



*Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi  
tarafından yayımlanan uluslararası  
hakemli bir dergidir.*

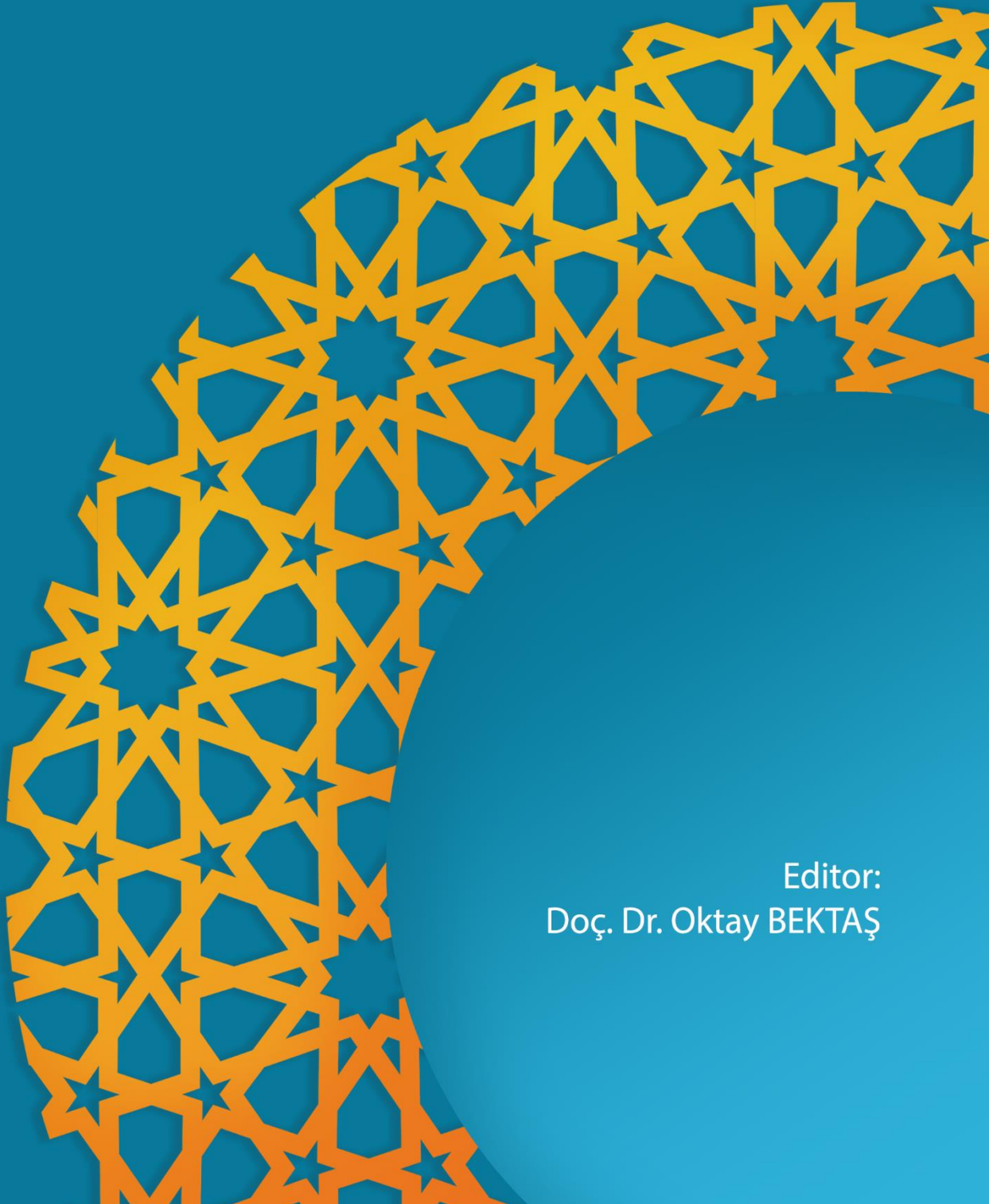
ISSN: 2602 - 3830  
e-ISSN: 2602 - 3512

Erciyes Journal of Education

# Erciyes Journal of Education

Erciyes Eğitim Dergisi

Volume 2, Number 1  
Spring 2018



Editor:  
Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ

Volume 2, Number 1

## Dergi Hakkında / About the Journal

## Erciyes Eğitim Dergisi (EED)

## Erciyes Journal of Education (EJE)

**Sahibi**

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Adına  
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN (Dekan)

**Owner**

On Behalf of Erciyes University Faculty of Education  
Prof. Dr. Ahmet ŞAHİN (Dean)

**Baş Editör**

Doç. Dr. Oktay BEKTAŞ

**Chief-Editor**

Assoc. Prof. Dr. Oktay BEKTAŞ

**Ortak Editör**

Yrd. Doç. Dr. Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER

**Co-Editor**

Assist. Prof. Dr. Zeynep ÖLÇÜ DİNÇER

**Editör Yardımcıları**

Arş. Gör. Galip ÖNER  
Arş. Gör. Dr. Gürkan MORALI

**Assistant Editors**

Ress. Assist. Galip ÖNER  
Ress. Assist. Dr. Gürkan MORALI

**Danışma Kurulu**

Prof. Dr. Ali GÖÇER  
Prof. Dr. Hasan KAYA  
Prof. Dr. M. Zülküf ALTAN  
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN  
Prof. Dr. Remzi KILIÇ  
Doç. Dr. Ergün ÖZTÜRK  
Doç. Dr. Kasım KARAMAN  
Doç. Dr. Mustafa ÖZTÜRK  
Doç. Dr. Onur Alp İLHAN

**Advisory Board**

Prof. Dr. Ali GÖÇER  
Prof. Dr. Hasan KAYA  
Prof. Dr. M. Zülküf ALTAN  
Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN  
Prof. Dr. Remzi KILIÇ  
Assoc. Prof. Dr. Ergün ÖZTÜRK  
Assoc. Prof. Dr. Kasım KARAMAN  
Assoc. Prof. Dr. Mustafa ÖZTÜRK  
Assoc. Prof. Dr. Onur Alp İLHAN

**Yabancı Dil Editörleri**

Öğr. Gör. Dr. Erdem AKBAŞ (İngilizce)  
Arş. Gör. Yasemin ACAR ÇİMEN (Almanca)

**Foreign Language Editors**

Teach. Assist. Dr. Erdem AKBAŞ (English)  
Ress. Assist. Yasemin ACAR ÇİMEN (Deutsch)

**Dizgi-Tasarım**

Arş. Gör. Galip ÖNER

**Typographic- Design**

Ress. Assist. Galip ÖNER

**Kapak Tasarım**

Arş. Gör. Galip ÖNER  
Elif ALPTEKİN

**Journal Cover Design**

Ress. Assist. Galip ÖNER  
Elif ALPTEKİN

e-ISSN: 2602-3512

e-ISSN: 2602-3512

**İNDEKS:**

Academic Keys, Google Scholar, Index Copernicus, Rootindexing, Polska Bibliografia Naukowa, EZB, ResearchBib, DRJI, Journal Factor, Cosmos IF, Scientific Indexing Services, International Scientific Indexing

**INDEX:**

Academic Keys, Google Scholar, Index Copernicus, Rootindexing, Polska Bibliografia Naukowa, EZB, ResearchBib, DRJI, Journal Factor, Cosmos IF, Scientific Indexing Services, International Scientific Indexing

*EJE yılda iki defa yayımlanan uluslararası hakemli bir dergidir.*

*EJE is published two times in a year. This journal is an international peer-reviewed journal.*

## ULUSLARARASI BİLİM / HAKEM KURULU / INTERNATIONAL SCIENCE / REVIEW BOARD

- Dr. Ahmet DOĞANAY, Çukurova Üniversitesi  
Dr. Ahmet ŞAHAN, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Ahmet ŞİMŞEK, İstanbul Üniversitesi  
Dr. Ahmet YAMAÇ, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Aleksandra VRANEŠ, University of Belgrade, **Sırbistan**  
Dr. Algeless Milka Pereira Meireles da SILVA, Federal University of Piauí, **Brezilya**  
Dr. Alpaslan GÖZLER, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Anatoli RAPOPORT, Purdue University, **ABD**  
Dr. Arife Figen ERSOY, Anadolu Üniversitesi  
Dr. Bahri ATA, Gazi Üniversitesi  
Dr. Bilgin NAVRUZ, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Cemalettin IŞIK, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Chun-Yen CHANG, National Taiwan N. Univ., **Tayvan**  
Dr. Çavuş ŞAHİN, Çanakkale Üniversitesi  
Dr. Danyal SOYBAŞ, Erciyes Üniversitesi  
Dr. E. Özlem YİĞİT, Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Dr. E. Wayne ROSS, University of British Columbia, **Kanada**  
Dr. Emine GÜNERİ, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Emre TOPRAK, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Erdoğan KAYA, Anadolu Üniversitesi  
Dr. Erol AKSOY, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Fulya ÖNER ARMAĞAN, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Gabriella AGRUSTİ, Lumsa University, **İtalya**  
Dr. Gülnur Candan HAMURCU, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Habib HAMURCU, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Hayati AKYOL, Gazi Üniversitesi  
Dr. İsa KORKMAZ, Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Dr. İshak Afşin KARİPER, Erciyes Üniversitesi  
Dr. İsmail H. DEMİRCİOĞLU, Karadeniz Tek. Üniversitesi  
Dr. Jason HARSHMAN, University of Iowa, **ABD**  
Dr. Katarzyna POTYRALA, Pedagogical University of Cracow, **Polanya**  
Dr. Kubilay YAZICI, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi  
Dr. M. Barış HORZUM, Sakarya Üniversitesi  
Dr. M. İzzettin YILMAZER, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Mehmet TAŞDEMİR, Ahi Evran Üniversitesi  
Dr. Mustafa DURMUŞÇELEBİ, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Mustafa GÜÇLÜ, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Oktay AKBAŞ, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Penelope HARNETT, University of the West of England, **United Kingdom**  
Dr. Salih Şahin, Gazi Üniversitesi  
Dr. Selahattin KAYMAKCI, Kastamonu Üniversitesi  
Dr. Semra DEMİR BAŞARAN, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Sevim SEVGİ, Erciyes Üniversitesi  
Dr. Süleyman İNAN, Pamukkale Üniversitesi  
Dr. Timothy RAŚINSKİ, Kent State University, **ABD**  
Dr. Tuncay AYAS, Sakarya Üniversitesi  
Dr. Yasin DOĞAN, Adıyaman Üniversitesi  
Dr. Yücel KABAPINAR, Marmara Üniversitesi

## BU SAYININ HAKEMLERİ / REFEREES OF THIS ISSUE

- Dr. Abdülkadir DAĞLAR *Erciyes Üniversitesi*  
Dr. Bekir GÖKÇE *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi*  
Dr. Burak TÜFEKÇİOĞLU *Çukurova Üniversitesi*  
Dr. Emine GÜNERİ *Erciyes Üniversitesi*  
Dr. Erol AKSOY *Erciyes Üniversitesi*  
Dr. Evrim ÇETİNKAYA YILDIZ *Erciyes Üniversitesi*  
Dr. Filiz METE *Hacettepe Üniversitesi*  
Dr. Fulya ÖNER ARMAĞAN *Erciyes Üniversitesi*  
Dr. Gülten YILDIRIM *Pamukkale Üniversitesi*  
Dr. Gürkan MORALI *Erciyes Üniversitesi*  
Dr. Hatice ALTUNKAYA *Adnan Menderes Üniversitesi*  
Dr. Hilal AKÇA *Erciyes Üniversitesi*  
Dr. Mustafa İÇEN *Yıldız Teknik Üniversitesi*

## İÇİNDEKİLER / TABLE OF CONTENTS

İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Bilimsel Okuryazarlıklarının İncelenmesi <i>Investigation of Scientific Literacy of Primary and Secondary School Teachers with Focus Group Interviews</i>	1-18
<b>Arş. Gör. Emine YAVUZ</b>	
Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlere Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi <i>Evaluation of Secondary School Students' Attitudes Towards Texts in Turkish Textbooks</i>	19-38
<b>Dr. Mehmet FİDAN</b>	
Akademik Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Süreci İçerisinde Kavram Edinimi ve Buna Yönelik Bir Eylem Araştırması <i>Acquisition of the Concept During the Process of Teaching Academic Turkish as a Foreign Language and an Action Study for This</i>	39-63
<b>Dr. Vedat HALİTOĞLU</b>	
Fizik Öğretmeni Adaylarının Elektrik Konusunda Bazı Kavramlara Ait Metaforik Algıları <i>Metaphorical Perceptions of Physics Teacher Candidates about Some Concepts of Electricity</i>	64-90
<b>Uzm. Havva Sibel KURT &amp; Prof. Dr. Musa SARI</b>	
Haydarâbâd Salar Jung Kütüphanesindeki Türkçe Öğretimi İle İlgili Yazma Eserler ve Bu Eserlerden Fazlullah Han Barlas Tarafından Yazılan "Lugat-ı Türkî"nin Çağatay Türkçesi Öğretimi Yöntemine Dâir Düşünceler <i>Manuscripts Related to Teaching Turkish in Hyderabad Salar Jung Library and Thoughts Towards Chagatai Turkish Teaching Methods in "Lugat-ı Türkî" Written by Fazlallah Han Barlas</i>	91-108
<b>Doç. Dr. Turgut KOÇOĞLU</b>	

# Investigation of Scientific Literacy of Primary and Secondary School Teachers with Focus Group Interviews

Emine YAVUZ<sup>1</sup> 

*Erciyes University Faculty of Education*

## ABSTRACT

In this study, it is aimed to investigate the scientific literacy of the teachers who play an active role in shaping the Turkish society and in the training of the individuals. For this purpose, focus group interviews were conducted with the teachers who participated in the study. Two focus group interviews were conducted with 6 and 4 individuals respectively. The group members were composed of teachers working in various fields (science, mathematics, English, Turkish, music and arts) in elementary and junior high school and maximum diversity sampling was done. The interviews started with brief introductions of the participants. The data were collected by voice recording method. Teachers were given necessary explanations and asked for their consent. The interviews lasted 60 and 97 minutes. The interviews were based on 5 questions. In the study, each question was formed to cover a theme. The themes were the needs of being scientifically literate, the necessities of being scientifically literate, the tasks of institutions and organizations in the case of scientific literacy, the perspective of the teachers on academic studies and the evaluation of the teachers own scientific literacy. The validity of this study was examined based on evidence-based validity. As a result of the focus group interviews, it was determined that the teachers considered the concept of "scientific literacy" important and useful. It was observed that many teachers, even if at a minimum level, were interested in academic studies, but their interest faded away due to the fact that it was not supported by the authorities.

**Keywords:** Teachers, scientific literacy, focus group interview



Erciyes University,  
Faculty of Education,  
Kayseri/TURKEY

*Erciyes Journal of  
Education (EJE)*

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



## Article History

Received : 13.02.2018

Accepted : 29.05.2018

Published : 31.05.2018

## Suggested Citation

Yavuz, E. (2018). Investigation of scientific literacy of primary and secondary school teachers with focus group interviews, *Erciyes Journal of Education*, 2(1), 1-18. DOI: XXXXXXXX

1. Res. Assist., Assessment and Evaluation of the Department of Education, [emineyavuz@erciyes.edu.tr](mailto:emineyavuz@erciyes.edu.tr)

# İlkokul ve Ortaokul Öğretmenlerinin Bilimsel Okuryazarlıklarının Odak Grup Görüşmeleriyle İncelenmesi

Emine YAVUZ<sup>1</sup> 

Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## ÖZET

Bu çalışmada, Türk toplumunun şekillenmesine yön veren, bireylerin yetişmesinde aktif rol oynayan öğretmenlerin bilimsel okuryazarlıklarının incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışmaya katılan öğretmenlerle odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Araştırma için, 6 ve 4'er kişiden oluşan iki odak grup görüşmesi yapılmıştır. Grup üyeleri ilkökuller ve ortaokullarda çeşitli alanlarda (sınıf, fen bilgisi, matematik, İngilizce, Türkçe, bilgisayar, müzik ve resim alanları) çalışan öğretmenlerden oluşturulmuş, maksimum çeşitlilik örnekleme yapılmıştır. Katılımcıların kısaca kendilerini tanıtmalarıyla görüşmelere başlanmıştır. Veriler telefon yardımı ile ses kaydı yöntemiyle toplanmıştır. Bunun için öğretmenlerle gerekli açıklamalar yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler 60 ve 97 dakika sürmüştür. Görüşme 5 adet soruya dayalıdır. Çalışmada, katılımcılara yöneltilen soruların her biri bir tema etrafında gruplandırılmıştır. Bu temalar; "bilimsel okuryazar olmanın faydaları", "bilimsel okuryazar olmanın gereklilikleri", "bilimsel okuryazar olmada kurum ve kuruluşlara düşen görevler", "öğretmenlerin akademik çalışmalara bakış açıları" ve "öğretmenlerin kendi bilimsel okuryazarlıklarını değerlendirmesi"ne yönelik yaklaşımlarının belirlenmesine ait sorulardan oluşmaktadır. Bu çalışmada geçerlik kanıtları, kanıt merkezli geçerlik çerçevesinde toplanmıştır. Yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda öğretmenlerin "bilimsel okuryazarlık" kavramını önemli ve faydalı buldukları belirlenmiştir. Çalışmaya katılan birçok öğretmen akademik çalışmalara minimum düzeyde olsa da ilgilerinin olduğu fakat bu ilgilerinin gerekli mercilerce desteklenmediği için söndüğü gözlemlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenler, bilimsel okuryazarlık, odak grup görüşmesi



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE

*Erciyes Journal of Education (EJE)*

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Makale Geçmiş

Gönderim: 13.02.2018

Kabul : 29.05.2018

Yayınlanma : 31.05.2018

## Önerilen Atıf

Yavuz, E. (2018). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin bilimsel okuryazarlıklarının odak grup görüşmeleriyle incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 2(1), 1-18. DOI: XXXXXXXX

1. Arş. Gör., Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme A.B.D., [emineyavuz@erciyes.edu.tr](mailto:emineyavuz@erciyes.edu.tr)

## EXTENDED ABSTRACT

### *Introduction*

In the early 2000s with the reform movements that began in education, many curricula have been renewed. These reform movements have been made within the framework of many new concepts. The most prominent of these concepts is scientific literacy (Turgut, 2007). It is aimed to train scientific literate individuals with the renewed curricula. However, Ryder (2001) and Water-Adams (2006) argued that pupils cannot be taught all of the information and knowledge in curriculum but instead they should be equipped with scientific literacy by the teachers as a role model in the hidden curriculum. For this reason, it is necessary to examine the scientific literacy of teachers currently active in the education system.

No studies examining the scientific literacy of teachers were found by the researcher in Turkish literature. There were few studies examining the scientific literacy of students. When these studies are examined, it can be seen that the scientific literacy of the students is measured by the measurement tools developed by Baz (2003), Keskin (2008) and Özbay (2011). It is also seen that two of these measurement tools are scales (Baz, 2003 and Özbay, 2011) and one is a test consisting of multiple choice questions (Keskin, 2008).

### *Purpose*

In this study, it is aimed to investigate the scientific literacy of the teachers who play an active role in shaping the Turkish society and in the training of the individuals. For this purpose, qualitative data collection methods have been used. With these methods, it is considered that the collected data will provide the detailed information and understanding about the scientific literacy of the teachers, the function and importance of scientific literacy concept within the education system.

### *Method*

In order to measure scientific literacy, measurement tools consisting of likert-type, multiple choice or open-ended questions have been developed within the literature. In this study, focus group interviewing methods were used to determine the teachers' scientific literacy.

There is no consensus on the number of participants in the focus group interviews. However, it is recommended that the number of participants be between 4 and 8. Two focus group interviews were conducted with 6 and 4 individuals respectively. The interviews started with brief introductions of the participants. The data were collected by voice recording method. Teachers were given necessary explanations and asked for their consent. The interviews lasted 60 and 97 minutes. The interviews were based on 5 questions. In the study, each question was formed to cover a theme. The themes were the needs of being scientifically literate, the necessities of being scientifically literate, the tasks of institutions and organizations in the case of scientific literacy, the perspective of the teachers on academic studies and the evaluation of the teachers' own scientific literacy. A number of topics have been considered in this study to obtain reliable results from focus group interviews. It has been noted that the focus group interviews were held in a socially comfortable atmosphere. Three experts were consulted for clarity of the questions. Pens and papers were left on the table for the participants if they need to use. It is aimed to prevent

the misunderstanding by explaining the purpose of the research in the entrance part of the interview and to bring the readiness of the teachers to a minimum level.

The group members were composed of teachers working in various fields (science, mathematics, English, Turkish, music and arts) in elementary and junior high school and maximum diversity sampling was done. As the number of participants in the focus group interviews was suggested to be between 4 and 8, the number of participants in the two focus group interviews was deemed appropriate for the study. The validity of this study was examined based on evidence-based validity.

### *Findings*

#### **1. Benefits of being scientifically literate:**

Teachers think that being scientifically literate gives many benefits to an individual. The most important benefit is to direct the person to "do research" and in this context the teacher constantly updates himself / herself.

#### **2. The necessity of scientific literacy:**

Teachers think that every individual should have scientific literacy.

#### **3. The tasks of institutions and organizations in the case of scientific literacy:**

It is known by teachers that there are some implementations of The Scientific and Technological Research Council of Turkey (TUBITAK). However, teachers are of the view that these practices take place on limited conditions one of which is their reachability. They have also frequently stated that TUBITAK should realize much more than its implementations. In addition, they have a limited number of applications in Ministry of National Education (MoNE), as well. Teachers say that managers are not selected in accordance with the necessary qualifications, lack leadership qualities, and do not do their jobs well enough. Finally, teachers agree that the group leadership is on a paperwork, only a position to conduct the procedures.

#### **4. Teachers' perspectives on academic studies:**

Teachers are not thinking about doing post-graduate education because it is difficult for post-graduate educators to receive much material aid and spiritual support in their profession. In addition, the acceptance criteria of universities for graduate education are unreliable. Teachers seem to be back on the issue of academic publications, but it seems that their initiatives have not resulted in a positive outcome because the initiatives are not supported. Teachers did not attend too many congresses. But they have stated that they will be able to participate if they are informed and the conditions are appropriate. Teachers are eager to participate in mobility activities abroad, but they seem to have to deal with too many problems in evaluating these opportunities. Teachers are at least trying to write projects, but very few of these initiatives seem to happen. Very few of the teachers seem to be involved in out-of-school organizations. Teachers think that the in-service training provided by competent people is necessary and very good but there are very few competent experts in the in-service courses in practice. In addition, some teachers seem to follow in-service training in order to improve themselves. It has only been a short-term initiative of the Turkish teacher in publishing a newspaper in the region or school.

#### **5. Assessing teachers' own scientific literacy:**

Many of the teachers in the interview groups considered themselves inadequate in many subjects. In some of the subjects that attracted their interest, it is seen that they have developed scientific literacy even if they have little.



***Discussion & Conclusion***

As a result of the focus group interviews, it was determined that the teachers considered the concept of "scientific literacy" important and useful. It is clear that some skills must be developed in order for a teacher to become scientifically literate.

It was observed that many teachers, even if at a minimum level, were interested in academic studies, but their interest faded away due to the fact that it was not supported by the authorities. In addition, TUBITAK and MoNE have conducted some studies but found that these studies were inadequate, that school principals were not selected in accordance with the necessary qualifications, that they had problems in supporting their scientific literacy, and that the group leadership was a position on the paper.

## GİRİŞ

Bilim, bireylerin ve toplumların yaşantılarını önemli ölçüde etkilemesinin yanı sıra toplumsal gelişim ve çağdaşlaşmanın temel ölçütü olarak kabul edilmektedir (Yaşar, 1998). Bu bağlamda ülkelerin bilime yaptıkları katkı ile gelişmişlik düzeylerinin belirlendiği söylenebilir. Ayrıca gelişen ve çağdaşlaşan toplumda bireylerin çevrelerine daha duyarlı ve birbirleri ile dayanışma içerisinde olmaları gerekmektedir. Bu gerekliliğin sağlanması bireylerin bilimsel okuryazar olarak yetiştirilmesi ile olanaklıdır (Yaşar, 1998).

Köseoğlu'nun 2011 yılında "Bilimin doğası öğretimi" konulu proje çalışmasında, bilimsel okuryazarlığın toplum ve birey yaşamına katkıları Laugksch (2000), Shortland (1988), Thomas ve Durant'ın (1987) çalışmalarından mikro ve makro düzeyde derlenmiştir. Bu doğrultuda bilimsel okuryazarlık, mikro düzeyde bireyin sözde bilimsel bilgileri hemen kabul etmemesine yardımcı olur. Bilgisiz bir toplum yanlış yönlendirici bilgilere oldukça açıktır. Örneğin, diyet veya alternatif ilaçlar gibi. Ayrıca bilimsel okuryazarlık bireylerin kendilerini daha rahat ve yeterli hissetmelerini sağlar. Bu da bireylerin yeni iş fırsatları karşısında daha avantajlı olmalarını ve iş yerlerindeki teknolojik kaynaklara daha kolay adapte olmalarını sağlar. Makro düzeyde ise bilimsel okuryazarlık ekonomik refahı artırır. Toplumun bilim insanı, mühendis ve teknik eğitim almış insanlara olan ihtiyacının giderilmesini kolaylaştırır. Son olarak, toplumda bilim okuryazarı bireylerin artması ile birlikte bilim için daha fazla destek sağlanır.

2000'li yılların başlarında eğitimde başlayan reform hareketleriyle birlikte birçok dersin öğretim programı yenilenmiştir. Bu reform hareketleri, bilimsel okuryazarlık gibi birçok yeni kavram çerçevesinde yapılmıştır (Turgut, 2007). Yenilenen öğretim programları ile bilimsel okuryazar bireyler yetiştirmek amaçlanmaktadır. Fakat Ryder (2001) ve Water-Adams (2006) bilimsel okuryazarlık ile ilgili çalışmalarında, öğretim programlarındaki bilgilerin tümünün öğrencilere aktarılamayacağını, bunun yerine öğretmenlerin bilimsel okuryazar bireyler olarak örtük program altında bu yeterliği öğrencilere kazandırmalarını savunmuşlardır. Bu nedenle şu an eğitim sisteminde aktif olarak çalışan öğretmenlerin bilimsel okuryazarlıklarının incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada, Türk toplumunun şekillenmesine yön veren ve bireylerin yetişmesinde aktif rol oynayan öğretmenlerin bilimsel okuryazarlıklarının odak grup görüşmeleriyle incelenmesi amaçlanmaktadır.

### Literatür

Okuryazarlık kavramının tanımlanması 1900'lü yıllara dayanmaktadır (Lankshear ve Knobel, 2011). 1951 yılında Unesco Eğitim İstatistiklerini Normalleştirme Komitesi toplantısında okur-yazar birey "günlük yaşamı ile ilgili basit ve kısa bir cümleyi anlayarak okuyup-yazabilen kişidir" şeklinde tanımlanmış ve daha sonra çeşitli ülkelerde de eğitim istatistiklerinde sıkça kullanılmaya başlanmıştır (Güneş, 1997). Okuryazarlık kavramının içeriği başlarda okuma ve yazma eylemlerini ifade ederken 2000'li yılların başından itibaren okuma ve yazmadan daha kapsamlı bir içerikle doldurulmaya başlanmıştır. Bu kapsamlı içeriğin çok farklı şekilde tanımlamaları mevcuttur. Tanımlamalar, ilgili alanların okuryazarlığı şeklinde değişmektedir. Bu çalışma kapsamında bilimsel okuryazarlık kavramı ele alınmıştır.

Bilimsel okuryazarlık kavramı ilk olarak 1958 yılında Paul Hurd'ın makalesi ile literatüre girmiş, ancak günümüze kadar farklı okuryazarlık tanımları yapılmıştır (Turgut, 2007). Örneğin; Meichtry (1999) bilimsel okuryazarlığı bilimin temel kavramları hakkında yeterli bir anlayışa sahip olma, bilimsel süreçleri anlama ve uygulama becerisi, üst düzey düşünme becerileri ve ayrıca objektiflik, açıklık, hata yapmaya açık olma, entelektüel dürüstlük ve belirsizliğe karşı

toleranslı davranma gibi bilimsel tutum ve değerlere sahip olmak şeklinde belirtirken, Harlen (2001), bilimsel okuryazarlığı modern yaşamda aktif bir rol üstlenmek ile ilişkilendirmiş, Turgut (2007) ise bireylerin demokratik süreçlere katılabilmeleri için sahip olmaları gereken temel birikim ve beceriler üstüne odaklanmıştır. Ayrıca Turgut (2007), bilimsel okuryazarlık kavramının tarihi gelişim sürecini ele alıp farklı çalışmalar ışığında bu kavramın alt boyutlarını belirlemeye çalışmış ve bu kavramın herkes için bir hedef olarak sunulup sunulamayacağını tartışmıştır.

İlgili literatür incelendiğinde yurt dışında bilimsel okuryazarlığın ölçülebilmesi için likert tipli, çoktan seçmeli veya açık uçlu sorulardan oluşan ölçme araçlarının geliştirildiği birçok çalışma olduğu görülmektedir (Lederman, Abd-El-Khalick, Bell ve Schwartz 2002). Türkiye’de ise öğretmenlerin (Kefi, 2015) ve öğrencilerin (Baz, 2003; Keskin, 2008; Özbay, 2011) bilimsel okuryazarlıklarının incelendiği çok az çalışmaya ulaşılmıştır. Öğrencilerin okuryazarlıklarının incelendiği çalışmalarda verilerin, Baz (2003), Keskin (2008) ve Özbay’ın (2011) geliştirdiği ölçme araçları ile toplandığı görülmüştür. Bu ölçme araçlarından ikisinin (Baz, 2003; Özbay, 2011) ölçek olduğu, birinin ise (Keskin, 2008) 34 çoktan seçmeli sorudan oluşan bir test olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin bilimsel okuryazarlıklarının incelendiği çalışmada (Kefi, 2015) ise veriler bir anket ile toplanmıştır. Bu çalışmalar doğrultusunda öğretmenlerin bilimsel okuryazarlığının nitel veri toplama yöntemleriyle daha derinlemesine incelenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bunun sonucu olarak bu çalışmanın eğitim politikası planlayıcılarına detaylı bilgi sunması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda bu çalışmada, aşağıdaki sorulara cevap aramıştır:

- 1) Bilimsel okuryazar olmanın faydaları nelerdir?
- 2) Bilimsel okuryazar olmanın gereklilikleri nelerdir?
- 3) Öğretmenlerin bilimsel okuryazar olmasında kurum ve kuruluşlara düşen görevler nelerdir?
- 4) Öğretmenlerin akademik çalışmalara bakış açıları nelerdir?
- 5) Öğretmenler kendi bilimsel okuryazarlıklarını nasıl değerlendirmektedirler?

7

## YÖNTEM

### Desen

Bu çalışmada öğretmenlerin bilimsel okuryazarlıklarının derinlemesine incelenmesi amaçlandığından nitel araştırma desenlerinden tekli durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, bir veya daha fazla olayın, sosyal grubun, vb. derinlemesine incelendiği bir çalışmadır (Büyükoztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2008). Tekli durum çalışmasında tek bir olgu (konu, birey vs.) ele alınır. Bu çalışmadaki durum, bilimsel okuryazarlıktır.

### Çalışma Grubu

Odak grup görüşmelerinin kaç katılımcıdan oluşması ile ilgili uzlaşılmış bir sayı yoktur. Fakat katılımcı sayısının 4 ile 8 arasında olması önerilir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırma için, 6 (Fen Bilgisi, Türkçe, Matematik, İngilizce, Bilgi Teknolojileri) ve 4 (Resim, Müzik, Matematik, Sınıf)er kişiden oluşan iki odak grup görüşmesi yapılmıştır. Çalışma grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak ilkökul ve ortaokulda çeşitli branşlarda (fen bilgisi, matematik, İngilizce, Türkçe, müzik ve resim alanları) görev yapan öğretmenlerle çalışılmıştır. Katılımcılar ile ilgili ek bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Odak grup görüşmesine katılan öğretmenlere ait özellikler

Öğretmen	Branş	Tecrübe	Cinsiyet
Ö1	Fen Bilgisi	15	Kadın
Ö2	Fen Bilgisi	9	Kadın
Ö4	Matematik	10	Kadın
Ö9	Matematik	11	Erkek
Ö5	İngilizce	11	Kadın
Ö3	Türkçe	5	Kadın
Ö6	Bilgi Teknolojileri	2	Erkek
Ö7	Resim	6	Erkek
Ö8	Müzik	6	Kadın
Ö10	Sınıf	8	Erkek

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmada nitel veri toplama yöntemlerinden odak grup görüşmesi kullanılmıştır. Odak grup görüşmeleriyle, kişiler arası etkileşimin sağlanması sonucu konuya geniş bir perspektiften bakılarak zengin bilgilere erişilebilmektedir. Böylece bireysel görüşmelerden daha zengin bilgiler elde edilmesi planlanmaktadır (Krueger, 1994). Bu yöntem doğrultusunda öğretmenlerin bilimsel okuryazarlıklarına ilişkin soruları ve beklentileri, öğretmenlerin deneyimleri ve olaylara yükledikleri anlamlar değerlendirilerek bilimsel okuryazarlıklarına ilişkin temel örüntüler ortaya çıkartılmaya çalışılmıştır. Bu anlamda nitel veri toplama yöntemleri ile nicel çalışmaların yansıtamadığı çeşitlilikte ve zenginlikte bilgiler toplanması (Bowling, 2002; Çokluk, Yılmaz ve Oğuz, 2011), toplanan bilgiler ışığında öğretmenlerin bilimsel okuryazarlıkları, eğitim sistemi içerisinde bilimsel okuryazarlık kavramının işlevi ve önemi hakkında detaylı bilgilere ulaşılması düşünülmektedir.

8

Katılımcıların U şeklinde oturmaları sağlanmış ve katılımcıların kısaca kendilerini tanıtmalarıyla görüşmelere başlanmıştır. Telefon yardımıyla görüşmelerin ses kaydı alınmıştır. Bunun için öğretmenlere gerekli açıklamalar yapılarak gerekli izinler alınmıştır. Görüşmeler 2016-2017 eğitim öğretim yılında yapılmış olup, 60 ve 97 dakika sürmüştür. Araştırmacı odak grup görüşmesi süresince gerekli soruları sormanın dışında görüşmenin konudan uzaklaşmadan sürdürülmesi ve öğretmenlere eşit söz hakkı sağlama gibi görevleri üstlenmiştir.

Açık uçlu, yorum gerektiren sorular ve yanıtı dayalı olarak yapılan görüşmelerde genelden özele 5 adet soru yöneltilmiştir. Çalışmada, katılımcılara yöneltilen soruların her biri bir tema etrafında gruplandırılmıştır. Sorular “bilimsel okuryazar olmanın faydaları”, “bilimsel okuryazar olmanın gereklilikleri”, “bilimsel okuryazar olmada kurum ve kuruluşlara düşen görevler”, “öğretmenlerin akademik çalışmalara bakış açıları” ve “öğretmenlerin kendi bilimsel okuryazarlıklarını değerlendirmesi” temalarına yönelik yaklaşımlarının belirlenmesine odaklanmaktadır. Bu bağlamda; yapılan odak grup görüşmelerinde katılımcılara aşağıdaki sorular sorulmuş ve tartışmaya açılmıştır:

1. Bilimsel okuryazarlık öğretmenlere bir şey katar mı? Eğer katarsa bu/bunlar ne olabilir?
2. Öğretmenler bilimsel okuryazar olmalı mıdır? Neden? Bir öğretmenin bilimsel okuryazar olabilmesi için hangi becerilere sahip olması gerekir?
3. Öğretmenlerin bilimsel okuryazarlıklarını geliştirmede:
  - a) TUBİTAK’a,
  - b) MEB’e,
  - c) Okul müdürlerine,
  - d) Zümre başkanlarına düşen görevler nelerdir?
4. Aşağıdaki konularda herhangi bir deneyiminiz var mıdır? Eğer deneyiminiz olduysa kaç kere ve ne kadar sürede gerçekleşti?

- a) Lisansüstü eğitim,
- b) Akademik yayınlar (bildiri, poster, makale, vb.)ve kongrelere katılım,
- c) Yurtdışı hareketlilik etkinliklerine katılım,
- d) Projeyazma,
- e) Dernek, vakıf, kulüp veya herhangi bir grup organizasyonuna katılım,
- f) Hizmet içi eğitimlere katılım,
- g) Bulunulan bölgede veya okulda gazete çıkarma konularındaki görüşleriniz nedir?

5. Tüm bu tartışmalar ışığında kendinizi bilimsel okuryazar olarak görüyor musunuz? Neden?

Odak grup görüşmeleri sonucunda elde edilen ses kayıtları yazıya dökülmüştür. Veri çözümlemesi ve ortaya konulmasında katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamıştır. Bu nedenle her bir öğretmene kod verilerek görüşlerin raporlanması sağlanmıştır. Betimsel analiz yoluyla önceden belirlenen temalar etrafında gerekli kodlamalar yapılmıştır.

### **Güvenirlilik**

Bu çalışmada odak grup görüşmesinden güvenilir sonuçlar elde etmek için görüşme sorularının sohbet ve günlük kullanım tarzına uygun olmasına dikkat edilmiştir. Soruların anlaşılabilirliği için üç uzmandan görüş alınmıştır. Katılımcıların ihtiyaç duymaları halinde kullanmaları için masalara birer kalem ve kâğıt bırakılmıştır. Görüşmenin giriş kısmında araştırmanın amacı açıklanarak yanlış anlaşılmaların önüne geçilmesi ve öğretmenlerin hazır bulunmuşluklarının maksimum düzeye getirilmesi amaçlanmıştır. Grup üyeleri ilkökul ve ortaokulda çeşitli alanlarda (fen bilgisi, matematik, İngilizce, Türkçe, müzik ve resim alanları) çalışan öğretmenlerden oluşturulmuş, maksimum çeşitlilik örnekleme yapılmıştır. Odak grup görüşmelerinde katılımcı sayısının 4 ile 8 arasında olması önerildiği için iki odak grup görüşmesindeki katılımcı sayısı çalışma için uygun görülmüştür.

Verilerin çözümlenmesi kısmında, temalar etrafında çözümlenen öğretmen görüşlerinin başka bir uzman tarafından kodlanması sağlanarak kodlamalar arası tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994). Bu katsayının 0.7 ve üzerinde olması yeterlidir. Bu çalışma için kodlamalar arasındaki tutarlılık katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır. Bu doğrultuda çalışmanın nitel veri analizi için uygun söylenebilir. Elde edilen bulgular gerekli öğretmen ifadeleri ile desteklenerek raporlanmıştır.

## **BULGULAR**

Araştırma bulguları, odak grup görüşmesi doğrultusunda oluşturulan temalar etrafında örneklendirilerek açıklanmıştır. Bulgular kısmında bu temalar sırasıyla ele alınmıştır; “bilimsel okuryazar olmanın faydaları”, “bilimsel okuryazar olmanın gereklilikleri”, “bilimsel okuryazar olmada kurum ve kuruluşlara düşen görevler”, “öğretmenlerin akademik çalışmalara bakış açıları” ve “öğretmenlerin kendi bilimsel okuryazarlıklarını değerlendirmesi”.

### **1) Bilimsel okuryazar olmanın faydaları**

Bu tema etrafında öğretmenlere “Bilimsel okuryazarlık bireylere bir şey katar mı? Eğer katarsa bu/bunlar ne olabilir?” soruları sorulmuştur.

Öğretmenler bilimsel okuryazar olmanın bireye birçok fayda sağladığını görüşündedirler. En önemli fayda ise kişiyi araştırma yapmaya yöneltmesidir. Öğretmenler bu görüşlerini şöyle ifade etmişlerdir:

*“Sadece bakıp değil de görmeyi sağlar. Yani, olayı daha içselleştirerek anlamayı sağlar. Bir haberi veya videoyu izlerken onun altında neler yatabildiğini düşünmeye, araştırma yapmaya yönlendirir. Dünya insanı olmayı sağlar, bakış açısını, empati yeteneğini geliştirir” (Ö3).*

*“İnsanın kendini daha iyi tanımasını böylece sosyal ortamda daha iyi iletişim kurmasını sağlıyor. Olaylara farklı açılardan bakabiliyor. Bakış açısı genişliyor. Daha bilinçli olurlar. Toplumsal olaylara daha mantıklı yaklaşarak çözümsel davranabilirler” (Ö5).*

*“Günümüzde çok fazla bilgi kirliliği var. Okuduklarımızı analiz edemezsek bu bilgi kirliliğinde boğulmuşuz gibi geliyor. Bilimsel okuryazarlık analiz etme yeteneğimizi geliştirir” (Ö7).*

*“Hangi bilginin gerekli olduğuna karar vererek araştırma becerisini geliştirir” (Ö9).*

Bilimsel okuryazarlığını dersine yansıtan öğretmenler de bulunmaktadır. Bu öğretmenler bilimsel okuryazarlığın bireylere neler kattığını anlatırken aşağıdaki ifadelere yer vermişlerdir:

*“Altı şapka tekniğini derste çok kullanıyorum. Bilimsel okuryazarlık da bence empati yeteneğini geliştirerek insanları araştırmaya yöneltir” (Ö3).*

*“Bilimsel bilginin hayatın içinde olduğunu gösteriyorum. Mesela öğrencilere herkes çamaşırın kuruyacağını bilir fakat siz buharlaşma ile kurduğunu biliyorsunuz diyerek farkındalık oluşturmaya çalışıyorum. Yorum yapma, anlamlandırma yeteneği katıyor” (Ö2).*

Odak grup görüşmesi sonucunda öğretmenlerin öğrencilere rehber olması nedeniyle bilimsel okuryazarlığın öğretmenlere kazandırdığı en önemli faydanın “araştırma yapmaya yöneltmesi” ve bu bağlamda öğretmenin kendini sürekli güncellemesi olduğu görülmektedir:

*“Bilimsel okuryazar olup öğrencilere bunun önemini gösterebilmek, kavratılabilmek. Öğretmen yaşayacak ki zaten, anlamını çok iyi özümseyecek ki çocuklara da bunu aktarabilsin. Buzulların erimesine ilginç olacak ki haberim olsun, bir hücrelileri anlatırken öğrencilere söyleyebileyim. Önce kendimi bir geliştirebileyim elimden geldiğince, geride kalmayayım, ondan sonra çocuklara bir şeyler anlatabileyim” (Ö1)*

*“Her gün yeni bir roman, gazete çıkıyor. Sen bunlara ilgi duymuyorsan tavsiyelerin azalır. Çocuklara bunları anlatamazsın. Önce senin bilinç sahibi olman lazım ki etrafa ışık saçmaya başlayasın” (Ö3).*

*“Biz çocuklara ışığız. Yani onlar öyle görüyor. Biz ne kadar parlak olursak onlar o kadar etkilenecek. Çünkü sınıf, öğretmenini yansıtıyor birazcık da. Öğretmen ne kadar meraklı olursa çocuk da o kadar meraklı oluyor” (Ö2).*

## 2) Bilimsel okuryazar olmanın gereklilikleri

Bu tema etrafında öğretmenlere: “Öğretmenler bilimsel okuryazar olmalı mıdır? Neden?” ve “Bir öğretmenin bilimsel okuryazar olabilmesi için hangi becerilere sahip olması gerekir?” soruları sorulmuştur.

Öğretmenler her bireyin bilimsel okuryazarlığa sahip olması gerektiği görüşündedirler. Bu görüşlerini şu şekilde belirtmişlerdir: Ö8: “Kesinlikle olmalıdırlar”, Ö2: “Bilimsel okuryazar olmak sadece bizim meslek için değil de her meslek için geçerli olmalı”, Ö5: “Aynen, polis de olmalı, asker de olmalı”, Ö3: “Sonuçta mesleğini iyi yapıyorsun.”

Öğretmenler, öğretmenlerin bilimsel okuryazar olabilmesi için gerekli becerileri ise şöyle özetlemişlerdir: Ö3 ve Ö8: “Öncelikle okuduğunu anlayabilmeli”, Ö1: “Teknolojiyi çok iyi

kullanmalı”, Ö7: “Kuşku duymalı”, Ö5: “Günceli iyi takip etmeli”, Ö6: “Araştırmayı sevmesi gerekir” ve Ö9: “Yenilenebilir olmalı.”

### 3) Bilimsel okuryazar olmada kurum ve kuruluşlara düşen görevler

Bu tema etrafında öğretmenlere: “Öğretmenlerin bilimsel okuryazarlıklarını geliştirmede: a) TUBİTAK’a, b) MEB’e, c) Okul müdürlerine ve d) Zümre başkanlarına düşen görevler nelerdir?” sorusu sorulmuştur.

#### a) TUBİTAK için:

TUBİTAK’ın bir takım uygulamalarının olduğu öğretmenler tarafından bilinmektedir. Ancak öğretmenler bu uygulamaların az ve kısıtlı şartlarda gerçekleştiği görüşündedirler. Bu kısıtlılıkların başında ulaşılabilir olmak gelmektedir. Ayrıca TUBİTAK’ın gerçekleştirdiği uygulamalardan çok daha fazlasını gerçekleştirmesi gerektiğini sıklıkla belirtmişlerdir. Örneğin:

*“Öğrencilerin projelerini kabul ettiğinde küçük bir miktarda yardımda bulunuyor” (Ö6).*

*“TUBİTAK’ın yaptığı şeyler var tabii. Fakat bunlara ulaşımı çok zor. Çok ihtiyacım varsa bunu çeşitli kanallardan çok araştırıp ulaşabiliyorum. Bir öğretmen olarak veriye ulaşma hakkım var ise nasıl ulaşabilirim? Bir projem var, kime başvurabilirim? Nasıl başvurabilirim? Ne yapabilirim? Bunlarla ilgili bilgilendirme yapması lazım. Yapılan işler ne kadar bilimsel? Proje başvurularında çok net kriterlerin olmaması, kriterlerin zamana ve kişiye göre değişmesi öğretmenlerin güven duymasını etkiliyor ve onları vazgeçiriyor” (Ö7).*

*“TUBİTAK’ın bilim teknik, bilim çocuk, meraklı minik gibi dergileri var. İlk mezun olduktan sonra, öğretmenken üç yıl abone oldum. Fakat bu dergilerin öğretmen olduğum için bana ücretsiz gelmesini isterdim” (Ö1).*

*“Bu dergilere ulaşabilmek bir öğretmen için kolay olabilmeli. Şınak’a gelmiyordu mesela” (Ö5).*

*“TUBİTAK’a çocuklarla birlikte geziler yapılması için çok fazla teferruat var. TUBİTAK çağırarak gezi için prosedürleri azaltabilir. TUBİTAK ile MEB arasında bir protokol imzalanabilir” (Ö3).*

*“Hep duyuyoruz TUBİTAK desteklemedi yurtdışı destekledi, TUBİTAK önemsemedi dünyada bilmem kaçınıcı oldu diye. Dolayısıyla yetkin kişilerin başta olmadığını düşünüyorum. Bu nedenle beyin göçü olması çok normal, Aziz Sancar örneği” (Ö9).*

*“Hepimizin evine gelen bilim teknik dergisi mesela. Bir kere halka indirgenmeli. Ben elime aldığımda hiçbir şey anlamıyorum. TUBİTAK’ın halka inmesini istiyorsak ne kadar güncellediği ile de alakalı. Sosyal paylaşım sitelerinde TUBİTAK ne kadar var? Neden TUBİTAK’ın bilimsel bir televizyon kanalı yok? Çocuklar çizgi film izliyor. Niyi TUBİTAK’ın bilimsel bir çizgi filmi yok?” (Ö10).*

#### b) MEB için:

Öğretmenler TUBİTAK’a benzer şekilde MEB’in gerçekleştirdiği birkaç uygulamanın olduğu fakat bu uygulamalardan çok daha fazlasının gerektiği görüşündedirler:

*“Öğretim amaçlı geziler ayarlamak çok zor, prosedürü fazla ve genelde izin verilmiyor. Bu prosedürlerin azaltılması, bu tür gezilerin desteklenmesi sağlanmalı” (Ö3 ve Ö6).*

*“Milli Eğitim temel kanunlarında yetiştirmek istediğimiz birey iyi tanımlanmalı, önceliğimiz ne olmalı? Eğitim Bilişim Ağı (EBA) gibi bir sistem yapılıyor. Öğrenciyi pasif yetiştirdiysek EBA’daki bilgileri çocuk hayatında nasıl uygulayalım? Çocuk yorumlama da*

sıkıntı çekerken yapılan yenilikler çok yüzeysel kalıyor. Doğru adım ama en temel ihtiyacımızı karşılayamadığımız için yapılan şeyler kendi içinde çürüyor”(Ö7).

“MEB’e eğitimci olmayan kişilerin atanması sorgulanmalı”(Ö9 ve Ö10).

“MEB ile üniversiteler arasında iş birliği olmalı. Ben görmedim. Yüksek lisans yaparken izin alamadım, soruşturma geçirdim ve ceza yedim. Yüksek lisans yapana maddi manevi hiçbir teşvik yok”(Ö10).

#### c) Okul müdürleri için:

Öğretmenler müdürlerin liyakate uygun olarak seçilmediği, liderlik vasıflarından yoksun oldukları ve işlerini yeterince iyi yapmadıkları görüşündedirler:

“Prosedürleri beklemeden insiyatif kullanabilmeliler. Eğitim, öğretime daha çok önem verip okulu sahiplenmeliler. Okul kültürü oluşturmaları. Öğretmen yapılacak etkinliklerin giderleri için velilerle görüşmemeli, bu giderleri okul müdürü bütçeden karşılamalı. En azından Tübitak dergilerinden birini okul adına edinin konferans salonunda sergileyebilir. Öğrencilerin kullanımına açabilir”(Ö6).

“Daha önce çalıştığım okulun müdürü kütüphanecilik kolu kurup, okulda çok güzel kütüphane oluşturmuştu. Ben bireysel olarak gitmek istemekle birlikte sınıfımı da götürüyordum. O yüzden müdürlere iş düşüyor”(Ö2).

“Sağlıklı çalışma ortamı sağlamalı. Öğretmen mobing altında kalıyor. Bundan dolayı hiç istek kalmıyor. Müdürün tavrı iletişimi zorluyor. Okuldaki her eksiklik giderilebiliyor. Fakat idarecilerin mobingi, stresi her şeyi kötüye götürüyor”(Ö7).

“Smavlarla atanmalı ve kalıcı kadrolu olmalı. Dil şartı konulsa. Daha profesyonel müdür isterim”(Ö8).

12

#### d) Zümre başkanları için:

Öğretmenler, zümre başkanlığının evrak üzerinde kaldığı, sadece prosedürlerin yürütülmesi için oluşturulan bir konum olduğu konusunda hemfikir dirler:

“Zümre başkanı günümüzde smavla seçilen daha üst bir makam değil. Herkes aynı statüde öğretmen. Kimsenin olmak istemediği, daha çok birine atılan bir görev. O yüzden bir öğretmenin zümre başkanı olarak diğer öğretmenlere bir şeyler söylemesi uygun değildir. Bilimsel okuryazarlık daha çok bireyin kendisini geliştirmesiyle ilgili”(Ö6, Ö7 ve Ö8).

“Öğretmenler çok sık tayin oluyor. Bu nedenle bulunduğu bölgeyi, kültürü ve öğrenciyi tanıyamadan ayrılıyorlar. Öğretmenler daha çok kalsalar, daha tecrübeli öğretmen zümre başkanı olsa birçok sorun hallolur”(Ö9).

#### 4) Öğretmenlerin akademik çalışmalarına bakış açıları

Bu tema etrafında öğretmenlere “a)Lisansüstü eğitim, b)Akademik yayınlar (bildiri, poster, makale) ve kongrelere katılım, c)Yurtdışı hareketlilik etkinliklerine katılım, d)Proje yazma, e)Dernek, vakıf, kulüp veya herhangi bir grup organizasyonuna katılım, f)Hizmet içi eğitimlere katılım, g)Bulunulan bölgede veya okulda gazete çıkarma konularındaki görüşleriniz nedir? Bu konularda herhangi bir deneyiminiz var mıdır? Eğer deneyiminiz olduysa kaç kere ve kadar sürede gerçekleşti?” soruları sorulmuştur.

##### a) Lisansüstü eğitim için:

Öğretmenler, lisansüstü eğitimin zor olduğu ve buna karşılık mesleklerinde maddi manevi pek bir destek alamadıkları için lisansüstü eğitim yapmayı düşünmemektedirler. Ayrıca üniversitelerin lisansüstü eğitime alımlarındaki kriterlerin güvenilir olmadığı görüşündedirler:



"Gerekli bence. Ama çok zor bir yol. Yalnız üniversitelerin lisansüstü eğitime kabullerinde usulsüzlük olduğunu düşünüyorum"(Ö3 ve Ö5).

"Mezun olduktan sonra ilk yıllar çok uğraştım, fakat olmadı. Şimdide yapmak istemem. Çünkü yüksek lisans yaptım demekle olmaz. İlerisini de yapmak lazım ve kolay bir şey değil. Maaşında bir kademe ve az bir miktar zam almak için neden yüksek lisans yapayım?"(Ö1).

"Yapmak istemem"(Ö4).

"Yüksek lisans yaptım. Ama maddi bir getirisi yok"(Ö7 ve Ö8).

#### **b) Akademik yayınlar (bildiri, poster, makale) ve kongrelere katılım:**

Öğretmenlerin akademik yayın konusunda geri planda kaldığı görülmekle birlikte yapılan girişimler az da olsa desteklenmediği için olumlu sonuçlanmamaktadır.

"Topluluk karşısında konuşmaya utanıyorum. Bir şey sunmak beni rahatsız ediyor. O yüzden hiç cesaret etmiyorum"(Ö2).

"Geçen yıl tezimle ilgili bir makale yaptım. Kongreye gönderdim ve kabul edildi. Tüm belgelerim tam olmasma rağmen izin verecek merci benimle yüz yüze tanıştıktan sonra izin vereceğini söyledi. Tanışmadığım için izin vermedi, uçak biletini yakmak zorunda kaldım. Kongreye katılamadım. Resmîyette her türlü izinlere destek veriliyor, fakat uygulamada izin verilmiyor. Bundan sonra mesleğimi ön planda tutarak değil de bireysel başournmayı düşünüyorum"(Ö7).

Öğretmenler pek kongreye katılmamışlardır. Fakat haberlerinin olması ve şartların uygun olması halinde katılabileceklerini belirtmişlerdir:

"Alanımla ilgili konserlere katıldım"(Ö8).

"Geçenlerde MEB'in UNESCO ile işbirliği yaptığı bir çalışmaya katıldım. Keyifliydi. Güzel şeyler çıktı ortaya. Öğretmenlerin zaman zaman farklı meslek gruplarıyla bir araya getirilip, bilgi paylaşımında bulunulması çok faydalı oluyor"(Ö7).

"Zamanı ve yeri uygun olduktan sonra neden olmasın" (Ö2)."Giderim"(Ö1, Ö2, Ö3 ve Ö5)"Bir kere okula bilgilendirme gelmeli"(Ö2).

#### **c) Yurtdışı hareketlilik etkinliklerine katılım:**

Öğretmenlerin yurtdışı hareketlilik etkinliklerine katılma konusunda istekli oldukları fakat bu fırsatları değerlendirme konusunda ailevi sorunlarla uğraşmaları gerektiği görülmektedirler.

"Evlî olarak katılmak çok zor." (Ö2)."Çocuğa bakıcı ayarlamak" (Ö5). "eşini ikna etmek..." (Ö6).

"Bekar iken de zor. Bekar iken böyle bir fırsat yakalamıştım, babam izin vermedi"(Ö5).

"Bir kere Comenius programına katılmıştım. Çocuğum olduktan sonra bu gibi fırsatları değerlendiremedim"(Ö1).

#### **d) Proje yazma konusunda:**

Öğretmenlerin az da olsa proje yazma konusunda girişimde buldukları fakat bu girişimlerin çok azının gerçekleştiği görülmektedir.

"Önceki okulumda "Bu benim eserim" kapsamında proje hazırladığımız oldu. İkinci aşamada elenmişti"(Ö2)

“Ücretli çalıştığım zamanlar projelerim vardı, fakat ücretli öğretmen olduğum için dikkate alınmadım. İleride belki bu projeleri yaparım, ama şimdi değil”(Ö6)

“Bir proje hazırlamıştım ve bilim teknikte yayımlanmıştı. İleride de bu bağlamda bir takım planlarım var. Ayrıca geçen sene bir öğretmen arkadaşım ile Ka-1 (Key Action 1) projesi hazırladık, fakat kabul edilmedi”(Ö1)

**e) Dernek, vakıf, kulüp veya herhangi bir grup organizasyonuna katılım:**

Öğretmenlerin çok azının okul dışı organizasyonlara katıldığı görülmektedir:

“Yıllardır otizm vakfıyla iletişimi sürdürüyorum. Otizmle ilgili aktivitelere katılıyorum”(Ö6).

Alanımla ilgili çeşitli kurumlarla çalışma fırsatım oldu. Sosyal hizmetlerden, festivallere kadar çalıştım”(Ö7).

“Bizim alanda sanatsal etkinliklerin içinde olmamak çok büyük eksiklik bence. Bunun için alanımla ilgili çocukluğumdan itibaren iletişimi kesmediğim bir dernek var. Zaten sanat yapmak için sürekli aktif olup üretmemiz gerekir”(Ö8).

**f) Hizmet içi eğitimlere katılım:**

Öğretmenler, yetkin kişilerin verdiği hizmet içi eğitimlerin gerekli ve çok iyi olduğu fakat uygulamada hizmet içi kurslarda çok az yetkin uzmanın bulunduğu görüşündeler. Ayrıca bazı öğretmenlerin kendilerini geliştirmek adına hizmet içi eğitimleri takip ettikleri görülmektedir.

“Çok katıldım fakat yetkin, kendini geliştirmiş bir uzmanla hiç karşılaşmadım. Öğretmen kendi statüsünde olan birini dinlemez. Bunun için bu kursları doçentler ve profesörler vermeli”(Ö10).

“Bilgimizin olması, haklarımızı savunabilmemiz için bazı alanlarda açılmalı. Böyle kurslar gerekli ve gitmek isterim. Ama gereksiz ve farklı amaçlarla da hizmet içi eğitim kursları açılabilen”(Ö8).

“Çoğu başvurduğum hizmet içi eğitimlere gidemiyorum. Bu eğitimler mesai saatlerimin dışında olmasına rağmen müdür izin vermekte tereddüt ediyor. Gerekli konularda yetkin kişilerin verdiği hizmet içi eğitimlerin çok iyi olduğuna inanıyorum”(Ö7).

**g) Bulunulan bölgede veya okulda gazete çıkarma konularındaki görüşleriniz nedir?**

Bu konuda sadece Türkçe öğretmenin kısa süreli bir girişimi olmuştur. Başka bir öğretmenin ise yaşadığı olumsuzlukların, gazete çıkarma gibi sosyal yaşantılarına ket vurduğu görülmektedir:

“Daha önce zümre başkanımızın başkanlığında iki haftalık bir dergi çıkarıyorduk. Epey ilerlemişti. Şimdi fırsat olsa yine yapmak isterim. Ancak çok fazla sorumluluğum var”(Ö3)

“Bulduğum bölgede değil fakat okulda çok fazla gönüllü girişimlerde bulunuyordum. Yaşadığım olumsuzluklardan sonra mevzuatın dışında hiçbir şey yapmamaya başladım”(Ö10).

**5) Öğretmenlerin kendi bilimsel okuryazarlıklarını değerlendirmesi**

Bu tema etrafında öğretmenlere: “Tüm bu tartışmalar ışığında kendinizi bilimsel okuryazar olarak görüyor musunuz? Neden?” sorusu sorulmuştur. Görüşme gruplarındaki öğretmenlerin birçoğunun, kendini birçok konuda yetersiz olarak gördükleri, dikkat ettikleri konular da ise bilimsel okuryazarlıklarını az da olsa geliştirdikleri görülmektedir.

*“Yükümüz çok ağır. Kendimi ne yeterli görüyorum ne de imkan bulamıyorum” (Ö5).*

*“Hayır görmüyorum. Öğretmenlikte on yılum dolmak üzere. Mesleğe yeni yeni alışıyorum” (Ö4).*

*“Kesinlikle görmüyorum. Mesleğimle ilgili aktivitelere katılmıyorum. Kendimi geliştirme konusunda yeterli görmüyorum” (Ö3).*

*“Kendimi yeterli görmüyorum. Bir sürü kursa katıldım, sertifikalarım var. Ama her geçen gün köreldiğimi hissediyorum” (Ö1).*

*“Her gün yeni bir şey öğreniyorum. Bu konuda seçici olmaya çalışıyorum. Bana sunulana her zaman biraz şüpheyle yaklaşıyorum, farklı kanallardan araştırıyorum. Bu nedenle biraz bilimsel okuryazar olduğumu düşünüyorum” (Ö7).*

*“Kesin bilimsel okuryazarım diyemem. Ama her zaman bilginin birinci kaynağma gitmeye çalışıyorum. Bilimsel süreçlere uymaya çalışıyorum” (Ö10).*

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Zaman içerisinde farklı anlamlar yüklenerek değişen bilimsel okuryazarlık kavramı günümüzde bireylerin demokratik süreçlere katılabilmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazanması üzerinde yoğunlaştığı söylenebilir (Turgut, 2007). Bireylere bu bilgi ve becerilerin kazandırılmasında eğitim sisteminin rolü oldukça büyüktür. Fakat okullarda her bilgi ve becerinin öğretim programında yer alması mümkün değildir. Wilder (1997), Ryder (2001) ve Water-Adams'ın (2006) çalışmalarında da belirtildiği üzere öğrencilerin bilimsel okuryazar olmaları için öncelikle öğretmenlerin bu okuryazarlığa sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada, bu görüşten yola çıkılarak mevcut eğitim sisteminde aktif olarak öğretmenlik yapan 10 öğretmen ile odak grup görüşmeleri yapılmıştır.

Yapılan odak grup görüşmeleri sonucunda öğretmenlerin “bilimsel okuryazarlık” kavramını önemli ve faydalı buldukları belirlenmiştir. Coverdale (1996)'nin çalışmasıyla da desteklenebileceği gibi bir kişinin bilimsel okuryazar olabilmesi için bazı becerilerinin gelişmesi gerektiği açıktır. Literatürde bu beceriler üzerinde belirli bir uzlaşma olmasa da, bilimsel okuryazar bir bireyin üç alanda belirli düzeyde anlayış sahibi olması gerektiği konusunda fikir birliği olduğu söylenebilir (Bauer, 1992; Layton, Jenkins ve Donnelly, 1994; Shamos, 1995; Aktaran, Köseoğlu, 2011). Bu üç alan fen-teknoloji-toplum ilişkisi, temel fen kavramları ve bilimin doğasıdır (Köseoğlu, 2011). Bu bağlamda bilim okuryazarı bir bireyin bazı özelliklere sahip olması beklenir. Bu özellikler:

- Günlük yaşamda karşılaştığı olaylara merak duyar, bu durumlarla ilgili soru sorar ve cevaplar arar. Ayrıca bu süreçte kişinin ilgili bilim ve teknoloji ürünlerini bulması, analiz etmesi ve uygun ise kullanması beklenir.
- Basında yer alan bilim ile ilgili haberleri anlayarak okur ve buradaki iddiaların geçerliliği ile ilgili çeşitli ortamlarda görüşlerini bildirir. Bu süreçte bilimsel bilginin kalitesini, bilgi elde etmede kullanılan yöntem ve bilginin kaynağına bakarak değerlendirebilmesi beklenir.
- Argümanlar oluşturur, delillere dayalı olarak argümanları değerlendirir ve argümanlardan yola çıkarak uygun kararlar verir ve uygular (Köseoğlu, 2011; Yaşar, 1998).

National Research Council-NRC (1996)'da belirtildiği üzere bu özellikler daha da arttırılabilir. Görüşme soruları, bu özelliklerin öğretmenlerdeki varlığını ve bu özelliklerin geliştirilmesi konusunda öğretmenlerin ve kurumların üzerlerine düşen görevleri ne kadar yerine getirdiklerini belirlemeye yönelik hazırlanmıştır. Bu soruların cevaplanması sonucunda görüşme

gruplarındaki öğretmenlerin birçoğunun, kendini birçok konuda yetersiz olarak gördükleri, dikkat ettikleri konularda ise bilimsel okuryazarlıklarını az da olsa geliştirdikleri görülmektedir. Bu durum onların bilimsel okuryazarlık üzerindeki görüşlerine yansımış, bilimsel okuryazarlık kavramı onlar için sadece araştırma yapma ve teknolojiyi kullanabilme bağlamında sınırlı kalmıştır. Kefi'nin (2015) çalışmasında ise öğretmenlerin bilimsel okuryazarlık algıları yüksek iken uygulamada bilimsel okuryazarlıkların düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmada öğretmenlere uygulama yaptırılmadığı için çalışma bulguları öğretmenlerin beyanları ile sınırlı kalmıştır. Bu nedenle öğretmenlerin dikkat ettikleri konularda kendilerini ne kadar geliştirmiş oldukları net bir şekilde ortaya konulamamıştır.

Araştırma kapsamında görüşülen öğretmenlere göre bilimsel okuryazarlık kavramının toplumsal boyutunun geri planda kalması onların proje üretme konusunda eksik kalmalarını kaçınılmaz hale getirmiştir. Öğretmenlerin kongrelere katılım konusunda zorluk yaşamalarının yanı sıra kongrelere katılım konusunda ilgisiz oldukları da gözlemlenmiştir. Ayrıca bu ilgisizliğin lisansüstü eğitime devam etme, akademik yayın veya gazete çıkarma, herhangi bir dernek veya yurtdışı faaliyetine katılma vb. konularda devam ettiği görülmüştür. Öğretmenlerden alınan cevaplar doğrultusunda bunun nedeninin bu faaliyetlerin öğretmenlerin mesleki itibarlarına, kıdemlerine veya maaşlarına etki etmemesi olduğu söylenebilir. Bazı öğretmenlerin kendilerini geliştirmek için ilgi duydukları hizmet içi eğitimleri takip ettikleri, gerekli uzmanlığa sahip kişilerin verdikleri eğitimlerin öğretmenler tarafından etkili bulunduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin yetersiz oldukları konularda kendilerini geliştirmelerinin, onların bilimsel okuryazarlıklarının gelişmesine de yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Görüşme sonucunda TUBİTAK ve MEB'in bireylerin bilimsel okuryazarlıklarının gelişmesi konusunda bazı çalışmalar yürüttüğü fakat bu çalışmaların öğretmenlerce yetersiz bulunduğu, okul müdürlerinin liyakate uygun olarak seçilmediği için bilimsel okuryazarlık hususunda öğretmenlere destek olmaktan ziyade sorun çıkardığı, zümre başkanlığının ise evrak üzerinde bir konum olarak kaldığı belirlenmiştir. Ayrıca çalışmaya katılan birçok öğretmenin akademik çalışmalara minimum düzeyde olsa da ilgilerinin olduğu fakat bu ilgilerinin gerekli mercilerce desteklenmediği için söndüğü gözlemlenmiştir. Büyükbaş ve Akgün'ün (1995) çalışmalarında belirtildiği üzere demokratik ortamlarda öğretmen katılımlarının sağlanmasıyla, öğretmenlerin kendilerini geliştirmeye yönelmeleri olasıdır. Bu nedenle TUBİTAK, MEB gibi kurumların ve okul müdürlerinin öğretmenlerce daha ulaşılabilir olmasının ve bu kurumların öğretmenlerin akademik faaliyetlerini belirli bir düzeyde desteklemelerinin öğretmenlerin bilimsel okuryazarlıklarını arttıracakları düşünülmektedir. Nitekim Çekin'nin (2015) yaptığı çalışmada öğretmenlerin profesyonelliklerine en çok katkı yapan mercinin okul yönetiminin olduğu, bunu hükümetin eğitim politikasının izlediğinin belirlenmesi bu düşüncüyü desteklemektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin bilimsel okuryazarlıkları odak grup görüşmeleriyle incelenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmenlerin bilimsel okuryazarlıklarının incelenmesinde tek bir yöntemin kullanılmasının yetersiz kaldığı düşünülmektedir. İleriki çalışmalarda bu eksikliğin öğretmenlerin herhangi bir uygulamadaki tepkilerinin veya okuldaki yaşamlarının gözlenmesi ile giderilmesi sağlanabilir.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

- Baz, M. (2003), *İlköğretim 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık seviyelerinin tespiti* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bowling, A. (2002). *Research methods in health: Investigating health and health services*. Philadelphia, PA: McGraw-Hill House.

- Büyükbaş, N. Ve Akgün, M. (1995). Geliştirilen bir seminer programının uygulanması ve sonuçları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 4: 507 – 514.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Coverdale, G. A. (1996). *The use of instructional technology in pursuing scientific literacy: A case study of a fourth grade teacher* (Degree of doctor of philosophy). Michigan State University, Department of Teacher Education, USA.
- Çekin, A. (2015). İmam-hatip lisesi meslek dersleri öğretmenlerinin profesyonelliği üzerine bir araştırma. *International Journal of Social Science*, 37:85-100. Doi number: <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS2976>
- Çokluk, Ö., Yılmaz, K. ve Oğuz, E. (2011). Nitel bir görüşme yöntemi: Odak grup görüşmesi. *Kuramsal Eğitimbilim*, 4(1), 95-107.
- Güneş, F. (1997). Okur-yazarlık kavramı ve düzeyleri. *A. Ü. Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 27 (2), 499-507.
- Harlen, W. (2001). The assessment of scientific literacy in the OECD/PISA project. *Studies in Science Education*, 36(1), 79-103, DOI: 10.1080/03057260108560168
- Hurd, P. (1958). Science literacy: Its meaning for American schools. *Journal of the Association for Supervision and Curriculum Development*, 16(1), 13-52.
- Kefi, S. (2015). Okulöncesi öğretmenlerinin oyun yoluyla inceleme gezilerinde bilimsel süreç becerilerini kullanma durumlarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 261-275.
- Keskin H. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen ve teknoloji dersine ilişkin bilimsel okuryazarlık seviyeleri* (Yüksek Lisans Tezi). Osmangazi Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Köseoğlu, F. (2011). *Bilimin doğası öğretimi: bilim felsefesi ve bilim tarihine dayanarak bilimsel argüman oluşturma ve akıl yürütme öğretimine yönelik bir öğretmen mesleki gelişim paketinin hazırlanması* (Proje No: 108K086). TÜBİTAK, ULAKBİM web sitesinden erişilen adres: [http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ&ano=136113\\_825573eb1179906b40f90dd3cc6f74c7](http://uvt.ulakbim.gov.tr/uvt/index.php?cwid=9&vtadi=TPRJ&ano=136113_825573eb1179906b40f90dd3cc6f74c7)
- Krueger, R.A. & Casey, M.A. (2000). *Focus groups: A practical guide for applied research*. California: SAGE. [https://books.google.com.tr/books?id=ySKeSZeWywMC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](https://books.google.com.tr/books?id=ySKeSZeWywMC&printsec=frontcover&hl=tr&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false) adresinden 28 Mayıs 2018'de erişilmiştir.
- Lankshear, C. & Knobel, M. (2011). *New literacies*. (Third Ed.). England: Open University Press.
- Lederman, N. G., Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., and Schwartz, R. S., (2002). Views of the nature of science questionnaire: toward valid and meaningful assessment of learners' conceptions of the nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(6), 497-521.
- Meichtry, Y. J. (1999). The nature of science and scientific knowledge: implications for a preservice elementary methods course. *Science and Education* 8(3), 273-286. DOI: 10.1023/A:1008693930840
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis* (Second Ed.). Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- National Research Council. (1996). *National science education standards*. Washington, DC: National Academy. <https://www.nap.edu/read/4962/chapter/1> adresinden 25 Aralık 2016'da erişilmiştir.
- Özbay, H. E. (2011). *Ortaöğretim öğrencilerinin bilimsel okuryazarlık seviyeleri ile evrimi anlamaları arasındaki ilişki (Malatya ili örneği)* (Yüksek Lisans Tezi). İnönü Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Ryder, J. (2001). Identifying science understanding for functional scientific literacy. *Studies in Science Education*, 36(1), 1-44

- Turgut, H. (2007).Scientific literacy for all. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, 40(2), 233-256.
- Water-Adams S. (2006). The relationship between understanding of the nature of science and practice: the influence of teachers' beliefs about education. *International Journal of Science Education*, 28(8), 919-944.
- Wilder, M. S. (1997). *Teachers' beliefs about scientific literacy and their implementation through curriculum change* (The degree doctor of philosophy). The Ohio State University, Department of Education, USA.
- Yaşar, Ş. (1998). *Çağdaş bilim anlayışı*. Anadolu Üniversitesi Yayınları. <http://www.aof.anadolu.edu.tr/kitap/IOLTP/1268/unite09.pdf> adresinden 25 Aralık 2016'da erişilmiştir.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (6. Bs.). Ankara: Seçkin.

## Evaluation of Secondary School Students' Attitudes Towards Texts in Turkish Textbooks

Mehmet Fidan<sup>1</sup> 

Ministry of National Education

### ABSTRACT

Reading skills are one of the most important goals that are aimed at bringing individuals into the educational process. Being a good reader especially in society is the main aim of education systems. Acquisition of regular reading habits consists of a process that extends from the childhood. Researchers indicate that parents' attitudes are influential in winning this habit. It is also seen that individuals prefer books more frequently in the range of species they enjoy in the future. In the research process, the attitudes of middle school students towards texts in Turkish textbooks were examined. For this purpose, a questionnaire containing both qualitative and quantitative items was developed. Semi-structured interview and value survey of qualitative research methods are data collection tools used in this research process. The obtained data were evaluated by descriptive analysis. In addition, the results obtained were compared in terms of class levels. As a result of the research, it is seen that there are differences at the class level. For example, while most of 5th grade students liked the tale, the 8th grade students liked more informative texts. It was seen that the students developed different criteria while evaluating the texts in the Turkish textbooks. Particularly in the fifth and sixth classes, while evaluating the texts, the emotional subjects, which are more subjective and difficult to measure, are used, while the seventh and eighth classes have reached the result that they use the criteria which are easier and more subjective to measure. For this reason, it is suggested that teachers should cooperate with the students in terms of text evaluation methods in order to provide more objective evaluations especially in lower grades.

**Keywords:** Text types, Turkish lesson, reading activities



Erciyes University,  
Faculty of Education,  
Kayseri/TURKEY  
*Erciyes Journal of  
Education (EJE)*  
DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



### Article History

Received : 01.03.2018

Accepted : 29.05.2018

Published : 31.05.2018

### Suggested Citation

Fidan, M. (2018). Evaluation of secondary school students' attitudes towards texts in Turkish textbooks. *Erciyes Journal of Education*, 2(1), 19-38. DOI: XXXXXXXXX

1. Dr., [fidanm3838@gmail.com](mailto:fidanm3838@gmail.com)

## Ortaokul Öğrencilerinin Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Metinlere Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi

Mehmet Fidan<sup>1</sup> 

Millî Eğitim Bakanlığı

### ÖZET

Okuma becerisi eğitim öğretim sürecinde bireylere kazandırılması amaçlanan önemli hedeflerin başında gelir. Özellikle toplumsal açıdan iyi bir okur olabilmek eğitim sistemlerinin temel amaçlarından biridir. Düzenli okuma alışkanlığının kazanılması bireylerin çocukluk dönemine kadar uzanan bir süreçten oluşmaktadır. Araştırmacılar bu alışkanlığın kazanılmasında ebeveynlerin tutumlarının etkili olduğunu belirtmektedirler. Ayrıca bireylerin ilerleyen dönemlerde okumaktan zevk aldıkları türlerin kapsamında yer alan kitapları daha çok tercih ettikleri görülmektedir. Araştırma sürecinde ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik tutumları incelenmiştir. Bu amaçla içerisinde hem nitel hem de nicel öğeler barındıran bir anket geliştirilmiştir. Nitel araştırma yöntemlerinden yarı yapılandırılmış görüşme ve değer anketi bu araştırma sürecinde kullanılan veri toplama araçlarıdır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile değerlendirilmiştir. Ayrıca ulaşılan sonuçlar sınıf düzeyleri açısından karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda sınıf düzeyinde farklılıklar olduğu görülmüştür. Örneğin 5. sınıf öğrencilerinin en beğendiği metin türleri içinde masallar, hikâyeler yer alırken 8. sınıf öğrencileri ise daha çok bilgi verici metinleri beğenmektedir. Öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri değerlendirirken farklı ölçütler geliştirdikleri görülmüştür. Özellikle beşinci ve altıncı sınıflar metinleri değerlendirirken daha öznel ve ölçülmesi zor olan duygusal öğeleri kullanırken yedinci ve sekizinci sınıfların ise ölçülmesi daha kolay ve öznel olan öğeleri ölçüt olarak kullandıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle özellikle alt sınıf kademesinde daha nesnel değerlendirmeler sağlayabilmek için öğretmenlerin metin değerlendirme yöntemleri açısından öğrencilerle ortak çalışmalar yapmaları önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Metin türleri, Türkçe dersi, okuma etkinlikleri



Erciyes Üniversitesi, Eğitim  
Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE  
*Erciyes Journal of  
Education (EJE)*  
DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Makale Geçmiş

Gönderim: 01.03.2018

Kabul : 29.05.2018

Yayınlanma : 31.05.2018

### Önerilen Atıf

Fidan, M. (2018). Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik tutumlarının değerlendirilmesi. *Erciyes Journal of Education*, 2(1), 19-38. DOI: XXXXXXXXX

1. Dr., [fidanm3838@gmail.com](mailto:fidanm3838@gmail.com)



## EXTENDED ABSTRACT

### *Introduction*

Aksaçlıoğlu and Yılmaz (2007, pp. 22-23) found that students read books they often liked. It also helps students to evaluate their free time in book selection and to help their lessons. Researchers have found that reading habits are at a lower level than computer games and watching television. As a matter of fact, it is seen that there is an inversely proportional relationship between watching television and reading a book. This suggests that television viewing habits constitute an obstacle for individuals to develop their reading skills. The same applies to computer games and internet use. Children who are not controlled by parents cause insecure and excessive use of the internet to cause their cognitive and emotional harm. The negative impact on reading habits is also the best known of these losses.

Arıcı (2008, pp. 98) research reached the following conclusions:

"Young people who do not like to read say that they find some books boring and expensive because of their reading, that they can not win this habit in childhood, they have no free time, they read newspapers and magazines, TV, movies and internet. In addition, they express the likes and dislikes of the books that are addressed to the moment, and that they are fascinating and up-to-date. Again, these students stated that they do not have enough materials (books, magazines etc.) to read in their houses and they do not usually talk to family members or friends about books. "

As seen in the results of the research, the environment influence is important in gaining reading habits. She thinks that childhood is influential in acquiring regular reading habits of individuals. In this period, it is thought that the unearned reading habit is difficult to compensate in later periods. In addition, other factors such as the internet, computer, television, Reaching the common conclusions of the researches in this field is the cornerstone of the negative effect of television and the internet on reading habit.

### *Purpose*

In the research process, the attitudes of middle school students towards texts in Turkish textbooks were examined. For this purpose, a questionnaire containing both qualitative and quantitative items was developed.

### *Method*

Throughout the research process, a screening model was used from case studies and quantitative data analysis methods of qualitative research methods. In the research process, the attitudes of middle school students towards texts in Turkish textbooks were examined. For this purpose, a questionnaire containing both qualitative and quantitative items was developed. In order to obtain quantitative data on the questionnaire, questions were asked about the directly measured characteristic. Preliminary test was conducted to question the reliability of the questionnaire.

Because the test measures the quantitative properties of questions 1 and 4, it is necessary to calculate the Alpha Coefficient of these questions. According to the obtained results, the Alpha coefficient of the first and fourth questions in the test was calculated as 0,90. This indicates that the test is reliable. In addition, open-ended questions were also included in the same questionnaire in order to reach students' attitudes toward the text.

### *Findings*

The data obtained in the research process were analyzed using the SPSS 20 program. The purpose of the research process was to evaluate the attitudes of secondary school students towards texts in Turkish textbooks. For this purpose, a test consisting of open-ended questions based on both ordering and interpretation was applied to the students. In the tests, evaluations were made considering the class variables.

Regular reading habits are at the forefront of the skills that individuals of all contemporary societies want to gain. Because the increasing crowd and increasing competition of the world is still a necessity to be a society that produces and develops in every direction. For this reason, regular reading habits are important because of the high level of thinking skills given to individuals, creative thinking, critical thinking and so on. As a matter of fact, we are trying to create a social awareness about regular reading habits by organizing sample activities such as book fairs, mobile libraries, reading campaigns in our country.

Tools such as internet, television, smart phone, computer, tablet, which are undeniably useful when used consciously, can damage the cognitive and affective areas of individuals when they are used in excessive and uncontrolled manner. The age group in which this damage is most obvious is children and young people. It is also stated that the unconscious use of these tools thinking by experts is an obstacle to the regular reading habit. For this reason, it is seen as a necessity that the information of the individuals is directed to the reading activities. Individuals need to be informed about their attitudes towards texts in directing their reading activities. Thus, educators, families, etc. in determining the qualities of materials to be used in order to give regular reading habits to individuals. They will be able to make more functional and valid decisions. It is thought that this study will help the researcher to get regular reading habits and make the texts used in Turkish lessons more functional.

### *Discussion & Conclusion*

In order to determine the attitudes of the junior high school students towards the texts in the Turkish textbooks, the results of this research were evaluated in the light of the data and the suggestions are as follows:

It has been achieved that students have developed a positive perception of texts that include national, moral, ethical, and universal values. For this reason, it is considered that the inclusion of more national, moral, moral and universal values in texts in Turkish textbooks will provide important developments in terms of value education.

Particularly, the result of eighth grade students attach importance to the content of the texts in the texts. While designing visuals for texts, attention should be paid to the content harmonization and the interest of the pictures in terms of the students.

In the fifth and sixth grades, which can be defined as the lower class level, it was seen that the texts which were suitable for dramatizing and which were easily embodied in the minds were preferred by the students. Students should include texts that enable them to visualize and embody events, heroes, information, emotions and thoughts in their minds.

The result of the text and preparatory studies directly affected the students' perceptions of the text. For this reason, it is necessary for the experts to select the text type appropriate to the class level and to design the text preparation studies to attract the subject student.

It was seen that the students developed different criteria while evaluating the texts in the Turkish textbooks. Particularly in the fifth and sixth classes, while evaluating the texts, the emotional subjects, which are more subjective and difficult to measure, are used, while the seventh and eighth classes have reached the result that they use the criteria which are easier and more objective to measure.

## GİRİŞ

Düzenli kitap okuma, bireylerin bilişsel gelişimlerini olumlu yönde etkilemektedir. Aksaçoğlu ve Yılmaz (2007) araştırmalarında öğrencilerin genelde hoşlandıkları kitapları okuduklarını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğrencilerin kitap seçimlerinde boş zamanlarını değerlendirme ve derslerine yardımcı olma düşüncesi de etkili olmaktadır. Araştırmacılar kitap okuma alışkanlığının, bilgisayar oyunu ve televizyon izlemeye göre daha düşük seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Nitekim televizyon izleme ile kitap okuma arasında ters orantılı bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Bu durum, televizyon izleme alışkanlığının bireylerin okuma becerilerinin gelişmesine engel teşkil ettiğini göstermektedir. Aynı durum bilgisayar oyunları ve internet kullanımı için de geçerlidir. Ebeveynler tarafından kontrol edilmeyen çocukların güvensiz ve aşırı bir biçimde interneti kullanmaları onların bilişsel ve duyuşsal yönden zarar görmelerine sebep olmaktadır. Okuma alışkanlığına olumsuz etki de bu zararların en bilinenlerindedir.

Arıcı (2008) araştırmasında şu sonuçlara ulaşmıştır:

Okumayı sevmeyen gençler, okumama sebebi olarak kitapların bazılarını sıkıcı ve pahalı bulduklarını, çocuklukta bu alışkanlığı kazanamadıklarını, boş zamanlarının olmadığını, gazete ve dergi okuma ile TV, film ve interneti, kitap okumaya göre, daha zevkli bulduklarını belirtmektedirler. Ayrıca şimdiye kadar ilgilerine hitap eden kitapların içinden beğendiklerinin bulunduğunu, bunların sürükleyici ve güncel olduğunu ifade etmektedirler. Yine bu öğrenciler, büyük ölçüde evlerinde okunacak yeterli malzeme (kitap, dergi vs.) bulunmadığını ve genellikle kitaplar hakkında aile bireyleri veya arkadaşları ile sohbet etmediklerini belirtmektedirler. (Arıcı, 2008, s. 98)

Araştırma sonuçlarında görüldüğü üzere okuma alışkanlığının kazandırılmasında çevre etkisi önemli bir konumda bulunmaktadır. Bireylerin düzenli okuma alışkanlığını kazanmalarında çocukluk döneminin etkili olduğu düşünülmektedir. Bu dönemde kazanılmayan okuma alışkanlığının ileriki dönemlerde telafisinin zor olduğu düşünülmektedir. Ayrıca internet, bilgisayar, televizyon gibi diğer etkenler de bireyleri okumaktan uzaklaştırmaktadır. Bu konudaki araştırmaların ortak sonuçlara ulaşmaları televizyonun ve internetin okuma alışkanlığı üzerindeki olumsuz etkisinin dayanak noktalarındandır.

Çakmak ve Yılmaz (2009) "Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Okuma Alışkanlığına Hazırlık Durumları Üzerine Bir Araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu Örneği" adlı çalışmalarında okul öncesi dönemde çocukların öğrenme hızlarının en üst seviyede olduğunu belirtmektedirler. Bu dönemin çocuklara okuma becerisi kazandırmada ve bu becerinin bir alışkanlık düzeyine ulaşmasında kritik bir öneme sahip olduğu araştırmacılar tarafından vurgulanmaktadır. Çocukların okuma alışkanlığı kazanmasında kilit öneme sahip bulunan çevre ve aile, çocuklara aynı zamanda örnek davranışlarıyla da yönlendiricilik yapmaktadır.

Kurulgan ve Çekerol (2008) araştırmalarına konu olan öğrencilerin kütüphane kullanma oranlarının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Araştırmacıların kütüphaneyi kullanma oranının yüksek düzeyde olduğunu tespit etmelerinde araştırmaya konu olan bireylerin üniversite öğrencisi olmasının etkisi bulunmaktadır. Üniversite öğrencileri içinde buldukları akademik ortamın gereklerini yerine getirmelerinde kütüphanelerden önemli ölçüde faydalanmaktadırlar. Araştırmacıların, üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıklarına yönelik elde ettikleri diğer sonuçlar ise şu şekildedir:

Buna karşın öğrencilerin gazete okuma alışkanlıklarının, kitap okuma alışkanlıklarına göre daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Yeterince kitap, dergi vb. okumadığını düşünen öğrenciler, gerekçe olarak zaman bulamama sorununu ileri sürmüşlerdir. Ayrıca güçlü okuma alışkanlığına sahip öğrencilerin akademik başarıları ve kütüphane kullanma sıklıkları da yüksek çıkmıştır. Buna karşın, kitap okuma sıklıkları ile gelir düzeyleri ve ebeveynlerin eğitim düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. (Kurulgan ve Çekerol, 2008, s. 237)

Düzenli okuma alışkanlığının kazanılmasında kitap seçiminin önemli etkisi bulunmaktadır. Öğrencilere kitap seçiminde özgür olduğu bilinci kazandırılmalı, bu konuda kendisine güvenmesi veliler ve eğitimciler tarafından sağlanmalıdır. Ayrıca okunan kitaplarla ilgili beyin fırtınası yapılması öğrenilenlerin daha da içselleşmesine yardımcı olmakta ve öğrencinin okuma becerisinin gelişmesine fayda sağlamaktadır. Bireylerin kütüphane ile tanışması sağlanmalı, kütüphaneye yönelik özendirici faaliyetler hem ailece hem de okulca yapılmalıdır.

Okuma eğitimi süreci hem sistemli hem de bütünlük bir yapıda yer almaktadır. Bu yapının en önemli özelliklerinin başında bireylerin hazır bulunuşlukları gelir. Bilişsel açıdan kendisini okumaya hazır hisseden birey, okuma süreci boyunca diğer becerilerinden de faydalanır. Bu beceriler genelde destekleyici bir konumda bulunur. Okuma faaliyetleri sırasında destekleyici bir rol üstlenen yazma stratejileri daha etkin bir bilişsel gelişimin oluşmasına katkı sağlamaktadır. Öğrenci kitap okuduğu zaman kendisini olumlu veya olumsuz yönde etkileyen, beğendiği vb. durumları not defterine kaydettiğinde bu bilgilerin ileriki zaman dilimlerinde hatırlanması ve içselleştirilmesi daha kolay olmaktadır.

Eğitim öğretim sürecini etkileyen önemli faktörlerden biri olan kaynağın kullanılabilirliği, kapsayıcılığı, güvenilirliği ve öğrenciye göreliği çocuğa kitap önerilirken dikkate alınması gereken ilk özelliklerdendir. Bu sebeple eğitim öğretim sürecinde, ana dili eğitiminde kaynak seçimine dikkat edilmeli ve öğrenciler için en ideal olduğu düşünülen eserlere dikkat çekilmelidir. Çünkü insan eğitimi hem uzun hem de zor bir süreci kapsar. Özellikle gelişim dönemindeki bireylerin eğitiminde bu durum kilit bir roldedir. Çünkü bu çağda kazanılan iyi veya kötü edinimlerin içselleşmesi daha kolay olmaktadır. Düzenli okuma becerisinin kazandırılması da bu gelişim dönemlerini içermektedir. Düzenli okuma faaliyetleri, yaşam boyu süren bir faaliyet olmanın yanında, örgün eğitim faaliyetlerinin de temelini oluşturur.

Okuma faaliyetleri sırasında daha üst düzey öğrenmeler yapılabilmesi için bazı etkenlerin devreye girmesi gerekmektedir. Üst düzey bilişsel faaliyetler olarak tanımlanan analiz, sentez, değerlendirme iyi bir okuyucuda bulunması gereken özelliklerin başında gelir. Bu özelliklerin kazanılmasında ise sadece bireylerin değil ailenin, çevrenin ve okulun etkisi yadsınamaz boyuttadır. Ailenin bu süreçte rolü örnek olma, yönlendirme ve kontrol aşamalarından oluşur. Aile, çocuğundan kitap okumasını isterken aynı zamanda kendisi de bu konuda örnek davranışlar sergilemeyi ihmal etmemelidir. Bu konuda araştırma yapan birçok uzman ailelerin evlerinde kitap okuma saatleri düzenlemelerinin çocuklarında düzenli okuma alışkanlığı kazandırmada etkin bir konumda olduğunu ifade etmektedir. Çocukların belirli bir seviyeye ulaşana kadar kitap seçimlerinde öğretmenlerin ve ailelerin yönlendirici bir konumda bulunmaları gerekir. Onları hem yaş seviyelerine hem de gelişim özelliklerine uygun kitaplara yönlendirmek ailelerin ve öğretmenlerin en temel görevleri arasında yer almaktadır. Bu konuyla ilgili olarak Sever (1995, s. 15), çocuk kitaplarında bulunması gereken özellikleri şu şekilde sıralar:

1. “Okulda izlenen eğitim programlarını desteklemelidir.
2. Yaşamın gerçekleriyle ilişkili olmalıdır.
3. Çocuğun duygu, düşünce ve hayal gücünü geliştirici biçimde kaleme alınmış olmalıdır.
4. Çocuğun bilgi ve kültür evrenini genişletmelidir.
5. Çocuğa, içinde yaşadığı çevreyi, ülkeyi, dünyayı gerçekçi açıdan (çocuğun gelişim düzeyine uygun biçimde) tanıtmalı; çocuğun bunlarla bütünleşmesini sağlamalıdır.
7. Şiddet öğeleri içermemeli; çocukta estetik bir duyarlılık sağlamalıdır.
8. Çocuğun eleştiri yeteneğini geliştirmeli; onun tepkilerini düzenleyici bir rol oynamalıdır.
9. Çocuğun kişiliğini geliştirerek, yaşama uyumunu sağlamalıdır.
10. Çocuğun dilsel becerilerinin (okuma, konuşma, yazma, dinleme) gelişmesine katkıda bulunmalıdır”

## YÖNTEM

Araştırma süreci boyunca nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ve nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Nitel veri analizi, özellikle sosyal bilimlerde deneylerle ve gözlemlerle ulaşılamayacak öznel bilgilere ulaşabilmesi sebebiyle sıklıkla tercih edilen bir yöntemdir. Nicel veri analizi ise elde edilen sonuçları sayısal verilere dayandırdığı için araştırmacıların daha nesnel değerlendirmeler yapmalarına imkân sağlamaktadır. “Durum çalışması; güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan, görgül bir araştırma yöntemidir.” (Yin, 1984: Akt. Şimşek ve Yıldırım, 2008, s. 277)

Nitel yöntemin uygulandığı araştırmalarda çalışma konusu ile ilgili verilerin tamamının kaydedilmesi güvenilirliği artıran bir etkidir. Araştırmacının süreç boyunca yapılan uygulamaları ve izlenen yolu detaylı bir şekilde anlatması, birden fazla veri kaynağının kullanılması ve hazırlanan ölçeğin birden fazla araştırmacı tarafından kullanılmasının güvenilirliği artırdığı uzmanlar tarafından ifade edilmektedir (Büyüköztürk, Kılıç, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012).

Araştırma sürecinde ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik tutumları incelenmiştir. Bu amaçla içerisinde hem nitel hem de nicel öğeler barındıran bir anket geliştirilmiştir. Ankette nicel veriler elde etmek için doğrudan ölçülmek istenen özelliğe yönelik sorular sorulmuştur. Anketin güvenilirliğini sorgulamak için ön test uygulanmıştır. Testte 1. ve 4. soruların nicel özellikleri ölçmesinden dolayı bu soruların Alfa Katsayısı hesaplanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre testte yer alan 1. ve 4. soruların Alfa Katsayısı 0,90 olarak hesaplanmıştır. Bu durum testin güvenilir olduğuna işaret etmektedir. Ayrıca öğrencilerin metne yönelik tutumlarına ulaşabilmek için aynı ankette açık uçlu sorulara da yer verilmiştir. Ankette yer alan sorular şu şekildedir:

1. Türkçe ders kitabınızda yer alan metinlerden en beğendiğiniz beş tanesini aşağıdaki boşluklara sıralayınız. (En beğenilen metinden az beğenilene doğru bir sıralama yapınız.)

2. Türkçe ders kitabınızda yer alan beğendiğiniz metinlerin sizi etkileyen özelliklerinden kısaca bahseder misiniz?
3. Türkçe ders kitabınızda yer alan ve diğer metinlere göre daha az beğendiğiniz metinlerin sizi olumsuz yönde etkileyen özelliklerinden kısaca bahseder misiniz?
4. Türkçe ders kitabınızda yer alan metinleri okurken metne yönelik ilginizi artıran özellikler eğer aşağıda yer alıyorsa işaretleyiniz?
  - a) Metin türü
  - b) Boyut
  - c) Resimler
  - d) Öğretmenin metni ön okuma yapması
  - e) Metnin hazırlık çalışmaları
  - f) Metni anlama çalışmaları
  - g) Metni önceden okumuş olmak
  - h) Metin unsurları (konu, zaman, mekân, kahramanlar vb.)
5. Türkçe kitaplarında yer almasını istediğiniz metinlere yönelik önerileriniz varsa aşağıda belirtiniz.

“Evren araştırma sonuçlarının genellenmek istendiği elemanların bütünüdür.” (Karasar, 2009, s. 109). Karasar (2009) *Bilimsel Araştırma Yöntemi* isimli eserinde evreni ikiye ayırmıştır. “Bunlar genel evren ve çalışma evrenidir. Genel evren grubun tamamını temsil eden ancak ulaşılması imkânsız olan evrendir. Çalışma evreni ise hedef grubun bütün özelliklerini yansıtabilen ve ulaşılabilir olan küçük bir gruptur.” (Karasar, 2009, s. 110). Araştırmanın genel evrenini 2017-2018 Eğitim Öğretim Yılı’nda Kayseri ilinde yer alan ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma evrenini ise Kayseri ilinde bulunan ve hem kırsal hem de merkezî bir konumda bulunan bir ortaokuldur. Bu ortaokulda yer alan sınıflardan random yöntemle seçilen toplam 89 öğrenci ise araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin sayısı 5. sınıf düzeyinde 22 öğrenci, 6. sınıf düzeyinde 25 öğrenci, 7. sınıf düzeyinde 25 öğrenci ve 8. sınıf düzeyinde 17’dir. Araştırma sürecinde verilerin elde edilmesi için kullanılan tutum ölçeği araştırmacı tarafından uygulanmıştır.

Nitel araştırma sürecinde iç geçerliliği etkileyen faktörlerin başında araştırmacının yanlış davranıp davranmadığı gelir. İç geçerliliğin olması için belirlenen kategorilerle, yorumların çelişmemesi gerekmektedir. Uzmanlar elde edilen verilerin değerlendirilmesi sürecinde araştırmacının yansız olabilmesi için incelenen konu üzerinde yoğun ve uzun süreli bir çalışma yapmasının etkili olacağını ifade etmektedirler (Büyüköztürk vd., 2012).

Uygulanan anketin ilk sorusu öğrencilerin metin türlerine yönelik tutumlarını belirlemeye yöneliktir. Bu amaçla öğrencilerin metinleri sıralamaları puanlanmıştır. Buna göre öğrencinin ilk sıraya yazdığı metin 5 puan, ikinci sıraya yazdığı metin 4 puan, üçüncü sıraya yazdığı metin 3 puan, dördüncü sıraya yazdığı metin 2 puan ve beşinci sıraya yazdığı metin 1 puan olacak şekilde hesaplanmıştır. Anketin dördüncü sorusu ise metinlerde öğrencilerin dikkat ettiği öğelere yöneliktir. Burada da öğrencilerin belirlenen öğeleri hangi sıklıkla tercih ettikleri hesaplanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin metinleri okurken en çok dikkat ettikleri unsurlar belirlenmeye çalışılmıştır. Ankette yer alan diğer sorular ise araştırmacıya problem hakkında yardımcı olmuş ve değerlendirmelerde bu cevaplardan faydalanılmıştır.

Araştırmanın kapsam geçerliğine yönelik değerlendirmeler (araştırma sorularının, araştırılan özellikleri karşılar nitelikte olup olmadığı) uzman görüşüne başvurularak sağlanmıştır. Miles and Huberman (1994)'a göre bir araştırmada uzman görüşlerinin kabul görebilmesi için %90 ve üzerinde bir oranın yakalanması gerekmektedir. Bu oranın hesaplanmasında  $güvenirlilik = görüş\ birliği / (görüş\ birliği + görüş\ ayrılığı)$  formülü kullanılmaktadır (Miles and Huberman, 1994; akt. Saban, Koçbeker, Saban, 2006, s. 474). Yapılan çalışmada Atatürk Üniversitesinden dört öğretim üyesinin görüşleri alınıp bu görüşler ilgili güvenilirlik formülüyle hesaplanmıştır. Bu hesaplamalara göre uygulanan yöntemin (%100) güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

## BULGULAR

Araştırma sürecinde elde edilen veriler SPSS 20 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sürecinde amaç, ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik tutumlarını değerlendirmek olmuştur. Bu amaçla öğrencilere hem sıralamaya dayalı hem de yoruma dayalı açık uçlu sorulardan oluşan bir test uygulanmıştır. Testler de sınıf değişkeni de dikkate alınarak değerlendirmeler yapılmıştır.

1. Bu araştırmada Türkçe ders kitaplarında yer alan ve öğrencilerin değerlendirmeye tabi tuttıkları metinlerin sayısı şu şekildedir:

Tablo 1. Beşinci sınıf öğrencilerinin beğendikleri metinlerin puanlaması

Sınıf	Metnin adı	Metnin türü	Puan
5	Bilmeyen Var mı?	Hikâye	50
5	Oyuncak	Hikâye	39
5	Karağöz	Tiyatro	35
5	Güneşin Uyuduğu Yer	Masal	33
5	15 Temmuz	Deneme	40
5	Mustafa Kemal'in Kağnısı	Şiir	35

Tablo 1'de 5. sınıf öğrencilerinin metne yönelik tutumları incelendiğinde hikâye, masal tarzı metinlerin ön plana çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin özellikle hayal dünyalarına hitap edebilen ve millî değerleri içeren metinler, onların ilgilerinin metin üzerinde kalmasına yardımcı olmaktadır. 5. sınıf Türkçe ders kitabında serbest okuma metni olarak yer alan *Güneşin Uyuduğu Yer* isimli metnin de öğrencilerin ilgisini çekmesi bu durumun göstergesi niteliğindedir. Öğrencilerin ayrıca tiyatroya yönelik de ilgisinin olduğu görülmektedir. Bu tür metinlerin öğrencilerin ilgisini çekmesindeki ana etkenin dramatize edebilme olanağı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin yaşamlarına uygulayabildiği ve çok yönlü duyuşsal becerilerini harekete geçirebilen metinler onlar için ilgi çekici olmaktadır. Özellikle görsellik ve uygulanabilirlik, metinlere yönelik öğrenci ilgisinin belirlenmesinde etkilidir.

Öğrencilerin millî ve manevi değerleri içeren metinlere yönelik ilgisinin yüksek seviyede olduğu görülmektedir. Nitekim yapılan bu araştırmada *Bilmeyen Var mı?*, *15 Temmuz* ve *Mustafa Kemal'in Kağnısı* isimli metinlere öğrenciler yüksek düzeyde ilgi göstermektedirler. Bu metinlerinin türlerinin hikâye, deneme ve şiir olması öğrencilerin metin türlerinin özelliklerini kavramalarında beğenin etkili olduğunu göstermektedir. Yani deneme gibi üst bilişsel



seviyelere hitap eden metinlerin işlediği konuların öğrenci açısından ilgi çekici olması hem metnin konu olarak hem de tür özellikleri bakımından hatırlanmasını kolaylaştırmaktadır. Bu sebeple millî ve manevi değerleri içeren konuların eğitim öğretim süreçlerinde sıklıkla kullanılmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Tablo 2. *Altıncı sınıf öğrencilerinin beğendikleri metinlerin puanlaması*

Sınıf	Metnin adı	Metnin türü	Puan
6	Gülibik	Roman	55
6	Ant	Öykü	50
6	Annem	Mektup	24
6	Can Yoldaşıma Mektup	Şiir	21
6	Atatürk Gülümsedi	Şiir	21
6	Vatan Yolunda	Anı	19

Tablo 2’de 6. sınıf öğrencilerinin ders kitaplarına yönelik tutumları incelendiğinde roman, öykü gibi olaya dayalı ve mektup gibi gerçekçi metinlerin öğrenciler tarafından daha çok tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin şiir türüne yönelik de olumlu tutum geliştirdikleri görülmektedir. 5. sınıf öğrencilerinin hayal ögesinin ağırlıklı olduğu metinleri daha çok beğendikleri, 6. sınıf öğrencilerinin ise hayata dair yani gerçekçi metinlere daha çok ilgi duydukları söylenebilir. Bu sınıf düzeyinde en çok tercih edilen metnin *Gülibik* olduğu araştırma sırasında tespit edildi. Anketin uygulandığı okulun şehir merkezine yakın olmasının yanında bölgenin yer yer kırsal özellikler de gösterdiği görülür. Metinde yer alan, aynı zamanda metne ismini veren *Gülibik* bir horozdur. Öğrencilerin günlük hayatta aşına oldukları bir hayvanın metinde karakter olarak sunulmasının metnin öğrencinin ilgisini üzerine çekmesinde etkili olduğu düşünülmektedir. *Gülibik*’ten sonra en çok beğenilen metin olan *Ant*’ın da öğrencinin yaşadığı çevreye benzer nitelikler taşıyan mekâna ve olaylara sahip olduğu görülmektedir. Metinde birbirleriyle kan kardeşi olan kahramanlardan birinin arkadaşını korumak için kuduz köpekle mücadele etmesi ve sonucunda hastalanarak ölmesi anlatılır. Benzer şekilde metinde yer alan karakterin - köpeğin- öğrenciler için sıklıkla karşılaşılan bir durum olması ve yaşanan olayın çarpıcı, dramatik bir şekilde sunulması metnin öğrenciler açısından etkililiğini artırmaktadır.

Öğrencilerin ilgisini çeken bir diğer metin ise türü mektup olan *Annem*’dir. Bu metin incelendiğinde duygusal özelliklerin baskın olduğu görülmektedir. Bu durum, duygusal yoğunluğu olan metinlerin öğrencilerin ilgisini çekmede etkili olduğunu göstermektedir.

Öğrencilerin türü şiir olan *Atatürk Gülümsedi* ve *Can Yoldaşıma Mektup* isimli metinleri beğendikleri tespit edildi. Ayrıca bu metinlerin millî ve manevi değerleri de içermesi öğrencilerin metin türlerine yönelik algılarının şekillenmesinde konunun da önemli olduğunu gösterir. Ayrıca öğrencilerin şiire yönelik tutumlarının da olumlu yönde olduğu söylenebilir. Çünkü öğrencilerin en çok tercih ettikleri metinler arasında iki tane şiirin bulunması öğrencilerin şiir türüne yönelik beğenilerinin üst düzeyde olduğu yönünde araştırmacıda fikir uyandırmaktadır.

*Vatan Yolunda* isimli anı da öğrencilerin en çok beğendiği metinler arasında yer almaktadır. Metnin millî ve manevi değerleri içermesi beğenilmesinde etkili olmuştur. Metnin türünün anı

olması özellikle bu yaş grubunun gerçekçi metinlere yönelik olumlu tutumlarını destekler niteliktedir.

Tablo 3. Yedinci sınıf öğrencilerinin beğendikleri metinlerin puanlaması

Sınıf	Metnin adı	Metnin türü	Puan
7	Türküler Dolusu	Şiir	64
7	Mimar Sinan	Biyografi	59
7	Kitaplar Arasında	Tiyatro	44
7	Ben Bir Küçük Kilimim	Öykü	43
7	Kitap sevgisi	Anı	32
7	Okumak	Deneme	32

Tablo 3'te 7. sınıf öğrencilerinin ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik algıları incelendiğinde çeşitlilik olduğu söylenebilir. Bu sınıf düzeyinde en çok tercih edilen metin, türü şiir olan *Türküler Dolusu*'dur. Metnin ayrıca kültürel öğeler içermesi, öğrenciler tarafından beğenilmesinde etkilidir. Araştırma sürecinde öğrencilerin *Mimar Sinan* isimli metni de beğendikleri görüldü. Biyografi türünde olan metin, konusunun bir başarı hikâyesi olması sebebiyle de öğrencilerin ilgilerini çekmektedir.

*Kitaplar Arasında* isimli metin tiyatro türündedir. Metnin uygulamaya ve dramatize etmeye yönelik olması öğrencilerin ilgisini çekmesinde etkili olmuştur. *Ben Bir Küçük Kilimim* isimli metin öykü türündedir. Bu metnin beğenilmesinde de anlatılan olayın öğrenciler tarafından bilinir olmasının etkisi bulunmaktadır. Nitekim uygulama yapılan okulun bulunduğu yer günümüzde yavaş yavaş ortadan kalksa da kilimin evlerde sıklıkla dokunduğu bir yerdir. Bu durumun metnin öğrenciler tarafından sevilmesinde etkisi olduğu söylenebilir.

*Atatürk ve Türk Tiyatrosu* anı türündedir. Eserin millî ve manevi değerleri içermesi, metnin öğrenciler tarafından beğenilmesine katkı sağlamaktadır. Aynı şekilde eşit sayıda beğenilen *Atatürk'ü Anlamak* isimli öykü de öğrencilerin millî ve manevi değerlere yönelik metinleri beğendiklerini göstermektedir.

Tablo 4. Sekizinci sınıf öğrencilerinin beğendikleri metinlerin puanlaması

Sınıf	Metnin adı	Metnin türü	Puan
8	Selim	Anı	45
8	Dostluk Derken	Deneme	30
8	Manisa Ovası'nda Bir Gün	Röportaj	26
8	Otoray Yolculuğu	Gezi yazısı	23
8	Tatlı Dil	Söyleşi	22
8	Atatürk'ün Kişiliği	Anı	22

Tablo 4'te 8. sınıf öğrencilerinin ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik tutumları incelendiğinde en çok tercih edilen metnin, türü anı olan *Selim* olduğu görüldü. Bu metinden sonra en çok tercih edilen *Dostluk Derken* deneme türünde iken *Manisa Ovası'nda Bir Gün* isimli metnin türü ise röportajdır. Öğrenciler arasında en çok tercih edilen bir diğer metin ise türü gezi yazısı olan *Otoray Yolculuğu*'dur. Araştırma sonucuna göre öğrenciler gerçekçi metinleri daha çok

beğenmektedir. Bu durum 5. ve 8. sınıf öğrencileri açısından belirgin bir farklılığın olduğunu gösterir. 5. sınıf öğrencilerinin daha çok hayal içeren metinlerden hoşlandıkları, 8. sınıf öğrencilerinin en çok beğendiği metinlerin gerçekçi ve belgesel niteliği taşıdığı görülmüştür. Öğrenciler tarafından tercih edilen bir diğer metin ise *Tatlı Dil*'dir. Sohbet türünde olan bu metin de öğrencilerin metne yönelik tutumlarını açıklar niteliktedir.

2. Anketin ikinci sorusunda öğrencilerden metinleri okurken olumlu yönde etkilendikleri özellikleri belirtmeleri istendi. Bu soru sınıflar genelinde değerlendirildiğinde öğrencilerin farklı konulara dikkat çektikleri görüldü. Öğrencilerin örnek cümlelerinden bazıları aşağıda yer almaktadır:

*Uzayda Birgün'ü beğendim.(5. sınıf)*

*Oyuncak: Büyük birisinin içinde hâlâ çocuk var. (5. sınıf)*

*Dersimiz Atatürk'ü, Atatürk'ün özelliklerinden bahsettiği için, 15 Temmuz'u, 15 Temmuz'dan bahsettiği için, Bilmeyen Var mı?'yı, İstiklal Marşı'ndan bahsettiği için beğeniyorum. (5. sınıf)*

*Bilmeyen Var mı?'da çocuğun İstiklal Marşı'nı ezberlemeye çalışması beni etkiledi. (5. sınıf)*

*Bilmeyen Var mı? metnini, İstiklal Marşı'nı anlattığı için. (5. sınıf)*

*15 Temmuz'da Türkiye'yi hainlere teslim etmemeleri beni çok mutlu etti. (5. sınıf)*

Bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin metinlere dair beğenilerinde etkili olan unsurlar arasında öğrencilerin olaylara, kahramanlara, mekâna vb. yönelik algılarının da yer aldığı görüldü. Bu durum öğrencilerin metinleri değerlendirirken diğer sınıflara göre daha öznel olduklarını göstermektedir. Çünkü anketin üçüncü sorusunda belirtileceği üzere öğrenci beğenmediği bir kahramandan dolayı metni sevmediğini belirtmektedir.

*Ant'ı en çok beğendim. Çünkü bana yemini, arkadaşlığı anlatıyor. (6. sınıf)*

*Benim en sevdiğim şey metinde insana saygı oldu. (6. sınıf)*

*Hoşgörü, çünkü sevgi ve saygı içinde yaşamak güzeldir. (6. sınıf)*

*Hoşgörü, anlayış, sevgi, saygı olmalı. (6. Sınıf)*

*Hoşgörülü olması. (6. sınıf)*

Metinlerin hazırlanmasında uzmanların göz önünde bulundurmaları gereken hususların başında millî ve manevi değerlere uygunluk gelmektedir. Bu durumun önemi öğrencilerin metinlere yönelik cümlelerinde de görülmektedir. Öğrenciler hoşgörünün, arkadaşlığın, saygı ve sevginin yer aldığı metinleri beğendiklerini söylemektedirler. Çünkü öğrencilerin metinleri beğenmelerinde metnin içeriğinin değerlerden oluşmasının önemli olduğu söylenebilir.

*Beğendiğim metinlerin Türk kültürünü içermesi beni etkiledi. (7. sınıf)*

*Metinlerin macera içinde yazılması beni etkiledi. (7. sınıf)*

*Şiirdeki uyumlar beni etkiledi. (7. sınıf)*

*Sevgili, saygılı, hoşgörülü olmak. (7. sınıf)*

*Bazıları bilgi verici ve güzel. (7. sınıf)*

*Gerçekçi olması. (7. sınıf)*

Yedinci sınıf öğrencilerinin beğendikleri metinler hakkındaki görüşleri incelendiğinde diğer sınıflarla benzer olarak millî ve manevi, ahlaki, evrensel değerlerin yer almasının ön plana çıktığı görülmektedir. Ayrıca bu sınıf düzeyindeki öğrenciler macera içeren, gerçek hayatla uyumlu, bilgi verici metinlere de ilgi ile yaklaştıklarını ifade etmektedirler.

*Saygıyı, hoşgörüü ve arkadaşlığı anlatan metinlere önem gösteriyorum. (8. sınıf)*

*Akıcı anlatımı olan metinleri beğeniyorum. (8. sınıf)*

*Bazı metinlerde yardımlaşmayı, dayanışmayı anlatıyor. (8. sınıf)*

*Metnin sonunda ders çıkarılabilir olması. (8. sınıf)*

*Dostluğun, güzel ve önemli bağ olduğunu, misafirlığın önemi ve daha fazlası. (8. sınıf)*

*Beni etkileyen yönü bizlere mesaj vermesi, resimlerinin güzel olması. (8. sınıf)*

*Yaşlılara sevgi ve saygı göstermekten, güzel söz söylememizden, eğitimimizden, eskilerden bahseden metinler. (8. sınıf)*

Öğrencilerin cümlelerinde de görüldüğü üzere değerler eğitimi ön plana çıkmaktadır. Öğrencilerin millî, manevi, ahlaki, evrensel değerleri içeren metinleri okumaktan daha çok hoşlandıkları görülmektedir. Ayrıca metinlerin bir ana fikir etrafında planlanmış olması da öğrencilerin ilgilerini çeken etkenler arasında yer almaktadır. Öğrencilerin metne yönelik ilgilerini artıran etkenlerden bir diğeri ise anlatımın akıcı olmasıdır. Öğrenciler anlatımı zorlamayan, dili sade, içerik yönünden yabancı kelimelerin çok fazla olmadığı metinleri okumayı istemektedirler. 8. sınıf öğrencilerinin yukarıda yer alan ifadelerinde de görüldüğü üzere metinlerin resimleri öğrencilerin ilgilerini uyandırmaktadır.

Öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri okurken metne yönelik ilgilerini artıran öğeler araştırıldığında sınıf düzeylerinin tamamında benzerlik olduğu görüldü. Öğrenciler bir metni okurken metin türünün, metinde yer alan resimlerin ve öğretmenin ön okuma yapmasının etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu durum ders kitaplarında yer alan metinlerin seçiminde, metin türünün ve metne dair resimlerin etkili olduğu sonucunu gösterir. Ayrıca metin çalışmalarından önce öğretmenin ilgili metni ön okuma yapması öğrencilerin metne yönelik ilgilerinde etkili olmaktadır.

3. Uygulanan ankette yer alan üçüncü soruda öğrencilerden metni daha az beğenmelerine neden olan etkenler hakkındaki görüşlerini açıklamaları istendi. Öğrencilerin bu konudaki görüşlerinin yer aldığı örnek cümleler aşağıda yer almaktadır:

*Anlamak şii bana güzel gelmedi, hiç iç açıcı değil. (5. sınıf)*

*Alis'in çukura düşmesi. (5. sınıf)*

*Ben Keloğlan'ı sevmiyorum. (5. sınıf)*

*Çünkü o avcının güvercinleri hapis ettiği için. (5. sınıf)*

*Alis'in kuyuya düşmesi. (5. sınıf)*

*Çünkü doğa konuşmaz ki. Onun için Doğa Dedi ki'yi seçtim. (6. sınıf)*

*Kış Uykusu çünkü sadece bahçesindeki kaplumbağadan bahsediyor. (6. sınıf)*

Beşinci ve altıncı sınıf öğrencilerinin metni beğenmemelerinin sebeplerini açıklamaları istendiğinde daha öznel cevaplar verdikleri görüldü. Öğrencilerin kahramana, olaya vb. yönelik hislerinin metnin tamamına yansması onların ilgileri üzerinde doğrudan etkili olmaktadır. Bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin idealize edilmiş kahramanlara, olaylara vb. karşı olumlu yönde tutum geliştirdikleri, hem eğlendirici hem de bilgi verici metinleri okumayı daha çok tercih ettikleri söylenebilir. Bu durum, ders kitaplarındaki metinlerin seçiminde nelere dikkat edilmesi gerektiği açısından önem taşımaktadır.

*Çok sıkıcı metinler var. (7. sınıf)*

*İlgimi çekmemesi. (7. sınıf)*

*Resimleri pek güzel değil. (7. sınıf)*

Yedinci sınıf öğrencilerinin metinleri beğenmemelerinde ilgilerinin önemli olduğu görülmektedir. Öğrenciler ilgi alanlarına girmeyen metinleri okumaktan hoşlanmamaktadırlar. Ayrıca bazı metinlerin resimlerinin içerik ile uyumlu olmaması da öğrencilerin beğenilerinin olumsuz yönde değişmesine sebep olmaktadır.

*Görsel ile anlatılan bazı şeylerin ilgili olmaması ve çok bilginin olmaması. (8. sınıf)*

*Bence metinler sayısal alanla ilgili olmalı, insanlara tıbbi bilgiler vermeli. (8. sınıf)*

*Okuduğum metinlerin resimlerinin metni açıklayamaması, bizim hayal gücümüzde canlanmaması. (8. sınıf)*

*Akıcı olmaması. (8. sınıf)*

*Görsellerin yetersiz olması. (8. sınıf)*

Sekizinci sınıf öğrencilerinin metne dair beğenilerinde bilgi vericiliğin, akıcılığın ve görselliğin etkili olduğu sonucuna ulaşıldı. Öğrenciler kendilerine yeni bilgiler veren, akademik yönden gelişmelerine katkı sağlayan metinlerden hoşlanmaktadırlar. Metnin içeriği ile uyumlu olmayan resimlerin beğenilerini olumsuz yönde etkilediği öğrenciler tarafından belirtilmektedir. Öğrenciler metinlerin zihinlerinde soyut kalmasının ve hayal dünyalarında canlanamamasının beğenilerini etkilediğini ifade etmektedirler. Bu durum metnin görsellerinin tasarlanırken içerik ile uyum içinde olunmasının önemini ortaya koymaktadır.

4. Öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerden ilgilerini çekenlerin özelliklerine dair ifadelerin yer aldığı 4. soruda sınıf düzeyleri açısından benzer sonuçlara ulaşıldı. Bu duruma göre 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerin metne yönelik algılarını şekillendiren etkenlerin başında metnin türü, metne yönelik resimler ve hazırlık çalışmaları gelir. Metnin boyutunun ve metin çalışmalarının ise diğer maddelere göre öğrenciler tarafından daha az tercih edildiği tespit edildi. 6. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri okurken metne yönelik ilgilerini artıran öğeler araştırıldığında sınıf düzeylerinin tamamında benzerlik olduğu görüldü.

Öğrenciler bir metni okurken metin türünün, metinde yer alan resimlerin ve öğretmenin ön okuma yapmasının etkili olduğunu düşünmektedirler. Bu durum ders kitaplarında yer alan metinlerin seçiminde metin türünün ve metne dair resimlerin etkili olduğu sonucunu gösterir. Ayrıca metin çalışmalarından önce öğretmenin ilgili metni ön okuma yapması öğrencilerin metne yönelik ilgilerinde etkili olmaktadır. Öğrencilerinin metinlere yönelik algılarının şekillenmesinde de metin türünün, resimlerin ve metin hazırlık çalışmalarının etkili olduğu belirlendi. 5. sınıf düzeyindeki öğrencilerden farklı olarak bu sınıf düzeyinde öğrenciler tarafından en çok tercih edilen maddenin, metin türü olduğu tespit edildi. Ayrıca bu sınıf düzeyindeki öğrencilerin metin öğelerinin yani konu, kahramanlar, mekân, olay, zaman gibi unsurların da öğrencilerin metne yönelik tutumlarının şekillenmesinde etkilidir. Yine bu sınıf düzeyinde de metnin boyutunun ve metin çalışmalarının en az tercih edilen maddeler olduğu tespit edildi.

7. sınıf öğrencilerinin ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik algılarını etkileyen unsurlar incelendiğinde metin türünün ve resimlerin öğrenciler tarafından diğer maddelere göre daha fazla tercih edildiği görüldü. Bu sınıf düzeyinde diğer alt sınıflara göre hazırlık çalışmalarının daha az tercih edildiği belirlendi. Bunun yanında diğer sınıflarla benzer şekilde metnin boyutunun, metin çalışmalarının ve metni önceden okumuş olmanın daha az tercih edildiği görüldü.

Son olarak 8. sınıf öğrencilerinin bu yöndeki algıları incelendiğinde metnin türünün, metnin resimlerinin öğrenciler tarafından en çok tercih edilen maddeler olduğu görüldü. Hazırlık çalışmalarının ise en çok tercih edilen üçüncü madde olduğu tespit edildi. Diğer sınıflarla benzer olarak boyutun, metin çalışmalarının ise en az tercih edilen maddeler olduğu belirlendi. Bu sınıf düzeyinde ayrıca öğretmenin ön okuma yapmasının da öğrencilerin ilgisinin şekillenmesinde çok etkisinin olmadığı görüldü.

Bu sonuçlara göre öğrencilerin metinlere yönelik tutumlarını şekillendiren ana etkenlerin metnin türü ve resimlerin olduğu söylenebilir. Ayrıca hazırlık çalışmalarının da bu yönde etkili olduğu görüldü. Diğer etkenlere göre metnin boyutunun ve metin çalışmalarının ise öğrencilerin tutumlarını daha az etkilediği düşünülmektedir. Bu durum ders kitaplarında metinlerin tercih edilme ve hazırlanma safhalarında uzmanların nelere dikkat edecekleri açısından önem arz etmektedir.

5. Anketin son sorusu öğrencilerin ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik önerilerini tespit etmeye yöneliktir. Öğrencilerin bu konudaki önerilerinden bazıları şu şekildedir:

*Pinokyo (Çocuklara yalan söylememeyi öğretiyor.) (5. sınıf)*

*Atatürk'ün hayatı ile ilgili kitaplar çocuklara örnek olabilir. (5. sınıf)*

*Bence daha bilgilendirici ve eğlenceli metinler olmalı. (5. sınıf)*

*Sherlock Holmes'un olmasını isterdim. (6. sınıf)*

*Değirmenden Mektuplar olmasını isterdim. (6. sınıf)*

*Nasreddin Hoca hikâyeleri. (6. sınıf)*

*Harry Potter. (6. sınıf)*

*Tarihimize ışık tutan metinler. (7. sınıf)*

*Ünlü yazarların sözlerini içeren metinler olmalı. (7. sınıf)*

*Resimler özenle hazırlanmalı. (7. sınıf)*

*Aslında metinler biraz daha canlı, karikatürlü ve daha eğlenceli bir konu hakkında yazılabilir. Çünkü diğer türlü can sıkıcı oluyor. (7. sınıf)*

*Görselleri yeterli olmalı. (8. sınıf)*

*Metinler daha akıcı dille ve daha sade şekilde anlatılmalı ve yabancı kelimeler olmamalıdır. (8. sınıf)*

*Macerayla birlikte hayatın içinden ve bize hayatın iyi ya da kötü yönlerini gösteren şeyler olmasını isterdim. (8. sınıf)*

*Bence insan hayatı ile ilgili konulara daha çok önem verilmelidir. (8. sınıf)*

Beşinci sınıf öğrencilerinin daha önceden okuyup beğendikleri kitaplardan bölümlerin Türkçe ders kitaplarında yer almasını istedikleri görülmektedir. Ayrıca öğrenciler eserlerde millî ve manevî değerlere yönelik metinlerin de ders kitaplarında yer almasını istemektedirler. Benzer şekilde altıncı sınıf öğrencileri de beğendikleri eserlerden bölümlerin ders kitaplarında bulunmasını önermektedirler. Yedinci sınıf öğrencileri ise ilgilerini çeken, akıcı metinlerin ders kitaplarında yer almasını istemektedirler. Ayrıca bu öğrenciler tarihî bilgiler içeren metinlerin, biyografilerin de ders kitaplarında yer almasını önermektedirler. Sekizinci sınıf öğrencileri metinlerdeki görsellerin içerik ile uyumlu olmasının metinlere yönelik ilgileri açısından olumlu yönde bir gelişme olacağını düşünmektedirler. Ayrıca bu öğrenciler gerçek hayatla ilişkili metinlerin ders kitaplarında yer almasını istemektedirler. Çünkü onlara göre hayatın iyi ve kötü yönleriyle tanıtılması metne yönelik ilgilerini artırmada etkili olacaktır.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Tanju (2010) makalesinde kitap okuma alışkanlığının küçük yaşta kazanılan bir beceri olduğuna dikkat çeker. Özellikle veliler kendileri de kitap okuyarak öğrencilere bu yönde model olmak zorundadırlar. Velilerin evde kitap okumak için uygun zamanı ve ortamı sağlamaları da bu yönde etkili olmaktadır. Düzenli okuma alışkanlığı bütün çağdaş toplumların bireylerine kazandırmak istedikleri becerilerin başında gelir. Çünkü dünyanın giderek kalabalıklaşması ve rekabetin artması, her yönden üreten ve gelişen bir toplum olabilmeyi zorunlu hâle getirmektedir. Bu nedenle düzenli okuma alışkanlığı bireylere sağladığı üst düzey düşünme becerileri, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme gibi özelliklerden dolayı önemli bir konumda bulunmaktadır. Nitekim bu yönde ülkemizde kitap fuarları, gezici kütüphaneler, okuma kampanyaları gibi örnek faaliyetler düzenlenerek düzenli okuma alışkanlığına yönelik toplumsal bir farkındalık oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu etkinliklerin yanında eğitim öğretim süreçleri açısından okuma becerisinin geliştirilmesine en uygun ders Türkçe olarak görülmektedir. Nitekim okuma becerisi, Türkçe dersinin en önemli kazanımları arasında yer almaktadır. Türkçe derslerinde okuma faaliyetleri sırasında kullanılan metinlerin öğrencilerin hem gelişimsel özelliklerine hem de eğitsel amaçlara uygun şekilde düzenlenmesi gerekmektedir. Bu sebeple

öğrencilerin ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik tutumlarının belirlenmesi gerekmektedir. Yapılan bu çalışmada öğrencilerin, Türkçe ders kitabında yer alan metinlere yönelik ilgileri tespit edilmeye çalışılmıştır. Bulgular bölümünde belirtildiği üzere öğrencilerin ilgilerinin etkileyen öğeler arasında metin türleri, boyut, konu, resimler en önde gelmektedir. Öğrencilerin sınıf seviyelerine göre farklı metin türlerini daha çok beğendikleri sonucuna ulaşıldı. Bu sonuçlara göre beşinci, altıncı sınıf düzeyindeki öğrenciler daha çok olaya dayalı metinlerden; yedinci ve sekizinci sınıf öğrencileri ise bilgi içeren metinlerden hoşlanmaktadırlar. Ayrıca öğrencilerin millî, manevi, ahlaki ve evrensel değerleri işleyen metinlere yönelik beğenilerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşıldı.

Bilinçli kullanıldığında faydaları yadsınamaz olan internet, televizyon, akıllı telefon, bilgisayar, tablet gibi araçlar aşırı ve denetimsiz bir şekilde kullanıldığında bireylerin bilişsel, duyuşsal alanlarına zarar verebilmektedir. Bu zararın en bariz görüldüğü yaş grubunu ise çocuklar ve gençler oluşturmaktadır. Ayrıca uzmanlar tarafından bu araçların bilinçsiz kullanımı düzenli okuma alışkanlığının önünde engel teşkil ettiği ifade edilmektedir. Bu sebeple bireylerin ilgilerinin okuma faaliyetlerine yönlendirilmesi bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bireyleri okuma faaliyetlerine yönlendirmede onların metinlere yönelik tutumları hakkında araştırmacıların bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Böylelikle bireylerde düzenli okuma alışkanlığı kazandırmada kullanılacak materyallerin niteliklerini belirlemede eğitimciler, aileler vb. daha işlevsel ve geçerli kararlar alabileceklerdir. Yapılan bu çalışmanın araştırmacılara, çocuklara düzenli okuma alışkanlığı kazandırma ve Türkçe derslerinde kullanılan metinleri daha işlevsel hâle getirmede yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Ortaokul öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlere yönelik tutumlarının tespit edilmesi amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında değerlendirmeler yapılmış olup öneriler şu şekilde sıralanmıştır:

1. Öğrencilerin millî, manevi, ahlaki, evrensel değerleri içeren metinlere yönelik olumlu algı geliştirdikleri sonucuna ulaşıldı. Bu nedenle Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerde millî, manevi, ahlaki ve evrensel değerlere daha çok yer verilmesinin değerler eğitimi açısından önemli gelişmeleri sağlayacağı düşünülmektedir.
2. Özellikle sekizinci sınıf öğrencilerinin, metinlerdeki görseller ile içerik uyumuna önem verdikleri sonucuna ulaşıldı. Metinlere ait görseller tasarlanırken içerik uyumuna ve resimlerin öğrenciler açısından ilgi çekici olmasına dikkat edilmelidir.
3. Alt sınıf seviyesi olarak tanımlanabilen beşinci ve altıncı sınıflarda dramatize etmeye uygun, anlatılanların kolaylıkla zihinde somutlaştırıldığı metinlerin öğrenciler tarafından tercih edildiği görüldü. Öğrencilerin olayları, kahramanları, bilgileri, duygu ve düşünceleri zihinlerinde canlandırarak, somutlaştırmalarına imkân sağlayan metinlere yer verilmelidir.
4. Metnin türünün ve hazırlık çalışmalarının öğrencilerin metne yönelik algılarını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşıldı. Bu sebeple uzmanlar tarafından hem sınıf düzeyine uygun metin türü seçimi yapılmalı hem de metin hazırlık çalışmalarının konuya öğrencinin ilgisini çekecek şekilde tasarlanması gerekmektedir.
5. Öğrencilerin Türkçe ders kitaplarında yer alan metinleri değerlendirirken farklı ölçütler geliştirdikleri görüldü. Özellikle beşinci ve altıncı sınıflar, metinleri değerlendirirken daha öznel ve ölçülmesi zor olan duygusal öğeleri kullanırken yedinci ve sekizinci sınıfların ise ölçülmesi daha kolay ve nesnel olan öğeleri ölçüt olarak kullandıkları sonucuna ulaşıldı. Bu nedenle özellikle alt sınıf kademelerinde daha nesnel değerlendirmeler sağlayabilmek için



- öğretmenler, metin değerlendirme yöntemleri açısından öğrencilerle ortak çalışmalar yapmalıdır.
6. Üst sınıflarda daha gerçekçi ve uygulanabilir bilgiler içeren metinlere yer verilmelidir. Alt sınıf seviyelerinde ise dramatize edilebilen metinlere yer verilmesi, öğrencilerin konuyu daha etkili bir şekilde içselleştirmesine imkân sağlayacaktır.

### KAYNAKÇA / REFERENCES

- Aksaçlıoğlu, A. ve Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği*, 21(1), 3-28.
- Arıcı, A. F., (2008). Okumayı niye sevmiyoruz? Üniversite öğrencileri ile mülakatlar. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 91-100.
- Bozkurt, B. Ü. ve Canlı, S. (2017). *İlköğretim Türkçe 6. sınıf ders kitabı*. Ankara: Başak Matbaacılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Ç., E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. Basım). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Çakmak, T. ve Yılmaz, B. (2009). Okul öncesi dönem çocuklarının okuma alışkanlığına hazırlık durumları üzerine bir araştırma: Hacettepe Üniversitesi Beytepe Anaokulu örneği. *Türk Kütüphaneciliği*, 23(3), 489-509.
- Çekerol, G. S. ve Kurulgan, M. (2008). Öğrencilerin okuma ve kütüphane alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 237-258.
- Erdal, N. (2017). *İlköğretim Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara: Dörtel Yayıncılık.
- Fidan, M. (2017). *Hikmet Temel Akarsu'nun eserlerindeki fantastik ögeler ve eğitim odaklı değerler*. Yayımlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Erzurum
- Haykır, H. A., Kaplan, H., Kıryar, A. (2017). *Ortaokul Türkçe 5 ders kitabı*. İstanbul: Bilnet Matbaacılık.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (27. Basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Saban A., Saban A. ve Koçbeker B. (2006). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algılarının metafor analizi yoluyla incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 461-522.
- Sever, S., (1995). Çocuk kitaplarında bulunması gereken yapısal ve eğitsel özellikler. *Abece*, 107, 14-15.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum*, 6(22), 39-39.
- Yıldırım, R. (2017). *İlköğretim Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: Ez- De Yayıncılık



# Acquisition of the Concept During the Process of Teaching Academic Turkish as a Foreign Language and an Action Study for This<sup>1</sup>

Vedat HALİTOĞLU<sup>2</sup> 

Ministry of National Education

## ABSTRACT

As a result of the researcher's own observations and later interviews with the students and teachers as well as researches in the field, it has been understood that the foreign students, coming to Turkey for higher education, cannot acquire full academic and conceptual knowledge of their field within the context of language learning and therefore they experience some problems. From this point forth, in order to determine the academic language needs of foreign students and to develop solutions, Turkish academic concept acquisition process for foreign students has been planned based on the field research and student needs. In order to test the skills planned in the process and enable the students to gain them, academic texts, course teaching plans, a list of skills / acquisition, academic concept lists and activities were developed. A twelve-week teaching process is planned for the implementation of the developed content. The implementation of the instructional package was carried out in the action research model in the context of qualitative research. During the process analysis researcher's journals identified as data collection tools, student journals, course video recordings, student activity papers are used. When the data obtained during the course of the action were subjected to the descriptive analysis and interpreted; it has been seen that the teaching material and its contents are effective, students make progress in concept acquisition and they are very satisfied with the implementation process. It has been concluded that the academic concept teaching process developed for the academic achievements of foreign students within the scope of the study is extremely useful and necessary.

**Keywords:** Turkish teaching for foreigners, the acquisition of academic concept, action research



Erciyes University,  
Faculty of Education,  
Kayseri/TURKEY

*Erciyes Journal of  
Education (EJE)*

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Article History

Received : 16.02.2018

Accepted : 29.05.2018

Published : 31.05.2018

## Suggested Citation

Halitoğlu, V. (2018). Acquisition of the concept during the process of teaching academic Turkish as a foreign language and an action study for this. *Erciyes Journal of Education*, 2(1), 39-63, DOI: XXXXXXXX

1. This study was generated from the doctor of education thesis titled as "An Action Research Oriented Academic Literacy of Teaching Turkish Language to Foreigners" and supervised by Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN in Erciyes University Graduate School of Educational Sciences.

2. Dr., [vedate64@hotmail.com](mailto:vedate64@hotmail.com)

# Akademik Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sürecinde Kelime Öğrenimi ve Buna Yönelik Bir Eylem Araştırması<sup>1</sup>

Vedat HALİTOĞLU<sup>2</sup> 

Millî Eğitim Bakanlığı

## ÖZET

Araştırmacı, yabancılar Türkçe öğretirken kurslardan mezun olan öğrencilerin üniversite öğrenimleri esnasında birçok dilsel problem durumuyla karşılaştıklarını gözlemlemiştir. Bu durumdan hareketle öğrenci ve öğretmenlerle birtakım görüşmeler gerçekleştirmiştir. Görüşmeler ve bunlara dayanarak yapılan alan araştırmaları neticesinde yükseköğrenim için Türkiye'ye gelen yabancı uyruklu öğrencilerin öğrenim alanlarına dair birtakım akademik kavramları dil öğrenim süreci içerisinde tam olarak öğrenemedikleri ve bundan kaynaklı okuma-anlama ve anlatma problemleri yaşadıkları anlaşılmıştır. Söz konusu problem durumunu çözmek amacıyla yabancı uyruklu öğrencilerin akademik dil ihtiyaçlarını belirlemek ve bu ihtiyaçları gidermek amacıyla yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe akademik kavram edinimi süreci planlanmıştır. Süreç öğrenci ihtiyaçları ve alanyazın araştırmalarına dayandırılmıştır. Öğretilmesi planlanan becerilerin sınanması ve öğrencilere kazandırılması amacıyla akademik metinler, ders öğretim planları, beceriler/kazanımlar listesi, akademik kelime listeleri ve etkinliklerden oluşan bir materyal geliştirilmiştir. Geliştirilen içeriğin uygulanması için on iki haftalık bir öğretim süreci planlanmıştır. Öğretim paketinin uygulama süreci nitel araştırma çerçevesinde eylem araştırması modelinde gerçekleştirilmiştir. Süreç çözümlemesi aşamasında; veri toplama araçları olarak belirlenen araştırmacı günlükleri, öğrenci günlükleri, ders video kayıtları, öğrenci etkinlik kâğıtları, kullanılmıştır. Eylem araştırması süresi boyunca elde edilen veriler betimsel çözümlemeye tabi tutulup yorumlandığında; oluşturulan öğretim materyali ve içeriğinin etkili olduğu, öğrencilerin kavram edinim alanında ilerleme gösterdikleri ve uygulama sürecinden son derece memnun kaldıkları görülmüştür. Araştırma kapsamında oluşturulan akademik kavram öğretim sürecinin, yabancı uyruklu öğrencilerin akademik başarıları için son derece yararlı ve gerekli olduğu sonucuna varılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Yabancılar Türkçe Öğretimi, akademik kavram edinimi, eylem araştırması

## Önerilen Atıf

Halitoğlu, V. (2018). Akademik Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde kelime öğrenimi ve buna yönelik bir eylem araştırması. *Erciyes Journal of Education*, 2(1), 39-63, DOI: XXXXXXXXXX

1. Bu makale, Prof. Dr. Önder ÇAĞIRAN danışmanlığında Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü bünyesinde 2017 yılında hazırlanan "Yabancılar Türkçe Öğretiminde Akademik Okuryazarlık Öğretimine Yönelik Bir Eylem Araştırması" adlı doktora tezinden elde edilmiştir.

2. Dr., [vedate64@hotmail.com](mailto:vedate64@hotmail.com)



Erciyes Üniversitesi,  
Eğitim Fakültesi,  
Kayseri/TÜRKİYE

*Erciyes Journal of  
Education (EJE)*

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Makale Geçmişi

Gönderim : 16.02.2018

Kabul : 29.05.2018

Yayınlanma : 31.05.2018

**EXTENDED ABSTRACT*****Introduction***

The students who will be studying in higher education must have sufficient knowledge of the concept (vocabulary) and acquire the concepts of the field. Vocabulary is highly important to grasp a topic (Whipple, 1925; Akt. Alvermann, 2002) and to establish a healthy communication (Folse 2004) and success of the higher education students (Mehring, 2016). According to Frayer Model (1969), in order to ensure the permanence of the concept, firstly the definition should be made, its main features should explain, the examples should be presented and the situations that will not constitute an example for it should be mentioned. In this way, the permanence of the word will be increased. When the model is looked at, the acquisition of the concept becomes permanent through the different uses of the word. Therefore, it is important to teach the right and wrong uses of a concept together within the sentence. In other words, while expressing what something is, it is also necessary to specify what it cannot be. Camille et al. (2013, p.145) stated that permanence in vocabulary teaching could be achieved in three ways: Flood, speed, focus. Here, the diversification of usage by defining the concept in many ways is the main purpose. Students use the concept primarily at a simple level; later they tend towards increasingly difficult and profound uses and this process follows a path from easy to difficult. Richards (1976) emphasizes the need that in order to accept a word as taught, firstly some things have to be taught about it. (Akt. Mothe, 2013, p. 379). Looking at the emphasized titles, using the word by knowing all of its meanings and demonstrating usage examples of the concept for this purpose have been regarded essential. Additionally, the opposite of the word and its use in the structures should be known by the students; it is only possible to teach a concept in this way. Otherwise, it is seen that the concepts based on single use and expressed in limited meanings will not be permanent and adopted.

It is very important that vocabulary teaching techniques are based on teaching in context (Ying, 2010). According to the studies carried out, teaching models made in accordance with the context have achieved very successful results (Nelson and Stage, 2007). The academic words to be given to the students must be determined before the learning process (Bozavlı, 2014) and attention should be paid to establishing a relation with the reading texts in the selection of the words. The concepts considered to be acquired during the process are predetermined according to the field in which the student will have education. In this context, the word, based on the understanding in the text, has been dealt with staying connected to the context, giving the words with opposite or close meaning and the activities have been formed in this way.

***Purpose***

It has been aimed to identify the linguistic problems that foreign students, who come to Turkey to learn Turkish, experience in their academic life and to create a content package based on these problems for the acquisition of academic concept and field concept, to apply the obtained content package in a pre-planned process and to solve the problem situation by evaluating the results.

***Method***

The study has been designed as Action Research model within the framework of qualitative research methodology. The action research was chosen by the researcher due to the reasons that it gives a detailed description of the problem, provides the opportunity to try a new application

in the educational environment, has the diversity of data collection tools and enables the involvement of instructors. As a result of the obtained data, it has been determined as a problem situation that the students are inadequate about the acquisition of the academic concept and that they do not acquire many concepts of their field within the language learning process. Based on this, it has emerged as a need that texts containing field concepts should be mainly taught to the students and support students in terms of field concepts with the activities developed on the basis of these texts in the language teaching stages or in the advanced language teaching process. In this context, an action plan has been prepared by the researcher and the reading texts containing field concepts have been identified, the conceptual development activities have been developed within the framework of the relevant texts. A 12 (twelve) week action plan has been developed to implement the relevant content and the feedback has been received regularly through various data collection tools. In addition, for the purpose of teaching the concepts belonging to the field some texts have been identified from the books of higher education course areas of students to be given as homework every week through the process. Since the study is an action research, attention has been paid to determine the data in a regular, detailed and need-oriented manner. While determining the data collection tools and techniques, it has been taken into account which data facilitates the meaning and which data can be best interpreted (Craig, 2004). The researcher has aimed to collect data from all sorts (Mills, 2013; Johnson, 2015) to increase the validity and reliability that he emphasizes. He used the mentioned data collection tools in such a way that there was at least 1 data collection tool within each group. 7 different data collection tools were used to search for answers to the study questions. The data have been obtained regularly from various sources within certain time periods. The obtained data have been based on five different sources.

### *Findings*

During the period the researcher worked in the Language Course, he observed in the interviews done with the graduates of the language learning process that students lacked the conceptual knowledge of the field. The interviews were held with teachers to understand if the problem situation was specific only to a few students. As a result of the interviews, they expressed that instructors had the problems of especially lack of conceptual knowledge about the field, in ability to fully understand academic texts and course teaching elements. In the context of the results, it was decided to interview with a few more academicians for data diversification. For this purpose, the interviews were held with the instructors who taught the foreign students or provided consultancy to them. In the interviews, it was stated that the learning in Turkish language courses should prioritize academic needs and the texts containing the concept of course area should be used in courses. As a result of the process of implementing the course package prepared within the framework of these needs, it has been seen that students acquired many academic concept and the concepts of their fields and expressed their satisfaction in their journals.

### *Discussion & Conclusion*

Texts are of utmost importance during the acquisition of concepts. It is necessary for the texts to have certain characteristics. Prior to the process, the selection of the texts containing the concepts to be given to the students has been made with great care and the levels of the learners have taken into consideration in terms of the number of concepts and difficulty of the texts. Also, attention has been paid to the sorting of the course teaching material from easy to difficult. According to a study conducted by Yılmaz and Temiz (2014, p. 77), a textbook prepared for teaching Turkish to foreigners was examined and it was concluded that some reading texts in the book exceeded the student level and they were not sorted from easy to difficult. However, the texts in the textbooks

that teach Turkish to foreigners should be sorted as from easy to difficult. While the course teaching material in the action research was prepared, the suitability of texts to student level and the number of the unknown words were determined based on the expert opinions. For this reason, academic literacy course teaching material includes descriptive indications at the beginning of the text in the form of "Easy", "Medium Difficult", "Difficult", "Very Difficult".

Coloring the concepts required to be acquired in the text will ensure the acquisition of these concepts (Erdem et al., 2015) and will facilitate implementation. For this purpose, the academic concepts in the texts of the course teaching material prepared for use in the process of the action research were highlighted in bold and it was tried to attract the attention of the students. Also, a list of concepts to be obtained was given to the students before every text.

In addition, attention was paid to students' matching the concepts colored in the text with the preliminary information or different concepts related to this concept. "The fact that the word is learned mechanically does not provide effective use of it in written and oral language. However, in the meaningful learning that is presented as an alternative to mechanical learning, the individual is expected to internalize the old knowledge through new knowledge. It is much easier to use the new knowledge which is understood by creating a pattern-network among the concepts. It will be effective in enriching vocabulary ... " (Acat, 2013: 185). In this respect, it has been aimed to have permanence in the concept acquisition.

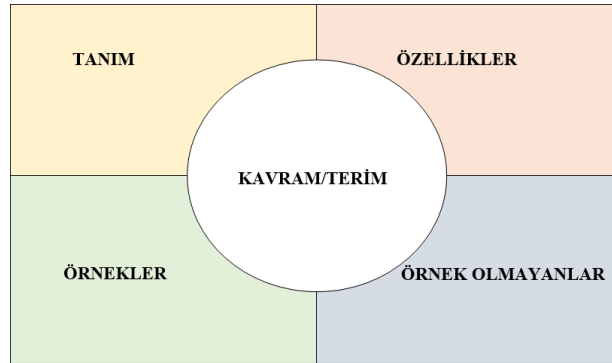
## Conclusion

- It has been understood that students are experiencing some language problems in higher education and this situation reduces the motivation.
- The problems that students experience in higher education are mostly related to high-level language skills. These skills are consistent with academic literacy skills.
- It has been understood that students are not able to acquire specific concepts in their fields; it has been concluded that this situation is related to the fact that the pre-learning of students is for general and that studies for acquiring special concepts for fields are not carried out. This situation leads to inadequacy in understanding, listening, speaking and writing areas. It has been seen that the lack of concept is directly related to these problems.

## GİRİŞ

Yükseköğretimde okuyacak öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yeterli düzeyde olması ve alana ait kavramları edinmeleri gerekir. Kavram dağarcığı bir konuyu kavramak (Whipple, 1925; Akt. Alvermann, 2002), sağlıklı bir iletişim kurmak (Folse 2004) ve yükseköğretim öğrencilerinin akademik başarısı için (Mehring, 2016) son derece önemlidir.

Dünyada kavram gelişimi için bazı yöntemler geliştirilmiştir. Frayer Modeline göre (1969) kavramın kalıcılığını sağlamak için önce kavramın tanımı yapılmalı, temel özellikleri açıklanmalı, örnekler sunulmalı ve buna örnek teşkil etmeyecek durumlar ifade edilmelidir. Bu sayede kelimenin zihinde kalıcılığı artırılmış olacaktır.



Şekil 1. Kavram öğrenmede Frayer modeli (Frayer ve diğerleri, 1969)

Modele bakıldığında kavram edinimi kelimenin farklı kullanımları sayesinde kalıcı hâle getirilmektedir. Dolayısıyla bir kavramın doğru ve yanlış biçimlerde cümle içerisindeki kullanımının bir arada öğretilmesi önem taşımaktadır. Yani bir şeyin ne olduğunu ifade ederken, neler olamayacağını da belirtmek gerekir. Camille vd. (2013, s. 145) üç çeşit yolla kelime öğretiminde kalıcılık sağlanabileceğini belirtmiştir:

- ✓ **Sel:** Öğrencilere konuyla ilgili kelimelere maruz bırakmak gerekir. Burada amaç öğrencilere bu kelimeleri konuyla ilgili olarak daha önce duymuş ve gösterilmiş olmalarını sağlamaktır.
- ✓ **Hız:** Kelimeler ile ilgili olarak hızlı tanımlar yapmak. Bu açıklamalar veya tanımlamalar öğrencilerin mevcut bilgi düzeyine uygun anlamlarla kelime arasında paralellik kurma biçiminde olmalıdır.
- ✓ **Odak:** Odak tanımlamalar yapma. Burada zengin tanımlamalar yapmak gerekir. Bu da yeni bir tarzla yapılmalı bu sebeple daha fazla zaman ve enerjiye ihtiyaç duyulacaktır.

Görüldüğü üzere kavramın birçok biçimde tanımlanması yapılarak kullanımının çeşitlenmesi esas amaç olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrenciler, kavramın öncelikle basit düzey kullanımını yaparak giderek daha zor ve derin anlamlar içeren kullanımlarına doğru yönelir ve bu süreç kolaydan zora doğru bir yol benimser. Richards (1976) bir kelimeye öğretildi denmesi için önce onunla ilgili birtakım şeylerin öğretilmesi gerektiğini vurgular (Akt. Mothe, 2013, s. 379):

- Anlamı veya anlamları
- Yazılı veya sözlü formları
- Hangi parçaları içerdiği (örneğin: ön ek, son ek, kök vb.)
- Gramatikal hareketleri (örneğin: onun içinde bulunduğu kelime gruplarını, tipik gramatikal eşlerini)
- Söz dizimi
- Yazılmış kayıtları



- Çağrışımlarının ve ilişkilerinin ne olduğu (örneğin: anlamına zıt veya benzer kelimeler)
- Diğer anlamları veya çağrışımları
- Kullanım sıklığı

Vurgulanan başlıklar, kelimelerin tüm anlamlarının bilinerek kullanımlarının yapılması ve bu amaçla kavramın kullanım örneklerini sunan vesikaların öğrenciye sunulması esas kabul edilmiştir. Ayrıca kelimenin zıttı ve yapı içerisindeki kullanımı da öğrencilerce bilinmelidir ancak bu şekilde bir kavramın öğretilmesi mümkün olacaktır. Aksi şekilde tek kullanıma dayanan ve sınırlı anlamlarla ifade edilen kavramların kalıcı olmayacağı ve benimsenmeyeceği görülmektedir.

Yabancılara Türkçe öğretirken dünyadaki çalışmalardan hareketle sözcük öğretimine özel bir yer ayırmak gerekir. Bu sebeple yabancılara Türkçe öğretimi sürecinin tüm aşamaları içerisinde kelime öğretimi yapılması gereken (Biçer ve Polatcan, 2015) önemli bir husustur. Kelime hazinesi okumayı, yazmayı, konuşmayı ve dinlemeyi etkilemektedir (Karatay, 2007).

Kelime öğretim tekniklerinin bağlam içerisinde öğretime dayanması oldukça önemlidir (Ying, 2010). Yapılan araştırmalara göre bağlama göre yapılan öğretim modellerinden oldukça başarılı sonuçlar elde edilmiştir (Nelson ve Stage, 2007). Bozavlı'ya göre (2004) öğrencilere kazandırılacak akademik kelimeler öğrenim süreci öncesinde belirlenmeli ve kelimelerin seçiminde okuma metinleriyle bağ kurulmasına dikkat edilmelidir.

Yabancılara Türkçe öğretilirken sözcük zenginliğinin sağlamak için sözcüklerin cümle içinde kullanımı, telaffuzu, gramer yapısı ve yazılışı da önem arz etmektedir. "Sözcük öğretiminde öncelikle öğrencilere tam olarak bir sözcüğü bilmenin onun okunuşunun, yazılışının, çeşidinin ve dil bilgisi yapısının, hangi sözcüklerle birlikte kullanıldığının, hangi sıklıkla ve hangi bağlamlarda kullanılmasının uygun olduğunun ve diğer sözcüklerle olan anlam ilişkisi gibi özellikler..." (Sarıgül, 2017, s. 102). Büyükkız (2013) sözcük öğretimi salt sözlük ve okuma metinleri bağlamından çıkarılarak iletişime yönelik yapılması gerektiğini vurgular. Bundan hareketle klasik dil bilgisi çeviri modeli esas alınarak metinsel çeviri biçiminin dışında dilde iletişimi hedef edinen ve bu yöntemi esas alan bir yaklaşım belirlemek gerektiği muhakkaktır. Barın ise (2003) öğretilecek kelimeler belirlenirken kelimenin Türkçe olup olmamasının önemli olmadığını bunun yerine kelimenin kullanım sıklığı ve anlamında yer alan zenginliğin önemli olduğunu belirtir. Demircan (1983) sözcük öğretimi yapılırken en elverişli yol olarak dinleme ve okuma üzerinde durulmasını ve çeviri yapma ve yazma etkinlikleri kullanılması gerektiğini ifade eder.

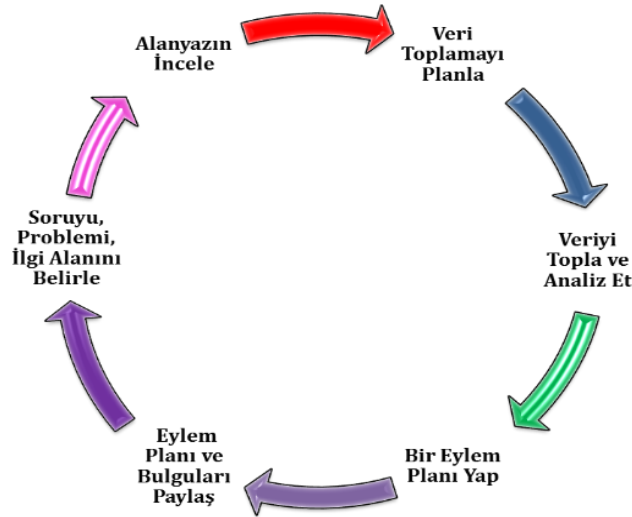
Uçgun (2006) yabancılara Türkçe öğretimi sürecinde sözcük öğretiminde şu hususlara dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir: sözcüklerin gerçek nesnelere yardımıyla öğretilmesi, sözcük öğretiminde somut isimlere öncelik verilmesi, kısa okuma parçalarından yararlanılması, öğretmenin kendi üzerinden örnekler vermesi, kelimelerin eşleştirilmesi, sözcük öğretiminde belli konuların esas alınması, sözcük çağrışımları üzerinde durulması, hatırlanmaya yardımcı olan etkinlikler yapılması, sözcük anlamları üzerinde konuşulması ve tartışılması, öğretilecek sözcükler derslere göre sınırlandırılması ve her derste öğrenciye belli sayıda sözcük öğretilmesi gerekir (s. 224-226).

## YÖNTEM

Bu bölümde; araştırmanın modeli, soruyu ve problemi belirleme, veri toplama araçları ve veri kaynakları, verilerin çözümlenme süreci, geçerlilik ve güvenilirlik bölümleri yer almaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Araştırma Nitel Araştırma Yöntemi çerçevesinde Eylem Araştırması modeli şeklinde tasarlanmıştır. Eylem araştırmasının problemin ayrıntılı betimlenmesi, eğitim ortamında yeni bir uygulamayı denemeye fırsat vermesi, veri toplama araçlarının çeşitliliği ve öğretmenlerin katılımını sağlaması yönleriyle araştırmacı tarafından tercih edilmiştir. Eylem araştırması süreci araştırmacılara göre çeşitli farklılıklar göstermektedir. Bu çalışmada Johnson' a (2015) göre tanımlanan eylem araştırma süreci adımları esas alınmıştır. Bu adımlar aşağıdaki şekilde ifade edildiği biçimiyle Johnson' un belirttiği gibi döngüsel bir süreç içerisinde gerçekleşmiştir. Süreç, doğrusal bir şekilde ilerlemeyecek tekrarlar ve sıralamaların değişimine açık olacaktır.



Şekil 2. Eylem araştırması süreci aşamaları, Johnson'dan (2015, s. 20) uyarlanmıştır.

### Soruyu ve Problemi Belirleme

Araştırmanın dayanak noktası problem durumudur ve problem iyi betimlenmelidir ki bu konuda gereken çözüm yolları üretilebilsin (Johnson, 2015). Araştırmacı Erciyes Üniversitesi Sürekli Eğitim Merkezinde yabancı dil olarak Türkçe öğretmektedir. ERSEM' de dil öğrenim sürecinden mezun olan öğrencilerle yaptığı görüşmelerde öğrencilerin alana ait kavram bilgisi eksikliği yaşadıklarını gözlemlemiştir. Problem durumunun sadece birkaç öğrenciye özgü olup olmadığını anlamak üzere Türkçe Öğretim Merkezi okutmanlarıyla görüşmeler yapmıştır. Görüşme neticesinde okutmanlar; öğrencilerin özellikle alana yönelik kavram bilgisi eksikliği, akademik metinleri ve ders öğretim elemanlarını tam olarak anlayamama sorunları yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Sonuçlar bağlamında veri çeşitlenmesi amacıyla birkaç akademisyenle daha görüşme yapma kararına varılmıştır. Bu amaçla yabancı uyruklu öğrencilerin derslerine giren veya onlara danışmanlık yapan öğretim elemanlarıyla görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşmelerde öğrencilerin Türkçe dil kurslarında gördükleri öğrenimin akademik ihtiyaçları önceleme ve kurs alan kavramlarını içeren metinlerin derslerde kullanılması gerektiği belirtilmiştir.

Elde edilen veriler sonucunda akademik kavram edinimi konusunda öğrencilerin yetersizlik yaşadıkları ve öğrenim alanlarına ait birçok kavramı dil öğrenim sürecinde edinmemiş oldukları görülmüştür. Bu sonuç araştırmanın problem durumunu teşkil etmiştir. Bu sonuçtan hareketle dil öğretim aşamaları içerisinde veya ileri düzey dil öğretim sürecinde öğrencilere yönelik alan kavramlarını içeren metinlerin ağırlıklı olarak okutulması ve bu metinler ekseninde geliştirilen etkinliklerle öğrencilerin alan kavramları açısından desteklenmesi bir ihtiyaç durumu olarak ortaya çıkmıştır. Bu sebeple araştırmacı tarafından bir eylem planı hazırlanmış ve plan çerçevesinde süreç boyunca uygulanmak üzere öğretim paketi içeriği geliştirilmiştir. İçerik oluşturulurken alan kavramlarını ihtiva eden okuma metinleri tespit edilmiş, söz konusu metinler çerçevesinde kavramsal gelişim etkinlik örnekleri geliştirilmiştir. Ayrıca öğrencilerin yükseköğrenim alanlarına ait kavramları edinmeleri amacıyla üniversite ders kitaplarından birtakım metinler süreç boyunca her hafta ödev olarak verilmek üzere seçilmiştir. Söz konusu içeriği uygulamak üzere aşağıdaki eylem planı oluşturulmuş ve düzenli olarak dönütler Tablo 1’de belirtilen veri toplama araçları vasıtasıyla toplanmıştır.

**Tablo 1.** Veri toplama araçları ve takvimi

TARİH	EYLEMLER	VERİ TOPLAMA ARACI
7-8/11/2015	1. Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenci Etkinlik Kâğıtları
09/11/2015	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 1	Görüşme Kayıtları
14-15/11/2015	2.Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenci Etkinlik Kâğıtları
21-22/11/2015	3.Hafta Uygulama Dersi	Kamera, Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenci Etkinlik Kâğıtları
23/11/2015	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 2	Görüşme Kayıtları
28-29/11/2015	4.Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenci Etkinlik Kâğıtları
5-6/12/2015	5.Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenci Etkinlik Kâğıtları
07/12/2015	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 3	Görüşme Kayıtları
12-13/12/2015	6.Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenci Etkinlik Kâğıtları
19-20/12/2015	7.Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenci Etkinlik Kâğıtları
21/12/2015	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 4	Görüşme Kayıtları
26-27/12/2015	8.Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenci Etkinlik Kâğıtları
2-3/01/2016	9.Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenci Etkinlik Kâğıtları
04/01/2016	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 5	Görüşme Kayıtları
09-10/01/2016	10. Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenci Etkinlik Kâğıtları
16-17/01/2016	11.Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenci Etkinlik Kâğıtları
18/01/2016	Geçerlilik Komitesi Toplantısı 6	Görüşme Kayıtları
23-24/01/2016	12.Hafta Uygulama Dersleri	Kamera, Öğrenci Günlüğü, Araştırmacı Günlüğü ve Öğrenci Etkinlik Kâğıtları

### Veri Toplama Araçları ve Veri Kaynakları

Araştırmanın eylem araştırması olması nedeniyle verilerin düzenli, ayrıntılı ve ihtiyaçlar ekseninde belirlenmesine özen gösterilmiştir. Veri toplama araçları ve teknikleri tespit edilirken hangi verilerin süreci değerlendirme açısından anlamayı kolaylaştırdığı ve ne tür verilerin en iyi şekilde yorumlanacağı (Craig, 2004) göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmacı vurgu yaptığı geçerlilik ve güvenilirliği arttırmak amaçlı her çeşitten veri toplamayı (Johnson, 2015; Mills, 2013) amaçlamıştır. Söz konusu veri toplama araçlarını her bir grup içerisinde en az 1 veri toplama aracı olacak biçimde kullanmıştır.

Tablo 2' de görüldüğü üzere araştırma sorularına cevap aramak amacıyla 7 farklı veri toplama aracından faydalanılmıştır. Veriler çeşitli kaynaklardan düzenli bir biçimde, belirli zaman dilimleri içerisinde elde edilmiştir. Elde edilen veriler aşağıdaki tabloda verildiği şekliyle beş farklı kaynağa dayandırılmıştır.

**Tablo 2.** Veri kaynakları ve kullanılan veri araçları

Veri Kaynakları	Veri Toplama Araçları					
Öğrenciler	Video Kayıtları	Ses Kayıtları	Uygulama Kâğıtları	Öğrenci Günlüğü	Görüşme	Etkinlik Kâğıtları
Araştırmacı	Gözlem	Araştırmacı Günlüğü	Video Kayıtları			
Geçerlilik Komitesi Üyeleri	Görüşme Kayıtları	Görüşme Formu				
Öğretim Elemanları	Görüşme Formu					
Türkçe Okutmanları	Ses Kayıtları	Görüşme Formu				

### Verilerin Çözümleme Süreci

Düzenli bir biçimde toplanan veriler nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde çözümlenmiştir. Nitel araştırma içerisinde birçok farklı çözümleme yönteminden bahsedilebilir. Araştırmacı tarafından toplanan veriler nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde betimsel (Yıldırım ve Şimşek, 2006, s. 224) çözümleme işlemine tabi tutulmuştur. Ulaşılan bilgiler; görüşme, gözlem, etkinlik kâğıtları, video ve ses kayıtları, öğrenci ve araştırmacı günlüklerinden elde edilen bir veri çeşitliliğine sahiptir.

#### •Akademik Okuryazarlık Öğretimi İhtiyacına Yönelik Verilerin Çözümlemesi

Problem durumunun tespiti için önce üniversitede okuyan öğrencilerle daha sonra okutmanlarla ve öğretim elemanlarıyla en son olarak ise alan uzmanıyla görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmeler, ses kaydı ve görüşme kayıt notları biçiminde elde edilmiştir. Görüşme kayıtları Word dosyalarına aktarılmış olup betimsel çözümlemeye tabi tutularak yorumlanmıştır.

#### •Uygulanan Öğretim Sürecine Yönelik Verilerin Çözümlemesi

Her hafta öğrencilerden elde edilen etkinlik kâğıtları ve günlükler, araştırmacının kendi günlükleri ve video kayıtları betimsel çözümlemeye tabi tutulup yorumlanmıştır.

#### •Öğrencilerin Öğretim Süreci Hakkında Algı ve Görüşlerine İlişkin Verilen Çözümlemesi

Bu kapsamda 58 adet öğrenci günlüğü toplanmıştır. Günlükler nitel araştırma çerçevesinde betimsel çözümlemeye tabi tutulmuştur.

### Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırmada Yıldırım ve Şimşek' in (2011) Licoln ve Guba' dan (1985) aktararak verdiği "inandırıcılık", "aktarılabirlik", "tutarlılık" ve "teyit edilebilirlik" kavramları esas alınmıştır. Eylem araştırması uygulama süreci kapsamında 12 haftalık ders toplamda 96 saat olarak gerçekleştirilmiştir. Ders saatlerinde öğrencilerle sürekli iletişim içerisinde olunmuştur. Tüm bu görüşmeler inandırıcılık kapsamındaki uzun süreli iletişim stratejisini ifade etmektedir. Araştırmada Johnson (2015) ifade ettiği gibi birden fazla veri toplama kaynağı ve aracından faydalanılmıştır. Ayrıca Mills'in (2003) belirttiği veri toplama araçlarından her bir grup içerisinde en az 1 veri aracı olacak biçimde kullanılmıştır. Öğrenciler, araştırmacı, okutmanlar ve öğretim elemanları araştırmanın beş farklı veri kaynağını oluşturmuştur. Veri toplama araçları çeşitlenmesi için ses kayıtları, öğrenci ürünleri, öğrenci günlüğü, videolar, araştırmacı günlüğü, görüşme olmak üzere altı farklı türde ve Mills'in (2003) belirttiği üzere üç farklı grupta veriler toplanmıştır. Bu yöntem ve kaynak çeşitlenmesi araştırmanın inandırıcılığına katkı sunmuştur. Eylem araştırması süreci öncesi, uygulama esnası ve uygulama sonrasında alan uzmanlarından destek almak son derece önemlidir. Bu araştırmada gerçekliği teyit etmek üzere beş farklı veri kaynağı kullanılmıştır. Bu veri kaynaklarından altı farklı yöntemle veri toplanmıştır. Bir durum veya gerçeklik ifade edilirken katılımcılardan elde edilen verilerin araştırmacıyı destekler mahiyette olmasına dikkat edilmiştir. Araştırma esnasında birçok kaynaktan verilerin toplanması katılımcı teyidini sağlamak açısından araştırmacıyı desteklemiştir. Elde edilen veriler, anlamlı olacak biçimde düzenlenmiş ve bunlarla ifade edilen gerçeklik araştırmacı tarafından alıntılar yapılarak betimlenmiştir. Bu betimlemeler dışında araştırma süresi içerisinde tüm süreç araştırmacı tarafından ayrıntılı bir biçimde ifade edilerek aktarılabirlik güçlendirilmiştir.

### BULGULAR

Öğrencilerin alanlarıyla ilgili kavramları ve yükseköğretimde kullanacakları akademik kavramları edinmesi amacıyla süreç boyunca çeşitli okuma metinleri ve etkinlikler kullanılmıştır. Uygulama sonucunda dönütler alınmış elde edilen veriler araştırmacı tarafından tartışılıp gerekli düzenlemeler yapılarak yeniden yansıtılmıştır. Süreç boyunca öğrencilerden elde edilen veriler içerisinde çözümleme yapılırken ön plana çıkan başlıklar aşağıda betimsel çözümleme çerçevesinde yorumlanarak verilmiştir.

#### 1. Deyimler de İçeren Etkili İfadeler Kullanma

Öğrencilere "İlköğretimde Uygulamalı Organik Gıda Eğitimi Öğrencilerin Davranış Biçimlerini Değiştirdi" adlı parça kapsamında sağlıklı beslenme ve organik gıda eğitimi konularında konuşulmuştur. Bu konudaki ön öğrenmeler sağlanmış ve durumdan hareketle öğrenciler ödevlendirilmiştir. Ödevin konusu olarak "sağlıklı beslenme" başlığı belirlenmiş ve başlıkla ilgili olarak etkili sözler (sloganlar) üretmeleri istenmiştir. Çünkü Türkçeyi etkili bir biçimde kullanmak iletişimin en önemli unsuru ve kavramsal gelişim sürecinin nihai amaçlarından birisidir. Süreç tamamlandıktan sonra ödevlerin tamamı kontrol edilmiş ve öğrencilerin çoğunun başarılı sloganlar ürettiği gözlemlenmiştir, 6 örnekte üretilmiş ve oldukça başarılı bulunmuş bir ödev kâğıdı verilmiştir.

## (Ö1, Öğrenci Ödev Kâğıdı, 30.12.2015)



Ele elle totalım, sağlıklı beslenmeye  
başlayalım.



Günde bir elma ye doktordan uzak dur.



Sağlıklı yemeğe  
merhaba, sağlıksız  
yemeğe elveda.



Gülmem güzel ama yalancıyım sağlık  
bana hiç yakışmaz.

Yukarıdaki kâğıt incelendiğinde görsellerin doğru bir biçimde oluşturulduğu, altlarına yazılan sözlerin resimlerle uyduğu, cümlelerin etkili bir biçimde ve yazım kurallarına uygun olarak ifade edildiği görülmektedir. Ayrıca verilen ödevler çok sevilmiş ve benzer ödevler yapmak için oldukça istekli oldukları görülmüştür. Bu anlamda yukarıdaki etkinliğin amaçlarına doğru bir biçimde ulaştığı söylenebilir.

“Buz Adam Ötzi’nin Bize Anlattıkları” adlı parçada geçen “mükellef sofra kurmak” deyimini öğrencilere kazandırılmak istenmiştir. Bu kapsamda aşağıdaki etkinlik hazırlanmış ve uygulanmıştır. Aşağıdaki etkinlikte görsellerden yararlanılmış ve deyim anlamının bulunması istenmiştir. Üç öğrencinin uygulamayı yaparken doğru resimle deyim eşleştiremedikleri gözlemlenmiştir. Deyimi daha önce hiç duymamış olmaları hata yapmalarında etkili olmuştur.

## (Ö1, Öğrenci Etkinliği, 07.11.2015)

“Mükellef sofra kurmak” deyimini karşılayan resim sizce hangisidir? Deyimin anlamını tahmin ediniz ve tahmininizi doğru resmin altına yazınız.



www.eksitarif.com(alıntıdır)

✓ Bana göre birinci fotoğraf "Mükellef sofr" sayılır. Çünkü  
her türün yemekleri bulunmakta dır.



www.burhaber.com(alıntıdır)

2. Fotoğraf ta... sadece bir tane yemek var, dolayısıyla "Mükellef  
sofra" sayılmamaktadır.

Deyimsel ifadeler süreç boyunca öğrencilere anlatılmış ve kavratılmaya çalışılmıştır. Ders içerisinde anlamı zenginleştirmek amacıyla araştırmacı tarafından deyimsele ifadelerin kullanımına sıklıkla başvurulmuştur. Bu durum video kayıtlarına da yansımıştır.

**Araştırmacı:** *Çocuk yeterince beslenmediği zaman*

**Ö3:** *Evet, çocuk yeterince beslenmediği zaman çocuk kendisi de hissediyor. Beyni çalışmıyor, mide bulandığı zaman mesela bütün konsantrasyon oraya gidiyor.*

**Araştırmacı:** *Evet, sen ne düşünüyorsun?*

**Ö5:** *Her insan küçükken yetiştirilebilir ama büyükken yetiştirilemez.*

**Araştırmacı:** *Bizde bir deyim var bu durum için ağaç yaş iken eğilir.*

(Video Kaydı 8\_1,27.12.2015).

**Araştırmacı:** *Yani sen adamna göre muamele ettin.*

**Ö1:** *Hocam muamele Arapça sizde nasıl bir anlamı var?*

**Araştırmacı:** *Kişiyeye göre davranmak... (Video Kaydı 4\_10,22.11.2015).*

Deyimsel ifadelerin araştırmacı tarafından derste kullanılması bir öğrenci günlüğünde aşağıdaki gibi yer almıştır.

51

*"Bu derste metinden öğrendiğimiz bilgilerden ve kelimelerden dışında konuşmaları ve yorumları yaparken de çok yeni kelime öğrendik. Örneğin: aşlamak, budamak, teşekkür v.s. Ayrıca " Alın teri dökmeden..." ya da " Ağaca yaslanma kurur, insana inanma ölür." Gibi yeni deyimleri duyduk ve anlamları öğrendik." (Ö3, Öğrenci Günlüğü, 23.12.2015).*

## 2. Üniversite Düzeyine Uygun Kelimeler Kullanma

Akademik okuryazarlık öğrenme alanı kavramsal gelişim başlığı altında öğrencilerin üst düzey akademik kelimeleri edinmeleri önemli bir ihtiyaç durumudur. Süreç içerisinde akademik kavramların edinilmesi amacıyla çeşitli metinler ve bu metinlere dayanarak kavram edinim etkinlikleri hazırlanmış ve uygulanmıştır. Bunun yanı sıra sınıf içi soru-cevap oyunları, metin içinde kavramları farklı renklerle vurgulama, sözel anlatım vb. teknikler yoluyla da bu kavramlar öğrencilere kazandırılmaya çalışılmıştır.

Ders kitabı metni "Curiosity Mars'ta Sıvı Su Tespit Etti" adlı parça kapsamında uzayda yapılan bir keşif anlatılmıştır. Parçada geçen kavramların anlaşılması ve pekiştirilmesi amacıyla uzayda yer alan gezegen ve sistemlerin Türkçe karşılıkları aşağıdaki etkinlik aracılığıyla benimsetilmeye çalışılmıştır.

## (Ö9, Öğrenci Etkinlik Kâğıdı, 15.11.2015)



Etkinlikler incelendiğinde öğrencilerin bazılarının Dünya yerine “toprak” ifadesini kullandıkları görülmüştür. Bu durumun İngilizcedeki “earth” kavramının Türkçeye olduğu gibi çevrilmesi neticesinde gerçekleştiği düşünülmektedir. Yanı sıra yukarıdaki etkinlikte u-ü harf yazım hatası (Uranus) ve kelimenin İngilizce karşılığını yazma (Neptune) hatası mevcuttur.

52

Akademik kavramlar süreç boyunca bazen oyunlar eşliğinde öğretilmeye çalışılmıştır. Bu şekilde kelimelerin kalıcılığı artmış ve öğrenciler açısından öğrenme zevkli hale dönüşmüştür.

Ders kitabı “İnsanlar 200 yıl yaşayabilecek mi?” adlı parça kapsamında oyunla öğrenme tekniği kullanılarak kavramlar öğretilmeye çalışılmıştır. Bu oyun video kayıtlarına aşağıdaki gibi yansımıştır.

**Araştırmacı:** *Evet, şimdi oyunumuzun adı kelime bulmaca iki grup oluşturacağız ve gruptaki kişiler teker teker karşı gruptan seçtikleri birer öğrenciye parçada geçen kelimelerden sorular soracak. Ben de doğru bilen her öğrenciye doğru işareti yazacağım yarışma sonucunda en fazla puan alan grup üyelerini çikolatayla ödüllendireceğim.*

**Ö2:** *Hocam grubumuza istediğimiz kişileri seçebilir miyiz?*

**Araştırmacı:** *Evet, grupları sizler oluşturun (gruplar oluşturulur). Sorularımıza başlayabiliriz. İlk önce senden başlayalım.*

**Ö16:** *Müسابaka nedir?*

**Ö6:** *Yani birkaç kişi böyle yarışma yapıyorlar kim kazanacak böyle yani.*

**Araştırmacı:** *Arapça bir kelime değil mi zaten?*

**Ö6:** *Evet.*

**Ö2:** *Genom nedir?*

**Ö1:** *Atamızdan gelen özellikler, dededen gelen hepsi gende olur genom da genin olduğu araştırmalar.*



**Araştırmacı:** *Doğru bildin, sıradaki.*

**Ö3:** *Fütürist nedir?*

**Ö18:** *Gelecekteki tahmin.*

**Araştırmacı:** *Doğru yani sanatta geleceği tahmin ederek üretim.*

**Ö4:** *Yeni nesil ilaçlar ne demek?*

**Ö17:** *Şimdiki zaman daha çok kullanılan ilaçlar.*

**Ö1:** *Tansiyon nedir?*

**Araştırmacı:** *Hadi bakalım.*

**Ö2:** *Nasıl anlatacağımı bilmiyorum, basınç.*

**Araştırmacı:** *Ne basıncı?*

**Ö2:** *Damarlarımızın içindeki basıncı.*

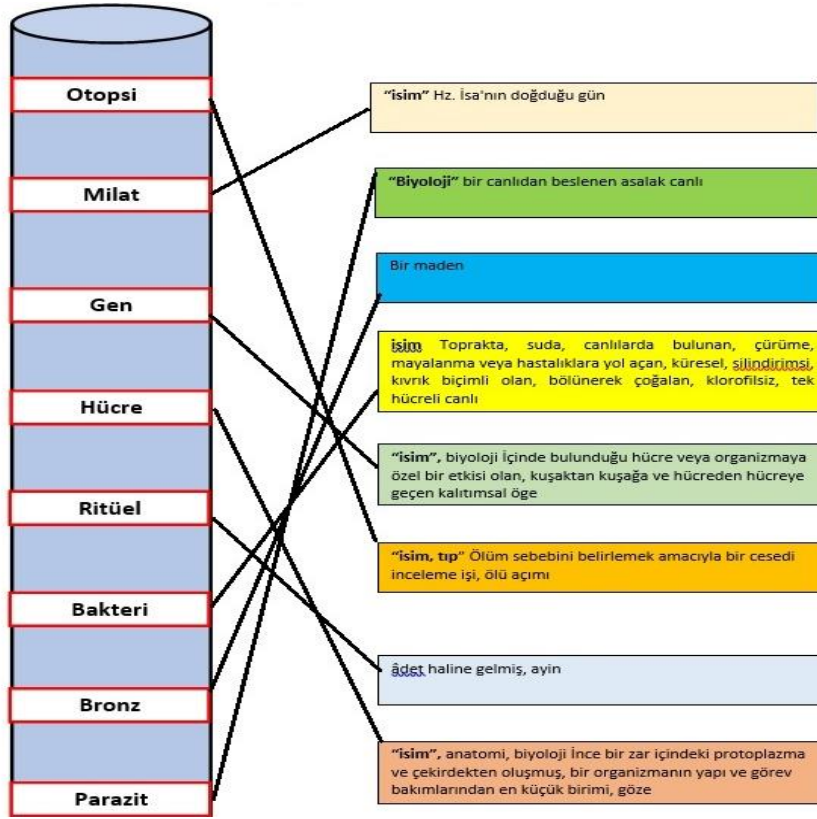
**Araştırmacı:** *Kan basıncı, tamam doğru kabul ediyorum. Daha düzenli cümlelerle lütfen ifade et... (Video Kaydı 4\_2, 29.11.2015).*

Öğrencilerin oyun ile öğrenme yönteminden oldukça hoşlandığı ve edindikleri yeni kelimeleri günlüklerinde kullandıkları gözlemlenmiştir. Aşağıdaki öğrenci "müsabaka" kelimesini yukarıdaki oyun içerisinde öğrenmiş ve daha sonra günlüğünde bunu kullanmıştır.

*"Müsabakalar çok güzeldi." (Ö6, Öğrenci Günlüğü, 01.12.2015).*

33. Etkinlik (bk. Ders Kitabı, s. 86) kapsamında işlenen parçada geçen kavramlar ve anlamları verilmiş bunların eşleştirilmesi istenmiştir.

(Ö11, Öğrenci Ödev Kâğıdı, 08.11.2015)



54

Etkinliğin amacı, parçada geçen kelimelerin tekrarını sağlamaktır. Sınıfın büyük bir bölümü (%90) etkinlikte verilen kelimeleri anlamlarıyla doğru bir şekilde eşleştirmiştir. Ayrıca süreç içerisinde parçada geçen kavramları öğrencilere benimsetmek amacıyla farklı teknikler kullanılmıştır. Aşağıdaki metinde söz konusu kavramlar koyu renklerle vurgulanmıştır. Bu uygulamadaki amaç, öğretilmesi amaçlanan kavramlara dikkati çekmektir.

### DİNOZORLARA OLAN BİZE DE OLUR MU?

Çok eski zamanlardan günümüze kadar yeryüzüne çarpan **asteroit** ve **kuyruklu yıldızlar** Dünya yüzeyinde çeşitli **kraterlerin** oluşmasına neden olmuştur. 65 milyon yıl önce Meksika'nın Yucatan **Körfezi**'ne düşen böyle bir cismin **dinozorların** yok oluşuyla ilgili olduğu sanılıyor. **NASA**, bunun gibi önemli değişikliklere yol açabilecek **asteroitleri** on yıldır

Şekil. 3: Ders kitabı örnek bir metin görünümü

Ders içerisindeki konuşmalarda öğrencilerin hataları yerinde müdahale edilip anında düzeltme yapılarak etkili bir öğrenme ortamı oluşturulmuştur.

Ö7: Teknoloji yaptılar fezaya gittiler

Araştırmacı: Uzaya... (Video Kaydı 2\_5, 15.11.2015).

Bazı metinler işlenirken araştırmacı soru-cevap yöntemini kullanarak akademik kelimeleri öğrencilere öğretmeye çalışmıştır. Bu durumlar videoya kaydedilmiştir.

Araştırmacı: Zature hastalığı nedir?

**Ö12:** *Anlamadım hocam.*

**Araştırmacı:** *Parçada var.*

**Ö12:** *Evet, hocam okudum ama anlamadım.*

**Araştırmacı:** *Ateş, öksürük ve balgamla beliren tehlikeli bir akciğer hastalığı.*

(Video Kaydı 4\_2, 28.11.2015).

Öğrencilerin akademik kavramları edinmeleri, bilgilerini arttırmaları onları memnun etmiş ve bu konu günlüklerinde yer etmiştir. Süreç boyunca her dersten metinler aracılığıyla akademik anlamda yeni kavramlar edinilmiştir. Bu kavramların çoğu etkinlik temelli edinildiği için unutulmamış ve günlüklerde kullanılmıştır. On üç öğrenci (otuz üç günlük) yeni kelimeler öğrenmekten memnun olduklarını ifade etmişlerdir.

*"... yeni kavramları öğrendim."* (Ö14, Öğrenci Günlüğü, 07.11.2015).

*"Çok yarayacak çünkü bu derste çok yeni kelime öğrendik ve bizim için yeni bilgiler veriyor"* (Ö4, Öğrenci Günlüğü, 09.11.2015).

*"Yüksek lisans için biyolojik bölümü yarayabilir"* (Ö9, Öğrenci Günlüğü, 09.11.2015).

*"Bence yaptığımız etkinlikler üniversitede eğitime başlarken işime yarayacaktır"* (Ö14, Öğrenci Günlüğü, 09.11.2015).

*"Akademik düzeyimi yükseltmek amacıyla, bence yaptığımız etkinlikler üniversitede eğitime başlarken işime yarayacaktır ..."* (Ö14, Öğrenci Günlüğü, 11.11.2015).

*"Bu derste gelecekte bana göre lazım olacak birçok yeni kelimeleri ve terimleri öğrendim. Mesela girişmek, makale, kadavra, jandarma, kıvılcım ve saire..."* (Ö2, Öğrenci Günlüğü, 12.11.2015).

*"...Ö2' nin üst düzey kelime ve deyim kullanımı beni oldukça etkiledi..."* (Araştırmacı Günlüğü, 28.11.2015).

*"Yeni kelimeler öğrendim."* (Ö16, Öğrenci Günlüğü, 13.12.2015).

*"Metni kapsamında Dinozorlar yok olduğu nedenler ve astroit, körfezi, yörünge, olasılık v.b pek çok yeni sözler öğrendik"* (Ö17, Öğrenci Günlüğü, 19.12.2015).

*"Yeni kelimeler (asteroit, meteor, krater, körfez, yörünge, yerle bir etmişti, olasılık, neyse ki...) öğrendim"* (Ö6, Öğrenci Günlüğü, 21.12.2015).

*"Bence üniversitede eğitime başlarken bugün öğrendiğimiz bilgiler bizim işimize yaralabilmekte, özellikle havacılık ve ona benzer bölümlerde..."* (Ö3, Öğrenci Günlüğü, 02.01.2016).

*"Metni okurken, metin anlama oranı artmaktadır. Anlama oranı ne kadar artarsa, biz okulda akademi metinleri kolayca anlayabiliriz."* (Ö1, Öğrenci Günlüğü, 14.01.2016).

### 3. Öğrenim Alanıyla İlgili Kavramları Bilme ve Kullanma

Öğrencinin öğrenme alanı kapsamında verilen metinlerle ilgili olarak etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Aşağıdaki etkinlik kapsamında İnşaat Mühendisliği Beton Bölümünde okuyacak olan öğrencinin öğrenim alanıyla ilgili metinde geçen alan kavramlarını bulması ve bu kelimelerin anlamını yazıp bir cümlede kullanması istenmiştir. Öğrencinin alan kavramlarını bulduğu ancak kağıdında üç cümle düşüklüğü ve on beş yazım hatası yaptığı görülmüştür. Bu konuda geri bildirim ve düzeltme yapılmıştır.

**(Ö16, Öğrenci Etkinlik Kâğıdı, 15.11.2015)**

**Kelime ve Anlamı**

Mühendislik bilimi

Bu ders birinci sınıfta  
da İnşaat mühendisliği  
gelişiyor

**Bir Cümle Yaz**

Bu bilimi çok önemli inşaat  
mühendisi <sup>isin</sup> isin ✓

Aşağıdaki kağıtta Çevre Mühendisliğinde okuyacak olan öğrenci hiç hata yapmamış ve başarılı bir etkinlik kâğıdı hazırladığı görülmüştür. Verdiği örnek ve kullandığı kavramlar alanına dair kelimeler olup cümleler örneğe uygun biçimde oluşturulmuştur.

**(Ö3, Öğrenci Etkinlik Kâğıdı, 29.11.2015)**

Aşağıya okuduğunuz parçada geçen alanınızla ilgili teknik kelimeleri yazınız  
anlamlarını bulup cümlede kullanınız.

Çevre bilim

Ekoloji ✓

Atıkların çevremize verdiği  
zararların daha az olması  
için çevre bilimcilerin çaba  
göstermesi gerekir. ✓

56

26. Etkinlik kapsamında Elektrik ve Elektronik Bölümünde öğrenim görecektek öğrencinin, kendi alanıyla ilgili verilen metni okuduktan sonra metinden seçeceği alanıyla ilgili bir kelimeyi noktalı yere yazması istenmiştir. Sonrasında karşısında yer alan bölüm içerisine aynı kelimeyle ilgili olarak alanından beş farklı kavram bulması istenmiştir. Etkinlik kâğıdı incelendiğinde öğrencinin sol tarafa alanıyla ilgili olarak hoparlör, elektrik motoru, yük, pil ve kimyasal kelimelerini yazıp karşılıklarına bu kelimelerle ilgili beşer farklı alan kavramını yazabildiği görülmüştür. Öğrencinin bu anlamda oldukça başarılı bir etkinlik kâğıdı hazırlamış olduğu ifade edilebilir. Oluşturulan etkinlik kâğıdı aşağıda verilmiştir.

**(Ö4, Öğrenci Etkinlik Kâğıdı, 06.12.2015)**

Aşağıya okuduğunuz parçada geçen alanınızla ilgili teknik kelimeleri anlamını öğütüp  
bu kelimeyle ilgili 5 (beş) kelimeyi aşağıya yazınız.

**KELİME**

Hoparlör ✓

**İLGİLİ KELİMELER**

manyetik  
bobin  
Radiyo  
Ses  
Televizyon

Öğrencilerin kendi alanlarıyla ilgili kavramları edinmeleri amacıyla her hafta verilen alan metinleri ve etkinlik kâğıtları ödevlerinin yanı sıra ders kitabı metinleri seçilirken araştırmacı

tarafından öğrencilerin öğrenim göreceği bölümler dikkate alınmıştır. Bu amaçla Sosyal Bilimler ve Fen Bilimleri alanlarından kitaba eşit sayıda (beşer) metin konulmuş ve bu duruma özellikle dikkat edilmiştir. Ayrıca direkt olarak öğrenci alanıyla ilgili (Tıp, Uzay Bilimleri, Eğitim Bilimleri vb.) metinler de kitap içeriğinde yer almıştır. Söz konusu metinlerin alan dışındaki diğer öğrencilerin sıkılmadan zevkle okuyabileceği ve anlayabileceği düzeyde onların akademik kavram gelişimine katkı sunacak biçimde olmasına özen gösterilmiştir. Metinlerde geçen alan kavramlarının bazıları aşağıda verilmiştir.

Tıp eğitimi almakta olan Ö14, ödev şeklinde verilen Tıp metinlerindeki alan akademik kavramlarının yanı sıra ders kitabı içerisindeki metinler aracılığıyla da öğrenim göreceği bölüme dair ek olarak yetmiş yedi akademik kavramı edinme imkânı bulmuştur. Bu kavramlar aşağıda sıralanmıştır.

**Tablo 3.** Ders kitabı içerisindeki metinlerde geçen tıp ile ilgili kelimeler

Ceset	Mumya	Mide	Bağırsak	Gen
Morg	İç Organ	Besin	Parazit	Genom
Otopsi	Doku	Hastalık	Omurga	Tıp
Röntgen	Hücre	Damar	Bilek	DNA
Zatürre	Laboratuvar	Medikal	Felç	Eklem
Vefat Et-	Geriatrı	İnme	Alzheimer	Klinik
Bellek	Bilinç	Döl	Beden	Ruhsal
Hijyen	Doğurganlık	Müdahale	Bakım	Teşhis
İskelet	Testosteron	Kalıtsal	Mineral	Radyoaktif
Vitamin	Hormon	Tiroit	Verem	Organik
Kemik	Zedelen-	Kalça	Toksik	Bulaşıcı
Stres	Erişkin	Zihinsel	Kaygı	Laktoz
Kazazede	Tıbbi	Cinayet	Çürük	Ameliyat
Tansiyon	Ergenlik	Vücut	Beyin Ölümü	Nöron
Kalp Krizi	Enfekte	Zatürre	Veba	Salgın
Aşı	Plak			

Eğitim Bilimleri alanında eğitimi almakta olan Ö18, ödev şeklinde verilen Eğitim Bilimleri metinlerindeki alan akademik kavramlarının yanı sıra ders kitabı içerisindeki metinler aracılığıyla da öğrenim göreceği bölüme dair ek olarak altmış beş akademik kavramı edinme imkânı bulmuştur. Bu kavramlar aşağıda sıralanmıştır.

**Tablo 4.** Ders kitabı içerisindeki metinlerde geçen eğitim ile ilgili kelimeler

İlköğretim	Beceri	Kavram	Dengeleme	Sınav
Ortaöğretim	Tebeşir	Kompozisyon	Teori	Veli
Yükseköğretim	Model	Entelektüel	Nitelik	Tutum
Okuryazarlık	Lise	Dikkat Çek-	Gelişim	Rekabet
Anaokulu	Kreş	Analitik	Bedensel	Birey
Kaleme Al-	Risk	Telaffuz	Ruhsal	Yeti
Müdür	Kıyasla-	Disiplin	Özen	Algı
Öz Değerlendirme	Enstitü	İzah Et-	Yapısal	Saldırgan

Formel	Yeterlilik	Kavram	Ergenlik	Nesil
Enformel	Ödül	Akademik	Etki	Eğilim
Pekiştir-	Aşıla-	Strateji	Kaygı	Bağlam
Otorite	Örgüt	İstikrar	Bilinç	Taslak
Çizelge	Terim	Kurum	Ödün Ver-	İlgi Çek-

Uzay ve Havacılık Eğitimi almakta olan Ö9, ödev şeklinde verilen Uzay ve Havacılık metinlerindeki alan akademik kavramlarının yanı sıra ders kitabı içerisindeki metinler aracılığıyla da öğrenim göreceği bölüme dair ek olarak otuz üç akademik kavramı edinme imkânı bulmuştur. Bu kavramlar aşağıda sıralanmıştır.

**Tablo 5.** Ders kitabı içerisindeki metinlerde geçen uzay ve havacılık ile ilgili kelimeler

Keşif	Satürn	Hava Basıncı	Ay	Gök Taşı
Krater	Güneş Sistemi	Eksen	Yörünge	Süzül-
Mars	Merkür	Radyoaktif	Jet	Astronot
Kızıl Gezegen	Venüs	Çap	Uzay	Uzay
Gökbilim	Evren	Asteroid	Yüzey	Eğilim
Atmosferik	Neptün	Kuyruklu Yıldız	Yarımküre	Rekabet
Kutup	Plüton	Cisim		

Psikoloji ve Felsefe eğitimi almakta olan Ö2, ödev şeklinde verilen Psikoloji ve Felsefe metinlerindeki alan akademik kavramlarının yanı sıra ders kitabı içerisindeki metinler aracılığıyla da öğrenim göreceği bölüme dair ek olarak doksan beş akademik kavramı edinme imkânı bulmuştur. Bu kavramlar aşağıda sıralanmıştır.

**Tablo 6.** Ders kitabı içerisindeki metinlerde geçen psikoloji ve felsefe ile ilgili kelimeler

Cinayet	Yoksun	Kavram	Öznel	Hormon
Varsayım	Fırsatçı	Endişe	Nesnel	Takıntı
Sinsi	Yapay	Olanak	Gerekçe	İtki
Odak	Klinik	Argüman	Öngörü	Risk
Yoğunlaşma	Vaka	Analitik	Bedensel	Olasılık
Delil	Alzheimer	Tahrip	Ruhsal	Yeti
Sanılan	Bunama	Baskın	Özen	Algı
İnanç	Işık Tut-	Verimlilik	Yapısal	Saldırgan
Kasıt	Maruz Kal-	Faktör	Ergenlik	Sadakat
Duygusal	Dezavantaj	Bilinç	Etki	Eğilim
Kıyasla-	Yansıt-	Kaçınılmaz	Kaygı	Ödün Ver-
Şüphe	Çıkarım	Pekiştir-	Aşıla-	Kaçın-
Yeterlilik	İzah Et-	İddia	Yit-	İlgi Duy-
Denge	Gizem	Freud	Psikanalist	Bastır-
Arzu	Bellek	Fantezi	Dışavurum	Uyaran
Nöron	İspat	Beklenti	Bilinçdışı	İmge
Duyum	REM	Evre	Muhakeme	Tahammülsüz
Dikkati Topla-	Dürtü	Öz	Değerlendirme	Tıp
Genelleme	Belirgin	Akran	Uyarıcı	

Tarih eğitimi almakta olan Ö8, ödev şeklinde verilen Tarih metnindeki alan akademik kavramlarının yanı sıra ders kitabı içerisindeki metinler aracılığıyla da öğrenim göreceği bölüme dair ek olarak altmış iki akademik kavramı edinme imkânı bulmuştur. Bu kavramlar aşağıda sıralanmıştır.

**Tablo 7.** Ders kitabı içerisindeki metinlerde geçen tarih ile ilgili kelimeler

Mumya	İmparatorluk	Sefalet	Tarım	Yerleşim
Firavun	El Yazması	Alt Sınıf	Hayvancılık	Kronoloji
Çağ	Yüzyıl	Evrım	Geçmiş	Devrim
Bronz	İncil	Köken	Orta Çağ	Bağımsızlık
Milad	Göç	Adet	Kemik	Portekiz
Ritüel	Galler	İnsanlık	Devir	Zaman Dilimi
Yay	İrlanda	Ata	Olgu	Vaka
Ok	Asır	Kuşak	Dinozor	Nüfus
Balta	Kılıç	Plak	Hiroşima	Parşömen
Bakır	Yerleşik	Sanayileşme	İskelet	Roma
Keşif	Evcilleştir-	Salgın	Verem	Veiba
Koloni	Toplayıcılık	İcat	Nagazaki	Matbaa
Viking	Sanayi Devrimi			

Alanlarıyla ilgili akademik kelimeleri öğrenmeleri öğrencileri memnun etmiş ve bu durum günlüklere aşağıdaki gibi yansımıştır.

59

*“Akademik düzeyimi yükseltmek amacıyla, bence yaptığımız etkinlikler üniversitede eğitime başlarken işime yarayacaktır çünkü daha sonra bilimsel tartışmalar için hazır olacağız. Bu ders çok güzeldi, belki de benim mesleğim tıp ile ilgili olduğundan.”* (Ö14, Öğrenci Günlüğü, 10.11.2015).

*“Ayrıca meslek alan göre her öğrenciler kendimize okuyor meslekle ilgili yeni sözleri öğrendik ve bir birine anlattık. Örneği: Kamu hukuku, cebri, icra...”* (Ö17, Öğrenci Günlüğü, 20.11.2015).

*“Teknik kelimeleri bizim alanımızda çok faydalı. Çünkü Hukuk kelimleri bize anlatıyor ve ne zaman akademikta başladık bu kelimeler biz tanıdık.”* (Ö11, Öğrenci Günlüğü, 20.12.2015).

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kavram edinim süreci içerisinde yazılı metinler oldukça önemli kaynaklardır. Söz konusu metinlerin birtakım özelliklere sahip olması gerekir. Bunların başında içeriğinde yer alan kavram sayısı ve zorluğu gelmektedir. Süreç öncesinde öğrencilere kazandırılacak kavramları içeren metinlerin seçiminde metinlerin içerdiği kavram sayısı ve zorluğu açısından öğrencinin düzeyi dikkate alınmış ve ders öğretimi materyalinin kolaydan zora sıralanmasına özen gösterilmiştir. Yılmaz ve Temiz’ in (2014) yaptığı bir araştırmaya göre yabancılara Türkçe öğretimi amacıyla hazırlanan bir ders kitabı incelenmiş ve kitap içerisinde yer alan bazı okuma metinlerinin öğrenci düzeyini aştığı, ayrıca kolaydan zora olacak biçimde sıralanmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Bu sebeple Türkçeyi yabancılara öğreten ders kitapları içerisinde yer alan metinlerin kolaydan zora doğru bir sıra takip etmesi gerekir. Eylem araştırması içerisinde yer alan ders öğretim materyali hazırlanırken metinlerin öğrenci düzeyine uygunluğu ve anlamı bilinmeyen kelimelerin sayısı uzman görüşleri de alınarak tespit edilmiştir. Böylece akademik okuryazarlık

ders öğretim materyali içerisinde metin başlarında “Kolay”, “Orta Güçlükte”, “Zor”, “Çok Zor” biçiminde tanımlayıcı işaretlere yer verilmiştir.

Metin içerisinde hedef kavramların renklendirilmesi tekniği kavramların hatırlanmasını arttıracak (Erdem vd., 2015) ve uygulamada kolaylık sağlayacaktır. Bu amaçla eylem araştırması sürecinde kullanılmak üzere hazırlanan ders öğretim materyali içerisindeki metinlerde geçen akademik kavramlar koyu renkle yazılarak vurgulanmış, böylece öğrencinin dikkati çekilmeye çalışılmıştır (bk. Şekil 3). Ayrıca her metinden önce edinilecek kavramların listesi de öğrencilere verilmiştir. Ayrıca metin içerisinde renklendirilen kavramlarla, öğrencilerin ön bilgileri ile bağ kurulması sağlanmıştır. “Kelimenin mekanik olarak öğrenilmiş olması, onun yazılı ve sözlü dilde etkin kullanımını sağlayamamaktadır. Oysa mekanik öğrenmeye alternatif olarak ortaya konan anlamlı öğrenmede bireyin yeni bilgi ile eski bilgileri özümsemesi beklenir. Kavramlar arasında örüntü-ağ oluşturularak anlamlandırılan yeni bilgiyi kullanmak çok daha kolaydır” (Acat, 2013, s. 185). Bu sayede kavram ediniminde kalıcılık hedeflenmiştir.

Kavram öğretimi yapılırken geleneksel sunuş yoluyla öğretimde öngörülen kavram tanımlarını yazma yerine modern buluş yoluyla öğretim modeli tercih edilmiştir. Bu sayede “merak uyandırarak, yapı ve özellikleri bizzat öğrenciye buldurarak problemler çözdürülmeye ve bilgiler öğrenciye ait bilgilere dönüştürülmeye...” (Sağır, 2002, s. 81) çalışılmıştır. Böylece örnekler üzerinden hareket edilmiş, anlamı öğrencinin bulmasına imkân verilmiş, yakın veya uzak anlamlı kelimelerle ilişkilendirmeye, farklı cümlelere uyarlamaya özen gösterilmiştir. Hazırlanan kavram etkinlikleri buna imkân verecek biçimde düzenlenmiştir (bk. Ö4, Ö11, Ö13, Ö16 Etkinlikleri). Benzer konuda yapılan araştırmalarda (Çaycı, 2007; Ocak, 2005) başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Kelimelerin, anlamı yakın olan kavramlarla veya daha üst başlıklarla ilişkilendirilmeleri akılda kalıcılığını arttırmaktadır. Yani bağlamsal öğretim veya ulamsal öğretim (Apaydın, 2007) son derece önemli görülmektedir. Araştırma kapsamında hazırlanan etkinlikler oluşturulurken ulamsallığa dikkat edilmiş ve sözcüklerin kolay edinimini sağlamak için anlamı yakın kelimelerle ilişki kurulması, üst başlıklar altında veya tematik ilişkilendirmeler yaptırın cinsten olmasına özen gösterilmiştir (bk. Ö4 Etkinliği). Bu şekilde oluşturulan anlamsal ve ulamsal etkinliklerin Aytan ve Başal (2017)' in yabancılarla Türkçe öğretiminde yaptığı araştırmayla uygunluk gösterdiği sonucuna varılmıştır.

Deyim ve atasözlerinin; mecaz anlamlar içermeleri, kültür aktarımı yapması, bir millete dair bakış açısı, algı, değer vb. durumları yansıtmaları sebebiyle akademik Türkçe öğretimi açısından yararlı olduğu düşünülmüştür. Alan araştırmaları yabancılarla Türkçe öğretimi sürecinde deyim ve atasözlerinin kullanılması (Mutlu, 2016; Demir Atalay, 2015; Kalfa, 2013; Tüm ve Sarkmaz, 2012; Akpınar, 2010; Barın, 2004) gerektiği yönündedir. Eylem araştırması sürecinde deyimlerin etkili söz söyleme açısından katkısına vurgu yapılmıştır. Araştırmacı yeri geldikçe uygun deyim ve atasözlerini kullanmış ve bunların anlamlarını açıklamıştır. Ayrıca bazı deyimler etkinlik biçiminde, görsellerle desteklenerek öğrencilere benimsetilmeye çalışılmıştır (bk. Ö1 Öğrenci etkinliği). Bu sayede resim ile ilişkilendirilen deyim anımsanması kolaylaştırılmaya çalışılmıştır. “Anımsama, kodlama anı ile ilişkilidir. Kodlamanın anlam odaklı yapılması, kodlama anındaki çevre ve kişinin ruh durumu anımsamayı etkilemektedir. Resim, koku sözcük, geçmiş yaşantılarla ilgili bir olgu anımsamanın ipucu olabilir” (Dilidüzgün, 2014, s. 237). Süreç içerisinde ve sonunda alan araştırmalarına uygun biçimde öğrencilerin bu durumdan memnun kaldıkları ve deyim ve atasözü edinimini sağladıkları görülmüştür. Ayrıca öğrencilerin günlüklerinde ve etkinliklerinde öğrendikleri deyim ve atasözlerini kullandıkları görülmüştür. Öğrencilerin alan kavramlarını edinmeleri amacıyla ders öğretim metinlerinin yanı sıra yükseköğretim ders kitaplarından elde edilen metinler ev ödevi şeklinde verilmiş ve bunlara dair etkinlikler yaptırılmıştır. Bu etkinlikler sayesinde öğrencilerin kendi alanlarına dair kavramları (bk. Tablo 3, 4, 5, 6, 7) edinme imkânı buldukları ve bundan duydukları memnuniyeti öğrenci günlüklerine yansıttıkları görülmüştür (bk. Ö9, Öğrenci Günlüğü, 09.11.2015).



## Sonuçlar

- Öğretim elemanlarının dil merkezlerinden mezun olan öğrencilerle ilgili birçok problem yaşadıkları bunların çoğunun kavram edinimi sorunlarından kaynaklandığı anlaşılmıştır.
- Öğrencilerin yükseköğretimde birtakım dil sorunları yaşadığı, bu durumun motivasyonunu düşürdüğü anlaşılmıştır.
- Öğrencilerin alanlarına özel kavramları edinemedikleri anlaşılmış, bu durum öğrencilerin ön öğrenmelerinin genele yönelik olması ve alanlara özel kavram edinim çalışmalarının yapılmamasıyla ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. Ortaya çıkan bu durum; okuma, dinleme, konuşma, yazma alanlarında yetersizliğe yol açmaktadır. Kavram eksikliği bu problemlerle doğrudan ilişkili görülmüştür.
- Akademik kavram bilgisinin süreç içerisinde geliştiği; okuma, dinleme, konuşma, yazma becerileri üzerinde olumlu etkiler yaptığı gözlemlenmiştir.
- Süreç içerisinde yükseköğretim alanına yönelik ödev biçiminde dağıtılan metinlerin ve yapılan etkinliklerin ders başarılarına etki ettiği anlaşılmıştır.

Bu çalışma sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulması uygun görülmüştür:

## Öneriler

- Tez araştırması kapsamında ülkemizde akademik okuryazarlık kavramı ve içeriği ile ilgili yeterli düzeyde araştırma olmadığı anlaşılmış, bu sebeple akademik okuryazarlık konusunda alandaki çalışmaların çeşitlendirilmesi gerekli bir durum olarak görülmüştür.
- Öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerini edinme konusunda ön öğrenmelerindeki yetersizlik durumundan hareketle yabancı uyruklu öğrencilerin üniversite öncesi dil öğrenim süreçlerinin akademik kavramları kapsayan bir biçimde düzenlenmesi gerekliliği ortaya çıkmaktadır.
- Yabancı uyruklu öğrencilerin yükseköğretimdeki alanlarına ait alan kavramlarının dil öğretim içeriklerinde yer edinmesi önemli bir ihtiyaç durumudur. Bu sebeple dil öğretimi süreçleri içerisinde alana dair kavram edinimi sağlanmalıdır.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

- Acat, B. M. (2003). Kavram Haritalarının Türkçe Öğretiminde Kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34, 168-193.
- Akpınar, M. (2010). *Deyim ve atasözlerinin yabancılara Türkçe öğretiminde kullanımı üzerine bir araştırma* (Yayımlanmış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Alvermann, D. E. (2002). Effective literacy instruction for adolescents. *Journal of Literacy Research*, 34 (2), 189-208.
- Apaydın, D. (2007). *Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir yöntem denemesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi Dilbilim Ana Bilim Dalı, Ankara.

- Aytan, T. ve Başal, A. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde ulam temelli sözcük öğretiminin başarıya etkisi. *Ekev Akademi Dergisi*, 65, 559-576.
- Barın, E. (2003). Yabancılara Türkçenin öğretiminde temel söz varlığının önemi. *TÜBAR*, 8, 311-317.
- Barın, E. (2004). Türk soylulara Türkiye Türkçesinin öğretiminde deyimler ve atasözlerinin önemi. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 1, 22-26.
- Biçer, N. ve Polatcan, F. (2015). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kelime öğrenme stratejilerinin değerlendirilmesi. *A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED]*, 54, 811-828.
- Bozavlı, E. (2014). Yabancı dil dersinde kelime öğretiminde görsel işitsel materyallerin etkinliğinin değerlendirilmesi (Tv 5 Monde / 7 Jours Sur La Planete Modeli). *Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (12), 31-41.
- Büyükkız, K. K. (2013). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretiminde sözcük öğretimi üzerine bir değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10 (21), 145-155.
- Camille, B., Fisher P., Ogle D. ve Taffe S. W. (2013). *Teaching academic vocabulary k-8: effective practices across the curriculum*. USA: The Guilford Press.
- Craig, D. V. (2004). Practitioner action research: action research to improve practice. *Work Based Learning in Primary Care*, 2(4), 324-337.
- Çaycı, B. (2007). Kavram değiştirme metinlerinin kavram öğrenimi üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 87-102.
- Demir Atalay, T. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde Safahat'tan hareketle atasözü öğretimi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2, 191-206.
- Demircan, Ö. (1983). Yabancı dil öğretimi: sözcük öğretimi ve Türkçe-İngilizce sözcük yapım türleri üzerine bir karşılaştırma. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi*, 47 (379), 146-159.
- Dilidüzgün, Ş. (2014). Türkçe öğretiminde sözcük öğretme yöntemlerinin yeterliliği. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, 233-258.
- Erdem, M. D., Gün, M., Şengül, M. ve Şimşek, R. (2015). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa ortak başvuru metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (3), 455-476.
- Folse, K. S. (2004). Myths about teaching and learning second language vocabulary: what recent research says. *TESL Reporter*, 37 (2), 1-13.
- Frayner, D. A., Fredrick, W. C. and Klausmeier, H. J. (1969). A Schema for testing the level of concept mastery. *Technical Report from the Research and Development Center for Cognitive Learning, University of Wisconsin*, 16, 1-32.
- Johnson, A. P. (2015). *Eylem Araştırması El Kitabı*. Ankara: Anı yayıncılık.
- Kalfa, M. (2013). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözlü kültür unsurlarının kullanımı. *Milli Folklor*, 25(97), 167-177.
- Karatay, H. (2007). Kelime öğretimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27 (1), 141-153.

- Mehring, J. G. (2016). *Developing vocabulary in second language acquisition: from theories to the classroom*. Erişim tarihi:12.05.2016, <http://studylib.net/doc/11724365/>
- Mills, G. E. (2003). *Action research. a guide for the teacher researcher*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc.
- Mutlu, K. (2016). Yabancılara Türkçe öğretiminde benzer atasözü ve deyimlerin önemi ve polonyalılara Türkçe öğretiminde bunların kullanımı. *Bellekten*, 64 (2), 245-268.
- Nelson, J.R. ve Stage S.A. (2007). Fostering The Development Of Vocabulary Knowledge And Reading Comprehension Though Contextually-Based Multiple Meaning Vocabulary Instruction. *Education and Treatment of Children*, 30 (1), 1-22.
- Ocak, G. (2005). Buluş yoluyla öğretimin öğrenmede kalıcılığa etkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 289-297.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim okullarında Türkçe dil bilgisi öğretimi*, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Sarıgül, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğrenimi ve öğretimi sürecine genel bir bakış, *International Journal of Social Science*, 54, 91-104.
- Tüm, G. ve Sarkmaz, Ö. (2012). Yabancı dil Türkçe ders kitaplarında kültürel öğelerin yeri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 448-459.
- Uçgun, D. (2006). Yabancılara Türkçe öğretiminde sözcük dağarcığını geliştirme teknikleri. *TÜBAR*, 20, 223-226.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. ve Temiz Ç. (2014). Yabancılara Türkçe öğretiminde kullanılan ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik durumları. *International Journal of Language Education and Teaching*, 2, 70-80.
- Ying, H. (2010). *A Study of l2 vocabulary learning strategies* (Independent Thesis). Kristianstad University, Sweden.

# Metaphorical Perceptions of Physics Teacher Candidates about Some Concepts of Electricity\*

Havva Sibel KURT<sup>1</sup> 

Gazi University Faculty of Education

Musa SARI<sup>2</sup> 

Gazi University Faculty of Education

## ABSTRACT

Purpose of this study is to reveal the metaphorical perceptions of the Physics Teacher candidates regarding the 10 basic concepts of electricity. These concepts are "electron, proton, electric field, charge, conductor, non-conductor, semi-conductor, flux, magnetic field and condenser." The research study was conducted in 2016-2017 academic year with the 3<sup>rd</sup> grade Physics Teacher candidates studying in Education Faculty of a State University. Students were directed the open-ended question as "This concept is ...Because..." with the aim of revealing their metaphorical perception and they were expected to base their metaphorical perceptions in the because part. In the research carried out with 10 voluntary teacher candidates, descriptive method was used among the qualitative analysis techniques. The second part of this study consists of an interview which lasts 4 weeks. 4 teacher candidates, who were selected in terms of the consistency of their answers given in the first part, attended to the interview. In the interview, it is requested to deeply analyze the answers given by teacher candidates. Therefore, questions were presented by supporting them with sub-problems. Findings had been recorded for 4 weeks. At the end of the study, 93 metaphors were found. These metaphors were divided into 3 groups in terms of their ability to associate the features of the object, to associate the features of the person and to associate the features of the abstract concepts. The results of the research were compared to the researches done in our and other countries and similarities and differences had been revealed.

**Keywords:** Metaphors, physics education, electricity



Erciyes University,  
Faculty of Education,  
Kayseri/TURKEY

*Erciyes Journal of  
Education (EJE)*

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



## Article History

Received : 30.04.2018

Accepted : 31.05.2018

Published : 01.06.2018

## Suggested Citation


Kurt, H. S., Sari, M. (2018). Metaphorical perceptions of physics teacher candidates about some concepts of electricity. *Erciyes Journal of Education*, 2(1), 64-90. DOI: XXXXXXXXXXXXXXXX

\*This study was generated from the doctor of education thesis which contain "Metaphors" and going on in 2017-2018 and supervised by Prof. Dr. Musa SARI in Gazi University Graduate School of Educational Sciences.

1. Ph.D Student, Physics Education, [sibelkurt@hotmail.com](mailto:sibelkurt@hotmail.com)

2. Prof. Dr., Physics Education, [msari@gazi.edu.tr](mailto:msari@gazi.edu.tr)

# Fizik Öğretmeni Adaylarının Elektrik Konusunda Bazı Kavramlara Ait Metaforik Algıları\*

Havva Sibel KURT<sup>1</sup> 

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

Musa SARI<sup>2</sup> 

Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi

## ÖZET

Bu araştırmanın amacı, Fizik Öğretmeni adaylarının Elektrik konusunda 10 temel kavrama ait metaforik algılarını ortaya çıkarmaktır. Bu kavramlar, “elektron”, “proton”, “elektrik alanı”, “yük”, “iletken”, “yalıtkan”, “yarı iletken”, “akı”, “manyetik alan” ve “kondansatör” kavramlarıdır. Araştırma, bir Devlet Üniversitesinin, Eğitim Fakültesi 3. Sınıf Fizik Öğretmeni adayları ile 2016-2017 eğitim-öğretim yılında gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere, “Kavram...’dir. Çünkü...” soru kalıbı açık uçlu olarak sunulularak kendi metaforik algıları ortaya çıkarmak istenmiş, çünkü ifadesi ile oluşturdukları bu metaforları dayandırmaları beklenmiştir. 10 gönüllü öğretmen adayı ile gerçekleşen bu araştırmada, nitel analiz tekniklerinden betimleme tekniğine başvurulmuştur. Araştırmanın ikinci bölümü, 4 hafta süren mülakattan oluşmaktadır. Bu mülakata, araştırmanın birinci bölümünde verdikleri cevapların tutarlılığı açısından seçilen 4 öğretmen adayı gönüllü olarak katılmıştır. Mülakatta öğretmen adaylarının, sorulara verdikleri cevapların derinlemesine incelenmesi yapılmak istenmiş bu amaçla sorular alt problemlerle desteklenerek sunulmuştur. Bulgular ses kaydı cihazıyla 4 hafta boyunca kaydedilmiştir. Araştırmanın sonunda, Fizik Öğretmeni adaylarının, her kavrama ait kendi metaforlarının dağılımı, frekans analiziyle gösterilmiştir. Bu frekans analizleri ile oluşturulan grafikler, 10 temel kavram için ayrı ayrı çizilmiştir. Araştırmanın sonucunda 93 adet metafor bulunmuştur. Bu metaforlar, nesneye ait özellikleri çağrıştıran, kişiye ait özellikleri çağrıştıran ve soyut kavramlara ait özellikleri çağrıştıran özellikleri açısından 3 gruba ayrılmıştır. Araştırmanın sonuçları, ülkemizde ve dünyada yapılan araştırmalar ile karşılaştırılmış, farklar ve benzerlikler ortaya çıkarılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Metaforlar, fizik eğitimi, elektrik

## Önerilen Atıf

Kurt, H. S., Sari, M. (2018). Fizik öğretmeni adaylarının elektrik konusunda bazı kavramlara ait metaforik algıları. *Erciyes Journal of Education*, 2(1), 64-90. DOI: XXXXXXXXXX

\* Bu araştırma, 2017-2018 döneminde devam etmekte olan, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü’nde Doktora öğrencisi Havva Sibel KURT’a ait metaforlar konusunu içeren ve Prof. Dr. Musa SARI’nın danışmanlığında yürütülen doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

1. Doktora Öğrencisi, Fizik Eğitimi, [sibelkurt@hotmail.com](mailto:sibelkurt@hotmail.com)
2. Prof. Dr., Fizik Eğitimi ABD, [msari@gazi.edu.tr](mailto:msari@gazi.edu.tr)



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE  
*Erciyes Journal of Education (EJE)*  
DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Makale Geçmişi  
Gönderim : 30.04.2018  
Kabul : 31.05.2018  
Yayınlanma : 01.06.2018

## EXTENDED ABSTRACT

### *Introduction*

The earliest Greek philosopher who may be regarded as having initiated the traditional suspicion of metaphor is Plato (Pulaczewska, 1999). An extended treatment of metaphor is to be found in Aristotle. For him, metaphor is a powerful means of gaining insight and making a persuasive argument (Pulaczewska, 1999, p .7). Metaphor is for most people a device of the poetic imagination and the rhetorical flourish—a matter of extraordinary rather than ordinary language (Lakoff & Johnson, 2005, p. 4). Metaphor implies the creation of an idea or symbol, which not only stands for something else but, in fact, stands alone as a new evocation of meaning (Jones, 1934, p. 51). Physics is a metaphor because it is a representation of a part of human experience (Jones, 1934, p. 51). Representations and expressed models abound in science classrooms and vary widely on multiple dimensions (Gilbert & Boulter, 2000, p.41). According to typology of models, metaphors are verbal representation in science education (Gilbert & Boulter, 2000). In physics classrooms, students encounter many different representations of physics ideas: graphs, equations, tables, pictures, diagrams and words (Brookes & Etkina, 2007, p.1). Physicists are aware that some student difficulties may be caused by confusing language but only a relatively small amount of research has been done in this area (Brookes, 2006). In Turkey, we have analyzed metaphor's role about some concepts of electricity in this paper.

### *Purpose*

Purpose of this study is to reveal the metaphorical perceptions of the Physics Teacher candidates regarding the 10 basic concepts of electricity. These concepts are 'electron, proton, electric field, charge, conductor, non-conductor, semi-conductor, flux, magnetic field and condenser'. The research study was conducted in 2016-2017 academic year with the 3rd grade Physics Teacher candidates studying in Education Faculty of a State University. Students were directed the open-ended question as 'This concept is ..... Because.....` with the aim of revealing their metaphorical perception and they were expected to base their metaphorical perceptions in the because part.

### *Method*

In the research carried out with 10 voluntary teacher candidates, descriptive method was used among the qualitative analysis techniques. The second part of this study consists of an interview which lasts four weeks. Four teacher candidates, who were selected in terms of the consistency of their answers given in the first part of the study, voluntarily attended to the interview. In the interview, it is requested to deeply analyze the answers given by teacher candidates. Therefore, questions were presented by supporting them with sub-problems. Findings had been recorded for 4 weeks by a recorder. Findings acquired in the interview were coded so that the research had been analyzed deeply. At the end of the study, the distribution of metaphors of teacher candidates for each concept was shown by frequency analysis. Graphs created by these frequencies analyzes were drawn one by one for the 10 basic concepts. As a result of the study, 93 metaphors were found. These metaphors were divided into 3 groups in terms of their ability to associate the features of the object, to associate the features of the person and to associate the features of the abstract concepts. These results of the research were compared to the researches done in our and other countries and also similarities and differences had been revealed.

### Findings

The Research were done in two stages. In the first stage, 93 metaphors of 10 basic concepts of electricity were found. The distribution of these metaphors with respect to which features they associate to, is given in the following table.

Concept Name	Percentage of associating features of the object	Percentage of associating features of the person	Percentage of associating features of the abstract concepts	Total
Electron	%50	%30	%20	%100
Proton	%30	%50	%10	%90
Electric Field	%60	%20	%20	%100
Charge	%40	%40	%20	%100
Conductor	%60	%20	%20	%100
Non-Conductor	%70	%10	%20	%100
Semi- Conductor	%30	%10	%40	%80
Flux	%60	-	%20	%80
Magnetic Field	%50	%25	%25	%80
Condenser	%70	%30	-	%100
All Concepts	%54.2	%24,4	%21,5	

Physics Teacher candidates left 6 associations empty and answered 94 ones. As a result, metaphors about electricity associate approximately %54,2 of the features of the object, %24,4 of the features of the person, %21,5 of the features of the abstract concepts.

67

According to this result, more than a half of metaphors of physics candidate teachers' concepts about electricity have features of the object. In the second stage of the research, 4 chosen teacher candidates' answers were deeply analysed by coding.

### Discussion & Conclusion

Metaphors are creative processes that set students' minds into motion. This creative process, in some time it empowers learning but also it causes misconceptions (Brookes, 2006). Metaphors are reflections of the language used in physics. It can be used as a meaningful learning tool or as a measurement tool as well. In Physics Education, metaphors, tables, graphs, diagrams, mathematical symbols etc. are involved in Representation. Purpose of this study is to reveal the metaphorical perceptions of the Physics Teacher candidates regarding the 10 basic concepts of electricity. In Physics Education, metaphors have many functions. In some cases, metaphors make it possible to reach unknown concepts from known ones, but in some other cases it reveals student perceptions.

With this research, it is aimed to reach teacher candidates' own metaphors and it is observed that those metaphors predominantly have the characteristics of the object's features. The results of the research are parallel to other metaphorical researches done in our country, revealed the connotations in the minds of students. Also, the worldwide similarities and differences of this research were explained.

## GİRİŞ

Fizik eğitimi alanında yaşanan bazı öğrenme zorlukları ve öğrenci başarısında yaşanan güçlükler, fizik eğitimcilerini sınıf içi öğrenme ortamlarında yeni arayışlar içine sürüklemiştir. Kurt ve Sarı (2017) bu arayış içinde yapılan araştırmaların; model oluşturma, analogiler geliştirme, tablo ve grafik oluşturma, şekiller sunma, matematiksel formüller kullanma gibi temsil (Representation) konularında ivme kazandığını ifade etmektedirler. Temsiller, fizik eğitiminde genel anlamda; “modeller” olarak karşımıza çıkmaktadır. Modeller, fen sınıflarında çok farklı rollere ve çeşitli boyutlara sahiptir (Gilbert & Boulter, 2000, ss. 41-57). Gilbert ve Boulter (2000), modellerin sınıflandırmasını Tek Modlu (Single Mode) ve Karışık Modlu (Mixed Modes) olarak iki ana başlıkta toplamıştır. Bu tabloya göre metaforlar, modellerin tek modlu, sözlü (verbal) temsili sınıflarında, analogiler ile aynı kategori içinde bulunmaktadır.

**Tablo 1:** Modellerin sınıflandırılmasında tek mod (Gilbert & Boulter, 2000, s. 49).

Tek Modlu Temsiller					
	Somut Maddeler	Görsel Resimsel	Sözlü (Verbal) Yazılı/Sözlü Sözcüksel	Matematiksel Formüsel	Fiziksel Bedensel
Nitel	Statik(Durgun)	3D modeli	Diyagram Çizim	Analoji Açıklama Metafor	Gösteri
	Dinamik: Deterministik (Belirlenimci)	Hareketli 3D modeller			Set hareketleri
	Dinamik: Stokastik (Rastlantsal)	Fiziksel simülasyonlar			El koordinasyonları
Nicel	Dinamik: Stokastik (Rastlantsal)		Grafiksel görüntüler	Formüller	
	Dinamik: Deterministik (Belirlenimci)	Ölçekli kopyalar	Olguların canlı videoları	Formüller Bilgisayar Simülasyonları	El koordinasyonları ile göreceli davranışlar
	Statik (Durgun)	Ölçekli modeller	Fotoğraflar	Boyut veya mesafe ile yapılan Açıklamalar	Eşitlikler Kimyasal Formüller Boyut gösterimi

Metaforlar ve analogiler, fizik eğitiminde ciddi düşünme araçlarıdır. Her ikisi de Piaget'in yapılandırmacı yaklaşımının ciddi birer parçalarıdır (Aubusson, Harrison & Ritchie, 2006, ss.1-9). Literatürde, bu iki kavramın genellikle birbiri yerine kullanılması hatasına düşülse de bu kullanım doğru değildir (Aubusson, Harrison & Ritchie, 2006; Brookes, 2006; Pulaczewska, 1999).

Analogiler, bilinen kavramlar aracılığıyla bilinmeyen kavramların açıklanmasına yardımcı olan didaktik bir köprüdür. Literatürde, ön bilgi çoğunlukla analog, yeni bilgi ise genellikle hedef olarak adlandırılmaktadır (Kesercioğlu, Yılmaz, Çavaş & Çavaş, 2004, s. 37). Metaforlar ise genel olarak, “bir fenomenin daha bilindik terimlerle nitelendirilmesi” olarak açıklanmaktadır (Arslan & Bayrakçı, 2006). Bu anlamda, metaforlar da tıpkı analogiler gibi, hedef ve kaynak alan arasında



kurulan bir köprüdür. Rogers (1934), *“Physics as Metaphor”* adlı eserinde metaforların teknik anlamını araştırmış ve metaforların, iki farklı şey arasında bir benzerlik sunduğunu açıklamıştır. Hepimizin, şiirlerin hatta dünyanın metafor olduğunu iddia etmiştir. Ona göre metaforlar; “bir dönüşüm geçişine” sahiptir. Rogers’a göre (1934), evrenin kendisi metafordur. Evreni açıklamaya çalışan fizikte de kavramların çoğu metafor olarak algılarımıza yerleşmektedir.

Son yıllarda ülkemizde yapılan metafor çalışmaları öğrencilerin kavramları nasıl algıladıklarını betimleyebilmek için, metaforların bir araç olarak kullanılması çerçevesinde yaygınlaşmıştır. (Çalışkan, 2009; Çapan, 2010; Ergen & Yelken, 2015; Kalyoncu, 2012; Şahin & Baturay, 2013; Tortop, 2013; Uygun, 2015). Oysa ki metaforların işlevi bununla sınırlı değildir. Metaforlar, dilin kendiliğinde bulunan (Lakoff & Johnson, 2005), çoğu zaman öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştiren, kimi zaman ise öğrencilerde öğrenme zorluğu yaratan kavramlar bütünüdür (Brookes, 2006). Yaptığımız bu araştırma ile, fizikte bulunan bazı kavramların kendiliğinden metafor olduğunu Türkiye literatürüne kazandırmayı amaç edinerek, aynı zamanda ülkemizde yapılan metafor araştırmalarına paralel olarak, bazı elektrik kavramlarına ait öğretmen adaylarının kendi metaforik algılarını betimlemeyi hedefledik.

### Fizik ve Metaforlar

Dünyada yapılan metafor araştırmaları, metaforların başlangıç noktasını Yunan filozof Platon’un çalışmalarını içeren, *“The Republic”* eserine kadar uzandığını göstermektedir (Pulaczewska, 1999). Daha sonra Aristoteles metaforlar konusuna yoğunlaşsa da literatürdeki çalışmaların önemli bir kısmını Lakoff ve Johnson (1980) tarafından sınırlandırılıp, toparlandığını ve sınıflandırıldığını ifade etmek yanlış olmaz. Lakoff ve Johnson’a (1980) göre metaforlar, yalnızca kullandığımız kelimeler değildir. Metaforun gizlediği herhangi bir şey olduğunu görmek ve hatta orada bir metafor olduğunu görmek kolay değildir. Metaforların, maskeleye özelliği de vardır. Aslında, bu durum; konuşma ve düşünme tarzının ötesinde, figüratif, poetik, renkli yahut düşsel düşünce istikametinde genişletilebilir. Bu bakış açısıyla, kavramsal sistemimizin tamamına yakını metaforiktir (Lakoff & Johnson, 1980).

17. Yy, fizikte birçok devrimin yapıldığı bir dönem olarak kabul edilmektedir (Pulaczewska, 1999). 17. Yy’den sonra, fizik biliminin aktarılması için gerekli dil önem kazanmıştır. Bu zaman diliminden sonra fizikte gerçekleşen yenilikler ve modern fiziğin doğuşu, fizikte yaşanan bu yenilikleri ve geliştirilen kuantum fikirlerinin aktarılması amacıyla metaforlara duyulan ihtiyaç artmıştır. (Kurt, 2010; Pulaczewska, 1999). Einstein ve Heisenberg’in kuantum fiziği çalışmalarının soyut ve anlaşılması güç kavramlarının ifade edilmesinde, çoğunlukla metaforlardan yararlanılmıştır. Brookes (2006), fizikte kullanılan metaforların, öğrencilerin hayal gücünü geliştirici, bilinen kavramlar ile yeni kavramlar arasında yapılandırmacı bir bağ kurduğunu ifade etse de metaforların figüratif, epistemolojik ve ontolojik bazı özelliklerinin, öğrencileri kavram yanılışına sürükleyen yapıda “öğrenme zorluğu” yarattığını ifade etmiş, bu amaçla, fizikte kullanılan dilin temsili konusunda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunun altını çizmiştir.

Metaforlar, bilimin merkezinde bulunur (Willison & Taylor, 2006). Çünkü, metaforlar bir kavramın epistemolojik olarak açıklanmasında yer alır. Ülkemizde yapılan bir metafor araştırmasına göre metaforların avantajları aşağıdaki gibi sıralanmıştır (Arslan & Bayrakçı, 2006, s. 104):

“1- Kavramsal değişim ile öğrenme için çok faydalı araçlardır.”

“2- Gerçek dünyadaki benzerliklere işaret ederek soyut şeylerin anlaşılmasını ve görselleştirilmesini sağlar”

“3-Öğrencilerin ilgilerini çekerek motivasyonlu bir etki yapabilirler.”

“4- Öğretmenleri, öğrencilerin önceki bilgilerini dikkate almaya zorlarlar ve daha önceki konularla ilgili öğrenmelerdeki muhtemel yanlış anlaşılımların ortaya çıkmasını sağlarlar”

Fizikte metaforların kullanım sıklığı, Jones (1934)'a göre, figüratif, şiirsel bir anlatımla Kuantum Fiziği konusundaki kavramları hikayeleştirmek amacıyla artmıştır. Alice Harikalar diyarında olduğu gibi, yeni soyut bir kuantum evrenine girişte bu metaforlar, hikayeleştirme özelliği görmüştür. Metaforların, bağ kurucu, çağrışım yapma özelliği ile birçok araştırma yürütülmüştür. Bunlardan başlıcası, öğrencilere verilen kavramların öğrencilerde ne uyandırdığını belirlemek; böylece kendi metaforik algılarına ulaşmak ve gerçek ile ilişkisini sorgulamak olmuştur. Böylece, zihinsel bir haritalamaya ulaşmak çağrışım yolu ile mümkündür. Metaforların fizikte hangi işlevi gördüğü ile yapılan araştırmalar, metaforların fizikte kendiliğinden bulunduğuna işaret eder (Brookes, 2006; Brookes & Etkina, 2007; Brookes & Etkina 2009). Hesse (1963), metaforların, modellerden; bilimsel olup olmaması yönüyle ayrıldığını ifade eder. Bu bakış açısıyla, analogiler ve genel anlamda modeller bilimsel nitelikler taşıırken metaforlar, gündelik dil özelliği taşımaktadır. Plansız programsızdır. Öğretici bir kaygı taşımaz. Sınırlandırılmamıştır. Elbette bu bakış açısı, metaforların öğretici özelliği olmadığını ifade etmez, metaforların öğretici özelliği, onun çift anlam taşımada ve yaratıcı süreçleri işe koymasına ile mümkün olmaktadır. Öğrencilerin bilimsel düşünme adını ilk geliştirmesi gereken yeteneği, fiziksel süreç ve fikirlerin farklı şekillerde temsilini ve bu temsillerin birbiri arasında geçişini yapabileceği yeteneğidir. İşte bu bağlamda, metaforların kullanımı kaçınılmazdır (Kurt & Sarı, 2013).

Dilimize metafor kelimesi, Fransızca “*métaphore*” kelimesinden geçmiştir. TDK'deki karşılığı (Erişim tarihi: Mart 2018) mecazdır. Bir ilgi veya benzetme sonucu, gerçek anlamından başka anlamda kullanılan söze mecaz denilmektedir. Metaforlarda, iki kavram arasında bir benzerlik yönü bulunur. Lakoff ve Johnson (2005), metaforlardaki benzerlik yönünü aşağıdaki gibi tanımlamıştır (s. 184):

1. Metaforlar dil sorundur.
2. “A, B” dir formunda bir metafor anlamı “X, Y, Z bakımlarından “A”, “B” ye benzer formunun linguistik ifadesiyle aynı anlama sahip bir linguistik ifadedir.
3. Bu yüzden bir metafor yalnızca önceden var olan benzerlikleri tasvir edebilir. Benzerlikler yaratmaz.

Bu bakış açısıyla, metaforlarda bulunan bu benzerlik yönü kurulmaya çalışılmaz. “A” kavramı doğrudan “B” kavramına eşittir. Analogilerde ise kurulan benzerlik, “A”, “B” kavramına benzer şekilde bulunur ve bu ayrım metaforları, fizik eğitiminde kullanılan diğer tüm model tiplerinden ayırır.

Brookes (2006)'a göre metaforların fizikte kullanımı ve işlevi aşağıdaki gibidir:

1. Kavramsal metaforlar, analogilerin kodlanmasıdır. Analogilerde kurulan benzerlik yönü, derinleşerek figüratif bir anlama dönüşür. Bu anlam gizli ve örtüktür.  
**Örnek:** “Elektron dalgadır” metaforu, analogik bir modelin dilde anlam ve derinlik kazanmasıyla oluşmaktadır.
2. Kavramların fiziksel özelliklerinden yola çıkılarak metaforlar kurulabilir. Doğada belirgin olmayan bu durumlar, kavramlar ile ifade edilir.  
**Örnek:** Young Deneyinin anlatılmasında, elektronun dalga ve parçacık özellikleri arasında kavramsal geçişlerin yapılması gibi.
3. Metaforlar betimleyici süreçler içerir. Çünkü, A kavramı B kavramıdır. A kavramı, B kavramı gibidir açıklaması ise belirsizlik ve gizlilik içerir.

**Örnek:** Potansiyel kuyusu, elektron bulutu, elektrik alan çizgileri, manyetik alan çizgileri gibi.

4. Metaforlarda, fiziksel ve coğrafi özelliklerin temsili, analogilerden ayrılır. Böylece fiziksel bir sistem ifade edilir.

**Örnek:** Potansiyel enerji grafiği, potansiyel enerji grafiğinin yüksekliği gibi.

Pulaczewska (1999), *“Aspects of Metaphor in Physics”* adlı eserinde fizikte kullanılan bazı metaforlara yer vermiştir. Bu metaforlar çoğu zaman, fizikte gelişen yeni bir teorinin açıklanmasıyla birlikte oluşmuş ve kalıplaşmıştır. Bu kavramlar kendiliğinden dilin kendisinde de vardır. Sınıf içi ders etkileşimlerde bu kavramlar öğrenmeyi kolaylaştıran, sistemler arasında geçiş sağlayan, yaratıcı, soyut ve somut alanları birbirine bağlayan, zihinde imajlara sürükleyen yapıları olduğu gibi bazı zamanlarda da bu metaforlar kendi anlamından saparak, kendi anlamını baskılayan, kavram yanılığına sürekleyken karmaşık yapıya bürünür. Bu anlamda kullanımında oldukça dikkatli davranılmalıdır. Bunlardan elektrik konusunda yer verdiği bazı metaforlar aşağıdaki gibidir:

**Tablo 2:** Elektrik konusunda bulunan bazı metaforlar (Pulaczewska, 1999)

Metaforun Adı	
“Elektron sıçraması”	“Manyetik görüntü”
“Voltaj yükselmesi”	“Elektrostatik görüntü”
“Elektron bulutu”	“Bağlı durum”
“Dalga paketi”	“Bağlı elektron”
“Elektron dalgadır/ Elektron taneciktir ikilemi”	“Elektron kabı”
“Elektron kabuğu”	“Elektron aynası”
“Manyetik kabuk”	“Manyetik ayna”
“Puls treni”	“Saçılma açısı”
“Dalga parçacığı”	“Elektron tabancası”
“Elektron kaçı”	“Elektronun akışkan algılanması”
“Elektrik alan çizgileri”	“Yansıma”
“Elektrostatik durum”	“Maxwell denklemleri”
“Maxwell’ cini”	“Elektrik akımı”
“Hayalet alan”	“Elektriksel potansiyel”
“Hayalet imajı”	“Elektrik yükü”
“Spektrum”	“Elektriksel alan”
“Spektral alan”	“Kırılma”
“Elektriksel ışık”	“Yoğunlaşma”
“Elektron demeti”	“Elektriksel yoğunluk”
“Radyo dalgaları”	“Manyetik alan çizgileri”
“Elektriksel görüntü”	“Manyetik alan”

Elektrik konusunda bulunan bu metaforlar, kimi zaman öğrenci algılarını yaratıcı süreçler içine sürükleyerek poetik bir imaj sunar ve fikir edinmeyi, akıl yürütmeyi kolaylaştırır. Bazı durumlarda ise, bu metaforlar gerçeklikten saparak öğrenme zorluğu olarak karşımıza çıkar. Bunun sebebi, bir metaforun çifte anlam taşıması, bazı durumlarda anlamı başka bir noktaya taşıması, bazı durumlarda yaratıcı süreçleri geliştirerek gerçekten uzaklaşması olarak kabul edilebilir. Bu değişkenlik durumu, metafordan metafora, kültürden kültüre ve öğrencilerin ön bilgisine göre değişmektedir.

#### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, Fizik Öğretmeni adaylarının elektrik konusunda yer alan 10 temel kavrama ait metaforik algılarını ortaya çıkarmaktır. Aynı zamanda, elektrik konusunda yer alan

metaforların dünya literatüründen ülkemize kazandırılması da amaçlanmıştır. Bu araştırmada yer alan kavramlar, “elektron”, “proton”, “elektrik alanı”, “yük”, “iletken”, “yalıtkan”, “yarı iletken”, “akı”, “manyetik alan” ve “kondansatör” kavramlarıdır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Fizik Öğretmeni adaylarının elektrik konusunda yer alan 10 temel kavrama ilişkin algılarını betimlemede kullandıkları metaforik algılar nelerdir?
2. Fizik Öğretmeni adaylarının elektrik konusundaki bu temel kavramlara ait ürettikleri metaforlar ortak özellikler bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel bir araştırma yürütülmüştür. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2013). Bilimsel araştırmalar düzeylerine göre ise betimsel (descriptive) ilişkisel ve müdahaleli (intervention) araştırmalar olarak tanımlanabilmektedir (Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırma, betimleyici araştırmalardan tarama modelindedir. Tarama modelinde, bireylerin, grupların ya da bazen fiziksel ortamların özellikleri açığa çıkarılır (Büyüköztürk vd., 2013).

### Evren ve Örneklem

Karasar (1999), araştırmanın evrenini genel ve çalışma evreni olarak iki kategoride tanımlamıştır. Araştırmanın genelleme yapılabilecek çalışma evrenini, 2016-2017 eğitim öğretim döneminde Ankara ilinde bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi’nde öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Bir araştırmada evrenin tamamı üzerine çalışmak yerine, onu temsil yeteneğine sahip örneklem üzerinde çalışma yapmak, araştırmacılara birçok yönden fayda sağlamaktadır (Ural & Kılıç, 2006). Araştırmanın örneklemini, ilgili devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesinde 2016-2017 eğitim-öğretim yılında öğrenim görmekte olan, 3. Sınıfta okumakta olan, 10 gönüllü Fizik Öğretmeni adayı oluşturmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırmada verilerin toplanmasında iki aşama izlenmiştir. Birinci aşamada, Öğrencilere, “Kavram...’dir. Çünkü...” soru kalıbı açık uçlu olarak sunulmuştur. Yaklaşık bir ders saati boyunca, öğrencilerden bu boşlukları doldururken zihinlerinde beliren ilk çağrışımları yazmaları beklenmiştir. Araştırmada, çünkü ifadesi ile oluşturdukları bu metaforları dayanaklandırmaları beklenmiştir. Metaforların çağrışım özelliklerinden yararlanılarak yürütülen araştırmalarda Saban (2009), “gibi” kavramını aşağıdaki gibi açıklamıştır (s. 285):

“Metaforun bir araştırma aracı olarak kullanıldığı çalışmalarda “gibi” kavramı genellikle “metaforun konusu” ile “metaforun kaynağı” arasındaki bağı daha açık bir şekilde çağrıştırmak için kullanılır. Araştırmada “çünkü” kavramına da yer verilerek katılımcıların kendi metaforları için bir “gerekçe” (veya “mantıksal dayanak”) sunmaları da istenir.”

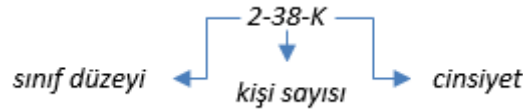
Araştırmanın ikinci bölümünü, 4 hafta süren mülakat oluşturmaktadır. Bu mülakata, araştırmanın birinci bölümünde verdikleri cevapların bir sıralı ölçeğe göre değerlendirilmesinde en yüksek puanı alan ve verdikleri cevaplar kendi içinde tutarlı olan 4 öğretmen adayı davet edilmiştir. Mülakatta öğretmen adaylarının, sorulara verdikleri cevapların derinlemesine

incelenmesi yapılmak istenmiş bu amaçla sorular alt problemlerle desteklenerek sunulmuştur. Bulgular ses kaydı cihazıyla 4 hafta boyunca kaydedilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın 1. Bölümünde, öğrencilere dağıtılan kağıtların yazılı olarak bir sıralı ölçek yardımıyla değerlendirilmesinden sonra, her kavrama ait öğrencilerin kendi metaforlarının dağılımı, frekans analiziyle gösterilmiştir. Bu frekans analizleri ile oluşturulan grafikler, 10 temel kavram için ayrı ayrı çizilmiştir. Bu metaforlar, nesneye ait özellikleri çağrıştırmaya, kişiye ait özellikleri çağrıştırmaya ve soyut kavramlara ait özellikleri çağrıştırmaya özellikleri açısından; 2 ayrı uzman görüşü alınarak, 3 gruba ayrılmıştır. Gruplara ait frekans tabloları ile durum betimlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın 2. Bölümüne, seçilen 4 öğretmen adayı, gönüllü olarak katılmıştır. İkinci aşamada öğretmen adaylarına, birinci aşamada sorulara verdikleri cevapları neden bu şekilde yazdıkları sorulmuştur. Böylece metaforların bir araştırma içerisinde yaptığı çağrışımların nasıl oluştuğu da gözlenmek istenmiştir. 3. sınıfa devam etmekte olan bu 4 öğrencinin mülakat sonuçları, A, B, C, D olarak aşağıdaki kurala uygun olarak kodlanmıştır.



Mülakattan elde edilen veriler, araştırmanın derinlemesine incelenmesi açısından yorumlanmıştır. Araştırmanın sonucunda 93 adet metaforik algı (metafor) bulunmuştur. Bu metaforlar için yapılan sınıflandırmalar sonucunda, dünya ve ülkemizde yapılan araştırmalara göre farklar ve benzerlikler tartışılmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Bu araştırma, 2017-2018 Eğitim Öğretim yılında Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde devam etmekte olan doktora araştırmasının bir bölümüdür. Geçerlik ve güvenilirlik önlemleri aşağıdaki gibi alınmıştır:

**Ölçme aracına ilişkin güvenilirlik önlemleri:** Nitel araştırmalarda, uzman görüşü büyük bir önem taşımaktadır (Büyüköztürk vd., 2013). Bu araştırma kapsamında, 2 ayrı Devlet Üniversitesi öğretim üyelerinden oluşan 5 uzmanın görüşüne başvurulmuş ve uygulama, uzman görüşleri arasında güvenilirlik önlemi için yapılan ortak çalışma kararından sonra yapılmıştır. Bu ortak karar, %90 üzerinde bir uzlaşma ile gerçekleştirilmiştir. Testte yer alan maddelerin uzunluğu uzman görüşü ile birlikte belirlenmiştir.

Testte, uygulama yönergesi bulunmaktadır. Test dağıtılmadan önce, metaforların ne olduğu, Fizik Eğitiminde işlevi ve özelliklerini içeren kısa bir bilgi verilmiştir. Verilen bilgilerin öğrenciler tarafından anlaşıldığından emin olunduktan sonra uygulamaya başlanılmıştır. Test, içerik bakımından homojen 10 sorudan oluşmuştur. Bu soruların cevaplanma süreleri de benzer niteliktedir. Uygulama sonucunda elde edilen verilerin analizinde tamamen nesnellikten yararlanılmıştır.

**Testi alan birey ve gruba bağlı güvenilirlik önlemleri:** Testi alan öğrenciler tamamen gönüllü olarak seçilmiştir. Öğrencilerin kaygılarını artıracak ve motivasyonlarını düşürecek

durumlardan arınık bir ortam sağlanmıştır. Testi alan öğretmen adayları, cinsiyet açısından heterojendir. İkinci aşamada ise, tesadüfen cinsiyet açısından homojen bir grup oluşmuştur.

**Uygulama koşulları ve zamana dair güvenlik önlemleri:** Test uygulanırken, öğrencilerin birbirinden etkilenmesi önlenmiştir. Değerlendirmenin güvenilirliği açısından verilen yaklaşık 50 dakikalık süreye sadık kalınmış ve her öğrenciye eşit imkanlar sağlanmıştır.

Testin bireyin ölçülmek istenen özelliğini diğer özelliklerle karıştırmadan ne derece doğru ölçtüğü ile ilgili kavram geçerliliğidir (Büyüköztürk vd., 2013). Araştırmanın geçerliliğini sağlayabilmek için, her kavram tek tek analiz edilmiş frekans tabloları ile gösterilmiştir. Testin kullanım amacına uygun maddeler analiz edilirken tamamen objektif davranılmıştır. Geçerlilik için gerekli aşağıda belirtilen 4 maddeye de uyularak araştırmanın geçerli olması sağlanmıştır (Büyüköztürk vd., 2013, s. 120):

1. Ölçme sonuçlarının güvenilirliği
2. Ölçme yöntemi ve madde sayısı
3. Puanlayıcı yanlılığı
4. Uygulama koşulları

Bu konularda uzman görüşü alınarak, ortak bir uygulama ile gerekli nitelikler sağlanmıştır.

## BULGULAR

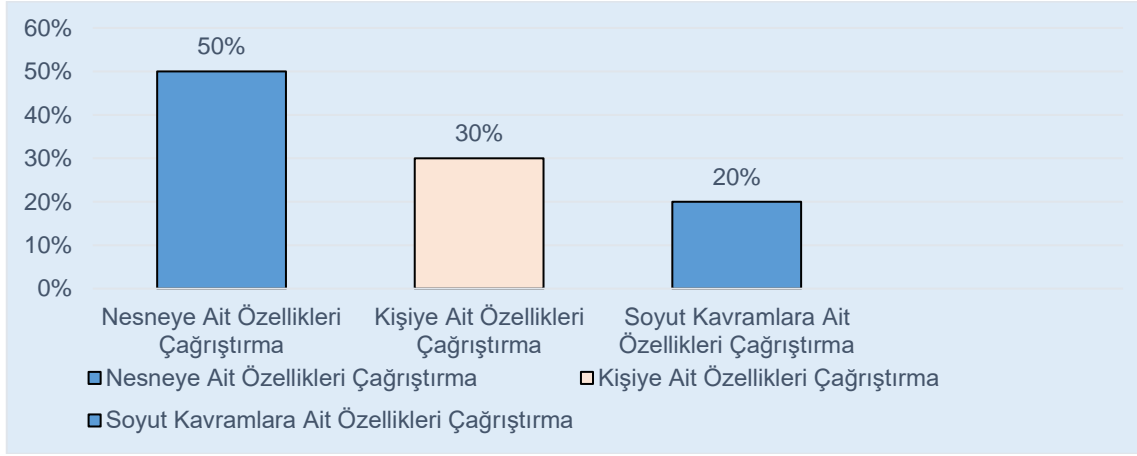
Araştırmanın bu bölümünde, öğretmen adaylarının, elektrik konusunda bulunan 10 temel kavrama ait oluşturdukları metaforlara tek tek yer verilmiş olup, her kavrama ait oluşturulan cevaplara ait frekans analizleri yapılmış ve bu analize ait grafikler çizilmiştir.

1. Elektron.....dir.	Çünkü.....
Daha serbesttir.	Çekirdeğin dışındadır.
Kekin içindeki üzumdür.	Atomun içinde bulunur.
Ailenin yaramaz çocuğudur.	Çekirdeğin etrafında hareket eder.
Paradır.	Herkes kararlı olmak ister.
Yaş pastadaki akışkan pudingdir.	Hareket kabiliyeti vardır ve kekten bağımsızdır.
Semazendir.	Durmaz yerinde.
Yaramazdır.	Yerinde durmaz ve hareket etmek ister.
Çokolatanın içindeki fıındıktır.	Thomson modelindeki gibi çokolatanın içinde yer alır.
Eksisi olan toptur.	Beynimde böyle canlanıyor.
İşçidir.	Bütün hareketle ilgili komutları o yerine getirir.

**Tablo 3:** Elektron kavramına ait metaforların dağılımı

Elektron kavramına ait metaforların dağılımı	f	%
Nesneye ait özellikleri çağrıştırma	5	%50
Kişiyeye ait özellikleri çağrıştırma	3	%30
Soyut kavramlara ait özellikleri çağrıştırma	2	%20
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>%100</b>

**Tablo 4.** Elektron kavramına ait fizik öğretmen adaylarının kendi metaforlarının dağılımı



Elektron soyut bir kavramdır. Literatürde elektron ile ilgili, elektronlar, dalgadır veya parçacıktır ikilemi bulunmaktadır. Bu analiz ile, öğrenciler Fizikte bulunan soyut bir kavramı, kendi zihinlerinde yer alan nesneye ait özellikleri, somut bir özelliğe bağlamışlardır. Bu oran %50 olarak elde edilmiştir. Bu sonuç, Brookes (2006)'ın metaforların, fiziksel çevre ve nitelik taşıdığı işlevi ile uyumludur.

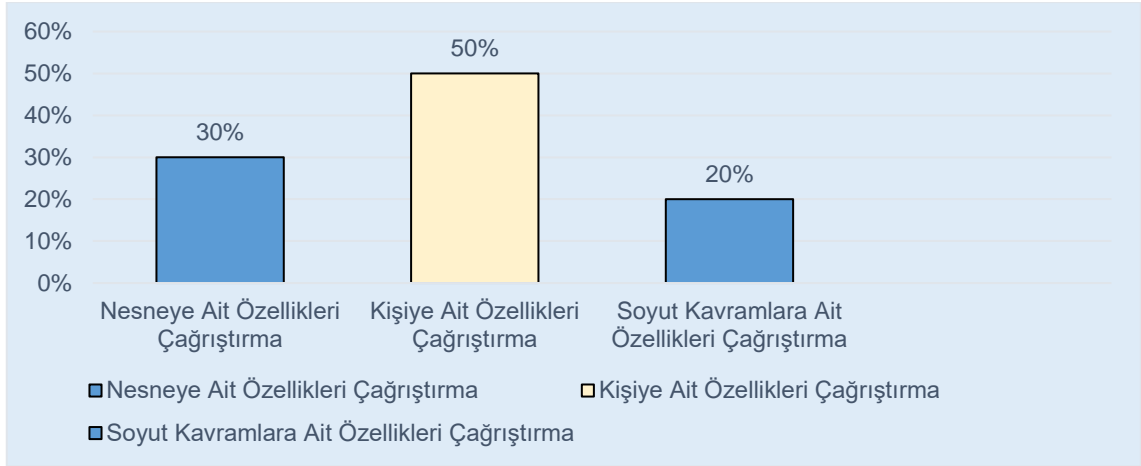
2. Proton.....'dir. Çünkü.....

Pozitifdir.	Yükü pozitifdir.
Anne ve babadır.	Çekirdeğin olmazsa olmazdır.
Futbol sahasındaki kalecidir.	.....
Anne karnındaki çocuktur.	.....
Yaş pastadaki keskin krokandır.	Kolay hareket edemez ve koparmak daha zordur.
Nazlıdır.	İyi işlerinde elektronlarla aynı yerdeyken kötü işlere onu gönderir.
Elektronun abisidir.	Aileye daha bağlıdır.
Çikolatadır.	Thomson modelindeki bütündür.
Artı işareti olan toptur.	Beynimde böyle canlanıyor.
İş yerinde müdürdür.	Hareket etmeden işçiler vasıtasıyla işlerini halledebilir.

**Tablo 5.** Proton kavramına ait metaforların dağılımı

Proton kavramına ait metaforların dağılımı	f	%
Nesneye ait özellikleri çağrıştırma	3	%30
Kişiyeye ait özellikleri çağrıştırma	5	%50
Soyut kavramlara ait özellikleri çağrıştırma	2	%20
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>%100</b>

**Tablo 6.** Proton kavramına ait fizik öğretmen adaylarının kendi metaforlarının dağılımı



Öğretmen adayları, proton konusunda kişisel özellikleri betimlemişlerdir. Metaforlar burada, yakınlık bağı kurmuş, pozitif bir özelliğin insanlara ait olduğu çağrışımına ulaştırmıştır.

3. Elektrik alanı.....'dir. Çünkü.....

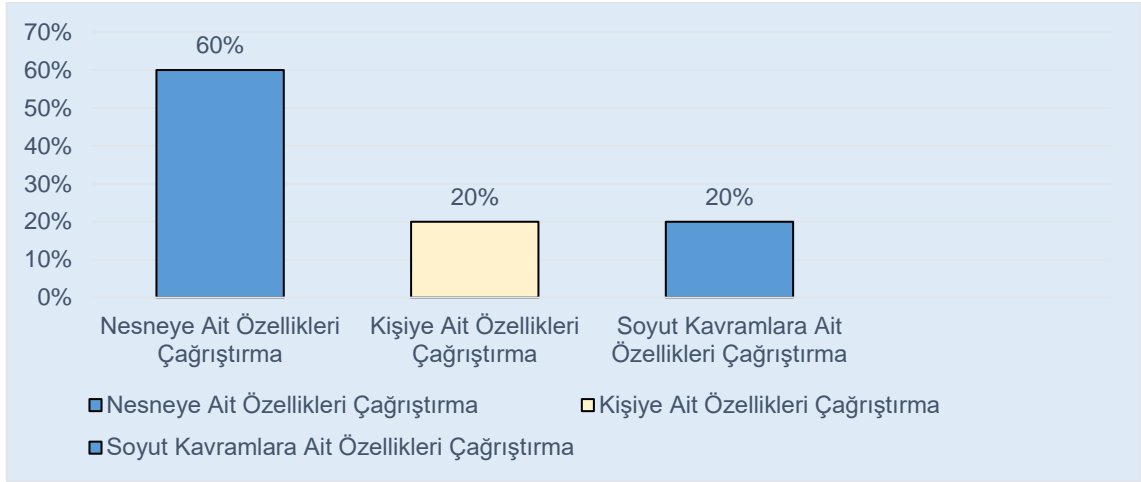
<b>Gerçek değildir. Yol şeritleridir. Kralın etrafını saran okçulardır.</b>	Etki kabiliyeti açıklamak için insanlar yaratmıştır. Elektronun yoludur. Kral proton ya da elektron, okçular ise alan çizgileridir.
<b>Kuşların göçü gibidir. Rüzgârdır. Şekerin üstüne birikmiş karıncalardır.</b>	Soğuktan sığağa doğrudur. Rüzgâr hissedilen bir basınç alanıdır. Belirli bir alan ve buna neden olan bir şeyler vardır.
<b>Yükleri korur. X-ışınlarıdır. X-ray cihazıdır. İş verendir.</b>	Parçacıklar rahatça gezebilir. Hastanelerde röntgen çekinmek gibidir. Elektrik alanda iki ayrı levha vardır. Zorlar işçiler de yapar.

**Tablo 7.** Elektrik alanı kavramına ait metaforların dağılımı

Elektrik alanı kavramına ait metaforların dağılımı	f	%
Nesneye ait özellikleri çağrıştırma	6	%60
Kişiyeye ait özellikleri çağrıştırma	2	%20
Soyut kavramlara ait özellikleri çağrıştırma	2	%20
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>%100</b>



**Tablo 7. Elektrik alanı kavramına ait fizik öğretmen adaylarının kendi metaforlarının dağılımı**



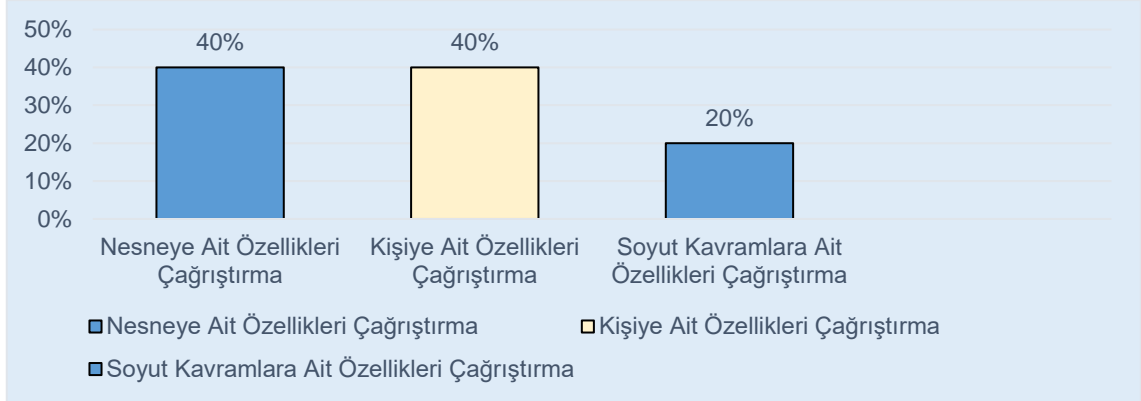
Elektrik alanı, literatürde kendisi metafor olan bir temel kavramdır. Bu soyut metafordan öğrencilerin oluşturdukları kendi metaforları, somut özellikler taşımaktadır. Elektrik alanı kavramı, literatürde “hayalet alan” metaforları ile örtüşmektedir.

**4. Yük.....’dir. Çünkü.....**

<b>Çocuklar gibidir.</b>	Varlığı ayrı, yokluğu ayrı derttir.
<b>Ailenin fertleridir.</b>	Atomun içinde bulunur.
<b>Su ve havadır.</b>	Elektron ve protondur.
<b>Düşüncelerdir.</b>	Herkes birbirine aktarır.
<b>Rüzgarda savrulan poşettir.</b>	Elektrik alan yönünde hareket eder.
<b>Paradır.</b>	Almak-vermek ilişkisi vardır.
<b>Kızlar ve erkeklerdir.</b>	İki türlü yük bulunur.
<b>Deneme yüküdür.</b>	Elektrik alanda noktasal yükü deneme yükü olarak adlandırıyoruz.
<b>Hamalın sırtındaki eşyadır.</b>	Fiziksel yük canlanıyor zihnimde.
<b>Çocuktur.</b>	Atom dünyasının en önemli elemanlarıdır.

**Tablo 8. Yük kavramına ait metaforların dağılımı**

Yük kavramına ait metaforların dağılımı	f	%
Nesneye ait özellikleri çağrıştırma	4	%40
Kişiyeye ait özellikleri çağrıştırma	4	%40
Soyut kavramlara ait özellikleri çağrıştırma	2	%20
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>%100</b>

**Tablo 9.** *Yük kavramına ait fizik öğretmen adaylarının kendi metaforlarının dağılımı*

Yük kavramı metafordur. Bu metafora ait, öğrencilerin kendilerinin oluşturdukları metaforlar, taşınan bir madde gibi, nesneye ait özellikler olarak öğrencilerin zihinlerinde bir imaj oluşturmuştur.

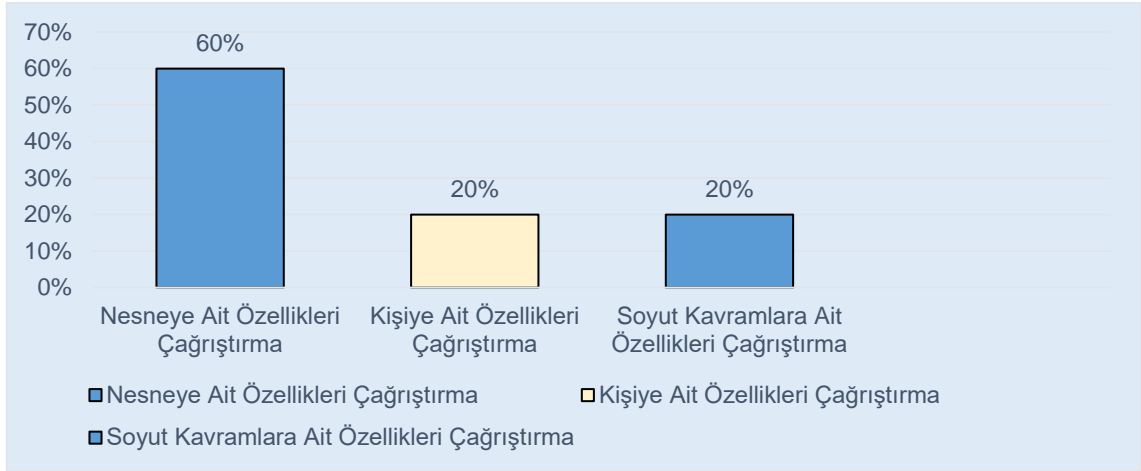
5. İletken.....'dir. Çünkü .....

İletkenin Özellikleri	Çünkü .....
İşimizi kolaylaştırır.	En küçük kardeş gibi bazı durumlarda sorun yaratır.
Masanın bir ucundan arka ucuna dolanan imza kağıdıdır.	Elektron iletkende rahat hareket eder.
Mesajdır.	Elektron serbestçe hareket eder.
Baba ile çocuk arasında kalan annedir.	Babadan çocuğa, çocuktan babaya olan iletişimidir.
Pijamadır.	İçinde hareket etmek kolaydır.
İyi insandır.	Zorluk çıkarmaz.
Elektriği sever.	Çünkü elektriği iletir.
İnsan vücududur.	Elektrik akımını iletir.
Demir ince levhadır.	Bunu çağrıştırdı.
Sudur.	Şeffaftır ve içinden geçilebilir.

**Tablo 10.** *İletken kavramına ait metaforların dağılımı*

İletken kavramına ait metaforların dağılımı	f	%
Nesneye ait özellikleri çağrıştırma	6	%60
Kişiyeye ait özellikleri çağrıştırma	2	%20
Soyut kavramlara ait özellikleri çağrıştırma	2	%20
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>%100</b>

**Tablo 11.** İletken kavramına ait fizik öğretmen adaylarının kendi metaforlarının dağılımı



İletken kavramı, kelimenin kendine has manası ile ileten anlamını taşımaktadır. Öğrencilerin zihninde, %60 oranında çevrelerinde oluşan nesnelere hakkında bir çağrışım oluşturmuştur. Elektrik konusunda oluşan “akışkan” metaforu bir öğrenme zorluğudur. Zira öğrencileri kavram yanılgılarına sürüklediği literatürde belirtilmiştir (Pulaczewska, 1999). İletken kavramının yine metaforlarla öğrenci zihinlerinde nasıl algılandığı bulunurken, akışkan metaforlarına da yaklaşıldığı gözlenmiştir.

6. Yalıtkan.....’dir. Çünkü.....

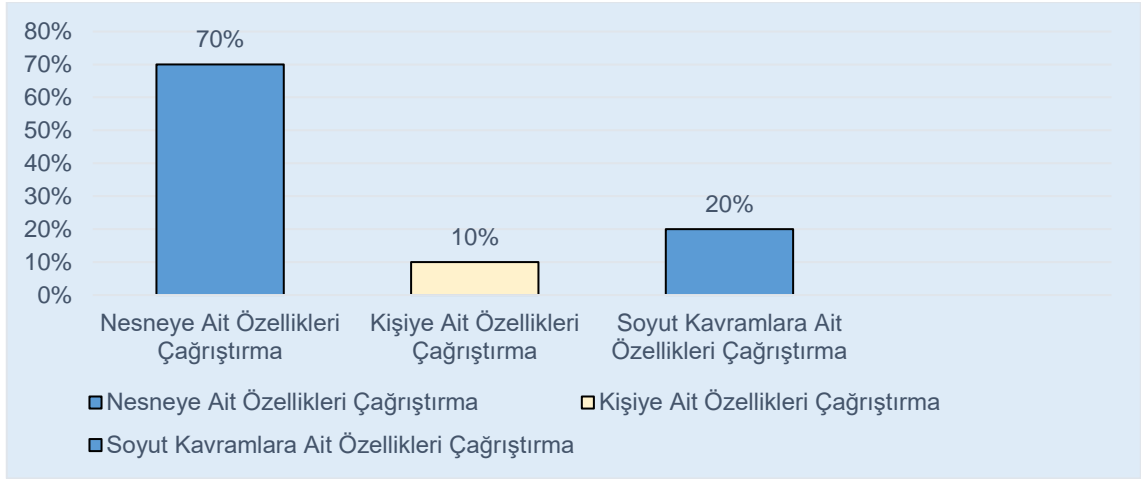
79

<b>Koruyucudur.</b>	Ulaşmasını istemediğimiz şeylerden korunmamızı sağlar.
<b>Arkaya ulaşmayan imza kağıdıdır.</b>	Yalıtkan içinde elektron rahat hareket edemez.
<b>Bataklıktır.</b>	İçindeki hiçbir şeyin hareket etmesine izin vermez.
<b>Kılıbık erkektir.</b>	Sözünü geçiremez.
<b>Takım elbisedir.</b>	Hareketi kısıtlıdır.
<b>Taş duvardır.</b>	Tepki vermez.
<b>Elektriği sevmeyendir.</b>	Elektriği iletmez.
<b>Tahtadır.</b>	Elektrik akımını iletmez.
<b>Dikdörtgen bir köpüktür.</b>	Bu görüntüyü çağrıştırıyor.
<b>Taştır.</b>	Her istendiğinde içinden geçilmez.

**Tablo 12.** Yalıtkan kavramına ait metaforların dağılımı

Yalıtkan kavramına ait metaforların dağılımı	f	%
Nesneye ait özellikleri çağrıştırma	7	%70
Kişiyeye ait özellikleri çağrıştırma	1	%10
Soyut kavramlara ait özellikleri çağrıştırma	2	%20
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>%100</b>

**Tablo 12.** Yalıtkan kavramına ait fizik öğretmen adaylarının kendi metaforlarının dağılımı



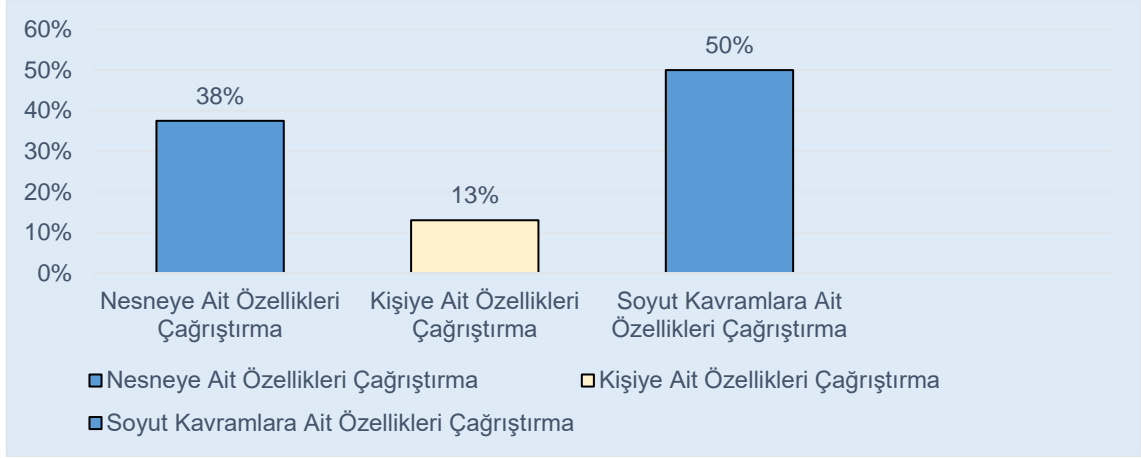
Yalıtkan kavramında öğrenciler, nesneye ait özellikleri zihinde oluşturduklarını ifade etmişlerdir. Bu oran %70 oranında bulunmuştur. Brookes ve Etkina 'nın (2009), açıklamalarında olduğu gibi metaforlar, bir kavramın sistemlerin fiziksel özellikleri ile açıklanmasında kaynaklık etmiştir.

7. Yarı iletken.....'dir.	Çünkü.....
Bağımlıdır.	İstenilen özellik oluşturur.
....	...
....	....
Şarjı %1 olan telefon gibidir.	Arayıp konuşulabilir ancak her an telefon kapanabilir.
Havuzdur.	Hareket edebilir ancak kısıtlıdır.
Kararsızdır.	Bir öyle bir böyledir.
Uyumludur.	Her iki koşulu da sağlayabilir. Duruma göre iletken ya da yalıtkan olabilir.
Bant teorisidir.	Elektronik dersinde bant teorisi ile özdeşleşiyor.
Hocamızdır.	Onu andırıyor.
Bal dır.	İçinden geçmek için çaba göstermek gerekir.

**Tablo 13.** Yarı iletken kavramına ait metaforların dağılımı

Yarı iletken kavramına ait metaforların dağılımı	f	%
Nesneye ait özellikleri çağrıştırma	3	%37,5
Kişiyeye ait özellikleri çağrıştırma	1	%12,5
Soyut kavramlara ait özellikleri çağrıştırma	4	%50
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>%100</b>

**Tablo 14.** Yarı iletken kavramına ait fizik öğretmen adaylarının kendi metaforlarının dağılımı



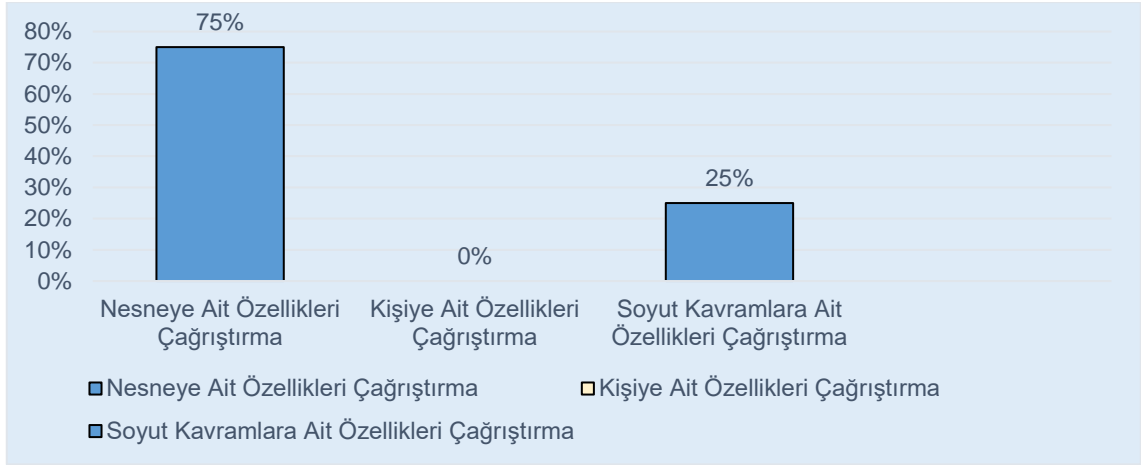
Yarı iletken kavramına ait öğrenci metaforları, diğer kavramlardan farklı olarak soyut kavramlar çerçevesinde yoğunlaşmıştır. 8 öğrencinin cevabına ulaşılmış, bu öğrencilerin %50'sinde bir soyut kavram özelliğine rastlanılmıştır. Burada, metaforlar, bilinen ve bilinmeyen kavram arasında geçiş rolü üstlenmiştir.

8. Akı.....'dir. Çünkü.....	
Kavraması kolay kavramdır.	Zihinde canlanıyor.
Ne kadar ekmek o kadar köftedir.	Elektrik alan ile orantılıdır.
...	...
Ucu çok sivri uçaktır.	Yüzeyi delip geçebilir.
Arabadaki hız göstergesidir.	Büyüklüktür.
...	...
Arılarıdır.	Çiçek tozlarının fazla olduğu yerde arılar çok olur.
İnsan vücudundaki damarlardır.	Elektrik alan çizgileri fazlaysa elektrik akı da o kadar fazla olur.
Yumurtanın beyazıdır.	Bir alan içerisindeki alan çizgi sayılarıdır.
Elektir.	Yumurtanın bölümüdür.
	İçinden bir şey geçirmediğimiz sürece bir etkisi yoktur.

**Tablo 15.** Akı kavramına ait metaforların dağılımı

Akı kavramına ait metaforların dağılımı	f	%
Nesneye ait özellikleri çağrıştırma	6	%75
Kişiyeye ait özellikleri çağrıştırma	-	%0
Soyut kavramlara ait özellikleri çağrıştırma	2	%25
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>%100</b>

**Tablo 16.** Akı kavramına ait fizik öğretmen adaylarının kendi metaforlarının dağılımı



Akı kavramı, literatürde bulunan bir metafordur. Elektrik konusunda genellikle kavram yanılığısına sebep olan, akışkan metaforlarını çağrıştırmaktadır. Öğrencilerin cevapları doğrultusunda, metaforlar aracılığıyla %70 oranında, nesneye ait özellikler çağrışım yapıldığı bulunmuştur.

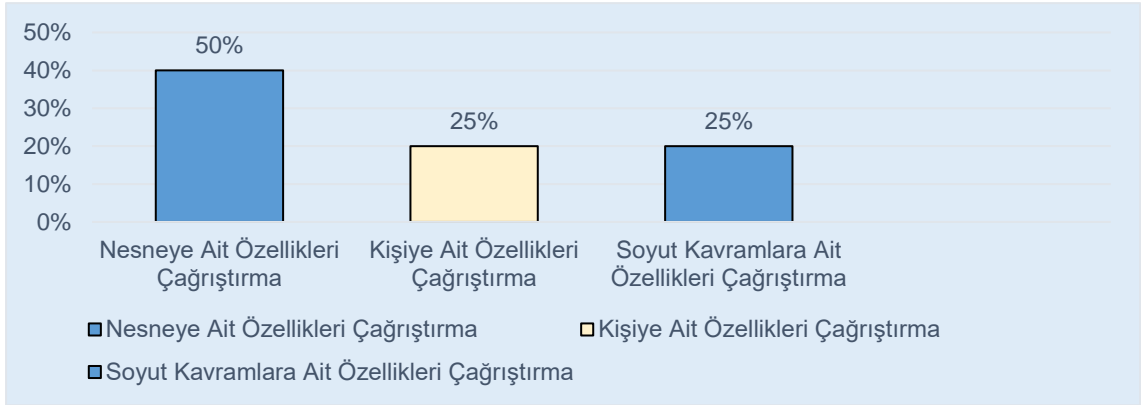
9. Manyetik alan.....'dir. Çünkü.....

<b>Somuttur.</b>	Gözleme şansımız yüksektir.
<b>Arkadaş gibidir.</b>	Yol gösterir.
<b>GPS cihazıdır.</b>	Yön gösterir.
...	...
...	...
<b>Seçicidir.</b>	Manyetik özellik arar.
<b>Çarşaftır.</b>	Çarşafı katladığımızda ya da salladığımızda etkisini görebiliriz.
<b>Dünyadır.</b>	Dünyanın bir manyetik alanı olduğundan dolayı.
<b>Bir oda ve bu odada, karışık şekilde iç içe geçmiş ışıklardır.</b>	Manyetik alan bir alanı çağrıştırıyor.
<b>Lord dur.</b>	Oluşabilmesi için emrinde başkalarının olması gerekir.

**Tablo 17.** Manyetik alan kavramına ait metaforların dağılımı

Manyetik alan kavramına ait metaforların dağılımı	F	%
Nesneye ait özellikleri çağrıştırma	4	%50
Kişiyeye ait özellikleri çağrıştırma	2	%25
Soyut kavramlara ait özellikleri çağrıştırma	2	%25
<b>Toplam</b>	<b>8</b>	<b>%100</b>

**Tablo 18.** Manyetik alan kavramına ait fizik öğretmen adaylarının kendi metaforlarının dağılımı



Manyetik alan kavramına ait metaforlar, %50 oranında nesneye ait özellik taşımıştır. Manyetik alan konusu, elektrik kavramları arasında en çok zorlanılan kavramlardan biridir. Öğrencilerden alınan dönütün, yine nesneye ait özellikler taşıması, soyut ve somut kavram arasında bir köprü kurulduğunu ifade etmektedir. Bu köprü, nesneye ait özellikler ve somut özellikler taşıdığıca, elektrik kavramlarının daha iyi anlaşılabilmesine de ulaşmıştır.

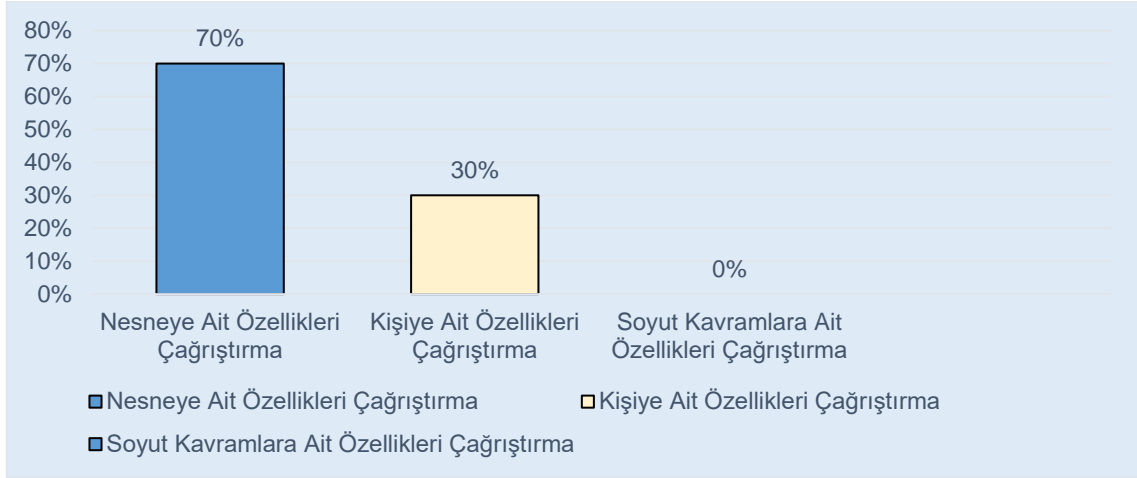
**10. Kondansatör.....'dir. Çünkü.....**

83

<b>Anneditir.</b>	Devrede güç kaynağı olmadığı zaman güç kaynağı gibi davranır.
<b>Depolanan peçetedir.</b>	Gerektiğinde kullanılır.
<b>ATM'dir.</b>	Para depolama veya çekmedir.
<b>Anneditir.</b>	Hayatın her kesimindedir. İsterse duygu durumunu kontrol edebilir.
<b>Kumbaradır.</b>	Zamanla dolar, zamanla boşalır.
<b>Ara bulucudur.</b>	Onsuz olmaz.
<b>Depodur.</b>	Yükleri saklar ve depolar.
<b>İnsanın sinir sistemidir.</b>	Kondansatör olduğu zaman üzerinden bir akım geçişi olmadığından insanın sinir sistemine benzer.
<b>İki paralel demir levhadır.</b>	Zihnimde görsel olarak canlanıyor.
<b>Kilerdir.</b>	İhtiyaç olduğunda kilere gidip ihtiyaç ne ise giderilebilir.

**Tablo 19.** Kondansatör kavramına ait metaforların dağılımı

Kondansatör kavramına ait metaforların dağılımı	F	%
Nesneye ait özellikleri çağrıştırma	7	%70
Kişiyeye ait özellikleri çağrıştırma	3	%30
Soyut kavramlara ait özellikleri çağrıştırma	-	%0
<b>Toplam</b>	<b>10</b>	<b>%100</b>

**Tablo 20.** Kondansatör kavramına ait fizik öğretmen adaylarının kendi metaforlarının dağılımı

Kondansatör kavramına ilişkin elde edilen bulgular, %70 oranında nesneye ait özellikleri çağrıştırmıştır. Bu kavramlar genel hatlarıyla, kondansatör depodur metaforunu, literatüre paralel şekilde çıkarmaktadır (Pulaczewska, 1999).

Araştırmanın ikinci aşamasına 4 öğretmen adayı, birinci aşamadan aldıkları puanların üstünlüğü ve verdikleri cevapların tutarlılığı bakımından davet edilmiş ve davet edilen öğretmen adaylarının tamamı gönüllü olarak katılmıştır. İkinci aşamada öğretmen adaylarına, birinci aşamada sorulara verdikleri cevapların neden bu şekilde yazdıkları sorulmuş, cevapları 4 hafta boyunca tartışılarak kaydedilmiştir. Bu amaçla, 3. Sınıfa giden 4 öğrencinin cevapları kodlanmış, araştırmaya derinlik katılmak istenmiştir. Öğretmen adayları bölümde, cevaplarının gerekçelerini sözlü olarak ifade etmişlerdir. Sonuçlar birinci bölümde elde edilen verilerle paralel olarak, uyum göstermiştir. Elde edilen veriler aşağıdaki gibidir:

### 1. Sorunun karşılaştırılması:

**3-4-K-A:** "...Pozitif iyonlar hareket edemiyorlar. Ayak işlerini yapan elektronlar olarak düşündüm..."

**3-4-K-B:** "...Eksisi olan toptur. Buradaki kelimeleri söylediğinizde, ilk aklıma geleni yazdım. Top şeklinde çizdik. Gümüş renkte, üzerinde çizgi olan bir top aklıma geliyor..."

**3-4-K-C:** "...Elektron hareketli diyoruz. Yük içinde en çok elektronlar yaramaz dedim çünkü iletken yaptım. Kişi benzetmesi yaptım..."

**3-4-K-D:** "...Çikolata tutkununu olduğum için, Thomson modelinden etkilendim. Fındıklar gibi elektron. Thomson modelindeki fındıkları elektron olarak düşündüm..."

### 2. sorunun karşılaştırılması

**3-4-K-A:** "...Atomu iş yerine benzettim elektrona işçi dedim Protona müdür dedim. İşlerini halledebilirler. İşçiler elektrondur. Bir otoriteden bahsettim..."

**3-4-K-B:** "...Proton topu canlanıyor. Protonu da top olarak düşündüm. Başka bir özellik aklıma geldi. Görüntü olarak aklıma geldi..."

**3-4-K-C:** "...Protonlar elektronun abisi dedim bunu deme sebebim de atom içerisinde protonları koparmak daha zordur, aileye daha bağlıdır diye düşündüm..."

**3-4-K-D:** "...Thomson modelinden devam ettim..."

### 3. sorunun karşılaştırılması:

**3-4-K-A:** "...İş veren zorluyor, bir baskı uyguluyor. Elektron sapma yapıyor..."



**3-4-K-B:** "...Gözümün önüne X-ray cihazı geliyor. İki levha arasında geçiyor. Bizi tarıyor ya, elektriksel alanla benzetme yaptım..."

**3-4-K-C:** "...Parçacıklar rahatça hareket ediyorlar. Elektrik alan, bir alandan bahsediyoruz. Sınırlı bir bölge, Elektrik alan da koruyucudur..."

**3-4-K-D:** "...Elektrik alanı X-ışınlarıdır diye düşündüm. O an aklıma o geldi. Daha çok manyetik alana geçtim. X-ışınlarını düşündüm. Hastane, röntgen vs. geldi..."

#### 4. sorunun karşılaştırılması:

**3-4-K-A:** "...Yük çocuktur çünkü atom dünyasının en önemli elemanıdır..."

**3-4-K-B:** "...Yük hamalın sırtındaki eşyadır. Aklıma ilk yük geliyor. Kafamda somut şey geliyor. Yük hamalın sırtındaki eşyadır..."

**3-4-K-C:** "...Yük kızlar ve erkeklerdir. Bireye benzettim..."

**3-4-K-D:** "...Yük deneme yüküdür. Ben yük nedir, elektrik dersinden deneme yükü olan, teknik terim aklıma geldi..."

#### 5. sorunun karşılaştırılması:

**3-4-K-A:** "...Suyu içinden rahatça geçebiliriz. İçine sokup gemiyi yüzdürebiliyoruz. İletkenliğini değil de. Akışkan bir madde aklıma geldi..."

**3-4-K-B:** "...Bilemedim..."

**3-4-K-C:** "...Elektriği sever insanlar, elektriği iletirler..."

**3-4-K-D:** "...İnsan vücudu iletken olduğu için ilk aklıma iletken geliyor..."

#### 6. sorunun karşılaştırılması:

**3-4-K-A:** "...Yalıtkan taşır çünkü içinden geçemezsin. Analogik bir durum aklıma geldi. Taşır derken, katı bir madde aklıma geldi. Yalıtkan iletmiyor, zorlamamız gerekiyor. Taşın da içinden geçebilmemiz için delmemiz gerekiyor..."

**3-4-K-B:** "...Yalıtkan dinince aklıma laboratuvarında kullandığımızı somut bir madde aklıma geliyor..."

#### 7. sorunun karşılaştırılması

**3-4-K-A:** "...Yarıiletkeni bal olarak düşündüm..."

**3-4-K-B:** "...Hoca aklıma geldi. Yarıiletkenler ile ilgili madde aklıma gelmiyor. Doğrudan hoca aklıma geliyor. Madde canlanmadı..."

**3-4-K-C:** "...Yarıiletken uyumludur, çünkü yalıtkan ya da iletken olabilir. Tanım aklıma geldi. Fermi denklemleri vardı ancak uyumlu kişiliklerdir..."

**3-4-K-D:** "...Yarıiletken bant teorisidir. Kuantum fiziği aklıma geldi..."

#### 8. sorunun karşılaştırılması

**3-4-K-A:** "...Çünkü içinden bir şey geçirmediğiniz sürece etkisi yoktur. Akı çizgi sayısıdır. Elektron geçmiyorsa, o yüzeyden geçmiyorsa akı oluşmuyor demiştim..."

**3-4-K-B:** "...Akı, yumurtanın beyazıdır..."

**3-4-K-C:** "...Akı arılardır. Akı denince aklıma elektrik alan aklıma geldi. Elektrik alan çizgisinin fazla olduğu yerde, şiddet fazladır, çiçek tozları çoksa, arılar fazla oluyor. Bir canlıya benzettim. Arıya benzetme sebebim, şiddetinin fazla olmasıdır. Elektrik alan çizgisi ne kadar fazla ise, akı da o kadar çoktur..."

**3-4-K-D:** "...Akı insan vücudundaki damarlardır. Çizgi sayılarıdır. Kan akışı. Akışkan bir rol verdim akıya..."

A: Burada bir kavram yanlışlığı var. Bu metaforlar bazen de akışkan özelliği vardır.

**9.sorunun karşılaştırılması**

3-4-K-A: "...Manyetik alan Lort 'dur. Bir şatodaki lorda benzettim. Manyetik alanın olması için..."

3-4-K-B: "...Manyetik alan bir odadır. Manyetik alanları görseydik, her tarafta karmakarışık çizgiler, iç içe geçmiş korkunç bir şey olarak gördüm. Odanın girişi, çıkışı..."

3-4-K-C: "...Manyetik alan çarşaftır. Çünkü çarşafı katladığımızda etkilerini gözlemledik. Kendisini değil, etkilerini görebiliyoruz. Uzayı bir çarşaf gibi düşündük. Çarşafı katladığımızda bir esinti geliyor ama katladıktan sonra. Direk anlayamam".

3-4-K-D: "...Manyetik alan bir dünyadır. Dünyanın bir manyetik alanı olduğundan dolayı, o fotoğraf canlandı..."

**10. sorunun karşılaştırılması**

3-4-K-A: "...Kondansatörün kiler olduğunu düşündüm..."

3-4-K-B: "...İki paralel levha geliyor aklıma. Belli kitaplardaki semboller beni etkiledi..."

3-4-K-C: "...Kondansatörün depo olduğunu düşündüm. Yük depolamadan bahsettim. Depodan gerektiği zaman alırız. Doldurur, boşaltılır diye düşündüm..."

3-4-K-D: "...İnsan sinir sistemi kondansatöre benzer..."

**TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER**

Araştırma, iki aşama şeklinde gerçekleşmiştir. Birinci aşamada, elektrik konusunda yer alan 10 temel kavrama ait 93 adet metafor tespit edilmiştir. Bu metaforların, hangi özellikleri çağrıştırdığına göre genel dağılımı ise aşağıdaki gibi bulunmuştur.

Kavramın Adı	Nesneye ait özellikleri çağrıştırma yüzdesi (%)	Kişiyeye ait özellikleri çağrıştırma yüzdesi (%)	Soyut kavramlara ait özellikleri çağrıştırma yüzdesi (%)	Toplam (%)
Elektron	%50	%30	%20	%100
Proton	%30	%50	%20	%100
Elektrik Alanı	%60	%20	%20	%100
Yük	%40	%40	%20	%100
İletken	%60	%20	%20	%100
Yalıtkan	%70	%10	%20	%100
Yarı iletken	%37,5	%12,5	%50	%100
Akı	%75	-	%25	%100
Manyetik alan	%50	%25	%25	%100
Kondansatör	%70	%30	-	%100
Tüm Kavramlar	%54,2	%24,4	%21,5	

Fizik Öğretmeni adayları, 6 adet çağrışımı boş bırakmış, 94 adet cevap oluşturmuştur (1 cevap diğeri ile aynıdır). Öğretmen adaylarının oluşturdukları metaforik algıların yaklaşık olarak %54,2 oranında nesneye ait özellikler çağrıştırdığı, %24,4 oranında kişiyeye ait özellikleri çağrıştırdığı, %21,5 oranında ise soyut kavramlara ait özellikleri çağrıştırdığı bulunmuştur. Elektrik konusundaki kavramlara ait, kendi metaforlarının yarısından çoğunun nesneye ait özellikler taşıdığı elde edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, Brookes (2006)'in araştırmasına paralel olarak metaforların soyut kavramlar ile somut kavramlar arasında bir köprü vazifesi kurduğunu destekler şekilde elde edilmiştir.

Elektrik konusunun çoğunun, analogi ve metaforlardan oluştuğunu söylemek yanlış olmaz. Zira soyut düşünceler ve yapılar bütündür. Maxwell, imgeleme, matematiksel formüller kullanma, çizim yapma, modeller ve metaforlar kullanma gibi çeşitli düşünce biçimlerinin kullanımını teşvik etmiş, çoğu zaman da kullanımına öncülük etmiştir. Metaforları oldukça açık bir ifadeyle, “sadece bilimin meşru ürünleri değil, aynı zamanda bilimi üretme yeteneğine de sahip” olarak tanımlamıştır (Hoffman, 1980, s. 397). Bir başka büyüleyici teorisyen, elektrik konusunda, Michael Faraday’dır ve neredeyse her fırsatta metafora dayanır (Hoffman, 1980).

Maxwell döneminden beri, fizik diline yerleşmiş bazı metaforlar bulunmaktadır. Bunlar, alan (fields) ve çizgi (line) metaforlarından türemiş, “elektrik alanı”, “manyetik alan”, “elektrik alan çizgileri”, “manyetik alan çizgileri” gibi kavramlardır. Bu kavramlar üzerine yapılan kavram yanılışı araştırmalarında, öğrencilerin zihinlerinde bazı durumlarda, gerçeklik algısından sapmalar ve yanılışlar gözlenmektedir ve ülkemizdeki çalışmalarda oldukça vurgulu olarak ifade edilir. Fizik dersini almalarına rağmen, elektrik alan çizgilerinin veya manyetik alan çizgilerinin gerçek olduğunu düşünen ve bunda ısrar eden binlerce öğrenci tespit edilmiştir (Güneş vd., 2017). Bütün bunları, bir dil oyunu olarak gördüğümüz zaman, bu kavram yanılışlarının kökeninin -önce teoriyi açıklamak için kullanılan sonradan nesnellikliğini kaybeden – bu metaforlara dayandığını görmek çok da zor değildir.

Elektrik konusunda bir başka metafor ailesi akışkan (fluid) metaforlarından türetilmiştir. Bu metaforun kökeni, 18. yy. Ortalarına kadar dayanmaktadır ve tüm elektrik kavramlarına dağılmıştır. Elektriksel olayların tanımına uygulanan dil, tam bir döngüden geçerek önce gerçek anlamındaki meçhul ile ölmüş daha sonra yeniden kullanılmaya başlanmıştır. Pulaczewska (1999), bu elektrik kavramını saran “akışkan” metaforunun kökenlerini ve ne anlama geldiğini irdelemiştir. Newton 1836 yılında bu akışkan kavramını, “parçacıkların rahatça kayabildikleri” anlamında kullanmıştır. Coulomb ise, parçacıkları, negatif ve pozitif olarak ayırdıktan sonra, bu parçacıkların akışkanlık üzerindeki etkilerini açıklamıştır (Pulaczewska, 1999, s. 186). 18. yy. dan günümüze kadar devam eden bu kavramlar, “akı”, “akım”, “elektrik akımı” “elektrik devresi”, “manyetik akı” “elektrik akısı” ... gibi kavramlardır. Günümüze baktığımızda, bu kavramlar, ilk kullanıldığı gerçek anlamı olan “akışkan” anlamını yitirerek, kendine has değerler kazanmıştır. Bu metafor grubunun kendine has özelliği nesnellikten koparak, ilk anlamına döndüğünde yine öğrenciler için kavram yanılışlarının kapısını zorlayacaktır. Bu metaforların fiziği öğrenme zorluğuna ve kavram yanılışına dönüşebilen yapısına, ülkemizdeki kavram yanılışı çalışmalarında görmek mümkündür. Akmak kelimesi, öğrencilerinin zihninde adeta bir sıvının akması gibi bir anlam çağrıştırarak, “yükü tanecikler kondansatör içinde akar”, “manyetik akı gerçekte manyetik alanın akışıdır” gibi kavram yanılışlarına dönüşebilir. Bu makale ile, bizim araştırma penceremizden, elektrik konusunda bulunan bazı metaforların kökenine ve bu metaforların bazı durumlarda, nasıl kavram yanılışının kökeni olabileceğine yer verdik.

Metaforlarda bulunan örtük anlam, hedef ve kaynak alan arasındaki kurulan köprüde, boşluk (gap) durumunu ortaya çıkarabilir. Bu anlatılmak istenen ve anlaşılan arasında oluşan bir belirsizlik, çoğu zaman da zorluktur. Bu anlamda, Fizik Öğretmenlerine ve öğretmen adaylarına bu süreçte, oluşan bu boşluğu (gap) doğru olarak tamamlamak adına büyük bir vazife düşmektedir. Bu anlamda, elektrik konusunda bu kavramların metafor olduğunu bilmek son derece önem taşımaktadır.

Metafor kullanımının bu ikircikli yapısı, akıllara farklı sorular getirmektedir. Metafor kullanımı elektrik konusunda doğru mudur? Böylesine tehlikeli kavramlar hala neden vardır? Elbette bu sorular sadece kendi ülkemizde değil, diğer ülkelerde de sorulmaktadır. Bu metaforik kavramların birçoğu kendiliğinden, bilimin doğuşuyla birlikte meydana gelmiştir. Zamanla bilimsel bilginin aktarılması için bir dile, soyut düşüncüyü somutlaştırabilmek için de bir alana

ihtiyaç doğmuştur. Bu bağlamda metaforlar, vazgeçilmez bir unsur olmuştur. Örneğin, elektrik “alan çizgileri”, ilk kurulduğu andan beri, tüm dünyayı sarmış ve yüzyıllar sonra da günümüze kadar gelmiştir. Metaforlar kalıcı yapılardır ve nesilden nesillere aktarılır.

Elektrik konusu en çok kavram yanılgısı olan konulardan biridir. Bu konuda yapılacak kavramsal değişim teknikleri, bu araştırma sonucuna paralel olarak, nesneye ait özellikler taşınmalıdır. Öğretmen adaylarının bu temel kavramlar çerçevesinde algıları %54.2 oranında bu yönde gerçekleşmiştir.

Elektrik konusunda bulunan bu temel kavramlar yerine hangi kelimeler ya da kavramlar kullanılabilir sorusuna, bu çalışmada yeterli cevaplar bulunmaktadır. Bir metaforun öğretici gücüne başvurulması durumunda, metaforik bir terim veya yeni bir metaforik model kurulacaksa, bunun yine nesneye ait özellikler taşıması gerektiği sonucuna varılmıştır.

Metaforlar, bilinen ile bilinmeyen arasında yaratıcı süreçlerdir. Burada metaforlar, öğrencilerin kendi algılarını betimlemek amacıyla kullanılmış, sonuçlar metafor tanımına uygun olarak, bilinmeyen kavramların bilinen kavram ile açıklanmasıyla gerçekleşmiştir. Böylece, Fizik Öğretmeni adaylarının zihinlerinde çağrışımlar ile oluşan metaforik algılar betimlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmada, metaforların güçlü birer araştırma aracı olduğunu, ülkemizde yapılan araştırmalara paralel şekilde tespit edilmiştir. Bir metafor çalışmasından öğrencilerin kavramsal dünyasına inmenin mümkün olduğu gözlenmiştir. Bu durum, sonraki araştırmalarda, öğretmen adaylarının zihinsel haritaları çizilebilir için bir yöntem olabilir.

Ülkemizde, Elektrik konusundaki metafor araştırmaları neredeyse yok denilecek kadar azdır. Bu araştırma ile ülkemizde bulunan literatüre, dünya literatüründen beslenen araştırmalarla katkı sağlanmak istenmiştir. Metaforların teorik çerçevesi sunulmuş, elektrik alanında bulunan metaforlara ve metaforları tarihsel gelişimine de yer verilmiştir. Bu alanda yapılacak yeni araştırmalara, bir bakış açısı sağlanmak istenmiştir. Bu alan, yeni araştırmalar için oldukça önemlidir ve daha çok araştırma yapılması gerekmektedir.

10 temel kavrama ait veriler, çeşitlik göstermiştir. Bu metaforların, kendi çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Bir metaforda bazen gerçek anlamdan fazlası bazen de daha azı barınır (Lakoff & Johnson, 2005). Elektrik konusu son derece soyut kavramlar bütünüdür. Metaforların bir araç olarak kullanıldığı bu çalışmada, öğrencilerin soyut kavramları açıklarken, somut kavramları çağrıştırdığı görülmektedir. Bu görüntü, Fizik derslerinde soyut kavramları anlatılırken, günlük hayattan örneklerle desteklenmesi gerçeğini tekrar bize hatırlatmıştır.

## KAYNAKÇA / REFERENCES

- Arslan, M. M. & Bayrakçı, M. (2006, Yaz). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim-öğretim açısından incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Sayı 171*, (100-108).  
[https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/171/171/8.pdf](https://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/171/171/8.pdf) adresinden elde edilmiştir.
- Aubusson, P. J., Harrison, A.G. & Ritchie, S. M. (2006). *Metaphor and analogy in science education*. Netherlands: Springer
- Brookes, D. T. (2006). *The role of language in learning physics* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Rutgers, The State University in New Jersey, New Brunswick.
- Brookes, D.T & Etkina, E. (2007). Conceptual metaphor and functional grammar to explore how language used in physics affects student learning. *Physical Review Special Topics- Physics Education Research*, 3(1-16).

- Brookes, D.T & Etkina, E. (2009) "Force", ontology, and language. *Physcial Review Special Topics- Physics Education Research*, 5(1-13).
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, K.E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma teknikleri*. Ankara: Pegem Akademi
- Çalışkan, N. (2009). Metaforların izinde bir yazarın kavramlar dünyasına giriş: Cemil Meriç'in Bu Ülke' sinde kitap metaforları. *Dil Araştırmaları*, 4(Bahar), 87-100. [https://dilarastirmalari.com/files/Dil\\_Arastirmalari\\_sayi04\\_Caliskan\\_87\\_100.pdf](https://dilarastirmalari.com/files/Dil_Arastirmalari_sayi04_Caliskan_87_100.pdf) adresinden elde edilmiştir.
- Çapan, B. E. (2010). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli öğrencilere ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(12), 140-154. [http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi12pdf/eraslan\\_bahtiyar.pdf](http://www.sosyalarastirmalar.com/cilt3/sayi12pdf/eraslan_bahtiyar.pdf) adresinden elde edilmiştir.
- Ergen, B. & Yelken, T. Y. (2015). İlkokul 3. Sınıf öğrencilerinin teknoloji kavramına ilişkin metaforik algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 39 (Autumn III), 509-527. [http://www.jasstudies.com/Makaleler/286586092\\_34-Öğretmen%20Binnur%20ERGEN.pdf](http://www.jasstudies.com/Makaleler/286586092_34-Öğretmen%20Binnur%20ERGEN.pdf) elde edilmiştir.
- Gilbert, J. K. & Boulter, C. J. (2000). *Developing models in science education*. Netherlands: Academic Publishers
- Güneş, B. (2017). *Fizikte kavram yanlışları*. Ankara: Palme
- Hesse, M. (1963). *Models and analogies in science*. London: Sheen and Ward
- Hoffman, R. R. (1980). Metaphor in Science. *University of Minnesota*. 393-423. [http://tarf.ihmc.us/rid=1197480436708\\_369198822\\_9945/Metaphor%20in%20Science%201979.pdf](http://tarf.ihmc.us/rid=1197480436708_369198822_9945/Metaphor%20in%20Science%201979.pdf) adresinden Mart 2018 tarihinde elde edilmiştir.
- Jones, R. S. (1934). Physics as metaphor. America: Universtiy of Minnesota
- Kalyoncu, R. (2012). Görsel sanatlar öğretmeni adaylarının "öğretmenlik" kavramına ilişkin metaforları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(20), 471-484.
- Karasar, N. (1999). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın
- Kesercioğlu, T., Yılmaz, H., Çavaş, P. H. & Çavaş, B. (2004). İlköğretim fen bilgisi öğretiminde analogilerin kullanımı: "örnek uygulamalar". *Ege Eğitim Dergisi* (5): 35-44. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/57105> adresinden elde edilmiştir.
- Kurt, H. S. (2010). *Kuantum fiziğinde kullanılan metaforların öğrencilerin fizik algısı üzerine etkisi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kurt, H. S. & Sarı, M. (2013). Kuantum fiziğinde kullanılan metaforların öğrencilerin fizik algısı üzerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 42(198), 219-235. [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/198.pdf](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimler/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/198.pdf) adresinden elde edilmiştir.
- Kurt, H. S. & Sarı, M. (2017). Fizik eğitiminde metafor ve analogi arasındaki farklar üzerine bir meta-analiz araştırması, Eurosia Summit, Ejons Internaitonan Congress on Mathematic-Engineering and Natural Sciences Sempozyumu bildiriler kitabı içinde (ss. 80-81). Ankara: Avrasya Zirvesi
- Lakoff, G. & Johnson M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lakoff, G. & Johnson M. (2005). *Metaforlar, hayat anlam ve dil*. (G.Y. Demir, Çev.) İstanbul: Paradigma.
- Pulaczewska, H. (1999). *Aspects of metaphor in physics-examples and case studies*. Tübingen: Niemeyer
- Saban, A. (2009). Öğretmen adaylarının öğrenci kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 281-326. <http://dergipark.gov.tr/download/article-file/256272> adresinden elde edilmiştir.

- Şahin, Ş., & Baturay M.H. (2013). Ortaöğretim öğrencilerinin internet kavramına ilişkin algılarının değerlendirilmesi: Bir metafor analizi çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(1), 177-192.
- Tortop, H. S. (2013). Öğretmen adaylarının üniversite hocası hakkındaki metaforları ve bir değerlendirme aracı olarak metafor. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 3(2), 153-160.  
[https://www.researchgate.net/publication/260798267\\_Ogretmen\\_Adaylarinin\\_Universite\\_Hocasi\\_Hakkindaki\\_Metaforlari\\_ve\\_Bir\\_Degerlendirme\\_Araci\\_Olarak\\_Metafor](https://www.researchgate.net/publication/260798267_Ogretmen_Adaylarinin_Universite_Hocasi_Hakkindaki_Metaforlari_ve_Bir_Degerlendirme_Araci_Olarak_Metafor) adresinden elde edilmiştir.
- Ural, A. & Kılıç, İ. (2006). *Bilimsel araştırma süreci ve spss ile veri analizi*. Ankara: Detay Yayıncılık
- Uygun, M. A. (2015). Öğretmen adaylarının geleneksel müzik türlerine ilişkin algıların metaforlar aracılığıyla incelenmesi. *AKÜ AMADER*, 1(1), 1-16.  
<http://dergipark.ulakbim.gov.tr/amader/article/view/5000134282/5000123096> adresinden alınmıştır.
- Willison, J. W. & Taylor, P. C. (2006). Complementary epistemologies of science teaching. *Metaphor and analogy in science education* (25-35). Netherlands: Springer

# Manuscripts Related to Teaching Turkish in Hyderabad Salar Jung Library and Thoughts Towards Chagatai Turkish Teaching Methods in “Lugat-ı Türkî” Written by Fazlallah Han Barlas

Turgut KOÇOĞLU<sup>1</sup> 

Erciyes University Faculty of Letters

## ABSTRACT

Twenty-six Turkish writing works have been identified as a result of the research that we personally conducted at the Salar Jung Library in Hyderabad province of India. Eight of these relate directly to language teaching, and grammatical-dictionary, grammar and dictionary, aimed at teaching language only through grammar and dictionary method only. There are dictionary and dictionary-grammars which are prepared as verse in them, as well as those who have close formations. This shows that these works are based on the method of memorizing in language teaching. Moreover, these works are based on bilingual teaching method. Six of the eight works were written to teach Turkish with Persian, one to teach Turkish with Arabic and one to teach Persian with Turkish. Because most of these works we have studied are dictionary logic, someone who speaks Turkish can learn Farsi in this way. This also applies to other works written in Arabic-Turkish or Turkish-Persian.

We tried to describe these works and learn about their contents in the context of our personal work in the library. Moreover, although we wanted to receive the digital images of writing in Turkish, on condition that it was received in tribal terms, it was not allowed to take the full image of the works because of the difficult and intricate bureaucracy of India. However, it was possible for us to get only a few pages of images from each work as a result of our insistence on the library authorities. In our article, samples were given from the images we can get.

This article has been considered as the first and main article for the introduction of 8 works in the Indian Salar Jung Library in the teaching of Turkish. Because here, seven of the eight works will be discussed and briefly discussed, and one's content and language teaching method will be examined in detail. As long as we have the opportunity, the remaining 7 works will be examined by individual articles and individual content and language teaching methods.

**Keywords:** India, Library of Salar Jung, teaching Turkish, manuscript, Fazlallah Han Barlas, Lugat-ı Türkî



Erciyes University,  
Faculty of Education,  
Kayseri/TURKEY  
*Erciyes Journal of  
Education (EJE)*  
DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



## Article History

Received : 23.05.2018  
Accepted : 01.06.2018  
Published : 02.06.2018

## Suggested Citation

Koçoğlu, T. (2018). Manuscripts related to teaching Turkish in Hyderabad Salar Jung Library and thoughts towards chagatai Turkish teaching methods in “Lugat-ı Türkî” written by Fazlallah Han Barlas. *Erciyes Journal of Education*, 2(1), 91-108. DOI: XXXXXXXXXXXXXXXX

1. Assoc. Prof. Dr., [kocogluturgut@gmail.com](mailto:kocogluturgut@gmail.com)

# Haydarâbâd Salar Jung Kütüphanesi'ndeki Türkçe Öğretimi ile İlgili Yazma Eserler ve Bu Eserlerden Fazlullâh Han Barlas Tarafından Yazılan "Lugat-ı Türkî"nin Çağatay Türkçesi Öğretimi Yöntemine Dâir Düşünceler

Turgut KOÇOĞLU<sup>1</sup> 

Erciyes Üniversitesi Edebiyat Fakültesi

## ÖZET

Hindistan'ın büyük müze-kütüphanelerinden biri olan Salar Jung'da yaptığımız çalışmalarda, yirmi altı adet Türkçe/Çağatay Türkçesi eser tespit edilmiştir. Genellikle dil ve edebiyat üzerine olan bu eserlerin sekiz tanesi doğrudan dil öğretimi ile ilgilidir. Sekiz eserden yedisi Türkçe öğretmek biri de Farsça öğretmek amacıyla yazılmıştır.

Bu yazıda söz konusu eserlerden önce birkaç sayfa orijinal metin görüntüleri verilecek nüsha tavsifi yapılmış ve sonrasında eserlerin muhtevsından kısaca bahsedilerek Türkçe öğretim yöntemlerine değinilmiştir. Çağatay Türkçesi öğretmek amacıyla Fazlullah Han Barlas tarafından 18. yüzyılda yazılan "Lugat-ı Türkî" adlı eserin ise, kütüphane de yaptığımız inceleme notlarımız ve elimizdeki dijital görüntüler imkânında, muhtevası ve Çağatay Türkçesi öğretimi yöntemine dâir örneklerle daha ayrıntılı açıklamalar yapılmaya çalışılmıştır.

İncelediğimiz bu eserlerin, hazırlanış yöntemlerine göre, *gramer-sözlük*, *gramer ve sözlük*, *sadece gramer* ve *sadece sözlük* şeklinde tasnif edilebileceği sonucuna varılmıştır.

İki dilli öğretim yönteminin kullanıldığı bu eserlerin altısında Farsça ile Türkçe öğretmek, birinde Arapça ile Türkçe öğretmek ve birinde de Türkçe ile Farsça öğretmek amaçlanmıştır. Bunların bazısı manzum olarak yazılmış, mensur olanlarda da nazma benzer bir format tercih edilmiştir. Bu da dil öğretiminde genellikle **ezber** yönteminin ön planda tutulduğunu göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Hindistan, Salar Jung Kütüphanesi, Türkçe öğretimi, yazma eser, Fazlullah Han Barlas, Lugat-ı Türkî

## Önerilen Atıf

Koçoğlu, T. (2018). Haydarâbâd Salar Jung Kütüphanesi'ndeki Türkçe öğretimi ile ilgili yazma eserler ve bu eserlerden Fazlullâh Han Barlas tarafından yazılan "Lugat-ı Türkî"nin çağatay türkçesi öğretimi yöntemine dâir düşünceler. *Erciyes Journal of Education*, 2(1), 91-108. DOI: XXXXXXXXXX

1. Doç. Dr., [kocogluturgut@gmail.com](mailto:kocogluturgut@gmail.com)



Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kayseri/TÜRKİYE

*Erciyes Journal of Education (EJE)*

DOI: XXXXXXXX

SCREENED BY



Makale Geçmiş

Gönderim: 23.05.2018

Kabul: 01.06.2018

Yayınlanma: 02.06.2018



## EXTENDED ABSTRACT

### *Introduction*

Twenty-six Turkish writing works have been identified as a result of the research that we personally conducted at the Salar Jung Library in Hyderabad province of India. Eight of these relate directly to language teaching, and grammatical-dictionary, grammar and dictionary, aimed at teaching language only through grammar and dictionary method only. There are dictionary and dictionary-grammars which are prepared as verse in them, as well as those who have close formations. This shows that these works are based on the method of memorizing in language teaching. Moreover, these works are based on bilingual teaching method. Six of the eight works were written to teach Turkish with Persian, one to teach Turkish with Arabic and one to teach Persian with Turkish. Because most of these works we have studied are dictionary logic, someone who speaks Turkish can learn Farsi in this way. This also applies to other works written in Arabic-Turkish or Turkish-Persian.

We tried to describe these works and learn about their contents in the context of our personal work in the library. Moreover, although we wanted to receive the digital images of writing in Turkish, on condition that it was received in tribal terms, it was not allowed to take the full image of the works because of the difficult and intricate bureaucracy of India. However, it was possible for us to get only a few pages of images from each work as a result of our insistence on the library authorities. In our article, samples were given from the images we can get.

This article has been considered as the first and main article for the introduction of 8 works in the Indian Salar Jung Library in the teaching of Turkish. Because here, seven of the eight works will be discussed and briefly discussed, and one's content and language teaching method will be examined in detail. As long as we have the opportunity, the remaining 7 works will be examined by individual articles and individual content and language teaching methods.

### *Purpose*

The aim of this work is to introduce manuscripts written in the sixteenth and eighteenth centuries in order to teach Turkish and to study techniques of language teaching in India. Thus, in the process of teaching Turkish as a foreign language, some books will be published more day by day.

### *Method*

Manuscripts were examined in the library and physical descriptions were made. Eski yazılı bu eserler, okunmuş ve muhteva özellikleri özetlenmiştir. The language teaching method of these works is examined. A few pages of original footage have been added to each work.

### *Findings*

The teaching of Turkish as a foreign language, which began with Mahmud's Divanu Lugati't-Turk, continued in India and Iran between the sixteenth and eighteenth centuries. It is possible that more works will be detected in this way when the libraries in this geography are scanned thoroughly.

In these works, bilingual teaching method and dictionary-grammar method are generally used. Moreover, in these works, it is aimed to teach the language by the "memorize" method.

***Discussion & Conclusion***

Today, in the centers taught in Turkish and the sources used in these centers, one dill teaching method is used instead of bilingual education. In other words, Turkish is taught only with Turkish. This may lead to the belief that a single-language teaching method is used because bilingual teaching is an inadequate or out-of-date method. But teaching with one language has emerged from a necessity and need. Bilingual education is very difficult or even impossible in language teaching centers because there are students with different native languages from various nations. Therefore, the method of teaching one dill is a necessity and necessity. This necessity and necessity necessitated the development of a single dill instruction method in a theoretical and practical sense by educators and academicians, and studies have been done in this way.

These works based on bilingual and even three-lingual teaching methods will be brought to light and will contribute to Turkish language teaching, Turkish language history and teaching Turkish as a foreign language.

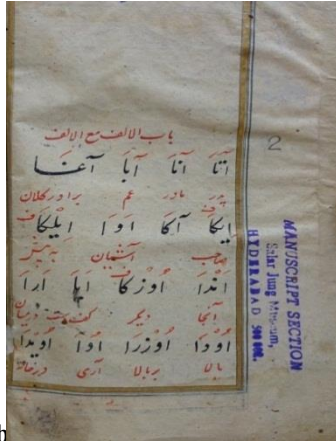
## GİRİŞ

Hindistan'ın Haydarâbâd eyaletindeki Salar Jung Kütüphanesi'nde bizzat yaptığımız araştırma neticesinde, yirmi altı tane Türkçe yazma eser tespit edilmiştir. Bunlardan sekizi, doğrudan dil öğretimi ile ilgilidir ve gramer-sözlük, gramer ve sözlük, sadece gramer ve sadece sözlük metodu ile dil öğretmeyi hedeflemiştir. İçlerinde manzum olarak hazırlanan sözlük ve sözlük-gramerler bulunduğu gibi nazma yakın formata sahip olanlar da vardır. Bu da, söz konusu eserlerin, dil öğretiminde ezber yöntemini temel tuttuklarını göstermektedir. Ayrıca bu eserler iki dilli öğretim yöntemini esas almışlardır. Sekiz eserden altısı Farsça ile Türkçe öğretmek, biri Arapça ile Türkçe öğretmek ve biri de Türkçe ile Farsça öğretmek amacıyla yazılmıştır. Bu eserlerin çoğunun temelinde sözlük mantığı olduğu için, Farsça ile Türkçe öğreten eserden, Türkçe bilen birisi Farsça da öğrenebilir. Bu durum Arapça-Türkçe veya Türkçe-Farsça olarak yazılmış diğer eserler için de geçerlidir.<sup>1</sup>

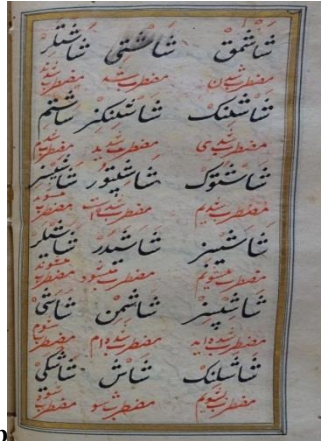
Bu yazı, Türkçe öğretimine dâir Hindistan Salar Jung Kütüphanesi'ndeki sekiz eserin tanıtımı yönünden ilk ve ana yazı olarak düşünülmüştür. Zira burada mevzubahis sekiz eserden yedisinin tavsifi yapılp kısaca muhtevasında bahsedilecek ve birinin de muhtevası ve dil öğretim yöntemi ayrıntılarıyla incelenecektir. İnkânımız olduğu sürece kalan yedi eser ayrı birer makale ile tek tek içerik ve dil öğretim yöntemi yönünden incelenecektir.

### Salar Jung Kütüphanesi'nde Türkçe Öğretimi ile İlgili Tespit Edilen Eserler

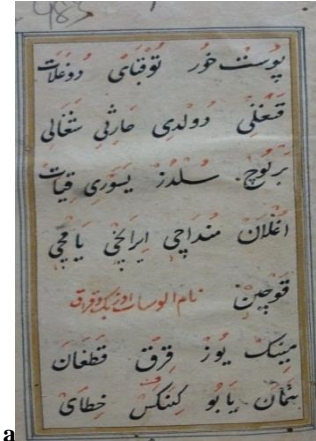
#### 1. Lugat-ı Türkî



1b



120b



241a

**Kayıt No: 4294-3**, telif/istinsah tarihi ve müellifi/müstensihî bilinmeyen eser, bordo deri ciltli, açık krem renk kâğıda temiz nesta'lik hat ile yazılmış. 13.4x5.8 ebatlarındadır.

<sup>1</sup> Kütüphanedeki kişisel çalışmalarımız neticesinde bu eserlerin tavsifini yapmaya ve muhtevaları hakkında bilgi edinmeye çalıştık. Ayrıca söz konusu 26 Türkçe yazmanın dijital görüntülerini – bedeli tarafımızca karşılanmak şartıyla- almak istediyssek de zor ve girift Hindistan bürokrasisi sebebiyle eserlerin tamamının görüntüsünü almamıza izin verilmedi. Ancak kütüphane yetkililerine ısrarlı ricamız neticesinde her eserden sadece birkaç sayfa görüntü almamız mümkün oldu. Yazımızda alabildiğimiz bu görüntülerden örnekler verilmiştir.

Toplam 243 varaktır. Satır sayısı bazı sayfalarda değişmekle birlikte genellikle her sayfada 12 (6+6) satır bulunmaktadır.

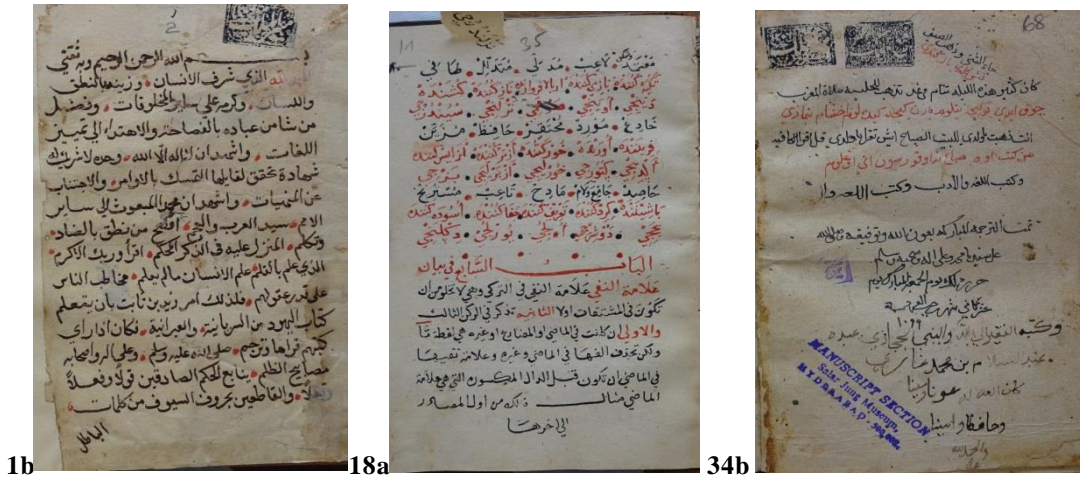
Baş: باب الألف مع الألف  
أنا آبا آغا  
پدر مادر عم برادرکلان

Son: برای انتخاب مکان جنک و برای خیر غنیم مقر باشد

Eserin adı hakkında nüshanın hiçbir yerinde bilgi bulunmamaktadır. Ancak kütüphane kayıtlarına Lugat-ı Türkî olarak işlenmiştir. Eser bir sayfalık Farsça bir önsözle başlar. Bu önsözde, eserde aynı kökten gelen ve çok kullanılan masdarlar ile bazı isimlerin yazıldığı anlatılmaktadır. Ayrıca Türkçe kelimelerin, okunuşunda/te'laffuzunda karışıklık olması muhtemel durumlarda ötre ve kesrenin kullanıldığı kâf-ı Fârsî'nin de özelliklere belirtildiği açıklanmıştır.

**Sözlük-gramer** olarak tanımlayabileceğimiz ve **elif-bâ sistemi** ile tertip edilmiş eserde, “*Bâbü'l-Elif, Bâbü's-Sad*” gibi başlıklar altında **masdarlar, bu masdarların birkaç kip ve şahsa göre çekimi ile masdardan türemiş bazı sözcüklere yer verilmiştir.** Masdarlar, bittikten sonra eserin son kısımları muhtelif başlıklar altında toplanmış kelimelere ayrılmıştır. Mesela “*Esmâ-yı Filizzât*” başlığında birtakım madenlerin Türkçeleri yazılmıştır. Esasen Çağatay Türkçesini, Farsça ile öğretmeyi hedefleyen bu eserde, Türkmen ve Özbek Türkçelerine özgü bazı kelimeler, “*Nâm-ı Alûsât-ı Türkman, Nâm-ı Alûsât-ı Özbek*” gibi başlıklar altında verilmiştir.

## 2. Eş-Şüzûr'u-Zehabiyye ve'l-Kat'u'l-Ahmediyye fi Lugati't-Türkiyye



**Kayıt No: 4300-9**, gri kumaş eklenerek tamir edilmiş kahverengi deri cilt, açık krem renk âbâdî kâğıda nesih hatla yazılmış. 18.5x13 mm ebadında. 34 varak ve 14-18 arası muhtelif satır sayısında. Ara başlıklar ve Türkçe-Farsça kelimeler sûrh ile yazılmış. Müellifi, İbn Muhammed Sâlih; müstensihî, Abdü's-Selâm bin Muhammed Gâzî'dir. Eserin sonunda geçen H. 1099, M.1688 tarihi, muhtemelen istinsah tarihidir.

Baş: بسم الله الرحمن الرحيم الحمد لله الذي شرفنا نسان  
Son: سن كيت اوه صباح نه او قورسون او غلوم

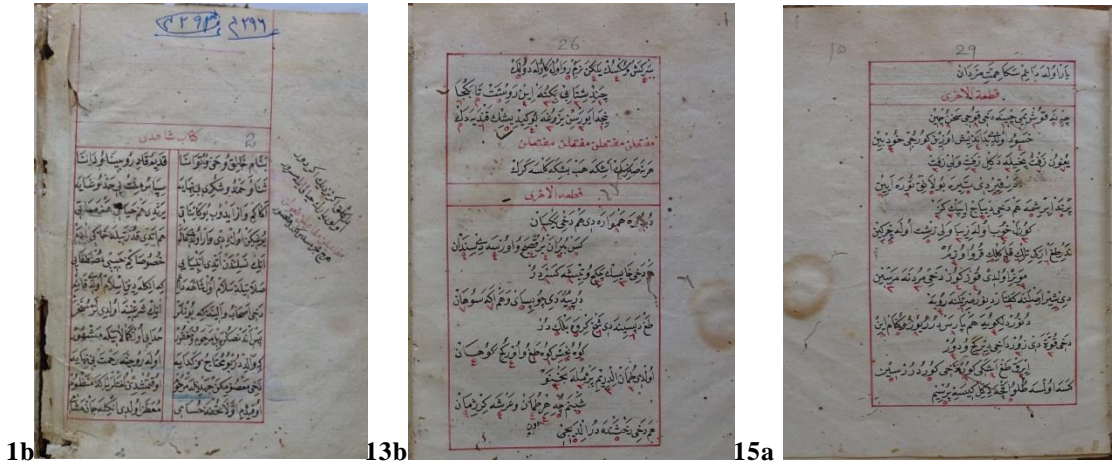
Eser, Arapça bilenlere Osmanlı Türkçesi ve kısmen Farsça öğretmek amacıyla yazılmıştır. Besmele, hamdele ve salvele ile başlayan eser Arapça bir girişle devam eder, burada ilim öğrenmeye dair ayet ve hadisler zikredilip eserin adı ve müellifinden bahsedilir. Müellif, eserini mümkün mertebe istifade edilecek şekilde yazdığını; kusurları ve eksikliklerinden dolayı afv dilediğini belirtir. Mukaddime başlıklı ve yine Arapça yazılan bölümde önce Arapçada olan ve Türkçede bulunmayan “dad”, “zi” gibi harfler ile Türkçede olup Arapçada olmayan “pe”, “çe”, “gef” gibi harfler ve bunların eserde nasıl belirtildiği izah edilir. Akabinde yazar, kitabını kaç bölüme ayırdığını, bu bölümlerde neleri anlattığını kısaca yazdıktan sonra asıl bölüme geçer.

Eserde Türkçenin gramerine dair konular “El-Bâbü’s-Sâbi’ fi Beyâni ‘Alâmeti’n-Nefy” gibi başlıklar altında izah edilir. Fâ’il, mef’ûl, zaman kipleri, olumsuzluk, teklik-çokluk gibi temel dilbilgisi kuralları, sayılar vs. Arapça olarak anlatılır. Kitabın sonlarında elif-bâ sırasına göre Türkçede kullanılan bazı Arapça kelimeler yazılır ve Arapça cümlelerin Türkçe karşılıkları verilerek cümle/morfoloji çalışması yapılır.

**Grammer-sözlük** yöntemi ile hazırlanan eserin dikkat çeken bir yönü de şudur: Türkçe dilbilgisi konuları Arapça anlatılıp hemen sonrasında gelen mini sözlük niteliğindeki bölümlerde, Arapça kelimelerin Türkçe karşılıkları yanında Farsça karşılıkları da verilir. Yani sözlük yönünden üç dilli bir eserdir.

97

### 3. Kitâb-ı Şâhidî (Tuhfe-yi Şâhidî)

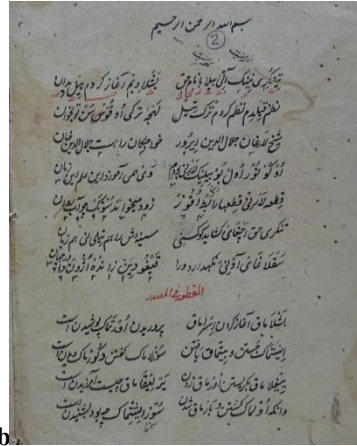


**Kayıt No: 4296-5**, sekiz köşeli yıldız şemseli kahverengi deri cilt, açık krem renk âbâdî kâğıda temiz bir nesih hatla yazılmış. Başlıklar sürh. 14.6x7.4 ebadında 15 varak, her sayfada 15 sütun vardır. Eserin cildinde ve sayfalarında kurt yiyintileri vardır. Bu nüsha sondan eksik olduğu için ketebe kaydı bulunmamakta ve kitabın telifine/istinsahına dair hiçbir bilgi yer almamaktadır.

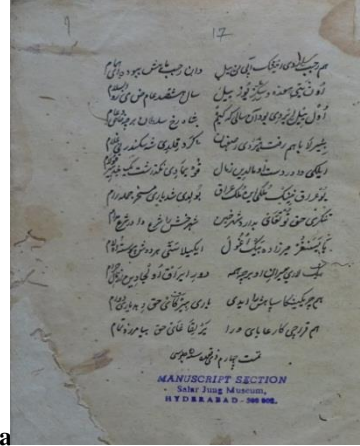
Baş: بنام خالق و حی و توانا قدیم و قادر و بینا و دانا  
Son: کسه اولسه طولو آچه دکل پرسیم

Tuhfe-yi Şâhidî, Türkiye'deki yazma eser kütüphanelerinde de çok fazla nüshası bulunan Türkçe-Farsça manzum bir sözlüktür. Mevlevî şeyhlerinden Muğlalı İbrâhîm Şâhidî tarafından 16. yüzyılda yazılmış ve bu eser üzerine birçok şerh kaleme alınmıştır. Eser, Türkçe bilenlere -özellikle çocuklara- temel Farsça sözlük ve dilbilgisi kurallarını öğretmek için hazırlanmıştır.

#### 4. Lehçetü't-Türk



1b



9a

**Kayıt No: 4299-8**, karton cilt, âbâdî kâğıda temiz nesta'lik hat ile yazılmış. 25.4x15.2 ebadında olup 9+1 varaktır ve her sayfada 15 satır vardır. Eser 8. varakta biter ama eserin sonuna bir varak muhtasar bir sözlük eklenmiştir. Başlıklar sûrh ile yazılmıştır. Sayfaların kenarlarında ve şiraze taraflarında kurt yiyintileri vardır. Eserin son kıt'asında Şâhruh Sultan zamanında hicrî 817 yılının Receb ayında (M.1414) yazıldığı kayıtlıdır. Ama bunun telif mi istinsah tarihi mi olduğu belli değildir. Müellif adı tespit edilememiştir.

Baş: باشلام آغازکردن بیل بدان

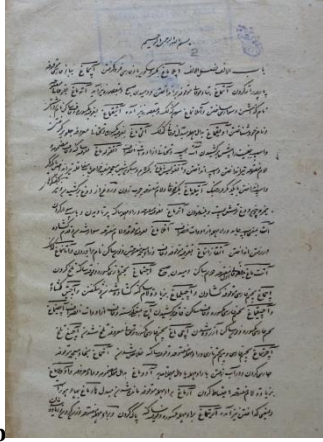
تکرری نینک آتی بیلا بانام حق

Son: یارلقاغای حق بیامرزد تمام

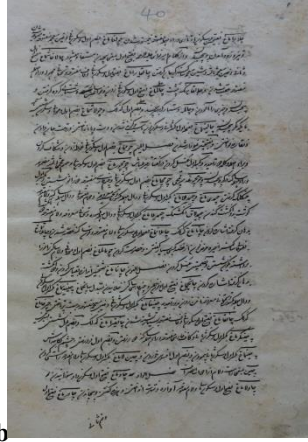
هم قراچی کار عابای ورا

Eser, "Farsça-Türkçe" manzum bir sözlüktür ve Farsça bilenlere Türkçe öğretmek amacı ile yazılmışsa da iki dilli bir eser olduğu için Türkçe bilenler de Farsça öğrenebilir. Eserin Farsça bilenlere Türkçe öğretmek amacı ile yazıldığını metindeki ifadelerden anlıyoruz. Yazar, bazı yerlerde Farsça "dân ki" yani "bil ki" ifadesini kullanıyor veya Türkçe kelimelerin Farsça karşılıklarını verdikten sonra yine Farsça "est" yani "-dır" ek-fili ile mısraı tamamlıyor. Bunlar da eserin, Farsçayı esas alıp Türkçe öğretmek amacıyla yazıldığını göstermektedir. Eser kıt'a nazım şekliyle yazılmış yaklaşık 30 kıt'adan oluşmakta ve genellikle her kıt'ada 7 beyit bulunmakta ancak 8-10 beyitlik kıt'alar da var. Kıt'alara, "El-Kıt'a fi'l-Masdar", "El-Kıt'a fi'l-Mâzî", "El-Kıt'a fi'l-İsmi Fâ'il" gibi dil bilgisi konularına göre başlık verilmiştir.

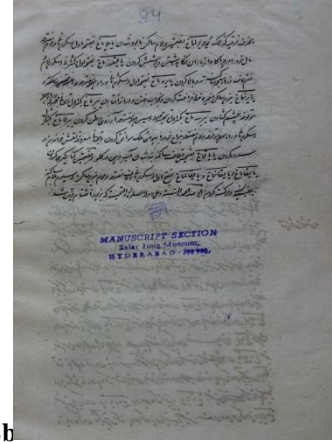
### 5. Kitâbü'l-Mesâdir (Türkî Mesâdir)



1b



20b



42b

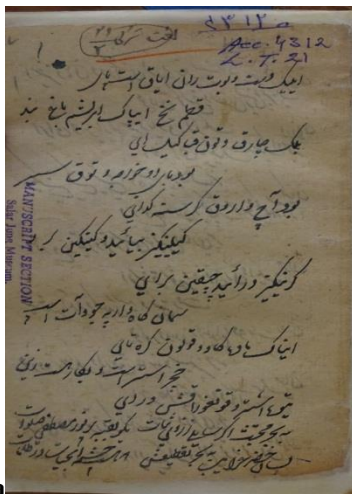
**Kayıt No: 4301-10**, yıpranmış kahverengi deri cilt, açık krem renk âbâdî kâğıda temiz nesta'lik hat ile yazılmış. 28.8x16.8 ebadında olup 42 varaktır, her varakta 21 satır vardır. Eserin adına, müellif veya müstensihine, telif veya istinsah tarihine dair hiçbir bilgi bulunmamaktadır. Kütüphane kayıtlarında “Türkî Mesâdir” olarak geçen eserin 1a sayfasında “Kitâbü'l-Mesâdir” yazmaktadır. Bu, müellif ya da müstensih tarafından kitabın adı olarak mı yazıldı ya da başka biri tarafından kitabı tanımlamak için mi yazıldı, net bir şey söylemek zor.

Baş: باب الالف فصل الالف آيلا ماغ بكسر و سكون بأ فارسی

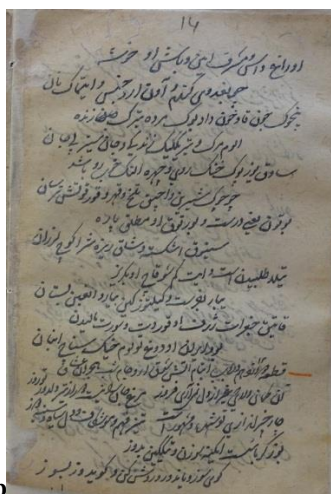
Son: لله الحمد و المنته و على رسوله الصلوة و التحية كه بزبور اختتام مزین شد

Bu eser, Çağatay Türkçesindeki masdarları öğretmek için telif edilmiştir. Eserde sadece Türkçe masdarlar ve Farsça karşılıklarına yer verilmiştir. Kitâbü'l-Mesâdir'da önce Türkçe masdar yazılıp nasıl telaffuz edileceği izah edilir. Sonrasında Farsça karşılığı verilir. Bu da eserin, Farsça bilenlere Türkçe öğretmek amacıyla telif edildiğini göstermektedir.

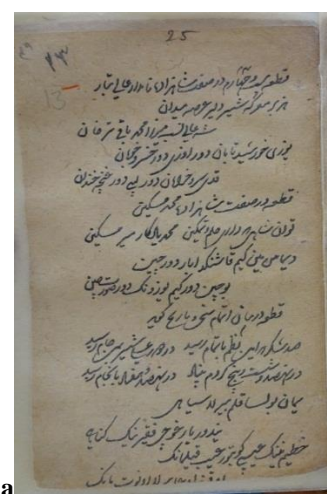
### 6. Nisâb-ı Türkî



1a



7b



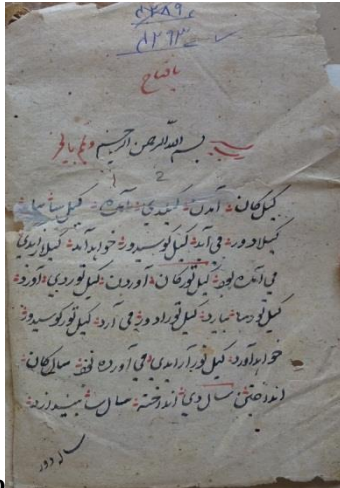
13a

**Kayıt No: 4488-21**, karton cilt, krem renk âbâdî kağıda nesta'lik hatla yazılmış eser 20.2x11.2 ebadında olup 13 varaktan oluşmaktadır. Sayfalar ve cilt tamir görmüş. Her sayfada 15-17 satır bulunmaktadır. Müellifi/müstensihi ve telif/istinsah tarihi kaydedilmemiştir.

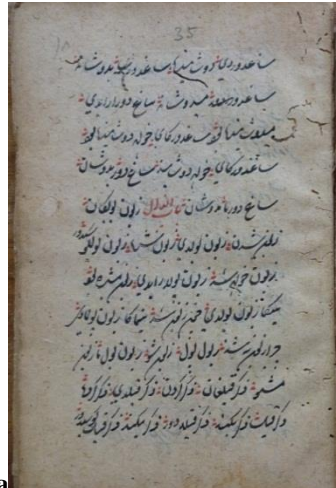
Eserin adı, kütüphane kayıtlarında Nisâb-ı Türkî olarak yazılmış ama nüshada eserin adına dair bir bilgi yoktur. Bu nüsha büyük ihtimal baştan ve sondan eksiktir. Çağatay Türkçesi-Farsça manzum lügat olan bu eser, kıt'alar halinde yazılmış, her kıt'a'ya "Kıt'a-yı Süvvüm der Vâsîf-ı Hatt u Hâl ü Hüsn-i Gazâl-ı Evc-i Hüsn ü Cemâl" şeklinde Farsça başlıklar verilmiştir. Eserde 1. ve 2. kıt'a başlıkları yoktur, tespit edilen ilk başlık 3. kıt'anın başlığıdır. Ayrıca eserin sonunda keşide kaydı da bulunmamakta, eser bir anda bitmektedir. Bunlar eserin baştan ve sondan eksik olduğunu göstermektedir.

Hem başlıkların Farsça olması hem de kelime ya da mısra sonlarında Türkçe "-dır" görevindeki Farsça "est" ekinin kullanılması, bu eserin Farsça bilenlere Türkçe öğretmek amacı ile telif edildiğini göstermektedir.

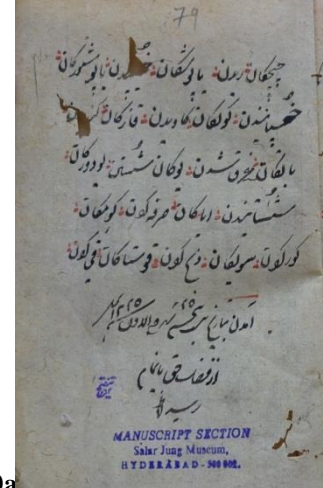
## 7. Âmeden-i Türkî (Türkçeye Giriş)



1b



18a



40a

**Kayıt No: 4293-2**, karton ciltli, filigransız açık krem kâğıda temiz nesta'lik hat ile yazılmış eser 21.2x14 mm ebadında olup 40 varaktan oluşmakta, her sayfada 10 satır bulunmaktadır. Ara başlıklar sürh ile yazılmış, sırta ve sayfaların sırta yakın tarafında kurt yiyintileri vardır. Müellif veya müstensihi belli olmayan eser H. 1245'te (M.1829) istinsah edilmiştir.

Baş: يافتاح رب يسر بسم الله الرحمن الرحيم وتمم بالخير كيلكان آمدن

Son: كوركون سويكان رنجكون قوسناكان قيكون

Çağatay Türkçesi-Farsça veya Farsça-Çağatay Türkçesi gramer-sözlük olarak tanımlayabileceğimiz eserin adı "Âmeden-i Türkî" -yani "Türkçeye Giriş"- olarak kayıtlıdır. İsminden anlaşıldığı üzere bu eser Farsça bilenlere Türkçe öğretmek amacıyla hazırlanmıştır. Ancak lügat özelliği taşıdığı için Türkçe bilenler bu eser ile Farsça da öğrenebilir. Eser temelde sözlük mantığı ile hazırlanmış olsa da bildiğimiz klâsik manada bir lügat olmaktan çok, özel bir sözlük ve gramer kitabı gibidir. Masdarları ve zaman-

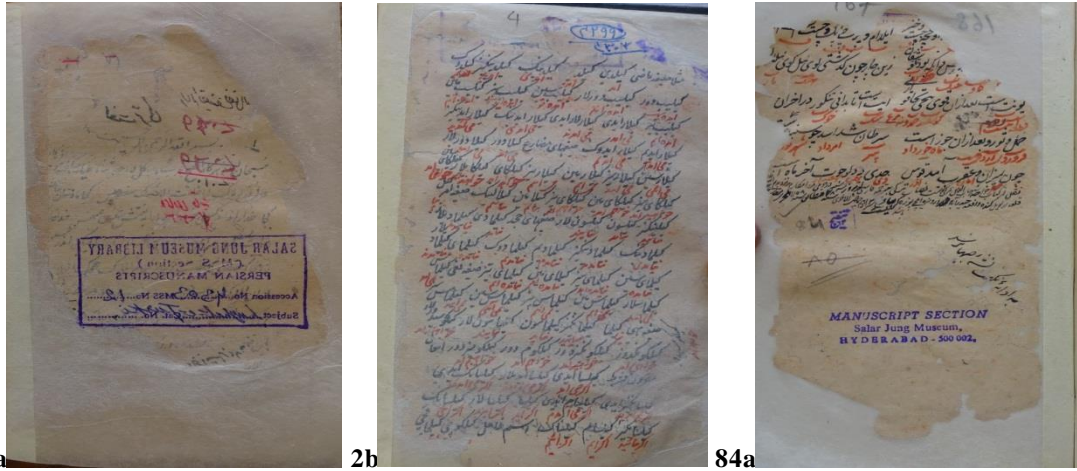


dilek kiplerinin şahıslara göre çekimlerini temel alan, bu çekimleri yaparken filin mütemmimi niteliğinde bazı zarfları da içeren dikkat çekici bir eserdir.

Eser, “elif-bâ” sistemiyle bablara/bölmelere ayrılmıştır. Meselâ “Bâbü’l-Bâ” bölümünde “b” harfiyle “Bâbü’d-Dâ” bölümünde “d” harfi ile veya “Bâbü’s-Sîn” bölümünde “s” harf ile başlayan Farsça masdarlar verilmiştir. Eser, Farsça masdarların ilk harfine göre tasnif edilmiş ama önce Türkçe karşılıkları yazılmıştır.

Yazımızın buraya kadar olan kısmında Haydarâbâd Salar Jung Kütüphanesi’ndeki dil öğretimine dair tespit ettiğimiz sekiz kitaptan yedisinin kısa tavsifi ve muhtevasına yer verildi. Yukarıda da belirtildiği üzere bu eserlerin her biri, yazı dizisi hâlinde, elimizdeki bilgiler ve dijital görüntüler ışığında tek tek ayrıntılı olarak anlatılacaktır. Bu yazının devamında “Lugat-ı Türkî”nin tavsifi yapılp muhtevası üzerinde, eserden örnekler verilerek ayrıntılarıyla durulacak ve Türkçe öğretimi yöntemi değerlendirilecektir:

## 8. Lugat-ı Türkî



101

**Kayıt No: 4303-12**, Karton cilt, açık sarı renk âbâdî kâğıt, sayfalar tamir görmüş. Nasta’lik hat ile yazılmış ara başlıklar ve bazı kelimeler sürh ile yazılmış. 20x10.8 cm ebadında. 84 varak eserin sayfalarında satır sayısı değişmekle birlikte genellikle 15 satır bulunmaktadır. Eserin adı, 1a sayfasında “Lugat-ı Türkî” olarak kayıtlıdır. Yine aynı sayfada “Risâle-yi Tasnif-i Fazlî’l-...” yazmaktadır. Sayfa yırtıldığı için yazı tam okunamamaktadır. Buradaki isim büyük ihtimal **Fazlullâh Han Barlas**’tır. Eserin sonunda, Cemâziye’l-Âhır Şenbe 1158 tarihi vardır ki Milâdî 1745 Temmuz’unun bir cumartesi gününe denk gelmektedir. Eserin sonundaki sözlük kısmının Hâce Şihâbüddîn-i Türkî’nin, Nisâb-ı Türkî adlı eserinden nakil olduğu kayıtlıdır.

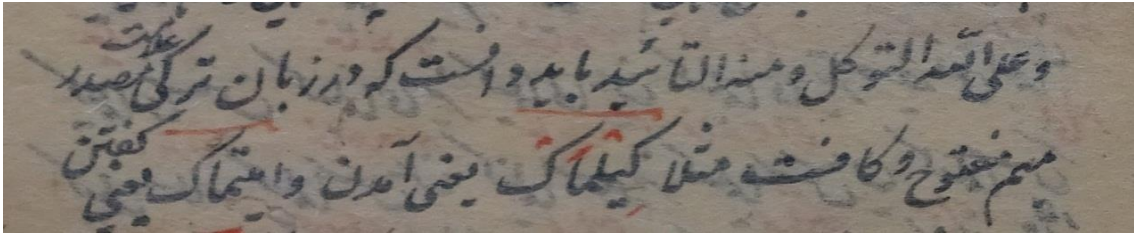
Baş: سبحان الله افصح و عرب و عجم كل لاصى

Son: چون میزان و عقرب آمد قوس جدی و دلو و حوت آخر ماه است

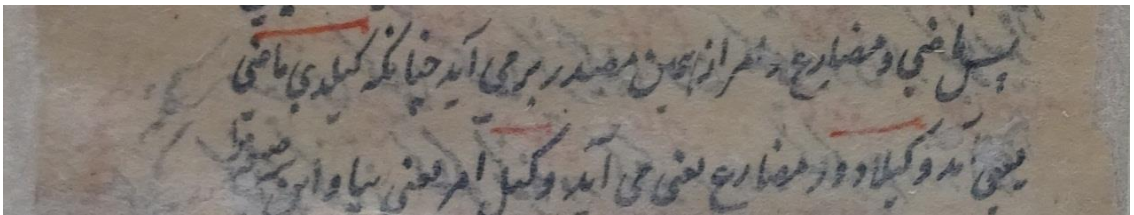
### Muhtevası ve Dil Öğretim Metodu:

Eserde, **Çağatay Türkçesinin dilbilgisi kuralları ve kelime hazinesi Farsça anlatılmıştır**. Yaklaşık bir sayfalık Farsça bir mukaddime ile başlayan eserin bu

bölümünde Türk-İslâm geleneğinin bir izi olarak öncelikle tevhit, Hz. Muhammed'e ve onun âl ve ashabına övgü yer alır. Akabinde “**Kelâmü'l-mülûk mülûkü'l-keâm ve lisânü'l-mülûk mülûkü'l-elsine mukarrer est**” yani “**Sözlerin sultanları, sultanların sözleridir. Sultanların lisanı, lisanların sultanıdır.**” diyen müellif “**der 'arsa-yı sühan [lisân-ı] Türkî behitâb-ı lisânü's-selâtîn**” yani “**Söz meydanında Türk dili sultanların dilidir.**” diyerek Türkçenin, sultanların dili olduğunu vurgular. Eserin, Babürler zamanında yazıldığını düşünürsek Hindistan'da, yönetimin tamamının ve ordunun büyük kısmının Türk olması hasebiyle ve Türk devletlerinin hükmettiği büyük coğrafyayı da hesaba kattığımızda Türkçenin, gerçekten sultanların dili olduğunu kabul etmek zor olmasa gerek. Bu ifâdelerden sonra sayfanın bir iki satırlık kısmı yırtılmıştır. Yırtılan satırlardan sonra padişah için övgü ve dua yer almaktadır ama padişahın adı muhtemelen yırtık satırlarda geçiyor olmalı ki burada bir sultan ismine rastlanmamaktadır. Dönemin sultanına övgü ve duadan sonra müellif Fazlullâh Han, Allah'ın fazlı ve padişahın lütfunu istediğini; tevekkül ve minnetin ancak Allah'a olacağını belirterek asıl konuya şu cümle ile giriş yapar:

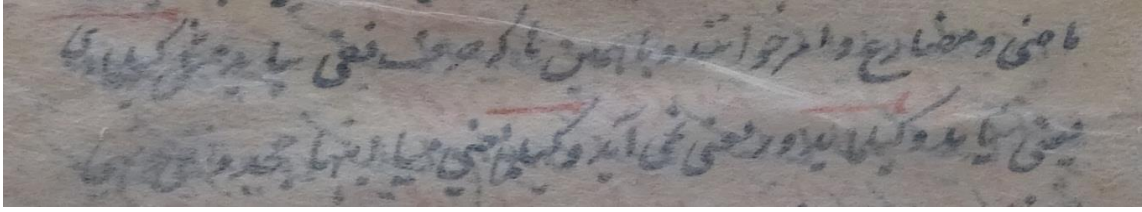


“*Bâyed dânist ki derzebân-ı Türkî 'alâmet-i masdar mîm-i meftûh ve kâf est meselâ kilmek ya 'nî âmeden ve eyitmek ya 'nî güften* [vr.2a]” Anlamı şöyledir: “*Bilinmelidir ki Türkçe masdarın alâmeti fethalı mim ve kâf harfidir mesela kilmek yani âmeden*” Böylece, müellif, masdar eki ve masdarlarla eserine başlar. Bu konuyu çok kısa geçtikten sonra uzunca ve ayrıntılarıyla fiil çekimleri, fiil çatıları, şahıslar ve şahıs eklerini örneklerle izah eder:



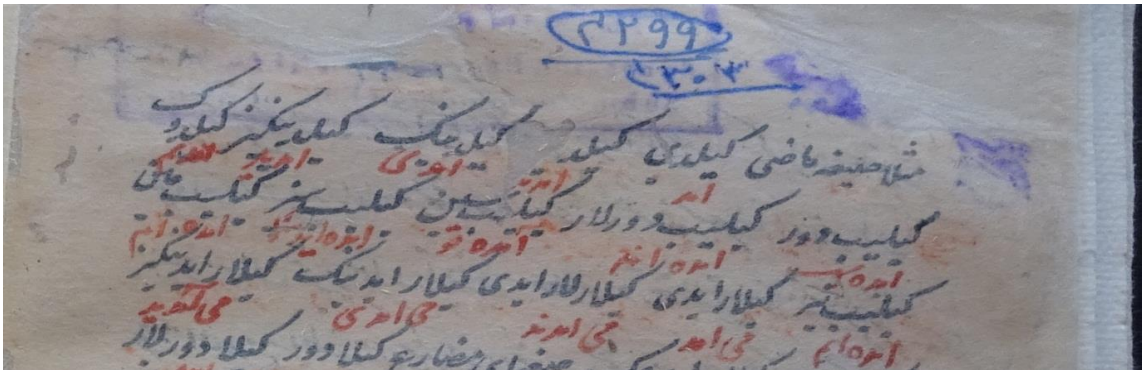
“*Pes mâzî vü muzâri*’ vü emr ezhemîn masdar bermiâyed **kildi** ya 'nî mâzî **âmed** ve **kiledur muzâri**’ ya 'nî **mîâyed** ve **kil** ya 'nî **biyâ** [vr.2a]” Bütün açıklamaları Farsça yapan müellif bu dilin mantığıyla düşündüğü ve Farsça bilenlere Türkçe öğretmek amacı taşıdığı için Türkçedeki fiil kiplerini Fars dilindeki gibi mazi, muzari ve emir olarak üç ana başlıkta izah etmektedir. Yukarıdaki cümleyi Türkçeye şu şekilde aktarabiliriz: “Mazi, muzari ve emir bu masdarlardan yapılır **geldi** yani geçmiş zaman **âmed** ve **geliyor** muzari zaman yani **mîâyed** ve **gel** emr yani **biyâ**”

Buradan itibaren yazar; **fiil çekimleri**, **fiil çatısı**, **fiillerde soru**, **şahıs ekleri** gibi fiile dâir hususları örneklerle izah eder. Mesela Türkçedeki olumsuzluk **-mA** ekini şöyle anlatmıştır.



“*mâ ki harf-i nefy biyâyed meselâ kilmеди ya'nî neyâmed ve kilmeyedur ya'nî nemîâyed ve kilme ya'nî meyâ* [vr.2a]” ya'nî “*Mâ olumsuzluk ekidir ki mesela gelmedi ya'nî neyâmed ve gelmiyor ya'nî nemîâyed ve gelme ya'nî meyâ*”

Aşağıdaki bölümde ise; hikâye, rivayet, geniş zamanın hikâyesi gibi kipler örneklendirilmiştir:

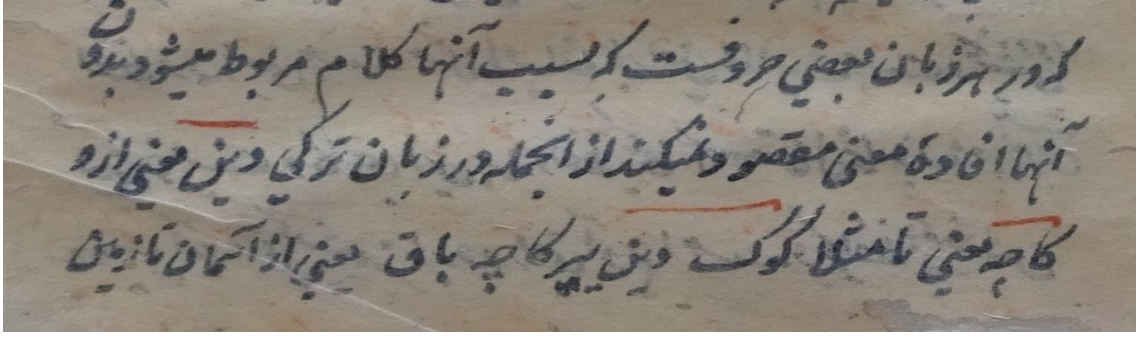


“*Meselâ sîga-yı mâzî*”

<i>kildi</i>	<i>kildim</i>	<i>kilding</i>	<i>kildingiz</i>	<i>kildük</i>
<i>âmed</i>	<i>âmedem</i>	<i>âmedî</i>	<i>âmedîd</i>	<i>âmedîm</i>
<i>kilibdür</i>	<i>kilübdürler</i>	<i>kilübsin</i>	<i>kilübsiz</i>	<i>kilübmin</i>
<i>âmede est</i>	<i>âmede end</i>	<i>âmede tu</i>	<i>âmede îd</i>	<i>âmede em</i>
<i>kilübñiz</i>	<i>kiler idi</i>	<i>kilerler idi</i>	<i>kiler iding</i>	<i>kiler idingiz</i>
<i>âmede îm</i>	<i>mî âmed</i>	<i>mî âmedend</i>	<i>mî âmedî</i>	<i>mî âmedîd...</i> [vr.2b]

Görüldüğü üzere müellif, burada bazı geçmiş zaman kiplerini altı şahsa göre Farsça karşılıkları ile çekimlemiştir.

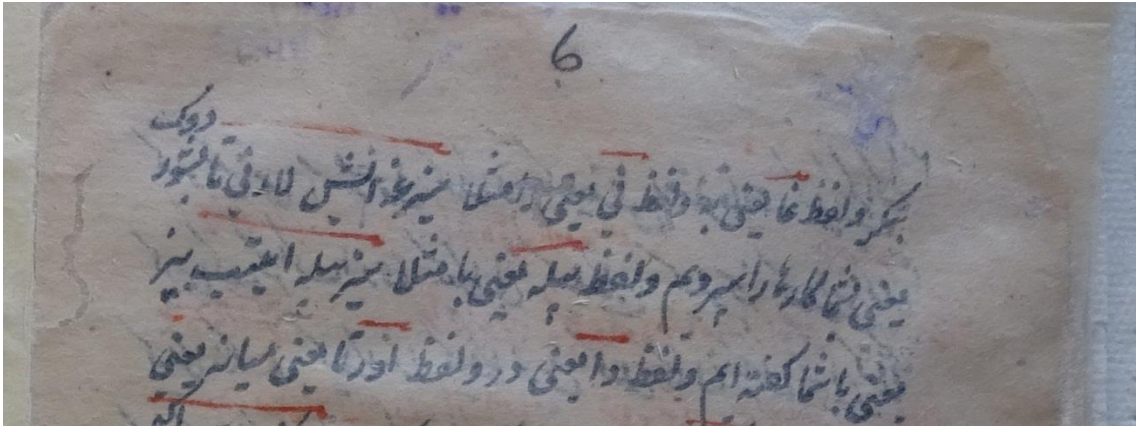
Eserde, fiillere dair izah ve örneklerden sonra, herhangi bir başlık açmaksızın Farsça açıklamalarla sadece isimlere ve fiillere gelen bazı **ekler** anlatılır:



“Ki derher zebân ba'zî hurûfest ki sebeb-i ânâ kelâm merbûd mîşevêd bedûn-ı ânâ ifâde-yi ma'nâ maksûd nemî küned ezân cümle 'derzebân-ı Türkî -dîn ya'nî ezû ve geçe ya'nî tâ meselâ 'Gök dîn yirgeçe bak' ya'nî 'ez âsmân tâ zemîn binir' ”

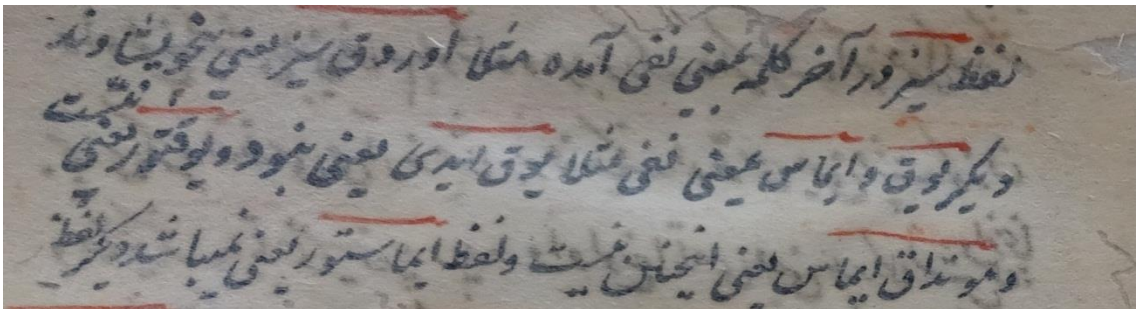
Metinde kısaca diyor ki “Her dilde bazı kelimeler vardır ki o kelimeler sayesinde cümle bağlanır, tamamlanır. Mesela Türkçede -dîn yani ezû ve -geçe ya'nî tâ meselâ ‘Gökten yere kadar bak.’ ”

Eserde, Türkçedeki hâl ekleri ve bazı edatlar şu şekilde anlatılmıştır:

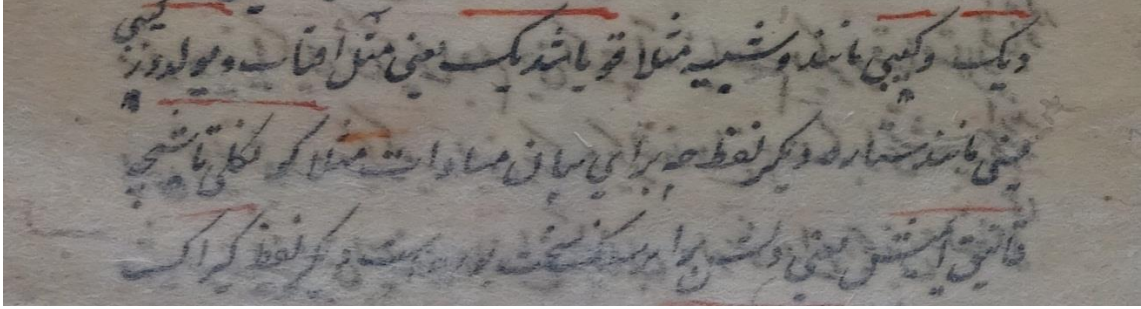


“ve lafz-ı ga ya'nî be ve lafz-ı ni ya'nî râ meselâ 'Sizga işlerni tapşurduk' ya'nî 'Be şümâ kârâ râ süpürdem' ve lafz-ı bile ya'nî bâ meselâ 'Siz bile ayıtıbbiz' ya'nî 'Bâ şümâ güfteim' ...[vr.3b]”

Aşağıdaki sayfada isimden isim yapan bazı ekler ve olumsuzluk ekleri anlatılmaktadır:



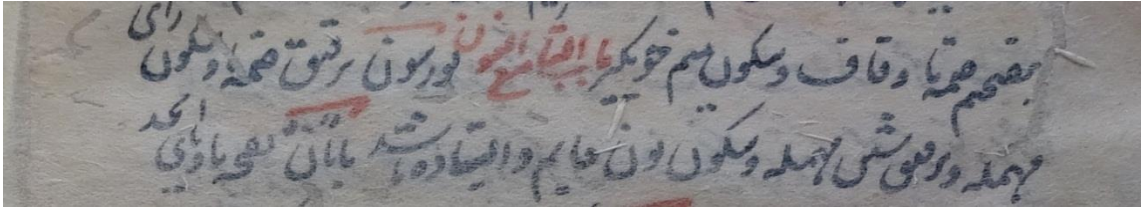
“Lafz-ı sız der âhır-ı kelime bema'nâ nefy âmede meselâ **urduksız** ya'nî **bîhîşâvend** diğer **yok** ve **imas** bema'nâ nefy meselâ **yok idi** ya'nî **nebûd** ve **yoktur** ya'nî **nîst** ve **mundak imas** ya'nî **înçünîn nîst** ve lafz-ı **imastur** ya'nî **nemî bâşed**... [vr.4a]” Ya'nî demek olur ki: “-sız eki kelimenin sonunda gelir ve nefy/olumsuzluk anlamına gelir. Meselâ **urduksız** ya'nî **bîhîşâvend** (olumsuzluk bildiren bir) diğeri **yok** ve **imas** meselâ **yok idi** ya'nî **nebûd** ve **yoktur** ya'nî **nîst** ve **mundak imas** (böyle/bunun gibi değil) ya'nî **înçünîn nîst** (böyle/bunun gibi değil) ve **imastur** (olmaz) kelimesi ya'nî **nemî bâşed** (olmaz)”



“**dik** ve **gibi** mânend ü şebîh meselâ **kuyaşdik** ya'nî **misl-i âftâb** ve **yılduz gibi** ya'nî **mânend-i sitâre** diğer lafz-ı **ça** berây-ı beyân-ı müsâvât meselâ ‘**köngli taşça katık imiş**’ ya'nî ‘**dileş berâber seng-i saht bûde est**...’ [4a]” Günümüz Türkçesi ile şöyle ifade edebiliriz: “**dik** ve **gibi** mânend (gibi) ve şebîh (benzer) mesela **kuşaydik** (güneş gibi) yani **misl-i âftâb** (güneş gibi) ve **yılduz gibi** yani **mânend-i sitâre** (yıldız gibi) eşitlik/benzerlik bildirmek için bir diğer ek ise **-ça**’dır. Mesela ‘**köngli taşça katık imiş**’ (gönlü taş gibi katı imiş) ya'nî ‘**dileş berâber seng-i saht bûde est**’ (Gönlü sert taş gibi imiş)...”

Örnekleri artırmak mümkün ancak yazımızın amacı doğrultusunda yeterli olacağını düşündüğümüz bu örneklerde görüldüğü üzere önce Türkçe ekler, edatlar ve Farsça karşılıkları verilip örnek cümlelerle konu pekiştirilmek istenmiştir. Ayrıca, örnekler yardımıyla hem Türkçenin cümle yapısı hem de sözlük bilgisi geliştirilmeye çalışılmıştır.

Türkçenin dil bilgisi konuları yukarıdaki örneklerde olduğu gibi anlatıldıktan sonra eser, **açıklamalı muhtasar bir sözlük**le devam eder:

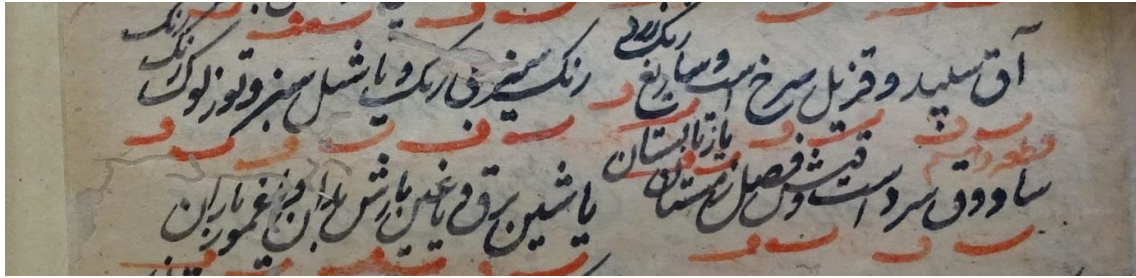


“**bâbü't-tâ ma'a'n-nûn tursun** terfîk-i zamme-yi tâ ve sükûn-ı râ-yı mühmele ve terfîk-i şîn-i mühmele ve sükûn-ı nûn kâ'im ü istâde şüd [vr.42a]”

Örnekte de görüldüğü üzere, yazar sözlük bölümünü elif-bâ sistemiyle bablara ayırmıştır. Ancak okuyucunun veya Türkçe öğrenenin işini kolaylaştırmak için babları da kendi içinde bölümlere ayırmıştır. Başka bir ifadeyle sözlüğü kelimelerin ilk ve son harfine göre tasnif edip sıralamıştır. Mesela yukarıdaki örnekte “**bâbü't-tâ ma'a'n-nûn**”, diğer varaklarda buna benzer şekilde geçen “**bâbü'l-cîm ma'a'l-elif**” gibi.

Müellifin üzerinde hassasiyetle durduğu bir nokta da Türkçe kelimelerin nasıl telaffuz edileceğidir: “*tursun terfîk-i zamme-yi tâ ve sükûn-ı râ-yı mühmele ve terfîk-ı şîn-i mühmele ve sükûn-ı nûn* [vr.42a]”, yani “*tulum mu’cem-i zamme-yi tâ ve terfîk-i lâm ve sükûn-ı mîm* [vr.42a]” örneklerinde de görüldüğü üzere kelimelerin anlamından önce nasıl telaffuz edileceği ayrıntısıyla izah edilmiştir. Aslında bu, günümüzde yabancılara Türkçe öğretiminde de karşılaşılan bir durum. Modern dil öğretiminde de kelimenin anlamından önce nasıl telaffuz edileceği öğretilmektedir. Telaffuz, yabancı dil öğretiminde en çok sıkıntı yaşanan konulardan biridir.

Yukarıda bahsettiğimiz sözlük bölümünden sonra eserin sonuna, 5-8 beyit sayısında 20 kıt’adan oluşan **manzum bir Türkçe-Farsça sözlük** eklenmiştir. Bu kıt’alara “*kıt’a-yı yeküm*” (birinci kıta), “*kıt’a-yı dehüm*” (onuncu kıt’a) gibi başlıklar verilmiştir. Her kıt’a farklı aruz kalıpları ile yazılmış. Sözlükte önce Türkçe kelime ardından Farsça karşılığı yazılmıştır. Ayrıca vezin kaygısı ve okuyanı müteyakkız tutmak için kullanılan Farsça **est** (-dir) ve **bedân** (bil) gibi ifadelerin kullanılmasından, sözlüğün; Farsça bilenlere hitap ettiği yani amacın Farsça ile Türkçe öğretmek olduğu anlaşılmaktadır.



-. - - / -. - - / -. - - / -. - -

“*ak sepîd ü kızıl sürh est ü sarığ reng-i zerd<sup>2</sup>  
rengsiz bîreng ü yaşıl sebz ü tüzlük reng reng*”

### **Kıt’a-yı dehüm**

. - - - / . - - - / . - - - / . - - - /

*savuk serd est ü kış fasl-ı zemistân yaz tâbistân  
yaşın berk u yağın bâriş bedân u yağmur bârân*” [vr.80b]

Türkçenin ve Türkçe bilmeyenlere Türkçe öğretmenin bilincini taşıyan Fazlullâh Han Barlas, bu eserinde Farsça bilenlere Türkçe öğretmek istemiştir. Lugat-ı Türkî, gramer ve sözlük özelliğini ayrı ayrı taşıyan bir Türkçe öğretim kitabıdır. İki dilli öğretim yönteminin kullanıldığı eserin önsözünde, Türkçenin sultanların dili olduğuna vurgu yapan yazar, bu şekilde hem kendisinin Türkçeye ne kadar önem verdiğini belirtmiş hem de Türkçe öğrenecek kişiyi motive etmeyi hedeflemiştir. Yazar, sonrasında temel dilbilgisi kurallarını sade ve anlaşılır bir şekilde çeşitli örneklerle anlatmıştır. Her konunun örneğinde farklı fil ve kelimeleri kullanmaya özen göstererek öğrencinin kelime hazinesini de genişletmeyi düşünmüştür. Klâsik dil öğretimi mantığıyla hareket eden

<sup>2</sup> Bu mısradaki vezin aksamaktadır.

yazar, dilbilgisi kurallarından sonra kısa bir sözlük hazırlamıştır. Bu sözlükte en dikkat çekici nokta, Türkçe kelimelerin nasıl telaffuz edileceğinin ayrıntısıyla izah edilmesidir ki pratikte bu çok önemlidir. Eserin sonuna da Türkçe-Farsça manzum bir sözlük ekleyen müellif, ezber yöntemiyle daha çok sözlük bilgisi kazandırmak istemiştir.

## TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Kâşgarlı Mahmûd'un "Dîvânü Lügâti't-Türk"üyle ilk örneğini gördüğümüz iki dille yabancılara Türkçe öğretme gayretleri ve Türkçe bilinci 15-18. yüzyıllarda Türklerin hükümran olduğu Hint ve İran coğrafyalarında muhtelif eserlerle devam etmiştir.

Hindistan'ın sadece Salar Jung Kütüphanesi'nde Türkçe dil öğretimi ile ilgili sekiz eser tespit edilmiştir. Bu eserlerden altısı Türkçe bilmeyenlere Farsça ile, biri de Arapça ile Türkçe öğretmeyi amaçlamıştır. Bir eser ise, Türkçe bilenlere Farsça öğretmek gayesiyle yazılmıştır. Bu coğrafyadaki kütüphaneler etrafıca tarandığında bu şekilde daha fazla eser tespit edilmesi muhtemeldir.

Yukarıda tanıtılan eserlerde iki dilli öğretim yöntemi ve sözlük-gramer metodu kullanılmıştır ki bu, Dîvânü Lügâti't-Türk'ün üslûbunun bir devamıdır. Kâşgarlı Mahmûd, eserinin girişinde "Türklerin dilini öğreniniz, çünkü onların egemenliği uzun sürecektir." diye aktardığı hadis-i şerifle hem *Türk dilini yüceltmek hem Türkçe öğrenmeye teşvik etmek* amacı taşımaktadır. Özellikle Fazlullâh Han Barlas'ın, eserinin girişinde Türkçenin, sultanların dili ve dillerin sultanı olduğunu vurgulaması, Kâşgarlı Mahmûd ile aynı düşüncede hareket ettiğini göstermektedir. Bu anlayışın diğer müelliflere de teşmil edilmesi mümkündür. Bu eserlerin çoğunda Türkçe kelimelerin telaffuzu üzerinde hassasiyetle durulması da Kâşgarlı Mahmûd'un tutumuyla paraleldir.

İncelediğimiz bu eserleri **gramer-sözlük**, **gramer ve sözlük**, **sadece gramer** ve **sadece sözlük** şeklinde hazırlanmış eserler olarak tasnif edebiliriz. Bu tasnif, o dönemdeki Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem çeşitliliğini daha doğrusu zenginliğini göstermektedir. Muhtemelen yazarlar, **hedef kitleye** veya **şahsî kanaat ve tercihlerine göre** bu metotlardan birini tercih etmekte idi.

Gramer-sözlük ya da sadece sözlük yöntemindeki bu eserlerin elif-bâ sistemi ile tertip edilmesi ve özellikle manzum sözlük veya manzum gramer tarzında eserler bulunması, dil öğretiminde **ezber** yönteminin büyük kabul gördüğünü düşündürmektedir.

Günümüzde Türkçe öğretilen merkezlerde ve bu merkezlerde kullanılan kaynaklarda iki dilli öğretim yerine tek dille öğretim yöntemi kullanılmaktadır. Yani Türkçe, sadece Türkçe ile öğretilmektedir. Bu durum, belki iki dilli öğretimin yetersiz veya eski bir yöntem olduğundan dolayı tek dille öğretim yönteminin kullanıldığı düşüncesini doğurabilir. Fakat tek dille öğretim bir zorunluluk ve ihtiyaçtan ortaya çıkmış olsa gerek. Modern anlamda yabancılara Türkçe öğretimi 1980'li yıllarda Ankara Üniversitesi'ne bağlı olarak kurulan TÖMER ile başlamıştır. British Council, Goethe Institut, Instituto Cervantes ve Alliance Française gibi dil ve kültür merkezleri örnek alınarak kurulan Ankara Üniversitesi TÖMER'de ve daha sonra ülkemizde kurulan yüz civarında Türkçe öğretim merkezinde iki dilli öğretim yerine tek dil ile öğretim yöntemi uygulanmış ve uygulanmaktadır. Yani Türkçe öğretiminde sadece Türkçe kullanılmaktadır. İşte bu

durum bir zaruret ve ihtiyaçtan kaynaklıdır. Çünkü bu dil öğretim merkezlerinde çeşitli milletlerden farklı ana dillere sahip öğrenciler bulunduğu için iki dilli eğitim çok zor hatta imkânsızdır. Dolayısıyla tek dille öğretim yöntemi bir ihtiyaç ve zorunluluk olmaktadır. Bu ihtiyaç ve zorunluluk, tek dille öğretim yönteminin, eğitimciler ve akademisyenler tarafından teorik ve pratik anlamda geliştirilmesini gerektirmiş ve bu minvalde çalışmalar yapılmış ve yapılmaktadır.

İki dilli hatta üç dilli öğretim yöntemini esas alan, geçmişte yazılmış bu eserlerin gün yüzüne çıkarılıp incelenmesi, Türk dili, Türk dili tarihi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretimi çalışmalarına katkı sağlayacaktır.

### KAYNAKÇA / REFERENCES

- Ateş, A. (1940-1942). Metin Tenkidi Hakkında (Dasitân-ı Tevârih-i Mülûk-i Âl-i Osman Münasebeti ile). *Türkiyat Mecmuası*, VII-VIII, 253-267.
- Bilkan, A. F. (1998). *Hindistan'da gelişen Türk edebiyatı*. Ankara: Kültür Bakanlığı Yayınları.
- Kavakçı, Y. Z. (1982). *İslam araştırmalarında usûl*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Yazır, M. B. (1981). *Medeniyet âleminde yazı ve İslam medeniyetinde kalem güzeli*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.