

Sinerji

Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi
Synergy International Journal of Field Education Researches

Cilt:4, Sayı:2 - Aralık 2023
Volume:4, Issue:2 - December 2023

2023
ANKARA

Sinerji

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi

Synergy International Journal of Field
Education Researches

Yılda iki sayı olarak yayınlanan uluslararası hakemli
bilimsel-akademik e-dergidir.

Cilt: 4, Sayı: 2 - Aralık 2023

Volume: 4, Issue: 2 - December 2023

ANKARA

Eğitim ve Bilim Politikaları Araştırma Derneği

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi

Synergy International Journal of Field Education Researches

e-ISSN: 2717-8595

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'nin Dizinlendiği veritabanları: ASOS İndex, CiteFactor, ERIH Plus

SAHİBİ: Eğitim ve Bilim Politikaları Araştırma Derneği

Hacı Bayram Mah., Çankırı Caddesi, No: 45/438, YIBA Çarşısı, Ulus, Altındağ-ANKARA, E-Posta:
edt.synergy@gmail.com

DANIŞMA KURULU

- Prof. Dr. Ali Sinan Bilgili, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Arife Figen Ersoy, Anadolu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Halil İbrahim Sağlam, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Nuri Köstüklü, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Osman Samancı, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Özgül Keleş, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Süleyman Yılmaz, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

BİLİM KURULU

- Prof. Dr. İrina Karimova - Tacikistan Cumhuriyeti Bilimler Akademisi Başkan Yardımcısı, Pedagoji İlimler Doktoru, Tacikistan
Prof. Dr. Kalipa Atemova Tursunkızı, Hoca Ahmet Yesevi Türk-Kazak Üniversitesi, Kazakistan
Prof. Dr. Mustafa Yavuz, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Özgür Aktaş, Kafkas Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Prof. Dr. Sevinç Aliyeva, Azerbaycan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Genel Tarih ve Tarih Öğretimi Bölümü, Azerbaycan
Doç. Dr. Ali Asker, Karabük Üniversitesi, İİBF, Türkiye
Doç. Dr. Betül Keray Dinçel, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Cihan Kara, Artvin Çoruh Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Emine Karasu Avcı, Kastamonu Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Günay Kazımova, Gence Devlet Üniversitesi, Pedagoji ve Eğitim Psikolojisi Bölümü, Azerbaycan
Doç. Dr. Gülfem Sarpkaya Aktaş, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Hacer Dolanbay, Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. İlker Dere, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Mehmet Elban, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Ramazan Kaya, Atatürk Üniversitesi, Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Savaş Karagöz, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Doç. Dr. Yalçın Dilekli, Aksaray Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye
Dr. Öğretim Üyesi Çiğdem Karaçay, Hitit Üniversitesi, Güzel Sanatlar, Tasarım ve Mimarlık Fakültesi, Türkiye

Dr. Eylem Öztürkci, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye

Dr. Nurgül Kızılay, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye

Dr. Öğretim Üyesi Süheyla Bozkurt, Çankırı Karatekin Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi, Türkiye

Editör: Doç. Dr. Refik Turan, Aksaray Üniversitesi

Yabancı Dil (İngilizce) Editörü: Arş. Gör. Gülşah Öz, Aksaray Üniversitesi

SAYI EDITÖRÜ: Prof. Dr. Özlem Bektaş, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi

YAYIN KURULU

Prof. Dr. Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. İmperiyat Arslanbekovna Halipayeva, Dağıstan Devlet Pedagoji Üniversitesi, Dağıstan Cumhuriyeti, Rusya Federasyonu.

Prof. Dr. İsmail H. Demircioğlu, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkiye

Prof. Dr. Osman Samancı, Atatürk Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye.

Prof. Dr. Özlem Bektaş, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkiye

Doç. Dr. Nebahat Eler, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu, Türkiye

Dr. Öğr. Üyesi Recep Serkan Arık, Kütahya Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkiye

SAYI HAKEMLERİ / REFEREES OF ISSUE

Doç. Dr. Cihan KARA Artvin Çoruh Üniversitesi

Doç. Dr. Emine KARASI AVCI Kastamonu Üniversitesi

Doç. Dr. Erkan YÜCE Aksaray Üniversitesi

Doç. Dr. Hacer DOLANBAY Muş Alparslan Üniversitesi

Doç. Dr. Zeynep BAŞÇI NAMLI Atatürk Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Engin ZABUN Cumhuriyet Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Feride ERSOY Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Hatice GEDİK Aksaaraay Üniversitesi

Dr. Öğr. Üyesi Zeki EDİS Yüzüncü Yıl Üniversitesi

SİNERJİ ULUSLARARASI ALAN EĞİTİMİ ARAŞTIRMALARI DERGİSİ YAYIM İLKELERİ

1. Yayınlanacak yazılar alan eğitimi ile ilgili ve daha önce herhangi bir yerde yayınlanmamış olmalıdır. Dergide aşağıda belirtilen alanlarla ilgili makaleler yayınlanır:

Adalet ve Hukuk Eğitimi
Almanca Eğitimi
Beden Eğitimi ve Spor Eğitimi
Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi
Biyoloji Eğitimi
Coğrafya Eğitimi
Çocuk Gelişimi ve Eğitimi
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Eğitimi
Ev Ekonomisi Eğitimi
Fen Bilgisi Eğitimi
Fizik Eğitimi
Fransızca Eğitimi
İlköğretim Matematik Eğitimi
İngilizce Eğitimi
Kimya Eğitimi
Matematik Eğitimi
Müzik Eğitimi
Okul Öncesi Eğitimi
Özel Eğitim
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Eğitimi
Resim İş Eğitimi
Sağlık Eğitimi
Sınıf Eğitimi
Sosyal Bilgiler Eğitimi
Tarih Eğitimi
Teknoloji ve Tasarım Eğitimi
Ticaret ve Turizm Eğitimi
Türkçe Eğitimi
Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi
Mesleki ve Teknik Eğitim Kapsamındaki Tüm Alanlar
Sağlık Eğitimi Kapsamındaki Tüm Alanlar
Adalet ve Hukuk Eğitimi Kapsamındaki Tüm Alanlar
Tarım /Ziraat Eğitimi Kapsamındaki Tüm Alanlar

2. Bilimsel toplantılarda sunulan bildiriler, daha önce yayımlanmamış olmak ve sunulduğu bilimsel toplantı bilgileri makale üzerinde belirtilmek kaydıyla yayımlanabilir. Bu durumda etik sorumluluk makale sahibine ait olur.
3. Derginin yazım dili Türkiye Türkçesidir. Ancak her sayıda derginin üçte birini geçmeyecek şekilde İngilizce yazılara da yer verilebilir. Türkçe çalışmalarda Türkçe ve İngilizce; İngilizce çalışmalarda ise 250 kelimeyi geçmeyecek şekilde Türkçe ve İngilizce özete ve 3-5 anahtar kelimeye yer verilmelidir.
4. SİNERJİ Uluslararası Alan Eğitimi Dergisine gönderilen yazılar önce yayım kurulunca dergi ilkelerine uygunluk açısından incelenir ve uygun bulunanlar, o alandaki çalışmalarıyla tanınmış iki hakeme gönderilir. Hakemlerin isimleri gizli tutulur ve raporlar beş yıl süreyle saklanır. Hakem raporlarından biri olumsuz olduğu takdirde, yazı üçüncü hakeme gönderilir; o rapor da olumsuz geldiği takdirde yazı yayımlanmaz. Yazarlar, hakemlerin görüş ve önerileri doğrultusunda düzeltmelerini yaparlar. Yayına kabul edilmeyen yazılar iade edilmez; ancak yazarın istemesi hâlinde bir nüshası kendisine verilir. Hakemler kendilerine gönderilen yazıyı 21 gün içinde değerlendirir. Bu süre içerisinde raporunu göndermeyen hakeme ulaşılarak değerlendirme için 7 gün ek süre verilir. Hakem bu sürede de raporunu göndermezse hakemliği düşürülür.
5. Dergide yayınlanacak her türlü yazının içerinden yazarları sorumludur.
6. Makaleler derginin Dergipark platformu üzerinde <https://dergipark.org.tr/tr/pub/synergy> adresinde yer alan sayfasına yüklenmek suretiyle süreç başlatılmış olur.
7. Dergimiz Haziran ve Aralık aylarında olmak üzere yılda iki sayı e-dergi olarak yayınlanır.

MAKALE YAZIM KURALLARI

Başlık ve Dipnotlar: Makale başlığı iki yana yaslı, 14 punto, koyu ve Cambria yazı tipinde yazılmalıdır. Başlık en fazla 15 sözcük olmalı, bağlaçlar hariç olmak üzere her sözcüğün ilk harfi büyük harfle yazılmalıdır. Türkçe yazılmış makalelerde makalenin İngilizce başlığı da aynı biçimde yazılmalıdır. Makale ile ilgili belirtilmesi gereken özel hususlar makale kabul edildikten sonra başlığına konulacak (*) ile sayfa altında açıklanacaktır. Çalışmanın kabul edilmesinden sonra yazar(lar)ının adı soyadı ortalı, koyu, 12 punto, Cambria yazı tipinde, soyadı büyük harflerle ve ortalı olarak, yazar sayısı birden fazla ise yazarlar tarafından belirlenen sırayla yazılacaktır. Yazar(lar)ın unvanıyla birlikte, çalıştığı yerin açık adı, şehir-ülke bilgisi, e-posta adresi ve ORCID numarasına dipnot olarak makalenin ilk sayfasında yer verilmelidir. Dipnotlardaki tüm bilgiler Palatino Linotype yazı tipinde, girintisiz ve 10 punto olmalıdır.

Türkçe ve İngilizce Kısa Özet: Dergiye Türkçe ve İngilizce çalışmalar yayınlanmak üzere kabul edilmektedir. Türkçe hazırlanan çalışmalarda Cambria yazı tipinde, 10 punto ve 200 sözcüğü geçmeyecek şekilde Türkçe özet ve 250 sözcüğü aşmayacak şekilde hazırlanan İngilizce kısa özet (Abstract) yer almalıdır. Aynı şekilde İngilizce hazırlanan çalışmalarda Türkçe kısa özete yer verilmelidir. Türkçe ve İngilizce kısa özetlerin altında 3-5 anahtar sözcüğü yer verilmelidir.

Bölümler ve Alt Bölümler: Çalışmalarda ana bölüm başlıkları (birinci düzey başlıklar) Arabik rakamlarla numaralandırılarak Cambria yazı tipinde, 12 punto, koyu, sola yaslı ve tümü büyük harf biçiminde yazılmalıdır. Alt bölüm başlıkları (ikinci düzey başlıklar) Cambria yazı tipinde, 11 punto, koyu, sola yaslı, her sözcüğün ilk harfi büyük olarak yazılmalıdır. Üçüncü düzey başlıklar ise Cambria, 11 punto, koyu, italik, sola yaslı, yalnızca ilk sözcüğün ilk harfi büyük olacak biçimde yazılmalıdır. Çalışmalarda ana metin Cambria 11 punto ile yazılmalıdır.

Metin içindeki paragraflar en az üç cümleden oluşmalı ve paragraflar arasında bir satır boşluğu bırakılmalıdır. Aynı şekilde başlıkların öncesinde ve sonrasında da bir satır boşluk verilmelidir. Makalenin tamamında girintiye yer verilmemeli, paragraflar arasında önce ve sonra aralık değerleri 0 olmalıdır. Metin içi atıfların yazımında, tablolarda, şekillerde ve kaynakça yazımında APA 6 yazım stili kullanılmalıdır.

Çalışmalarda araştırmanın özelliğine göre GİRİŞ, YÖNTEM (Evren ve örneklem/Çalışma Grubu vb.) veri toplama yöntem(ler)i/teknikleri/araçları ve Verilerin analizi), BULGULAR, TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER ve KAYNAKLAR bölümlerine yer verilmelidir. Ancak araştırmanın özelliğine göre yazarlar gerek duymaları halinde farklı bölümler de oluşturabilirler. Bölümlere yeni sayfadan başlanmamalı, bir bölüm bittikten sonra, aynı sayfada diğeri onu izlemelidir. Makale metninin tamamının yazımında APA 6 yazım stili kullanılmalıdır.

Şekiller ve Tablolar: Şekiller yazım alanından taşmayacak şekilde makale içinde uygun görülen yerlere ortalı olacak şekilde yerleştirilebilir. Ana metinden şekle atıfta bulunulmalı ve mümkünse şekil açıklanmalıdır. Her bir şeklin altında Arabik rakamlarla numaralandırılmış bir şekil başlığı yerleştirilmeli, makale boyunca aynı numaralandırma devam etmeli ve APA 6 yazım stiline uygun olarak yazılmalıdır. Şekil başlıkları biçim olarak Cambria yazı tipinde, 10 punto, sola yaslı, yalnızca ilk sözcüğün ilk harfi büyük olacak şekilde yazılmalıdır. Şekil başlığında kaynak kullanılmış ise parantez içinde kaynak bilgisi eklenmelidir. Eğer şekil içinde yazılar varsa, 9 veya 10 punto olacak şekilde Cambria yazı tipiyle yazılmalıdır.

Tablolar sola dayalı olacak şekilde ve tamamında Cambria yazı tipi kullanılarak hazırlanmalıdır. Tablo başlığı, 10 punto ile yazılmalı, başlığın her kelimesinin sadece ilk harfi büyük olmalı ve başlık, tablo sayısının altında verilmelidir. Tablolarda APA 6 yazım stili kullanılmalıdır. Tablolara metin içinde tablo sayısı belirtilerek atıfta bulunulmalı ve tablo bittikten sonra yorumlanmalıdır. Tablolar, metin içinde kullanıldıkları yerde veya izleyen sayfada yer almalıdır. İlgili not ve kaynaklar, tablonun altında, "Not:" veya "Kaynak:" ifadelerinden sonra belirtilebilir.

Kaynakça: Makalede yararlanılan kaynaklar "KAYNAKÇA" başlığı altında ve varsa ek(ler)den önce APA 6 yazım stiline uygun olarak verilmelidir. Kaynakların tamamı, 11 punto ile ve her bir kaynağın arasında 1 satır boşluk verilerek, Cambria yazı tipinde ve iki yana yaslı, tek satır aralığında, önce ve sonra paragraf değerleri 0 olacak şekilde, girintiye yer vermeden yazılmalıdır. Kaynakçada yer alan her kaynağa metin içinden atıfta bulunulduğundan, yine aynı şekilde metin içinde kullanılan her bir kaynağa da kaynakçada yer verildiğinden emin olunmalıdır.

Ekler: İhtiyaç duyulması halinde kaynakçadan sonra ve geniş özetten önce, Ekler bölümü oluşturulabilir. Burada makale içinde atıfta bulunulan eklere yer verilmelidir. Birden fazla ek kullanılması halinde numaralandırılması gerekir. Makale içinde tablo veya şekil olarak verilebilecek unsurlara "Ekler" bölümünde yer verilmemelidir.

Geniş Özet: Yazar makalesinde isteğe bağlı olarak varsa Ekler, yoksa Kaynakça kısmından sonra gelecek şekilde 750-1000 sözcükten oluşan geniş İngilizce özete yer verebilir. Bu özet alt başlıklar içermemeli ve makalenin temel fikirlerini yansıtmalıdır. Geniş özetten önce alıntıya yer verilmemeli, tablo ve şekil kullanılmamalı, Cambria yazı stiline 11 punto olarak hazırlanmalıdır.

ETİK İLKELER VE YAYIN POLİTİKASI

Yayın Etiği

Aşağıda yer alan etik görev ve sorumluluklar oluşturulurken açık erişim olarak Committee on Publication Ethics (COPE) tarafından yayınlanan rehberler ve politikalar dikkate alınarak hazırlanmıştır.

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'nde bilimsel bilginin objektif bir şekilde üretilmesini ve yaygınlaşmasını destekleyici bir yayın süreci izlenmektedir. Bu sürecin başarılı bir şekilde işleyebilmesi ancak bütün paydaşların (yayıncı, editör(ler), yazar(lar), hakem(ler) ve okuyucu(lar) vb.) etik ilkelere yönelik standartlara uymaları ile mümkün olabilir. Bu nedenle dergi yayın sürecinin tüm paydaşlarının aşağıda belirtilen etik ilkelere uygun davranmaları beklenmektedir:

Yazarların Etik Sorumlulukları

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'nde yayımlanmak üzere makale sunumu gerçekleştiren yazar(lar)ın etik sorumlulukları:

- Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi Türkçe ve İngilizce dillerinde özgün bilimsek çalışmaların yayımlanmak üzere kabul edildiği bilimsel-akademik bir e-dergidir. Bu nedenle yazar(lar)ın yayımlanmak üzere özgün çalışmalar sunmaları, başka dergilerde yayımlanmış veya yayımlanmak üzere gönderilmiş makaleleri göndermemeleri gerekmektedir.
- Yazar(lar) çalışmalarında yararlandıkları kaynaklara etik ilkeler doğrultusunda ve bilimsel kural ve kaidelere uygun olarak gönderme (atıf) yapmalıdırlar.
- Makaleye katkı sağlamayan şahısların adı yazar olarak bildirilmemeli, makalenin yayımlanmak üzere sisteme yüklenmesinden sonra yazar ekleme, çıkarma veya yazar sırasını değiştirme talebinde bulunulmamalıdır.
- Değerlendirme sürecinde yazar(lar)dan makalelerine ilişkin bilgi ya da ham veri istenmesi durumunda bu bilgi ve belgeler editöre sunulmalıdır.
- Yayınlanma başvurusu yapılan makaleyle ilgili çıkar çatışması-çıkar birliği olan kişileri editörlere bildirmelidir.
- Yazar(lar), makalelerinde kullandıkları verilerin kullanım haklarına, araştırma-çözümlemelerle ilgili izinlerin ya da üzerinde araştırma yaptıkları katılımcıların onayının alındığını belgelemelidirler.
- Yazar(lar), değerlendirme ve erken görünüm aşamasındaki ya da elektronik ortamda yayımlanmış makalesiyle ilgili hatayı fark ettiklerinde bilgi vermek, düzeltmek ya da geri çekmek için editörle iletişime geçmesi gerekir.
- Yazar(lar), etik kurul kararı gerektiren deney, anket, ölçek, görüşme, gözlem, odak grup çalışması gibi nicel ya da nitel yöntemlerle veri toplamayı gerektiren araştırmalar için etik kurul onayı aldığını; etik kurul adı, karar tarihi ve sayısı aday makalenin ilk-son sayfasında ve yöntem bölümünde belirtmeli, etik kurul kararını gösteren belgeyi makalenin başvurusuyla birlikte sisteme yüklemelidir. Ayrıca olgu sunumlarında aydınlatılmış olur/onam formunun alındığına ilişkin bilgiye makalede yer vermelidir.
- Yazar(lar), veri toplama sürecinde etik ilkelere özen gösterdiklerinin kanıtlarını (başkalarının ölçek, anket, fotoğraf gibi belgelerinin kullanılması için kendilerinden izin alınması gibi) makale içinde sunmalıdır. Makalelerde araştırma ve yayın etiği ile fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğu belirtilmelidir. Araştırma insan ve hayvan denekler üzerinde gerçekleştirilmiş ise araştırmanın uluslararası bildiriler, kılavuzlar vb uygun gerçekleştirildiği bildirilmelidir.
- Yazar(lar)dan derleme makaleler için etik kurul onayı istenmez. Bununla birlikte etik kurul kararı gerektirmeyen makalelerde de, etik kurul kararının gerekmediği, makalenin ilk-son sayfasında ve yöntem bölümünde belirtilmelidir.

Editör, Editör Yardımcıları ve Alan Editörlerinin Etik Sorumlulukları

- Editörler, hakemlerin, yazar(lar)ın, araştırmacı, uygulayıcı ve okuyucuların bilgi gereksinimlerini karşılamaya gerektiğinde dönüt vermeye, yayın sürecinde düzeltme, açıklama gerektiren konularda açıklık ilkelerine göre davranmaya çaba gösterirler.
- Editörler, makalelerle ilgili olumlu ya da olumsuz karar verirken, makalelerin özgün değeri, alana katkısı, araştırma yönteminin geçerli ve güvenilirliği, anlatımın açıklığı ile derginin amaç ve kapsamını göz önünde tutarlar.

- Editörler, başvurusu yapılan makalelerin önemli sorunu olmadığı sürece ön değerlendirme aşamasına alır, olumlu hakem önerilerini göz önünde bulundurur, ciddi sorun olmadıkça önceki editör(ler)ce verilen kararları değiştirmezler.
- Editörler, derginin yayın politikaları arasında bulunan kör hakemlik ve değerlendirme süreci politikalarını uygular, hakemlerin kimlik bilgilerini gizli tutar, her makalenin yansız ve süresi içinde değerlendirilmesini sağlarlar.
- Editörler, makaleleri alan editörleri ve hakemlerin uzmanlık alanlarını dikkate alarak gönderir, değerlendirmelerin yansız ve bağımsız yapılmasını desteklerler.
- Editörler, makalenin yansız değerlendirilmesi için editörler, hakemler ve yazar(lar) arasındaki çıkar çatışması-çıkar birliği olup olmamasını göz önüne alırlar.
- Editörler, hakem havuzunun geniş bir yelpazeden oluşması ve sürekli güncellenmesi için arayış içinde olurlar.
- Editörler, akademik görgü kurallarına uymayan ve bilimsel olmayan değerlendirmeleri engellerler.
- Editörler, dergi yayın süreçlerini yayın politikaları ve kılavuzlara uygun işletilmesini sağlar, süreçte görev alanları yayın politikaları konusundaki gelişmelerden bilgilendirir, gerektiğinde eğitim programı hazırlarlar.
- Editörler, yayın sürecinde görev alanlar herkesle etkili bir iletişim içinde olur, belirli aralıklarla toplantılar düzenlerler.
- Editörler, değerlendirilen makalelerdeki kişisel verilerin korunmasını sağlarlar; yazar, hakem ve okuyucuların bireysel verilerini korurlar.
- Editörler; makalelerde insan ve hayvan haklarının korunmasına özen gösterirler, makalenin katılımcılarının açık onayının belgelendirilmesini önemserler, makalenin katılımcılarına ilişkin etik kurul onayı, deneysel araştırmalarda izinleri olmadığında makaleyi reddederler.
- Editörler; görevi kötüye kullanmaya karşı önlem alırlar. Görevi kötüye kullanmaya yönelik yakınmalar olduğunda, nesnel bir soruşturma yaparak, konuyla ilgili bulguları paylaşır.
- Editörler, makalelerdeki hata, tutarsızlık ya da yanlış yönlendirmelerin düzeltilmesini sağlarlar.
- Editörler, yayımlanan makalelerin fikri mülkiyet hakkını korur, ihlal olması durumunda derginin ve yazar(lar)ın haklarını savunurlar. Ayrıca yayımlanan makalelerin içeriğinin başka yayınların fikri mülkiyet haklarını ihlal etmemesi konusunda gerekli önlemleri alırlar; özgünlük-benzerlik denetimini yaparlar.
- Editörler, Dergide yayımlanan makalelere yönelik tutarlı eleştirileri dikkate alırlar, eleştirilen makalelerin yazar(lar)ına yanıt hakkı tanırlar.
- Editörler olumsuz sonuçları içeren çalışmalarını da göz önünde bulundururlar.
- Editörler, Dergiye iletilen yakınmaları inceler ve gerekli açıklamaları yapıp, haklı yakınmalarla ilgili sorunların giderilmesi için gerekli önlemleri alırlar.

Hakemlerin Etik Sorumlulukları

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi makale değerlendirme sürecinde yazar(lar)ın hakemleri, hakemlerin yazarları tanımadıkları çift yönlü kör hakemlik ilkesi uygulanır, hakemler yazarlar ile doğrudan iletişim kuramaz; makale değerlendirme formları ve metin üzerinde belirtilen notlar ile düzeltme istemleri dergi yönetim sistemi üzerinden editörlerce yazar(lar)a iletilir. Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'ne başvurusu yapılan makaleleri değerlendirecek hakemlerin aşağıda belirtilen etik ilkelere riayet etmeleri beklenmektedir:

- Hakemler yalnız uzmanlık alanı ile ilgili makaleleri değerlendirmeyi kabul etmelidir.
- Hakemler, değerlendirmeyi yansızlık ve gizlilik içinde yapmalıdır. Bu ilke gereğince inceledikleri makaleleri değerlendirme sürecinden sonra yok etmeli, ancak yayımlandıktan sonra kullanılmalıdır. Uyruk, cinsiyet, dinsel inanç, siyasal inanç ve ticari kaygılar, değerlendirmenin yansızlığını bozmamalıdır.
- Hakemler, çıkar çatışması-çıkar birliği olduğunu anladıklarında, makaleyi değerlendirmeyi reddederek, editörlere bilgi vermelidir.

- Hakemler, değerlendirmeyi akademik görgü kurallarına uygun biçimde, yapıcı bir dille yapmalı; hakaret ve düşmanlık içeren kişisel yorumlardan kaçınmalıdır.
- Hakemler değerlendirmesini kabul ettikleri makaleyi süresi içinde değerlendirmelidirler.

Etik İkelere Uygun Olmayan Durumların Bildirilmesi

Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi'nde editörler, hakemler, yazarlar ile ilgili etik ilkelere uymayan bir davranış ya da değerlendirme sürecindeki, erken görünümdeki ya da yayımlanmış bir makale ilgili etik olmayan bir durumun tespiti halinde la karşılaşılması durumunda edt.synergy@gmail.com adresine bildirilmesi gerekmektedir.

EDİTÖRDEN

Değerli bilim insanları,

Sinerji dergisinin akademi dünyasına katkı sağlamayı amaçlayan dört araştırma makalesinden oluşan sekizinci sayısını takdim etmekten mutluluk duymaktayız.

Dergiye emeği geçen yazar, hakem ve yayın ekibine şükranlarımızı sunarız.

Saygılarımızla...

Prof. Dr. Özlem BEKTAŞ
Editör

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

MAKALELER / ARTICLES

Tedrisat Mecmuasının (1951-1958) Vatandaşlık Eğitimi Açısından İncelenmesi

Deniz AKPINAR – Recep AKTAŞ21-35

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabında Tarihî Yollar Başlıklı İçeriğin Konu Kazanımı Bakımından Değerlendirilmesi

Ahmet KÜSGÜN - Recep ERCAN36-55

Sınıf Öğretmenlerinin Mangala Oyununa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Salih SARIŞIK - Cemal YAMAK - Atilla ÇETİNKAYA - Ömer ÇOKAL56-67

Commonly Used Techniques in Testing Foreign Language Skills and Communicative Language Teaching

Koray KAÇAR68-85

Tedrisat Mecmuasının (1951-1958) Vatandaşlık Eğitimi Açısından İncelenmesi

Deniz AKPINAR¹Recep AKTAŞ²

Makale Bilgisi

Makalenin Türü: Araştırma Makalesi
Makalenin Geliş Tarihi: 09.08.2023
Makalenin Kabul Tarihi: 03.11.2023
DOI: 10.54971/synergy.1340163

ÖZET

Bu araştırmada 1951-1958 yılları arasında yayınlanan Tedrisat Mecmuasının birinci cildinde (11 sayı) yer alan 174 makale "Vatandaşlık Eğitimi" açısından incelenmiştir. Tarih araştırması niteliğindeki araştırma, doküman incelemesi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Dergi ile alakalı çok fazla bilgi bulunmadığından öncelikle derginin genel özelliklerinden ve içerik bakımından tanıtımı yapılmıştır. Tedrisat Mecmuasının neşredildiği zaman diliminde çok partili hayata geçilmesi sebebiyle Vatandaşlık Eğitimi yeni bir evreye girmiştir. Bu dönemde yeni gelen yönetime bağlı olarak değişen Vatandaşlık Eğitimi mezkûr mecmua ile anlaşılmaya çalışılmıştır. Bir öğretmen dergisi olan Tedrisat Mecmuası yazar kadrosuyla, içeriğiyle ve okuyucusuyla genelde öğretmenlerden oluşmuştur. Eğitimin içinde aktif rol oynayan öğretmenlerin yayınlamış olduğu dergi, bulunduğu döneme dair verdiği bilgiler dolayısıyla büyük bir öneme sahiptir. Araştırmada elde edilen sonuçlara göre Tedrisat Mecmuası'nda öğretmen ve öğrenci nitelikleri ve iyi vatandaş yetiştirme konuları üzerinde durulmuştur. Dergi öğretmenliğin genel özelliklerinden bahsettiği gibi öğretmenlerin eğitim işini yaparken takınacağı tavrı da bahsetmiştir. Ayrıca öğretmenlerin çevresindekilere örnek teşkil edebilecek kadar ahlaken yüksek seviyede olması gerektiğinden de bahseder.

Anahtar kelimeler: Vatandaşlık, Vatandaşlık Eğitimi, Öğretmen, Tedrisat Mecmuası



Content of this Journal is licensed under
Creative Commons Attribution NonCommercial
4.0 International (CC BY-NC 4.0)

¹ Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Erzincan, dakpinar@erzincan.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0003-2093-0013>

² Yüksek Lisans., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, Erzincan, recepaktass1@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0005-0576-6229>

An Analysis of The Journal “Tedrisat Mecmuası” (1951-1958) in Terms of Citizenship Education

ABSTRACT

In this study, 174 articles in the first volume (11 issues) of “Tedrisat Mecmuası,” published between 1951 and 1958, were examined objectively on "Citizenship Education". The research, which is a historical inquiry, was carried out with the comprehensive examination method. Since there is a lot of information about the journal, first of all, the general components and contents of the journal are presented. During the period when the “Tedrisat Mecmuası” was published, the document on transition to multi-party life, Citizenship Education entered a new phase. In this period, due to the new administration, citizenship education is not included in the understanding with the mentioned magazine. “Tedrisat Mecmuası,” a teacher magazine, consists of its writer staff, content and readers in general. The magazine, in which applications that play an active role in education are published, has a great knowledge thanks to the information about the period covered. According to what was obtained from the research, the issues of teacher and student freedoms and raising good citizens were emphasized in the “Tedrisat Mecmuası”. The magazine also talked about teachers' attitudes during training procedures, as well as their general recovery process. It also explains whether it is morally high as well as setting an example for speeds.

Keywords: Citizenship, Citizenship Education, Teacher, Tedrisat Mecmuası

1. GİRİŞ

Vatandaşlık

Birey, toplumun ayrılmaz bir parçasıdır. Birey, topluma; siyasi ve hukuk açıdan “Vatandaş” ismiyle bağlanmaktadır. Vatandaşlık bireyin birtakım olgularla devlet ya da bir topluma intisap etmesidir. Bu bağlılığın niteliği zaman ve mekâna göre değişmekte ve sürekli olarak ilerleme kaydetmektedir (Töre, 2017). İnsanlığın var olduğu çağlardan beri insanlar toplum halinde yaşama çabasındadır. Bu çabanın bir sonucu olarak insanlar aile, boy, kabile, devlet ve imparatorluklar gibi siyasi teşekküller kurmuşlardır. Ayrıca insanlar kurdukları bu toplu birlikteliğe aidiyet duygusuyla bağlanma ihtiyacı hissetmişlerdir.

Vatandaşlık, devlet ya da topluma ait haklardan yararlanabilen ve sorumlulukları olan bireylere denebilir (Kızılay, 2015). Bu haklar ve sorumluluklar hukuki, siyasi, ekonomik ve sosyolojik haklar olabilir. İçerisinde birçok anlamı barındıran Vatandaşlık günümüzdeki anlamına kavuşması pek kolay olmamıştır (Dağ, 2012). İnsanlar, vatandaşlık hakları olarak tarih boyunca bazı erdemli yönetimlerle karşılaştıkları olmuştur ancak bir millete ya da bir zaman dilimine özgü kalmıştır. (Kara, 2022). Vatandaşlık günümüzdeki modern anlamına gelene kadar kast sistemi, sınıf ayrımı ve hiyerarşi geçirmiştir. İnsan hakları ve demokrasi kavramları toplumlarda anlam kazandıkça sınıf ayrımı ve zümre farkı hukuki olarak ortadan kalkıyordu.

Devlet, birey arasındaki ilk yasal düzenlemeler M.Ö 1760 tarihinde Hammurabi Kanunları gösterilebilir (Saygılı, 2015). Vatandaşlık karşımıza bugünkü anlamına yakın olarak ise 1789 yılında yayınlanan Fransız İnsan ve Yurttaş Hakları Bildirgesinde çıkmıştır. Bu tarihten önce soylu kesim ile halk eşit olmayan haklara sahiptir, bu bildiriyle birlikte sıradan halk “Yurttaş” haline getirilmeye çalışılmıştır (Altunya, 2003: 1). Ancak bu bildiri kadınları ve çalışan sınıfı siyasi birtakım haklardan mahrum ettiği için eşitlik kısmi (Tuğcu, 2019) olarak kalmıştır. Osmanlı Devleti’nde ise 1876 Kanunu Esasi ile Osmanlı topraklarında yaşayan din, dil, ırk ve cinsiyet

ayırmaksızın herkese Osmanlı denilmiştir (Karaman, 2014). Osmanlı Devleti'nde ve diğer dünya devletlerinde vatandaşlığın önem kazanması Fransız Devriminin getirdiği "ulusçuluk" fikir akımı ile önem kazanmıştır. Vatandaşlık mezkûr devrimle medeni ve siyasi olarak gelişmiştir (Üstel, 1999: 54).

Osmanlı Devleti'nde hoşgörü politikası gereğince "Vatandaşlık" kavram olarak yoktur. Halk çoğu haklardan mahrum olsalar bile farklı inançtaki insanlar hukukta, yaşayışta bazı haklara sahiptir. Osmanlı Devleti'nde halka reaya, raiyye ve tebaa denilmiştir. Reaya vergisini ödemek koşuluyla can, namus ve malları güvence altına alınan kimselerdir. Osmanlı topraklarına yerleşen Gayri müslim erkeklere Ehli zimmet veya Zimmi denilmiş, kadınlara ise Zimmiye denilmiştir (Pakalın, 1971: 15). Osmanlı Devleti'ndeki fiili vatandaşlık hakları 1839 Tanzimat Fermanı, 1856 Islahat Fermanı ve 1876 Kanunu Esasi ile genişletilip yazılı olarak verilmeye başlanmıştır (Osmanağaoğlu, 2009).

Sultan II. Mahmud'un tebaa tanımı¹ ile kendi padişahlık döneminde tebaasını ırk ve dini olarak eşit gördüğünü sınırlar içinde yaşayan herkesin dini yaşayış haklarından faydalanabileceğini gösterir. Osmanlı Devleti bünyesinde bulunan reaya, Fransız Devriminde gelişen "ulus" fikrine kadar buldukları durumda devam edip bu fikrin gelişmesinden sonra kendi ulus devletlerini kurmak istemişlerdir (Çelik, 2008). Ulus devlet kurma fikriyle birlikte bu fikri çocuklarına da yerleştirmek ve fikir bağlamında kurulan devletleri geleceğe taşımak için vatandaş tanımı günümüzde ise sosyal bilgiler eğitim programı altında milli görev ve sorumluluk bilincine dayalı küresel vatandaş olarak karşımıza çıkmaktadır (Canbaba, 2023).

Vatandaşlık Eğitimi bireyleri topluma kazandırma ve devleti bireye tanıtmaya işidir. Vatandaşlık Eğitimi, karşımıza sadece okullarda verilen bir ders olarak değil, ailede başlayan sonra okulla devam eden ve yaşam boyu ilerleyen bir süreç olarak çıkar (Akdağ ve Taşkaya, 2013). Vatandaşlık Eğitiminin amacı, bu dersi alan bir öğrencinin yalnız kendi çıkarlarını gözetmeyen bir birey değil kendi çıkarlarını, içinde yer aldığı toplumla beraber görmesi gerektiğini öğretmektir. Kendi toplumunu sevmeli, toplumuna hizmet etme amacı gütmeli ve toplumunu daha ileri seviyeye getirmek için çaba sarfetmelidir (Haydar, 1926).

Her devlet Vatandaşlık Eğitimi kendi anlayışı, inançları ve gelecek kuşaktan beklediği bir toplum modeline göre şekillendirdiği ve geliştirip değiştirerek gündemine aldığı bir ders olarak görmüştür (Köksal, 2007). Bundan dolayı her devlet muhtelif yollar ve isimler altında bu dersi gelecekte toplumu oluşturacak bireylere vermiştir. Çünkü geçmişini, kültürünü ülke içindeki bireylerin rollerini hak ve sorumluluklarını devam ettirme amacıyla olmuştur.

Osmanlı Devleti'nde somut olarak Vatandaşlık Eğitimi ilk olarak II. Meşrutiyet döneminde "Osmanlı Vatandaşı" yetiştirme fikriyle ortaya çıkmıştır (Üstel, 2008: 17). Bu dönemdeki Vatandaşlık Eğitiminin amacı ideal vatandaşın, kanunlara sadık kalmak ve itaat etmek olarak görülmüştür (İğneci, 2020). Bu ders idarecilerin en fazla dikkate aldığı ve çok fazla değişikliğe uğrattığı ders olarak görülmektedir. Vatandaşlık Eğitiminin konusu yöneticilerin benimsedikleri fikirlerle dirsek teması içerisinde olmuştur. Yönetim değiştiğinde ise Vatandaşlık Eğitimi kitaplarında da bu fikirlerin etkileri görülmüştür (Şen, 2019).

¹ "Ben tebamın Müslümanını Camide, Hıristiyanı Kilisede, Musevisini de Havrada fark ederim. Aralarında guna(türlü) fark yoktur. Cümlesi hakkındaki muhabbet ve adavetim kavidir(sağlamdır) ve hepsi hakiki evladımdır." (Tanör, 2007: 69)

Cumhuriyetin ilanının ardından Osmanlı tebaası olan halk artık birer vatandaş olmuşlardır. Her vatandaşın hak ve sorumlulukları değişime uğramıştır. Bu değişimle birlikte Vatandaşlık Eğitimi 'de değişime uğramış olup yeni bir anlayışla düzenlenmiştir. Yeni anlayışla 1922 yılında "Malûmat-ı Medeniyye" adlı bir ders ilkokullarda müfredata yerleştirilmiştir (Ulubey, 2021: 6). Yeni kurulan Cumhuriyetin anlaşılıp benimsenmesi için gerekli olan bu ders eğitim-öğretim hayatında vazgeçilmez bir ders olmuştur. Üstel (2008)'in aktardığına göre 1926 yılında Malumat-ı medeniye dersi, Yurt Bilgisi olarak değiştirilmiştir. Tek Parti döneminde bu dersin en büyük amacı cumhuriyet ve ulus kavramını öğrencilere yerleştirmek olmuştur.

Vatandaşlık Eğitimi yeni rejime uyum sağlayabilen bireyler ve Cumhuriyetin amaçları doğrultusunda bireyi yetiştirmek ve milli kimlik oluşturmayı amaçlayan bir eğitim olarak görülmektedir. Hatta Mustafa Kemal Paşa'nın Ankara'da bir lise ziyaretinde "vatandaşın en büyük hakkı seçim ve en büyük vazifesi de askerliktir" sözü bu anlayışı destekler niteliktedir (Egeli, 1959: 58). Genç neslin göreceklere eğitim ne olursa olsun hangi meslek ve meşrepte ilerlese ilerlesin en öncelikli amacı Türkiye Cumhuriyeti'nin istikbaline milli duygularına sahip çıkan birey olarak yetiştirilmeli düşüncesi ön planda olmuştur. Bu amaç doğrultusunda 1936 yılından itibaren Cumhuriyete, yapılan inkılaplara ve sisteme sadık vatandaş yetiştirme çabasına girmiştir (Kuş, 2020). Öğretmen yetiştirme amacıyla açılan köy enstitülerinde Vatandaşlık Eğitimi, cumhuriyeti ve demokrasiyi benimsetmek bunlardan hasıl olan hak ve ödevleri tanıtmayı amaçlamıştır (Mindivanlı, 2016). 1943 yılı Köy Enstitüleri programı, vatandaş devlet arasındaki ilişkiyi öğretmek ve üzerlerine düşen vazifeleri mutlak yerine getirmelerini amaçlamıştır (Maarif Vekilliği, 1943).

Vatandaşlığın Türkiye'deki anlamını kazandığı zaman da çok partili hayata başladığı dönem olarak görülebilir. Tek Parti döneminden çok partili bir döneme geçişte vatandaşlar, haklarından birisi olan seçme-seçilme hakkını kullanarak serbest iradeleriyle yeni bir partiyi iktidara getirmişlerdir (Karakök, 2011). Yeni seçilen hükümetle birlikte yurttaşlık eğitiminde geleneklerine sahip çıkan, devlete karşı olan vazifelerin her şeyden üstün olduğu bilincinde halk eğitimi verme amaçlanmıştır (Akpınar ve Kanalgı, 2014). Demokrat Parti döneminde eğitim anlayışı genel olarak milli ve manevi duygulara ağırlık verilmiştir (Ekinci, 1994).

Maarif Vekaletinin 1958 yılında değişen bu anlayışla öğretmene ayrılan görevlerin arttığı görülmekte ve beceri kazandırmak için çaba sarfetmesi gerektiği söylenmektedir. Öğrencilerin sadece buldukları durumla değil geçmişte yaşamış insanların bu hakları nasıl kazandıkları ile ilgili tefekkürde bulunmaları istenilmiş olup kendilerinden de bazı fedakarlıkları, içinde yaşadıkları toplum için yapmaları istenmektedir. Aksi takdirde geçmişte bu hakları kazanmak için gayret sarf eden ecdatlarına, haksızlık olacağı belirtilmektedir (Maarif Vekaleti, 1958). Bu değişen anlayışla öğretmenin rolünde değişiklikler gözlemlenmiştir. 1951-1958 döneminde yayımlanmış olan Tedrisat Mecmuasının (1951-1958) birinci sayısında Vedia Baha Pars kaleme almış olduğu "Dersin Planlanması" adlı metinde "Dünkü okulda öğretmen ders anlatırdı. Bilgiye lüzumundan fazla yer verilirdi. Fakat bugünün öğretmeni sınıfındaki her çocuğun toplumsal ve kişisel gelişimini de düşünmek zorundadır" vurgusuyla öğretmenlerin bu tarihlerde artık bireysel farklılıkları göz önüne alarak dersini anlatması gerektiğine değinmiştir (Tedrisat Mecmuası, 1951: 20-21).

2. YÖNTEM

Araştırma Modeli

Nitel araştırma yönteminin esas alındığı bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Bu çalışmada, çalışma yapılacak olan mecmuanın veri sağlamada temel kaynak olmasından dolayı doküman analizi yöntemi benimsenmiştir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Bu tür araştırmalarda, araştırmacı, ihtiyaç duyduğu veriyi, gözlem veya görüşme yapmadan elde edebilir. Doküman incelemesi yapılırken dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma gibi aşamalar izlenir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veri Toplama Araçları

Bu araştırma 1951 – 1958 döneminde yayın hayatına giren Tedrisat Mecmuasında yazılan makaleleri Vatandaşlık Eğitimi açısından incelenmiştir. Tedrisat Mecmuasında ilk 11 sayıda yer alan ve muhtelif yazarların kaleme aldığı 174 makale incelenmiştir. Bu yazılı materyal belge incelemesi yoluyla ortaya çıkarılmıştır.

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verilerin incelenmesinde doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi genellikle yazılı materyaller gruplandırılarak tahkik etmek, yorumda bulunmak ve materyalleri tanımlamak için kullanılır (Payne ve Payne, 2004). Tedrisat Mecmuası üzerinde gerekli araştırmalar yapıldıktan sonra öncelikli olarak araştırmacının konusuyla doğrudan alakalı makaleler tespit edilmiştir. Bu aşamadan sonra disiplinler arası yaklaşım gereği ile diğer disiplinler içerisinde yer verilen Vatandaşlık Eğitime dair veriler kontrol edilerek gerekli görülen makaleler veri grubuna dahil edilmiştir. Daha sonra da ders numuneleri, okuma parçaları ve makaleler incelenmiş ve konuya ilişkin olanların konuyla alakalı işaret ettikleri hususlar diğer makalelerle mukayese edilerek değerlendirilmiştir. Araştırmada verilerin hangi konu altında toplanacağı belirlenip anlamlı konular oluşturulmuştur. Konular doğrudan alıntılarla desteklenip açıklanmıştır. Metinlerde doğrudan yapılan alıntılarda derginin sayı ve sayfa numarası parantez içinde gösterilmiştir. Mesela (2: 28) gibi gösterim 2. Sayının 28. Sayfasını belirtmiştir.

3. BULGULAR (Sayı/Sayfa)

Tedrisat Mecmuası

1951 yılının mart ayında yayın hayatına başlayan dergi eğitim-öğretim dönemlerinde basılmış olup 1958 yılına kadar 60 sayı olarak yayımlanmıştır. İlk üç sayısını 1950-1951 ders yılında mart, nisan ve mayıs aylarında yayımlamış, temmuz ağustos ve eylül aylarında okullar gibi dergi de tatile girmiştir. 4-11 sayıları ders dönemi boyunca ekim ayından başlayıp mayıs ayına kadar her ay yayımlanmıştır. İncelemiş olduğumuz birinci ciltte ilk 5 sayı 56' şar sayfa 6-11 sayıları 48' er sayfadan oluşmaktadır. Derginin başlık kısmının alt tarafında "Ayda Bir Çıkar Meslek ve Kültür Mecmuasıdır" ibaresi yer almaktadır. 2 ve 3. Sayılarda iç kapakta Kuruluş tarihi: Şubat 1909

yazmaktadır. Bu durum Tedrisat Mecmuası (1951-1958), ilk çıkan Tedrisat Mecmuasının (1909-1926) devamı niteliğine olduğunu gösterir. Dergi takipçilerinden destek beklemekle beraber onların göndermiş olduğu yazıları da yayınlamışlardır. Ayrıca istek ve tenkitlerini de hiç çekinmeden yapmalarını istemişlerdir. Dergi bazı sayılarının sonlarına posta kutusu başlığı altında 30 takipçisinden gelen soru ve tenkitlere cevaplar vermiştir. Ankara, Burdur, Artvin, İstanbul, İzmir, Malatya, Çankırı, Çanakkale, Aydın, Denizli, Bursa, Antalya, Manisa ve Rize illerinden dergiye dönütler sağlanmıştır.

Derginin Yazar Kadrosu

Derginin yazar kadrosunda; Harun Reşit Kocacan, Ethel K. Newel (H. Akdik), Vedide Baha Pars, Kemal Kaya, Prof. Ahmet Ardel, Rauf Miral, Mehmet Zekai Konrapa, Hasan Kavruk, S. Nazif Ozankan, Nihat Sami Banarlı, Abdulkadir Ertena, Rıdvan Şensoy, Niyazi Akşit, Muhsin Adil Binal, Emin Oktay, İhsan Sungu, Haydar Ediskun, Reşat Nuri Darago, Sahabettin Süleyman, Prof. Besim Darkot, Halil Fikret Kanat, Nadide Arcan, Sırrı Eldem, Ressam Şevket Dağ, İbrahim Alaettin Gövsa, Mitat İli, Fikret Özgönenç, Fuat Koray, Haydar Çağlayan, Sıtkı Şanay, M. Mustafa Çaldağ, M. Cevdet. Prof. K. Wofford, Necip Alpan, Osman Ülkümen, Sıtkı Mutman, Tevfik Aras, Ziya Paşa, Hayri Ardıç, İsmail Gökmen, Ali Ertan, Nezehat İke, Dr. Galip Ataç, Ömer Mort. Bedii Tardu ve Ord. Prof. İbrahim Hakkı Akyol isimleri vardır. Bazı isimler faal değildirler ama o kişilerin eski yazılarını dergiye eklemişlerdir.

Tedrisat Mecmuası'nın İçeriği

Tedrisat Mecmuası ilk yazısında eski Tedrisat Mecmuasının (1909-1926) yolundan gideceklerini ama konularını kendi döneminin ihtiyaç duyduğu tecrübe ve kültür yazılarına göre ayarlayacaklarını açıklamıştır. Eğitim ve öğretim alanındaki çalışmalarını nazari olmaktan çok pratik nitelikte olmasına özen göstermişlerdir. Dergide, öğretmenliğe dair yazılar, eğitim ve öğretime dair, yurt gezileri yazıları, pedagojik tavsiyeler, bilimsel yazılar, sanat bahisleri, biyografiler, kitap tanıtımı, başka ülkelerdeki eğitim sistemi ve ülkede bulunan okullar hakkında bilgiler, günlük hayata dair faydalı bilgiler ve Almanca bir kitaptan Kemal Kaya'nın çevirdiği kara tahta resimleri (5: 56) gibi birçok alanda yazı ve resimleri içeren yazılar mevcuttur.

Kitap tanıtımları kısımlarında genel öğretim metodu çalışma kılavuzu, okullarda sergi ve müzeler, okullarda tahrir denemeleri, okullarda ders hazırlıklar, cinsi terbiye öğütleri, yeni matematik dersleri, tarih atlası ve köy öğretmenlerine rehber kitapları tanıtılmıştır.

Yazılan biyografi türündeki yazılarda sadece yerli değil bazen de tüm dünyaya fayda sağlamış kişiler de ele alınmıştır. Öğretmen Hafız Kemal Bey, Öğretmen İhsan Şerif Bey (Baba), Öğretmen Halit Şenkul, Muallim Ressam Şevket Dağ, Koca Ragıp Paşa, Üstat İbrahim Alâeddin Gövsa, Mustafa Kemal Atatürk, Köyleri Canlandırın Büyük Öğretmen; Howard Bernard, Salim Sabit, Ord. Prof. İbrahim Hakkı Akyol kişilerini anlatılmıştır.

Yurt gezileri ve Coğrafya da anlatılan yerler Marmara Denizi, Ege Denizi, Akdeniz, Adana, Toroslar, Manisa, Üsküdar, Artvin, Bolu, Ulukışla ve Van Gölü gibi birçok ilçe, köy, tarihi ve turistik yerlerdir.

Mecmuanın Amacı

Tedrisat Mecmuası yegâne amaçlarını geniş bilgi dünyasından öğretmenin en çok işine yarayacağına inandıkları kısımları almak ve bu kısımları tatbiki bir şekilde koyarak sunmaya

çalışmak olarak ifade etmiştir (1: 1). Dergi yayım hayatı boyunca görüşülen eğitim görüşlerini ve tartışmalarını aydınlatma amacı gütmüştür (Erbil, 2021).

Tedrisat Mecmuası 5. sayıda yer alan posta kutusunda bir takipçisine verilen cevapta şu dile getirilmiştir:

“Tedrisat Mecmuası her şeyden çok öğretmen mecmuası değil tamamen öğretmen mecmuasıdır. İrfan ordusuna seslenebilmek ve katılabilmek... için gösterdiğiniz cesaret şayanı takdirdir. Yalnız takdir edersiniz ki Tedrisat Mecmuası daima öğretmenlere çalışma ve kültür alanında yeni materyaller sunmak ve onların tatbiki sahadaki çalışmalarını kolaylaştırmak hedefini gütmektedir” (5: 55).

Dergide “Dükkülerin Sesi” başlığı altında yazılan, yaşadığı zaman diliminde önemli izler bırakmış şahsiyetlerin biyografileri, eserleri ve fikirleri yayımlanmıştır. Aynı zamanda da geçmişte yaşamış büyük insanlara ve eserlerine karşı minnet borcunu bu şekilde ödeme özelliğini taşıyacağına inanılmıştır.

Tedrisat Mecmuasında Nisan 1952 sayısında 23 Nisan münasebetiyle yazılan bir yazıda;

“Vatan mukadderatını elinde tutma ve meşgul olma vazifesiyle heyecanlı olanların fani vücutları geleceği garanti etmez. Bu faniliğin ebedileşmesi için büyük heyecanların, ülkülerin ve feragatlarını nesillerden nesillere devredilmesi ve nesillerden nesillere emanet edilmesi lazımdır. Vatan ve egemenlik heyecanları ebedidir. Onu elinde tutanlar mademki fanidirler, o halde bu heyecanları geleceğe emanet etmek ve onu başarılı ellere teslim etmek vazifesini de yüklenmişlerdir. Ancak bu surette nesillerden nesillere devretmek için her yetişkinin ve bilhassa biz öğretmenlerin geleceği emanet edeceğimiz bugünün küçük varlıklarını ellerinden tutarak bu heyecanlara, başarıya ve inanışlara hazırlamamız bir yurt ve hatta bir insanlık borcudur. Bu aziz yurdun büyük nimetlerine şükranlarımızı ancak bu surette ödemiş oluruz” (10: 1).

Tedrisat Mecmuası eğitime geniş perspektifte vatandaş yetiştirme olarak anlam yüklemiştir. Yazılarında tarih, coğrafya, Türkçe, biyoloji, kimya, beden eğitimi, resim ve müzik gibi dersler hakkında bilgiler, örnek dersler ve tavsiyeler içermektedir. Bu derslerin yanı sıra sağlıklı yaşama ve iradeli olma üzerine tavsiyelerde bulunulmuştur. Vatandaş yetiştirmede bireyin ülkesinin tarihini, coğrafyasını, önemli şahsiyetlerini, maddi ve manevi değerlerini bilip seven aynı zamanda da bu değerler sahip çıkmasını kazanması amaçlanmıştır.

Milli kültür ve değerlerimizin gelecek kuşaklara ulaşmasında en büyük rolü öğretmenler ve okullar oynamaktadırlar. Okullarda çocuklara yaşadıkları toplumda disiplinli hürriyet prensibini iyi benimsetmek toplumlar için önemlidir. Hürriyetlerini iyice kullanmayı bilmeyen bireylerin oluşturduğu toplum düzensiz ve geri kalmaya mahkûm olur (4: 12). Bundan dolayı öğretmene ve öğretmenlerin kendini yetiştirmiş, ahlaklı ve örnek davranışlar sergilemesini dergideki yazılarda çokça bahsedilmiştir.

Tedrisat Mecmuasına Göre Vatandaşlık Eğitiminde Okul, Öğretmen ve Öğrenci İlişkisi

Dergide öğretmenlik “Çocuğu işleyerek onlardan mühim işler yapabilir insanlar oluşturmak” olarak tarif edilmiş olup “Bu işi başarmak hiçbir mimarının işi değildir” denilerek bu meslek diğer mesleklerden yüksek görülmüştür. “Daima mütevazı ve feragat sahibi” olarak bahsedilen

öğretmenlik mesleğinin ne kadar eskiye gittiğine değinilmiştir (2: 3). Eski Türk hakanlarının Ak Saçlı, Ak Sakallı ya da Uzun Tecrübeli olarak adlandırdıkları kişilere, çocuklarını eğitime vazifesi verdiklerini ve hakanlarında onların verdiği öğütleri dinlediklerine değinilmiştir. Ayrıca “Fatih Sultan Mehmet’in de hocalarına ve ilim erbabına karşı hürmet duyması, ellerini öpmesi” ilim ehlinin ve eğitim işini üstlenenlerin ne kadar değerli olduğunun göstergesidir (2: 4).

Dergiyi çıkaran öğretmenler, öğretmenlik mesleğinin değer kaybetmeye başladığını düşünmüşlerdir (2: 4). Öğretmenliğin gözden düşmesini İkinci Dünya Savaşının getirdiği bir anlayış olan, insanları ve meslekleri getirdikleri kazanç ile değerlendirmenin de etkisi olduğu öne sürmüşlerdir. Bunun yanı sıra öğretmenlerin bazı siyasi fikirleri ders halinde okutmaya mecbur bırakılmaları bilimsellikten ve eğitim ciddiyetinden uzaklaşmalarına bu uzaklaşma ise değersizleşmesine yol açtığını savunmuşlardır (2: 5). Mustafa Kemal’in öğretmenliğe verdiği öneme rağmen yine de öğretmenlik diğer mesleklerden ayırt edilmeyen bir anlayışla bakılmaya devam edilmiştir. Derginin 5. Sayısında Mustafa Kemal’in 1924 yılında söylediği öğretmen hakkında şu sözüne yer vermişlerdir: “Muallimler! Yeni nesli, cumhuriyetin fedakâr muallim ve mürebbileri, sizler yetiştireceksiniz ve yeni nesil sizin eseriniz olacaktır. Eserin kıymeti sizin maharetiniz ve fedakarlığınız derecesiyle mütenasip bulunacaktır” (5: 5).

Öğretmenlik her ne kadar kan kaybetmiş olsa da “vatan çocuklarını sevgi ve ülkü ile yetiştirerek onlardan duygulu, düşünceli, ahlaklı, dürüst, sorumluluğunu kavramış, disiplinli, bilgili ve imanlı bir millet yetiştirme işine sahip olan bir meslektir” denilerek dergide her daim bu meslek üstün görülmüştür (10: 26). Dergide “Öğretmenlerin Vasıfları” adlı parçada öğretmenlik için insanlığa, daha iyi insanlar ve milletler camiasına eskisinden daha büyük milletler oluşturmak için vazife yapanların mesleği diğer mesleklerle göre zor olacak ama bir o kadarda şerefli bir meslek olacaktır tanımlaması yapılmıştır. Aynı parça öğretmenlere yücelik atfeden bir anlayış hâkim olmasına rağmen öğretmeninde bazı yetkinliklere sahip olması gerektiği gerçeğini vurgulamıştır. Öğretmenin, çevresindeki kişileri kendisine karşı saygı uyandıracak otoriteye sahip olması gerektiğini vurgulamıştır. Öğretmen, öğrencileri üzerinde dikkat, ilgi ve rekabet hislerini uyandırabilecek, onların iradelerini kuvvetlendirmeye teşvik edecek kişiliğe sahip olmasını savunmuştur (8: 11-19).

Derginin 1. sayısında “Münevverlerimizde Umumi Bilgi Eksikliği” başlığıyla fen bilimlerinin okullarda ve kitaptan işlenilmesi eleştirmişler dersi yerinde işlemeyi istemişlerdir. “Cumhuriyetin ve memleketin gelecekteki sahipleri olarak görülen çocukların kitapla eğitimine son verip öğretilen bilgiyi yerinde göstererek görev bilincine sahip bilgili vatandaşlar yetiştirebiliriz” (1: 5). Yurttaşlık bilgisi dersinde vatandaşlar arasında iyi münasebetler, topluluğu yaşatan kurumlar, vatandaşlık vazifeleri, devletin görevleri, demokrasi ve vatandaş gibi konular sadece kitapla veya öğretmenin düz anlatımı ile öğretilemez. Okulda kurulan sosyal teşekküllerde çocuklara rol verilecek. Günlük olaylardan faydalanacak kurumlar ziyaret edilecek ve bu gibi çalışmalar yardımıyla çocukların bizzat yaşayarak bilgi ve görgü sahibi olmaları sağlanacaktır (7: 5). Öğretmenin koltuk değneği gibi tek bir kitaba dayanması çeşitli öğrencilerin farklı anlayışlarına hitap etmediği gibi her konuyu da iyi şekilde anlatması beklenemez görüşüyle eğitimi aktif hale getirmeye çalışmışlardır. Dergi, döneminde öğretme işini üst seviyelere ulaştırmak için çabalayıp ciddi manada tartışıp ulaştıkları sonuçları tavsiye etmiştir. Faal öğrenme ve kişisel farklılıklara hala günümüzde dikkat edilmezken o dönemde bu konuları irdeleyip öğretmenleri uygun öğretme işine yönlendirmiştir.

Dergide 1. sayının “Dersin Planlanması” başlığıyla dersi öğretme çabası ve bilgiyi lüzumundan fazla vermekten ziyade sınıftaki öğrencilerin her birinin toplumsal ve kişisel gelişimini düşünmelidir savını öne sürerler. Öğretim, gaye değil vasıta. Geniş anlayışlar, alışkanlıklar, beceriler ve duyuların meydana gelmesine bir vasıta. Müfredat içine giren konular amaçlara yaklaşılmalıdır (1: 20-21).

“Eğitim faaliyetlerinin başlangıç noktası amaçlar olduğuna göre, bu cihetin bütün ilgililer tarafından açıkça ve teferruatıyla bilinmesi şarttır. Niçin okutuyoruz? Bazı bilgiler ve zihin terbiyesi vererek imtihanlarda başarı sağlamak ve daha yüksek derecedeki okullara girebilmek imkanlarını temin etmek için mi? Yoksa bu bilgiler vasıtasıyla muhitine daha iyi uyabilen ve muhitine kalkmasıyla ilgili seyahatte müteşebbis bildiğini tatbik edebilen medeni cesarete sahip vatandaşlar yetiştirmek için mi?” (11: 8).

Amaçlı eğitim gereği vatandaş yetiştirme amacının eğitim-öğretime doğrudan ya da dolaylı olarak katılmasıyla vatandaşlarda istenen özellikleri öğrencilere aktarmaya başlanmıştır. Yani öğretimde kullanılan yöntem, materyal ve müfredat çocuklarda istenen alışkanlıklar, duygular ve anlayışlar ortaya çıktığı nispette faydalıdır (1: 21). Öğretmenler bu amaca uygun olarak ders konularını amaca uygun olarak tasarlayıp öğrencilere öğretmesi gerekir. Bütün eğitim faaliyetlerinin ortaya çıkış noktası amaçlardır. Amaçlar zamana, şartlara ve topluma göre değişiklik göstermektedir. Öğrencilere sosyal bir hayatın içinde olması dolayısıyla onlara kendi içinde buldukları çevre ile ilgili vazifeler vermek suretiyle sosyal benlik aşımak ve sağlamla karakter kazandırmak önemlidir. 1949 öğretim programının dayandığı “yeni okul” anlayışına göre sosyolojik ve psikolojik esaslara göre öğrencinin ihtiyaç ve ilgilerine göre eğitimin yönlendirilmesi gerekir yoksa kitap ve müfredat programının bitmesine göre değil. Demokratik bir toplum ihtiyaçlarına ve psikolojik prensiplerine göre çocuğa eğitim verir (11: 6-11).

Öğrencilere okullarda öğretilen sade bilgi iyi ahlak ve sosyal bilinç vermede kâfi olmadığı tecrübelerle bilinir. Çocuğa iyi olan davranışları bol bol yaşatmak ve hayatlarında karşılaşacakları durumları okulda göstererek bilgiyle hareket etmeyi öğretilir. İyi bir toplum içinde yaşayan çocuklar yalnız iyi olmakta kalmaz, ileride çevrelerini de yetiştirecek bir karaktere sahip olurlar. Kötü alışkanlıkları çok olan bir cemiyetin başka türlü düzeltilmesi zordur. Eğitim işi aile ve okulun üzerine düşer (5: 13). Okulun fonksiyonlarından biri de öğrencileri hayata hazırlamaktır. İçtimai hayat sürekli değişiklik gösterir ve ileri doğru gider. Okulunu bitiren vatandaşlar hayatı da takip etmezlerse bu ilerleyişe uygun hale gelemezler. Vatandaşa hayatla mücadelesi devam ettiği müddetçe takviye etmek onu yetiştirmek lazımdır. Yalnız bu bakımdan dahi yetişkin eğitiminin lüzum ve önemi açık olarak ortaya çıkmaktadır.

Derginin 4. sayısında “Öğretim ve Eğitimin Temel Prensipleri” adlı parçada ahlaki terbiyenin önemli bir vasıtası kendi kendini idare etme durumudur tezini savunulmuştur. Kendi kendini idare etme beş maddede özetlenmiştir;

1. Kendi kendini idare, toplumsal vicdanı uyandırmalı ve kuvvetlendirmelidir. Yani her çocuk kendi hareketleriyle mensup olduğu toplumun ahlaki bir toplum şekline girmesinden sorumlu olduğu şuuruyla sahip olmalıdır.
2. Kendi kendini idare ve ahlaki cesaretini kuvvetlendirmelidir.
3. Öğrenciler toplumsal işlerde bir çıkar gözetmeden çalışmayı öğrenmeli, yani onlarda yardım severlik şuuru uyandırılmalıdır.
4. Kişisel ahlakla toplumsal ahlakın birbirini tamamladığı bilincine sahip olmalıdır.
5. Öğrencilerde tenkit, münakaşa ve müsamaha ruhu uyandırılmalıdır (4: 15).

Vatandaşlık Eğitiminin Disiplinler Arası Yaklaşımı

Tedrisat Mecmuası bir eğitim dergisi olması hasebiyle Vatandaşlık Eğitimi sadece tek bir disipline değil diğer disiplinlerle ilişkilendirip zenginleştirmeyi amaçlamışlardır. Dergide birçok disiplinle alakalı yazılar bulunmaktadır. İlkokullarda öğretmenler, Vatandaşlık Eğitimi dersinde sadece o derste değil diğer derslerde de imkân bulduğu her fırsatta vatandaşlıkla alakalı konuları işlemelidir. Teneffüslerde hatta gezi gibi aktivitelerde bile bu amacı gütmelidir (İğneci, 2021). İzcilik tanıtımını yaparken bu amacı açıkça belirtmişlerdir. “İzcilik; yurduna, milletine bağlı bütün insanlara karşı dürüst ve iyi duygulu davranışlarından nazik ve saygılı sorumlu işler almaya istekli vazifesine her şeyin üstünde tutan, başkalarının yardımına koşan iyi bir insan yetiştirmeyi amaçlar” (6: 15).

Dergide milletin tarihini ve ülkesinin coğrafi özelliklerine de önem verilmiştir. “İslam Medeniyeti ve Türk Tarihine önem verilmeli Malazgirt Savaşı ile başlayan Milli tarihimize daha fazla önem verilmelidir” (7: 42). Bu fikir altında tarih dersini yenilemeyi amaçlamışlardır.

Rauf Miral’in “Öğretmen Hafız Kemal Bey” adlı Biyografi metninde: “Tedrisat Mecmuası yalnız mensup olduğu bir milletin değil bütün dünyanın müşterek malı sayılan büyük ilim adamlarının, hocaların hayatlarından ve insanlığa ettikleri hizmetlerden fırsat düştükçe ve imkân nispetinde bahis açmayı faydalı bulmaktadır” (1: 44-47). İnsanların ortak değerlerini dergide ele alıp onları rol model almayı ve yaptıkları hizmetleri anlatıp örnek alınmalarını amaçlamışlar.

Demokratik vatandaş sadece tarihi öğrenmekle, tarihi kişiliklerin hayatını okumakla, coğrafyada memleketleri incelemekle olunmaz. Bu hususta bilgiler elde edebiliriz, fakat demokratik bir hayat sağlayamayız. Biz demokrasiyi ailemizle sokaklarda karşılaştığımız insanlarla demokratik yaşayarak öğrenebiliriz. Başka bir tabirle demokrasiyi tecrübe ile temas ettiğimiz insanlarla demokratik münasebetler de bulunarak öğreniriz. Demokrasiyi diğer insanlarla münasebetlerimizi de onları kendi seviyemize görmeye çalışarak kazanırız (7: 38-39). Demokratik vatandaşın nasıl olunacağı ya da nasıl yetiştirileceği görüşleri dergide bu şekilde ifade edilmiştir.

Vatandaşlık Eğitiminde Millet ve Vatan Sevgisi

Millet ve vatan sevgisi, Vatandaşlık Eğitimi dersinin ana umdelerinden biri olmuştur. Bu dersin eğitim programları içerisinde yerini ilk sıralarda almıştır. Tedrisat Mecmuası bu konu üzerinde özellikle durmuştur.

Dergide “Milli ve Vatani Terbiye Konusunda Kore Meselesi¹ ve Göçmen Davası” başlıklı bir yazıda: “Pek nadir zuhur eden bu çeşit milli olayların çocuk şuurunda işlenmesi en önemli memleket meselelerindedir. Vatan sevgisinin milli birliğin kurulması çocuğa o büyük milli ızdırabın manasının aşılması için daha büyük bir fırsat olamaz” gayesiyle hareket etmişlerdir (1: 46).

Derginin 7. sayısında “Yeni Yıla Girerken” başlığı altında yılbaşı gecesini zevk ve eğlenceye vesile olmasından dolayı çağdaş dünyaya uyma bakımından mazur görmüşlerdir. Kendi dini ve milli

¹ Kuzey Kore’nin 25 Haziran 1950’de Güney Kore’yi işgal etmesiyle başlayan savaşa Türkiye asker göndermiştir. Türkiye’nin asker göndermesi NATO’ya girme bedeli olarak nitelendirilmiştir (Haşimi, 2014).

bayramlarımızın yılbaşı kadar önem görmemesinden üzüntü duymuşlardır. “Milletler; dini ve milli bayramları, gelenekleri, folklorları, tarihleri ve kahramanlarıyla yaşarlar”. Onları gelecek kuşaklara aktaran milletler daim olmuşlardır tezini savunmuşlardır (7: 2).

“Milli Bayramların Eğitimdeki Yeri” başlığıyla milli bayramların kutlanması sadece tarihi bilgileri n kuru bir şekilde anlatılması ve hatırlatılması değildir. Çünkü kalplere ve gönüllere dokunmayan fikirleri soğuk ve cansız bulmuşlardır. Genç neslin ruhunda hisler ve heyecanlar uyandırması zihninde yerleştirmesi daha önemli görülmüştür. Ve mantıklı ve sağlam fikirlere dayanan milli ve dini bayramların, his ve duygudan arınmış şekilde anılması ve kutlanması yetersizdir. Gerçek bir vatanseverlik fikir ve duygularını harekete geçirmesi ile gerçekleşir. Çocuk, vatanımı seviyorum derken bu hislerinde samimi olduğunu, vatan ve milleti için gerekirse fedakarlıklarda da bulunması gerektiğini bilmelidir. Uygulanan eğitim ve öğretim sistemi bu hususta bu amaçların gerçekleşmesi için yardım etmelidir (2: 2).

Vatandaşlık Eğitiminde İyi Vatandaş Yetiştirme

İyi vatandaş yetiştirme, Vatandaşlık Eğitiminin nihai amaçlarındanıdır. Atatürk’ün sözlerinin derlendiği “Atatürk ve Milli Eğitim Meseleleri” adlı parçada Mustafa Kemal’in TBMM’de 1922’de 1. dönem üçüncü toplantısında “Yetiyecek çocuklarımıza ve gençlerimize, görecekları tahsil hududu ne olursa olsun en evvel ve her şeyden evvel Türkiye’nin istiklaline, kendi benliğine ve an’anat-ı milliyesine düşman olan bütün anasırla mücadele etmek lüzumu öğretilmelidir” (5: 4), sözü dergide büyük yankı uyandırmıştır. Derginin 2. sayısında “Milli Bayramların Eğitimdeki Yeri” adlı parçada eğitim ve öğretimin belli başlı amaçları arasında yüksek seviyeli fertler yetiştirmek amacını öne sürüp vatandaşın “Yurt ve mefkure mefhumlarını idrak eden düşünceli, duygulu ve iradeli kişidir” tanımlaması yapılmıştır. Eğitimde bu amaçları kazandırmanın önemli yollarından biri olan milli bayramları iyi kullanmak gerekir ve çocukların zihinlerine manalı bir sembol olarak dikkat ve itina ile nakşetmeleri gerektiğini vurgulanmıştır (2: 2).

“Orta okullarda başarısızlık” adlı bir araştırma parçasında şu çıkarımda bulunmuşlardır:

“Diğer taraftan 1949 programının dayandığı “yeni okul” anlayışına göre derslerin verilmesi, çalışma usulleri, neticelerin yoklanması ve not takdirinde psikolojik ve sosyolojik esaslarla öğrenci, ihtiyaç ve alakalarını yer veren sistemlerde başlangıç noktası, kitap ve müfredatın bitirilmesi değil, demokratik bir cemiyetin zaruretleri ve psikolojik prensiplerin ışığında çocuğu yetiştirmektir.” (11: 9).

Derginin 8. sayısında “Öğretmenin Vasıfları” adlı parçada “Öğretmenin Ahlak Ruhu” alt başlığında öğretmenin sadece alan yeterliliği değil aynı zamanda da öğrencilerinin ahlaken olgunlaşmalarında iyi ve dürüst bir vatandaş olmaları için çabalamalıdır. Bu davranış öğretmenin en esaslı görevleri arasında yer alır. Bunu gerçekleştirmesi için ilk başta kendisi ahlaken olgunlaşmış dürüst bir vatandaş olması gerekir. Kendinde olmayan meziyetleri öğrencilere aktarmaya çalışırsa iki yüzlülük gibi olan bu durum öğrencilerin gözünden kaçmaz ve ters etki yapar. Güzel ahlakı, öğrenciye sevdirmeli daha öncesinde kendinin de sevmesi gerekir. Bu sebeple öğrencilere ahlak telkininde bulunurken ağır baskı yapmakta çekinir, kazandırmak istediği iyi huy ve ahlakı içten gelen samimiyet ile sindirmeye çalışır. Bu davranışın öğrencilerde ters etki yerine iyi niyet ile karşılanacağı öngörülür (8: 18-19). Burada asıl vurgulanmak istenen, kendisinde olmayan meziyeti başkasına aktarmanın güç olmasıdır. Öğretmen, öğrencilere farklı görüş ve fikirlere saygı duyduklarını özellikle de her kesimin düşüncesinden, bilgisinden ve deneyimlerinden gereğince yararlanmayı öğretmelidir. Öğrencilere öğretme işleminin en iyi şekli öğretmen öğrenci ilişkilerinde karşılıklı sevgi ve saygıya dayanan demokratik eğitim sürecidir. (7:

37, 10: 18). Çocuğa okul içinde ve dışında karşılıklı saygı ve sevgi ile demokratik yaşama biçimini kazandırma amaçlanır. Demokratik yaşama uyum sağlayan insanların demokrasiyi daha kolay benimseyeceği de aşıkardır. Tedrisat Mecmuası, yayımlandığı dönemde Vatandaşlık Eğitimi bağlamında demokratik yaşam özellikle vurgulanmış ve öğretmenlere tavsiye edilmiştir. “Demokrasi” kavramının ilk olarak 1948’de yurttaşlık bilgisi ders programında (Ulubey, 2021) olduğu göz önüne alınırsa dergide bu durum genişletilip yaparak yaşayarak öğretme amaçlanmıştır.

Sosyal ve ahlaki sorumluluk kapsamında ve demokratik anlayışın gereği olarak birey, toplum hayatında sadece kendi problemiyle değil toplumun problemleriyle de ilgilenmelidir vurgusu yapılmıştır. Toplumun karşılaştığı zorluklar, başlarına gelen depresyon, sel ve heyelan gibi problemlerde birbirine maddi manevi yardımda bulunmaları açık bir gerçektir. Dergide “Eğitim ve Öğretim Meseleleri” ana başlığı adı altında Hüviyet Bekir’in yazdığı “Grup Çalışmaları Tekniği” adlı makalede; demokratik esaslara dayanan modern devletin kişinin sosyal hayata katılma işinin öneminin büyük olduğunun altını çizer. Ayrıca “bireye hürriyet verilmek suretiyle kendisinden de o denli büyük işler beklenmelidir” der. Okul da “demokratik esaslara dayanarak toplumsal hayata dair hak ve ödevleri sınıftaki bütün öğrencilere yaşatarak öğretmek” öğretmenlerin görevlerinden olduğunu belirtir (11: 3).

4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Demokrat Parti döneminde “Ayda Bir Çıkar Meslek ve Kültür Mecmuasıdır” alt başlığıyla 1951-1958 yılları arasında 60 sayı yayımlanan “Tedrisat Mecmuası” adlı eğitim dergisinin birinci cildi incelenmiştir. Derginin içerik ve temel özellikleri tanıtılmış, daha sonra Vatandaşlık Eğitimine ilişkin görüşleri tespit edilmiştir.

Tek Parti döneminin bittiği yeni hükümetin oluştuğu dönemde çeşitli öğretmenler tarafından çıkarılan ve incelemiş olduğumuz dergi meslek dergisi olarak ön plana çıkmış olup tecrübe aktarımı, bilgilendirme ve eğitimde yeni yaklaşımları duyurmak amacıyla öğretmenler için yayımlanmıştır. Derginin izlediği genel gaye ise şudur:

“Tek hedefimiz; bilgi dünyasının geniş ufuklarından, öğretmenin en çok işine yarayacağına kani olacağımız kısımları almak ve bunları tatbiki bir şekilde koyarak sunmaya çalışmaktır. Bu meyanda aktif metodun ve diğer metot ve tekniklerin eğitim ve öğretim alanındaki inkâr edilmez değerlerine de temas edilecektir.” (1: 3)

Araştırma sonuçlarına göre Tedrisat Mecmuası adlı dergi eğitim dergisi hatta muallim dergisi olduğundan eğitimle alakalı her mesele dergide tartışılmıştır ve yer yer genel kültür yazıları da karşımıza çıkmaktadır. Vatandaşlık Eğitiminde boyut olarak okul, öğretmen ve öğrenci ilişkisi, Vatandaşlık Eğitiminin disiplinler arası yaklaşımı, Vatandaşlık Eğitiminde millet ve vatan sevgisi ve Vatandaşlık Eğitiminde iyi vatandaş yetiştirme konuları işlenmiştir.

Dergide üzerinde durulan öğretmenlik mesleğinin ulvi bir meslek olduğu, bu mesleği kazancı ya da sadece iş olarak görülmemesi gerektiğinin üzerinde durulmuştur. Öğretmenlerin erdem, ahlak bakımından ve pedagojik olarak kendini yetiştirmesi gerektiğini vurgulamışlar. Öğretmenlere, öğretme işlemini yaparken millete bağlılık, mesleğe adanmışlık ve her bir dersi öğrencileri yetiştirmek için uygun biçimde öğretme amacının hâkim olduğu anlaşılır. Öğretmenlerin her derste vatandaşlık bilincini öğrencilere yerleştirmeleri, duyuşsal ve bilişsel olarak öğrencilere

destek olmaları dergideki yazıların özünü oluşturur. Vatandaşlığı, öğrenciye benimsetirken sadece kendi milletin değerlerini değil tüm insanlığa fayda sağlamış ortak değerleri de göstermenin ufuk açıcı yanından bahsedilmiştir.

Dergi vatandaşı; bireyin, bulunduğu topluma yararlı, bilgili, duyarlı ve bilinçli kişi olarak tanımlamıştır. Vatandaş olarak görülen çocuğun bu şekilde yetişmesinde en büyük rolün öğretmenlerde olduğundan dolayı öğretmenlerin bu bilinç ile hareket etmesi gerekir. Öğrenciyi toplum hayatına hazırlamak amacıyla, dergi öğrencinin kişilik gelişimini ve iradesini güçlendirmesi gerektiğine değinir. Öğrencinin yaptıklarıyla kendini ve toplumu düşünmesi gerektiği bilincinde yetiştirilmesi görevini de öğretmene verir.

Dergideki yazılara göre hakiki demokrasi, devletin elinde bulunan bütün imkanlardan bütün vatandaşların istifade ettirilmesi demektir. Ülkedeki demokrasinin eksiksiz olması ise devletin kurumlarını halkın ihtiyaçlarına cevap verecek şekilde, devletin kullanmasıdır (7: 39-40).

Dergi çocukların demokratik vatandaş olarak yetiştirilmesinde tarihini, önemli şahsiyetlerini ve coğrafyasını bilmenin yanında kültürlerinin de önemini dile getirmiştir. Bu bağlama göre yıl başı kutlamalarını örnek alarak diğer milletlerin kültürlerini taklit etmeyi değil bireylerin kendi öz kültürlerini korumaları gerektiğinin bilincinde olunmalıdır. Öğrencilerin kendi öz kültürlerini korurken sadece bilgiyle değil, kültürlerini samimiyetle benimsemesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Dergide iyi vatandaş tanımlanırken çocuklara da Türkiye Cumhuriyeti'nin bekasına sahip çıkılmasının ve bu konuda devletlerine yardımda bulunmaları gerektiğinin altı çizilmiştir.

Dergide; Öğretim, amaç değil vasıta. Geniş anlayışlar, alışkanlıklar, beceriler ve duyuşların meydana gelmesine bir vasıta. Müfredat içine giren konular amaçlara yaklaştırmalıdır (1: 20-21). Çocuklar için arzu edilen etik değerler, alışkanlıklar, dini ve milli değerlerine sahip çıkmaları gibi şuuruları kazandırmak dergide öğretim için asıl amaç olarak görülmüştür. Öğretim bu algıları çocuklarda meleke haline getirmek için bir aracı mesabesinde. Çocuğu gelecekte toplumun istediği şekilde yetiştirmenin yanı sıra çocuğun yeteneklerini daha iyi seviyeye çıkarmakta amaçlardandır.

Bu derginin ilk cildi incelenirken Vatandaşlık Eğitiminin geniş çapta bazı yeterliliklerine yer verilmiştir. Bu yüzden yeni bir dönem olan Demokrat Parti döneminin Vatandaşlık Eğitimi algısını göstermekten uzak kalmıştır. Demokrat Parti dönemi vatandaşlık algısını dönemin ders kitaplarını, yine bu dönemde yapılan Beşinci ve Altıncı Milli Eğitim Şuralarını dergi ile beraber bu bağlamda inceleyip ortaya konulması daha yerinde olacaktır.

4. KAYNAKÇA

Akdağ, H. & Taşkaya, S. M. (2013). Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin sosyal bilgiler öğretimindeki yeri. R. Turan (Ed.) & K. Ulusoy (Ed.), *Sosyal Bilgilerin Temelleri* (3. Baskı) içinde (ss. 293-318). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Altunya, N., (2004). *Vatandaşlık bilgisi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Akpınar, D. & Kanalga, R. (2014). Kayseri millet mektepleri. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 31-44.

- Canbaba, Z. (2023). Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 16-20.
- Çelik, H. (2008). Cumhuriyet dönemi vatandaşlık eğitiminde önemli adımlar. *Sakarya Üniversitesi Fen Edebiyat dergisi*, 10 (1), 359-369.
- Çiftçi, A. (2015). *Vatandaşlık bilgisi demokrasi ve insan hakları* (4). Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Dağ, N. (2012). Vatandaşlığın niteliksel dönüşümü ve vatandaşlık eğitimi üzerine bir betimleme çalışması. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (1), 105-118.
- Egeli, M. H. (1959), *Atatürk’ten bilinmeyen hatıralar*. İstanbul: Ahmet Halit Yaşaroğlu Kitapçılık.
- Ekinci, Y. (1994). *Hükümet ve siyasi parti programlarında millî eğitim (1920–1994)*, Ankara: Takışık Web Ofset.
- Erbil, F. (2021). *Tedrisat mecmuasında yer alan makalelerin dönemin eğitim anlayışı açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- İğneci, E. (2020). *II. meşrutiyet dönemi vatandaşlık eğitimi tartışmaları: Tedrîsat mecmûası üzerine bir inceleme (Değerler, semboller, kahramanlar)* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Trabzon Üniversitesi, Trabzon.
- Haşimi, N. (2014). *Türkiye'nin Kore Savaşı'na katılmasının siyasi nedenleri ve sonuçları* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Batman Üniversitesi, Batman.
- Kara, C. (2022). İnsan hakları. R. Turan (Ed.), *Öğretmen Adayları ve Öğretmenler için İnsan Hakları ve Demokrasi Eğitimi*. (2. Baskı) içinde (ss. 43-71). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Karaman, Y. (2014). *İnsan hakları ve vatandaşlık* (2). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Karakök, T. (2011). Menderes döneminde 1950–1960 Türkiye’de eğitim. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 89-97.
- Kızılay, N. (2015). Sosyal bilgiler öğretmenim: Bana göre iyi vatandaş. *Turkish Studies*, 10(11) 987-1006.
- Köksal, H. (2007). İlkçağda vatandaşlık eğitimi olarak tarih öğretimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 271- 278.
- Kuş, Z. (2020). *Türkiyede ve dünyada vatandaşlık eğitimi* (1). Ankara: Pegem Akademi.
- Maarif Vekâleti Çalışma Esasları Komisyon Raporları (1991a). *Beşinci millî eğitim şûrası 5–14 Şubat 1953*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Maarif Vekâleti Çalışma Esasları Komisyon Raporları (1991b). *Altıncı millî eğitim şûrası 18-23 Mart 1957*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Maarif Vekilliği. (1943). *Köy enstitüleri öğretim programı*. Ankara: Maarif Matbaası.
- Mindivanlı, E. (2016). *Köy enstitülerinde eğitim anlayışı ve tarih ve yurttaşlık bilgisi öğretimi* (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Osmanağaoğlu, C. (2009). Tanzimat fermanından II. meşrutiyete Osmanlı vatandaşlığı. *Toplumsal Tarih Dergisi*, 182, 86-92.
- Pakalın, Z, M., (1971). *Osmanlı tarih deyimleri ve terimleri sözlüğü. (2)* İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.
- Saygılı, T. (2015). Babil hukuku ve Hamurabi kanunları. *Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 2 (2), 1-22.
- Tanör, B. (2007). *Osmanlı Türk anayasal gelişmeleri*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Töre, N. (2017). Değişen Dünyada Vatandaşlık. *Uyuşmazlık Mahkemesi Dergisi*, 0 (10), 553-595.
- Tuçcu, B. (2019). *Modern vatandaşlık anlayışına bir eleştiri: Feminist vatandaşlık kuramı* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atılım Üniversitesi, Ankara.
- Ulubey, Ö. (2021) 1926'dan 2018'e ilköğretim vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi programlarındaki değişim ve dönüşümler. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 401-446.
- Üstel, F. (1999). *Yurttaşlık ve demokrasi*. Ankara: Dost Yayınları.
- Üstel, F. (2008). *Makbul vatandaşın peşinde: II. meşrutiyetten bugüne vatandaşlık eğitimi*. Ankara: İletişim Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.

Sosyal Bilgiler 6. Sınıf Ders Kitabında Tarihi Yollar Başlıklı İçeriğin Konu Kazanımı Bakımından Değerlendirilmesi

Ahmet KÜSGÜN¹ Recep ERCAN²

Makale Bilgisi

Makalenin Türü: Araştırma Makalesi
Makalenin Geliş Tarihi: 18.09.2023
Makalenin Kabul Tarihi: 04.12.2023
DOI: 10.54971/synergy.1362636

ÖZET

Sosyal Bilgiler dersinin amaçları arasında öğrencilere Türk kültür ve tarihinin temel unsurlarını ve süreçlerini kavratmak bulunmaktadır. Bu amaç doğrultusunda, Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında tarih, kültür ve kültürel miras konularına odaklanan “Kültür ve Miras” öğrenme alanına yer verilmektedir. “Kültür ve Miras” öğrenme alanındaki kazanımlar belirlenirken, bu öğrenme alanının temel amaçları ve Sosyal Bilgiler dersinin özel amaçları dikkate alınmaktadır. Belirlenen kazanımların öğrenciler tarafından doğru bir şekilde edinilmesi ve kalıcı öğrenmenin sağlanması amacıyla da konu içerikleri hazırlanmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabında “Kültür ve Miras” öğrenme alanı çerçevesinde hazırlanan “Tarihe Yolculuk” ünitesindeki “Tarihi Yollar” başlıklı içeriğin görsel, eğitsel ve dil ve anlatım özelliklerini incelemek ve içeriğin öğrencilerin kazanımı edinmeleri için yeterli olup olmadığını tespit etmektir. Bu çalışmada; nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ve içerik analizi kullanılmıştır. Çalışma sonucunda; kullanılan bazı görsellerin içerikle örtüşmediği, harita baskı kalitesinin düşük olduğu, konuya hazırlık kapsamında öğrenci hazırbulunuşluk düzeyine katkı sağlayacak kavramların tanımlanmadığı ve sorulan sorularda hatalar yapıldığı tespit edilmiştir. Bunlarla birlikte, yapılan anlatım bozukluklarının kazanımın edinilmesi noktasında içeriğin eksik kalmasına neden olduğu görülmüştür. Çalışmada, içeriğin eksikliklerinin giderilerek kalıcı öğrenmenin sağlanması için tespit edilen hatalara yönelik öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

Anahtar kelimeler: Eğitim, Sosyal Bilgiler, İpek Yolu, Baharat Yolu.



Content of this Journal is licensed under
Creative Commons Attribution NonCommercial
4.0 International (CC BY-NC 4.0)

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ortaöğretim Sosyal Alanlar Eğitimi Ana Bilim Dalı, Sivas, Türkiye, ahmetkusgun@gmail.com ORCID ID: [0009-0004-2511-4677](https://orcid.org/0009-0004-2511-4677)

² Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı, Sivas, Türkiye, ercan@gmail.com ORCID ID: [0000-0002-6961-9595](https://orcid.org/0000-0002-6961-9595)

Evaluation of the Content Titled Historical Roads in the 6th Grade Social Studies Textbook in Terms of Subject Acquisition

ABSTRACT

Among the objectives of the Social Studies course is to make students comprehend the basic elements and processes of Turkish culture and history. In line with this aim, the Social Studies Curriculum includes the learning area of "Culture and Heritage", which focuses on history, culture and cultural heritage. While determining the learning outcomes in the "Culture and Heritage" learning area, the main objectives of this learning area and the specific objectives of the Social Studies course are taken into consideration. Subject contents are prepared in order to ensure that the determined outcomes are correctly acquired by the students and to ensure permanent learning. The aim of this study is to examine the visual, educational and language and expression features of the content titled "Historical Roads" in the "Journey to History" unit prepared within the framework of the "Culture and Heritage" learning area in the 6th grade Social Studies textbook and to determine whether the content is sufficient for students to acquire the outcome. In this study, document analysis and content analysis, which are qualitative research methods, were used. As a result of the study; it was determined that some of the visuals used did not match the content, the map printing quality was low, the concepts that would contribute to the student readiness level within the scope of preparation for the subject were not defined and mistakes were made in the questions asked. In addition to these, it was observed that the expression disorders caused the content to be incomplete at the point of acquisition of the acquisition. In the study, it was tried to develop suggestions for the errors identified in order to ensure permanent learning by eliminating the deficiencies of the content.

Keywords: Education, Social Studies, Silk Road, Spice Route

1. GİRİŞ

Sosyal Bilgiler yeryüzü şekillerine bağlı oluşan coğrafi olayları ve değişimleri sebep ve sonuçlarıyla açıklayan, vatandaşlık hak ve sorumluluklarının neler olduğunu belirten, insan ve insanın çevresiyle olan etkileşimini ortaya koyan bilgilerden oluşmaktadır (Dönmez, 2003). Sosyal Bilgiler gerçeğe dönüktür; araştırma sonucu elde edilmiş ve gerçekliği kanıtlanmış bilgilerdir. Sosyal Bilgiler hayata dönüktür; insanla toplumun kaynaşmasını ve toplumsal yaşamı düzenlemeyi hedeflemektedir. Bununla birlikte Sosyal Bilgiler'in temel hedefleri arasında, sürekli değişen ve gelişen insanların yine aynı özellikleri taşıyan toplum içerisinde zorlanmadan yaşayabilmeleri ve yaşadıkları topluma uyum sağlayabilmeleri de bulunmaktadır. Bu hedefe ulaşabilmek için de farklı disiplinleri bir arada barındırmaktadır; dolayısıyla Sosyal Bilgiler disiplinler arası bir disiplindir (Sönmez, 1999). Toplumsal yaşamın karşılıklı etkileşimi disiplinler arası yaklaşımı zorunlu kıldığı gibi toplum olaylarına bütüncül bakmayı da gerekli hale getirmiştir. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler, toplum olaylarını inceleyen tüm sosyal bilimlere bünyesinde barındırmaktadır. Sosyal Bilgiler, sosyal bilimlerin bileşiminden oluşmaktadır. Sosyal Bilimler denildiğinde insan ve insanın oluşturduğu olgu ve olayları konu edinen disiplinler aklı gelmelidir. Beşerî bilimler olarak sınıflandırılan bu disiplinler; hukuk, tarih, coğrafya, psikoloji, sosyoloji, pedagoji, antropoloji, ekonomi, siyasi bilimler, dil bilim, yönetim bilimleri, sağlık, demografi gibi bilgi gövdelerinden oluşmaktadır (Dönmez, 2003).

Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında, Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmakta ve bu durum şu şekilde ifade edilmektedir:

Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimlerle insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir (MEB, 2023: 10).

Sosyal Bilgiler dersinin sosyal bilimleri içerisinde barındırdığının göstergesi olan bu ifade, Sosyal Bilgiler dersinde yer alan konuların disiplinler arası bir yaklaşımla işlenmesi gerektiğinin de göstergesidir. Bu yaklaşım Sosyal Bilgilerin tanımıyla da örtüşmektedir.

Sosyal Bilgiler eğitiminin nerede ve ne zaman başladığı konusunda çeşitli yorumlar yapılmakla birlikte, aslında insanoğlunun var olduğu andan itibaren hem fen hem de sosyal bilimler eğitiminin başladığı ileri sürülebilir (Demirezen, 2007). İnsanın içinde yaşadığı topluma uyum sağlama hedefi açısından bakıldığında Sosyal Bilgiler eğitiminin başlangıcını informel olarak daha ileri bir tarihe götürmek mümkündür. Öncelikle bir sosyalleştirme aracı olarak eğitim, insanın kültür dünyasının keşfi ve günümüze aktarılmasında en temel araçtır. İnsan bir kültür varlığı, bir kültür çocuğu olarak ancak eğitimle gelişir. Bu çerçevede Sosyal Bilgiler eğitimi, bir kültür aktarım aracı olarak ders programlarında yerini almıştır.

Örgün eğitim kurumları açısından Sosyal Bilgiler dersinin tarihine bakıldığında ise ilk olarak 20. yüzyıl başlarında Amerika Birleşik Devletlerinden söz etmemiz gerekmektedir. Sosyal Bilgiler, 1916 sonrası Amerikan pragmatizmi ve toplumsal yapısından kaynaklanan ihtiyaçlar sonucu ortaya çıkmıştır (Safran & Ata, 2003). 19. yüzyıl sonlarına doğru Amerika Birleşik Devletleri'ne yönelik yaşanan göçlerin sonucunda sayısı milyonları bulan göçmenlerin Amerikan toplumuna adaptasyon sürecini hızlandırmak için Sosyal Bilgiler dersinin ders programlarına girdiği kabul edilmektedir.

Türkiye'de ise Sosyal Bilgiler uzun bir süre Tarih, Coğrafya ve Yurt Bilgisi olarak ayrı birer ders olarak okutulmuştur. 1968 yılında Sosyal Bilgiler olarak önce ilköğretim, 1975-76 öğretim yılında da ortaokullarda okutulmaya başlanmış ancak; 1985-86 öğretim yılında ortaokul ders programından çıkarılmıştır. 1998-99'da ise tekrar programdaki yerini almıştır (Safran & Ata, 2003). Günümüzde geçerli olan öğretim programında Sosyal Bilgiler dersi, ilköğretim 4, 5, 6 ve 7. sınıf ders programlarında yer almaktadır. İlkokul 4. sınıflarda Sosyal Bilgiler dersini sınıf öğretmenleri okuturken, bu ders ortaokul 5, 6 ve 7. sınıflarda Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından verilmektedir. Sosyal Bilgiler dersinin yer almadığı 8. sınıf ders programında ise T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi bulunmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersinin öğrenme alanlarının belirlenmesine kaynaklık eden Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında, dersin öğrencilere kazandırmayı hedeflediği özellikler, özel amaçlar başlığı altında şu şekilde ifade edilmiştir:

Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri; farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları (MEB, 2003: 8).

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında, Sosyal Bilgiler dersinin kültür aktarımı ve kültürel değerlere ilişkin farkındalık yaratmadaki rolleri açık bir şekilde görülmektedir (Gürel & Çetin: 2018). Öğretim programının bu özelliğine bağlı olarak "Kültür ve Miras" öğrenme alanı yapılandırılmıştır. Öğretim programında "Kültür ve Miras" öğrenme alanının yapısı aşağıdaki şekilde açıklanmıştır:

Temelde tarih odaklı olan bu öğrenme alanı kültür ve kültürel mirası ön plana çıkaran bir yapıya sahiptir. Türk kültürünü oluşturan temel öğelerden hareketle kültürün korunması ve geliştirilmesini sağlayacak bir millî bilincin oluşturulmasını amaçlamaktadır. Böylece öğrenciler kültürel öğelerin, bir toplumu diğer toplumlardan ayıran özellikler olduğunu kavrayacaktır. Bunun yanında kültürümüzün dünya kültürel mirasının renklenmesine ve zenginleşmesine katkı sağladığı kavratılır (MEB, 2023: 11).

"Ders kitabının ünite ve konuları, öğretim programının içeriğinden çıkarılır. Ders kitaplarında programın içeriği dışında ünite ve konular yer almaz" (Kılıç & Seven, 2008: 29). Bu çerçevede 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "Kültür ve Miras" öğrenme alanının içeriği belirlenmiş ve ders kitapları hazırlanmıştır. "Kültür ve Miras" öğrenme alanında öğrencilerin edinmesi hedeflenen kazanımlar ise şu şekildedir:

1. Orta Asya'da kurulan İlk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.
2. İslamiyet'in ortaya çıkışını ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.
3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.
4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.
5. Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar (MEB, 2023: 20).

Bu kazanımları öğrencilerin edinebilmeleri için "Kültür ve Miras" öğrenme alanında ağırlıklı olarak tarih öğretimine yer verilmiştir.

Geçmişte yaşanan olayları yer ve zaman ilişkisi kurarak sebep ve sonuçlarıyla öğrenen çocuk, hem tarihsel düşünme becerisi hem de millî benlik ve kimlik kazanır. Tarihini bilen ve milletinden güç alan, millî şuurla yetişen bireylerde yurtseverlik duygusu gelişir. Bu bağlamda tarih, bir milletin hafızasıdır. Tarihini bilmeyen ve tarih bilincine sahip olmayan milletler hafızasını kaybetmiş, şaşkın insanlar gibidir. Böyle bir durumda milletlerin yükselmeleri ve millet olma özelliklerini korumaları zordur (Turan, 2010). Tarih, milletlerin hafızasını diri tutmasını sağlar. Bu sayede tarihsel hafıza medeniyetlerin yükselmesine imkân verir, milletlerin geleceklerini hazırlamasına yardımcı olur.

Sosyal Bilgiler eğitimi açısından tarih öğretimi oldukça işlevseldir. Kolektif bilinç ve medeniyetin inşasında belli bir toplumsal ilişkinin gelişmesi gerekir. Bu çerçevede tarih öğretiminin nitelikli bir şekilde yapılmasının bireyler ve milletler için önemi ortaya çıkmaktadır. Öyle ki; tarih öğretiminin genel amaçları arasında, öğrencinin geçmişe yönelik ilgisini çekerek kimlik duygusunun gelişimine katkıda bulunmak ve diğer ülkeleri, kültürleri bilip anlamasını sağlamak yer almaktadır (Köstüklü, 2006). Dolayısıyla bireyin yaratıcı dünyasının gelişmesi, dünyaya açılması ve toplumlar arası gelişmeleri karşılaştırabilmesi gerekmektedir. Bu beceriyi kazanan çocukların vizyonu da genişleyebilmektedir.

Çalışmaya konu olan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı'nda (Yıldırım, Kaplan, Kuru & Yılmaz, 2023) yer alan "Tarihî Yollar" başlıklı içerikle verilmek istenen kazanım, Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2023: 20) tarih öğretiminin genel amaçlarına uygun olarak, "Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar" şeklinde belirtilmiştir. Bu kazanım çerçevesinde ders kitabında yer alan içerikte İpek Yolu ve Baharat Yolu anlatılmış, değerlendirme kısmında "Tarihî İpek Yolu Canlanıyor" isimli okuma parçasına yer verilmiştir.

Ders kitapları, öğrenme öğretme sürecinde özellikle de planlı eğitim uygulamalarında öğrencilerin neler öğreneceğini ve öğretmenlerinse neler öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynaktır (Büyükalın Filiz, 2003). Bu kaynaklar, belli bir öğretim alanıyla ilgili hedef davranışları kazandırmak üzere hazırlandığından programın hedeflerine uygun olarak yapılandırılmalıdır (Dönmez, 2003). Hedefleri arasında, öğrencilerde millî kültür ve tarih duygularını uyandırmak olan Sosyal Bilgiler dersinde okutulacak kitapların da büyük bir titizlikle hazırlanması gerekmektedir. Ders kitapları, öğrenmeyi yapılandırma ve geliştirme, öğrenmeye rehberlik etme, kendi kendine öğrenme ve ölçme ve değerlendirme açısından önemli işlevlere sahiptir (Erkılıç & Can, 2018). Öğretmenler ve özellikle öğrencilerin rahatlıkla ulaşabileceği kaynakların başında ders kitapları gelmektedir. Öğrencilerin büyük çoğunluğu henüz eğitim öğretim yılının başında ders kitaplarına ulaşmakta ve kitap içeriğini kontrol etmektedir. Ders hazırlık sürecinde, dersin işleniş esnasında ve ders sonrasında öğrencilerin en temel kaynakları ders kitaplarıdır. Türkiye'de önemli sayıda insanın yaşadığı kırsal bölgelerin bazılarında, öğrencilerin farklı kaynaklardan bilgiye ulaşmasını sağlayacak olan internet altyapısı bulunmamakta veya GSM operatörleri hızlı internet hizmeti sağlayamamaktadır. Bu durumda öğrencilerin, özellikle okul dışında bilgiye erişim bağlamında, ders kitaplarını ilk ve en önemli bilgi kaynağı olarak görmeleri muhtemeldir. Böyle bir durumda, öğrencilerin ders kitabındaki metinleri okuyarak kendi anlamını inşa etmekten başka yolları yoktur (Safran & Köksal, 2003).

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, 2023-24 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve imam hatip ortaokullarında 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı olarak okutulan, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı (Yıldırım vd., 2023) içeriğinde yer alan "Tarihî Yollar" başlıklı konu içeriğinin, kazanımı öğrencilere edindirme noktasında yeterliliğini belirlemektir.

Araştırmanın Problemi

Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabında yer alan "Tarihî Yollar" başlıklı içeriğin incelendiği bu çalışmanın problemini "Konu içeriği öğrencilerin konu kazanımını edinmeleri için yeterli midir?" sorusu oluşturmaktadır. Belirlenen problem çerçevesinde konu içeriği görsel, eğitsel ve dil ve anlatım açısından incelenecektir. Bu incelemeyi yapabilmek için temel sorular belirlenmiştir. Çalışmayı yönlendiren temel sorular şunlardır:

1. Kültür ve Miras öğrenme alanında "Tarihî Yollar" başlıklı konu içeriğinde kullanılan görseller içerikle örtüşmekte midir?
2. Kültür ve Miras öğrenme alanında "Tarihî Yollar" başlıklı konu içeriğinin eğitsel özellikleri konu kazanımını yansıtması bakımından yeterli midir?
3. Kültür ve Miras öğrenme alanında "Tarihî Yollar" başlıklı konu aktarılırken Türkçe dil bilgisi kurallarına ve anlatım özelliklerine dikkat edilmiş midir?

Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan ilgili bölüm bu soruların ışığında değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. “Nitel araştırmalarda genellikle, gözlem, görüşme, doküman ve söylev analizi gibi nitel veri toplama teknikleri kullanılmaktadır” (Baltacı, 2019: 370). Bu çalışmada doküman incelemesi ve içerik analizi yapılmıştır. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım & Şimşek, 2011: 187). Doküman incelemesi sosyal bilimlerde başvurulan önemli bir veri kaynağıdır. Dokümanlar yalnızca geçmiş değil, aynı zamanda günümüzü de anlamamıza ve açıklamamıza yardımcı olmaktadır. Kendileri de birer olgu olan, yazılı belgeler üzerinde gözlem yapmaya imkân sunmaktadır. Bu bağlamda, ders kitabı çalışmada incelenecek en önemli dokümandır.

Bu çalışmada, 2023-24 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve imam hatip ortaokullarında 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı olarak okutulan, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı (Yıldırım vd., 2023) içinde yer alan “Tarihî Yollar” konu içeriği incelenmektedir. İçeriğin, kazanımı öğrencilere edindirme noktasında yeterli olup olmadığı metin okuma aracı olan içerik analiziyle değerlendirilmiştir.

Veri Kaynağı ve Verilerin Analizi

Araştırmanın veri kaynağı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından Devlet Kitapları Döner Sermaye Müdürlüğü’nde bastırılan 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarından Sivas Yıldızeli Şehit Kadir Doğan Ortaokulu’na gönderilen kitaplar içerisinde araştırmacı tarafından rastgele seçilen bir adet kitaptan oluşmaktadır. Bu kitap içerisinde yer alan “Tarihî Yollar” başlıklı konu içeriği 2023-24 eğitim öğretim yılı birinci döneminde iki Sosyal Bilgiler Eğitimi ve bir Türkçe Eğitimi alan uzmanı tarafından incelenmiştir. Bu incelemede konu içeriğinin görsel, eğitsel ve dil ve anlatım özelliklerinin kazanımı öğrencilere edindirme noktasında yeterli olup olmadığı değerlendirilmiştir.

Bu araştırmada doküman ek veri kaynağı değildir. Ders kitabındaki içerik temel veri kaynağını oluşturmaktadır. Dokümanı bu amaç çerçevesinde kullanan araştırmacılar, analize konu olan veriden örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma/raporlaştırma şeklinde dokümanı analiz edebilirler (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu kapsamda “Tarihî Yollar” başlıklı konu içeriğinin görsel, eğitsel ve dil ve anlatım özelliklerinin incelenmesi kararlaştırılmıştır. Ardından bu kategoriler doğrultusunda analiz birimleri saptanmış ve elde edilen veriler raporlanmıştır. “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği biçimde düzenleyerek yorumlamaktır” (Yıldırım & Şimşek, 2011: 227).

BULGULAR

2023-24 eğitim öğretim yılında okutulan Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı’nda yer alan “Tarihî Yollar” başlıklı içerik görsel, eğitsel, dil ve anlatım özellikleri başlıkları altında incelenmiştir.

“Tarihî Yollar” Başlıklı İçeriğin Görsel Özellikleri

Bu başlık altında, kullanılan görsellerin içerikle örtüşüp örtüşmediği değerlendirilmiştir.

“Tarihî Yollar” başlıklı konu, ders kitabının 95-98. sayfaları arasında yer almaktadır. Konu içeriğinde iki tane fotoğrafın yanı sıra üç tane harita kullanılmıştır.

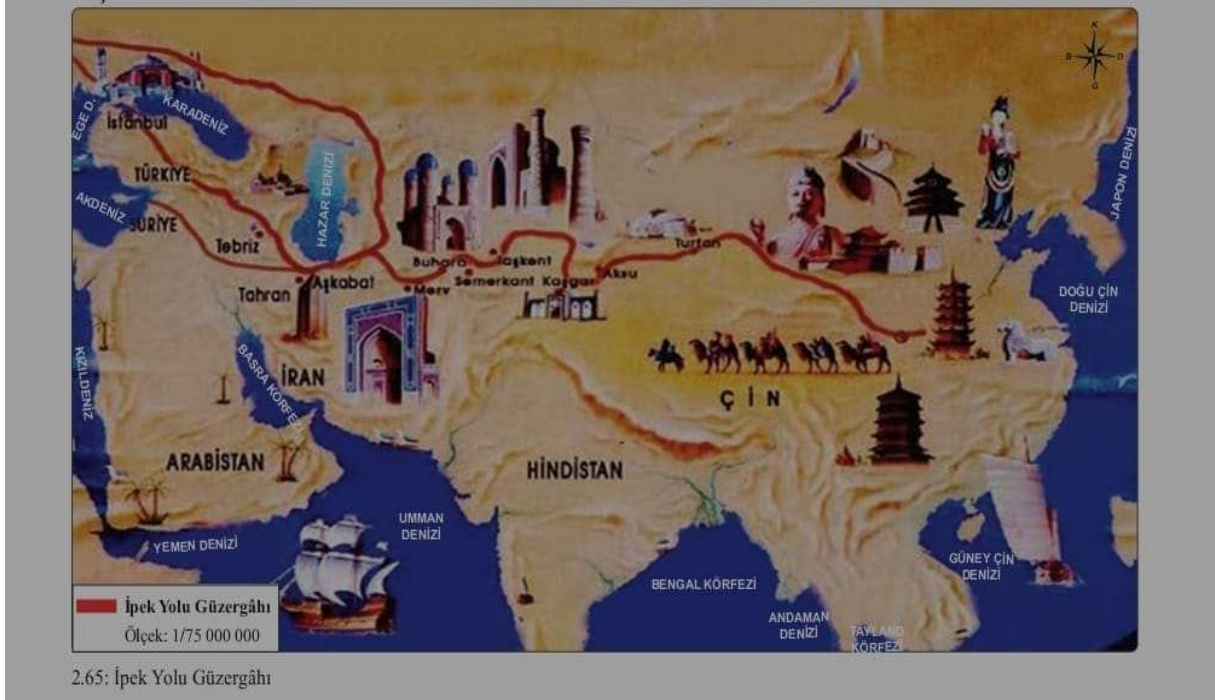


2.64: İpek Yolu'nun bir güzergâhı

Görsel 1: İpek Yolu'nun bir güzergâhı (Yıldırım, Kaplan, Kuru & Yılmaz, 2023: 95)

Konunun başında sarp dağların görüldüğü ve bu dağları zorlanmadan aşabilmek amacıyla yolun açıldığı bir görsel kullanılmıştır. Kullanılan bu görsel “İpek Yolu'nun bir güzergâhı” olarak isimlendirilmiştir (Yıldırım vd., 2023: 95). “Sosyal Bilgiler ders kitapları, öğrencilerin kitap içerisindeki yazıları, şekil, grafik, resim ve fotoğraf gibi görsel öğeleri sorunsuz ve doğru biçimde algılayabilecekleri şekilde tasarlanmalıdır” (Gökkaya & Oruç, 2003: 154). Konunun başında kullanılan bu görsel, öğrencilerin İpek Yolu güzergâhını yanlış algılamasına sebep olabilir. Bazı öğrencilerin bu görseli erozyonu önlemek için eğime dik olarak sürülmüş tarla olarak algılamaları mümkün olmakla birlikte, bu görsel bazı öğrencilerde modern bir yol algısına da yol açabilir. Bu görseli bir ticaret yolu olarak algılayan öğrenciler ise İpek Yolu'nun, dünyanın en zor ve tehlikeli ticaret yollarından biri olduğunu düşünebilirler. Metinde İpek Yolu'nun geçtiği coğrafyanın özelliklerinden bahsedilmediği de düşünüldüğünde, konunun girişinde kullanılan bu görselin doğru bir tercih olmadığı söylenebilir. Ayrıca, İpek Yolu'nun binlerce kilometre uzunluğunda olduğu dikkate alındığında, hangi ülkede bulunduğu belirtilerek görselin isimlendirilmesi daha doğru olacaktır. Böylece öğrenciler İpek Yolu'nun büyüklüğü ve bu güzergâhın geçtiği ülkenin

coğrafi özellikleri hakkında fikir sahibi olabilirler. En önemlisi, bu görsel yerine İpek Yolu üzerinde günümüze kadar ulaşmış bir kervansaray ya da köprü görselinin kullanılması, öğrencilere kalıcı öğrenme için gerekli ipucunu vermesi açısından çok daha doğru olacaktır. Çünkü öğrenciler beşinci sınıfta kervansaray ve köprü gibi yapıları tanımışlar, bunların tarihî eser sınıfına girdiğini öğrenmişlerdir.



2.65: İpek Yolu Güzergâhı

Görsel 2: İpek Yolu güzergâhı (Yıldırım vd., 2023: 96)

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında yer alan ve içerisinde tarih öğretimi barındıran ünitelerde görsel materyallerin kullanılması, soyut tarih konularını somutlaştırma açısından oldukça önemlidir. Bazı durumlarda görsel materyallerin ders kitaplarında sıkça kullanılması metnin geri planda kalmasına neden olabilir. Ancak, özellikle bazı üniteler fotoğraflarla zenginleştirilirse anlamayı ve öğrenmeyi çabuklaştırır (Gökkaya & Oruç, 2003). Nitekim çalışmamıza konu olan ders kitabında İpek Yolu'nun güzergâhı tarif edildikten sonra bu bilgiyi destekleyen haritaya yer verilmiştir. Ancak baskı tekniğinin oldukça geliştiği günümüzde, söz konusu kitapta kullanılan haritanın kalitesi bir hayli düşük kalmıştır. Harita da yer alan şehirlerden bazılarının isimleri zor okunmaktadır. Bununla birlikte verilen şehirlerin ayırt edici özelliği olarak kullanılan görseller net olmadığından anlaşılabilir değildir. Bu durum kalıcı öğrenmeyi zorlaştıracaktır.



Görsel 3: Dilsiz harita (Yıldırım vd., 2023: 96)

İpek Yolu konusunun sonunda yer alan “Sıra Sizde” bölümünde, üzerinde sadece İpek Yolu’nun başlangıç noktası Çin’in Xi’an (Şian) kentinin işaretli olduğu dilsiz haritaya yer verilmiştir. Öğrencilerden de coğrafya atlası yardımıyla, İpek Yolu’nun günümüzde geçtiği ülke ve şehirleri bularak tarihî ticaret yolunun güzergâhını çizmeleri istenmiştir. Dilsiz haritalar öğrenmeyi kalıcı hale getirme noktasında etkili olabilmektedir. Başıbüyük & Çıkkılı (2002), Sosyal Bilgiler dersinde dilsiz harita kullanımı üzerine yaptıkları çalışmada, dilsiz haritaların öğrencilerin sınıf içi etkinliklere katılımını olumlu yönde etkilediği ve bu haritaların öğrencilerin akademik başarılarına katkı sağladığı sonucuna ulaşmışlardır. Dolayısıyla, konu sonunda dilsiz harita etkinliğinin kullanılmasının, öğrenmeyi kalıcı hale getirme açısından doğru bir yaklaşım olduğu değerlendirilmektedir.

Ders kitabı konu içeriğinde İpek Yolu anlatımının bitmesiyle “Baharat Yolu’nu haritayı inceleyerek öğrenelim” başlığıyla Baharat Yolu anlatımına geçilmiş, İpek Yolu anlatımından farklı olarak harita, konunun sonunda değil başında yer almıştır (Yıldırım vd., 2023: 97).



Görsel 4: Baharat Yolu güzergâhı (Yıldırım vd., 2023: 97)

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programında bulunan coğrafya ve tarihî coğrafya unsurlarının anlatımı haritalarla zenginleştirilmelidir. Çünkü Sosyal Bilgiler derslerinde kullanılan haritalar, öğrencilerin mekânsal yön tayinini yapabilmelerine ve dünyayı algılayabilmelerine yardımcı olmaktadır (Demirkaya, 2003). Bu bilgiler ışığında, ders kitabında yer alan Baharat Yolu içeriğine ilgili harita ile başlanmasının öğretim etkinliği açısından olumlu bir durum olduğu düşünülmektedir.

Konunun başında verilen harita sayesinde Baharat Yolu'nun doğu - batı ekseninde Hindistan ile Avrupa arasındaki ticaret yolu olduğu fikri öğrencilerin zihninde oluşabilecektir. Ancak, ders kitabında Baharat Yolu güzergâhını gösteren haritada bu ticaret yolunun sadece deniz güzergâhı verilmiştir. Oysa Tuğrul (2018: 13) çalışmasında, İpek Yolu güzergâhını tarif ettikten sonra; "Hindistan'dan başlayan ve Avrupa'ya, deniz yolu bağlantısı ile daha çok İran Körfezi, Irak ve Suriye üzerinden ulaşan Baharat Yolu ise, ikinci bir yol olarak kara yolu ile İpek Yoluyla birleşerek Avrupa'ya ulaşmıştır" ifadelerini kullanarak Baharat Yolu'nun hem deniz hem kara yolu güzergâhını tarif etmiştir. Ancak, ders kitabında kullanılan haritada Baharat Yolu'nun kara güzergâhına yer verilmemiştir. Bu durum Baharat Yolu'nun kara güzergâhının göz ardı edildiğinin göstergesidir.

Ders kitabında, baharat ve Baharat Yolu'nun önemi vurgulandıktan sonra Mısır ve Venediklilerin bu yola hâkim olan devletler olduğu ifade edilmiştir. Ancak, verilen haritada Venediklilerin yaşadığı coğrafyanın gösterilmemesi ders kitabında tespit ettiğimiz eksiklikler arasında yer almaktadır.



Sıra Sizde

Tarihî İpek Yolu Canlanıyor

Bakü-Tiflis-Kars Demir Yolu Projesi (BTK) tamamlandı. İlk tren, Azerbaycan'ın başkenti Bakü'den Kars'a doğru yola çıkacak. BTK Demir Yolu Projesi, Avrupa'dan Çin'e kadar bu coğrafyanın kaderini etkileyecek.

"Demir İpek Yolu" olarak da adlandırılan Bakü-Tiflis-Kars Demir Yolu Projesi ile Doğu Anadolu, Pekin'den Londra'ya uzanan İpek Yolu'nun önemli merkezlerinden biri hâline geldi. Türkiye ile bütün Orta Asya, Kafkasya ve Asya ülkelerinin Avrupa'ya daha kolay ulaşmasını sağlayacak bir koridor oluşturuldu. Londra'dan kalkan bir tren Pekin'e kadar kesintisiz gidebilecek. Bölgede üretilen ürünler, bölgeye getirilecek ham madde, o bölgedeki ürünlerin pazarlara ulaştırılmasında kesintisiz demir yolu taşımacılığı çok önemlidir.



2.67: BTK Demir Yolu Projesi'nde Bakü'den Kars'a Yola Çıkan Tren

Genel Ağ haberi 23/11/2017 (Düzenlenmiştir.)

1. Ulaşım alanındaki bu yeni projenin yol güzergâhında bulunan ülkelere ekonomik açıdan getireceği katkıları açıklayınız.
2. Londra'dan Pekin'e kadar uzanacak olan bu projenin kültürler arası etkileşimdeki rolünü açıklayınız.

Görsel 5: Tarihî İpek Yolu canlanıyor (Yıldırım vd., 2023: 98)

Ders kitabında öğrencilere, İpek ve Baharat Yolu'nun yeni ticari yollarının keşfedilmesiyle önemini kaybettiği anlatılmıştır. Tarihî ticaret yolları önemini kaybetmiş olsa da günümüzde özellikle demiryolu marifetiyle İpek Yolu'nun yeniden canlandırılması söz konusudur. SSCB'nin dağılmasının ardından bağımsızlıklarını ilan eden Orta Asya ve Kafkasya ülkelerinin zengin enerji kaynaklarının, dünya piyasasına ulaştırılabilmesi için İpek Yolu yeniden canlandırılmak istenmiş ve bu amaçla çeşitli projeler oluşturulmaya başlanmıştır (Üzümcü & Akdeniz, 2014). Bu projelerin başında Yeni İpek Yolu gelmektedir. Yeni İpek Yolu, yolcu ve yüklerin çeşitli yollarla taşınması için Londra'dan Çin'e uzanan uluslararası bir güzergâhtır (Akbulut Özpay, 2018). Bu kapsamda 2007 yılında yapılan anlaşma temelinde Bakü-Tiflis-Kars Demir Yolu Projesine başlanmıştır. Ders kitabında bu bilgiler ışığında yer alan okuma parçası içerisinde kullanılan tren görselinin altında, "BTK Demir Yolu Projesi'nde Bakü'den Kars'a Yola Çıkan Tren" yazmaktadır (Yıldırım vd., 2023: 98). Buna rağmen, okuma parçasının hemen başında, demiryolu projesinin tamamlandığı, ilk trenin de Azerbaycan'ın başkenti olan Bakü'den Kars'a yola çıkacağı ifade edilmektedir (Yıldırım vd., 2023). Kullanılan görselde trenin tanıtımı ile içeriğin giriş kısmındaki bu fark, kalıcı öğrenmeyi olumsuz etkileyecektir. Ayrıca öğrencilerin konu hakkında sağlıklı yorum yapmalarına sebep olacaktır. Bunlarla birlikte okuma parçasının, içeriğine uygun olarak

Londra'dan Pekin'e uzanacak demir yolu hattının geçeceği ülkeleri içeren bir harita ile desteklenmesinin daha doğru bir yaklaşım olacağı düşünülmektedir. Bu eksik hususlara rağmen parça sonunda öğrencilerden beklenen açıklamaların konunun önemi açısından doğru olduğu değerlendirilmektedir.

“Tarihî Yollar” Başlıklı İçeriğin Eğitsel Özellikleri

Bu başlık altında; içeriğin eğitsel özellikleri incelenmiş ve bunların konu kazanımını yansıtmaya bakımından yeterli olup olmadığı tespit edilmeye çalışılmıştır.

Millî Eğitim Bakanlığı Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında (2023: 20) belirtilen “Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.” kazanımını öğrencilere edindirmek amacıyla hazırlanan konu, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabında “Tarihî Yollar” başlığı altında verilmiştir (Yıldırım vd., 2023: 95). Ancak konu başlığının içerik hakkında bilgi vermesi gerektiği düşünüldüğünden başlığın “Tarihî Ticaret Yolları” şeklinde olması veya kazanım hakkında ipucu vermesi açısından “Tarihî Yollar ve Toplumlar Arası Etkileşim” şeklinde olması daha uygun olacaktır.

Ders kitaplarında konuların işleniş sırasında bilgi, kavrama, uygulama, analiz - sentez ve değerlendirme düzeylerinde çeşitli sorulara yer verilmelidir (Büyükalın Filiz, 2003). Ders kitabında konu “Hazırlanalım” başlığı altında sorularla başlamış ve öğrencilerden “Yolların toplumlar arası etkileşimdeki önemini açıklayınız” cümlesiyle yorum yapmaları istenmiştir (Yıldırım vd., 2023: 95). Sonrasında öğrencilerin bilgi düzeyleri kontrol edilerek onlara; “Tarihte kullanılan ticaret yollarından bildiklerinizi söyleyiniz” cümlesi yöneltmiştir (Yıldırım vd., 2023: 95). Ders kitabında konunun sorularla başlaması olumlu bir durum olmakla birlikte, “Hazırlanalım” kısmında bilgi, kavrama, uygulama, analiz - sentez, değerlendirme şeklinde verilen basamak sıralarını takip edilerek sorular sorulması daha uygun bir yaklaşım olacaktır.

Konunun başında “Kavramlar” başlığı altında “Etkileşim ve Ticaret” kavramlarına yer verilmiş ancak bunların tanımı yapılmamıştır. Bilgiyi yapılandırma sürecinde öğrencilere yardımcı olmak amacıyla yazılan ders kitaplarında bazı kavramların tanımlarına yer verilmesi, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyinin sağlanması, konuların anlaşılması ve kalıcı öğrenmenin gerçekleştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Hazırbulunuşluk, yeni öğrenme deneyiminin gerektirdiği, öğrenmeye başlayacak kişilerin yeterlilik ve özelliklerinin tamamıdır. Bazı öğretim hedeflerine göre öğrencinin mevcut kapasitesinin yeterliliğidir (Özgül, 2021). Dolayısıyla öğrenci kapasitesindeki yeterlilik durumunun test edilmesi, konu girişinde bu kavramlarla ilgili soruların sorulması böylece öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinde var olan eksikliğin giderilmesi oldukça önemlidir. Buna bağlı olarak hazırbulunuşluk seviyesinin öğrenme yaşantısı için gerekli olan düzeye ulaştırılması amacıyla önemli kavramların tanımının yapılması gerekmektedir.

İçerikte, Türklerin kendileri için önemli olan İpek Yolu'nun denetimini ellerinde tutmak amacıyla verdikleri mücadele ve yaptıkları ittifaklar öğrenciler açısından anlaşılabilir düzeyde verilmiştir. Yüzyıllar boyunca İpek Yolu'nu gerek Orta Asya'da gerekse Anadolu'da Türkler kontrol altında tutmuştur. Bu bağlamda, Türk kültürü bu yolun birbirine bağladığı tüm milletleri etkilemiştir. Çünkü o dönemde ticaret için daha çok karayolu kullanılmakta, karadaki bütün hareketlilik de bozkırdan ve Türkistan'dan geçmekteydi. Bu durum coğrafi keşiflerle yeni yollar bulununcaya kadar bozkır halklarının, tarihin ana itici gücü olmasını sağlamıştır (Ercilasun, 2022). Bundan rahatsız olan ve bu durumu değiştirmek isteyen Avrupalılar, coğrafi keşifler yaparak amaçlarına ulaştılar. Zira ders kitabı konu içeriğinde İpek Yolu'nun zamanla önemini kaybettiği bunun

Avrupalıların yeni ticaret yolları bulmaları neticesinde olduğu ifade edilmiştir. Ancak, burada coğrafi keşiflerden bahsedilmemesi bir eksikliklerdir. Kavram olarak açıklanmasa bile öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerine katkı sağlamak ve onları sonraki konulara hazırlamak amacıyla, İpek Yolu'nun önemini kaybetmesinin nedeninin coğrafi keşifler olduğunu belirtmek daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

Ders kitabında İpek Yolu ile ilgili konu anlatıldıktan sonra "İpek Yolu'nun Asya ile Avrupa arasındaki kültürel etkileşime katkısı nedir" sorusu sorulmuş ve öğrencilerden bunu cevaplamaları istenmiştir (Yıldırım vd., 2023: 96). Öğrencilerin bilgi düzeyini başarılı şekilde geçtikleri varsayıldığında ve konu kazanımı düşünüldüğünde sorunun bu şekilde sorulmasının yerinde olduğu değerlendirilmektedir.

Baharatlar sınırlı bir bölgede yetişen, tadı, kokusu ve geniş kullanım alanı sayesinde yetiştiği bölgeden uzak olan yerlerde bile talep gören ve genellikle pahalı olan ürünlerdir. Güzel kokulu bu bitkiler yiyeceklerde, içeceklerde, kokulu yağlarda, mumlarda, çeşitli kozmetik ürünlerde ve ilaçlarda kullanılmaktadır (Dalby, 2004). Konu başlangıcında, baharatın tanımının yapılması konunun öğrencilerce daha iyi anlaşılması açısından gerekli olmasına rağmen ders kitabında bu tanıma yer verilmemiştir. Bu eksiklik baharat çeşitleri olarak "Karabiber, zerdaçal, tarçın, yenibahar, zencefil, karanfil vb." isimleri zikredilerek giderilmeye çalışılmıştır (Yıldırım vd., 2023: 97). Ayrıca baharatların sadece sofralarda değil eczacılıkta, parfüm ve tütülerde de kullanıldığı vurgulanmıştır. Baharat Yolu ise "Hindistan'daki baharatların Basra Körfezi, Kızıldeniz ve Mısır yoluyla Akdeniz'e, buradan gemilerle Avrupa'ya taşınmasında kullanılan tarihî ticaret yoluna Baharat Yolu denir" şeklinde tanımlanmıştır (Yıldırım vd., 2023: 97). Bu bilgi kitapta kullanılan haritayla örtüşmektedir. Ayrıca, erken dönem İslam coğrafyacılarından olan İbn Hurdazbih (2008) Hint bölgesinden sandal ağacı, kâfûr, kâfûr suyu, karanfil, nargilenin götürülmekte olduğunu ifade etmiştir. Kitapta verilen Hindistan'daki baharatların farklı coğrafyalara taşındığı bilgisi ile bu bilgi eşleşmektedir. Baharat Yolu'nda taşınan baharat çeşidi fazla olmasına rağmen ders kitabında öğrencilerin daha önce duymuş olabilecekleri baharatların isimlerine yer verilmiştir. Bu tercihin, öğretimin bilinenden bilinmeyene ilkesine uygun olduğu ve kalıcı öğrenmeye katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Baharat Yolu'nun tarihsel süreçte önemini kaybetmesi ders kitabında şu ifadelerle yer almıştır:

Daha sonraki yıllarda Osmanlı Devleti Mısır'ı ele geçirerek Baharat Yolu'na hâkim oldu. Baharat Yolu'nun ele geçirilmesi Osmanlı ekonomisine çok önemli katkılar sağladı. Avrupalılar baharatı daha ucuz alabilmek için yeni yollar aramaya başladılar ve yeni yollar keşfetmiş oldular. Baharat Yolu böylece önemini kaybetti (Yıldırım vd., 2023: 97).

Görüldüğü gibi, Baharat Yolu'nun önemini kaybetmesinin nedeni yeni yolların keşfedilmesine bağlanmış ancak tıpkı İpek Yolu anlatımında olduğu gibi coğrafi keşiflerden bahsedilmemiştir.

Konunun sonunda yer alan "Cevaplayalım" bölümünde öğrencilerden Baharat Yolu'nun devletlerarası ilişkilerdeki ekonomik rolünü açıklamaları istenmiştir. Bu istek konu kazanımının edinilmesi noktasında yerindedir. Ancak öğrencilere yöneltilen "Bir çuval baharatın bir insan hayatı kadar kıymetli olmasını nasıl değerlendirirsiniz" sorusu olumsuz eleştirilecek bir noktadır (Yıldırım vd., 2023: 97). Çünkü ders kitabında yer alan konu içeriğinde hiçbir şekilde böyle bir bilgiye yer verilmemiş, böyle bir imada dahi bulunulmamıştır. Ayrıca soru kökünde zaman kavramının yer almaması, bu soru sorulurken öğrencilerin gelişimsel özelliklerinin dikkate

alınmadığını göstermektedir. Bazı öğrencilerin bu sorudan “Günümüzde, bir çuval baharat insan hayatından değerlidir.” anlamı çıkarma ihtimali bile son derece tedirgin edicidir.

Baharat Yolu konusunu içeren “Cevaplayalım” kısmının ardından “Sıra Sizde” isimli konu sonu ölçme değerlendirme bölümüne geçilmiştir. Bu kısımda ilk olarak öğrencilerin bilgi düzeyini ölçmek amacıyla eşleştirme sorularına yer verilmiş ardından öğrencilerden “Tarihî İpek Yolu Canlanıyor” isimli okuma parçasını okuyup yorumlamaları istenmiştir.

Sıra Sizde

Aşağıda numaralar ile verilen ifadeleri, harf ile verilen ifadelerle örnekteki gibi eşleştiriniz.

b 1. Çin'in Xi'an (Şian) kentinden başlayıp, Karadeniz'in kuzeyinden ve Anadolu'dan Avrupa'ya ulaşan ticaret yoludur.

2. İpek Yolu hâkimiyeti için uzun yıllar Türkler'in mücadele ettiği millettir.

3. Hindistan, Kızıldeniz ve Mısır'dan Avrupa'ya uzanan ticaret yoludur.

4. İpek Yolu'nun geçtiği önemli bir merkezdir.

5. Türkler'in İpek Yolu'nun denetimi için iş birliği yaptığı devlettir.

a) Baharat Yolu
b) İpek Yolu
c) İstanbul
ç) Bizans
d) Ticaret
e) Çinliler

Görsel 6: Eşleştirme soruları (Yıldırım, vd., 2023: 98)

Eşleştirme soruları bölümünde öğrencilerden, altı kavramdan doğru olan beşini cümlelerle eşleştirmeleri istenmiş ve ilk cümle de örnek olarak eşleştirilmiştir. Öncül sayısının boşluk sayısından fazla olması ve ilk cümlelerin örnek olarak eşleştirilmesi doğru bir yaklaşımdır. Ancak, verilen cümlelerin yeterince çeldirici içermediği de açıktır. Örneğin, ders kitabının bu bölümünde kullanılan cümlelerden biri; "İpek Yolu hâkimiyeti için uzun yıllar Türkler'in mücadele ettiği millettir" şeklindedir (Yıldırım vd., 2023: 98). Bu cümleyi "millettir" yerine "devlettir" şeklinde bitirmek ve "Çin" seçeneğini öncüller arasına dâhil etmek, öncüllerdeki devlet sayısını ikiye çıkaracağı ve böylece çeldiriciyi güçlendireceği için daha doğru bir yaklaşım olacaktır.

"Tarihî Yollar" Başlıklı İçeriğin Dil ve Anlatım Özellikleri

Bu başlık altında içerik aktarılırken Türkçe dil bilgisi kurallarına ve anlatım özelliklerine dikkat edilip edilmediği incelenmiştir.

Konunun başında, insanların ürettikleri ürünleri ticaret yolları aracılığıyla taşıdığı ve sattığı, tarihteki en eski ve en önemli ticaret yollarının İpek ve Baharat yolları olduğu, bu ticaret yollarının kıtaları birbirine bağladığı, medeniyetlerin gelişmesini sağladığı vurgulanmıştır (Yıldırım vd., 2023). Hemen ardından "Bu ticaret yolları günümüzde önemini kaybetmiş olsa da o dönemin devletleri bu yolların denetimini ele geçirmek için birçok savaşlar yapmışlardır" ifadesi kullanılmıştır (Yıldırım vd., 2023: 95). Ders kitapları öğretmenler tarafından kullanılsa da hitap ettiği kesim ilk olarak öğrencilerdir. Dolayısıyla kurulan cümleler öğrenci seviyesine uygun olmalı ve öğrencilerin içeriği kolayca anlamasını sağlamalıdır. Cümleler açık, anlaşılır ve genellikle beş

sözcüğü geçmeyecek şekilde olmalı, tanımlar kısa ve öz yapılmalıdır (Sönmez, 2005). Ders kitabında yer alan içeriğin giriş paragrafında cümleler çok uzun kurulmamış, açık ve anlaşılır bir şekilde yazılmıştır. Ancak, burada dönem devletlerinin ticaret yollarını denetim altında tutmak istemelerinin nedeni hakkında açıklama yapılmaması, öğrencilerin konuyu kavrama bağlamında zorlanmalarına neden olacaktır. Bu durumda, en azından dönem devletlerinin ekonomik açıdan güçlü olabilmeleri için ticaret yollarını denetim altında tutmayı arzuladıkları ifade edilebilirdi. Bununla birlikte cümlenin “birçok savaşlar yapmışlardır” şeklinde tamamlanması anlatım bozukluğuna sebep olmuştur. “Birçok” zaten çokluk bildiren kelimedir. Dolayısıyla cümlenin “birçok savaş yapmışlardır” şeklinde sonlandırılması veya bu kelime kullanılmadan “savaşlar yapmışlardır” olarak bitirilmesi daha doğrudur. Ardından, “Şimdi bu yollardan İpek Yolu’nu öğrenelim” başlığı verilmiş ve bu ticaret yolunun anlatımına geçilmiştir (Yıldırım vd., 2023: 95).

Orta Çağda, ticaret kervanları, şimdiki Çin’in Şian kentinden hareket ederek Özbekistan’ın Kaşgar kentine gelirler, burada ikiye ayrılan yollardan ilkinizi izleyerek Afganistan ovalarından Hazar Denizi’ne, diğeri ile de Karakurum Dağları’nı aşarak İran üzerinden Anadolu’ya ulaşırlardı. Anadolu’dan deniz yolu ile Akdeniz ve Karadeniz (Tirebolu) limanlarından veya Trakya üzerinden karayolu ile Avrupa’ya giderlerdi (Adilbekova, 2022: 54).

İpek Yolu tabirini bilimsel olarak ilk kez 19. yüzyılda Alman coğrafyacısı Baron von Richthofen kullandı. Çin’den Avrupa’ya ulaşan bu yol sadece ipek, baharat ve değerli taşlar değil; bilim, fikirler, değerler ve inançlar da taşıdı (Devlet, 2018).

Ders kitabında konu giriş bölümünde İpek Yolu güzergâhı; “İpek Yolu Çin’in Xi’an (Şian) kentinden başlayarak Hazar Denizi’nin güneyinden ve kuzeyinden iki kol halinde Avrupa’ya uzanan tarihî ticaret yoludur. Kuzeyinden geçen kolu Kırım’a uğrarken, güneyinden geçen kolu Anadolu’yu boydan boya geçerek İstanbul’a kadar uzanmaktadır” şeklinde tarif edilmiştir (Yıldırım vd., 2023: 95). Bu tanımda İpek Yolu güzergâhının başladığı şehir doğru verilmiştir. Ancak İpek Yolu’nun iki kol halinde Avrupa’ya geçtiği söylenmesine rağmen güney kolunun İstanbul’a kadar uzandığı belirtilmiştir. Öğrenciler, kuruluşundaki bozukluk sebebiyle bu cümleden, İpek Yolu’nun güney kolunun İstanbul’a uzanmakla sınırlı kaldığı, anlamını çıkarabilirler. Dolayısıyla, öğrencilerin anlam karmaşası yaşamaması için İpek Yolu’nun İstanbul üzerinden Avrupa’ya uzandığının net bir şekilde ifade edilmesi gerekmektedir. Nitekim ders kitabında İpek Yolu güzergâhını gösteren haritada buna dikkat edilmiş ve tarihî yolun İstanbul üzerinden Avrupa’ya uzandığı gösterilmiştir.

Orta Çağ’da, Orta Asya coğrafyasında İpek Yolu’nun denetimi dönemin devletleri için oldukça önemli olmuştur. İpek Yolu’nun kontrolünü elinde tutan devletler ekonomik anlamda güçlenmiştir. Bu nedenle, Türklerle Çinliler arasında sıklıkla İpek Yolu’na hâkim olma mücadelesi yaşanmıştır. Çin, İpek Yolu’na hâkim olan devletlere karşı yürüttüğü; haraç, hediye, akrabalık kurma ve fitne siyasetini 6. yüzyıldan sonra İpek Yolu’nun hâkimiyetini elinde tutan Göktürklerle karşı da yürütmüştür (Bulduk, 2014). Ders kitabında, öğrencilere bu bilginin verilmek istendiği anlaşılmaktadır. Bu amaçla ders kitabında, Türk devletlerinin İpek Yolu’nun denetimini elinde bulundurmaları sonucunda ekonomilerinin güçlü olduğu belirtilmiş ve ardından, “Çinliler, başta evlilik yolu üzere farklı yollarla Türk devletlerine yaklaşarak, İpek Yolu’nun sağladığı ekonomik yararları öğrenmişlerdir” cümlesi kurulmuştur (Yıldırım vd., 2023: 95). Ancak Çinlilerin Türklere yaklaşmak için evlilikten başka “farklı yollarla” olan stratejilerini 6. sınıf öğrencileri net olarak anlamlandıramayacaktır. Burada “farklı yollarla” demek yerine daha somut kelimeler kullanılmalı; haraç, hediye ve fitne siyasetinden bahsedilmelidir. Çünkü okumak anlam

kurma sürecidir. Öğrenci anlam kuramadığı zaman problemi ezberlemekle çözecektir (Safran & Köksal, 2003). Kuşkusuz öğrencilerin konuyu anlamadan, ezberleyerek geçmesi eğitim sistemimizin hedefleri arasında yer almamaktadır.

İpek Yolunda sadece ipek taşınmamış, bununla birlikte ekonomik ve kültürel etkileşimin yönü de sadece doğudan batıya doğru olmamıştır. Çeşitli ekonomik ürünlerin yanı sıra değerli taşlar, dini objeler ve sanat eserlerinin yanı sıra dil, kültür, inanç, felsefe ve bilim de İpek Yolu üzerinde taşınmıştır (Adilbekova, 2022). Bu durum ders kitabında anlatılmak istenmiş, ilk olarak da ekonomik etkileşime vurgu yapılmıştır. Bu doğrultuda, İpek Yolu üzerinde taşınan ticari ürünlerin ipekle sınırlı olmadığı; deri, porselen ve mücevher gibi değerli ürünlerin de bu yol üzerinde taşındığı belirtilmiştir (Yıldırım vd., 2023). İpek Yolu'nun sağladığı kültürel etkileşim ise şu şekilde ifade edilmiştir: "Bu yol sadece ticari anlamda değil, kültürel etkileşim anlamında da yol üzerinde bulunan devletlerin birbirlerinden etkilenmesine neden olmuştur. Örnek olarak Çinliler, Türklerden ceket ve pantolon giymeyi öğrenmişlerdir" (Yıldırım vd., 2023: 95-96). Öğrenciler açısından bakıldığında, bu anlatımın ilgi çekici olduğunu ifade etmemiz mümkündür. Ancak, içerik kazanımı yansıtması açısından değerlendirildiğinde, Çinliler tarafından icat edilen barut ve kâğıt gibi iki önemli metanın bu yol sayesinde Avrupa'ya taşındığının ve batı tarafından kullanıldığının ifade edilmemesi, anlatımın zayıf kalan yönüdür. Ayrıca paragrafta bulunan ilk iki cümlenin "olmuştur" kelimesiyle bitmesi anlatımın akışına zarar vermektedir. Bununla birlikte kültürel etkileşimden bahseden cümle "neden olmuştur" şeklinde tamamlanarak bu etkileşimin olumsuz bir durum olduğu fikri zihinlerde uyandırılmıştır. Cümlenin "birbirlerinden etkilenmesini sağlamıştır" şeklinde bitirilmesi doğru olacaktır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tartışma ve Sonuç

Literatürde ders kitaplarının içerik - kazanım temelli değerlendirilmesine ilişkin eksiklik göze çarpmaktadır. Araştırmalar genellikle ders kitaplarının bir bütün olarak değerlendirilmesi noktasında yoğunlaşmıştır. Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitaplarının değerlendirildiği güncel araştırmalarda; Sarıca & Sönmez (2021), Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitaplarının içerik bölümünde kısmi hataların bulunduğu, ders kitabındaki soruların öğrencilerin yorum yapmasına ve çözüm üretmesine katkı sağlamadığı, her konu için ölçme değerlendirme sorularının kısmen yetersiz kaldığı, başlıkların açık ve anlaşılır olmadığı, dil ve anlatımdaki anlaşılabilirliğin ve yeni terim öğretme anlayışının kısmen yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Berat & Candan (2022), ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarını, öğretmen görüşleri doğrultusunda incelemiş ve elde ettikleri bulgulara dayanarak, ders kitaplarının öğretim programının ruhunu yansıtmayacak şekilde yazıldığı değerlendirmesini yapmışlardır. Sonuçları, araştırmacılar tarafından yapılan bu değerlendirmelerle kısmen benzerlik gösteren bu çalışmada, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı'nda yer alan "Tarihî Yollar" başlıklı konu içeriğinin görsel, eğitsel ve dil ve anlatım özellikleri incelenerek, "Tarihî ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar" kazanımının öğrencilere edindirilmesi noktasında içeriğin eksik kalan yönleri tespit edilmiş ve öneriler geliştirilmeye çalışılmıştır.

"Eğitim uzmanları, ders kitaplarını öğrencilere bilgi aktarmak için en iyi kaynak ve birincil materyal olarak görmektedirler" (Gökkaya, 2003: 11). Öğrencilerin belirlenen kazanımı edinmeleri için ders kitaplarında yer alan metinler, görsel materyallerle, ek açıklama ve sorularla desteklenmektedir (Safran & Köksal, 2003). Dolayısıyla ders kitapları sadece okunmak için hazırlanmamalı; görsel, teknik ve estetik değerlere de sahip olmalıdır. Kitaplarda resim metin

ilişkisi birbirini tamamlayan bir görüntü ve anlayış içerisinde olmalıdır (Boydaş, 2003). Çalışmada, Sosyal Bilgiler 6. sınıf ders kitabında kullanılan görsellerden bazılarının, içeriği tam anlamıyla desteklemediği tespit edilmiştir. Konu girişinde kullanılan görsel (Görsel 1) içerik hakkında net ipuçları vermediğinden yanlış bir seçim olarak değerlendirilmiştir. Konu sonunda yer alan görselin (Görsel 5) isimlendirilmesinin, içerikle uyumsuzluğu nedeniyle hatalı olduğu söylenebilir. Haritalar, herhangi bir unsurun dünya üzerindeki dağılımını gösterir. Haritalar ilköğretimde temel coğrafi bilgileri oluşturmak için kullanılmakla birlikte tarihi olayların gerçekleştiği yerleri göstermek için de kullanılmaktadır (Yalçınkaya & Sever, 2020). Harita hazırlanırken karmaşık yapısı ve soyut ifadeleri nedeniyle, öğrencilerin gelişim özellikleri dikkate alınmalıdır (Sönmez, 2021). Çalışmaya konu olan içerikte İpek Yolu'nun güzergâhını göstermek için kullanılan haritanın (Görsel 2) baskı kalitesinin düşük olduğu görülmüş, harita üzerindeki bazı şehirlerin isimlerinin okunmasının çok zor olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca haritayı desteklemek için kullanılan ve harita üzerindeki şehirlerin ayırt edici özellikleri olan semboller de anlaşılammaktadır. Baharat Yolu'nun güzergâhını gösteren haritada (Görsel 4) bu ticaret yolunun kara güzergâhının yer almaması içerikle uyumsuzdur. Ayrıca içerikte Venediklilerin bu yola hâkim olduğu belirtilmesine rağmen Venediklilerin yaşadığı bölge haritada gösterilmemiştir.

Bu çalışmada incelenen konu içeriği "Tarihî Yollar" olarak adlandırılmıştır. Bazı durumlarda metnin konusu başlık olarak kullanılır. Başlıktan ana fikir, ana fikirden de içerik tahmin edilebilir. Bu nedenle başlık iyi seçilmeli, metni birkaç kelimeyle özetlemeli, içerik hakkında ipuçları vermeli, anlaşılır ve açık olmalıdır (Güneş, 2015). Bu özelliklere göre yazılan başlık öğrencilerde merak duygusu uyandıracak, konu başlamadan öğrencinin dikkatini konuya çekecektir. Bu bakımdan içerikte kullanılan başlık doğru bir tercih olmamıştır. Konunun başında öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyi açısından önemli olan kavramlar tanımlanmamıştır. İçerikte sonraki öğrenme yaşantısına hazırlık olacak bilgilere yer verilmemiştir. Öğrencilere konunun başında ve sonunda sorular sorulmuştur. Ders kitabında sorulan sorular öğrenci ile etkileşimi sağlamalıdır. "Düşünme birçok karmaşık işlemde oluştuğu ve birçok düzeyde geliştiği için, soruların bu işlem ve düzeylere göre sınıflanabilmesi ve hazırlanabilmesi önemlidir" (Hayta & Karabağ, 2003: 98). Bu sınıflandırmada en bilenen sistem Bloom taksonomisidir. "1956 yılında Benjamin Bloom tarafından ortaya konulmuş olan taksonomi bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarından oluşmaktadır" (Gültekin & Akça Berk, 2021: 226). Konunun başında "Hazırlanalım" başlığı altında sorulan sorularda Bloom taksonomisine uyulmamıştır. Ayrıca içerikte bahsedilmeyen bilgilerden soru sorulduğu, konu sonu ölçme değerlendirme kısmında çeldiricilerin yeterince güçlü olmadığı tespit edilmiştir.

İçerik oluşturulurken cümleler öğrencilerin gelişim düzeylerine uygun olmalı ve cümlelerde gereksiz kelimeler kullanılmamalıdır. Kurallı cümleler kullanılmalı, dolambaçlı ifadelerden kaçınılmalı, gereksiz kelimeler kullanılmamalıdır (Kılıç & Seven, 2008). Çalışmaya konu olan içerikte Türkçe dil bilgisi hatalarının yapıldığı görülmüş ve anlatım bozuklukları tespit edilmiştir.

Tüm bu bulgular neticesinde, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 Ders Kitabı'nda yer alan "Tarihî Yollar" başlıklı içeriğin, öğrencilere konu kazanımını edindirme açısından yeterli olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öneriler

Çalışmadan elde edilen sonuçlara dayanarak "Tarihî Yollar" başlıklı içerikle ilgili aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- İçerikle uyumlu görseller kullanılabilir, görseller içeriğe uygun olarak adlandırılabilir.
- Haritalar içerikte verilen bilgilerle örtüşecek şekilde kullanılabilir, haritaların baskı kalitesi artırılabilir, harita üzerindeki yazı ve semboller net okunabilir hale getirilebilir.
- Konu başlığı içerik hakkında ipucu verecek, merak duygusu uyandıracak, öğrencinin ilgisini çekecek şekilde yazılabilir.
- Konu başında öğrenci hazırbulunuşluk düzeyine katkı sağlayacak önemli kavramlar tanımlanabilir.
- İçerikte sorulan sorular Bloom taksonomisine göre sıralanabilir.
- Öğrenmeyi test edecek sorularda çeldiriciler güçlü olabilir.
- İçerikte yer alan cümleler öğrencinin gelişim düzeyine uygun olarak yazılabilir, Türkçe dil bilgisi kurallarına dikkat edilerek anlatım bozukluklarının önüne geçilebilir.

KAYNAKÇA

Adilbekova, A. (2022). Geçmişten günümüze İpek Yolunun önemi. Orhan Kurtoğlu, Güljanat Kurmangaliyeva Ercilasun, Veli Savaş Yelok, Züleyha Nurgül Ertuğrul (Ed.), *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi uluslararası İpek Yolu sempozyumu bildiri kitabı*, 53-62. Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi TODAİE Yayınları.

Akbulut Özpaya, G. (2018). Bakü – Tiflis – Kars demiryolu ve Türkiye açısından jeopolitik önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (37), 103-111.

Baltacı, A., (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388.

Başbüyük, A., Çıkkılı, Y. (2002). İlköğretim 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler coğrafya konularında çalışma yaprağı ve dilsiz harita kullanımının öğrenci motivasyonu ve başarısı üzerine etkisi. *MÜ Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 16(16), 29-38.

Berat, G., Candan, A. S. (2022). Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin ortaokul Sosyal Bilgiler ders kitaplarına ilişkin görüşleri (Karabük örneği). *ABAD*, 5(10), 513-531.

Boydış, N. (2003). Sosyal Bilgiler ders kitaplarının görsel düzen açısından değerlendirilmesi. Cemalettin Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Sosyal Bilgiler*, 129-141. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Bulduk, Ü. (2014). İpek Yolunda kültürel etkileşim: 6-10. yüzyıllarda ticaret, siyaset ve din. Fahri Atasoy (Ed.), *İpek Yolunda Türk kültür mirası*, 40-45. Ankara: Türk Yurdu Yayınları.

Büyükalan Filiz, S. (2003). Ders kitabı ve öğretim programı ilişkisi (Ders kitabında eğitsel tasarım). Cemalettin Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Sosyal Bilgiler*, 97-120. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Dalby, A. (2004). *Tehlikeli tatlar tarih boyunca baharat*. Nazlı Pişkin (Çev.), İstanbul: Kitap Yayınevi.

Demirezen, A. (2007). *Yeni Sosyal Bilgiler öğretim programına göre hazırlanan Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki anlatım teknikleri ve öğrencilerin akademik başarılarına etkileri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.

Demirkaya, H. (2003). Sosyal Bilgilerde veri toplama ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi. Cemalettin Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Sosyal Bilgiler*, 61-84. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Devlet, N. (2018). *İpek Yolundaki Türkler*. İstanbul: İstanbul Aydın Üniversitesi Yayınları.

Dönmez, C. (2003). Sosyal bilimler ve Sosyal Bilgiler. Cemalettin Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Sosyal Bilgiler*, 31-41. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Ercilasun, K. (2022). Bir İpek Yolu kültür havzasından bahsedilir mi? Orhan Kurtoğlu, Güljanat Kurmangaliyeva Ercilasun, Veli Savaş Yelok, Züleyha Nurgül Ertuğrul (Ed.), *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi uluslararası İpek Yolu sempozyumu bildiri kitabı*, 259-263. Ankara: Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi TODAİE Yayınları.

Erkılıç, T. A., Can, S. (2018). Eğitim yönetimi ders kitaplarının içerik ve fiziksel özellikleri açısından incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 2(4), 295-307.

Gökkaya, K. (2003). Sosyal Bilgilere giriş. Cemalettin Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Sosyal Bilgiler*, 9-29. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Gökkaya, K., Oruç, Ş. (2003). Sosyal Bilgiler ders kitaplarında görsel materyallerin kullanımına bir örnek: Fotoğraf. Cemalettin Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Sosyal Bilgiler*, 143-155. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Gültekin, F., Akça Berk, N. (2021). Sosyal Bilgiler eğitiminde soru sorma. Refik Turan, Hakan Akdağ (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar III*, 222-238. Ankara: 2021.

Güneş, F. (2015). Başlık ve zihni yönlendirme. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 290-305.

Gürel, D., Çetin, T. (2018). Sosyal Bilgiler dersi ve kültür aktarımında edindiği rol üzerine bir inceleme. *Anadolu Eğitim Liderliği ve Öğretimi Dergisi*, 6(2), 22-40.

Hayta, N., Karabağ, Ş.G. (2003). Değerlendirme soruları açısından Tarih ders kitapları. *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Tarih*, 97-130. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

İbn Hurdazbih. (2008). *Yollar ve ülkeler kitabı*. Murat Ağarı (Çev.), İstanbul: Kitabevi Yayınları.

Kılıç, A., Seven, S. (2008). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*, Ankara: Pegem Akademi.

Köstüklü, N. (2006). *Sosyal bilimler ve Tarih öğretimi*. Konya: Yazar.

Özgül, H. (2021). *Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin Türk Dili ve Edebiyatı dersine ilişkin hazırbulunuşluk düzeylerinin değerlendirilmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Malatya: İnönü Üniversitesi.

Safran, M., Ata, B. (2003). Öğrencilerin tarih metinlerinden anlam çıkarmalarına yönelik araştırmalarına bir bakış. Cemalettin Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Sosyal Bilgiler*, 337-355. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Safran, M., Koksall, Ö. (2003). Sosyal Bilgiler ders kitapları ve Sosyal Bilgilerin mantığı. Cemalettin Şahin (Ed.), *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu Sosyal Bilgiler*, 43-60. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.

Sarıca, H., İ., Sönmez, Ö. F. (2021). 6. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitaplarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER)*, 6(1), 48-65.

Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı. (2023). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.

Sönmez, Ö. F. (2021). İlköğretim Sosyal Bilgiler öğretiminde harita becerileri. Refik Turan, Hakan Akdağ (Ed.), *Sosyal Bilgiler öğretiminde yeni yaklaşımlar II*, 238-253. Ankara: Pegem Akademi.

Sönmez, V. (1999). *Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

Sönmez, V. (2005). *Hayat ve Sosyal Bilgiler öğretimi ve öğretmen kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.

Tuğrul, A. B. (2018). İpekyolu ve enerji yolları ilişkisi. *Uluslararası Medeniyet Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 12-20.

Turan, O. (2010). *Türk cihan hâkimiyeti mefkûresi tarihi*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.

Üzümcü, A., Akdeniz, S. (2014). Yeni İpek Yolu: TRACECA ve Bakü – Tiflis – Kars demiryolu projesi. *T.C. Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Avrasya Etütleri*, 45(1), 11-39.

Yalçınkaya, E., Sever, R. (2020). Haritalarla Sosyal Bilgiler öğretimi. Ramazan Sever, Mesut Aydın, Erol Koçoğlu (Ed.), *Alternatif yaklaşımlarla Sosyal Bilgiler eğitimi*, 99-120. Ankara: Pegem Akademi.

Yıldırım, A., Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., Yılmaz, M. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Sosyal Bilgiler 6 ders kitabı*. İzmir: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Sınıf Öğretmenlerinin Mangala Oyununa İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

Salih SARIŞIK¹Cemal YAMAK²Atilla ÇETİNKAYA³Ömer ÇOKAL⁴

Makale Bilgisi

Makalenin Türü: Araştırma Makalesi
Makalenin Geliş Tarihi: 24.10.2023
Makalenin Kabul Tarihi: 18.12.2023
DOI: 10.54971/synergy.1380806

ÖZET

Araştırmanın amacı, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin zekâ oyunları dersi programında olan mangala oyunu hakkındaki görüşlerini incelemektir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması modeli kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2023-2024 eğitim öğretim yılında Sakarya ili Sapanca ilçesinde görev yapan ve araştırmaya gönüllü olarak katılan 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerini toplamak için amacına uygun olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilip tablolar halinde raporlaştırılmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen bulgular doğrultusunda sınıf öğretmenleri; mangala kavramının “oyun ve eğlenme aracı olduğunu”, Mangala oyunun öğrencilerin “zihinsel ve sosyal gelişim alanlarına” daha fazla katkı sunduğunu, Mangala oyunun öğrencilerin “saygı ve adalet değerleri ile problem çözme ve yaratıcılık becerilerini” geliştirdiğini, Mangala oyun sürecinde en büyük problemin “fiziki yetersizlikler” olduğunu ve Mangala oyununun en çok “Matematik” dersi ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

Anahtar kelimeler: Zekâ oyunları, Oyun, Mangala, Sınıf öğretmeni



Content of this Journal is licensed under
Creative Commons Attribution NonCommercial
4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Examination of Classroom Teachers' Opinions on Mangala Game

ABSTRACT

The aim of the research is to examine the opinions of classroom teachers working in primary schools about the mangala game, which is in the intelligence games course program. The research was designed using the case study model, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 20 classroom teachers working in Sapanca district of Sakarya province in the 2023-2024 academic year and

¹ Öğretmen, MEB, Sakarya, Türkiye. slh040@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6506-2830

² Öğretmen, MEB, Sakarya, Türkiye. cemalyamak61@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-8389-2192

³ Öğretmen, MEB, Sakarya, Türkiye. atilla5414@gmail.com, ORCID: 0009-0003-0802-0989

⁴ Öğretmen, MEB, Sakarya, Türkiye. omercokal5454@gmail.com, ORCID: 0009-0005-8922-6536

participating in the research voluntarily. In the study, a semi-structured interview form developed by the researchers in accordance with its purpose was used to collect the opinions of classroom teachers. The collected data were analyzed using the descriptive analysis method and reported in tables. In line with the findings obtained as a result of the research, classroom teachers; The concept of mangala "is a tool for play and entertainment", mangala game contributes more to students' "mental and social development areas", mangala game develops students' "values of respect and justice, problem solving and creativity skills", the biggest problem in the mangala game process is "physical It has been revealed that there are "deficiencies" and that the mangala game is most related to the "Mathematics" course.

Keywords: Intelligence games, Game, Mangala, Classroom teacher

GİRİŞ

Devletler sağlık, teknoloji, eğitim ve teknoloji gibi alanlarda gelişim göstermektedir. Bu bağlamda eğitimin bu alanlarda etki yaratabileceğini bildikleri için eğitim alanına daha fazla önem vermektedirler. Bu bağlamda dünya sahnesinde kendisinden söz ettirmek isteyen bu ülkelerin genel bütçelerinin içerisinde eğitime ayrılan kısım oldukça önemli bir yere sahiptir. Finlandiya, Japonya, Güney Kore ve Singapur'un dünya genelinde eğitim alanında ön sıralarda olduğu düşünülürse bu ülkelerde öğrenciler için ayrılan eğitim harcamalarının öğrenci bazında 10 bin dolar civarında olması eğitime verilen önemi göstermektedir (Kılıçaslan ve Yavuz, 2019). Eğitime alanına ayrılan bu harcamaların ürünü olarak yetişen öğrencilerin üst düzey becerilere sahip olduğu görülmektedir. Bu becerilere sahip öğrenciler üretken, yaratıcı, problem çözebilen, eleştirel düşünceye sahip ve analitik düşünebilen bireylerdir. Bu bağlamda devletler eğitim programlarını hazırlarken bu üst düzey becerilere odaklanarak kazanım ve faaliyetlere yer vermektedir. Bu sayede mevcut öğretim programları ile öğrenciler kazandıkları bu üst düzey becerileri gerçek yaşantılarına aktararak pekiştirmektedirler. Öğrencilerin problem çözme becerilerini kazandıkları düşünüldüğünde, günlük hayatlarında karşılaştıkları bir problemi çözdükleri ve yaşantılarını daha kolay bir hale getirdikleri söylenebilir. Bu yaklaşımla devletlerin üst düzey becerilere sahip öğrencileri yetiştirebilmek için eğitim programlarını devamlı olarak yenilemesi ve geliştirmesi gerekmektedir (Akinoğlu, 2013).

Öğrencilere üst seviye becerilerin kazandırılması için eğitim programlarının içerisinde bulunan etkinliklerde kullanılacak olan materyallerin önemli olduğu kabul edilmektedir (Doğan, 2008). İyi tasarlanmış bir eğitim aracının öğrencilerin öğrenmelerinde kolaylık sağlayacağı gibi etkili olacağı da kaçınılmazdır. İlkokul öğrencilerinin yaşları itibarıyla çocukluk döneminde oldukları kabul edilirse oyunların onlar için çok önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrenmelerin oyun yoluyla öğretildiği düşünüldüğünde öğrenci üzerinde kalıcı olduğu kaçınılmazdır. Öğrencilerin bu kalıcı öğrenmelerini günlük yaşantılarına aktardığında hayatlarını kolaylaştırarak ve eğlenceli bir hale getirerek devam ettirdikleri söylenebilir (Aslan, 2019). Bu durumda öğrenmenin en önemli paydaşlarından olan öğretmenlerin de kolaylık yaşadığı söylenebilir. Öğretmenler oyun yoluyla öğretme tekniğini kullandıklarında kendilerini rahatlattıkları gibi, sınıf ortamında aktif, heyecanlı, odaklanma süresi uzun ve yüksek motivasyona sahip öğrenciler yetiştirebilirler.

Hem yurtdışında hem de Türkiye'de oyunla öğrenmeyi kolaylaştıran materyallerin başında zekâ oyunları çeşitleri gelmektedir. Öğrencilerin üst düzey becerilerinin gelişmesinde zekâ oyunları materyallerinin etkisi oldukça önemlidir. Yapılan araştırmalarda başta matematik dersi öğretiminde olmak üzere diğer derslerin öğretiminde de zekâ oyunları materyallerinin kullanıldığı bilinmektedir (Demirel, 2015). 2012 yılında Türkiye'de Milli Eğitim Bakanlığı tarafından zekâ oyunları eğitim programının içerisine dahil edilerek okullarda ders olarak

okutulmaya başlamıştır (Milli Eğitim Bakanlığı, 2013). Zekâ oyunlarının ders nitelikleri ve içeriklerine bakıldığı zaman öğrencilerin öğrenmelerinde kolaylık sağlayan kutu ve kalem-kağıt oyunlarından oluştuğu görülmektedir. Zekâ oyunları dersinin olumsuz yönü olarak dersin sadece ortaokul kademelerinde seçmeli ders niteliğinde okutuluyor olması söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin birden fazla gelişim alanına olumlu yönde etkisi olan zekâ oyunları dersinin seçmeli ders yerine okullarda zorunlu ders olarak okutulmasının daha faydalı olacağı söylenebilir.

Öğrencilerin eğitim hayatında zekâ oyunları dersi oldukça önemli bir potansiyele sahiptir. Öğrenciler zekâ oyunları dersi etkinlikleri ile bilişsel, duyuşsal ve sosyal açıdan kendilerini geliştirme fırsatı bulurlarken, bununla birlikte kazanma-kaybetme duygusu yaşayarak duygusal anlamda gelişme için bir fırsat elde etmektedirler. Bu sebeple çocuklar ilkököl birinci sınıftan itibaren hatta okul öncesi dönemden başlayarak zekâ oyunları etkinliklerine katılmak için eğilim gösterirler. Çocuğun göstermiş olduğu bu eğilim eğitimin genel amaçlarından birisidir. İlkokullarda tüm kademelerde uygulanabilen zekâ oyunları etkinlikleri öğrencilerin oyun oynama, sosyal, duyuşsal, bilişsel ve bedensel açıdan gelişimlerine katkı sağlayan tüm süreçleri içerir (MEB, 2012a). Bu bağlamda topluma istenilen bir öğrenci yetiştirebilmek için öğrencilerin üst düzey becerileri kazanmalarını sağlamak gerekmektedir. Bu becerilerin kazandırılmasında zekâ oyunları etkinliklerinin ve materyallerinin eğitim sistemine entegre olması devletlerin eğitim amaçlarını kolaylaştırması açısından oldukça önemlidir.

Zekâ oyunları dersinin ortaokullarda seçmeli ders olarak eğitim programına girmesi ile öğrencilerin gelişimleri ve öğretmenlerin okutacakları ders bağlamında önemli gelişmeler olmuş ve öğrencilerin gelişimleri için bir fırsat olduğu düşünülmüştür (Aslan, 2019). Zekâ oyunları dersi kapsamında okullarda bir çok oyun öğretilmeye başlamıştır. Bu oyunların öğrencilere ortaokul kademelerinde zekâ oyunları dersinde ve ilkököl kademelerinde ise oyun ve fiziki etkinlikler dersi kapsamında öğretildiği görülmektedir (MEB, 2013). İlkokullarda öğrencilere öğretilen zekâ oyunlarından birisi de Mangala oyunudur. Mangala oyununun geçmişten günümüze kadar gelen bir tarihinin olduğu ve atalarımız tarafından oynandığı bilinmektedir. Mangala oyununun birçok çeşidinin Türk topluluklarının yaşadıkları ülkelerde oynandığı söylenmektedir. Bu nedenle bu oyunun bir çeşit Türk oyunu olduğu vurgulanmaktadır. Mangala oyununun bölgelere göre farklı isimlerde adlandırıldığı görülmektedir. Güneydoğu bölgesinde "Mıngala", Karadeniz bölgesinde "Tus" ve İç anadolu bölgesinde ise "Köçertme" şeklinde bilinmektedir (Küçükıldız, 2011).

Mangala oyununu tanımlayacak olursak, belli özellikleri olan bir platform üzerinde iki kişinin oynadığı bilişsel güce dayanan bir oyun olarak tanımlayabiliriz. Ancak farklı ülkelerde oyun kuralları kültürel değerlere göre çeşitlilik gösterebilmektedir. Bu bağlamda Türkiye'de oynanan Mangala oyununun kurallarında kültürel değerlerimize yer verilmiştir. Eski Türk devletlerinin sağ-sol, doğu-batı şeklinde iki farklı yönetim birimine bağlı olarak idare edilmesi Mangala oyunundaki çiftleme kuralı ile ilgili olduğu düşünülmektedir. Mangala oyununun bu yaklaşımla bir kültür aktarıcısı olduğu söylenebilir.

Mangala oyununun kurallarına bakıldığında öğrencilerin temel ritmik sayma becerilerinin ön planda olduğu görülmektedir. Bu bağlamda Mangala oyununun diğer derslerle de ilişkili olduğu bilirse de en çok matematik dersi ile ilişkisi olduğu görülmektedir. Oyun esnasında taşların yerleştirilmesi ve sürekli taşların kuyular içinde sayılması gerektiğinden bu temel ritmik sayma işlemi oyun esnasında oldukça önemli bir yere sahiptir. Mangala oyununun kuralları şu şekilde sıralanmıştır:

- 1- Oyun sırası kendisinde olan oyuncu elinde bulunan son taşı hazinesine atarsa bir sefer daha oynama hakkı kazanır.

- 2- Oyun sırası kendisinde olan oyuncu elinde bulunan son taşı diğer oyuncunun kuyusuna bırakır ve bıraktığı kuyudaki taş sayısı çift sayıya eşit olursa (2,4,6,8,10,12) bu kuyudaki taşları alır ve kendi hazinesine ekler. Daha sonra oyun hakkı karşı oyuncuya geçer.
- 3- Oyun sırası kendinde olan oyuncunun elindeki son taşı kendi boş kuyusuna gelirse ve bu kuyunun karşısında bulunan rakip oyuncunun kuyusunda taş varsa, hem kendi kuyusundaki taşı hem de rakip oyuncunun kuyusundaki taş(lar)ı alır ve kendi hazinesine ekler. Daha sonra hamle hakkı rakip oyuncuya geçer.
- 4- Kendi kuyularında bulunan taşları bitiren oyuncu, rakip oyuncunun kuyularında kalan taşları da ve kendi hazinesine ekler ve oyun sonlanır. Kuyulardaki taşlar sayılır ve en fazla taşı olan oyuncu oyunu kazanır (Mangala Fedarasyonu, 2022).

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmayla, ilkokullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin zekâ oyunları dersi programında olan Mangala oyunu hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıda yer verilen görüşme sorularına cevap aranmıştır.

- 1- Sınıf öğretmenlerinin Mangala oyununa ilişkin görüşleri nelerdir?
- 2- Sınıf öğretmenlerinin Mangala oyununun öğrencilerin hangi gelişim alanlarına katkısı olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 3- Sınıf öğretmenlerinin Mangala oyununun öğrencilerin hangi değer alanlarına katkısı olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?
- 4- Sınıf öğretmenlerinin Mangala oyununu öğretirken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- 5- Sınıf öğretmenlerinin Mangala oyunu ile diğer dersler arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma yöntemi olarak nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması deseni model olarak tercih edilmiştir. Durum çalışması, bir olayın derinlemesine ele alındığı, verilerin sistemli bir şekilde toplandığı ve olayın geçtiği gerçek ortamda neler olduğunun incelendiği yöntem çeşitlerinden biridir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Mevcut araştırma ile bu yöntem kullanılarak, ilkokullarda öğretilen Mangala oyununu derinlemesine ve detaylı olarak ele almak ve karşılaşılan sorunlara ilişkin çözüm önerileri sunmak amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmada verilerin toplandığı çalışma grubunu 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Sakarya ilinde görev yapan, rastgele örnekleme yolu ile belirlenen 20 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar ile yapılan görüşmeler yüz yüze ve onbeş dakikalık süre ile gerçekleşmiştir. Öğretmenler, gönüllülük esasına göre seçilmiş ve katılımcıların kişisel özelliklerinin yer aldığı bilgiler Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1.
Sınıf Öğretmenlerinin Kişisel Özelliklerine Ait Veriler

Demografik Özellikler	Sayı (n)	Yüzde %	
Cinsiyet	Kadın	12	60
	Erkek	8	40
Yaş	20-30 yaş arası	4	20
	31-40 yaş arası	11	55
	41 yaş ve üzeri	5	25
Öğrenim Durumu	Lisans	12	60
	Yüksek Lisans	8	40
Toplam	20	100	

Tablo 1’de araştırmanın çalışma grubunu oluşturan sınıf öğretmenlerine ait veriler incelendiğinde, öğretmenlerin en fazla %60’ı kadın (n=12) ve %40’ı erkek (n=8) yani kadın sınıf öğretmenlerinin sayısının fazla olduğu görülmektedir. Bunun nedeninin sınıf öğretmenliğinin meslek olarak genellikle kadın öğretmenler tarafından tercih ediliyor olması olabilir. Bununla birlikte araştırmada yer alan katılımcıların %55’i 31-40 yaş aralığında (n=11) ve %60’ı lisans mezunu (n=12) olacak şekilde sınıf öğretmenlerinden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Mangala oyununu incelemek amacıyla hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmacıların hazırladığı görüşme sorularının uygunluğu için uzmanlardan (n=2) görüş alınmıştır. Uzman görüşleri ışığında görüşme sorularına son şekli verilerek uygulanmıştır. Yarı-yapılandırılmış görüşmeler, herhangi bir konu hakkında belli konu başlıkları ya da sorunlarla ilgili önceden planlanan bir görüşme türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin Toplanması

Araştırmada, sınıf öğretmenlerinin Mangala oyunu hakkındaki görüşlerini incelemek amacıyla hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme formun hazırlanmasından sonra, gönüllülük esasına göre belirlenmiş olan katılımcılar ile uygun zaman ve yer planlanarak görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler katılımcıların görev yaptıkları okullarda 20-30 dk arası değişen sürelerde gerçekleşmiştir. 20 katılımcı tarafından doldurulmuş olan görüşme formlarının tamamı geçerli sayılmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış olan görüşme verileri içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. İçerik analizi yapılırken her bir soruya ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden kategoriler oluşturulmuştur. Görüşme verileri analiz edilip raporlaştırılırken öğretmenlere Ö1, Ö2, Ö3.....Ö20 şeklinde kod isimler verilmiştir. Araştırmada içerik analizi aşağıda belirtilen dört adımda gerçekleştirilmiştir.

- 1- Önceden hazırlanmış olan görüşme formu aracılığıyla sınıf öğretmenlerinden toplanan veriler yazılı metin haline getirilmiştir. Daha sonra belirtilen görüşlerden yola çıkarak kodlamalar yapılmıştır.

- 2- Belirlenen kodlar birleştirilerek çeşitli temalar oluşturulmuştur.
- 3- Oluşturulan kodlar ve temalar düzenlenerek son şekilleri verilmiştir.
- 4- Son olarak bulgular tanımlanarak tablolar halinde yorumlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

BULGULAR

Birinci görüşme sorusuna ait bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin Mangala oyununa ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna karşılık olarak belirtilen öğretmen görüşleri üzerine yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Sınıf Öğretmenlerinin Mangala Oyununa İlişkin Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	F	%
Mangala Oyununa İlişkin Görüşler	Oyun Türü	16	80
	Eğitim Materyali	8	40
	Eğlence Materyali	6	30
	Kültür Aktarım Aracı	4	20

Tablo 2’de sunulan mangala oyununa ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri irdelendiğinde, mangala oyununun en çok % 80 oranında (n=16) bir oyun türü olduğu görülmüştür. Diğer öğretmen görüşleri sırasıyla % 40 oranında (n=8) eğitim materyali, % 30 oranında (n=6) eğlence materyali ve % 20 oranında (n=4) kültür aktarım aracı olduğu görülmüştür. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin birinci soruya verdikleri cevaplardan yapılan bire bir alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö₄: “Mangala benim için öğrencilerin hızlı düşüncelerini ve strateji geliştirmelerini sağlayan bir tür oyundur. Tabii oyunun yanı sıra eğitici yönünde bulunmaktadır.”

Ö₇: “Mangala oyunu öğrencilerin eğitimini dolaylı yoldan etkileyen ve eğlenerek öğrenmelerini sağlayan güzel bir eğitim materyalidir.”

Ö₁₁: “Öğrencilerimin mangala oyununu oynarken problem çözme yeteneklerinin geliştiğini, bazı değerlerin saygı ve sevgi gibi oturduğunu ve bunların yanında çok eğlendiklerini düşünüyorum.”

Ö₁₈: “Mangala oyununun öğrencileri eğlendirdiğini, eğlendirirken aslında kültürümüzün günümüze aktarıldığını, oyunun devamlılığının sağlandığını düşünüyorum.”

İkinci görüşme sorusuna ait bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin Mangala oyununun öğrencilerin hangi gelişim alanlarına katkısı olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna karşılık olarak belirtilen öğretmen görüşleri üzerine yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Sınıf Öğretmenlerinin Mangala Oyununun Öğrencilerin Hangi Gelişim Alanlarına Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	f	%
	Bilişsel Alan	15	75

Mangala Oyununun Etkilediği Gelişim Alanı	Sosyal Alan	12	60
	Duyuşsal Alan	6	30
	Dil alanı	2	10

Tablo 3’de sunulan mangala oyununun öğrencilerin hangi gelişim alanlarına katkısı olduğuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri irdelendiğinde, mangala oyununun en çok % 75 oranında (n=15) bilişsel alanı etkilediği görülmüştür. Diğer öğretmen görüşleri sırasıyla % 60 oranında (n=12) sosyal alanı, % 30 oranında (n=6) duyuşsal alanı ve % 10 oranında (n=2) dil alanını etkilediği görülmüştür. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin ikinci soruya verdikleri cevaplardan yapılan bire bir alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö₃: “Mangala oyununda devamlı olarak matematiksel işlem yapıldığı için bilişsel alanlarının doğrudan geliştiğini düşünüyorum.”

Ö₉: “Mangala oyunu öğrencilerin karşılıklı olarak ve farklı rakiplerle oynandığı için arkadaşlık bağlarının sosyal anlamda güçlendiği, birbirlerine karşı saygılı oldukları bir oyun türüdür.”

Ö₁₂: “Öğrencilerin duygusal anlamda kazandıklarında sevindiği, kaybettiklerinde üzüldüğü tabi karşılıklı saygı ve sevgi çerçevesinde bir oyun olduğundan öğrencilerin duyuşsal alanlarında oldukça etkili bir oyun olduğunu düşünüyorum.”

Ö₁₉: “Normal ders sürecinde içine kapanık olan bazı öğrencilerimin yani kolay kolay konuşmayan öğrencilerimin, mangala oynarken heyecanlı, mutlu ve çok konuştuğuna şahit oluyorum.”

Üçüncü görüşme sorusuna ait bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin Mangala oyununun öğrencilerin hangi değer alanlarına katkısı olduğuna ilişkin görüşleri nelerdir?” sorusuna karşılık olarak belirtilen öğretmen görüşleri üzerine yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Sınıf Öğretmenlerinin Mangala Oyununun Öğrencilerin Hangi Değer Alanlarına Katkısı Olduğuna İlişkin Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	f	%
Mangala Oyununun Etkilediği Değer Alanı	Saygı Alanı	18	90
	Sevgi Alanı	16	80
	Adalet Alanı	10	50

Tablo 4’de sunulan mangala oyununun öğrencilerin hangi değer alanlarına katkısı olduğuna ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri irdelendiğinde, mangala oyununun en çok % 90 oranında (n=18) saygı alanını etkilediği görülmüştür. Diğer öğretmen görüşleri sırasıyla % 80 oranında (n=16) sevgi alanı ve % 50 oranında (n=10) adalet alanını etkilediği görülmüştür. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin üçüncü soruya verdikleri cevaplardan yapılan bire bir alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö₃: “Öğrencilerim çok büyük oranda oyuna başlarken birbirlerine başarılar diler ve oyun sonunda kaybeden öğrencim kazanan arkadaşını tebrik eder. Bu durumun yaşanmasında birbirlerine olan saygının etkisi olduğunu düşünüyorum.”

Ö₉: “Mangala oyunu öğrencilerimin arkadaşlık bağlarını güçlendirdiği gibi birbirlerine olan sevgilerinin de artmasında etkili olduğunu düşünüyorum.”

Ö₁₂: “Öğrencilerim mangala oynarken bazen hakemlik yapıyorum ancak hakemsiz oynanan maçlarda kural hatası yapan öğrencim hatasını fark ettiğinde özür dileyip arkadaşının hamlesini elinden almıyor, oyunu adaletli bir şekilde oynuyor.”

Dördüncü görüşme sorusuna ait bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin Mangala oyununu öğretirken karşılaştıkları sorunlar nelerdir?” sorusuna karşılık olarak belirtilen öğretmen görüşleri üzerine yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.

Sınıf Öğretmenlerinin Mangala Oyununu Öğretirken Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	f	%
Mangala Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar	Oyun Alanı Eksikliği	11	55
	Ders Süresi Yetersizliği	7	35
	Oyun Sayısının Azlığı	6	30
	Öğrencilerin İlgisizliği	1	5

Tablo 5’de sunulmuş olan, Mangala oyununun öğrencilere öğretilmesi sırasında karşılaşılan problemlere ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri irdelendiğinde, mangala oyunu öğretilirken en çok % 55 oranında (n=11) oyun alanı eksikliği olduğu görülmüştür. Diğer öğretmen görüşleri sırasıyla % 35 oranında (n=7) ders süresinin azlığı, % 30 oranında (n=6) oyun sayısının azlığı ve % 5 oranında (n=1) öğrencilerin ilgisizliği olarak görülmektedir. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin dördüncü soruya verdikleri cevaplardan yapılan bire bir alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö₁: “Mangala oyunu güzel bir oyun ancak sınıf ortamında oynatmak çok zor oluyor okulun belirli bir yerinde bulunan oyunların sınıfa taşınması, sınıfta oynanması ve tekrar geri götürülmesi bizi gerçekten çok zorluyor. Keşke okulumuzda bir akıl oyunları sınıfımız olsa daha eğlenceli ve verimli bir şekilde öğrencilerimiz oyunlarını oynar diye düşünüyorum.”

Ö₈: “Mangala oyunu öğrencilerin çok eğlendiği bir oyun olmasına rağmen bir ders süresi ayırmak zorundayız birde tabi hazırlık aşaması olduğu için gerçekten zaman olarak sorun yaşıyoruz diyebilirim.”

Ö₁₇: “Ben sınıfıma kendi imkanlarımızla oyun aldım ama sayısı fazla değil öğrencilerimiz dönüşümlü oynuyor. Bütün öğrencilerimizin oynacağı sayıda alsak ya da okulumuzun bir zekâ oyunları atölyesi şeklinde bir sınıfı olsa daha verimli olur.”

Ö₂₀: “Sınıfımdaki bir öğrencinin mangala oyununa karşı ilgisiz olduğunu düşünüyorum. Diğer arkadaşları oyun esnasında çok eğlenirken ve istekli olurken bu öğrencim zorla oyuna katılıyor.”

Beşinci görüşme sorusuna ait bulgular

“Sınıf öğretmenlerinin Mangala oyunu ile diğer dersler arasındaki ilişkiler hakkındaki görüşleri nelerdir?” sorusuna karşılık olarak belirtilen öğretmen görüşleri üzerine yapılan içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.

Sınıf Öğretmenlerinin Mangala Oyunu İle Diğer Dersler Arasındaki İlişkiler Hakkındaki Görüşleri

Tema (Kategoriler)	Kodlar	f	%
Mangala Oyununun	Matematik	16	80
Diğer Dersler ile İlişkisi	Türkçe	11	55
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	2	10

Tablo 6’da sunulmuş olan, Mangala oyunu ile diğer dersler arasındaki ilişki hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri irdelendiğinde, mangala oyununun en çok % 80 oranında (n=16) matematik dersi ile ilişkisi olduğu görülmüştür. Diğer öğretmen görüşleri sırasıyla % 55 oranında (n=11) Türkçe dersi ve % 10 oranında (n=2) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi olduğu görülmüştür. Görüşmeye katılan sınıf öğretmenlerinin beşinci soruya verdikleri cevaplardan yapılan bire bir alıntılar aşağıda verilmiştir:

Ö₆: “Ben mangala oyunun ilkökul kademesinde öğretilmesinin matematik dersine çok katkısı olduğunu düşünüyorum. En basit örnek olarak öğrencilerin çift ve tek sayıları pekiştirmesinde inanılmaz katkısı olduğunu söyleyebilirim.”

Ö₁₄: “Mangala oyunu öğrencilerimin sürekli olarak karşılıklı iletişim halinde olduğu bir oyun türüdür. Herhangi bir durum karşısında kendisini arkadaşına ve öğretmenine oyun esnasında çok güzel ifade edebiliyor bu nedenle Türkçe dersi ile ilgisi olduğunu düşünüyorum.”

Ö₁₅: “Öğrencilerim mangala oynarken bazı değer ve yargılarını koruduğunu birbirlerine karşı dürüst, saygılı ve sevgi çerçevesinde oyunlarını tamamlıyorlar.”

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmanın birinci görüşme sorusuna ilişkin bulgulara göre; sınıf öğretmenleri mangala ile ilgili görüşlerini bir oyun çeşidi olarak belirtmişlerdir. Aslan (2019) Mangala oyununa ilişkin algıları incelediği araştırmasında, mangala oyununun sürekli olarak oynanan bir oyun olduğunu belirtmiştir. Aslan’ın (2019) araştırma sonucu mevcut araştırmayı destekler yöndedir. Aslan ve Gökçen (2022) öğretmenlerin mangala oyunu hakkındaki görüşlerini inceledikleri çalışmada, mangalanın bir oyun türü olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda bu sonucun elde edilmesinde öğrencilerin mangalayı sadece derste değil günlük hayatta keyif alarak oynadıkları ve eğlenceli zaman geçirmek istemeleri olabilir. Araştırmanın ikinci görüşme sorusuna ilişkin bulgulara göre; sınıf öğretmenleri Mangala oyununun öğrenciler üzerinde genellikle bilişsel ve sosyal gelişim alanlarında etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Türkoğlu’nun (2016) oyunun bireylerde bilişsel gelişime etkisi konulu araştırmasında, öğrencilerde oyun oynamanın “sayı kavramı, yer kavramı, ayırt etme hızı ve dil kavramı gibi “ bilişsel gelişim alanlarında olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mangala oyununun da her aşamalarında sürekli olarak bilişsel süreçler olduğundan öğrencilerin bilişsel gelişimlerine katkısı göz ardı edilemez. Bu bağlamda oyun esnasında hızlı bilişsel beceri gösteren öğrenciler bu becerilerini oyuna yansıtarak daha etkili hamlelerde bulunabilirler. Yine Şahin’in (2019) zekâ oyunlarının öğrencilerin problem çözme becerileri üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, zekâ oyunları dersinde öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Problem çözme becerilerinin gelişmesinin bilişsel alan ile ilgili olduğu bilinmektedir. Bununla birlikte mangala oyununun bireysel olarak değil bir rakiple oynandığı düşünüldüğünde, sosyal alanda gelişime katkısı da görülmektedir. Bu bağlamda öğrencilerin oyun esnasında birbirleri ile sürekli olarak iletişim

halinde oldukları ve arkadaşlık bağlarının da bu etkiyle güçlendiği düşünülebilir. Yine Şahan'ın (2008) sporun öğrencilerin sosyalleşmesi üzerine etkisi konulu çalışmasında, öğrencilerin spor yaparak; kazanma ve kaybetme duygusunu, paylaşmayı, yardımlaşmayı, arkadaşlarının düşüncelerine karşı saygılı olmayı ve birlikte oyun oynayarak sosyal sorumluluk duygusunu geliştirerek topluma karşı sosyalleşme sürecini tamamlamış olduğu sonucuna ulaşmıştır. Sadıkoğlu'nun (2017) zekâ oyunlarının öğrencilerin değer eğitimi üzerindeki rolünü incelediği çalışmasında, akıl ve zekâ oyunlarının öğrenciler arasında karşılıklı iletişimi sosyalleşme anlamında olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Oyun ile ilgili yapılan bu çalışmalarda ulaşılan sonuçların araştırma bulgularını desteklediği görülmektedir. Araştırmanın üçüncü görüşme sorusuna ilişkin bulgulara göre; sınıf öğretmenleri mangala oyununun öğrenciler üzerinde genellikle saygı ve sevgi değer alanlarında etkisi olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Mangala oyununun öğrencilerde sosyal becerileri geliştirdiği göz önüne alınarak, öğrencilerin arkadaşları ile iyi ilişkiler kurabildikleri, paylaşım yapabildikleri, oyun kurallarına uyarken arkadaşlarına karşı saygılı olmada duyarlı oldukları söylenebilir. Bu bağlamda öğrencilerin, arkadaşları ile işbirliği ve hoşgörü içerisinde zaman geçirirken mutlu oldukları ve birbirlerinin düşüncesine karşı saygı duydukları söylenebilir (Ceylan, 2009). Aslan ve Gökçen (2022) öğretmenlerin Mangala oyunu hakkındaki görüşlerini inceledikleri çalışmalarında, mangala oyununun öğrenciler arasındaki saygı ve sevgi duygusunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu sonuçlara göre, Mangala oyunu öğrencilerin saygı ve sevgi gibi bazı değerleri ilkökul döneminde kazanmaları ve bu değerleri hissetmeleri bakımından önemlidir. Öğrencilere saygı ve sevgi gibi temel değerlerin kazandırılması için mangala oyunu bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Araştırmanın dördüncü görüşme sorusuna ilişkin bulgulara göre; sınıf öğretmenlerinin Mangala oyununu öğretirken oyun alanlarının eksik olmasından dolayı problem yaşadıkları sonucuna ulaşmıştır. Aslan'ın (2009) akıl ve zekâ oyunları dersinde görev alan öğretmenlerin karşılaştıkları problemlere ilişkin çalışmasında, fiziksel alan olarak eksikliklerin yaşandığı bu nedenle öğretmenlerin genellikle sorun yaşadıkları belirtilmiştir. İki kişinin karşılıklı olarak belirli bir materyalin üzerinde oynadığı bir oyun olan mangala için normal derslikler uygun olmadığından ayrıca bir atölye ya da mekanın olması gerekmektedir. Bu anlamda bakıldığında okullarda zekâ oyunları için atölyelerin veya bağımsız alanların oluşturulması sağlanabilir. Araştırmanın son görüşme sorusuna ilişkin bulgulara göre; sınıf öğretmenleri mangala ile öğrencilerin en çok matematik alanına katkı sağlandığını belirtmişlerdir. Tural'ın (2005) matematik öğretiminde oyunun etkisi konulu çalışmasında, öğrencilere konu(lar) öğretilirken oyun oynatılmış ve sonuç olarak öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yine Demirel'in (2015) zekâ oyunlarının öğrencilerin matematik dersi üzerindeki etkisini incelediği çalışmasında, Mangala oyununun matematik dersinin öğretilmesinde ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde olumlu etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mangala oyununun matematik dersinin öğretilmesinde öğrencilerin ritmik saymalar yaparak oyun esnasında sürekli hesaplama yapmaları gösterilebilir. Alanyazındaki bu çalışmaların sonuçları ile mevcut araştırmanın sonuçlarının benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Sonuç olarak, mangala oyununun öğrencilerin hem okul yaşantısında hem de okul dışında kalan yaşantısında etkisinin olduğu söylenebilir. Öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi ile birlikte çocukluk döneminde kazanılması düşünülen sevgi, saygı, hoşgörü, işbirliği gibi sosyalleşme becerilerinin kazandırılmasında önemli rolü olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarının okullarda planlanan mangala oyununda içinde yer aldığı zekâ oyunları dersinin önemini vurgulama konusunda ilgili literatüre katkı sağladığı düşünülmektedir.

ÖNERİLER

Araştırma sonuçlarına göre öneriler

- 1- Mangala oyununun araştırma sonuçlarında ulaşıldığı üzere öğrencilerin bilişsel alanda çok fazla katkısı olduğu göz önünde bulundurularak ilkokullarda zekâ oyunları dersi zorunlu olarak okutulabilir.
- 2- Mangala oyununun bütün okullarda yaygınlaştırılması için okullara zekâ oyunları sınıfları kurulabilir.
- 3- Sınıf öğretmenlerine zekâ oyunları alanında hizmetiçi eğitimler düzenlenebilir.

Araştırmacılara yönelik öneriler

- 1- Mevcut araştırma sadece Sakarya ili Sapanca ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullar ile sınırlıdır. Araştırma, Türkiye'deki özel ve resmi tüm ilkokulları kapsayarak yapılabilir.
- 2- Mevcut araştırma nitel araştırma yöntemi kapsamında görüşme yoluyla gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma gözlem yolu ile de gerçekleştirilebilir.
- 3- Mevcut araştırma sadece sınıf öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Benzer bir araştırma ortaokullarda görevli idareciler ile ve öğretmenlerle de yapılabilir.

Araştırma Etik Kurul İzin Bilgileri

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı: Sakarya Üniversitesi Rektörlüğü Etik Kurul Başkanlığı

Etik kurul kararının tarihi: 19.10.2023

Etik kurul belgesinin sayı numarası: 24/3

Çıkar Çatışması Beyanı

Bu çalışmanın veri toplanması, sonuçların yorumlanması ve makalenin yorumlanması aşamasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmadığını yazarlar taahhüt etmiştir.

KAYNAKLAR

- Akinoğlu, O. (2013). Türkiye'de uygulanan ve değişen eğitim programlarının psikolojik temelleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 22(22), 31-45.
- Aslan, M. (2019). Zekâ oyunları dersine giren öğretmenlerin derste yaşadıkları problemlerin incelenmesi. *Scientific Educational Studies*, 3(1), 56-73.
- Aslan, M. (2019). Toplumun mangala oyununa ilişkin algıları. *Halk kültüründe oyun, müzik ve dans sempozyumu*, 89-101.
- Aslan, M. ve Gökçen, E. (2022). İlkokul 2.sınıf öğretmenlerinin mangala oyununa ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Göbeklitepe Eğitim ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 1-11.
- Ceylan, Ş. (2009). *Vineland sosyal-duygusal erken çocukluk ölçeğinin geçerlik-gevenirlik çalışması ve okul öncesi eğitim kurumuna devam eden beş yaş çocuklarının sosyal-duygusal*

- davranışlarına yaratıcı drama eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 227858).
- Demirel, T. (2015). *Zekâ oyunlarının Türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 418220).
- Doğan, Y. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin dinleme becerisini geliştirmede etkinlik temelli çalışmaların etkililiği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (2), 261-286. <https://dergipark.org.tr/en/pub/tebd/issue/26112/275109> adresinden erişildi.
- Kılıçaslan, H. ve Yavuz, H. (2019). PISA sonuçları ile Türkiye’de eğitim harcamaları ilişkisi. *Bilgi*, 21(2), 296-319.
- Küçük yıldız, A. (2011). Satrancın atası olan Türk zekâ oyunu: Mangala. *Günümüzde Çocuk Oyunlarında Yaşanan Değişimler Sempozyumu*, 2011, 99-141.
- MEB. (2013). *Oyun ve fiziki etkinlikler dersi öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2013). *Ortaokul ve İmam-Hatip Ortaokulu Zekâ Oyunları Dersi Öğretim Programı*. Erişim adresi: https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/202152512057724-zeka_oyunlari.pdf
Erişim tarihi: 24.10.2023
- Sadık oğlu, A. (2017). *Zekâ ve akıl oyunları dersinin değerler eğitimindeki rolünün öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 461391).
- Şahan, H. (2008). Üniversite öğrencilerinin sosyalleşme sürecinde spor aktivitelerinin rolü. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 10(15), 260-278.
- Şahin, E. (2019). *Zekâ oyunlarının ilkokul 4.sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 580451).
- Tural, H. (2005). *İlköğretim matematik öğretiminde oyun ve etkinliklerle öğretimin erişimi ve tutuma etkisi* (Yüksek Lisans Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 162671).
- Türkoğlu, B. (2016). *Oyun temelli bilişsel gelişim programının (otbgp) 60-72 aylık çocukların bilişsel gelişimlerine etkisi* (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi veri tabanından erişildi (Tez No: 422511).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayın Evi.

Commonly Used Techniques in Testing Foreign Language Skills and Communicative Language Teaching

Koray KAÇAR¹

Makale Bilgisi

Makalenin Türü: Derleme
Makalenin Geliş Tarihi: 26.10.2023
Makalenin Kabul Tarihi: 26.12.2023
DOI: 10.54971/synergy.1381532

ABSTRACT

Teaching and testing foreign language skills are long and challenging processes that cannot be separated from each other. Many traditional test items and alternative methods are utilized for various testing purposes. However, for a successful evaluation, alternative method and traditional assessment types should be handled in communicative language teaching for a successful evaluation. The basics of Communicative Language Teaching are important to increase foreign language learners' communicative competence. In this sense, this review illustrates traditional testing item types after defining the difference between test and assessment. Secondly, testing language skills and components are put under a critical perspective. Then, the basics of Communicative Language Teaching are explained. Eventually, suggestions about adopting all testing types and methods for an effective assessment are discussed. Also, technology-based assessment tools are recommended for an authentic assessment. Correspondingly, the review mainly tries to shed light on testing language skills and language components. Moreover, it aims to help foreign language teachers prepare exams that follow the basic principles of Communicative Language Teaching.

Anahtar kelimeler: Testing, Assessment, Test techniques, Communicative language teaching, Testing language skills



Content of this Journal is licensed under
Creative Commons Attribution NonCommercial
4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Yabancı Dil Becerilerinin Ölçülmesinde Yaygın Olarak Kullanılan Teknikler ve İletişimsel Dil Öğretimi

ÖZET

Öğretme ve ölçme, yabancı dil becerilerinin öğretiminde birbirinden ayrılamayan uzun ve zorlayıcı süreçlerdir. Farklı ölçme amaçları için kullanılan pek çok farklı ölçme yöntemi bulunmaktadır. Ancak İletişimsel Dil Öğretiminde başarılı bir değerlendirme yapılabilmesi açısından geleneksel ölçme yöntemlerinin yanı sıra alternatif değerlendirme yöntemleri de kullanılmalıdır. İletişimsel Dil Öğretiminin

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Samsun, Türkiye, koray_kacar22@hotmail.com. ORCID ID: 0000-0002-0258-0016

temel ilkeleri yabancı dil öğrenenlerin iletişimsel yeterliklerinin artması için önemlidir. Bu derleme çalışmasında öncelikli olarak ölçme ve değerlendirmenin farkı tanımlanmıştır. İkinci olarak, sırasıyla dil becerilerinin ve öğelerinin ölçülmesi ele alınmıştır. Daha sonra İletişimsel Dil Öğretimi ilkeleri açıklanmıştır. Son olarak da etkili bir değerlendirme için tüm ölçme yöntem ve tekniklerinin kullanılması önerilmiştir. Ayrıca otantik değerlendirme için teknoloji temelli ölçme araçlarının kullanılması da önerilmiştir. Tüm bunlar bağlamında, bu derlemenin amacı dil becerileri ve dilin öğelerinin ölçülmesi konusunda açıklama yapmaktır. Ayrıca yabancı dil öğretmenlerinin İletişimsel dil Öğretiminin temel ilkelerine uygun sınavlar hazırlamaları için yardım etmek de hedeflenmiştir.

Keywords: Ölçme, Değerlendirme, Ölçme teknikleri, İletişimsel dil öğretimi, Dil becerilerinin ölçülmesi

1. INTRODUCTION

Testing English proficiency plays an important role evaluating the outputs of investments and programs in teaching English. In this regard, testing is a kind of mirror. In other words, it demonstrates the quality of education provided in English classes because testing is a crucial field on the grounds that teaching and testing are linked to each other. In this regard, studying testing without referring to teaching is impossible, or vice versa (Heaton, 1990). Testing English proficiency is not considered an isolated process. That is to say, language testing cooperates with the studies in language teaching (Bachman, 1990).

1.1. Test and Assessment

In EFL teaching, the terms test and assessment cause confusion and need explication. Although these terms are often considered the same and used interchangeably, they are different (Bachman & Palmer, 2010). Brown and Abeywickrama (2010) differentiate assessment from tests as assessment is a continuous process. Learners' opinions and problem-solving abilities can be assessed anywhere and anytime (Kunnan & Grabowski, 2013). However, the test is a way to measure and assess learners' abilities and knowledge (Brown, 2007). Moreover, a test occurs at specific and determined times and places, and testees know that their answers are measured and evaluated (Brown, 2003). A test is a fragment of assessment to measure learners' knowledge and abilities (Brown & Abeywickrama, 2010). In this sense, assessment is broader than testing.

1.2. Types of Test Items

As one of the most preferred types of questions, *multiple choice* requires testees to choose the correct or the most suitable answer for the question or statement. Multiple-choice items consist of a question and the alternatives or the choices as a response and test takers are asked to choose one of the choices that suit the question or problem (Clay, 2001). They are considered one of the most objective types and are mostly used in testing (Cunningham, 1998). These test items recall information (Cunningham, 1998; Clay, 2001). The main advantages of the multiple-choice test items are being practical and reliable (Hughes, 2003). The scores obtained through this testing type are also considered reliable, rapid and economical (Demirezen, 2013). On the other hand, Hughes (2003) points to the difficulties of this technique. In this type, mostly recognition knowledge is tested, in other words, testers may guess the correct answer or find it out by chance. Moreover, writing a valid and reliable test item is difficult, and negative washback may occur. Similarly, Cunningham (1998) lists four important learning outcomes that cannot be tested with the multiple-choice format: being original, organizing information, transferring the information into action, and presenting information. Multiple-choice question items are used because they are

the most objective, practical and reliable. They can test learners' academic knowledge. However, their preferable advantages, communicative competence and productive skills cannot be assessed with multiple choice question items. An example of a multiple-choice item looks like (adapted from British Council):

Cook is _____ today for being one of Britain's most famous explorers.

- a) recommended b) reminded c) recognised d) remembered

In *true / false questions*, there is a statement and test-takers decide whether the statement is true or not. This kind of question is good for knowledge level (Clay, 2001). The main advantage of true/false items is that they can be completed quickly and scored easily (Cunningham, 1998). However, the main drawback is that test-takers have a 50 % chance of choosing the correct option (Hughes, 2003). Some modifications can be made to minimize the chance factor. One of these changes is adding a third option such as 'it is not stated' (Alderson et al., 1995). The other one is to ask for an explanation of their choice (Hughes, 2003). An example of this type is like this (adapted from British Council):

England won the World Cup in 1966. T/F

In *cloze tests*, testees are given sentences with gaps and testees are expected to fill in the blanks. Cloze tests combine language skills and general linguistic ability (Heaton, 1990). According to Alderson (1996), the cloze test is classified into two groups: (i) pseudo-random and (ii) rational cloze procedure. The rational cloze procedure is also called gap-filling (Cohen, 2001; Ozerova, 2004). In gap-filling tests, words are omitted in view of predetermined linguistic criteria and macro-level discourse links (Cohen, 2001). However, in a pseudo-random procedure, items are deleted in a systematic way (Ozerova, 2004). According to Clay (2001), the main advantages of using cloze tests are that they facilitate comprehension, minimize the chance factor, and increase intensive study. On the other hand, the disadvantages are that cloze tests overemphasize memorization, and gaps are mostly limited to one or two words. Cloze tests increase practicality, validity, and reliability; but are limited to assessing learners' knowledge levels. An example is for the cloze test is (adapted from British Council):

Complete the text by adding a word to each gap.

This is the kind ____ test where a word ____ omitted from a passage every so often. The candidate must ____ the gaps, usually the first two lines are without gaps.

In *matching* item tests, two related items are matched. Matching items are comprised of two parts, one of which is stem (question), and the other is responses (Clay, 2001). The matching items are used mostly to assess testees' skill for matching terms and definitions (Cohen, 2001), "phrases with other phrases", and "problems with solutions" (Clay, 2001, p.27). Apart from words and terms, sentences and visual materials can be used as matching items (Demirezen, 2013). The example for matching items is like the following (adapted from British Council):

Match the word on the left to the word with the opposite meaning.

fat	old
young	tall
dangerous	thin
short	safe

Paraphrase is expressing something in a different way (Callison-Burch, 2007). In this testing type, testees are asked to re-write the sentences without any changes in the meaning (Hughes, 2003; Harmer, 2007). This type is useful to get information about testees' knowledge of language

systems (Harmer, 2007). In addition, it is used to assess one's oral ability as “orally receiving and orally relaying a message” (Brown and Abeywickrama, 2010, p.204). Paraphrase question items show whether learners reach the comprehension level. Comprehension involves understanding facts and ideas by organizing, summarizing, translating, generalizing, and giving descriptions without changing the main ideas. Testees’ are asked to re-state the given statements with their sentences, so they need to comprehend the statements. As an example (Harmer, 2007, p. 383):
I am sorry that I did not get her an anniversary present.
I wish

Short-answer item tests require fulfilling the tests with short and limited responses. Short answer items are short sentences half of which are missing or a statement to be filled (Cunningham, 1998; Demirezen, 2013). Short answer items are very useful for checking testees’ vocabulary knowledge. They show what testees know exactly but they are subjective and suitable for just knowledge level (Cunningham, 1998), and not appropriated for complex learning outcomes (Saeed and Noor, 2011). Scoring keys should be prepared in advance in order to provide objectivity and increase reliability (Valette, 1977).

In an *essay* item test, test-takers are requested to write about a specific topic or a particular situation. In such exams, test-takers are expected to produce longer responses than any other test items, and the length may vary from sentence to page (Cunningham, 1998). For answering essay format items, test-takers need to use skills such as critical thinking (Demirezen, 2013); thus, the evaluation should be made carefully (Brown and Abeywickrama, 2010). Cunningham (1998) states creativity, organization ideas, and different ways of expressing ideas as the advantages of this type of question while the most obvious disadvantage is low-reliability (Cunningham, 1998, Demirezen, 2013).

1.3. Testing Language Skills

Listening comprehension is understanding the sounds in a context (Akıncı, 2010). Moreover, listening is a prerequisite for oral communication and for this reason Brown (2003), Hughes (2003), and Brown and Abeywickrama (2010) recognize listening as an essential part of verbal communication. Listening is a receptive skill; thus, indirect testing methods are used to assess it. According to Brown (2007), clustering, redundancy, reduced forms, performance variables, colloquial language, the rate of delivery, interaction, stress, rhythm, and intonation make listening tests difficult.

Buck (2001) proposes that the most suitable way of producing a construct of listening is by combining competence-based model and task-based model. This combination provides the ability “to process extended samples of realistic spoken language, to understand the linguistic information and to make whatever inferences are unambiguously implicated by the content of the passage” (p. 114). In addition, Buck (1998) categorizes listening tests into two groups: process approach and product approach. The process approach tries to identify the sub-skills in listening and then assesses the testees whether they master them. On the other hand, in the product approach, testees are given a passage to listen to and then they are assessed through this passage.

Weir (1993) divides listening comprehension test requirements into four categories: listening for direct meaning, inferred meaning, contributory meaning and listening for note taking. In the first requirement, gist, details, and manner of the speaker are examined. In the second one, making inferences and inquiries, recognizing the communicative and social functions of utterances are

scanned. In the third one, linguistic features are checked. In the last requirement, summarizing and paraphrasing the text and selecting relevant key points are underlined.

Brown (2007, p.309-310) lists the listening comprehension methods as:

- Intensive listening tasks: distinguishing phonemic, morphological pairs, repetition, stress patterns, and recognizing paraphrases
- Responsive listening tasks: immediate responses to questions
- Selective listening tasks: cloze procedures and information transfers
- Extensive listening: dictation, lectures, dialogues, narrations

Hughes (2003) suggests multiple choice, short answer, gap filling, note-taking, partial dictation, and transcription as listening test techniques. Moreover, Richards (2006) proposes two kinds of listening activities. They are noticing activities and restructuring activities. Noticing activities serve for comprehension activities while restructuring activities for productive use of listening texts. On the other hand, Madsen (1983) divides the listening test items into three classes: limited response, multiple choice appropriate response, and extended communication.

Speaking is a productive skill and testees' performance can be observed directly. The aim of testing speaking is to observe the ability to communicate in the target language (Hughes, 2003). As Brown and Abeywickrama (2010) state there is a close relationship between speaking and listening, so listening affects testees' oral production. Thus, speaking ability includes both comprehension and production (Hughes, 2003).

Madsen (1983) mentions some difficulties in testing speaking skills, such as testing fluency or accuracy, motivating students to speak, testing each student individually, and evaluating many things simultaneously. O'Sullivan (2008) suggests that the writer of a speaking test should be careful about the construction of definition, the predictability of responses, the interlocutor effect, validity, and reliability. On the other hand, Brown (2007) clarifies the advantages of speaking tests as observable, recordable, and measurable. As Gonzalez (1996) states, despite the difficulties in scoring and administration, testing speaking is necessary and important, especially in the communicative use of language.

Lazaraton (2001) distinguishes oral skill assessment into two categories. The first one is classroom performance and the second one is a large-scale oral examination. Classroom performance includes various classroom activities, such as extended chunks and visual or interactive chunks. Different from classroom performance, large-scale oral examination is a requirement to get into some universities or some institutions and fluency, accuracy, coherence, pronunciation are important in this type of examination (Lazaraton, 2013). In terms of fluency and accuracy, testing fluency attaches importance on speaking without too much hesitating and stopping while testing accuracy emphasises on correct grammar and vocabulary (Riddell, 2003).

Similar to the types of listening, Brown (2007) expresses the types of speaking as imitative, intensive, responsive, interactive, and extensive. Imitative tasks require just imitations and repeats. There is no need to understand and interact. In imitative speaking, pronunciation and prosody are important (Brown and Abeywickrama, 2010). In intensive tasks, reading aloud, directed response, oral cloze procedure, and translation are commonly used methods (Brown, 2007). Responsive tasks include interaction and comprehension. There are conversations, role-plays, games and small talks (Brown and Abeywickrama, 2010). As different from responsive

tasks, interactive tasks need longer and more complex interactions between participants. Expensive tasks, on the other hand, include lectures, presentations, and long speeches (Brown, 2007).

Madsen (1983) proposes holistic scoring and objectified scoring for speaking skills. Holistic scoring is used when many criteria are evaluated at the same time, whereas objectified scoring is made with a checklist and, each aspect of the task is scored independently. Hughes (2003) states holistic scoring is the assessment base on the overall impression. The main advantage of this scoring is that it saves time because it is performed fast. The other scoring type is analytic. It separates the tasks and checks separately, which makes scoring reliable but it is time-consuming. Testing speaking skills heavily depends on the authentic use of language. One of the main reasons to learn a foreign language is communication. As a result, both the use and usage of language are important for assessing listening skills.

Reading is considered the most important skill and people have the opportunity to read English materials, but they do not have the chance to communicate orally (McDonough et al., 2013). Similar to listening, reading is a receptive skill and the process or product of reading cannot be observed directly (Brown and Abeywickrama, 2010). However, reading is more complex than listening in that testees must develop bottom-up, and top-down strategies, and suitable schemata as an efficient reading comprehension (Brown and Abeywickrama, 2010).

As Brown (2007) states, for a good reading test, micro or macro skills, the genre of reading, and the type of reading should be determined. In the taxonomy of reading types, each reading type serves different purposes. For example, a perceptive reading task involves components of discourse such as letters, words, and punctuation. However, selective reading is the realizing basic grammatical, lexical or discourse features, or language with short texts and visuals. On the other hand, an interactive task focuses on relevant features between paragraphs and organizing them in a logical order. Finally, the extensive task includes articles, essays, reports, and books (Brown and Abeywickrama, 2010). According to Brown (2007) the tasks used in receptive reading are reading aloud, copying, multiple-choice, and picture-cued identification. Cloze, matching, gap-filling, and editing tasks are suggested for selective reading. Different from the other tasks, interactive and extensive tasks such as skimming, scanning, re-ordering, summarizing, outlining, responding, etc., require complete understanding of the text.

Moreover, Kitao and Kitao (1996a) divide reading comprehension questions according to the level of the testees: testing low-level skills, testing middle or higher levels. Testing low-level skills include word recognition, sentence recognition, and matching the word with a picture. In the testing middle or higher levels, the techniques are true-false questions, multiple-choice questions, short answer completion, and ordering. Hughes (2003) defines the criteria that a reading text suits for the assessment of reading skills as type, form, graphic features, topic, style, readability, length, lexis, and structure. On the other hand, Kitao and Kitao (1996a) identify the difficulty, variety, type of text and background knowledge for choosing a text in assessment. Hughes (2003) warns that in scoring reading ability, including testees' grammar or vocabulary mistakes in assessment decreases validity.

Both teaching and testing *writing* are complex processes, as writing ability requires proficiency in grammatical, oratorical, lexical, and conceptual items (Heaton, 1990). Similarly, Kitao and Kitao (1996b) describe the elements of writing as grammatical ability, lexical ability, mechanical ability, stylistic skill, organizational skill and judgements of appropriateness. Writing is a productive skill

and it is tested directly (Hughes, 2003). In process-oriented instruction, testing writing is a prickly matter (Brown, 2007). The assessment of writing can be formative and summative. The assessment is formative when the process-oriented approach is used while it is summative if there is a final product (Brown, 2007).

Brown and Abeywickrama (2010) divide writing tasks into four categories: Imitation, intensive, responsive, and extensive writing. Imitative writing is producing letters, words, and short sentences. Intensive writing is creating a suitable vocabulary in a context and linguistic elements in the sentences. The form is more important than meaning in intensive writing. However, meaning is important in responsive writing, and testees are expected to produce meaningful and logical sentences or coherently ordered paragraphs. Eventually, extensive writing means using all writing strategies and writing for all purposes and types. Brown (2007) defines the tasks for each writing type. The tasks for imitative writing are handwriting letters, copying, spelling, simple word writing. Similar to imitative writing tasks, intensive writing task is form focused and includes dictation, dicto-comp, ordering, and transformation. Different from these activities responsive tasks are meaning focused, such as paraphrasing, construction, and responding. Moreover, extensive tasks are writing in all types and genres.

Hughes (2003) suggests two kinds of scoring: holistic and analytic scoring. As stated in testing speaking skills, holistic or impressionistic is based on the general impression of the writing product. It is fast and includes inter-rater reliability (Brown and Abeywickrama, 2010). On the other hand, in analytic scoring, the elements composing the written product are graded separately. Apart from these scoring types, Brown and Abeywickrama (2010) define another scoring type called primary trait scoring. Primary trait scoring focuses on the purpose of the writing and whether it fulfils the purpose (Brown and Abeywickrama, 2010). For instance, if the purpose of the paragraph or essay is to dissuade from something, the score is given as much as the testees fulfil this purpose. Holistic and primary trait scoring provides little or no washback but analytic scoring provides positive washback since it highlights the testees' both strong and weak sides.

Furthermore, correction of writing drafts or feedback is not just teachers' responsibility. There are three kinds of correction such as teacher correction, peer correction, and self-correction (Riddell, 2003). Teacher correction provides fast, efficient and accurate correction while discouraging independence and demotivating testees (Riddell, 2003). Teacher correction on writing can be written, in individual meetings or recorded spoken feedback (Weigle, 2013). Another correction is peer correction, which enables students to be involved in the correction process and provides authentic feedback (Weigle, 2013). Peer correction increases critical reading skills, and peers can find something that the teacher misses. Moreover, it creates cooperation between students (Riddell, 2003; McDonough et al., 2013). Finally, self-correction increases students' independence since they are actively involved in the correction process. The correction of written works can be an immediate or delayed correction (Riddell, 2003). Also, in the correction symbols (Weigle, 2013), class correction and grading can be used (Riddell, 2003).

Language skills cannot be tested completely independently from each other; there is a close relationship between all language skills. Thus, foreign language teachers should employ different methods and techniques simultaneously for an accurate assessment.

1.4. Testing Language Components

In the traditional language teaching approaches, *grammar* is regarded as the core of the language. Brown and Abeywickrama (2010, p. 293) state "... knowing a language meant knowing the grammatical structures of that language." In the traditional approach, grammar knowledge is assessed by decontextualized, discrete-point items such as re-ordering, cloze procedure, error correction, completion, and sentence combination (Larsen-Freeman, 2009). Thanks to the contributions of the communicative approach, the focus shifted from discrete-point items to integrative assessment (Larsen-Freeman, 2009) and grammar knowledge is assessed via four skills (Brown and Abeywickrama, 2010). Ozkan (2011) states that using authentic text in teaching and assessing grammar knowledge provides content and face validity. It makes form and meaning assessed equally and improves learners' and testees' motivation. Hughes (2003) suggests that grammar can be used in all kinds of tests and provides content validity.

Brown and Abeywickrama (2010) divide grammar assessment tasks into three classes: selected response tasks, limited production tasks, and extended production tasks. Selected response tasks focus on grammar knowledge. Short sentences are used to check grammar knowledge. Multiple choice tasks, discrimination tasks, noticing task, or consciousness-raising tasks are the techniques for this kind of task. Similar to selected response tasks, limited production tasks require single or longer sentences however they need language production. Since gap filling, short-answer tasks, and dialogue-completion tasks require both form knowledge and comprehension, they are far preferable activities. On the other hand, in extended production tasks, there is authentic language use. Information gap tasks and role-play activities provide authentic language use.

Furthermore, Hughes (2003) proposes gap filling, paraphrasing, completion, and multiple-choice techniques for assessing grammar. Moreover, Heaton (1990) lists the most common grammar testing items as multiple-choice, error-recognition, rearrangement, completion, transformation, changing the words, broken sentences, pairing and matching, combination and addition items. Also, Larsen-Freeman (2009) states that some renovations are proposed to assess grammar knowledge, such as redefining the construct, partial scoring, the social dimension, and the standard.

Finally, a grammar test should include both form and meaning. Testing just accuracy is restricted (Larsen-Freeman, 2013). Text-based grammar tests develop testees' active knowledge of grammar and active corrective feedback increases testees' mastery of grammar (Fotos, 2001).

Vocabulary is the central part of learning a foreign language. A large amount of vocabulary is needed to master a foreign language or communicate in that language. Many people accept learning words as learning a foreign language (Carter, 2001). Vocabulary is a prerequisite for language skills, grammar, and communication.

Since vocabulary is crucial in learning a foreign language, testing this knowledge is crucial, too. Different methods are proposed to test vocabulary. For instance, Read (2000) proposes discrete vs. embedded, selective vs. comprehensive and context- dependent vs. context- independent testing for vocabulary. Discrete tests assess vocabulary knowledge independently from each other and explicitly (Coombe, 2011). This kind of test assesses recognition ability or production ability. The abovementioned recognition ability is that understanding a word whether written or spoken, and production ability is using a word correctly in a written or spoken way (Pignot-

Shahov, 2012). According to Hughes (2003), recognition tests include multiple-choice techniques. In this technique, antonyms, synonyms, definitions, suitable words, or odd words are asked for testees to choose the right answer. On the other hand, tests for production include sentence completion, gap filling, and translation items. On the contrary, embedded vocabulary tests attach importance to the testees' use of the words in their speaking, listening, reading and writing abilities (Coombe, 2011). Another binary is a selective and comprehensive test, which differs in that the former assesses specific words but the latter measures all the words of input or output (Read, 2000).

In the last type of testing vocabulary, context-dependent tests assess testees' vocabulary knowledge in a context to give the appropriate answer. In these tests, testees have clues in the context, yet context-independent tests measure testees' responses without any contextual reference (Read, 2000). Contexts offer real-life situations to use vocabulary. A study conducted by Öztürk (2012) revealed that testees having contextualized tests have better performance than those who have discrete tests. Howbeit, Chun- mei (2007) states that discrete tests provide fast, direct and convincing results in a short time. Moreover, from the communicative point of view, context is not just a linguistic station; it also covers pragmatic knowledge (Brown and Abeywickrama, 2010). Another important distinction of vocabulary test is based on the view of breadth and depth tests. Breadth tests assess the quantity of vocabulary; however, depth tests assess how much the testees know about the word (Laufer and Goldstein, 2004).

As mentioned before, speaking is the main tool of communication. However, for successful oral communication, *pronunciation* is a key factor. Pronunciation in language learning means perceiving and producing sounds in the target language (Seidlhofer, 2001). Testing pronunciation is mostly carried out by testing speaking. Yet, there are some specific techniques for production and recognition levels of pronunciation (Alabbasi, 2007). Alabbasi (2007) classifies production tests into three categories: scored interviews in which each testee is interviewed separately and their results are recorded; highly structured speech samples divided into a few parts and each part assessing different speech samples; paper and pencil tests of pronunciation aiming to check answers pointing pronunciation and stress. The items in these tests are rhyme words, word stress, and phrase stress. On the other hand, recognition tests include sounds and their phonemic symbols, namely, using phonetic alphabet of a foreign language and minimal pairs of words, aiming to distinguish phonemes of pair words, and sound matching with pictures when a tester reads a word, thus testees are expected to remember the phonemes and choose the correct pictures.

Another view for testing pronunciation was proposed by Madsen (1983). He proposes three techniques: limited response, multiple-choice, and reading aloud. The limited response contains individual testing, such as repetition and group testing through identifying the sounds. Despite being easy and testing pronunciation in detail, they are time-consuming. The multiple-choice technique allows testees to choose what they hear or paraphrase by chance. In this technique, context is used rather than isolated items. Besides, testees read a text loud in reading-aloud tests providing a chance to observe the pronunciation. Yet, this technique can reduce reliability due to problems deriving from reading ability (Alabbasi, 2007).

In addition, Goodwin (2013) discusses three sorts of pronunciation tests: diagnostic evaluation, ongoing feedback and classroom achievement tests. Diagnostic evaluation is used to determine the learners' needs. During the learning process, ongoing feedback is given to learners. Classroom

achievement tests shed light on the progress. As a result, in pronunciation assessment, there must be a balance between accuracy and intelligibility (McDonough et al., 2013). Intelligibility is the ability to comprehend foreign language articulation (Isaacs, 2014) and including individual sounds, stress, rhythm, intonation, sound, and spelling (McDonough et al., 2013, p.160-161).

Apart from the mentioned components (grammar, vocabulary, and pronunciation) there are other components, such as discourse, semantics and pragmatics. All the language components can be assessed while assessing language skills. Testing the components in isolated situations minimizes the authenticity. Instead, they should be evaluated by means of testing foreign language skills. This kind of evaluation increases authenticity as well as testees' communicative competence.

1.5. Communicative Language Teaching and Communicative Syllabus

Communicative language teaching (CLT) aims to teach a foreign language by means of communication. CLT makes communicative competence the goal of language teaching rather than structuralist competence (Larsen- Freeman and Andersdon, 2011). Communicative competence includes using language for different purposes and functions depending on the settings and participants, producing and comprehending different texts, and using different communicative strategies (Richards, 2006). In other words, foreign language learners need to perform functions, such as promising, inviting, and refusing (Wilkins, 1976). In order to perform these functions, the required syllabus in CLT must contain purposes of communication, settings, roles of learners, communicative events, language functions, notions, the combination of discourse and rhetorical skills, the variety of target language, grammatical and lexical content (van Ek and Alexander, 1980).

As the syllabus type, CLT needs communication rather than abstract rules. This approach proposes a skill-based, functional, notional, and task syllabus (Richards, 2006). In CLT, the teaching is organized according to the functional-notional syllabus (Richards and Rodgers, 1986). Nunan (1988) describes functions as the communicative purposes for the language and notions as the conceptual terms expressed with the language. The well-known and highly accepted functional-notional syllabuses the Council of Europe prepared are the Threshold and Waystage levels (White, 1988). (The threshold level has been called B1 and Waystage A2 since 2001.) As an example, the functions for Waystage level are listed as;

1) Imparting and seeking factual information

- 1.1) Identifying
- 1.2) Reporting
- 1.3) Correcting
- 1.4) Asking
- 1.5) Answering questions

2) Expressing and finding out attitudes

- 2.1) Expressing agreement with a statement
- 2.2) Expressing disagreement with a statement
- 2.3) Enquiring about agreement and disagreement
- 2.4) Denying something
- 2.5) Stating whether one knows or does not know something or someone
- 2.6) Enquiring whether one knows or does not know something or someone
- 2.7) Expressing ability and inability

- 2.8) Enquiring about ability and inability
- 2.9) Enquiring how (un)certain one is of something
- 2.10) Enquiring how (un)certain others are of something
- 2.11) Expressing one is (not) obliged to do something
- 2.12) Enquiring whether one is obliged to do something
- 2.13) Giving permission
- 2.14) Seeking permission
- 2.15) Stating that permission is withheld
- 2.16) Expressing want, desire
- 2.17) Enquiring about want and desire
- 2.18) Expressing intention
- 2.19) Enquiring about intention
- 2.20) Expressing preference
- 2.21) Expressing pleasure
- 2.22) Expressing displeasure
- 2.23) Enquiring about pleasure and displeasure
- 2.24) Expressing hope
- 2.25) Expressing satisfaction
- 2.26) Expressing dissatisfaction
- 2.27) Enquiring about dissatisfaction
- 2.28) Expressing disappointment
- 2.29) Expressing gratitude
- 2.30) Expressing moral
- 2.31) Granting forgiveness
- 2.32) Expressing approval
- 2.33) Expressing appreciation
- 2.34) Expressing regret
- 2.35) Expressing indifference

3) Getting things done

- 3.1) Suggesting a course of action
- 3.2) Requesting others to do something
- 3.3) Inviting others to do something
- 3.4) Accepting an offer or invitation
- 3.5) Declining an offer or invitation
- 3.6) Enquiring whether and invitation accepted or declined
- 3.7) Advising others to do something
- 3.8) Warning others to take care or refrain from doing something
- 3.9) Offering assistance
- 3.10) Requesting assistance

4) Socialising

- 4.1) Attracting attention
- 4.2) Greeting people
- 4.3) When meeting people
- 4.4) Addressing somebody
- 4.5) Introducing somebody
- 4.6) Reacting to being introduced

- 4.7) Congratulating
- 4.8) Proposing a toast
- 4.9) Taking leave

5) Structuring discourse

- 5.1) Opening
- 5.2) Hesitating
- 5.3) Correcting oneself
- 5.4) Enumerating
- 5.5) Summing up
- 5.6) Closing
- 5.7) Opening (telephone)
- 5.8) Asking for extension
- 5.9) Giving notice of a new call
- 5.10) Opening (letter)
- 5.11) Closing

6) Communication repair

- 6.1) Signalling non- understanding
- 6.2) Asking for overall repetition
- 6.3) Asking for partial repetition
- 6.4) Asking for clarification
- 6.5) Asking for confirmation of understanding
- 6.6) Asking to spell something
- 6.7) Asking to write something down
- 6.8) Expressing ignorance
- 6.9) Appealing for assistance
- 6.10) Asking to slow down

(van Ek and Alexander, 1977)

According to White (1988) the selection and grading of the functions are based on some criteria, such as the needs of learners, usefulness, generalization, interest, and coverage. On the other hand, White (1988) states the difficulties in this kind of syllabus as the impossibility of defining function clearly, interpretation, and defining the functions within the context, and not being in isolated contexts.

2. DISCUSSION and CONCLUSION

The present study aims to give overall information about the most preferred test techniques in formal assessment. Testers are still preoccupied with traditional formats (Asassfeh, 2019). Since it is practical, traditional methods are commonly used. However, these techniques are not sufficient enough to give detailed report about neither visual (reading and writing) nor audio (listening and speaking) skills. Although traditional pencil-paper test techniques are highly used, they are perceived as dissatisfied and old-fashioned (Piri, 2022).

Furthermore, it should be noted that many institutions, like The Ministry of National Education of Turkey, run Communicative Language Teaching. CLT aims to use language in real-life situations in order to allow students to use target language real-life situations (CoE, 2001; MEB, 2018). Thus, authentic tasks to assess test-takers knowledge must be taken part in actual performance (Brown, 2007). Boddy and Langham (2000) state that using language in communication is preferable to

using it in isolation so; communicative language tests must be designed and supported. The communicative approach aims to test performance rather than competence (Boddy and Langham, 2000). Canale and Swain (1980) define communicative competence as consisting of grammatical competence, sociolinguistic competence and strategic competence. Since there is discrimination between competence and performance, both use and usage of language must be assessed (Canale and Swain, 1980). According to Phan (2008), communicative tests offer testees creatively using language in communication with all language skills. Moreover, the principles of a communicative test set by Phan (2008) are “start from somewhere” (p. 3), “concentration on content” (p. 3), “bias for best” (p.4) and “working on washback” (p.4).

As a solution, alternative assessment techniques and technology can be fulfilled, as well as traditional ones to create an enriched learning environment (Phongsirikul, 2018). Alternative assessment provides students with authentic use of language in a holistic and integrative way (Hamayan, 1995). Brown and Hudson (1998) mention some benefits of alternative assessment they allow students to display their own performance, focus on both processes and products, show learners’ strengths and weaknesses and require higher thinking as Stoyhoff (2012) suggests portfolios, projects, conferences, journals, simulations, observations, and interviews can be preferably used.

Besides alternative assessment, technology serves as an effective language skill testing and assessment opportunity (Chapelle, 2010). Particularly, Computer Assisted Language Testing (CALT) is a method that includes not only language testing but also technology assistance (Suvorov and Hegelheimer, 2013). As discussed by Sulaiman and Khan (2019) CALT provides flexible, innovative, personalized, efficient and rapid test practices that fit with the needs of new generation learners. Moreover, CALT can rebuild the testing field by overwhelming the challenges and difficulties of traditional language testing tools (Pathan, 2012).

Traditional written exams are still commonly and mostly preferred. They are practical, reliable, and valid. But in the sense of authenticity they are not useful enough. Yet, alternative assessment and CALT provide authenticity. In this situation instead of choosing either side, all means of assessment can be used. Alternative assessment does not necessarily mean alternative to traditional ones, they can benefit from parallelism (Coombe et al, 2012). Applying principles of only one approach may cause weak assessment in some aspects. As Heaton (1990, p.23) points out “a good test will frequently combine features of the communicative approach, the integrative approach, and even the structuralist approach- depending on the purpose of the test.” Testers should be aware of the reality that language is a tool in real life rather than an isolated concept. Language is learned for communicative needs that include all the skills and sub-skills. The communicative approach desires to improve communicative competence. Unless the test items are relevant to the principles of CLT, it results in either the teaching principles and program or the test being ignored. Consequently, the ignored one is the program since the tests force the teachers to teach to test (Wilkins, 1976).

Last but not least, teachers should test to teach, not teach to test. As Volante (2004) specifies reducing the instruction, memorizing, false concepts about school programs, low-validity, and narrow curriculum are the main inappropriate effects of teach to test on teaching process. Testing is supposed to be used to enhance the quality of teaching. It should not be the final stage, but only an indispensable stage of the end-goal, namely teaching/learning language.

In this paper, traditional test items are analysed with respect to Communicative Language Teaching. Further studies that deal with current trends, such as artificial intelligence in testing and assessment or dynamic assessment can be done. Current trends are supposed to be more suitable to communicative principles. Studies with various groups and techniques provide new paradigms in assessment.

REFERENCES

- Akıncı, T. (2010). Opinions of English teachers in state primary schools on the test they apply, the effect of SBS on their tests and the problems faced. Unpublished Master's Thesis, Pamukkale University
- Alabbasi, A. H. Y. (2007). Techniques of testing pronunciation: Production and recognition levels. *Iraqi Academic Scientific Journals*, 3(5), 14-19.
- Alderson, J. C., Clapham, C., & Wall, D. (1995). *Language test construction and evaluation*. Cambridge University Press.
- Alderson, J. C. (1996). The testing of reading. In C. Nuttall (Ed.) *Teaching reading skills in a foreign language* (pp.212-228). Heinemann.
- Asassfeh, S. M. (2019). EFL Teachers' assessment preferences and prevalent practices: The case of Jordan. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation (IJLLT)*, 2(7), 67-74
- Bachman, L. F. (1990). *Fundamental considerations in language testing*. Oxford University Press.
- Bachman, L. & Palmer, A. (2010). *Language assessment in practice*. Oxford University Press.
- Boddy, N.M. &Langham, C. S. (2000). Communicative language testing: an attainable goal? <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.619.7691&rep=rep1&type=pdf>
- British Council (2009). <https://www.teachingenglish.org.uk/article/testing-assessment/>
- Brown, S. (2003). Assessment that works at work. *The Newsletter for the Institute of Learning and Teaching in Higher Education*, 11: 6-7.
- Brown, H. D. (2007). *Teaching by principles: An interactive approach to language pedagogy*. (3rd Edition). Pearson Education, Inc.
- Brown, H.D. & Abeywickrama, P (2010). *Language assessment: Principles and classroom practices*. (2nd Edition). Pearson Education, Inc.
- Brown, J. D. & Hudson, T. (1998). The alternatives in language assessment. *TESOL Quarterly*, 32(4): 653-675.
- Buck, G. (1988). Testing listening comprehension in Japanese university entrance examinations. *JALT Journal*, 10(1 & 2), 15-42.
- Buck, G. (2001). *Assessing listening*. Cambridge University Press.

- Callison- Burch, C. (2007). *Paraphrasing and translation*. Unpublished Ph.D. Thesis University of Edinburg, Edinburg, Scotland.
- Canale, M. & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1, 1-47.
- Carter, R. (2001). Vocabulary. In Ronald Carter and David Nunan (eds.). *The Cambridge Guide to Teaching English to Speakers of Other Languages*. (pp. 42- 47). Cambridge University Press.
- Chapele, C. A. (2010). Technology in language testing.
<http://languagetesting.info/video/main.html>
- Chun-mei, G. (2007). Influence of contexts on vocabulary testing. *US- China Education Review*, 4(7), 42-46.
- Clay, B. (2001). Is this a trick question? Kansas Curriculum Center.
- Council of Europe (2001). *Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment*. Cambridge University Press.
- Cohen, A. D. (2001) Second language assessment. In M. Celce- Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. (3rd Edition)(pp. 515-535). Heinle &Heilne.
- Coombe , C. (2011). Assessing vocabulary in the language classroom.
<http://marifa.hct.ac.ae/files/2011/07/Assessing-Vocabulary-in-LanguageClassroom.pdf>
- Coombe, C., Davidson, P., O'Sullivan, P., Stoyhoff, S. (2012). *The Cambridge guide to second language sssessment (The Cambridge guides)*. Cambridge University Press.
- Cunningham, G. K. (1998). Assessment in the classroom: Constructing and interpreting tests. *Australian Journal of Teacher Education*, 23(1).
- Demirezen, M. (2013). Testing. In A Sarıçoban (Ed.), *Öğretmenlik alan bilgisi testi İngilizce öğretmenliği* (pp. 165- 194). Murat Yayınları.
- Fotos, S. (2001). Cognitive approach to grammar instruction. In M. Celce- Murcia (Ed.), *Teaching English as a second or foreign language*. (3rd Edition) (pp.267-285). Heinle & Heilne.
- Gonzalez, A. B. (1996). Teaching English as a foreign language: An overview and some methodological considerations. *RESLA*, 11, 17-49.
- Goodwin, J. (2013). Teaching pronunciation. In M. Celce- Murcia, D. M. Brinton & M.A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*. (4th Edition) (pp. 134-154). Boston, MA: Heinle ELT.
- Hamayan, E.V. (1995). Approaches to alternative assessment. *Annual Review of Applied*

Linguistics, 15, 212-226.

Harmer, J. (2007). *The practice of English language teaching*. (4th Edition). Pearson Education Limited.

Heaton, J.B. (1990). *Writing English language tests*. Longman Group UK Limited.

Hughes, A. (2003). *Testing for language teachers*. (2nd Edition). Cambridge University Press.

Isaacs, T. (2014). Assessing pronunciation. In A.J. Kunnan (Ed.). *The companion to language assessment* (pp. 140-155). Wiley- Blackwell.

Kitao, S. K. & Kitao, K. (1996a). Testing reading comprehension. ERIC. (ED 398 258).

Kitao, S. K., & Kitao, K. (1996b). Testing speaking. ERIC. (ED 398 261).

Kunnan, A. J. & Grabowski, K. (2013). Large- scale language assessment. In M. Celce-Murcia, D. M. Brinton & M. A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second foreign language*. (4th Edition) (pp. 204-320). Heinle ELT.

Larsen-Freeman, D. (2009). Teaching and testing grammar. In M. H. Long & C. J. Doughty (eds.), *The handbook of language teaching*. Blackwell, 518-542.

Larsen- Freeman, D. & Anderson, M. (2011). *Techniques & principles in language teaching*. Oxford University Press.

Larsen- Freeman, D. (2013). Teaching grammar. In M. Celce- Murcia, D. M. Brinton & M. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*. (4th Edition) (pp. 256-271). Heinle ELT.

Laufer, B., & Goldstein, Z. (2004). Testing vocabulary knowledge: size, strength and computer adaptiveness. *Language Learning*, 54, 399-436.

Lazaraton, A. (2001). Teaching oral skills. In M. Celce-Murcia (Ed.), *Teaching English as a second foreign language*. Heinle and Heinle.

Lazaraton, A. (2013). Second language speaking. In M. Celce- Murcia, D. M. Brinton & M.A. Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*. (4th Edition) (pp. 106- 120). Heinle ELT.

Madsen, H. S. (1983). *Techniques in testing*. Oxford University Press.

McDonough, J., Shaw, C. & Masuhara, H. (2013). *Materials and methods in ELT*. Blackwell Publishing Ltd.

MEB (Milli Eğitim Bakanlığı). (2018). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi öğretim programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx?islem=1&kno=214>
Nunan, D. (1988). *Syllabus design*. Oxford University Press.

O'Sullivan, B. (2008). Notes on Assessing Speaking. www.lrc.cornell.edu/events/past/2008-

2009/papers08/osull1.pdf

- Ozerova, A. (2004). *Types of tests used in English language*. Unpublished Master's Thesis, University of Latvia.
- Ozkan, Y. (2011). Assessment of grammatical competence based on authentic texts. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 148-154.
- Öztürk, G. (2012). The Effect of context in achievement vocabulary tests. *Journal of Educational and Instructional Studies in the World*, 2(4), 126-134.
- Pathan, M. M. (2012). Computer Assisted Language Testing [CALT]: advantages, implications and limitations. *Research Vistas*, 1(4), 30-45.
- Phan, S. (2008), Communicative language testing. *TESL Working Paper Series*, 6(2), 1-10.
- Phongsirikul, M. (2018), Traditional and alternative assessments in ELT: Students' and teachers' perceptions. *rEFlections*, 25(1), 61-84.
- Pignot-Shahov, V. (2012). Measuring L2 receptive and productive vocabulary knowledge. *Language studies working papers*, 4, 37-45.
- Piri, B. (2022). *A comparative investigation of English preparatory school students' and instructors' perceptions of using e-portfolio as an alternative assessment tool at university*. Unpublished Master's Thesis.
- Read, J. (2000) *Assessing vocabulary*. Cambridge University Press.
- Richard, J. C. & Rodgers, T. S. (1986). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (2006). *Communicative language teaching today*. Cambridge University Press.
- Riddell, D. (2003). *Teaching English as a second/foreign language*. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Saeed, R. R. & Noor, M. (2011) *Handbook for trainers of learning module on test construction techniques*.
- Seidlhofer, B. (2001). Pronunciation. In R. Carter and D. Nunan eds., *The Cambridge guide to teaching English to speakers of other languages*, Cambridge University Press: 56-65.
- Sulaiman, Z. & Khan, M. (2019). Computer Assisted Language Testing (CALT): Issues and Challenges. 1-11. <https://www.researchgate.net/publication/331311015>
- Suvorov, R., & Hegelheimer, V. (2013). Computer-assisted language testing. In A. J. Kunnan (Ed.), *Companion to language assessment* (pp. 593-613). Wiley- Blackwell.

- Van Ek, J.A. and Alexander, L. G. (1977). *Waystage*. Council of Europe.
- Van Ek, J., and Alexander, L. G. (1980). *Threshold level English*. Pergamon
- Valette, R. (1977). *Modern language testing*. (Second Edition). Harcourt Brace Jovanovich, Inc.
- Volante, L. (2004). Teaching to the test: What every educator and policy-maker should know. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 35.
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ848235.pdf>
- Weigle, S. C. (2013). Considerations for teaching second language writing. In M. Celce- Murcia, D. M. Brinton & M. A.Snow (Eds.), *Teaching English as a second or foreign language*. (4th Edition) (pp. 106-120). Heinle ELT.
- Weir, J. C. (1993). *Understanding and developing language tests*. Prentice Hall.
- White, R. V. (1988). *The ELT curriculum design, innovation and management*. Basil Blackwell Ltd.
- Wilkins, D. (1976). *Notional syllabuses*. Oxford University Press.