

# ISSEJ

## ISSEJ

**Volume 7**  
**Summer 2021**

**ISSN:2146-6297**

The Journal of International  
Social Sciences Education

Uluslararası Sosyal Bilimler  
Eğitimi Dergisi



**Cappadocia**  
**TURKEY**

[www.dergipark.org.tr/en/pub/issej](http://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej)

ISSEJ  
ISSEJ

The Journal of International  
Social Sciences Education

ISSN:2146-6297

Uluslararası Sosyal Bilimler  
Eğitimi Dergisi

Cappadocia/TURKEY

Summer/Yaz Yıl/Year: 2021 Volume/Cilt: 7 Number/Sayı: 1

Altı ayda bir yayımlanır  
Published semi annual  
Hakemli bir dergidir  
A refereed journal

**OWNER**  
**SAHİBİ**

Dr. Abdulkadir UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**EDITOR IN CHIEF BAŞ EDİTÖR**

Dr. Anja KRAUS Stockholm University

**EDITORS**  
**EDİTÖRLER**

Dr. Abdulkadir UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Mehmet Hayri Sarı Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

**EDITORIAL BOARD YAYIN**  
**KURULU**

Dr. Ahmet DOĞANAY Çukurova Üniversitesi  
Dr. Ali Sinan BİLGİLİ Atatürk Üniversitesi  
Dr. Ali MEYDAN Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Arif SARIÇOBAN Selçuk Üniversitesi  
Dr. Bekir BULUÇ, Gazi Üniversitesi  
Dr. Bengü Aksu AKSU ATAÇ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Biljana POPESKA Goce Delcev University Stip, Republic of Macedonia  
Dr. Buket AKKOYUNLU Çankaya Üniversitesi  
Dr. Dean SMART University of the West of England  
Dr. Didem KOBAN KOÇ Hacettepe Üniversitesi  
Dr. Dursun DİLEK Sinop Üniversitesi  
Dr. Fatma SAÇLI UZUNÖZ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Ferda AYSAN Dokuz Eylül Üniversitesi  
Dr. Hayati AKYOL Gazi Üniversitesi  
Dr. Hülya YILDIZLI, İstanbul Üniversitesi  
Dr. Johann WASSERMANN University of Kwazulu-Natal  
Dr. John J. Chiodo University of Oklahoma  
Dr. Maria REPOUSSI Aristotole University of Thessaloniki  
Dr. Mehmet Cem ŞAHİN, Ankara Üniversitesi  
Dr. Mohamad Johdi SALLEH, Uluslararası İslam Üniversitesi  
Dr. Oldimar CARDOSO Universidade de São Paulo  
Dr. Penople HARNETT University of the West of England  
Dr. Petek AŞKAR Hacettepe Üniversitesi  
Dr. Ramazan SEVER, Giresun Üniversitesi  
Dr. Recep KÜREKLİ Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Selma YEL, Gazi Üniversitesi  
Dr. Servet ÇELİK Trabzon Üniversitesi  
Dr. Servet ÖZDEMİR Başkent Üniversitesi  
Dr. Şenay GÜNGÖR Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Tuğba YELKEN Mersin Üniversitesi  
Dr. Vedat AKTEPE Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Dr. Yosenna VELLA University of Malta

**ENGLISH ADVISER**  
**İNGİLİZCE DANIŞMANI**

Dr. Bengü Aksu AKSU ATAÇ

**SECRETARIAT**  
**SEKRETERYA**

Zelal ÖZAĞAÇHANLI

## GUEST ADVISORY BOARD / HAKEM KURULU

Dr. Erdi Erdoğan

Dr. Ali İlhan

Dr. Nurcan Tekin

Dr. Dilek Karışan

Dr. Vedat Aktepe

Dr. Aysun Erginer

Dr. Nagihan Tanık Önal

Dr. Mehmet Ünlü

Dr. Şenay Güngör

Dr. Veda Yar Yıldırım

Dr. Ahmet Aykan

Dr. İsmail Şan

Dr. Mehmet Koray Serin

Dr. Yılmaz Mutlu

Dr. Emel Çilingir Altınır

Dr. Serpil Meri Yılan

Dr. Sevda Kaplan

Dr. Emel Tüzel İşeri

Dr. Necati Tomal

Kırıkkale Üniversitesi

Artvin Çoruh Üniversitesi

Aksaray Üniversitesi

Adnan Menderes Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Niğde Ömer Halis Demir Üniversitesi

Marmara Üniversitesi

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi

Muş Alparslan Üniversitesi

İnönü Üniversitesi

Kastamonu Üniversitesi

Muş Alparslan Üniversitesi

Çukurova Üniversitesi

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi

Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

ISSEJ is abstracted and indexed by the following sources; **Index Copernicus International (ICI), Root Indexing, Scientific Indexing Services (SIS), Eurasian Scientific Journal Index (ESJI), Academic Resource Index (ResearchBib), Directory of Journals Indexing (DRJI), SOBIAD Cite Factor, ERIH PLUS**

# Table of Contents

## İçindekiler

*Evaluation of the opinions of boarding district secondary school students and teachers on school-family communication*

Yatılı bölge ortaokulundaki öğrenci ve öğretmenlerin okul-aile iletişimine ilişkin bakış açıları

Research Article Araştırma Makalesi

Osman Orhan DEMİR, Sibel SARAÇOĞLU, Oktay BEKTAS •1

*Non-formal education function of first sugar factories established in Turkey: Oral History Inquiry*

Türkiye’de kurulan ilk şeker fabrikalarının yaygın eğitim kurumu olarak işlevi: Sözlü tarih araştırması

Research Article Araştırma Makalesi

Ali DİLEK, Adil Adnan ÖZTÜRK, Sultan BAYSAN•32

*The views of the seventh grade students on learning English vocabulary with the Taboo game*

Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Tabu Oyunu ile İngilizce Kelime Öğrenmeye Yönelik Görüşleri

Research Article Araştırma Makalesi

Rümeysa TUNA GÜNDOĞDU, Şefik KARTAL•75

*Investigation of Types of Errors Made by Primary School 4th Grade Students Regarding the Concept of Place Value*

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin basamak değeri kavramına yönelik yaptıkları hata türlerinin incelenmesi

Research Article Araştırma Makalesi

Hilal KESER•102

*The Effect of Communicative Activities on Turkish Language Learners Speaking Ability*

İletişim Etkinliklerinin Türk Öğrenenlerin İngilizce Konuşma Becerilerine Etkisi

Research Article Araştırma Makalesi

Parisa YEGANEHPOUR•126

*Investigation of Attainments of Curriculum of Social Studies Course (4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> Grades) in terms of Educational Philosophy and Theories*

Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının (4., 5., 6. ve 7. Sınıflar) Eğitim Felsefesi ve Eğitim Teorileri Açısından İncelenmesi

Research Article Araştırma Makalesi

Ali Ekber GÜLERSOY, Gizem ÖZBAY, Gönül YILDIRIM, Büşra ÇETİNKAYA•151

*Book review: Socioscientific issues from theory to practice*

Kitap değerlendirmesi: Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular

Book review Kitap İncelemesi

Kadriye BAYRAM•200



## The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

**Lütfen başlığı yazınız (İlk kelimenin ilk harfi büyük harf, diğer kelimeler küçük harf, sola yaslı, 18 punto, kalın, noto sans yazı karakteri, en fazla 15 kelime)**

### Ad Soyad & Ad Soyad

**Önerilen atf:** Soyadı, A. (2021). Makale başlığı, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(1), XX-XX. DOI: XXXXXXXXXXXXXXX

**Makale linki:** <https://doi.org/XXXXXXXXXX>



© 2021 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Lütfen başlığı yazınız (İlk kelimenin ilk harfi büyük harf, diğer kelimeler küçük harf, sola yaslı, 14 punto, kalın, arial yazı karakteri, en fazla 15 kelime)

Ad Soyad 

Birim, Üniversite, Şehir, posta kodu, Ülke

### ÖZ

Çalışmalar Türkçe ve İngilizce dillerinde gönderilebilir. Her çalışmanın baş kısmında Türkçe ve İngilizce öz bulunmalıdır. Öz, makalenin amacına, yöntemine ve sonuçlarına ilişkin kısa ve net bilgileri içermelidir. 10 punto büyüklüğünde, tek satır aralıklı, iki yana yaslı ve en çok 250 sözcük olmalıdır. "Öz" metni içinde kaynak verilmemelidir.

Çalışmalar Türkçe ve İngilizce dillerinde gönderilebilir. Her çalışmanın baş kısmında Türkçe ve İngilizce öz bulunmalıdır. Öz, makalenin amacına, yöntemine ve sonuçlarına ilişkin kısa ve net bilgileri içermelidir. 10 punto büyüklüğünde, tek satır aralıklı, iki yana yaslı ve en çok 250 sözcük olmalıdır. "Öz" metni içinde kaynak verilmemelidir.

Çalışmalar Türkçe ve İngilizce dillerinde gönderilebilir. Her çalışmanın baş kısmında Türkçe ve İngilizce öz bulunmalıdır. Öz, makalenin amacına, yöntemine ve sonuçlarına ilişkin kısa ve net bilgileri içermelidir. 10 punto büyüklüğünde, tek satır aralıklı, iki yana yaslı ve en çok 250 sözcük olmalıdır. "Öz" metni içinde kaynak verilmemelidir.

Çalışmalar Türkçe ve İngilizce dillerinde gönderilebilir. Her çalışmanın baş kısmında Türkçe ve İngilizce öz bulunmalıdır. Öz, makalenin amacına, yöntemine ve sonuçlarına ilişkin kısa ve net bilgileri içermelidir. 10 punto büyüklüğünde, tek satır aralıklı, iki yana yaslı ve en çok 250 sözcük olmalıdır. "Öz" metni içinde kaynak verilmemelidir.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi XX Ay 202X  
Kabul tarihi XX Ay 202X

### ANAHTAR KELİMELER

Anahtar kelime 3-5 kelimedenden, Arial yazı tipi, 8 punto

### Makale Türü

Araştırma makalesi,  
Derleme makalesi vs.

İLETİŞİM Ad Soyad  xxx@xxxx

© 2021 The Author(s).

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan yeniden kullanıma izin veren, orijinal eserin uygun şekilde alıntılanması ve herhangi bir şekilde değiştirilmemesi, dönüştürülmemesi veya üzerine inşa edilmemesi koşuluyla herhangi bir ortamda dağıtılan ve çoğaltılan bir Açık Erişim makalesidir.

## Giriş

Makalenin ana bölüm başlıkları “Giriş”, “Amaç”, “Yöntem”, “Bulgular”, “Tartışma ve Sonuç”, “Öneriler”, “Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar”, “Yazar Katkıları”, “Yayın Etiği”, “Finansman”, Teşekkür” olmak üzere numaralandırma yapmadan sola dayalı, 10,5 punto, kalın ve ilk harf büyük olarak yazılmalıdır.

Çalışmada paragraf başı yapılmamalıdır. Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; önce ve sonra alanı 6 nk satır aralığı 1 olmalıdır. Problem durumu, giriş bölümü içinde açıkça belirtilmelidir.

Makaleler en çok 9000 kelime olmalıdır. Makale MS Office Word programında uzantısı .doc ya da docx olacak şekilde kaydedilmelidir. Metin, A4 boyutuna üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm. bırakılarak tek satır aralıklı yazılmalıdır. Times New Roman yazı karakteri kullanılmalı ve tek sütun olmalıdır.

## Amaç

İkinci düzey başlıklar numaralandırma yapmadan sola dayalı, Times New roman 10,5 punto, ilk harf büyük, kalın olarak yazılmalıdır. Kendinden önceki paragraftan bir satır boşluk ile ayrılmalıdır. Biçimlendirmeyi bozmadan bu kısmı silip makale metnini yazabilirsiniz.

## Metodoloji

Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale son sayfasında yer verilmelidir.

Makaleler en çok 9000 kelime olmalıdır. Makale MS Office Word programında uzantısı. doc ya da docx olacak şekilde kaydedilmelidir. Metin, A4 boyutuna üst, alt, sağ ve sol boşluk 2,5 cm. bırakılarak tek satır aralıklı yazılmalıdır. Times New Roman yazı karakteri kullanılmalı ve tek sütun olmalıdır. Sayfa numarası verilmemelidir. Paragraf başı yapılmamalıdır. Paragraf sekmesinde girintiler bölümünde; önce ve sonra alanı 6 nk satır aralığı 1 olmalıdır. Belirtilen yazım esaslarına uygun olarak hazırlanan ve inceleme kurulu tarafından onaylanan makaleler yayımlanır.

***Katılımcılar*** (ikinci düzey başlık: İlk kelimenin ilk harfi büyük, sola yaslı, 10,5 punto, kalın, italic, trebuchet ms yazı stili)

Araştırmada, grubun oluşturulma biçimine göre Örneklem, Çalışma Grubu ya da Katılımcılar başlıklarından biri kullanılmalıdır. Araştırmanın çalışma grubunun kimlerden oluştuğu ve örnekleme yöntemine ilişkin bilgiler bu bölümde belirtilir.

## Bulgular

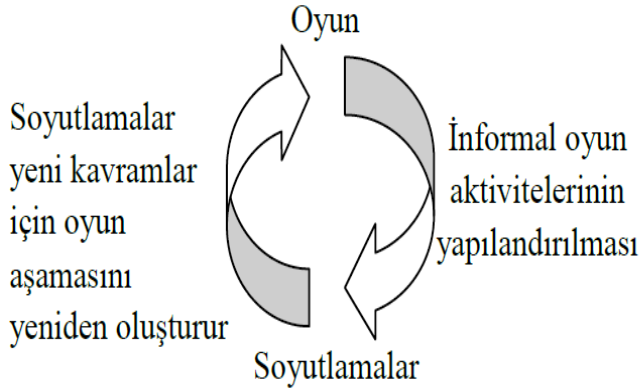
Kullanılacak referanslar, tablolar, şekiller [APA 7](#)'ye uygun şekilde hazırlanmalıdır. Yazım kuralları ve [APA 7](#)'ye uygun olmayan makaleler ilk aşamada editör tarafından yapılan değerlendirmede elenir.

Referanslarınızı gözden geçirmeniz ve [APA 7](#)'ye uygunluğunu kontrol etmeniz gerekmektedir. Şekillere, şekil numarasıyla birlikte metin içinde mutlaka atıfta bulunulmalıdır.

Aşağıda tablo kullanımı için bir örnek verilmiştir. Tabloda APA 7 yazma stili kullanılmalıdır.

**Tablo 1.** Öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Sınıf	Bölüm A		Bölüm B		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
2. sınıf	9	2	8	4	23
3. sınıf	8	9	9	12	38
4. sınıf	12	14	9	20	55
<b>Toplam</b>	29	25	26	36	116



**Şekil 2.** Dinamiklik İlkesinin Üç Bileşeni (Post, 1981 ve Cathcart vd., 2003, s.26)  
İlk harf büyük, arial, 9,5 punto



## Tartışma and Sonuç

Buraya tartışma ve sonuç kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen yazım kurallarına dikkat edilmelidir.

Metin içi Times New Roman 10,5 punto, tek satır aralıklı ve burada verilen biçime uyularak hazırlanmalıdır.

## Öneriler

Buraya öneriler kısmı eklenmeli ve yukarıda verilen yazım kurallarına dikkat edilmelidir.

Metin içi Times New Roman 10,5 punto, tek satır aralıklı ve burada verilen biçime uyularak hazırlanmalıdır.

## Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Araştırmanın sınırlılıkları ve araştırmacılar için gelecekte ne gibi araştırmalar yapabileceklerine dair bilgiler bu bölümde yer alır.

## Yazar Katkıları

Birkaç yazarlı araştırma makalelerinde araştırmacıların bireysel katkılarını belirten kısa bir paragraph sunulmalıdır. Şu ifadeler kullanılabilir: “Giriş, A.S ve S.A.; metodoloji, A.S ve S.A.; yazılım, A.S ve S.A.; geçerlik, A.S ve S.A.; analiz A.S ve S.A.; araştırma A.S ve S.A.; kaynaklar A.S ve S.A.; very iyileştirme A.S ve S.A.; yazma ve taslak hazırlama A.S ve S.A.; yazma, inceleme ve düzenleme A.S ve S.A.; görüntüleme A.S ve S.A.; denetim A.S ve S.A.; proje yönetimi A.S ve S.A.; fon edinimi A.S ve S.A.” Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okudular ve Kabul ettiler. Yazarlık, çalışmaya önemli ölçüde katkıda bulunanlarla sınırlı olmalıdır.

## Yayın Etiği

Etik kurul izni gerektiren çalışmalarda, izinle ilgili bilgiler (kurul adı, tarih ve sayı no) yöntem bölümünde ve ayrıca makale ilk/son sayfasında yer verilmelidir. Makalelerde Araştırma ve Yayın Etiğine uyulduğuna dair ifadeye yer verilmelidir.

### Etik Kurul İzni Gerektiren Çalışmalar:

1. Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar,
2. İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
3. İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
4. Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
5. Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar

Eğer çalışmanız etik kurul izni gerektiren çalışma grubunda yer almıyor ise bu durumu belirten [beyan formunu](#) imzalamanız ve durumu makale metninde belirtmeniz gerekmektedir.

2020 yılı öncesi araştırma verileri kullanılmış, yüksek lisans/doktora çalışmalarından üretilmiş (makalede belirtilmelidir), bir önceki yıl dergiye yayın başvurusunda bulunulmuş, kabul edilmiş ama henüz yayımlanmamış makaleler için geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir.

### *Finasman*

**Bu bölüm zorunlu değildir.** Lütfen ekleyiniz: Bu araştırma; TÜBİTAK/BAP vs. tarafından finans edilmiştir. TÜBİTAK/BAP vs. tarafından finans edilmiştir.

### *Teşekkür*

**Bu bölüm zorunlu değildir.** Bu bölümde, yazar katkısı ya da finans kapsamında verilen destek için teşekkür edebilirsiniz. (Örneğin: Deneyleer için kullanılan materyaller gibi).

## ORCID

Ad Soyad  <http://orcid.org/0000-0001-XXXX-XXXX>

## Kaynakça

Kaynakça, [APA 7](#) Publication Manual yayın ilkelerine uygun olarak hazırlanmalıdır. Daha fazla bilgi için; <http://www.apa.org> bakınız. Kaynaklar başlık dâhil Times New Roman 9,5 punto ile tek satır aralığında hiç boşluk bırakmadan alfabetik sıralı yazılmalıdır.

- Durmuş, S., Toluk, Z., ve Olkun, S. (2002, Eylül). *Matematik öğretmenliği 1. sınıf öğrencilerinin geometri alan bilgi düzeylerinin tespiti, düzeylerinin geliştirilmesi için yapılan araştırma ve sonuçları*. Orta Doğu Teknik Üniversitesi'nce düzenlenen V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, ODTÜ, Ankara.
- Fennema, E., & Franke, M. L. (1992). Teachers' knowledge and its impact. D. A. Grouws (Editör), In *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (147–164). New York: Macmillan Publishing Company.
- Sarı, M.H., ve Tertemiz, N. (2017). İlkokul 4. sınıfta Dienes ilkelerine göre yapılandırılmış geometri etkinliklerinin öğrenci başarısına ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 1-23.
- Trends in International Mathematics and Science Study (1999). TIMSS 1999 ulusal rapor. 1 [http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/timss\\_1999\\_ulusal\\_raporu.pdf](http://timss.meb.gov.tr/wp-content/uploads/timss_1999_ulusal_raporu.pdf) adresinden 10.02.2016 erişildi.
- Yıldırım, C. (2000). *Matematiksel düşünme*. Remzi Kitapevi, İstanbul.
- Yıldızlı, H. (2015). *Öz düzenlemeli öğrenmenin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik başarılarına, tutumlarına ve öz düzenleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmış doktora tezi. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.

## Ekler

Bu bölüm zorunlu değildir.

## Ek 1

Table 1. Öğrencilerin bölüm, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre dağılımı

Sınıf	Bölüm A		Bölüm B		Toplam
	Kadın	Erkek	Kadın	Erkek	
2. sınıf	9	2	8	4	23
3. sınıf	8	9	9	12	38
4. sınıf	12	14	9	20	55
<b>Toplam</b>	29	25	26	36	116



# The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



**Please insert your article's title (The first letter of the first word used should be written in upper case, left-justified, 18 font size, bold, noto sans font style, no more than 15 words)**

## **Name Surname & Name Surname**

**To cite this article:** Surname, N. (2021). Article's title, The Journal of International Social Science Education, 7(1), XX-XX. DOI: XXXXXXXXXXXXXXX

**To link to this article:** <https://doi.org/XXXXXXXXXX>



© 2021 The Author(s). Reprints and permissions:  
Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.



## Text

The Text should be at least 2000 words. In-text times new roman is 10.5 points, single line spacing.

This section should be organized under the titles "Introduction", "Method", "Purpose", "Findings", "Discussion and Conclusion", "Implication and Suggestions", "Research Limitations and Future Research", "Author Contributions", "Publication Ethics", "Funding", "Acknowledgments", "References", "Appendices".

## Introduction

Titles should be written left justified and italic. Please give theoretical framework of your paper, including the references. You may use sub-heading if necessary.

## Purpose

The "Purpose" section of the article will be written here. Please give the aim of your research and also explain the importance of your research

## Method

The "Method" section of the article will be written here. Please introduce your method in this section. Give explanations about your research design, participants, data collection instruments and data analysis. You may use sub-headings when necessary.

In studies requiring ethics committee approval, information about the permission (name of the board, date and number) should be included in the method section

## Findings

The "Findings" section of the article will be written here. It is the main section in which the collected data and findings are discussed. Please mention the findings of your research according to research problems. Below an example is provided for the use of tables and figures. In tables and figures, APA 7 writing style should be used

**Table 1.** Distribution of Students by Section, Class Level and Gender

Grade	Section A		Section B		Total
	Female	Male	Female	Male	
2 <sup>nd</sup> grade	9	2	8	4	23
3 <sup>th</sup> grade	8	9	9	12	38
4 <sup>th</sup> grade	12	14	9	20	55
<b>Total</b>	29	25	26	36	116

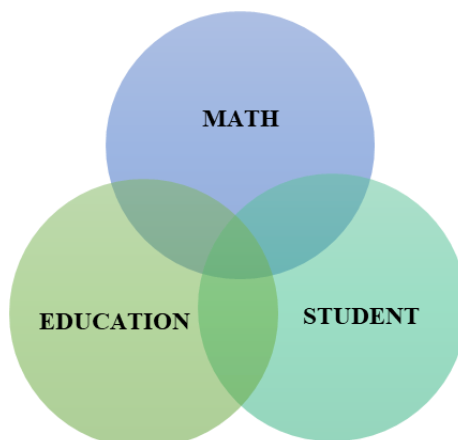


Figure2. First letter capital, arial, 9,5 font

### Discussion and Conclusion

The "Discussion and Conclusion" section of the article will be written here. It is section where the conclusion reached through findings is presented and referring to similar studies about the same topic and discussions in literature. Discuss your research finding with the relevant literature.

### Implication and Suggestions

The "Implication and Suggestions" section of the article will be written here.

### Research Limitations and Future Research

The "Research Limitations and Future Research" section of the article will be written here.

### Author Contributions

The "Author Contributions" section of the article will be written here. For research articles with several authors, a short paragraph specifying their individual contributions must be provided. The following statements should be used "Conceptualization, X.X. and Y.Y.; methodology, X.X.; software, X.X.; validation, X.X., Y.Y. and Z.Z.; formal analysis, X.X.; investigation, X.X.; resources, X.X.; data curation, X.X.; writing—original draft preparation, X.X.; writing—review and editing, X.X.; visualization, X.X.; supervision, X.X.; project administration, X.X.; funding acquisition, Y.Y. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.", please turn to the [CRediT taxonomy](#) for the term explanation. Authorship must be limited to those who have contributed substantially to the work reported

### Publication Ethics

In studies requiring ethics committee approval, information about the permission (name of the board, date and number) should be included in the method section and also on the first / last page of the paper. Papers should include a statement that the Research and Publication Ethics are complied

*Studies Requiring Ethics Committee Permission:*

1. All kinds of research conducted with qualitative or quantitative approaches that require data collection from participants using questionnaires, interviews, focus group work, observation, experimentation, interview techniques.
2. Use of humans and animals (including material / data) for experimental or other scientific purposes,
3. Clinical studies on humans,
4. Research on animals,
5. Retrospective studies in accordance with the law on protection of personal data

If your study is not included in the study group requiring ethics committee approval, you must sign the declaration form indicating this situation and state the situation in the text of the paper.

Retrospective ethics committee approval is not required for papers that have used research data before 2020, that have been produced from master's / doctoral studies (should be specified in the article), which have been published in the journal in the previous year, accepted but not yet published.

### *Funding*

The "Fundings" section of the article will be written here. Not compulsory. **This section is not mandatory.** Please add: "This research received no external funding" or "This research was funded by NAME OF FUNDER, grant number XXX" and "The APC was funded by XXX". Check carefully that the details given are accurate and use the standard spelling of funding agency names at <https://search.crossref.org/funding>, any errors may affect your future funding

### *Acknowledgments*

The "Acknowledgments" section of the article will be written here. Not compulsory



## ORCID

Name Surname  <http://orcid.org/0000-0001-XXXX-XXXX>

## References

The bibliography must conform to the format in APA Version 7.

- It is checked whether the references used in the text are given in the bibliography completely and correctly. If the references (references) in the text of each reference in the bibliography are not done properly, they are corrected.
- It is checked whether the references (references) in the text are made in accordance with the principles of sending, and the missing or incorrect ones are corrected.
- Turkish articles are based on Turkish and English articles are based on English citation.

## Appendices

This section is not mandatory

### Appendix 1

**Table 2.** Distribution of Students by Section, Class Level and Gender

Grade	Section A		Section B		Total
	Female	Male	Female	Male	
2 <sup>nd</sup> grade	9	2	8	4	23
3 <sup>th</sup> grade	8	9	9	12	38
4 <sup>th</sup> grade	12	14	9	20	55
<b>Total</b>	29	25	26	36	116



## The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

### Yatılı bölge ortaokulu öğrenci ve öğretmenlerinin okul-aile iletişimine bakış açılarının değerlendirilmesi

Osman Orhan DEMİR, Sibel SARAÇOĞLU, Oktay BEKTAŞ

**Önerilen atf:** Demir, O.O., Saraçoğlu, S., Bektaş, O. (2021). Yatılı bölge ortaokulundaki öğrenci ve öğretmenlerin okul-aile iletişimine ilişkin bakış açıları, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(1), 1-31. DOI: 10.47615/issej.810041

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.810041>



©2021. Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz. Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dâhil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Yatılı bölge ortaokulu öğrenci ve öğretmenlerinin okul-aile iletişimine bakış açılarının değerlendirilmesi

Osman Orhan Demir  Sibel Saraçoğlu  Oktay Bektaş 

Eğitim Fakültesi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri, 38039, Türkiye

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı yatılı bölge ortaokulu öğrenci ve öğretmenlerinin okul-aile iletişimine ilişkin bakış açılarını incelemektir. Çalışma nitel araştırma yönteminin fenomenoloji desenine göre gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 yılının bahar döneminde İç Anadolu Bölgesi'nin bir ilçesinde yer alan yatılı bölge ortaokulunun farklı sınıflarında öğrenim gören, farklı aile yapısına sahip, farklı cinsiyette ve başarı düzeyinde altı öğrenci ve farklı disiplinlerden, farklı yaş seviyesinde ve farklı aile iletişimine sahip üç öğretmen oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Görüşmelerden elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin okul-aile iletişimini öğrencilerin eğitim ve öğretim faaliyetlerinin desteklenmesi olarak algıladıkları anlaşılmıştır. Öğrenciler ve öğretmenler tarafından en çok dile getirilen iletişim kaynakları; telefonla görüşme, veli toplantısı, aile ziyareti ve telefon mesajıdır. Araştırmada öğrencilerin iletişim kurmaya istekli oldukları ve akademik başarı konusunda iletişim kurdukları belirlenmiştir. Öğretmenlerin ise öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra öğrenci sorunları ve maddi konularda iletişim kurdukları tespit edilmiştir. Ayrıca öğretmenlerin akademik başarı, sosyal etkinlikler ve ev yaşantısı konularında iletişim kurulmasını istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Aile-okul iletişiminde yaşanan sorunlar ile ilgili olarak her iki katılımcı grupta da ortak olan görüşler; uzaklık, uygun görüşme zamanı, ailenin ilgisizliği ve ekonomik şartlardır. Katılımcılar çözüm önerisi olarak aile ziyaretlerinin gerçekleştirilmesini, sosyal etkinliklerin düzenlenmesini, velinin ilgisinin artırılmasını ve farklı iletişim kaynaklarının kullanılmasını önermişlerdir. Çalışma sonucunda, araştırma bulguları ve sınırlılığından hareketle okul-aile iletişiminin artırılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 13 Ekim 2020  
Kabul tarihi 04 Şubat 2021

### AMAHTAR KELİMELER

Okul-aile iletişimi, yatılı bölge ortaokulu, öğrenci görüşleri, öğretmen görüşleri

### Makale Türü

Araştırma makalesi

## Giriş

Öğrenme sürecinde öğrenci, öğretmen ve ebeveynler arasındaki etkileşim, öğrenmenin önemli unsurlarından biridir (Vygotsky, 1978). Bu sebeple çocukların, okul dışı ve okuldaki eğitimlerinin birbirini tamamlayıcı nitelikte olması, öğretmen, öğrenci ve velinin bir bütün içinde düşünülmesi, bu bütünde iletişimin sağlanması ve bu iletişim için gerekli olan özelliklerin öğrenilmesi büyük önem taşımaktadır (Baş ve Beyhan, 2017). Öğretmen, öğrenci ve aile etkileşimi, okul ve eğitim sürecinin önemini arttırmak, öğrencinin okula devamını isteyerek gerçekleştirmek, öğrencinin kişisel olumlu saygısını yükseltmek ve okula karşı istendik yönde bakış açısı oluşturmak amaçlarına hizmet eder ve öğrencinin öğrenme becerilerini etkiler (Acat ve Dönmez, 2009; Park and Holloway, 2017). Ailenin sosyo-ekonomik düzeyi, kültürel durumu, ailenin kullandığı dilin çocukla uyumu, ailenin bilgi birikimi ve tutumunun çocuğun okulda öğrendiklerini destekler nitelikte olması öğrenci başarısını olumlu yönde etkiler (Bordalba and Bochaca, 2019; Christensone and Reschly, 2010; Jeynes, 2015). Alan yazındaki bazı çalışmalarda ailelerin çocuklarının eğitim sürecine karşı ilgilerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Özgan ve Aydın, 2010; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010; Kılıç, 2010). Okul ile aile arasındaki irtibatsızlık ve bu durumun ortaya çıkardığı olumsuz bakış açıları, öğrencilerin davranışlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Griffin and Galassi, 2018; Powell, Son, File and San Juan, 2010). Oysaki ailelerin çocuklarının öğrenme süreçlerine dahil olması, onların öğrenme becerilerine katkı sağlar (Avrupa Komisyonu, 2017). Bu sebeple öğrenme sürecinde öğrenenin verimliliğini yükseltmek amacıyla, okul-aile birliğinin sağlanması, ailenin idare ve öğretmenlerle iletişime geçerek sürece katılması oldukça önemlidir (Bordalba and Bochaca, 2019; Daniel, 2016). Olumlu ve sağlam bir öğretim atmosferi ancak öğretmen ve aile işbirliği ile gerçekleştirilebilir (Daniel, 2016; Griffin and Steen, 2010). Yapılan çeşitli çalışmalar itibarı ile okul-aile arasındaki iş birliğinin öğrenme verimliliği üzerinde doğrudan etkisi olduğu bilinmekte olup her geçen gün daha da önemli bir konu haline gelmektedir (Adams, Womack, Shatzer and Caldarella, 2010; Bordalba and Bochaca, 2019; Erdem ve Şimşek, 2009; Griffin and Galassi, 2018; Özbaş ve Badavan, 2009; Park and Holloway, 2017; Powell, Son, File and San Juan, 2010).

Eğitim; aile, okul ve öğrenci arasında ortaya çıkan bir uyumla birlikte var olmaktadır. Bu uyumda herhangi bir ögede oluşacak eksik veya problemler öğrenci davranışlarında olumsuzluklara sebep olmaktadır. Eğitim programını başarıya taşıyacak öğrenci merkezli bir programın uygulamasında; sınıfların çok kalabalık oluşu ve okullarda yeterli sayıda donanımın bulunmaması, öğrencinin ev ödevinin çok fazla oluşu, çocukların ödevlerden vakit bulamayıp sosyal alanlara yönelemeyişi, çocuğun yeteneklerinden habersiz olan velilerin farklı beklentileri, öğretmenlerin programı uygulama ve sonrasındaki değerlendirme sürecindeki deneyimsizlikleri gibi bazı güçlüklerle karşılaşmaktadır (Başol ve Zabun, 2007; Terzi, 2011). Bu konudaki problemlerden biri de çevre itibarı ile eşitsizlik yaşayan öğrencilerin eğitimidir. Ülkemizde kırsal alanlardaki eğitim ile ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda teknolojik ve fiziki altyapıdaki eksiklik, gelir sıkıntısı, öğretim malzemelerine erişim, öğretim programı, velilerin okul etkinliklerine katılımı ve çocuklarının eğitim hayatına gösterdikleri değer, taşınabilir eğitim, elektrik, su ve internet erişimi gibi konularda önemli sıkıntılar bulunduğu belirtilmektedir (Aksoy 2008; Çakıroğlu ve Çakıroğlu 2003; Çiftçi ve Cin, 2017; Kızılaslan, 2012; Ögdül, 2010).

Çevre itibarı ile eşitsizlik yaşayan öğrencilerin yatılı okullar vasıtasıyla eğitim sorunu kısmen çözülmüştür (Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), 2003). Ancak, yapılan çeşitli çalışmalarda yatılı okullarda bulunan öğrencilerin akademik başarılarının düşük ve duyuşsal yönden eksik olmaları gibi çeşitli sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların aile-okul iletişiminin eksikliğinden kaynaklanabileceği belirtilmektedir (İnal ve Sadık, 2014; Kahraman, 2009; Kırımoğlu ve Filazoğlu Çokluk ve Yıldırım, 2010). Aile, okul ve öğrenci arasındaki işbirliği, eğitimin niteliğini etkilemektedir (Şişman, 2013). Ailelerin öğrencilerin öğrenim durumlarına ilgileri ve katılım sağlamaları onların davranışsal sorunlarını çözümlenmede, başarı seviyelerini yükseltmede ve yeteneklerini tamamıyla ortaya çıkarmalarında önemli bir etki oluşturmaktadır (Bordalba and Bochaca, 2019; Daniel, 2016). Eğitim hedeflerine ulaşma sürecinde öğrencilerin akademik ve sosyal gelişmelerinde olumlu davranış değişiklikleri oluşturabilmek ve olumsuz davranışların önüne geçebilmek için öğrenci, öğretmen ve aile arasında kurulacak etkileşim önemli bir rol oynamaktadır (Binicioğlu, 2010; Griffin and Steen, 2010).

Alan yazında Türkiye’de okul-aile iletişiminin ve bu konudaki yapılan çalışmaların yetersiz olduğu belirtilmektedir (Çalışkan ve Ayık, 2015; Çangır, 2019). Yapılan çalışmalarda, veli katılımı ile ilgili etkinlik ve araştırmaların çoğunlukla anasınıfı düzeyinde olduğu (Powell, Son, File and San Juan, 2010), daha yüksek seviyelerdeki çalışmaların okul aile iletişiminin ve katılımının başarı ve motivasyona etkileri ve veli katılım engelleriyle ilgili olduğu (Şeker, 2009) görülmektedir. Alan yazında özellikle gelişim hızının yüksek olduğu ve bireyde önemli değişikliklerin yaşandığı ergenlik dönemi öğrencileri ve kırsal okul ortamlarında okul-aile iletişiminin karmaşıklaştığı, bu iletişimde sorunlar yaşandığı ve sorunların okul-aile iletişim eksikliğinden kaynaklanabileceği

belirtilmektedir (Çangır, 2019; Demirel, 2013; Hill, Witherspoon and Bartz, 2018; Schaverien, 2011; Yılmaz, 2012). Bu kapsamda ergenlik dönemi öğrencilerinin eğitim aldığı kırsal okul ortamlarında özellikle de okul-aile iletişimde daha fazla eksikliklerin yaşandığı yatılı bölge okullarında okul-aile iletişimin anlaşılması ve artırılması için okul-aile iletişimine yönelik daha fazla çalışma yapmaya ihtiyaç olduğu dile getirilmektedir (Çangır, 2019; Griffin and Galassi, 2018).

Buna istinaden araştırmada yatılı bölge ortaokulundaki öğretmen ve öğrencilerin okul aile iletişim algıları, iletişimde kullanılan kaynaklar, iletişim kurulan ve kurulması istenilen konular, iletişimde yaşanan sorunlar ve bu sorunların çözüm önerileri ile ilgili bakış açılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın yukarıda belirtilen ihtiyacın karşılanmasına katkı sağlayacağı ve yatılı ortaokuldaki okul-aile iletişimi ile ilgili yapılacak tespitlerin öğrenci gelişimini iyileştirme sürecinde yapılacak ileriki çalışmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Yatılı okullar ile ilgili alan yazındaki çalışmaların daha çok okul-aile iletişiminin başarı ve motivasyona etkileri ile bu okullarda yaşanan genel sorunlara yönelik olduğu görülmektedir (Çangır, 2019; Demirel, 2013; Griffin and Galassi, 2018; Şeker, 2009; Yılmaz, 2012). Ayrıca çalışmalar daha çok yönetici ve öğretmen görüşlerini içermekte olup, öğrenci ve öğretmen görüşlerini birarada inceleyerek konunun derinlemesine incelenmesini içeren çalışmalar sınırlıdır (Çangır, 2019; Gökyer, 2011; İnal ve Sadık, 2014; Köroğlu, 2009). Araştırma, okul-aile iletişiminin sınırlı olduğu yatılı bölge ortaokulundaki okul-aile iletişim durumlarını geniş çerçevede değerlendirmesi ve öğretmen ile öğrenci görüşlerini birlikte ele alması yönleriyle alan yazındaki mevcut çalışmalardan ayrılmaktadır. Özellikle okul aile iletişiminin sınırlı olduğu yatılı bölge ortaokulunda böyle bir araştırmanın gerçekleştirilmiş olmasının ve okul-aile iletişimi açısından öğretmen ile öğrencilerin bakış açılarının birlikte incelenmesinin alan yazına öğrenme ve öğretme sürecinin iletişim boyutunun değerlendirilmesi adına önemli katkılar sağlayacağı öngörülmektedir.

### **Araştırma sorusu**

İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilçedeki yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul-aile iletişimine ilişkin bakış açıları nasıldır?

### **Alt problemler**

- Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul-aile iletişime ilişkin algıları nasıldır?
- Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul-aile iletişimde kullanılan kaynaklara ilişkin bakış açıları nasıldır?
- Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul-aile iletişim konuları ve konu önerileri ile ilgili bakış açıları nasıldır?
- Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul-aile iletişimde yaşanan sorunlar ile ilgili bakış açıları nasıldır?
- Yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul-aile iletişim sorunlarına çözüm önerileri nelerdir?

### **Metodoloji**

Bu çalışmada yöntem olarak nitel araştırma yöntemi, desen olarak fenomenoloji kullanılmıştır. Fenomenoloji, bütünüyle kavranması mümkün olmayan fakat diğer taraftan tam anlamıyla ilişkisiz olunmayan olguların incelendiği çalışmalarda tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Diğer yönden fenomenoloji farkına vardığımız fakat derinden ve ayrıntılarıyla bir bakış açısına sahip olmadığımız olguları irdelemektedir. Fenomenoloji çoğunlukla belirli bir olguyla ilgili kişisel düşünce ve bakış açılarının gün yüzüne çıkarılması ve yoruma tabi tutulması amacıyla gerçekleştirilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Fenomenoloji sayesinde bireylerin yaşamış oldukları tecrübe ve deneyimleri ile ilgili hisleri, algılamaları, düşünceleri, bu durumları yapılandırma ve bilinçlilikleri araştırılır (Aydoğdu, 2018). Bu araştırmada öğrencilerin ve öğretmenlerin daha önceden esasen kendi iç dünyasında bulunan ancak farkına varamadıkları okul-aile iletişimiyle alakalı tecrübe, deneyim, düşünce ve görüşlerini ortaya çıkarmak ve bunları derinlemesine araştırmak amaçlandığı için bu desen seçilmiştir.

### **Çalışma grubu**

Bu çalışmada iç geçerliği artırmak ve derinlemesine araştırma yapabilmek amacıyla çalışmanın amacı bağlamında zengin durumları seçmeye yönelik olarak amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi

kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme, sınırlı sayıdaki örneklemede probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğinin maksimum derecede yansıtıldığı örneklemedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Maksimum çeşitlilik örnekleme için çalışma grubu iki farklı şubeden, farklı cinsiyette, farklı başarı seviyesinde ve farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan öğrenciler ile farklı branşlardan, farklı yaşlarda ve farklı okul-aile iletişim düzeyine sahip öğretmenlerden seçilerek oluşturulmuştur.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Demografik Bilgileri

Demografik özellik		N
Cinsiyet	Kadın	3
	Erkek	3
Okul-aile iletişim düzeyi	Düşük	2
	Orta	2
	Yüksek	2
Başarı düzeyi	Düşük	2
	Orta	2
	Yüksek	2
Sosyo-ekonomik düzey	2300 ₺ altı	2
	2300-4500 ₺	2
	> 4500 ₺	2
Şube	A	3
	B	3

Öğrenci ve öğretmenler okul-aile iletişim düzeyi açısından sınıflandırılırken; okul-aile iletişimi haftada 3'den az ise düşük, 3 ile 5 arası ise orta, 5'den fazla ise yüksek seviye olarak belirlenmiştir. Öğrenciler akademik başarı düzeyi açısından sınıflandırılırken, yıl sonu başarı not ortalamaları 0-50 arasında ise düşük, 50-85 arasında ise orta ve 85-100 arasında ise yüksek seviyede başarılı olarak değerlendirilmiştir. Ailelerden ikisinin gelir düzeyi 2300 ₺ altında, ikisinin 2300-4500 ₺ arasında ve ikisinin de 4500 ₺ üzerindedir. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1'de, öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2.** Öğretmenlerin Demografik Bilgileri

Demografik özellik		N
Cinsiyet	Kadın	2
	Erkek	1
Okul-aile iletişim düzeyi	Düşük	1
	Orta	1
	Yüksek	1
Branş	Matematik	1
	Bilişim Teknolojileri	1
	Sosyal Bilgiler	1
Yaş	20-25	1
	25-30	1
	30-35	1

### Veri toplama aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, soruların sırasının önceden belirlendiği ancak araştırmacının isteği dâhilinde soruların sırasının değiştiği ve hatta yeni soruların eklenebildiği bir görüşme çeşididir. Yapılması araştırmacıya bırakılan bu olası değişiklikler araştırmacıya esneklik konusunda avantajlar sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada yarı yapılandırılmış görüşme formunun kullanılmasının amacı araştırmacıya esneklik sağlamak, görüşmenin gidişatına göre yeni veya farklı sorular sormak, katılımcının cevaplarına göre soruların yerini değiştirerek görüşmenin akışını bozmamaktır. Bu amaçla öğrenci ve öğretmen görüşme formları oluşturulmuş ve kullanılmıştır. Görüşme formlarının ilk hali araştırmacılar tarafından oluşturulmuştur. Görüşme formunda öğrencilerin ve öğretmenlerin kolay anlayacağı sade bir dil tercih edilmiştir. Ayrıca anlaşılmayabilecek ve derine inilmesi istenen sorular ek sorular ve sondalarla desteklenerek katılımcıların her soruya yanıt verebilmeleri sağlanmıştır. Görüşme formları iki akademisyen ve beş

ortaokul öğretmeni tarafından kontrol edilmiştir. Öneriler dikkate alınarak gerekli düzeltmeler yapılmış ve görüşme sorularına aile iletişimi kurulması istenilen konular ve aile iletişimindeki sorunların çözüm yolları ile ilgili sorular eklenmiştir. Bu aşamada öğrencilerin okul-aile iletişimi ile ilgili değerlendirme, eleştirme ve çözüm yolları ile ilgili görüşlerini almak amacıyla sorulan sorular son kısma alınarak genel olarak değerlendirme ve toparlama imkânı sağlanmıştır. Düzenlenen form kullanılarak iki öğrenci ve iki öğretmen ile soruların işlevselliğine ve anlaşılabilirliğine bakmak amacıyla pilot görüşme yapılmış, bu görüşmelerin sonuçları araştırma dışında tutularak bu doğrultuda veri toplama aracına son hali verilmiştir.

### *Veri toplama süreci*

Araştırmada farklı özellikteki katılımcıların gönüllülük esasına dayalı olarak görüşleri alınmıştır. Katılımcılarla görüşmeler yapılmadan önce, görüşmenin gerçekleşeceği zamanın planlanması için iletişime geçilmiştir. Görüşmelerden önce katılımcılarla samimi bir ortamda sohbet ortamı kurulmuş ve rahatlatılmıştır. Görüşmeler sessiz ve sakin bir odada katılımcının rahat etmesini sağlayacak bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Her bir görüşme yaklaşık 20 dakikada gerçekleştirilmiştir. Katılımcının izni dâhilinde görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Bu izin katılımcının ses kaydında da yer almaktadır. Katılımcılara görüşmenin verilerinin sadece bu araştırma için kullanılacağı anlatılmış, içtenlikle samimi bir şekilde cevap vermeleri sağlanmış, çekinmelerinin ve yanlış ifade vermelerinin önüne geçilmeye çalışılmıştır. Ayrıca görüşmenin yazılı metni hazırlanarak katılımcılara imzalatılmıştır. Bu sayede katılımcılara görüşmenin kaydı onaylatılmış, yanlış, eksik ya da çıkarılmasını istedikleri yerler sorulmuştur. Böylece katılımcının güveni kazanılmış, onayı alınmış ve görüşleri teyit ettirilmiştir.

### *Geçerlilik ve güvenilirlik*

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik kriterlerini sağlaması açısından iç geçerlik (inandırıcılık), dış geçerlik (aktarılabirlik), iç güvenilirlik (tutarlılık) ve dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) çerçevesinde bazı önlemler alınmış ve bazı uygulamalar yapılmıştır.

Lincoln and Guba (1985) inandırıcılığın sağlanabilmesi amacıyla araştırmacıların uygulayabilecekleri bazı taktikler önermektedir. Bunlar; uzun süreli etkileşim, derinlik odaklı veri toplama, çeşitleme, uzman teyidi ve katılımcı onayıdır. Araştırmanın inandırıcılığını arttırmak için; katılımcılardan görüşmenin yapılabilmesi amacıyla önceden randevular alınmış, katılımcılar rahatlatılarak samimi bir ortamda görüşmeler yapılmıştır. Uzun süreli etkileşim boyutu dikkate alınarak görüşmeler en az 20 dakikada gerçekleştirilmiştir. Ayrıca araştırmacı ile önceden görüşülüp samimi bir ortamda çay içilmiştir ve katılımcı rahatlatılmıştır. Çeşitleme boyutunda örneklem çeşitlemesi ve analiz çeşitlemesi yapılmıştır. Bulgularda katılımcıların cümleleri doğrudan alıntılar yapılarak verilmiştir. Görüşme soruları, analiz sonuçları ve tartışma bölümleri üç ayrı araştırmacı tarafından fikir birliğine varılarak oluşturulmuştur. Katılımcılara görüşme esnasında “bunu mu demek istedin?”, “katılıyor musun?” gibi sorular yöneltilmiş, görüşmenin sonunda görüşme kaydı onaylatılmış, böylece katılımcılara görüşleri teyit ettirilmiştir.

Erlanson, Harris, Skipper and Allen (1993) araştırmadan elde edilen sonuçların “aktarılabirliğini” sağlamak için ayrıntılı betimleme ve amaçlı örneklemeyi tavsiye etmektedir. Buna yönelik olarak çalışmanın her aşaması (örneklem seçimi, veri toplama aracının hazırlanması, veri toplama süreci, analiz süreci) detaylı bir şekilde anlatılmaya çalışılmıştır. Dış geçerlilik kapsamında amaçlı örneklem türlerinden maksimum çeşitlilik için katılımcıların farklı özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir.

Tutarlılık, olay ve olguların ortam ve zaman gözeterek aynı şekilde tekrarının mümkün olmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Tutarlılığı arttırmak amacıyla araştırmanın sonucunda ortaya çıkan bulgular yorum yapmadan olduğu gibi sunulmuş, yorumlar sonuç ve tartışma kısmına bırakılmıştır. Ayrıca bulgular araştırmacılar arasında fikir birliğine varılarak oluşturulmuştur.

Erlanson ve diğerleri (1993) araştırmanın teyit edilebilirliğini incelemek üzere “teyit incelemesi” taktığının işe koşulmasını önermektedirler. Araştırmanın her bir aşaması alan uzmanına kontrol ettirilerek teyit edilebilirlik arttırılmaya çalışılmıştır.

## Veri analizi

Veri analizinden önce görüşme esnasında alınan ses kayıtları transkript edilmiştir. Araştırma verilerinin analizinde önce kodlar, kodlardan yola çıkılarak ta kategoriler oluşturulmuştur. Kod oluşturma süreci önem yönünden oldukça yüksek seviyededir ve kodlama işlemi basit şekliyle kategoriye sokma ve sınıflama sürecini kapsar (Bryman and Burgess, 1994).

Nitel araştırmada veri analizi, olgunun tanımlanması, sınıflandırması ve yorumlanmasına dayanır (Ezzy, 2002). Bu çalışmada veri analizinde görüşme sorularına göre hem içerik analizi hem de betimsel analiz kullanılmıştır. Bunun sebebi görüşme sorularının bazılarının içerik analizine bazılarının betimsel analize uygun olmasıdır. Aynı zamanda bu sayede analiz çeşitlenmesi yapılmış ve veri analizinin güvenilirliği ve geçerliliği artırılmıştır. İçerik analizi için asıl gaye, elde edilen verilerin açıklanmasını sağlayacak kavram ve ilişkileri saptamaktır. Veriler içerik analizi sayesinde daha detaylı bir irdelemeye tabi tutularak, betimsel analizde farkına varılmayan kavram ve temaların fark edilmesi sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel analizin amacı ulaşılan verileri, düzenleme ve yorumlama süzgecinden geçirerek okuyucunun anlayabileceği şekle getirmektir. Daha sonrasında oluşturulan betimlemeler, yorumlama yapılarak neden-sonuç ilişkisini belirlemekte ve bu sayede birtakım sonuçlar ortaya konulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda araştırmanın alt problemlerinden ilk dördü içerik analizi ile, son alt problem ise betimsel analiz ile analiz edilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde yatılı bölge ortaokulu öğrencilerinin ve öğretmenlerinin okul-aile iletişimine ilişkin görüşleri sonucunda oluşturulan kodlar ve kategoriler ilgili tablolarda sunulmuş, her bir veri ayrıntılı bir şekilde tek tek incelenmiştir. Ayrıca analiz sonucunda ortaya çıkan kodlar doğrudan alıntı cümleleri ile desteklenmiştir. Bulgularda belirtilen kodlarda gizlilik ilkesi nedeniyle görüşme yapılan kişiler için harfler ve rakamlar kullanılmıştır. Öğrenciler Ö1, Ö2, .... Ö6, öğretmenler E1, E2 ve E3 şeklinde kodlanarak verilmiştir.

## Okul-aile iletişim algısı

Tablo 3. Okul-aile iletişim algısı kategorisine ait öğrenci görüşleri

Kodlar	Katılımcılar					
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Öğretime katkı		+	+	+	+	+
Maddi destek		+	+	+		
Manevi destek		+	+	+	+	
Duyuşsal özelliklere destek		+	+	+	+	
Aileye öğrenci hakkında dönüt verilmesi	+	+	+	+	+	+
Ailenin öğrenciye dönüt vermesi		+				
Aile içi sorunların yansması				+		

Tablo 3'ten anlaşıldığı gibi beş katılımcı okul-aile iletişimini öğretime katkı olarak tanımlamıştır. Örneğin bu düşüncesini Ö2, "ilkokula başladığımızda bize yardım edebilir şimdi yardım etmeyebilir" şeklinde, Ö5 "yardımcı olur bana eğitimde önemli bir konuda bilgileri olduğu zaman yardımcı olur derslerimde" şeklinde ifade ederken Ö4 te "...mesela annemizin babamızın ilkokul konularında bir konu vardır biz o konuyu anlamamışızdır, olmazda öyle bir şey (gülümsedi). Sınavızdır, çok stresliyizdir, annemiz ve babamızı o konuyu belki biraz daha gördüğü için içine girebilir" diye ifade etmiştir. Tablo 3'den görüldüğü gibi aile iletişimini üç öğrenci maddi ve dört öğrenci manevi destek olarak açıklamaktadır. Bu durumu Ö2 "Şimdi ders çalışmak için seneye kitabımız olacağı için test kitabı ne bilim defter kalem derken her şekilde yardımcı oluyor" şeklinde açıklarken Ö3 "yani maddi manevi her türlü katkıda bulunuyorlar" şeklinde açıklamıştır. Ö3 aynı zamanda aile katılımını duyuşsal özelliklerin gelişimine destek olarak düşündüğünü "... özellikle özgüven konusunda yani eksiklerimizin tamamlanmasında bunlar" sözleriyle ifade etmiştir. Bu konudaki düşüncesini Ö4 "örneğin u kendisi iyi bir öğrencilik dönemi geçirmemiştir bizim de iyi bir yere gelmemizi istiyorsa eğitime çok isteksiz olduğumuzu görmüştür bizi alttan alttan hırslandırmıştır" cümlesiyle açıklamıştır. Tablo 3'den görüldüğü üzere katılımcıların tamamı okul-aile iletişimini aileye öğrencinin durumu hakkında dönüt verilmesi olarak tanımlamaktadırlar. Örneğin bu konudaki düşüncesini Ö1 "ben okulla babam annem ailemin karşılıklı benim hakkımda iletişim kurmaları konuşmaları işte benim derslerim hakkında bilgi



vermeleri aileme...” olarak ifade etmiştir. Ö2 bu iletişimi hem aileye hem de öğrenciye dönüt şeklinde değerlendirmektedir ve bu konudaki görüşünü “şimdi hocalarla aileler konuşup ne bilim okullarda toplantılar oluyor hocalarla öğrenciler hakkında böyle karşılıklı ailelerimize karşılıklı bilgiler veriliyor. Böyle konuşurken falan ailelerimiz bize geliyor kızım biraz daha ders çalışmalymışsın falan diyor ben aile iletişimini böyle açıklamak istiyorum” şeklinde ifade etmiştir. Okul aile iletişimini Ö4 aile içi sorunların yansması olarak değerlendirmiştir ve bu düşüncesini “biz eğitime geldiğimizde buraya ailemiz içinde bir durum varsa bizde ister istemez etkilenebilir bence yani mesela ailemizde annemiz ve babamız boşanıyordur bizde bu okula geliyoruz annemiz ve babamızın bu durumu yansıyor” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlerle görüşmeler sırasında öğretmenlerin aile iletişimini nasıl algıladıkları tespit edilmeye çalışılmıştır. Öğretmenlerin bu konu ile ilgili verdikleri yanıtlardan oluşturulan kodlar ve dağılımları Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4.** Okul-aile iletişim algısı kategorisine ait öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcılar		
	E1	E2	E3
Eğitim/öğretim faaliyetlerine katılımı	+	+	+
Okulda öğrenilenlerin desteklenmesi	+	+	
Eğitim/öğretim sorunlarının çözülmesi	+		+
Çocukla ilgili bilgi paylaşımı	+	+	+

Okul-aile iletişimini; tüm katılımcılar eğitim öğretim faaliyetlerine ailenin katkısı olarak algılamaktadırlar. Bu durumu E2, “ailelerin çocuklarını eğitiyoruz dolayısıyla eğitimlerine katkıda bulunmaları eğitimin süreci hakkında fikir sahibi olmaları yani bunların hepsi kendi çocuklarının nasıl eğitildiğini bilmeleri gerekir sonuçta” şeklinde ifade ederek açıklamıştır. Bu tanımı E3, “şimdi öncelikle eğitim ailede başlıyor zaten eğitimde aile katılımı demek tamamen doğrudan değil zaten eğitim ailenin içinde olduğu bir yer. Çünkü temel eğitim tamamen ailede alınıyor aile eğitimin tamamen içinde hani hep diyoruz ya eğitim üç ayağı vardır bu ayağın birisi de ailedir” biçiminde yapmıştır. Aile iletişimini iki katılımcı okulda öğrenilenlerin evde desteklenmesi şeklinde açıklamıştır. Bu duruma E1, “eğitimin her aşamasında gerek evde derslerinde gerek ödevlerinde gerek sınavlarında velinin eğitime dâhil olması kendi çocuğumdan örnek vereyim... Şimdi benim oğlum birinci sınıftaydı. 1. sınıfı bitirdi uı yazın oldu biz kaldığımız yerden başka bir yere taşındık ve bu taşınmadan sonra yazın herhangi bir çalışma olmadı tabi bizden dolayı bizim katılmamızdan dolayı çocuk herhangi bir eğitim göremedi. Daha sonra çocuk ikinci sınıfa başladığında bütün bilgilerini unutmuş olduğunu gördük. Bu durum da hem beni hem eşimi büyük bir şekilde zorladı” biçiminde görüş belirtmiştir. Eğitimde aile iletişimini eğitim öğretim sorunlarının birlikte çözülmesi olarak açıklayan iki katılımcı bulunmaktadır. E3 bu konudaki görüşünü, “Aile ayağı veya aile katılımı olmazsa zaten eğitim tam olarak tamamlanamıyor ve çöküyor. Sorunlarla karşılaşıyoruz ailenin çocuğun eğitim süresi boyunca yanında olması desteğini hissetmesi aile katılımı bence sadece veli toplantılarına gidip görüşmesi ya da onun eğitim içindeki maddi ihtiyaçlarını karşılaması yeterli değil yani sürekli iç içe olması lazım süreci takip etmesi hatta eğitimdeki bazı dönütleri süreçleri beraber yaşamaları gerekiyor bence” şeklinde açıklamıştır. E1 de bu konuda, “Çocuk nerdeyse üç dört ay belki de daha fazla ilk dönem ikinci sınıfta başarısız oldu başarısı düştü başarısı %10’a düştü okulda ailenin katılımı çok önemli olduğunu düşünüyorum bütün diğer okuldaki eğitimini etkilediği düşünüyorum” şeklinde görüş bildirmiştir. Çocukla ilgili bilgi paylaşımı olarak tüm katılımcılar görüş bildirmiştir. E3 bu konudaki görüşünü, “Yani bu sadece ders başarısı açısından değil yapılan etkinlikler olabilir hatta çocuğun belli zamanlarda ailesini okulda görmesi onu ne kadar etkiliyor ne kadar değiştiriyor. Onun için okulun aile ile iletişimi güçlü olması lazım sadece bu iletişim ihtiyaç duyulduğu zamanlar değil ya da okulun çağırdığı zamanlarda değil ailenin de kendisini sorumlu hissederek belirli dönemlerde yer aldığı bir süreç olması lazım” şeklinde açıklamıştır.

### Okul-aile iletişimde kullanılan kaynaklar

Öğrenci ve öğretmenlerle yapılan görüşmelerde katılımcılara okul-aile iletişimde kullanılan kaynaklar hakkındaki görüşleri sorulmuş ve verilen yanıtlar dikkate alınarak okul-aile iletişim kaynakları kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategoriye ait öğrenci görüşlerinden oluşturulan kodlar ve kodların dağılımı Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5.** Okul-aile iletişim kaynakları kategorisine ait öğrenci görüşleri

Kodlar	Katılımcılar					
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Telefon görüşmesi	+	+	+	+	+	+
Veli toplantısı	+	+	+	+		+
Mesaj	+	+	+	+	+	+
Veli ziyareti	+	+	+		+	+
Okul ziyareti	+			+	+	+
Eposta gönderme					+	
Mektup						+
Kop projesi			+			

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin okul-aile iletişiminin telefon görüşmesi yoluyla gerçekleştiği konusunda hemfikir oldukları görülmektedir. Ö1 bu konudaki görüşünü “... Okulumuzda veli toplantıları yapılıyor onun dışında ahlaki konularda sıkıntımız olduğu zaman ya da derslerimiz düştüğü zaman rehberlik servisi ailemizi çağırıyor. İşte telefon yoluyla mesaj yoluyla ailemizle görüşülüyor, özel günler olduğu zaman işte törenlerde gösteri yapıyoruz arada mesela ailemizde çağırılıyor gösteriye yani böyle iletişim, öğretmenler gidebiliyorlar konuşmaya” şeklinde dile getirmiştir. Ö2 de bu konuda “...şu şekilde ailelerimize mesaj atarak ya da böyle toplantılar düzenleyerek genellikle telefonla ya da karşı karşıya görüşerek, ... toplantılar falan yapılıyor bizi eleştiriyorlar hem iyi hem kötü yanlarımızı eleştiriyorlar falan. Ailelerimizle birlikte böyle öğretmenlerimiz falan evlere geziye gidiyorlar gezintiler yapıyorlar öğretmenlerimiz falan hep ailelerle hep karşı karşıya görüşmeler yapıyorlar hep birlikteler hep aynı konuda görüşüyorlar” şeklinde ifade bulunmuştur. Gerek Ö1 ve Ö2'nin gerekse diğer öğrencilerin görüşlerinden telefonla görüşme dışında öğrencilerin en çok dile getirdiği iletişim kaynaklarının veli toplantısı, mesaj, öğretmenlerin veli ziyareti ve ailelerin okula gelerek ilgili öğretmenlerle görüşme olduğu anlaşılmaktadır. Örneğin bu durumu telefonla görüşme, veli toplantısı, mesaj gönderme, veli ziyareti ve kop projesi olarak belirten Ö3, “benim aklıma ilk kop projesi geliyor şey bunu öğretmenlerimiz düzenledi köylerden gelemeyen durumu iyi olmayan velilerimizde var gelenlerde geliyor gelemeyenler gelemiyor. Durumları kötü olduğu için bizde bunları güzel bir yöntem geliştirerek köylerimize taşıyoruz veli ziyaretleri yaparak öğretmenlerin sevgisini velilerde ilgi duyduğunu anlıyor... Telefon konuşma mesaj, ... zaten toplantılar oluyor... Görüşmeler oluyor” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Ö4 okul aile iletişim kaynakları ile ilgili olarak telefonla görüşme, veli toplantısı, mesaj gönderme ve okul ziyareti şeklinde görüş bildirmiştir ve bu görüşünü, “mesela okulda başarılı ya da başarısız olduk aileye mesaj atılıyor mesaj aranır eğer telefonda konuşulmayacak bir daha büyük mevzu ise okulumuzda ailemiz çağırılır... okulumuzdaki öğretmenlerimiz veli ziyareti yapar... toplantılar” cümleleriyle ifade etmiştir. Bunların yanı sıra okul-aile iletişimde eposta ve mektubun da kullanıldığı belirten birer öğrenci bulunmaktadır. Örneğin Ö5 bu görüşünü “Telefon var uuu mesaj yani, okula gelebiliyor telefonla görüşebiliyor yetkili öğretmenlerimle, yani internette mail falan gönderiliyor...ailemizin yanlarına gezi yapılmaktadır veli ziyareti... ailemize bilgi verilir hakkında öğrencinin yani ya da olmazsa velilerimiz gelir okula” şeklinde, Ö6 da “ev ziyaretleri var sonra her zaman okulla ilgili iletişime geçilir ve onun gibi şeyler ... toplantılar sonra öğrencilerin bilgileri veliler okulu ziyaret ediyor ...sonra telefonla iletişim kuruluyor sonra u mektup bazen gönderiliyorlar mesaj atıyorlar” şeklinde dile getirmiştir.

Öğretmenlerin okul-aile iletişiminde kullanılan kaynaklar hakkındaki görüşleri dikkate alınarak oluşturulan okul-aile iletişim kaynakları kategorisine ait kodlar ve bu kodların dağılımı Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Okul-aile iletişim kaynakları kategorisine ait öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcılar		
	E1	E2	E3
Veli toplantısı		+	
Etkinlikler	+		+
Aile ziyareti	+	+	+
Telefon Görüşmesi	+	+	+
Mesaj		+	+

Okul-aile iletişiminde kullanılan kaynaklar konusunda etkinlik, aile ziyareti ve telefon görüşmesi olarak görüş bildiren E1 bu görüşünü ” *okulumuzda bir sürü etkinlik yapılmaktadır özellikle geçen hafta öğretmenler olarak okulca aile ziyaretlerinde bulduk köylerine gittiğimizde bütün öğrencilerin velilerin haberinin olduğunu gördüm... Hafta sonu kaldıklarında görüştürüyorlar telefonla yani sürekli aile ile konuşuyorlar arabalar geledikleri zaman sürekli bir şey olduğunda okul müdür yardımcımız özellikle sürekli iletişim kuruyorlar arabalar geledikleri zaman sürekli arıyorlar*” cümleleriyle açıklamıştır. Kullanılan kaynakları veli toplantısı, aile ziyareti, telefon görüşmesi ve mesaj olarak bildiren E2, “*yani veli toplantılarımız yapıyor bununla ilgili gerekli durumlarda ailelerle telefon ve mesaj yoluyla irtibata geçilip görüşülebilir. Aile ziyaretlerimiz yapılıyor bu şekilde aile ile iletişime geçmeye çalışıyoruz*” şeklinde açıklamada bulunmuştur. E3 te iletişim kaynakları ile ilgili düşüncelerini “*bu iletişimi gerek telefonla gerek mesaj atarak sürekli ve güçlü tutmaya çalışıyoruz. Sürekli veli ziyaretleri ve görüşmelerle aileleri tanımaya çalışıyoruz sosyo-ekonomik düzeylerini anlamaya çalışıyoruz. Bu yüzden aile iletişimini sürekli yıl boyunca belli periyotlarla yaptığımız etkinliklerle devam ettirmeye çalışıyoruz. İletişimi koparmamaya çalışıyoruz*” şeklinde açıklamıştır.

### Okul-aile iletişim konuları ve konu önerileri

Öğrencilere görüşmeler sırasında okul-aile iletişiminin hangi konu ve durumlarda gerçekleştiği ile ilgili görüşleri sorulmuş ve verilen yanıtlar dikkate alınarak okul-aile iletişim konuları kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategoriye ait kodlar ve kodların dağılımı Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Okul-aile iletişim konuları kategorisine ait öğrenci görüşleri

Kodlar	Katılımcılar					
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Akademik başarı	+	+	+	+		
Disiplin	+			+	+	+
Kişisel sorunlar	+		+	+		
Ders çalışma				+	+	+
Bilgilendirme	+	+				
Sosyal etkinlikler	+					
Sağlık						+

Tablo 7 incelendiğinde katılımcıların çoğunluğunun, akademik başarı, disiplin, kişisel sorunlar ve ders çalışma konularında okul-aile iletişiminin gerçekleştiğini düşündükleri görülmektedir. Örneğin akademik başarı, disiplin, kişisel sorunlar, bilgilendirme ve sosyal etkinlikler konularında iletişim kurulduğunu düşünen Ö1, “*benim derslerim hakkında bilgi vermeleri... ahlaki konularda sıkıntımız olduğu zaman ya da derslerimiz düştüğü zaman rehberlik servisi ailemizi çağırıyor u işte telefon yoluyla mesaj yoluyla ailemizle görüşülüyor özel günler olduğu zaman işte törenlerde gösteri yapıyoruz arada mesela ailemizde çağrılıyor*” cümlesiyle açıklamada bulunurken, akademik başarı ve bilgilendirme konuları ile ilgili olarak Ö2 “*okulumuzda böyle mesela diyelim bir çalışkan çocuk var bu*

gerçekten derslerinde başarılı böyle sınavlardan yüksek not alıyor derslerine çalışıyor ama bir bakıyoruz ki derslerinde düşme ve zayıflama oluyor bu şekilde aile iletişimi olabilir aslında... ailelerimizle bu olumlu durumu görüşmek içinde çağrılabilir mesela tebrik etmek amacıyla... projelerimiz falan oluyor bu projelerimizde ailelerimizle karşılıklı destek çıkmak için bilgilendirmek için mesela velilerimizle birlikte istişare ediyoruz konularımızı şöyle yapabiliriz böyle yapabiliriz diye konuşuyoruz mesela” şeklinde görüş belirtmiştir. İletişim konularını akademik başarı ve kişisel sorunlar olarak açıklayan Ö3, “yani öncelikle ders başarısı hakkında konuşuluyor derslerdeki düşüşlerimiz yükselişlerimiz sonra manevi konularda açıklayamadığımız sorunlar sınıf içindeki okul içindeki yurttaki sorunlarımız ile ilgili iletişim kuruluyor...kendi sorunumuzda açığa vuramadığımız kendimize dert yaptığımız sorunumuzda ailelerimizle bunlardan konuşuluyor” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Ö4 te, akademik başarı, disiplin, kişisel sorunlar ve ödev konuları ile ilgili iletişim kurulduğunu “başarı konusunda... ödev yapmama...huzursuzluk çıkarma manevi konularda mesela ailemizde huzursuzluk varsa bu bizi ve dolayısıyla arkadaşlarımızı etkiler mesela ailemle kavga ettim okula geldim pazartesi biri bana bulaştı arkadaşlarımdan bende kavga ettim hocalarımda bunu aileme bildirir. Mesela pansiyonda yemek yemezsem yurttan” şeklinde görüş bildirerek açıklamıştır. Ö5 aile iletişim konularını, disiplin ve ders çalışma olarak açıklamıştır bu açıklamasını “derslerimdeki çalışmalarım olabiliyor bilgiler veriliyor aileme öğretmenlerim bilgiler verebiliyor ya da ailem bilgi istiyor o yüzden iletişim kuruluyor aralarında öyle oluyor...” ve “disiplin konularında tabii ki var yani kötü bir şey olduğunda öğretmenlerimiz bizi tabii ki uyarıyor ailemize söylüyor bu davranış kötü falan diye sonra bize ahlaki dersler veriyorlar sade dersler olmuyor ahlak dersi de veriyorlar bir nevi” cümleleriyle özetlemiştir. Disiplin ve ders çalışmanın yanı sıra sağlık konusunda da iletişime geçildiğini düşünen Ö6 bu görüşünü” mesela hasta olduğunda ı başka toplantılarda böyle çocuğun böyle derse hiç çalışmadığı zamanlar başka... ahlaki konularda ı böyle yaramazlık yaptığı zamanlar” cümleleri ile açıklamıştır.

Öğrencilere görüşmeler sırasında okul-aile iletişiminin hangi konu ve durumlarda gerçekleşmesini istedikleri de sorulmuş ve verilen yanıtlar dikkate alınarak okul-aile iletişim konusu önerileri kategorisi oluşturulmuştur. Bu kategoriye ait kodlar ve kodların dağılımı Tablo 8’de verilmiştir.

**Tablo 8.** Okul-aile iletişim konusu önerileri kategorisine ait öğrenci görüşleri

Kodlar	Katılımcılar					
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Akademik ve sosyal başarı	+		+	+		
Öğrenci sorunları			+		+	
Sportif aktiviteler		+			+	
Sosyal ilişkiler		+				+
Sosyal aktiviteler					+	
Değerler eğitimi						+

Tablo 8’den de görüleceği üzere katılımcıların okul-aile arasında daha çok iletişim kurulmasını istedikleri konular akademik ve sosyal başarıdır. Örneğin Ö3 bu konudaki görüşünü “sınav ve derslerimizde yeterince bilgi verilmiyor... Sorunlar ve problemlerimiz olabilir” diye belirtmiştir. İletişim konusu olarak sportif faaliyetler ve sosyal ilişkileri öneri olarak sunan Ö2, “bir arkadaşımız bizim ders çalışmamızı engelliyor olabilir veya bir arkadaşımız bizim yanımızda argo kelime kullanıyordur gereksiz kötü laflar ediyordur bunu için öğretmenlerimiz ve ailelerimizin konuşmasını düşünüyorum... mesela bazı spor derslerinde ailelerimiz karşı çıkıyor kolunuza bacağınıza bir şey olur diye kendimize zarar vermemizden korkuyor ailelerimiz doğal olarak korkmaları bir yönden haklı mesela ama biz kendimize güveniyoruz bir şey olmayacak diye düşünülüyor. Mesela öğretmenlerimizin ailelerimizle konuşmasını istiyoruz “şeklinde görüş belirtmiştir. Akademik ve sosyal başarı durumlarında iletişime geçilmesini isteyen Ö4 görüşünü, “şiir yarışmasında birinci oldum bunuda bilmiyorlar evet bunları aileme söyleseler ben gitmeden bile teşekkür alabilirim... mesela yaz tatili veya sömestr tatilin hocalarımızla iletişime geçilmeli ben şu kadar test çözdüm şu kadar doğrum var şu kadar eksikim var diyerek” şeklinde ifade etmiştir. İletişim konularını öğrenci sorunları ile sportif ve sosyal aktiviteler olarak öneren Ö5, “ailemize bilgi verilir hakkında öğrencinin yani ya da olmazsa velilerimiz gelir okula... derslerimle daha çok ilgileneler ahlaki konularda kötü bir durum varsa bildirseler bende onu bir daha yapmam...sosyal aktiviteler olabilir...sporlarda ön plana çıkmamı...” cümleleriyle görüşünü ifade etmiştir. Sosyal ilişkiler ve değerler eğitimi üzerinde duran Ö6 bu önerisini, “temizlik konularında düzen konularında saygılı olmaları oruç tutan arkadaşlarının karşısında yemek yememeleri arkadaşlarının nasıl olduğuyula sonra hocalarının nasıl olduğuyula iletişime geçebilirler...çalışanların şeyleriyle u sonra ...” şeklinde açıklamıştır.

Öğretmenlere, ailelerle hangi konu ve durumlarda iletişim kurdukları ve hangi konularda iletişim kurulmasını istedikleri sorulmuş ve verilen yanıtlar dikkate alınarak okul-aile iletişim konuları ve konu önerileri kategorileri oluşturulmuştur. Okul-aile iletişim konuları kategorisine ait kodlar ve kodların dağılımı Tablo 9’da verilmiştir.

**Tablo 9.** Okul-aile iletişim konuları kategorisine ait öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcılar		
	E1	E2	E3
Beslenme		+	+
Maddi ihtiyaçlar	+	+	
Akademik başarı	+	+	
Kişisel sorunlar	+	+	
Sosyal ilişkiler		+	
Barınma			+
Her konuda			+

Tablo 9’dan da anlaşıldığı üzere ailelerle iletişim kurulan konular öğretmenler tarafından genel olarak beslenme, maddi ihtiyaçlar, akademik başarı, kişisel sorunlar, sosyal ilişkiler ve barınma olarak belirtilmiştir. İletişim konularını maddi ihtiyaçlar, akademik başarı ve kişisel sorunlar olarak belirten E1 düşüncesini, “*maddi konular olabilir... Ailelerle genelde eğitimle alakalı yani başarı ve başarısızlık konularında... Kişisel sorunlar olabilir*” şeklinde açıklamıştır. İletişim kurulan konular ile ilgili beslenme, maddi ihtiyaçlar, akademik başarı, kişisel ve sosyal ilişkilerde yaşanan sorunlar olarak görüş bildiren E2, “*yatılı okul olduğumuz için ders başarılarımız biraz geri planda kalıyor çünkü bizim çocuklarımız bir hafta boyunca hatta bazen iki hafta boyunca evlerine gitmeyebiliyorlar. Dolayısıyla daha çok çocukların davranışları ile ilgili anne baba özlemleri ile ilgili yani arkadaşlarıyla yaşadıkları sorunları ile ilgili ya da sırf yalnızlık çekmelerinden dolayı sorunlarımız oluyor. Çoğunlukla çocukların beslenmeleri ve öz bakım malzeme ihtiyaçları için yani hem maddi hem manevi ihtiyaçları için çocukların velileri ile ilgili iletişime geçiyoruz*” şeklinde düşüncelerini açıklamıştır. Bu konuda E3 ise beslenme ve barınma başta olmak üzere her konuda iletişim kurduklarını “*çocuklar yatılı okulda olduklarından dolayı barınmadır beslenmedir ondan sonra bu tür ihtiyaçları ile ilgili daha çok iletişim kuruyoruz... Bir de yatılı okullarda aslında iletişim kurmanın ne zamanı ne de konusu yok. Yani sonuçta çocuk size emanet olarak geliyor onun için ailelerle her konuda iletişim kurulabiliyor*” cümleleriyle dile getirmiştir. Öğretmenlerin okul ve aile arasında iletişim kurulmasını önerdikleri konulara ilişkin oluşturulan kodlar ve dağılımı Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Okul-aile iletişim konusu önerileri kategorisine ait öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcılar		
	E1	E2	E3
Sosyal etkinlikler	+		
Temizlik		+	
Ev düzeni		+	
Akademik başarı		+	
Pansiyona hazırlık			+

Tablo 10’dan anlaşıldığı üzere öğretmenler aile iletişimi konusunda sosyal etkinlikler, temizlik, ev düzeni, akademik başarı ve pansiyona hazırlık konularında iletişime geçme isteğinde bulunmuşlardır. Bu konuda sosyal etkinlik konusunda görüş bildiren E1 düşüncesini, “*yani sosyal etkinlerin daha fazla olmasını isterdik mesela...*” cümlesiyle açıklamıştır. Temizlik, ev düzeni ve başarı durumları ile ilgili iletişime geçilmesini isteyen E2 bu isteğini, “*Ailenin*

*bizimle iletişime geçmesini isterdik daha ziyade. Çünkü biz zaten elimizden geldiğince iletişim kurma gayretindeyiz çünkü çocuklar çoğunlukla bizimle vakit geçirdikleri için her türlü sorunda bütün söz hakkı ailede olduğu için aileyle iletişim kurmak zorunda kalıyoruz. Ama isterdik ki aileler de bizimle iletişime geçsin örneğin çocuğunun başarısız olduğunu gördüğünde gelip konuşsun bizimle iletişime geçsin neler yapılabileceğini düşünsün evini buna göre düzenlesin ya da daha ziyade yatılı okulda olduğumuz için bence en önemli konulardan biri temizlik” ifadeleriyle açıklamıştır. Pansiyona hazırlık sıkıntıları konusunda iletişime geçilmesini isteyen E3, “belki şu olabilir ilk yeni gelen öğrencilerimizin aileleri biraz daha önyargılı veya kaygılı olabiliyor o konularda biraz daha belki bir hazırlık yaparak kalacakları yere bakabilir o konularda iletişime geçilirse daha iyi olur onun dışında iletişim sıkıntımız yok” şeklinde görüş bildirmiştir.*

### Okul-aile iletişimde yaşanan sorunlar

Öğrencilere görüşmeler sırasında okul-aile iletişimde yaşanan sorunlar ile ilgili düşünceleri de sorulmuştur. Öğrencilerin bu konuda verdikleri yanıtlar dikkate alınarak oluşturulan kodlar ve bu kodların dağılımları Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Okul-aile iletişimde yaşanan sorunlar kategorisine ait öğrenci görüşleri

Kodlar	Katılımcılar					
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Uzaklık		+	+	+		+
Bütçe		+		+		+
Ulaşım			+	+		+
Zaman	+		+			
Ailevi sorunlar		+	+			
Sorun yoktur					+	

Tablo 11’de görüldüğü üzere öğrenciler aile ile iletişim kurma konusunda farklı sorunlara değinmişlerdir. En çok dile getirilen sorun uzaklıktır. Bütçe ve ulaşım sorunlarına değinen üç, zaman ve ailevi sorunlara değinen iki katılımcı varken, bir katılımcı da sorun olmadığını belirtmiştir. İletişim sorunları ile ilgili olarak Ö2, “*bazı ailelerimiz gelemiyor... Bu tür sıkıntılar yaşayabiliyoruz falan uzakta oluyor ailelerimiz bu yurttan maddi durum sıkıntısından annesi babası olmayan var bu tür sıkıntılar, ailesini kaybetmiş oluyor ayrılmış oluyor*” cümleleriyle görüşünü ifade etmiştir. Ö3 bu konudaki görüşünü, “*uzak araba sıkıntısı mesafe durum yani çalışması gerekiyordur gelemiyordur, aile içerisinde sorunlar vardır onun içinde gelemiyordur*” şeklinde açıklarken, Ö4 düşüncelerini, “*mesela bazı arkadaşlarımızın köyü uzak aileleri gelemiyor kar yağıyor ya da bazı arkadaşlarımızın velilerinin otomatik telefonu yok ya da telefonu yok koyuna gittikleri için*” cümleleriyle açıklamıştır. Sorun yaşanmadığını dile getiren Ö5, “*biz pek sorun yaşamadık yani okulumuz yatılı olduğundan hemen ulaşılabilir*” şeklindeki açıklamasıyla görüşünü bildirmiştir. Bu konuda Ö6, “*evleri uzak oluyor telefonları olmayanlar oluyor arabası olmayanlar oluyor ve öyle şeyler oluyor*” şeklinde görüş bildirmiştir. Okul-aile iletişimde yaşanan sorunlar kategorisine ait öğretmen görüşlerinden oluşturulan kodlar ve kodların dağılımı Tablo 12’de verilmiştir.

**Tablo 12.** Okul-aile iletişimde yaşanan sorunlar kategorisine ait öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcılar		
	E1	E2	E3
Ailenin ilgisizliği	+	+	
Uzaklık	+	+	+
Zaman sorunu		+	+
Ailelerin çalışma şartları		+	+
İletişim teknolojileri			+

Tablo 12’den görüleceği üzere öğretmenler okul-aile iletişimde yaşanan sorunları ailenin ilgisizliği, uzaklık, zaman sorunu, ailelerin çalışma şartları ve iletişim teknolojilerinden kaynaklanan sorunlar olarak belirtmişlerdir. Bununla ilgili uzaklık sorununu tüm katılımcılar dile getirirken, ailenin ilgisizliği, zaman ve ailenin çalışma şartları hakkında ikişer katılımcı görüş bildirmiştir. Bir katılımcı da iletişimde teknoloji kaynaklı sorunlardan bahsetmiştir. Bu kategori ile ilgili olarak E1, “*bence önemsemiyorlar. İu uzak olmasından dolayı gelmeye gerek duymuyorlar yani oluruna bırakıyor veya güveniyor. İmkânların dâhilinde gelemediğini düşünüyorum*” şeklinde görüş bildirirken, E2 bu görüşünü, “*bir kere en önemlisi bence ailenin ihmalliği yani aileler hepsi için söylemiyorum ama çoğunluğu bu şekilde yani çok ihmaller... İu hayvancılık yapan var aileleri işte hayvanlarını otlatmak için dağa gidenler bir hafta dolayısıyla onlarla iletişime geçmek zor oluyor bunun gibi sorunlarımız var. Bunun dışında yani illaki çalışıyor bu insanlar işlerinden dolayı gelemeyenler oluyor daha ziyade yatılı okul olmasından dolayı çocuklar köylerden geliyor, uzak köylerde yaşayan aileler isteseler de çocuklarıyla sürekli irtibat halinde olamıyorlar*” şeklinde açıklamıştır. E3 bununla ilgili, “*bizim yaşadığımız en büyük sorun bazı köylerdeki telefon çekmeme sorunu evet yani bütün köylerde olmasa da bazı köylerde bunu yaşıyoruz. “Daha doğrusu yaylaya çıkmaya zamanlarında hayvancılıkla uğraştıkları için uzaklık sorun olabilir. Bu konuda sıkıntı yaşıyoruz. Onun dışında bazen şöyle bir problem yaşıyoruz. Ailelerimiz çocukları belirli zaman içerisinde aramasınlar mesela etüt saatlerinde ayarlamıyoruz*” şeklinde açıklamalarda bulunmuştur.

### Okul-aile iletişim sorunlarına çözüm önerileri

Öğrencilere görüşmeler sırasında okul-aile iletişimde yaşanan sorunlara çözüm önerileri de sorulmuştur. Öğrencilerin bu konuda verdikleri yanıtlar dikkate alınarak oluşturulan kodlar ve bu kodların dağılımları Tablo 13’te verilmiştir.

**Tablo 13.** Okul-aile iletişim sorunlarına çözüm önerileri kategorisine ait öğrenci görüşleri

Kodlar	Katılımcılar					
	Ö1	Ö2	Ö3	Ö4	Ö5	Ö6
Veli ziyaretleri	+		+	+	+	+
Sosyal etkinlikler					+	
Ailenin ödüllendirilmesi				+		
Esnek görüşme zamanı	+					
Yazılı mesaj						+
Ailenin ilgisi		+				
Sözlü iletişim		+	+			
Mektup yazma		+				+
Ulaşım sorunlarının giderilmesi				+		

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin okul-aile iletişim sorunlarına çözüm yolları ile ilgili farklı görüşlerinin olduğu görülmektedir. Bunula ilgili olarak öğrenciler; veli ziyaretleri, sosyal aktiviteler, veli ödülü, esnek görüşme zamanı, yazılı mesaj, ailenin ilgisi, öğretmenle sözlü iletişim, mektup yazma, ulaşım sorunlarının giderilmesi olarak görüş bildirmiştir. Bu konuda Ö2 hariç diğer tüm katılımcılar veli ziyaretini çözüm önerisi olarak belirtmişlerdir. Veli ziyareti ile ilgili görüşünü Ö1, “*...ya da öğretmenler gidebiliyorlar konuşmaya*” şeklinde açıklarken, Ö3, “*veli ziyareti olsun*” şeklinde, Ö5, “*veli ziyaretleri olabilir belirli günler her hafta bir köye öğrencilerin velilerine bilgiler verilebilir*” açıklamıştır. Sosyal etkinlikleri çözüm yolu olarak bildiren Ö5 görüşünü, *gezi yapabilirler gezi yaparak ailelerle iletişim kurabilirler sosyal aktivite yapıp aileleri getirebilirler*” şeklindeki sözlerle ifade etmiştir. Ö4 okul-aile iletişimde öğrencinin ailesi ile bilgi paylaşımı, ulaşım sorunlarının giderilmesi ve ailenin öğretmene dönütü durumunda ailelerin ödüllendirilmesine dikkat çekmiştir ve görüşünü, “*... bazı çocuklar buraya geliyor ya o çocuklar ailelerine bir şey iletğinde bizim hocalar velilere soru sorduğunda beste beş yaparlarsa artı bir telefon verebilirler hem artı yönden etkilenirler hem de bir telefonları olur*” ve “*mesela kar yağdığında yolları kar tutmayan bir şey bulurlarsa kar yağdığında orası buz tutmaz böylece rahatlıkla gelip gidebiliriz*” sözleriyle açıklamıştır. Ö1 aile ve öğretmen arasında esnek görüşme zamanının iletişim sorunlarına çözüm olabileceği yönündeki görüşünü, “*zaten hayvancılığı bırakamazlar zaten bırakacak halleri yok ama farklı bir zamanda veli toplantılarına gelemedikleri zamanlarda boş oldukları zamanda gelmeleri bu sorunun çözümü olabilir*” cümleleriyle ifade etmiştir. Yazılı mesajı çözüm yolu olarak sunan Ö6 bu görüşünü, “*yazılı mesaj atabiliriz*” şeklinde ifade etmiştir. Ailelerin öğrencilerle ilgilenmesi ve öğretmenlerle kurulacak sözlü iletişimi sorunlara çözüm olarak sunan

Ö2 bu görüşünü, “bizim aslında yanımızda bir büyüğümüz anneannemiz dedemiz olabilir onlar bizimle çok ilgilenmesi bile illa bize bir çözüm yolu...ben bir sorun yaşıyorsam ve bu sorunu çözemiyorsam öğretmenlerimiz bizim annemiz babamız gibidir yani onlarla tartışıp görüşmek hocam böyle deyip yapabiliriz” ifadesiyle açıklamıştır. Ö3 de Ö2 gibi sözlü iletişimin çözüm olabileceğini düşünmektedir. Yazılı iletişim araçlarından mektubun iletişim sorunlarına çözüm olabileceğini düşünen iki öğrenci bulunmaktadır. Buna dair düşüncelerini Ö2, “eğer bizi dinlemiyorsa onlara duygularımızı hislerimizi anlatacağımız mektup yazabiliriz” şeklinde Ö6 da, “daha çok iletişime geçmeye çalışabiliriz sonra öğrenci ile beraber mektup gönderebiliriz” şeklinde açıklamıştır. Katılımcılardan Ö4 ulaşım sorunlarının giderilmesini çözüm önerisi olarak sunmaktadır ve bu konudaki görüşünü, “her köye okul kurulsa...mesela kar yağdığında yolları kar tutmayan bir şey bulurlarsa kar yağdığında orası buz tutmaz böylece rahatlıkla gelip gidebiliriz” şeklinde bildirmiştir. Öğretmenlere okul-aile iletişim sorunlarına çözüm önerileri sorulduğunda vermiş oldukları yanıtlar dikkate alınarak oluşturulan bu kategoriye ait kodlar ve kodların dağılımı Tablo 14’te verilmiştir.

**Tablo 14.** Okul-aile iletişim sorunlarına çözüm önerileri kategorisine ait öğretmen görüşleri

Kodlar	Katılımcılar		
	E1	E2	E3
Sosyal etkinlikler	+		+
Aile ziyaretleri	+	+	
Velileri bilinçlendirmek		+	
Telefonla iletişim		+	
Ailenin iletişime geçmesi		+	
Uzun süreli etkileşim			+
Ailenin okul kurallarına uyumu			
Anlayışlı olmak			+
İletişimde farklı kaynakların kullanımı			+

Katılımcılar tarafından aile ile iletişim sorunlarına çözüm olarak sosyal etkinlikleri sunan iki katılıcı bulunmaktadır (Tablo 14). Örneğin E1, “yani sosyal etkinliklerin daha fazla olmasını isterdik, mesela ailenin sürekli okula gelmesini veya katılımını isterdim, mesela okulda bir sabah kahvaltısı etkinliği düzenleyip bütün velileri çağırıp burada bütün velileri görüştürüp hem okulla hem bizlerle iletişim halinde olmalarını sağlayabiliriz. Konuşabiliriz bir aile ortamı oluşturabiliriz” şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Aile ziyareti olarak çözüm önerisinde bulunan yine iki öğretmen olmuştur. Bununla ilgili olarak E2, “onun dışında işlerinden dolayı uzaklıklardan dolayı gelemeyen velilerle ilgili okul aile ziyaretleri yapıyor zaten iletişime geçmeye çalışıyoruz mümkün olduğunca” ifadesiyle görüşünü açıklamıştır. Bunun yanı sıra velileri bilinçlendirmenin ve telefonla görüşmenin okul-aile iletişimine katkı sağladığını düşünen E2, “yani çözüm yolları dediniz de işinden dolayı sorunu olanların pek bir çözüm yolu yok yani insanlar mecburen çalışıyorlar. Sadece aileler biraz daha bilinçlendirilip şu ilgisizlik konusu daha azaltılabilir. Çünkü daha çok ilgilenmeleri gerektiğini bir çocuğun ne demek olduğunu ilerde onun yetişkin bir birey olacağını yani çocuk yapmış olmak için yapmayı değil de gerçekten çocuğun bir yetişkin olup dünyaya ilerde ne gibi katkılar sağlayacağını velilere anlatıp iyi bir çocuk yetiştirmenin ne demek olduğu velilere anlatılabilir. Böylelikle ilgisizlikleri yok edilebilir. Veli toplantılarımız var katılmayan ailelerle görüşüyoruz katılmayan ailelerle özellikle arayıp görüşüyoruz hani telefonda...” cümleleriyle bu görüşünü dile getirmiştir. E2 ayrıca gerektiğinde ailenin iletişime geçmesi gerektiği ile ilgili isteğini “ailenin bizimle iletişime geçmesini isterdik daha ziyade. Çünkü biz zaten elimizden geldiğince iletişim kurma gayretindeyiz çünkü çocuklar çoğunlukla bizimle vakit geçirdikleri için her türlü sorunda bütün söz hakkı ailede olduğu için aileyle iletişim kurmak zorunda kalıyoruz. Ama isterdik ki aileler de bizimle iletişime geçsin örneğin çocuğunun başarısız olduğunu gördüğünde gelip konuşsun bizimle iletişime geçsin neler yapılabileceğini düşünsün evini buna göre düzenlesin” şeklindeki sözlerle dile getirmiştir. Okul-aile iletişimindeki sorunların çözüm yollarını uzun süreli etkileşim, okul kurallarına ailenin uyumu, anlayışlı olmak ve farklı iletişim araçlarının kullanımı şeklinde açıklayan E3 görüşlerini şu cümlelerle açıklamıştır: “Aslında bu yine süreç bence birden çözemeyiz... Bu bir süreç zamanla çocuklar yaşları ilerledikçe ailelerde bu iletişim sürecindeki sıkıntıları yavaş yavaş aşıyor. Dediğim gibi bu birden olmaz beşinci sınıfa gelmiş çocuğun ailesiyle sekizinci



*sınıftaki bir öğrencinin ailesiyle yaşadığımız iletişim sorunu aynı olmuyor. Velilerle nasıl halletmeye çalışıyoruz birkaç ay içerisinde kurallar oturuyor zaten kurallar sadece çocuk tarafından değil aile tarafından da ısrarla uygulanırsa iletişim daha düzenli oluyor. Biraz anlayış sayesinde biz biraz anlayış gösteriyoruz onlar biraz anlayış gösteriyor. İletişim sadece telefonu düşünmüyoruz aslında iletişim görsel yazılı olabilir biz bu dönem okul sitemizi aktif olarak kullandık bu da bir iletişim türü. Bu konuda velilerden olumlu dönütler aldık”.*

## Sonuç ve tartışma

İletişim bir amacı gerçekleştirmek için mesajların çeşitli kaynaklarla paylaşıldığı değişken bir süreçtir. Dolayısıyla bireysel ve toplumsal ihtiyaçların karşılanması sürecinde göz önünde bulundurulması gereken temel bir olgudur. Nitekim okullardaki eğitim ve öğretim faaliyetlerinin amaçlarına ulaşabilmesinde, tüm paydaşlar arasında kurulabilecek etkili bir iletişim önemli bir rol oynamaktadır. Tek taraflı çalışmalarla öğrenciler istenilen hedefe ulaşamamaktadır (Akbaşlı ve Diş, 2019; Avrupa Komisyonu, 2017; Park and Holloway, 2017; Burns, Roe and Ross, 1992). Yapılan incelemelerde tüm ülkelerin nitelikli bir eğitim-öğretimin, ancak etkili bir okul-aile işbirliği ile gerçekleştirilebileceği noktasında ortak bir düşünceye sahip oldukları ve bu nedenle konu üzerinde önemle durdukları görülmektedir (Bordalba and Bochaca, 2019; Daniel, 2016; Jeynes, 2015; Şişman, 2013). Alan yazında özellikle olumsuz çevresel koşullara sahip öğrencilerin; nitelikli eğitim kapsamında daha fazla dikkate alınması gerektiği de belirtilmektedir (Daniel; 2016; Holmes-Smith and Coote, 2006). Bu noktadan hareketle araştırmada yatılı bölge ortaokulundaki öğrenci ve öğretmenlerin okul-aile iletişiminde ilişkin bakış açıları incelenerek mevcut durumun ortaya konması amaçlanmıştır. Bu kapsamda ilk olarak katılımcıların okul-aile iletişiminde nasıl algıladıkları belirlenmek istenmiştir.

Öğrenciler bu iletişimi ailenin öğretim faaliyetlerine katkısı, ailenin maddi ve manevi açıdan eğitime destekleri, bireyin duyuşsal özelliklerinin desteklenmesi, aileye dönüt verilmesi, aile ile öğrenci arasındaki iletişim, aile sorunlarının eğitimi etkilemesi şeklinde tanımlamışlardır. Öğretmenler ise bu iletişimi eğitim ve öğretime ailenin katkısı, ailenin pekiştirmeye katkısı, eğitim sorunlarının birlikte çözülmesi ve bilgi paylaşımı olarak değerlendirmektedirler. Öğrenci ve öğretmen ifadelerinde okul-aile iletişimi algısında daha çok ortak olan görüş bireyin eğitim öğretim faaliyetlerinin desteklenmesidir. Alan yazında okul-aile iletişimi, okul ile aile arasında bütünleşme, veli ve okul arasında kurulan iş birliği, ailenin okuldaki etkinliklere desteği gibi ifadelerle açıklanmaktadır (Çalışkan ve Ayık, 2015; MEB, 2012). Bu yönüyle araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin okul aile iletişiminin sonuçlarının da farkında oldukları ve sonuçların alanyazın verileriyle paralel olduğu söylenebilir. Araştırmada elde edilen bulgular genellikle okul-aile iletişiminin öğrenme sürecine katkılarını çağrıştıracak niteliktedir. Alan yazında öğretmenlerin okul-aile iletişiminin öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimine, okula finansman desteği sağlanmasına, disiplin sorunlarının azalmasına, okul itibarının artmasına, öğretmenin motivasyonunun artmasına, velinin ilgisinin artmasına katkı sağladığı yönünde görüş belirttiği ifade edilmektedir (Akbaşlı ve Diş, 2019). Alan yazındaki verilere göre ailelerin öğrencilerin öğrenim durumlarına ilgileri ve katılım sağlamaları onların öğrenme yeteneklerini artırmaktadır (Bordalba and Bochaca, 2019; Daniel, 2016). Öğrenciler ve öğretmenler özellikle sınırlı imkanlara sahip yatılı ortaokullarda okul-aile iletişiminin öğrenci gelişimini desteklemek açısından oldukça önemli bir rol oynadığını düşünmektedirler (Çangır, 2019; İnal ve Sadık, 2014; Yılmaz, 2012). Bu yönüyle araştırma sonuçlarının alanyazın verileriyle paralel olduğu söylenebilir. Bununla birlikte ailelerin okuldaki karar sürecine katılmaları okul-aile iletişim sürecinde oldukça önemli bir unsurken (Aslanargun, 2007; Çalışkan ve Ayık, 2015; Dinç, 2009), bu durumun ne öğrenciler ne de öğretmenler tarafından dile getirilmemiş olması da araştırmada elde edilen önemli bir bulgu olarak ifade edilebilir.

Araştırmada öğrenciler okul-aile iletişiminde kullanılan yolları telefonla görüşme, veli toplantısı, mesaj, veli ziyareti, okul ziyareti, eposta, mektup ve proje olarak ifade etmişlerdir. Öğretmenler ise bu kaynakları veli toplantısı, etkinlikler, aile ziyareti, telefon görüşmesi ve mesaj olarak belirtmişlerdir. Her iki katılımcı grupta da ortak olan iletişim kaynakları telefonla görüşme, veli toplantısı, aile ziyareti ve mesajdır. Katılımcıların çoğunluğu tarafından dile getirilen kaynaklar da yine aynı kodlardır. Araştırmada elde edilen bulgulara bakıldığında katılımcıların hem yüz yüze hem de çevrimdışı teknolojilerin iletişimde kullanıldığını belirttikleri, ancak öğrenciler hakkında oluşturulan raporlar, aile eğitim etkinlikleri ve internet tabanlı uygulamalara değinmedikleri görülmektedir. Öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından okul aile ilişkilerinde; e-posta, mektup, duyuru, öğrenciler hakkında hazırlanmış raporlar, broşürler, telefonla ya da yüz yüze görüşme, veli toplantıları, ev ziyaretleri, ailelere açık sınıf etkinliklerini izleme gibi çeşitli yollar uzun yıllardır kullanılan yöntemlerdir. Bunun yanı sıra aile eğitim etkinlikleri ve yönetim sürecine ailenin katılımına yönelik programlar gibi yollar da iletişim sürecinde kullanılmaktadır (Dinç, 2009). Aydoğan (2006) gerçekleştirdiği çalışmada, okullar tarafından veliler için halk oyunları ekibi, mezuniyet töreni, panel, tartışma, bilgi müsabakaları, spor turnuvaları, yılsonu etkinlikleri, tiyatro, okul törenleri, ulusal bayram

gibi birtakım aktiviteler oluşturulabileceği belirtilmiştir. Binicioğlu (2010) da gerçekleştirdiği çalışmada okul-aile iletişimde öğretmenlerin toplantı düzenleme, yüz yüze görüşme, telefonla görüşme, eve not gönderme, ev ziyaretleri ile seminer, gezi, kurs, eğlence ve spor faaliyetleri gibi etkinlikleri kullandıklarını belirtmiştir. Bu kapsamda araştırma sonuçları alanyazın verileriyle büyük oranda benzerlik göstermektedir. Ancak alanyazında iletişim yollarının fazlalığı ve çeşitliliği dikkat çekmektedir. Bunun sebebinin mevcut çalışmada yer alan öğrenci ailelerinin kırsal kesimde ikamet etmelerinin, çiftçilik ve hayvancılık gibi çok zaman ve emek isteyen mesleklere sahip olmalarının ve maddi sorunlarının olduğu düşünülmektedir. Nitekin alan yazında yatılı okuldaki öğrencilerin sosyo-ekonomik durumu düşük olan ailelerden geldiği, okul iletişimi en düşük olan velilerin çiftçilikle uğraşan babalar olduğu ve öğretmenlerin yatılı okullardaki okul-aile iletişiminin yetersizliğinin öğrencilerin kırsal kesimden gelmesinden kaynaklandığını düşündükleri belirtilmiştir (Çangır, 2019; Kefeli, 2005). Bu görüşler araştırma sonucunda elde edilen düşünceleri destekler niteliktedir. Alan yazında yatılı okullarda proje çalışmaları uygulanmadığına yönelik öğretmen görüşlerinden (Köroğlu, 2009) farklı olarak çalışmada yatılı okulda uygulanan bir projenin okul-aile iletişimde rol oynadığı yönünde görüş belirten öğrencinin mevcudiyeti tespit edilmiştir. Bu farklılığın okul yönetimi ve öğretmenlerin bireysel çaba ve emeklerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer alt problemi katılımcıların hangi konularda okul-aile iletişiminin kurulduğunu düşündükleri ve hangi konularda iletişim kurulmasını istedikleri ile ilgilidir. Yapılan görüşmelerde öğrenciler daha çok akademik başarı ve disiplin konularında iletişim kurulduğunu belirtmişlerdir. Öğrencilerin bazıları kişisel sorunların paylaşılması, ders çalışma ve bilgilendirme amaçlı iletişim kurulduğunu ifade etmişlerdir. Sosyal etkinlikler ve sağlık konularında iletişim kurulduğunu düşünen sadece birer öğrenci bulunmaktadır. Bu konuda öğrencilerin iletişim kurulmasını istedikleri konular incelendiğinde yine ön sırada bulunan iletişim konusunun başarı olduğu görülmektedir. Öğrenci sorunları, sportif aktiviteler, sosyal ilişkiler, sosyal aktiviteler ve değerler eğitimi de öğrencilere göre iletişim kurulması gereken diğer konu başlıklarıdır. Araştırmanın öğretmen katılımcıları ise, beslenme, barınma, maddi ihtiyaçların karşılanması, akademik başarı, öğrencilerin kişisel ve sosyal ilişkilerle ilgili sorunlarının paylaşımı konularında iletişim kurduklarını belirtmişlerdir. Öğretmenlerin iletişim kurulmasını önerdikleri konular ise sosyal etkinlikler, temizlik, ev düzeni, akademik başarı ve pansiyona hazırlık konularıdır. Çalışmada öğrencilerin iletişim kurulan konular ve iletişim kurulmasını istedikleri konular ile ilgili görüşleri öğretmen görüşleri ile büyük oranda benzerlik taşımaktadır. Öğretmenler öğrencilerden farklı olarak maddi desteğe ve veli kaygılarına değinmişlerdir. Binicioğlu (2010) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin öğrencinin akademik başarısı, öğrenci problemleri, dersteki gereksinimleri, maddi destek konularında iletişime geçtiklerini, öğrencinin ilgi alanları, dersteki başarı, ailenin eğitimi konusunda iletişime geçmeyi istediklerini belirtmiştir. İletişim kurulan konulardan başarı, öğrenci sorunları ve maddi ihtiyaçların karşılanması açısından öğretmen görüşlerinin alanyazınla uyumlu olduğu görülmektedir. İletişim kurulması istenen konulardan akademik başarı konusu ortak iken diğerleri farklılaşmaktadır. Bunun sebebi öğrencilerin yatılı okulda öğrenim görmeleri ve birincil ihtiyaçlara daha çok gereksinim duyulması olabilir. Araştırmada bir öğretmen katılımcı öğrencinin ev yaşantısının düzenlenmesi konusunda aile ile iletişim kurulmasına yönelik öneride bulunmuştur. Araştırmalarda yatılı okullardaki öğrenci velilerinin öğrenciler ile yeterince ilgilenmediği ve iletişimlerinin yetersiz olduğu belirtilmektedir (Demirel, 2013; Gökkyer, 2011). Alan yazında da belirtildiği üzere çocuğun ev ortamındaki deneyimleri ve yaşantısı bir diğer ifadeyle aile ortamı çocuğun okuldaki özellikle de yatılı okuldaki yaşantısı üzerinde etkilidir (Burns, Roe and Ross, 1992; Schaverien, 2011). Bu nedenle özellikle yatılı okullarda okul ile aile arasında işbirliğinin sağlanması ve etkili iletişimin kurulması önemlidir.

Gerçekleştirilen çalışmada öğrenciler okul-aile iletişim sorunlarını; uzaklık, bütçe, ulaşım, zaman, ailevi sorunlar olarak belirtmiştir. Katılımcılardan sadece bir tanesinin görüşü iletişim sorunu olmadığı yönündedir. Mattingly, Prislın, McKenzie, Rodrigues and Kayzar (2002), gerçekleştirdikleri çalışmada aile iletişimi ile ilgili sorunları; okulun ve ailenin kişisel olumsuz özellikleri, ailede ve öğretilmekte oluşan olumsuz tutum ve davranışlar, aile içindeki sorunlar olarak belirlemişlerdir. Ailevi sorunlar konusu alanyazın verileriyle uyum içerisindedir. Ancak uzaklık, maddi sıkıntılar, ulaşım ve zaman gibi sorunların kırsal coğrafyadan kaynaklı olarak farklılık oluşturduğu görülmektedir. Öğretmenler aile ile iletişim konusunda yaşanan sorunları ailenin ilgisizliği, uzaklık, zaman, ailenin çalışma şartları ve iletişim teknolojilerinden kaynaklı sorunlar olarak ifade etmişlerdir. Aile-okul iletişimde yaşanan sorunlar ile ilgili olarak uzaklık, uygun görüşme zamanı, ailenin ilgisizliği ve ekonomik şartlar olarak ifade edilen sorunlar her iki katılımcı grubu için ortak olarak dile getirilmiştir. Binicioğlu (2010) ailelerle iletişim kurmada; velilerin toplantılara katılmaması, velilerin para istenecek kaygısıyla okula gelmemesi, velilere ulaşma güçlüğü, velilerin zamansız görüşme talepleri, velilerin yalnızca başarıya odaklı olması, velilerin eğitim düzeyinin düşük olması nedeniyle sorunlar yaşanabildiğini belirtmiştir. Alan yazında ailelerin eğitim durumu, gelir seviyeleri, ailenin çalışma şartları, çocuk sayısı, okula ve öğretmenlere yönelik olumsuz düşünceler gibi faktörler velilerin okula yönelik ilgisizliklerinin sebebi olabileceği gibi köyde veya şehirde oturma da kendi başına ilgisizlik sebepleri arasında gösterilmektedir (Aslanargun, 2007). Şahin (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da ailelerin

ilgisiz/isteksiz olmaları ve zamanlarının kısıtlı olması okul ile aile arasında iletişimi engelleyen faktörler olarak belirtilmektedir. Yine aynı çalışmada öğretmen ve yöneticilerin, bulunulan çevre koşullarının aile iletişimde etkili olduğunu ifade ettiklerine değinilmiştir. Demirel (2013) ve Çangır (2019) tarafından yapılan çalışmalarda da ailenin ilgisizliği, okul-aile iletişiminin yetersizliği ve öğrenci ihtiyaçlarının velilerce karşılanmaması, öğretmenler tarafından dile getirilen yatılı okullardaki eğitsel sorunlar arasında yer almaktadır. Tarafımızdan yürütülen çalışmada da öğretmenler; ailenin ilgisizliği, ailenin çalışma şartları ve zaman sorunlarına ilave olarak ailelerin köyde yaşamaları nedeniyle uzaklık ve köyde telefon çekmemesinin sağlıklı iletişim kurulmasını engellediğini belirtmişlerdir. Bu yönüyle alanyazın verileri araştırmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

İletişim sorunu ortadan kaldırılmadan, etkin bir okul-aile işbirliğini gerçekleştirmek mümkün görünmemektedir. Bu noktadan hareketle araştırmada aile iletişim sorunlarına yönelik öğrenci ve öğretmenlerin çözüm önerileri ile ilgili görüşlerine yer verilmiştir. Bu kapsamda öğrencilerin çözüm önerileri; veli ziyaretleri, sosyal etkinlikler, aile ödülü, esnek görüşme zamanı, yazılı mesaj yoluyla iletişim, ailenin ilgisi, öğretmenle sözlü iletişim, duyguları anlatan mektup yazma ve ulaşım sorunlarının giderilmesi şeklinde olmuştur. Öğretmenler okul ile aile iletişim sorunlarının çözümü konusunda sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, aile ziyaretlerinin arttırılması, velilerin bilinçlendirilmesi, telefonla iletişim kurulması, ailenin gerektiğinde iletişime geçmesi, uzun süreli etkileşim, ailenin okul kurallarına uyumu, anlayışlı davranmak ve iletişimde farklı kaynakları kullanmak şeklinde çözüm yolları sunmuşlardır. Aile ziyaretlerinin gerçekleştirilmesi, sosyal etkinliklerin düzenlenmesi, velinin ilgisinin artırılması, farklı iletişim kaynaklarının kullanılması öğrenci ve öğretmenlerin ortak çözüm önerileridir. Alan yazında öğretmenler, yatılı okullarda okul-aile iletişimini arttırmak için ailelerden okulla ilgilenmelerini beklemek yerine onlara ulaşmaya çalışarak onlarla görüşülmesini, velileri bilgilendirme ve güdüleme çalışmaları yapılmasını, velinin okula daha sık gelmesinin sağlanmasını ve öğrenci hakkında bilgilendirilmesini, velilerin işbirliği için teşvik edilmesini önermektedir. Öğrenciler ise bu konuda yönetici, öğretmen ve veli işbirliğini sağlamak için daha çok toplantı yapılması önerisini dile getirmektedir (Demirel, 2013). Yatılı okullarda okul-veli işbirliğinin geliştirilmesi için ev ziyaretlerinin yapılması, veli toplantılarının daha sık gerçekleştirilmesi ve velinin ilgisini çekecek etkinliklerin düzenlenmesi de alan yazındaki öneriler arasında yer almaktadır (Çangır, 2019). Balkar (2009) ile Çalışkan ve Ayık (2015) da, gerçekleştirdikleri çalışmalarda öğretmen ve ailelerin daha iyi iletişim kurmaları için sosyal aktiviteler düzenlenmesi gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Ünal, Yıldırım ve Çelik (2010) gerçekleştirdikleri çalışmada bazı ailelerin eğitimle ilgili bilinçsiz olduğunu saptamışlar, idare ve öğretmenlerin okulda velileri bilinçlendirme amaçlı eğitim vermesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Binicioğlu (2010) tarafından yapılan çalışmada öğretmenler okul-aile iletişimde yaşanan sorunlara çözüm yollarını; karşılıklı sevgi, saygı ve hoşgörü çerçevesinde iletişim kurulması, iletişimde ortak dil kullanılması, ailenin sorunları öğretmenle paylaşması, ailenin öğretmene güvenmesi, aile ziyaretleri yaparak öğrencinin yaşadığı ortamı ve aile yapısını tanımaya çalışması, iletişimde öğrencinin olumsuz yönlerinden çok olumlu yönlerinin öne çıkarılması, mesafeli bir ilişki içinde olunması, yapıcı olunması, ailenin duyarlı olması, randevulu görüşme yapılması olarak ifade etmişlerdir. Alan yazında okul aile iletişim sorunlarının çözümü noktasında; karşılıklı anlayış, hoşgörü ve sabrın okul-aile iletişimini güçlendireceği, sosyal etkinliklerin velilerin çocukların eğitimine dikkatlerini çekebileceği, yüz yüze iletişimde çekinilen konularda yazılı iletişimin sorunlara çözüm olabileceği, veli ihtiyaçlarına yönelik eğitimlerin işbirliğini güçlendirebileceği, toplantı veya telefonla görüşerek öğretmenlerin çocukları hakkında aileleri bilgilendirmesi gerektiği ifade edilmektedir (Şahin, 2018). Alan yazında eğitim ve öğretimde istenilen sonuçlara ulaşabilmek için okul ve aile davranışlarındaki tutarlılığın okul-aile işbirliğinde önemli bir unsur olduğu da dile getirilmektedir (Akbaşlı ve Diş, 2019). Araştırmada öğrenci ve öğretmenlerin sunmuş oldukları çözüm önerilerinin alanyazınla uyum içinde olduğu görülmektedir. Tüm veriler göz önünde bulundurularak okul-aile iletişiminin güçlenmesi için tüm paydaşların birlikte çaba sarf etmesi gerektiği sonucuna ulaşılabilir.

## Öneriler

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak, çocuğun eğitim ve öğretiminde istenilen hedeflere ulaşabilmek için öğrenci, öğretmen ve aileler başta olmak üzere tüm paydaşların okul-aile iletişimi konusunda üzerine düşeni yapması gerektiği belirtilebilir. Ayrıca ailelerin okuldaki karar sürecine katılmalarının önemi konusunda hem öğrenci hem de öğretmenlerde farkındalık oluşturulmalıdır. Okul aile iletişimde geleneksel yöntemlere ilave olarak yenilikçi iletişim kaynaklarından da yararlanılmalıdır. Öğrencilerin bilişsel gelişimlerinin yanı sıra duyuşsal ve psikomotor becerilerinin gelişimine yönelik konulara okul-aile iletişimde önem verilmelidir. Özellikle dezavantajlı bölgelerdeki uzaklık ve ulaşım aracı gibi sorunların giderilmesine yönelik ilgili yöneticilerle temasa geçilmelidir. Ailelerin farkındalıklarını arttırmaya yönelik eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Çocuğun aile ortamı çocuğun gelişimine uygun olacak şekilde hazırlanmalıdır. Köylerde telefon çekmemesi sorununa yönelik operatör

şirketleriyle iletişime geçerek çözüm bulunmaya çalışılmalıdır. Ailelerin çalışma şartlarının iyileştirilmesine yönelik tedbirler planlanmalıdır. Aileler ile görüşme için esnek zaman planlamaları oluşturulmalıdır. Tüm paydaşların katılabileceği sosyal aktiviteler planlanmalıdır. Öğretmenlerin aileyi eğitimin bir parçası haline getirmesinde farklı uygulamaları kullanmaları önerilir. Öğretim programlarında aile katılımını arttıracak etkinlikler planlanmalıdır. Araştırmacılara katılımcı yönünden ailelerin de dâhil olduğu ve konunun çeşitli yönlerden derinlemesine incelendiği yeni araştırmalar gerçekleştirmeleri önerilir.

### Araştırmanın sınırlılıkları ve gelecek araştırmalar

Yapılan araştırma,

- Yatılı bölge ortaokulu öğrencileri ve üç branştaki öğretmen ile sınırlıdır.
- İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir ilçedeki bir yatılı bölge ortaokulu ile sınırlıdır.
- Veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan görüşme soruları ile sınırlıdır.

Bu sınırlılıklar göz önünde bulundurularak sonraki araştırmalarda farklı okul çeşidinde, farklı branştaki öğretmenler, farklı illerde ve farklı görüşme soruları ile araştırmalar gerçekleştirilebilir. Gelecek araştırmalarda farklı branştaki öğretmen katılımcılarla, farklı sınıf düzeyindeki öğrencilerle ve buna ek olarak idareci ve ailelerle görüşmeler yapılması önerilebilir. Ayrıca küçük çalışma grupları için daha derinlemesine veri toplama teknikleri (yerinde gözlemler, odak grup görüşmeleri vb) kullanılabilir.

### *Yazar Katkıları*

Bu çalışma yüksek lisans seminer dersi kapsamında yapılan araştırmalardan üretilmiştir. Çalışmanın her aşamasına her üç yazar birlikte katkıda bulunmuştur.

## ORCID

Osman Orhan DEMİR <http://orcid.org/0000-0002-5424-9018>

Sibel SARAÇOĞLU <http://orcid.org/0000-0001-9023-7383>

Oktay BEKTAŞ <http://orcid.org/0000-0002-2562-2864>

## Kaynakça

- Acat, B. ve Dönmez, İ. (2009). To compare student centred education and teacher centred education in primary science and technology lesson in terms of learning environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1805-1809.
- Adams, M. B., Womack, S. A., Shatzer, R. H. & Caldarella, P. (2010). Parent involvement in school-wide social skills instruction: Practice and perceptions of a home note program.
- Akbaşlı, S. ve Diş, O. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Okul-Aile İşbirliğinin Okul Ortamına Yararları. *Electronic Turkish Studies*, 14(7), 3597-3613.
- Aksoy, N. (2008). Multigrade schooling in Turkey: an overview. *International Journal of Educational Development*, 28(2), 218-228.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Avrupa Komisyonu (2017). *European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture Education and Training Monitor*. Publications Office of the European Union, Luxembourg
- Aydoğan, İ. (2006). İlköğretim okullarında okul-çevre ilişkilerinin düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 121-136.
- Aydoğdu, H. (2018). Fenomenoloji ve Bilimler, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22 (2), 1291 – 1322.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 137-162.
- Başol, G. ve Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 63-87.
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: Öğretmen ve veli görüşleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bordalba, M. M. & Bochaca, J. G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44-62.
- Bryman, A. & Burgess, R. G. (1994). Reflections on qualitative data analysis. *Analyzing qualitative data*, 216-226. London: Routledge.
- Burns, C. P., Roe, B. D. & Ross EP (1992). *Teaching Reading in Today's Elementary*. Boston Houghton Mifflin Company.
- Christensone, S. L. & Reschly, A. L. (2010). *Handbook of School-Family Partnerships*, New York and London: Routledge.
- Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 36(2): 253–264.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A., (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.
- Çangır, E. (2019). Yatılı Bölge Ortaokullarının Sorunları Ve Çözüm Önerileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Çiftçi, Ş. K. ve Cin, F. M. (2017). What matters for rural teachers and communities? educational challenges in rural Turkey. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*. doi: 10.1080/03057925.2017.1340150.
- Daniel, G. R. (2016). Parents' experiences of teacher outreach in the early years of schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 36 (4), 559-569.
- Demirel, N. (2013). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının sorunları ve çözümlerine ilişkin yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri: bir durum çalışması. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Dinç, B. (2009). Eğitime ailenin katılımı. Okul, aile ve çevre işbirliği. *Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları*.
- Erdem, A. R. and Şimşek, N. (2009). The Success of Primary School Administrators in Making The School Attractive to Parents to Contribute The Education. *Elementary Education Online*, 8(2), 357-378.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing inquiry. A naturalistic guide to methods*. London: Sage Publications.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis: Practice and innovation*. London: Routledge
- Gökkyer, N. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 288-310.
- Griffin, D. & Galassi, J. P. (2018). Parent perceptions of barriers to academic success in a rural middle school, *Professional School Counseling*, 14(1), 87-100.
- Griffin, D. & Steen, S. (2010). School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling*, 13(4), 2156759X1001300402.

- Hill, N. E., Witherspoon, D. P. & Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 12-27.
- Holmes-Smith, C.E. & Coote, L. (2006). Structural equation modelling: from the fundamentals to advanced topics, School Research, Evaluation and Measurement Services, *Education & Statistics Consultancy*, Statsline
- Jeynes W. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement, *Urban Education*, 50 (4), 387-423.
- İnal, U. ve Sadık, F. (2014). Yatılı ilköğretim bölge okullarının okul yaşam kalitesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 169-194.
- Kahraman, H. T. (2009). *Designing and application of web-based adaptive intelligent education system* (Doctoral dissertation, Ph. D. Thesis, Institute of Science and Technology, Ankara).
- Kefeli, S. (2005). *İlköğretim uygulamalarının değerlendirilmesi normal, yatılı ve taşınabilir ilköğretim okullarının karşılaştırılması (Mudurnu ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kırınmoğlu, H., Filazoğlu Çokluk, G. ve Yıldırım, Y. (2010). Yatılı ilköğretim bölge okulu 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin spor yapma durumlarına göre yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. (Hatay ili örneği). *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3, 101-108.
- Kızılaslan, I. (2012). Teaching in rural Turkey: Pre-service teacher perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 35 (2), 243-254.
- Kilic, A. (2010). Learner-Centered Micro Teaching in Teacher Education. *Online Submission*, 3(1), 77-100.
- Koroğlu, M. (2009). *Türkiye’de yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunlarına ilişkin yibo yöneticileri ve öğretmenlerinin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lincoln, Y. G., & Guba, E. (1985). E. 1985. Naturalistic Inquiry. London, Sage Publications. Contextualization: Evidence from Distributed Teams.” *Information Systems Research*, 16(1), 9-27.
- Mattingly, D. J., Prislın, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L. & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of educational research*, 72(4), 549-576.
- MEB (2012). *Öğretmen yeterlilikleri*. Erişim tarihi: 18 Mart 2019. <http://otmg.meb.gov.tr>
- MEB, (2003). MEB eğitim araçları inceleme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. *MEB Dergisi*, T. C, 66, 2551.
- Öğdül, H. G. (2010). Urban and rural definitions in regional context: A case study on Turkey. *European Planning Studies*, 18 (9), 1519-1541.
- Özbaş, M. ve Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim*, 34(154).
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri [The opinions of administrators, teachers and parents about school-family cooperation]. *Education Sciences*, 5(3), 1169-1189.
- Park, S. & Holloway S.D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study, *The Journal of Educational Research*, 110 (1) 1-16.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N. & San Juan, R. R. (2010). Parent-school relationships and children's academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of school psychology*, 48(4), 269-292.
- Schaverien, J. (2011). Boarding school syndrome: Broken attachments a hidden trauma. *British Journal of Psychotherapy*, 27(2), 138-155.
- Şahin, A. (2018). Critical issues in Islamic education studies: *Rethinking Islamic and Western liberal secular values of education*. *Religions*, 9(11), 335.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şişman, M. (2013). *Eğitim bilimine giriş (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, Ç. (2011). Türk eğitim sistemi'nde okulların örgüt ve yönetim yapısı ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkinin çözümlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1 (1), 75-82.
- Ünal, A., Yıldırım, A. & Çelik, M. (2010). Analysis of perceptions of primary school principals and teachers about parents. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Socio-cultural theory*. Mind in society, 52-58.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri* (9. Bas.). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yılmaz, A. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okulları sorunlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(3), 659 -679



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## The opinions of boarding district secondary school students and teachers on school-family communication

Osman Orhan Demir, Sibel Saraçoğlu & Oktay Bektaş

**To cite this article:** Demir, O. O., Saraçoğlu, S., Bektaş, O. (2021). The opinions of boarding district secondary school students and teachers on school-family communication, The Journal of International Social Science Education, 7(1), 1-31. DOI: 10.47615/issej.810041

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.810041>



© 2021 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

## Evaluation of the opinions of boarding district secondary school students and teachers on school-family communication

Osman Orhan Demir  Sibel Saraçoğlu  Oktay Bektaş 

Faculty of Education, Erciyes University, 38039, Turkey

### ABSTRACT

The aim of this study is to examine the opinions of boarding district secondary school students and teachers on school-family communication. The study was carried out according to the phenomenology of the qualitative research method. The participants consisted of six students and three teachers. Students were from the different family structure, gender and academic achievement level. Students also studied in different classes of the boarding district secondary school in a district of central anatolia region in the spring term of 2018-2019. On the other hand, teachers were from the different disciplines, age levels and family communication. Semi-structured interview was employed as data collection tool. The data obtained from the interviews were analyzed with descriptive and content analysis. In the study, it was understood that students and teachers perceived school-family communication as supporting students' education and teaching activities. The most cited sources of communication by students and teachers; telephone conversation, parent meeting, family visit and telephone message. In the study, it was determined that the students are willing to communicate and they communicate about academic achievement. Teachers, on the other hand, were found to communicate with students' academic achievement as well as student problems and financial issues. In addition, it was concluded that the teachers wanted to communicate about academic success, social activities and home life. The common opinions of both participating groups regarding the problems in family-school communication; distance, suitable meeting time, family apathy and economic conditions. Participants suggested carrying out family visits, organizing social events, increasing the parents' interest and using different communication sources as a solution proposal. Based on the findings and limitations of the research, suggestions were made to increase the school-family communication.

### ARTICLE HISTORY

Received 13 October 2020

Accepted 04 February 2021

### KEYWORDS

School-family communication, boarding district secondary school, student opinions, teacher opinions

### Type of the Paper

Research article

CONTACT Sibel Saracoglu  [saracs@erciyes.edu.tr](mailto:saracs@erciyes.edu.tr)

© 2021 The Author(s). Osman Orhan Demir, Sibel Saraçoğlu, Oktay Bektaş

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any



## Introduction

The interaction between students, teachers, and parents in the learning process is one of the important elements of learning (Vygotsky, 1978). For this reason, it is very important to ensure communication between teachers, students and parents and to learn the features required for this communication (Baş ve Beyhan, 2017). In the literature, it is stated that students in boarding schools experience various problems such as low academic achievement and emotional deficiency, and these problems may arise from the lack of family-school communication (İnal and Sadık, 2014; Kahraman, 2009; Kırımoğlu, Filazoğlu Çokluk and Yıldırım, 2010). Cooperation between family, school and student affects the quality of education (Şişman, 2013). Parents' involvement in children's education has a significant impact on their education life because this effect solves children's behavioral problems, increases their level of achievement and leads to the emergence of abilities (Bordalba and Bochaca, 2019; Daniel, 2016). For this reason, in order to increase communication in boarding schools, it is necessary to determine the problems and search for solutions.

Some studies on literature was found to be inadequate school-parent communication in Turkey (Dogan, 1995; Spoonbill, 1996). In the literature, it has been found that the studies conducted with the participation of parents are mostly at the nursery class level (Powell, Son, File and San Juan, 2010). Other studies are on the effects of school-family communication on achievement and motivation and parent participation barriers (Şeker, 2009). In the literature, it is stated that there is a need for more studies on school-family communication, especially in adolescent students and rural school environments, where the development rate is high (Griffin and Galassi, 2018). Based on this, it was aimed to examine the perceptions of teachers and students in boarding school on school-family communication, the sources used in communication, the problems experienced in communication and the solution suggestions for these problems. It is anticipated that conducting such a research in the boarding district secondary school where school-family communication is limited and examining the perspectives of teachers and students together will make significant contributions to the literature on behalf of the learning and teaching process.

## Research question

How are the perspectives of boarding district secondary school students and teachers in a district of central anatolia region regarding school-family communication?

### Sub problems

1. How are the perceptions of boarding district secondary school students and teachers regarding school-family communication?
2. How are the perspectives of boarding district secondary school students and teachers regarding the resources used in school-family communication?

3. How are the perspectives of boarding district secondary school students and teachers on school-family communication issues and topic suggestions?
4. How are the perspectives of boarding district secondary school students and teachers on problems in school-family communication?
5. What are the suggestions of boarding district secondary school students and teachers to the school-family communication problems?

## Method

In this study, phenomenology was used as a research design. Phenomenology explores experiences that individuals become aware of but do not have a deep perspective (Aydoğdu, 2018). In this study, phenomenology was preferred because it was aimed to investigate the experiences and thoughts of students and teachers about school-family communication, which they were not aware of before.

Six students and three teachers participated in this study. Criterion, extreme case and maximum diversity sampling, which are among the purposeful sampling types, were used as the sampling type. As a criterion, it was preferred that students study at the boarding district secondary school and that the teachers work in the boarding district school. As an extreme case sample, students and teachers with the most and almost no school-family communication were selected. As a sample of maximum diversity, students were chosen from the different family structure, gender and academic achievement level. Students also studied in different classes of the boarding district secondary school in a district of central anatolia region in the spring term of 2018-2019. On the other hand, teachers were selected from the different disciplines, age levels and family communication.

In this study, semi-structured interview was employed as a data collection tool. For this purpose, the first version of student and teacher interview forms were created and by the researchers. Afterwards, the interview forms were checked by two experts in science education, two science teachers, two guidance teachers and one Turkish teacher to perform necessary corrections. Using the prepared form, a pilot interview was held with two students and two teachers in order to examine the functionality and comprehensibility of the questions. The results of these interviews were excluded from the study and the data collection tool was finalized in this direction.

The interviews were conducted in a quiet and calm room, on a chair that would allow the participant to relax. During the interview, the interviewees were offered water and tea to drink when their throat was dry, chocolate and cookies to eat. Each interview was held in approximately 20 minutes. With the permission of the participant, interviews were recorded with a tape recorder. The registration of the interview was confirmed to the participants, and the places where they were wrong, incomplete or they wanted to be removed were asked.

In the data analysis of this study, both content analysis and descriptive analysis were used according to the interview questions. The reason for this is that some of the interview questions are suitable for content analysis and some of them are suitable for descriptive analysis. At the same time, analysis has been diversified and the reliability and validity of data analysis has been increased.

## Findings

Five participants defined school-family communication as a contribution to teaching. All participants perceived school-family communication as the family's contribution to educational activities.

The students agreed that the school-family communication takes place through phone calls. Apart from phone calls, it was understood that the most frequently mentioned communication sources by the students are parents' meetings, messages, parents visit of teachers and families coming to the school and meeting with the relevant teachers.

Most of the participants thought that school-family communication takes place on the academic achievement, discipline, personal problems and studying lessons. The issues that students want to communicate more between school and family were academic and social achievement.

The teachers requested to communicate with the family about social activities, cleaning, house order, academic achievement and preparation for the hostel. Three students stated that they had communication problems with the family due to budget and transportation problems, and two students due to time and family problems. Teachers stated that the family's apathy, distance, time, working conditions of the families and communication technologies produced communication problems with the family.

In order to solve school-family communication problems, the students suggested visiting parents, organizing social activities, giving a reward to the parents, arranging a flexible meeting time, leaving a written message, increasing the family's interest, verbal communication with the teacher, writing letters to the parents, and solving transportation problems. Also, teachers offered similar suggestions.

## Discussion and Conclusion

A qualified education can be carried out with an effective school-family cooperation. Therefore, school-family cooperation should be improved (Şişman, 2013). In the present study, students defined the school-family communication as the contribution of the family to the teaching activities, the financial and moral support of the family to education, the support of the individual's affective characteristics, the feedback to the family, the communication between the family and the student, and the influence of family problems on education. Similarly, teachers defined this communication as the family's contribution to education and teaching, family's contribution to reinforcement, solving education problems together and sharing knowledge. Students and teachers perceived school-family

communication as supporting the educational activities of the individual. In the literature, school-family communication is explained as the integration between school and family, cooperation between parents and school, and support of the family to school activities (Aslanargun, 2007; MEB, 2012). In this context, the findings obtained in the present study are similar to the statements in the literature. The findings of the study show that when the school-family communication is established, this communication will contribute to education and teaching positively. In the literature, teachers stated that school-family communication contributed to the cognitive and affective development of students, providing financial support to the school, decreasing discipline problems, increasing school reputation, teachers' motivation, and parents' interest (Akbaşlı and Diş, 2019).

In the present study, the students expressed the ways used in school-family communication as telephone conversation, parent meeting, message, parent visit, school visit, mail, letter and project. Teachers, on the other hand, stated these resources as parents' meetings, events, family visits, phone calls and messages. Teachers and school administrators use different methods in school-family communication such as e-mails, letters, announcements, reports prepared about students, brochures, telephone or face-to-face meetings, parent meetings, home visits and monitoring classroom activities open to families. In addition, methods such as family training activities and family participation in the management process are also employed to support this communication (Dinç, 2009). The variety of communication methods in the literature and in this study draws attention. The reason for this diversity may be that the families of the students in the current study reside in rural areas, have professions that require a lot of time and effort such as farming and animal husbandry, and financial problems.

Students stated that communication was established with the family mostly about academic achievement and discipline. Teachers stated that they communicated with the family about nutrition, accommodation, meeting financial needs, academic achievement and sharing students' problems. The fact that the students study at a boarding school shows that the communication between the school and the family should be done effectively. As stated in the literature, the experiences of the child in the home environment are effective on the life of the child at school (Burns, Roe and Ross, 1992). Therefore, it is important to establish cooperation and effective communication between the school and the family.

The students mentioned distance, budget, transportation, time and family problems as communication problems between school and family. McKenzie, Rodrigues, and Kayzar (2002), in their study, identified the problems related to family communication as personal negative characteristics of the school and family, negative attitudes and behaviors in the family and teachers, and problems within the family. In the present study, family problems are in harmony with the data of the literature. However, it is seen that problems such as distance, financial difficulties, transportation and time make a difference due to the rural geography. Teachers expressed the problems in communication with the family as problems arising from the family's indifference, distance, time, working conditions of the

family and communication technologies. Binicioğlu (2010) stated that there may be problems in communicating with families because parents do not attend the meetings, parents do not attend school because they are worried about being asked for money, difficulties in reaching parents, parents' requests for early meetings, parents focus only on success, and parents' low education level.

In order to increase communication between school and family, students made suggestions such as parent visits, social activities, family reward, flexible meeting time, communication via written message, family interest, verbal communication with the teacher, writing letters expressing feelings and solving transportation problems. Teachers, on the other hand, offered solutions such as organizing social activities, increasing family visits, raising awareness of parents, communicating on the phone, communicating with the family when necessary, long-term interaction, compliance with school rules, understanding and using different resources to solve the problems in the school and family communication. Balkar (2009) and Çalışkan and Ayk (2015) mentioned the necessity of organizing social activities in order for teachers and families to communicate better. In the present study, it is seen that the suggestions offered by students and teachers are in harmony with the literature. Considering all the data, it can be concluded that all stakeholders should work together to strengthen school-family communication.

### *Implication and Suggestions*

Awareness should be created among students and teachers for parents to participate in the decision process at school. Contemporary communication resources should also be used in school-family communication. Communication between school and family should be provided for issues related to the development of affective and psychomotor skills as well as the cognitive development of students. Problems such as distance and transportation should be eliminated. Seminars should be organized to increase the awareness of families. The child's family environment should be prepared to suit the child's development. In order to use a telephone in the villages, the relevant operator companies should be contacted. Measures to improve the working conditions of families should be planned. Flexible time schedules should be established for meeting with families. Social activities that all stakeholders can participate should be planned. Activities that will increase family participation in education programs should be planned. This study did not work with families. Researchers should examine the communication between school and family in detail by working with the family.

### *Author Contributions*

The first author collected data and took part in the writing process of the article. The second and third authors took part in the article writing process. All three authors took part in the analysis of the data.

## ORCID

Osman Orhan DEMİR  <http://orcid.org/0000-0002-5424-9018>

Sibel SARAÇOĞLU  <http://orcid.org/0000-0001-9023-7383>

Oktay BEKTAŞ  <http://orcid.org/0000-0002-2562-2864>

## References

- Acat, B. ve Dönmez, İ. (2009). To compare student centred education and teacher centred education in primary science and technology lesson in terms of learning environments. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1805-1809.
- Adams, M. B., Womack, S. A., Shatzer, R. H. & Caldarella, P. (2010). Parent involvement in school-wide social skills instruction: Practice and perceptions of a home note program.
- Akbaşlı, S. ve Diş, O. (2019). Öğretmen Görüşlerine Göre Okul-Aile İşbirliğinin Okul Ortamına Yararları. *Electronic Turkish Studies*, 14(7), 3597-3613.
- Aksoy, N. (2008). Multigrade schooling in Turkey: an overview. *International Journal of Educational Development*, 28(2), 218-228.
- Aslanargun, E. (2007). Okul-Aile İşbirliği ve Öğrenci Başarısı Üzerine Bir Tarama Çalışma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(18), 119-135.
- Avrupa Komisyonu (2017). *European Commission Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture Education and Training Monitor*, Publications Office of the European Union, Luxembourg
- Aydoğan, İ. (2006). İlköğretim okullarında okul-çevre ilişkilerinin düzeyi. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 121-136.
- Aydoğdu, H. (2018). Fenomenoloji ve Bilimler, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 22 (2), 1291 – 1322.
- Balkar, B. (2009). Okul-aile işbirliği sürecine ilişkin veli ve öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(36), 105-123.
- Baş, G. ve Beyhan, Ö. (2017). Sosyal-Yapılandırmacı Öğrenme Ortamı Tasarımının Öğrenenlerin Akademik Başarılarına ve Derse Yönelik Tutumlarına Etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 137-162.
- Başol, G. ve Zabun, E. (2014). Seviye belirleme sınavında başarının yordayıcılarının incelenmesi: Dershaneye gitme, mükemmeliyetçilik, ana-baba tutumu ve sınav kaygısı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(1), 63-87.
- Binicioğlu, G. (2010). *İlköğretimde okul-aile iletişim etkinlikleri: Öğretmen ve veli görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bordalba, M. M. & Bochaca, J. G. (2019). Digital media for family-school communication? Parents' and teachers' beliefs. *Computers & Education*, 132, 44-62.
- Bryman, A. & Burgess, R. G. (1994). Reflections on qualitative data analysis. *Analyzing qualitative data*, 216-226. London: Routledge.
- Burns, C. P., Roe, B. D. & Ross EP (1992). *Teaching Reading in Today's Elementary*. Boston Houghton Mifflin Company.
- Christensone, S. L. & Reschly, A. L. (2010). *Handbook of School-Family Partnerships*, New York and London: Routledge.
- Çakıroğlu, E. ve Çakıroğlu, J. (2003). Reflections on teacher education in Turkey. *European Journal of Teacher Education*, 36(2): 253–264.
- Çalışkan, N. ve Ayık, A., (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 69-82.

- Çangır, E. (2019). Yatılı Bölge Ortaokullarının Sorunları Ve Çözüm Önerileri, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Kastamonu Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kastamonu.
- Çiftçi, Ş. K. ve Cin, F. M. (2017). What matters for rural teachers and communities? educational challenges in rural Turkey. Compare: *A Journal of Comparative and International Education*. doi: 10.1080/03057925.2017.1340150.
- Daniel, G. R. (2016). Parents' experiences of teacher outreach in the early years of schooling. *Asia Pacific Journal of Education*, 36 (4), 559-569.
- Demirel, N. (2013). Yatılı İlköğretim Bölge Okullarının sorunları ve çözümlerine ilişkin yöneticilerin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin görüşleri: bir durum çalışması. Yüksek lisans tezi. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Antalya.
- Diñç, B. (2009). Eğitime ailenin katılımı. Okul, aile ve çevre işbirliği. *Eskişehir: Açıköğretim Fakültesi Yayınları*.
- Erdem, A. R. and Şimşek, N. (2009). The Success of Primary School Administrators in Making The School Attractive to Parents to Contribute The Education. *Elementary Education Online*, 8(2), 357-378.
- Erlanson, D. A., Harris, E. L., Skipper, B. L. & Allen, S. D. (1993). *Doing inquiry. A naturalistic guide to methods*. London: Sage Publications.
- Ezzy, D. (2002). *Qualitative Analysis: Practice and innovation*. London: Routledge
- Gökkyer, N. (2011). Yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunlarına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 288-310.
- Griffin, D. & Galassi, J. P. (2018). Parent perceptions of barriers to academic success in a rural middle school, *Professional School Counseling*, 14(1), 87-100.
- Griffin, D. & Steen, S. (2010). School-family-community partnerships: Applying Epstein's theory of the six types of involvement to school counselor practice. *Professional School Counseling*, 13(4), 2156759X1001300402.
- Hill, N. E., Witherspoon, D. P. & Bartz, D. (2018). Parental involvement in education during middle school: Perspectives of ethnically diverse parents, teachers, and students. *The Journal of Educational Research*, 111(1), 12-27.
- Holmes-Smith, C.E. & Coote, L. (2006). Structural equation modelling: from the fundamentals to advanced topics, School Research, Evaluation and Measurement Services, *Education & Statistics Consultancy*, Statsline
- Jeynes W. (2015). A meta-analysis: The relationship between father involvement and student academic achievement, *Urban Education*, 50 (4), 387-423.
- İnal, U. ve Sadık, F. (2014). Yatılı ilköğretim bölge okullarının okul yaşam kalitesine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(2), 169-194.
- Kahraman, H. T. (2009). *Designing and application of web-based adaptive intelligent education system* (Doctoral dissertation, Ph. D. Thesis, Institute of Science and Technology, Ankara).
- Kefeli, S. (2005). *İlköğretim uygulamalarının değerlendirilmesi normal, yatılı ve taşınmalı ilköğretim okullarının karşılaştırılması (Mudurnu ilçesi örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kırımoğlu, H., Filazoğlu Çokluk, G. ve Yıldırım, Y. (2010). Yatılı ilköğretim bölge okulu 6. 7. ve 8. Sınıf öğrencilerinin spor yapma durumlarına göre yalnızlık ve umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. (Hatay ili örneği). *Spor metre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 3, 101-108.
- Kızılaslan, I. (2012). Teaching in rural Turkey: Pre-service teacher perspectives. *European Journal of Teacher Education*, 35 (2), 243-254.
- Kilic, A. (2010). Learner-Centered Micro Teaching in Teacher Education. *Online Submission*, 3(1), 77-100.

- Köroğlu, M. (2009). *Türkiye’de yatılı ilköğretim bölge okullarının sorunlarına ilişkin yibo yöneticileri ve öğretmenlerinin görüş ve önerileri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Lincoln, Y. G., & Guba, E. (1985). E. 1985. Naturalistic Inquiry. London, Sage Publications. Contextualization: Evidence from Distributed Teams.” *Information Systems Research*, 16(1), 9-27.
- Mattingly, D. J., Prislun, R., McKenzie, T. L., Rodriguez, J. L. & Kayzar, B. (2002). Evaluating evaluations: The case of parent involvement programs. *Review of educational research*, 72(4), 549-576.
- MEB (2012). *Öğretmen yeterlilikleri*. Erişim tarihi: 18 Mart 2019. <http://otmg.meb.gov.tr>
- MEB, (2003). MEB eğitim araçları inceleme yönetmeliğinde değişiklik yapılmasına dair yönetmelik. *MEB Dergisi*, T. C, 66, 2551.
- Öğdül, H. G. (2010). Urban and rural definitions in regional context: A case study on Turkey. *European Planning Studies*, 18 (9), 1519–1541.
- Özbaş, M. ve Badavan, Y. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin okul-aile ilişkileri konusunda yapmaları gereken ve yapmakta oldukları işler. *Eğitim ve Bilim*, 34(154).
- Özgan, H. ve Aydın, Z. (2010). Okul-aile işbirliğine ilişkin yönetici, öğretmen ve veli görüşleri [The opinions of administrators, teachers and parents about school-family cooperation]. *Education Sciences*, 5(3), 1169-1189.
- Park, S. & Holloway S.D. (2017). The effects of school-based parental involvement on academic achievement at the child and elementary school level: A longitudinal study, *The Journal of Educational Research*, 110 (1) 1-16.
- Powell, D. R., Son, S. H., File, N. & San Juan, R. R. (2010). Parent–school relationships and children’s academic and social outcomes in public school pre-kindergarten. *Journal of school psychology*, 48(4), 269-292.
- Schaverien, J. (2011). Boarding school syndrome: Broken attachments a hidden trauma. *British Journal of Psychotherapy*, 27(2), 138-155.
- Şahin, A. (2018). Critical issues in Islamic education studies: *Rethinking Islamic and Western liberal secular values of education*. *Religions*, 9(11), 335.
- Şeker, M. (2009). *İlköğretim 5. Sınıf öğrencilerinin performans görevlerindeki başarıları ile ailelerinin eğitim-öğretim çalışmalarına katılım düzeyleri arasındaki ilişkinin belirlenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Şişman, M. (2013). *Eğitim bilimine giriş (11. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Terzi, Ç. (2011). Türk eğitim sistemi’nde okulların örgüt ve yönetim yapısı ile yapılandırmacı eğitim yaklaşımı arasındaki ilişkinin çözümlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 1 (1), 75-82.
- Ünal, A., Yıldırım, A. & Çelik, M. (2010). Analysis of perceptions of primary school principals and teachers about parents. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 261-272.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Socio-cultural theory*. Mind in society, 52-58.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde bilimsel araştırma yöntemleri* (9. Bas.). Seçkin Yayıncılık: Ankara.
- Yılmaz, A. (2012). Yatılı ilköğretim bölge okulları sorunlarının öğrenci algılarına göre değerlendirilmesi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 11(3), 659 -679





## The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi websayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

# Türkiye’de kurulan ilk şeker fabrikalarının yaygın eğitim kurumu olarak işlevi: Sözlü tarih araştırması

Ali Dilek, A. Adnan Öztürk, Sultan Baysan

**Önerilen atf:** Dilek, A., Öztürk, A. A., Baysan, S. (2021). Türkiye’de kurulan ilk şeker fabrikalarının yaygın eğitim kurumu olarak işlevi: Sözlü tarih araştırması, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(1), 32-74. DOI: 10.47615/issej.870388

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.870388>



© 2021 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

# Türkiye’de kurulan ilk şeker fabrikalarının yaygın eğitim kurumu olarak işlevi: Sözlü tarih araştırması<sup>1</sup>

Ali Dilek  A. Adnan Öztürk  Sultan Baysan 

Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Kepez, 09010 Efeler Aydın, Türkiye

## ÖZ

Bu araştırma, Cumhuriyet Dönemi’nin ilk üç şeker fabrikası olan Uşak, Alpullu ve Eskişehir fabrikalarındaki yaygın eğitimin değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden sözlü tarih ve literatür taraması yöntemleri kullanılmış; üç fabrika, Türkiye’de sektöründe ilk olmaları nedeniyle seçilmiştir. Üç kişiyle görüşmeler gerçekleştirilmiş; çalışanlar, müdürler ve fabrikalardan emekli kişiler yardımıyla konuyla ilgili olarak anı, hatırat ve kişisel fotoğraf arşivlerine ulaşılmıştır. Ayrıca şehirlerin halk ve fabrika kütüphaneleri taranmıştır. Araştırmanın amacı, Cumhuriyet’in ilk on yılında kurulan şeker fabrikalarının, şeker ve yan ürünleri üretimi yanında toplumsal yapının gelişmesindeki rolünü ve sosyo-kültürel yaşamdaki etkilerini ortaya koymaktır. Böylelikle fabrikalarda verilen eğitimler ile modern Türkiye’nin kuruluşunda şeker fabrikalarının izleri ortaya çıkarılmak istenmiştir. Sonuç olarak, fabrikalar, çalışanlarının, çalışanların ailelerinin ve yerel halkın hem ekonomik anlamda refaha ulaşmalarını sağlamış hem de sosyal hayatlarında sanata, spora ve müziğe bakış açılarını değiştirmiş; kentlilik algısının gelişmesine de katkıda bulunmuşlardır.

## MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 28 Ocak 2021  
Kabul tarihi 16 Mart 2021

## ANAHTAR KELİMELER

Şeker fabrikaları, yaygın eğitim, halk eğitimi, sözlü tarih araştırması

## Makale Türü

Araştırma makalesi

İLETİŞİM Sultan Baysan  [sbaysan@adu.edu.tr](mailto:sbaysan@adu.edu.tr)  Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Kepez, 09010 Aydın, Türkiye  
© 2021 Yazar(lar). Ali Dilek, A. Adnan Öztürk, Sultan Baysan

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan yeniden kullanıma izin veren, orijinal eserin uygun şekilde alıntılanması ve herhangi bir şekilde değiştirilmemesi, dönüştürülmemesi veya üzerine inşa edilmemesi koşuluyla herhangi bir ortamda dağıtılan ve çoğaltılan bir Açık Erişim makalesidir.

<sup>1</sup> Bu çalışma, “Bir Yaygın Eğitim Kurumu Olarak Şeker Fabrikaları” başlığıyla EĞF-18004 no’lu ADÜ BAP Projesi kapsamında 2019 yılı öncesinde toplanan Yüksek Lisans tezi verilerinden genişletilerek üretilmiştir.

## Giriş

1900'lerin başlarında Osmanlı Devleti'nin içinde bulunduğu askeri, siyasi ve ekonomik zorluklar, halka temel ihtiyaç maddelerinin temini konusunda da sıkıntı yaratmaktaydı. Balkan ve I. Dünya savaşlarından yenik çıkma çöküşü hızlandırmıştı. Bu nedenle tarım ve sanayi gibi alanlara yatırım yapılamamakta; bütçenin büyük kısmı askeri harcamalara ayrılmaktaydı. I. Dünya Savaşı'nı Osmanlı Devleti için sonlandıran Mondros Mütarekesi sonrasındaki Kurtuluş Savaşı'nın ardından gelişmenin yalnız askeri zaferlerle mümkün olamayacağını ifade eden Mustafa Kemal Atatürk'le birlikte ekonomik bağımsızlığın da önemli olduğu vurgulanmış; modern Türkiye için hammadde ülkede bulunan yerli sanayinin kurulmasının önemi ifade edilmiştir. Nitekim Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte ekonomi, sosyo-kültürel yaşam ve eğitim-öğretim gibi alanlarda önemli gelişmeler yaşanmıştır. Kalkınmayı, sanayileşme ile başlatmak isteyen devlet, önce 1924 İzmir İktisat Kongresi'nde kalkınmanın yönünü çizmiş; daha sonra I. Sanayi Planı'yla (1933) temel tüketim ve ara malları alanında “3 Beyaz” ve “3 Siyah” projelerini başlatmıştır. Un, şeker ve pamuklu bez (patiska) üç beyazı; kömür, demir ve petrol (akaryakıt) ise üç siyahı temsil etmektedir. *İthal ikameci* (Kalaycı, 2009) yöntemle belirtilen temel malların yurtdışı üretilmesi sağlanmış; döviz tasarruf edilmiş; dışa bağımlı kalma korkusu da yenilmiştir (Yücel; 2015: 214).

İlk olarak Uşak'ta Nuri Bey (Şeker) tarafından Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk özel teşebbüsü olarak Uşak Şeker Fabrikası “atıl duran bir şirketin, Uşak Terakki-i Ziraat Türk Anonim Şirketi haline getirilmesi ile” 1923'te hukuki olarak kurulmuş (Güvemli ve Karayaman; 2017: 8); 1926'da üretime başlamıştır. Bunun yanı sıra 1925'te inşaatına başlanan Alpullu Şeker Fabrikası (Kırklareli), Uşak'la aynı yılda üretime başlamıştır. Bu fabrikalarının ardından 1933'te Eskişehir Şeker Fabrikası'nın da açılmasıyla Cumhuriyet'in ilk on yılında fabrika sayısı üçe çıkmıştır. Fabrikaların faaliyete başlamasıyla fabrikaların personeline verdiği eğitim, sosyal haklar, çalışanlarının barınması için inşa edilen konutlar, bu fabrikaları şeker üretmek dışında birer yaygın eğitim kurumlarına da dönüştürmüştür. Uşak, Alpullu ve Eskişehir şeker fabrikaları, kuruldukları şehir ve beldelerin çehrelerini değiştirmiş, şeker sanayinin elemanlarının özverili çalışmalarıyla hem çiftçilerin hem de işçilerin sosyal yaşantıları gelişmiş, eğitim seviyeleri artmış ve ilerleyen zamanlarda kurulacak diğer şeker fabrikalarının kalifiye eleman açığını da büyük ölçüde karşılamıştır.

Literatür taramasında fabrikaların eğitim aracı olarak hizmet vermeleriyle ilgili çalışmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Birçok araştırmacı, şeker fabrikalarının kuruluş, özellikler, pancar tarımı için zirai şartlar gibi açılardan incelemiştir (Suvla 1941, Avcı, 1996; Karayaman, 2010a; Karayaman, 2010b; Türkoğlu, 2011; Karayaman, 2012; Erdinç, 2017; Seçkin, 2019).

Fabrikaların halk eğitim işlevi, sosyo-kültürel hayata etkileri ile fabrikaların eğitim faaliyetlerinden sözeden araştırma sayısı ise nispeten sınırlı kalmıştır. Bu araştırmalar arasında; Gediz'in (1958) Pancar Dergisi'nde yayınlanan sosyal hayatı ele alan *Eskişehir Şeker Fabrikası'nda Sosyal Hayat* adlı çalışması sayılabilir.

Taygun'un (1993) kitabında; şeker sanayine hizmet vermiş işçilerin, mühendislerin ve yöneticilerin anılarına yer verilmiş, Türkiye'de şeker sanayi alanında atılan ilk adımlardan itibaren fabrikaların kuruluş hikâyeleri ele alınmıştır. Kitabın bazı bölümlerinde fabrikaların toplumsal yapının gelişmesindeki rolü ve eğitim alanındaki katkıları incelenmiştir (Taygun, 1993: 14-15).

Baysan ve Öztürk'ün (2001) makalesinde Türkiye'de şeker sanayinin gelişimi ve Uşak'ta kuruluşu, fabrika ile Uşak arasındaki ilişki, ilin coğrafi özellikleri ve Türkiye ekonomisindeki yeri irdelenmiştir.

Kaprol ve Minez'in (2009) çalışmasında, çağdaşlaşma ve modernleşme projesi olarak Alpullu Şeker Fabrikası ele alınmıştır. Fabrikanın siyasi, ekonomik ve toplumsal yüzü olarak üretim, arıtma ve depolama tesisleri, yönetim binası, spor tesisleri, eğitim binaları, revir, lojmanlar, ticaret ve konaklama binaları incelenmiştir.

Karayaman (2010b: 10-14) Uşak Şeker Fabrikası'nın kuruluş fikrinin nasıl ortaya çıktığını anlatmaktadır. Bu çalışmada; Uşak Şeker Fabrikası kurucusu Nuri Bey'in yaşamı, fabrikanın kuruluşunda karşılaşılan güçlükler, Nuri Şeker'in fabrikayı açabilmek için Mustafa Kemal Atatürk başta olmak üzere Celal Bayar ile görüşmeleri üzerinde durulmuştur.

Oğur'un (2015: 11) yüksek lisans tezinde iki bölüm yer almaktadır. Burada şeker endüstrisi dünya ve Türkiye'deki tarihsel gelişimi yönünden ele alınmakta; Eskişehir Şeker Fabrikası'nın tarihsel süreci incelenmekte; fabrikanın gelişim aşamaları ile birlikte fabrikanın kurucusu Kazım Taşkent'in çalışmalarına yer verilmektedir.

Turgut Gültekin (2016) makalesinde Ankara Şeker Fabrikası'nı ele almış; aynı zamanda fabrikaların endüstri mirası ve arkeolojisi açısından sürdürülebilirliğine dikkat çekmiştir. Asiliskender (2018) ise endüstriyel miras olarak fabrikaların aynı zamanda kırsal kalkınmanın da motoru olarak işlev üstlendiğinden bahsetmektedir. Önder ve Oğur (2019) Eskişehir Şeker Fabrikası'nı incelediği çalışmada fabrikanın tarihi boyutu ile toplumsal ve ekonomik yaşama etkilerinden söz etmektedir.

Bu bilgiler ışığında bu araştırma "*şeker fabrikalarının bir yaygın eğitim kurumu olarak işlevi nedir?*" sorusuna odaklanmıştır. Araştırmanın yanıt aradığı diğer 6 soru aşağıda sıralanmıştır:

1. Şeker fabrikalarının halk eğitimi ve halk sağlığı açısından önemi nedir?
2. Şeker fabrikalarının nitelikli eleman yetiştirmede izlediği eğitim politikası nasıldır?
3. Şeker fabrikalarının istihdam ve ulaşım katkıları nelerdir?
4. Şeker fabrikalarının yöre tarımı ve hayvancılığın gelişmesine katkıları nelerdir?
5. Şeker fabrikalarının sosyal ve mimari yapının gelişmesindeki rolü nedir?
6. Şeker fabrikalarının sosyo-kültürel yaşamın gelişmesine etkileri nasıl olmuştur?

## Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, Cumhuriyet'in ilk on yılında kurulan şeker fabrikalarının şeker ve şeker yan ürünlerini üretmek dışında meydana getirdiği toplumsal yapının gelişmesindeki rolünü, sosyal ve kültürel yaşamda yaptığı değişimi, fabrikalarda verilen eğitimleri, halk eğitimine katkılarını ve modern Türkiye'nin kuruluşundaki izlerini ortaya çıkarmaktır. Bu amaçla durum çalışması için Uşak, Alpullu ve Eskişehir şeker fabrikaları seçilmiştir.

## Metodoloji

Bu çalışmada; Uşak, Alpullu ve Eskişehir şeker fabrikalarının yaygın eğitime ve kuruldukları kentlerdeki sosyo-kültürel yaşama etkileri incelenmiştir. 1934'te kurulan Turhal Şeker Fabrikası (Tokat) zaman ve maliyet kısıtlılığı nedeniyle kapsam dışında bırakılmıştır. Nitel bir çalışma olan bu araştırma, durum çalışması desenindedir. Bilgiler sözlü tarih yöntemi ile toplanmış; yarı yapılandırılmış soru formu kullanılmıştır. Görüşme sorularına verilen cevaplar betimsel analiz yoluyla tasnif edilmiş; yine fabrikalarda gözlemler yapılmıştır. Ayrıca TÜİK, Türk Şeker A.Ş ve Pankobirlik arşivleri sayısal veriler için taranmış; bunların yanında diğer bilgiler için literatür ve çeşitli kurumlarda arşiv taraması yapılmıştır.

Sözlü tarih yönteminde araştırma boyunca incelenecek olan konu seçildikten sonra ilgili kanıtlar toplanır. Daha sonra bu kanıtların güvenilirliği incelenir. Tarihsel kanıtlar için genel olarak iki tür kaynağa başvurulur. Bunlardan, olaylara tanık olan ya da katılan kişilerin ifadelerini içeren kayıtlar, gazete haberleri, anılar, notlar, mektuplar, yazılı kaynaklar, resmi yazılar, siyasetçilerin konuşmaları ve yasalar birinci dereceden kaynaklar olarak adlandırılır. Olayları doğrudan doğruya gözlemlemeyen, ancak birinci derecedeki kaynakları inceleyen kişilerin kayıtları da ikinci derecedeki kaynaklardır. Tarihle ilgili birçok kaynak ikinci türden kaynaklardır. Sözlü tarihle de zaten temelde sözlü kaynaklardan elde edilmiş yazılı kaynaklar kastedilir. Bu yüzden sözlü kaynaklar tarihsel kanıt için başvuru kaynaklardan biridir. Burada esas olaylara kendisi tanık olan ya da katılan kişilerin ifadeleridir (Thomson, 1999; Sarı, 2007; Gümüştü, 2016).

Araştırmacılar tarafından verilerin toplanmasında, analizinde ve raporlanmasında etik ilke ve kurallara uyulmasına azami ölçüde özen gösterilmiş ve kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine riayet edilmiştir. Etik Kurul bilgileri Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Etik Araştırmaları Kurulu'nun 28/12/2020 tarihli E.67663 sayılı yazısında yer almaktadır.

## *Veri toplama aracı ve katılımcılar*

Veri toplama aracı olarak gözlem ve görüşme tekniği kullanılmıştır. Şeker fabrikası yerleşkelerinde (Alpullu ve Turhal) yaşamış kişilerle yarı-yapılandırılmış soru formu aracılığıyla derinlemesine görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde şeker fabrikasının yaygın eğitim, halk sağlığı, sosyal ve kültürel alanlarda çalışanlarına nasıl katkı sağladığı irdelenmiştir. Yine; yöre halkının sanata, sportif faaliyetlere, istihdama ve modern tarıma bakış açısı araştırılmış; fabrikanın yöre halkı,

çalışanları ve onların ailelerinin modern yaşama geçmelerini nasıl sağladığına ilişkin sorular sorulmuştur.

Görüşülen Turhal doğumlu A5 hariç, beş kişiden dördü Alpullu'da doğmuş, ilk ve ortaöğrenimini burada almışlardır. Katılımcılardan A1, 54 yaşındadır; Aydın'da akademisyen ve tıp doktoru olarak görev yapmaktadır. A2, İzmir'de yaşamını sürdüren 64 yaşında emekli bir öğretmendir. A3, 74 yaşında olup Alpullu'da yaşamakta ve Alpullu halkı arasında "*Bilgi Küpü*" adıyla bilinmektedir. 67 yaşında olan A4, Alpullu Lisesi'nde çalışıp, emekli olmuş bir öğretmendir ve Çanakkale'de yaşamaktadır. A5 kodlu son katılımcı 54 yaşında olup, Turhal Şeker Fabrikası yerleşkesinde doğup büyümüş, daha sonra Alpullu'ya yerleşmiş bir evhanımıdır. Tablo 1, katılımcıların demografik özelliklerini göstermektedir.

**Tablo 1. Katılımcıların demografik özellikleri**

Kodu	Yaşı	Cinsiyet	Mesleği	Yaşadığı yer	Görüşme tarihi
A1	55	Erkek	Tıp doktoru	Aydın	15.04.2019
A2	64	Erkek	Emekli öğretmen	İzmir	15.10.2018
A3	74	Erkek	Emekli memur	Alpullu	21.05.2018
A4	67	Kadın	Emekli öğretmen	Çanakkale	20.12.2018
A5	54	Kadın	Ev hanımı	Alpullu	23.12.2018

Bu kişilerle yapılan görüşmelerden ayrı olarak fabrikalardan emekli olanlar, yerel halktan bazı kişiler ve fabrika yöneticilerinin hatıratlarına da ulaşılmıştır. Ayrıca, Ankara Milli Kütüphane, Türkiye Şeker Fabrikaları Anonim Şirketi Arşivi, Ankara Şeker Enstitüsü Arşivi, Ankara Şeker Fabrikası Arşivi, Alpullu, Uşak ve Eskişehir Şeker fabrikaları arşivleri ve Kırklareli İl Halk Kütüphanesi'nde veri, makale, hatırat, röportaj ve gazete haberleri taranmıştır.

### *Verilerin analizi*

Görüşme sorularına verilen cevaplar betimsel analiz yardımıyla tasnif edilmiştir. Görüşme bilgileri, fabrikalarda yapılan gözlemler ve literatür ve arşiv taramasından elde edilen bilgiler çalışmanın bulgular kısmında yukarıda yeralan 6 alt başlık altında irdelenmiştir. Görüşme yapılan kişilerin verdiği cevaplar aynen korunarak katılımcı koduyla birlikte ayrıca raporlanmıştır.

### **Bulgular**

Bu bölümde araştırma sorularına verilen cevaplar 6 başlık altında toplanmıştır. Bu başlıklar: Uşak, Alpullu ve Eskişehir şeker fabrikalarının halk eğitimi ve halk sağlığı açısından önemi, şeker fabrikalarının nitelikli eleman yetiştirmede izlediği eğitim politikası, şeker fabrikalarının istihdama ve ulaşımına katkıları, şeker fabrikalarının yöre tarımı ve hayvancılığına katkıları, şeker fabrikalarının sosyal ve mimari yapının gelişimindeki rolü, şeker fabrikalarının sportif ve sanatsal faaliyetlere, sosyo-kültürel yaşamın gelişmesine etkileri, şeklindedir. Bulgular her başlık altında şeker fabrikaları ayrı ayrı ele alınarak açıklanmıştır.

### *Şeker fabrikalarının halk eğitimi ve halk sağlığı açısından önemi*

Uşak Şeker Fabrikası, diğer iki fabrika gibi Türkiye’de şeker sanayi alanında temeli atılan ilkler arasında olmasından dolayı kendinden sonra kurulacak olan fabrikalar için bir okul niteliğinde olmuştur. Burada hem tarlada hem de fabrikada yüksek teknoloji kullanmak ve şeker sanayinde çalışacak nitelikli eleman yetiştirmek amacıyla önemli adımlar atılmıştır. Almanya’dan M. Moeller ve Dr. P. Steiner adında ziraat mühendisleri çağrılmış; bu sayede ilerleyen yıllarda Ankara’da kurulacak olan Şeker Enstitüsü’nün temeli sayılan “*Deneme ve Haşere Laboratuvarı*” 1932’de Uşak’ta açılmıştır. Bu laboratuvar Atıf Gediz önderliğinde ve diğer çalışanları ile birlikte 1935’e kadar hizmet vermiştir. Türkiye *Şeker Fabrikaları Anonim Şirketi*’nin (T.Ş.F.A.Ş) kurulması ve Uşak, Alpullu, Eskişehir ve Turhal şeker fabrikalarının birleştirilmesiyle laboratuvar 1935’de Eskişehir’e nakledilmiştir<sup>2</sup> (Türkiye Şeker Fabrikaları Anonim Şirketi, 2003: 93-94).

Alpullu Şeker Fabrikası’nın 26 Kasım 1926’da açılmasıyla birlikte, Pancarköy’e bağlı bulunan Alpullu köy olmuştur. Yörede eğitim-öğretim 1928’de başlamıştır (Tekeşin, 2012: 118). Fabrikanın, işçiler için yaptırdığı işçi koşullarında 1928-1929 eğitim-öğretim döneminde ilk defa tek sınıflı bir okul yapılmıştır. Bu okulda fabrikanın işçi ve memur çocukları ders görmüştür. Fabrika kompleksi içinde yeralan bu tek katlı okula öğrenci sayısının artmasından dolayı sonradan kat ilavesi yapılmıştır (Kaprol ve Minez (2009: 24). Okulun açıldığı ilk yılda dersler 22 öğrenciyle başlamıştır. 1930’da Mustafa Kemal Atatürk’ün fabrikeyi ziyareti sırasında, dönemin fabrika müdürü Recai Bey’e verdiği emirle okul binası, Türk ve Alman işbirliğiyle 1932’de iki katlı olarak revize edilmiştir. Bu tarihten sonra okul 76 öğrenciyle eğitime devam etmiştir. Alpullu İlkokulu’na, 1933-1934 eğitim-öğretim yılında 4. sınıflar da dâhil olmuş; mevcut öğrenci sayısı 113’e çıkmıştır. Ancak okulun ihtiyacı karşılayamamasından fabrika yönetimi 1934-1935 eğitim-öğretim yılında yeni bir okul inşa edilmesini kararlaştırmış; bu şekilde sınıf sayısı 5’e, mevcut öğrenci sayısı ise 162’ye ulaşmıştır (Şencan, 2018a). Okulun sağlık, taşımacılık, konferans salonu gibi ihtiyaçları şeker şirketi tarafından sağlanmış ve eğitim planlı olarak yürütülmeye çalışılmıştır (Üner, 1935: 16).

Alpullu’da doğup; Şeker İlkokulu’nda okuduktan sonra aynı okulda öğretmenlik yapan katılımcı A2, Alpullu Şeker Fabrikası ile ilgili aşağıdaki bilgileri vermiştir: “1960’lı yıllarda şeker fabrikası, çalışanların çocuklarına hem kültürel hem de maddi anlamda destek vererek onların eğitimine önemli destek sağlıyordu. Biz o tarihlerde Türkçe Flimatik altyazılı İngilizce konuşmalı filmleri, fabrikanın sosyal tesislerinde izliyor ve dil konusunda geliştirdik. Okuduğumuz okul binası, fabrika ile birlikte yapılmış ve çok donanımlıydı. Ben yıllar sonra o okulda öğretmenlik yapma şansını yakaladım. Fabrika o bölgede işçinin, memurun ve köylünün ve buna bağlı olarak esnafın önemli bir döngüsünü oluşturmaktaydı” (A2)<sup>3</sup>.

Alpullu Şeker Fabrikası bünyesinde yayımlanan sosyal, kültürel ve eğitim öğretim

Bu laboratuvarlar, 1951’de “*Zirai Araştırma Laboratuvarı*” haline getirildi. Ayrıca 1953’te Eskişehir’de, “*Teknolojik Araştırma Laboratuvarı*” kuruldu. Bu iki laboratuvar, 1959’da “*Şeker Enstitüsü*” adı altında birleştirildi (Türkiye Şeker Fabrikaları Anonim Şirketi (1976: 19-20).

<sup>3</sup> A2 ile 15 Ekim 2018’de gerçekleştirilen görüşme.

gibi faaliyetleri anlatan Alpullu Mecmuası (Dergisi), 1 Ocak 1935'te Alpullu Şeker Fabrikası müdürü Ali Şefik Üner tarafından yayınlanmaya başlamıştır (Şencan, 2018b). Seçkin (2019) Edirne Milli Gazete'yi kaynak göstererek derginin şeker zenaatine ilişkin olduğunu; ikinci sayısında yağın yağmurun nasıl ölçüldüğü, hava durumu, tohumun hikâyesi, şeker haberleri gibi konuları ele aldığını belirtmektedir. Alpullu Dergisi'yle ilgili 1935-1936 arasında yerel gazetelerde çıkan haber örnekleri aşağıdadır:

*“Yıllardan beri köylümüze ekim işlerinde kılavuzluk eden ve onların iktisadi refahını temine çalışan bu kurumun 1935 yılından itibaren bir de aylık mecmua çıkarmak suretiyle amacına kısa yollardan varmaya çalışması takdirle karşılanan değerli bir iş olacaktır”* (24.12.1934 tarihli Milli Gazete'den akt. Seçkin, 2019).

Bir diğer gazete haberinde ise: *“Trakyamızın bu güzel mecmuası, ikinci sayısını da çok nefis bir kap içinde zengin münderecatla çıkarmıştır. Geçen sayısında olduğu gibi, Alpullu'nun bu sayısında da köylüyü ve bilhassa pancar çiftçisini faydalandırarak çok güzel yazılar bulunduğu gibi, şeker sanatına ait kimyevi muamelatı ihtiva eden ehemmiyetli bir yazı da mevcuttur. ... münderecatını da aşağıya alıyoruz: “Şekere kimyevi bir bakış”, “Düşen yağmur nasıl ölçülür?”, “Şeker Havadisleri”, “Tohumun Tarihçesi”, “Hava Vaziyeti”, “Edebiyat ve Musikimiz”, “Tatlıya Dair”, “Sokak Kızı”, “Anneme”, “Meriç”, “Şeciye”, “Türk gencine”* (28.02.1934 tarihli Milli Gazete'den akt. Seçkin, 2019) bilgilerine yer verilmiştir. Yukarıdaki bazı başlıklardan da anlaşılabilceği gibi okuyucusuna faydalı bilgiler sağlayan, yaygın eğitime katkı sağlayan bu derginin 5'inci sayısından sonra yayını durmuştur (Şencan, 2018b).

Şeker fabrikalarının ülke ekonomisi yanında, kuruldukları yerlere cami ve okul inşası yönünde katkıları da olmuştur. Örneğin, Alpullu İlkokulu daha önceki sayfalarda ele alınmıştı. Yine, Eskişehir Şeker Fabrikası arazisinde inşa edilen okul ve cami de doğrudan fabrika tarafından olmasa da fabrika çatısı altında kurulan dernekler aracılığıyla yapılmıştır. Bu derneklerden biri *Şeker Sanayi Mensupları Hayır Müesseseleri Kurma ve Yaşatma Derneği*'dir. Eskişehir'de yapılan yardım ve inşa edilen yapılar bu dernek vasıtasıyla yapılmıştır. Dernek, 1950'li yıllara dek 10 ilkokul ve 6 cami inşa ettirmiş; maddi gücünü satılan küspe ve üye aidatlarından karşılamıştır.

Eskişehir Şeker İlkokulu ise yine bu dernek tarafından yaklaşık 394.000 liraya yaptırılmıştır (Özel, 2007: 150). Okul, yaklaşık 2,5 yılda tamamlanmış; ilk olarak 1963'te eğitim-öğretime başlamıştır. Yörenin gelişmesiyle okul binası, ihtiyacı karşılayamamış; 1968'de binaya bir kat daha çıkılmış ve bu şekilde eğitim devam etmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2012).

Halk sağlığı açısından da fabrikalar önemli hizmette bulunmuştur. Uşak Şeker Fabrikası, kurulduğu yıllarda Uşak şehrinin üstünde bir sağlık altyapısına sahiptir. Tesiste çocuk hastalıkları, anestezi ve dâhiliye uzmanı ile hemşire ve ebe bulunmaktadır. Uşak'ta o yıllarda hastane bulunmadığı için yöre halkı da tedavi, muayene hatta sünnetler için buraya gelmektedir. EKG ve kalp ölçüm cihazları, diş hastalıkları malzemeleri ve ilk ameliyat olan hastada kullanılan neşterler halen fabrikada endüstriyel miras olarak muhafaza edilmektedir. Hastanede 1930'lu



yıllarda cenazeler için kurulmuş bir de morgdan sözedilmektedir (Tarus, 2018: 18).

Alpullu Şeker Fabrikası'nda revir kurulduğunda sadece personele tahsis edilmiştir. O dönemde Trakya civarında tam teşekküllü bir hastane bulunmadığından daha sonra hastaneye çevrilmiştir. Hastanenin bir de acil kapısı vardır ve bu kapı fabrikanın yanında bulunan Dügüncülü yolundan şehre açılmaktadır. *“Fabrikanın kurulduğu ilk yıllarda acil girişi açık tutulmuş ama daha sonra kapatılmış ve açıkken kapısında her zaman bir bekçi bulunmuştur (A3).<sup>4</sup> Alpullu Şeker Fabrikası “çalışanları ve onların çocukları küçük bir rahatsızlıkta hastaneye gider; yıllık aşılarını bu hastanede olur; hastaneye girerken giriş kapısında isim ve soyisim yazılır; daha sonra sıra alınır; görevlinin numarayla okumasıyla içeri girilirdi” (A1). Hastanenin Çocuk Hastalıkları, Dâhiliye, Röntgen, Genel Cerrahi, Deri, Göz ve Diş gibi servisleri bulunmaktadır.<sup>5</sup> Hastanenin ilk zamanlarında günlük 4-5 ameliyat yaptığı belirtilmektedir. Hastanenin ilk başhekimi ise Abdurrahman Babaoğlu olmuştur. Çevre illerde de benzer bir sağlık tesisi bulunmadığından Edirne, Tekirdağ ve Kırklareli'nden hasta ve doğum yapacak kadınlar buraya gelmiştir. Hatta Edirne'de Tıp Fakültesi'nin açıldığı yıllarda, tıp öğrencileri stajlarını Alpullu Hastanesi'nde yapmıştır (Şencan, 2018c). Alpullu Şeker Fabrikası, aynı zamanda gazetelere ilan vererek hastane bünyesinde çalışacak sağlık personeli de aramıştır (Milliyet, 09.06.1971: 5).*

Eskişehir Şeker Fabrikası ise ilk olarak 20 yataklı revir ile hizmet vermiş; daha sonra burası da hastane olmuş ve bir işçi hastanesi gibi hizmet vermiştir. Hastanede dönemin modern tıp malzemeleri kullanılmıştır (Çelikkanat, 1963: 107). Hastane laboratuvarlar, röntgen cihazları, kadın ve doğum muayeneleri, çocuk revirleri, poliklinikler, çamaşırhane, eczane ve kimyahaneleri ile büyük bir sağlık tesisi özelliğindedir (Tarus, 2018: 137-138).

### ***Şeker fabrikalarının nitelikli eleman yetiştirmede izlediği eğitim politikası***

1936'da Türkiye'de sadece dört şeker fabrikası bulunmaktadır (Alpullu, Uşak, Eskişehir, Turhal). Bu fabrikalar kalifiye-ihtisas sahibi eleman yetiştirmek amacıyla harekete geçmiş, kimyager olarak İstanbul Üniversitesi'ne, elektrik mühendisi olarak teknik üniversitelere gönderilmek üzere, lise mezunu gençleri yetiştirmeye başlamış; yurt içi ve yurt dışında staj imkânları sunmuştur. İş hayatına fabrikalarda başlayacak olan elemanlar ilk önce staj için Eskişehir Şeker Fabrikası'na gönderilmiş; staj için günlük 2,5 lira almışlardır. Staj sonunda başarılı olanlar, beyaz yakalı olarak fabrikada çalışmak şartıyla Avrupa'ya staj yapmaya gönderilmiş; böylelikle yüksek tahsilini de Avrupa'da yapma şansı yakalamıştır (Tarus, 2018: 140). Yurt dışındaki fabrikalarda staj imkânı verilen öğrencilerin bilgi birikimini arttırmak ve tecrübe sahibi olmalarını sağlamak hedeflenmiştir (Türkiye Şeker Fabrikaları Anonim Şirketi, 1976: 157). Örneğin Şeker Şirketi 1936'da kimya, makine, elektrik ve tarım konularında 7 lise mezununu Almanya'ya göndermiş; yine 1936 ve 1941'de 7 lise mezununu Türkiye'de

<sup>4</sup> A3 ile 21 Mayıs 2018'de gerçekleştirilen görüşme.

<sup>5</sup> A1 ile 15 Nisan 2019'da gerçekleştirilen görüşme.

üniversite eğitimine yönlendirmiştir. 1941’de 8 öğrenci, 1942’de 9 öğrenci Almanya ve İsviçre’ye, 3 öğrenci ABD’ye, 1960’ta ise kurulacak enstitü için uzman olarak yetiştirilmek amacıyla sırasıyla iki ve üç kişi olmak üzere Almanya ve ABD’ye gönderilmiştir (Taygun, 2010: 120).

Şeker fabrikalarının kurucuları arasında yer alan Şeker Şirketi’nin önde gelen isimleri (Kazım Taşkent, Muammer Tuksavul, Baha Esat Tekand) fabrikaların mühendis ve yönetici kadrolarına, üniversite ve yüksek tahsillerini tamamlamış, Avrupa’da staj yapma olanağı bulmuş kişileri seçmeye özen göstererek fabrikalarda bilimsel zihniyetin yerleşmesine katkı sağlamıştır. Türkiye Şeker Fabrikaları Genel Müdürü Kazım Taşkent, şirketin uyguladığı eleman yetiştirme politikası hakkında aşağıdaki bilgileri vermektedir:

*“Şeker sanayimizin ihtiyacı olan teknik ve idari elemanların yetiştirilmesi, işlerin en ehemmiyetlilerinden biri idi. Bunun için de sistemler meydana getirildi ve evvela fabrika teknisyenleri, hemen arkasından ziraatçılar ve bunların yanı başında da idari personel yetiştirme çalışmaları başladı. Avrupa’nın ve hatta dünyanın tanınmış şahsiyetleri (Prof. Spengler ve Prof. Röhrmer) ülkemize davet edildiler. Gerek fabrikalarımızın ve gerek ziraat teşkilatımızın çalışmalarını ayrı ayrı tetkik ettiler. Başvekilimiz de kendilerini kabul ederek izahat aldılar ve bu suretle şeker sanayi hakkında teveccühleri yenilendi”* (Taygun, 1993: 24-25).

Teknik personel yetiştirilmesi konusundaki hassasiyet ve gençlerin şeker sektörü personeli olabilmek için ilgisi şeker şirketinin her yıl yayınladığı faaliyet raporlarında da yerini almıştır. Örneğin, bu raporlardan birinde 1936 ve 1938 arasında uygulanan politikalar hakkında aşağıdaki bilgilere yer verilmiştir:

*“Sınai kalkınmamız, günden güne artan bir süratle yürümekte olduğundan, mevcut teknik elemanlar ihtiyacı karşılayamamaktadır. Avrupa’ya talebe göndermeye teşebbüs ettik. Bunların seçilmesinde çok hassas bulunduğumuz gibi, Avrupa’ya göndermeden önce fabrikamızda bir yıllık tecrübeye tabi tuttuğumuz için müessesemize faydalı ve lüzumlu unsurları yetiştirebileceğimize kani bulunuyoruz. Gerek işletme gerek ziraat teknik teşkilatımızın bilgilerini arttırmak için çalışmalara devam ediyoruz. Teknik personelimiz için kurslar açtığımız gibi mühendislerimizin bilgi ve görgülerini arttırmak gayesi ile daha ileri memleketlerde kendilerine etütler yaptırılmaktadır. İdare ve muhasebe teşkilatımızı da daha modern ve tasarruflu bir şekle koymak üzere pek yakında tetkik ettireceğiz. Aldığımız iyi sonuçlara ve teknik elemanlara olan ihtiyacımızın devam etmesine binaen, bu sene de, ... seçtiğimiz lise mezunlarını, bir senelik staja tabi tutmak ve bu sure içinde ... uygun özellikte olanları ayırmak ve Avrupa’ya göndermek üzere halen Eskişehir Şeker Fabrikası’nda çalıştırmaktayız”* (Taygun, 1993: 25).

Cumhuriyet Gazetesi’nden Osman Bahadır’ın 7 Aralık 1926 Salı gününe ait gazete haberinde Alpullu Şeker Fabrikası’ndaki eğitim faaliyetleri ve üniversiteli gençlere uygulama sahası olması hakkında aşağıdaki bilgilere yer verilmiştir:

*“Memleketimizde fabrikaların açılması yalnız ekonomik bağımsızlık açısından değil, bir de üniversitelerin fen şubeleri öğrencilerinin derslerini pratikte tamamlamaları açısından da şükranla kaydedilecek bir hadisedir. Haber aldığımız göre, bu hususta ilk girişimi İstanbul Üniversitesi Kimya Enstitüsü Sanayi Kimyası öğrencileri ve mezunları icra etmiştir. Bu gençler derslerinin tatbikatını doğrudan doğruya fabrikadan görmek arzusu ile İstanbul ve Trakya Şeker Fabrikaları Şirketi Genel Müdürü Edirne Milletvekili Rıfki Bey’e başvurmuşlardır. Rıfki Bey, öğrencilerin bu isteğini kabul etmiş, gençler de başarılarında profesörleri Cevad Mahzar ve Nazmi Asaf beyler olarak Alpulu’ya gelmişlerdir. Öğrenciler, orada fabrika müdürü Guthertz ve muavini Kimyager Kazım Taşkent tarafından karşılanmış ve fabrikada konuk edilmişlerdir. Görülüyor ve anlatılıyor ki Alpulu yalnız şeker fabrikasının yeri değil aynı zamanda üniversitelerin kimya öğrencilerinin tatbikat yeridir (Karaçam, 2007).*

Bundan başka bir buçuk ay süren kurslar açılmıştır. Kurslara katılan kimya mühendisleri, fabrika müdürü Suphi Argon öncülüğünde teknoloji laboratuvarı müdürü Haydar Nevruzhan ile mühendislerden Halil Ataşer’den dersler almışlardır. Açılan bu kursların amaçları teknik elemanların tecrübelerini arttırmak, teknolojik gelişmeleri takip etmek ve makine sanayinin inceliklerini öğretmektir.

Kurs laboratuvarlarının idaresini ise Nihal Şendökmen ve Perihan Güray yapmıştır. Aynı zamanda bu kişiler bilimsel makaleler yazmışlardır (Bozok, Şendökmen ve Saray, t.y.: 31-32; Güray, t.y.: 37-38). Şeker Enstitüsü bünyesindeki bu mühendisler Yurdanur Saray ile aynı zamanda şeker sanayinin ilk kadın kimyagerlerindendir (Taygun, 1993: 22).

Kurslara katılan kursiyerlerin çoğunluğunu ise kadınlar oluşturmuştur. Kadın kursiyerlerin sayı bilgisine ulaşamamışsa da fabrikalarda kadın istihdamının durumuna dair örneğin 31.12.1942 tarihli Başbakanlık Murakabe Heyeti Raporu rakamlarına göre, Şeker Şirketi’nin 1942 yılı 465 kişilik fiili kadrosundan, memurların 39’u erkek ve 74’ü kadındır. Ancak, kadınların fabrikada işçi olarak bulunmaktan ziyade memur kadrosunda istihdam edildikleri dikkat çeker. Kadın işçi “sayısının hiçbir zaman 100 kişiye ulaşamaması ve özellikle daimi olmayıp kampanya dönemlerinde çalıştırılmaları, işveren yönünden yürürlükteki mevzuatın tatbikattaki uygulama güçlüklerinden ileri gelmektedir” (Güven, 1967). Gücenmez (2018: 49-50) bu durumu “şeker sanayiinin ağır, gürültülü, sıcak vb. koşullarının kadına uygun görülmemesidir. Fabrika sahası dışındaki yerlerde de kadın işçinin varlığından söz edilmemesinin nedeni, kadının çalışmasına karşı olan olumsuz tutumdan, kadının ev içinde çalışması gerektiği kanaatinden ve erkeklerin yoğun olduğu bir ortamda kadının bulunmasına gerek olmadığı düşüncesinden ileri gelmektedir” şeklinde açıklar.

Bu kursların dışında şeker sektörüyle ilgili bilimsel araştırmalar yapabilmek için Eskişehir Şeker Fabrikası’nda bir zirai araştırma laboratuvarı kurulmuştur. Bu laboratuvarda bilimsel araştırmalar Yüksek Ziraat Mühendisi Atıf Gediz yönetiminde yapılmıştır. Kurulan laboratuvarlarda Türkiye genelinde tarım toprakları incelenmiş; hangi toprak tiplerinin şekerpancarı tarımında daha iyi verim

sağladığı araştırılmış; örnek toprak tiplerinde deneme pancar ekilmiştir. Bunları yapmaktaki amaç üretilecek şekeri yüksek verimliliğe çıkarmak olmuştur (Taygun, 1993: 26).

Şeker Şirketi, aynı zamanda pancar çiftçileriyle yakın ilişkiler kurmuş, çiftçilerine modern tarım aletleri temin etmiş; çiftçi eğitimi için de 1951-1981 yılları arasında Pancar Dergisi'ni çıkarmıştır. Yayınlanan dergiler yaklaşık altı bin köye ücretsiz olarak dağıtılmıştır. Pancar Dergisi, çiftçilerin evlerine, çalışanlarının kitaplıklarına girmiş ve Türkiye'de baskı sayısı ilk defa 35.000 olan dergi olmuştur. Dergi, üç ayda bir yayınlanmış; ağırlıklı olarak bilimsel konular işlenmiş, bunların dışında sosyal ve kültürel faaliyetlere de yer verilmiştir (Türkiye Şeker Fabrikaları Anonim Şirketi, 2003: 17). Dolayısıyla şirket bünyesinde çalışmış, şeker sanayisine hizmet etmiş birçok yazar, şair ve ozan yetişmiştir. Bunlardan bazıları Dr. Ceyhun Atıf Kansu, Cahit Külebi, Zafer Taran, Osman Arslan, Doğan Ergeneli ve Nazım Taygun'dur. Bu kişiler alanlarında Türkiye'de ün yapmış önemli isimlerdendir (Özel, 2007: 406).

Hem şeker sanayisine eleman yetiştirmek hem de şeker sanayinin geleceğini garanti altına almak konusunda Tuksavul (1981), “Doğudan Batıya ve Sonrası” adlı kitabında, izlenen personel politikasının başarılı olduğunu; ancak sonraki yıllarda bu politikanın bozulduğunu dile getirmiştir. Aşağıda Tuksavul'un (1981) cümleleri yer almaktadır:

*“Gençlerin seçilme ve yetiştirilmesinde Türkiye’de ilk kez uygulanan yöntem başarılı olmuştur. Yüksek tahsillerini bitirenlerin bir ikisi dışındakilerin hepsi müesseseye yararlı hizmetlerde bulunmuşlardır. Şeker şirketinin uzun yıllar bir batı kuruluşu iş düzeni standardını, her şeye rağmen devam ettirebilmiş olmasından dolayı övünç duyardım. Zamanla ne yazık ki, bu örnek kurumun da siyasi ve kötü baskılar yüzünden eski yüksek kalitesinden çok şey yitirmiş olduğunu işitiyor ve üzülenek inanmak istemiyorum... Problemin; kanun, kılık, kıyafet, yaşama biçimlerinin değişmesi, yalnız okuma yazma, hatta yalnız teknik, endüstri, ekonomi, konularında cihazlanma ile de çözülmediği meydandadır. Her alanda, her seviyede, her meslek çevresindeki insanlarımızın özellikle gençlerimizin tutum ve davranışları bugüne dek sürdürdüğümüz eğitim ve öğretimin olumlu ve yeterli sonuçları vermemiş olduklarını kanıtlar. En kötüsü, başta okumuş, aydın dediğimiz yönetici kuşakları gereği gibi yetiştirememiş olmamızdır. Bunların her kesimdeki etkileri, çok daha geniş ve derin olmuştur. Çünkü onlar toplumun çekici güçleri, seçkinleri ve örnek vericileridir. ... Hâlbuki her konuda insan, en önemli ve başta gelen faktör olduğuna göre, onun niteliğinin önemi ihmal edilemez. ...” (Tuksavul, 1981).*

### **Şeker fabrikalarının istihdama ve ulaşımaya katkıları**

Şeker fabrikaları memur, işçi ve hizmetlisiyle fabrika kampüsü içinde, pancar ekimi yapan, hayvancılıkla uğraşan çiftçilerle birlikte fabrika dışında istihdama katkı sağlamıştır. Şeker fabrikaları, pancar alımı yaptıkları kampanya dönemi

nedeniyle sadece yılda 3,5-5 ay gece-gündüz çalışmaktadır. Kalan aylarda fabrikanın bakımı ve yenilemesi yapılmaktadır. Bu yenileme dönemlerinde şeker fabrikalarında çalışan üst düzey yöneticiler, yurtiçi ve dışındaki okullarda burslu öğrenim görmüşlerdir.

Tarus (2018), 1936'da 75 gencin Eskişehir Şeker Fabrikası'nda işe alındığından bahsetmektedir. Fabrikanın zorlu koşullarından dolayı ilk gün işi bırakanlar olmuştur. Fakat belli bir sayıda genç, zorluklara rağmen işe devam etmiştir. Kalanlar genellikle *şlampres* (kömür yıkama) dairelerinde istihdam edilmişlerdir. Bu dairelerde şerbet süzülüp, demir plaklar temizlenmektedir. Fabrikanın en ağır çalışma koşulu bu bölümdedir. Fabrika yöneticileri ise günlük olarak stajyerlerin ruh yapılarını, ne konuştuklarını ve işe olan yatkınlıklarını gözlemekte (Tarus, 1957: 5-6); böylelikle uygun personeli seçmek için ölçüt geliştirmektedir.

Fabrikada çalışan sürekli işçiler genellikle sanat enstitüleri mezunlarıdır. Fabrikada çalışan orta dereceli memurların çoğu orta öğrenimini tamamlamıştır. Yönetici kadroda ise, yüksek tahsilini tamamlamayan yönetici ya da müdür bulunmamaktadır. Fabrikaların muhasebe müdürleri genellikle 30 yaşın altında genç mühendislerdir (Tarus, 2018).

Şeker fabrikalarında çalışan memur ve işçiler, diğer iş kollarında çalışan işçilerden daha yüksek ücret almışlardır. Fabrika çalışanları, aldıkları prim ve ikramiyelerle birlikte (örneğin, 25 yaşında bir memur) ortalama 400 liranın altında maaş almamaktadır. İşçiler ise kampanya dönemlerinde 4-5 liranın üstünde yevmiye almaktadırlar. Örneğin, Eskişehir Şeker Fabrikası'nda çalışan işçilerin çoğu, günde yaklaşık 8-10 lira yevmiye almaktadır. 1950'li yıllarda bir memurun çocuk yardımları ve ikramiyelerle birlikte ortalama maaşı 250 lirayı bulmaktadır (Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, 1961). Devlet sanayi kuruluşlarında çalışan işçilerin ortalama maaşı ise 105 liradır (Eldem, 1952). Buna kıyasla kampanya dönemlerinde şeker fabrikalarında çalışan işçilerin aylık maaşları ise 350-400 lira civarındadır. Tarus, fabrikanın sosyal yardım işlevi hakkında aşağıdaki bilgileri vermiştir: *“yirmi yıllık şekerci ustası Kerim Gülenç, ayda 260 lira ücret alır. Fakat iyiden iyiye nüfus etmeye çalıştığım hayat şartları 1000 lira aylık gelirliden aşağı değil. Şeker endüstrisinin sosyal yardım işlevi, fabrika sitesinin kendine mahsus şartları, ona ve hepsine bu fazla geliri, fazla refahı sağlıyor”* (Tarus, 2018: 39).

İşçilerin evlerinde ısınma için kullandıkları yakıt, aydınlanma için kullanılan elektrik cüzi bir ücret karşılığında sağlanmıştır. Oturdukları evlerin kiralari düşüktür ve genellikle aylık kira 8-12 lira arasındadır ki bu miktar günlük işçi yevmiyesi kadardır. Şeker şirketi, daimi işçileri ve çocukları için ise günlük ¼ lt ücretsiz süt dağıtmıştır. Şeker şirketi, her gün 2 lt süt dağıtmış, çocuk sayısı fazla olan aileler için bu rakam 3 litreye çıkmıştır. Fabrikanın, kaynak ve oksijen işlerinde çalışan işçiler için iş yerinde içmek şartıyla ayrıca 1'er lt de süt dağıtılmıştır (Tarus, 2018: 137). Fabrika Müdürü Sulhi Akışık, Yazar Tarus'a fabrikada içmek şartıyla verilen sütler hakkında: *“Bir takım işçiler, daha çok genç ve tecrübesiz olanlar, bizim ineklerimizden sağılan halis taze sütümüzü, üç-beş kuruşa tamah edip satıyorlar ya da içki ile değiştiriyorlar şehir bakkallarında... Bu*

*çocukça bir hile ama gayelerimizi bozuyor. Usul koyduk, herkes sütünü iş yerinde içecek dedik. Böylelikle onun sıhhatine, olduğu kadar, görgüsüne ve ahlakına da hizmet etmiş oluyoruz. Bilmem yanlış mı?”* diye sormaktadır (Tarus, 2018: 138).

Şeker fabrikalarının katkı sağladığı bir diğer husus yolların yapılması olmuştur. Pancarın köyden fabrikaya taşınması için yapılan yollar sayesinde bu yöreler modernizme kavuşmuştur. Fabrikanın inşası sırasında gerekli olan taş, kereste, kömür gibi malzemelerin taşınması için nakliyecilik de gelişmiştir. Yöre halkı bu sayede pancar ekimi dışında, nakliyecilik dâhil fabrika vasıtasıyla birçok iş alanına sahip olmuştur. Fabrika kurulurken bu konu hakkında Uşak Şeker Fabrikası kurucusu Nuri Bey (Şeker) şu sözleri söylemiştir: *“Komşularım! Kardeşlerim! İnşallah bu fabrikayı yaptığımız zaman, sizlerin ayağından çarıkları çıkarıp, sizleri efendi yapacağım...”* (Akin, 2001). İlk şeker pişiricisi Latif Sungur Bey: *“Doğru söylemiş Nuri Şeker, köylünün ayağından çarık çıktı. Karasabanın yerini pulluk, traktör aldı... Köylü, zengin olmadıysa da fakirlikten kurtuldu...”* diyerek, fabrikanın köylüye, işçiye ve civarına sosyal ve ekonomik katkıları olduğunu ifade etmiştir (Türkiye Şeker Fabrikaları Anonim Şirketi, 1976: 70).

### **Şeker fabrikalarının yöre tarımına ve hayvancılığına katkıları**

Uşak Şeker Fabrikası, iktisadi alanda Türkiye Cumhuriyeti'nin ilk başarılı projeleri arasında sayılır. Bundan dolayı çevresindeki şehirleri de etkilemiştir. Tesis, Afyon, Kütahya, Konya, Eskişehir'e uzanan ekim sahalarıyla farklı şehirlerdeki çiftçileri pancar tarımına yöneltmiş; tarımsal ilerlemenin önünü açmış ve Kurtuluş Savaşı'ndan maddi ve manevi olarak yorgun çıkan köylünün cebine para girmesini sağlamıştır (Abidin, 1934: 22). O yıllarda çiftçiye pancar ektiği dönüm başına 17 lira yevmiye verilmektedir (Akin, 2001). Fabrikanın ilk açıldığı yıllarda, yılda 1000 lira bile ücret alamayan işçiler daha sonraki yıllarda, yılda 2000 lira civarında para kazanmış ve kazandığı para, fabrika tarafından çok geçmeden ödenmiştir (Tutsak, 1998: 157). 1930 ve 1940'lı yıllar arasında ekmeğin tanesi 10-12, buğday ununun kg fiyatı 15-20, pirincin 30-35, kesme şekerin 35-40, koyun etinin 44-52 kuruştan ve yumurtanın adedi ise 2 kuruştan satılmaktadır (Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü, 1949). Buradan temel ihtiyaç madde fiyatları, işçilerin kazandığı ücretle karşılaştırıldığında alım gücünün yüksek olduğu söylenebilir.

Ektiği pancardan daha yüksek gelir elde eden çiftçi, ileri teknoloji tarım aletleri ile tanışmıştır. 1925'te çiftçinin %75'i tarlada karasaban kullanırken, sadece %25'i pullukla toprağı işlemektedir. Fabrikalar, Avrupa'dan gelen aletleri çiftçilerle tanıştırmış; çiftçilere modern tarım metotlarını öğretmeye başlamıştır. Çiftçi, bu sayede zirai mücadele, gübre kullanımı ve nöbetleşe ekimi öğrenmiştir. Bunun sonucunda, verim artışı sağlanmıştır. Şekerpancarı tarımında örnek oluşturan bu metotlar daha sonra farklı tarım ürünleri yetiştirilirken de kullanılmıştır (Akin, 2001: 840).

Şekerpancarı tarımının zamanla artması, pancar tohumuna olan ihtiyacı arttırmış ve fabrikalar yeni çiftlikler için çalışmaya başlamıştır. Bunlar arasında Alpullu, Sarımsaklı, Eskişehir, Turhal, Çatma, Kazanasmaz, Kömüşoğlu ve Atabey çiftlikleri bulunmaktadır. Adı geçen çiftliklerde tohum dışında, hububat ve bakliyat

da yetiştirilmiştir. Uygulanan modern yöntemler sayesinde Türkiye’de ekilen pancardan elde edilen şeker verimi Avrupa’daki şekerden alınan verimle aynı seviyelere gelmiştir (Günay, 1968).

Fabrikaların hayvancılık sektörüne de katkıları olmuştur. Uşak Şeker Fabrikası içinde kurulan çiftlikte besicilik, tavukçuluk ve damızlık sığır yetiştiriciliği yapılmıştır. Aslında 1935’te üretilen tohumun kalitesini arttırmak amacıyla gübre ihtiyacını karşılamak için burada sığır yetiştiriciliği başlamıştır. Çiftlikte *Yerli Sığır*, *Boz Sığır* ve *Doğu Kırmızısı* ırkları bulunmaktadır. Ancak, ahır hayvancılığının gelişmesi yerli sığır ırklarıyla elde edilen süt miktarının yıllık 1200-1500 kg’ın üzerine çıkmasına yetmemiştir. Bunun üzerine yetiştiricilik 1941’de ithal edilmeye başlanan *Montofon* cinsiyle devam etmiştir. Yine *Montofon*-Boz ırk melezlemesiyle, damızlık çalışmaları da yapılmıştır. 1947’de 78 baş inek ve 5 baş *Braunwich* boğası İsviçre’den getirilmiş ve safkan yetiştiriciliği devam ettirilmiştir. Aynı zamanda safkan *Holstein Frizian* ırkı boğalar ithal edilmiş; çiftliklere *Brown Swiss (Montofon)* ırkı sığırlar da ithal edilerek verim arttırılmaya çalışılmıştır. Böylece yeni hayvan ırkları ile önceden yıllık 1200-1500 lt olan süt verimi, 5000-5500 lt’ye kadar çıkmıştır (Günay, 1968: 21). Bunda hasat zamanında pancarın baş ve yaprakları ayrılarak, özellikle sığır çiftliklerinde, hem yaş hem de kurutulularak yem elde edilmesi; ayrıca melasın kullanılması etkili olmuştur. İçinde kalan şekerden dolayı besin değeri yüksek olan ve küspe ile karıştırılan melasın varlığı fabrikaya yakın olan çoğu köyde, çiftçiler tarafından hayvan çiftlikleri kurulmasına neden olmuş; bu da yerel halk arasında da hayvancılığın gelişmesine zemin hazırlamıştır (Türkiye Şeker Fabrikaları Anonim Şirketi, 1976: 154).

Alpullu Şeker Fabrikası ise hem tohum hem de fabrika personeli için et, süt ve peynir gibi temel gıda maddelerini üretmek maksatlı Sarımsaklı Çiftliği’ni kurmuştur. Bu çiftlik, Şeker Şirketi’nin en eski ve gelişmiş çiftlikleri arasındadır. Çiftlik fabrika tarafından değil, şirketin *Ziraat Teşkilatı*’na yönetilmiştir. Çiftlikte 60 adet safkan inek yetiştirilmeye başlanmış; *Braunwich* cinsi inekler verdiği süt kalitesi ve miktarı yönünden dikkat çekmiştir. Bunun yanı sıra çiftlikte 162 yarım kan *Braunwich* cinsi ve melezlenen inekler de bulunmuş; küçükbaş hayvan sayısı olarak 39 koç ve 701 koyun yetiştirilmiştir. Hayvanların üstlerinde isim, yaş, alınan süt verimi ve cinsinin yazılı olduğu künyeleriyle, çiftlik verim takibi açısından da ileri teknikler uygulamıştır. Bu çiftlikte hayvanlardan alınan süt veriminin çizelgesi tutulmuş ve raporlanmıştır. Sarımsaklı Çiftliği, Alpullu Şeker Fabrikası gibi modern yapıda kurulmuş; çiftliğin içinde ofis binaları, yemekhane, lojman, tamirhane ve garaj ile bir yaşam alanı olarak faaliyet göstermiştir (Tarus, 2018: 69).

Alpullu Şeker Fabrikası çiftliklerinde yetişen ziraatçıların, sonra açılacak olan şeker fabrikalarında öğretmenlik görevi üstleneceği ve fabrikanın eğitim merkezi gibi çalıştığı ifade edilmiştir (Tekeşin, 2012: 80-92). Halbuki fabrikaların kurulduğu yıllarda çiftçiler, Şeker Şirketi yönetici ve mühendislerine karşı güvensizlik içindedir. Bu nedenle halk arasında çıkan “fabrika tarlalarımızı alacak” dedikodusu nedeniyle şirket mühendislerinin modern tarım aletlerini

çiftçiye tanıtırken karşılaştığı zorlukları yenebilmesi zaman almıştır. Nitekim mühendislerin modern tarım aletlerini çiftçiye benimsetmesiyle beraber ortaya iki önemli sonuç çıkmıştır. Birincisi çiftçi fabrikalara güvenmeye başlamış; şeker şirketine karşı düşünceleri değişmiştir. İkincisi ise çiftçilerin modern tarım aletlerini benimsemeleri, dedikodulara kulak vermemeleri ile cehaletin azalmasına da katkıda bulunulmuştur.

Eskişehir Şeker Fabrikası'nın çiftliğinde modern ahırlar, idare binası yanında süt ve pastörizasyon tesisi de bulunmaktadır. Fabrika, çiftliğinde 150 sağmal inek, 5 cins boğa, 24 kısrak ve at ile 21 domuz beslenmiştir. Bu hayvanların besinini arpa, mısır kırması, ayçiçeği ve pancar küspesi ile hayvan turşusu (silaj) oluşturmuştur. Suni tohumlama yoluyla cins inekler üretilmiştir. Hayvan beslenmesi belli bir düzen ve sistem dâhilinde olmuş; verilen yem yere ve mevsime göre seçilmiş ve hayvanın yaşına göre ortalama bir yem rasyonu yapılmıştır. Bu turşular, üstüne melas serpilmiş yonca ve yulaf karışımından oluşmuştur. Hayvanların yılda ortalama 4.000-10.000 lt arasında süt verdiği belirtilmektedir. Örneğin, Eskişehir Şeker Fabrikası Çiftliği'nde Gülnaz isminde *Graf* cinsi inek yılda yaklaşık 8.400 lt süt vermiş; 1940'lı yıllarda bir çiftlikte bir inek yılda 10.000 lt'nin altında süt verirse yeterli seviyede gıda alamadığına hükmedilmiştir (Tarus, 2018: 135-136).

Çiftliklerde yetiştirilen domuzlar konusunda ise Tarus (2018: 136) Türkiye'de yabancıların da yaşadığını ve domuz etinin onlar tarafından tercih edilmesi nedeniyle önemli bir gelir getireceğini ifade etmiştir:

*“Şeker müesseselerinde bu hayvanı satmak suretiyle girilen medeni girişime hem şaşmak hem de hayran olmak gerek. ... Şeker Şirketi, medeni cesaret örneği denilebilecek bir iş yapmıştır. Birçok şahıs ve kuruluşların, geri düşüncelerden çekinerek, memleketimize iyilik ve refah getirecek fikirlere, buluşlara, girişimlere itibar etmekten sakındıkları, inkârı imkânsız bir gerçekliktir. İsteyenler, bizler ve sizler, domuz eti yemeyebiliriz ama yabancıların sevdikleri ve bol para ile rağbet gösterdikleri bir ticaret mevzuunu bilerek unutmak ve geriye itmek, hakkımız değildir. Eskişehir Şeker Fabrikası, çiftliklerinde ... bir domuz serveti meydana getirilmiştir ki Ankara ve öteki şehirlerimizde yaşayan Amerikalılar, müşteri olmak için adeta kuyruk olmaktadır. Bir dişi domuzun yılda on dört yavruya kadar doğurduğunu ve ucuz yemlerle, çabucak beslenip büyütülen ... bazen kilosu 10 liradan, bir haftada satılabildiğini düşünürseniz, domuzculuğun kârını bir dereceye kadar anlamış olursunuz”* (Tarus, 2018: 136).

### **Şeker fabrikalarının sosyal yaşam ve mimari yapının gelişmesindeki rolü**

Uşak Şeker Fabrikası'nda sosyal yaşam alanları üçe ayrılmıştır. Bunlar lojman, bekâr pavyonu ve misafirhanelerdir. Eğer bir şehirde şeker fabrikası yapılacaksa, önce hazırlanan bu bölümler olmuştur. *Lojmanlar* fabrikanın işleyişi için öncelikli öneme sahip kişilere tahsis edilmektedir: *“Bakarsınız, 750 lira aylıklı bir idare amiri lojmanda değil de beş veya on kilometre ötedeki kasabada oturur. Oysa kazan dairesinin ustabaşısı, dört odalı, kaloriferli bir apartman dairesinde ikamet*



*etmektedir. Öteki sabahleyin, fabrika otobüsüne binip vazife başına gelecektir. Beriki, işyerinin elli adım yakınında ömür sürmektedir”* (Tarus, 2018: 24).

*Bekâr pavyonları* ise tek kişilik odalardan oluşan, genellikle memur ve işçilere ayrılan yapılardır. Odalarda gardirop, masa, sandalye, radyo, kitaplık, karyola, alaturka ve alafrağa hamam bulunmaktadır. Burası berber, çamaşırhane ve kolahanesiyle, modern yapıdadır. Bekâr pavyonunda spor için antrenman odası, pingpong holü ve bilardo salonu da vardır. *Misafirhane* ise sadece çalışan ve aileleri için değil; misafirlere de konaklama hizmeti sunmuştur. Üst düzey ve yabancı bürokrat, müfettiş, denetim kurulu üyeleri ve banka müdürleri misafirhanede konaklamışlardır. Ayrıca evli memurlar, pavyonda yer bulamayan işçiler, kadın kimyager ve mühendisler için oda açılmıştır (Tarus, 2018: 25).

Alpullu’da, ilk yerleşimin yapılması, fabrika inşaatıyla birliktedir. İlk planlar fabrikanın kuruluşunda da bulunan Macar ustalar tarafından yapılmıştır. Sanayileşme ile başlayan doğadan uzaklaşma eğilimi sonrasında Macar ustalar kendi ülkelerindeki binalar gibi Alpullu’da da yeniden doğa ile iç içe olma fırsatı veren geniş bahçeli, tek katlı evler tasarlamışlardır. Bu yerleşimlerde tel örgü ve bekçi kulübeleri de vardır. Ama o yıllarda Macarlar kendi ülkelerinin şehir planlamasında bu öğeleri kullanmamaktadır. Planlamada iki unsur bulunmaktadır. Müdür, şef, ustabaşı ve memurlar ile fabrikada birinci derecede öneme sahip kişilerdir. Fabrika, bu kişiler için ayrıcalıklı konfor sunmaktadır. Fabrika için ikincil önemdeki kişilere konutlarını herhangi bir yerde, diledikleri gibi yapabileme hakkı verilmiştir (Şencan, 2018d).

*Teliçi* olarak adlandırılan kısım “*Koloni Evleri*” olarak da bilinmektedir. Teliçi, fabrika personelinin belirli süre yaşaması için yapılmış; yaşam sitesini andıran evlerin etrafı tellerle çevrili olan alandır. Fabrikanın elitinin yerleştiği Teliçi’nde 100’ün üzerinde aile yaşadığından burası *Mahalle* olarak da adlandırılmakta; Alpullu’da bir mahallede, bir de Teliçi’nde yaşayanlardan imrenilerek bahsedilmektedir (Şencan, 2018e).

Alpullu Şeker Fabrikası’nda barınma amaçlı binalar 4 ayrı kategoride sıralanır. Bunlar; işçi pavyonları (bekâr işçi, kampanya işçi ve daimi işçi pavyonu), fabrika oteli, misafirhaneler (Ergene Köşkü ve Büyük Köşk) ve işçi-memur lojmanlarıdır (Durukan Kopuz, 2018: 40). Sosyal amaçlar için 7 bina inşa edilmiş ve geriye kalan diğer 115 bina ise çalışanlara konut olarak verilmiştir. Bu site içerisinde golf sahası, tenis kortu, yüzme havuzu, bale salonu, sinema, restoran, çamaşırhane, Ergene Köşkü, hastane, revir, itfaiye binası ve bekçi kulübeleri gibi binalar bulunmaktadır. Golf alanları ve yüzme havuzu Türkiye’de ilk defa burada yapıлып kullanılmıştır. Ayrıca numune pancar ekim alanları da (Mülayim, 2014: 1) peyzajı tamamlamaktadır. Oturanların kazandıkları aylık ücrete göre her konut birbirinden farklıdır. Müdür evlerinde farklılık daha da artmaktadır. Bu evlerde vazolar, kadehler, rengârenk işlemeli porselenler gibi o dönem Anadolu evlerinde nadir olan gereçler bulunmaktadır. İthal porselenlerin altlarında üretildikleri şehirlerin isimleri yazmaktadır (Şencan, 2018e).

Alpullu Şeker Fabrikası’nda misafirhane iki bina olarak tasarlanmıştır. Üç katlı ilk

yapıda kitaplık, bilardo salonu, oyun salonu, birçok sayıda banyo ve misafir odaları bulunmakta; burası *Büyük Köşk* olarak isimlendirilmektedir. Diğeri ise *Ergene Köşkü'dür*. Burayı devlet büyükleri ve üst düzey kişiler fabrikayı ziyaretlerinde kullanmıştır. Büyük Köşk'te derneğin lokali vardır. Ergene Köşkü, Teliçi'nin özenle yapılmış binalarındandır. Binada mobilya, pencere ve kapı üstündeki işçilik yönlerinden geleneksel ve yenilikçi dekoratif stillerin ikisini de barındıran, birçok yeni malzeme ve stili kullanan ve dekoratif sanat anlamına gelen *Fransızca Les Arts Decoratif* teriminin kısaltması olan *Art Deco* mimarisinin etkileri izlenmektedir (Durukan Kopuz, 2018: 42). Mülayim (2014: 87) "*Ergene köşkü iç mekân donatılarının Art Deco akımını temsil etmesi ile Erken Cumhuriyet Dönemi temel hedefi olan modernleşme arasında hem fonksiyonellik hem de anlam ilişkisi*" olduğunu ifade etmektedir. Katılımcılardan A3, Ergene Köşkü'nün, fabrikanın ilk müdürü Herman Gutherz'in kullanması için lojman amaçlı yapıldığını söylemiştir. Mülayim de (2014) bu bilgiyi doğrulamaktadır. Mustafa Kemal Atatürk'ün 1930'da Alpullu'yu ziyareti sonrasında Ergene Köşkü, *Atatürk Köşkü* olarak da anılmaya başlanmıştır.<sup>6</sup> Burası günümüzde müze olarak kullanılmaktadır.

*Pavyonlar*, diğeri ismi ile *İşçi Lojmanları* ise Gazhane'nin yanındadır. İki katlı tasarlanmış; ikişer sıra halinde yapılmıştır. Pavyonlarda bekâr memurlar, daimi çalışanlar ve geçici işçiler olmak üzere üç tür personel kalmıştır. Memurlar için ayrılan odalar küçük, fakat bakımlıdır. Bunlar, içine yatak ve dolap sığacak şekilde tasarlanmıştır. Pavyonlarda, işçilerin kaldığı odalar koğuş sistemindedir. Odalar geniştir ve içinde demir ranzalar bulunmaktadır. Bu pavyonlarda yaklaşık 120 işçi kalmıştır. Ancak, pavyonların yanındaki ahırlardan gelen koku, işçileri rahatsız etmiş; köye minibüs taşımacılığı başlayınca, işçiler kendi köylerine gitmeyi tercih etmiştir (Şencan, 2018f).

Eskişehir Şeker Fabrikası, 6.000 dönümlük alanda 100 binadan oluşan ortalama bir kaza merkezi gibidir (Tarus, 2018). Burada ayrıca *Atölye* ve *Tamirhaneler* de bulunmaktadır. Bu yapılar, dönemin en büyük ve gelişmiş atölye ve tamirhaneleri olarak bilinmektedir ki bugün Eskişehir sanayisinin de yapıtaşları arasındadır. Bu atölyelerde destek birimi olarak çarkhane, modelhane, marangozhane ve dökümhane bulunmakta ve her birinde yaklaşık 60'a yakın işçi çalışmaktadır.

Eskişehir Şeker Fabrikası alanında ayrıca çam ve akasya ağaçlarının arasında 60 konut yapılmıştır. Bu evler genellikle üçer-dörder odalıdır (Gediz, 1958). Lojmanlar, bahçeli, konforlu, iç ve dış yapıları detaylıdır. Fabrika, yapılan ilk parti 60 evden sonra, 60 konut daha yapmış; işçiler fabrika sayesinde ev sahibi olmuşlardır. Fabrika her bir evi 7.642 liraya yapmış ve bu miktarı 20 yılda taksitli olarak işçilerden almıştır. Bunun yanı sıra sonraki yıllarda şirketin yardımlarıyla, önceki evlerin konumuna yakın 36 yeni konut daha yapılmış ve oluşan mahalle bir işçi kooperatifi şekline bürünmüştür (Tarus, 2018: 124-125).

Eskişehir Şeker Fabrikası'nda lojmanların dışında, bekâr çalışanlar için *Bekâr Pavyonları* her biri birer oda olacak şekilde inşa edilmiştir. Bu evlerin içinde gardırop, radyo ve diğerlerinden farklı olarak kitaplık da bulunmaktadır.

<sup>6</sup> A3 ile 21 Mayıs 2018'de gerçekleştirilen görüşme.

Pavyonlarda duş kabini ve banyo dairesi de düşünülmüştür. Kişisel gereksinimlerin yanı sıra personel için güreş, boks, masa tenisi ve tenis sahaları kurulmuş ve yaklaşık 3.500 kişilik bir futbol stadyumu yapılmıştır (Tarus, 2018).

### *Şeker fabrikalarının sosyo-kültürel yaşamın gelişimine etkileri*

Fabrikalar, kuruluşlarındaki ana amaç olan iktisadi kalkınmanın gerçekleştirilmesi yanında, kültür, eğitim ve öğretim açısından da kalkınmayı hedeflemişlerdir (Mülayim ve Kaprol, 2016). Alpulu Şeker Fabrikası'nda resmi olarak 1933'te Alpulu Spor Kulübü adıyla sportif faaliyetlere başlanmış; civar köy ve şehirlerin spor kulüpleriyle dostane futbol maçları oynanmıştır. Alpulu Spor Kulübü'nün yıllık kongrelerindeki seçim sonucunda 3 Nisan 1935 günü başkanlığa 33 oyla Şefik Bey seçilmiştir. Şefik Bey aynı zamanda o yıllarda fabrikanın da müdürüdür. Alpulu Spor Kulübü, sadece futbolun değil; aynı zamanda güreş, tenis, golf gibi sporların da gelişmesine katkı sağlamıştır (Üner, 1935: 13-14). Diğer fabrikalarda olduğu gibi Uşak Şeker Fabrikası'nda da spor önemli bir yer tutmaktadır (Baysan ve Öztürk, 2001). Tüm işletmelerde futbol sahaları yapılmış, voleybol ağı gerilmiş, basket potası takılmış, tenis sahası kurulmuştur. Fabrika çalışanları, çocuklar ve kadınlar genellikle bisiklet kullanmıştır. Bisiklet ağı olmayan fabrika yok gibidir (Tarus, 2018: 26).

Yazar Selahattin Demiraco, Alpulu Şeker Fabrikası'ndan emekli Ramazan Gündüz ile yaptığı röportajda, Alpulu Şeker Fabrikası'ndaki sportif faaliyetleri *gazetetrakya* internet sitesindeki yazısında aşağıdaki cümlelerle açıklamıştır:

*“Babam 13 yaşında Filipe'den gelmiş. 1952-1953 yıllarında Alpulu'ya geldim. Yaşım 77. Alpulu Şeker Spor Futbol Takımı, Galatasaray ile Fenerbahçe ile maç yapardı. Güreşçi Yaşar Doğu, güreş kampını Alpulu'da yapardı. Eşref Şerif 1948 olimpiyatlarını anlatırken, Yaşar Doğu'nun sakat bileğine saldıran Anderson'u, birden nasıl tuş ettiğini anlatırdı. Ünlü futbolcumuz Refik Doğanın, Beckenbauer gibiydi. İki bin liraya Vefa Spor'a transfer olmuştu. İsmet Özen futbolcu ve güreşçiydi. Kaleci Özcan Alkoç'un büyük elleri vardı. Alpulu Şeker Spor maçlarını Kırklareli'nde çok seyrettim. Eski muhteşem günlerini hiç unutmadım”* (Demiraco, 2011).

Diğer fabrikalar gibi Eskişehir Şeker Fabrikası'nda da sportif faaliyetlere önem verilmiştir. Eskişehir Şekerspor, 1 Ocak 1949'da kurulmuş; kulübün futbol takımı 1950-1951 ve 1958-1959 sezonlarında Eskişehir Futbol Ligi'nin şampiyonu olmuştur (URL1). Futbol ve diğer sportif faaliyetler hakkında fabrika müdürü Kavuncuoğlu aşağıdaki bilgileri vermiştir:

*“Fabrikada yetişen sporcular Türkiye'de ve hatta olimpiyatlarda çeşitli dereceler elde etmişlerdir. Burada yetişen futbolcular amatör ve profesyonel futbolumuza önemli katkılarda bulunmuşlardır. Futbolcularımızdan Yılmaz Markacı 1958-1959 yılında A Milli Takıma, İbrahim Kemal 1963'de Genç Milli Takıma yükselmiştir. Bisikletçilerimiz ise o dönemlerde Milli takımımızın belkemiğini oluşturmuşlardır. Mustafa Ertan ve Cengiz Sanbol, milli takımda bizleri gururla temsil etmişlerdir. Yine milli ve rekortmen sporcumuz İzzet Avcı, okçuluk sporunda 1984'te Los Angeles'ta düzenlenen olimpiyatlarda ülkemizi bu spor dalında temsil eden ilk*

*sporculardandı* (Oğur, 2015).

Uşak başta olmak üzere, Alpullu ve Eskişehir Şeker Fabrikaları'nda da sinema salonları ana tesislerden birini oluşturmaktadır. Filmleri fabrika personeli ve aileleri izlemektedir. Çalışanların çocukları için hafta sonları kültürel, Pazar sabahları ise dönemin kovboy filmleri gösterilmektedir. Türkiye'deki bazı fabrikaların, şehre uzaklığından dolayı yerleşke dışında kalan ailelerin, fabrikanın sinema salonlarında film izlemelerine izin verilmektedir. Bu aileler şehir hayatında bulamadığı kültürel faaliyet ve olanakları şeker fabrikalarında bulmaktadır (Tarus, 2018: 26).

Katılımcılardan A4, Alpullu'da sosyo-kültürel yaşamın oluşmasını ve zenginliğini aşağıdaki sözlerle açıklamıştır: “... ben Alpullu Şeker Fabrikası lojmanlarında 1953 yılında doğdum. 1975'te babamın emekli olmasıyla İstanbul'a yerleştim. Şeker fabrikaları ve daha pek çok devlet kurumu aynı zamanda sosyo-kültürel hayatın topluma kazandırılması projelerinin en güzel örnekleridir. ... Sosyo-kültürel yaşam nedir? Öncelikle insanların lojman denilen binalarda birbirleriyle saygı ve sevgi çerçevesinde yaşamayı öğrenmeleridir. Toplu olarak sinemasından, okulundan, gazinosundan, kantininden, futbol sahasından, okulundan, mini golf sahasından ve yüzme havuzundan faydalanmayı bilmeleridir. Her yıl yapılan yılbaşı balosuna katılmaktır. Toplu olarak yapılan sünnet düğünlerinde eğlenmesini bilmektir. Her yıl İstanbul'un en klas sinemalarından getirilen en az 50-70 filmi izlemektir. En iyi şekilde dalında uzman doktorlar tarafından tedavi edilmektedir. Tam teşekküllü serada pek çok çiçek ve kaktüs cinsini görebilmek, satın alıp evinde bakabilmek demektir” (A4).<sup>7</sup>

Şeker fabrikaları, sosyal alanda ilkleri sağlarken, kadınların hayatlarındaki değişime de katkı sağlamıştır. Tarus (2018), kadınların sosyal yaşantılarındaki değişimi aşağıdaki sözlerle açıklamıştır:

“Köylerde yaşayan yüksek ziraat enstitüsü mezunları, köylülere yalnız toprak işlerinde değil, bütün dünya işlerinde de örnek olurlar. Kış gecelerinin çoğu, ziraat mühendisinin köy kahvesinde açtığı bir mevzuyu ince eleyip sık dokumakla geçer. Mühendisin hanımı, küçücük barakasından köy kadınlarının ruhuna doğru medeniyetin nefesini üfler. Bu hanımlar arasında yükseköğrenim görenler, enstitü bitirenler, şehir lise ve ortaokullarından çıkanlar topluma yakın sayıdadır. Böylece kadınlığın kıymetinden, rolünden ve estetik kimliğinden tutunuz da model dergilerinin renkli resimlerine kadar, bir yığın medeni etkileşim ve güdülenim dizisi köylere doğru akar durur. Ömründe gazete ve kitabın şeklini bile görmemiş köylü kadınlar, gece derslerine devama başlarlar. 28 yaşını doldurduğu halde, şehri bir kere bile görmemiş kadınlar, fabrikanın kurulmasından bir yıl sonra, sinemanın haftada bir değişen programlarının daimi seyircisi olmuştur” (Tarus, 2018: 17).

Alpullu Şeker Fabrikası sinema salonunda film gösterimleri, her yaş grubuna, Teliçi ve Teldişi'na farklı günler ve saatlerde hizmet vermiştir. Çocuklar için Cuma

<sup>7</sup> A4 ile 20 Aralık 2018'de gerçekleştirilen görüşme.

günleri gösterim olur ve çocukların yaşlarına uygun filmler gösterilirdi. Gösterilen filmlerin tespit edilen birkaçı *Mickey Fare*, *Sevimli Köpek Goofy*, *Ördek Kardeş* ve *McDonalds*'tır (Şencan, 2018g).

Alpullu Şeker Fabrikası, çalışanlarının hayatına katkı amaçlı kantini faaliyete geçirerek, çalışanlarının gıda ürünlerine ulaşmasını sağlamak için “*Alpullu Fabrikaları Mensubu Kooperatif Şirketi*” ismiyle bir işletme kurmuştur (Şencan, 2018h). Bu işletme 26 Haziran 1934'te Şirket tarafından onaylanmış; 2000 lira sermaye ile kurularak yaklaşık 50 yıl faaliyet göstermiştir (Damlıbağ, 2017). Fabrikanın kurulduğu yıllarda, fabrika mensupları buradan, fabrika mensubu olmayanlar dışarıdan alışveriş yapmaktadır. Çünkü ilk yıllarda yörede az sayıda esnaf ve dükkân bulunduğundan ürünlerin personele yetmemesi ihtimaline karşı fabrika yönetimi bu kararı almış; dükkân sayısı artınca, fabrikaya mensup olmayan herkes kantinden yararlanmıştır. Kantin, kasap, sebze meyve, züccaciye, ev eşyaları ve diğer gıda bölümlerinden oluşmuştur. Kantinde ekmek satışı da yapılmış; iase malzemeleri, sadece Salı ve Çarşamba günleri İstanbul'a giden, fabrika kamyonu ile sağlanmıştır (Şencan, 2018h).

Fabrikalarda müzik de önemsenmiştir. Alpullu Şeker Fabrikası'nda, ilk 1933'te hizmet vermeye başlayan fabrikanın orkestra grubu özel gün, milli bayram ve kampanya dönemlerinde, gelen konuk ve misafirlere müzik dinletisi vermiştir (Seçkin, 2013: 91). Fabrikanın farklı birimlerinde görev yapan orkestra elemanları aynı zamanda fabrikanın gazinosunda her Cumartesi sahne almıştır. Orkestradaki bazı isimler Saksafoncu Ahmet Davut, Akordeoncu Nuri Karagel, Trompetçi Hüseyin Bey ve Baterist Kemal Saraçlar'dır (Şencan, 2018i ve 2018j).

Eskişehir Şeker Fabrikası'nda da sinema ve konferans salonları hizmet vermiştir. Sinema salonu her gün açıktır. Dönemin yeni filmleri, sanat gösterimleri bu salonda izlenmiştir. Sinema salonu, gündüzleri önemli toplantılar ve konferanslar için kullanılmıştır (Tarus, 2018: 131-132). Fabrika bünyesinde kurulan *Kültür Derneği* birçok alanda faaliyet göstermiştir. 15 günde bir Çarşamba geceleri konferans düzenlenmiş; sinema gösterimi ve münazaralar yapılmıştır. Pancar Dergisi'nin 50. Yıl özel sayısında Uluslararası Şekerpancarı Araştırma Enstitüsü (*International Institute of Sugar Beet Research, IIRB*) organizasyonu ile Türkiye'de ilk defa uluslararası bir pancar kongresi yapıldığı dile getirilmiştir. Toplam 303 bilim insanının üye olduğu bu enstitüye Türkiye'den de iki kişinin üye olduğu; kış toplantılarının Brüksel'de yapıldığı, 22. Yaz Kongresi olarak organizasyona Türkiye'nin ev sahipliği yaptığı belirtilmektedir. Daha önce 1956'da da buna benzer bir toplantının olduğu; bu toplantılarda pancar tarımı ile ilgili konuların görüldüğü aynı dergide ifade edilmektedir (Dinçer, 1968: 17). Bu tür uluslararası etkinliklerde Türkiye'nin temsil edilmesi şeker sanayisinde uluslararası itibara önem verildiğini işaret etmektedir.

Eskişehir Şeker Fabrikası'nda Kültür Derneği'nin eğlence düzenlemek için kurulan *Tertip Kolu*'ndan bahsedilmektedir. Tertip Kolu aracılığıyla İstanbul ve Ankara Devlet Tiyatroları sahnelerinden oyuncular fabrika salonunda tiyatro gösterimleri sunmuş; müzik grupları sahne almıştır. Yine özel lisan kursları aracılığıyla çalışan ailelerin çocukları için İngilizce ve Almanca eğitim verilmiştir. Bunlardan başka

şehir içi ve şehir dışı geziler düzenlenmiş; bu faaliyetler fabrikanın *Gezi Kolu* aracılığıyla yapılmıştır. Ayrıca, fabrikanın, hem kendi personelinin hem de fabrika dışında yaşayan halkın kullanması için bir de *kütüphane* açılmıştır (Taygun, 1993: 156).

Katılımcılardan A5, şeker fabrikalarının kültürel çalışma ve sağlık hizmetleri başta olmak üzere toplumsal hayattaki rolünü aşağıdaki sözlerle açıklamıştır: *“Gerek ekonomik açıdan gerek kültürel ve verdiği sağlık hizmetleriyle şeker fabrikaları, ülkemizin kalkınması için olağanüstü faydalı sanayi kuruluşları olmuştur. 1940’lı yıllarda Anadolu’nun hangi kasabasında tiyatro turneleri, Amerikan filmleri gösterilirdi? Yarım asırdan fazla bir zamandan bahsediyorum... Ben Muammer Karaca tiyatrosunu daha çocukluğumda seyrettim... Sağlık konusu yine öyle... Bu vesile ile çocukluğumda geçirdiğim bir rahatsızlığı tedavi eden çok değerli Doktor Ceyhun Atuf Kansu’yu rahmetle anıyorum. Turhal Şeker Fabrikası’nın çocuklar için hazırlanmış hastaneye bağlı küçük bir ünitesi vardı. Pembe boyalı çok şirin bir yapı... Öyle ki hasta çocuklar sanki hastane havası etkisinde kalmasın dercesine sevimli bir köşktü adeta... Zaten adına da Turhal halkı Pembe Köşk derdi. Aynı zamanda çocukları diğer hastalıklardan korumak için böyle ayrı bir ünite yapılması düşünülmüştü sanırım” (A5)<sup>8</sup>.*

Sözün özü, fabrikaların yaşam alanlarında mensuplar için gerekli ne varsa bulunmaktadır. Porselen tabaklar, çiçekli muşamba örtüler yemekhaneleri süslemektedir. Çatal ve bıçak ile yemek yemeyi bu yemekhanelerde gören işçi, artık sıcak suyla sabah-akşam duş almayı ihtiyaç olarak görmeye, modern yaşama ayak uydurmaya başlamıştır. Örneğin, Uşak Şeker Fabrikası, çiftliğinde ürettiği sütü, ücretsiz her sabah evlerin kapısına bırakmaktadır. Fabrika çamaşırhanesinde işçi ailelerinin çamaşırları ucuz fiyata yıkanıp, ütülenip, evlere bırakılmaktadır. İşçi ve memurunun konforunu düşünen Şeker Şirketi, hamam kurmuş ve hamam haftada bir kez ücretsiz hizmet vermiştir. Maddî ve manevî rahatlığa kavuşan personel sinema, spor, müzik gibi konulardan haberdar olmak için maaşlarıyla radyo almışlardır. O yıllarda Uşak’ta neredeyse bütün çalışanların evinde radyo bulunmaktadır (Tarus, 2018: 39-40).

## Tartışma ve Sonuç

Şeker fabrikaları köy enstitülerinin yetiştirdiği öğretmenlerden sonra Türkiye’de köylüye en çok hizmet veren kurumlardan biri olmuş; fabrikalar halka yaygın eğitim merkezleri gibi hizmet vermişlerdir. Fabrikaların kuruluş yıllarında, okuryazar oranının azlığı ve modern tarım aletlerinin kullanımı konusunda yaşanan bilgisizlik gibi nedenler Şeker Şirketi’ni harekete geçirmiştir. Şirketin gayretleriyle birçok yönetici ve mühendis, köyleri gezerek hem okuma-yazma eğitimi vermiş hem de pancar ziraatı ve tarım aletleri kullanımı konusunda çiftçiyi bilgilendirmiştir. Daha önce monokültür yöntemle tahıl üreten çiftçi, şeker fabrikalarının eğitilmiş mühendisleri öncülüğünde, bir yıl pancar diğer yıl hububat, sonraki yıl hayvan otlatmak için mera olarak kullanarak tarlasını çok yönlü

<sup>8</sup> A5 ile 23 Aralık 2018’de gerçekleştirilen görüşme.

kullanmayı öğrenmiştir. Mühendisler öncülüğünde köylü gübre ile tanışmış; bilimsel yöntemler kullanılan deneme tarlalarında hasadın ne demek olduğunu öğrenmiştir. Fabrikalar tarım faaliyetlerinin dışında sığır besi projeleri, tohum ekim merkezleri ve ayçiçeği üretimi gibi birçok projeye de öncülük etmiş, *kooperatifçilik* adıyla Türkiye’de ilk defa duyulan sistem, şeker fabrikaları ile birlikte günlük hayata girmiştir. Fabrikalar, pancar ekiminde çiftlikleri pullukla tanıştırmış; çiftçinin tarım tekniğine bakış açısını değiştirmiş; 1926’dan itibaren kurduğu tarım örgütleriyle, fabrika ile çiftçi arasında bağ kurmuş; çiftçinin parasını zamanında almasına özen göstermiş; idari ve teknik konularda çiftçilere destek sağlamıştır. Kurduğu çiftlikler vasıtasıyla tohum üretimi yapmış; hayvancılık faaliyetlerini genişleterek personeli için et, süt ve peynir gibi temel ihtiyaç maddelerini çiftliklerinde üretmiştir.

Şeker sektörü aynı zamanda halk eğitim merkezi işlevi görmüştür. Konya Şeker Fabrikası’nda bölge şefliği yapan Mehmet Ali İyikan, Halk Eğitim Teşkilatı’nın bir toplantısında yaptığı konuşmada şeker fabrikalarının halk eğitimi konusundaki tutumu ile ilgili aşağıdaki ifadeleri kullanmıştır:

*“Arkadaşlar, bana köylü vatandaşlarla, Türk öğretmen toplumundan sonra en çok temas eden bir teşkilatın elemanı olarak şeker şirketinin halk eğitimi üzerindeki rolü sorulmaktadır. Siz de takdir edersiniz ki dünyada şirketlerin amacı eğitim değil ticarettir. Eğer bugün ulusumuz ileri uluslar düzeyinde kültüre sahip olsaydı, bizim bu işlerle uğraşmamıza hiç gerek kalmazdı. Fakat ülkenin durumu, kim olursa olsun, bütün okumuş kitlesinin omuzlarına karınca kararınca bir halk eğitimi görevi yüklemiş bulunmaktadır. Şeker şirketinin ilk faaliyete geçtiği 1926 yılındaki ülke eğitiminin durumunu takdir edersiniz, okuyazar yok denecek kadar az, ulusun görgüsü ona göre, yol yok. İşte bu devirde şirket tarımcısının, köye giderek onlara tarım hocalığı yapması, binlerce köylüyü kantarda, her birinde 1500 civarında muvakkat işçiyi fabrikalarda toplaması, o günün koşullarına göre halk eğitimine bir başlangıç olur kanaatindeyim”* (Taygun, 1993: 67).

Şeker fabrikalarının tarım, hayvancılık gibi ekonomik sektörler dışında katkı sağladığı bir diğer husus ise ulaşım ağlarının modernizasyonu olmuştur. Şeker fabrikaları inşa edilirken kullanılan malzemelerin taşınması için nakliyecilik gelişmiş, nakliyeciliğin daha iyi koşullarda yapılması için yeni yollar yapılmıştır. Uşak ve Eskişehir Şeker Fabrikaları’nın Ankara’ya, Alpullu Şeker Fabrikası’nın da İstanbul’a yakın olması nedeniyle tüccarlar ile Şeker Şirketi arasındaki ilişki gelişmiş; bu durum şeker ticaretinin gelişmesinde etkili olmuştur.

Şeker fabrikaları şekerpancarı tarımı, imar işleri, şeker ticareti dışında geçici ve daimi işçileri, memur ve hizmetlileri ile istihdama, aynı zamanda kuruldukları yörelerde dış göçü önlemeye de katkı sağlamıştır. Fabrika bünyesinde çalışan mühendisler, şeker şirketi desteğiyle Avrupa’ya eğitim için gönderilmiş, yurt dışındaki fabrikalarda staj imkânı sağlanmıştır. Şeker şirketi, her yıl 8000-9000 ilkökul mezunu genci, pancar ekim kurslarına çağırarak ve modern tarım aletlerinin kullanımını öğretmiştir. Fabrika inşaatları için gerekli olan malzemelerin temini için gerekli olan insan gücü dışarıya göçün önlenmesinde etkenlerden biri

olmuştur.

Böylelikle şeker fabrikaları kurulduğu şehirlerde kentlilik olgusunun gelişimine katkı sağlamıştır. Fabrika sahalarında kurulan yapılar ile kent yaşamı ve kentliliğin görgü kuralları yayılmıştır. Fabrikalarda haftanın belirli günleri sinema gösterimlerine ayrılmış; sinema salonlarında Türkçe altyazılı filmler izletilerek çalışanların hem genel kültürlerinin artması hem de yabancı dil bilgilerinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Müzik orkestraları kurulmuş, orkestralar kampanya dönemi başlangıcında ve özel günlerde sahne almışlardır. Sosyal etkinlik ve sosyal yaşam alanlarının giderlerini karşılamak için kültür dernekleri kurulmuş; çalışanlardan izin alınarak maaşlarından ufak kesintiler yapılmış ve bu paralarla sosyal tesisler inşa edilmiş; kültürel faaliyetler yapılmıştır.

Sosyal yaşama öncelik veren fabrikalar, yüzme havuzları, kantinleri, akasya ve çam ağaçları arasındaki evleri ile modern kentin nüvesi olarak kasaba hüviyetine bürünmüş ve sosyal değişim gerçekleşmiştir. Fabrikalarda yapılan sportif faaliyetlerin yelpazesi geniş tutulmuş; futbol, basketbol, voleybol ve güreş takımları oluşturulmuştur. Türkiye’de ilk defa mini golf sahası kurulmuş; olimpiik yüzme havuzları yapılmış; tenis kortu ve atletizm pistleri ile spor gelişmiştir. Bu fabrikalarda yetişen sporcular, daha sonra İstanbul’daki büyük takımlara transfer olmuşlardır. Şampiyona ve olimpiyatlara katılan *Şeker Sporcuları* birçok madalya kazanarak, gençlere öncülük etmişlerdir.

Sonuç olarak; 1930’ların başında genç ve yetenekli kişilerin yetiştirilmesi için çalışmaya başlayan Şeker Şirketi, eleman yetiştirme konusunda dönemin ilerisinde bir politika benimsemiştir. Fabrikaların ihtiyacı olan kimya ve elektrik mühendislerini üniversitelerde yetiştirmek için lise çağındaki öğrencileri bünyesine katmış ve bu öğrencilere yurt dışı eğitim desteği sağlayarak hem Avrupa şeker sanayisi hakkında bilgi edinmelerini hem de o fabrikalarda staj imkânı vererek tecrübe kazanmalarını sağlamıştır. Şirket, iş düzeni ve disiplinini yerleştirmeyi amaç edinmiş ve bu uygulamalardan uzun yıllar verim almıştır. Ancak zaman geçtikçe kurumlardaki siyasi baskılar, yönetimlerdeki zafiyet ve liyakatsizlik şeker fabrikalarına da yansımıştır. Kalifiye yönetici adaylarının gereği gibi yetiştirilememesi; ayrıca şeker sektöründeki politika değişiklikleri nedeniyle yaygın eğitime katkıları da zaman içinde azalmıştır.

### *Öneriler*

Bu bilgiler ışığında, şeker fabrikalarının kuruluşundan itibaren geçirdiği aşamalar ile halk eğitimi ve yaygın eğitimdeki rolünü gelecek nesillere aktarmanın önemli olduğu söylenebilir. Bu doğrultuda şeker fabrikaları hakkında çalışma sayısı artırılabilir ve çalışmaların içerikleri Türkiye’de yaygın eğitim tarihi açısından da ele alınarak geliştirilebilir. Atatürk Dönemi şeker fabrikalarından 1934’te kurulan ve bu çalışmada zaman-maliyet kısıtlılığı nedeniyle kapsam dışında bırakılan Turhal Şeker Fabrikası gibi diğer fabrikalar ele alınıp; bu tesislerin çevrelerine yaptığı yaygın eğitime katkıları da ayrıca incelenebilir.



Şeker fabrikalarının; kurulduğu yıllardan itibaren sanata, spora, sosyo-kültürel faaliyetlere verdiği önemi sanayinin diğer sektörlerinde de tekrar canlandırmak mümkündür. Çünkü fabrikalar faaliyette oldukları Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında cehaletle mücadelede, sosyal refahın ve kentlilik bilincinin gelişmesinde önemli roller üstlenmişlerdir. Fabrikalarda üretimle doğrudan ilgili olmayan sportif, sosyal ya da kültürel amaçlı pek çok tesis açılmıştır. Bugün, yalnız şeker fabrikalarının değil; sosyal sorumluluk gereği kamu ya da özel diğer kuruluşların da bu hizmetleri daha büyük ölçeklerde sürdürme görevi olmalıdır. Yüzme havuzları, kreşler, sinema salonları, müzik ve tiyatro kolları, voleybol, basketbol, okçuluk, güreş vb. takımlar tekrar kurulmalı; yerel halka eğitimlik yapılmalı; 1926'dan beri fabrikalarda yakalanan sosyal havanın kırsalda yeniden canlandırılması ve şeker yerleşkelerinin bugüne kadar topluma yarattığı katkılar nedeniyle endüstriyel miras kapsamında değerlendirilmesi düşünülmelidir. Bundan başka; yeni araştırmaların, Cumhuriyet'in öncüleri olan ve İzmir İktisat Kongresi ve I. Sanayi Planı'nda ifadesini bulan öncelikli sektörlerden biri olan şekerden başka diğer “3 Beyaz ve 3 Siyah” alanda üretim sağlamış fabrikaların yaygın eğitime katkıları konusunda olması da, önerilir.

### *Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar*

Araştırma belirtilen üç şeker fabrikasının incelenmesi sosyo-kültürel, ekonomik yaşama ve yaygın eğitime etkileri ile sınırlıdır. Görüşmeler çoğunlukla Alpullu ile sınırlıdır. Gelecek araştırmalar için diğer şeker fabrikalarının etkilerinin araştırılması; aynı zamanda bu fabrikaların endüstriyel miras kapsamında ele alınması ve ayrıca geri kalan 2 Beyaz ile 3 Siyah alanındaki sektörlerin halk eğitimine katkılarının incelenmesi önerilir.

### *Yazar Katkıları*

Çalışma fikrinin geliştirilmesi, A.A.Ö., S.B., A.D.; çalışmanın metodolojik olarak tasarımı, A.A.Ö., S.B.; proje yönetimi, A.A.Ö. ve S.B.; görüşmeler A.D.; veri ve kaynak toplama, A.D., A.A.Ö., S.B.; bulguların yorumlanması, A.D., S.B., A.A.Ö.; yazım—original taslağın hazırlanması, A.D.; yazma—gözden geçirme ve düzeltme, S.B., A.D., A.A.Ö.; mali kaynak bulma, A.A.Ö. Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okuyup; kabul etmiştir. Yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

### *Yayın Etiği*

Bu çalışma, “*Bir Yaygın Eğitim Kurumu Olarak Şeker Fabrikaları*” başlığıyla EĞF-18004 no'lu ADÜ BAP Projesi kapsamında 2019 yılı öncesinde toplanan Yüksek Lisans tezi verilerinden genişletilerek üretilmiştir. 2020 yılı öncesinde araştırma verileri yüksek lisans çalışmasında kullanılmış; henüz yayımlanmamış bir makale olduğundan geriye dönük etik kurul izni gerekmemektedir. Bu çalışma için Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Etik Araştırmaları Kurulu'nun 28/12/2020 tarihli E.67663 sayılı yazısı bulunmaktadır.

### *Finasman*

Bu araştırma; EĞF-18004 no'lu ADÜ BAP Projesi kapsamında Aydın Adnan Menderes Üniversitesi BAP tarafından finanse edilmiştir.

### *Teşekkür*

Bu çalışmanın ortaya çıkmasında desteği olan başta ADÜ BAP Birimi olmak üzere, çalışmaya katılan sözlü tarih bilgilerini vermekten memnuniyet duyan katılımcılara sonsuz teşekkürü borç biliriz.

## ORCID

Ali Dilek  <http://orcid.org/0000-0001-7402-3019>

Adil Adnan Öztürk  <http://orcid.org/0000-0003-3457-2229>

Sultan Baysan  <http://orcid.org/0000-0001-7431-7973>

## Kaynakça

- Abidin, İ. (1934). *Şeker Yitirmeden Bitirmeye Kadar*. y.y.: Akşam Matbaası.
- Akın, V. (2001). Uşak Şeker Fabrikası Kuruluşu ve Sosyo Ekonomik Yönü (Atatürk Dönemi) 1926-1938. *Uşaklılar Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları*, 2, 842-860.
- Asiliskender, B. (2018). Güncel: Kırsal Kalkınmanın Arayüzleri Olarak Şeker Fabrikaları. *Mimarlık 401*, Mimarlar Odası, 9-11. <http://www.mo.org.tr/mimarlikDergisiDocs/pdf/MIMARLIK401.pdf> adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Avcı, S. (1996). Türk Şeker Sanayinin Kuruluş ve Gelişmesinde Devletin Etkisi. *Coğrafya Dergisi*, 4, 291-302.
- Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü (1961). *Memur İstatistikleri 1939-1960*. Ankara.
- Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü. (1949). *1949 İstatistik Yıllığı*. İstanbul.
- Başbakanlık Umumi Murakabe Heyeti (1942). *Türkiye Şeker Fabrikaları A.Ş. Hakkındaki Rapor*. Ankara.
- Baysan, S. ve Öztürk, A.A. (2001) Uşak Şeker Fabrikası: Tarihi ve Coğrafi Yönden Bir İnceleme. *Uşaklılar Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları*, 2, 681-875.
- Bozok, O., Şendökmen, N. ve Saray, Y. (t.y.). Melasın Sanayi Ham Maddesi Olarak Değerlendirilmesi ve Endüstriyel Mikrobiyolojinin Önemi. ss. 31-32. [http://www.kmo.org.tr/resimler/ekler/41fb14254a79875\\_ek.pdf?dergi=47](http://www.kmo.org.tr/resimler/ekler/41fb14254a79875_ek.pdf?dergi=47) adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Çelikkanat, F. (1963). *Eskişehir*. Eskişehir: Bozkurt Matbaası.
- Damlıbağ, F. (2017). Pancar Şekeri Sanayilerinin Dünyadaki Gelişimi ve Alpullu Şeker Fabrikası Örneği. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 34, 133-157.
- Demiraco, S. (2011). *Babaeski Alpullu Beldesinin Eski Günleri Çok Güzeldi*. 6 Haziran 2018 tarihinde [www.gazetetrakya.com](http://www.gazetetrakya.com) adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Diñçer, M. (1968). Türkiye’de İlk Defa yapılan Uluslararası Pancar Kongresi. *Pancar Dergisi*, 50. Yıl Özel Sayısı, 193, 17.
- Durukan Kopuz, A. (2018). Alpullu Şeker Fabrikası ve İşçi Konutları. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 35(2), 29-54.
- Eldem, V. (1952). Devlet Hizmetinde Çalışanların Refah Seviyesinde Husule Gelen Değişiklikler. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 13(1-4), 229-238.
- Erdinç, Y. (2017). Türkiye’de Şeker Sanayinin Gelişimi ve Şeker Sanayinde İzlenen Politikalar. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 9-26.
- Gediz, A. (1958). Eskişehir Şeker Fabrikası’nda Sosyal Hayat. *Pancar Dergisi*, 80, 5-20.
- Gücenmez, T. (2018). *Türkiye’de 1920-1960 Döneminde Şeker Sanayi’nde İşgücü Sorunu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gümüşçü, O. (2016). *Tarihi Coğrafya*, İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Günay, R. (1968). Uşak Şeker Fabrikası. *Pancar Dergisi*, 12, 40-45.
- Güray, P. (t.y.). *Ekmek Sanayii’inde Şeker*. 37-38. [http://www.kmo.org.tr/resimler/ekler/41fb14254a79875\\_ek.pdf?dergi=47](http://www.kmo.org.tr/resimler/ekler/41fb14254a79875_ek.pdf?dergi=47) adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Güvemli, O. ve Karayaman, M. (2017). Uşak Şeker Fabrikasının Kuruluşu ve Gelişmesi. *Accounting and Financial History Research Journal*, 13, 6-50.
- Güven, E. (1967). *Türkiye Şeker Sanayinde İşgücünün Sosyal Politikası*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- İpek, K. (2020). *Ah Benim Şeker Fabrikalarım (Şekerin Çocukları)*. İstanbul: Su Yayınevi.
- Kalaycı, İ. (2009). Atatürk’ün Kalkınma Modeli (AKM): Günümüz Sanayisi İçin Kazanımlar. *Maliye Dergisi*, 156: 152-176.
- Kaprol, T. ve Minez, B. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Endüstriyel Mirası: Alpullu Şeker Fabrikası. *Mimarist Dergisi*,

2(32), 19-27.

- Karaçam, N. (2007). Cumhuriyet'in İlk Sanayi ve Şeker Üretim Merkezi Alpullu. 6 Haziran 2018 tarihinde [www.gazetetrakya.com](http://www.gazetetrakya.com) adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Karayaman, M. (2010a). Osmanlı Devleti'nde Şeker Fabrikası Kurma Teşebbüsleri. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 25(1), 297-318. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egetid/issue/5060/69017> adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Karayaman, M. (2010b). *Nuri Şeker ve Uşak Şeker Fabrikasının Kuruluşu*. Uşak: Uşak Akademi Kitabevi.
- Karayaman, M. (2012). Atatürk Döneminde Şeker Sanayi ve İzlenen Politikalar. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 82, 53-96.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Şeker İlkokulu*. 6 Temmuz 2018 tarihinde [http://eskisehirsekerilkokulu.meb.k12.tr/icerikler/okulumuzuntarihcesi\\_223238.html](http://eskisehirsekerilkokulu.meb.k12.tr/icerikler/okulumuzuntarihcesi_223238.html) adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Milliyet (1971). *Türkiye Şeker Fabrikaları A.Ş. Genel Müdürlüğü'nden Doktor Alınacaktır*. 09.06.1971, s. 5.
- Mülayim, A. (2014). *Alpullu Şeker Fabrikası Yerleşkesi-Ergene Köşkü Örneğinde İç Mekân Donatılarının Toplumsal Yapı Yöntemi İle Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Mülayim, A. ve Kaprol, T. (2016). İşçi Sınıfı için Modern Yaşamın Kodları: Alpullu Şeker Fabrikası. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 6(1), 25-32.
- Oğur, N. (2015). *Eskişehir Şeker Fabrikası*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Önder, S. ve Oğur, N. (2019) Eskişehir Şeker Fabrikası. *ESOGÜ Tarih Dergisi*, 2(2), 26-54.
- Özel, S. (2007). *Türkiye Şeker Sanayi Dünü, Bugünü, Yarını*. Ankara: Pankobirlik Yayınları.
- Sarı, İ. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih Etkinliklerinin Öğrenci Başarı, Beceri ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, ss. 100-113.
- Seçkin, R. (2013). *Bir Öküzle Göz Göze*. Edirne: Ceren Yayınevi.
- Seçkin, R. (2019). *Belgelerle T.C.'nin İlk 15 Yılı ve Alpullu Şeker Fabrikası*. Edirne: Ceren Yayınevi.
- Suvla, R.Ş. (1941). *Bugünkü Harp Karşısında Dünyada ve Türkiye'de Şeker Meselesi*. İstanbul.
- Şencan, H. (2018a). *İlkokul*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/gazino.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018b). *Alpullu Dergisi*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/alpulludergisi.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018c). *Hastane*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/hastane.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018d). *Şehir Planlaması*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/sehirplani.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018e). *Teliçi ve Teliçi Mahallesi*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/telici.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018f). *Pavyonlar*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/Pavyonlar.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018g). *Sinema*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/sinemalar.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018h). *Kantin*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/kantin.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018i). *Orkestra*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/orkestra.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018j). *Gazino*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/gazino.html> adresinden alınmıştır.
- Tarus, İ. (2018). *Cumhuriyetin Şeker Fabrikaları: Uzun Atlama*. İstanbul: h2O Yayınevi.
- Taygun, N. (1993). *Türkşeker'in Öyküsü*. Türkiye Şeker Fabrikaları A.Ş. Yayınları, No: 217.
- Taygun, N. (2010). *İnsan Hayatında Şeker ve Şeker Sanayi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tekeşin, H. (2012). *Alpullu Şeker Fabrikası Tarihi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Thompson, P. (1999). *Geçmişin Sesi Sözlü Tarih*. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Tuksavul, M. (1981). *Doğudan Batıya ve Sonrası*. İstanbul: Tifiduruk Yayınları.
- Turgut Gültekin, N. (2016). Kültürel ve Endüstriyel Miras Olarak Ankara Şeker Fabrikası. *İdealkent*, 7(20), 906-935. <https://dergipark.org.tr/pub/idealkent/issue/36856/420059> adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Tutsak, S. (1998). Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Uşak (1923-1938). Uşak: *Uşak Belediyesi Kültür Yayınları*, 2, 140-152.

- Türkiye Şeker Fabrikaları Anonim Şirketi. (1976). *Türkiye Şeker Sanayi Yurt Hizmetinde 50. Yıl*. Ankara: Mars Matbaası.
- Türkiye Şeker Fabrikaları Anonim Şirketi. (2003). *Cumhuriyeti'mizin 80. Yılında Türkiye Şeker Sanayi*. Ankara: Türkiye Şeker Fabrikaları Yayınları.
- Türkoğlu, A. (2011). Türkiye'de Şeker Politikası. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 12(3-4), 109-133. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/iuifm/issue/823/8988> adlı internet sitesinden alınmıştır.
- URL1: Eskişehirşekerspor, Amatör Futbol, Erişim: 7 Aralık 2020, <http://www.amatorfutbol.org/takim/eskisehirsekerspor-470.html> adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Üner, Ş. (1935). Alpulu. *Alpulu Dergisi*, 1, 3.
- Yücel, F.T. (2015). *Cumhuriyet Türkiye'sinin Sanayileşme Öyküsü*. Ankara: Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı Yayınları.



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Non-formal education function of first sugar factories established in Turkey: Oral history inquiry

Ali Dilek, A. Adnan Öztürk & Sultan Baysan

**To cite this article:** Dilek., A., Öztürk, A., Baysan, S. (2021). Non-formal education function of first sugar factories established in Turkey: Oral history inquiry, The Journal of International Social Science Education, 7(1), 32-74. DOI: 10.47615/issej.870388

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.870388>



© 2021 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

## Non-formal education function of first sugar factories established in Turkey: Oral history inquiry<sup>1</sup>

Ali Dilek  A. Adnan Öztürk  Sultan Baysan 

Faculty of Education, Turkish and Social Sciences Education Department, Aydın Adnan Menderes University, Kepez, 09010 Efeler Aydın, Turkey

### ABSTRACT

This research aims to find the effects on informal public education of Uşak, Alpullu and Eskişehir sugar factories. As qualitative research, oral history method, literature and archive reviews were undertaken. Five in-depth interviews were taken and the archives of the personal photos, memoirs related to the topic were attained from the people who work/ed as the factory managers, employees and retired workers in these factories. Also, the factory and provincial public libraries of these cities were investigated elaborately. This research is to reveal the traces of the sugar factories in the foundation of modern Turkey and their informal educational effect on locals, changes in the socio-cultural life by the development of social structure and the role of sugar factories that were established in the first decade of the republic. As a result it was founded that the sugar factories both changed the perspective of the cities for the music, sports and art on the social life and helped to give prosperity achieved in terms of economy for their workers, families and the locals since the day the factories had been established. Moreover, they helped to develop the sense of urbanity in their cities.

### ARTICLE HISTORY

Received 28 January 2021



Accepted 16 March 2021

### KEYWORDS

Sugar Factories,  
 Informal Education,  
 Public Education, Oral  
 inquiry

### Type of the paper

Research article

**CONTACT** Sultan Baysan  [sbaysan@adu.edu.tr](mailto:sbaysan@adu.edu.tr)  Aydın Adnan Menderes University, Education Faculty, Kepez, 09010 Aydın, Turkey

© 2021 The Author(s). Ali Dilek, A. Adnan Öztürk, Sultan Baysan

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

<sup>1</sup> This study was produced by expanding the data of the Master's thesis collected before 2019 within the scope of ADÜ BAP Project numbered EĞF-18004 with the title "Sugar Factories as a Non-Formal Education Institution".

## Introduction

Uşak Sugar Factory as the first private enterprise in the Republic of Turkey was founded in 1923 by Nuri Bey. It started production in 1926. In addition, Alpullu Sugar Factory (Kırklareli), was constructed in 1925, and started production in the same year as Uşak. Following these steps, the number of factories increased to three in the first decade of the Republic with the opening of the Eskişehir Sugar Factory in 1933. With the starting of operations, the training given to the staff of the factories, social rights, and the residences built for the employees have turned these factories into non-formal education institutions apart from producing sugar. Uşak, Alpullu and Eskişehir sugar factories have changed the face of the cities and towns where they were established, the social lives of both the farmers and the workers have improved with the devoted work of the sugar industry personnel. The education level has increased and the qualified personnel of other sugar factories to be established in the future have been met to a large extent.

In literature review, it has been observed that there have been limited studies on factories providing service as a training tool. Many researchers have examined for example the sugar factories in terms of establishment, their characteristics, and agricultural conditions for beet cultivation (Suvla 1941, Avcı, 1996; Karayaman, 2010a; Karayaman, 2010b; Türkoğlu, 2011; Karayaman, 2012; Erdiñ, 2017; Seçkin, 2019). The number of studies on the public education function of factories, their effects on socio-cultural life and the education policies of factories remained relatively limited. Among these, Gediz's (1958) work entitled *Social Life at Eskişehir Sugar Factory*, which deals with social life, published in *Pancar Magazine*. Taygun's (1993) book of the workers who served the sugar industry, given the memories of engineers and managers, institutions stories thrown from the first steps in the sugar industry in Turkey were discussed, the role of factories in the development of the social structure and the education policies of factories are examined (Taygun, 1993: 14-15). Baysan and Öztürk (2001) discussed the development and establishment of the first private sugar factory in Uşak and its effects on the provincial life. Alpullu Sugar Factory was examined as a modernization and modernization project by Kaprol and Minez (2009). Production, treatment and storage facilities, administration and educational buildings, sports facilities, infirmary, lodgings, trade and accommodation areas were mentioned as the political, economic and social aspects of the factory. Karayaman (2010b: 10-14) explained how the establishment idea of Uşak Sugar Factory came into reality. In this study, the life of Nuri Bey, the founder of the Uşak Sugar Factory, the difficulties encountered in the establishment, the meetings of Nuri Bey with Celal Bayar, especially Mustafa Kemal Atatürk, to open the factory were examined. Oğur's (2015: 11) master thesis includes two chapters and the overall perspective of the sugar industry were examined in terms of the historical development. The historical process of Eskişehir Sugar Factory was discussed, the founder of the factory, Kazım Taşkent, and the development stages were also examined. In the article of Turgut Gültekin (2016), Ankara Sugar Factory was discussed. At the



same time, attention was drawn to the sustainability of the factories in terms of industrial heritage and archeology. Factories' function as an industrial heritage as well as an engine of rural development was also discussed by Asiliskender (2018). In the study where Önder and Oğur (2019) dealt with Eskişehir Sugar Factory, the historical dimension of the factory and its effects on social and economic life were mentioned. In the light of this literature, the focus question of this research is “what is the function of sugar factories as a non-formal education institution?”

The other 6 questions that the research seeks to answer are listed below:

1. What is the importance of sugar factories in terms of public education and public health?
2. What is the education policy followed by sugar factories in training qualified personnel?
3. What are the contributions of sugar factories to employment and transportation?
4. What are the contributions of sugar factories to local agriculture and animal husbandry?
5. What is the role of sugar factories in the development of social and architectural structure?
6. How have the effects of sugar factories on development of socio-cultural life?

### Purpose

The main purpose of this study, is to find out the role of sugar factories built in the first decades of the Republic, their effect on the development of the social structure, the changes in cultural life, non-formal education given by the factories to the public and uncover the traces of the factories on the modern Turkey's establishment. For this purpose, Uşak, Alpullu and Eskişehir sugar factories were selected as case study areas. It is important to study on the socio-cultural and educational impact of sugar factories by looking at the factories' contribution to informal public education and therefore background characteristics of today's instruments of Turkish society can better be understood.

### Method

In this study, the effects of Uşak, Alpullu and Eskişehir sugar factories on non-formal education and on the socio-cultural life in the cities where they were established were examined. Turhal Sugar Factory (Tokat), established in 1934, was excluded due to time and cost constraints. Case study design, one of the qualitative research approaches, was used in the study. Oral history method was applied. In addition, literature and archives were searched. Interviews were made with people who used to live in the factory campus. Memoirs of some local people and factory managers were found. Moreover, Ankara National Library, Archives of Turkey Sugar Factories Corporation, Ankara Sugar Institute, Sugar Factory, also Alpullu, Istanbul and Eskişehir Sugar factories, Kırklareli Provincial Public Library were screened for the data, articles, memoirs, interviews and newspaper articles. Descriptive analysis was done.

The researchers took utmost care to comply with ethical principles and rules in the

collection, analysis and reporting of the data, and copyright regulations were complied with for the intellectual and artistic works used. This study was produced by expanding the data of the Master's thesis collected before 2019 within the scope of ADÜ BAP Project numbered EĞF-18004 with the title “*Sugar Factories as a Non-Formal Education Institution*”. Ethics Committee information is included in the letter of Aydın Adnan Menderes University Ethical Research Committee dated 28/12/2020 and numbered E.67663.

In-depth semi-structured interviews were conducted with 5 individuals who grew up in sugar factories (Alpullu and Turhal). Therefore, it was asked how the sugar factory served its employees, their health, social and cultural life; and how the factories enabled their employees and the local people to adopt a modern life as in the subjects of art, sport activities, employment, modern agriculture etc. Four out of five people were born in Alpullu (Kırklareli) and received their primary and secondary education there. The last participant with the A5 code was born and raised in the Turhal Sugar Factory campus and later settled in Alpullu. Table 1 shows the demographic characteristics of the participants.

**Table 1. Demographic characteristics of the participants**

<b>Code</b>	<b>Age</b>	<b>Gender</b>	<b>Occupation</b>	<b>Place of residence</b>	<b>Interview date</b>
A1	55	Male	Medical doctor	Aydın	15.04.2019
A2	64	Male	Retired teacher	İzmir	15.10.2018
A3	74	Male	Retired civil servant	Alpullu	21.05.2018
A4	67	Male	Retired teacher	Çanakkale	20.12.2018
A5	54	Female	Housewife	Alpullu	23.12.2018

## Findings

The answers to the above questions are grouped under 6 headings. These are: the importance of Uşak, Alpullu and Eskişehir sugar factories in terms of public education and public health, the education policy of sugar factories in training qualified personnel, the contribution of factories to employment and transportation, the contribution of factories to local agriculture and animal husbandry, the role of factories in the development of social and architectural structure and lastly the effects of factories on sportive and artistic activities and the development of socio-cultural life. Here some examples of the effects of these factories on these issues were given:

Sugar factories contributed to public education by opening up courses, by establishing orchestras, sport facilities, teaching modern agricultural techniques to farmers, publishing the Pancar Magazine for farmer training between 1951-1981, even by influencing architectural structures, as well as employment, accommodation and transportation facilities. They therefore improved the lifestyle and brought a new urban life to rural areas.

The factories took action to train qualified and specialized white collar workers therefore were sent to other factories as technic personnel, started to train high school graduates to be sent to Istanbul University as chemists and to technical universities as electrical engineers; offered internship opportunities at home and abroad. Employees who would start their business life in factories were first sent to Eskişehir Sugar Factory as interns; those who were successful, then were sent to Europe for an internship on the condition that they would work at the factory as white collars. For example, Sugar Company sent 7 high school graduates in chemistry, machinery, electricity and agriculture to Germany in 1936; In 7 again in 1936 and 1941 directed to the high school and university education in Turkey. In 1941, 8 students were sent to Germany and Switzerland in 1942, 3 students to the USA, and two and three each to Germany and the USA in order to be trained as experts for the institute to be established in 1960 (Taygun, 2010: 120).

A4, one of the participants, explained the formation and richness of socio-cultural life in Alpullu with the following words: *“... I was born in Alpullu Sugar Factory lodgings in 1953. I settled in Istanbul in 1975 with my father's retirement. Sugar factories and many other state institutions were also the best examples of projects for socializing. ... First of all, people learned to live with each other in respect and love in buildings called lodgings. They knew how to take advantage of the cinema, school, casino, canteen, football field, school, mini golf course and swimming pool collectively. It was to attend the New Year's Eve ball held every year. ... To watch at least 50-70 movies brought from the classiest cinemas of Istanbul every year. It was best to be treated by specialist doctors. To be able to see many types of flowers ... in a full-fledged greenhouse meant to be able to buy them and raise them at home”*.

Sugar factories have also contributed to the change in women's lives while initially providing in the social field. Tarus (2018) explained the change in women's social lives with the following words: *“Graduates of the high institute of agriculture living in the villages set an example to the peasants not only in land works but also in all world affairs. Most of the winter nights pass by scrutinizing and tightly weaving an issue raised by an agricultural engineer in the village coffee house. The engineer's wife breathes the civilization into the souls of village women from her tiny hut. Among these women, those who had higher education, graduated from institutes, ... Thus, from the value, role and aesthetic identity of femininity to the colorful pictures of model magazines, a series of civilized interactions and motivations flow into the villages. Peasant women, who had not even seen the shape of the newspaper and the book in their life, continued their night classes. Women who had not seen the city even once, even though they were over the age of 28, have become the permanent spectators of the weekly programs of the cinema a year after the factory was established ”* (Tarus, 2018: 17).

A5, one of the participants, explained the role of sugar factories in socio-cultural life and health services, with the following words: *“Sugar factories have been extremely beneficial industrial establishments for the development of our country, both economically and culturally and with their health services. In which town of*

*Anatolia in the 1940s, theater tours and American films were shown. I am talking about more than half a century... I watched Muammer Karaca Theater when I was a child... Health was the same... On this occasion, I commemorate the precious Doctor Ceyhun Atuf Kansu who treated a disease I had in my childhood with grace. Turhal Sugar Factory had a small unit attached to the hospital for children. It was a very cute building painted in pink... It was a cute mansion, as if the sick children would not be affected by the hospital air”.*

In the living spaces of the factories, everything necessary for the members was complete. Morning and evening meals were supervised by food engineers, porcelain plates and floral tarpaulins decorated the dining halls. Seeing eating with a fork and knife in these cafeterias, the worker now started to consider taking a shower with hot water in the morning and evening as a necessity and adapt to modern life. For example, Uşak Sugar Factory left the milk it produces in its farm to the door of the houses every morning, free of charge. In the factory laundry, the laundry of the workers' families was washed, ironed for cheap prices and left to their homes. Considering the comfort of the worker and the officer, the Sugar Company established a *hammam* provided free service once a week. The personnel, who gained financial and moral comfort, bought radios with their salaries in order to be aware of issues such as cinema, sports and music. In those years, almost all employees in Uşak had a radio at their homes (Tarus, 2018: 39-40).

## Discussion and Conclusion

Following the teachers trained by the village institutes, sugar factories has been one of the institutions that provided the most services to villagers in Turkey; factories served the public as non-formal education centers. During the establishment years of the factories, reasons such as the low literacy rate and the lack of knowledge about the use of modern agricultural tools have set the Sugar Company into action. With the company's efforts, many managers and engineers visited the villages and provided literacy training and informed the farmers about beet agriculture and the use of agricultural tools. The farmer, who previously produced grain with monoculture method, learned to use his field in a versatile way by using beets for one year, grain for the other year and pasture for grazing the next year, under the leadership of trained engineers of sugar factories. The villagers were introduced to fertilizers with the help of engineers. They learned what harvest meant in the experimental fields by using scientific methods. The name of *cooperative* system for the first time heard in Turkey, sugar had entered into everyday life. Factories changed the farmer's perspective on agricultural techniques. They established a link between the factory and the farmer by the agricultural organizations established since 1926. They cared that the farmer got his money on time; provided support to in administrative and technical matters. Seeds were produced through the farms. Livestock activities were expanded and produced basic necessities such as meat, milk and cheese for its personnel from the farms.

They functioned as a public education center. Mehmet Ali İyikan, who was the

regional chief of Konya Sugar Factory, made the following statements about the attitude and contribution of sugar factories towards public education in his speech at a meeting of the Public Education Organization:

*“Friends, I have been asked about the role of the sugar company in public education as a member of an organization that has the most contact with the villagers after the Turkish teacher community. As you would appreciate, the aim of companies in the world is not education but business. If our nation today had a culture at the level of advanced nations, we would not have to deal with these things at all. However, when the situation of the country, whoever it may be, turned dark on the shoulders of all the educated masses, it has placed a public education task. You appreciate the state of education in the country in 1926, when the sugar company first started its operations, there was almost no literacy, ... no road. In this period, I think that the company agriculturalists went to the village and taught them agriculture, gathering thousands of villagers in the weighbridge and about 1500 temporary workers in factories, which would be a starting point for public education according to the conditions of that day” (Taygun, 1993: 67).*

As a result, the Sugar Company, which started to work for the training of young and talented people in the early 1930s, adopted a policy ahead of its time in training personnel. It recruited high school students to train the chemical and electrical engineers needed by the factories in universities, and by providing foreign education support to them, then provided knowledge about the European sugar industry as well as gaining experience by providing internship opportunities in those factories. The company aimed at establishing work order and discipline and was successful for many years by these practices. However, as time passed, political pressures in institutions, weaknesses and incompetence in administrations were also reflected in sugar factories not being able to train qualified manager candidates. In addition, their contribution to public education has decreased over time due to policy changes in the sugar industry.

### *Implication and Suggestions*

In the light of this findings, it can be said that it is important to study the establishments' stages of sugar factories and their role in public education for future generations. The number of studies about the sugar factories in this line should be increased and the content of the work, for example, in terms of non-formal education should be developed by considering the history of Turkish institutions. Other factories such as Turhal Sugar Factory, which was established in 1934 and excluded from the scope in this study due to time-cost limitations, among the sugar factories of the Atatürk Period, should be discussed and their contributions to the non-formal education of these facilities should be examined separately.

It is possible to revive the importance given to education of farmers, improvement of women's place, arts, sports, and socio-cultural activities in other sectors of the industry since the sugar factories were established. Because

factories have played important roles in fighting against illiteracy, in the development of social welfare and urban consciousness during the foundation years of the Republic in which they operated. Today, not only sugar factories; as a requirement of social responsibility, other public or private institutions should have a duty to maintain these services on a larger scale. Providing jobs, swimming pools, nurseries, movie theaters, music and theater branches, volleyball, basketball, archery, wrestling, etc. teams should be rebuilt; local people should be trained and the social atmosphere that has been captured in factories since 1926 should be considered in rural areas. Some more research should also be carried about the sugar factories regarding their countless value as industrial heritage sites. In addition, it is also recommended that new researches are to be about the contribution of other factories to non-formal education that were in the production of "*3 White and 3 Black*" raw materials other than sugar, which found its expression in the Izmir Economic Congress and the 1st Industrial Plan, and was one of the priority sectors as being the pioneers of the Republic.

### *Research Limitations and Future Research*

The research is limited to the examination of the three sugar factories mentioned and their effects on socio-cultural and economic life, and non-formal education. Interviews are mostly limited to Alpullu. It is recommended for future research to investigate the effects of other sugar factories in Turkey; and the contributions of the remaining 2 *White* and 3 *Black* raw material sectors to the public education.

### *Author Contributions*

Conceptualization, A.A.Ö., S.B., A.D.; methodology, A.A.Ö., S.B.; project administration A.A.Ö. ve S.B; interviews, A.D.; data and resource collection, A.D., A.A.Ö., S.B.; evaluation of the findings, A.D., S.B., A.A.Ö.; writing—original draft preparation, A.D.; writing—review and editing, S.B., A.D., A.A.Ö.; funding acquisition, A.A.Ö. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript. Authorship is limited to those who have contributed substantially to the work reported here.

### *Publication Ethics*

The Research and Publication Ethics are complied in this study. Therefore, it was produced by expanding the data of the Master's thesis collected before 2019 within the scope of ADÜ BAP Project numbered EĞF-18004 with the title "*Sugar Factories as a Non-Formal Education Institution*". The data were driven before 2020, as it is an unpublished article, retrospective ethics committee approval is not required. For this study, Aydın Adnan Menderes University Ethical Research Board has given a letter dated 28/12/2020 with number E.67663.

### *Funding*

This research was funded by ADÜ BAP, grant number EĞF-18004.

## Acknowledgments

We would like to extend our gratitude to the ADÜ BAP Unit, who supported this study, and the participants, who were pleased to provide their oral history information.

## ORCID

Ali Dilek  <http://orcid.org/0000-0001-7402-3019>

Adil Adnan Öztürk  <http://orcid.org/0000-0003-3457-2229>

Sultan Baysan  <http://orcid.org/0000-0001-7431-7973>

## References

- Abidin, İ. (1934). *Şeker Yitirmeden Bitirmeye Kadar*. y.y.: Akşam Matbaası.
- Akın, V. (2001). Uşak Şeker Fabrikası Kuruluşu ve Sosyo Ekonomik Yönü (Atatürk Dönemi) 1926-1938. *Uşaklılar Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları*, 2, 842-860.
- Asiliskender, B. (2018). Güncel: Kırsal Kalkınmanın Arayüzleri Olarak Şeker Fabrikaları. *Mimarlık* 401, Mimarlar Odası, 9-11. <http://www.mo.org.tr/mimarlikDergisiDocs/pdf/MIMARLIK401.pdf> adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Avcı, S. (1996). Türk Şeker Sanayinin Kuruluş ve Gelişmesinde Devletin Etkisi. *Coğrafya Dergisi*, 4, 291-302.
- Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü (1961). *Memur İstatistikleri 1939-1960*. Ankara.
- Başbakanlık İstatistik Genel Müdürlüğü. (1949). *1949 İstatistik Yıllığı*. İstanbul.
- Başbakanlık Umumi Murakabe Heyeti (1942). *Türkiye Şeker Fabrikaları A.Ş. Hakkındaki Rapor*. Ankara.
- Baysan, S. ve Öztürk, A.A. (2001) Uşak Şeker Fabrikası: Tarihi ve Coğrafi Yönden Bir İnceleme. *Uşaklılar Eğitim ve Kültür Vakfı Yayınları*, 2, 681-875.
- Bozok, O., Şendökmen, N. ve Saray, Y. (t.y.). Melasın Sanayi Ham Maddesi Olarak Değerlendirilmesi ve Endüstriyel Mikrobiyolojinin Önemi. ss. 31-32. [http://www.kmo.org.tr/resimler/ekler/41fb14254a79875\\_ek.pdf?dergi=47](http://www.kmo.org.tr/resimler/ekler/41fb14254a79875_ek.pdf?dergi=47) adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Çelikkanat, F. (1963). *Eskişehir*. Eskişehir: Bozkurt Matbaası.
- Damlıbağ, F. (2017). Pancar Şekeri Sanayilerinin Dünyadaki Gelişimi ve Alpullu Şeker Fabrikası Örneği. *Çağdaş Türkiye Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 34, 133-157.
- Demiraco, S. (2011). *Babaeski Alpullu Beldesinin Eski Günleri Çok Güzeldi*. 6 Haziran 2018 tarihinde [www.gazetetrakya.com](http://www.gazetetrakya.com) adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Dinçer, M. (1968). Türkiye’de İlk Defa yapılan Uluslararası Pancar Kongresi. *Pancar Dergisi*, 50. Yıl Özel Sayısı, 193, 17.
- Durukan Kopuz, A. (2018). Alpullu Şeker Fabrikası ve İşçi Konutları. *METU Journal of the Faculty of Architecture*, 35(2), 29-54.
- Eldem, V. (1952). Devlet Hizmetinde Çalışanların Refah Seviyesinde Husule Gelen Değişiklikler. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 13(1-4), 229-238.
- Erdoğan, Y. (2017). Türkiye’de Şeker Sanayinin Gelişimi ve Şeker Sanayinde İzlenen Politikalar. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(3), 9-26.
- Gediz, A. (1958). Eskişehir Şeker Fabrikası’nda Sosyal Hayat. *Pancar Dergisi*, 80, 5-20.



- Gücenmez, T. (2018). *Türkiye’de 1920-1960 Döneminde Şeker Sanayi’nde İşgücü Sorunu*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gümüüşü, O. (2016). *Tarihi Coğrafya*, İstanbul: Yeditepe Yayınevi.
- Günay, R. (1968). Uşak Şeker Fabrikası. *Pancar Dergisi*, 12, 40-45.
- Güray, P. (t.y.). *Ekmek Sanayii’inde Şeker*. 37-38. [http://www.kmo.org.tr/resimler/ekler/41fb14254a79875\\_ek.pdf?dergi=47](http://www.kmo.org.tr/resimler/ekler/41fb14254a79875_ek.pdf?dergi=47) adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Güvemli, O. ve Karayaman, M. (2017). Uşak Şeker Fabrikasının Kuruluşu ve Gelişmesi. *Accounting and Financial History Research Journal*, 13, 6-50.
- Güven, E. (1967). *Türkiye Şeker Sanayinde İşgücünün Sosyal Politikası*. Ankara: Sevinç Matbaası.
- İpek, K. (2020). *Ah Benim Şeker Fabrikalarım (Şekerin Çocukları)*. İstanbul: Su Yayınevi.
- Kalaycı, İ. (2009). Atatürk’ün Kalkınma Modeli (AKM): Günümüz Sanayisi İçin Kazanımlar. *Maliye Dergisi*, 156: 152-176.
- Kaprol, T. ve Minez, B. (2009). Türkiye’de Cumhuriyet Dönemi Endüstriyel Mirası: Alpullu Şeker Fabrikası. *Mimarist Dergisi*, 2(32), 19-27.
- Karaçam, N. (2007). Cumhuriyet’in İlk Sanayi ve Şeker Üretim Merkezi Alpullu. 6 Haziran 2018 tarihinde [www.gazetetrakya.com](http://www.gazetetrakya.com) adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Karayaman, M. (2010a). Osmanlı Devleti’nde Şeker Fabrikası Kurma Teşebbüsleri. *Tarih İncelemeleri Dergisi*, 25(1), 297-318. <https://dergipark.org.tr/en/pub/egetid/issue/5060/69017> adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Karayaman, M. (2010b). *Nuri Şeker ve Uşak Şeker Fabrikasının Kuruluşu*. Uşak: Uşak Akademi Kitabevi.
- Karayaman, M. (2012). Atatürk Döneminde Şeker Sanayi ve İzlenen Politikalar. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 82, 53-96.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2012). *Şeker İlkokulu*. 6 Temmuz 2018 tarihinde [http://eskisehirsekerilkokulu.meb.k12.tr/icerikler/okulumuzuntarihcesi\\_223238.html](http://eskisehirsekerilkokulu.meb.k12.tr/icerikler/okulumuzuntarihcesi_223238.html) adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Milliyet (1971). *Türkiye Şeker Fabrikaları A.Ş. Genel Müdürlüğü’nden Doktor Alınacaktır*. 09.06.1971, s. 5.
- Mülayim, A. (2014). *Alpullu Şeker Fabrikası Yerleşkesi-Ergene Köşkü Örneğinde İç Mekân Donatılarının Toplumsal Yapı Yöntemi İle Analizi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Mülayim, A. ve Kaprol, T. (2016). İşçi Sınıfı için Modern Yaşamın Kodları: Alpullu Şeker Fabrikası. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 6(1), 25-32.
- Oğur, N. (2015). *Eskişehir Şeker Fabrikası*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Önder, S. ve Oğur, N. (2019) Eskişehir Şeker Fabrikası. *ESOGÜ Tarih Dergisi*, 2(2), 26-54.
- Özel, S. (2007). *Türkiye Şeker Sanayi Dünü, Bugünü, Yarını*. Ankara: Pankobirlik

## Yayınları.

- Sarı, İ. (2007). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Sözlü Tarih Etkinliklerinin Öğrenci Başarı, Beceri ve Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, ss. 100-113.
- Seçkin, R. (2013). *Bir Öküzle Göz Göze*. Edirne: Ceren Yayınevi.
- Seçkin, R. (2019). *Belgelerle T.C. 'nin İlk 15 Yılı ve Alpullu Şeker Fabrikası*. Edirne: Ceren Yayınevi.
- Suvla, R.Ş. (1941). *Bugünkü Harp Karşısında Dünyada ve Türkiye'de Şeker Meselesi*. İstanbul.
- Şencan, H. (2018a). *İlkokul*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/gazino.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018b). *Alpullu Dergisi*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/alpulludergisi.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018c). *Hastane*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/hastane.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018d). *Şehir Planlaması*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/sehirplani.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018e). *Teliçi ve Teliçi Mahallesi*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/telici.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018f). *Pavyonlar*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/Pavyonlar.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018g). *Sinema*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/sinemalar.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018h). *Kantin*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/kantin.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018i). *Orkestra*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/orkestra.html> adresinden alınmıştır.
- Şencan, H. (2018j). *Gazino*. 24 Ocak 2019 tarihinde <http://www.ders.es/alpullu/gazino.html> adresinden alınmıştır.
- Tarus, İ. (2018). *Cumhuriyetin Şeker Fabrikaları: Uzun Atlama*. İstanbul: h2O Yayınevi.
- Taygun, N. (1993). *Türkşeker'in Öyküsü*. Türkiye Şeker Fabrikaları A.Ş. Yayınları, No: 217.
- Taygun, N. (2010). *İnsan Hayatında Şeker ve Şeker Sanayi*. Ankara: Mars Matbaası.
- Tekeşin, H. (2012). *Alpullu Şeker Fabrikası Tarihi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Uşak.
- Thompson, P. (1999). *Geçmişin Sesi Sözlü Tarih. İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları*.
- Tuksavul, M. (1981). *Doğudan Batıya ve Sonrası*. İstanbul: Tifiduruk Yayınları.
- Turgut Gültekin, N. (2016). Kültürel ve Endüstriyel Miras Olarak Ankara Şeker Fabrikası. *İdealkent*, 7(20), 906-935. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/idealkent/issue/36856/420059> adlı internet sitesinden alınmıştır.

- Tutsak, S. (1998). Cumhuriyet'in İlk Yıllarında Uşak (1923-1938). Uşak: *Uşak Belediyesi Kültür Yayınları*, 2, 140-152.
- Türkiye Şeker Fabrikaları Anonim Şirketi. (1976). *Türkiye Şeker Sanayi Yurt Hizmetinde 50. Yıl*. Ankara: Mars Matbaası.
- Türkiye Şeker Fabrikaları Anonim Şirketi. (2003). *Cumhuriyeti'mizin 80. Yılında Türkiye Şeker Sanayi*. Ankara: Türkiye Şeker Fabrikaları Yayınları.
- Türkoğlu, A. (2011). Türkiye'de Şeker Politikası. *İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Mecmuası*, 12(3-4), 109-133. <https://dergipark.org.tr/pub/iuifm/issue/823/8988> adlı internet sitesinden alınmıştır.
- URL1: Eskişehirşekerspor, Amatör Futbol, Erişim: 7 Aralık 2020, <http://www.amatorfutbol.org/takim/eskisehirsekerspor-470.html> adlı internet sitesinden alınmıştır.
- Üner, Ş. (1935). Alpulu. *Alpulu Dergisi*, 1, 3.
- Yücel, F.T. (2015). *Cumhuriyet Türkiye'sinin Sanayileşme Öyküsü*. Ankara: Türkiye Teknoloji Geliştirme Vakfı Yayınları.



## The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi websayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

# Yedinci sınıf öğrencilerinin Tabu oyunu ile İngilizce kelime öğrenmeye yönelik görüşleri

Rümeysa Tuna Gündoğdu & Şefik Kartal

**Önerilen atıf:** Tuna Gündoğdu, R ve Kartal, Ş (2021). Yedinci sınıf öğrencilerinin Tabu oyunu ile İngilizce kelime öğrenmeye yönelik görüşleri, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(1), 75-101. DOI: 10.47615/issej.910488

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.910488>





©2021. Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur. Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dâhil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Yedinci sınıf öğrencilerinin Tabu oyunu ile İngilizce kelime öğrenmeye yönelik görüşleri

Rümeysa Tuna Gündoğdu<sup>1</sup>  Şefik Kartal<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Behzat-ı Veli İmam Hatip Ortaokulu, Milli Eğitim Bakanlığı, Tokat, 60000, Türkiye

<sup>2</sup>Eğitim Fakültesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat, 60000, Türkiye

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı yedinci sınıf öğrencilerinin İngilizce dersinde Tabu oyunu ile kelime öğrenmeye ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Bu kapsamda çalışmada deney gruplarında yer alan 48 öğrencinin Tabu oyunu ile İngilizce kelime öğrenmeye ilişkin görüşlerini almak amacıyla "Açık Uçlu Yazılı Anket Formu" uygulanmıştır. Öğrencilerin ankete verdikleri yanıtlardan; genel olarak Tabu oyunu ile ilgili olumlu görüşlere sahip oldukları, İngilizce kelime öğrenmeye karşı tutumları ve başarıları üzerinde Tabu oyununun olumlu etkisinin olduğu, bu oyun sayesinde bilmedikleri kelimelerin anlamını grup arkadaşlarından öğrenebildikleri, Tabu oyununun önceki derslerde kullanılan kelime öğretim yöntemlerinden daha eğlenceli ve öğretici olduğu, kendilerini İngilizce olarak ifade etme güçlerinin arttığı, bu oyunla öğrenilen kelimelerin daha akılda kalıcı olduğu ve Tabu oyunu ile İngilizce kelime öğrenmeye devam etmek istedikleri belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara dayanarak Tabu oyununun farklı derslerde de uygulanması, Eğitim fakültelerinde bir eğitici oyun olarak öğretilmesi ve hizmet içi eğitimler sırasında Tabu oyunu gibi eğitici oyunlarla ilgili seminerlerin verilmesi önerilmiştir.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 07 Nisan 2021

Kabul Tarihi 09 Haziran 2021

### ANAHTAR KELİMELER

İngilizce kelime öğretimi, tabu oyunu, öğrenci görüşleri

İLETİŞİM Şefik Kartal  [sefik.kartal@gop.edu.tr](mailto:sefik.kartal@gop.edu.tr)

© 2021 Rümeysa Tuna Gündoğdu, Şefik Kartal

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Giriş

Bilginin hızla yayıldığı küreselleşen dünyada yabancı dil bilmek giderek daha fazla önem kazanmıştır. Dünyada olan gelişmelere ayak uydurabilmek, bilim ve teknolojideki gelişmeleri takip edebilmek için yabancı dil çok önemli bir araçtır ve Avrupa Birliği üyelik sürecinde olan ülkemizde yabancı dil öğrenimi büyük bir öneme sahiptir.

Yabancı dil öğretimi eğitim sistemimizde uzun yıllardır önem verilen ve geliştirilmesi için üzerinde tartışılan bir alandır. Nitekim 2013 yılında yenilenen öğretim programıyla birlikte yabancı dil olarak İngilizce öğrenme yaşı düşürülerek, İngilizce dersi dördüncü sınıf yerine ikinci sınıftan başlayarak verilmeye başlanmıştır. Ayrıca yeni programda, Avrupa Ortak Dil Çerçeve Programı'na uygun olarak beceri kazanım sayıları azaltılmış, yazma becerileri çıkarılmış ve bununla birlikte dil işlevleri (functions) sayısı artırılmıştır (Demirtaş ve Erdem, 2015).

Bu durum öğrendiğini gerçek yaşam durumlarına uyarlayabilen ve günlük yaşamda öğrendiğini kullanabilen öğrencilerin yetiştirilmesine ağırlık verildiğini göstermektedir. Ancak tüm bunlara rağmen yabancı dil öğretimi sorunu halen devam etmektedir. Türkiye'de öğrenciler bir dayatma ile sadece not alıp yabancı dil dersini geçme yönünde koşullanmışlardır (Arslan ve Akbarov, 2010). Günümüzde özellikle bilgisini gerçek yaşam durumlarında kullanamayan ve dilin iletişimsel işlevini gerçekleştiremeyen öğrenci profili yetişmektedir.

Bu kapsamda dil öğretiminin niteliğini ve etkililiğini belirleyen birçok değişken vardır. Öğrenenin motivasyonu, istekliliği, eğitim ortamı, materyaller, yeni öğretim yöntem ve teknikleri, öğrenen ve öğretene özellikleri, öğretmenin dil öğretiminin işlevsel yönüne olan bakış açısı gibi birçok etken dil öğretim sürecini doğrudan ya da dolaylı olarak etkilemektedir.

Yabancı dil öğretiminde ana nokta dilde iletişimsel olarak kendini ifade edebilen bireyler yetiştirecek, ezberden çok uygulamaya dönük bir öğretimin olması esastır. Öğretmenin kullandığı yöntem bu bağlamda önemlidir. Geleneksel öğretim yaklaşımı ezberci, öğrenciyi pasif kılan bir öğrenme sunmaktadır. Çağdaş öğretim yaklaşımları ise bilgiyi yapılandırmayı ve dolayısıyla kalıcı öğrenmeyi amaçlayan bir öğrenme gerçekleşmesini sağlamaktadır.

Memiş ve Erdem (2013), dil öğretiminde yöntemin, öğrenciyi eğitimin amaçlarına en çabuk ve en güvenilir olarak ulaştırarak olan bir öğretim unsuru olduğunu ifade etmişlerdir. Yabancı dil öğretiminde kullanılacak birçok yöntem olmakla birlikte hangi yöntemin ya da tekniğin kullanılacağını bağlamın kendisi belirlemektedir. Örneğin 0-5 yaş arası çocuklara uygun olan İngilizce öğretim yöntemleri ile 12-17 yaş arasındaki öğrencilere uygun olan İngilizce öğretim yöntemleri aynı olamaz. Aynı şekilde bir tıp öğrencisinin aldığı İngilizce eğitimi ile turizm alanındaki öğrencinin aldığı İngilizce eğitiminin kapsamları farklıdır. Dolayısıyla her iki bağlamda da kullanılacak yöntem ve teknikler çeşitlilik gösterebilir.

Zenginleştirilmiş ve çok çeşitli öğrenme materyallerinden oluşan bir öğretim öğrenmeyi de etkili hale getirmektedir. Yabancı dil öğretiminde kullanılacak yöntemlerden biri de oyunlardır. Oyunlar öğrenmeyi sıkıcılıktan kurtarır ve öğrencinin yapılan etkinlikte aktif rol almasını sağlar.

Cave (2006) dil öğretiminde oyun kullanmanın sebeplerini hem öğrenenlerin hem de öğretmenin açısından ele almaktadır. Öğrenenler açısından oyun öğrenenin eğlenme duyularına hitap eden doğal bir iletişim yoludur. Oyunlar öğrenenler için motive edici, sosyal etkileşim becerilerini geliştiren ve dili harekete dönüştüren bir yöntemdir. Öğretmenler açısından ise oyunlar eğlenceli, öğrenci aktifliğini destekleyen ve dilin pratiğini sağlayan bir yoldur. Hem öğrenci hem öğretmen açısından ise oyunlar daha etkili öğrenmenin gerçekleşebileceği bir öğrenme ortamı oluşturarak, sakin ve mutlu bir atmosfer oluşumuna katkı sağlamaktadır. Yapılan birçok araştırmada oyun temelli kelime öğretiminin öğrenmede ve öğrencilerin dil öğrenme tutumlarına olumlu etki ettiği sonucuna varılmıştır (Akkuzu, 2015; Gruss, 2016; Kalaycıoğlu, 2011; Ojeda, 2004; Silsüpür, 2017).

Oyunlar yabancı dil öğretimi sınıflarında verilen ders içerikleriyle uyumlu olarak verildiği takdirde; öğrenilen dilin yaparak ve yaşayarak öğrenilmesini destekleyen bir materyal görevi üstlenmektedir (Engin, Seven ve Turhan, 2004). Bu bağlamda oyunlar İngilizce dersinde kelime öğretiminde alternatif bir yöntem olarak kullanılabilir. Tabu oyunu, bir oyuncunun bir karttan kelimenin anlamını anlattığı, diğerlerinin ise kelimeyi tahmin ettiği çok oyunculu kelime tahmin oyunudur (Toma, Alexandru, Dascalu, Dessus ve Matu, 2017). Tabu oyunu daha önceden hazırlanmış ve içerisinde ana kelime ve kullanılması yasak üç kelime olan kartlarla oynanır. Bu oyunda amaç bir dakika içerisinde yasak kelimeleri kullanmadan olabildiğince çok sayıda kelimeyi anlatmaya çalışmaktır (Batur ve Erkek, 2017). Süre başlatıldıktan sonra her gruptan bir kişi hedef kelimeyi yasak kelimeleri kullanmadan kendi grubuna anlatmaya çalışır. Her grup, oyunun sonunda anlatılan sözcük sayısı kadar puan elde eder.

Dil öğretim sürecinde bu oyunun kullanılıp kullanılmayacağı belirlenmesi, Tabu oyununun öğrencinin öğrenme sürecine etkisinin tespit edilmesi öğretmenlerin bu yöntemleri örnek olarak kullanması açısından önemlidir. Tabu oyununun eğitsel olarak uygulamalı çalışmalarına yurtdışında çeşitli örnekler bulunmaktadır. Tabu oyunu ile ilgili Türkiye’de yapılan çalışmalar sayıca sınırlıdır ve Tabu oyununun İngilizce kelime öğretiminde kullanılmasına ilişkin öğrencilerin görüşlerini inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu anlamda yapılacak olan bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmanın verilerinin gelecekte yapılacak çalışmalara bir ışık tutacağı ve dil öğretim ve öğrenme sürecine olumlu katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

## Amaç

Bu araştırmanın temel amacı, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerine İngilizce kelime öğretiminde Tabu oyununun kullanılması sonucunda öğrencilerin Tabu oyunu ile kelime öğretimine ilişkin görüşlerini almaktır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- a- Tabu oyununa ilişkin öğrencilerin duyguları nelerdir?
- b- Tabu oyununun İngilizce kelime öğrenmeye etkilerine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
- c- Tabu oyununu oynarken kelime anlamlarını grup arkadaşlarından öğrenme durumu ile ilgili öğrenci görüşleri nelerdir?
- d- Tabu oyunu ile önceki derslerde uygulanan kelime öğretim yöntemleri arasındaki farklılıklara yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
- e- Tabu oyununun kendilerini yabancı dilde ifade etme gücüne etkisine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
- f- Tabu oyunu ile öğrenilen kelimelerin akılda kalıcılığına yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?
- g- Tabu oyunu ile kelime öğrenmeye devam etmek isteyip istemediklerine yönelik öğrenci görüşleri nelerdir?

## Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir ya da daha fazla olayın, ortamın, sosyal grubun derinlemesine incelendiği bir yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu kapsamda çalışmada Deney 1 ve Deney 2 gruplarında yer alan toplam 48 öğrencinin tamamına Tabu oyunu ile kelime öğretimi yapılmıştır. Yapılan bu öğretime ilişkin öğrencilerin görüşlerini almak için “Açık Uçlu Yazılı Anket” uygulanmıştır.

## Çalışma Grubu

Araştırma, 2018-2019 eğitim-öğretim yılı güz döneminde Tokat ilinde bir imam hatip ortaokulunun yedinci sınıf öğrencileri ile yapılmıştır. Okul bir imam hatip ortaokulu olduğu için ayrı ayrı erkek ve kız sınıfları bulunmaktadır. Bu nedenle çalışma biri kız diğeri erkek öğrencilerden oluşan iki farklı sınıfta yürütülmüştür. Deney 1 grubunda 21 erkek öğrenci, Deney 2 grubunda ise 27 kız öğrenci bulunmaktadır. Çalışma araştırmacının kendisi tarafından verilen derslerde haftada dört ders saati olmak üzere yedi hafta sürmüştür.

## Veri Toplama Araçları

Veri toplamak amacıyla “Açık Uçlu Yazılı Anket Formu” geliştirilmiştir. Bu form, deneysel çalışma sonunda deney gruplarında yer alan öğrencilerin Tabu oyununa yönelik görüşlerini elde etmek üzere kullanılmıştır.

## Açık Uçlu Yazılı Anketin Geliştirilmesi

Çalışmada deney gruplarındaki öğrencilerin Tabu oyun etkinliği ile işlenen dersler hakkında görüşlerini almak amacıyla 7 sorudan oluşan “Açık Uçlu Yazılı Anket Formu” kullanılmıştır. Bu anket görüşülen kişilerin rahatça cevaplandırabileceği sorulardan oluşmaktadır. Anket hazırlanırken alanyazın taraması yapılarak benzer çalışmalarda

(Kartal, 2014; Saban, 2006; Sümen ve Çağlayan, 2013; Şan, 2015) kullanılan sorulardan yararlanılmıştır. Yeterli olduğu düşünülen 7 adet sorudan oluşan anket formu hazırlanmış ve Eğitim Programları ve Öğretim alanında bir öğretim üyesi ve iki araştırma görevlisinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda üç soruda gerekli düzeltmeler yapılarak anket formuna son hali verilmiştir.

### *Deneysel İşlem Basamakları*

Araştırmanın deneysel işlem basamakları aşağıdaki gibidir:

1. Tabu ile oyun etkinliği yapılmadan bir hafta önce deney gruplarındaki öğrencilere Tabu oyununun nasıl bir oyun olduğu, nasıl oynanacağı açıklanmıştır.
2. Tabu oyunu etkinlikleri 7 hafta boyunca haftada 4 ders saati, her dersin son 15-20 dakikasında uygulanmış ve uygulama kapsamında İngilizce dersleri her iki grupta da araştırmacının kendisi tarafından işlenmiştir.
3. Deney gruplarında olan öğrencilerin tümüne “Açık Uçlu Yazılı Anket” uygulanarak Tabu oyununa ilişkin düşünceleri alınmaya çalışılmıştır.

### *Tabu Kartlarının Oluşturulması*

Çalışmanın deneysel işlem kısmı İngilizce dersi yedinci sınıf düzeyinde 3. ve 4. üniteleri içermektedir. Deney 1 ve Deney 2 gruplarına uygulanan yöntem kelimeleri anlatma esasına dayalı olan Tabu oyunudur. Bunun için öncelikle araştırmacı tarafından 3. ve 4. ünitelerin ders kitabında geçen kelime listeleri çıkarılmıştır. Üçüncü ünite 49 kelime, dördüncü ünite ise 99 kelime ya da kelime grubu listelenmiştir. Listelenen toplam 148 kelimenin her biri için anlatılırken kullanılmayacak üç yasak kelimenin belirlenmesi amacıyla iki İngilizce öğretmeninden görüşler alınmıştır. Bu görüşler doğrultusunda gerekli düzenleme ve düzeltmeler yapılarak her bir kelime için üç yasak kelime belirlenmiştir. Daha sonra bu verilere göre araştırmacı tarafından Tabu kartları oluşturulmuştur.

### *Verilerin Analizi*

Araştırmanın verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Görüşülen ya da gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir şekilde yansıtmak için betimsel analizde doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 258).

Nitel analizde inandırıcılık (iç geçerlilik) ve aktarılabirlik (dış geçerlilik) özelliklerinin sağlanabilmesi için bazı uygulamalar yapılmıştır. Bu amaçla aktarılabirlik özelliğini sağlamak için öğrencilerin ifadelerinden doğrudan alıntılar yapılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 299). Her bir alıntının sonuna E ve K (erkek- kız) köşeli parantez içinde verilmiş ve öğrenciye verilen bir numara kullanılmıştır.

Araştırmacı ve bir akademisyen anket sonuçlarının %10'u kadarını ayrı ayrı kodlamış ve anket sorularının her biri bir tema olarak düşünülmüştür. Bu sorulara göre yapılan kodlamalardan alt temalar oluşturulmuştur. Daha sonra kodlayıcılar arasında görüş birliği ve görüş ayrılığı gösteren temalar belirlenmiştir. 7 ayrı sorunun araştırmacı ve akademisyen tarafından incelenmesi sonucu şu temalarda görüş birliği sağlanmıştır. Tabu oyunu ile kelime öğrenirken hissedilen duygular, Tabu oyununun İngilizce kelime öğrenmeye etkileri, grup arkadaşlarından kelime anlamlarını öğrenme durumu, Tabu oyunu ile kelime öğretiminin farklılıkları, öğrencilerin kendilerini yabancı dilde ifade etme gücüne etkisi, öğrenilen kelimelerin daha fazla akılda kalma durumu ve Tabu oyunu ile kelime öğrenmeye devam etmeyi isteyip istememe durumu. Öğrenci görüşleri kısmında akademisyen tarafından “hırs” adlı yeni bir kodlama yapılmıştır. Yapılan değerlendirmeler sonucu bu başlık ilk tema ile ilgili tabloya eklenmiştir.

Kodlayıcılar arasındaki görüş birliğini tespit etmek için Miles ve Huberman (1994, s.64) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Bu formül Görüş Birliği / (Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) şeklindedir. Miles ve Huberman (1994, s.64) bu formüle göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin %90 olması gerektiğini belirtmiştir. Hesaplamalar sonucunda güvenilirlik değeri 0,94 olarak bulunmuştur. Bu sonuç kodlamaların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Temalar ve kodlamalar üzerinde görüş birliğine varıldıktan sonra araştırmacı kalan anket sonuçlarının analizlerini yapmıştır. Bu ilk analizden sonra yapılan kodlamalar ve yüklemeler Eğitim Programları ve Öğretim alanında bir öğretim üyesi tarafından incelenerek, onun görüşleri doğrultusunda bir süre sonra analizler en baştan tekrar



araştırmacı tarafından yapılmıştır. Böylece araştırmacı tarafından yapılan kodlamalar farklı zaman aralıklarında öğretim üyesi ile beraber çalışılarak üç defa gözden geçirilmiştir. En son düzeltmeler yapılarak analizlere son hali verilmiştir.

Nitel veri analizinde yararlanılan bir diğer strateji inandırıcılık özelliğini sağlamak için kullanılan katılımcı teyididir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 306). Araştırmacının ulaştığı sonuçların ve çözümlenmelerin katılımcılar ile teyit edilmesi amacıyla katılımcılar ile bir teyit toplantısı düzenlenmiştir. Bu toplantıda verilerin çözümlenmesi sonucunda ulaşılan sonuçlar ve yorumlamalar öğrenciler ile paylaşılmıştır. Bu sonuçların katılımcıların kendi gerçekliklerini yansıtmadaki yeterliliği ve bu sonuçların kendi algıları ile tutarlı olup olmadığı tartışılmıştır. Bu teyit toplantısı sonucunda öğrenciler analiz sonuçlarını onaylamıştır.

## Bulgular

Araştırma sonucunda elde edilen verilere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur.

### Tabu Oyunu ile İlgili Öğrencilerin Duygularına İlişkin Bulgular

Öğrencilere birinci soru olarak “Tabu oyunu oynarken neler hissettiniz?” sorusu sorulmuştur. Bu soruyla ilgili tema “Tabu oyunu ile kelime öğrenirken hissedilen duygular” olarak belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin kodlamalar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Tabu oyunu ile ilgili öğrencilerin duygularına ilişkin görüşleri

Tema	f	Öğrenci Görüşleri	f
Tabu oyunu ile kelime öğrenirken hissedilen duygular	57	Eğlence	30
		Heyecan	11
		Mutluluk	8
		Özgüven	4
		İngilizceyi sevme	2
		Grupça güçlenme	1
		Hırs	1

Tablo 1’e göre bu tema altında toplam 7 adet kodlama yapılmıştır. En çok kodlama yapılan görüşler *eğlence*, *heyecan* ve *mutluluk* şeklinde sıralanmaktadır.

Tabu oyunu oynarken eğlendiğini belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Çok eğlenceli bir oyundu. Arkadaşlarımla çok komik zaman geçirdim. Arkadaşlarımla eğlenerek oynadığım bir oyun dersten çok Tabuyu daha çok seviyorum denebilir.” [K- 8]

“İlk başlarda oynamak istemiyordum fakat oyunun güzel olduğunu ve eğitici olduğunu fark edince oyunu sevmeye başladım. Oyun cidden eğlenceli.” [K- 17]

“Tabu oyunu oynarken çok eğlendim ve çok mutlu oldum. Tabu oyununu önceden Türkçe kelimelerle oynuyordum ama İngilizce oynamak bana daha farklı geldi. Benim için de çok iyi oldu. Yani Tabuyu grupça oynamak ayrı bir şey. Açıkçası Tabu oynarken çok eğlendim.” [K-2]

Heyecan hissettim diyen öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Diğer arkadaşlarımla gruplarla oynarken bir rekabet hissettim ama güzel bir duygu oyun oynamak. Birçok şey hissettim coşku, heyecan, rekabet gibi birçok duygu hissettim ama en çok coşku ve heyecan hissettim.” [E-7]

“Tabu oyunu oynarken heyecan ve diğer hisler de vardı. Ve bir sürü kelime öğrendim. Tabu oyunu sayesinde artık sınavlardan çok yüksek alıyorum. Tabu çok güzel bir oyun, herkese tavsiye ederim.” [E-5]

“Tabu oynarken kendimi bir heyecan içerisinde hissediyorum ve bunun yanında sürekli oynadığımız zamanlar çok eğleniyordum. Arkadaşlarımla tatlı bir hırsın içine giriyoruz.” [K-7]

Bu ifadelerden öğrencilerin Tabu oyunu oynarken oldukça eğlendikleri, bu oyunu oynarken coşku ve heyecan hissettikleri ve mutlu oldukları anlaşılmaktadır.

### Tabu Oyununun İngilizce Kelime Öğrenmeye Etkilerine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere ikinci soru olarak “Grupça oynadığımız Tabu oyunu kelime öğrenmenizi nasıl etkiledi?” sorusu sorulmuştur. Bu soruyla ilgili tema “Tabu oyununun İngilizce kelime öğrenmeye etkileri” olarak belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin kodlamalar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Tabu oyununun İngilizce kelime öğrenmeye etkilerine yönelik öğrenci görüşleri

Tema	f	Öğrenci Görüşleri	f
Tabu oyununun İngilizce kelime öğrenmeye etkileri	79	Kalıcılık	18
		Daha kolay kelime öğrenimi	15
		Eğlence	10
		Daha çok kelime öğrenimi	10
		Yararlı	9
		Dersi sevme	6
		Ders notlarında yükselme	4
		Biraz etkili	2
		Kelime hazinesinin gelişmesi	2
		Anlatma şeklini güçlendirme	1
		Merak	1
Yanlış bildiği kelimeleri düzeltme	1		

Tablo 2'ye göre "Tabu oyununun İngilizce kelime öğrenmeye etkileri" temasına ilişkin öğrenci görüşlerinin hepsinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğrenciler en çok *kalıcılık*, *daha kolay kelime öğrenimi*, *eğlence* ve *daha çok kelime öğrenimi* görüşlerini dile getirmişlerdir.

Kelimelerin kalıcı olmasını sağladı diyen bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

"Daha faydalı oldu ve olumlu yönde etkiledi. Aklımda daha kalıcı oldu." [K-14]

"Bence ben çok güzel öğrendim gerek sınavda gerekse de quizde çok yardımcı oluyor daha iyi aklımda kalıyor bence Tabu oyunu çok güzel." [K-25]

"Oyuna başladığımda biraz zorlandım ama ilerleyen zamanlarda kelimeleri öğrendim ve öğretmenimin tahtaya yazdığı kelimelerin birçoğunu aklımdan söylemeye çalıştım." [E-19]

Daha kolay kelime öğrenimi ile ilgili görüş belirten bazı öğrencilerin ifadeleri aşağıda verilmiştir:

"Daha kolaylaştı, aynı kelimeleri defalarca duyunca ezberledik." [K-18]

"Eskiden İngilizce dersinde kelime ezberlerken çok zorlanıyordum. Hatta o yüzden İngilizce dersini bile sevmiyordum ama artık Tabu oynadığımız için ne ara ezberlediğimi anlamadan bütün kelimeleri ezberlemiş oluyorum. Hatta İngilizce notlarım bile yükseldi. O yüzden çok olumlu etkiledi." [K-19]

"Beni olumlu yönde etkiledi, artık İngilizce kelimeleri daha kolay öğreniyorum. Ayrıca bu oyun benim ezber yeteneğimi kuvvetlendirdi." [K-15]

Kelime öğrenmeyi eğlenceli hale getirdi diyen bazı öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

"İngilizce kelime öğrenmeyi daha eğlenceli hale getirdi ve de aklımızda daha kalıcı oldu." [E-16]

"Olumlu etkiledi çünkü daha eğlenceli ve daha kalıcı oluyor." [K-4]

"Eskiden defterin başına oturup ezber yapmaya çalışırdım bu yüzden sıkıcı gelirdi. Ama artık öyle olmuyor. Hem eğlenerek hem de öğrenerek ezber yapmış oluyorum." [K-22]

Daha çok kelime öğrendim diyen öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

"Daha çok kelime öğrendim, ben aslında İngilizceyi hiç sevmem ama bu oyun bana İngilizceyi sevdirecek çok bilgi verdi bilmediğim kelimeleri öğrendim." [E-7]

"İngilizceyi sevdim, kelimeler öğrendim." [E-2]

"Bana göre oynadığımız Tabu oyunu benim birçok İngilizce kelime öğrenmemi etkiledi. Ve bunun sayesinde İngilizce cümle kurmam gelişti." [E-5]

Öğrencilerin açık uçlu yazılı anket formundaki ikinci soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde; çoğu öğrencinin Tabu oyunuyla kelime öğretimi sayesinde kelimelerin daha akılda kalıcı olduğunu ifade ettiği görülmüştür. Ayrıca birçok öğrenci daha kolay kelime öğrendiğini ve Tabu oyunu ile kelime öğrenmenin daha eğlenceli hale geldiğini belirtmiştir. Öğrencilerden bazıları Tabu oyunu ile kelime öğretimi sayesinde İngilizce dersini sevmeye başladığını, kelime hazinelerinin geliştiğini, beden dili ve kendini anlatma şeklini güçlendirdiğini, kelimelerin anlamını merak etmesini sağladığını, yanlış bildiği kelimeleri düzeltmesini sağladığını ve yararlı olduğunu belirtmişlerdir. İki öğrenci ise bu oyunun kendisini biraz etkilediğini belirtmiştir.

### Tabu Oyununu Oynarken Grup Arkadaşlarından Kelime Anlamlarını Öğrenme Durumu ile İlgili Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere üçüncü soru olarak “Tabu oyunu oynarken bilmediğiniz bir kelimenin anlamını grup arkadaşlarınızdan öğrendiniz mi?” sorusu sorulmuştur. Bu soruyla ilgili tema “grup arkadaşlarından kelime anlamlarını öğrenme durumu” olarak belirlenmiştir. Bu temaya ilişkin üç alt tema ve kodlamalar Tablo 3’de verilmiştir.

**Tablo 3.** Tabu oyunu oynarken grup arkadaşlarından kelime anlamlarını öğrenme durumuna yönelik öğrenci görüşleri

Tema	f	Alt temalar	f	Öğrenci Görüşleri	f
Grup arkadaşlarından kelime anlamlarını öğrenme durumu	62	Öğrendim	57	Arkadaşına sorarak öğrenme	43
				Kodlayarak öğrenme	13
				Yanlış bilinen kelimenin arkadaşına sorularak düzeltilmesi	1
		Bazı kelimeleri öğrendim	4	Kelimenin yanlış anlatılması	2
		Öğrenmedim	1	Anlatırken hızlıca geçme	1
				Bazılarını öğrenme	1
				Öğrenmeme	1

Tablo 3’e göre “grup arkadaşlarından kelime anlamlarını öğrenme durumu” adlı ana tema altında *öğrendim*, *bazı kelimeleri öğrendim* ve *öğrenmedim* şeklinde üç alt tema oluşmuştur.

Arkadaşarımdan kelime öğrendim diyen öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

*“Evet, öğrendim, ben bilmesem bile arkadaşlarım anlatarak daha iyi öğrenmemi sağladı.” [E-19]*

*“Benim bilmediğim bir kelimeyi arkadaşlarıma soruyorduk eğer onlar da bilmiyorsa hocamıza soruyorduk.” [K-22]*

*“...ve artık bilmediğim bütün kelimeleri arkadaşlarıma soruyorum.” [K-19]*

Kodlayarak öğrendim diyen öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

*“Evet, ben bu konudan çok faydalandım. Bilmediğim kelime gelince hemen yanımdaki arkadaşıma sorup öğreniyordum. Bir daha o kelime gelince arkadaşımın adını hatırlayıp arkadaşarımdan yola çıkarak anlatıyordum.” [K-14]*

*“Gerçekten çok yararlı, ben İngilizce dersinde en çok kelime ezberlemede zorluk çekiyordum. Şimdi İngilizce bazı kelimeleri kafamda kodladım daha kolay oldu.” [K-12]*

*“Evet öğrendim. Hatta onların kelimelerin anlamlarını nasıl şifrelediklerini, anlatırken günlük yaşamdan neleri örnek verdiklerini veya jest ve mimiklerini nasıl kullandıklarını aklımda yer edindim. Mesela İngilizce sözlüsü yaparken bir kelimenin anlamını bilmiyordum fakat aklıma Şura arkadaşımın anlatış biçimi geldi ve anlamı ile ilgili çıkarımlarda bulundum.” [K-11]*

Bazı kelimeleri öğrendim diyen öğrencilerin görüşleri şu şekildedir:

*“Bazılarını öğrendim ama arkadaşlarım arada yanlış anlatıyor.” [E-18]*

*“Bazılarını öğrendim fakat bazılarını hepimiz anlamlarıyla anlatmadığı için onların anlamını öğrenemiyorduk, kelime aklımızda olduğu halde anlamı aklımızda olmuyordu.” [K-1]*

*“Arkadaşlarım Tabu oyununda kelime anlatırken hızlıca geçiyorlardı. Ben o kelimeye bakmaya çalıştım. Ama maalesef bazı kelimeleri öğrenemedim.” [K-2]*

Bir öğrenci ise “hayır öğrenmedim” cevabını vermiştir.

Öğrencilerin açık uçlu yazılı anket formundaki üçüncü soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde; öğrencilerin genellikle oyun sırasında arkadaşlarına sorarak öğrendikleri, kelimeleri çeşitli şekillerde kodlayarak öğrendikleri, kelimenin yanlış anlatılması, anlatılırken hızlıca geçilmesi gibi nedenlerle sadece bazı kelimeleri öğrendikleri ve bir öğrencinin ise kelimeleri öğrenmediği görülmüştür.

### Tabu Oyunu ile Kelime Öğretiminin Farklılıkları Hakkında Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere dördüncü soru olarak “Tabu oyunu ile kelime öğretimi daha önceki derslerde uygulanan kelime öğretimi ile karşılaştırdığımızda sizce ne gibi farklılıklar vardır?” sorusu sorulmuştur. Bu soruyla ilgili tema “Tabu oyunu ile kelime öğretiminin farklılıkları” olarak belirlenmiştir. Bu ana tema üç alt temadan oluşmaktadır. Bu tema ve alt temalara ilişkin kodlamalar Tablo 4’de verilmiştir.

**Tablo 4.** Tabu oyunu ile kelime öğretimi ile daha önceki derslerde uygulanan kelime öğretimi arasındaki farklara yönelik öğrenci görüşleri

Tema	f	Alt Temalar	f	Öğrenci Görüşleri	f
Tabu oyunu ile kelime öğretiminin farklılıkları	68	Tutumla ilgili farklar	39	Eğlenceli bir oyun	23
				Tabu oyunu daha iyi	14
				Dersi sevme	1
				Derse olan dikkati artırma	1
		Başarı ile ilgili olumlu farklar	27	Daha fazla kelime öğrenme	9
				Kelimelerin daha çok akılda kalması	7
				Daha kolay öğrenme	6
				Derse katılımı artırma	4
				Merak ettirici bir oyun	1
				Başarı ile ilgili olumsuz farklar	2

Tablo 4 incelendiğinde “*tutumla ilgili farklar*”, “*başarı ile ilgili olumlu farklar*” ve “*başarı ile ilgili olumsuz farklar*” adlı üç alt tema oluştuğu görülmektedir.

Tutumla ilgili farklar alt temasında en fazla *Tabu oyunu eğlenceli bir oyun* ve *Tabu oyunu daha iyi* kodlamalarına yüklemeye yapıldığı görülmektedir.

Tabu oyunu eğlenceli bir oyun diyen öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“*Daha önce kelimeler tahtaya yazılıyordu bizden de onu deftere yazarak tekrar etmemiz isteniyordu bu yöntemde sıkıcı oluyordu ama sınıfta Tabu oynarken kelimeleri arkadaşlarımızla eğlenerek tekrar ettiğimiz için içimizde tekrar etmeye karşı bir soğukluk olmuyordu.*” [K-1]

“*Derslerde uygulanan kelime öğretimi sıkıcı. İnsanın hiç aklına girmiyor. Böyle daha eğlenceli ve güzel. Tabu oyunu öğrencilere çok şey katıyor.*” [K-12]

“*Eskiden defterin başına oturup ezber yapmaya çalışırdım. Bu yüzden çok sıkıcı olurdu. Ama artık öyle olmuyor. Hem eğlenerek hem öğrenerek ezber yapmış oluyorum.*” [K-22]

Tabu oyunu daha iyi diyen öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“*Tabu daha güzel.*” [E-12]

“*Daha önceki etkinliklerle Tabu oyunu etkinlikleri arasında çok fark var ve ben Tabu oyununu seçtim.*” [E-14]

“*Tabu oyunu ile daha iyiydi çünkü eğlendik ve eğlenirken öğrenmek daha kolay.*” [K-18]

Başarı ile ilgili olumlu farklar alt temasında en çok *daha fazla kelime öğreniyorum*, *kelimeler daha çok akılda kalıyor*, *daha kolay öğreniyorum* ve *derse katılımımızı artırdı* kodlamalarına yüklemeye yapılmıştır.

Daha fazla kelime öğreniyorum şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“*Tabu oyunu sayesinde çok kelime öğrendim.*” [K-26]

“*Tabu oyunu oynamaya başladıkça daha çok kelime ezberlemeye ve eğlenmeye başladım.*” [K-5]

“*Daha çok eğlenerek oynadığım için daha çok kelime ezberleyebiliyorum.*” [K-27]

Kelimeler daha çok akılda kalıyor diyen öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“*Önceki derslerde direkt tahtaya yazıp deftere geçirip bırakıyorduk ama Tabu oyunu oynarken kelimeyi sürekli gördüğümüz için Tabuda kelimeler daha kalıcı oluyor.*” [K-4]

“Bence Tabu oyunu oynamak benim aklımda daha iyi kaldı. Onları kodladık kafamızda ve oyun oynayarak daha iyi oluyordu. Öğretmenimiz tahtaya yazınca kafamızda o kadar iyi kalmıyor.” [K-25]

Daha kolay öğrenmemi sağladı şeklinde görüş belirten öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Bence Tabu oyunu daha iyi. Çünkü diğer şeklide benim aklımda hiçbir şey kalmadı ama bu şekilde daha kolay öğrendim.” [K-15]

“Açıkçası öğretmenimiz tahtaya yazdığı zaman hiçbir şey anlamıyor ve öğrenemiyordum ama Tabu sayesinde baya kelime öğrendim.” [K-26]

“Tabu oyunu bana daha çok kelime öğrettiği için Tabu biraz daha iyi bir uygulama.” [E-7]

Derse katılımımızı artırdı diyen öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“İlk uygulanan kelime öğretimi sıkıcıydı. Ama ikinci uygulama çok eğlenceliydi. İlk uygulamada bazı öğrenciler derse hiç katılmıyordu. Ama ikinci uygulamadan sonra o öğrenciler derse daha yoğun katılmaya başladı.” [K-2]

“Tabuda herkes aktif oluyor.” [K-3]

“Daha önceki kelime öğretimi çok ama çok sıkıcıydı. İnsanın derse katılması gelmiyordu.” [K-13]

Başarı ile ilgili olumsuz farklar adlı başlık altında daha önceki kelime öğretimi daha iyi kodlamasına yüklemeye yapılmıştır. Daha önceki kelime öğretimi daha iyi diyen öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Defterde daha çok aklımda kalıyor.” [E-15]

“Bence öğretmeninki daha iyi.” [E-1]

Yukarıdaki öğrenci ifadelerinden anlaşıldığı üzere öğrencilerin önemli bir kısmı olumlu görüşler beyan etmiştir. Öğrenciler Tabu oyununun eğlenceli bir oyun olduğunu, Tabu oyunu ile daha fazla kelime öğrendiklerini, derse aktif katılımlarını artırdığını ve Tabu oyunu ile kelimelerin daha akılda kalıcı olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra iki öğrenci önceki kelime öğretiminin daha iyi olduğunu belirtmiştir.

### Tabu Oyununun Kendilerini Yabancı Dilde İfade Etme Gücüne Etkisine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere beşinci soru olarak “Tabu oyun etkinliği sırasında seçilen karttaki kelimeleri anlatarak ifade etme gücünüzün arttığını düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşleri “Tabu oyununun öğrencilerin kendilerini yabancı dilde ifade etme gücüne etkisi” ana teması altında yer almıştır. Bu temaya ilişkin üç alt tema oluşmuştur. Bunlar “ifade etme gücümü artırdı”, “ifade etme gücümü artırmadı” ve “ifade etme gücümü çok az artırdı” şeklindedir. Bu tema ve alt temalara ilişkin kodlama ve yüklemeye sayıları Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Tabu oyununun kendilerini yabancı dilde ifade etme gücüne etkisine yönelik öğrenci görüşleri

Tema	f	Alt Temalar	f	Öğrenci Görüşleri	f
				Yabancı dilde ifade etme gücünü artırma	39
Tabu oyununun öğrencilerin kendilerini yabancı dilde ifade etme gücüne etkisi	66	İfade etme gücümü artırdı	60	İyi bir anlatıcı olduğumu anlama	6
				Kelimeleri bir şeylere benzeterek daha kolay anlatma	5
				Kelimeleri daha az kelime kullanarak hızlı anlatabilme	4
				Bütün derslerde ifade gücünü artırma	2
				Kelimelerin kalıcı olması	2
				İngilizce kelimelerin daha kolay öğrenilmesi	1
				Oyunda kimse kızmadığı için özgüvenin kaybolmaması	1
				İfade etme gücümü artırmadı	4
				İfade etme gücümü çok az artırdı	2
				Çok az artırma	2

Tablo 5 incelendiğinde “İfade etme gücümü artırdı” alt temasında en çok kendimi yabancı dilde ifade etme gücümü artırdı, iyi bir anlatıcı olduğumu anladım ve kelimeleri bir şeylere benzeterek daha kolay anlattık kodlamalarına yüklemeye yapıldığı görülmektedir.

Öğrencilerden “kendimi yabancı dilde ifade etme gücümü artırdı” şeklinde görüş belirtenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

*“Eskiden kendimi ifade edemez, kimseyle konuşamaz, kitabı dahi düzgün anlatamazdım. Ama şu anda biraz fazla konuşmam dışında çok sorun yok.” [K-16]*

*“En başta zorlansam da ilerleyen zamanlarda daha iyi anlatmamı ve anlamamı sağladı, böylelikle arkadaşları daha iyi dinlememi kolaylaştırdı.” [E-19]*

*“Evet, düşünüyorum, artık kendimi daha iyi ifade ediyorum. Evde, sınıfta vb. her yerde.” [K-20]*

Öğrencilerden “iyi bir anlatıcı olduğumu anladım” şeklinde görüş belirtenlerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

*“Evet, çünkü sürekli nasıl anlatsam acaba diye düşünürken şimdi bir hareketle veya sözle bir kelimeyi anlatabiliyorum.” [K-9]*

*“Düşünüyorum çünkü iyi bir anlatıcı olduğumu anladım.” [E-10]*

*“İlk başta Tabu oynadığımızda pek fazla kelime anlatamıyordum ama şimdilerde kendimi daha iyi anlatabiliyorum.” [K-19]*

Öğrenciler Tabu oyununda kelimeleri anlatarak ifade güçlerinin arttığını, bütün derslerde ifade güçlerinin arttığını, özgüvenlerinin kaybolmadığını, kelimelerin artık kalıcı olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerden “kelimeleri bir şeylere benzeterek ve ilişkilendirerek daha kolay anlatabiliyoruz” şeklinde görüş bildirenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

*“Evet, biz o kelimeyi bilmesek bile başka kelimelerle ilişkilendiriyoruz sonra da gerçek kelime anlamını öğreniyoruz. Bir daha o kelime çıktığında unutmuyoruz.” [K-14]*

*“Evet, çünkü kelimeleri bazen daha değişik kelimelere benzeterek anlatıyorduk bu da bizim kelime kapasitemizi artırıyor ve anlatımımıza yardımcı oluyordu.” [K-1]*

*“Evet, zamanla daha kolay anlattım. Mesela “deve” kelimesini sigara markası olan “camel” ile anlatıyorduk.” [K-18]*

Bu ifadelerden öğrencilerin kelimeleri başka kelime ya da nesnelere ilişkilendirerek ya da benzeterek kendilerini daha iyi ifade ettikleri anlaşılmaktadır. İfade gücümü artırmadı alt temasında öğrenciler *artırmadı* kodlamasına yüklem yapmışlardır. Bu görüşü belirten öğrencilerin ifadeleri şu şekildedir:

*“Hayır, anlatımım güzel olmadığı için hiç anlatmadım.” [K-17]*

*“Hayır.” [E-1]*

İki öğrenci ise “ifade gücümü çok az artırdığını düşünüyorum” şeklinde görüş belirtmiştir. Sonuç olarak öğrencilerin çoğu bu soruya olumlu yanıt vererek Tabu oyununun kendilerini yabancı dilde ifade etme gücünü artırdığını ifade etmiştir.

### **Tabu Oyunu ile Öğrenilen Kelimelerin Akılda Kalıcılığına Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular**

Öğrencilere altıncı soru olarak “Tabu oyun etkinliği ile öğrenilen kelimelerin daha fazla akılda kalabileceğini düşünüyor musunuz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşleri “öğrenilen kelimelerin daha fazla akılda kalma durumu” ana teması altında yer almıştır. Bu temaya ilişkin iki alt tema oluşmuştur. Bunlar “*daha fazla akılda kalıcıydı*” ve “*daha fazla akılda kalıcı değildi*” şeklindedir. Bu tema ve alt temalara ilişkin kodlama ve yüklem sayıları Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Tabu oyunu ile öğrenilen kelimelerin akılda kalıcılığına yönelik öğrenci görüşleri

Tema	f	Alt Temalar	f	Öğrenci Görüşleri	f
Öğrenilen kelimelerin daha fazla akılda kalma durumu	88	Daha fazla akılda kalıcıydı	87	Daha akılda kalıcı olması	43
				Kelimeleri kodlayarak daha çok kelimenin akılda kalması	18
				Eğlenerek öğrenme	11
				Daha fazla kelime öğrenme	4
				Hem anlatıp hem dinleme	3
				Duyduğu için akılda kalması	3
				Dikkatini çekme	2
				Sınavlarda başarıyı artırma	2
				İngilizce dersini daha çok sevmeye	1
				Daha fazla akılda kalıcı değildi.	1

Tablo 6 incelendiğinde “Daha fazla akılda kalıcıydı” alt temasında en çok *daha fazla akılda kalıcı olması, kelimeleri kodlayarak daha çok kelimenin akılda kalması, eğlenerek öğrenme ve daha fazla kelime öğrenme* kodlamalarına yükleme yapıldığı anlaşılmaktadır.

Öğrencilerden “daha fazla akılda kalacağını düşünüyorum” şeklinde görüş bildirenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Evet, çünkü bir çocuk bir oyun oynadığında onu unutamıyor. Biz derste bazen yarışma yapıyoruz ve de iş yarışmaya geçince öğrenci bunu kendine bir görev sayıyor ve de daha çok yoğunluk veriyor.” [E-16]

“Evet, benim çok aklımda kaldı.” [K-24]

“Tabu oyunu ile öğrenilen kelimelerin daha fazla akılda kalabileceğini düşünüyorum.” [K-7]

“Tabu oyunu ile öğrenilen kelimeler bende daha kalıcı oluyor.” [K-27]

Öğrencilerden “kelimeleri kodlayarak daha çok aklımda kalıyor” şeklinde görüş bildirenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Evet, oyunda kullandığımız sözcükler, benzetmeler, kullandığımız hareketler çok akılda kalıcı oldu. Örnek olarak “camel” kelimesi Beyza’nın “sigara markası” demesiyle aklımda kaldı.” [K-21]

“Evet, özellikle bazı arkadaşlarımın kodlama şekilleri beni çok etkiledi. Ben de kendime şifreleme teknikleri bulmaya çalıştım.” [K-11]

“Evet, verilen anlatım şekilleriyle aklıma daha kolay geliyor.” [K-18]

Öğrencilerden “eğlenerek öğreniyorum” şeklinde görüş bildirenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Eğlenerek oynadığımız için kelimeler daha çok kalıcı oluyordu. Ayrıca beden dilimizi ve anlatma şeklimizi güçlendirdi.” [K-1]

“Evet, eğlenerek olduğu için daha kalıcı oluyor.” [K-17]

“Evet, çünkü eğlenerek öğrendiğim için hepsi olmasa bile bazıları aklımda kalabilir. Gördüğüm kelimeyi “a bu suyu” diyebilecek kapasitedeyim.” [K-9]

Öğrencilerden “daha fazla kelime öğrendim” şeklinde görüş bildirenlerden bazılarının ifadeleri şu şekildedir:

“Evet, düşünüyorum daha fazla kelime öğrendim.” [E-4]

“Bence kalıyor çünkü mesela oyunda kelimeyi anlatırken zorlandığın zaman daha kolay yolla anlatmaya çalışıp karşınızdakilerin anlamasını ve beyninde kalmasını sağlıyor.” [K-20]

Bir öğrenci ise Tabu oyunu ile kelime öğrenmenin akılda kalıcı olacağını düşünmemektedir.

Yukarıdaki ifadelerde görüldüğü gibi öğrenciler eğlenerek öğrendiği için, daha fazla kelime öğrendiği için, kelimeleri kodlayarak öğrendiği için, hem anlatıp hem dinlediği için, dikkatini çektiği için Tabu oyunu ile kelime öğrenmenin kalıcı olacağını düşünmektedir.

## Tabu Oyunu ile Kelime Öğrenmeye Devam Etmek İsteyip İstemediklerine Yönelik Öğrenci Görüşlerine İlişkin Bulgular

Öğrencilere yedinci soru olarak “Tabu oyunu ile kelime öğrenmeye devam etmek ister misiniz?” sorusu sorulmuştur. Öğrencilerin bu soruya ilişkin görüşleri “Tabu oyunu ile kelime öğrenmeye devam etmeyi isteyip istememe durumu” ana teması altında yer almıştır. Bu temaya ilişkin iki alt tema oluşturulmuştur. Bunlar “*isterim*” ve “*istemem*” şeklindedir. Bu tema ve alt temalara ilişkin kodlama ve yükleme sayıları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Tabu oyunu ile kelime öğrenmeye devam etmek isteyip istemediklerine yönelik öğrenci görüşleri

Tema	f	Alt Temalar	f	Öğrenci Görüşleri	f
Tabu oyunu ile kelime öğrenmeye devam etmeyi isteyip istememe durumu	108	İsterim	106	İsterim	46
				Tabu oyunu eğlenceli	20
				Tabu oyunu öğretici	18
				Bu oyunla kelimelerin daha çok akılda kalması	10
				Oyundaki kodlamalarla etkili bir şekilde öğrenme	7
		İstemem	2	Arkadaşlarla oynamanın güzel olması	2
				Tabu oyununun etkileyici olması	2
				İngilizce Öğretmenliği mesleğini sevdirmesi	1
				Canının sıkılması	1
				Dersin gidiyor olmasının hoşuna gitmemesi	1

Tablo 7 incelendiğinde “*İsterim*” alt teması altında en çok *isterim*, *Tabu oyunu eğlenceli*, *Tabu oyunu öğretici* ve *bu oyunla kelimelerin daha çok akılda kalması* kodlamalarına yükleme yapıldığı anlaşılmaktadır.

“İsterim” diyen öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Evet, çünkü daha çok akılda kalıyor.” [K-16]

“Evet, isteriz, güzel zaman geçiyor.” [E-20]

“Evet, isterim, hem çok eğleniyoruz hem de daha çok kelime öğreniyoruz.” [K-24]

“Evet, çünkü kelime ezberlemek daha kolay oluyor.” [K-19]

Kelimeleri Tabu oyunu ile öğrenmeyi eğlenceli olarak gören öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“Evet isterim. Hem çok eğleniyoruz hem de daha çok kelime öğreniyoruz.” [K-24]

“Çünkü Tabu oyununun diğer derslerde de olmasını düşünüyorum. Tabu çok eğlenceli ve kelime hafızamı güçlendiriyor.” [E-14]

“Tabu oyunu ile kelime öğrenmeye devam etmek isterim çünkü hem eğleniyorum hem de kelimeleri daha kolay ezberliyorum.” [K-27]

Kelimeleri Tabu oyunu ile öğrenmeyi öğretici olarak gören öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“İsterim, eğitici.” [E-17]

“İsterim çünkü Tabu ile daha çok kelime öğreniyorum.” [E-12]

“Evet, isterim çünkü hem öğretici hem de eğlenceli. Tüm derslerde böyle olsa fena olmaz.” [E-16]

Tabu oyunu ile kelimelerin daha çok akılda kaldığını ifade eden öğrencilerden bazılarının görüşleri şu şekildedir:

“İsterim çünkü kelimeler aklımda kalıyor. Öğrenmekte hiçbir zorluk çekmiyorum. Bu yüzden bu uygulamanın devam etmesi herkes için çok iyi olur.” [K-2]

“Hem de çok. Çünkü hem daha çok kelime aklımızda kalıyor daha değişik anlatma yöntemlerimizle çok kalıcı oluyor hem de hep kitaptan öyle okuyup geçince çok öğrenemiyorum kendi adıma.” [K-23]

“Tabi ki de isterim. İngilizce kelimelerin akılda kalmasını sağlayan çok güzel bir oyun. Devam etmek isteriz.” [K-10]

İstemem şeklinde görüş belirten iki öğrencinin ifadeleri şu şekildedir:



“Canım sıkılıyor, istemem.”[E-15]

“Hayır, çünkü bana göre ders gidiyor ve dersin gitmesi hoşuma gitmiyor.” [E-1]

Yukarıdaki öğrenci ifadelerinde görüldüğü üzere öğrencilerin nerdeyse tamamı Tabu oyunu ile kelime öğrenmeye devam etmeyi istemektedir. Öğrencilerin Tabu oyununu eğlenceli, öğretici buldukları için ve bu oyunla kelimelerin daha çok akılda kalıcı olduğunu düşündükleri için Tabu oyunu ile kelime öğrenmeye devam etmek istedikleri anlaşılmaktadır.

## Tartışma ve Sonuç

Tabu oyununun İngilizce kelime öğrenme etkinliklerinde kullanılmasına ilişkin ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan nitel analizler sonucunda şu temalar oluşmuştur. Tabu oyunu ile kelime öğrenirken hissedilen duygular, Tabu oyununun İngilizce kelime öğrenmeye etkileri, grup arkadaşlarından kelime anlamlarını öğrenme durumu, Tabu oyunu ile kelime öğretiminin farklılıkları, öğrencilerin kendilerini yabancı dilde ifade etme gücüne etkisi, öğrenilen kelimelerin daha fazla akılda kalma durumu, Tabu oyunu ile kelime öğrenmeye devam etmeyi isteyip istememe durumu başlıklarında temalar belirlenmiştir ve bu temalara uygun kodlar oluşturulmuştur. Öğrencilerin verdikleri cevapların analizi sonucu oluşan tema ve kodlar alan yazın ile karşılaştırılarak tartışılmıştır.

Tabu oyunu ile kelime öğrenirken hissedilen duygular teması çerçevesinde, öğrencilerin neredeyse tamamının olumlu duygular ifade ettikleri görülmüştür. Bu bulgular mevcut araştırmaların bulgularıyla da tutarlılık göstermektedir. Örneğin; Batur ve Erkek (2017) yaptıkları çalışmada öğrenilen kelime sayısı arttıkça oyunun süresinin uzadığını ve oyunun heyecanının arttığını, ilk etapta anlama ve anlatma konusunda çekingen davranan öğrencilerin zaman ilerledikçe oyuna hâkim olup, anlama ve anlatma becerileri geliştikçe öz güvenlerinin arttığını ve oyun konusunda daha istekli hale geldiklerini belirtmektedir.

Awidaningrum (2016) tarafından yedinci sınıf öğrencileri üzerinde Tabu oyunu ile konuşma becerilerinin öğretiminin araştırıldığı çalışmada da aynı sonuca ulaşılmıştır. Görüşme yöntemi ile elde edilen bulgulardan öğrencilerin Tabu oyununu ilgi çekici bulduğu, Tabu oyununun kelimelerin hatırlanmasını kolaylaştırdığı, motivasyonlarını artırdığı ve konuşma becerileri alanında öz güvenlerini artırdığı görülmüştür. Hawkins (2016) ise kompozisyon dersi için Tabu oyununun üniversite düzeyindeki öğrencilerle uygulanmasının etkilerini araştırdığı tez çalışmasında öğrencilerin oyunla ilgili deneyimlerini içeren günlüklerden ve kelime edinimi ile ilgili başarı testinden yararlanmışlardır. Günlük analizleri sonucunda Tabu oyununun kelime öğrenmede oldukça yararlı bir oyun olduğu, Tabu oynarken öğrencilerin eğlendikleri ve kelimeleri farklı şekillerde anlatmanın zor olduğu olmak üzere üç tema oluşmuştur. Hawkins (2016)'in oluşturduğu temalar ve bu temalarla ilgili olumlu görüş bildiren öğrenci sayıları bu çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Tabu oyununun İngilizce kelime öğrenmeye etkileri adlı ikinci tema doğrultusunda öğrenci görüşlerinin hepsinin olumlu yönde olduğu görülmektedir. Öğrenciler bu tema çerçevesinde en çok Tabu oyunu ile kelimelerin daha kalıcı olduğunu, daha kolay kelime öğrendiklerini, kelime öğrenirken eğlendiklerini ve daha çok kelime öğrendiklerini dile getirmiştir. Perveen, Asif, Mehmood, Khan ve Iqbal (2016) “İkinci yabancı dil öğretiminde oyunların kelime edinimine etkisi” adlı çalışmaları sonucunda; oyunların öğrencilerin yeni kelime ve kelime gruplarıyla karşılaşmalarını, kelimeleri derinlemesine daha iyi ve daha hızlı bir şekilde öğrenmelerini sağlayabileceğini belirtmektedir. Güney ve Aytan (2014) “Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi Tabu” adlı çalışmasında Tabu oyunu ile kelime öğretiminin daha başarılı, eğlenceli ve hayatla iç içe olabileceği sonucuna varmıştır. Oyunların kelime öğretiminde olumlu etkisi olduğu çeşitli çalışmalarda da belirtilmektedir (Hawkins, 2016; Kılıç, 2012; Rahimi ve Sahragard, 2008; Sarigül, 2017).

Tabu oyunu oynarken öğrencilerin grup arkadaşlarından kelime anlamlarını öğrenme durumu teması üç alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalar *öğrendim*, *bazı kelimeleri öğrendim* ve *öğrenmedim* şeklindedir. Öğrencilerin çoğu grup arkadaşlarından öğrendiğini ifade etmiştir. Öğrendiğini dile getiren öğrencilerin çoğu kelimeleri arkadaşlarına sorarak öğrendiğini ya da kelimeleri kodlamayı ve günlük yaşamla ilişkilendirmeyi arkadaşlarından öğrendiğini belirtmiştir. Özellikle yuvarlak masa olarak oynanan Tabu versiyonu öğrencilerin grup başarısı için çabalamasını, birbirlerinden öğrenmelerini teşvik eden olumlu bir öğrenme ortamının oluşmasını amaçlamaktadır. Hawkins (2016) de Tabu oyunu ile ilgili çalışmasında grup dinamiğinin oluştuğunu ve öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesini desteklediğini ifade etmiştir. Birkaç öğrenci bazı kelimeleri arkadaşlarından öğrendiğini belirtmiş ve bir öğrenci ise grup arkadaşlarından kelime öğrenmediğini dile getirmiştir. Bu öğrenci genel olarak Tabu oyunu ile ilgili

olumsuz görüş belirtmiştir. Bunun nedeni olarak, öğrencinin derse ilgisinin olmadığı, arkadaşları ile etkileşime girmek istemediği, oyunun öğrenci için ilgi çekici olmadığı gibi sebepler sayılabilir.

Dördüncü tema olan Tabu oyunu ile kelime öğretiminin farklılıkları üç alt temaya ayrılmıştır. *Tutumla ilgili farklar* alt teması kapsamında öğrencilerin yarısından fazlası Tabu oyununun kendilerini eğlendirdiğini dile getirmiştir. Toma ve diğerleri (2017)'nin araştırma bulguları bu sonuçlarla örtüşmektedir. Toma ve diğerleri (2017) anlamsal Tabu oyununun kelime ediniminde kullanılması konulu çalışmasında öğrencilerin %92 kadarı Tabu oyunu ile eğlendiğini belirtmiştir. *Başarı ile ilgili olumlu farklar* alt teması ile ilgili öğrenciler daha fazla kelime öğrendiğini, kelimelerin daha çok akılda kaldığını, daha kolay öğrendiğini ve derse katılımının arttığını ifade etmiştir. Benzer sonuçlara Capps (2008) ve Olimpo, Davis, Lagman, Parekh ve Shields (2010) da ulaşmıştır. Capps (2008) kimya dersinde Tabu oyununun aktif bir öğrenme yöntemi olduğu ve öğrenmeyi etkili ve eğlenceli hale getirdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Olimpo ve diğerleri (2010) de benzer olarak Tabu oyunu ile biyoloji dersindeki terminolojilerin öğretiminin gerçekleştirilmeyi amaçlamıştır. Bu uygulama sonrası öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu etkinliğin yararlı olduğu görüşünü belirtmiştir. Hawkins (2016) de Tabu oyunu ile ilgili öğrenci günlüklerinin analiz sonuçlarına göre benzer sonuçlar elde etmiştir.

*Başarı ile ilgili olumsuz farklar* alt teması içerisinde iki öğrenci olumsuz yanıt vermiştir. Öğrencilerden ikisi de daha önceki kelime öğretimi uygulamasının daha iyi olduğunu sebep belirtmeksizin dile getirmiştir. Bu durumun oyunun öğrenciye zor gelmesi, öğrencinin bireysel çalışmayla daha iyi öğrenebilmesi gibi sebeplerden kaynaklandığı söylenebilir.

Beşinci tema olan öğrencilerin kendilerini yabancı dilde ifade etme gücüne etkisi üç alt tema altında toplanmıştır. Bu alt temalardan birincisi olan *ifade etme gücümü artırdı* alt teması doğrultusunda öğrencilerin büyük bir çoğunluğu kendilerini yabancı dilde ifade etme gücünün arttığını dile getirmiştir. Benzer olarak Awidaningrum (2016) da Tabu oyunu ile ilgili çalışmasında öğrencilerin çoğunun Tabu oyunu sayesinde İngilizce konuşurken daha öz güvenli oldukları sonucuna ulaşmıştır.

Dört öğrenci bu tema doğrultusunda *ifade etme gücümü artırmadı* şeklinde cevap vermiştir. İki öğrenci ise *ifade etme gücümü çok az artırdı* alt teması doğrultusunda yanıt vermiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer olarak Hawkins(2016) de çalışmasında, öğrenci günlüklerinde yer alan öğrenci görüşlerine göre; öğrencilerin çoğunluğunun Tabu oyunu ile ilgili olumlu görüş belirttiğini ancak birkaç öğrencinin Tabu oyununun zorlayıcı bir oyun olduğunu ve yabancı dilde konuşma öz güveni sağlamadığını belirten olumsuz görüşlerine de ulaşmıştır.

Altıncı tema olan öğrenilen kelimelerin daha fazla akılda kalma durumu, *daha fazla akılda kalıcıydı ve daha fazla akılda kalıcı değildi* şeklinde iki alt temaya ayrılmıştır. Öğrencilerin neredeyse tamamı Tabu oyunu ile öğrenilen kelimelerin daha fazla akılda kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Tabu oyunu ile kelime öğretiminin etkili olduğunu vurgulayan birçok araştırmanın olduğu görülmektedir (Awidaningrum, 2016; Capps, 2008; Hawkins, 2016; Olimpo ve diğerleri, 2010; Toma ve diğerleri, 2017). Bu tema altında daha fazla akılda kalacağını düşünüyorum, çünkü kelimeleri kodlayarak daha çok kelime aklımda kalıyor, çünkü eğlenerek öğreniyorum görüşleri yer almaktadır. Bu tema ve kodlarda öğrenciler Tabu oyunu ile kelime öğrenmenin öğrenmede etkili olduğunu ifade etmektedir. Yani öğrenciler kendi öğrenme süreçlerinin farkındadır. Bir öğrenci ise Tabu oyunu ile kelime öğretiminin daha fazla akılda kalıcı olmadığını dile getirmiştir.

Son tema olan Tabu oyunu ile kelime öğrenmeye devam etmeyi isteyip istememe durumu iki alt tema altında toplanmıştır. *İsterim* alt teması doğrultusunda öğrenciler çoğunlukla evet isterim, çünkü Tabu oyunu eğlenceli, çünkü Tabu oyunu öğretici ve çünkü kelimeler daha çok aklımda kalıyor kodlamalarına yükleme yapmışlardır. Öğrencilerin neredeyse tamamı Tabu oyunu ile kelime öğrenmeye devam etmeyi istemektedir. Öğrencilerin büyük bir çoğunluğu Tabu oyunu ile kelime öğretiminin eğlenceli ve öğretici olduğunu düşünmektedir. Bazı öğrenciler ise bu oyunla kelime öğretiminin daha çok akılda kaldığı görüşündedir. Diğer öğrenciler ise oyunun etkileyici olduğunu, oyundaki kodlama ve şifrelemenin kelime öğrenmede etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Bir öğrenci ise bu oyunun İngilizce öğretmenliği mesleğini sevdiğini görüş olarak belirtmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulgular Kılıç (2012) ve Gruss (2016) tarafından ulaşılan sonuçları desteklemektedir. Kılıç (2012) çalışması sonucunda eğitici oyunların sıkıcı, tek düze, klasik bir ders ortamı yerine eğlenceli, sevecik ve isteyerek öğrenmenin gerçekleştiği, aralarında yardımlaşma ve sosyalleşme duygularının arttığı, zamanı unutturan bir ders ortamı oluşturmada etkili olduğunu ifade etmiştir. Gruss (2016) ise oyunların dil öğretiminde etkili ve eğlenceli bir yöntem olduğu sonucuna ulaşmıştır. Awidaningrum (2016)'un yedinci sınıf öğrencilerine konuşma becerilerini öğretmede Tabu oyunu tekniğinin kullanılması adlı çalışmasında bütün öğrenciler Tabu oyununun İngilizce konuşmayı öğrenmede ilgi çekici bir oyun olduğunu ve konuşma becerilerini öğrenmede eğlenceli ve yararlı bir oyun olduğunu dile getirmişlerdir.

“İstemem” alt temasında ise iki öğrenci olumsuz şekilde görüş belirtmiştir. Bir öğrenci devam etmek istemediğini çünkü canının sıkıldığını ifade etmiş, diğer öğrenci ise devam etmek istemiyorum çünkü bana göre ders gidiyor ve dersin gitmesi hoşuma gitmiyor şeklinde görüş belirtmiştir. Bu durum öğrencinin öğretim yöntemi ile ilgili tutucu olduğu, değişime açık olmadığı, öğretmenin aktif olduğu geleneksel öğretim yapılan bir derste kendini daha güvende hissettiği gibi sebeplerden dolayı olabilir.

Bu veriler Tabu oyununun kelime öğrenmede yararlı, etkili, yabancı dilde ifade gücünü destekleyen, öğrenmeyi zevkli hale getiren bir oyun olduğunu ortaya koymaktadır. Bu araştırma sonucunda öğrencilerin;

1. Genel olarak Tabu oyunu ile ilgili olumlu tutuma sahip oldukları,
2. Tabu oyunu ile kelime öğretiminin derse karşı ne düşündükleri, başarıları ve grup içinde arkadaşları ile sosyalleşmeleri üzerinde olumlu etkisi olduğunu düşündükleri,
3. Tabu oyunu sayesinde bilmedikleri bir kelimenin anlamını grup arkadaşlarından öğrenebildikleri,
4. Tabu oyunu ile önceki derslerde uygulanan kelime öğretim yöntemleri arasında Tabu oyunu lehine önemli farklar olduğunu düşündükleri,
5. Tabu oyun etkinliği ile yabancı dilde kendilerini ifade güçlerinin genel olarak arttığını düşündükleri,
6. Tabu oyunu ile öğrenilen kelimelerin daha fazla akılda kaldığını düşündükleri,
7. Genel olarak bu teknikle İngilizce kelime öğrenmeye devam etmek istedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

### Öneriler

Çalışma sonucunda ulaşılan bulgulara dayanarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Bu çalışmada edinilen öğrenci görüşlerine göre Tabu oyunu diğer derslerde de uygulanabilir.
2. Eğitim fakültelerinde eğitici oyun olarak öğretmen adaylarına öğretiler, öğretmenlere verilen hizmet içi eğitimler kapsamında Tabu oyununu da içeren eğitsel oyunlar konulu seminerler verilebilir ve öğretmenler öğrencinin aktif olabileceği bu gibi teknikleri uygulamaya özendirilebilir.

### Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Bu çalışmanın gerçekleştirildiği okul türünün bir imam hatip ortaokulu olması ve dolayısıyla karma sınıflarda çalışma yapılamaması bu araştırmanın sınırlılıkları arasındadır.

Bu araştırmanın bulguları deney gruplarında bulunan öğrencilere uygulanan açık uçlu yazılı anket formundan elde edilen görüşler ile sınırlıdır.

Gelecek araştırmalar için öneriler

1. İlkokul, lise ve üniversite gibi diğer öğretim kademelerinde Tabu oyunu ile kelime öğretiminin etkisi ve uygulanabilirliği araştırılabilir.
2. Tabu oyununun farklı dersler ve farklı konulardaki etkisi araştırılabilir.
3. Bu oyunla kelime öğretiminin yapıldığı sınıflarda disiplin sorunu oluşabileceği bu nedenle oyunun öğrencilere öncelikle anlaşılır biçimde tanıtılması, kurallarının ve sınırlarının öğrencilere bildirilmesi oldukça önemlidir.

### Yazar Katkıları

Bu çalışma yüksek lisans tez çalışmasının bir bölümünden üretilmiştir. Çalışma yazarları yüksek lisans öğrencisi ve danışmanıdır. Çalışmanın her aşamasında her iki yazar katkı sağlamıştır. Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okuyup kabul etmişlerdir.

## Yayın Etiği

Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünde yürütülen ve 2019 yılında tamamlanan yüksek lisans tezinin bir bölümünden oluşturulduğundan geriye dönük etik kurul izni alınmamıştır.

## ORCID

Rümeysa Tuna Gündoğdu  <http://orcid.org/0000-0002-6225-7325>

Şefik Kartal  <http://orcid.org/0000-0002-1448-0987>

## Kaynakça

- Akkuzu, M. (2015). *A game- based application on English vocabulary acquisition: a case study in EFL context*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü, Türkiye.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 174-191.
- Awidaningrum, A. (2016). Using “Taboo game” as a technique to teach speaking descriptive text to the seventh graders of smpn 33 surabaya. *Retain* 4(3)
- Batur, Z. ve Erkek, G. (2017). A "taboo" in word teaching. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 1-11. DOI: 10.18033/ijla.3546
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Capps, K. (2008). Chemistry taboo: an active learning game for the general chemistry classroom. *Journal of Chemical Education*, 85(4),518.
- Cave, S. (2006). *100+ fun ideas for practicing modern foreign languages in the primary classroom: Activities for developing oracy and literacy skills*. Bedfordshire: Brilliant Publications.
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı: güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Engin, A. O., Seven, M. A. ve Turhan, V. N. (2004). Oyunların öğrenmedeki yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2). 109-120.
- Gruss, J. (2016). Games as a tool for teaching English vocabulary to young learners. *World Scientific News*, 53(2), 67-109.
- Güney, N. ve Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628.
- Hawkins, J. (2016). *Games for vocabulary enrichment: teaching multilingual writers at the college level*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eastern Washington University, USA.
- Kalaycıoğlu, H. E. (2011). *The effect of picture vocabulary games and gender on four-year-old children’s English vocabulary performance: An experimental investigation*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kartal, Ş. (2014). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri (Neşehir Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kılıç, S. E. (2012). *Yabancılar Türkçe öğretiminde eğitici oyunlarla dil becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. - *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Second ed.). California:SAGE Publications.
- Ojeda, F.A. (2004). *The role of word games in second-language acquisition: second-language pedagogy, motivation, and ludic tasks*. Yayınlanmamış doktora tezi. The Graduate School of the University of Florida, USA.
- Olimpo, J. T, Davis, S., Lagman, S., Parekh, R. ve Shields, P. (2010). Learning can be all fun and games: Constructing and utilizing a biology taboo wiktory to enhance student learning in an introductory biology course. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 11(2), 164-165.
- Perveen, A., Asif, M., Mehmood, S., Khan, M.K. ve Iqbal, Z. (2016). Effectiveness of language games in second language vocabulary acquisition. *Science International*, 28 (1), 633-637.
- Rahimi, A. ve Sahragard, R. (2008). Vocabulary learning can be fun. *California Linguistic Notes*, 33(2), 1-32.
- Saban, A. (2006, 13-15 Eylül). *Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri kongresinde sözlü bildiri, Muğla.
- Sarıgül, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğrenimi ve öğretimi sürecine genel bir bakış. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 91-104. DOI:10.9761/JASSS6940.
- Silsüpür, B. (2017). Does using language games affect language learning in EFL classes? *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 2(1), 83-104.

- Sümen, Ö. Ö. ve Çağlayan, K.T. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 249-272.
- Şan, İ. (2015). Matematik öğretmenlerinin sınıf geçmeye ilişkin ilköğretim yönetmeliği hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 18-29.
- Toma, İ. Alexandru, C.E. Dascalu, M. Dessus, P. ve Matu, S.T. (2017). Semantic taboo- a serious game for vocabulary acquisition. *Romanian Journal of Human- Computer Interaction*, 10(2), 241-256.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## The views of the seventh grade students on learning English vocabulary with the Taboo game

Rümeysa Tuna Gündoğdu & Şefik Kartal

**To cite this article:** Tuna Gündoğdu, R., Kartal, Ş. (2021). The views of the seventh grade students on learning English vocabulary with the Taboo game, The Journal of International Social Science Education, 7(1), 75-101. DOI: 10.47615/issej.910488

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.910488>





© 2021 The Author(s). Reprints and permissions: Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

## The views of the seventh grade students on learning English vocabulary with the Taboo game

Rümeysa Tuna Gündoğdu<sup>1</sup>  Şefik Kartal<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Behzat-ı Veli İmam Hatip Middle School, Tokat, 60000, Turkey

<sup>2</sup>Faculty of Education, Gaziosmanpaşa University, Tokat, 60000, Turkey

### ÖZ ABSTRACT

The aim of this study is to determine the seventh grade students' views about vocabulary learning with the Taboo game in English lessons. The case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. In this context, 48 students in the experimental groups were applied an "Open- Ended Written Questionnaire Form" to get their opinions about learning English vocabulary with the Taboo game. It was determined from the responses of the students that the students have positive attitudes towards the Taboo game, the Taboo game had a positive effect on students' success and attitudes towards learning English vocabulary, they could learn the meanings of the unknown words from their groupmates thanks to this game, the Taboo game was more enjoyable and instructive than the vocabulary teaching methods used in previous lessons, their power of expressing themselves in English increased with the Taboo game, the vocabulary learned with the Taboo game was more permanent in their mind and they want to continue learning English vocabulary with the Taboo game. Based on the findings of the study, it was suggested that the Taboo game should be applied in different lessons, it should be taught as an educational game in the Faculties of Education and seminars about educational games such as the Taboo game should be given during in-service teacher trainings.

### ARTICLE HISTORY

Received 07 April 2021  
 Accepted 09 June 2021

### KEYWORDS

Teaching English vocabulary,  
 The taboo game, the views of the students

Type of the Paper  
 Research article

CONTACT Şefik Kartal  [sefik.kartal@gop.edu.tr](mailto:sefik.kartal@gop.edu.tr)

© 2021 Rümeysa Tuna Gündoğdu, Şefik Kartal

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercialLicense (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## *Introduction*

Teaching foreign language has economic, socio-economic, socio-cultural, communicative and scientific value and knowing any other language is an important factor on an individual's having a job, professional specialization and personal development. In this context, teaching vocabulary is the basic and the biggest source in the process of language teaching. Vocabulary supports the development of not only reading and listening skills, but also it supports speaking and writing skills. Therefore, vocabulary plays a basic role in the process of the development of four basic skills in language teaching. Vocabulary can be strengthened by using various games. Vocabulary games improve students' use of language in an appropriate and correct communication way by carrying real life conditions to classroom environment (Perveen, Asif, Mehmood, Khan and Iqbal 2016).

In this research the Taboo game is benefited to make the vocabulary learning process which is generally boring, abstract and monotonous, more entertaining, active and permanent in terms of students. There are many sample studies conducted about the Taboo game in abroad. Whereas in our country the studies conducted about the Taboo game are quite limited in number. Batur and Erkek (2017) studied the contribution of the Taboo game to vocabulary improvement in Turkish lessons. Güney and Aytan (2014) studied the Taboo game as an activity suggestion to improve active vocabulary in secondary school Turkish lessons. The findings of these studies show that the Taboo game is very effective in resolving misconceptions, students can make vocabulary repetition in a funny way, learning vocabulary with the Taboo game is fun and in touch with life and the Taboo game had a positive contribution to the consolidation of vocabulary meanings for students. Meanwhile, no study was found about the views of the students about learning English vocabulary with the Taboo game. In this context, it is thought that this study will contribute to English language teaching.

It is thought that the data as to active and permanent vocabulary teaching with the Taboo game is provided or not will be helpful for the students and teachers and for the whole process of language teaching. The determination of the practicality of the Taboo game in the process of language teaching and the determination of the effect of the Taboo game on students' learning process are important in terms of teachers who will take an example of these methods. Also, it is thought that data obtained from this study will keep light on the researches which will be done in the near future and generally will be helpful for the society.



## Purpose

The purpose of this study is to determine the students' opinions about vocabulary learning with the Taboo game. For this purpose, answers to the following questions were sought:

- a- What are the feelings of the students about the Taboo game?
- b- What are the students' opinions about the effects of the Taboo game on learning English vocabulary?
- c- What are the students' opinions about learning the meanings of the words from their groupmates while playing the Taboo game?
- d- What are the students' opinions about the differences between the Taboo game and the vocabulary teaching methods used in previous lessons?
- e- What are the students' opinions about the effect of the Taboo game on the power of expressing themselves in a foreign language?
- f- What are the students' opinions about the memorability of the words learned with the Taboo game?
- g- What are the students' opinions about whether they want to continue learning words with the Taboo game?

## Method

This research was carried out with 48 seventh grade students attending English classes at a religious secondary school in Tokat during the first term of 2018-2019 Academic Year. The vocabulary teaching in the units was done with the Taboo game in two experimental groups and the study lasted for 7 weeks including four teaching hours per week.

The case study, one of the qualitative research designs, was used in the study. In this context, 48 students in the experimental groups were applied an "Open- Ended Written Questionnaire Form" to get their opinions about the vocabulary teaching with Taboo game. Descriptive analysis was used in verification of the data. In descriptive analysis, the data are summarized and interpreted according to predetermined themes. Direct quotations are frequently used to reflect observed or interviewed individual's opinions strikingly (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 258). In the analysis, some methods were used to provide persuasiveness (internal validity) and transferability (external validity). For this purpose, to provide transferability direct quotations were made from students' statements (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 299). At the end of every quotation, E and K (boy- girl) were given in square brackets and a number given to each student is used. The researcher and an academician coded 10% of the data separately. Each survey question was accepted as a theme and sub-themes were formed from the codings. Then, the themes on which the coders agree and disagree were determined.

As a result of the examination of 7 questions by the researcher and the academician, an agreement was provided on these themes; feelings felt while playing the Taboo game, the effects of the Taboo game on learning English vocabulary, learning the word meanings from groupmates, the differences of teaching vocabulary with the Taboo game, the effect of the Taboo game on students' power of expressing themselves in a foreign language, permanence of words learned with the Taboo game in mind, and whether they want to continue learning vocabulary with the Taboo game. Miles and Huberman (1994, p.64)

suggest 90 % intercoder agreement using this formula:  $\text{reliability} = \frac{\text{number of agreements}}{\text{total number of (agreements+disagreements)}}$ . According to the results of the calculation, the reliability value was found to be 94 %. After reaching an agreement on the themes and codings, researcher did the analyses of the rest of the data herself. Following this first analysis, codings and loadings were reviewed by the academician and in line with his opinions, the researcher analysed them again. Thus, the codings done by the researcher were revised three times studying with the academician at different times. Another strategy used in qualitative data analysis to provide persuasiveness is participant confirmation (Yıldırım and Şimşek, 2013, p. 306). A confirmation meeting was organized with the participants to confirm researcher's findings and analyses. At this meeting, results and interpretations were shared with the students to find out whether these results were consistent with their own perceptions or not. Students confirmed the analysis results in this confirmation meeting.

## Findings

It was understood from the responses of the students that the students have positive attitudes towards the Taboo game and vocabulary teaching with the Taboo game had a positive effect on students' attitudes towards learning English vocabulary, on their academic success and on their interpersonal relationships.

The students stated that they could learn the meanings of the words from their groupmates while playing the Taboo game and they added that learning English vocabulary with the Taboo game was more enjoyable and instructive than the vocabulary teaching methods used in previous lessons.

Also, the students stated that their power of expressing themselves in English increased with the Taboo game and the vocabulary learned with the Taboo game was more permanent in their mind. Moreover, the students said that their self-confidence did not disappear because nobody was angry with them and so they felt relaxed during the game. In addition to this, they expressed that they want to continue learning English vocabulary with the Taboo game. These results show that the Taboo game is a very useful technique for teaching English vocabulary.

## Discussion and Conclusion

Seven themes were formed as the result of the qualitative analysis conducted to determine students' opinions about learning English vocabulary with the Taboo game. It was observed that almost all of the students expressed positive feelings within the framework of the theme "feelings felt while playing the Taboo game". In line with the second theme, "the effects of the Taboo game on learning English vocabulary", it was seen that all of the students' views were positive. Within the framework of this theme, the students stated that the words were more permanent in their minds, they learned more easily, they had fun while learning the words and they learned more words with the Taboo game. Within the scope of the students' learning the word meanings from their groupmates while playing the Taboo game, it was determined that most of the students learned from their groupmates.

These findings of the study are consistent with the literature.

Within the theme of “the differences of teaching vocabulary with the Taboo game”, more than half of the students stated that the Taboo game entertained them. Findings of another study coincide with these results. Regarding the *Positive differences concerned with the success* sub-theme of the same theme, the students stated that they learned more words, that the words were more permanent in their memory, they learned more easily and their participation in the lesson increased. Similar results have been reached in studies in which the Taboo game was used in teaching of chemistry and biology lessons.

Within the theme in which the students’ ability to express themselves in a foreign language is determined, the majority of the students stated that their expressive power in a foreign language increased. In a similar study, it was concluded that thanks to the Taboo game, they were more confident in speaking English. Almost all of the students expressed that the words learned with the Taboo game are more catchy and permanent in memory. There are many studies emphasizing that teaching words with Taboo game is effective.

In line with the theme “whether or not the students want to continue learning vocabulary with the Taboo game”, most of the students stated that teaching vocabulary with this game was both educationally beneficial and entertaining. Some students are of the opinion that with this game, vocabulary learning is more memorable. These findings obtained in the research are supported by similar studies.

As a result of the analysis of the students’ opinions; themes and codes were defined and these themes and codes were compared and discussed within the literature. Literature findings and this study’s findings are similar and support each other. All the data show that the Taboo game is a useful, beneficial and enjoyable technique to learn vocabulary.

### *Implication and Suggestions*

Based on the data obtained from this study the following suggestions were made;

1. According to the student opinions in this study, the Taboo game should be applied in different lessons.
2. The Taboo game should be taught as an educational game in the Faculties of Education.
3. Seminars about educational games such as the Taboo game should be given during in-service teacher trainings.
4. Various kinds of the Taboo game can be applied.
5. The game’s rules and limits must be clearly presented and explained to students as discipline problems may occur in the classrooms where the Taboo game is applied

### *Research Limitations and Future Research*

1. This study is limited with the opinions of the seventh grade students who attend in English lessons in Tokat in a secondary school during the first semester of 2018-2019 academic year.

2. This study is limited with the vocabulary of the units (Biographies / Wild Animals) which were taught for seven weeks.
3. Since the school is a religious secondary school, the Taboo game activities could be applied in separate boys' and girls' classes instead of mixed classes.
4. The results of the study is limited with the opinions of the students obtained by open-ended written questionnaire, which was applied to experimental group students.

#### Suggestions for future research

1. The effect and applicability of teaching vocabulary with the Taboo game in primary school, secondary school, high school and university should be researched.
2. The effect of the Taboo game in other lessons and subjects should be researched.
3. The effect of the Taboo game on students' speaking ability in English lessons should be researched.
4. The effect of applications of longer duration is suggested to be researched.

#### *Author Contributions*

This study was produced from a part of a master's thesis. Study authors are the graduate student and her advisor. Both authors contributed jointly at each stage of the study. All authors have read and accepted the published version of the article.

#### *Publication Ethics*

Since this study was generated from a part of the master's thesis written by the first author under the consultancy of the second author in Tokat Gaziosmanpaşa University Graduate School of Educational Sciences in 2019, retrospective ethics committee approval was not obtained.

## ORCID

Rümeysa Tuna Gündoğdu  <http://orcid.org/0000-0002-6225-7325>

Şefik Kartal  <http://orcid.org/0000-0002-1448-0987>

## References

- Akkuzu, M. (2015). *A game- based application on English vocabulary acquisition: a case study in EFL context*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Enformatik Enstitüsü, Türkiye.
- Arslan, M. ve Akbarov, A. (2010). Türkiye’de yabancı dil öğretiminde motivasyon-yöntem sorunu ve çözüm önerileri. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 24, 174-191.
- Awidianingrum, A. (2016). Using “Taboo game” as a technique to teach speaking descriptive text to the seventh graders of smpn 33 surabaya. *Retain* 4(3)
- Batur, Z. ve Erkek, G. (2017). A "taboo" in word teaching. *International Journal of Language Academy*, 5(2), 1-11. DOI: 10.18033/ijla. 3546
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Capps, K. (2008). Chemistry taboo: an active learning game for the general chemistry classroom. *Journal of Chemical Education*, 85(4),518.
- Cave, S. (2006). *100+ fun ideas for practicing modern foreign languages in the primary classroom: Activities for developing oracy and literacy skills*. Bedfordshire: Brilliant Publications.
- Demirtaş, Z. ve Erdem, S. (2015). 5. Sınıf İngilizce dersi öğretim programı: güncellenen programın bir önceki programla karşılaştırılması ve programa ilişkin öğretmen görüşleri. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 55-80.
- Engin, A. O., Seven, M. A. ve Turhan, V. N. (2004). Oyunların öğrenmedeki yeri ve önemi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2). 109-120.
- Gruss, J. (2016). Games as a tool for teaching English vocabulary to young learners. *World Scientific News*, 53(2), 67-109.
- Güney, N. ve Aytan, T. (2014). Aktif kelime hazinesini geliştirmeye yönelik bir etkinlik önerisi: Tabu. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 617-628.
- Hawkins, J. (2016). *Games for vocabulary enrichment: teaching multilingual writers at the college level*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Eastern Washington University, USA.
- Kalaycıoğlu, H. E. (2011). *The effect of picture vocabulary games and gender on four-year-old children’s English vocabulary performance: An experimental investigation*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ortadoğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kartal, Ş. (2014). *İşbirlikli öğrenme yönteminin öğrencilerin İngilizce dersine yönelik tutumlarına ve başarılarına etkileri (Nevşehir Üniversitesi örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Kılıç, S. E. (2012). *Yabancılar Türkçe öğretiminde eğitici oyunlarla dil becerilerinin geliştirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Ankara.
- Memiş, M. R. ve Erdem, M. D. (2013). Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemler, kullanım özellikleri ve eleştiriler. - *Turkish Studies*, 8(9), 297-319.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Second ed.). California:SAGE Publications.

- Ojeda, F.A. (2004). *The role of word games in second-language acquisition: second-language pedagogy, motivation, and ludic tasks*. Yayınlanmamış doktora tezi. The Graduate School of the University of Florida, USA.
- Olimpo, J. T, Davis, S., Lagman, S., Parekh, R. ve Shields, P. (2010). Learning can be all fun and games: Constructing and utilizing a biology taboo wiktory to enhance student learning in an introductory biology course. *Journal of Microbiology & Biology Education*, 11(2), 164-165.
- Perveen, A., Asif, M., Mehmood, S., Khan, M.K. ve Iqbal, Z. (2016). Effectiveness of language games in second language vocabulary acquisition. *Science International*, 28 (1), 633-637.
- Rahimi, A. ve Sahragard, R. (2008). Vocabulary learning can be fun. *California Linguistic Notes*, 33(2), 1-32.
- Saban, A. (2006, 13-15 Eylül). *Lisansüstü öğrencilerin nitel araştırma metodolojisine ilişkin algıları*. XV. Ulusal Eğitim Bilimleri kongresinde sözlü bildiri, Muğla.
- Sarıgül, E. (2017). Yabancı dil öğretiminde sözcük öğrenimi ve öğretimi sürecine genel bir bakış. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 54, 91-104. DOI:10.9761/JASSS6940.
- Silsüpür, B. (2017). Does using language games affect language learning in EFL classes? *Journal of Foreign Language Education and Technology*, 2(1), 83-104.
- Sümen, Ö. Ö. ve Çağlayan, K.T. (2013). Öğretmen adaylarının eğitim fakültesinden memnuniyet düzeyleri ve hayal ettikleri eğitim ortamı. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 249-272.
- Şan, İ. (2015). Matematik öğretmenlerinin sınıf geçmeye ilişkin ilköğretim yönetmeliği hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 18-29.
- Toma, İ. Alexandru, C.E. Dascalu, M. Dessus, P. ve Matu, S.T. (2017). Semantic taboo- a serious game for vocabulary acquisition. *Romanian Journal of Human- Computer Interaction*, 10(2), 241-256.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



## The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi websayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



# İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin basamak değeri kavramına yönelik yaptıkları hata türlerinin incelenmesi

**Önerilen atıf:** Keser, H. (2021). İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin basamak değeri kavramına yönelik yaptıkları hata türlerinin incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(1), 102-125. DOI: 47615/issej.935760

**Makale linki:** <https://doi.org/47615/issej.935760>



©2021 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin basamak değeri kavramına yönelik yaptıkları hata türlerinin incelenmesi

Hilal KESER 

Eğitim Fakültesi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, 50300, Türkiye

### ÖZ

Bu çalışmanın amacı, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin basamak değeri kavramına yönelik yaptıkları hata türlerini incelemektir. Çalışma öğrencilerin hata türlerini belirlemesi açısından nitel araştırma modeline göre hazırlanmıştır. Araştırma 2019-2020 eğitim öğretim yılında Nevşehir ili merkezinde yer alan dört devlet okulunda, dördüncü sınıfa devam eden toplam 158 öğrenciden oluşmaktadır. Öğrencilerin basamak değerine yönelik hata türlerini belirlemek amacıyla 14 sorudan oluşan "basamak değeri kavramı" testi kullanılmıştır. Bu test Sarı ve Olkun (2019) tarafından geliştirilmiştir. Öğrencilerin yaptıkları hata türlerini belirlemek amacıyla betimsel analiz kullanılmıştır. "Hata türleri" için Paydar ve Sarı (2019) tarafından ortaya konulan temalar dikkate alınmıştır. Öğrencilerin yapmış oldukları hatalara bakıldığında; verilen bölme işlemlerini yapma, verilen temsilleri gruplandırılmış sayı olarak yazma, on ve onun katlarıyla çarpma işlemi yapma, basamakların ifade ettiği çoluğu standart birimlerle gösterme, sayıların okunuşlarını yazma konularında başarısız oldukları görülmektedir. Bu bulgular öğrencilerin basamak değeri konusunda kavramsal ve işlemsel anlama bakımından zayıf olduğunu ortaya koymaktadır. Öğrencilerin basamak değeri kavrayışını arttırmak matematiğin diğer konuları için önemli görülmektedir.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 05 Mayıs  
2021  
Kabul tarihi 26 Mayıs  
2021

### ANAHTAR KELİMELER

Basamak değeri, hata türü, kavram yanılıgısı

### Makale Türü

Araştırma makalesi,

İLETİŞİM Hilal KESER  [hilalhcslymngl@hotmail.com](mailto:hilalhcslymngl@hotmail.com)

© 2021 Yazar(lar) Hilal Keser

Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserinizin remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.



## Giriş

Sayı kavramının çocuklarda gelişimi uzun bir zamanı ve genellikle de belli bir sırayı takip eder. Bu sıralama esnasında bazı adımların atlanması çocuğu bir sonraki adımda zorlar ve onu ezber yaparak öğrenmeye yöneltir. Geleneksel eğitim anlayışında öğrencilerin saymayı ezberden yapması çocukların sayıları bildiği düşünülerek, toplama ve çıkarmayı öğrenebilecekleri düşüncesiyle aritmetik işlemlere geçilirdi. Hâlbuki sayma ve toplama, çıkarma yapabilme arasında oluşması gereken sayının aritmetik işlemlerde kullanılmasını basit ve anlamlı kılan sayılar arası ilişkiler mevcuttur (Olkun ve Uçar, 2018; s.78-79).

Sayılar, matematiğin temel konularından biridir. Sayı öğretimi içerisinde önemli bir yere sahip olan basamak değeri ile ilgili kazanımlar ilkökul ikinci sınıf düzeyinde başlayıp, ilköğretimin sonuna dek devam edecek şekilde düzenlenmiştir (Artut ve Tarım, 2013). Basamak değeri matematik konuları içerisinde önemli bir yere sahiptir. Basamak değerinin anlaşılması, yeni ve anlaşılması zor kavramlar olan onluklarla gruplamanın yanında grupların basamak değeri şemamızda nasıl kaydedildiği, sayıların nasıl yazıldığı ve söylendiği işlemsel (prosedürel) bilginin uyumunu gerektirir (Van de Walle vd., 2016; s.188). Basamak kavramının temeli gruplamaya dayalıdır (Altun, 2008; s.168). Olkun ve Toluk-Uçar da (2018), basamak değeri kavramının gruplama ve çözümleme becerisine dayandığını ve onluk sayı sisteminin 10'arlı gruplamayı içerdiğini belirtmektedir. Bundan dolayı, sayıların basamak değeri ele alınmadan önce yeteri kadar gruplama etkinlikleri yapılması gereklidir.

Basamak değeri kavramının önemini ortaya koymak amacıyla birçok çalışma yapılmıştır. Bu çalışmalar basamak değeri kavramının öğrencilerin ileri dönem aritmetik işlemlerdeki başarısını etkilediğini ortaya koymuştur. (Cheng ve Ho, 1997; Herzog vd., 2019; Moeller vd., 2011; Sarı ve Olkun, 2019). Olkun ve Sarı'nın (2019) yapmış oldukları çalışmaya göre, öğrencilerin basamak değeri kavrayışı arttıkça aritmetik işlemlerdeki başarıları ve matematik başarıları artmıştır. Benzer şekilde başka bir çalışmada da birinci sınıfta basamak değeri kavramına hâkim olmanın üçüncü sınıfta aritmetik becerilerinin güvenilir şekilde yordayıcısı olduğu ortaya konulmuştur (Moeller vd., 2011). Herzog ve arkadaşlarının yapmış oldukları çalışmada bu görüşü destekler niteliktedir. Bu çalışma sonucunda basamak değeri kavramının ondalık kesir, ölçü birimi gibi sonraki matematiksel konular için önemli bir gereklilik olduğu tespit edilmiştir (Herzog vd., 2019).

Basamak değeri ile ilgili geçmişten günümüze yapılmış birçok çalışma mevcuttur (Kamii, 1986; Baroody, 1990; Hiebert ve Wearne, 1992; McGuire ve Kinzie, 2013; Artut ve Tarım, 2013; Arslan ve Ubuz, 2015; Paydar, 2018; MacDonald vd., 2018; Mutlu ve Sarı, 2019; Herzog vd., 2019; Sarı ve Olkun, 2019; Sarı ve Aydoğdu, 2020; Sarı ve Olkun, 2021). Bu çalışmaların bazıları öğrencilerin basamak değeri konusunda yaşadığı zorlukları ele almaktadır (Dinç-Artut ve Tarım, 2006; Kaplan, 2008; Tosun 2011; Arslan ve Ubuz 2015; Thouless, 2014, Paydar ve Sarı, 2019). Artut ve Tarım (2006) yapmış oldukları çalışma ile öğrencilerin basamak değeri konusunda kafa karışıklığı yaşadıklarını ortaya koymuşlardır. Tosun (2011) yapmış

olduğu çalışmayla öğrencilerin basamak ve sayı değerini ayırt etmede güçlükler yaşadığını, sayıları 10 ile çarparken zorlandıklarını tespit etmiştir. Arslan ve Ubuz (2015) ise yaşanan zorlukları basamak değeri kavramının çokluk değerine indirgenmesi, rakamın basamak ve sayı değerlerinin ayırt edilememesi, basamaklar arasındaki ilişkiyi anlama ile ilgili güçlükler, sıfırı bir “yer tutucu” olarak kabul etmede karşılaşılan güçlükler, 10 ile çarpmayla ilgili güçlükler olarak kategorize etmişlerdir.

Basamak değeri kavramının öğrenilmesinin ilerleyen dönemlerde öğrencinin aritmetik işlemlerde başarısına etkisi göz önüne alındığında (Sarı ve Olkun, 2019; Cheng ve Ho, 1997; Herzog ve arkadaşları,2019) ilkokuldan mezun olacak dördüncü sınıf öğrencilerinin basamak değeri kavramıyla ilgili yaptıkları hataları tespit etmek ve yanıtlara yönelik çözümler üretilmesini sağlamak büyük önem arz etmektedir.

## Amaç

Bu çalışmada, basamak değeri kavramıyla ilgili yapılan hataların neler olduğunun ortaya konulması amaçlanmıştır.

## Yöntem

Bu çalışma dördüncü sınıf öğrencilerinin hatalarını tespit edilmesi amacıyla nitel araştırma modeline göre yapılmış bir çalışmadır. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2018; s.41).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2018-2019 eğitim öğretim yılında Nevşehir ilinin merkezinde bulunan dört tane devlet okulunda dördüncü sınıfa devam eden 158 öğrenci oluşmaktadır. Çalışmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmaya çabukluk ve pratiklik kazandırma açısından bu örnekleme yöntemi kullanılabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2018; s.123).

## Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin basamak değeri konusunda yeterliliklerini ortaya koymak amacıyla “Basamak Değeri Kavramı” testi hazırlanmıştır. İlkokul dördüncü sınıf için hazırlanan testte 14 soru yer almaktadır. Başarı testi Sarı ve Olkun (2019) tarafından geliştirilmiştir. Söz konusu araştırmacılar başarı testinin KR-20 güvenirlik katsayısını .84 olarak bulmuşlardır.

## Verileri Analizi

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin basamak değeri konusunda kavrayışlarını belirlemek amacıyla betimsel analiz yapılmıştır. Betimsel analiz, elde edilen verilerin önceden belirlenen temalar çerçevesinde özetlenmesi ve yorumlanmasıdır. Bu tür analizler okuyucuya, bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde sunmayı amaçlar (Şimşek ve Yıldırım, 2018; s.239). Çalışmanın betimsel analiz olmasının sebebi Sarı ve Paydar'ın (2019) ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin basamak değeri kavrayışlarını ortaya koymak amacıyla hata çeşitlerini sınıflandırarak oluşturdukları temanın kullanılmış olmasıdır.

## Bulgular

Bu bölümde ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin basamak değeri ile ilgili hazırlanan sorulara verdikleri cevaplar incelenerek, basamak değeri konusundaki yaptıkları hatalar tespit edilmiş ve sınıflandırılmıştır. İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin basamak değeri konusunda yaptıkları hata türleri, yapıma sıklığı ve yüzdesi Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Dördüncü sınıf öğrencilerinin basamak değeri konusunda yaptıkları hatalar

Hata Türü	f	%
1) Sözel olarak verilmiş sayının rakamlarla okunuşunu yazamama	79	50
a) Dört basamaklı sayıların okunuşunu yazamama	23	14.5
b) Beş basamaklı sayıların okunuşunu yazamama	13	8.2
c)Alti basamaklı sayıların okunuşunu yazamama	43	27.2
2) Sayı basamaklarının gösterdiği çokluğu sayısal olarak ifade edememe	49	31.01
a) Basamak değeri yerine sayının okunuşunu yazma	14	8.8
b) Basamak değerinin belirttiği çokluk yerine basamağın adını yazma	5	3.1
c) Soru ile ilgisiz cevap verme	25	15.8
d) Sayı değerini yazma	5	3.1
3) Sayının basamak adlarını yazamama	40	25.3
4) Sayıların okunuşlarını yazamama	109	68.9
a) Dört basamaklı sayıları yazamama	12	7.5
b) Beş basamaklı sayıları yazamama	54	34.1
c) Altı basamaklı sayıları yazamama	43	27.2
5) Basamakların ifade ettiği çokluğu standart birimlerle gösterememe	85	53.7
a) Basamağın ifade ettiği çokluk yerine sayı değerini yazma	42	26.5
b) Doğru cevabı temsil yerine rakamla ifade etme	14	8.8
c) Soru ile ilgisiz cevap verme	29	18.3
6) Sayının basamak yerini doğru tespit edememe	64	40.5
7) Sözel olarak basamakları verilmiş sayıyı ifade edememe	31	19.6
8) Verilen rakamlarla en küçük sayıyı oluşturamama	31	19.6
9) On ve onun katlarıyla verilen çarpma işlemini yapamama	85	53.7
a) On ile çarpma işlemi yapamama	39	24.6
b) Yüz ile çarpma işlemi yapamama	46	29.1
10) Verilen temsilleri gruplandırılmış sayı olarak yazamama	144	91.1
a) Onluk ve birlik olarak gruplayamama	65	41.1
b) Onluk ve yüzlük olarak gruplayamama	79	50
11) Verilen bölme işlemlerini yapamama	207	131
a) Bölme işlemini tamamlayamama	83	52.5
b) Sıfırı atamama durumu	124	78.4
12) Verilen sayının basamaklarını çokluğa indirgeme	35	22.1
13) Verilen temsillerin ifade ettiği sayıyı yazamama	47	29.7
14) Verilen rakamlarla en büyük sayıyı oluşturamama	29	18.3

Dördüncü sınıf öğrencilerinin basamak değeri konusunda yaptıkları hatalara bakıldığında (Tablo 1) sözel olarak verilmiş sayının rakamlarla okunuşunu yazamama konusunda 79 tane (%50) hata yapıldığı görülmektedir. Bu hata kategorisinde 6 basamaklı sayılarla (%27.2) daha çok hata yapılırken, 5 basamaklı sayılarla (%8.2) daha az hata yapıldığı görülmektedir. Bu temaya yönelik öğrencilerin hatalarından örnekler Şekil 1-4'te verilmiştir.

1) Aşağıda okunuşları verilen sayıları rakamla ifade ediniz.

Bin beş: 105

On altı bin iki yüz seksen bir: 16281

Yüz yedi bin üç yüz doksan: 17390

**Şekil 1.** Okunuşları verilen sayıyı yazamama

1) Aşağıda okunuşları verilen sayıları rakamla ifade ediniz.

Bin beş: 100.005

On altı bin iki yüz seksen bir: 16.281

Yüz yedi bin üç yüz doksan: 17.390

**Şekil 2.** Okunuşları verilen sayıyı yazamama

1) Aşağıda okunuşları verilen sayıları rakamla ifade ediniz.

Bin beş: 100005

On altı bin iki yüz seksen bir: 16.281

Yüz yedi bin üç yüz doksan: 1700390

**Şekil 3.** Okunuşları verilen sayıyı yazamama

**Şekil 4.** Okunuşları verilen sayıyı yazamama

Sayı basamaklarının belirttiği çokluğu sayısal olarak ifade edememe konusunda yapılan hatalar ise 49 tane (%31.01) olup (Tablo 1) bu hata kategorisinde soru ile ilgisiz cevap verme 25 tane (%15.8) iken, basamak değerinin belirttiği çokluk yerine basamağın adını yazma ise 5 tane (%3.1) ve sayı değerini yazma 5 tane (%3.1)'dir. Bu iki alt kategori en az yapılan hata türü olmuştur. Bu temaya yönelik öğrencilerin hatalarından örnekler Şekil 5-8'de verilmiştir.

2) Aşağıda verilen sayının on binler basamağında yer alan sayının basamak değerini aşağıya yazınız.

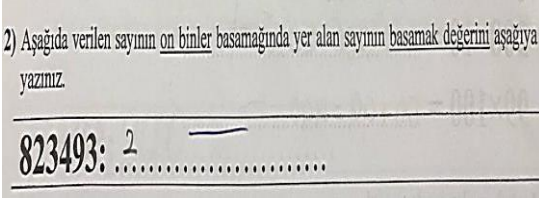
823493: 2000.....

**Şekil 5.** Sayı basamaklarının belirttiği çokluğu sayısal olarak ifade edememe

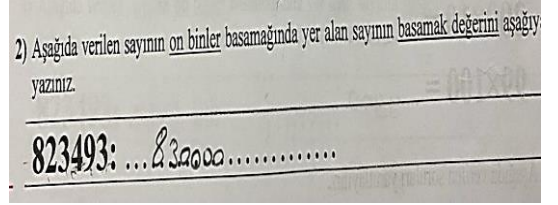
2) Aşağıda verilen sayının binler basamağında yer alan sayının basamak değerini aşağıya yazınız.

823493: 8x100.000+2x10.000+3x1000+4x100+9x10+3x1=3

**Şekil 6.** Sayı basamaklarının belirttiği çokluğu sayısal olarak ifade edememe

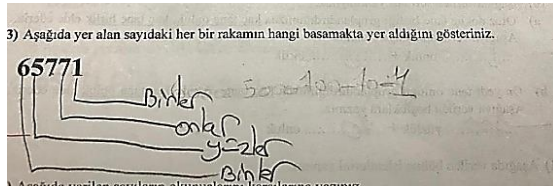


**Şekil 7.** Sayı basamaklarının belirttiği çokluğu sayısal olarak ifade edememe

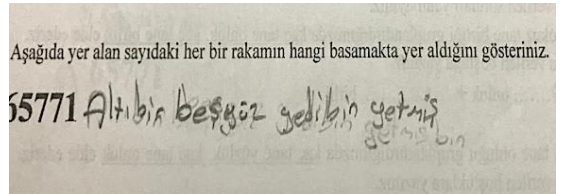


**Şekil 8.** Sayı basamaklarının belirttiği çokluğu sayısal olarak ifade edememe

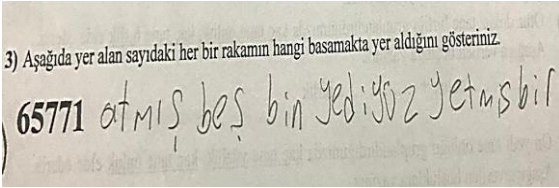
Diğer bir tema olan sayının basamak adlarını yazamamaya yönelik ise 40 tane (%25.3) hata tespit edilmiştir (Tablo 1). Bu temaya yönelik öğrencilerin hatalarından örnekler Şekil 9-12'de verilmiştir.



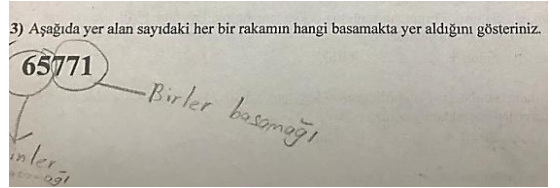
**Şekil 9.** Sayının basamak adlarını yazamama



**Şekil 10.** Sayının basamak adlarını yazamama

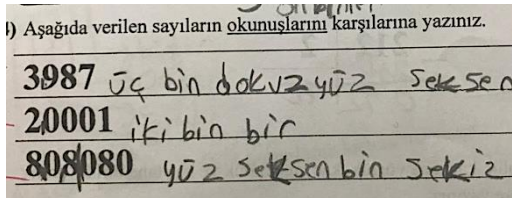


**Şekil 11.** Sayının basamak adlarını yazamama

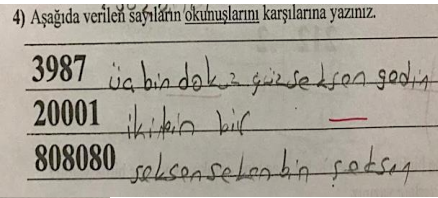


**Şekil 12.** Sayının basamak adlarını yazamama

Sayıların okunuşunu yazamama kategorisinde 109 tane (%68.9) hata yapıldığı görülmektedir (Tablo 1). Bu hata kategorisinde 5 basamaklı sayıları yazmada 54 tane (%34.1) hata yapılırken, 4 basamaklı sayıları yazmada ise 12 tane (%7.5) hata yapıldığı görülmektedir. Bu tema içerisinde en fazla dört basamaklı sayıların okunuşunu yazmada hata yapılırken en az dört basamaklı sayılarla olduğu görülmektedir. Bu temaya yönelik öğrencilerin hatalarından örnekler Şekil 13-16'da verilmiştir.



**Şekil 13.** Sayıların okunuşunu yazamama



**Şekil 14.** Sayıların okunuşunu yazamama

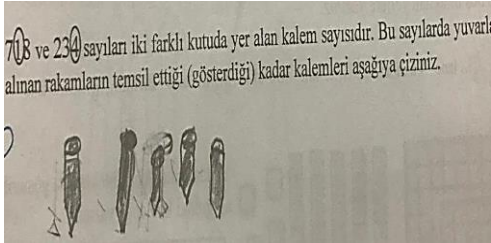
4) Aşağıda verilen sayıların okunuşlarını karşılarına yazınız. ) Aşağıda verilen sayıların okunuşlarını karşılarına yazınız.

3987	Yüzüzebin dokuzyüz seksen	3987	üç bin dokuz yüz seksen sekiz
20001	iki bin bir	20001	iki yüz bin bir
808080	Sekizyüz seksenbin seksen	808080	Seksen bin seksen

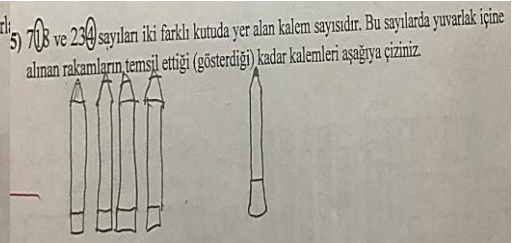
Şekil 15. Sayıların okunuşunu yazamama

Şekil 16. Sayıların okunuşunu yazamama

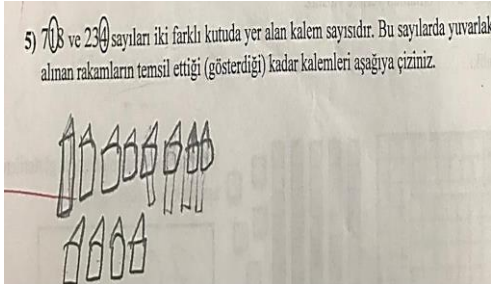
Basamakların ifade ettiği çokluğu standart birimlerle gösterememe kategorisinde 85 tane (%53.7) hata tespit edilmiştir (Tablo 1). Bu hataların daha çok basamağın ifade ettiği çokluk yerine sayı değerini yazma 42 (%26.5), en az ise doğru cevabı temsil yerine rakamla ifade etme 14 (%8.8) olduğu tespit edilmiştir. Bu temaya yönelik öğrencilerin hatalarından örnekler Şekil 17-20'de verilmiştir. Diğer bir tema olan sayının basamak yerini doğru tespit edememe kategorisinde 64



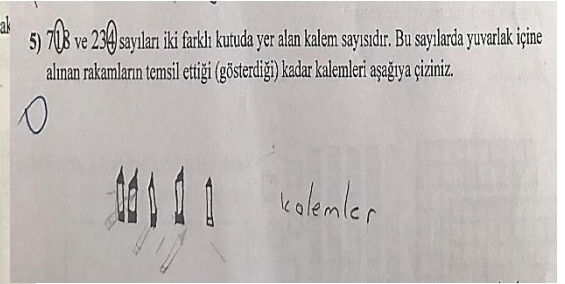
Şekil 17. Basamakların ifade ettiği çokluğu standart birimlerle gösterememe



Şekil 18. Basamakların ifade ettiği çokluğu standart birimlerle gösterememe

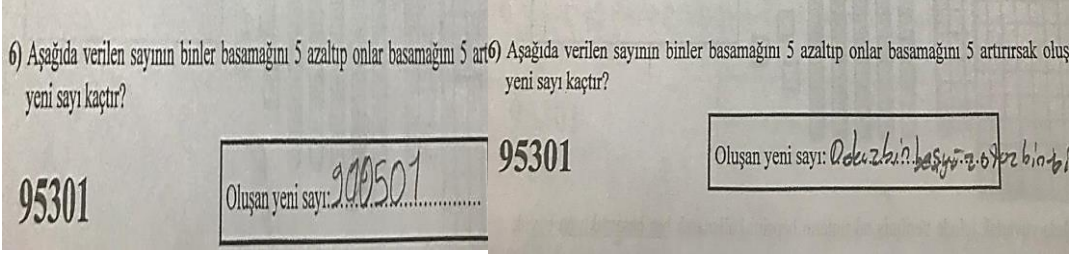


Şekil 19. Basamakların ifade ettiği çokluğu standart birimlerle gösterememe



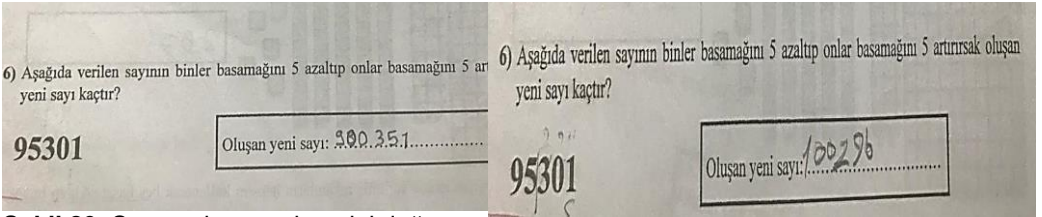
Şekil 20. Basamakların ifade ettiği çokluğu standart birimlerle gösterememe

tane (%40.5) tane hata yapıldığı görülmektedir (Tablo 1). Bu temaya yönelik öğrencilerin hatalarından örnekler Şekil 21-24'de verilmiştir.



**Şekil 21.** Sayının basamak yerini doğru tespit edememe

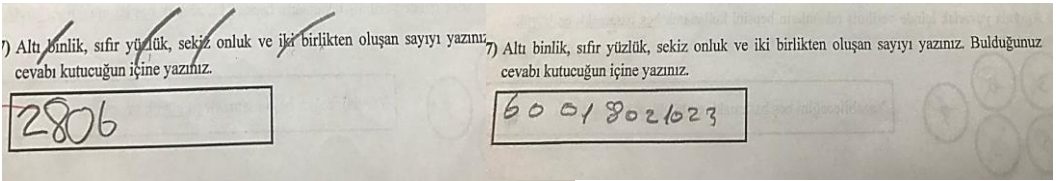
**Şekil 22.** Sayının basamak yerini doğru tespit edememe



**Şekil 23.** Sayının basamak yerini doğru tespit edememe

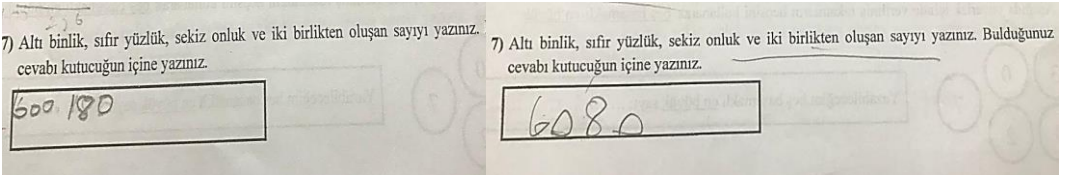
**Şekil 24.** Sayının basamak yerini doğru tespit edememe

Sözel olarak basamakları verilmiş sayıyı ifade edememe temasında ise 31 tane (%19.6) tane hata tespit edilmiştir (Tablo 1). Bu temaya yönelik öğrencilerin hatalarından örnekler Şekil 25-28'de verilmiştir.



**Şekil 25.** Sözel olarak basamakları verilmiş sayıyı ifade edememe

**Şekil 26.** Sözel olarak basamakları verilmiş sayıyı ifade edememe



**Şekil 27.** Sözel olarak basamakları verilmiş sayıyı ifade edememe

**Şekil 28.** Sözel olarak basamakları verilmiş sayıyı ifade edememe

Verilen rakamla en küçük sayıyı oluşturamama kategorisinde 31 tane (%19.6) hata yapıldığı görülmektedir. (Tablo 1). Bu temaya yönelik öğrencilerin hatalarından örnekler Şekil 29-32'de verilmiştir.

8) Aşağıda yuvarlak içinde verilmiş rakamların hepsini kullanarak dört basamaklı en küçük sayıyı yazınız.

0	1
8	5

Yazabileceğim dört basamaklı en küçük sayı: 8.150.....

**Şekil 29.** Verilen rakamla en küçük sayıyı oluşturamama

8) Aşağıda yuvarlak içinde verilmiş rakamların hepsini kullanarak dört basamaklı en küçük sayıyı yazınız.

0	1
8	5

Yazabileceğim dört basamaklı en küçük sayı: 1029.....

**Şekil 30.** Verilen rakamla en küçük sayıyı oluşturamama

8) Aşağıda yuvarlak içinde verilmiş rakamların hepsini kullanarak dört basamaklı en küçük sayıyı yazınız.

0	1
8	5

Yazabileceğim dört basamaklı en küçük sayı: 0158.....

**Şekil 31.** Verilen rakamla en küçük sayıyı oluşturamama

8) Aşağıda yuvarlak içinde verilmiş rakamların hepsini kullanarak dört basamaklı en küçük sayıyı yazınız.

0	1
8	5

Yazabileceğim dört basamaklı en küçük sayı: 1580.....

**Şekil 32.** Verilen rakamla en küçük sayıyı oluşturamama

On ve onun katlarıyla çarpma işlemi yapamama kategorisinde 85 tane (%53.7) hata yapılmıştır (Tablo 1). Bu hataların 39'unu (%24.6) on ile çarpma işlemi yapamama oluştururken, 46'sını (%29.1) yüz ile çarpma işlemi yapamama oluşturmaktadır. Bu temaya yönelik öğrencilerin hatalarından örnekler Şekil 33-36'da verilmiştir.

9) Aşağıda verilen çarpma işlemlerini yapınız.

a)  $200 \times 10 = 298$ .....

b)  $99 \times 100 = 2000$ .....

**Şekil 33.** On ve onun katlarıyla çarpma işlemi yapamama

Aşağıda verilen çarpma işlemlerini yapınız.

a)  $200 \times 10 = 300$ .....

b)  $99 \times 100 = 199$ .....

**Şekil 34.** On ve onun katlarıyla çarpma işlemi yapamama

Aşağıda verilen çarpma işlemlerini yapınız.

a)  $200 \times 10 = 3100$ .....

b)  $99 \times 100 = 9910$ .....

**Şekil 35.** On ve onun katlarıyla çarpma işlemi yapamama

9) Aşağıda verilen çarpma işlemlerini yapınız.

a)  $200 \times 10 = 100$ .....

b)  $99 \times 100 = 199$ .....

**Şekil 36.** On ve onun katlarıyla çarpma işlemi yapamama

Verilen temsilleri gruplandırılmış sayı olarak yazamama kategorisinde 144 tane (%91.1) tane hata yapıldığı görülmektedir (Tablo 1). Bu hata kategorisinde onluk ve yüzük olarak gruplayamama hatası 79 tane (%50) iken, onluk ve birlik olarak gruplayamama hatası 65 tane (%41.1)'dir. Bu temaya yönelik öğrencilerin hatalarından örnekler Şekil 37-40'da verilmiştir.



10) Aşağıda verilen soruları yanıtlayınız.

a) Otuz dokuz tane birliği gruplandırduğumuzda kaç tane onluk, kaç tane birlik Aşağıya verilen boşluğa yazınız.  
 $\dots 21 \dots$  onluk +  $\dots 210 \dots$  birlik

b) On yedi tane onluğu gruplandırduğumuzda kaç tane yüzlük, kaç tane onluk Aşağıya verilen boşluklara yazınız.  
 $\dots 50 \dots$  yüzlük +  $\dots 210 \dots$  onluk

**Şekil 37.** Verilen temsilleri gruplandırılmış sayı olarak yazamama

10) Aşağıda verilen soruları yanıtlayınız.

a) Otuz dokuz tane birliği gruplandırduğumuzda kaç tane onluk, kaç tane birlik elde ederiz Aşağıya verilen boşluğa yazınız.  
 $\dots 19 \dots$  onluk +  $\dots 19 \dots$  birlik

b) On yedi tane onluğu gruplandırduğumuzda kaç tane yüzlük, kaç tane onluk elde ederiz Aşağıya verilen boşluklara yazınız.  
 $\dots 8 \dots$  yüzlük +  $\dots 8 \dots$  onluk

**Şekil 38.** Verilen temsilleri gruplandırılmış sayı olarak yazamama

10) Aşağıda verilen soruları yanıtlayınız.

a) Otuz dokuz tane birliği gruplandırduğumuzda kaç tane onluk, kaç tane birlik Aşağıya verilen boşluğa yazınız.  
 $\dots 34 \dots$  onluk +  $\dots 90 \dots$  birlik

b) On yedi tane onluğu gruplandırduğumuzda kaç tane yüzlük, kaç tane onluk Aşağıya verilen boşluklara yazınız.  
 $\dots 40 \dots$  yüzlük +  $\dots 50 \dots$  onluk

**Şekil 39.** Verilen temsilleri gruplandırılmış sayı olarak yazamama

10) Aşağıda verilen soruları yanıtlayınız.

a) Otuz dokuz tane birliği gruplandırduğumuzda kaç tane onluk, kaç tane birlik elde ederiz Aşağıya verilen boşluğa yazınız.  
 $\dots 3000 \dots$  onluk +  $\dots 3000 \dots$  birlik

b) On yedi tane onluğu gruplandırduğumuzda kaç tane yüzlük, kaç tane onluk elde ederiz Aşağıya verilen boşluklara yazınız.  
 $\dots 300 \dots$  yüzlük +  $\dots 400 \dots$  onluk

**Şekil 40.** Verilen temsilleri gruplandırılmış sayı olarak yazamama

Verilen bölme işlemlerini yapamama kategorisinde 207 (%131) tane hata yapıldığı tespit edilmiştir (Tablo 1). Bu hatanın en fazla 0'ı atamama hatası 124 (%78.04) olduğu görülürken, bölme işlemini tamamlayamama hatasının da 83 tane (%52.5) olduğu tespit edilmiştir. Bu temaya yönelik öğrencilerin hatalarından örnekler Şekil 41-44'te verilmiştir.

11) Aşağıda verilen bölme işlemlerini yapınız.

$$\begin{array}{r} 960 \quad | \quad 3 \\ \underline{-300} \phantom{0} \\ 660 \phantom{0} \\ \underline{-660} \\ 000 \end{array} \quad \begin{array}{r} 212 \quad | \quad 2 \\ \underline{-200} \phantom{0} \\ 120 \phantom{0} \\ \underline{-120} \\ 000 \end{array}$$

**Şekil 41.** Verilen bölme işlemlerini yapamama

11) Aşağıda verilen bölme işlemlerini yapınız.

$$\begin{array}{r} 960 \quad | \quad 3 \\ \underline{-300} \phantom{0} \\ 660 \phantom{0} \\ \underline{-660} \\ 000 \end{array} \quad \begin{array}{r} 212 \quad | \quad 2 \\ \underline{-21} \phantom{0} \\ 002 \phantom{0} \\ \underline{-002} \\ 000 \end{array}$$

**Şekil 42.** Verilen bölme işlemlerini yapamama

11) Aşağıda verilen bölme işlemlerini yapınız.

$$\begin{array}{r} 960 \quad | \quad 3 \\ \underline{-3} \phantom{0} \\ 060 \phantom{0} \end{array} \quad \begin{array}{r} 212 \quad | \quad 2 \\ \underline{-2} \phantom{0} \\ 012 \phantom{0} \end{array}$$

**Şekil 43.** Verilen bölme işlemlerini yapamama

11) Aşağıda verilen bölme işlemlerini yapınız.

$$\begin{array}{r} 960 \quad | \quad 3 \\ \underline{-20} \phantom{0} \\ 940 \phantom{0} \\ \underline{-900} \\ 400 \end{array} \quad \begin{array}{r} 212 \quad | \quad 2 \\ \underline{-2} \phantom{0} \\ 201 \phantom{0} \end{array}$$

**Şekil 44.** Verilen bölme işlemlerini yapamama

Verilen sayıların basamaklarını çokluğa indirgeme kategorisinde 35 tane (%22.1) hata yapıldığı tespit edilmiştir (Tablo 1). Bu temaya yönelik öğrencilerin hatalarından örnekler Şekil 45-48'de verilmiştir.

12) 3680 sayısında kaç tane binlik, kaç tane yüzlük, kaç tane onluk ve kaç tane birlik vardır?  
Aşağıda boş bırakılan yerlere yazınız.

Binlik: 4 tane Yüzlük: 100 tane Onluk: 10 tane Birlik: 0 tane

**Şekil 45.** Verilen sayıların basamaklarını çokluğa indirgeme

12) 3680 sayısında kaç tane binlik, kaç tane yüzlük, kaç tane onluk ve kaç tane birlik vardır?  
Aşağıda boş bırakılan yerlere yazınız.

Binlik: 3000 tane Yüzlük: 600 tane Onluk: 8 tane Birlik: 0 tane

**Şekil 46.** Verilen sayıların basamaklarını çokluğa indirgeme

12) 3680 sayısında kaç tane binlik, kaç tane yüzlük, kaç tane onluk ve kaç tane birlik vardır?  
Aşağıda boş bırakılan yerlere yazınız.

Binlik: 2 tane Yüzlük: 1 tane Onluk: 0 tane Birlik: 0 tane

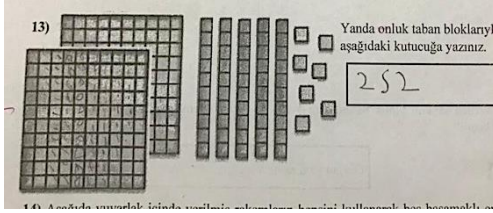
**Şekil 47.** Verilen sayıların basamaklarını çokluğa indirgeme

12) 3680 sayısında kaç tane binlik, kaç tane yüzlük, kaç tane onluk ve kaç tane birlik vardır?  
Aşağıda boş bırakılan yerlere yazınız.

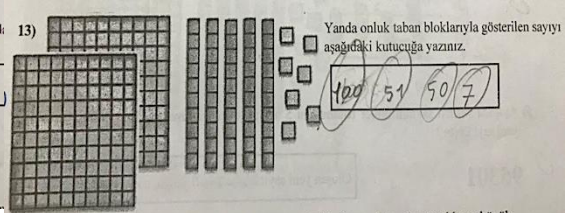
Binlik: 3000 tane Yüzlük: 600 tane Onluk: 80 tane Birlik: 0 tane

**Şekil 48.** Verilen sayıların basamaklarını çokluğa indirgeme

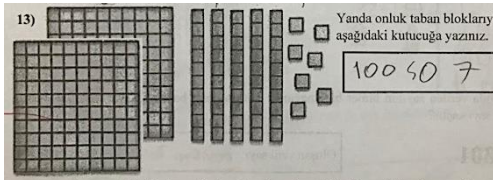
Verilen temsillerin ifade ettiği sayıyı yazamama kategorisinde 47 tane (%29.7) hata yapıldığı görülmektedir (Tablo 1). Bu temaya yönelik öğrencilerin hatalarından örnekler Şekil 49-52'de verilmiştir.



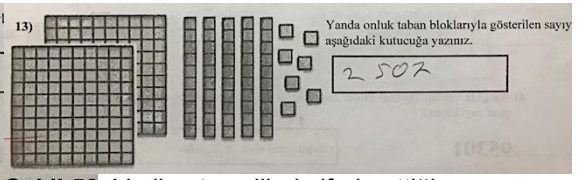
**Şekil 49.** Verilen temsillerin ifade ettiği sayıyı yazamama



**Şekil 50.** Verilen temsillerin ifade ettiği sayıyı yazamama



**Şekil 51.** Verilen temsillerin ifade ettiği sayıyı yazamama



**Şekil 52.** Verilen temsillerin ifade ettiği sayıyı yazamama

Verilen rakamlarla en büyük sayıyı oluşturamama kategorisinde 29 (%18.3) tane hata yapılmıştır (Tablo 1). Bu temaya yönelik öğrencilerin hatalarından örnekler Şekil 53-56'da verilmiştir.

14) Aşağıda yuvarlak içinde verilmiş rakamların hepsini kullanarak beş basamaklı en büyük sayıyı yazınız.

14) Aşağıda yuvarlak içinde verilmiş rakamların hepsini kullanarak beş basamaklı en büyük sayıyı yazınız.

**Şekil 53.** Verilen rakamlarla en büyük sayıyı oluşturamama

**Şekil 54.** Verilen rakamlarla en büyük sayıyı oluşturamama

14) Aşağıda yuvarlak içinde verilmiş rakamların hepsini kullanarak beş basamaklı en büyük sayıyı yazınız.

14) Aşağıda yuvarlak içinde verilmiş rakamların hepsini kullanarak beş basamaklı en büyük sayıyı yazınız.

**Şekil 55.** Verilen rakamlarla en büyük sayıyı oluşturamama

**Şekil 56.** Verilen rakamlarla en büyük sayıyı oluşturamama

Özetle ilkokul dördüncü sınıf düzeyinde yer alan öğrencilerin basamak değeri kavramında yaptıkları hata türlerine bakıldığında en fazla “verilen bölme işlemi yapamama” olduğu görülmektedir ( $f = 207$ ). Daha sonra en çok yaptıkları hata türü “verilen temsilleri gruplandırılmış sayı olarak yazamama” ( $f = 144$ ) hatasıdır. Son olarak en çok yapılan hata türü ise “sayıların okunuşlarını yazamama” olduğu görülmektedir ( $f = 109$ ). Hatanın %7.5 lik kısmını “dört basamaklı sayıları yazamama”, %34.1 ini “beş basamaklı sayıları yazamama”, %27.2 lik kısmını ise “altı basamaklı sayıları okuyamama” oluşturmaktadır. Öğrencilerin en az yapmış oldukları hata türleri ise, “basamak değerinin belirttiği çokluk yerine basamağın adını yazma” ( $f = 5$ ), “basamak değerinin belirttiği çokluk yerine sayı değerini yazma” ( $f = 5$ ), “dört basamaklı sayıları yazamama” ( $f = 12$ ) hata türleridir.

## Tartışma ve Sonuç

Mevcut çalışmada ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin basamak değeri kavramına yönelik yaptıkları hata türlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmadan elde edilen bulgular aşağıdaki gibidir:

Dördüncü sınıf düzeyinde öğrencilerin en fazla yaptıkları hatanın bölme işlemi devam ettirememe ve bölme işlemi sırasında sıfırı atamama olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar bu sonucu destekler niteliktedir. Nitekim çalışmalar “sıfırı yer tutucu olarak kabul etmede karşılaşılan güçlükler” olduğunu ortaya koymuştur (Arslan ve Ubuz, 2015; Paydar, 2018, Paydar ve Sarı, 2019). Olkun ve Uçar (2018) bu konuda çocukların sıfırın hiçliği temsil ettiğini düşünerek sıfırı bir basamağı göstermek için kullanıldığında bir anlam ifade etmediğini düşündüklerini ifade

etmişlerdir. Bundan dolayı da sıfırın tek başına anlamı ve sayı içinde yer aldığı anlamı üzerinde durulması gerektiğini belirtmişlerdir (Olkun ve Uçar, 2018; s.97).

Çalışmada ortaya çıkan bir diğer bulgu ise öğrencilerin “verilen temsilleri gruplandırılmış sayı olarak yazamama” hatasını çok fazla yapmış olmalarıdır. Paydar ve Sarı’da (2018) yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin verilen temsillerin ifade ettiği sayıyı yazma konusunda başarılarının fazlaca düşük olduğunu tespit etmişlerdir. Bunun sebebini de basamak değeri konusunda öğrencilerin kavramsal anlayışlarının zayıf olması olarak ifade etmişlerdir. Yapılan araştırmalar basamak değerinin iki yönünün olduğuna vurgu yapmaktadır. Basamak değerinin işlemsel (prosedürel) yönü çocukların öğrenmesi gereken becerileri yani, çoklukların sayılması, okunması ve yazılmasını içermektedir. Basamak değerinin kavramsal yönü ise, çocukların bu becerilerin neden geçerli olduğunu açıklayan temsillerine odaklanmaktadır (Herzog vd., 2019). “Verilen temsilleri gruplandırılmış sayı olarak yazamama” hatası da öğrencilerde basamak değeri algısına yönelik kavramsal yönün zayıf olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın bir diğer bulgu da öğrencilerin “çok basamaklı sayıları ifade etmede” ve “çok basamaklı sayıların okunuşlarını ifade etmede” yaşadıkları zorlukları ortaya koymuştur. Alanyazındaki çalışmalarda “sayıların okunuşunu yazamama” konusunda öğrencilerin hata yaptıklarını ortaya koymuştur (Albayrak vd., 2019; Paydar ve Sarı 2019; Paydar, 2018). Albayrak ve arkadaşları (2019) sayıların okunuşunu yazamama sebebini basamak değeri kavramının iyi anlaşılmasının bir sonucu olarak ortaya çıktığını ifade etmişlerdir. Bu zorluklar öğrencilerin işlemsel (prosedürel) anlayışındaki eksikliklerden kaynaklandığı söylenebilir. Herzog ve arkadaşlarına (2019) göre basamak değeri kavrayışında işlemsel yön çoklukların sayılması, okunması ve yazılmasını kapsamaktadır (Herzog vd., 2019).

Öğrencilerin fazlaca yapmış olduğu bir diğer hata türü ise, çokluk değeri ile sayı değerini karıştırmalarıdır. Benzer şekilde alanyazında da Tosun (2011), Çite (2016), Paydar ve Sarı (2019) yapmış oldukları çalışmalarda bu konudaki zorlukları ortaya koymuşlardır. Arslan ve Ubuz (2015; s.103)’a göre çokluk değeri ve sayı değerinin karışmasının sebebi kullanılan sayı sisteminin yazı ve konuşma dilinde farklılıklar göstermesidir. Yani sahip olunan sayı sistemi yazılı dilde basamak değeri kavramını karşılarken sözel dilde ise bu durum tam gerçekleşmemektedir. Öğrencilerin yaşamış olduğu bir diğer zorluk sayıların gösterdikleri basamakları belirleyememe konusundadır. Yani öğrenciler verilen bir sayının basamak yerini tespit etmede zorluk yaşamışlardır. Paydar ve Sarı’nın (2019) çalışmasında da benzer bulgulara rastlanmıştır. 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle yapılmış olan çalışmada sayının basamaklarını yazmada, basamak değeri testinde istenilen öğrenme düzeyine ulaşamadıkları tespit edilmiştir.

Çalışmada dikkat çeken bir diğer bulgu ise, öğrencilerin verilen çoklukları onluk birlik ve onluk yüzlük olarak gruplamada zorluk yaşamış olmalarıdır. Özellikle yüzlük şeklinde gruplama yaparken öğrencilerin yarısının zorluk yaşadığı

görülmektedir. Alanyazındaki çalışmalar bu bulguyu destekler niteliktedir. Örneğin Paydar ve Sarı (2019), çalışmalarında öğrencilerin basamaklar arasındaki ilişkiyi kavrama, basamaklar arasında geçişleri sağlamada zorluklar yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

### *Öneriler*

İlkokul dördüncü sınıfa gelmiş ve ortaokul kademesine geçecek olan öğrencilerin hala basamak değeri kavrayışına yönelik zorluklar yaşaması ve bu konuda yetersiz bilgiye sahip olmaları şüphesiz matematiğin sarmal yapısı düşünüldüğünde araştırmanın örnekleminde yer alan öğrencileri üst sınıflarda zora sokması kaçınılmazdır. Çünkü basamak değeri kavrayışı ortaokul sınıflarında da devam etmektedir. Bununla birlikte basamak değeri kavrayışının başta dört işlem olmak üzere, ondalık sayılar, yüzde gibi matematiğin diğer konuları için temel oluşturduğu düşünüldüğünde basamak değeri konusunun sağlam temellere oturtulması önemli görülmektedir. Bu sebeple ilkokul döneminde sağlam bir basamak değeri kavrayışı oluşturulmalıdır. Zengin basamak değeri kavrayışını oluşturmada standart temsiller ve standart olmayan temsillerle birlikte gösterilmesi, bunlarla birlikte somut temsiller kullanılması gerekir.

### *Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar*

Araştırma 4.sınıf öğrencileri ile sınırlıdır ve ilkokul kademesini tamamlayıp bir üst kademe olan ortaokul öğrencilerinin de basamak değeri kavrayışlarının ortaya koyulması önem arz etmektedir. Araştırmadan elde edilen bulgular çerçevesinde öğrencilerin basamak değeri kavrayışı konusunda neden hata yaptıkları, özellikle sayıların gruplandırılması ve çözümlenmesi, 10 ve 100 ile çarpma, bölme işlemi gibi konularında neden zorlandıklarına yönelik daha derinlemesine araştırmaları ihtiyaç duyulmaktadır. Ayrıca sınıf öğretmenlerinin sınıf ortamında basamak değeri kavrayışını geliştirmeye yönelik neler yaptıklarının incelenmesi öğrencilerin basamak değeri kavrayışı konusunda neden zorlandıkları konusundaki soruları cevaplamaya ışık tutacağı düşünülmektedir.

### *Yazar Katkıları*

Çalışma tek yazarlı olup tüm süreci yazar yürütmüştür.

### *Yayın Etiği*

Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi 05.11.2019 tarihli ve 18 toplantı sayılı kararı ile etik kurul raporu almıştır.

### *Finasman*

Bu araştırma herhangi bir finansman almadı.

## ORCID

Hilal Keser  <http://orcid.org/0000-0002-7458-2096>

## Kaynakça

- Albayrak, M., Yazıcı, N. ve Şimşek, M. (2019). Büyük doğal sayıları okuma ve yazmada öğrencilerin yaşadığı güçlükler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1419-1441.
- Altun, M. (2008). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi* (14.baskı). Aktüel Yayıncılık.
- Artut, P.D. ve Tarım, K. (2006). İlköğretim öğrencilerinin basamak değer kavramını anlama düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 26-36.
- Artut, P.D. ve Tarım, K. (2013). Öğretmen adaylarının basamak değeri ve sayma sistemlerini anlama düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 12(3), 759-769.
- Arslan, S. ve Ubuz, B. (2015). Sayılarda basamak değeri kavramı ve öğrencilerin yaşadığı zorluklar. E. Bingölbali & M.F. Özmantar (Ed.). *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* içinde. (97-123), Pegem Yayıncılık.
- Baroody, A.J. (1990). How and when should place-value concepts and skills be taught? *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(4), 281-286.
- Cheng, F.S., & Ho, C.S. (1997). Training in place-value concepts improves children's addition skills. *Contemporary Educational Psychology*, 22(4), 495-506.
- Çite, H. (2016). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sayılar öğrenme alanına ilişkin kavram yanlışlarının tespiti ve bu yanlışların giderilmesine yönelik çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Herzog, M., & Ehlert, A., & Fritz, A. (2019). Development of a sustainable place value understanding. In A. Fritz, V. G. Haase, P. Rasanen (Eds.). *International handbook of mathematical learning difficulties: From the laboratory to the classroom* (pp. 561-579). Springer International Publishing.
- Hiebert, J., & Wearne, D. (1992). Links between teaching and learning place value with understanding in first grade. *Journal for Research in Mathematics Education*. 23(2), 98-122.
- Kamii, C. (1986). Place Value: An explanation of its difficulty and educational implications for the primary grades. *Journal of Research in Childhood Education*, 1(2), 75-86.
- Kaplan, H.A. (2008). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin basamak ve basamak değeri kavramları ile ilgili zihinsel yapılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McDonald, B.L., & Moyer-Packenham, P.S., & Westenkow, A., & Child, B. (2018). Components of place value understanding: Targeting mathematical difficulties when providing interventions. *School Science and Mathematics*, 118(1-2), 17-29.
- McGuire, P., & Kinzie, M.B. (2013). Analysis of place value instruction and development in pre-kindergarten. *Mathematics. Early Childhood Education*. (41), 355-364. DOI 10.1007/s10643-013-0580-y
- Moeller, K., & Pixner, S., & Zuber, J., & Kaufmann, L., & Nuerk, H.C. (2011). Early place-value understanding as a precursor for later arithmetic performance—A longitudinal study on numerical development, *Research in Developmental Disabilities*. 32(2011), 1837-1851.
- Mutlu, Y., ve Sarı, M.H. (2019). İlkokul öğrencilerinin basamak değeri kavrayışlarının

- geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 657-667. Doi:10.24106/kefdergi.2645
- Olkun, S. ve Uçar, Z.B. (2018). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. (7.baskı). Genç Kalemler Yayıncılık.
- Paydar, S. (2018). *4. Sınıf öğrencilerinin doğal sayılarda basamak değerini anlama düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paydar, S., ve Sarı, M.H. (2019). İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin basamak değeri kavrayışları. S. Olkun, M.E. Deniz, M. Toran, M.H. Sarı, H. Kamışlı (Eds.). *İlköğretim çalışmaları bütünsel açıdan çocuk içinde*. (ss. 97-116), Pegem Yayıncılık.
- Sarı, M.H. ve Olkun, S. (2019). Relationship between place value understanding, arithmetic performance and mathematics achievement in general. *İlköğretim Online*, 18(2), 953-958, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Sarı, M.H. ve Aydoğdu, Ş. (2020). The effect of concrete and technology-assisted learning tools on place value concept, achievement in mathematics and arithmetic performance. *International Journal of Curriculum and Instruction* 12(1), 197–224
- Sarı, M.H. ve Olkun, S. (2021). Number line estimations, place value understanding and mathematics achievement. *Journal of Education and Future*, 19, 37-47. Doi: 10.30786/jef.729843 Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jef/issue/60289/729843>
- Tosun, M. (2011). *İlköğretim öğrencilerinin basamak değerine ilişkin algılarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Thouless, H. (2014). Whole-number place-value understanding of students with learning disabilities. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Washington, USA.
- Van De Walle J.A., & Karp K.S., & Bay-Williams J.M. (2012). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. (S. Durmuş, Çev.). Nobel Yayıncılık.



# The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Investigation of error types made by primary school 4th grade students regarding place value concept

Hilal Keser

**To cite this article:** Keser H. (2021). Investigation of error types made by primary school 4th grade students regarding place value concept, The Journal of International Social Science Education, 7(1), 102-125. DOI: 10.47615/issej.935760

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.935760>



© 2021 The Author(s). Reprints and permissions:  
Authors have permission to share their article after it has been published  
in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in  
print or online as a First Edition

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.



## Investigation of error types made by primary school 4th grade students regarding place value concept

Hilal Keser 

Faculty of Education, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir, 50300, Turkey

### ABSTRACT

This study aims to examine the types of errors regarding the concept of place value made by primary school fourth grade students. The study was designed as a qualitative one as it defined error types of the students. The study comprised 158 fourth grade students attending four different state schools in the centre of Nevşehir province in 2019-2020 academic year. In order to define the error types of the students regarding place value, “place value concept” test involving 14 questions was used. This test was developed by Sarı and Olkun (2019). Descriptive analysis was used to determine the error types of the students. The themes proposed Paydar and Sarı (2019) were taken into account for “error types”. When the students’ errors were evaluated, it was found that the students were not successful in the areas of doing divisions, writing representations as grouped numbers, doing multiplication with tens and its multiples, showing the value of places in terms of standard units, writing numbers’ way of readings. These findings revealed that the students were not successful with regard to the understanding of conceptual and operational of place value. Enhancing students’ understanding of place value concept is seen significant for other subjects of maths.

### ARTICLE HISTORY

Received 10 May 2021  
Accepted 26 May 2021

### KEYWORDS

Place value, error type, misconception

### Type of the paper

Research article

CONTACT Hilal Keser  [hilalhcslymngl@hotmail.com](mailto:hilalhcslymngl@hotmail.com)

© 2021 The Author(s). Hilal Keser

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>), which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited and is not used for commercial purposes.

## Introduction

The development of number concept in children follows a long time and generally a certain order. Skipping some steps during this order forces children in the next step and directs them to learn by memorization. In the traditional understanding of education, students' counting numbers by heart led teachers to consider students know numbers and they skipped to arithmetic calculations by considering that students can learn addition and subtraction. In fact, there are inter number relations that make easy and meaningful of using the number that needs to be among counting and addition, subtraction at arithmetical calculations (Olkun & Uçar, 2018; p.78-79). Numbers are one of the fundamental topics in maths. The outcomes regarding the value of place, which has an important place in number teaching, are arranged in a way that starts at the second grade of primary school and continues until the end of primary education (Artut & Tarım, 2013). Place value has an important place in maths subjects. Understanding the place value requires a harmony of procedural knowledge of how groups are recorded in our place value chart, how numbers are written and spoken, as well as grouping with decimals, which are new and difficult to understand concepts (Van de Walle et al., 2016; p.188). The concept of place value is based on grouping (Altun, 2008; p.168). Olkun and Toluk-Uçar (2018) also stated that the place value concept is based on grouping and analysis skills and that the decimal number system includes grouping by 10. Therefore, sufficient grouping activities need to be done before considering the place value of numbers. Many studies have been conducted to reveal the importance of the concept of place value. These studies revealed that the concept of place value affects the success of students in advanced arithmetic operations (Cheng & Ho, 1997; Herzog et al., 2019; Moeller et al., 2011; Sari & Olkun, 2019). According to the study by Olkun and Sari (2019), as the students' understanding of place value increased, their success in arithmetic operations and mathematic success increased. Similarly, in another study, it was revealed that mastering the concept of place value in the first grade was a reliable predictor of arithmetic skills in the third grade (Moeller et al., 2011). The study of Herzog et al. (2019) supports this view. As a result of this study, it was determined that the concept of place value is an important requirement for later mathematical subjects such as decimal fraction and unit of measure (Herzog et al., 2019).

## Purpose

Considering the effect of learning the concept of place value on the student's success in arithmetic operations in the future (Sari & Olkun, 2019; Cheng & Ho, 1997; Herzog et al., 2019), it is of great importance to identify and provide solutions for the mistakes made by fourth grade students who will graduate from primary school. The current study aimed to reveal the mistakes regarding the concept of place value.

## Method

This study is a qualitative one that aims to detect the mistakes of fourth grade students. Qualitative research can be defined as a research in which qualitative data collection methods such as observation, interview and document analysis are used, and in which a qualitative process is followed to reveal perceptions and events in a realistic and holistic manner in the natural environment (Şimşek & Yıldırım, 2018; p. 41). Descriptive

analysis was conducted to determine primary school fourth grade students' understanding of place value.

## Findings

When looking at the types of mistakes in the concept of place value made by students at the fourth grade of primary school, it was seen that "inability to perform division" was the most ( $f = 207$ ). Later, the type of error they made the most was "inability to write the representations as grouped numbers" ( $f = 144$ ). Finally, it was seen that the most common type of error was "inability to write the numbers' way of readings" ( $f = 109$ ). 7.5% of the error consisted of "inability to write four-digit numbers", 34.1% of "inability to write five-digit numbers", and 27.2% of "inability to read six-digit numbers". The least common types of errors that students made were: "writing the name of the digit instead of the multiplicity specified by the digit value" ( $f = 5$ ), "writing the number value instead of the multiplicity specified by the digit value" ( $f = 5$ ), "inability to write four-digit numbers" ( $f = 12$ ).

## Discussion and Conclusion

The current study aimed to reveal the types of errors regarding the concept of place value made by primary school fourth grade students. In this respect, the achievement test prepared by Sarı and Olkun (2019) was applied to the fourth-grade students of primary school, and the theme designed by Paydar and Sarı (2019) by classifying the types of errors in order to reveal the place value understanding of the second and third grade students was used. Accordingly, the findings obtained from the research were as follows: It was seen that the most common errors made by students at the fourth-grade level were inability to continue the division process and inability to assign zero during the division process. The studies in the literature support this result. As a matter of fact, studies revealed that there were "difficulties encountered in accepting zero as a placeholder" (Arslan & Ubuz, 2015; Paydar, 2018, Paydar & Sarı, 2019). Olkun and Uçar (2018) stated that children think that zero does not make sense when it is used to denote a digit by considering zero represents nothingness. Therefore, they expressed that the meaning of zero alone and the meaning of the number in it should be emphasized (Olkun & Uçar, 2018; p.97). Another finding of the research was that the students made the error of "inability to write the representations as grouped numbers" too much. Paydar and Sarı (2018) in their study found that students' success in writing the number expressed by the representations was very low.

Another finding of the study revealed the students' problems in "expressing multi-digit numbers" and "expressing the way of reading of multi-digit numbers". Studies in the literature also revealed that students made errors in "writing numbers' way of readings" (Albayrak et al., 2019; Paydar & Sarı 2019; Paydar, 2018). Albayrak et al. (2019) stated that the reason for not being able to write numbers is the result of poor understanding of the place value concept. It can be said that these difficulties arise from the deficiencies in the operational (procedural) understanding of the students. According to Herzog et al.

(2019), place value comprehension involves counting, reading and writing of operational direction multiples (Herzog et al., 2019). Another type of error that students made too much was confusing the multiplicity value with the number value. Similarly, Tosun (2011), Çite (2016), Paydar and Sarı (2019) revealed the difficulties on this issue in their studies in the literature. According to Arslan and Ubuz (2015, p.103), the reason why the multiplicity value and the number value are mixed is that the number system used differs in the written and spoken language. In other words, while the number system meets the concept of place value in the written language, this situation is not fully realized in the verbal language.

### *Implication and Suggestions*

Considering the spiral structure of mathematics, it is inevitable that the students who have reached the fourth grade of primary school and will move to the secondary school level still have difficulties in understanding the place value and have insufficient knowledge on this subject will have problems at upper grades. Because the understanding of place value continues in middle school classes as well. Furthermore, when it is considered that the understanding of place value is the basis for other subjects of mathematics such as four operations, decimal numbers, percentages, etc., it becomes necessary to put the place value issue on solid foundations. For this reason, a solid understanding of place value must be created in the primary school period.

### *Research Limitations and Future Research*

The research is limited to 4th grade students and it is important to reveal middle school students' understanding of place value through studies with secondary school students regarding the understanding of the place value. Within the framework of the findings obtained from the research, more in-depth investigations are needed in relation to why students have difficulty in subjects such as understanding place value, especially grouping and analysing numbers, multiplying by 10 and 100, and division.

### *Author Contributions*

This is a single author study and the author conducted the whole process.

### *Publication Ethics*

Ethical permission has been granted by NHBV University Ethical Committee with its 18th meeting on November, 11, 2019.

### *Funding*

This research received no external funding

## ORCID

Hilal Keser  <http://orcid.org/0000-0002-7458-2096>

## References

- Albayrak, M., Yazıcı, N., ve Şimşek, M. (2019). Büyük doğal sayıları okuma ve yazmada öğrencilerin yaşadığı güçlükler. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1419-1441.
- Altun, M. (2008). *Eğitim fakülteleri ve sınıf öğretmenleri için matematik öğretimi* (14.baskı). Aktüel Yayıncılık.
- Artut, P.D., ve Tarım, K. (2006). İlköğretim öğrencilerinin basamak değer kavramını anlama düzeyleri. *Eğitimde Kuram ve Uygulama Dergisi*, 2(1), 26-36.
- Artut, P.D. ve Tarım, K. (2013). Öğretmen adaylarının basamak değeri ve sayma sistemlerini anlama düzeyleri. *İlköğretim Online Dergisi*, 12(3), 759-769.
- Arslan, S., ve Ubuz, B. (2015). Sayılarda basamak değeri kavramı ve öğrencilerin yaşadığı zorluklar. E. Bingölbali & M.F. Özmentar (Eds.). *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri* içinde (97-123), Pegem Yayıncılık.
- Baroody, A.J. (1990). How and when should place-value concepts and skills be taughty?. *Journal for Research in Mathematics Education*, 21(4), 281-286.
- Cheng, F.S., & Ho, C.S. (1997). Training in place-value concepts improves children's addition skills. *Contemporary Educational Psychologist*, 22(4), 495-506.
- Çite, H. (2016). *İlkokul 4. Sınıf öğrencilerinin sayılar öğrenme alanına ilişkin kavram yanlışlarının tespiti ve bu yanlışların giderilmesine yönelik çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Herzog, M., & Ehler, A., & Fritz, A. (2019). Development of a sustainable place value understanding. In A. Fritz, V. G. Haase, P. Rasanen, *International handbook of mathematical learning difficulties: From the laboratory to the classroom* (pp. 561-579). Cham: Springer International Publishing.
- Hiebert, J., & Wearne, D. (1992). Links between teaching and learning place value with understanding in first grade. *Journal for Research in Mathematics Education*. 23(2), 98-122
- Kamii, C. (1986). Place Value: An explanation of its difficulty and educational implications for the primary grades. *Journal of Research in Childhood Education*, 1(2), 75-86.
- Kaplan, H.A. (2008). *İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin basamak ve basamak değeri kavramları ile ilgili zihinsel yapılarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- McDonald, B.L., & Moyer-Packenham, P.S., & Westenkow, A., & Child, B. (2018). Components of place value understanding: Targeting mathematical difficulties when providing interventions. *School Science and Mathematics*, 118(1-2), 17-29.
- McGuire, P., & Kinzie, M.B. (2013). Analysis of place value instruction and development in pre-kindergarten. *Mathematics. Early Childhood Education*. (41), 355-364. DOI 10.1007/s10643-013-0580-y
- Moeller, K., & Pixner, S., & Zuber, J., & Kaufmann, L., & Nuerk, H.C. (2011). Early place-value understanding as a precursor for later arithmetic performance—A longitudinal study on numerical development. *Research in Developmental Disabilities*. 32(2011), 1837-1851.
- Mutlu, Y., ve Sarı, M.H. (2019). İlkokul öğrencilerinin basamak değeri kavrayışlarının geliştirilmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 657 667. Doi:10.24106/kefdergi.2645
- Olkun, S., ve Uçar, Z.B. (2018). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi* (7.baskı). Genç Kalemler Yayıncılık.

- Paydar, S. (2018). *4. Sınıf öğrencilerinin doğal sayılarda basamak değerini anlama düzeylerinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Paydar, S., ve Sarı, M.H. (2019), İlkokul ikinci ve üçüncü sınıf öğrencilerinin basamak değeri kavrayışları. S. Olkun, M.E. Deniz, M. Toran, M.H. Sarı, H. Kamışlı (Eds.), *İlköğretim çalışmaları bütünsel açıdan çocuk içinde* (ss. 97-116), Pegem Yayıncılık.
- Sarı, M.H., ve Olkun, S. (2019). Relationship between place value understanding, arithmetic performance and mathematics achievement in general. *İlköğretim Online*, 18(2), 953-958, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Sarı, M.H., ve Aydoğdu, Ş. (2020). The effect of concrete and technology-assisted learning tools on place value concept, achievement in mathematics and arithmetic performance. *International Journal of Curriculum and Instruction* 12(1), 197–224
- Sarı, M. H., ve Olkun, S. (2021). Number line estimations, place value understanding and mathematics achievement. *Journal of Education and Future*, 19, 37-47. Doi: 10.30786/jef.729843 Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jef/issue/60289/729843>
- Tosun, M. (2011), *İlköğretim öğrencilerinin basamak değerine ilişkin algularının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Thouless, H. (2014), Whole-number place-value understanding of students with learning disabilities. (Unpublished Doctoral Dissertation), University of Washington, USA.
- Van De Walle J.A., & Karp K.S., & Bay-Williams J.M. (2012), *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. (S. Durmuş, Çev.). Nobel Yayıncılık.



## The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

# The Effect of Communicative Activities on Turkish Language Learners Speaking Ability

Parisa Yeganehpour

**To cite this article:** Yeganehpour, P. (2021). The Effect of Communicative Activities on Turkish Language Learners Speaking Ability, The Journal of International Social Science Education, 7(1), 126-150. DOI: 10.47615/issej.937760

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.937760>



© 2021 The Author(s). Reprints and permissions:  
Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

# The Effect of Communicative Activities on Turkish Language Learners Speaking Ability

Parisa Yeganehpour 

Department of Foreign Language, İbrahim Çeçen University, Ağrı, 04100, Turkey

## ABSTRACT

Regarding the limited classroom and real-life opportunities for using and communicating in a second or foreign language, it is the language teachers' liability to provide learners with opportunities for positive communicative action. Based on the importance of speaking skill and its vital role in communication, this study aimed to see how communicative practices affected learners' ability to communicate. The participants were selected from random intermediate intact classes. English Language Test (CELT) was given to the participants prior to the treatment regarding their proficiency level. A post-test was given to the participants to contrast their results to the pre-test that was given before the procedure. Paired samples t-tested were run on the pre-test and post-test scores of participants, and then an ANOVA was run to see whether the results of the students in the groups varied substantially from those of the other groups. The findings of this study reveal that applied communicative strategies significantly affected the participants' speaking ability and improved it to a considerable extent. The research results imply that EFL teachers can strengthen their teaching practice in light of the application of communicative approaches leading to improvement in the speaking skill of the students.

## ARTICLE HISTORY

Received 05 May 2021  
Accepted 09 June 2021

## KEYWORDS

Communicative  
Activities, language  
learner, speaking  
ability

## Type of the Paper

Research article

CONTACT Parisa Yeganehpour  [yeganehpour.parisa@gmail.com](mailto:yeganehpour.parisa@gmail.com)

© 2021 The Author(s). Parisa Yeganehpour

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>), which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited and is not used for commercial purposes.



## Introduction

As a social creature, human lives along with his fellow man which requires a communication system. To meet this need, human beings use language to associate with one another. In order to construct ideas in words and to express perceptions, feelings, and intentions, people need to speak. Therefore, communicating is one form of language. Beyond the basic need for communication, communication skills are considered to be one of the most essential skills that undergraduate students need to learn to secure their opportunities and roles in the world around them at higher levels in today's business and education world.

On the other hand, it should also be noted that for communication, humans use different forms of language. Boonkit says (2010) language is a method for transmitting meaning. Language, he claims, is primarily intended to serve as a means of interaction and communication. Humans use language to communicate and understand each other.

Regarding the diversity among the people of the world and their languages, to be able to understand each other and communicate more fluently, they tend to learn each other's language or widely spoken common one. Many people take English seriously as a foreign language to have a decent future in the international community. English has grown in importance as a foreign language in recent years. Since English is so significant, it is taught in formal schools from elementary school to universities and even educational institutes.

Elaborating more on the current status of the English language, it can be claimed that, it has gained an unprecedented position. It has a prominent global presence in science, trade, politics, finance, tourism, sport, and various forms of entertainment, making it a possible global lingua franca. As a result, English, as the world's most widely spoken and written language, has evolved into a functional tool for oral and written communication.

According to different scholars such as Shahini and Riazi (2011) and Farida and Sofwan (2012), in English language teaching and learning, applied researchers have been particularly interested in developing learners' communicative competence in recent years. On the other hand, given the relevance of English as a global language of communication, many students choose to use the language to communicate in a variety of situations. It should not be missed that people judge a person's language competence primarily based on his or her speaking ability, rather than any other language abilities. As an outcome, many researchers use learners' speaking involvements as part of their study to develop a technique for improving learners' speaking abilities.

Luoma (2004) asserts that teaching and testing experts have largely regarded speaking as a technical term because it is one of the skills that language learners can acquire and maintain. They should be able to communicate with others in an educational setting, such as peers and teachers. Brown (1994, as cited in Celce and Murcia, 2001) lists many characteristics and reasons why speaking is a difficult language ability. He assumes that fluent speech includes reduced forms such as constructions, vowel reduction, and elision, which learners who are not used to or practiced with will maintain their formal-sounding's full form. Highlighting the importance of speaking, Brown (2007) also asserts that a "teacher should be able to guide students into learning situation in order to enable them to master it because speaking is the key of communication" (p. 103). Ur (1996), who shares a similar viewpoint, argues that since people who know a language are called speakers of that language, speaking can be implemented as the most valuable

skill among the four skills of listening, speaking, reading, and writing. In other words, as Scrivener (2005) believes using a language and being able to communicate is more important than just knowing about it. Hence, scholars must devise and teachers use more effective teaching and learning strategies.

### Introducing the problem

Speaking is one of the most important skills that any learner of a second or foreign language must master (Richards, 1990). Many students determine the efficacy of an English course and their language learning results based on how much they believe their spoken language proficiency has improved (Richards, 1990). Encouraging the major role of the speaking skill in mastering a language, Luoma (2004) claims that it is perhaps the most challenging and difficult language skill to teach, learn and test. Alderson and Bachman (2001) also assert that speaking in a foreign language is a difficult task that takes a long time to master and necessitates the use of a variety of abilities and reactions on behalf of both teachers and students.

Addressing the problem faced by learners, it should be mentioned that despite their adequate knowledge of vocabulary and grammar of the target language, as Brown (2007) asserts, most of the learners may feel isolated and hopeless to do the spoken task given. Furthermore, the majority of students are reserved and reluctant to talk. Another issue raised by Faulin and Soefendi (2013) is that learners are unable to share their thoughts when they have difficulty communicating, even when they have something to say. Another issue that makes it impossible for them to communicate their thoughts is lack of confidence. Some of them may attempt to communicate but become frustrated when they discover how difficult it is to express their ideas in English (Juhana, 2012). Since speech instruction in most of the educational settings is restricted to written practices, EFL students often lack the ability to articulate themselves in English.

Furthermore, according to Shumin (1997) to speak a language knowing more than the grammar and vocabulary of that language is needed. Learners should develop the skill by interacting with one another. Speaking is seldom done alone, so it automatically becomes a collaborative skill. In this vein, Widdowson (1978) believes that "what is said is dependent on understanding of what else has been said in the interaction" (p. 58). In other words, it can be claimed if a learner is not able to understand what is said, he/she will be unable to respond. As a result, there is a need for communication; however, since EFL students' real-life language usage is restricted, it is difficult for them to speak acceptable English in the classroom. In Turkey where English language is thought as a foreign language, the opportunities for the students to practice English out of the classroom is limited.

It should be remembered that the ability to communicate in a language is necessary. As either a result of the limited classroom and real-life opportunities for using and communicating in a foreign language, language teachers must provide learners with opportunities for meaningful communicative behavior about relevant topics by using interaction as the key to teach language for communication, since "communication derives essentially from interaction." As Tice (2007) asserts, the aim of language teaching in every part of the world is to cultivate a healthy attitude toward communicating in a second language by having simple realistic communication skill in

speaking. As a whole, students rely on their teachers to implement the necessary and appropriate methods to achieve this goal.

The current research sought to determine the impact of employing successful communicative practices and techniques (namely discussion/conversation, stimulation, and interview communicative strategies) which aim at solving the difficulty despite learning strategies that the learners attempt to establish competence in the target language.

## Purpose

Based on the importance of speaking skill and its critical role in communication, as well as the importance of interaction in the process of speaking progress, the researcher has organized the current study to discover ways to improve teaching skills and methods in speaking classes by implementing communicative strategies, and thereby indirectly to improve students' speaking skills and language acquisition. Based on the literature analysis, observation over the teaching process and the experiment, it is aimed to accomplish this goal, and to draw attention to the efficacy and differential impacts of discussion/conversation, stimulation, and interview communicative strategies in speaking teaching and acquisition.

In this study, the following research question was answered and examined:

1. Is there any evidence that using a discussion/conversation communicative approach improves the speaking performance of female EFL students?
2. Does the use of a stimulation communicative technique have a substantial impact on the speaking capacity of female EFL students?
3. Does using the interview communicative technique have a major effect on the speaking skill of female EFL students?

Based on the above question, the following null-hypothesis was formulated:

H01: Using discussion/conversation communicative strategy has no significant effect on female EFL learners' speaking ability.

H02: Using stimulation communicative strategy has no significant effect on female EFL learners' speaking ability.

H03: Using interview communicative strategy has no significant effect on female EFL learners' speaking ability.

## Method

A quantitative method was employed in the present study. To achieve the set goals for the study, it went through 3 different phases in each experiment group. The first one was to sample the population and homogenize them and omit the outliers. The second phase included a pre-test to check participants speaking ability prior to the treatments and also to check whether there existed a difference between groups regarding their speaking proficiency. The third phase that was treatment, was used to present the prepared strategies and activities to the participants in Discussion / Conversation, Stimulation and

Interview groups and the last post-test phase was to check the effect of treatments (Discussion / Conversation, Stimulation & Interview strategies) on participants' speaking proficiency. Consequently, the present study involved a pre-test and post-test as well as a comparison procedure. The design was a quasi-experimental one since the researcher was imposed to select the sample of the study from existing intact prep classes at foreign language school in a state university in Turkey.

As the data were collected in 2019, the author confirms that the study does not need ethics committee approval according to the research integrity rules in their country.

## Research variable and participants

This study investigated and compared the effect of different communicative techniques, including Discussion / Conversation, Stimulation and Interview on the speaking skill of Turkish Female EFL Learners. Communicative methods were therefore treated as the independent variables and speaking ability as the dependent variable. Since the present study was conducted on intermediate female EFL learners, it is worth mentioning that proficiency level and gender are regarded as the control variables.

The participants were chosen randomly from intermediate intact prep classes that the researcher was provided to perform the analysis on. Twenty people were assigned to the Discussion group, 18 to the Stimulation group, and 18 to the Interview group out of the total number of people who took part in the survey.

Their ages range from about eighteen to twenty-two years. Intermediate students are preferred because their syllabi have appropriate speaking ability instruction, and they are more willing to learn and become fluent. Therefore, they are conscious of the complexities of oral speech.

Participants were chosen from 3 separate classes including a total of 70 students. Although the students were admitted to this university through exemption test including paper-based sub-tests and interviews prior to their promotion from pre-intermediate to intermediate level suggesting their close homogeneity in overall language skills, they were asked to take a standardized Comprehensive English Language Test (CELT) to ensure their homogeneity of English language proficiency level. Based on the collected data 14 students whose scores were one standard deviation below and one standard deviation above the mean score were labeled outliers and excluded while the rest of the participants (N=56) whose performance was within the range participated in this study.

## Instruments and materials

In this research, the following instruments were used to analyze the impact of communicative techniques on the speaking proficiency of Turkish female EFL learners.

### 1) Homogeneity Test

Participants were given a standardized Comprehensive English Language Test (CELT) to make sure that they were similar regarding their proficiency level.

Comprehensive English Language Test (CELT) is a standardized document designed to

measure the pre-intermediate to intermediate level English language abilities of EFL learners in this study. CELT is composed of three sections: Listening, structure and vocabulary.

## 2) Test of Spoken English (TSE) as Pre and Post Tests

TSE is an oral language exam for non-native English speakers and is a part of the Test of English as a Foreign Language (TOEFL) test system established by the Educational Testing Service (ETS). The purpose of this test is to measure the ability of non-native English speakers to communicate in English orally.

In the present study, TSE was used once as a pre-test to check participants' speaking ability prior to the treatment (applying communicative strategies) and later, as a post-test, at the end of the study, to see how use of communicative techniques (Discussion / Conversation, Stimulation, and Interview) affected the speaking growth of Turkish EFL students.

## Procedure

In order to conduct the present quasi-experimental study, three intact classes including 70 students were selected randomly from among pertinent prep classes held in 2019 in a state university in Turkey. Subsequently, the procedure of the study was introduced and explained by the researcher to the teachers of the classes and all the participants. After the study introduction, CELT was given to all the participants prior to the treatment to make sure that participants were similar regarding their proficiency level. In this study, the paper-based form of CELT was given to all of the participants as a test of homogeneity.

After taking the CELT exam, 14 outliers were omitted and the rest of the students (N=56) were assigned into Discussion (N= 20), stimulation (N=18), and Interview (N=18). All three groups were composed of just female intermediate students; accordingly, the proficiency level and gender were considered as control variables. A post-test was presented to the participants to equate their results to the pre-test that was given before the treatment.

The research involved 14 treatment sessions; the students received material just before the discussion for each class, for discussion group, and the instructors instructed them with certain vocabulary prompts and appropriate terms. The aim of this directed discussion was to provide them with encouragement and to assist them in improving their communication. For instance, one session before the treatment, the teachers told the students that they are going to discuss cooking preferences together and provided them with cooking-related vocabularies and expressions such as chopping, grating, boiling, roasting, grilling, etc. In the next session students are required to express their ideas and cooking preferences supporting them with proper reasons and also agreeing or disagreeing with a particular type of cooking or criticizing it. The students in this group were allowed to utter a conversation, by staring at the person they were answering and meaningfully expressing their words. To put it another way, they had to speak, not read the dialogue. As their duty to monitor language use, the teachers of the classes ensured that all students participated in the discussion.

The students were explained the different rules in attending an interview in the interview

group, and tips were given to successfully face interviews. Then, the entire class was told to consider one student at the top of the classroom asking her some questions. This interviewee had to respond to prove that either she had received or missed what they said. All students are required to take up a topic to be interviewed when their peers asking questions. For example, the interviewee is being interviewed about her music tastes while the other students start asking questions which are composed of two parts. The first part includes general and some demographic related questions while the next part include the topic related questions such as the interviewee's favorite type of music, favorite singer, the role of music in her life, etc. The interviewee is supposed to answer all the questions in full detail.

In the third group that was stimulation, the participants were stimulated to communicate and use the target language to learn it. In this class, the learners were not allowed to use the kind of language used by learners in a classroom; they could be shopkeepers or sellers, bankers or clients, doctors or patients; they could be scared, entertained, or irritated; they could even be in a Royal Palace or in a kingdom, and depending on the situation they could be advising, joking, or condoling. They were to use descriptive vocabulary that could differ according to the circumstances, the character's occupation, position, temperament or mood. All of these activities were carried out to fulfill the communicative purpose or functions expected.

The post-test was presented to all three groups at the end of the term to assess any potential impact of the procedure on the participants' ability to communicate and to compare the results of all groups in terms of speaking ability. The main goal was to see how using various communicative tactics resulted in a substantially positive change in their post-test results as opposed to their pre-test performance and the post-test performance of the other classes.

## Findings

### Examining the normality of the test results

The researcher used the Statistical Package for Social Sciences version 21 (SPSS) to analyze the related data. First, the statistical analysis of the normality of the distribution was performed on table 3.1:

**Table 3.1** One-Sample Kolmogorov-Smirnov and Shapiro-Wilk Tests for Checking the Normality of Pre and Post-Tests

	Tests of Normality					
	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
pre-test	.290	56	.089	.837	56	.080
post-test	.195	56	.119	.911	56	.088

A brief look at the above outcome reveals that the pre- and post-tests were usually distributed for the purposes of this study. After checking the normality of the samples it was revealed that test score samples were naturally distributed (i.e., pre-test=.08>.05 and post-test=.88>.05).

Normality tests are used to assess whether or not a data set is well-modeled by a regular distribution. Furthermore, they can be used to determine the likelihood that a random variable underlying the data set will be distributed correctly.

### Checking the participants' speaking proficiency using their scores on pre-test

The researcher used the ANOVA test to determine the homogeneity of the participants' speaking ability as well as their pre-test results. The results are shown in Tables 3.2 and 3.3. Table 3.2 shows the performance and proficiency of the participants in different groups.

**Table 3.2** Descriptive Statistics of Pre-Test Scores of All Groups

pre-test						
95% Confidence Interval for Mean						
	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error	Lower Bound	Upper Bound
stimulation	18	29.34	7.254	1.710	25.84	33.05
discussion	20	32.40	11.180	2.500	27.27	37.73
interview	18	30.46	7.254	1.710	26.95	34.16
Total	56	30.79	8.796	1.175	28.54	33.25

As is shown on table above, the mean scores obtained for stimulation, discussion and interview groups are 29.34, 32.40 and 30.46 respectively which show that discussion group participants have performed better than the other groups and hence, possess a higher proficiency in speaking. This difference observed in the performances can affect the process of data analysis. As a matter of fact, the researcher used ANOVA test to check whether the observed difference in the performance is statistically significant or not. The results of the analysis are shown in Table 3.3.

**Table 3.3** ANOVA Test Results Checking the Significance of the Observed Difference

pre-test					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	91.468	2	45.734	.582	.572
Within Groups	4163.889	53	78.564		
Total	4255.357	55			

The findings shown in Table 3.3 indicated that considering the disparity in their mean scores, there were no significant differences among the three groups because the significance level equaled .57, which was higher than the acceptable range, i.e.  $p=.05$ . To get assured more, the researcher used a post hoc test to compare pairs of variations. Table 3.4 displays the findings.

**Table 3.4** Post Hoc Test Comparing the Significance of the Observed Difference in Pairs

Multiple Comparisons						
Post Hoc Test						
(I) grouping	(J) grouping	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
stimulation	discussion	-3.056	2.880	.542	-10.00	3.89
	interview	-1.111	2.955	.925	-8.24	6.01
discussion	stimulation	3.056	2.880	.532	-3.89	10.00
	interview	1.944	2.880	.779	-5.00	8.89
interview	stimulation	1.111	2.955	.915	-6.01	8.24
	discussion	-1.944	2.880	.779	-8.89	5.00

there were no significant differences between the stimulation and discussion groups, ( $p=.53$ ) and stimulation and interview ( $p=.91$ ) groups. The comparison of the interview



and discussion groups scores also showed no significance despite the trivial difference in the mean scores because the obtained p-values were less than the set alpha of .05. hence, it was concluded that none of the groups were significantly different in their speaking proficiency and performance before conducting the treatments to the participants. After the treatment sessions, the participants' speaking proficiency once more was evaluated to check the effect of the used strategies on their speaking performances.

### Answering the first research question

The study's first research question was to determine whether or not using a discussion/conversation communicative approach has a significant impact on female EFL learners' speaking abilities. Tables 3.5 and 3.6 show the results of comparing their performance on the speaking pre and post-tests.

**Table 3.5** Descriptive Statistics of Pre and Post-Test Scores of Discussion Group

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	prediscussion	32.50	20	12.180	2.500
	postdiscussion	41.00	20	9.522	1.906

According to the Table 3.5 the mean pre-test score for the discussion group is 32.5, with a standard deviation of 12.18, while the mean post-test score for this group is 41, with a standard deviation of 9.52. As the descriptive data of this table indicates, there has been an increase in the speaking mean scores of this group from pre-test to post-test. However, in order to determine if this increase is important, the researcher used a paired samples t-test on the results.

**Table 3.6** Checking the Significance of Observed Difference in mean Scores of Discussion Group

		Paired Differences							Sig. (2- tail ed)
		M ea n	Std. Devia tion	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	
					Lower	Upper			
P	prediscussion	-							
a	-	-							
i	postdiscussio	8.	12.25	2.731	14.23	-	3.	19	.00
r	n	50	8		7	2.763	20		6
1		0					1		

Based on the results of the t-test in Table 3.6 [ $t(19) = 3.2$ , and  $p = 0.00$ ], as well as the mean scores for the pre-test and post-test of the group, it is clear that using discussion/conversation communicative strategy has positive effects on Turkish female EFL learners' speaking proficiency; therefore, the first null hypothesis stating that discussion/conversation communicative strategy has no effect on Turkish female EFL learners' speaking proficiency is rejected.

## Answering the second research question

The study's second research question was to determine whether or not using a stimulus communicative approach has a substantial impact on EFL learners' speaking capacity. The results of their speaking pre- and post-tests were compared to reach at the response.

**Table 3.7** Descriptive Statistics of Pre and Post-Test Scores of Stimulation Group

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair 1	preexstimulation	29.45	18	7.255	1.711
	poststimulation	48.34	18	10.433	2.460

As Table 3.7 shows, the mean score for pre-test of stimulation group is 29.45, and standard deviation is 7.26, while the mean score for post-test of this group is 48.34 and standard deviation is 10.44. As the descriptive data of this table indicates, there has been a considerable increase in the speaking mean scores of this group from pre-test to post-test. However, in order to determine if this substantial improvement is statistically significant, the researcher performed a second paired samples t-test on the results.

**Table 3.8** Checking the Significance of Observed Difference in mean Scores of Stimulation Group

		Paired Differences							
		M	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
Pre	Stimulation	-							
Post	Stimulation	8.89	10.236	2.411	23.984	13.814	7.44	8	.000

According to the significance results shown in Table 3.8 and also based on the mean differences from pre to post-tests, it was revealed that that using stimulation communicative strategy had positive effects on Turkish EFL learners' speaking proficiency since the significance level equaled  $p = .00$ ; therefore, the second null hypothesis stating that stimulation communicative strategy has no significant effects on improving speaking was rejected and the research hypothesis was accepted. The final study issue focuses on the efficiency of interview communicative approach on EFL learners' ability to communicate in English. Tables 3.9 and 3.10 present the findings.

### Answering the third research question

Similar to the approaches taken for answering the first and second research questions, the searcher used another paired sample t-test to check the progress of the participants in improving from pre to post-test. First and foremost, objective statistics were used to assess and evaluate the group's mean ratings. The results are shown in Table 3.9.

**Table 3.9** Descriptive Statistics of Pre and Post-Test Scores of Interview Group

		Mean	N	Std. Deviation	Std. Error Mean
Pair	preinterview	30.57	18	7.255	1.711
	postinterview	37.79	18	10.034	2.366

The mean scores of the third group were compared to the mean scores of the other two groups to see whether they had increased their speech proficiency during the therapy session or not. Hence, according to table 4.9 the mean score for the pre-test of the group is 30.57, and standard deviation is 7.259, while the mean score for the post-test of this group is 37.79, and standard deviation is 10.034. According to table 4.9, the group's mean in pre-test scores is 30.57, with a standard deviation of 7.255, while the group's mean in post-test score is 37.79, with a standard deviation of 10.034.

**Table 3.10** Checking the Significance of Observed Difference in Mean Scores of Interview Group

		Paired Differences							
		M	Std. Deviation	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
					Lower	Upper			
Pre	preinterview -	-							
Post	postinterview	7.2	10.741	2.543	12.673	1.892	2.96	17	.011

According to Table 3.4, and the obtained results of a paired samples t-test [ $t(17) = 2.96$ ,  $p=0.01$ ], a statistically meaningful difference can be seen between the mean scores of this group in the pre and post-test. It can be inferred that using interview strategy had positive effects on the speaking skill of Turkish EFL learners; hence, the third null hypothesis was rejected and the research hypothesis was accepted. The next part of the chapter deals with comparing the performances of participants in three groups.

### Comparing the performance of all groups to spot the most effective one

Based on the findings of paired sample t-tests, it was concluded that all three groups improved their speaking performance significantly, demonstrating the effectiveness of all three interventions on speaking proficiency, hence the researcher decided to perform further investigation and analyses on the data to spot the most effective strategy among the all three ones. On the other hand, due to the similarity of all group prior to the treatment in pre-test, the analyses were carried out on the post-test scores to spot the existence of any difference or outperformance. To start the required analyses, first the mean scores of all groups were compared using descriptive statistics. The results of mean comparing are shown in Table 3.11.

**Table 3.11** *Descriptive Statistics Comparing the Mean scores in Post-Tests*

post-test								
	N	Me an	Std. Deviati on	Std. Erro r	95% Confidence Interval for Mean		Mini mu m	Maxi mu m
					Lower Bound	Upper Bound		
stimul ation	18	49. 34	10.442	2.45 9	43.15	53.52	30	60
discus sion	20	42. 00	8.532	1.90 6	37.01	44.99	30	60
intervi ew	18	38. 89	10.043	2.36 5	32.79	42.77	20	50
Total	56	44. 53	10.553	1.39 6	39.52	45.12	20	60

According to the comparison done on post-test mean scores of all three groups, the mean scores and standard deviations of stimulation, discussion and interview groups are  $M = 49.34$ ,  $SD = 10.44$ ,  $M = 42$ ,  $SD = 8.53$  and  $M = 38.89$ ,  $SD = 10.04$  respectively. A brief glance at the mean scores shows that the participants in different groups have performed differently indicating that different strategies have improved participants' speaking proficiency to a different extent. Therefore, the researcher used another ANOVA test to check whether the difference in performance is statistically significant. Table 3. 12 displays the required outcomes.

**Table 3.12** ANOVA Test Results Checking the Significance of the Observed Difference in Post-test Performances

post-test					
	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Between Groups	1057.103	2	538.553	5.669	.006
Within Groups	4941.111	53	94.228		
Total	5998.214	55			

According to the findings, an ANOVA test was used to compare the mean performance of the groups in the post-test in terms of their differences in speaking proficiency. Table 3.12 shows that there were major variations among the three classes, supporting the disparity in their mean score, since the significance amount equaled.00, which was smaller than the appropriate range, i.e.  $p=.05$ . this finding showed that some of the classes performed better than the others. To get assured more, the researcher applied a post hoc test to compare the differences in pairs. The results are shown in Table 3.13.



**Table 4.13** Post Hoc Test Comparing the Significance of the Observed Difference in Pairs

Multiple Comparisons						
(I) grouping	(J) grouping	Mean Difference (I-J)	Std. Error	Sig.	95% Confidence Interval	
					Lower Bound	Upper Bound
stimulation	discussion	7.343	3.147	.048	-.24	14.91
	interview	10.557*	3.218	.004	2.78	18.33
discussion	stimulation	-7.343	3.147	.058	-14.91	.24
	interview	3.232	3.138	.562	-4.33	10.78
interview	stimulation	-10.557*	3.218	.005	-18.33	-2.78
	discussion	-3.232	3.137	.564	-10.78	4.35

\*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

According to the analysis obtained from Table 4.13 there were substantial variations between the stimulation and discussion groups ( $p=.48$ ) and the stimulation and interview groups ( $p=.00$ ). However, the comparison of the interview and discussion groups scores showed no significance despite the trivial difference in the mean scores because the obtained p-values were less than the set alpha of .05. Because of the significance of the difference and checking the mean differences, it was concluded that the stimulation group outperformed the two other ones, meaning that stimulation strategy was the best among these three strategies in improving learners' speaking. On the other hand, the insignificant difference between the interview and discussion groups, it was concluded that these two strategies have almost affected the speaking proficiency of Turkish EFL learners' speaking to the same extent.

## Discussion and Conclusion

As it was discussed earlier, one of the factors that make the ability to speak a very important skill is the diversity among the people of the world and their languages, therefore, the people around the world need to learn each other's language or widely spoken common one to be able to understand each other and communicate more fluently. On the other hand, being able to speak in another language as Ur (1996) asserts should be in the center of attention in educational environment even should be taken more important skill than listening, reading, and writing because one can be taken as a person who knows the language when he/she can speak it. In other words, being able to use a language is more critical than learning it, and understanding a lot about a language is useless if you can't understand it (Scrivener, 2005).

Considering the significance of students being able to speak a language rather than only learning its vocabulary and grammar, speaking is one of the most difficult language skills to teach, master, and assess (Luoma, 2004). According to Alderson and Bachman (2001), mastering speaking in a foreign language is a difficult ability that requires a long time to master and necessitates the use of a variety of abilities and responses on the part of both instructors and learners. Therefore, it is important to be able to communicate in a foreign language. Language teachers, on the other hand, have a greater obligation to provide learners with resources for positive communicative activity on related subjects through interaction due to the restricted classroom and real-life options for using and engaging with a second or foreign language. Hence, the present study aimed to find the effect of using communicative strategies (namely discussion/conversation, stimulation and interview communicative strategies) to solve the faced difficulty by the students.

The results of this research show that all three communicative techniques used had a positive impact on the participants' speech capacity and increased it substantially. According to the findings of the present research, the experimental group members outperformed the control group after treatment when they used interaction techniques.

Thornbury (2005) agrees with the general findings of the current research, believing that the instructor should perform certain communicative activities to make the speaking class productive. He also claims that by using communicative methods to teach speaking, students would be able to naturally generate English.

The study's findings can be explained by paying close attention to the fact that communicative methods provided students with chances to practice speaking in a real-life environment, since these strategies and the approaches they include are structured as if the learners are communicating in a real-life situation. Richards' (2006) claim is consistent with the current assertion of effectiveness learners are involved in practices and projects where they use language in a true communicative sense and rely on a virtually real exchange of knowledge where the language used is not fully predictable, which is consistent with the current assertion of effectiveness. Further investigation of the data resulted in finding out that stimulation strategy significantly outperformed the other two strategies i.e. discussion and interview in improving the learners' speaking skill. However, the discussion and interview did not show any significant difference in their effect on improving learners' speaking proficiency and improved participants' ability to almost same extent. The reason related to the outperformance of the

stimulation group was that the participants were stimulated to communicate and use the target language to learn it. The students were placed in various social contexts, such as being and using the language of a variety of occupations or individuals such as shopkeepers or consumers, bankers or clients, doctors or patients, which caused them to use languages related to situations such as being scared, entertained, or annoyed, and they may be advising, joking, or condoling depending on the situation. However, the other strategies and activities were somehow more limited when compared to this strategy.

Comparing the results of current study to the ones carried out on speaking ability and different strategies affecting the speaking proficiency, the results of current study in particular are in line with the one carried out by Charina (2013) who conducted his research to find out the effect of information gap activities and games as the communicative actions. Similar to the results of current study i.e. efficacy of communicative activities, the results of their research showed that the speaking skills of the students improved through communicative activities. Gradually, the improvements were achieved which covered certain aspects, such as responsiveness, fluency, accuracy, self-confidence and cooperation. The researcher has stated by speaking in English they became more confident.

In addition, the results of current study regarding the efficacy of interaction and communicative strategies are confirmed by the results obtained by Marzuki, Prayogo and Wahyundi (2016) trying to improve the EFL learners' speaking ability through interactive storytelling. In a study similar to this one, the researchers found that the approach used in this study resulted in 100 percent of learners meeting the success criterion for speaking ability that had been established previously. Simply stated, they discovered that the treatment improved the learners' fluency, understandability, and consistency as they spoke.

The study by Benlagha (2015) tried to enhance speaking through interaction. Her study investigated the possibility of promoting learners' speaking skill. In fact, the research attempted to probe the effectiveness of classroom interaction as a pedagogical strategy in enhancing EFL

In terms of the effectiveness of the strategy in enhancing speaking ability, the results of this study also agree with those of Nezhadmehr and Shahidy (2014), who investigated the effects of contact strategy training on the speaking ability of intermediate EFL students.

As a developing nation, Turkey has seen a large spread of the English language, especially at the educational level. EFL students, on the other hand, face challenges in learning English that stymie their progress. These impediments occur due to lack of real-world language use at the oral performance stage. Improving students' speaking skills, especially EFL students' speaking proficiency, is a difficult task for teachers, owing to time constraints in the classroom, a lack of authentic contexts to use and practice with students, and the pressure to complete those resources, all of which restrict teachers' creativity. On the other hand, it is commonly known that in an EFL context, the classroom is the primary and almost the only source of English, and also the only place where English can be practiced, since when the students get out of the class, they are not

provided with any opportunities to try out the English they learned in the class. One effective way in the researcher's opinion was using communicative strategies rather than traditional rote learning ones in the classroom environment. Speaking is one of the most important aspects of communication that needs extra focus and direction. As Rivers (1981) points out, speaking is as common as reading and writing in terms of communication. The aim of teaching speaking, which most instructors follow is to see their students being able to use words as fluently and accurately as possible. Successful teaching that promotes constructive participation of learners and the improvement of speaking skills is a challenge for English teachers as a foreign language. That is to say, being able to successfully communicate orally in the target language is essential nowadays. It is important to emphasize that learners who are unable to communicate fluently in a foreign language cannot be considered successful language consumers. As the acts were carried out, the findings demonstrate that all of the actions improved the students' speech ability significantly. The results also revealed that the students' speech ability had increased, as post-test scores were higher than pre-test scores. In other terms, communicative practices and techniques were generally effective in fostering the speaking skill of learners as they provided the learners with authentic situations to allow them to exercise and improve their vocabulary and solve one of the main challenges of the EFL setting, i.e. speech normally in real time. The results can be accomplished when learning environments integrating certain strategies and activities facilitated student participation, boosted self-confidence, prepared students for real-world encounters, and provided opportunities for them to improve their speech skills.

### *Implication and Suggestions*

The research described here was modest, with a small sample size and a restricted scope that included just a few hours of strategy instruction. Because strategy usage and task type are inextricably connected, the target strategies taught to learners must be tested with different task types. As a consequence, performing another research with a bigger population and a longer treatment duration may provide more accurate findings.

- On the other hand, the current study was conducted only on the intermediate language proficiency level; therefore, applying the aimed strategies and activities to other proficiency levels, and even comparing the outcomes among different proficiency levels, can yield broader results and broaden our perspectives on how to apply them.

- The participants in this research were Turkish EFL students. Other types of research may be conducted in ESL environments. If feasible, a comparison research should be carried out to compare EFL and ESL settings.

Because the present study excluded male learners, further research may be conducted to determine the impact of the targeted variable on male learners and perhaps create a comparison between the two groups.

### *Research Limitations and Future Research*

In terms of the research's limitations, it is probable that no study is without its own set of constraints. As a result, this research has its own unique set of limitations.

- One important drawback of the majority of research, including this one, is the difficulty in evaluating individuals' learning processes. That is, each individual has his or her own

peculiarities in the learning process, as well as his or her unique learning style. As a result, it was difficult to control and even guess which additional methods learners used to acquire or practice speaking outside of the classroom setting in this research.

- Another significant drawback of this research may be linked to gender. Because the present study was conducted on just one gender without comparing the two, findings for male students cannot be addressed. As a consequence, the findings with the opposite gender are ambiguous.

- Another significant limitation of this research may be its failure to adequately address all proficiency levels. The researcher only addressed one degree of proficiency, intermediate. The results in this respect may not be extended to other proficiency levels such as elementary, pre-intermediate, and advanced.

- A major delimitation of this study was the lack of generalizability to other skills and components of language such as grammar, vocabulary, listening, reading, or writing because the study focused on speaking skill; additionally, because the study was conducted with students in a foreign school of university, the results may not be generalizable to other contexts or educational environments.

#### *Author Contributions*

The author herself contributed at every stage of the study. She has read and accepted the published version of the article.

#### *Publication Ethics*

As the data were collected on 2019, the author confirms that the study does not need ethics committee approval according to the research integrity rules in their country.

## ORCID

Parisa Yeganehpour  <http://orcid.org/0000-0003-2982-9085>

## References

- Alderson, C., & Bachman, L. F. (2001). *Preface*. In *Buck G: Assessing listening*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Benlagha, M. (2015). *Enhancing EFL Learner 's Speaking Skill through Classroom Interaction*, (Unpublished Doctoral thesis), Briska University, Algeria.  
<http://archives.univbiskra.dz/bitstream/123456789/6025/1/Meriem%20BENLAGHA.pdf>
- Boonkit, K. (2010). Enhancing the Development of Speaking Skills for Non-Native Speakers of English. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2010), 1305–1309.
- Brown, H. (2007). *Principles of Language Teaching and Learning Fifth Edition*. White Plains, NY: Pearson Longman.
- Celce-Murcia, M. (2001). *Teaching English as a second or foreign language*. Boston: Heinle & Heinle.
- Charina, I. N. (2013). Improving students 'speaking skills Using communicative activities: a classroom action research at ABE's class, a pre-intermediate class of English made easy (Unpublished Doctorial Thesis), Yogyakarta State University, Indonesia.  
<http://eprints.uny.ac.id/21048/1/Intan%20Nur%20Charina%2008202241007.pdf>
- Farida, L. A., & Sofwan, A. (2012). Interactive Materials for Teaching Spoken Narrative Texts Based on Indonesian Folktales. *Lembaran Ilmu Pendidikan*, 41(1), 333-342.
- Faulin, A., & Soefendi. (2013). Cooperative Group Learning Strategy.  
<http://eprints.unsri.ac.id/4360/>
- Juhana, K. (2012). Psychological Factors that Hinder Students from Speaking in English Class (A Case Study in A Senior High School in South Tangerang, Banten, Indonesia). *Journal of Education and Practice*, 3(12), 100-110.
- Luama, S. (2004). *Assessing Speaking*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Marzuki, M. Prayogo, J. & Wahyudi, A. (2016). Improving the EFL Learners 'Speaking Ability through Interactive Storytelling. *DINAMIKA ILMU Journal*, 16(1), 15-34.
- Nezhadmehr, M., & Shahidy, H. (2014). The impact of interaction strategy training on the speaking skill of intermediate Iranian EFL learners. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World (IJLLALW)*, 6(4), 635-653.
- Richards, J. (2006). *Communicative Language Teaching Today*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Richards, J. C. (1990). Conversationally Speaking: Approaches to the Teaching of Conversation. In Jack. C. Richards. *The Language Teaching Matrix*. New York: Cambridge University Press. 67-85.
- Rivers, W. (1981). *Interactive language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.

Scrivener, J. (2005). *Learning Teaching*. Oxford: MacMillan.

Shahini, G., & Riazi, A. M. (2011). A PBLT Approach to Teaching ESL Speaking, Writing, and Thinking Skills. <http://eltj.oxfordjournals.org/content/65/2/170.full.pdf+html?sid=5d190ba9-9f26-4695-b044-dab5ad0f4da4>

Shumin, K. (1997). Factors to Consider: Developing Adult EFL Students' Speaking Abilities. *English Teaching*

Thornbury, S. (2005). *How to Teach Speaking*. London: Longman.

Tice, D.M., Baumeister, R.F., Shmueli, D., Muraven, M. (2007). Restoring the self: Positive affect helps improve self-regulation following ego depletion. *Journal of Experimental Social Psychology*, 43, 379–384.

Ur, P. (1996). *A Course in Language Teaching: Practice and Theory*. Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H. G. (1978). The teaching of English as communication. *English Language Journal*, 27(1), 15-19.

:



## The Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

# Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının (4., 5., 6. ve 7. Sınıflar) eğitim felsefesi ve eğitim teorileri açısından incelenmesi

**Ali Ekber Gülersoy, Gizem Özbay, Gönül Yıldırım & Büşra Çetinkaya**

**Önerilen atf:** Gülersoy, A. E., Özbay, G., Yıldırım, G., Çetinkaya, B. (2021). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının (4., 5., 6. Ve 7. Sınıflar) eğitim felsefesi ve eğitim teorileri açısından incelenmesi, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(1), 151-199. DOI: 10.47615/issej.944834

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.944834>







© 2021 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriğinden yalnızca yazarlar sorumludur Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zarardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.



## Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının (4., 5., 6. ve 7. Sınıflar) eğitim felsefesi ve eğitim teorileri açısından incelenmesi

Ali Ekber Gülersoy<sup>1</sup>  Gizem Özbay<sup>2</sup>  Gönül Yıldırım<sup>2</sup>   
 Büşra Çetinkaya<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Buca Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca, İzmir, 35380, Türkiye

<sup>2</sup>Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Buca, İzmir, 35380, Türkiye

### ÖZ

Bu araştırmanın amacı 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4.,5.,6. ve 7. Sınıf ders programlarında yer alan 131 kazanımı, eğitim felsefeleri ve eğitim teorileri açısından irdelemektir. Literatür incelendiğinde eğitim felsefeleri ve teorileri açısından kazanımları birebir ele alan Sosyal Bilgiler de dahil olmak üzere diğer branşlarda bu ve benzeri çalışmalara rastlanmadığı görülmüştür. Bu çalışma ile alanyazındaki boşluğun giderilmesi ön görülmektedir. Araştırmada nitel araştırma deseni temel alınarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada veri kaynağı olarak, 2018 yılı ilkököl 4. sınıf ve ortaokul 5, 6 ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları temel alınmıştır. Bu doğrultuda programlarda yer alan 131 kazanım; Pragmatizm, Varoluşçuluk, Natüralizm eğitim felsefeleri ve İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Esasicilik eğitim teorileriyle ilişkilendirilmiştir. Araştırma sonucunda 2018 programındaki kazanımların büyük çoğunluğunun Pragmatizm eğitim felsefesi ve İlerlemecilik eğitim kuramıyla ilişkili olduğu ortaya konmuştur. Bu çerçevede, kazanımlar diğer çağdaş eğitim felsefeleri (Varoluşçuluk, Natüralizm) ve çağdaş eğitim teorileri (Yeniden Kurmacılık) açısından yeniden yapılandırılabilir.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 29 Mayıs 2021

Kabul tarihi 19 Haziran 2021

### ANAHTAR KELİMELER

Sosyal bilgiler eğitimi, eğitim felsefesi, eğitim teorileri, öğretim programı, kazanım

### Makale Türü

Araştırma makalesi,

İLETİŞİM Ali Ekber GÜLERSOY  [gulersoy74@gmail.com](mailto:gulersoy74@gmail.com)

© 2021 Yazar(lar). Ali Ekber Gülersoy, Gizem Özbay, Gönül Yıldırım, Büşra Çetinkaya  
 Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan yeniden kullanıma izin veren, orijinal eserin uygun şekilde alıntılanması ve herhangi bir şekilde değiştirilmemesi, dönüştürülmemesi veya üzerine inşa edilmemesi koşuluyla herhangi bir ortamda dağıtılan ve çoğaltılan bir Açık Erişim makalesidir.

## Giriş

Değişimin ve gelişimin hızlı yaşandığı küreselleşen dünyaya uyumlu ve etkin bireyler yetiştirmede Sosyal Bilgiler dersi önemli bir yer tutmaktadır. Sosyal bilgilerin ne olduğu ile ilgili birçok farklı tanımlar yapılmış, ancak amaç, içerik ve yöntemi hakkında bir uzlaşa sağlanamamıştır. 1970’li yıllara gelindiğinde fikir birliğine varılmaya çalışılmış olsa da yeni tanımlar ortaya çıkmaya devam etmiştir<sup>1</sup> (Wesley, 1964: 29). National Council For The Social Studies (NCSS), alanla ilgili yapılan farklı türdeki tanımların yarattığı ayrışmayı ortadan kaldırmak için alan uzmanları tarafından genel kabul görmüş bir tanımlama yapmıştır: “Sosyal bilgiler, sosyal ve beşerî bilimleri, vatandaşlık yeterliklerini geliştirmek amacıyla kaynaştıran bir çalışma alanıdır. Okul programı içinde Sosyal Bilgiler, antropoloji, arkeoloji, ekonomi, coğrafya, tarih, hukuk, felsefe, siyaset bilimi, psikoloji, din ve sosyolojinin yanı sıra beşerî bilimler, matematik ve doğa bilimlerinden kendine mal ettiği içerik üzerinde sistematik ve eşgüdümlü bir çalışma sağlar. Sosyal Bilgilerin öncelikli amacı, karşılıklı olarak birbirine bağlı bir dünyada, kültürel farklılıkları olan demokratik bir toplumda, genç insanlara bilgiye dayalı ve mantıklı karar alabilme yeteneklerini geliştirmede yardımcı olmaktır” (Savage ve Amstrong, 1996: 9; Öztürk, 2014: 4).

Sosyal Bilgilerin tanımında bu denli görüş ayrılığı olması, ülkelerin sosyoekonomik, politik, kültürel yapılarındaki farklılıklar yanında enformasyon teknolojilerine sahip olma ve kullanma kapasitelerine göre çeşitlilik göstermeleriyle ilgilidir. Bu gibi sebeplerle Sosyal Bilgiler öğretim programları ve ders kitapları farklı felsefi anlayışlarına göre biçimlendirilmiştir. Ülkeler kendi programlarında, özellikle dönemin politik atmosferinin etkilerine göre biçimlenen farklı felsefi anlayışlarına sahip olmuşlardır.

2018 Sosyal Bilgiler öğretim programında eğitimin temel amacı: “Eğitim sistemimizin temel amacı değerlerimiz ve yetkinliklerle bütünleşmiş bilgi, beceri ve davranışlara sahip bireyler yetiştirmektir. Bilgi, beceri ve davranışlar öğretim programlarıyla kazandırılmaya çalışılırken değerlerimiz ve yetkinlikler bu bilgi, beceri ve davranışların arasındaki bütünlüğü kuran bağlantı ve ufuk işlevi görmektedir” şeklinde ifade edilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), 2018).

Sosyal Bilgilerin temelleri programdaki katkılarına göre şu şekilde sıralanabilir: sosyal, psikolojik, disipliner, tarihsel, felsefi. Bu kapsamda programın uygulamasına rehberlik eden bakış açısı, mantık, değerler ve inançlar, felsefi temeller olarak nitelendirilebilir (Michaelis, 1992: 2)

Öğretim programları, Türkiye’de Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca geliştirilmektedir. “Nasıl bir insan istiyoruz?” bütün öğretim programlarının yanıt aradığı ortak sorudur (Turan ve Yıldırım, 2019: 44). Öğretim programlarının hazırlanmasına ışık tutan bu soru, sürekli değişen bir dünyada yaşıyor olmamız sebebiyle programların da sürekli kendisini güncelleme ihtiyacını doğurmaktadır.

<sup>1</sup> “Sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitiminde öğretim amacı için sosyal bilimlerin ve beşerî bilimlerin bir birleşimidir” (Barr vd., 2013: 16). “Sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkilerine ilişkin deneyim ve bilgilerin bütünleştirilmesidir” (Barr vd., 1984: 6).

‘Öğretim programı’ kelimesinin sınıflandırılmayan doğası yıllar içinde birçok yoruma yol açmıştır. Kişiler felsefi inanışlarına bağlı olarak farklı yorumlar yapmışlardır: Öğretim programı; okulda ne öğretildiği, konular listesi, ders içerikleri, çalışma programı, öğretim materyalleri listesi, derslerin sıralanması, performans hedefleri listesi, çalışma planı, ekstra sınıf aktiviteleri, rehberlik ve kişiler arası ilişkiler de dâhil okulda var olan tüm süreçlerdir (Oliva, 1988: 5-6).

2005-2006 eğitim öğretim yılında uygulamaya konulan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında problem çözme, işbirlikli öğrenme gibi becerilere ağırlık veren yapılandırmacı yaklaşım benimsenmiştir. Bu açıdan yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan ilk Sosyal Bilgiler Öğretim Programıdır. Söz konusu programda eski programın davranışçı anlayışından vazgeçilmiş, yapılandırmacı yaklaşımın özellikleri dikkate alınmıştır (Bilgili, 2019: 34).

Millî Eğitim Bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretimde 2005-2006 öğretim yılından başlayarak uygulanmakta olan öğretim programlarını 2017’de kapsamlı bir şekilde güncellemiştir. Bu öğretim programlarından birisi de ilkökul-ortaokul Sosyal Bilgiler derslerine aittir. Yenilenen program ortaokul 5. sınıflardan başlayarak 2017-2018 öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlamıştır (Turan, 2018: 621).

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında, 2005 programındaki yapılandırmacı yaklaşımdan hareketle öğrenci merkezli yaklaşım benimsenmeye devam edilmiştir. Program 7 öğrenme alanı, 131 kazanım<sup>2</sup> kapsamında oluşturulmuştur (MEB, 2018).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarına baktığımızda önceki programlar (1968, 1990, 1998) “yapma-ifade etme” şeklinde hedef davranış olarak hazırlanmışken, 2005 yılında uygulanmaya başlayan programda ise “yapar-ifade eder” şeklinde hedef kazanımlara yer verilmiştir.

2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan toplam 7 öğrenme alanında bulunan kazanımlar, 4. sınıf 33, 5.sınıf 33, 6. sınıf 34, 7. sınıf 31 olmak üzere toplam 131 adettir. Bilindiği gibi kazanımlar öğrenme alanının genel içeriği kapsamında hazırlanır (Köksal, 2019: 59).

## Eğitim Felsefeleri ve Eğitim Teorilerine Genel Bir Bakış

Eğitimin tanımı felsefik ve psikolojik yaklaşımlarda farklı biçimlerde yer almaktadır. İdealistlere göre eğitim; Tanrı’ya yaklaştırma süreci, Realistler için bireyi toplumun hâkim değerlerine göre biçim verme süreci, Pragmatistler için, yaşantılar yoluyla kişide istenilen yönde davranış kazandırma süreci, Varoluşçular için ise eğitim, bireylerin gelebilecekleri en nihai duruma gelme süreci olarak yorumlanmaktadır (Sönmez, 2008: 5).

Amaçları belirlemek, öğretim programını şekillendirerek ve eğitim ortamı oluşturmak için bir çerçeve gerekliyse, bu çevre felsefe tarafından belirlenir

<sup>2</sup> Kazanım, öğrenme sürecinde öğrencilerin göstermesi gereken bilgi, beceri, tutum ve değerleri açık ve net şekilde ortaya koyan ifadelerdir (MEB, 2018). Müfredat programlarının belirlenen amaçlara ulaşabilmesi için kazanımlar, içerik, uygulama ve değerlendirme basamaklarına katkı sağlayacak şekilde hazırlanmalı, hedeflenen bilgi ve becerileri de ifade etmelidir (İlhan and Gülersoy, 2019).

(Kumral, 2014: 360). Eğitim felsefelerinin daha iyi anlaşılabilmesi için felsefenin eğitimi nasıl yorumladığına bakmak yerinde olacaktır. Felsefe, eğitimi analiz etmeye başladığında, eğitim felsefesi alanı olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim felsefesi; eğitimin yapısını, temelini, hedef ve amaçlarını, inceleyen; eğitmen ve öğrenci açısından en uygun ortamı sağlayan gereklilikleri belirten; eğitimdeki temel yöntemleri araştıran; pedagojik temelleri sorgulayan kısaca eğitimi her yönüyle ele alan bir felsefe dalıdır (Güçlü vd., 2008).

Kaynağını sistem veya içerik açısından felsefe anlayışında bulan, klasik eğitim felsefeleri “izmler” yaklaşımları olarak da bilinmektedir. Söz konusu kapsamda genel eğitim felsefelerini; İdealizm, Realizm, Pragmatizm, Natüralizm ve Egzistansiyalizm oluşturmaktadır (Cevizci, 2019: 22). Eğitimin yapısını oluşturan felsefi teoriler ise “Daimicilik (Prennealism), Esasicilik (Essentialism), İlerlemecilik (Progressivism), Yeniden Kurmacılık (Reconstructionism), Doğacılık (Natüralizm) ve Varoluşçuluktur (Existentialism). Eğitimin kaynağını oluşturan teoriler, genel felsefelerden hareketle ortaya çıkmıştır. Örneğin Esasicilik, kaynağını İdealizm ve Realizmden almaktadır. İlerlemecilik ve Natüralizm ise, Pragmatist felsefeden almaktadır” (Duman ve Ulubey, 2008: 97). “İdealizm, gerçekliğin temelini zihinsel, tinsel / ruhsal ve ideal gibi kavramlarla kuran bir felsefe” olarak tanımlanabilir (Guttek, 2019: 20). İdealizmde bilme süreci, “akılda önceden var olan, biçimlenmiş sürekli kavramların hatırlanması veya tanımlanması” olarak tanımlanmaktadır. Eğitim ve öğrenme bu önceden var olan bilgilerin bilinçli hale getirilmesidir (Guttek, 2019: 23-24). “İdealist bakış açısından eğitimin en yüksek hedefi, insanın ya da kişinin kendisini gerçekleştirmesi, hayatını hakikat, iyilik ve güzellik değerlerine göre şekillendirmesidir” (Pratte, 1971; Cevizci, 2019). İdealizme göre bilgiler, insan aklından önce var olmaktadır, bu nedenle bilgiye ancak akıl ile ulaşılabilir. Bu anlamda eğitimde bilgiye ulaşmak için tümdengelsel yöntem kullanılmalı, Sokratik tartışma tekniği uygulanmalıdır (Sönmez, 2020: 68). Okulun görevi; geleneksel olarak edinilmiş bilgileri, yetileri ve öğretilenlerin devamlılığını sağlayacak biçimde çocuğu geleceğe hazırlamaktır (Guttek, 2019: 28). İdealist eğitimin merkezinde dersler ve öğretmen vardır. Bu bağlamda Butler (1957: 240-243)’a göre; öğretmen, öğrenciyle arkadaş gibi olmalıdır, öğrencide öğrenme arzusunu uyandırmalıdır, öğrencilerini tanımalı ve anlatacağı konuya hâkim olmalıdır, sınıfta demokratik ortamı tesis etmelidir.

Daimicilik eğitim teorisi, İdealizm eğitim felsefesi çerçevesinde biçimlenmiştir. “Daimicilik, esasiciliğe ve varoluşçuluğa karşıt bir görüş olarak ortaya çıkmıştır. İnsanın zihinsel ve ruhsal gelişimine önem verir. Eğitimin, sabit ve kalıcı olması gerektiğini öne sürer. Daimiciliğe göre insan değişmez, bundan dolayı eğitim de değişmemelidir” (Pratte, 1971: 28). Daimicilik bireylere öğretilmesi gerekenlerin, genel geçer olgulardan ziyade; evrensel ilkeler, kalıcı değer ve fikirler olduğunu savunmaktadır (Cevizci, 2019: 27).

Hançerlioğlu (1977: 217), Realizmi “varlığın, insan bilincinden bağımsız ve nesnel olarak var olmakta bulunduğunu ileri süren anlayıştır” şeklinde tanımlamaktadır. Realizm, insanların varlığın bilgisine ulaşma yetileri olduğunu, bu bilgiye de akıl yoluyla ulaşabileceğini öne sürer (Guttek, 2019: 51). Realist eğitimde öğretim programları gerçeklikle ilintili en nitelikli bilgilerden meydana

gelir. Bu bilgilerin uzman araştırmacılarca tespit edilmesi gerektiğinden, realist eğitim öğretim programı otoriter bir yapıya sahiptir (Brubacher, 1898: 331). Bununla beraber öğretmen de öğreteceği konunun uzmanı olmalı, evrensel bilgileri ve hangi strateji, yöntem ve teknikleri kullanacağını tam ve kesin olarak bilmelidir. Öğrenci ise, alıcı konumundadır, bilgi ve beceriler öğrenciye öğretmen tarafından aktarılır. Öğrenci öğretmenin yönergelerini takip etmekle ve okul kurallarını öğrenip uymakla yükümlüdür (Sönmez, 2020: 91).

Realist anlayışın eğitim kuramı, esasicilik / özcülük olarak bilinir (Cevizci, 2010: 49). Söz konusu kuram muhafazakâr bir temelden kaynağını alır. Okulun görevi, öğrenciye belli geleneksel değerler, beceriler ve bilgileri sağlamaktır (Pratte, 1971: 29). Eğitimin hedefleri arasında; bireyin sosyalleşmesini sağlama, ön plana çıkan kültürel değerleri kazandırma, değişme ve çatışmayı engelleme, kültürel mirası muhafaza etme, topluma uyumu sağlama yer almaktadır. Öğretmen kültürel mirasın temsilcisi olması ve doğru-tutarlı bilgilere sahip olmasından dolayı merkezdedir. Öğretme işini öğretmen yaptığından dolayı etkindir, öğrenci ise edilgen bir pozisyondandır (Sönmez, 2020: 92-93).

Natüralizm; “var olan ya da olup biten her şeyin, doğa bilimlerinde örneklenen yöntemler tarafından açıklanabilme anlamında doğal olduğunu, var olan her şeyin doğanın bir parçasını meydana getirdiğini savunan anlayış” olarak tanımlanmaktadır (Cevizci, 1999: 256). Natüralizm öğrenci merkezli bir eğitim anlayışını savunmaktadır. Eğitimin resmi bir yapıda olmasından çok, çocuğun doğal süreçlerine ve ihtiyaçlarına yönelik bir nitelikte olması gerektiğini savunur. Natüralizme göre eğitim programı, dogmatik bir yapıya sahip değildir. Ayrıca natüralizme göre eğitim, belli bir kitaba veya okula bağlı değildir. Öğrenci pasif bir pozisyonda değil, bilginin alıcısı konumunda olmalı ve bilgiye yaparak, yaşayarak, keşfederek ulaşmalıdır. Eğitim süreçleri öğrencinin ihtiyaçları ve deneyimleri doğrultusunda şekillenmelidir. Öğretmen; geleneksel felsefelerde yer alan otoriter figürün ve bilginin aktarıcısı pozisyonunda olmanın aksine özgür öğrenme ortamını tesis eden, çocuğun yaparak, keşfederek öğrenmelerini teşvik eden bir rehber konumundadır. Natüralizmin eğitim teorilerindeki karşılığı İlerlemecilik akımıdır (Cevizci, 2010: 89-92).

Pragmatik eğitimin öncüsü John Deweydir, düşünceleri 20. yüzyıl eğitim felsefesine ışık tutmuştur (Gutek, 2019: 93). Çoğulculuğu benimseyen Pragmatizm problem çözme aşamalarında bilimsel yöntem basamaklarından yararlanmaktadır (Cevizci, 2019: 122). Pragmatizme göre eğitim insanın deneyimlerinin sonucu oluşan değişikliklerdir. Eğitimde amaç; bireyin değişen dünyaya uyumunu sağlamasında kendisine referans olarak akıl ve bilimi esas almasıdır. Öğretilen içeriğin belirlenme noktasında, yarar sağlayan bilgiler bütünü ele alınmalıdır (Ergün, 2015: 103).

Pragmatizmde “eğitim, bireyin sağlıklı gelişimine olduğu kadar, toplumun demokratik ilkeler doğrultusunda inşasına da katkı yapmak durumundadır” (Cevizci, 2019: 126). Pragmatizmde öğrenci, eğitimin merkezi konumundadır (Dewey, 1907: 51). Bu bağlamda; ‘eğitimin odağı çocukların ayrı ayrı bireyler olarak değerlendirilip her bir çocuğun yeteneği, ihtiyaçları ve tercihleri olmalıdır’ ilkesine sahip olan pragmatist düşünce; aynı öğretmene ve ders kitabına sahip olmanın, her çocuğun aynı biçimde öğrenebileceği anlamına geldiği fikrine de

karşı çıkar (Dewey, 1916: 153). Pragmatist eğitim süreçlerinde öğretmenin rolü; tepkileri harekete geçiren ve öğrencinin dersini yönlendiren ortamı sağlamaktır. Öğretmen konuyla değil, öğrencinin mevcut ihtiyaçları ve kapasiteleriyle etkileşim içinde olmalıdır. Öğretmen hem konuyu hem de öğrencinin karakteristik ihtiyaçlarını ve kapasitelerini bilmelidir. Müfredatın konusu da bu ortamı sağlamaya yönelik olmalıdır. Eğitim, bilimsel olarak formüle edilmiş gerçekler dışındaki her şeyi göz ardı eden bir bilgi anlayışı ile yapılandırıldığında, eğitim süreçlerinde aktif olmanın, vücut ve materyal kullanımının asıl önemli şeyler olduğunu göz ardı eder. Böyle bir eğitim, öğrencinin ihtiyaç ve isteklerinden izole edilmiştir. Yalnızca ezberlenecek ve talep edildiğinde yeniden üretilecek bir yapıdadır (Dewey, 1916: 212-217). Eğitim yapılandırılırken özellikle, bireyin ya da grubun yaşamında önüne çıkacak ve etkileşime gireceği durumları içeren kişisel deneyimine önem verilmelidir (Butler, 1957: 488).

Dewey'e göre; sosyal bir çevreyi oluşturan okullar, eğitimde reform hareketlerinin gerçekleştiği yapılardır. Ona göre toplumun küçük birer yansımaları olan okullar, çocuğun kendini ifade etmesi ve sosyalleşmesini gerçekleştirdiği alanlar olması açısından, toplumsallaşmalarının başladığı yerlerdir (Gutek, 2019: 96).

Pragmatizm; okulun hedeflerini ve sosyal görevlerini ele alır. Buna göre; okulda öğrencilere günlük yaşamda karşılaştıkları problemler düşündürülmeli, klasik eğitimin yapıldığı bu sınıflarda toplumu ilgilendiren problemler üzerine tartışmalar yapılmalıdır. Öğrencilere yaşamlarında karşılaçacakları problemleri fark etme ve çözebilme becerileri, etkin birer vatandaş olana kadar öğretilmelidir (Gutek, 2019: 107-108).

Bunun yanı sıra Cevizci de (2019: 133): “müfredatı öğrencinin gerçekten işine yarayacak, onu her yönüyle geliştirecek bir eğitim programına dönüştürebilmek için, ondaki ‘bilme’ boyutuna ‘yapma’ boyutunu ekler” olarak ifade etmektedir. İlerlemecilik; John Dewey’in pragmatik ve deneysel eğitim anlayışı ile yakından bağlantılı olan (Munk, 1965: 55) eğitim faaliyetlerinin merkezi ya da konusu olarak çocuğa yapılan vurguyla belirlenen çağdaş eğitim anlayışı olarak tanımlanır (Cevizci, 2010: 273). Progressivizm; pragmatist düşüncenin eğitime yansımış şeklidir. Bu bakış açısı, geleneksel eğitimin ilkelerine ve sıkı disiplin anlayışına karşı çıkmaktadır (Ergün, 2015: 105).

İlerlemeciler açısından eğitim durumları; öğrenmenin merkezinde öğrencinin bulunduğu, öğrenci deneyimlerinin temel alındığı, öğrencinin analiz yapabildiği ve fikir yürütebildiği, teori değil pratiğin ön planda olduğu, üretken, demokratik, problem çözmeye odaklı ilkelere dayandırılmalıdır (Sönmez, 2020: 106-112).

İlerlemeci anlayışa göre herhangi bir konudaki içerik ve vurgu ortak sosyal gereksinimler çerçevesinde tespit edilmeli, içeriğin düzenlenmesi ve öğretme yöntemleri, çocukların yetenek ve ilgi alanlarına göre belirlenmelidir (Cremin, 1964: 194). Öğretmenin yapabileceği en iyi şey, insanların kendilerini çevreleyen koşullara daha kolay adapte olmalarını sağlayacak bilgiyi sağlamaktır (Cremin, 1964: 94). Karakter gelişimi açısından İlerlemecilik eğitim felsefesinin uygulandığı bir okul, “sıranda sessizce otur” tipi bir okulu oldukça geride bırakacaktır. Nitekim modern psikoloji insanın uygulama olmadan ya da

deneyimlemeden öğrenemeyeceğinde hemfikirdir (Brameld, 1970: 29).

Varoluşçular anlamın, insanın içinde bulunduğu durumların dışında, insanın kendisi tarafından yaratılabileceğini savunurlar. Eğitim felsefelerini, insanın varoluşunun temel gerçeklik olduğu fikri üzerine inşa etmişlerdir. İnsanın özü insan tarafından yaratılır. Varoluşçular bu nedenle öğrencinin kendisini tanıması yönünde cesaretlendirilmesi gerektiğini savunurlar. Eğitimden beklentileri; öğrencinin seçimlerini kendisinin oluşturması yönünde teşvik edildiği özgür bir öğrenme ortamının sağlanmasıdır (Pratte, 1971: 30). Bu bağlamda temel yapıtaşlarını öğretmen, öğrenci ve müfredatın oluşturduğu eğitim ilişkisinde odak, tümüyle öğrenciye verilmiştir, bu nedenle eğitimi yalnızca bazı bilgilerin aktarıldığı bir süreç şeklinde değerlendirmemek gereklidir. Öğrencinin merkezde olması tamamen bireyci bir anlayışın ortaya konması demek değildir. Öğrenci (birey); belli bir tarihsel süreç ve kültür çerçevesinde vücut bulmuş bir varlık olarak değerlendirilir. Böylece öğrencinin kendisiyle, içinde yaşadığı toplum ve dünya ile ilgili kapsayıcı bir kavrayış ya da anlayışa ulaşmasını amaçlar. İnsanları dönüştürmek, varoluşa eriştirme yönünde rehberlik etmek asıl amacıdır (Cevizci, 2019: 147-153) Varoluşçu eğitime en uygun teknik ise Sokratik Tartışma metodudur. Öğrencinin kendi cevabını kendisinin oluşturması sağlanmalı, doğru cevabı ortaya çıkaracak türde sorular sorulmamalıdır. Eğitimden beklenen; özgür eylemde bulunan, özgür seçimler yapan ve seçimlerinin sorumluluğunu kabul eden, toplumsal değerlerden kurtulmuş, anı yaşayan, özne-nesne ayırımına gitmeyen, doğruya varmada sezgiyi, Sokratik yöntemi, bilimsel yöntemi kullanan, toplumsal çerçeveye uymayan bireyler yetiştirmektir. Bu eğitimin sonuçlarını sınama işi de geleneksel tarzda, ezbere dayalı bilgiyi sinayacak biçimde olmayan; öğrencinin kendi varoluşunu gerçekleştirme ve sezgiye dayalı-özgürce seçim süreçlerini, seçimlerinin sorumluluğunu üstlenip üstlenmediğini, yaratıcılığını ortaya koyup koymadığını denetleyen, sorularla oluşturulmuş sınavlar yoluyla yapılabilir (Sönmez, 2020: 145-150).

“Toplumsal yeniden-yapılanmacılar, John Dewey’in hem bireysel hem de sosyal deneyimin yeniden oluşumu gereksinimine önem veren pragmatizmini takip ederek, toplumsal deneyin ve kültürün yeniden yapılanmasını merkeze alırlar” (Gutok, 2019: 338).

Yeniden Yapılandırmacı eğitimin sosyal boyutunu esas alır. Bireylere küresel dünyada var olan sorunları çözmeye önemli roller düşmektedir. Eğitim, teknolojik ilerlemenin sebep olduğu kültürel boşluğu doldurmada önemli bir yere sahiptir (Cevizci, 2010: 509)

George Counts, yeniden yapılandırmacı teoride eğitimin genel amacının, bireyi sosyal değişime karşı kendisini hazırlamak olduğu fikrine karşı çıkar. Eğitim ile ilgili; bireyin hızla değişen dünyada, bu değişime ayak uydurabilecek bir çeviklikte zihninin olması ve değerlere sıkı sıkıya bağlanmaması gerektiği yaygın kanısı yadsır. Genel kaniye göre birey; yeni fikirlere adapte olabilmeli, eğitim de bireyi mümkün olduğunca bu değişime hazırlamalıdır. Buna göre insan, kendi zihnini kontrol edecek yetiden yoksundur. Ancak Counts’a göre insanlığın gelişimi için gerekli olan bireyin gelişimi değil, toplumu ileriye götürecek hedefler ve sosyal yapılanmadır (Counts, 1932: 25-27).

Bu bağlamda okulun amacı; kültürel mirası tabu olarak algılamadan, eleştirel bir

biçimde değerlendirebilecek bireylerle, toplumu yeniden inşa etme noktasında belirlenecek öğelerin üzerinde durmaktır (Guttek, 2019: 339). Sönmez'e göre yeniden kurmacı eğitimin hedefleri; barışı tesis ederek dünya üzerinde tek bir medeniyetin kurulmasını sağlama, teorikten ziyade pratik sonuçlar ortaya koyarak değişime ulaşma, iş birliği, demokrasi, üretkenlik gibi değerleri inşa etme, eleştirel düşünme becerisine sahip bireyler yetiştirme, bilginin değişebilirliğini göz önünde bulundurarak dogmatik düşünce biçimlerine tabi olmama, toplumu kesintisiz bir değişim sürecine tabi tutma şeklinde ifade edilir. Toplumsal değişimin ve yeniden oluşturulmasının sağlanabilmesi için, öncelikli görevin okulda olduğunu savunan yeniden kurmacılığa göre öğretmen, bu değişimdeki amaçları sağlayabilecek araç-gereçleri, öğrenme-öğretme stratejilerini, yöntem ve teknikleri uygulamaya koymalıdır. Bu uygulamalar öğrencide bilimsel yöntemi kullanmayı ve eleştirel düşünmeyi teşvik edecek bir yapıda olmalıdır. Sınıf ortamının demokratik unsurlardan oluşmasını savunan yeniden kurmacılıkta; bütün düşünceler özgürce ifade edilebilmeli, demokratik bir ortam öğretmen tarafından sağlanmalıdır. Eğitim içeriklerinde uygulamaya yönelik çalışmalar yer almalı, gözlem, deney gibi teknikler öğrencilerce kullanılmalıdır. Ceza olmamalıdır. Sınama soruları, öğrencinin eleştirel düşünme becerisini, bilimsel yöntemin ne derece kullanıldığını ölçen bir yapıda olmalıdır (Sönmez, 2020: 114-115).

Literatür taraması yapıldığında ilkokul 4. sınıf, ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kazanımlarını eğitim felsefeleri ve eğitim teorileri açısından ele alan bir çalışmaya rastlanılmamaktadır. Sözü edilen konudaki bilgi boşluğunu doldurmak adına çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir. Bu çalışma ile alan yazına katkı sağlanması hedeflenmiştir. Bu sayede eğitimin yapısı irdelenmiş, eğitimin hedeflerindeki 'nasıl bir öğrenci yetiştirmek istiyoruz?' sorusunun cevabına ulaşılmaya çalışılmıştır. Böylelikle yetiştirilecek öğrenci profilinin belirlenmesine katkı sağlayan nitelikli öğretim programlarına katkı sağlanması amaçlanmıştır.

## Amaç

Bu araştırmanın temel amacı 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4., 5., 6. ve 7. Sınıf ders kazanımlarını eğitim felsefeleri ve eğitim teorileri açısından incelemektir. Araştırmanın problem cümlesi "Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımları (4, 5, 6 ve 7. sınıflar) ile eğitim felsefesi ve eğitim teorileri arasında nasıl bir ilişki vardır?" şeklindedir. Araştırmanın alt problemleri aşağıdaki gibidir:

1. Dördüncü sınıf sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları ile eğitim felsefesi ve eğitim teorileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
2. Beşinci sınıf sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları ile eğitim felsefesi ve eğitim teorileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
3. Altıncı sınıf sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları ile eğitim felsefesi ve eğitim teorileri arasında nasıl bir ilişki vardır?
4. Yedinci sınıf sosyal bilgiler öğretim programı kazanımları ile eğitim felsefesi ve eğitim teorileri arasında nasıl bir ilişki vardır?



## Metodoloji

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımına dayalı olarak “doküman incelemesi” kullanılmıştır. “Doküman inceleme, araştırmanın konusu ile ilgili bilgi içeren materyallerin analizidir. Bu materyaller yazılı materyaller (kitap, dergi, gazete, arşiv, magazin, mektup, günlük, resmi yayın ve istatistikler vb.) olabileceği gibi konuyla ilgili film, video, fotoğraf şeklinde de olabilir” (Aktaş, 2019: 126). Araştırmada veri kaynağı olarak, 2018 yılında kabul edilen ilkökul 4. sınıf ve ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları (MEB, 2018) temel alınmıştır. Kazanımların eğitim felsefeleri ve eğitim teorileri ile ilgili değerlendirmeleri her araştırmacı tarafından ayrı ayrı ele alınmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sorgulamak için “Görüş Birliği” ve “Görüş Ayrılığı” olan kazanımları tespit etmek için bütün çalışmalar bir araya getirilmiştir ve söz konusu ilişkilendirmelerin tamamında araştırmacılarla görüş birliğine varılmıştır. Araştırmanın güvenilirlik çalışması için eğitim felsefesi alanında uzman iki kişinin görüşü alınmıştır. Bazı kazanım analizlerinde uzman kişilerin görüşleri ile araştırmacıların görüşleri farklı olduğu için çalışmanın güvenilirlik katsayısı aşağıdaki gibi belirlenmiştir:

Güvenirlilik = Görüş Birliği / Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı

Güvenirlilik =  $100 / 100+31=,76$

Araştırma güvenilirlik katsayısının 0,70 değerinin üzerinde bulunması (0,76) araştırmanın güvenilirliğini, diğer bir deyişle kazanım analizlerinin güvenilir olduğunu ifade etmektedir (Miles and Huberman, 1994: 64).

Araştırmacı ve uzmanların görüş ayrılığı olan kazanım analizleri, uzmanların görüşleri çerçevesinde yeniden düzenlenmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde 4., 5., 6. ve 7. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programındaki kazanımlar, eğitim felsefeleri ve eğitim teorileri açısından ele alınıp değerlendirilmiştir. Araştırma bulguları, çalışmanın amaçlarına uygun olarak sunulmuş ve sınıf düzeyine göre tablolştırılmıştır. Tablolarda kazanımlar ve öğrenme alanları doğrudan verilmiş olup felsefi kuramlar ve eğitim teorileri ile ilişkileri irdelenmiştir.

### 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımları ile Eğitim Felsefeleri ve Eğitim Teorileri Arasındaki İlişkiler

Tablo 1'e göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4. Sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) öğrencinin kendisi hakkında kendisinin bilgi edinmesi ve tanımlaması, 'eğitimin hayatın kendisi' olarak görülmesi ve okul ile hayatın iç içe olarak ele alınması, (2. Kazanım) öğrencinin yaşamını tarihsel sıraya koyması, içinde bulunduğu pozisyonu kavrayabilmesi, (3. Kazanım) öğrenmenin, kişiye yaşamında fayda sağlayabilmesi, (4. Kazanım) öğrencinin kendisini farklı bireylerin yerine koyma becerisi, (5. Kazanım) bireyin, diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılaması başkalarıyla anlamlı etkileşimler kurması gibi

ilkeler tespit edildiğinden pragmatizm (yararcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra (3. Kazanım), kişinin kendini tanımlaması ilkesiyle de ilintili olduğu için varoluşçuluk eğitim felsefesi ile de ilişkilendirilmiştir (Tablo 1).

4. Sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) öğrencinin bilgi edinme sürecini kendisinin yapılandırması ve kişisel varlığına ilişkin çıkarımlarda bulunması, bireyin kendisi hakkında farkındalığa sahip olması, (2. Kazanım) yaşamını kronolojik sıraya koyma işi aynı zamanda kendi hayatında olan bitenin bir tür gözlemi olması, (3. Kazanım) kendini tanıma yaşama bir tür hazırlık değil, bizzat yaşamın kendisinin deneyimlenmesi, (4. Kazanım) Empati kurma becerisi üst düzey bir zihinsel beceri olup bilişsel bir öğrenme sağlaması, (5. Kazanım) Bireyin diğerlerinin farklı özelliklerine saygı duyması, kişiliklerin ve fikirlerin etkileşimine imkân sağlayabilecek demokratik bir ortam yaratması gibi ilkeler tespit edildiğinden İlerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 1).

4. Sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) öğrencinin kaynaklara kendisi ulaşarak, öğrenme sürecini kendisinin yapılandırması, (2. Kazanım) kültürel gerçeklik alanının öğrencinin etkileşime geçtiği alan olması ve toplumun kültürel araçlarını yaptığı araştırma sayesinde öğrenmesi, (3. Kazanım) öğrencinin geleneksel çocuk oyunlarını geçmiş ve gelecek perspektifinde değerlendirmesi, eğitimin kültürel sürekliliğini ve dinamik bir yapısı olduğunu vurgulaması, (4. Kazanım) eğitimin değer yüklü olduğunu, toplumun kültürel becerilerinin, bilgisinin ve değerlerinin aktarıldığı ve mirasını koruyup devam ettirecek bireylerin yeniden üretildiği bir araç olarak görülmesi bağlamında, öğrencinin geçmiş ile bağlantı kurup günümüz değerlerini kavraması gibi ilkeler tespit edildiğinden Pragmatizm (yararcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 1).

4. Sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) bilginin çocuğun tarafından yapılandırılarak hayata transfer edilmesi, (2. Kazanım) milli kültürün yalnızca sözel olarak ifade edilmeyip, çevrenin ve ailenin gözlemlenmesinden ortaya çıkan öğelerden yola çıkılarak tanımlanması, bilginin yalnızca teorik olmaması, aynı zamanda pratik bir yapısı olması, (3. Kazanım) Eğitimin toplumda geleneksel biçimde süregelen standartlar ve değişmezlerden ziyade, dinamik-devamlı güncellenen yaşamı öğretmesi gerektiğini ileri süren ve öğrencinin bu süreci kendisinin yapılandırmasını, (4. Kazanım) öğrencinin; bilginin özümsemesini ve kavramasını kendi kendine gerçekleştirmesi gibi ilkeler tespit edildiğinden İlerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 1).

4. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Öğrencinin çevresini gözlemlemesi ve bu gözlemler sonucunda çıkarımlarda bulunması, (2. Kazanım) öğrenciyi, bilginin inşasını kolaylaştıracak faaliyetler içine sokup anlamı yapılandırması, (3. Kazanım) Öğrencinin, çevresindeki doğal ve beşerî unsurları ayırt etmesi; kendi

gerçeklik alanının farkına varması anlamına gelir. Kendi gerçekliğinin farkında olması, çevresiyle etkileşimi sonucu gerçekleşir. (4. Kazanım) Öğrencinin çevresini aktif bir süreçte gözlemlemesi ve bu gözlemleri görsel uygulamalarla aktarması, öğrencinin hali hazırda bilmekte olduğu bilgileri, öğrendiği yeni bilgilere transfer ederek süreci kendisinin yapılandırması, (5. Kazanım) öğrencinin, çevresi hakkında tümel bilgilere sahip olmaya yönelik eylemlerde bulunması, (6. Kazanım) Doğal afetler günlük yaşamın bir parçasıdır. Buna yönelik yapılacak çalışmalar; eğitimin, öğrenciyi hayata en iyi uyumu göstereceği biçimde yetiştirilmesini amaçlar gibi ilkeler tespit edildiğinden pragmatizm (yararcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra; (4. Kazanım) eğitimin, çocuğun doğal yaşamın temel yasalarına dayanması şart olan bazı genel yetiştirme-gelişim ilkelerinin doğal ortamlarda uygulanmasıyla ilgili olmasından dolayı Natürallizm eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 1).

4. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Öğrencinin çevresiyle ilgili çıkarımlarda bulunması; kendi hayatıyla ilgili doğrudan gözlem yapması, (2. Kazanım) Öğrencin günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizmesi hem öğrenilen bilginin yaşamın kendisinin olması hem de öğrencinin bir bilim insanı gibi hareket etmesi, (3. Kazanım) çocuğun, çevresindeki doğal-beşerî unsurların farkına varması, (4. Kazanım) Öğrencinin, çevresindeki hava olaylarını gözlemleyip bu gözlemleri resimli grafiklere aktarması, (5. Kazanım) öğrencinin çıkarımda bulunabilmesi öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme sürecinin ön planda tutulması, (6. Kazanım) Öğrencinin doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapması, bilgiyi hayatına transfer edebilmesinin ve problemi çözüme odaklı düşünmesinin bir sonucudur gibi ilkeler tespit edildiğinden İlerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra bu kazanım (6. Kazanım) problem çözme, sorgulayıcı ve özgür düşünmeyi esas alan yeniden Kurmacılık eğitim felsefesinin, toplumsal sorunların (çevre sorunu, açlık, yoksulluk, eşitsizlik vb.) çözümüne ilişkin çevre bilinci kazanmayı hedefleyen bireylerin yetişmesini esas alması açısından da yeniden Kurmacılık eğitim teorisiyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 1).

4. Sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Çocuğun çevresindeki teknolojik aletleri gözlemlemesi ve bunları kullanımına göre sınıflandırması, gündelik hayatında kullandığı, daha önceden öğrendiği bilgiyi kendi öğrenme süreçlerinde yeniden yapılandırma sürecidir. (2. Kazanım) Öğrencinin geçmiş ve bugün arasında karşılaştırma yaparak bağlantı kurma süreçlerinde kendi bilgi kavrayışını inşa etme imkânı elde eder. (3. Kazanım) Eğitimin çıkış noktasının konu değil, çocuk olarak gören pragmatist felsefe çocuğu aktif bir biçimde sürece dahil eden, araştıran, sorgulayan, problem çözme yetisine sahip, geçmiş ve bugün arasında dengeyi sağlıklı bir biçimde kurabilen bireyler yetiştirmeyi amaç edinmiştir. (4. Kazanım) Öğrenmenin, öğrenen ile çevre arasındaki etkileşimden meydana geldiğini, bu nedenle de aktif katılımı gerektirdiğini öne süren pragmatist felsefede bilgi, 'yaşantı' yoluyla elde edilir ve öğrencinin elde etmesi

gereken bilgiler kendi yaşantısındaki ihtiyaçlardan doğmalıdır anlayışı hakimdir gibi ilkeler tespit edildiğinden Pragmatizm (yararcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra (4. Kazanım) özgün ürünün kişisel özgürlüğe yönelik bir deneyim olmasından dolayı varoluşçu felsefe ile ilişkilendirilmiştir. (5. Kazanım) Esas olan öğrencinin çevresinin, ailesinin, okul ve öğretmenlerinin etkisinin de ötesinde bağımsız-özgür bir bireye dönüşmesidir. Bu bağlamda teknolojik ürünleri çevresine ve kendisine zarar vermeden kullanabilme yetisi, kendini gerçekleştirme ve bireyselliğini oluşturması varoluşçu eğitim felsefesi kapsamında değerlendirilmiştir (Tablo 1).

4. Sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Bilgiyi anlamlı hale getirebilmek için, o bilginin hayatın içinde kullanılması, (2. Kazanım) Geçmiş ve bugün arasında belirli bir durum bağlamında karşılaştırma yapma durumunun, eğitimin toplumda geleneksel biçimde süregelen değişmezlerden ziyade, dinamik-devamlı değişen yaşamı öğretmesi, (3. Kazanım) Eğitim, problem çözme tabanlı araştırma inceleme çalışmalarının ön planda olduğu, öğrencinin kendi öğrenmesine kılavuzluk ettiği, sorumluluk alma gibi hayat becerilerinin kazandırıldığı bir şekildedir. (4. Kazanım) eğitimin çocuğun ilgileriyle doğrudan ilişki içinde olması gerektiğini, (5. Kazanım) çocuk, kendisine toplumda ve dünyada bir yer edinme amacına katkıda bulunma noktasında araçsal bir değere sahip olmakla birlikte, aynı zamanda asli bir değeri olduğunu da kavramalıdır gibi ilkeler tespit edildiğinden İlerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra (5. Kazanım) toplum üzerinde radikal değişimler oluşturabilecek, toplumsal sorunların belirlenmesinde ve çözümünde rol oynayacak öğrencilerin yetiştirilmesini hedef almasıyla Yeniden Kurmacılık eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 1).

4. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) öğrencinin kendi bireyselliğini keşfetmesi, özgür iradesini kullanması ve seçimler yaparak kendisi için karar alma süreçlerine dahil olması bağlamında, Pragmatizm ve Varoluşçuluk eğitim felsefeleri, (2. Kazanım) Çocuğun ailesi ve yakın çevresindeki ekonomik faaliyetleri tanıması, onun daha önce farkında olmadığı gerçeklikleri, çevresiyle gireceği etkileşimler yoluyla öğrenmesini sağlayarak yaşadığı dünyaya dair farkındalığının artmasını sağlaması bağlamında, pragmatizm eğitim felsefesi, (3. Kazanım) eğitimin insan özgürlüğü unsurunu kazandırmayı ve kişiye farklı tercihler sunarak doğruyu keşfetme ve kendi seçeneklerini seçme olanağı vermesi bağlamında pragmatizm ve varoluşçuluk eğitim felsefeleri ile (4. Kazanım) bireyin kendi sorumluluklarını alması ve bireyselliğinin farkında olması bağlamında Pragmatizm ve Varoluşçuluk eğitim felsefeleri, (5. Kazanım) kaynakları israf etmeden kullanma, en başta çocuğun sorumluluk bilincine sahip bir tüketici olması, bu davranışlarının kendisine ve çevresine faydasını anlama bağlamında Pragmatizm eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 1).

Tablo 1. 4. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımları ile Eğitim Felsefeleri ve Eğitim Teorileri Arasındaki İlişkiler.

Öğrenme Alanları	Kazanımlar	Eğitim Felsefeleri	Eğitim Teorileri
4.Sınıf Birey ve Toplum	SB.4.1.1. Resmi kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.1.2. Yaşamına ilişkin belli başlı olayları kronolojik sıraya koyar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.1.3. Bireysel ilgi, ihtiyaç ve yeteneklerini tanıır.	Pragmatizm Varoluşçuluk	İlerlemecilik
	SB.4.1.4. Kendisini farklı özelliklere sahip diğer bireylerin yerine koyar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.1.5. Diğer bireylerin farklı özelliklerini saygı ile karşılar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
4.Sınıf Kültür ve Miras	SB.4.2.1. Sözlü, yazılı, görsel kaynaklar ve nesnelere yararlanarak aile tarihi çalışması yapar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.2.2. Ailesi ve çevresindeki milli kültürü yansıtan öğeleri araştırarak örnekler verir.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.2.3. Geleneksel çocuk oyunlarını değişim ve süreklilik açısından güntümüzdeki oyunlarla karşılaştırır	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.2.4. Milli Mücadele kahramanlarının hayatlarından hareketle Milli Mücadele'nin önemini kavrar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
4.Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.4.3.1. Çevresindeki herhangi bir yerin konumu ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.3.2. Günlük yaşamında kullandığı mekânların krokisini çizer.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.3.3. Yaşadığı çevredeki doğal ve beşeri unsurları ayırt eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.3.4. Çevresinde meydana gelen hava olaylarını gözlemleyerek bulgularını resimli grafiklere aktarır	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.3.5. Yaşadığı yer ve çevresindeki yer şekilleri ve nüfus özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.	Pragmatizm	İlerlemecilik Yeniden Kurmacılık
4.Sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.4.4.1. Çevresindeki teknolojik ürünleri, kullanım alanlarına göre sınıflandırır	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.4.2. Teknolojik ürünlerin geçmişteki ve bugünkü kullanımını karşılaştırır	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.4.3. Kullandığı teknolojik ürünlerin mucitlerini ve bu ürünlerin zaman içerisindeki gelişimini araştırır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.4.4. Çevresindeki ihtiyaçlardan yola çıkarak kendine özgü ürünler tasarlamaya yönelik fikirler geliştirir	Pragmatizm Varoluşçuluk	İlerlemecilik
	SB.4.4.5. Teknolojik ürünleri kendisine, başkalarına ve doğaya zarar vermeden kullanır.	Varoluşçuluk	İlerlemecilik Yeniden Kurmacılık
4.Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.4.5.1. İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.	Pragmatizm Varoluşçuluk	İlerlemecilik
	SB.4.5.2. Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.5.3. Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.	Pragmatizm Varoluşçuluk	İlerlemecilik
	SB.4.5.4. Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur	Pragmatizm Varoluşçuluk	İlerlemecilik
	SB.4.5.5. Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.	Pragmatizm	İlerlemecilik Yeniden Kurmacılık
4.Sınıf Etkin Vatandaşlık	SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.	Varoluşçuluk	İlerlemecilik
	SB.4.6.2. Aile ve okul yaşamındaki söz ve eylemlerinin sorumluluğunu alır.	Varoluşçuluk	İlerlemecilik
	SB.4.6.3. Okul yaşamında gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri önerir.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.6.4. Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğü arasındaki ilişkiyi açıklar.	Varoluşçuluk	İlerlemecilik
4.Sınıf Küresel Bağlantılar	SB.4.7.1. Dünya üzerindeki çeşitli ülkeleri tanıır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.7.2. Türkiye'nin komşuları ve diğer Türk Cumhuriyetleri ile olan ilişkilerini kavrar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.7.3. Farklı ülkelere ait kültürel unsurlarla ülkemizin sahip olduğu kültürel unsurları karşılaştırır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.4.7.4. Farklı kültürlerle saygı gösterir.	Pragmatizm	İlerlemecilik

Bunun yanı sıra 4. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. kazanım) çocuğun kendi hayatını kendisinin kurmasını amaçlaması ve öğrendiklerini kullanabilmesi, eleştirel düşünme yapısına sahip olabilmesi, yaşamayı öğrenebilmesi, (2. kazanım) çocuğun, hayatının önemli bir parçası ekonomik faaliyetleri tanınması, (3. Kazanım) eğitimin hayata hazırlık değil, hayatın kendisi olması, (4. Kazanım) öğrencinin kendi öğrenmesini sağlayan, sorumluluk bilincini oluşturmasını amaçlaması, (5. Kazanım) Eğitimin anlamının; problem çözücü insan yetiştirme olarak görülmesi ve anlamlı bilginin, hayatta fayda sağlayabilen bilgi olması gibi ilkeler tespit edildiğinden İlerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra (5. Kazanım) çocuğun çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanabilmesi topluma karşı duyarlılığının ve çevre bilincinin gelişmiş olduğunun bir göstergesidir. Bu açıdan bu kazanım Yeniden Kurmacılık eğitim teorisi ile de ilişkilendirilmiştir (Tablo 1).

4. Sınıf Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) eğitimden; temel insanlık durumlarına duyarlı, kendini bilen, ben bilincine sahip, kişilikli insanlar yetiştirmesini beklemesi, (2. Kazanım) Kendi davranışlarının sorumluluğunu almayı, aynı zamanda eylemlerinin sonuçlarının bilincinde bireyler yetiştirmeyi amaçlaması bağlamında Varoluşçuluk eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir. (3. Kazanım) Öğrencinin gerekli gördüğü eğitsel sosyal etkinlikleri öğrenmesi bağlamında pragmatizm eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir. (4. Kazanım) Ülkesinin bağımsızlığı ile bireysel özgürlüğün arasındaki paralel ilişkiyi açıklayabilen öğrenci yetiştirme kazanımına ulaşmayı amaçlaması bağlamında Varoluşçuluk eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 1).

Bunun yanı sıra 4. Sınıf Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Çocuğun, sahip olduğu hakları bilmesi, eğitimin toplumda geleneksel biçimde süregelen standartlar ve değişmezlerden ziyade, dinamik-devamlı güncellenen yaşamı öğretmesi ve öğrenmenin, çocuğun ilgileriyle doğrudan ilişkili olması, (2. Kazanım) aktif olarak hayata katılan, bilinçli, sorumluluk sahibi, yaşamayı öğrenebilmiş, etki ve eylemlerinin sorumluluklarını alabilen bireyler yetiştirmenin esas alınması, (3. Kazanım) öğrenmelerin çocuğun ilgileriyle doğrudan ilgili olması gerektiğini ve öğrenmenin sorumluluğunu çocuğa addeden yapıda olması, (4. Kazanım) eğitimin iki durum arasındaki ilişkiyi gözlemleyerek senteze ulaşabilen çocuklar yetiştirmeyi amaçlaması gibi ilkeler tespit edildiğinden İlerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 1).

4. Sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1 Kazanım) çocuğun bilgiyi edinme ve aktarma süreçlerinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi, (2. Kazanım) öğrencilere kendi bilgi kavrayışlarını inşa etme imkânı tanınması, (3. Kazanım) Dünyanın anlamlandırılabilir olduğu ölçüde değerli olduğunu ve bilgiyi yapılandırma süreçlerinde öğrencinin aktif bir konumda olması, (4 Kazanım) Öğrenciyi başka kültürlerle anlamlı etkileşimler içine sokmayı hedeflemesi gibi ilkeler tespit

edildiğinden Pragmatizm (yararcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 1).

Ayrıca 4. Sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Bilgi edinme süreçlerinin merkezine öğrencinin konması ve aktif öğrenme eyleminin öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi, (2. Kazanım) Öğrenmenin sorumluluğunun öğrencide olması, (3. Kazanım) eğitim süreçlerinin öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme sürecinde yapılandırılması, (4. Kazanım) Gerçek gelişmenin hayati şartı olan fikirler ve kişiliklerin serbest bir şekilde etkileşimine olanak sağlayan ve onu teşvik eden yegâne ortamı demokratik ortam olduğunu savunması gibi ilkeler tespit edildiğinden İlerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 1).

### 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımları ile Eğitim Felsefeleri ve Eğitim Teorileri Arasındaki İlişkiler

Tablo 2’de 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 5. Sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili kazanımlar, eğitim felsefeleri açısından irdelenmiştir. Bilindiği gibi pragmatizm felsefesinin öne sürdüğü bilgi anlayışına göre dünya anlamlandırılabilirliği ölçüde değerlidir. Bu bağlamda (1. Kazanım) öğrencinin Sosyal Bilgiler dersinin kendisine ne gibi katkıları olduğunu fark etmesi, (2. Kazanım) çocuğun hem çevresiyle yakın etkileşimler kurarak gözlemlerde bulunması hem de bu gözlemlerden yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklaması, (3. Kazanım) eğitim sürecinin, kişiye kendisini olgunlaştıracak bir kültürel çevre ya da ortam temin ettiğini, böyle bir ortam sayesinde kişinin grup yaşamına katılımını kolaylaştıracak dili, beceri ve bilgileri kazandığını savunan ve bireylere topluma dahil olabilmeleri veya grup etkileşimine girebilmeleri için gereklilikleri temin eden eğitimin, bireyleri olgunlaştırıp geliştiren bir süreç olması gibi ilkeler tespit edildiğinden pragmatizm (yararcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra (4. Kazanım) haklarının bilincinde olan ve bu hakların ihlal edildiği durumları kavrayabilen çocuk, varoluşçu felsefenin ön gördüğü eğitim felsefesi kapsamında bireyselliğinin ve kendi sorumluluğunun farkında olma yolunda bir öğrenme sürecinin içindedir. Bu nedenle söz konusu kazanım varoluşçu eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 2).

5. Sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) çocuğun, düşünme ve yapma arasındaki ilişkiyi kavrayacak şekilde eğitildiğinde demokratik topluma aktif katılım için gerekli donanıma sahip olması, (2. Kazanım) aktif öğrenmenin ön plana çıkarılması gerektiği, araştırma ve sorgulamaya dayalı bir eğitim ortamı oluşturulması, (3. Kazanım) kendi haklarının farkında ve sorumluluklarının bilincinde olarak grup yaşamına katılan çocuğun bu türden bir eğitim süreci içerisinde olması, her çocuğun kendi hayatını kendisinin kurmasını amaçlaması, (4. Kazanım) eğitimin anlamının problem çözücü insan yetiştirme süreci olarak anlamlandırılması gibi ilkeler tespit edildiğinden İlerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 2).

5. Sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) çocuk, toplumun kültürel araçlarıyla değerlerini benimser ve bu değerleri aktarmak üzere kendini yetiştirir. (2. Kazanım) Çocuğun hem çevresiyle yakın etkileşimler kurarak gözlemlerde bulunması hem de bu gözlemlerden yola çıkarak çevresindeki doğal varlıkları, tarihi mekanları, nesnelere ve eserleri tanıtmaya onun aktif bir araştırma-öğrenme süreci içerisinde olduğunu gösterir niteliktedir. (3. Kazanım) Eğitimin değer yüklü olduğunu, toplumun kültürel becerilerinin, bilgisinin ve değerlerinin aktarıldığı ve mirasını koruyup devam ettirecek bireylerin yeniden üretildiği bir araç olarak görülmesi, (4. Kazanım) eğitim sürecinin, kişiye kendisini olgunlaştıracak bir kültürel çevre ya da ortam temin ettiğini, böyle bir ortam sayesinde kişinin grup yaşamına katılımını kolaylaştıracak dili, beceri ve bilgileri kazandığını savunan ve bireylere topluma dahil olabilmeleri veya grup etkileşimine girebilmeleri için gereklilikleri temin eden eğitim, bireyleri olgunlaştırıp geliştiren bir süreç olmalıdır. (5. Kazanım) Çocuk, toplumun kültürel araçlarıyla değerlerini benimser ve bu değerleri aktarmak üzere kendini yetiştirir gibi ilkeler tespit edildiğinden Pragmatizm (yararcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 2).

5. Sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) eğitim, toplumda geleneksel biçimde süregelen standartlar ve değişmezlerden ziyade, dinamik-devamlı güncellenen yaşamı öğretmelidir. Bu bağlamda geçmiş ile bugün arasında bağlantı kurma ve geçmiş uygarlıkların bugüne katkısının değerlendirilmesi değişen kültürel değerleri fark etme, (2. Kazanım) aktif öğrenmenin ön plana çıkarılması gerektiği, araştırma ve sorgulamaya dayalı bir eğitim ortamı oluşturulması gerektiği, (3. Kazanım) öğrencinin; bilginin özümsemesini ve kavramasını kendi kendine gerçekleştirmesi, (4. Kazanım) aktif öğrenmenin ön plana çıkarılması gerektiği, araştırma ve sorgulamaya dayalı bir eğitim ortamı oluşturulması gerektiği, (5. Kazanım) eğitim toplumda geleneksel biçimde süregelen standartlar ve değişmezlerden ziyade, dinamik-devamlı güncellenen yaşamı öğretmelidir. Bu bağlamda geçmiş ile bugün arasında bağlantı kurma ve geçmiş uygarlıkların bugüne katkısının değerlendirilmesi değişen kültürel değerleri fark etme gibi ilkeler tespit edildiğinden ilerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra; (4. Kazanım) çocuğun, okulun ve eğitimin; toplumsal ve kültürel etkenler tarafından koşullanması gerektiği, (5. Kazanım) eğitim; geleneksel şekilde süregelen değişmezlerden ziyade, devamlı devingen yaşamı öğretmelidir gibi ilkelerle ilintili olduğu için Yeniden Kurmacılık eğitim teorisi ile de ilişkilendirilmiştir (Tablo 2).



Tablo 2. 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımları ile Eğitim Felsefeleri ve Eğitim Teorileri Arasındaki İlişkiler.

Öğrenme Alanları	Kazanımlar	Eğitim Felsefeleri	Eğitim Teorileri
5.Sınıf Birey ve Toplum	SB.5.1.1. Sosyal Bilgiler dersinin, Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak kendi gelişimine katkısı fark eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.1.2. Yakın çevresinde yaşanan bir örnekten yola çıkarak bir olayın çok boyutluluğunu açıklar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.1.3. Sahip olduğu haklarının farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.1.4.Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.	Varoluşçuluk	İlerlemecilik
5.Sınıf Kültür ve Miras	SB.5.2.1. Somut kalıntılardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine önemli katkılarını fark eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.2.2. Çevresindeki doğal varlıklar ile tarihi mekânları, nesnelere ve eserleri tanıtır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.2.3. Ülkemizin çeşitli yerlerinin kültürel özellikleri ile yaşadığı çevrenin kültürel özelliklerini karşılaştırarak bunlar arasındaki benzer ve farklı unsurları belirler	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.2.4. Kültürel öğelerin, insanların bir arada yaşamasındaki rolünü analiz eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik Yeniden Kurmacılık
	SB.5.2.5. Günlük yaşamdaki kültürel unsurların tarihi gelişimini değerlendirir.	Pragmatizm	İlerlemecilik Yeniden Kurmacılık
5.Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.5.3.1. Haritalar üzerinde yaşadığı yer ve çevresinin yeryüzü şekillerini genel olarak açıklar	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.3.2. Yaşadığı çevrede görülen iklimin, insan faaliyetlerine etkisini, günlük yaşantısından örnekler vererek açıklar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.3.3. Yaşadığı yer ve çevresindeki doğal özellikler ile beşeri özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler verir.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.3.4. Yaşadığı çevredeki afetlerin ve çevre sorunlarının oluşum nedenlerini sorgular.	Pragmatizm	İlerlemecilik Yeniden Kurmacılık
	SB.5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar	Pragmatizm	İlerlemecilik Yeniden Kurmacılık
5.Sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.5.4.1. Teknoloji kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkisini tartışır.	Pragmatizm	İlerlemecilik Yeniden Kurmacılık
	SB.5.4.2. Sanal ortamda ulaştığı bilgilerin doğruluk ve güvenilirliğini sorgular	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.4.3. Sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uyar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.4.4. Buluş yapanların ve bilim insanların ortak özelliklerini belirler.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.4.5. Yaptığı çalışmalarda bilimsel etiğe uygun davranır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
5.Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.5.5.1. Yaşadığı yerin ve çevresinin ekonomik faaliyetlerini analiz eder	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.5.2. Yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri tanıtır	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.5.3. Çevresindeki ekonomik faaliyetlerin, insanların sosyal hayatlarına etkisini analiz eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik Yeniden Kurmacılık
	SB.5.5.4. Temel ihtiyaçları karşılamaya yönelik ürünlerin üretim, dağıtım ve tüketim ağına analiz eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.5.5. İş birliği yaparak üretim, dağıtım ve tüketime dayalı yeni fikirler geliştirir.	Pragmatizm	Yeniden Kurmacılık
5.Sınıf Etkin Vatandaşlık	SB.5.5.6. Bilinçli bir tüketicisi olarak haklarını kullanır.	Varoluşçuluk	İlerlemecilik
	SB.5.6.1. Bireysel ve toplumsal ihtiyaçlar ile bu ihtiyaçların karşılanması için hizmet veren kurumları ilişkilendirir.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.6.2. Yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
5.Sınıf Küresel Bağlantılar	SB.5.6.4. Millî egemenlik ve bağımsızlık sembollerimizden Bayrağımıza ve İstiklal Marşına değer verir.	Pragmatizm	Esasicilik
	SB.5.7.1. Yaşadığı yer ve çevresinin ülkemiz ile diğer ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerdeki rolünü araştırır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.7.2. Ülkeler arasındaki ekonomik ilişkilerde iletişim ve ulaşım teknolojisinin etkisini tartışır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.5.7.3. Turizmin uluslararası ilişkilerdeki önemini açıklar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
SB.5.7.4. Çeşitli ülkelerde bulunan ortak miras öğelerine örnekler verir.	Pragmatizm	İlerlemecilik	

5. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) öğrencinin, çevresi hakkında açıklayıcı bilgilere sahip olmaya yönelik eylemlerde bulunması, (2. Kazanım) Öğrencinin çevresini aktif bir süreçte gözlemlemesi ve bu gözlemlerin günlük yaşantısına etkisini aktarması, öğrencinin hali hazırda bilmekte olduğu bilgileri, öğrendiği yeni bilgilere transfer ederek süreci kendisinin yapılandırması, (3. Kazanım) öğrencinin, çevresi hakkında kavramlar arası ilişkiler kurduğu türden bilgilere sahip olmaya yönelik eylemlerde bulunması, (4. Kazanım) eğitimin, öğrenciyi hayata en iyi uyumu göstereceği biçimde yetiştirilmesini amaçlaması, (5. Kazanım) öğrencinin belli bir problemin etkilerini örneklerle açıklayabilmesi, toplum hayatını analiz etme ve afetlerin bu yapı üzerine olan etkilerini değerlendirebilmesi çocuğun bu sürece aktif olarak katıldığını ve farkındalığının oluştuğunu-arttığını göstermektedir gibi ilkeler tespit edildiğinden Pragmatizm (yarcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 2).

Bunun yanı sıra 5. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı ile ilgili kazanımlarda sırasıyla; (1. Kazanım) öğrencinin açıklamalarda bulunabilmesi öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme sürecinin ön planda tutulması, (2. Kazanım) öğrencinin bilim insanı gibi hareket etmesi gerektiği ve böylece bilginin daha kalıcı olacağını öne sürdüğü ilkesiyle ve de eğitimin hayata hazırlık değil hayatın kendisi olması, (3. Kazanım) öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme sürecinin ön planda tutulması, (4. Kazanım) Öğrencinin doğal afetlere yönelik nedensel açıklamalar yapması, bilgiyi hayatına transfer edebilmesinin ve problemi çözme odaklı düşünmesi, (5. Kazanım) Öğrencinin doğal afetlerin toplum hayatı üzerine yaptığı etkiler üzerine örnekler vermesi, bilgiyi hayatına transfer edebilmesi ve problemi çözme odaklı düşünmesi gibi ilkeler tespit edildiğinden ilerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra (4. ve 5. Kazanım) öğrencilerin, sorgulayıcı bir biçimde düşünebilecekleri ve problem çözebilecekleri ortamlar geliştirilmelidir, toplumsal sorunların (çevre sorunu, açlık, yoksulluk, eşitsizlik vb.) çözümüne ilişkin çevre bilinci kazanmayı hedefleyen bireylerin yetişmesini esas alması açısından da yeniden kurmacılık eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 2).

5. Sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1 Kazanım) Çocuğun çevresindeki teknolojik aletleri gözlemlemesi ve bunların kullanımının sosyalleşme ve toplumsal ilişkiler üzerindeki etkileri tartışması, gündelik hayatında kullandığı, daha önceden bildiği bilgiyi kendi öğrenme süreçlerinde sorgulayarak yeniden yapılandırma sürecidir. (2. Kazanım) öğrencilere kendi bilgi kavrayışlarını oluşturma olanağı yani mevcut bilgileriyle ve inançlarıyla yeni karşılaştıkları olay ve faaliyetlerin karşılıklı etkileşimini yapılandırma olanağı vermesi, (3. Kazanım) Eğitimin pragmatist yaklaşımda bireyin refahını sağlayacak şekilde, kendisi tarafından yapılandırmasına imkan sağlaması ve bu açıdan öğrencinin sanal ortamı kullanırken güvenlik kurallarına uymayı öğrenmesi, (4. Kazanım) Eğitimin değer yüklü olduğunu, toplumun kültürel becerilerinin, bilgisinin ve değerlerinin aktarıldığı ve mirasını koruyup devam ettirecek bireylerin yeniden üretildiği bir araç olarak görülmesi, (5. Kazanım) Bilimsel etiğe uygun davranış sergileme,

çocuğun bireylik bilincinin ve çevresine yönelik algısının geliştiğini-gelişmekte olduğunu gösterir niteliktedir gibi ilkeler tespit edildiğinden pragmatizm (yarcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 2).

Bunun yanı sıra 5. Sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) öğrencinin kendi öğrenme sürecine kılavuzluk yaptığı, sorumluluk, demokratik hayat gibi becerilerin öğretildiği şekilde uygulanması gerektiğini, bu şekilde araştırma ve sorgulamaya dayalı bir eğitim ortamı olacağı için, ezber bilgi yer almayacağını öğrencilerin kendisini ifade etme becerisi de gelişeceğini öne sürmesi, (2. Kazanım) eğitilmiş birey; hayata uyan değil, onu eleştirel bakış açısının süzgecinden geçirip değerlendirerek geliştiren kişidir. (3. Kazanım) eğitim hayata hazırlık değil, hayatın kendisi olmalıdır' anlayışı hakimdir. Bilgiyi, deneyimi yönetmek için bir araç olarak gören ilerlemeciliğe göre anlamlı bilgi; kendisiyle bir şey yapılabilen bilgidir. (4. Kazanım) öğrencinin; bilginin özümsemesini ve kavramasını kendi kendine gerçekleştirmesi, (5. Kazanım) öğrenci başarısı, onun zihinsel, psikolojik, ahlaki ve sosyal gelişimiyle ölçülmelidir gibi ilkeler tespit edildiğinden ilerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra (1. Kazanım) bu kazanım yeniden kurmacı eğitim teorisinin; yaşam sürekli değişir, insan onu yeniden şekillendirmeli ve düzenlemelidir ilkesiyle bağdaştırılmıştır (Tablo 2).

5. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Çocuğun ailesi ve yakın çevresindeki iktisadi faaliyetleri analiz etmesi, onun daha önce farkında olduğu gerçeklikleri, çevresiyle girdiği etkileşimler sonucunda analiz etmesi yaşadığı dünyaya dair farkındalığının artmasını sağlaması, (2. Kazanım) Çocuğun yaşadığı yer ve yakın çevresindeki iktisadi faaliyetlere dayalı olarak gelişen meslekleri tanınması, onun daha önce farkında olmadığı gerçeklikleri, çevresiyle gireceği etkileşimler yoluyla öğrenmesini sağlayarak yaşadığı dünyaya dair farkındalığının artmasını sağlaması, (3. Kazanım) eğitim, bireyleri olgunlaştırıp geliştiren bir süreç olmalıdır. (4. Kazanım) Öğrencinin çevresini gözlemlemesi ve bu gözlemler sonucunda ulaştığı bulguları analiz etmesi, (5. Kazanım) Eğitim, öğrenciye çalışma yollarını, olayları ve deneyimleri değerlendirmeyi ve pratik bir sonuca götürmeyi öğretmelidir. Süreç içerisinde neler öğretileceği, sürekli meydana gelen değişim sürecinde belirlenmeli ve fonksiyonel değeri olmayan bilgi vb. Nin öğretilmesinden uzak durulmalıdır gibi ilkeler tespit edildiğinden pragmatizm (yarcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir. (6. Kazanım) eğitimden; temel insanlık durumlarına duyarlı, kendini bilen, ben bilincine sahip, kişilikli insanlar yetiştirmesini bekleyen varoluşçuluk eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 2).

Bunun yanı sıra 5. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) eğitim üst düzey zihinsel becerileri-uygulama değerlendirme, analiz etme, problem çözme gibi becerileri geliştirir. (2. Kazanım) eğitim hayata hazırlık değil hayatın kendisi olmalıdır. (3. Kazanım) eğitim üst düzey zihinsel becerileri-uygulama

değerlendirme, analiz etme, problem çözme gibi becerileri geliştirir. (4. Kazanım) çocuğun süreci kendisinin yapılandırması ve onun gerçek dünya ile bağlantı kurma yolları olan eylemlerine rehberlik edilmesi gerekir. (6. Kazanım) Öğrencinin bir tüketici olarak haklarını kullanması, bilgiyi hayatına transfer edebilmesi gibi ilkeler tespit edildiğinden ilerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir. (5. Kazanım) Yeni fikirler üretmek üzere çalışmalar yapan bireylerin, bu süreçleri iş birliğine dayalı süreçlerde ortaya koymaları hem eylemsel hem de içeriksel bağlamda Yeniden Kurmacılık eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra (3. Kazanım) eğitimi, modern dünyanın sosyal ve iktisadi güçleriyle, kültürün temel değerlerini meydana getirecek yeni bir sosyal yapıyı uyumlu bir duruma getirmesini ilke edinmiş olan yeniden kurmacı eğitim teorisiyle de ilişkilendirilmiştir (Tablo 2).

5. Sınıf Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Öğrencinin çevresini aktif bir süreçte gözlemlemesi ve bu gözlemleri birbirleri ile aralarındaki ilişki bağlamında aktarması, öğrencinin hali hazırda bilmekte olduğu bilgileri, öğrendiği yeni bilgilere transfer ederek süreci kendisinin yapılandırması, (2. Kazanım) Öğrencinin yaşadığı yerin yönetim birimlerinin temel görevlerini açıklaması, çevresiyle kurduğu bir tür etkileşimdir. (3. Kazanım) öğrencinin bilgi ve eylemi birleştirmesi, (4. Kazanım) çocuğun, toplumun kültürel araçlarıyla değerlerini alıp benimseyerek sosyalleşmesi, gibi ilkeler tespit edildiğinden Pragmatizm (yarcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 2).

Bunun yanı sıra 5. Sınıf Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Öğrencinin bireysel ve toplumsal ihtiyaçları belirlemesi ve bunların karşılanması için hizmet veren kurumları bu ihtiyaçlar ile ilişkilendirmesi; kendi hayatıyla ilgili doğrudan gözlem yapması ve bağlantı kurması anlamına gelmektedir. Ayrıca çocuk, kendisine toplumda ve dünyada bir yer edinme amacına katkıda bulunma noktasında araçsal bir değere sahip olmakla birlikte, aynı zamanda asli bir değeri olduğunu da kavramalıdır. (2. Kazanım) öğrencinin açıklamalarda bulunabilmesi, öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme sürecinin ön planda tutulması esastır. (3. Kazanım) temel hakların kullanımının önemini açıklayan çocuğun bu edimi, gerçek problemler üzerine zihnini kullanması gibi ilkeler tespit edildiğinden ilerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir. (4. Kazanım) Eğitimin; kişinin toplumsallaşmasını sağlama, başlıca kültürel değerleri ona kazandırma, kültürel mirası koruma gibi hedefleri olduğunu savunan Esasicilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 2).

5. Sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Öğrencinin çevresini ve çevresindeki ekonomik faaliyetleri araştırması, eğitimin amacının öğrencinin bilgileri kendisinin yapılandırması, (2. Kazanım) çocuğun, karşılıklı ilişkiler içinde bulunan durumların analizini tartışabilme becerisine sahip olabilmesi, (3. Kazanım) çocuğun bilgiyi edinme ve aktarma süreçlerinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi, (4. Kazanım) Çocuğun, bilgi edinmede kendi öğrenmelerine

bağlı bir süreç içerisinde olması ve bu öğrenmelere örnekler verebiliyor olması gibi ilkeler tespit edildiğinden pragmatizm (yararcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 2).

Bunun yanı sıra 5. Sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Öğrencinin, çevresindeki ekonomik faaliyetler hakkında araştırmalar yapması ve bu ekonomik faaliyetleri diğer ülkelerin ekonomik faaliyetleri ile kıyaslama sürecine girmesi; öğrencinin bilim insanı gibi hareket etmesi gerektiği ve böylece bilginin daha kalıcı olacağı, (2. Kazanım) öğrencinin kendi fikirlerini ortaya koyması ve tartışabilmesi, (3. Kazanım) aktif öğrenme eyleminin öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği, (4. Kazanım) eğitim felsefesinin, çocuğun doğal gelişimini sağlayıp onun yaratıcılığını, kendi ifadesini ve dürtülerini ortaya çıkaracak özgür davranışlara imkan sağlamayı benimsemesi gibi ilkeler tespit edildiğinden ilerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 2).

## 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımları ile Eğitim Felsefeleri ve Eğitim Teorileri Arasındaki İlişkiler

Tablo 3'e göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı; 6. Sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) öğrenciye verilecek bilgi, becerilerin yanında araştırma yöntemi eğitimde önemli bir faktördür. Öğretim sürecinde nelerin öğretileceğinin sürekli meydana gelen değişim sürecinde tespit edilmesi, (2. Kazanım) sosyal bir kurum olan okulun bir yandan kültürel mirası aktarırken bir yandan da toplumun yeni ihtiyaçlarına ve taleplerine cevap veren yapıda olması, (3. Kazanım) eğitimin amacı; akıl ve zekâ, kültürleme, devamlı değişen dış dünyaya uyumu sağlayan, sorgulayan ve eleştiren bireyler yetiştirmesi, (4. Kazanım) Pragmatizm, inanç sistemlerinin, ırkçı düşüncelerin veya ekonomik imtiyazların yol açtığı ayrımları en aza indirmesi gereken toplumun üç temel öğeyle karakterize olması gerektiğini öne sürer: Ortaklık, iletişim ve topluluk. Ortaklık, grup deneyimi bağlamında paylaşılan değer, fikir, ideal ve amaçları temsil eder. İletişim, paylaşılan deneyim ve idealler sembolik yapılarda veya ortak bir dilde ifade edildiği zaman söz konusu olur. Topluluk, bireyler ortak deneyimleriyle problemlerini paylaştıkları iletişim süreci yoluyla tartışmak ve değerlendirmek amacıyla bir araya geldikleri zaman tesis olunur. Pragmatizm, eğitimin bu üç temel öğeye de katkı yapması gerektiğini düşünür gibi ilkeler tespit edildiğinden pragmatizm (yararcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra (5. Kazanım), bireyin özgürlüğüne mutlak bir önem atfeden varoluşçu felsefe, sorumluluklarının farkında, ben bilincine sahip bireyler yetiştirmeyi esas alır. Bu bağlamda bu kazanım varoluşçu eğitim felsefesiyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 3).

Bunun yanı sıra 6. Sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili kazanımlarda eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Eğitimin toplumda geleneksel biçimde süregelen standartlar ve değişmezlerden ziyade, dinamik-devamlı güncellenen yaşamı öğretmesi gerektiğini ileri sürmeli, öğrenmenin merkezine aktif olarak öğrenciyi bulunmalı, (2. Kazanım) bilgi edinme süreçlerinin

merkezine öğrenciyi koyan ve aktif öğrenme eyleminin öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi ve üst düzey zihinsel becerilerin (uygulama, değerlendirme, analiz etme vb.) geliştirilmesi, (3. Kazanım) öğrencilerin öğrendiklerini yapılandırması, eleştirel düşünme, üst düzey zihinsel düşünme becerileri edinmeleri beklenir. (4. Kazanım) eğitim hayata hazırlık değil, hayatın kendisidir, anlayışı, (5. Kazanım) eğitimin çocuğa, çeşitli durumlarda engelleri aşması için gerekli problem çözme becerisi kazandıracak şekilde planlanıp oluşturulması gibi ilkeler tespit edildiğinden İlerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra (3. Kazanım) eğitim; kendine hedef olarak toplumsal sorunlara çare bulmayı ve eğitim yoluyla demokratik ve sınıfsal ayrımların olmadığı bir yaşamı elde etmeyi amaçlaması, (4. Kazanım) eğitimin; barışı ve insanların mutluluğunu gerçekleştirme, uygulama aracılığıyla değişmeyi gerçekleştirme, sevgi, iş birliği, denge gibi değerleri kazandırma, demokratik yaşam biçimini işe koşma hedeflerinin bulunması gibi ilkeler tespit edildiğinden yeniden kurmacılık eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 3).

6. Sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) çocuk, toplumun kültürel araçlarıyla değerlerini benimser ve bu değerleri aktarmak üzere kendini yetiştirir. (2. Kazanım) Öğrencinin tarih çalışması yapması ve elde ettiği bulguları kendi yorumuyla açıklaması, öğrencinin öğrendiği bilgileri yeniden inşa etme sürecini kendi öğrenmelerine dayanarak gerçekleştirme, (3. Kazanım) birey öğrenme süreçlerini aktif bir şekilde kendisi yapılandırmalıdır. Olay ve olgular arasındaki neden-sonuç ilişkilerini kurabilmelidir, (4. Kazanım) Eğitimin değer yüklü olduğunu, toplumun kültürel bilgisinin aktarıldığı ve mirasını koruyup devam ettirecek bireylerin yeniden üretildiği bir araç olarak görülmesi, (5. Kazanım) Sosyal bir kurum olarak okulun bir yandan kültürel mirası aktarırken bir yandan da toplumun yeni ihtiyaç ve taleplerini hesaba katması gerekir. Eğitimin kültürel mirası aktarırken, onu sadeleştirerek, arındırarak ve dengeleyerek aktarması gerektiğini ve çocuklara ve gençlere, farklı grup ya da topluluklardan meydana gelmesi kaçınılmaz olan modern toplumda başkalarını anlama noktasında yardım etmesi gerektiğini iddia eder gibi ilkeler tespit edildiğinden pragmatizm (yararcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 3).

Bunun yanı sıra 6. Sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Eğitimin; öğrencinin öğrenme sürecinin kendisi tarafından yapılandırılması gerektiği, (2. Kazanım) öğrencinin yorumlarda bulunabilmesi öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme sürecinin ön planda tutulması, (3. Kazanım) Çocuğun öğrenmenin aktif olarak merkezinde tutulması ve üst düzey becerileri kazanması, (4. Kazanım) Bilgi edinme süreçlerinin merkezine öğrenciyi koyan ve aktif öğrenme eyleminin öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği, (5. Kazanım) öğrencinin açıklamalarda bulunabilmesi öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme sürecinin ön planda tutulması gibi ilkeler tespit edildiğinden ilerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra; Eğitimin toplumsal boyutunu temel alan ve sosyal değişimdeki rolünü ön plana çıkarmasından dolayı (2. Kazanım) ve (3. Kazanım) yeniden kurmacılık eğitim teorisiyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 3).

Tablo 3. 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımları ile Eğitim Felsefeleri ve Eğitim Teorileri Arasındaki İlişkiler.

Öğrenme Alanları	Kazanımlar	Eğitim Felsefeleri	Eğitim Teorileri
6.Sınıf Birey ve Toplum	SB.6.1.1. Sosyal rollerin zaman içerisindeki değişimini inceler.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.1.2. Sosyal, kültürel ve tarihi bağların toplumsal birlikteliğin oluşmasındaki yerini ve rolünü analiz eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.1.3. Toplumda uyum içerisinde yaşayabilmek için farklılıklara yönelik ön yargıları sorgular.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.1.4. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.1.5. Bir soruna getirilen çözümlerin hak, sorumluluk ve özgürlükler temelinde olması gerektiğini savunur.	Varoluşçuluk	İlerlemecilik
6.Sınıf Kültür ve Miras	SB.6.2.1. Orta Asya'da kurulan ilk Türk devletlerinin coğrafi, siyasi, ekonomik ve kültürel özelliklerine ilişkin çıkarımlarda bulunur.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.2.2. İslamiyet'in ortaya çıkışı ve beraberinde getirdiği değişimleri yorumlar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.2.3. Türklerin İslamiyet'i kabulleri ile birlikte siyasi, sosyal ve kültürel alanlarda meydana gelen değişimleri fark eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.2.4. Türklerin Anadolu'yu yurt edinme sürecini XI ve XIII. yüzyıllar kapsamında analiz eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.2.5. Tarihi ticaret yollarının toplumlar arası siyasi, kültürel ve ekonomik ilişkilerdeki rolünü açıklar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
6.Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.6.3.1. Konum ile ilgili kavramları kullanarak kıtaların, okyanusların ve ülkemizin coğrafi konumunu tanımlar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.3.2. Türkiye'nin temel fiziki coğrafya özelliklerinden yer şekillerini, iklim özelliklerini ve bitki örtüsünü ilgili haritalar üzerinde inceler.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.3.3. Türkiye'nin temel beşeri coğrafya özelliklerini ilgili haritalar üzerinde gösterir	Pragmatizm	Pragmatizm
	SB.6.3.4. Dünyanın farklı doğal ortamlarındaki insan yaşantılarından yola çıkarak iklim özellikleri hakkında çıkarımlarda bulunur.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.4.1. Sosyal bilimlerdeki çalışma ve bulgulardan hareketle sosyal bilimlerin toplum hayatına etkisine örnekler verir.	Pragmatizm	İlerlemecilik
6.Sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.6.4.2. Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin gelecekteki yaşam üzerine etkilerine ilişkin fikirler ileri sürer.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.4.3. Bilimsel araştırma basamaklarını kullanarak araştırma yapar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.4.4. Telif ve patent hakları saklı ürünlerin yasal yollardan temin edilmesinin gerekliliğini savunur.	Varoluşçuluk	İlerlemecilik
	SB.6.5.1. Ülkemizin kaynaklarıyla ekonomik faaliyetlerini ilişkilendirir.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.5.2. Kaynakların bilinçsizce tüketilmesinin canlı yaşamına etkilerini analiz eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
6.Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.6.5.3. Türkiye'nin coğrafi özelliklerini dikkate alarak yatırım ve pazarlama proje önerileri hazırlar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.5.4. Vatandaşlık sorumluluğu ve ülke ekonomisine katkısı açısından vergi vermenin gereğini ve önemini savunur.	Varoluşçuluk	İlerlemecilik
	SB.6.5.5. Nitelikli insan gücünün Türkiye ekonomisinin gelişimindeki yerini ve önemini analiz eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.5.6. İlgi duyduğu mesleklerin gerektirdiği kişilik özelliklerini, becerileri ve eğitim sürecini araştırır.	Varoluşçuluk	İlerlemecilik
	6.Sınıf Etkin Vatandaşlık	SB.6.6.1. Demokrasinin temel ilkeleri açısından farklı yönetim biçimlerini karşılaştırır.	Pragmatizm
SB.6.6.2. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nde yasama, yürütme ve yargı güçleri arasındaki ilişkiyi açıklar.		Pragmatizm	Yeniden Kurmacılık
SB.6.6.3. Yönetimin karar alma sürecini etkileyen unsurları analiz eder.		Pragmatizm	İlerlemecilik
SB.6.6.4. Toplumsal hayatımızda demokrasinin önemini açıklar.		Pragmatizm	İlerlemecilik
SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar.		Varoluşçuluk	İlerlemecilik
SB.6.6.6. Türk tarihinden ve güncel örneklerden yola çıkarak toplumsal hayatta kadına verilen değeri fark eder.		Pragmatizm	İlerlemecilik
6.Sınıf Küresel Bağlantılar	SB.6.7.1. Ülkemizin Türk Cumhuriyetleri ve komşu devletlerle olan kültürel, sosyal, siyasi ve ekonomik ilişkilerini analiz eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.7.2. Ülkemizin diğer ülkelerle olan ekonomik ilişkilerini analiz eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.7.3. Ülkemizin sahip olduğu siyasi, askeri, ekonomik ve kültürel özelliklere bağlı olarak uluslararası alanda üstlendiği rolleri analiz eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.6.7.4. Popüler kültürün, kültürümüz üzerindeki etkilerini sorgular.	Pragmatizm	İlerlemecilik

6. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Öğrencinin çevresini gözlemlemesi ve bu gözlemler sonucunda tanımlamalarda bulunması; öğrencilere kendi bilgi kavrayışlarını oluşturma olanağı sunmak, onlara mevcut bilgileriyle, yeni temasa geçtikleri olay ve faaliyetlerin karşılıklı etkileşimi üzerinden yapılandırma olanağı sağlamayı hedeflemesi, (2. Kazanım) öğrencinin eğitim sürecine aktif olarak katılması, (3. Kazanım) Öğretim sürecinde nelerin öğretilmesi konusunda sürekli meydana gelen değişim sürecinde tespit edilmesi gerektiğinden, (4. Kazanım) Öğrencinin çıkarımlarda bulunabilmesi; öğrencilere kendi bilgi edinme süreçlerini oluşturma olanağı sunmak, onlara mevcut bilgileri, becerileri vb. ile yeni tecrübe ettikleri bilgi-beceri-değer vb. ile karşılıklı etkileşimi aracılığıyla oluşturma olanağını hedeflemesi gibi ilkeler tespit edildiğinden pragmatizm (yarcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 3).

Bunun yanı sıra 6. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Öğrencinin, konuma ait bilmekte olduğu kavramları kullanarak tanımlamalar yapması ve böylece öğrencinin bilgi edinme süreçlerinde aktif bir pozisyonda olmasını sağlanması, (2. Kazanım) Bilgi edinme süreçlerinin merkezine öğrenciyi koyan ve aktif öğrenme eyleminin öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi, (3. Kazanım) Öğrenciye verilecek bilgi, becerilerin yanında araştırma yönteminin eğitimde önemli bir faktör olması, öğretim sürecinde nelerin öğretilmesi konusunda sürekli meydana gelen değişim sürecinde tespit edilmesi gerektiğinden, (4. Kazanım) öğrencinin çıkarımda bulunabilmesi öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme sürecinin ön planda tutulması gibi ilkeler tespit edildiğinden ilerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 3).

6. Sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Çocuğun, bilgi edinmede kendi öğrenmelerine bağlı bir süreç içerisinde olması ve bu öğrenmelere örnekler verebiliyor olması, (2. Kazanım) Felsefede bilgi, 'yaşantı' yoluyla elde edilir ve öğrencinin elde etmesi gereken bilgiler kendi yaşantısındaki ihtiyaçlardan doğmalıdır anlayışının hakim olması, (3. Kazanım) Öğrencilerin ham malzemeyi etkin bir şekilde kullanarak problem çözme amacı doğrultusunda işledikleri uygulama aşamasında, çocukların entelektüel güç ve imkânları deneyimin işlevsel yönlerine tabi hale getirilir gibi ilkeler tespit edildiğinden pragmatizm (yarcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra (4. Kazanım) Bireyin özgürlüğüne mutlak bir önem atfeden, sorumluluklarının farkında, ben bilincine sahip bireyler yetiştirmeyi esas almasından varoluşçu eğitim felsefesiyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 3).

Bunun yanı sıra 6. Sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) eğitim felsefesinin, çocuğun doğal gelişimini sağlayıp onun yaratıcılığını, kendi ifadesini ve dürtülerini ortaya çıkaracak özgür davranışlara imkan sağlamayı benimsemesi, (2. Kazanım) öğrencinin kendi fikirlerini ortaya koyması ve tartışabilmesi, (3. Kazanım) öğrencinin bilim insanı gibi hareket etmesi gerektiğini ve böylece



bilgilerin daha kalıcı olacağını öne sürmesi, (4. Kazanım) Çocuk, düşünme ve yapma arasındaki ilişkiyi kavrayacak şekilde eğitilirse, demokratik topluma aktif katılım için gerekli donanımına sahip olur gibi ilkeler tespit edildiğinden ilerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 3).

6. Üretim Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Öğrencinin iki veya daha fazla durum, olay, olgu arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmesi, hali hazırda bilmekte olduğu bilgileri öğrendiği yeni bilgilere transfer ederek süreci kendisinin yapılandırması, (2. Kazanım) Eğitim sürecinin, kişiye kendisini olgunlaştıracak bir kültürel çevre ya da ortam temin ettiğini, böyle bir ortam sayesinde kişinin grup yaşamına katılımını kolaylaştıracak beceri ve bilgileri kazandığını savunan ve bireylere topluma dahil olabilmeleri veya grup etkileşimine girebilmeleri için gereklilikleri temin eden eğitim, bireyleri olgunlaştırıp geliştiren bir süreç olmasından, (3. Kazanım) coğrafi unsurları araştırıp buna yönelik bir altyapısı olan uygulamaya yönelik proje önerileri hazırlaması, eğitimin amacının öğrencinin bilgileri kendisinin yapılandığı, araştırma sorgulama gibi üst düzey beceriler sergileyerek hayatına transfer edebildiği bir öğrenme süreci olduğunu ve eğitim uygulamalarında proje temelli çalışmaların olması gerektiğini, (5. Kazanım) Eğitim sürecinin, kişiye kendisini olgunlaştıracak bir kültürel çevre ya da ortam temin ettiğini, böyle bir ortam sayesinde kişinin grup yaşamına katılımını kolaylaştıracak beceri ve bilgileri kazandığını savunan ve bireylere topluma dahil olabilmeleri veya grup etkileşimine girebilmeleri için gereklilikleri temin eden eğitim, bireyleri olgunlaştırıp geliştiren bir süreç olmalıdır ilkelerini öne süren pragmatist eğitim felsefesiyle ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra (4. Kazanım) Bireyin özgürlüğüne mutlak bir önem atfeden sorumluluklarının farkında, ben bilincine sahip bireyler yetiştirmesini esas alması, (6. Kazanım) öğrencinin kendi bireyselliğini keşfetmesi, özgür iradesini kullanması ve seçimler yaparak kendisi için karar alma süreçlerine dahil olması bağlamında varoluşçuluk eğitim felsefesiyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 3).

Bunun yanı sıra 6. Sınıf Üretim Dağıtım Ve Tüketim öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Eğitimin hayata hazırlık değil, hayatın kendisi olması gerektiğini savunması, yaşamla ilgili ilkeleri amaç edinmesi, (2. Kazanım) Çocuğun süreci kendisinin yapılandırması ve onun gerçek dünya ile bağlantı kurma yolları olan eylemlerine rehberlik edilmesi gerektiğini öne sürmesi, (3. Kazanım) Öğrenme süreçlerinde öğrencinin aktif pozisyonda yer alması gerektiğini ileri sürmesi ve öğrencinin bilim insanı gibi hareket etmesi gerektiğini ve böylece bilgilerin daha kalıcı olacağını öne sürmesi, (4. Kazanım) Yapma ve düşünmenin öğrenme sürecinin birbirinden ayrılması mümkün olmayan iki temel boyutu olduğunu, bu yüzden eğitimin çocuğa, çeşitli durumlarda engelleri aşması için gerekli problem çözme becerisi kazandıracak şekilde planlanıp oluşturulması gerekmesi, (5. Kazanım) Çocuğun süreci kendisinin yapılandırması ve onun gerçek dünya ile bağlantı kurma yolları olan eylemlerine rehberlik edilmesi gerektiğini öne sürmesi, (6. Kazanım) Eğitimin hayata hazırlık değil hayatın kendisi olması gerektiğini savunması bağlamında ilerlemecilik eğitim teorisiyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 3).

6. Sınıf Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Öğrencilere kendi bilgi kavrayışlarını oluşturma olanağı sunmak, onlara bilgileri hali hazırda bilmekte olduğu şeylerle, henüz etkileşime geçtiği olay ve faaliyetleri yapılandırma olanağı sağlamayı amaçladığı, (2. Kazanım) Evrimselcilik çerçevesinde değişimi dikkate alarak devamlı gelişmeyi anaçlayan, tecrübeye dayanan bilgi biçimini kabul edip pozitif değerleri ön planda tuttuğu her türlü katı kuralcılığa ve mutlakiyetçiliğe karşı olup, bilimin, demokrasinin, bireysel hak ve özgürlüklerin, çoğulcu katılımın önemle üzerinde durduğu, (3. Kazanım) Çocuğun içinde bulunduğu yönetsel süreçleri analiz etmesi, onun daha önce farkında olduğu gerçeklikleri analiz etmesi, yaşadığı dünyaya dair farkındalığın artmasını sağlayacağı, (4. Kazanım) Her türlü katı kuralcılığa ve mutlakiyetçiliğe karşı olup, bilimin, demokrasinin, bireysel hak ve özgürlüklerin, çoğulcu katılımın önemle üzerinde durduğu, (6. Kazanım) Eğitimin değer yüklü olduğunu, toplumun kültürel becerilerinin, bilgisinin ve değerlerinin aktarıldığı ve mirasını koruyup devam ettirecek bireylerin yeniden üretildiği bir araç olarak görmesi bağlamında pragmatizm eğitim felsefesiyle ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra (5. Kazanım) Kendi haklarının bilincinde, toplum ve yasa karşısındaki yerinin farkında olan çocuk, yetişkinlik yaşantısına ‘birey bilinci’ ile hazırlanır. Bu bağlamda bu kazanım, eğitimden; temel insanlık durumlarına duyarlı, kendini bilen, ben bilincine sahip, kişilikli insanlar yetiştirmesini bekleyen varoluşçuluk eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 3).

Ayrıca 6. Sınıf Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Gerçek gelişmenin hayati şartı olan fikirler ve kişiliklerin serbestçe etkileşimine olanak sağlayan ve onu teşvik eden yegâne ortamın demokratik ortam olduğunu savunması, (3. Kazanım) Çocuğun süreci kendisinin yapılandırması ve onun gerçek dünya ile bağlantı kurma yolları olan eylemlerine rehberlik edilmesi gerektiğini öne sürer. ‘Analiz etme’; üst düzey düşünme becerileri arasında yer almaktadır. üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesine öncülük ettiği, (4. Kazanım) Gerçek gelişmenin gerekli şartı olan fikirler ve kişiliklerin serbestçe etkileşimine olanak sağlayacak ve onu teşvik edecek tek ortam, demokratik ortam olduğu, (5. Kazanım) Anlamli bilgi kendisiyle bir şey yapılabilen bilgidir. Bunun yanı sıra öğrenme süreçlerinde edinilen bilginin hayatın bilgisi olması esastır. Öğrencinin bir vatandaş olarak haklarının bilincinde olması, bilgiyi hayatına transfer edebilmesinin bir sonucu olması, (6. Kazanım) Geleneksel olarak süregelen değişmezlerden ziyade, devamlı değişen yaşamı öğrettiği, için ilerlemecilik eğitim teorisiyle ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra (2. Kazanım) Devlet ve toplum felsefesinde, nasıl bir yönetim ve devleti kimin yönetmesi gerektiği hususunda birbirinden oldukça farklı ve çatışan siyasi düşünceler söz konusudur. Çatışan bu değerler içerisinde insan hangisine bağlı kalacağını bilememektedir. Söz konusu durumda bütün bu düşüncelerin yasal bir zeminde savunulabileceği özgür bir ortam gereklidir. Bu ortamın da ancak demokrasi ile mümkün olabileceğini öne süren yeniden kurmacılık eğitim teorisiyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 3).

6. Sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili kazanımları eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Sosyal bir kurum olan okulun bir yandan kültürel mirası aktarırken bir yandan da toplumun yeni ihtiyaçlarına ve taleplerine cevap veren yapıda olması, öğrenciyi öğrenmelerinden sorumlu tutarak merkeze koyması, (2. Kazanım) Bir fikrin, bir inancın ve bir hipotezin sonuçlarını değerlendirerek gerçeğe varma yolu, yaşamın kendisi olması, öğrencilere öncelikle nasıl eleştirel düşünecekleri öğretmesi ve problem çözme becerileri kazanması, (3. Kazanım) Öğrencilere öncelikle nasıl eleştirel düşünecekleri öğretmesi ve problem çözme becerileri kazandırması, (4. Kazanım) Öğrenciye verilecek bilgi ve becerilerin yanı sıra araştırma yöntemi eğitimde önemli bir faktör olması, öğrencilere öncelikle nasıl eleştirel düşünecekleri öğretmesi bağlamında pragmatist eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 3).

6. Sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Çocuğun süreci kendisinin yapılandırması ve onun gerçek dünya ile bağlantı kurma yolları olan eylemlerine rehberlik edilmesi gerektiğini öne sürmesi ve 'Analiz etme'; üst düzey düşünme becerileri arasında yer alması, (2. Kazanım) Öğrenci merkezli eğitim esasına dayanması, üst düzey zihinsel becerileri uygulama değerlendirme, analiz etme, problem çözme gibi-geliştirmesi, (3. Kazanım) Öğrenci merkezli eğitim esasına dayanması, üst düzey zihinsel becerileri uygulama değerlendirme, analiz etme, problem çözme gibi-geliştirmesi, (4. Kazanım) Yaşamla ilgili ilkeleri kendisine amaç edinmesi, eğitilmiş birey; hayata uyan değil, onu eleştirel bakış açısının süzgecinden geçirip değerlendirerek geliştiren kişidir demesi bağlamında İlerlemecilik eğitim teorisyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 3).

## 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımları ile Eğitim Felsefeleri ve Eğitim Teorileri Arasındaki İlişkiler

Tablo 4'e göre 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı; 7. Sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) eğitim sürecinin, kişiye kendisini olgunlaştıracak bir kültürel çevre ya da ortam temin ettiğini, böyle bir ortam sayesinde kişinin grup yaşamına katılımını kolaylaştıracak dili, beceri ve bilgileri kazandığını savunan ve bireylere topluma dahil olabilmeleri veya grup etkileşimine girebilmeleri için gereklilikleri temin eden eğitimin bireyleri olgunlaştırıp geliştiren bir süreç olması, (2. Kazanım) eğitim sürecinin, kişiye kendisini olgunlaştıracak bir kültürel çevre ya da ortam temin ettiğini, böyle bir ortam sayesinde kişinin grup yaşamına katılımını kolaylaştıracak dili, beceri ve bilgileri kazandığını savunan ve bireylere topluma dahil olabilmeleri veya grup etkileşimine girebilmeleri için gereklilikleri temin eden eğitimin bireyleri olgunlaştırıp geliştiren bir süreç olması, (3. Kazanım) çocuğun medya üzerine düşünsel süreçlere girmesi ve medyanın toplumsal alanlara etkisini tartışması, gündelik hayatında kullandığı, daha önceden bildiği bilgiyi kendi öğrenme süreçlerinde sorgulayarak yeniden yapılandırma sürecidir gibi ilkeler tespit edildiğinden Pragmatizm (yararcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir. Bunun yanı sıra; (4. Kazanım) Çocuğun

bireyselliğini geliştirmeye imkân sağlaması, bu nedenle insanın çevresinin, ailesinin hatta okul ve öğretmeninin etkisinin de üstünde bağımsız özgür bir kişi haline getirilmesi önemli olması bağlamında çocuğun hak ve sorumluluklarını bilmesi ve bunları kullanması, kendini gerçekleştirme ve bireyselliğini oluşturması açısından varoluşçu eğitim felsefesiyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 4).

Bunun yanı sıra 7. Sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Bilgi edinme süreçlerinin merkezine öğrenciyi koyan ve aktif öğrenme eyleminin öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği ilkesi, (2. Kazanım) eğitimin hayata hazırlık değil hayatın kendisi olması gerektiğini savunan, çocuğun süreci kendisinin yapılandırmasını ve öğrenmelerin çocuğun yaşantısıyla doğrudan ilgili olması gerektiği, (3. Kazanım) öğrencinin kendi fikirlerini ortaya koyması ve tartışabilmesi, (4. Kazanım) Çocuğun gerçek yaşantısıyla doğrudan ilişki içinde olduğu, öğrencinin kendi öğrenmesini sağlayan, sorumluluk bilincini oluşturmayı amaçlayan bir öğrenme sürecini içerir gibi ilkeler tespit edildiğinden İlerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 4).

7. Sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) çocuğun bilgiyi edinme ve aktarma süreçlerinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi, (2. Kazanım) Eğitimin değer yüklü olduğunu, toplumun kültürel bilgisinin aktarıldığı ve mirasını koruyup devam ettirecek bireylerin yeniden üretildiği bir araç olarak görülmesi, (3. Kazanım) ve (4. Kazanım) Öğrencilere kendi bilgi kavrayışlarını inşa etme imkânı tanımak, onlara bilgileri hali hazırda bilmekte olduğu şeylerle, yeni temasa geçtikleri olay ve faaliyetlerin karşılıklı etkileşimi üzerinden yapılandırma imkânı temin etmeyi hedeflemesi, (5. Kazanım) Çocuğun, bilgi edinmede kendi öğrenmelerine bağlı bir süreç içerisinde olması ve bu öğrenmelere örnekler verebiliyor olması, gibi ilkeler tespit edildiğinden pragmatizm (yararcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 4).

Bunun yanı sıra 7. Sınıf Kültür ve Miras öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) öğrencinin açıklamalarda bulunabilmesi öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme sürecinin ön planda tutulması esastır. (2. Kazanım) Bilgi edinme süreçlerinin merkezine öğrenciyi koyan ve aktif öğrenme eyleminin öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği, (3. Kazanım) öğrencinin; bilginin özümsemesini ve kavramasını kendi kendine gerçekleştirmesi, (4. Kazanım) öğrencinin çıkarımda bulunabilmesi öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme sürecinin ön planda tutulması, (5. Kazanım) çocuğun doğal gelişimini sağlayıp onun yaratıcılığını, kendi ifadesini ve dürtülerini ortaya çıkaracak özgür davranışlara olanak sağlamayı benimsemesi gibi ilkeler tespit edildiğinden İlerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 4).

Tablo 4. 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı Kazanımları ile Eğitim Felsefeleri ve Eğitim Teorileri Arasındaki İlişkiler.

Öğrenme Alanları	Kazanımlar	Eğitim Felsefeleri	Eğitim Teorileri
7.Sınıf Birey ve Toplum	SB.7.1.1. İletişimi etkileyen tutum ve davranışları analiz ederek kendi tutum ve davranışlarını sorgular.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.1.2. Bireysel ve toplumsal ilişkilerde olumlu iletişim yollarını kullanır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.1.3. Medyanın sosyal değişim ve etkileşimdeki rolünü tartışır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.1.4. İletişim araçlarından yararlanırken haklarını kullanır ve sorumluluklarını yerine getirir.	Varoluşçuluk	İlerlemecilik
7.Sınıf Kültür ve Miras	SB.7.2.1. Osmanlı Devleti'nin siyasi güç olarak ortaya çıkış sürecini ve bu süreci etkileyen faktörleri açıklar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.2.2. Osmanlı Devleti'nin fetih siyasetini örnekler üzerinden analiz eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.2.3. Avrupa'daki gelişmelerle bağlantılı olarak Osmanlı Devleti'ni değişime zorlayan süreçleri kavrar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.2.4. Osmanlı Devleti'nde ıslahat hareketleri sonucu ortaya çıkan kurumlardan hareketle toplumsal ve ekonomik değişim hakkında çıkarımlarda bulunur.	Pragmatizm	İlerlemecilik
7.Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.7.2.5. Osmanlı kültür, sanat ve estetik anlayışına örnekler verir.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.3.1. Örnek incelemeler yoluyla geçmişten günümüze, yerleşmeyi etkileyen faktörler hakkında çıkarımlarda bulunur.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.3.2. Türkiye'de nüfusun dağılımını etkileyen faktörlerden hareketle Türkiye'nin demografik özelliklerini yorumlar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.3.3. Örnek incelemeler yoluyla göçün neden ve sonuçlarını tartışır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
7.Sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.7.3.4. Temel haklardan yerleşme ve seyahat özgürlüğünün kısıtlanması halinde ortaya çıkacak olumsuz durumlara örnekler gösterir.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.4.1. Bilginin korunması, yaygınlaştırılması ve aktarılmasında değişim ve sürekliliği inceler.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.4.2. Türk-İslam medeniyetinde yetişen bilginlerin bilimsel gelişme sürecine katkılarını tartışır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.4.3. XV-XX. yüzyıllar arasında Avrupa'da yaşanan gelişmelerin günümüz bilimsel birikiminin oluşmasına etkisini analiz eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
7.Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim	SB.7.4.4. Özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirir.	Varoluşçuluk	İlerlemecilik
	SB.7.5.1. Üretimde ve yönetimde toprağın önemini geçmişten ve günümüzden örneklerle açıklar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.5.2. Üretim teknolojisindeki gelişmelerin sosyal ve ekonomik hayata etkilerini değerlendirir.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.5.3. Kurumların ve sivil toplum kuruluşlarının çalışmalarına ve sosyal yaşamdaki rollerine örnekler verir.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.5.4. Tarih boyunca Türklere meslek edindirme ve meslek etiği kazandırmada rol oynayan kurumları tanıır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.5.5. Dünyadaki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan yeni meslekleri dikkate alarak mesleki tercihlerine yönelik planlama yapar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
7.Sınıf Etkin Vatandaşlık	SB.7.5.6. Dijital teknolojilerin üretim, dağıtım ve tüketim aşımada meydana getirdiği değişimleri analiz eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.6.1. Demokrasinin ortaya çıkışını, gelişim evrelerini ve günümüzde ifade ettiği anlamları açıklar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.6.2. Atatürk'ün Türk demokrasisinin gelişimine katkılarını açıklar.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.6.3. Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin temel niteliklerini toplumsal hayattaki uygulamalarla ilişkilendirir.	Pragmatizm	İlerlemecilik
7.Sınıf Küresel Bağlantılar	SB.7.6.4. Demokrasinin uygulanma süreçlerinde karşılaşılan sorunları analiz eder.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.7.1. Türkiye'nin üyesi olduğu uluslararası kuruluşlara örnekler verir.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.7.2. Türkiye'nin ilişkide olduğu ekonomik bölge ve kuruluşları tanıır.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.7.3. Çeşitli kültürlerle yönelik kalıp yargıları sorgular.	Pragmatizm	İlerlemecilik
	SB.7.7.4. Arkadaşlarıyla birlikte küresel sorunların çözümüne yönelik fikir önerileri geliştirir.	Pragmatizm	İlerlemecilik

7. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) çocuğun bilgiyi edinme ve aktarma süreçlerinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi, (2. Kazanım) Demografi ve beşeri coğrafya konuları hakkında çocuğun yorumlarda bulunabilmesi; zamansal ve mekânsal deneyiminin ev ve okuldan başlayıp, toplumu ve dünyayı kapsayacak biçimde bir nitelik kazandırılmasını, (3. Kazanım) Çocuğun göç üzerine düşünsel süreçlere girmesi ve göçü nedensel bir bağlamda tartışması; hayatın bir parçası olan göç olgusunu kendi öğrenme süreçlerinde sorgulayarak yeniden yapılandırma süreci olması, (4. Kazanım) Çocuğun, bilgi edinmede kendi öğrenmelerine bağlı bir süreç içerisinde olması ve bu öğrenmelere örnekler verebiliyor olması gibi ilkeler tespit edildiğinden pragmatizm (yarcılık) eğitim felsefesi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 4).

Bunun yanı sıra 7. Sınıf İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) öğrencinin; bilginin özümsemesini ve kavramasını kendi kendine gerçekleştirmesi, (2. Kazanım) öğrencinin yorumlarda bulunabilmesi öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme sürecinin ön planda tutulması, (3. Kazanım) öğrencinin kendi fikirlerini ortaya koyması ve tartışabilmesi, (4. Kazanım) eğitim, çocuğun doğal gelişimini sağlayıp onun yaratıcılığını, kendi ifadesini ve dürtülerini ortaya çıkaracak özgür davranışlara olanak sağlamayı benimsemesi gibi ilkeler tespit edildiğinden İlerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 4).

7. Sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Çocuğun, toplumun kültürel araçlarıyla değerlerini benimsemesi ve bu değerleri aktarmak üzere kendini yetiştirmesi, (2. Kazanım) Sosyal bir kurum olan okulun bir yandan kültürel mirası aktarırken bir yandan da toplumun yeni ihtiyaçlarına ve taleplerine cevap veren yapıda olması gerektiğine vurgu yapması ve öğrenciyi öğrenmelerinden sorumlu tutarak merkeze koyması, (3. Kazanım) Sosyal bir kurum olan okulun bir yandan kültürel mirası aktarırken bir yandan da toplumun yeni ihtiyaçlarına ve taleplerine cevap veren yapıda olması gerektiğine vurgu yapması, öğrenciyi öğrenmelerinden sorumlu tutarak merkeze koyması, sebebiyle pragmatizm eğitim felsefesiyle ilişkilendirilmiştir. (4. Kazanım) Çocuğun bireyselliğini geliştirmeye imkân sağlanması, bu nedenle insanın çevresinin, ailesinin hatta okul ve öğretmeninin etkisinin de üstünde bağımsız özgür bir kişi haline getirilmesi önemlidir. Çocuğun, özgür düşüncenin bilimsel gelişmelere katkısını değerlendirmesi; kendini gerçekleştirme ve bireyselliğini oluşturması bağlamında varoluşçu eğitim felsefesiyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 4).

Bunun yanı sıra 7. Sınıf Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Bilgi edinme süreçlerinin merkezine öğrenciyi koyan ve aktif öğrenme eyleminin öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi, (2. Kazanım) Eğitim etkin katılıma, iş birlikli öğrenmeye, problem çözmeye dayalı; gerçek yaşantıların sunulduğu, araştırma inceleme faaliyetlerinin yoğun bir şekilde yapıldığı, öğrencinin kendi öğrenmesine rehberlik ettiği, sorumluluk, demokratik yaşam gibi becerilerin

öğretildiği bir şekilde yapılması gerektiğini, böylece araştırma ve sorgulamaya dayalı bir eğitim ortamı olacağı için, ezber bilgi yer almayacağını öğrencilerin kendisini ifade etme becerisi de gelişeceği, (3. Kazanım) Bilgi edinme süreçlerinin merkezine öğrenciyi koyan ve aktif öğrenme eyleminin öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi, (4. Kazanım) öğrencilerin kendi kendine düşünmeyi öğrenmelerinde büyük önem vermesi gibi ilkeler tespit edildiğinden ilerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmiştir (Tablo 4).

7. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Çocuğun, bilgi edinmede kendi öğrenmelerine bağlı bir süreç içerisinde olması ve bu öğrenmelere örnekler verebiliyor olması, (2. Kazanım) Öğrencinin iki farklı alan arasındaki bağlantıları keşfederek değerlendirmeler yapabilmesi; kendi bilgi kavrayışlarını inşa etme imkânı tanımak, onlara bilgileri hali hazırda bilmekte olduğu şeylerle, yeni temasa geçtikleri olay ve faaliyetlerin karşılıklı etkileşimi üzerinden yapılandırma imkânı temin etmeyi hedeflemesi, (3. Kazanım) Çocuğun, bilgi edinmede kendi öğrenmelerine bağlı bir süreç içerisinde olması ve bu öğrenmelere örnekler verebiliyor olması (4. Kazanım) Eğitimin değer yüklü olduğunu, toplumun kültürel becerilerinin, bilgisinin ve değerlerinin aktarıldığı ve mirasını koruyup devam ettirecek bireylerin yeniden üretildiği bir araç olarak görülmesi, geçmiş ile bağlantı kurup günümüz değerlerini kavraması, (6. Kazanım) İnsanın bütününe kapsayan nitelikte eğitim, göreceli ve kolayca değişebilir yapıda olması, bilgilerin yaşantının ve organizmanın çevreyle etkileşiminin sonucu olması ve gerçeğin; rasyonel olarak bulunan değil, deneyim yoluyla bulunan bilgi olması bağlamında pragmatist eğitim felsefesiyle ilişkilendirilmiştir. (5. Kazanım) Kişiyi yaşamında fayda sağlayabilmesi bakımından pragmatizm eğitim felsefesi, kişinin kendini tanımlaması ilkesiyle de varoluşçu eğitim felsefesiyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 4).

Bunun yanı sıra 7. Sınıf Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Çocuğun doğal gelişimini sağlayıp onun yaratıcılığını, kendi ifadesini ve dürtülerini ortaya çıkaracak özgür davranışlara olanak sağlamayı benimsemesi, (2. Kazanım) Bilgi edinme süreçlerinin merkezine öğrenciyi koyması ve aktif öğrenme eyleminin öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği ilkesini öne sürmesi üst düzey zihinsel becerilerin (uygulama, değerlendirme, analiz etme vb.) geliştirilmesi, (3. Kazanım) Çocuğun doğal gelişimini sağlayıp onun yaratıcılığını, kendi ifadesini ve dürtülerini ortaya çıkaracak özgür davranışlara olanak sağlamayı benimsemesi, (4. Kazanım) Öğrencinin; bilginin özümsemesini ve kavramasını kendi kendine gerçekleştirmesi, (5. Kazanım) Çocuğun ilgilerine yönelen, özel problemlerin çözümünden hareket edilerek her çocuğun kendi hayatını kendisinin kurmasını amaçlayan ve öğrendiklerini kullanabilmeleri, eleştirel düşünme yapısına sahip olabilmeleri, yaşamayı öğrenebilmelerini ve bunun yanı sıra eğitimin hayata hazırlık değil hayatın kendisi olduğunu savunması, (6. Kazanım) Eğitilmiş bireyin; hayata uyan değil, onu eleştirel bakış açısının süzgecinden geçirip değerlendirerek geliştiren kişi olması bağlamda ilerlemecilik eğitim teorisiyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 4).

7. Sınıf Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Evrimselcilığe bağlı olarak değişimi göz önünde bulundurup sürekli gelişmeyi hedeflemesi, deneyime dayanan bilgi biçimini kabul edip pozitif değerleri ön planda tutan, her türlü katı kuralcılığa ve mutlakiyetçiliğe karşı olup, bilimin, demokrasinin, bireysel hak ve özgürlüklerin, çoğulcu katılımın önemle üzerinde durması, (2. Kazanım) Öğrencinin kendi bilgi kavrayışlarını inşa etme ilkesini benimsemesi, çocuğun bilgiyi edinme ve aktarma süreçlerinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi, (3. Kazanım) Öğrencinin iki veya daha fazla durum, olay, olgu arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmesi, öğrencinin hali hazırda bilmekte olduğu bilgileri, öğrendiği yeni bilgilere transfer ederek süreci kendisinin yapılandırması, (4. Kazanım) Çocuğu aktif bir biçimde sürece dahil eden, araştıran, sorgulayan, problem çözme yetisine sahip, geçmiş ve bugün arasında dengeyi sağlıklı bir biçimde kurabilen bireyler yetiştirmeyi amaç edinmesi bağlamında pragmatist eğitim felsefesiyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 4).

Bunun yanı sıra 7. Sınıf Etkin Vatandaşlık öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Gerçek gelişmenin zorunlu koşulu olan fikirler ve kişiliklerin serbestçe etkileşimine imkân veren ve onu teşvik eden yegâne ortamın demokratik ortam olduğunu savunması, (2. Kazanım) Bilgi edinme süreçlerinin merkezine öğrenciyi koyması ve aktif öğrenme eyleminin öğrencinin kendisi tarafından gerçekleştirilmesi gerektiği ilkesini öne sürmesi, (3. Kazanım) Eğitimin hayata hazırlık değil, hayatın kendisi olması gerektiğini savunması, yaşamla ilgili ilkeleri amaç edinmesi, (4. Kazanım) Çocuğun süreci kendisinin yapılandırması ve onun gerçek dünya ile bağlantı kurma yolları olan eylemlerine rehberlik edilmesi gerektiğini öne sürmesi, 'Analiz etme'; üst düzey düşünme becerileri arasında yer almaktadır. Bu sebeple üst düzey zihinsel becerilerin geliştirilmesine öncülük etmesi bağlamında ilerlemecilik eğitim teorisiyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 4).

7. Sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili kazanımları, eğitim felsefeleri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Bilgi edinmenin öğrencinin kendi öğrenmesiyle gerçekleşmesi, çocuğun, bilgi edinmede kendi öğrenmelerine bağlı bir süreç içerisinde olması ve bu öğrenmelere örnekler verebiliyor olması, (2. Kazanım) Dünyanın anlamlandırılabilirdiği ölçüde değerli olduğunu ve bilgiyi yapılandırma süreçlerinde öğrencinin aktif bir konumda olması gerektiğini öne sürmesi, (3. Kazanım) Eğitimin amacının; akıl ve zekâ, kültürleme, devamlı değişen dış dünyaya uyumu sağlaması, öğrenciyeye verilecek bilgi ve becerilerin yanı sıra araştırma yöntemi eğitimde önemli bir faktör olması, öğrencilere öncelikle nasıl eleştirel düşünecekleri öğretmesi, (4. Kazanım) Eğitim sürecinin, kişiye kendisini olgunlaştıracak bir kültürel çevre ya da ortam temin ettiğini, böyle bir ortam sayesinde kişinin grup yaşamına katılımını kolaylaştıracak dili, beceri ve bilgileri kazandığını savunması ve bireylere topluma dahil olabilmeleri veya grup etkileşimine girebilmeleri için gereklilikleri temin etmesi ve bireyleri olgunlaştırıp geliştiren bir süreç olması bağlamında pragmatist eğitim felsefesiyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 4).

Bunun yanı sıra 7. Sınıf Küresel Bağlantılar öğrenme alanı ile ilgili kazanımları,



eğitim teorileri açısından sırasıyla; (1. Kazanım) Çocuk veya öğrenci merkezli bir akım olması, öğrencinin aktif olduğu bir öğrenme sürecinin ön planda tutulması esasına dayanması, (2. Kazanım) Çocuğun doğal gelişimini sağlayıp onun yaratıcılığını, kendi ifadesini ve dürtülerini ortaya çıkaracak özgür davranışlara olanak sağlamayı benimsemesi, (3. Kazanım) Hayata uyan değil, onu eleştirel bakış açısının süzgecinden geçirip değerlendirerek geliştiren kişi olması, (4. Kazanım) Öğrenci merkezli eğitim esasına dayanması, üst düzey zihinsel becerileri-uygulama değerlendirme, analiz etme, problem çözme gibi-geliştirmesi bağlamında ilerlemecilik eğitim teorisiyle ilişkilendirilmiştir (Tablo 4).

## Tartışma ve Sonuç

2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı 4., 5., 6. ve 7. Sınıf ders kazanımlarını eğitim felsefeleri ve eğitim teorileri açısından incelemeyi amaçlayan bu araştırmada programlarda yer alan 131 kazanım eğitim felsefeleri ve eğitim teorileri açısından incelenmiştir. Araştırma sonucunda sosyal bilgiler 4. sınıf öğretim programında yer alan 33 kazanımdan 29'unun Pragmatizm (yarcılık) eğitim felsefesi, 1'inin Natüralizm eğitim felsefesi, 4'ünün Varoluşçuluk eğitim felsefesi ve 4'ünün hem Pragmatizm hem de Varoluşçuluk eğitim felsefeleri ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu 33 kazanımın 33'ünün İlerlemecilik eğitim teorisi, 3'ünün de hem İlerlemecilik hem de Yeniden Kurmacılık eğitim teorileri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler 5. sınıf öğretim programında yer alan 33 kazanımdan 31'inin Pragmatizm eğitim felsefesi, 2'sinin Varoluşçuluk eğitim felsefesi ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu 33 kazanımın 31'inin İlerlemecilik eğitim teorisi, 1'inin Esasicilik eğitim teorisi, 1'inin Yeniden Kurmacılık eğitim teorisi ve 6'sının ise hem İlerlemecilik hem de Yeniden Kurmacılık eğitim teorileri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sosyal bilgiler 6. sınıf öğretim programında yer alan 34 kazanımdan 28'inin Pragmatizm, 5'inin Varoluşçuluk, 1'inin ise hem Pragmatizm hem Natüralizm felsefi kuramları ile ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu 34 kazanımın 32'sinin İlerlemecilik, 1'inin Yeniden Kurmacılık, 1'inin ise Pragmatizm eğitim felsefeleri ile ilişkili olduğu belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler 7. sınıf öğretim programında yer alan 31 kazanımdan 28'inin Pragmatizm 2'sinin Varoluşçuluk, 1'inin hem Pragmatizm hem Varoluşçuluk felsefeleriyle ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bu 31 kazanımın hepsinin İlerlemecilik eğitim felsefesiyle ilişkili olduğu belirlenmiştir.

2018 Sosyal bilgiler öğretimi programının kazanımlarında genel olarak Pragmatizm eğitim felsefesi ve İlerlemecilik eğitim teorisinin temel alındığını görmekteyiz. 131 kazanımın 116'sının (% 89) Pragmatizm (Yarcılık) eğitim felsefesi, 127'sinin (% 97) İlerlemecilik eğitim teorisi ile ilişkilendirilmesi bunu açıkça göstermektedir. 2018 Sosyal Bilgiler öğretiminin temel ilkeleri "yerellik, güncellik, disiplinler arası, yansıtıcı sorgulama, geçmiş bugün-gelecek bağlantısı, zaman-süreklilik-değişim ve esneklik" şeklindedir (MEB, 2018). Bu bağlamda araştırmada, tespit edilen kazanım-eğitim felsefeleri ve teorileri ilişkisi sonuçlarının, temel ilkeler ile bağlantısı oldukça anlamlıdır ve amaca uygundur.

Kazanımların hedef davranışları “yapar-ifade eder” şeklinde hazırlanmış olması da, öğrenci merkezli eğitimi temel alan Pragmatizm eğitim felsefesi ve İlerlemecilik eğitim teorisi ile örtüşmektedir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarının eğitim felsefelerine ve teorilerine bakış açısını değerlendiren çalışmalara rastlamak mümkündür. Kozikoğlu (2018)’nin öğretmenlerle gerçekleştirmiş olduğu çalışmada öğretmenlerin en çok tercih ettikleri eğitim felsefelerinin sırasıyla Varoluşçuluk, İlerlemecilik, Yeniden Kurmacılık, Daimicilik ve Esasicilik olduğu görülmüştür. Geçici ve Yapıcı (2008)’nin ilköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefelerini değerlendirdiği çalışmada öğretmenlerin en fazla İlerlemecilik eğitim felsefesini benimsedikleri görülmüştür. Çalışkan (2013)’in Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine yapmış olduğu çalışmada öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün İlerlemeci ve Deneyselci eğitim felsefesi akımlarının etkisinde olduğu görülmektedir. Doğanay ve Sarı (2002)’nin İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi çalışmasında hem sınıf hem de branş öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun Deneyselcilik eğitim felsefesini temel aldıkları, sırasıyla Realizm, Varoluşçuluk ve Daimiciliğin en çok benimsenen eğitim felsefeleri olduğu belirlenmiştir. Yine Ekiz (2007), Altinkurt, Yılmaz ve Oğuz (2012), Aslan (2017)’in çalışmalarında öğretmenlerin en çok tercih ettikleri eğitim felsefe ve teorilerinin Varoluşçuluk ve İlerlemecilik olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra Özbaş (2015)’in Sosyal Bilgiler öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının en çok benimsediği felsefi anlayışın Deneyselcilik olduğu görülmüştür. Yazıcı (2017)’nin öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada ise öğretmen adaylarının en çok tercih ettikleri eğitim felsefe ve teorilerinin Varoluşçuluk ve İlerlemecilik olduğu görülmüştür. Ektem (2019)’in öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada ise öğretmen adaylarının sırasıyla en çok benimsediği eğitim felsefe ve teorileri; Varoluşçuluk, İlerlemecilik, Daimicilik, Yeniden Kurmacılık ve Esasiciliktir. Duman ve Ulubey (2008)’in öğretmen adayları ile ilgili çalışmasında öğretmen adaylarının en çok tercih ettiği eğitim felsefeleri sırasıyla Deneyselcilik, Realizm, Daimicilik, Varoluşçuluk ve İdealizmdir.

Özetle 2018 öğretim programında, 2005 programındaki yapılandırmacı yaklaşımdan hareketle öğrenci merkezli yaklaşım benimsenmeye devam edilmiştir. İncelenen 131 kazanımın büyük çoğunluğunun Pragmatizm eğitim felsefesi ve İlerlemecilik teorisi ile ilişkili olması, 2018 öğretim programının hedeflediği amaçlara hizmet etmektedir. Ancak Sosyal Bilgiler Öğretim Programı kazanımlarının diğer çağdaş eğitim felsefeleri (Varoluşçuluk, Natüralizm) ve çağdaş eğitim teorileri (Yeniden Kurmacılık) açısından yapılandırılmaması önemli bir eksikliklerdir.

## Öneriler

1. Sosyal bilgiler 4., 5., 6. ve 7. sınıfların kazanımları çoğunlukla Pragmatizm eğitim felsefesi ve İlerlemecilik eğitim teorisiyle ilişkilendirilmiştir. Ancak kazanımlar diğer çağdaş eğitim felsefeleri ve eğitim teorileri açısından da içeriğe uygun bir biçimde yeniden yapılandırılabilir.
2. Kazanımlara yönelik sınıf içi öğretmen uygulamalarının eğitim felsefeleri ve eğitim teorilerine uygunluğunun ölçülmesine dair çalışmalar yapılabilir.
3. Sosyal Bilgiler ders kitapları içerisinde yer alan etkinlikler de eğitim felsefesi ve teorileri açısından incelenebilir.
4. Öğretmenlere eğitim felsefeleri ve eğitim teorileri hakkında uzman kişiler tarafından MEB'in desteğiyle hizmet içi eğitimler verilebilir.
5. Öğrencilere kazanımlarla verilmesi amaçlanan beceri ve değerler eğitim felsefeleri ve eğitim teorileri açısından incelenebilir.
6. Sosyal bilgiler dersi kazanımlarını ele aldığımız bu çalışmada olduğu gibi diğer derslerin kazanımları da eğitim felsefeleri ve teorileri açısından incelenebilir.

## Araştırmanın Sınırlılıkları ve Gelecek Araştırmalar

Araştırma 2018 yılında kabul edilen ilkokul 4. sınıf ve ortaokul 5., 6. ve 7. sınıf Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programları (MEB, 2018) ve eğitim felsefeleri ve eğitim teorileriyle sınırlıdır. İlerleyen süreçte tarafımızca uygulamaya yönelik çalışmaların yapılması düşünülmektedir.

## Yazar Katkıları

Çalışma yazarları yüksek lisans öğrencileri ve bir öğretim üyesini içermektedir. Çalışmanın her aşamasında her yazar katkı sağlamıştır. Tüm yazarlar makalenin yayınlanmış halini okuyup kabul etmişlerdir.

## Yayın Etiği

Araştırma ve Yayın Etiği'ne uyuldu. Etik kurul iznine gerek olmadığına dair beyan formu editöre iletilmiştir.

## ORCID

Ali Ekber Gülersoy  <https://orcid.org/0000-0003-0338-1366>

Gizem Özbay  <http://orcid.org/0000-0003-4676-6020>

Gönül Yıldırım  <http://orcid.org/0000-0002-6254-3276>

Büşra Çetinkaya  <http://orcid.org/0000-0002-5664-1611>

## Kaynakça

- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19
- Aktaş, MC. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (114-135) içinde. Pegem Akademi. Ankara.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1468
- Barr, R., Barth, J.L. and Shermis, S.S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. Pegem Akademi. Ankara.
- Bilgili, A.S. (2019). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Brameld T. (1970). A Cross-Cutting Approach of the curriculum: The Moving Wheel, Hass, G. (Ed), (1987), *Curriculum planning: a new approach*, Allyn and Bacon. 29-31. Boston.
- Brubacher, J. S. (1898). *Modern philosophies of education*. McGraw-Hill Book Company. New York.
- Butler, J. D. (1957). *Four philosophies and their practice in education and religion*. Harper & Brothers Publishers. New York.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayınları. İstanbul
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Say Yayınları. İstanbul.
- Cevizci, A. (2019). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınevi. İstanbul.
- Counts, G. D. (1932). *The school build a new social order*. The John Day Company. New York.
- Cremin, L.A. (1964). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. Vintage Books. New York.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 68-83.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company. New York.
- Dewey, J. (1907). *The school and society; being three lectures, supplemented by a statement of the University Elementary School*. University of Chicago Press. New York.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2002). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Yakın Doğu Üniversitesi XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*. 1-14.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20,1-97.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12
- Ektem, I. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (6), 2391-2402.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi. Ankara.
- Geçici, S. ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(2), 57-64.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S., Yolsal, Ü.H. (2008). *Felsefe sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları. Ankara.
- Gutek, G. L. (2019). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ütopya Yayınevi. Ankara.
- Hançerlioğlu, O. (1977). *Felsefe ansiklopedisi*. Remzi Kitabevi.
- İlhan, A. and Gülersoy, A. E. (2019). Evaluation of the achievements of 10th grade geography course curriculum according to the revised bloom taxonomy. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 10-28.
- Kozikoğlu, İ. ve Uygun, N. (2019). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim program tasarımı yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Vol:47 No:2 Sayfa:411-438
- Köksal, H. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Turan, R. ve Yıldırım, T. (Eds.), *Sosyal bilgilerin temelleri*. (39-66) içinde. Anı yayıncılık. Ankara.
- Kumral, O. (2014). Predicting democratic attitudes and educational philosophies of student teachers. *International Journal of Social Science & Education*, 4(2), pp: 359-368.
- Milli Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. MEB. Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications. California.
- Munk, A.W. (1965). *A synoptic philosophy of education; toward perspective, synthesis, and creativity*. Abingdon Press. New York.

- Michaelis, J.U. (1992). *Social studies for children: a guide to basic instruction*. Allyn and Bacon. Boston.
- Oliva, P.F. (1988). *Developing the curriculum*. Scott, Foresman/Little, Brown College Division. Glenview.
- Özbaş, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının felsefi bakış açılarının öğretmenlik eğitim sürecinde incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (1), 117-138.
- Öztürk, C. (2014) Sosyal bilgiler: Kavram, içerik ve program. Öztürk, C. (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretimi*. (2-30) içinde. Pegem Akademi. Ankara.
- Pratte, R. (1971). *Contemporary theories of education*. Scranton: Intext Educational Publishers-College Division.
- Savage, T. V. and Armstrong, D. G. (1996). *Effective Teaching in Elementary Social Studies*.Third edition. USA: Prentice Hall.
- Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Sönmez, V. (2020). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Turan, R. (2018). *2017 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 2018 yılında Gerçekleştirilen Güncelleme Üzerine Bir Değerlendirme*. Uluslararası Akşemseddin İnsan, Toplum ve Spor Bilimleri Sempozyumu.
- Turan R., Yıldırım T. (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri*. Anı yayıncılık. Ankara.
- Wesley, E. B. (1964). *Teaching social studies in high schools*. D. C. Heath and Company. Boston.
- Yazıcı T. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2).



# The Journal of International Social Science Education

ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>



## Investigation of attainments of curriculum of social studies course (4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> Grades) in terms of educational philosophy and theories

Ali Ekber Gülersoy, Gizem Özbay, Gönül Yıldırım & Büşra Çetinkaya

**To cite this article:** Gülersoy, A. E., Özbay, G., Yıldırım, G & Çetinkaya, B. (2021). Examination of Syllabus of Social Studies (4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> Grades) According to Philosophy of Education and Theories of Education, The Journal of International Social Science Education, 7(1), 151-199.  
DOI: 10.47615/issej.944834

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.944834>







© 2021 The Author(s). Reprints and permissions:  
Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

## Investigation of Attainments of Curriculum of Social Studies Course (4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> Grades) in Terms of Educational Philosophy and Theories

Ali Ekber Gülersoy<sup>1</sup>  Gizem Özbay<sup>2</sup>  Gönül Yıldırım<sup>2</sup>   
 Büşra Çetinkaya<sup>2</sup> 

<sup>1</sup>Buca Faculty of Education, Department of Turkish and Social Fields Education, Social Studies Education, Dokuz Eylül University, Buca, İzmir, 35380, Turkey

<sup>2</sup>Institute of Educational Sciences, Social Studies Education Graduate Student, Dokuz Eylül University, Buca, İzmir, 35380, Turkey

### ABSTRACT

The aim of this study was to examine the 131 learning outcomes of 4th, 5th, 6th and 7th grade which are placed in the Social Studies curriculum, on the basis of theories of education and philosophies of education. In the research, document analysis method was used based on qualitative research design. In the research, primary school 4th grade and middle school 5th, 6th and 7th grade Social Studies curriculum, accepted in 2018, was based on as data source. 131 learning attainments that are placed in the curriculum were associated with Pragmatism, Existentialism, Naturalism philosophy of education and Progressivism, Reconstructionism, Essentialism theories of education. As a result of the research, it was revealed that most of the learning attainments in the 2018 program were related to the Pragmatism education philosophy and Progressive education theory. In this framework, the attainments could restructured in terms of other contemporary educational philosophies (Existentialism, Naturalism) and contemporary educational theories (Reconstructionism).

### ARTICLE HISTORY

Received 29 May 2021  
 Accepted 19 June 2021

### KEYWORDS

Social studies  
 education, philosophy of  
 education, theories of  
 education, curriculum,  
 attainment

Type of the paper  
 Research article

CONTACT Ali Ekber Gülersoy  [gulersoy74@gmail.com](mailto:gulersoy74@gmail.com)

2021 The Author(s). Ali Ekber Gülersoy, Gizem Özbay, Gönül Yıldırım, Büşra Çetinkaya

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>), which permits non-commercial re-use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited, and is not altered, transformed, or built upon in any way.

## Introduction

National Council for Social Studies (NCSS) defined social studies as: “Social studies is a field of study that integrates social studies and human studies to promote civic competences. Within school program, social studies provide a coordinated and systematic study upon content which it appropriates from humanities, mathematics and natural sciences, as well as anthropology, archaeology, economics, geography, history, law, philosophy, politic science, psychology, religion and sociology. The primary purpose of social studies is to help young people in improving their informed and reasoned skills to be able to take decision in a culturally diverse, democratic society in an interdependent world.” (Öztürk, 2014: 4).

When curricula which are prepared in our country regarding social studies field is examined, it is obviously seen that definition of social studies matches up with curricula in accordance with aims. In Social Studies curriculum of 2018 school year: It was stated as “primary purpose of our education system is to raise individuals who have knowledge, skills and behaviours, integrated with our values and competencies. While these knowledge, skills and behaviours are being tried to be attained through curricula, our values and competencies function as connection and horizon which establish integrity between these knowledge, skills and behaviours” (MEB, 2018). Curricula are developed by Board of Education of MEB (Ministry of National Education) in Turkey. “What kind of a human do we want?” is common question that all curricula seek an answer (Turan and Yıldırım, 2019: 44). This question which sheds light on preparing curricula creates the need for curricula to update themselves continuously because of the fact that we are living in an ever-changing world. Ministry of National Education (MEB) updated comprehensively curricula in 2017, which were being implemented beginning from 2005-2006 school year in primary education and secondary education. One of the updated curricula is the curriculum of Social Studies course for primary education. Renewed curriculum began to be implemented starting from 5<sup>th</sup> grades of secondary school as of 2017-2018 school year (Turan, 2018: 621).

Another important issue is planning stage of curricula. If there is need for a framework in determining educational purposes, shaping curriculum and creating teaching environment, it is seen that philosophy is what determines this framework (Kumral, 2014). In this context, while curricula are being prepared, to take philosophical foundations into consideration is of quite importance. “In dimension of scrutinizing structure of education, philosophy manifests itself as philosophy of education. In the most general sense, it is a branch of philosophy that researches nature, assence, purposes, scope and content of education as a whole; presents what inside-education or outside-education conditions are, which are needed for an ideal education environment in terms of both instructor and learner; ‘examines certain methods which are used during education process from Socratic education to existential education; queries answers given to those questions as well as being them that are sought-answer questions in



pedagogy; makes clear to which purposes education is liable to reach by analyzing learning and teaching actions; clarifies whether or not education is possible principally, and if so, under which conditions it is possible; investigates benefits&harms, advantages&disadvantages of education; thinks over how education would be saved from being voice of a certain ideology; investigates which knowledge and skills an instructor is responsible for making students to gain except for pure knowledge; and that tries to understand systematically education process in all its aspects and to contribute to improvement of this process as far as possible” (Güçlü et al., 2008).

For Cevizli whom was taken as a reference in this study while educational philosophies and educational theories were being determined: Classic educational philosophies, found their source in philosophical notion as system or content, are also known as “isms” approaches. From this standpoint, general educational philosophies are composed of idealism, realism, pragmatism, naturalism and existentialism (Cevizci, 2019: 22). When philosophical theories which constitute structure of education are examined; they are seen to be addressed as Prenalism, Essentialism, Progressivism, Reconstructionalism, Naturalism and Existentialism. Theories which constitute the root of education emerge based on general philosophies. For example, essentialism takes its source from idealism and realism. And, progressivism and naturalism take their source from pragmatist philosophy (Duman and Ulubey, 2008: 97).

Idealism can be defined as “a philosophy that establishes foundation of reality through concepts such as intellectual, spiritual and ideal etc.” (Gutek, 2019: 20). At the center of idealist education, there are courses and teacher. In this context, for Butler (1957: 240-243); teacher should be like a friend with student, should arouse learning desire in student, should know his/her students, should have a grasp of subject which he/she would lecture, and should create democratic environment in the class.

Educational theory of prenalism was formed by influence of educational philosophy of idealism. “Prenalism emerged as a view opposite to essentialism and existentialism. It attaches importance to human’s intellectual and spiritual development. It suggests that education should be stable and permanent. According to prenalism, human does not change, therefore education should not change, as well” (Pratte, 1971: 28)

Hançerlioğlu (1977: 217) defines realism as “a notion that suggests being exists objectively and independently of human consciousness”. Realism brings forward that people have abilities to reach to knowledge of being and that they can reach this knowledge through reason (Gutek, 2019: 51). “In realistic education, also syllabus consists of the best knowledge regarding reality. Since these knowledge need determining by the most competent researchers, curriculum of realistic education has an authoritarian structure” (Brubacher, 1898: 331).

Educational theory of realistic notion is accepted as essentialism (Cevizci, 2010: 49). “This theory is based upon a conservative foundation. Task of school is to provide students with certain traditional values, skills and knowledge” (Pratte, 1971: 29). To

provide person with socialization, to make person gain the leading cultural values, to prevent change and conflict, to conserve cultural heritage and to adapt to society are among targets of education. Teacher is at the center since teacher is representative of cultural heritage and has exact and consistent knowledge. While teacher is active since teacher does teaching job, student is at a passive position (Sönmez, 2020: 92-93).

Naturalism is defined as “notion that brings forward everything which exists or was over and done with is natural in the sense of explainability by sampled methods in natural sciences and existing everything constitutes a part of nature” (Cevizci, 1999: 256). Naturalism suggests a student-centered notion of education. It puts forwards that education should have a quality for child’s natural processes and needs rather than being in an official structure (Cevizci, 2010: 89-92).

John Dewey pioneered to pragmatic education. His thoughts have led philosophy of education throughout 20th century” (Gutek, 2019: 93). “Pragmatism, which generally exhibits tendency to adopt scientific method at the point of understanding human and solving problems encountered in any field, adopts pluralism as view of being because of its being more suitable for world and human’s nature” (Cevizci, 2019: 122).

In Pragmatism, “Education is obliged to make contribution to building of society in line with democratic principles as well as contribution to individual’s healthy development” (Cevizci, 2019: 126). In pragmatism, student is in pivotal position of education (Dewey, 1907: 51). In this context; pragmatist thought having principle that ‘focus of education should be on each child’s skills, needs and preferences by considering children as separate individuals, also objects to the opinion that having the same teacher and course’s book means each child would be able to learn in the same way (Dewey, 1916: 153).

For progressivists, educational situations should obey to these principles;

- 1) Subjects and courses should be created by taking students to the central position, because there are students at the center of learning.
- 2) Learnings should be constructed experiencing by students themselves and should be based on experience.
- 3) Student should be able to analyze events, fact and problems and to put forward an idea
- 4) human mind should be addressed as a whole.
- 5) School is not preparation to life, but is epitome of the life.
- 6) Practice but not theory should be prioritized in education.
- 7) In education, punishment should not be imposed. Discipline within the class should be provided by creating a productive atmosphere but not by silence.
- 8) Education should be shaped in a democratic environment, according to students’ interests and requests.
- 9) Measuring knowledge should be based upon analysis of scientific quality of solutions which students would develop against problems that they would confront in

life, but not upon to what degree knowledge obtained are remembered (Sönmez, 2020: 106-112).

Existentialists defend that meaning could be created by human oneself, except for situations where human is within. Existentialists built their philosophy of education on the idea that human existence is basic reality. Human's essence is created by human. Existentialists, for this reason, advocate that student should be encouraged toward knowing himself/herself. Their expectation from education is that a free learning environment should be provided, where student is stimulated to create his/her choices by himself/herself (Pratte, 1971: 30).

“Social re-constructionists take re-construction of social experiment and culture to the pivotal position, by following John Dewey's pragmatism that attaches importance to requirement of re-construction of both individual and social experience” (Gutek, 2019: 338).

“Reconstructionism, which grounds on social dimension of education and brings its role in social change into the forefront, defends that human is within a deep cultural crisis and that education could undertake important roles in preventing global disasters. Reconstructionism puts forward that education could make contributions to filling deep gap between technological advances and values, in particular” (Cevizci, 2010: 509)

## Purpose

Main purpose of this study is to examine attainments of 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grades of Curriculum of 2018 Social Studies Course in terms of educational philosophies and theories. Problematic sentence of the study is in the form (of) “What kind of relationship is there between attainments of curriculum of social studies course (4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, and 7<sup>th</sup> grades) and educational philosophy and theories?”. Sub-problems of the study are as follows:

1. What kind of relationship is there between attainments of curriculum of social studies for 4<sup>th</sup> grade and educational philosophy and theories?
2. What kind of relationship is there between attainments of curriculum of social studies for 5<sup>th</sup> grade and educational philosophy and theories?
3. What kind of relationship is there between attainments of curriculum of social studies for 6<sup>th</sup> grade and educational philosophy and theories?
4. What kind of relationship is there between attainments of curriculum of social studies for 7<sup>th</sup> grade and educational philosophy and theories?

## Method

Document review is analysis of materials which contain knowledge regarding subject of the study (Aktaş, 2019: 126). In the study, as data source, Curricula of Social Studies Course for 4<sup>th</sup> grade of Primary School and for 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, and 7<sup>th</sup> grades of Secondary School, accepted in 2018, (MEB, 2018) were taken as a base. Evaluations of attainments regarding educational philosophies and theories were addressed by each researcher separately. With the purpose of carrying out reliability of the study, all works were

brought together to determine attainments with “Consensus” and “Dissensus” and a consensus was reached among researchers in the whole of the said associations. Two persons’ opinions, who are specialist(s) in the field of educational philosophy, were received for reliability of the study. Since specialist persons’ opinions and researchers’ opinions are different in some attainment analyses, reliability coefficient of the study was determined as follows:

Reliability = Consensus / Consensus+ Dissensus

Reliability =  $100 / 100+31=,76$

That reliability coefficient of the study was found (0,76) above the value “0,70” means reliability of the study, in other words, attainment analyses are reliable (Miles and Huberman, 1994: 64).

Researchers and specialists’ attainment analyses with difference of opinion were rearranged within the scope of specialists’ views.

## Findings

In this chapter, attainments, which take a place in curriculum of social studies course for 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grades, were addressed and evaluated in terms of educational philosophies and theories. Findings of the study were presented in accordance with purposes of the study and were tabularized according to grade level. Attainments and learning areas were given directly in tables and their relationships with philosophical theories and educational theories were scrutinized. Each attainment was addressed one by one and was evaluated together with its reason.

## Discussion and Conclusion

As a consequence of the study, twenty nine of 33 attainments, which take a place in curriculum of social studies course for 4<sup>th</sup> grade, are related to educational philosophy of Pragmatism; one of those is to educational philosophy of naturalism; four of those are to educational philosophy of existentialism; four of those are to educational philosophies of both pragmatism and existentialism. In addition, it was detected that thirty three of these 33 attainments are connected to educational theory of progressivism; and three of those (33 attainments) were to educational theories of both progressivism and re-constructionism.

It was detected that thirty one of 33 attainments, taking a place in curriculum of social studies course for 5<sup>th</sup> grade, were related to educational philosophy of pragmatism and two of those were to educational philosophy of existentialism. In addition, it was determined that thirty one of these 33 attainments were connected to educational theory of progressivism; one of those 33 attainments is to educational theory of essentialism; one of those is to educational theory of re-constructionism; and six of those are to educational theories of both progressivism and re-constructionism.

It was detected that twenty eight of 34 attainments, taking a place in curriculum of social studies course for 6<sup>th</sup> grade, were related to philosophical theory of pragmatism; five of those were to existentialism; one of those was to philosophical theories of pragmatism and naturalism. In addition, it was determined that thirty two of 34 attainments were connected to educational philosophy of progressivism, one of those was to

reconstructionism, and one of those was to educational philosophy of pragmatism.

It was detected that twenty eight of 31 attainments, taking a place in curriculum of social studies course for 7<sup>th</sup> grade, were related to philosophy of pragmatism; two of those were to existentialism; and one of those was to educational philosophies of both pragmatism and existentialism. In addition, all of these 31 attainments were detected to be connected to educational philosophy of progressivism.

When we have generally evaluated attainments of curriculum of social studies course of 2018 school year, we see that educational philosophy of pragmatism and educational theory of progressivism were taken as a base. Relating one hundred sixteen of 131 attainments to educational theory of pragmatism and one hundred twenty-seven of those were to that of progressivism, shows this obviously.

When we have looked at basic principles of Social Studies Teaching of 2018 school year, those are “locality, actuality, interdisciplinary, reflective questioning, connection between past-today-future, time-continuity-change and flexibility” (MEB, 2018). In this context, in the study, connection of results for the detected relationship between attainment-educational philosophies and theories with these basic principles is pretty important and suitable for the purpose. That target behaviours of attainments have been prepared as “performs-states” matches up with educational philosophy of pragmatism and educational theory of progressivism, which take student-centered education as a base. Finally, when literature was reviewed, no study was encountered, which aimed to examine attainments of Curriculum of Social Studies Course for 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grades of 2018 school year in terms of educational philosophies and theories. Studies carried out are foreseen to fill this gap in the literature.

### *Implication and Suggestions*

1. Attainments of social studies for 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup> and 7<sup>th</sup> grades take a place in a way that they are related to educational philosophy of pragmatism and educational theory of progressivism, mostly. Attainments could be reconstructed in a suitable way for content in terms of other contemporary educational philosophies and theories, as well.
2. Studies could be carried out about measurement of appropriateness of in-class teacher practices for attainments to educational philosophies and theories.
3. As is in this study at which we addressed attainments, also activities which appear within Social Studies text books can be examined in terms of educational philosophy and theories.
4. In-service trainings on educational philosophies and theories could be tutorized to teachers with the support of Ministry of National Education (MEB).
5. Skills and values, which are aimed giving to students through attainments, could be examined in terms of educational philosophies and theories.
6. As is in this study at which we addressed attainments of social studies course, also those of other courses could be examined in terms of educational philosophies and theories.

### *Research Limitations and Future Research*

The study is limited to Curricula of Social Studies Course for 4th grade of primary school and for 5th, 6th, 7th of secondary school of 2018 school year (MEB, 2018), educational philosophies and theories. It is thought that practice-oriented studies are carried out by us in the forthcoming process.

### *Author Contributions*

Study authors contain post-graduate students and one teaching fellow. Each author contributed in every phase of the study. All authors read and accepted the published form of the article.

### *Publication Ethics*

Research and Publication Ethics was complied. Declaration form that there is no need to ethics committee approval was conveyed to editor.

## ORCID

Ali Ekber Gülersoy  <https://orcid.org/0000-0003-0338-1366>

Gizem Özbay  <http://orcid.org/0000-0003-4676-6020>

Gönül Yıldırım  <http://orcid.org/0000-0002-6254-3276>

Büşra Çetinkaya  <http://orcid.org/0000-0002-5664-1611>

## References

- Altinkurt, Y., Yılmaz, K. & Oğuz, A. (2012). İlköğretim ve Ortaöğretim öğretmenlerinin eğitim inançları. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31 (2), 1-19
- Aktaş, MC. (2019). Nitel veri toplama teknikleri. Özmen, H. ve Karamustafaoğlu, O. (Eds.), *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (114-135) içinde. Pegem Akademi. Ankara.
- Aslan, S. (2017). Sınıf öğretmenlerinin eğitim inançlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1453-1468
- Barr, R., Barth, J.L. and Shermis, S.S. (2013). *Sosyal bilgilerin doğası*. Pegem Akademi. Ankara.
- Bilgili, A.S. (2019). *Sosyal bilgilerin temelleri*. Pegem Akademi Yayıncılık. Ankara.
- Brameld T. (1970). A Cross-Cutting Approach of the curriculum: The Moving Wheel, Hass, G. (Ed), (1987), *Curriculum planning: a new approach*, Allyn and Bacon. 29-31. Boston.
- Brubacher, J. S. (1898). *Modern philosophies of education*. McGraw-Hill Book Company. New York.
- Butler, J. D. (1957). *Four philosophies and their practice in education and religion*. Harper & Brothers Publishers. New York.
- Cevizci, A. (1999). *Paradigma felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayınları. İstanbul
- Cevizci, A. (2010). *Eğitim sözlüğü*. Say Yayınları. İstanbul.
- Cevizci, A. (2019). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınevi. İstanbul.
- Counts, G. D. (1932). *The school build a new social order*. The John Day Company. New York.
- Cremin, L.A. (1964). *The transformation of the school: Progressivism in American education, 1876-1957*. Vintage Books. New York.
- Çalışkan, İ. (2013). Fen öğretmen adaylarının eğitim felsefesi yaklaşımları ile planlama süreçleri üzerine bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1, 68-83.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education*. The Macmillan Company. New York.
- Dewey, J. (1907). *The school and society; being three lectures, supplemented by a statement of the University Elementary School*. University of Chicago Press. New York.
- Doğanay, A. ve Sarı, M. (2002). İlköğretim öğretmenlerinin sahip oldukları eğitim felsefelerine ilişkin algılarının değerlendirilmesi. *Yakın Doğu Üniversitesi XI. Eğitim Bilimleri Kongresi*. 1-14.
- Duman, B. ve Ulubey, Ö. (2008). Öğretmen adaylarının benimsedikleri eğitim felsefelerinin öğretim teknolojilerini ve interneti kullanma düzeylerine etkisi ile ilgili görüşleri. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 20,1-97.
- Ekiz, D. (2007). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi akımları hakkında görüşlerinin farklı programlar açısından incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-12
- Ektem, I. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim felsefesi inançları ve demokratik tutumları arasındaki ilişki. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27 (6), 2391-2402.
- Ergün, M. (2015). *Eğitim felsefesi*. Pegem Akademi. Ankara.

- Geçici, S. ve Yapıcı, Ş. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin eğitim felsefesiyle ilgili görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 1(2), 57-64.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S., Yolsal, Ü.H. (2008). *Felsefe sözlüğü*. Bilim ve Sanat Yayınları. Ankara.
- Gutok, G. L. (2019). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. Ütopya Yayınevi. Ankara.
- Hançerlioğlu, O. (1977). *Felsefe ansiklopedisi*. Remzi Kitabevi.
- İlhan, A. and Gülersoy, A. E. (2019). Evaluation of the achievements of 10th grade geography course curriculum according to the revised bloom taxonomy. *International Journal of Geography and Geography Education*, 39, 10-28.
- Kozikoğlu, İ. ve Uygun, N. (2019). Öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile eğitim program tasarımı yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Vol:47 No:2 Sayfa:411-438
- Köksal, H. (2019). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. Turan, R. ve Yıldırım, T. (Eds.), *Sosyal bilgilerin temelleri*. (39-66) içinde. Anı yayıncılık. Ankara.
- Kumral, O. (2014). Predicting democratic attitudes and educational philosophies of student teachers. *International Journal of Social Science & Education*, 4(2), pp: 359-368.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar)*. MEB. Ankara.
- Miles, M. B. & Huberman A.M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Sage Publications. California.
- Munk, A.W. (1965). *A synoptic philosophy of education; toward perspective, synthesis, and creativity*. Abingdon Press. New York.
- Michaelis, J.U. (1992). *Social studies for children: a guide to basic instruction*. Allyn and Bacon. Boston.
- Oliva, P.F. (1988). *Developing the curriculum*. Scott, Foresman/Little, Brown College Division. Glenview.
- Özbaş, B. (2015). Sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının felsefi bakış açılarının öğretmenlik eğitim sürecinde incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 19 (1), 117-138.
- Öztürk, C. (2014) Sosyal bilgiler: Kavram, içerik ve program. Öztürk, C. (Eds.), *Sosyal bilgiler öğretimi*. (2-30) içinde. Pegem Akademi. Ankara.
- Pratte, R. (1971). *Contemporary theories of education*. Scranton: Intext Educational Publishers-College Division.
- Savage, T. V. and Armstrong, D. G. (1996). *Effective Teaching in Elementary Social Studies*. Third edition. USA: Prentice Hall.
- Sönmez, V. (2008). *Program geliştirmede öğretmen elkitabı*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Sönmez, V. (2020). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık. Ankara.
- Turan, R. (2018). *2017 İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 2018 yılında Gerçekleştirilen Güncelleme Üzerine Bir Değerlendirme*. Uluslararası Akşemseddin İnsan, Toplum ve Spor Bilimleri Sempozyumu.
- Turan R., Yıldırım T. (Ed.), *Sosyal bilgilerin temelleri*. Anı yayıncılık. Ankara.
- Wesley, E. B. (1964). *Teaching social studies in high schools*. D. C. Heath and Company. Boston.
- Yazıcı T. (2017). Müzik öğretmeni adaylarının eğitim felsefesi inançları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2).





## Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Dergi wepsayfası: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

# Kitap değerlendirmesi: Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular

**Kadriye Bayram**

**Önerilen atf:** Bayram, K. (2021). Kitap değerlendirmesi: Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular, *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 7(1), 200-218. DOI: 10.47615/issej.915640

**Makale linki:** <https://doi.org/10.47615/issej.915640>



©2020 Yazar(lar). Baskılar ve izinler: Yazarlar makalelerini USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisinde yayınladıktan sonra basılı olarak veya Birinci Baskı olarak çevrimiçi paylaşma iznine sahiptir.

USBED/Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi hakemli bir çevrimiçi dergidir. Bu makale araştırma, öğretim ve özel çalışmalar amacıyla kullanılabilir. Makalenin içeriginden yalnızca yazarlar sorumludur Dergi makalelerin telif hakkına sahiptir. Yayıncı, araştırma materyalinin kullanımıyla bağlantılı veya doğrudan veya dolaylı olarak ortaya çıkan herhangi bir kayıp, işlem, talep veya masraf veya zardan sorumlu tutulamaz.

Tüm yazarlardan, sunulan çalışmalarla ilgili olarak diğer kişi veya kuruluşlarla herhangi bir finansal, kişisel veya diğer ilişkiler dahil olmak üzere herhangi bir fiili veya potansiyel çıkar çatışmasını ifşa etmeleri istenir.

## Kitap değerlendirmesi: Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular

Kadriye Bayram 

Eğitim Fakültesi, Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir, 50300, Türkiye

### ÖZ

21. yy becerileri ile bu becerilerin gelişiminde rol alan sosyobilimsel konular (SBK), güncel fen bilimleri öğretim programı ve öğretmen yetiştirme programında doğrudan yer almaktadır. İşlevsel bilim okuryazarlığı ile üst düzey bilgi ve becerilerin gelişimi üzerindeki potansiyel katkıları dikkate alındığında, SBK'nın eğitime etkin entegrasyon süreci teoride ve uygulamada önem arz etmektedir. Dolayısıyla bu çalışmada, SBK'nın fen eğitimindeki yeri ile SBK öğretimi üzerine yapılandırılan "Kuramdan Uygulamaya Sosyobilimsel Konular" adlı kitap; içerik, kapsam, alana sağladığı katkı ve sunduğu öneriler bakımından incelenmiştir. Doç. Dr. Murat Genç editörlüğünde, basılı ve e-kitap olarak yayınlanan kitabın hedef kitlesi, fen eğitiminde rol alan öğretmen, öğretmen adayı, akademisyen ve araştırmacıdır. Kitabın bölüm içerikleri, okuyucuya hem SBK hakkında teorik bilimsel bilgi edinme, hem de sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamlarında SBK öğretimine özgü geliştirilen etkinlik örnekleri ve önerileri ile SBK bağlamında fen eğitimini destekleme, deneyimleme ve farklı bakış açıları kazanma fırsatı sunmaktadır. Kitabın yeni basımı için, "SBK'ya özgü pedagojik alan bilgisi, farklı disiplinlere yönelik SBK eğitimi, SBK'ya özgü dijital eğitim materyallerinin geliştirilmesi" gibi yeni bölüm başlıklarının eklenmesi önerilebilir.

### MAKALE TARİHİ

Geliş tarihi 14 Nisan 2021  
Kabul tarihi 17 Haziran 2021

### ANAHTAR KELİMELELER

Kitap incelemesi, sosyobilimsel konular, fen eğitimi.

### Makale Türü

Kitap incelemesi

İLETİŞİM Kadriye Bayram  k.bayram@yahoo.com

© 2021 Yazar(lar). Kadriye Bayram  
Bu makale Creative Commons Attribution-NonCommercial ile lisanslanmıştır. Lisans, (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>) koşulları altında dağıtılan ve ticari olmayan amaçla eserini remix, ince ayar yaparak ya da üzerine geliştirerek kendi eserlerinde kullanılmasına izin verir. Ancak ortaya çıkan yeni eseri benzer lisans ile lisanslamak zorunda değildir.

## Kitap Değerlendirmesi

İncelenen Kitap Adı: Kuramdan Uygulamaya Sosyobilimsel Konular  
 Editör: Doç. Dr. Murat GENÇ  
 Yayınevi: Nobel Akademik  
 Basım yılı: Mayıs, 2020  
 Sayfa sayısı: 440  
 ISBN: 978-625-402-058-2

21. yüzyılda bilgi toplumunda meydana gelen yeni gelişmeler, toplum yaşamına olumlu ve olumsuz şekilde yansımaktadır (Aydın ve Kılıç Mocan, 2019). Bilim ve teknolojideki yeni gelişmeler, toplumun ikilem oluşturan konularla karşılaşarak konu ile ilgili karar vermelerini gerektirmektedir (Kutluca 2012). Nitekim günümüzde küresel Covid-19 pandemisi, bireysel ve toplumsal olarak yaşantımızın her alanını etkilemektedir. Bu etkiler, başta sağlık ve ekonomi olmak üzere, eğitim alanında da hissedilmektedir. Dolayısıyla sosyobilimsel konular, eğitim sürecinde önemi artan yaklaşımlardan biri haline gelmiştir. Çünkü pandemi ile birlikte toplum üyeleri, tartışmalı ve risk yönetimi gerektiren çeşitli sosyobilimsel durumla karşı karşıya kalmıştır. Tartışmalarla ortaya çıkan bu durumlar, fen eğitiminde sosyobilimsel konu (SBK) olarak nitelendirilmektedir (Evren Yapıcıoğlu, 2020). Alanyazında SBK, bilimle ilişkili, toplumu ilgilendiren, kesin çözümü olmayan, açık uçlu problemler (Sadler, 2004, 2011; Sadler ve Zeidler, 2005) olarak tanımlanmaktadır. Aynı zamanda SBK, bu karmaşık problemleri fen öğretimi bağlamlarında kullanıma olanak tanıyan bir fen eğitimi temasıdır (Sadler, 2011). Öğrencileri bu temaya dahil etmenin, bilimsel okuryazarlığı teşvik etmede etkili olduğu belirlenmiştir (Zeidler, 2014). Çünkü SBK üzerine tartışma ve muhakeme yapma, bilimsel okuryazarlığın ayrılmaz parçasıdır (Sadler ve Zeidler, 2004). Aynı zamanda SBK, öğrencilerde işlevsel bilimsel okuryazarlığın desteklenmesi ile ilgili birçok alana ivme kazandırmakta olup, öğrencilerin bilgiye dayalı karar vermelerini, veri kaynaklarını analiz etme, sentezleme ve değerlendirmelerini, etik konularda ahlaki muhakemeye katılmalarını ve bağlama dayalı fen öğrenmede kurulan ilişkilerin karmaşık yapısını anlamalarını gerektirmektedir (Zeidler, Herman ve Sadler, 2019). Tüm bu etki ve katkıları dikkate alındığında, gerçek yaşamdaki sosyobilimsel durumları farkederek, yerel ve küresel sorunlarla başetmede bilimi etkin kullanan, geleceğin bilinçli ve duyarlı aktif vatandaşlarını yetiştirme ihtiyacı doğmaktadır (Evren Yapıcıoğlu, 2020; Ke, vd. 2020). Bu hedefin gerçekleşmesinde, eğitim paydaşlarının SBK'nın doğası ile SBK öğretimi net bir şekilde anlaması ve sınıf içi, okul dışı öğrenme ortamlarında SBK bağlamı etkinlikleri etkin şekilde uygulaması son derece önemlidir. Dolayısıyla bu sürece rehberlik eden güncel başucu kitapların okuyuculara tanıtılması, “içerik ve kapsam” bakımından incelenmesi yerinde görülmektedir.

Alanyazında “yükseköğretim (Nasır, 2011; Saruç, 2018), öğretmen yetiştirme süreci (Yaman, 2018), fen eğitimi” üzerine gerçekleştirilen kitap değerlendirmesi çalışmalarına ulaşmak mümkündür. Fen eğitimi alanındaki güncel kitap değerlendirmesi çalışmaları dikkate alındığında, “kuramdan uygulamaya STEM eğitimi” (Özgün ve Özgün, 2019) ile “fen bilgisi öğretmenlerinin pedagojik alan bilgilerini anlama ve geliştirme” (Küçükaydın ve Uluçınar Sağır, 2016) başlıklarındaki kitapların incelendiği tespit edilmiştir. Bu çalışmaların, ulusal ve uluslararası kitapları “kapsam ve içerik” yönünden ele aldığı, “alana sağladığı katkı ve sorunlara getirdiği pratik çözüm önerilerini” inceleyerek okuyucuya sunduğu, farklı konular ile hedef gruplar için verilen pratik bilgi ve yeni nesil örnek ders planlarını vurgulayarak tanıttığı, buradan hareketle konunun “kuramı ile uygulaması” arasındaki ilişkinin önemine dikkat çektiği sonucuna ulaşılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada, günlük yaşamımızda önem arz eden sosyobilimsel konuların fen eğitimindeki yeri ile SBK öğretimi üzerine yapılandırılan güncel bir kitabın, “içerik, kapsam, sunduğu fırsatlar ve öneriler” bakımından detaylı incelenmesi amaçlanmıştır. SBK'ya özgü farklı konu içeriklerini tek kaynaktan sunan bu kitabın incelenmesi ile, okuyucunun her tema hakkında anlayış kazanması beklenmekte olup, bu yönüyle çalışma önem arz etmektedir.

Bu çalışmada, Doç. Dr. Murat GENÇ editörlüğünde hazırlanan “Kuramdan Uygulamaya Sosyobilimsel Konular” isimli kitabın, 2020 yılı, Mayıs ayında yayınlanan birinci basımına ait bir değerlendirme gerçekleştirilmiştir. Basılı ve e-kitap olarak yayınlanan bu kitap, xviii+422 sayfadan ve 16 farklı bölümden oluşmaktadır. Kitabın hedef kitlesi, fen eğitiminde rol alan öğretmen, öğretmen adayı, akademisyen ve araştırmacılarıdır. Kitabın bölüm içerikleri, alanında uzman 20 araştırmacı tarafından yapılandırılmıştır. İçeriğin “sarmal bir yapıda”, disiplinlerarası bakış açısıyla oluşturulduğu dikkat çekmektedir. Sosyobilimsel konular üzerine basılmış ulusal ve uluslararası kitapların sürdürülebilirliğini artırıcı ve ivme kazandırıcı nitelikteki bu kitap ile, konu kapsamının çeşitlendirildiği,

alternatif ek başlıkların ele alındığı, çok sayıda etkinlik örnekleri ile teorik konunun uygulamadaki yansımalarının daha detaylı ve derinlemesine incelendiği anlaşılmaktadır. Konularına göre kitabın bölüm başlıkları şu şekildedir: “*Sosyobilimsel konular (SBK) ile bilim-tutum ilişkisi, SBK doğası ve fen eğitimindeki yeri, SBK ile fen öğretimi ve değerlendirme, SBK seçimi ve güncel ikilem örnekleri, SBK ve öğretim stratejileri, SBK ve argümantasyon, SBK öğretiminde SEE-SEP modeli, SBK’da muhakeme, Sosyobilimsel muhakemenin değerlendirilmesi, SBK ve soru üretme muhakemesi, SBK öğretiminde medyanın rolü, SBK’da etik, SBK ve okul dışı öğrenme ortamları, epistemolojik inançlar ve SBK, SBK öğretiminde öğretmen rolleri ve mentorluk, SBK ve STEM eğitimi*”.

Yalın ve akıcı akademik dilde yazılan kitabın her bir bölümü SBK bağlamında ele alınmış olup, ilk olarak içeriğe ait bölüm kazanımları belirtilmiştir. Akabinde, içeriğin genel çerçevesi tanıtılarak, konunun detaylı kavramsal yapısı betimlenmiş, içerikle ilişkili değişkenler alanyazın desteğiyle tanımlanarak derinlemesine açıklanmıştır. Tablo, resim, şema, model ve şekillerle konuya özgü çeşitli gösterimler kullanılmıştır. Ardından, içerik kazanımları ile uyumlu SBK’ya özgü etkinlik örnekleri sunulmuştur. Buna ek olarak, konunun doğası kaynaklı eleştiriye ve sorgulamaya açık kritik durumlar vurgulanmış, içerikle ilgili sonuç ve çıkarımlarda bulunulmuştur. Bölüm sonunda ise açık uçlu ve çoktan seçmeli maddelerden oluşan bölüm değerlendirme sorularına yer verilmiştir. Kitabın her bölümünde ortak bulunan başlıkların “bölüm kazanımları”, “giriş” ve “bölüm değerlendirme soruları” olduğu dikkat çekmektedir. Bu kapsamda kitabın her bir bölümüne ait değerlendirme raporu aşağıda sunulmuştur.

İlk bölüm editör tarafından yazılmış olup, bu bölümde sosyobilimsel konular ile bilim-tutum ve bilimsel okuryazarlık arasındaki ilişki incelenmiştir. İçerikte, sosyobilimsel konuların (SBK) kavramsal çerçevesi ve tanımı yapılarak, sıklıkla gündemde olan global boyuttaki SBK örneklerine yer verilmiştir. Tutum ve bilimsel tutum kavramlarından bahsedilmiş, bilgi ve inancın tutuma yön vererek, kişisel değer ve dünya görüşlerine yansıdığı vurgulanmıştır. Bu ifade, “tutumla ilgili fikirlerin olası analizleri” başlığında şekil üzerinde modellenmiştir. Bilimsel tutumun boyutları (*rasyonellik, tarafsızlık, bilimsellik, vb.*), bileşenleri (*inanç, his, eylem*) ile bilimsel tutuma sahip bireyin özelliklerine (*nesnellik, açık fikirlilik, yaratıcılık, vb.*) yer verilmiştir. Akabinde, global ikilemli konulardan yerel/bölgesel konulara, geniş ölçekte günlük yaşamımızda yer alan “sosyobilimsel konular hakkında karar verme” üzerinde “bilim, tutum, teknoloji ve toplum” etkisinden bahsedilmiştir. Aynı zamanda, SBK destekli öğrenme ortamları ile bireylerin duyuşsal, sosyal ve bilişsel gelişimi, muhakeme ve karar verme yeteneği üzerinde çeşitli faktörlerin etkisine dikkat çekilmiştir. Bu kapsamda, bilimsel tutumları farklı düzeyde olan öğrencilerin eğitim süreçlerinin SBK ile desteklenmesi önerilmiştir.

İkinci bölüm, sosyobilimsel konuların (SBK) özellikleri ile doğası, SBK örnekleri, dünyada ve ülkemizde SBK’nın tarihsel süreci, fen bilimleri programlarındaki yeri, SBK öğretiminin önemi, SBK ile ilişkilendirilen temel fen kazanımları temalarında yapılandırılmıştır. İlk olarak bölümde, toplumsal tartışmalı konuların nasıl gündeme geldiği vurgulanmış, alanyazından SBK tanımına ve özelliklerine yer verilmiştir. SBK ile ilgili karar verme sürecine etki eden etmenler belirtilmiştir. Bu etmenler arasında, deneyim, sosyal-duygusal etmenler, etik değerler vurgulanmıştır. SBK öğretiminin tarihsel gelişimi bağlamında, dünyada izlenen farklı fen öğretimi programı yaklaşımları, eksik ve olumlu yönleri ile eleştirel bakış açısıyla incelenmiştir. SBK öğretiminin, fen-teknoloji-toplum (FTT) ve fen-teknoloji-toplum-çevre (FTTÇ) yaklaşımlarından farklı olan özelliklerine değinilmiştir. SBK öğretiminin gerekliliklerinden hareketle, SBK temelli fen öğretimi ile “bilimsel okuryazarlık, bilimin doğası anlayışı, muhakeme becerileri ve fen konu alan bilgisinin” incelendiği araştırma sonuçlarına yer verilmiştir. Aynı zamanda muhakeme türlerinden “formal, informal ve sosyobilimsel muhakeme” arasındaki farklar model üzerinde gösterilmiştir. Ayrıca ülkemizdeki fen bilimleri, fizik, kimya ve biyoloji öğretim programlarında SBK’nın yeri ve önemi tarihsel olarak incelenmiştir. Benzer şekilde, dünya ülkelerinde SBK’nın öğretim programına entegrasyon süreci açıklanmıştır. Öğretim programında SBK’nın etkili kullanılmasında öğretmen, öğretim materyalleri gibi çeşitli değişkenlerin önemine dikkat çekilmiştir. Ardından, SBK öğretimine yönelik örnek etkinlik planına yer verilmiştir.

SBK tanımıyla başlayan üçüncü bölümde, SBK’nın tartışmalı ve karmaşık olma gerekçelerine değinilmiştir. Buradan hareketle, alternatif olanakları sunması bakımından SBK’nın fen öğretiminde kullanılması gereği vurgulanmıştır. SBK’nın eğitime entegrasyonu, fen, fizik ve biyoloji öğretim programlarındaki kazanımları ile açıklanmıştır. Bir konunun SBK olarak belirlenme ölçütleri ile SBK kaynakları gösterilmiştir. Sınıf ortamında SBK bağlamında fen öğretimi için izlenecek adımlar belirtilmiştir. Yerel ve küresel boyuttaki SBK’nın dengeli şekilde öğretim sürecine entegrasyonunun sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Bu bağlamda, SBK materyallerinin özelliklerine, öğretim çıktılarına etkileyen öğretmen-öğrenci etkileşimine, öğretmenin süreçteki rollerine kısaca değinilmiştir. İnsan ve Çevre konusunda 5E modeline dayalı örnek öğretim yapılandırması etkinliği sunulmuştur. Ardından, SBK tabanlı fen öğretimi öncesinde, süreçte ve sonrasında, öğrenilenleri günlük yaşamda kullanma fırsatı sunan değerlendirme türleri ile etkinlikler önerilmiştir. SBK tabanlı bilgi ve becerilerin ölçme-değerlendirilmesindeki güçlükler dikkat çekilmiştir. SBK tabanlı kavramsal öğrenme düzeyi, bilimsel düşünme ve

karar verme becerisi ile bilimin doğası anlayışının farklı ölçme araçları ile değerlendirildiği, alanyazından örnekleriyle açıklanmıştır. Bu kapsamda model-kanıt ilişkisi şeması tanıtılmıştır.

Dördüncü bölümde, sosyobilimsel konuların (SBK) seçim yollarına, SBK seçiminde etkili olan değişkenlere, SBK senaryo yazımına ve örnek güncel sosyobilimsel ikilemlere yer verilmiştir. Öncelikle konu seçimi için SBK ve özellikleri tanımlanmıştır. Fen eğitiminde alanyazında sıklıkla çalışılan yerel, ulusal ve global SBK örneklerine yer verilmiş, bu konuların öğretim programındaki yeri ile ilişkili olduğu içerik ve kavramlar detaylı belirtilmiştir. Bu kapsamda çalışmalarda programa entegre edilen bazı SBK örneklerinin bilimsel bağlamı, hedef sistemi ve içerikleri şekil üzerinde özetlenmiştir. Uygun bir SBK seçim yolu şema ile gösterilmiştir. SBK değerlendirilmesinde farklı araştırmacıların önerdiği birbiriyle örtüşen çeşitli ölçütler sunulmuştur. Bu ölçütler, “bilimsel ve toplumsal boyut, ikilemli ve tartışmaya açık yapı, ekonomik-etik-politik bakış açısı vb.” olarak belirtilmiştir. Bu bölümde ayrıca, SBK senaryolarının yazımında dikkat edilmesi gereken hususlar bağlamında genel çerçeve oluşturulmuştur. Bölüm yazarı tarafından, farklı SBK için ünite tasarımı yapılabileceği önerilmiştir.

Sosyobilimsel konularda öğretim stratejileri üzerine yapılandırılan beşinci bölümde ilk olarak bilişsel, sosyal, ahlaki ve duygusal becerilerin gelişmesinde SBK öğretiminin önemli olduğu vurgusu yapılmıştır. SBK’da öncelikli kazandırılması gereken becerilere dikkat çekilmiştir. MEB programlarında yeri belirtilen SBK’nın öğretim stratejilerine odaklanılmıştır. Bu kapsamda, SBK aktivitelerinde sıklıkla münazara, rol oynama yöntemlerinin kullanıldığı belirtilmiş, küçük grup tartışmalarının uygunluğuna değinilmiştir. Ayrıca alanyazında yer alan SBK öğretim modelleri açıklanmıştır. Bu modelleri, sözel/yazılı, görsel ve çoklu uyarıcıların desteklediği belirtilmiştir. Buradan hareketle SBK öğretiminde uygun araç, yöntem ve teknikten yararlanılmasının öğrenme çıktıları üzerinde etkili olduğu vurgulanmıştır. Farklı yöntemlerin kullanılmasında, SBK içerik bilgisine dikkat çekilmiştir. Konuya yönelik alternatif yöntemlerin kullanıldığı örnek etkinliklere yer verilmiştir. Alanyazında SBK için önerilen pedagojik model açıklanmıştır. Akabinde SBK öğretiminde farklı stratejilerin kullanılması için dikkat edilmesi gereken hususlar belirtilmiştir. Sosyobilimsel içerikli ders oluşturma süreci maddeler halinde verilmiş olup, “beslenme” konusunda detaylı bir etkinlik planı sunulmuştur.

Altıncı bölüm, sosyobilimsel konularda argümantasyon temasında olup, bölümde ilk olarak, üst düzey becerilerin gelişimi için SBK temelli öğretim vurgulanmıştır. “SBK yaklaşımı ile sorgulama temelli yaklaşım” ve “karar verme ile görüş geliştirme” arasındaki farklara değinilmiş, “GDO, su kaynağı ve ormansızlaşma” konuları ile örneklendirilmiştir. SBK temelli öğretimle çeşitli becerilerin geliştirilmesi sürecinde öğretmen rolleri belirtilmiştir. Bu kapsamda alanyazında sıklıkla kullanılan argüman modelleri tanıtılmış, uygulama örneklerine yer verilmiştir. Akabinde iklim değişimi konusu üzerinden “bilimsel açıklama ile argümantasyon” kavramları arasındaki farka odaklanılmıştır. Argümantasyon teknikleri tanıtılmış, her bir teknik fen konuları ile örneklendirilmiştir. Son olarak argümantasyon becerilerinin değerlendirilmesine yer verilmiştir. Bu kapsamda, SBK’ya özgü geliştirilen metin ve kanıta dayalı değerlendirme şeması ile rubrik tanıtılmıştır. Bölüm yazarı tarafından, bu tür öğretim ve ölçme araçlarının farklı SBK için kullanılabileceği önerilmiştir.

Sosyobilimsel konular ile içeriğinin detaylı tanıtılmasını takiben yedinci bölümde, SBK’da karar verme becerilerinin gelişimi ve karar verme sürecinin analizine yönelik alanyazında önerilen SEE-SEP modeli, örnekler üzerinden tanıtılmıştır. SEE-SEP modeli ve modelde yer alan farklı disiplinlerle boyutların etkileşimi, şekil ile gösterilmiştir. Alanyazında bu modelin kullanılma alanları, “karar verme ve kararı destekleme sürecini etkileyen etmenlerin belirlenmesi” olarak belirtilmiştir. Bu model çerçevesinde, SBK karar verme sürecinde altı disiplinin bütüncül ele alındığı ve bu disiplinlerin üç farklı boyutla etkileşim halinde olduğu betimlenmiştir. Modelde oluşan disiplin-boyut etkileşimleri, örnek sosyobilimsel iddialarla bir tablo üzerinde gösterilmiş, örnek senaryolarla açıklanmıştır. Buradan, sosyobilimsel konu bağlamının, etkileşimin yönünü etkilediği sonucuna örnekler üzerinden ulaşılmıştır. Bu bölümde, sosyobilimsel konularda bilinçli karar verme becerilerinin, argümantasyon ve bilimsel okuryazarlık için önemi vurgulanmıştır. Bölüm sonunda, öğretmen adaylarının “genetik ve biyoteknoloji” konusuna yönelik karar verme becerilerini geliştirmek ve süreci etkileyen faktörleri belirlemek üzere senaryo destekli bir öğretim planının sınıf ortamındaki uygulama örneği gösterilmiştir.

Sekizinci bölümde, SBK temelli fen öğretimi ile çeşitli “muhakeme” süreçlerine yer verilmiştir. Alanyazından tanımı yapılan “muhakemenin” türleri açıklanmış, bilişsel, duyuşsal ve sosyal faktörlerden etkilendiği belirtilmiştir. Alanyazından, SBK için çeşitli muhakeme örüntüleri gösterilmiştir. Örüntülerin, içerik ve bağlama göre değişebileceği örneklerle açıklanmıştır. Ayrıca sosyobilimsel muhakemenin tanımı yapılarak, çeşitli konular üzerinden sosyobilimsel muhakemenin boyutları açıklanmıştır. Bunlara ek olarak, fen okuryazarı bireylerin yetiştirilmesi sürecinde muhakeme yapma yeteneğinin geliştirilmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Güncellenen fen bilgisi öğretmenliği lisans programına eklenen yeni derslerin, muhakeme süreçlerine yapılan önemin yansımaları olarak değerlendirilmiştir. Başarılı bir muhakeme süreci ve SBK temelli öğretim üzerinde etkili olan faktörler

(öğretmen, bağlam, vb.) belirtilmiştir. Bölüm sonunda fen bilimleri derslerinde kullanılabilir, organ nakli konusunda örnek bir uygulama etkinliği sunulmuştur.

Dokuzuncu bölümde, sosyobilimsel muhakemenin değerlendirilmesine yönelik farklı yaklaşımlar ile ölçme araçları hakkında teorik ve pratik bilgiler verilmiştir. Sosyobilimsel muhakeme çalışmalarında sıklıkla odaklanılan temalar (tutum, beceri, vb.) belirtilmiştir. Sosyobilimsel muhakeme becerisinin değerlendirilmesi için geçmişten günümüze farklı kademelerde kullanılan, nitel ve nicel ölçme araçlarına (görüşme, anket, vb.) yer verilmiştir. Aynı zamanda alanyazındaki örnekleri gösterilerek, ölçme araçlarının farklı konular için uyarlanmış halinin kullanılabilirliğine dikkat çekilmiştir. Akabinde, sosyobilimsel muhakemenin, nicel ve nitel yaklaşımla değerlendirilmesinin olumlu ve olumsuz yönleri açıklanmıştır. Değerlendirme yaklaşımlarından kaynaklı farklı sınırlılıkların giderilmesi için alternatif öneriler sunulmuştur. Sosyobilimsel muhakemenin daha derinlemesine değerlendirilmesi için, iki farklı ölçme aracının birleştirilmesi ile alternatif değerlendirmenin sağlanabileceği alanyazından örneği ile gösterilmiştir.

10. bölümde, üst düzey düşünme için SBK'ya yönelik derin soru üretme muhakemesi başlığı ele alınmıştır. İlk olarak, Vygotsky'nin öğrenme kuramı tanıtılmıştır. Ardından, diyalojik öğretim ile geleneksel monolojik yöntemin farklarına değinilmiş, her içerikte diyalojik öğretimin zorluğundan hareketle, soru üretme ve soru sorma becerilerinin önemine değinilmiştir. Ayrıca, soru kalitesini ve soru sormayı etkileyen faktörler belirtilmiştir. Bu kapsamda, üst düzey düşünme becerilerini destekleyen derin soruların önemi vurgulanmıştır. Eğitimde, düşük düzeyden ileri düzeye doğru muhakeme modellerine örneklerle dikkat çekilmiştir. Soru sorma ve diyalog üzerine öğretmenlerin pedagojik alan bilgisinin gelişimini inceleyen alanyazından çalışmalara yer verilmiştir. Bunlara ek olarak bölümde, soru üretmeye etki eden faktörler ve soru üretme yollarına yer verilmiştir. Metin/senaryo temelli soru üretmenin, çeşitli öğrenci yeterlikleri üzerindeki etkileri belirtilmiştir. Bu yeterliklerin gelişimine yönelik bölüm sonunda, SBK öğretiminde argümantasyon tabanlı derin soru üretme ile ilgili etkinlik örneği sunulmuştur.

11. bölüm, SBK öğretiminde medyanın rolü başlığında olup, son yıllarda sosyobilimsel konu içeriklerine medyada daha fazla yer verildiğine dikkat çekilmiştir. Bu kapsamda medya ve bilim okuryazarlık kavramlarına aynı anda vurgu yapılmıştır. SBK tanımına yer verilmiş, geçmişten günümüze fen bilimleri öğretim programlarındaki SBK kazanımları ile fen-teknoloji-toplum (FTT) yaklaşımından, sosyobilimsel durum temelli öğretim yaklaşımına geçiş süreci açıklanmıştır. SBK'nın fen eğitimi ve toplum açısından önemine yer verilmiştir. SBK'nın altı konu alanının, üç bileşenle ilişkili olduğunu gösteren SEE-SEP modeli, bu bölümde "SBK yapısı" olarak açıklanmıştır. Fen konularıyla sosyobilimsel konular arasındaki farklara değinilmiş, SBK özellikleri ve SBK bilgi kaynakları arasında medyaya dikkat çekilerek, medya konusu detaylı ele alınmıştır. Bu kapsamda ilk olarak medya tanımına yer verilmiş, etkileşim özelliği bakımından medya türleri belirtilmiştir. Akabinde, medyanın bilgi akışı sağlamadaki rolü, düşünce yapısına etkisi, bilim ve toplumla olan ilişkisi açıklanmıştır. Ayrıca bilinçli medya kullanımının öneminden hareketle medya okuryazarlığı, tarihçesi, öğretim programlarındaki yeri ile bireye kazandırdığı beceriler ve değerlere yer verilmiştir. Ardından, SBK'ya yönelik medyadaki bilim haberlerinin niteliği, içeriği ile nasıl okunması gerektiği hususlarına dikkat çekilmiştir. Eğitim aracı olarak SBK öğretiminde medyanın önemi vurgulanmıştır. Bu kapsamda, medya okuryazarlığı içeriği ile SBK eğitimi entegrasyonunun sağlanması gereği önerilmiştir.

12. bölüm SBK'da etik ve ahlak bağlamında yapılandırılmıştır. Girişte, etik ve ahlaki sorgulamaların önemine değinilmiştir. Alanyazından, işlevsel fen okuryazarlığının sosyobilimsel öğeleri, bir model üzerinde gösterilmiştir. Etik boyutuyla gerçekleştirilen SBK öğretiminin, ahlaki muhakeme, anlamlı öğrenme vb. değişkenler üzerindeki olumlu etkileri sonucuna ulaşılmıştır. Bölümde ayrıca etik kavramı, etik türleri, etik ve ahlak arası farklar, ahlaki yargı gelişimi ve etik eğitimi temalarına yer verilmiştir. İlk olarak, ahlak felsefesi disiplini altında "etik" teriminin kökeni incelenerek tanımı yapılmıştır. Etiğin amaçları ile temel sorunları ele alınmıştır. Ahlak ve etik kavramların kökeni incelenmiş, tanımları karşılaştırmalı yapılmış, alanyazın desteğiyle farkı belirtilmiştir. Etik türleri açıklanmış, çeşitli çalışma alanlarına yer verilmiştir. Bu etik türlerinin, hangi problemlere çözüm önerileri sunduğu açıklanmıştır. Ayrıca bağlam, disiplinlerarası bütüncül yaklaşım ve vaka araştırması bakımından etik türlerinin farklarına değinilmiştir. Etikte, yargıların haklılığını temellendiren çeşitli argümantasyon biçimlerine yer verilmiştir. Ahlak ve etik bağlamında çeşitli becerilerin gelişimi için "etik eğitimi" ve "etik eğitiminde SBK'nın önemi vurgulanmıştır. Sosyobilimsel konularda etik eğitimi kapsamında, özel gelişim alanına özgü değerlendirme araçlarına yer verilmiştir.

SBK ve okul dışı öğrenme ortamları içeriğinde yapılandırılan 13. bölümde, bilgi, beceri ile bilim okuryazarlığın gerçekleştirilmesinde alternatif öğrenme ortamlarının önemi vurgulanmıştır. Ayrıca, verilen örnek etkinliklerle, farklı okul dışı öğrenme ortamlarının SBK öğretimi sürecindeki etkililiğine vurgu yapılmıştır. Girişte, bilimsel okuryazarlık kavramı ve alt boyutlarına değinilmiştir. Ardından, SBK literatürüne dayalı bibliometrik analizden hareketle, okul dışı öğrenme ortamlarına entegre edilen SBK'nın önemi vurgulanmıştır. Alanyazında, okul dışı

ortamlarda gerçekleştirilen SBK çalışmaları ve incelenen değişkenler belirtilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarından alan gezilerine örnekler gösterilmiştir. Bu kapsamda, “tarımda kimyasal kullanımı” konusunda alan gezisi etkinlik örneği sunulmuştur. Bir diğer okul dışı öğrenme ortamı olan bilim merkezleri ile SBK öğretimindeki rolüne değinilmiştir. Bu bağlamda, “enerji kaynakları” konusunda gerçekleştirilen bir etkinlik örneğine yer verilmiştir.

14. bölümde ilk olarak fen okuryazarlığı vizyonundan hareketle SBK'nın gerekliliği vurgulanmıştır. Ardından, “epistemolojik inançlar” kavramı tanıtılmıştır. Alanyazından, farklı yaklaşımlara dayalı epistemoloji hakkındaki görüşler açıklanmıştır. İnançlar ve epistemolojik inançların özellikleri belirtilmiş, epistemolojik inanç modelleri çeşitli yaklaşımlarla açıklanmıştır. Epistemolojik inanç ve SBK üzerine yapılan araştırma sonuçları ile epistemolojik inanç ve SBK'nın doğası karşılaştırmalı incelenmiştir. Buradan hareketle, farklı epistemolojik inançlara sahip öğrencilerin, SBK'ya yönelik bakış açıları örnekler üzerinden incelenmiş, “bilişsel işlem modeli” ile açıklanmıştır. Bölüm sonunda, fen bilimleri öğretim programında (2018) yer alan SBK ile ilgili özel amaçlara yer verilmiş, bu amaçların gerçekleştirilmesinde öğretmenlere öneriler sunulmuştur.

15. bölüm, SBK öğretiminde öğretmen rolleri ve mentorluk başlığı ile gerçekleştirilmiştir. Bölümde; SBK öğretiminde öğretmen rolleri, SBK öğretimini etkileyen faktörler, SBK'ya yönelik öğretmenin mesleki gelişimi ve mentorlüğün rolü temalarına yer verilmiştir. Alanyazından, SBK ile ilgili öğrenci kazanımları belirtilmiştir. SBK etkililiğini inceleyen araştırmalardan, SBK ile bilim okuyucu bireylerin yetiştirilmesinin amaçlandığı vurgulanmıştır. Ülkemizde fen programlarında bulunmasına rağmen, sınıf ortamında SBK'nın sınırlı kullanılmasının gerekçelerine değinilmiştir. Bu bağlamda SBK öğretimi çerçevesinde öğretmen nitelikleri belirtilmiş, aynı zamanda, öğretmenin SBK ile ilgili profilleri açıklanmıştır. Bu bölümde ayrıca, SBK öğretimini etkileyen duyuşsal özellikler belirtilmiştir. SBK öğretimini etkileyen diğer faktör altında ise, öğretmenin alan ve pedagojik alan bilgisi açıklanmıştır. Bu kapsamda, SBK tabanlı öğretim uygulamasında öğretmenlerin yaşadıkları zorluklardan bahsedilerek, yaşanan bu zorlukların giderilmesi için çeşitli önerilerde bulunulmuştur. Öğretmenin SBK öğretimindeki rolünün, mesleki gelişiminden etkilendiği sonucundan hareketle, öğretim programlarına tartışmalı konuların doğrudan entegresi önerilmiştir. SBK'ya yönelik öğretmenlerin rolleri ve görevlerinin gelişiminde mentorluk desteğinin önemine dikkat çekilmiştir. Mentorluk desteğiyle, öğretmen yetkinliklerine ek olarak okul ve öğrencilere de olumlu katkı sağlanacağı vurgulanmıştır.

Kitabın son bölümünde, sosyobilimsel konu temelli öğretim yaklaşımı ve STEM eğitimi yaklaşımı ele alınmıştır. STEM eğitime yönelik tanımlayıcı kavramsal çerçeve sunan bölüm yazarları, fen eğitimi amacından hareketle STEM okuryazarlığı ile fen okuryazarlığı bileşenlerine değinerek, aralarındaki farkı resmetmişlerdir. STEM eğitim reformunun gereklilikleri vurgulanmıştır. K-12 eğitiminde STEM entegrasyonun çerçevesi, alanyazından bir model üzerinde sunulmuştur. Bu çerçevede, STEM okuryazarlığını destekleyici 21. yy. yeterliliklerine değinilmiştir. STEM ve STEAM eğitiminin, öğretim programlarına entegrasyonunda kullanılan yaklaşımların farklı olduğuna dikkat çekilmiştir. STEM eğitiminin doğuşu ve gereklilikleri belirtilmiştir. STEM eğitimiyle ilgili alan eleştirilerine detaylı yer verilmiştir. STEM eğitiminde geliştirilmeye açık bu eleştiriler çerçevesinde, STEM eğitiminde SBK'nın entegrasyonu açıklanmıştır. Bölüm sonunda yazarlar, STEM eğitime yerel bir sosyobilimsel konuyu entegre ederek uyguladıkları örnek etkinliği sunmuştur.

Kitap genel hatlarıyla incelendiğinde, hemen hemen her bölümde, “SBK'nın tanımı, kapsamı, bilim-teknoloji-toplum ile ilişkisi, fen eğitimindeki yeri, SBK öğretimi, bilimsel okuryazarlık” temalarına vurgu yapıldığı anlaşılmaktadır. Hemen her bölümde SBK tanımı, özellikleri ile fen eğitimindeki yeri gibi temalara yer verilmesi, okuyucuyu tekrara düşürme bakımından sınırlılık oluşturabilmektedir. Kitap, çeşitli alt konu başlıkları ile zengin bir içeriğe sahiptir. Kitapta, pedagojik alan bilgisi bileşenleriyle uyumlu olarak SBK'ya yönelik alan bilgisi ile öğretim programı bilgisinin ön planda olduğu, bunlara ek olarak öğretim stratejileri ve değerlendirme bilgisine yer verildiği dikkat çekmektedir. Kitapta konu başlıkları sırasının, SBK'nın doğası ile epistemolojisinden, SBK öğretim stratejileri ve değerlendirilmesine doğru bir düzende yapılandırılması önerilebilir. Bu sıralamanın, konunun teorik bilgi aşamasından uygulama boyutuna geçişte, bölümler arası aşamalı ve bütünlüğü koruma yönüyle önemli olacağı düşünülmektedir. Kitapta, SBK öğretiminde alternatif öğrenme ortamları ve yeni yaklaşımların tanıtılması ile SBK öğretimine yenilikçi bakış açısı oluşturulmaktadır. Teorik bilgiye ek olarak örnek ders planları ve etkinlikler sunan bu kitabın, uygulamada SBK öğretimine yönelik farkındalık kazandırması bakımından işlevsel olduğu düşünülmektedir. Kitabın bazı bölüm içeriklerinde, konu seçimi ve SBK temelli senaryo yazımlarında kullanılacak güncel veriler sunan, alana özgü web sayfaları ile film isimleri önerilmiştir. Ayrıca okuyucular için, yeni araştırmalara ışık tutan, fen öğretiminde etkileşimli SBK uygulamaları ile ilgili önerilerde bulunulmuştur. Bu yönüyle kitap, yerel/bölgesel, ulusal ve global boyutta vuku bulan güncel sosyobilimsel konuları teoride ve gerçek sınıf ortamında etkin öğrenme-öğretme yetisi kazandırma ve yapılacak araştırmalara yön verme bakımından rehber bir kaynak niteliği taşımaktadır. Nitekim kitabın amacı, kapsamı,

alana katkısı ile önemi editör tarafından kitabın önsöz bölümünde ve arka kapağında ifade edilmiştir. Buna göre kitap, “*sosyobilimsel konuların teorik alt yapısı ile birlikte örnek uygulamalar ortaya koymak, böylece fen öğretimi gerçekleştiren paydaşlara destek olmak*” amacıyla hazırlanmıştır. Kitabın genişletilmiş basımı için SBK öğretimine özgü pedagojik alan bilgisi bileşenleri kapsamında yeni bölüm başlıkları eklenerek kitabın zenginleştirilmesi önerilebilir. Ayrıca, uzaktan eğitim süreci ile uyumlu, farklı eğitim kademelerinde SBK’ya özgü dijital eğitim materyallerinin geliştirilmesi üzerine yeni bölümler eklenebilir. Bununla birlikte sosyal bilimlere entegre edilerek tasarlanan SBK etkinliklerine yer verilmesi ile kitabın disiplinler üstü nitelik kazanacağı düşünülmektedir.

### *Yazar Katkısı*


Giriş, kaynaklar, yazma ve taslak hazırlama, yazma, inceleme ve düzenleme, K.B. Yazar kitap incelemesi çalışmasının yayınlanmış halini okudu ve kabul etti.

### *Yayın Etiği*

Kitap incelemesi türündeki bu çalışma, etik kurul izni gerektirmemektedir.



## ORCID

Kadriye Bayram  <http://orcid.org/0000-0002-5366-0833>

## Kaynakça

- Aydın, E., & Kılıç Mocan, D. (2019). Türkiye’de dünden bugüne sosyobilimsel konular: Bir doküman analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 184-197.
- Evren Yapıcıoğlu, A. (2020). Fen eğitiminde sosyobilimsel konu olarak covid 19 pandemisi ve örnek uygulama önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1121-1141.
- Genç, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular*. Nobel Akademik.
- Ke, L., Sadler, T. D., Zangori, L., & Friedrichsen, P. J. (2020). Students’ perceptions of socio-scientific issue-based learning and their appropriation of epistemic tools for systems thinking. *International Journal of Science Education*, 42(8), 1339-1361.
- Kutluca, A. Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının klonlamaya ilişkin bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyon kalitelerinin alan bilgisi yönünden incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Küçükaydın, M. A., & Uluçınar Sağır, Ş. (2016). Kitap incelemesi: Understanding and developing science teachers' pedagogical content knowledge/John Loughran, Amanda Berry, Pamela Mulhall, 2012. *İlköğretim Online*, 15(1), 3-6.
- Nasır, S. (2011). Kitap değerlendirmesi: Türkiye’de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz/BS Gür, T. Küçükcan, 2009. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(1), 54-55.
- Özgün, B. B., & Özgün, V. (2019). Kitap incelemesi: Kuramdan uygulamaya STEM<sup>TA</sup><sub>TE</sub> eğitimi/Salih Çepni, 2017. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(42), 429-438.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D. (2011). Situating socio-scientific issues in classrooms as a means of achieving goals of science education. T.D. Sadler (Ed.). *Socio-scientific issues in the classroom: Teaching, learning and research* içinde (s. 1-9). Springer.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88, 4-27.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science education*, 89(1), 71-93.
- Saruç, N. T. (2018). Kitap değerlendirmesi: Üniversitelerde strateji geliştirme sürecinde uygulamalı durum analizleri/Refika Bakoğlu, Müge Leyla Yıldız, 2016. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 124.
- Yaman, İ. (2018). Kitap değerlendirmesi: Hayallerindeki eğitim fakültesi/Mustafa Zülküf Altan, 2017. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 368-369.
- Zeidler, D. L. (2014). Socioscientific issues as a curriculum emphasis: Theory, research, and practice. N.G. Lederman & S.K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education* içinde, 2, (s. 697-726).
- Zeidler, D. L., Herman, B. C., & Sadler, T. D. (2019). New directions in socioscientific issues research. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(1), 1-9.



# Journal of International Social Science Education



ISSN: 2146-6297 (Online) Journal homepage: <https://www.dergipark.org.tr/en/pub/issej>

## Book review: Socioscientific issues from theory to practice

Kadriye Bayram

**To cite this article:** Bayram, K. (2021). Book review: Socioscientific issues from theory to practice, The Journal of International Social Science Education, 7(1), 200-218. DOI: 10.47615/issej.915640

**To link to this article:** <https://doi.org/10.47615/issej.915640>



© 2021 The Author(s). Reprints and permissions:  
Authors have permission to share their article after it has been published in ISSEJ/The journal of International Social Science Education, either in print or online as a First Edition

ISSEJ/The Journal of International Social Science Education is a double peer-reviewed online journal. This article can be used for research, teaching and private studies. Only the authors are responsible for the content of the article. The journal has the copyright of the articles. The publisher cannot be held liable for any loss, transaction, claim or damage arising directly or indirectly in connection with the use of the research material.

All authors are requested to disclose any actual or potential conflict of interest including any financial, personal or other relationships with other people or organizations regarding the submitted work.

## Book review: Socioscientific issues from theory to practice

Kadriye Bayram 

Faculty of Education, Hacı Bektaş Veli University, Nevşehir, 50300 Turkey

### ABSTRACT

Socioscientific issues (SSI) that play a role in the development of twenty-first-century skills are directly included in the renewed science curriculum and science teacher training program in Turkey. Considering the SSI' potential contribution to the development of functional scientific literacy and high-level knowledge and skills, SSI' effective integration process in education is important in theory and practice. Therefore, the book titled "Socioscientific Issues from Theory to Practice" which is structured on teaching SSI and the place of SSI in science education was reviewed in this study in terms of content, scope, contribution to the field and suggestions. This book is prepared under the editorship of Assoc. Prof. Murat Genç and published in print and as an e-book. The target audience of the book consists of teachers, prospective and pre-service teachers, academicians and researchers in the field of science teaching. The chapter contents of the book provide the reader with opportunities of supporting, experiencing science education and providing a new point of view in the context of SSI with recommendations and activity examples developed for SSI teaching in class and out-of-school learning environments. It provides not only obtaining theoretical scientific knowledge about SSI but also implementing it. In the new publication of the book, it can be suggested that the book may be enriched by adding new chapter titles, such as "pedagogical content knowledge towards SSI, SSI teaching specific to different disciplines and development of digital learning materials for SSI".

### ARTICLE HISTORY

Received 14 April 2021  
Accepted 17 June 2021

### KEYWORDS

Book review,  
socioscientific issues,  
science education.

### Type of the paper

Book review

CONTACT Kadriye Bayram  k.bayram@yahoo.com

© 2021 The Author(s). Kadriye Bayram

This is an Open Access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution-NonCommercial License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0>), which permits use, distribution and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited and is not used for commercial purposes.

## Book review

Book Review: Socioscientific issues from theory to practice

Editor: Assoc. Prof. Murat GENÇ

Publisher: Nobel

Printing: May, 2020

Number of pages: 440

ISBN: 978-625-402-058-2

The book titled “Socioscientific Issues from Theory to Practice”, published in print and as an e-book, consists of xviii+422 pages and 16 chapters under the editorship of Assoc. Prof. Murat GENÇ. The target audience of the book consists of teachers, prospective and pre-service teachers, academicians and researchers in the field of sciences. The chapter contents of the book have been structured by 20 academicians who are experts in their field. It is worth noting that the content has been created in a “spiral structure” and with an interdisciplinary point of view. It is understood that this book has the quality of providing the continuity of the other national books published on SSI. Also, in this book, the scope of the topic has been diversified, alternative and additional titles have been discussed, and with several activity examples, the reflections of the theoretical topic in practice have been examined in a more detailed and in-depth manner. Based on their topics, the chapter titles of the book in English are as follows: “*The relationship between socioscientific issues (SSI) and science-attitude, Nature of SSI and its place in science education, Science instruction and assessment with SSI, SSI selection and examples of current dilemmas, SSI and instruction strategies, SSI and argumentation, The SEE-SEP model in SSI instruction, Reasoning in SSI, Assessment of socioscientific reasoning, SSI and reasoning for question generation, The role of media in SSI instruction, Ethics in SSI, SSI and out-of-school learning environments, Epistemological beliefs and SSI, Teacher roles and mentorship in SSI instruction, and SSI and STEM education.*”

Each chapter that has been written in a clear and comprehensible academic language has been handled in the context of SSI. Firstly, targeted chapter outcomes have been specified in relation to the content. Afterwards, by introducing the general framework of the content, its detailed conceptual structure has been described, and content-related variables have been explained in-depth with the support of the literature. Topic-specific representations have been used with tables, models and figures. Following this, SSI-specific activity examples compatible with the content outcomes have been presented. In addition to this, based on the literature review, critical cases that are open to criticism and inquiry due to the nature of the topic have been emphasized. And conclusions-inferences on the content have been made. At the end of the chapter, chapter assessment questions consisting of open-ended and multiple-choice items have been included. In this context, the review report for each part of the book is given below.

The first chapter is written by the editor. In this section, the relationship between SSI and science-attitude-scientific literacy is examined. In the content, the conceptual framework and definition of SSI are laid out, and global-scale SSI examples that are frequently on the agenda are included. The concepts of attitude and scientific attitude are discussed. It

is shown on figures that relationship of attitude with knowledge, belief, values and worldview. The six dimensions and three components of scientific attitude, and the characteristics of a person with a scientific attitude are included. Afterwards, the “science, attitude, technology and society” effect is mentioned over decision-making on SSI that are included in our daily lives to a broad extent from global dilemmatic issues to local/regional issues. At the same time, an emphasis is made on the effects of various factors on the affective, social, cognitive development and reasoning-decision-making capacity with the SSI-assisted learning environment. In this context, it is recommended to support the education processes of students with different levels of scientific attitudes with SSI.

The 2nd chapter is structured around the themes of “the nature of SSI, SSI characteristics and examples, its historical process, its place in the science curriculum in the world and in Turkey, importance of SSI instruction and basic science goals/outcomes associated with SSI”. In the first part, how socially controversial issues come into the agenda is emphasized, and the definitions and properties of SSI from the literature are included. Factors affecting the decision-making process regarding SSI are presented. In the context of the historical development of SSI instruction, different science curriculum approaches followed in the world are examined with a critical perspective with their positive aspects and shortcomings. The characteristics of SSI instruction that are different from the science-technology-society (STS) and science-technology-society-environment (STSE) approaches are mentioned. The requirements of SSI instruction are specified. In this context, research results examining SSI-based science instruction and “scientific literacy, understanding of nature of science, reasoning skills, science content knowledge” are included. Moreover, differences among types of reasoning are shown over a model. Additionally, the place and importance of SSI in the science, physics, chemistry and biology curricula in Turkey are historically investigated. Similarly, the integration process of SSI into curricula in countries in the world is explained. Attention is driven towards the importance of different variables in the effective use of SSI in the curriculum. After this, an example activity plan for SSI instruction is included.

The 3rd chapter starting with the definition of SSI mentions the reasons why SSI are debatable and complex. Based on this, it is emphasized that it needs to be used in science instruction as it provides various opportunities. The integration of SSI into education is explained by its targeted outcomes in the science, physics and biology curricula. The criteria for a topic to be determined as an SSI and SSI sources are presented. Steps to be followed in the classroom environment in the context of SSI for science instruction are specified. It is emphasized that SSI on a local and global level should be integrated into the instruction process in a balanced manner. In this context, the characteristics of SSI materials, teacher-student interaction influential on instruction outputs and the roles of the teacher in the process are shortly mentioned. An activity of exemplary instruction construction based on the 5E instruction model on the topic of Human and the Environment is presented. Afterwards, activities and types of assessment providing opportunities of using what is learned before, during and after SSI-based science instruction in daily life, are recommended. Difficulties in measurement-assessment of SSI-based knowledge and skills are pointed out. It is explained with examples from the literature that SSI-based conceptual learning levels, scientific thinking and decision-

making skills and understanding of the nature of science are assessed with different measurement instruments.

The 4th chapter includes ways of selecting SSI among the specific purposes of the science curriculum (2018), SSI scenario-writing and examples of socioscientific dilemmas. First of all, for topic selection, SSI and their characteristics are defined. Local, national and global SSI examples that are frequently studied in the literature in the field of science education are included. The place of these issues in the curriculum and the contents-concepts that SSIs are related to are explained in detail. In the scope of this process, the scientific context, target system and contents of some SSI examples integrated into the program are summarized on figures. Selection of a suitable SSI is shown with a schema. Various criteria that are overlapping with each other which have been recommended by different researchers in SSI assessment are presented. In this chapter, additionally, issues that need to be paid attention to in the SSI scenario-writing process are mentioned. The author of the chapter also proposes that unit designs may be carried out on different SSI.

The 5th chapter is structured on the content of instructional strategies in SSI. First of all, it is emphasized that instruction of SSI is important in development of cognitive, social, moral and emotional skills. An emphasis is made on skills that need to be primarily provided in SSI. The importance of instructional strategies is focused on in learning SSI whose place is outlined in the curricula of the Turkish Ministry of National Education (MNE). In this context, it is specified that various methods are used in SSI activities, and the suitability of such methods is discussed. Additionally, SSI instruction models included in the literature are explained. Based on this, it is emphasized that utilization of the appropriate tools, methods and techniques in SSI instruction is effective on learning outputs. Example activities where different methods oriented the topic are used are included. A pedagogic model proposed for SSI in the literature is explained. After this, issues to be paid attention to for the use of different strategies in SSI instruction are specified. The process of forming a lesson with socioscientific contents is presented in items, and a detailed activity plan on the topic of “nutrition” is provided.

The 6th chapter is structured on the theme of argumentation in SSI. In the chapter, first of all, SSI-based instruction for development of high-level skills is emphasized. Differences between “the SSI approach and inquiry-based approach” are mentioned, and they are exemplified by the topic of GMOs. The difference between “decision-making and idea development” in terms of participation status and display of behaviors is explained, and it is exemplified by the topics of “water resources and deforestation”. The roles of teachers in development of various skills with SSI-based instruction are discussed. In this context, argument models that are frequently utilized in the literature are introduced, and examples of application are included. After this, the difference between the concepts of “scientific explanation” and “argumentation” is focused on via the topic of climate change. Argumentation techniques are introduced, and each technique is exemplified with science topics. Finally, assessment process of argumentation skills is included. A text, evidence-based assessment schema and rubric developed for SSI-specific, are introduced from the literature. The author of the chapter

proposes that such instruction and measurement instruments may be used for different SSI.

Following a detailed introduction of SSI and their content, the development of decision-making skills in SSI and the SEE-SEP model in the analysis of the decision-making process are introduced over examples in the 7th chapter. The SEE-SEP model and the interaction of different disciplines and dimensions in the model are demonstrated with two different figures. The usage areas of this model in the literature are specified. With this model, the comprehensive inclusion of six disciplines in the SSI decision-making process and that these disciplines are in interaction with three different dimensions are described. Interactions occurring in the model are shown on a table with example socioscientific claims, and explained with exemplified scenarios. From here, it is concluded that the context SSI influences the direction of the interaction, and this is demonstrated over examples. In this chapter, the importance of conscious decision-making skills in SSI for argumentation and scientific literacy is emphasized. The author demonstrates the application of a scenario-assisted instruction plan with an example for developing the decision-making skills of pre-service teachers on the genetics topic and determining the factors affecting the process.

In the 8th chapter, various “reasoning” processes and SSI-based science instruction are included. The types of “reasoning” which is defined in the literature are explained, and it is stated that it is affected by cognitive, affective and social factors. Various reasoning patterns in SSI from the literature are demonstrated on figure. It is explained through examples that patterns may change according to the content and the context. Additionally, by making a definition of socioscientific reasoning, the dimensions of socioscientific reasoning are explained over various topics. In addition to these, it is emphasized that developing the skills of reasoning is important in training science literate individuals. The increase in the importance paid to reasoning processes with the new classes added to the undergraduate programs on Science Education is assessed. Factors effective on a successful reasoning process and SSI-based instruction are outlined. At the end of the chapter, an example application activity on the topic of organ transplantation that could be used in science lesson is provided.

The 9th chapter includes different approaches to assessment of socioscientific reasoning and theoretical-practical information on measurement instruments. Frequently emphasized themes in socioscientific reasoning researches are stated. Qualitative and quantitative measurement tools that have been used at different levels from the past to the present to assess the skills of socioscientific reasoning are included. Furthermore, by showing examples from the literature, it is emphasized that the forms of measurement tools that are adapted for different issues may be utilized. For a more in-depth assessment of socioscientific reasoning, it is shown with an example from the literature that alternative assessment is achieved by combining two different measurement instruments. In the following step, the positive and negative aspects of assessing socioscientific reasoning with the quantitative and qualitative approaches are explained. Recommendations are provided to overcome the shortcomings of assessment approaches. Based on the examples given in the scope of the chapter, it is recommended to examine the variable of socioscientific reasoning in the framework of SSI instruction.

In the 10th chapter, the heading of “the reasoning for question forming towards SSI for high-level thinking” is discussed. First of all, the characteristics of a structured classroom environment proposed by Vygotsky in the educational context with the sociocultural learning theory are introduced. After this, the differences between dialogic instruction and the traditional monologic method are discussed in this chapter. The importance of question forming and question asking skills is emphasized based on the difficulty of having dialogic instruction in every content. Additionally, factors affecting question quality and asking questions are listed. In this context, the importance of in-depth questions supporting high-level thinking and reasoning skills is emphasized. With examples, attention has been drawn to reasoning models in education from low-level to advanced-level. Studies from the literature examining the development of the pedagogical content knowledge of teachers on asking questions and dialogue are included. Furthermore, this chapter also mentions factors affecting production of questions, as well as ways of forming questions. The effects of text/scenario-based question forming on various student capacities are stated. At the end of this chapter on development of these capacities, an example of an activity of argumentation-based deep question forming in SSI instruction is presented.

The 11th chapter is structured under the title of “the role of the media in SSI instruction”. In the introduction, it is emphasized that SSI contents that concern science and society have been included more in the media in recent years. In this context, an emphasis is made on the concepts of media and scientific literacy at the same time. A definition of SSI is made. Then, the transition process from the science-technology-society (STS) approach to the socioscientific situation-based instruction approach is explained with the targeted SSI outcomes in the science curricula from the past to the present. Therefore, the importance of SSI for science education and the society is included. The SEE-SEP model which shows that the six subject areas of SSI are related to three components is explained as the “SSI construct” in this chapter. Differences between science subjects and socioscientific issues are mentioned in terms of problem-solving methods and clear scientific explanations. By pointing out SSI characteristics and the media among SSI information sources, the topic of media is discussed in detail. First of all, a definition of media is included, and types of media are specified in terms of their interaction characteristics. After this, the role of the media in achieving information flow, its effect on the thought structure of individuals and its relationship to science and society are explained. Moreover, based on the importance of conscious media usage; media literacy, history, its place in curricula and skills and values that it provides to the individual are included. An emphasis is then made on the issues of the quality of science news on SSI on the media, its content and how it needs to be read. The importance of the media in SSI instruction as an educational tool is focused on. Accordingly, it is proposed that it is needed to achieve the integration of media literacy content and SSI education.

The 12th chapter is structured in the context of ethics and morality in SSI. In the introduction, the main goal of science literacy, its functional level and the importance of ethics and moral inquiries are mentioned. The socioscientific elements of functional science literacy are shown on a model from the literature. It is concluded that SSI instruction carried out with an ethics aspect has positive effects on different variables, such as moral reasoning, social/emotional/psychological development, meaningful



learning etc. The chapter also includes the themes of the concept of ethics, types of ethics, differences between ethics and morality, ethical justification, moral judgement development and ethics education. Firstly, under the discipline of philosophy of morals, the origin of the term “ethics” is examined, and its definition is made. The objectives and main problems of ethics are discussed. The origins of the concepts of morality and ethics are investigated, their definitions are made comparatively, and their difference is specified by support from the literature. Types of ethics are explained, and their various study areas are included. The author explains for which problems these types of ethics provide solution recommendations. In addition to this, the differences of types of ethics are discussed in terms of context, an interdisciplinary holistic approach and case research. Various forms of argumentation justifying the rightfulness of judgments in ethics are included. Moral judgment and moral development are explained based on various theories. The importance of “ethics education” and “SSI in ethics education” for development of various skills in the context of ethics and morality is emphasized. Within the scope of ethics education in SSI, assessment tools unique to specific developmental fields are included.

The 13th chapter is structured around the content of SSI and out-of-school learning environments. In the chapter, the importance of alternative learning environments in realization of skill-knowledge acquisition and scientific literacy is emphasized. Additionally, with the example activities provided, an emphasis is made on the effectiveness of different out-of-school learning environments in the process of SSI instruction. In the introduction, the concept of scientific literacy and its sub-dimensions are mentioned. After this, with a bibliometric analysis on SSI, it is recommended to conduct studies on SSI integrated into out-of-school learning environments. SSI researches conducted in out-of-school learning environments and variables that have been examined in the literature are given as examples. Examples are provided for field trips among out-of-school learning environments. These examples include a field trip activity example on the topic of using chemicals in agriculture. Science centers as another out-of-school learning environment and their role in SSI instruction are included. In this context, an activity example on the topic of Energy Resources is provided.

In the introduction of the 14th chapter, based on the vision of scientific literacy, the necessity of SSI is emphasized. The concept of “epistemological beliefs” is then introduced. From the literature, answers based on different approaches towards the problems of the information theory and views on epistemology are explained. The characteristics of beliefs and epistemological beliefs are specified. Epistemological belief models are explained with different approaches. Inferences are made from the results of research conducted on epistemological belief and SSI. The nature of epistemological belief and SSI is comparatively explained. Based on this, the approaches of students with different epistemological beliefs to various SSI are examined through examples. The points of view of individuals with different epistemological beliefs towards SSI are described with the “cognitive processing model”. At the end of the chapter, the specific goals of SSI in the science curriculum (2018) are included, and recommendations are provided to teachers in realization of these goals.

The 15th chapter is constructed on the title of teacher roles and mentorship in SSI instruction. The chapter includes that themes of the roles of teachers in SSI instruction, factors affecting SSI instruction and the role of the professional development of the teacher towards SSI and mentorship. From the literature, SSI-related student outcomes are specified. Based on studies examining the effectiveness of SSI, it is emphasized that it is aimed to train scientific literate individuals. The author mentions the reasons for the limited use of SSI in the classroom environment despite the fact that it is included in science curricula in Turkey. In this context, teacher qualifications in the framework of SSI instruction are pointed out. At the same time, the SSI-related profiles of teachers are explained. In this chapter, additionally, emotional characteristics affecting SSI instruction are listed. Under another title on factors influential on SSI instruction, the content and pedagogical content knowledge of the teacher is explained. In this context, difficulties experienced by teachers in the practice of SSI-based instruction are discussed. Various recommendations are made for overcoming difficulties experienced in the SSI instruction process. Based on the conclusion that the role of the teacher in SSI instruction is affected by their professional development level, it is recommended to directly integrate controversial topics into curricula for professional development in terms of SSI. It is recommended to plan mentorship programs based on the difficulties encountered by the teacher and their needs. It is emphasized that, with mentorship support, a positive contribution will be made to the school and students in addition to teacher qualifications.

In the last chapter of the book, the SSI-based instruction approach and the STEM education approach are discussed. The authors of the chapter, who provide a descriptive conceptual framework on STEM education, mention the components of STEM literacy and scientific literacy based on the objective of science education. And they portray the difference between these two concepts. The requirements of a STEM education reform are emphasized. The framework of STEM integration in K-12 education is presented over a model from the literature. In this framework, 21st century skills supportive of STEM literacy are described. It is pointed out that the approaches that are used in the integration of STEM and STEAM education into curricula are different. The emergence of STEM education in the world and its requirements are explained. Detailed criticisms in the field regarding STEM education are included. In the frame of these criticisms that are open to improvement in STEM education, the importance of integrating SSI into STEM education is emphasized. At the end of the chapter, the authors present an example activity where an SSI with a regional character specific to Turkey is integrated into STEM education and implemented.

Almost all chapters in the book make an emphasis on the themes of “the scope of SSI, its relationship to science-technology-society, its place in science education, SSI instruction, scientific literacy, its relationship to high-level thinking, reasoning and decision-making skills, and ethics.” In the book, it gets attention that SSI-related content and curriculum knowledge are prominent, in addition these, instructional strategies and assessment knowledge are included in compatibility with pedagogical content knowledge (PCK) components. The book has importance in terms of forming an innovative point of view towards SSI instruction by introduction of alternative SSI-learning environments and approaches. It is believed that the book is useful in terms of raising awareness of SSI

instruction in practice with exemplary activities and lesson plans in addition to theoretical information. For readers, recommendations that shed light on new research on SSI applications in science instruction have been made. This book has the quality of being a reference book regarding provision of effective learning-teaching SSI capacities in theory and in an actual classroom environment. In summary, this book provides not only obtaining theoretical scientific knowledge but also implementing it. For a new publication of the book, the book may be enriched by adding new chapter titles in the scope of Pedagogical Content Knowledge components. Additionally, the reflections of digitalization on SSI instruction may be examined. Moreover, formation of the chapter titles by considering educational levels such as preschool, primary, secondary and high school, and development of additional SSI activities integrated into social sciences will increase the size of the target audience and potential of the book even further.

### *Author Contributions*

Conceptualization, resources, writing-original draft preparation, writing-review and editing, K.B. The author has read and agreed to the published version of the manuscript.

### *Publication Ethics*

The book review study hasn't been requiring ethics committee approval.

## ORCID

Name Surname  <http://orcid.org/0000-0002-5366-0833>

## References

- Aydın, E., & Kılıç Mocan, D. (2019). Türkiye’de dünden bugüne sosyobilimsel konular: Bir doküman analizi. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 3(2), 184-197.
- Evren Yapıcıoğlu, A. (2020). Fen eğitiminde sosyobilimsel konu olarak covid 19 pandemisi ve örnek uygulama önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 1121-1141.
- Genç, M. (2020). *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular*. Nobel Akademik.
- Ke, L., Sadler, T. D., Zangori, L., & Friedrichsen, P. J. (2020). Students’ perceptions of socio-scientific issue-based learning and their appropriation of epistemic tools for systems thinking. *International Journal of Science Education*, 42(8), 1339-1361.
- Kutluca, A. Y. (2012). *Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının klonlamaya ilişkin bilimsel ve sosyobilimsel argümantasyon kalitelerinin alan bilgisi yönünden incelenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi].
- Küçükaydın, M. A., & Uluçınar Sağır, Ş. (2016). Kitap incelemesi: Understanding and developing science teachers’ pedagogical content knowledge/John Loughran, Amanda Berry, Pamela Mulhall, 2012. *İlköğretim Online*, 15(1), 3-6.
- Nasır, S. (2011). Kitap değerlendirmesi: Türkiye’de yükseköğretim: Karşılaştırmalı bir analiz/BS Gür, T. Küçükcan, 2009. *Yükseköğretim Dergisi*, 1(1), 54-55.
- Özgün, B. B., & Özgün, V. (2019). Kitap incelemesi: Kuramdan uygulamaya STEM<sub>LE</sub><sup>FA</sup> eğitimi/Salih Çepni, 2017. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(42), 429-438.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536.
- Sadler, T. D. (2011). Situating socio-scientific issues in classrooms as a means of achieving goals of science education. T.D. Sadler (Ed.). *Socio-scientific issues in the classroom: Teaching, learning and research* içinde (s. 1-9). Springer.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2004). The morality of socioscientific issues: Construal and resolution of genetic engineering dilemmas. *Science Education*, 88, 4-27.
- Sadler, T. D., & Zeidler, D. L. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socioscientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science education*, 89(1), 71-93.
- Saruç, N. T. (2018). Kitap değerlendirmesi: Üniversitelerde strateji geliştirme sürecinde uygulamalı durum analizleri/Refika Bakoğlu, Müge Leyla Yıldız, 2016. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(1), 124.
- Yaman, İ. (2018). Kitap değerlendirmesi: Hayallerindeki eğitim fakültesi/Mustafa Zülküf Altan, 2017. *Yükseköğretim Dergisi*, 8(3), 368-369.
- Zeidler, D. L. (2014). Socioscientific issues as a curriculum emphasis: Theory, research, and practice. N.G. Lederman & S.K. Abell (Eds.), *Handbook of research on science education* içinde, 2, (s. 697-726).
- Zeidler, D. L., Herman, B. C., & Sadler, T. D. (2019). New directions in socioscientific issues research. *Disciplinary and Interdisciplinary Science Education Research*, 1(1), 1-9.