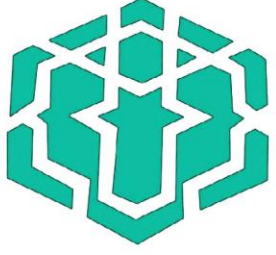


CİLT/VOLUME 6 - SAYI/NUMBER 1 - HAZİRAN 2021



**TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ**  
ISSN 2587-1390  
TÜRKİYE TÜRKİYE'DEN BÜYÜKTÜR

[www.turkiyeegitimdergisi.com](http://www.turkiyeegitimdergisi.com)



Genel Yayın Yönetmeni

**Ali Fuat Arıcı**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmeni

**Suat Ungan**, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

**Bayram Arıcı**, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Yayın Kurulu

**Adem Peker**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

**Celile Ökten**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

**Ednan Aslan**, Viyana Üniversitesi, Avusturya

**Elif Aydoğdu**, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

**Elmira Adilbekova**, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan

**Erdoğan Köse**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

**Esra Karakuş Tayşi**, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

**Hayati Akyol**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**İbrahim Kocabaş**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

**Metin Özkan**, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

**M. Eyyüp Sallabaş**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

**Mumtaz Akhter**, University of Punjab, Pakistan

**Mustafa Gündüz**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

**Nursel Topkaya**, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

**Oqtay Kamiloğlu Alxasov**, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan

**Ramazan Cansoy**, Karabük Üniversitesi, Türkiye

**Selahattin Turan**, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

**Tak Cheung Chan**, Kennesaw State University, USA

**Timothy Rasinski**, Kent State University, USA

**Yahya Altinkurt**, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye



Bölüm Editörleri

**Eğitim Programları ve Öğretim**

**Adnan Küçüköğlü**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

**Türkçe Eğitimi**

**Banu Özdemir**, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

**Eğitim Yönetimi**

**Kürşad Yılmaz**, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

**Ramazan Şamil Tatık**, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

**Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi**

**M. Abdullah Aslan**, Erzincan Üniversitesi, Türkiye

**Okul Öncesi Eğitimi**

Neslihan D. Bay, **Eskişehir Osmangazi Üniversitesi**

**Murat Bartan**, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

**Sınıf Eğitimi**

**Mustafa Başaran**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

**Matematik Eğitimi**

**Mustafa Doğan**, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

## Fen Eğitimi

**Mustafa Sami Topçu**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

## Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

**Yeşim Özer Özkan**, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmeni Yardımcıları

**Abdullah Kaldırım**

**Faruk Arıcı**

**E-posta:** [turkiyeegitimdergisi@gmail.com](mailto:turkiyeegitimdergisi@gmail.com)

## DİZİN

---





**MAKALELER**

1 - 29 Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi

30 - 45 Türkçe Ders Kitapları ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri: Bir İçerik Analizi

46 - 58 Öğrencilerin Fen Alanına Karşı İlgilerini Ve Düşünme Becerilerini Geliştirmesi Açısından STEM: Öğretmen Görüşleri

59 - 70 Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

71 - 85 Öğretmen Adaylarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya Atanmaya İlişkin Görüşleri

86 - 109 İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımıyla Oluşturulan İngilizce Öğretim Tasarımı Programının İngilizce Konuşma Tutum ve Becerisine Etkisi

110 - 123 Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih ve Kültür Unsurlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi

124 - 145 Matematiksel Modelleme Eğitiminin İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Modellemenin Doğasına İlişkin Bilgilerine Katkısı: Bir Eylem Araştırması

146 - 164 Said Paşa'nın Hatırât'ı ve Modern Eğitim Sorununa Bakışı

165 - 185 Konu İçeriği ve Öğrenme Etkinlikleri Açısından 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Coğrafya

186 - 199 Uzaktan Eğitimle İlkokuma Yazma Öğretiminde Web 2.0 Araçlarıyla Tasarlanan Oyunların Etkililiği

200 - 216 Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi

217 - 229 İlkokul 1. Sınıfta Aile Katılımı: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

230 - 243 Öğretmenlerin Liderlik Düzeyleri ile Uğradıkları Psikolojik Şiddet Düzeyleri Arasındaki İlişki

244 - 261 Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Değerlendirilmesi

262 - 279 Çocuk Haklarına Yönelik Eğitici Çizgi Roman: "Sadece Biriyim"

280 - 293 İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Matematik Dersine Yönelik Tutum ve Matematik Dersi Başarıları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

**KİTAP İNCELEMELERİ**

294 - 302 "İdeal Türk'ün" 21. Asra Arzı

303 - 307 "Düşünen Türkçe" ye Dair Düşünceler

308 - 311 Eğitim Yönetiminin Mirası: Akademik Bir Alanın Tarihi Analizi

312 - 318 Eğitim Yönetiminin Mirası

## Okuma Stratejileri Öğretiminin Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Başarılarına Etkisi\*

Doç. Dr. Ahmet BENZER<sup>1</sup>

Büşra BOZKURT<sup>2</sup>

---

### Özet

Okuma stratejileri; okuma öncesi, sırası ve sonrasında metni anlamlandırma sürecini etkin kılmak amacıyla işe koşulan stratejilerdir. Araştırmada okuma stratejileri öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisinin belirlenmesi hedeflenmiştir. Çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Okuduğunu Anlama Başarı Testi, nitel verileri toplamak içinse Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu, Öğrenci Günlüğü ve Tarafsız Gözlemci Raporu kullanılmıştır. Araştırma sonucunda okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci raporundan elde edilen sonuçların da bu durumu destekler nitelikte olduğu saptanmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Okuma  
Okuma Stratejileri  
Okuduğunu Anlama Başarısı

---

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.09.2020  
Kabul Tarihi: 25.03.2020  
Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2020

DOI: 11..11111/ted.xx

---

\* Bu çalışma "Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Okuma Stratejileri Üstbilişsel Farkındalıklarına, Okuma Başarılarına ve Öz Yeterliklerine Etkisi" isimli yüksek lisans tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>1</sup> Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, ahmetbenzer@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3579-3699.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, busrabozkurt2016@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2419-3033.

# The Effect of Teaching Reading Strategies on Secondary School Students' Reading Comprehension

Doç. Dr. Ahmet BENZER<sup>1</sup>

Büşra BOZKURT<sup>2</sup>

## Abstract

Reading strategies are the strategies used to make the process of interpreting the text effective before, during and after reading. In the study, it was aimed to determine the effect of teaching reading strategies on 5th grade students' success in reading comprehension. Mixed method was used in the study. In the study, Reading Comprehension Achievement Test was used to collect quantitative data, and Semi-structured Interview Form, Student Diary and Neutral Observer Report were used to collect qualitative data. As a result of the research, it was determined that teaching reading strategies positively made a significant difference on students' reading comprehension achievement. The results obtained from the semi-structured interview form, student diary and impartial observer report were found to support this situation.

## Keywords

Reading,  
Reading Strategies, Reading  
Comprehension Success.

## About Article

Sending Date: 01.09.2020  
Acceptance Date: 25.03.2021  
Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

## GİRİŞ

Yaşadığımız çağ bireylere bilimsel, sosyal, kültürel, teknolojik ve daha birçok alanda araştırma ve bilgi edinme imkânı sunmaktadır. Farklı alanlara ait birçok bilgiyi barındıran bu bilgi havuzu içerisinde ihtiyaç duyduğumuz doğru ve güvenilir bilgileri elde etmemiz, iyi düzeyde okuma ve dinleme becerisine sahip olmamızla ilişkilidir. Özellikle okuma becerisinin bilgi edinme ve yorumlamada etkisi büyüktür. Coşkun'a göre (2011, s. 1) etkili okuma becerisi kazanmış bireyler önemli ölçüde kişiliklerinin, yaşamdaki yerlerinin, varoluş amaçlarının farkına varır ve toplumdaki diğer bireylerle ilişkilerini düzenleyebilirler. Benzer şekilde Çoğmen (2008, s. 1) de öğrenmenin önemli ölçüde okuma becerisi aracılığıyla gerçekleştirildiğini belirterek verimli bir öğrenme süreci için bireylerin etkili ve eleştirel okuma faaliyetleri gerçekleştirmesi gerektiğini ifade etmektedir.

Okuma sürecinde öğrencilerden okuduğunu anlaması ve yorumlaması, içeriği eleştirel bir gözle değerlendirmesi, dili doğru ve etkili kullanması, örtülü anlamları kavrayabilmesi beklenmektedir. Öğretim Programında (MEB, 2018, s. 8) "okuduğu,

<sup>1</sup> Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, ahmetbenzer@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3579-3699.

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, İstanbul, busrabozkurt2016@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2419-3033.



dinlediği/izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmalarının; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmelerinin sağlanması, okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmelerinin ve sorgulamalarının sağlanması, okuma yazma sevgisi ve alışkanlığını kazanmalarının sağlanması"nın amaçlandığı ifade edilmektedir. Bu doğrultuda düşünüldüğünde bahsi geçen hedeflere ulaşmak için okumanın üst düzey zihinsel süreçlerden geçirilerek yapılandırılması gerekmektedir.

Okuma tek başına bir seslendirme değil aynı zamanda zihinsel becerileri de gerektiren bir uğraştır. Nasıl ki okuma harflerden, sözcüklerden, cümlelerden ve kimi zaman da görsellerden bağımsız düşünülemezse anlamdan, yorumlamadan ve içselleştirmeden de bağımsız düşünülmemelidir. Benzer'e göre (2019, s. 98) okuma, semboller kavrandıktan sonra başlayan problemi ve çözüm aşamalarını ortaya koymayı gerektiren farklılıkları ve benzerlikleri fark etme, eleştirel düşünme, çıkarım yapma ve karar verme gibi becerilerin kullanıldığı bir süreçtir. Okumayı sadece kitaplarda ve derslerde kullanılabilecek bir beceri olarak görmek de yanlıştır. Okuma günlük yaşamda reklamlarda, afişlerde, ilanlarda ve gazete gibi birçok materyalde kullanılması gereken bir beceri olarak algılanmalıdır. Zhussupova ve Kazbekova'a göre (2016, s. 594) okuduğunu anlama, işlevsel okuryazarlığın kritik bileşenidir. Bu doğrultuda birbirinden bağımsız düşünülemeyen okuma ve anlamamanın hayatın her anında ihtiyaç duyulacak bir beceri olduğu unutulmamalıdır.

### **Okuduğunu Anlama ve Okuma Başarısı**

Okuduğunu anlamamanın gerçekleşmesi, bireyin ön bilgilerini kullanarak metindeki düşünceleri incelemesine, çözümlemesine, analiz etmesine, değerlendirmesine ve yeni bir anlama ortaya çıkarmasına bağlıdır (Temizkan, 2008, s. 132; Yılmaz, 2008, s. 133; Toksun, 2015, s. 9; Aktaş & Bayram, 2018, s. 1402). Okuduğunu anlama aynı zamanda hem metinde yer alan düşünceleri hem de okuyucunun yorumlarını içeren, verilmek istenen mesajların zihinde yapılandırıldığı aktif bir süreçtir (Radoyevic, 2006, s. 14). Okumada yazar ve okuyucu arasındaki iletişim anlam bütünlüğünü ortaya koyar. Okuma çözümlemenin yanı sıra yorumlamayı da gerektirdiği için her okur ön bilgilerine dayanarak metnin yorumunu anlamsal bir bütünlük içerisinde kendince yapar. Anlamsal bütünlük içerisinde ortaya çıkan yorumlar içeriğin zenginliğini ve okurların yorumlama gücünü ortaya koyar.

Okumanın, yeni anlamlar kazanırken zihinsel süreçlerle de iç içe olması uluslararası sınavların uygulama ve içeriklerine yansımıştır. Uluslararası öğrenci değerlendirme projesi olan PISA, 2003 yılından itibaren ülkemizde uygulanmaktadır. PISA 2015 sonuçlarına göre ülkemiz, 72 ülke arasında okuma becerisinde 50. sırada yer almaktadır. Sınava katılan öğrencilerin yeterlik düzeyleri incelendiğinde, alt düzeyde yer alan öğrenci oranının OECD'ye üye ülkelerde %20.1, tüm ülkelerde %31.4 iken Türkiye'de %30 olduğu görülmektedir. Üst düzeyde yer alan öğrenci oranı ise OECD'ye üye ülkelerde %8.3, tüm ülkelerde %5.6 iken Türkiye'de %0.06'dır (MEB, 2016, s. 26). Bu sonuçlar öğrencilerimizin, metni tam manasıyla anlayıp yorumlayamadıklarını, metinle ilgili çıkarımlarda bulunamadıklarını, metinler arasında bağlantı kuramadıklarını, benzerlikleri ve farklılıkları kavrayamadıklarını ve

örtülü anlamları fark edemediklerini dolayısıyla okuma becerilerinin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir. PISA 2018 uygulamasında Türkiye'nin ortalama puanı 2015'te ulaşılan 428'den 466'ya yükselmiş, ülkemiz 79 ülke arasından 40. sırada yer almıştır. Bu artış, Türkiye'de okuma becerileri alanındaki iyileşmenin göstergesidir (MEB, 2019, s. 41). Bununla birlikte bu artışa rağmen öğrencilerin hâlâ istenilen seviyeye ulaşamadığı, OECD ortalamasının altında kaldıkları ve alt seviye becerileri gerçekleştirebildikleri görülmektedir. Bu durum araştırmacılarda okuma sürecinde okuma stratejilerini işe koşarak seviyenin yükseltilebileceği düşüncesini doğurmuştur.

Öğrencilerin okuma düzeylerinin düşük olması onları birçok alanda başarısızlığa itmektedir. Bu başarısızlığın nedenleri arasında strateji, yöntem ve tekniklerinin kullanılmaması ve okumanın kavrama düzeyinden ileri gidememesinin yattığı düşünülebilir. Öğrenciler okuma sürecinde farklı nedenlerden dolayı zorluk yaşamakta ve başarısız olabilmektedir. Ana fikri belirleyememek (Baydık, 2011, s. 311; Jitendra & Gajria, 2011, s. 1), metni özetleyememek (Baydık, 2011, s. 311; Winograd, 1983, s. 6), metindeki düşünceleri ilişkilendirip çıkarım yapmamak (Oakhill & Patel, 1991, s. 107) bu başarısızlıkların nedenleri arasında gösterilebilir. Bahsedilen nedenler incelendiğinde bunların okuma stratejileriyle ilişkili olduğu görülmektedir. Okuma stratejilerinin doğru ve etkili kullanımı okuma başarısını artırmaktadır (Gersten vd., 2001, s. 307; Antoniou & Souvignier, 2007, s. 51; Belet & Yaşar, 2007, s. 53; Temizkan, 2007, s. 192; Kanmaz, 2012, s. 216; Kaplan & Maltepe, 2014, s. 1452; Sanford, 2015, s. 182-183). Okuma stratejilerini kullanmayan bireyler metni anlamlandırmakta zorlanmakta ve okuma başarısızları yaşayabilmektedir.

### Okuma ve Okuma Stratejileri

Stratejiler, okuyucunun okuma sürecini planlaması ve bu süreçte karşılaştığı sorunlara çözüm üretmesini sağlayan aşamalardır. Anderson'a göre (2003, s. 3) strateji, bireyin dil becerilerini geliştirmek için yaptığı bilinçli eylemlerdir. Wellman'a göre (1988, s. 5) ise bir davranışın veya uygulamanın strateji olabilmesi için izlenen yolların hedefe ulaşmaya dönük olması ve süreç sonunda kazanımın elde edilebilmesi için "farkındalıkla" kullanılması gerekmektedir. Araştırmacıların ifadelerinden de anlaşılacağı üzere stratejiler gelişigüzel değil de bireyler tarafından bilinçli ve kasıtlı olarak kullanılmalıdır. Bu durumun ortaya çıkabilmesi içinse bireylerin yapılandırılmış bir strateji öğretimine ihtiyacı olduğu düşünülebilir.

Okumada; problem çözüme, eleştirel ve yaratıcı düşünme, çıkarım yapma gibi birçok beceri işe koşulduğu için okumanın etkili şekilde öğretilmesi ve kazandırılması büyük önem arz etmektedir. Epçaçan'a göre (2009, s. 212) bireyin okuduğunu etkili bir şekilde anlayabilmesi için strateji ve teknikleri kullanabilmesi bunun yanı sıra okuma öncesi, sırası ve sonrasında aktif olarak yer alması olması gerekmektedir. Okuma stratejileri; okuyucuların okuma öncesi, sırası ve sonrasında metni kavrama ve anlamlandırma sürecinde aktif olarak kullandığı çözüm bulma yollarıdır (Aarnoutse & Schellings, 2003, s. 391; Temizkan, 2007, s. 47; Epçaçan, 2008, s. 24; Akkaya, 2011, s. 70; Babacan, 2012, s. 7; Nam, 2014, s. 3; Toksun, 2015, s. 40; Tuna, 2016, s. 20; Beyreli & Amanvermez İncirkuş, 2018, s. 273). Akkaya (2011, s. 70), okuma stratejilerinin; bireylerin metni kavrama sürecinde karşılaştıkları sorunların farkına varmalarını, bu

sorunlara ilişkin çözüme yönelik bazı basamaklar uygulamalarını ve süreç boyunca yapılması gerekenleri belirlemelerini sağladığını ifade etmektedir. Pang'a göre (2008, s. 9) iyi okuyucuların stratejileri kullandıkları yönünde bir anlayış ortaya çıkmıştır. Fakat stratejileri kullanmanın yanı sıra kullandıkları stratejileri izlemekte, değerlendirmekte ve düzenlemektedirler. Bu denli karmaşık ve zorlu süreçleri içerisinde barındıran okuma stratejilerinin kazandırılması belli bir süreç gerektirmektedir.

Okuma stratejileri araştırmacılar tarafından okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrası olmak üzere üç aşamada sınıflandırılmıştır (Güngör, 2005: 102; Karatay, 2007: 39-44; Susar, 2006: 27 Temizkan, 2008: 48; Epçaçan, 2009: 212; Topuzkanamış, 2009: 30-31; Coşkun, 2011: 64-65).

Okuma öncesi yapılacak zihinsel süreçler öğrencileri okuma sürecine hazırlamaktadır. Okuyucu metni okumaya başlamadan önce neyi, niçin okuyacağına dair okuma amacını belirler. Metni gözden geçirip metnin ana başlığına, alt başlıklarına, uzunluğuna, yapısı gibi karakteristik özelliklerine ve yazarına bakarak ön bilgilerini harekete geçirir, bu sayede zihninde metne dair bir taslak oluşur. Zihninde metne dair oluşan fikirler ve okuma amacı sayesinde hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verir. Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin ederek kendini motive eder. Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorarak tahminlerini pekiştirir, merakını ve güdülenmesini artırır. Tüm bu fikirler doğrultusunda da okuma hızını belirler (Pressley, 2002: 294; Susar, 2006: 27; Karatay, 2007: 39-40; Epçaçan, 2009: 212). Araştırmada içerikleri bağlantılı olan stratejiler ilişkilendirilerek gruplandırılmıştır.

Okuma sırası stratejiler metni okurken okuduklarını kavramayı, anlamlandırmayı ve zihinde yapılandırmayı sağlayan stratejilerdir. Bu stratejiler okuma sürecinin büyük bir kısmını oluşturmaktadır. Hızını okuma öncesinde belirleyen okuyucu okuma hızını ayarlayarak okumaya başlar. Dikkatinin dağılması durumunda okunan kısma tekrar dönerek okumayı yineler ve okuduklarını anlamlandırmaya çalışır. Kavramayı kolaylaştırmak adına gerekli gördüğü noktalarda yüksek sesle okuma yapar. Okuduklarından ne anladığını düşünmek için belli aralıklarla durarak okuduğu kısım üzerinde anlamlandırma yapmaya çalışır. Bağlama yönelik ipuçlarını kullanır. Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat eder. Önemli bilgilerin altını çizerek, okurken not tutarak, bilginin akılda kalıcılığını sağlamak amacıyla bilgiyi şema, resim gibi görsellerle formülleştiren metinde içerik hakkında önemli olan noktaları belirler ve bunları kendisine göre formüleştirir. Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin ettikten sonra anlamlandırmayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklara başvurur. Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanır (Pressley, 2002: 295; Susar, 2006 :27; Karatay, 2007: 40-42; Epçaçan, 2009: 212; Coşkun, 2011: 65).

Okuma sonrası okunan metnin doğru ve eksiksiz kavranıp kavranmadığının, okuma amaçlarına ulaşıp ulaşılmadığının, metinle ilgili tahminlerin doğru olup olmadığını denetlendiği basamaktır. Metin zor geldiyse anlama düzeyini artırmak için metin tekrar okunur. Okuyucu okuma öncesinde belirlediği okuma amacının metnin içeriğine uygun olup olmadığını sorgular. Metin hakkındaki tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol eder. Metinde işlenen düşünce ve bilginin günlük



hayattaki geçerliliğini kontrol eder ve metni okuma sırasında aldığı notlar yardımıyla özetler. Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirir. Metindeki anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kontrol eder. Metni kavrayıp kavrayamadığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışır (Susar, 2006: 27; Karatay, 2007: 42-43; Epçaçan, 2009: 212; Coşkun, 2011: 65).

Okuma stratejilerinin Türkçe Öğretim Programındaki yeri incelendiğinde programda yer alan “Okuma stratejilerini kullanır.” kazanımının altında verilen açıklamada stratejilerin ve aşamalarının açıkça ifade edilmemiş olduğu, teknik ve yöntemlerle karışık olarak verildiği görülmektedir. Bu durum eğitimcilerde kafa karışıklığına ve kavram çatışmasına neden olmaktadır. Bununla birlikte Türkçe Öğretim Programında yer alan T.5.3.1., T.5.3.3., T.5.3.4., T.5.3.5., T.5.3.13., T.5.3.14., T.5.3.15., T.5.3.17., T.5.3.18., T.5.3.19., T.5.3.20., T.5.3.21., T.5.3.22., T.5.3.23., T.5.3.34. numaralı kazanımların okuma öncesi, sırası ve sonrası kazanımlarla ilişkilendirilebileceği görülmüştür.

Okuma stratejilerinde okuma öncesi, sırası ve sonrasındaki her bir aşama “metni gözden geçirme, okurken not tutma, metinde geçen düşünceleri özetleme” gibi birçok stratejiyle tanımlanmaktadır. Araştırmada bu stratejilerin her biri ayrı ayrı ele alınmış ve öğretim aşamalarına dâhil edilmiştir. Her bir aşamadaki bu uygulamalar literatürde tek tek strateji olarak tanımlanmaktadır. Topuzkanamış (2010, s. 360-365), Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikleri okuma stratejileri açısından incelediği çalışmasında okuma öncesi, sırası ve sonrası alt başlıklarındaki her bir etkinliği (not tutma, metni gözden geçirme, özetleme vb.) benzer şekilde strateji olarak tanımlamıştır.

İlgili literatür incelendiğinde okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerde okuma başarısı etkisinin incelendiği benzer çalışmalar bulunmaktadır (Arpacıoğlu, 2007; Alcı & Özyılmaz, 2011; Coşkun, 2011). Bununla birlikte okuma stratejileri ile ilgi sınırlı sayıda olan çalışmaların çoğunluğunun okuma stratejileri farkındalıkları belirleme amacıyla ve nicel araştırma olarak yapıldığı görülmüştür. Okuma stratejilerinin öğretilmeye ya da buna dair farkındalığın artırılmaya çalışıldığı çalışmaların az olması dikkat çekmektedir. Nicel ve nitel veri toplama araçlarının beraber kullanıldığı çalışmalar ise çok azdır. Uygulamaya dönük hem nitel hem nicel bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğu düşünülmüştür. Bu bağlamda araştırmanın amacı okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarılarına etkisini belirlemektir.

Bahsi geçen hususlar doğrultusunda çalışmanın problem cümlesi “Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi nedir?” şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırmanın amacı çerçevesinde belirlenen alt problemler aşağıda verilmiştir:

1. Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarısı ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubunun uygulanan okuma stratejileri öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?

## YÖNTEM

Araştırmanın yönteminin anlatıldığı bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

### Araştırma Deseni

Araştırmada sürecin detaylı incelenmesi düşüncesiyle karma yöntem kullanılmıştır. Creswell (2017, s. 3), karma yöntemi, bir araştırma kapsamında yapılacak çalışmalarda hem nicel hem nitel verilerin toplanması ve analiz edilmesi olarak ifade etmektedir. Çalışmada, karma yöntem desenlerinden iç içe desen kullanılmıştır. Creswell'e göre (2017, s. 221) iç içe karma desen nicel ve nitel verilerin ve analizlerinin sıra fark etmeksizin uygulandığı ve yorumlandığı bir karma yöntem desendir. Araştırmanın nicel boyutunu ön test son test kontrol gruplu yarı deneysel desen oluşturmaktadır. Araştırmanın nitel boyutunda ise durum çalışması kullanılmıştır. Hancock ve Algozzine (2006, s. 16); durum çalışmasını doğal bir bağlamda meydana gelen olayları, çeşitli veri toplama araçları kullanarak derinlemesine analiz edilen çalışmalar olarak ifade etmektedir. Araştırmada nicel verileri toplamak üzere deneysel süreç devam ederken öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci formu ile sonrasında ise yarı yapılandırılmış görüşmeyle araştırmanın nitel verileri toplanmıştır.

### Evren-Örneklem

Araştırma 2018-2019 eğitim öğretim yılında İstanbul'daki bir ortaokulda 5. sınıfta okuyan öğrencilerle gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı çalışmayı görev yaptığı okulda gerçekleştirdiği için çalışma grubunun belirlenmesinde kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Baltacı'ya göre (2018, s. 259) kolay ulaşılabilir durum örnekleme araştırmacının örneklemini oluşturmak için ulaşılabilirlik açısından en kolay ögelere yönelmesidir. Deney ve kontrol grupları araştırmacının dersine girdiği 5. sınıflar arasından seçilmiştir. Deney grubu 29, kontrol grubu ise 28 öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 1. Dönem Türkçe dersi başarı ortalamaları incelendiğinde grupların birbirine denk oldukları görülmektedir. Bu iki şubeden hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı kura ile belirlenmiştir. Tabloda deney ve kontrol gruplarının 1. Dönem Türkçe dersi başarı ortalamaları yer almaktadır.

**Tablo 1.** 1. Dönem Türkçe Dersi Başarı Ortalamaları

	N	Ort.	
1. Dönem Türkçe Dersi Başarı Ortalamaları	Deney Grubu	29	67,93
	Kontrol Grubu	28	67,62

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla Okuduğunu Anlama Başarı Testi, nitel verileri toplamak içinse öğrenci günlüğü ve yarı yapılandırılmış görüşme formu

kullanılmış, sürecin takibinin sağlıklı yürütülmesi için ise tarafsız gözlemci raporuna başvurulmuştur.

### Okuduğunu Anlama Başarı Testi

Araştırmada kullanılan Okuduğunu Anlama Başarı Testi, Yıldız (2010) tarafından geliştirilmiş ve okuma anlama düzeyinin belirlenmesi amacıyla kullanılmıştır. Testte okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla “Bayrağımızın Altında” isimli hikâye edici metin ile “Göçmen Kuşlar” isimli bilgi verici metin bulunmaktadır. Okuduğunu Anlama Başarı Testi, bu metinlerle ilişkili olmak üzere iki alt testten oluşmaktadır.

Öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerini belirlemek amacıyla kullanılacak sorular çoktan seçmeli olarak hazırlanmış ve Türkçe Öğretim Programında yer alan okuma kazanımlarından hareketle oluşturulmuştur. Testin 36 sorudan oluşan ilk hâli analizlerin yapılabilmesi için 129 öğrenciye uygulanmıştır. Madde analizinde her maddenin güçlük ve ayırt edicilik indisleri hesaplanmıştır. Sonuç olarak testte yer alan 8 maddenin uygulanacak öğrencilerin seviyelerine uygun olmadığı belirlenmiş ve maddeler testten çıkarılmıştır. Test maddelerinin ayırt edicilik düzeyleri ve bağımsız gruplar için t-testi sonuçlarına aşağıdaki tabloda yer verilmiştir (Yıldız, 2010).

**Tablo 2.** Okuduğunu Anlama Testi Madde Analizi Sonuçları

Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	t Alt-Üst %27	Madde No	Madde Toplam Korelasyonu	t Alt-Üst %27
M1	.32	2.15*	M15	.42	2.10*
M2	.41	5.15*	M16	.49	5.01**
M3	.36	2.23**	M17	.39	4.66**
M4	.34	2.15**	M18	.47	6.45**
M5	.39	4.21**	M19	.34	5.31**
M6	.31	2.04**	M20	.37	5.15**
M7	.43	3.46**	M21	.55	6.62**
M8	.32	2.93**	M22	.52	5.15**
M9	.37	3.39**	M23	.50	7.58**
M10	.48	6.18**	M24	.41	6.73**
M11	.34	3.20**	M25	.32	13.74**
M12	.36	2.46**	M26	.37	4.36**
M13	.46	5.34**	M27	.47	6.24**
M14	.35	3.45**	M28	.32	2.84**
Hikaye Toplam Alfa ( $\alpha$ ) = .72		Bilgi Toplam Alfa ( $\alpha$ ) = .80			
Okuduğunu Anlama Testi Toplam Alfa ( $\alpha$ ) = .81					
*p<.05, ** p<.01					

Tabloda maddelerin ayırt edicilik düzeyinin 0.31 ile 0.52 arasında değiştiği görülmektedir. Bununla birlikte alt – üst %27'lik dilimde yer alan öğrencileri ayırt etmede yeterli olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak test 28 maddeden oluşan bir test elde edilmiştir. İki alt testin kendi aralarındaki ve toplam test ile ilişkilerini incelemek için



korelasyon katsayılarına bakılmıştır. Aşağıdaki tabloda testlerin korelasyon katsayıları verilmektedir (Yıldız, 2010).

**Tablo 3.** Okuduğunu Anlama Testi ve Alt Testler Korelasyon Değerleri

Anlama Testi İlişkileri	1	2	3
1. Okuduğunu Anlama Toplam	1.00		
2. Bilgi Verici	.85**	1.00	
3. Hikâye Edici	.83**	.58**	1.00

Tabloda görüldüğü üzere yapılan istatistikler sonucu bilgi verici metin testi ile toplam test arasında yüksek düzeyde ve pozitif ( $r=.85$ ), hikaye edici metin testi ile toplam test arasında yüksek düzeyde ve pozitif ( $r=.83$ ), her iki alt test arasında orta düzeyde ( $r=.58$ ) ilişki olduğu tespit edilmiştir (Yıldız, 2010). Okuduğunu anlama testindeki sorular kazanımlarla ilişkilidir. Okuduğunu anlama testinin, kazanım, soru ve metin ilişkisi aşağıdaki tabloda görülmektedir.

**Tablo 4.** Okuduğunu Anlama Kazanımları, Metin ve Soru İlişkisi

Okuduğunu Anlama Kazanımları	<u>Metin Bazında kazanımlarla ilişkili test sorusu</u>		
	Bayrağımızın Altında	Göçmen Kuşlar	Toplam
1. Metni yorumlar.	1,13	15,27	4
2. Metindeki hikâye unsurlarını belirler.	4	-	1
3. Metinle ilgili sorulara cevap verir.	12,14	19,26,28	5
4. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.	9,7,8	22,23,21	6
5. Metnin konusunu belirler.	10	24	2
6. Metnin ana fikrini/ana duygusunu belirler.	11	25	2
7. Görsellerle ilgili soruları cevaplar.	2,3	18	3
8. Grafik, tablo ve çizelgeyle sunulan bilgilere ilişkin soruları cevaplar.	-	16,17	2
9. Bağlamdan yararlanarak bilmediği kelime ve kelime gruplarının anlamını tahmin eder.	5,6	20	3
<b>TOPLAM</b>	<b>14</b>	<b>14</b>	<b>28</b>

### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu

Araştırmada okuma stratejileri öğretimi yapılan öğrencilerin öğretim süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerini almak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formu geliştirilmiştir. Öğrencilerin nicel veri toplama araçlarına verdikleri cevapların altında yatan düşünceleri ortaya çıkarmak, araştırma için detaylı bilgi elde etmek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme uygulanmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşme formu araştırmacı tarafından literatür incelenerek oluşturulmuştur. Oluşturulan formun hazırlanma sürecinde iki alan uzmanının ve bir Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. 7 maddeden oluşan ilk formun pilot uygulaması yapılmıştır. Uygulama sonucunda işlevli olmadığı fark edilen sorular düzenlenmiş, gerekli görülenler çıkarılmış ve ihtiyaç görülen sorular eklenmiştir. Formun son hâli 6 maddeden oluşmaktadır. Soruların içeriği, öğrencilerin hem süreci

değerlendirebilmelerine hem öğrendiklerini ortaya koymalarına hem de duygu düşüncelerini ifade etmelerine elverişli olarak planlanmıştır.

Son hâlini alan yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubunda yer alan öğrenciler arasından tarafsızlık ilkesi gözetilerek liste sırasındaki çift numaralara sahip olanlardan olmak üzere rastgele belirlenen 5 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Görüşme esnasında öğrencilerin verdikleri cevapları açıklamaları istenmiş ve verdikleri cevap üzerinden soruya ilişkin ek sorular yöneltilmiştir.

Okulda sohbet havasında geçen görüşmeler yaklaşık 10 dakika sürmüş, öğrencilerin rahat bir ortamda olmalarına özen gösterilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir. Kaydedilen veriler bilgisayar ortamında yazıya dökülmüş ve analiz etmeye uygun hâle getirilmiştir.

### **Öğrenci Günlüğü**

Araştırmada öğrencilerin; işledikleri dersi değerlendirmeleri, süreç ile ilgili fikirlerini ve farkındalıklarını ortaya koymaları amacıyla araştırmacı tarafından öğrenci günlüğü hazırlanmıştır. Oluşturulan formun hazırlanma sürecinde iki alan uzmanının ve bir Türkçe öğretmenin görüşleri alınmıştır. Pilot uygulama sonucunda işlerliği olmadığı fark edilen sorular güncellenmiş, uygun bulunmayanlar çıkarılmış ve ihtiyaç görülen sorular eklenmiştir. Formun son hâli 4 maddeden oluşmaktadır.

### **Tarafsız Gözlemci Raporu**

Araştırmada öğretmenin süreci yönetimi, öğrencilerin stratejileri kullanma durumları, deney ve kontrol grubundaki dersin aşamaları tarafsız bir gözlemci tarafından izlenmiş ve raporlaştırılmıştır. Tarafsız gözlemci raporu araştırmanın geçerliliği açısından önemlidir.

### **Uygulama Süreci**

Deney grubundaki öğrencilerle okuma stratejileri farkındalıklarını artırmak amacıyla 8 ders saati boyunca okuduğunu anlama düzeylerini geliştirmek ve okuma stratejileri öğretimi gerçekleştirilmiştir. Planlanan öğretim çerçevesinde öğretimi yapılacak okuma stratejileri alt başlıkları literatür taraması sonucunda hazırlanmıştır. Öğretim boyunca aktarılacak bilgiler öğrencilere soru cevap yoluyla sezdirilmiş, öğrencilerin ifadelerinden yola çıkarak tüm alt başlıklar tek tek açıklanmış ve süreç öğretmenin rehberliğinde yürütülmüştür.

Deney grubuyla uygulamaya geçmeden önce farklı bir 5. sınıfta öğrenim gören öğrencilerle tüm stratejilerin adım adım kullanıldığı bir pilot uygulama yapılmıştır. Pilot uygulamanın ardından planda gerekli görülen değişiklikler yapılmış ve uygulamaya hazır hâle getirilmiştir. Öğretimin gerçekleştirildiği deney grubunda toplam 12 ders saati boyunca ders kitabında yer alan metinler üzerinden bir ders planı hazırlanmış ve uygulanmıştır. 8 ders saati süren öğretim sürecinde tüm stratejiler bütünlük içerisinde öğretilmiş, öğretilen stratejilerin 12 ders saati boyunca uygulanması sağlanmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı göz önünde bulundurularak ders kitabındaki okuma etkinlikleriyle ders süreci

planlanmıştır. Deney grubunda gerçekleştirilen öğretim ve uygulama süreci aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 5.** Deney Grubunda Gerçekleştirilen Öğretim ve Uygulama Süreci

Uygulama Süresi	Öğretim/ Metin	Deney Grubu
2 ders saati	Strateji Öğretimi	<p>Okuma Öncesi Stratejiler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Okuma amacı belirleme</li> <li>• Metni gözden geçirme</li> <li>• Bilgileri harekete geçirme</li> <li>• Metnin ana başlığı, alt başlıkları ve yazarına bakma</li> <li>• Metnin uzunluğu, yapısı gibi karakteristik özelliklerini gözden geçirme</li> <li>• Hangi noktalara yoğunlaşacağına karar verme</li> <li>• Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin etme</li> <li>• Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorma</li> <li>• Okuma hızı belirleme</li> </ul>
4 ders saati	Strateji Öğretimi	<p>Okuma Sırası Stratejiler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Okurken not tutma</li> <li>• Okuma hızını ayarlama</li> <li>• Dikkat dağılması durumunda okunan kısma tekrar dönme</li> <li>• Önemli bilgilerin altına çizme veya o bilgiyi yuvarlak içine alma</li> <li>• Anlamayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklarını kullanma</li> <li>• Gerekli görülen yerlerde yüksek sesle okuma</li> <li>• Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanma</li> <li>• Okuduklarından ne anladığını düşünmek için belli aralıklarla durdurma</li> <li>• Bağlama yönelik ipuçlarını kullanma</li> <li>• Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak amacıyla bilgiyi şema, resim gibi görsellerle formülleştirme</li> <li>• Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etme</li> <li>• Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin etme</li> </ul>
2 ders saati	Strateji Öğretimi	<p>Okuma Sonrası Stratejiler</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Metin içeriğinin okuma amacına uygun olup olmadığını sorgulama</li> <li>• Metinde işlenen düşünce ve bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etme</li> <li>• Metinde geçen düşünceleri özetleme</li> <li>• Metin zor geldiğinde anlama düzeyini artırmak için metni tekrar okuma</li> <li>• Metin hakkındaki tahminleri doğru olup olmadığını kontrol etme</li> </ul>

		<ul style="list-style-type: none"> <li>• Metindeki geçen anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kontrol etme</li> <li>• Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirme</li> <li>• Metni kavradığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışma</li> </ul>
4 ders saati	1. Metnin Uygulanması	Okuma Öncesi Stratejileri, Okuma Sırası Stratejileri ve Okuma Sonrası Stratejilerinin “Okuma Kitaplarım” Metni Üzerinden Uygulanması
4 ders saati	2. Metnin Uygulanması	Okuma Öncesi Stratejileri, Okuma Sırası Stratejileri ve Okuma Sonrası Stratejilerinin “Karikatür” Metni Üzerinden Uygulanması
4 ders saati	3. Metnin Uygulanması	Okuma Öncesi Stratejileri, Okuma Sırası Stratejileri ve Okuma Sonrası Stratejilerinin “Anadolu’da Cirit Oyunları” Metni Üzerinden Uygulanması

Araştırma sürecinde seçilen metin türleri; şiir, görsel okuma ve düz yazı olmak üzere birbirinden farklıdır. Bu durum birbirinden farklı metin türlerinde okuma stratejilerinin uygulamasını sağlamıştır. Deney grubunda ve kontrol grubunda aynı okuma metni okutulmuştur. Her iki grupta 12 ders saati boyunca kullanılan yöntem teknikler, işlenen metinler ve uygulama süreci aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

**Tablo 6.** Deney ve Kontrol Grubunda Kullanılan Yöntem-Teknikler, İşlenen Metinler ve Uygulama Süreci

Uygulama	Tarih-Metin	Kullanılan Yöntem-Teknikler	
		Deney Grubu	Kontrol Grubu
1. Metin (4 ders saati)	(Okuma Kitaplarım)	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, İşaretleyerek Okuma, Tahmin Ederek Okuma, Göz Atarak Okuma, Bulmaca Çözme, Okuma Öncesi Stratejileri, Okuma Sırası Stratejileri, Okuma Sonrası Stratejileri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası
2. Metin (4 ders saati)	(Karikatür)	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası Boşluk Doldurma, Okuma Öncesi Stratejileri, Okuma Sırası Stratejileri, Okuma Sonrası Stratejileri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Boşluk Doldurma
3. Metin (4 ders saati)	Anadolu’da Cirit Oyunları)	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, İşaretleyerek Okuma, Tahmin Ederek Okuma, Göz Atarak Okuma, Özet Çıkararak Okuma, Boşluk Doldurma, Doğru-Yanlış, Çoktan Seçmeli Sorular, Okuma Öncesi Stratejileri, Okuma Sırası Stratejileri, Okuma Sonrası Stratejileri	Düz Anlatım, Soru-Cevap, Beyin Fırtınası, Boşluk Doldurma, Doğru-Yanlış, Çoktan Seçmeli Sorular

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmanın ilk aşamasında deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Okuduğunu Anlama Başarı Testi ön test olarak uygulanmış ve ilk veriler elde edilmiştir. Deney grubunda 8 ders saati süren öğretim sürecinde tüm stratejiler bütünlük içerisinde öğretilmiş, öğretilen stratejilerin 12 ders saati boyunca uygulanması sağlanmıştır. Kontrol grubunda ise Türkçe Öğretim Programı göz önünde bulundurularak ders kitabındaki okuma etkinlikleriyle ders süreci planlanmıştır.

Uygulama sürecince öğrenci günlüğü gerek okuma stratejileri öğretimi yapılan deney grubuna gerekse müfredata uygun okuma etkinlikleri yapılan kontrol grubuna her metin sonunda dağıtılmış ve öğrencilerin bu formu doldurmaları istenmiştir. Öğrenciler metin kapsamında işlenen dersi formlar sayesinde değerlendirmiştir. Öğrenciler formu 3 kez doldurmuştur.

Araştırma; araştırmacının görev yaptığı okulda gerçekleştirilmiş, deney ve kontrol gruplarındaki dersler araştırmacı tarafından işlenmiştir. Araştırmanın tarafsızlığı ve geçerliliği açısından dersler tarafsız gözlemci tarafından izlenmiş ve raporlaştırılmıştır. Tarafsız gözlemci raporu gerek deney grubunda gerekse kontrol grubunda her metin sonunda tarafsız gözlemci tarafından hazırlanmıştır. Öğretim süreci boyunca aynı işlem devam etmiştir.

Sürecin sonunda deney ve kontrol grubundaki öğrencilere Okuduğunu Anlama Başarı Testi son test olarak uygulanmış ve uygulama sonrası veriler elde edilmiştir.

Araştırmanın sonunda okuma strateji öğretimi yapılan öğrencilerle, öğretim süreciyle ilgili duygu ve düşüncelerini almak için araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış görüşme gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formu deney grubunda yer alan öğrenciler arasından tarafsızlık ilkesi gözetilerek liste sırasındaki çift numaralara sahip olanlardan olmak üzere rastgele belirlenen 5 öğrenciye araştırmacı tarafından uygulanmıştır. Görüşme esnasında öğrencilerin verdikleri cevap üzerinden soruya ilişkin ek sorular yöneltilmiştir. Görüşmeler katılımcıların izni doğrultusunda ses kayıt cihazlarıyla kaydedilmiştir.

### **Verilerin analizi**

Bu bölümde, elde edilen nicel ve nitel verilerin çözümlenmesine ilişkin bilgiler yer almaktadır.

#### **Nicel Verilerin Analizi**

Araştırmanın nicel verilerinin istatistiksel analizlerinin gerçekleştirilmesinde SPSS 22.0 paket program kullanılmıştır. Parametrik testlerde ön koşul olan dağılımın normallik sayıtlısı sağlanamadığından veri analizinde parametrik olmayan testlerin kullanılabileceğine karar verilmiştir.

Veri seti normal dağılıma uygunluk göstermediği için parametrik olmayan hipotez testlerinden iki bağımlı grubun ortalamalarının karşılaştırılması için Wilcoxon,

bağımsız grupların ortalamalarının karşılaştırılması için Mann Whitney U kullanılmıştır. Gruplar arasında karşılaştırmalarda 0,05 anlamlılık düzeyi alınmıştır.

### Nitel Verilerin Analizi

Nitel veri toplama araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formunun ve öğrenci günlüğünün analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Betimsel analizde elde edilen bulgular başlıklar altında toplanır ve yorumlanır. Bu şekilde araştırmanın nitel boyutu ortaya konmuş olur.

Yarı yapılandırılmış görüşmenin ve öğrenci günlüğünün verileri bilgisayar ortamında yazıya aktarılmıştır. Araştırmada; ana hatları temsil eden temalar, yarı yapılandırılmış görüşme formunda ve öğrenci günlüğünde yer alan sorular dikkate alınarak formlara göre ayrı ayrı oluşturulmuştur. Analizleri yapıldıktan sonra, yorumlama ve raporlaştırma işlemleri sırasıyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme analizinde bireylerin görüşleri doğrultusunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Öğrencilerin görüşleri doğrudan aktarılırken görüşme yapılan öğrencinin kim olduğunu belirtmek için "Ö1, Ö2..." gibi kodlar kullanılmıştır.

Tarafsız gözlemci raporu araştırmanın geçerliğini artırmak için kullanılmıştır. Gözlemcinin değerlendirmeleri uygulama sürecinin daha etkili ve tarafsız geçmesini sağlarken öğrenci günlüğü de süreci daha net ortaya koyulmasını sağlamıştır.

### Etik Kurulu İzni

Çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur. Araştırmada kullanılacak ölçekler için ölçek sahiplerinden, uygulamanın yapılabilmesi için ise İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

## BULGULAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Birinci alt probleme ilişkin "Deney ve kontrol grubunun okuduğunu anlama başarıları ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?" sorusu incelenmiş ve aşağıdaki tablolardaki veriler elde edilmiştir.

**Tablo 6.** Deney Grubunun Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki

		Ort	S.S.	Min.	Max.	p
Okuduğunu Anlama Başarı Testi	Ön Test	16,59	4,579	6	24	,039
	Son Test	18,00	5,431	6	26	

Tabloya göre 'Doğru Sayısı' (ön test ort: 16,59, son test ort: 18,00) ön test ve son test puanları arasında istatistiksel bir anlamlılık olduğu ( $p < 0,05$ ) ve deney grubunun bu parametrelerde son test puanlarının ön test puanlarından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.



**Tablo 7.** Kontrol Grubunun Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Aldığı Puanlarda Wilcoxon Testine Göre Ön test ve Son test Arasındaki İlişki

		Ort	S.S.	Min.	Max.	P
<b>Okuduğunu Anlama Başarı Testi</b>	Ön Test	15,61	5,890	6	26	,463
	Son Test	15,29	6,417	3	27	

Tabloya göre ön test ve son test puanları arasında istatistiksel bir anlamlılık olmadığı ( $p>0,05$ ), çok az da olsa son testte ortalamanın düştüğü tespit edilmiştir.

**Tablo 8.** Ön testte Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Alınan Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık

		Ön test	N	Ort.	S.S.	p
<b>Okuduğunu Anlama Başarı Testi</b>	Deney Grubu		29	16,59	4,579	,538
	Kontrol Grubu		28	15,61	5,890	

Tabloya göre ‘Doğru Sayısı’ puanlarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel bir anlamlılık olmadığı tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

**Tablo 9.** Son testte Okuduğunu Anlama Başarı Testinden Alınan Puanlar Bakımından Mann Whitney U Testine Göre Deney ve Kontrol Grupları Arasındaki Farklılık

		Son test	N	Ort.	S.S.	p
<b>Okuduğunu Anlama Başarı Testi</b>	Deney Grubu		29	18,00	5,431	,090
	Kontrol Grubu		28	15,29	6,417	

Tabloya göre ‘Doğru Sayısı’ puanlarında deney ve kontrol grubu arasında istatistiksel bir anlamlılık olmadığı, deney grubu ortalamasının artarken kontrol grubunun az da olsa düştüğü tespit edilmiştir ( $p>0,05$ ).

### İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

İkinci alt probleme ilişkin “Deney grubunun uygulanan okuma stratejileri öğretimine yönelik görüşleri nelerdir?” sorusu incelenmiş ve aşağıdaki veriler elde edilmiştir.

### Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formuna İlişkin Bulgular

Öğrenciler yarı yapılandırılmış görüşmede ilgili soruyu bazen birden fazla ifadeyle cevaplandıkları için kimi sorularda ifade sıklıklarının öğrenci sayısını geçtiği görülmüştür. Bazen ise öğrenciler sorulan sorunun içeriğinden bağımsız, farklı hususlardan bahsetmişlerdir. Bu durumda verilen cevaplar çalışma kapsamı dışında sayılarak değerlendirmeye alınmamıştır. Verilen cevapların sıklıkları parantez içerisinde belirtilmiştir. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda ilgili veriler işlenmiştir.

Okuma öncesi stratejilerle ilgili “Bir metni okurken okuma hızına nasıl karar verirsiniz? Açıklayınız.” sorusunda öğrencilerin tamamı okuma hızını metne göre belirleyeceklerini dile getirmiştir. Öğrenciler yorumlarında yüksek sıklıkta bilmedikleri

ve anlayamayacakları bir konuya yavaş (5), bildikleri ve anlayabilecekleri bir konuya hızlı (3) okuyacaklarını dile getirmişler. Bu hususla ilgili öğrenci görüşü şöyledir: *“...Eğer fikir sahibiysek hızlı, kararsızsak orta hızda, hiç bilginiz yoksa yavaş okuruz... (Ö2)”*.

Okuma sırası stratejilerle ilgili *“Bir metni okurken belli yerlerin altını çizmek bize ne gibi faydalar sağlar? Açıklayınız.”* sorusunda öğrenciler bilinmeyen kelimelerin (5) ve önemli yerlerin altının çizilmesi gerektiğini (5) dile getirmiştir. Bu hususla ilgili öğrenci görüşü şöyledir: *“...Anlamını bilmediğimiz kelimeleri belirlersek bunların anlamını öğreniriz. Kelime dağarcığımız gelişir. Önemli yerlerin altını çizeriz. Böylece soruları daha kolay çözebiliriz. Yeni şeyler öğrenebiliriz. Bu bilgileri gerçek hayatta kullanabiliriz... (Ö5)”*.

Okuma sonrası stratejilerle ilgili *“Günlük hayatta karşılaştığınız konuları okuduğunuz metinde görünce neler hissediyorsunuz?”* sorusunda öğrenciler yüksek sıklıkta metinde okudukları sorunla günlük hayatta karşılaştıklarında kitaptan öğrendiklerini uygulayacaklarını ve sorunu çözebileceklerini (3) dile getirmişlerdir. Bu hususla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir: *“... Metinde anlatılan şeylerin günlük hayatta başıma gelebileceğini düşünürüm. İyi olan şeyleri, öğrendiklerimi günlük hayatta uygulamam... (Ö3)”*. Öğrencilerin bir kısmı ise (2) okuduklarından öğrendikleri sayesinde bu konuyla ilgili sorulara daha kolay cevap verebileceklerini dile getirmişlerdir. Bu hususla ilgili bazı öğrenci görüşleri şöyledir: *“...O kitabı hayal ederim. Bana bir soru sorulduğunda kolaylıkla cevap veririm. (Ö4)”*.

Okuma stratejileriyle ilgili *“Okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında neler yapmamız gerekiyor?”* sorusunda öğrenciler okuma öncesi stratejilerin %22'sini; okuma sırası stratejilerin %58'ini; okuma sonrası stratejilerin %62'sini hatırlamış ve cevaplarında bu oranlarda strateji alt başlıklarına yer vermişlerdir. Öğrenciler yorumlarında yüksek sıklıkta okuma öncesi stratejilerden amaç belirlemeye (5); okuma sırası stratejilerden önemli yerlerin altını çizmeye (5); okuma sonrası stratejilerden özet çıkarmaya (4) yer vermişlerdir. Bu hususla ilgili öğrenci görüşü şöyledir: *“...Okuma öncesinde amaç belirleriz, metnin içeriğini tahmin ederiz. Okuma sırasında noktalama işaretlerine dikkat ederek okuruz, okuma hızımızı ayarlarız, anlamını bilmediğimiz kelimeleri belirleriz, önemli yerlerin altını çizeriz. Okuma sonrasında amacımıza ulaşır ulaşmadığımızı belirleriz. Sorulara cevaplar veririz. (Ö1)”*.

Okuma stratejileriyle ilgili *“Okuma stratejileri öğretimi sana ne kazandırdı?”* sorusunda strateji öğretimiyle ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler yorumlarında yüksek sıklıkta okuma stratejileri öğretiminin gerek okuma anlamalarına katkı sağladığını (2) gerekse öğretim neticesinde stratejilerle ilgili yeni şeyler öğrendiklerini, yeni bilgiler kazandıklarını (3) dile getirmişlerdir. Öğrencilerin bir kısmı ise (2) ise hayal gücünü geliştirdiğini belirtmiştir. Ayrıca öğrencilerin tamamı yeni öğrendikleri bilgilere örnek vermeleri istendiğinde strateji alt başlıklarından bahsetmişlerdir. Bu hususla ilgili öğrenci görüşü şöyledir: *“...Okuma stratejileri öğretimi daha iyi kitap okumamı, hayal gücümü geliştirmemi ve daha iyi anlamamı sağladı. Eskiden özetlemiyordum. Okuyup geçiyordum. Şimdi özetliyorum ve daha iyi anlıyorum. Eskiden annemin söylediği bazı kelimeleri anlamıyordum. Şimdi rahatlıkla anlıyorum. Siz anlamadığınız kelimeyi cümlelerin anlamından tahmin edebilirsiniz demiştiniz. Ben bunu*

yapıyorum. Annemle iletişimimiz artık daha iyi oldu. Annem bendeki gelişmeyi fark etti... (Ö2)".

Okuma stratejileriyle ilgili "Okumak senin için önceden ne ifade ederdi? Şimdi ne ifade ediyor?" sorusunda öğrenciler strateji öğretimiyle ilgili görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrenciler yorumlarında yüksek sıklıkta strateji öğretiminden önce okumanın önemsiz olduğunu (2) ifade ederken öğretimden sonra okumanın öğrenmekle aynı şeyi ifade ettiğini (2) ve okuduklarını daha iyi anladıklarını (2) dile getirmişlerdir. Verdikleri cevaplarda öğretimden önce okumanın sıkıcı olduğunu düşündüklerini şimdi ise isteyerek, keyif alarak ve anlayarak okuduklarını belirtmişlerdir. Bu hususla ilgili öğrenci görüşü şöyledir: "...Okumak benim için önceden önemsiz bir şeydi. Şimdi ise daha iyi anlayabildiğim için önemsiyorum. Okumak önceden öylesine boş zamanımı dolduracak bir şeydi. Şimdi öğrenmek için, öğrendiklerimi günlük hayatta uygulayabilirim diye düşünüyorum... (Ö3)".

### Öğrenci Günlüklerine İlişkin Bulgular

Öğrenciler öğrenci günlüğündeki ilgili soruyu bazen birden fazla ifadeyle cevaplandıkları için kimi sorulardaki ifade sıklıklarının öğrenci sayısını geçtiği görülmüştür. Bazen ise verdikleri cevaplarda sorulan sorunun içeriğinden bağımsız, farklı hususlardan bahsetmişlerdir. Bu durumda verilen cevaplar çalışma kapsamı dışında sayılarak değerlendirmeye alınmamıştır. Öğrencilerin verdiği cevaplar doğrultusunda ilgili veriler işlenmiştir.

Deney grubundaki öğrenciler okuma ders süreciyle ilgili "Bu derste neler öğrendin?" sorusuna ilk metne ilişkin cevaplarında %89 oranında okuma stratejileriyle ilgili cevaplar verirken ikinci metne ilişkin cevaplarında metin türüyle ilgili cevaplar vermişlerdir. Bunun yanı sıra ikinci metne ilişkin cevaplarında öğrencilerin %27'si okuma stratejileri ve uygulamalarıyla ilgili ifadeler kullanmıştır. 3. Metne ilişkin cevaplarında ise öğrencilerin %68'i bu soruya metnin içeriği ve konusuyla ilgili cevaplar verirken %48'i ise "Okuma öncesi, sırası ve sonrasında neler yapacağımı öğrendim", "Okuma stratejilerini daha iyi anladım" " Okuma öncesinde yaptıklarımı okuma sonrası kontrol etmeyi öğrendim." şeklinde stratejilere yönelik cevaplar vermişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler ders süreciyle ilgili "Bu derste neler öğrendin?" sorusuna ilk metne ilişkin cevaplarında %51 oranında metnin içeriğiyle ilgili cevaplar verirken ikinci metne ilişkin cevaplarında %51 oranında metin türüyle ilgili cevaplar vermişlerdir. 3. metne ilişkin cevaplarında ise öğrencilerin %89'u bu soruya metnin içeriği ve konusuyla ilgili cevaplar vermiştir.

Deney grubundaki öğrencilerin ders süreciyle ilgili "Bu derste en çok ilgini çeken şey nedir?" sorusuna ilk metne ilişkin cevaplarında %66 oranında stratejilerle ve bunların "amaç belirleme, metnin içeriğini tahmin etme, okuma hızı, resim, tablo ve grafikleri yorumlama, bağlama yönelik ipuçlarını fark etme, özet çıkarma" gibi alt başlıklarına ilişkin ifadeler kullandıkları görülmüştür. İkinci metne ilişkin cevaplarında öğrenciler bu soruya %75 oranında metin türüne ilişkin cevaplar vermişlerdir. Üçüncü metne ilişkin cevaplarında ise öğrenciler %82 oranında metnin içeriği ve konusuna ilişkin cevaplar verirken %17 oranında okuma öncesi stratejilerinin, okuma sırasında yapılanların, özet çıkarmanın ve genel stratejilerin her metinde farklı uygulanışının

İlgilerini çektiğini dile getirmiştir. Kontrol grubundaki öğrenciler ders süreciyle ilgili “Bu derste en çok ilğini çeken şey nedir?” sorusuna ilk metne ilişkin cevaplarında %62 oranında metnin içeriğiyle ilgili cevaplar verirken ikinci metne ilişkin cevaplarında %62 oranında metin türüne ilişkin cevaplar vermişlerdir. Üçüncü metne ilişkin cevaplarında ise öğrenciler %86 oranında metnin içeriği ile ilgili şeylerin ilgilerini çektiğini dile getirmiştir.

Deney grubundaki öğrenciler ders süreciyle ilgili “Bu derste anlamakta en çok zorluk yaşadığın şey nedir?” sorusuna ilk metne ilişkin cevaplarında %64 oranında “özet çıkarma, amaç belirleme, metni anlama ve yorumlama, okuma hızını belirleme” gibi strateji alt başlıklarını anlamada ve uygulamada zorluk yaşadıklarına yönelik ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerin bir kısmı ise çok fazla alt başlık olduğu için anlamakta zorlandıklarını ifade etmiştir. Yapılan yorumlarda kimi öğrencilerin öğrendikleri bilgileri metin üzerinde uyguladıklarında daha iyi anladıklarını dile getirdikleri görülmüştür. İkinci metne ilişkin cevaplarında öğrenciler bu soruya %48 oranında zorluk yaşamadıklarına yönelik cevaplar vermişlerdir. Üçüncü metne ilişkin cevaplarında ise öğrencilerin %48’i ise “özet çıkarma, metni anlama ve yorumlama, okuma hızını belirleme, ana fikir bulma, önemli yerleri belirleme, metnin içeriğini tahmin etme” gibi strateji alt başlıklarını anlamada ve uygulamada zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Kontrol grubundaki öğrenciler ders süreciyle ilgili “Bu derste en çok ilğini çeken şey nedir?” sorusuna %68 oranında zorluk yaşamadıklarını dile getirmiştir. İkinci metne ilişkin cevaplarında öğrencilerin %51’i, üçüncü metne ilişkin cevaplarında ise öğrencilerin %31’i herhangi bir zorluk yaşamadıklarına yönelik ifadeler kullanmışlardır. Öğrencilerin geri kalan kısmı ise kelimelerin anlamını tahmin etmede, metnin içeriğindeki bazı ifadeleri anlamada, resimleri yorumlamada, ana fikri belirlemede, özet çıkarmada ve bazı etkinliklerde zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir.

Deney grubundaki öğrenciler ders süreciyle ilgili “Bu ders ile uygulama öncesi Türkçe derslerini karşılaştırdığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?” sorusuna ilk metne ilişkin verdikleri cevaplarında benzerlikler için metnin konusunu tahmin etme, kelimelerin anlamını tahmin etme ve sözlükten bakma, metin okuma ve anlama çalışması yapma gibi stratejileri daha önce de uyguladıklarını ifade ederken; farklılıklar için ise “okurken not almak, okuma hızını belirlemek, bağlam ipuçlarını kullanma, okumayı geliştirmek için farklı etkinlikler yapmak, okuma etkinliklerini daha planlı ve detaylı yapmak” şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. İkinci metne ilişkin cevaplarında öğrenciler benzerlikler için yaptıkları yorumlarda “Dersin verimli ve eğlenceli geçmesi, metin okuma ve anlama çalışması yapma, okuma stratejilerini uygulama” gibi ifadelerle yer verirken farklılıklar için ise metin türüyle ilgili cevaplar vermişlerdir. Üçüncü metne ilişkin cevaplarında benzerlikler için “metin okuma ve anlama çalışması yapma, eğlenceli ve keyifli bir ders olması, daha önceki spor konulu metin içerikleriyle benzerlik göstermesi, okuma stratejilerini uygulamak” gibi ifadelerle yorumlarında yer vermişlerdir. Farklılıklar için ise metnin konusuna vurgu yapmışlardır. Öğrencilerin bir kısmı farklılıklarla ilgili “Artık metinle ilgili kısımları daha rahat doldurabiliyorum.”, “Okuma stratejilerini kullandığım için okumam daha da iyileşti.”, “Stratejileri uygulayarak daha iyi öğrendim ve kavradım.”, “Metnin

üzerinde daha çok düşünüyoruz ve daha başarılı oluyoruz.”, “Kitap okurken stratejileri kullanıyorum.” gibi yorumlarda bulunmuşlardır. Kontrol grubundaki öğrenciler ders süreciyle ilgili “Bu ders ile uygulama öncesi Türkçe derslerini karşılaştırdığında ne gibi farklılıklar ve benzerlikler dikkatini çekti?” sorusuna ilk metne ilişkin verdikleri cevaplarında benzerlikler için “kelimenin anlamını tahmin etme, metnin konusu, okuma ve okuma etkinlikleri yapmak, metni okumadan önce sorular sorulması” gibi ifadelerle yer vermişlerdir. Farklılıklar için ise öğrenilen yeni bilgilerin öncekilerden farklı olması ve metnin içeriğine şeklinde yorumlarda bulunmuşlardır. İkinci metne ilişkin cevaplarında öğrenciler benzerlikler için “metin okuma ve anlama çalışması yapma, metin işleyip etkinlikleri cevaplama” gibi ifadelerle yer verirken farklılıklar için ise metin türüyle ilgili cevaplar vermişlerdir. Üçüncü metne ilişkin cevaplarında öğrenciler benzerlikler için “okuma ve okuma etkinlikleri yapmak, metni ile ilgili soruları cevaplamak” gibi ifadelerle yorumlarında yer verirken; farklılıklar için ise spor ile ilgili olan metnin konusuna vurgu yapmışlardır.

### **Tarafsız Gözlemci Raporuna İlişkin Bulgular**

Tarafsız gözlemci, deney grubunda yaptığı gözlemlerde öğrencilerin stratejileri nasıl uyguladıklarına ifadelerinde yer verirken derslerin okuma stratejileri çerçevesinde öğretmen rehberliğinde işlendiğini ifade etmiştir. Kontrol grubunda ise ders sürecini anlatırken aynı metinlerin ders kitabı ve müfredata uygun işlendiğini dile getirmiştir.

Tarafsız gözlemci, deney grubunda yaptığı gözlemlerde öğretmenin her uygulama başında çok fazla strateji alt başlığı olduğu için okuma stratejilerini soru cevap yoluyla hatırlattığını ve bu durumun öğrenciler tarafından faydalı bulunduğunu ifade etmiştir. Uygulamanın başlarında öğrencilerin metnin yapısını gözden geçirme gibi bazı alt başlıklarda nasıl uygulama yapacaklarını bilmediği fakat daha sonra bu durumun ortadan kalktığı ve hâkimiyetlerinin arttığı gözlemlenmiştir. İlk başlarda önemli noktaları belirlemede sorun yaşayan öğrenci sayısının daha sonraki süreçte giderek azaldığı ve bu anlamda başarının arttığı gözlemlenmiştir. Öğrencilerin kimi zaman özet çıkarma ve ana fikri belirleme gibi alt başlıklarda zorlandıkları görülmüştür. Öğrencilerin sorun yaşadıkları bu başlıklara öğrenci günlüklerinde de değindikleri görülmektedir. Uygulama süresince öğrencilerin kendi hayatlarından örnekler verdikleri sorulara daha istekli katıldıkları gözlemlenmiştir. Yapılan uygulamalar için seçilen metin türlerinin farklı olması öğrencilerin okuma stratejileriyle farklı uygulamalar yapmasını sağlamış ve öğrenciler özellikle karikatürler üzerinde okuma stratejilerini uygulamayı şaşırtıcı bulmuştur. Uygulamanın sonlarında öğrencilerin işledikleri metnin konusuna yabancı olmalarına rağmen okuma stratejilerini uygulamada ve okuma anlama çalışmalarını yapmada zorluk yaşamadıkları gözlemlenmiştir. Okuma stratejileri alt başlıkları uzun olduğu için öğrencilerin öğrenim aşamasında kimi zaman sıkılmalarına rağmen uygulama aşamasında derse istekle katıldıkları görülmüştür. Öğrencilerin okuma stratejilerinin çoğunu uygulama aşamasında kavradıkları görülmüştür.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci raporundan elde edilen sonuçların da bu durumu destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Elde edilen bu sonuçlar alt problemler çerçevesinde tartışılarak ele alınmıştır.

### Okuduğunu Anlama Başarısına İlişkin Tartışma

Araştırmada okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu tespit edilmiş, yarı yapılandırılmış görüşme formu, öğrenci günlüğü ve tarafsız gözlemci raporundan elde edilen sonuçların da bu durumu destekler nitelikte olduğu saptanmıştır. Literatürde araştırmanın sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Palincsar & Klenk, 1992; Gelen, 2003; Al-Tamimi, 2006; Karatay, 2007; Belet & Yaşar, 2007; Çakıroğlu, 2007; Epçaçan, 2008; Temizkan, 2008; Topuzkanamış, 2009; Coşkun, 2011; Karbalaei, 2011; Kaya, 2012; Duman & Arsal, 2015; Tuna, 2016; Beyreli & Amanvermez İncirkuş, 2018). Benzer şekilde Özkan Gürses (2011), Fransızca yabancı dil dersi kapsamında gerçekleştirdiği çalışmasında okuma stratejileri öğretiminin Fransızca okuduğunu anlamaya olumlu etkileri olduğunu dile getirmiştir. Literatürde sonuçları tersinden araştıran çalışmaların da olduğu görülmüştür. Romainville (1994), yaptığı çalışmada akademik başarısı yüksek öğrencilerin, bilişsel farkındalık becerilerini kullandıklarını ve iyi okuyucuların bilişsel farkındalık düzeylerinin yüksek olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırma sonuçlarıyla benzerlik gösteren çalışmalar olduğu gibi farklılık gösteren çalışmaların da olduğu görülmektedir. Alcı ve Özyılmaz (2011), okuma stratejileri öğretiminin okuduğunu anlama başarısı üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olmadığını saptamışlardır. Yapılan yorumlarda son test uygulamasının, Seviye Belirleme Sınavından (SBS) bir hafta önce yapılması nedeniyle öğrencilerin kaygı düzeylerinin yüksek olması ve okuduğunu anlama testine yeterli önemi vermemiş olmasının araştırma sonucunun değişmesine neden olmuş olabileceğini ifade etmişlerdir.

Araştırma sonucunda deney grubunda okuma stratejileri öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama başarı puanlarında artışa neden olduğu ve bu doğrultuda anlamlı bir fark ortaya çıktığı saptanmıştır. Benzer şekilde görüşme ve günlüklerde öğrenciler okuma stratejileri öğretiminden sonra okuduklarını anlamada ilerlemeler fark ettiklerini dile getirmiş, bununla birlikte okuma stratejilerini uygularken kimi zaman zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu durumun, alt basamakları olan yeni bir kavramı öğrenmelerinden ve ilk kez uygulama yapmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Çünkü tarafsız gözlemci raporunda da uygulamanın başlarında öğrencilerin metnin yapısını gözden geçirme, önemli noktaları belirleme, özet çıkarma ve ana fikri belirleme gibi bazı alt başlıklarda zorlandıkları fakat daha sonra bu durumun ortadan kalktığı ve hâkimiyetlerinin arttığı ifade edilmiştir.



Kontrol grubunda öğretim programı ve ders kitabındaki okuma etkinlikleri çerçevesince işlenen dersler bağlamında, öğrencilerin kısa sürede okuma anlama başarı puanlarında artış olmadığı hatta az da olsa düşüş olduğu saptanmıştır. Bu durumunun sürenin kısalığından ve öğrencilerin farklı bir uygulama yapmayışından kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmada ön test analiz sonuçlarında iki grup arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Uygulama sonrasında deney grubu ortalamalarında yaklaşık olarak 1,5 puanlık bir artış olduğu göze çarparken kontrol grubunun puanında ise az da olsa bir düşüş gözlemlenmiştir. İki grup arasında anlamlı fark olmamasına rağmen deney grubunun puanlardaki artışın öğrencilerin okuma anlama farkındalığının olumlu yönde etkilenmesi; okuma öncesi, sırası ve sonrasında yapılması gerekenler ışığında yorumlama becerilerinin gelişmesi, öz düzenleme ve okuma stratejilerini daha etkili kullanmaları gibi hususlardan kaynaklandığı düşünülebilir.

### **Okuma Stratejileri Öğretimine Yönelik Görüşlerle İlgili Tartışma**

Araştırmada öğrencilerin yarı yapılandırılmış görüşme ve öğrenci günlüklerinde öğrendikleri bilgileri kullandıkları, bilgi gerektiren sorulara doğru cevaplar verdikleri, stratejilerin ilgilerini çektiği, ilk başlarda zorlansalar da öğrendikleri bilgileri metin üzerinde uyguladıklarında daha iyi anladıklarını ifade ettikleri ve strateji öğretiminin sağladığı katkılardan bahsederken olumlu ifadeler kullandıkları görülmüştür. Elde edilen nicel verilerde de okuma stratejileri öğretiminin, öğrencilerin okuduğunu anlama başarıları üzerinde olumlu yönde anlamlı farklılık oluşturduğu ve bu durumu destekler nitelikte olduğu tespit edilmiştir. Literatürde araştırmanın sonucuyla benzerlik gösteren çalışmalar bulunmaktadır (Kaya, 2012; Aydemir, 2014; Tuna, 2016; Bektaş Bedir, 2018, Önder, 2018). Ayrıca öğrenciler okuma öncesi stratejilerin %22'sini; okuma sırası stratejilerin %58'ini; okuma sonrası stratejilerin %62'sini hatırlamış ve cevaplarında bu oranlarda strateji alt başlıklarına yer vermişlerdir. Öğrencilerin okuma sırası ve sonrasındaki stratejileri okuma öncesi stratejilere göre daha yüksek oranda hatırlamasının zihinlerinde metne dair somut bilgiler oluştuğunda bu stratejileri uygulamalarından kaynaklandığı düşünülebilir.

Araştırma sonucunda öğrenciler strateji öğretimine dair olumlu ifadeler kullanmalarının yanı sıra strateji alt başlıklarının çok olduğunu ve akılda tutmanın zor olduğunu da ifade etmişlerdir. Bu durumun, alt basamakları olan yeni bir kavramı öğrenmelerinden ve ilk kez uygulama yapmalarından kaynaklandığı düşünülebilir. Bununla birlikte tarafsız gözlemci ve uygulayıcı öğretmen de öğrencilerin zamanla konuyu benimsedikleri ve okuma stratejileri farkındalıklarının artarak ders işleme sürecinde öğretmenin yönlendirmesine daha az ihtiyaç duyduklarını ifade etmişlerdir. Aynı zamanda ilerleyen süreçte öğrencilerin yorumlarının metnin içeriğine yönelmesi de stratejileri gitgide benimsedikleri ve yeni bir bilgi olarak algılamayarak metni anlama ve yorumlamaya yöneldikleri şeklinde yorumlanabilir.

Görüşme, gözlem ve günlüklerde uygulamanın ilk başlarda öğrencilerin bazı alt başlıklarda nasıl uygulama yapacaklarını bilmediği fakat daha sonra bu durumun ortadan kalktığı ve hâkimiyetlerinin arttığı ifade edildiği gözlemlenmiştir. Bunun

yanı sıra öğrencilerin öğretim aşamasında okuma stratejileri alt başlıkları uzun olduğu için kimi zaman sıklıklarına rağmen uygulama aşamasında derse istekle katıldıkları görülmüştür. Bu veriler doğrultusunda strateji öğretiminde teorik bilginin tek başına bir işe yaramadığı, uygulama ve aktif katılımı öğrenmenin gerçekleşebileceği ifade edilebilir. Ayrıca öğrencilerin farklı metin türlerinde özellikle karikatürler üzerinde okuma stratejilerini uygulamayı şaşırtıcı buldukları belirlenmiştir. Bu durumun ise öğrencilerin okuma ve metin kavramına ilişkin yazının şart olduğunu düşünmesinden ve bu kavramları zihinlerinde bu şekilde kodlamasından kaynaklanmış olabileceği ifade edilebilir.

### Öneriler

Bu bölümde araştırmada ulaşılan bulgular ve elde edilen sonuçlar ışığında sunulacak öneriler sıralanmıştır:

- Araştırmada öğrencilerin bazı alt başlıkları uygulamada ve kimi zaman stratejileri akılda tutmakta zorlandıkları görülmüştür. Bu durumun daha uzun süre uygulama yapmayla iyileştirilebileceği düşünülmüştür. Yapılacak çalışmalarda süreç daha uzun planlanabilir.
- Okuma stratejileri yelpazesi çok geniş olduğundan stratejiler farklı kademelere dağıtılabilir. Okuma stratejileri öğretimi planlanırken stratejilerden bazıları seçilip bunların öğretimi ve uygulaması yaptırılabilir.
- Okuma stratejilerinin ortaokul öğrencileri düzeyindeki okuduğunu anlama başarılarına etkisi araştırılmıştır. Stratejilerin farklı düzeylerde de gösterdiği etkiler önemlidir. Bu doğrultuda ilgili araştırmanın ilkökul ve lise düzeylerinde de etkisi araştırılarak alt ve üst seviyelerde konu ile ilgili iyileştirme çalışmaları yapılabilir.
- Okuma stratejileri öğretimine yönelik afişler hazırlanıp sınıflara asılabilir.
- Okuma stratejileriyle ilgili yapılacak çalışmalarda ölçüm yapmaya dönük çalışmalardan çok teori oluşturmaya veya öğretim planı geliştirmeye yönelik uygulamalı çalışmalara ağırlık verilebilir.

**KAYNAKÇA**

- Aarnoutse, C. & Schellings, G. (2003). Learning Reading Strategies by Triggering Reading Motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409.
- Akkaya, N. (2011) İlköğretim 8. Sınıf Türkçe Dersinde Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanmanın, Tutuma Etkileri. *Milli Eğitim*, 191, 68-76.
- Aktaş, E. & Bayram, B. (2018). Türkçe Öğretiminde Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22 (3), 1401-1414.
- Alcı, B. & Özyılmaz, G. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi. *Eğitim Bilim*, 4(1), 71-94.
- Al-Tamimi, N. O. M. (2006). The Effect of Direct Reading Strategy Instruction on Students' Reading Comprehension, Metacognitive Strategy Awareness, and Reading Attitudes Among Eleventh Grade Students in Yemen. Doctoral Thesis. *Universiti Sains Malaysia, Malaysia*.
- Anderson, N. J. (2003). Scrolling, Clicking, and Reading English: Online Reading Strategies in A Second/Foreign Language. *The Reading Matrix*, 3(3), 1-33.
- Antoniou, F. & Souvignier, E. (2007). Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Arpacıoğlu, E. B. (2007). Birleşik Strateji Eğitiminin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. İhsan Doğramacı Bilkent Üniversitesi, Ankara.
- Aydemir, M. (2014). Üstbilişsel Etkinliklerin Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Üstbilişsel Seviyeleri ve Ders Çalışma Süreçleri Açısından İncelenmesi. Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Babacan, T. (2012). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Üstbilişsel Okuma Stratejileri ile Çoklu Zeka Alanları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Baltacı, A. (2018). Nitel Araştırmalarda Örnekleme Yöntemleri ve Örnek Hacmi Sorunsalı Üzerine Kavramsal Bir İnceleme. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Baydık, B. (2011). Okuma Güçlüğü Olan Öğrencilerin Üstbilişsel Okuma Stratejilerini Kullanımı ve Öğretmenlerinin Okuduğunu Anlama Öğretim Uygulamalarının İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36(162), 301-318.
- Bektaş Bedir, S. (2018). Üstbilişsel Okuma Stratejileri Öğretiminin Öğrencilerin Üstbilişsel Farkındalığı, İngilizce Okuma Başarısı ve Öz Yeterliklerine Etkisi. Doktora Tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Belet, Ş. D. & Yaşar, Ş. (2007). Öğrenme Stratejilerinin Okuduğunu Anlama ve Yazma Becerileri ile Türkçe Dersine İlişkin Tutumlara Etkisi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 3 (1), 69-86.
- Benzer, A. (2019). Türkçe Ders Kitaplarının PISA Okuma Becerileri Yeterlik Düzeyleri ile İmtihanı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 7(2), 96-109.

- Beyreli, L. & Amanvermez İncirkuş F. (2018). Etkileşimli Sesli Okuma ve SQ4R Okuma Stratejilerinin Anlamaya Etkisi: Karma Yöntem Araştırması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 271-291.
- Coşkun, S. (2011). Bilişsel Farkındalık Stratejilerine Dayalı Okuma Eğitimi Etkinliklerinin Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirmeye Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Creswell, J. W. (2017). *Karma Yöntem Araştırmalarına Giriş* (Çev. Edt. M. Sözbilir). Ankara: Pegem Akademi.
- Çöğmen, S. (2008). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kullandıkları Okuduğunu Anlama Stratejileri. Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Duman, M. & Arsal, Z. (2015). Türkçe Dersinde Bilişsel Farkındalık Okuma Stratejileri Öğretiminin Etkililiği. *Milli Eğitim*, 45(206), 5-15.
- Epçaçan, C. (2008). Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Bilişsel ve Duyuşsal Öğrenme Ürünlerine Etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi. Ankara.
- Epçaçan, C. (2009) Okuduğunu Anlama Stratejilerine Genel Bir Bakış. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(6), 207-223.
- Gelen, İ. (2003). Bilişsel Farkındalık Stratejilerinin Türkçe Dersine İlişkin Tutum, Okuduğunu Anlama ve Kalıcılığa Etkisi. Doktora Tezi. Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P. & Baker, S. (2001). Teaching Reading Comprehension Strategies to Students with Learning Disabilities: A Review of Research. *Review of Educational Research*, 71(2), 279- 320.
- Gürses, M. O., Adıgüzel, O. C. (2013). The Effect of Strategy Instruction Based on The Cognitive Academic Language Learning Approach Over Reading Comprehension and Strategy Use. *Journal of Education and Learning*, 2(2), 55-68.
- Güngör, A. (2005). Altıncı, Yedinci ve Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 101-108.
- Hancock, R.D. & Algozzine, B. (2006). *Doing Case Study Research*. New York: Teachers College Press.
- Jitendra, A. K. & Gajria, M. (2011). Reading Comprehension Instruction for Students with Learning Disabilities. *Focus on Exceptional Children*, 43(8), 1-16.
- Kanmaz, A. (2012). Okuduğunu Anlama Stratejisi Kullanımının, Okuduğunu Anlama Becerisi, Bilişsel Farkındalık, Okumaya Yönelik Tutum ve Kalıcılığa Etkisi, Yüksek Lisans Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Kaplan, A. & Maltepe, S. (2016). Türkçe Derslerinde Anlama Stratejileri Kullanımının Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Düzeylerine Etkisi. *The Journal of International Social Research*, 9(43), 1446-1453.
- Karatay, H. (2007). İlköğretim Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuduğunu Anlama Becerileri Üzerine Alan Araştırması. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Karbalaei, A. (2011). Assessing Reading Strategy Training Based on Calla Model in EFL and ESL Context. *Ikala Revistan De Language Y Eultuza*, 16(27), 167-188.

- Kaya, S. (2012). Bilişsel ve Üstbilişsel Strateji Etkinliklerinin Öğretmen Adaylarının Öğretim Tasarımı Dersi Başarılarına, Bilişsel ve Üstbilişsel Stratejileri Kullanma Düzeylerine Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- MEB. (2016). PISA 2015 Ulusal Raporu. Ankara.
- MEB. (2018). 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- MEB. (2019). PISA 2018 Türkiye ön raporu. Ankara.
- Nam, K.H. (2014). ELL High School Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategy Use and Reading Proficiency. *The Electronic Journal for English As A Second Language*, 18(1).
- Oakhill, J. & Patel, S. (1991). Can Imagery Training Help Children Who Have Comprehension Problems? *Journal of Research in Reading*, 14(2), 106-115.
- Özkan Gürses, M. (2011). Fransızca Yabancı Dil Dersinde Bilişsel Akademik Dil Öğrenme Yaklaşımına Dayalı Okuma Stratejileri Öğretiminin Okuduğunu Anlamaya ve Strateji Kullanımına Etkisi: Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Örneği. Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi. Eskişehir.
- Palincsar, A. S. & Klenk, L. (1992), Fostering Literacy Learning in Supportive Contexts. *Journal of Learning Disabilities*. 25(4), 211-225.
- Pang, J. (2008). Research on Good and Poor Reader Characteristics: Implications for L2 Reading Research in China. *Reading in A Foreign Language*, 20(1), 1-18.
- Pressley, M. (2002). Metacognition and Self-Regulated Comprehension. What Research Has to Say About Reading Instruction, 3, 291-309.
- Radoyevic, N. (2006). Exploring The Use of Effective Learning Strategies to Increase Students' Reading Comprehension and Test Taking Skills. Unpublished Thesis Master of Education The Brock University, St. Catharines, Ontario.
- Romainville, M. (1994), Awareness of Cognitive Strategies: The Relationship Between University Students' Metacognition and Their Performance. *Studies in Higher Education*, 19(3), 359-367.
- Sanford, K. L. (2015). Factors That Affect The Reading Comprehension of Secondary Students with Disabilities. Doctoral Dissertation. University of San Francisco, America.
- Temizkan, M. (2007). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Derslerinde Okuma Stratejilerinin Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Temizkan, M. (2008). Bilişsel Okuma Stratejilerinin Türkçe Derslerinde Bilgiye Dayalı Metinleri Okuduğunu Anlama Üzerindeki Etkisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(2), 129-148.
- Toksun, S. E. (2015). Türkçe Öğretmenlerinin Okuma Stratejileri Bilişsel Farkındalık Becerilerini Kullanma Düzeylerine İlişkin Bir Araştırma (Kars İli Örneği). Doktora Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Topuzkanamış, E. (2009). Öğretmen Adaylarının Okuduğunu Anlama ve Okuma Stratejilerini Kullanma Düzeyleri. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Topuzkanamış, E. (2010). Türkçe Ders Kitaplarında Okuma Stratejileri. 10. Uluslararası Dil, Yazın ve Deyişbilim Sempozyumu. Gazi Üniversitesi, Ankara,(3-5 Kasım), 359-367.

- Tuna, L. (2016). Okuma Stratejilerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı Kazanmasına, Okuma Tutumuna ve Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Wellman, Henry M. (1988). "The Early Development of Memory Strategies" in F.E. Weinhert and M. Perlmutter (Eds.). Memory Development: Universal 106 Changes and Individual Differences. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates, 3-29.
- Winograd, P. N. (1983). Strategic Difficulties in Summarizing Texts. Technical Report No. 274. Retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED228616.pdf>.
- Yıldız, M. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama, Okuma Motivasyonu ve Okuma Alışkanlıkları Arasındaki İlişki. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9, 131 - 139.



## EK: ÖRNEK ÖĞRETİM VE UYGULAMA SÜRECİ

Okuma stratejileri öğretimi üç aşamadan oluşmaktadır. Öğrenciye okuma öncesinde;

- Neyi, niçin okuyacağına dair okuma amacını belirlemesi,
- Metni gözden geçirip metnin ana başlığına, alt başlıklarına, uzunluğuna, yapısı gibi karakteristik özelliklerine ve yazarına bakarak ön bilgilerini harekete geçirmesi, bu sayede zihninde metne dair bir taslak oluşacağı,
- Zihninde metne dair oluşan fikirler ve okuma amacı sayesinde hangi noktalara yoğunlaşacağına karar vermesi,
- Metnin ne ile ilgili olduğunu tahmin ederek kendini motive etmesi,
- Kendine metinde cevabı olabilecek sorular sorarak tahminlerini pekiştirmesi,
- Tüm bu fikirler doğrultusunda da okuma hızını belirlemesi,

Okuma sırasında;

- Hızını okuma öncesinde belirleyen öğrencinin okuma hızını ayarlayarak okumaya başlaması,
- Dikkatinin dağılması durumunda okunan kısma tekrar dönerek okumayı yinelemesi ve okuduklarını anlamlandırmaya çalışması
- Kavramayı kolaylaştırmak adına gerekli gördüğü noktalarda yüksek sesle okuma yapması,
- Okuduklarından ne anladığını düşünmek için belli aralıklarla durarak okuduğu kısım üzerinde anlamlandırma yapmaya çalışması,
- Bağlama yönelik ipuçlarını kullanması,
- Noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat etmesi,
- Önemli bilgilerin altını çizmesi,
- Not tutması,
- Bilginin akılda kalıcılığını sağlamak amacıyla bilgiyi şema, resim gibi görsellerle formüleştirmesi,
- Anlamı bilinmeyen kelime ve kelime gruplarını bağlam içinde tahmin ettikten sonra anlamlandırmayı artırmak için sözlük gibi başvuru kaynaklara başvurması,
- Metindeki grafik, tablo ve resim gibi görsellerden yararlanması,

Okuma sonrasında;

- Metin zor geldiyse anlama düzeyini artırmak için metin tekrar okunması
- Okuma öncesinde belirlediği okuma amacının metnin içeriğine uygun olup olmadığını sorgulaması,
- Metin hakkındaki tahminlerinin doğru olup olmadığını kontrol etmesi,
- Metinde işlenen düşünce ve bilginin günlük hayattaki geçerliliğini kontrol etmesi,
- Metni okuma sırasında aldığı notlar yardımıyla özetlemesi,
- Metinde sunulan ana düşünce veya bilgiyi eleştirerek değerlendirmesi,
- Metindeki anahtar bilgilerin ne ifade ettiğini kontrol etmesi,
- Metni kavrayıp kavrayamadığını denetlemek için okuduğunu başkalarıyla tartışması, gerektiği soru cevap yoluyla ve öğrencilerin aktif katılımıyla öğretilmelidir. Bu öğretim gerçekleştirilirken öğrencilerin verdikleri cevaplar doğrultusunda örneğin okuma öncesinde okuma hızını belirleme hususunda "Fikir sahibi olduğumuz bir konu ile ilgili okuma yapıyorsak hızlı, hiçbir fikrimizin olmadığı bir konuda okuma yapıyorsak yavaş, az çok fikrimiz olan bir konuda okuma yapıyorsak orta hızda okumamız faydalı olacaktır." şeklinde açıklamalar yapılabilir. Öğretim aşamasında öğrencilerin bilgiyi soru cevap aracılığıyla sezmesi ve ardından kendi ortaya çıkarması kalıcılık açısından önem arz etmektedir. Öğretim süreci öğrenci düzeyine göre 8-10 ders saati aralığında planlanabilir.

Uygulama aşamasında ise öğrencilerin ne kadar çok uygulama yaparsa bilginin kalıcılığının da o kadar artacağı göz önünde bulundurulmalıdır.

*Uygulama Sürecinde;*

1. Öğretmen soracağı sorularla öğrencilerin dikkatini konuya çeker.
2. Öğrencilerden metnin başlığından ve resimlerden hareketle metnin konusu hakkında tahminlerde bulunmalarını ister. Öğrenciler, metnin içeriğini tahmin etmeye çalışırlar. Öğrencilerle tahminleri hakkında konuşur.
3. Öğretmen, metne göz gezdirmelerini ve metnin içeriğine dair tahminde bulunmalarına isteyerek öğrencilere bazı sorular sorar ve bu şekilde okuma süreçlerini anlamlı hâle getirmeye çalışır. Tahmin ettikleri konu ile ilgili neler bildiklerini sorarak öğrencilerin görüşlerini alır.
4. Bildiklerinden hareketle metinde hangi sorulara cevap bulabileceklerini sorar. Öğrenciler "Bu konuyla ilgili şunları biliyorum." " Şu soruların cevabı bu metinde yer alıyor olabilir." şeklinde fikir yürütürler.
5. Metnin uzunluk ve düzenleme gibi özelliklerine dikkat çeker. Ardından öğrencilerle birlikte okuma parçasının yapısını inceler.
6. Öğretmen, öğrencilerden metni okurken nerelere dikkat edeceklerini (soruların cevaplarına, merak ettiği şeylerle ilgili kısımlara, yeni bilgilere, doğru seslendirmeye, okurken zevk aldıkları kısımlara vb.) belirlemelerini ister. Böylece öğrenciler okuma amacını belirlemiş olur.
7. Metin hakkındaki bilgi birikimlerine ve metni anlama düzeylerine göre okuma hızlarını yavaş, orta veya hızlı olarak belirlemelerini ister.
8. Öğrencilerden okuma sırasında neden sonuç ilişkilerini belirlemelerini, metin hakkında bilgi verecek önemli yerleri, metnin akışını değiştiren olayları veya ifadeleri, anahtar kelime veya cümleleri not almalarını ister. Aynı zamanda ana noktaları renklendirerek, altını çizerek, büyük harflerle ve koyu yazarak, yıldızlar kullanarak belirtmelerini söyler.
9. Okuma sırasında öğrenciler noktalama işaretlerine, kalın ve italik yazımlara dikkat ederler.
10. Okuma sırasında öğrencilerden anlamını bilmedikleri kelimeleri içerisinde yer aldığı cümlelerin anlamından yola çıkarak tahmin etmelerini ister. Kelimenin anlamını önce bağlamdan tahmin edip daha sonra ise sözlükten kontrol etmelerini söyler.
11. Öğrencilerden metinde yer alan grafik, tablo ve görselleri yorumlamaları ister. Bunlardan çıkarılan sonuçlarla metnin anlamı pekiştirilmiş olur. Aynı zamanda öğrenciler metindeki olayları, kelimeleri ve kavramları birbirine bağlayan ilişkileri grafik, şema veya şekiller hâline getirirler.
12. Öğrencilere anlamadığını düşündüğü kısımlara tekrar dönüp okuma ve anlamlandırma yapmaya çalışmaları gerektiğini söyler. Bununla birlikte öğrencilerden metni okurken anlamadıkları bir kelimeyle karşılaştıklarında veya paragraflar arası bağlantı kurmak amacıyla belli aralıklarla durup metinden ne anladıklarını düşünmelerini ister.
13. Öğrencilere okuma parçasını sessizce okumaları için gerekli süre verilir. Öğrenciler okuma parçasını sesli ve sessiz bir şekilde okur ve daha sonra okuma parçasının alıştırmalarına geçilir. Öğretmen öğrencilerden okuma parçasıyla ilgili alıştırmaları cevaplamalarını ister. Öğrencilere soruları cevaplayabilmeleri için süre verilir. Daha sonra sorular birlikte cevaplandırılarak gerekli yerlerde yönlendirme ve düzeltmeler yapılır.
14. Öğrenci okuma öncesinde kendine metni hangi amaçla okuduğunu, metnin sonunda ne elde edeceğini sorarak amacını belirler. Okuma sonrasında ise öğrenciden belirlenen amacı ulaşıp ulaşılmadığı kontrol etmesini ister.

15. Öğrenciden metinde verilen düşünceyi belirlemesini, anlatılmak ve vurgulanmak istenen düşünceyle günlük hayatta nasıl karşılaşacağını, karşılaştığında neler yapabileceğini sorgulamasını ister
16. Öğrencilerden metinde verilen düşünceyi kendi cümleleriyle ayrıntıları atarak en kısa şekilde ifade etmesini ister.
17. Okuma sonrasında öğrenciden metinde verilen düşünceyi tam olarak algılayamadıysa metni tekrar okumasını ister.
18. Öğrenci okuma öncesinde metni gözden geçirip içerik hakkında tahminlerde bulunur. Okuma sonrasında ise öğrenciden yapmış olduğu tahminlerin metnin aslı ile uyumlu olup olmadığını kontrol etmesini ister.
19. Öğrenciden okuma sonrasında metnin geneli hakkında ipucu verebilecek anahtar kelimeleri belirlemesini ister.
20. Okuma sonrası öğrenciden metinde asıl anlatılmak istenen düşünceyi, asıl mesajı belirlemesini ardından onu kendi cümleleriyle ifade etmesini ister
21. Öğrencilerden okudukları metin hakkında karşılıklı bilgi, duygu ve düşüncelerini paylaşılmasını ister.
22. Öğretmen dersi sonlandırır.

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 1, s. 30-45

## Türkçe Ders Kitapları ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri: Bir İçerik Analizi

Sedat MADEN\*

### Özet

Araştırmanın amacı, Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimlerini ortaya koymaktır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Araştırmanın veri kaynağını, Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan Türkçe ders kitapları üzerine, 2021 Ocak ayına kadar, hazırlanmış olan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Veri analizinde, yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Veri kaynağındaki tezler, betimsel içerik analizi yöntemine göre değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda, Türkçe ders kitapları ile ilgili 1992 yılından bugüne 358 tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu tezlerden 339'u yüksek lisans, 18'i doktora ve 1'i sanatta yeterlik çalışmasıdır. Konuyla ilgili ilk çalışmanın ve en fazla tezin Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı görülmüştür. Gazi, Atatürk ve Fırat Üniversiteleri başta olmak üzere 55 farklı yükseköğretim kurumunda konuyla ilgili lisansüstü tez hazırlanmıştır. Ayrıca Türkçe ders kitaplarıyla ilgili en fazla tezin 2019 yılında hazırlandığı, 2004 yılından bugüne bu eğilimin sürdüğü ve 2010 yılından sonra artış gözlemlendiği anlaşılmıştır. Türkçe ders kitaplarıyla ilgili tezlerde daha çok metinlerin, ardından söz varlığı unsurlarının, öğrenci ve öğretmen görüşü almanın, değerler eğitiminin ve dil bilgisi özelliklerinin konu olarak tercih edildiği; yine veri kaynağındaki tezlerde daha çok nitel araştırma desenlerinin kullanıldığı ve ortaokul düzeyi ders kitaplarının örneklem olarak tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Türkçe  
Ders kitapları  
Lisansüstü  
Tez  
Eğilim

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.02.2021

Kabul Tarihi: 23.02.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

\* Doç. Dr., Giresun Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. sedat.maden@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8024-8182

# Tendencies in Postgraduate Theses on Turkish Textbook: A Content Analysis

Sedat MADEN\*

## Abstract

The aim of the research is to reveal the tendencies of postgraduate theses related to Turkish textbooks. For this purpose, document analysis, one of the qualitative research designs, was used in the research. The data source of the research consists of graduate theses prepared on Turkish textbooks (until January 2021) in the National Thesis Center. Publication classification form was used in data analysis. Theses in the data source were evaluated according to the descriptive content analysis method. As a result of the research, it was determined that 358 theses related to Turkish textbooks have been prepared since 1992. Among these theses, 339 master's, 18 doctoral and 1 art proficiency study. It has been observed that the first and most theses on the subject were made in Gazi University. Postgraduate thesis on the subject has been prepared in 55 different universities, especially Gazi, Atatürk and Fırat Universities. In addition, the most theses on Turkish textbooks were prepared in 2019. This tendency continues since 2004, and an increase has been observed after 2010. More texts have been the subject of theses about Turkish textbooks. Then, vocabulary elements, student and teacher opinions, values and grammar features were preferred. Qualitative research models were mostly used in the theses in the data source. It was concluded that the textbooks used at the secondary school level were preferred more as a sample.

## Keywords

Turkish  
Textbook  
Postgraduate  
Thesis  
Tendency

## About Article

Sending Date: 01.02.2021  
Acceptance Date: 23.02.2021  
Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Dil eğitimi; dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine dair kuralların uygulama düzeyinde kazandırılmasına dayanır. Bu beceriler, okul öncesinden getirilen temel iletişim becerilerinden yararlanılarak okul çağında anlama ve anlatmaya yönelik olarak geliştirilir. Dil becerilerini geliştirirken öğretim sürecinde öğrencinin yani hedef kitlenin hazırbulunuşluk ve gereksinimlerinden hareket edilmelidir. Nitekim günümüzde dil öğretiminde etkili olan öğrenme-öğretme yaklaşımları neyin öğretileceğinden ziyade nasıl öğrenileceğini önemsemektedir.

Dil eğitiminde başarı, öğrenme-öğretme etkinliklerinin nasıl gerçekleştirileceği ile ilgilidir. Öğretim etkinliklerinin nasıl yapılacağına cevap verebilmek için hangi yöntem, teknik ve materyallere başvurulacağı belirlenmelidir. Yöntem Demirel (2005, s.138)'e göre, "Hedefe ulaşmak için izlenen en kısa yol ya da bir konuyu öğrenmek için seçilen düzenli

\* Assoc. Prof., Giresun University, Faculty of Education. sedat.maden@giresun.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8024-8182

yol." olarak tanımlanmaktadır. Teknik ise Türkçe Sözlük (Türk Dil Kurumu, 2011, s.1938)'te "Yol, beceri, yöntem; bu uygulamaya dayanan, bu uygulamaya ilişkin." şeklinde karşılık bulmaktadır. Dolayısıyla yöntem ile teknik arasına kesin bir sınır konulamamakta ve tekniğin yönetime ilişkin planlamayı uygulamaya koyma biçimi olduğu değerlendirilebilmektedir. Öğretim materyali ise, "öğrenme süreci içerisinde öğretmen tarafından değişik ortamlarda öğrencilere sunulan araçlardır. Bu araçlar; basılı materyaller, fotoğraflar, maketler gibi ilk bakışta anlaşılır nesnelere olabileceği gibi içeriğine erişmek için daha yüksek teknolojiye gereksinim duyan ses kasetleri, videolar, CD'ler, internet sayfaları, çeşitli yazılımlar gibi ortamlarda da sunulabilir" (Kaya, 2006, s.26). Öğrenme sürecindeki başarı üzerinde birden çok duyunun harekete geçirilmesinin etkili olduğu bilinmektedir. Bu süreçte görsel, işitsel ve görsel-işitsel; basılı ve elektronik materyaller büyük rol üstlenmektedir. Türkçe öğretiminde de materyaller, anlama ve anlatma becerilerinin çok yönlü biçimde geliştirilmesinde etkili olur.

Türkçe öğretiminde dilin gerçek bağlamlardaki kullanımı metinler aracılığıyla gösterilir. Seçkin edebî metinler belirli temalar ve değerler çerçevesinde; hazırlık, alıştırma ve ölçme araçlarıyla ders kitaplarında öğrencilere sunulur. Dolayısıyla Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan metinlerle ve metinlere bağlı olarak şekillenen bilgi aktarımı, etkinlikler ve ölçme uygulamaları ile sürdürülmektedir.

Ders kitapları, Türkçe dersinin en temel aracı ve materyalidir. Ders kitapları, "hem eğitim hem de öğretim amacıyla kullanılan temel kaynaklardır. Öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun bilişsel ve duyuşsal becerilerle donatılmış zengin metinlerden oluşan, öğretim programlarının esas aldığı ilkeler doğrultusunda hazırlanan, ihtiva ettiği bilgileri öğrenciye aktaran basılı eğitim ve öğretim materyalleridir" (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007, s.206). Ders kitabı, bilginin sunumunda ve uygulamaya aktarımında, ayrıca öğrencinin duyuşsal gereksinimlerini destekleyerek kişilik gelişiminde rolü olan bir materyaldir (Alkan, 1996; Waldman, 1995). Türkçe dersinde amaç ve kazanımlara ulaşabilmek için öğrenci ile gerçekleştirilecek tüm etkinlikler ders kitabındaki tema, metin ve çalışma yaprakları merkeze alınarak yapılmaktadır. "Amaç ve aracı dil olan Türkçe öğretimi gibi bir derste kitap diğer materyallerle mukayese edilemeyecek kadar önemli bir eğitim aracıdır. Ders kitabı aracılığı ile çocuklara aktarılan Türk ve Dünya edebiyatının seçkin örnekleri, çocuklarımızın, Türkçenin kurallarını sezmelerine, bu sezgilerini davranışa dönüştürerek ifadelerinde kullanmalarına ve kurallara uymayı alışkanlık hâline getirmelerine vesile olur." (Özbay, 2007, s.170). Ders kitapları, öğretim amaçlarına göre bilgi ve kuralların aktarımında, uygulamaların yapılmasında, tekrarlanmasında, görevlerin verilmesinde ve ölçme-değerlendirme işlemlerinde planlamayı sağlar. Bu sayede öğretmen geniş bir gruba düzenli biçimde öğretim etkinliklerini sunabilir ve gerektiğinde tekrarlayabilir. Ders kitapları; dersin amaçlarını, içeriğini, eğitim durumlarını ve ölçme-değerlendirme süreçlerini içerisinde barındıran ve etkileyen bir özelliktir.

Ders kitapları, öğretmen açısından bir plan ve rehber olduğu gibi öğrenci açısından da bir başucu kaynağıdır. Her an yanındadır ve yardımcıdır. Bu nedenle, Türkçe derslerinde kullanılacak ders kitapları hazırlanırken dikkatli olunmalıdır. Nitekim "Ana dili öğretimi olarak Türkçenin başarıyla yürütülmesi ilk elden çok iyi düzenlenmiş bir programla ve bu programa bağlı kalınarak hazırlanmış Türkçe ders kitaplarıyla gerçekleştirilebilir" (Demirel, 2007, s.11). Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019)'nda; ders kitaplarının forma sayılarına, seçilecek okuma ve dinleme / izleme metinlerine, öğrenme-öğretme sürecinde başvurulacak



etkinliklere ve materyallere dair genel ilkeler yer almaktadır. Ayrıca, günümüzde Türkçe öğretimi tematik yaklaşımı benimsemektedir. Öğretim programında da ders kitaplarında yer verilecek metinlerin hangi temalar altında toplanacağına dair tema ve konu başlıkları açıklanmaktadır. İyi ve ihtiyaca cevap verecek ders kitaplarının hazırlanabilmesi için uygulamada yaşanan aksaklık ve sorunlar tespit edilmelidir. Bu nedenle, Türkçe ders kitaplarının var olan durumu ve etkililiği çeşitli açılardan araştırılmalı, ulaşılan sonuçlar iyileştirme sürecinde dikkate alınmalıdır.

Türkçe ders kitapları alanyazında birçok araştırmaya konu olmuştur. Türkçe ders kitaplarını metin tür ve yazarlarına, sorularına, görsellerine ve öğrenci görüşlerine göre inceleyen çeşitli araştırmalar bulunmaktadır (Baş, 2003; Özbay, 2003; İnan Yıldız ve Baş, 2015; Batur, 2010; Karakuş, 2011; İşcan ve Cımbız, 2018; Kemiksiz, 2018; Türkben, 2019; Maden ve Önal, 2020 gibi). Türkçe ile yabancı diller için hazırlanmış ders kitaplarını karşılaştıran araştırmalara da alanyazından ulaşılabilmektedir (Güleç ve Demirtaş, 2013; Şimşek, 2015; Karakuş ve Turgut, 2017; Kalaycı ve Durukan, 2019; Maden ve Önal, 2020). Buna karşın ilkökul ve ortaokullarda kullanılan Türkçe ders kitaplarına yönelik lisansüstü tezleri bütüncül bir bakış açısıyla değerlendiren ve araştırma eğilimlerini ortaya koyan çalışmalara ihtiyaç olduğu görülmektedir. Bu bağlamda ilkökul ve ortaokul Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezleri belirleyen ve eğilimlerini ortaya koyan bir araştırmanın alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmada, Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezlerin tespit edilmesi ve eğilimlerinin ortaya konulması amaçlanmıştır: Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2) Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin türüne göre dağılımı nasıldır?
- 3) Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin yapıldığı üniversitelere göre dağılımı nasıldır?
- 4) Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin konularına göre dağılımı nasıldır?
- 5) Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin araştırma yöntem ve desenlerine göre dağılımı nasıldır?
- 6) Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin örneklem düzeyine göre dağılımı nasıldır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma amacına yönelik olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman incelemesi veya analizi, Karasar (2015)'in Best (1959) ve Rummel (1968)'den aktardığına göre, konuyla ilgili mevcut belge ve kayıtların veri kaynağı olduğu araştırma tekniğidir. Karasar'a göre doküman incelemesi, genel tarama ve içerik analizi şeklinde iki farklı türde gerçekleştirilmektedir. Bunlardan içerik analizi, "belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik,

yinelenabilir bir tekniktir” (Büyüköztürk ve diğ. 2013, s.250). “İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s.27). Dolayısıyla içerik analizi, belirli bir alanda yapılmış çalışmalarını incelemeye ve alanyazını değerlendirmeye yöneliktir. İçerik analizi araştırmaları üçe ayrılır: Meta-analiz, meta sentez (tematik) ve betimsel içerik analizi (Çalık ve Sözbilir, 2014). Bu araştırma, Türkçe ders kitaplarına yönelik tezlerin eğilimlerini belirlemeye yönelik olduğu için betimsel içerik analizine uygundur. “Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır.” (Çalık ve Sözbilir, 2014, s.34).

### Veri Kaynağı

Araştırmanın veri kaynağını, Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan Türkçe ders kitapları üzerine, 2021 Ocak ayına kadar, hazırlanmış olan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Veri kaynağı oluşturulurken yabancı dil olarak Türkçe öğretimine yönelik ders kitapları kapsam dışında tutulmuştur. Buna uygun olarak veri kaynağında sadece ana dili olarak Türkçe öğretimi sürecinde kullanılan ders kitaplarına yönelik lisansüstü çalışmalara yer verilmiştir.

Veri kaynağında yer alacak tezler, Ulusal Tez Merkezi’nde belirli anahtar kavramlara göre taramalar yapılarak tespit edilmiştir. Türkçe eğitimi uzmanlarının görüşleri doğrultusunda; *Türkçe ders kitapları / kitabı*, *Türkçe çalışma kitapları / kitabı*, *Türkçe kitap / kitabı / kitapları*, *Türkçe dersi etkinlikleri / metinleri* anahtar kavramları ile tarama yapılması kararlaştırılmıştır. Yapılan taramada, Türkçe ders kitapları ile ilgili hem izinli hem de yayınlanma izni olmayan tezler dikkate alınmıştır. Tarama sürecinde, Ulusal Tez Merkezi’nde yer alan 321 izinli ve 37 de erişim izni olmayan teze ulaşılmıştır. Hazırlanmış tezlerin elektronik dosyaları edinilmiş ancak kısıtlanmış ve yayınlanma izni olmayan tezler için veritabanında yer alan tanıtıcı bilgiler ve özetten yararlanılmıştır. Belirlenen ölçütler doğrultusunda araştırmanın veri kaynağını 358 lisansüstü tez oluşturmuştur.

### Veri Toplama Aracı

Veri kaynağındaki tezler için yayın sınıflama formu kullanılmıştır. Form geliştirilirken alanyazındaki makaleler için geliştirilmiş olan formlardan (Sözbilir ve Kutu, 2008) yararlanılmıştır. Form çalışmanın amacına ve alt problemlerine göre düzenlenmiştir. Sınıflama formu veri kaynağının hazırlandığı yılı, üniversiteyi, tez türü, konusu, yöntemi ve örneklem düzeyi olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır. *Sınıflama Formu*’nun geçerliliği için 4 Türkçe eğitimi alanı uzmanından görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, taslak formun tezleri sınıflandırmada yeterli olacağına karar verilmiştir. Rastgele seçilen 10 tez üzerinde taslak form pilot olarak uygulanmıştır. Pilot uygulama sonrası formun güvenilirliğini test etmek için 2 değerlendirici arasındaki tutarlılığa (görüş birliği + görüş ayrılığı) bakılmıştır. Değerlendiriciler arasındaki farklılıkları belirlemek için formlar karşılaştırılmıştır. Yapılan sınıflandırmalara ilişkin eksiklik olup olmadığı kontrol edilmiş ve formun veriyi sınıflandırmada yeterli olduğu görülerek analize geçilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın veri kaynağındaki tezler, betimsel içerik analizi yöntemine göre değerlendirilmiştir. İçerik analizi elde edilen verilerin kodlanması, sınıflanması ve tanımlanması aşamaları izlenerek gerçekleşir (Glesne, 2012). Betimsel içerik analizinde de

kodlanma, sınıflanma ve tanımlanma süreçleri izlenmektedir. Bu aşamalara uygun olarak yapılan analiz sonucunda veri kaynağının belirli açılardan eğilim ve ortaklıkları tanımlanmaya çalışılmaktadır. Veri analiz sürecinde her bir tez yılı, üniversitesi, türü, konusu, yöntemi ve örnekleme göre başlıklar altında sınıflandırılmıştır. Veriler SPSS 16.0 programı kullanılarak kodlanmıştır. İlk aşamada veri kaynağının künyesine (adı, yazarı, yayımlandığı yıl, üniversite vb.) ilişkin veri girişi yapılmış daha sonra tür, konu, yöntem, örneklem düzeyi tespit edilmiştir. Veri analizi sürecinde bazı tezlerde yöntem hakkında bilgiye yer verilmediği gözlenmiştir. Yöntem bilgisi olmayan tezler 'Belirtilmemiş' şeklinde kodlanmıştır. Bir kısım tezlerde ise yöntem konusunda farklı terimlerin kullanıldığı tespit edilmiştir. Farklı kullanımlar için alan uzmanlarının görüşüne başvurulmuştur ve bu görüşlere göre veriler kodlanmıştır. SPSS'ye kodlanan veriler betimsel analiz tekniklerinden frekans kullanılarak yorumlanmıştır.

## BULGULAR

Türkçe ders kitapları ile ilgili 321'i izinli, 37'si izinsiz olmak üzere 358 farklı tez belirlenmiştir. Veri kaynağındaki tezlerden erişim izni olmayan çalışmaların sadece yıl, tür ve üniversite başlıkları altında; izinli olan 321 tezin ise tüm alt başlıklarda analizine dair sayısallaştırılmış sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

### Tezlerin Yıllarına İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin yayınlanma yıllarına ilişkin dağılım Tablo 1'de gösterilmiştir:

Tablo 1. *Ders kitapları ile ilgili tezlerin yıllara göre dağılımı*

Yıl	f	Yıl	f
1992	2	2008	18
1993	1	2009	18
1994	1	2010	29
1996	2	2011	20
1997	1	2012	21
1998	1	2013	19
1999	4	2014	15
2000	2	2015	22
2001	4	2016	12
2002	7	2017	14
2003	3	2018	16
2004	13	2019	63
2005	11	2020	14
2006	17		
2007	8		
<b>Toplam</b>	<b>77</b>		<b>281</b>

Tablo 1'de Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin yayınlanma yıllarına ilişkin dağılım görülmektedir. Bulgulara göre ilk tezin 1992 yılına tarihlendiği belirlenmiştir. Yayın yıllarına göre en fazla tezin 2019 (f=63) yılında, bunu takiben 2010 (f=29), 2015 (f=22), 2012 (f=21) ve 2011 (f=20) yıllarında hazırlandığı anlaşılmaktadır. 2004'ten sonra, 2007 yılı hariç (f=8), ders kitapları ile ilgili 11 ile 19 arasında, önceki yıllarda ise 1 ile 7 arasında tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, son on yıl içerisinde Türkçe ders kitapları ile ilgili tez çalışmalarında dikkat çekici bir artış olduğunu göstermektedir.

### Tezlerin Türlerine İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin türlerine ilişkin dağılım Tablo 2’de gösterilmiştir:

Tablo 2. Ders kitapları ile ilgili tezlerin türe göre dağılımı

<i>Tür</i>	<i>f</i>
Yüksek Lisans	339
Doktora	18
Sanatta Yeterlik	1
<b>Toplam</b>	<b>358</b>

Tablo 2’de Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin 340’ının yüksek lisans, 18’inin doktora türünde olduğu, ayrıca 1 tezin ise sanatta yeterlik çalışması olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre, ders kitapları ile ilgili tezlerin çoğunluğunun yüksek lisans düzeyinde hazırlanmıştır.

### Tezlerin Hazırlandığı Üniversitelere İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin hazırlandığı üniversitelere ilişkin dağılım Tablo 3’te gösterilmiştir:

Tablo 3. Ders kitapları ile ilgili tezlerin üniversitelere göre dağılımı

<i>Üniversiteler</i>	<i>f</i>
1. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	1
2. Akdeniz Üniversitesi	6
3. Anadolu Üniversitesi	1
4. Ankara Üniversitesi	15
5. Atatürk Üniversitesi	23
6. Afyon Kocatepe Üniversitesi	10
7. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi	1
8. Bahçeşehir Üniversitesi	1
9. Balıkesir Üniversitesi	2
10. Başkent Üniversitesi	4
11. Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi	11
12. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	2
13. Bursa Uludağ Üniversitesi	5
14. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	11
15. Çankırı Karatekin Üniversitesi	1
16. Çukurova Üniversitesi	4
17. Dicle Üniversitesi	1
18. Dokuz Eylül Üniversitesi	14
19. Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	4
20. Erciyes Üniversitesi	1
21. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi	6
22. Fırat Üniversitesi	21
23. Gazi Üniversitesi	32
24. Gaziantep Üniversitesi	4
25. Giresun Üniversitesi	1
26. Hacettepe Üniversitesi	4
27. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi	16
28. İnönü Üniversitesi	7

29. İstanbul Üniversitesi	12
30. İstanbul Aydın Üniversitesi	3
31. İstanbul Bilgi Üniversitesi	1
32. Kafkas Üniversitesi	1
33. Karadeniz Teknik Üniversitesi	4
34. Kırıkkale Üniversitesi	2
35. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi	1
36. Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi	8
37. Manisa Celal Bayar Üniversitesi	4
38. Marmara Üniversitesi	14
39. Mersin Üniversitesi	11
40. Mevlana Üniversitesi	2
41. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi	9
42. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	2
43. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi	5
44. Ondokuz Mayıs Üniversitesi	5
45. Pamukkale Üniversitesi	10
46. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi	1
47. Sakarya Üniversitesi	14
48. Selçuk Üniversitesi	7
49. Siirt Üniversitesi	1
50. Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi	8
51. Trabzon Üniversitesi	1
52. Uşak Üniversitesi	9
53. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	9
54. Yeditepe Üniversitesi	2
55. Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	3
<b>Toplam</b>	<b>358</b>

Tablo 3'te Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin hazırlandığı üniversiteler yer almaktadır. Bulgulara göre, Türkçe ders kitaplarıyla ilgili en fazla tez *Gazi Üniversitesi*'nde (f=32) hazırlanmıştır. *Gazi Üniversitesi*'nden sonra *Atatürk* (f=23), *Fırat* (f=21) ve *Hatay Mustafa Kemal* (f=16), *Ankara* (f=15), *Marmara* (f=14), *Sakarya* (f=14), *Dokuz Eylül* (f=14), *İstanbul* (f=12) gelmektedir. *Bolu Abant İzzet Baysal*, *Çanakkale Onsekiz Mart*, *Mersin* Üniversitelerinde de 11'er tez hazırlanmıştır. Yine Türkçe ders kitaplarıyla ilgili *Afyon Kocatepe* ve *Pamukkale Üniversitesi*'nde 10, *Muğla Sıtkı Koçman*, *Uşak* ve *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi*'nde 9, *Konya Necmettin Erbakan* ve *Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi*'nde ise 8'er tezin hazırlandığı görülmektedir. Buna karşın *Balıkesir*, *Burdur Mehmet Akif Ersoy*, *Kırıkkale*, *Mevlana*, *Yeditepe* Üniversitelerinde 2'şer; *Ağrı İbrahim Çeçen*, *Anadolu*, *Aydın Adnan Menderes*, *Bahçeşehir*, *Çankırı Karatekin*, *Dicle*, *Erciyes*, *Giresun*, *İstanbul Bilgi*, *Kafkas*, *Kırşehir Ahi Evran*, *Siirt* ve *Trabzon* Üniversitelerinde ise ders kitaplarıyla ilgili 1'er tez çalışması yapılmıştır. Türkçe ders kitaplarına yönelik 55 farklı devlet ve vakıf üniversitesinde; Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Eğitim Bilimleri, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı ve Grafik Ana Sanat Dalı gibi programlarda lisansüstü çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu bulgu, Türkçe ders kitaplarının *Gazi*, *Atatürk* ve *Fırat* gibi köklü üniversitelerde lisansüstü tezlere daha fazla konu edildiğine; bunların dışında kuruluş olarak eski olan bazı üniversitelerde daha fazla teze rastlansa da, yeni kurulan üniversitelerin bazılarında benzer oranlarda çalışmanın yapılmış olması tez dağılımı üzerinde kuruluş tarihinden başka değişkenlerin etkili olabileceğine işaret etmektedir. Nitekim Türkçe öğretimi ile ilgili lisansüstü programların

eğitim-öğretime başlaması, bu programlarda tercih edilen tez konuları ve benzeri etkenler ile ancak tezlerin dağılımı açıklanabilir.

### Tezlerin Konu Alanlarına İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin konu alanlarına ilişkin dağılım Tablo 4'te gösterilmiştir:

Tablo 4. *Ders kitapları ile ilgili tezlerin konularına göre dağılımı*

Konu	f
Metin (Tür, edebî özellik, tema, seçim, çocuğa görelilik, çocuk edebiyatı ilkeleri, çeviri vd.)	78
Söz varlığı unsurları	38
Öğrenci ve öğretmen görüşleri (Görsel, metin türü, değerler, düşünme becerilere yönelik)	26
Değerler eğitimi	29
Dil bilgisi	25
Program uygunluk (Amaç, kazanım, tema, metin özellikleri)	14
Etkinlikler (Taksonomi, drama, sözcük öğretimi, dil becerileri vd.)	15
Görsel (Resimleme, metin uyumu)	15
Ölçme ve değerlendirme	11
Sözcük öğretimi	13
Genel Değerlendirme (Biçim-içerik, eski-yeni karşılaştırma)	6
Yaklaşım, kuram ve yöntem	10
Dil bilimi (Metinsellik, göstergebilimsel inceleme)	9
Okuma (Okunabilirlik, anlaşılabilirlik, metinlerarasılık)	9
Kültür aktarımı	5
Toplumsal cinsiyet	6
Temel beceriler	4
Dil ve anlatım yanlışlıkları	3
Yazılı anlatım	2
Konuşma	2
Dinleme metinleri	1
<b>Toplam</b>	<b>321</b>

Tablo 4'te Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin konu alanlarına ilişkin dağılım görülmektedir. Bulgulara göre, ders kitapları üzerine hazırlanan tezlerin en fazla *metinleri* konu aldığı (f=78), daha sonra *söz varlığı unsurlarının tespiti* (f=38), *kitaplar hakkında öğrenci ve öğretmen görüş alma* (f=26), *değerler eğitimi* (f=29) ve *dil bilgisi* (f=25) konu alanlarında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Bunların dışında *programa uygunluk, etkinlikler, görseller, ölçme ve değerlendirme, sözcük öğretimi, biçim ve içerik açısından genel değerlendirme* öne çıkan konulardandır. Ayrıca *yaklaşım, kuram ve yöntemler, dil bilimsel inceleme, okuma, kültür aktarımı, toplumsal cinsiyet* açısından ders kitaplarını inceleyen tezlerin de birden fazla olduğu belirlenmiştir. Buna karşın temel beceriler, yazma / yazılı anlatım, dil ve anlatım yanlışlıkları, konuşma becerisi ve dinleme metinlerinin tezlerde daha az incelendiği de ulaşılan bulgular arasındadır. Bu bulgu, Türkçe öğretimi tezlerinde ders kitaplarının metin özellikleri, söz varlığı, dil bilgisi unsurları ve değerler bakımından var olan durumunun ortaya konulmasına çalışıldığını ve öğrenci ile öğretmen görüşlerine göre de bu özelliklerin değerlendirilmek istendiğini göstermektedir.

### Tezlerin Araştırma Yöntemlerine İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin araştırma yöntem ve desenlerine ilişkin dağılım Tablo 5'te gösterilmiştir:

Tablo 5. Ders kitapları ile ilgili tezlerin araştırma yöntemlerine göre dağılımı

Araştırma Yöntemi		Desen	f
Nicel	Deneysel	Yarı Deneysel	4
	Deneysel	Tarama	27
	Olmayan	<b>Ara Toplam</b>	<b>31</b>
Nitel		Fenomenoloji	10
		Durum Çalışması	17
		Doküman Analizi	214
		Söylem Analizi	1
		Eylem Araştırması	1
	<b>Ara Toplam</b>	<b>243</b>	
Nicel + Nitel		Karma	5
		Belirtilmemiş	<b>42</b>
		<b>Toplam</b>	<b>321</b>

Tablo 5'te Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin araştırma yöntem ve desenlerine ilişkin bulgular görülmektedir. Bulgulara göre, ders kitapları ile ilgili tezlerin 42'sinde araştırma yöntemine dair bilgi yer almamaktadır. Yöntem ve desen bilgisi verilen tezlerden 243'ü nitel, 31'i nicel ve 5'i de karma yöntemle gerçekleştirilmiştir. Tabloya göre ders kitapları ile ilgili tezlerde nicel araştırma desenlerinden tarama ( $f=27$ ) ve deneysel ( $f=4$ ) desen tercih edilmiştir. Nitel araştırma desenlerinden ise en fazla doküman analizi ( $f=214$ ), durum çalışması ( $f=17$ ), fenomenoloji ( $f=10$ ), eylem araştırması ( $f=1$ ) ve 1 de söylem analizi yapılmıştır. Türkçe ders kitaplarına yönelik 5 tezin ise karma yöntemle hem nitel hem nicel desenlerden yararlandığı tespit edilmiştir. Bu bulgu, nitel araştırma desenlerine bağlı olarak ders kitaplarının biçim ve içerik özellikleri ile betimlenmesine ağırlık verildiğini; fenomenoloji ve durum çalışması ile de var olan durumun iyileştirilmesine çalışıldığını göstermektedir. Yine nicel desenlerden tarama ile ders kitaplarının kullanımına dair var olan durumun incelenmesi ve deneysel uygulamalarla da yeni model ve önerilerin denenmesi hedeflenmiştir. Ders kitaplarının öğrenme ve öğretme sürecinde başvurulan materyallerden olması, betimleyici ve belgeye dayalı araştırma modellerinin daha fazla tercih edilmesini beraberinde getirmiştir.

### Tezlerin Örneklem Özelliklerine İlişkin Bulgular

Türkçe ders kitapları üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerde kitapların kullanıldığı sınıf düzeyi örneklem özellikleri için esas alınmıştır. Yayınlanan tezlerin örneklem özelliklerine ilişkin dağılım Tablo 6'da gösterilmiştir:

Tablo 6. Ders kitapları ile ilgili tezlerin örneklem düzeyine göre dağılımı

Düzyey	1.Sınıf	2.Sınıf	3.Sınıf	4.Sınıf	İlkokul (Birden fazla sınıf)	5.sınıf	6.sınıf	7.sınıf	8.sınıf	Ortaokul (Birden fazla sınıf)	1-8.sınıflar	Toplam
<i>f</i>	5	7	5	9	37	23	31	16	37	146	5	321

Tablo 6’da Türkçe ders kitapları ile ilgili tezlerin örneklem düzeyine ilişkin bulgular yer almaktadır. Tabloya göre, ders kitaplarına yönelik tezlerde daha çok ortaokul düzeyinde kullanılan kitapların örneklem olarak tercih edildiği, bu tezlerde de ortaokul kademesindeki ( $f=253$ ) birden fazla sınıf düzeyine yönelik kitapların inceleme materyali olarak alındığı görülmektedir. İlkokul düzeyinde kullanılan ders kitaplarının ise toplam 63 tezde örneklem olarak tercih edildiği belirlenmiştir. Ancak 5. sınıf 2012 öncesinde ilkököl kademesine dahildi. Bu nedenle 2012 yılından önce 5. sınıf ders kitaplarını örneklem alan ( $f=4$ ) tezlerin ilkököl düzeyine hitap ettiği söylenebilir. Veri kaynağındaki 5 tezin ise 1 - 8. sınıfları yani tüm ilköğretim Türkçe ders kitaplarını örneklem olarak aldığı anlaşılmaktadır. Türkçe ders kitaplarıyla ilgili tezlerde çoğunlukla birden fazla sınıf ders kitabının örneklemde yer aldığı ve araştırma amacına bağlı olarak incelendiği söylenebilir. Nitekim ilkököl düzeyinde 37, ortaokul düzeyinde ise 146 tez çalışmasında birden fazla sınıfın ders kitabı örneklem olarak tercih edilmiştir. Bunların dışında, 26 tezde öğretmen ve öğrenciler örneklemde yer almıştır. Bu bulgu, Türkçe ders kitaplarıyla ilgili lisansüstü tezlerde daha çok ortaokul düzeyi sınıflarda kullanılan kitapların örneklem olarak tercih edildiğini göstermektedir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Türkçe ders kitapları ile ilgili lisansüstü tezleri çeşitli özelliklerine göre analiz ederek araştırma eğilimlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırma amacına bağlı olarak yapılan tarama sonucunda, Türkçe ders kitapları ile ilgili 321’i izinli, 37’si izinsiz olmak üzere 358 farklı tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Tespit edilen tezlerin 339’u yüksek lisans, 18’i doktora ve 1’i sanatta yeterlik tezi olarak hazırlanmıştır. Dolayısıyla ders kitapları, Türkçe eğitimi tezlerinde daha çok yüksek lisans düzeyinde incelenmiştir. Ders kitaplarına yönelik ilk tez çalışmasının 1992 yılında Gazi Üniversitesi’nde hazırlandığı görülmüştür. Bununla birlikte en fazla tezin ise 2019 yılında ( $f=63$ ) yapıldığı ulaşılan bulgulardandır. 2010 ( $f=29$ ) yılından sonra Türkçe ders kitaplarına yönelik lisansüstü tez çalışmalarında önemli bir artış yaşanmış ve 2011 ( $f=20$ ), 2012 ( $f=21$ ), 2015 ( $f=22$ ) yılları bu açıdan verimli geçmiştir. Boyacı ve Demirkol (2018)’un Türkçe eğitimi doktora tezlerine yönelik çalışmasında da, 2010 yılından sonra tez sayısında artış olduğu belirlenmiştir. Eyüp (2020) de Türkçe öğretmenleriyle ilgili araştırmasında, 2010 yılından sonra tez sayısında artış olduğunu ortaya koymuştur. 2004 yılından sonra Türkçe ders kitapları lisansüstü tezlerde araştırılmaya başlanmış ancak yukarıda da belirtildiği üzere



2010 yılından sonra düzenli olarak artan oranda tezlere konu olmuştur. Aktaş ve Uzuner (2015)'in Türkçe eğitimi ile ilgili makalelerin özetlerini incelediği çalışmasında da 2010 yılından sonra araştırmalarda bir artış gözlenmektedir.

Türkçe ders kitapları, 1992 yılından itibaren lisansüstü tezlerde araştırılmıştır. Araştırma kapsamında en fazla tezin Gazi Üniversitesi'nde (f=32) hazırlandığı, daha sonra Atatürk (f=23), Fırat (f=21) ve Hatay Mustafa Kemal, Ankara, Marmara, Sakarya, Dokuz Eylül ve İstanbul Üniversitelerinin geldiği görülmüştür. Coşkun, Özçakmak ve Balcı (2012), Boyacı ve Demirkol (2018), Türkben (2018) ile Özçakmak (2017)'in konuyla ilgili çalışmalarında da benzer şekilde en fazla tezin Gazi Üniversitesi'nde hazırlandığı tespit edilmiştir. *Bolu Abant İzzet Baysal, Çanakkale Onsekiz Mart, Mersin, Afyon Kocatepe, Pamukkale, Muğla Sıtkı Koçman, Uşak, Van Yüzcüncü Yıl, Konya Necmettin Erbakan ve Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitelerinde* ise 8 ile 11 arasında tez çalışmasının yapıldığı tespit edilmiştir. Buna karşın *Ağrı İbrahim Çeçen, Anadolu, Aydın Adnan Menderes, Bahçeşehir, Çankırı Karatekin, Dicle, Erciyes, Giresun, İstanbul Bilgi, Kafkas, Kırşehir Ahi Evran, Siirt ve Trabzon Üniversitelerinde* ders kitaplarıyla ilgili sadece 1 tezin hazırlandığı ulaşılan bulgular arasındadır.

Türkçe ders kitaplarına yönelik 55 farklı devlet ve vakıf üniversitesinde; Türkçe Eğitimi, Sınıf Eğitimi, Eğitim Bilimleri, Türk Dili ve Edebiyatı Ana Bilim Dalı ve Grafik Ana Sanat Dalı gibi programlarda lisansüstü çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bu sonuç, Türkçe ders kitaplarının *Gazi, Atatürk ve Fırat* gibi köklü üniversitelerde lisansüstü düzeyde daha fazla araştırıldığını; bunların dışındaki üniversitelerde kuruluş tarihi dışında ilgili lisansüstü programların eğitime başlaması, bu programlarda tercih edilen tez konuları ve benzeri etkenler ile açıklanabildiğini göstermektedir. Nitekim kuruluş olarak daha eski olan bazı üniversitelerde daha fazla teze rastlansa da bir kısım yeni üniversitelerde de benzer oranlarda çalışmanın yapılmış olması tez dağılımı üzerinde kuruluş tarihinden başka değişkenlerin etkili olabileceğine işaret etmektedir.

Araştırmanın veri kaynağındaki ders kitaplarına yönelik lisansüstü tezlerin daha çok *metinleri* (f=78) konu aldığı; metinlerin bu çalışmalarda tür, seçim, edebî özellik, tema, çocuğa görelilik, çocuk edebiyatı ilkeleri ve çeviri gibi açılardan değerlendirildiği tespit edilmiştir. Bunu *söz varlığı unsurlarının tespiti* (f=38), *kitaplar hakkında öğrenci ve öğretmen görüşleri* (f=26), *değerler eğitimi* (f=29) ve *dil bilgisi* (f=25) araştırma konularının takip ettiği görülmüştür. Yine ders kitapları ile ilgili olarak *programa uygunluk, etkinlikler, görseller, ölçme ve değerlendirme, sözcük öğretimi, biçim ve içerik açısından genel değerlendirme* konu başlıklarının tezlerde öne çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında temel beceriler, dil ve anlatım yanlışlıkları ile doğrudan yazma / yazılı anlatım, konuşma ve dinleme becerilerini konu alan tezlerin daha az hazırlandığı da ulaşılan bulgular arasındadır. Özçakmak (2017)'in araştırmasına göre, ders kitapları Türkçe eğitimi tezlerinde en fazla çalışılan konular arasındadır. Yağmur Şahin ve diğerleri (2013) ile Coşkun ve diğerlerinin (2012) Türkçe eğitimi tezlerine dair araştırmalarında da ders kitaplarının tercih edilen bir konu olduğu görülmüştür. Türkben (2018)'in konuyla ilgili çalışmasında da ders kitapları ile birlikte dil bilgisi özellikleri, materyal hazırlama konuları tezlere daha fazla konu olmuştur. Araştırma konularına dair ulaşılan sonuç, Türkçe öğretimi tezlerinde ders kitaplarının metin özelliklerine, söz varlığı ve dil bilgisi unsurlarına ve yer verdiği değerlere dair var olan durumunun ortaya konulmasına çalışıldığını ve öğrenci ile öğretmen görüşlerine göre de bu özelliklerin değerlendirildiğini ortaya koymaktadır.

Türkçe ders kitaplarına yönelik lisansüstü tez çalışmalarının çoğunluğu nitel araştırma desenleri ( $f=243$ ) ile gerçekleştirilmiştir. Bu tezlerde nitel araştırma modellerinden doküman analizi ( $f=214$ ), durum çalışması ( $f=17$ ) ve fenomenoloji ( $f=10$ )'nin daha çok kullanıldığı görülmüştür. Boyacı ve Demirkol (2018)'un doktora tezlerine dair tespitleri de bu sonucu desteklemektedir. Türkben (2018)'in çalışmasında da nitel veri toplama süreçlerini kullanan tezlerin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Betimleyici ve belgeye dayalı araştırma modellerinin daha fazla tercih edilmesi, ders kitaplarının öğrenme ve öğretme sürecinde başvurulan materyallerden biri olmasına bağlanabilir. Yağmur Şahin ve diğerlerinin (2013) konuyla ilgili tezleri incelediği araştırmasında da betimsel türde ve nitel yöntemle yapılan çalışmalar daha fazla bulunmuştur. Maden (2020) de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tezlerine yönelik analizinde nitel araştırma yönteminin daha fazla kullanıldığını tespit etmiştir. Dönmez ve Gündoğdu (2016) Türkçe öğretim programlarına, Türkben (2018) de yabancı dil olarak Türkçe öğretimi tezlerine dair araştırmasında dokümanlara dayalı betimsel incelemelere daha fazla başvurulduğunu ortaya koymuştur. Veri kaynağındaki nicel araştırma yöntemini kullanan ( $f=31$ ) tezlerde ise; tarama ve deneysel desene başvurulmuştur. Bunlarla birlikte 5 tezin hem nitel hem de nicel desenleri kullandığı yani karma metotla gerçekleştirildiği, ayrıca 42 tez çalışmasında araştırma yöntemine dair bilginin yer almadığı tespit edilmiştir. Alanyazında yer alan benzer araştırmalar da ulaşılan sonucu desteklemektedir (Turan, Sevim ve Tunagör, 2018). Bu sonuç, tezlerde tercih edilen konu dağılımı ile uyumludur. Zira doküman analizi ders kitaplarının biçim ve içerik özellikleri ile betimlenmesine ağırlık verildiğine; fenomenoloji ve durum çalışmasının fazla kullanılması ise var olan durumun iyileştirilmesine çalışıldığına işaret etmektedir. Tezlerde nicel desenlerden yararlanılması da daha geniş örneklerde ders kitaplarının kullanımına dair var olan durumun incelenmesi ve deneysel uygulamalarla da yeni model ve önerilerin denenmesinin hedeflendiğini göstermektedir.

Araştırmanın veri kaynağındaki tezlerde, daha çok ortaokul düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitaplarının ( $f=253$ ) örneklem olarak tercih edildiği belirlenmiştir. Özçakmak (2017)'in konuyla ilgili tezleri incelendiği araştırmasında da ortaokul düzeyi daha çok incelenmiştir. İlkokul düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitaplarını örneklem olarak tercih eden 63 tezin hazırlandığı görülmüştür. Ayrıca 5 tezde 1'den 8. sınıfa kadar tüm ilköğretim kademesinde kullanılan Türkçe ders kitapları incelenmiştir. Bunlarla birlikte, veri kaynağındaki tezlerde çoğunlukla birden fazla sınıf düzeyine yönelik ders kitapları örneklem olarak tercih edildiği, ilkokul düzeyinde 37 ve ortaokul düzeyinde 146 tezin bu özellikte olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitapları hakkında öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak değerlendirme yapmaya yönelik 26 farklı tez çalışması da veri kaynağında yer almıştır.

Sonuç olarak, Türkçe ders kitapları ile ilgili 1992 yılından bugüne 339'u yüksek lisans, 18'i doktora ve 1'i sanatta yeterlik çalışması olmak üzere 358 tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Konuyla ilgili ilk çalışmanın ve en fazla tezin Gazi Üniversitesi'nde yapıldığı görülmüştür. Gazi, Atatürk ve Fırat Üniversiteleri başta olmak üzere 55 farklı yükseköğretim kurumunda konuyla ilgili lisansüstü tez hazırlanmıştır. Ayrıca Türkçe ders kitaplarıyla ilgili en fazla tezin 2019 yılında hazırlandığı, 2004 yılından bugüne bu eğilimin sürdüğü ve 2010 yılından sonra artış gözlemlendiği anlaşılmıştır. Türkçe ders kitaplarıyla ilgili tezlerde daha çok metinlerin, ardından söz varlığı unsurlarının, öğrenci ve öğretmen görüşü almanın, değerler eğitiminin ve dil bilgisi özelliklerinin konu olarak tercih edildiği; yine veri kaynağındaki

tezlerde daha çok nitel araştırma desenlerine ağırlık verildiği ve ortaokul düzeyinde kullanılan ders kitaplarının örneklem olarak tercih edildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

## Öneriler

Araştırmada ulaşılan sonuçlardan yola çıkarak aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Türkçe ders kitaplarıyla ilgili tezlerin daha çok yüksek lisans düzeyinde yapıldığı, doktora düzeyinde ise sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Türkçe ders kitaplarının doktora düzeyinde; alt problemler, desen ve örneklem olarak daha kapsamlı biçimde inceleneceği çalışmaların sayısı artırılmalıdır.

Türkçe ders kitaplarıyla ilgili tez çalışmalarının belirli üniversitelerde yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. Diğer üniversitelerdeki lisansüstü programlarda da bu konu tez çalışmalarında daha fazla yer almalıdır.

Türkçe ders kitaplarına yönelik lisansüstü çalışmalarda metin, söz varlığı, değerler eğitimi, dil bilgisi unsurları gibi konulara yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Dil becerileri odaklı tez çalışmalarının ise az sayıda olduğu ve bunların daha çok etkinliklerden yola çıktığı gözlenmektedir. Bu nedenle dil becerilerini merkeze alan ve belirlenen konu başlıklarıyla dil becerilerini ilişkilendiren tez çalışmaları da yapılmalıdır.

Türkçe ders kitapları ile ilgili tez çalışmalarının çoğunlukla nitel araştırma yöntemiyle ve doküman analiziyle gerçekleştirildiği; durum tespiti yapmanın öne çıktığı belirlenmiştir. Bu nedenle, yeni model ve önerilerin, yöntemlerin uygulandığı deneysel çalışmaların artmasına ihtiyaç vardır.

Ortaokul düzeyinde kullanılan Türkçe ders kitapları tezlerde sıklıkla örneklem olarak tercih edilmiştir. İlkokul Türkçe ders kitapları ise tez çalışmalarında daha az incelenmiştir. Buna bağlı olarak, ilkököl düzeyi Türkçe ders kitaplarını örneklem olarak tercih eden yeni çalışmaların yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Aktaş, E. ve Uzuner Yurt, S. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 10(7), 73-96.
- Alkan, C. (1996). *Eğitim teknolojisi*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Baş, B. (2003). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin türleri üzerine bir inceleme. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 8, 257-265.
- Batur, Z. (2010). *İlköğretim 6. sınıf Türkçe ders kitaplarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi), Konya: Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Boyacı, S. ve Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. A., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981- 2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. Engin Yılmaz vd. (Ed.),

- Türkçenin eğitimi öğretimi üzerine çalışmalar içinde* (s.204-212). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2007). *Öğretimde planlama ve değerlendirme, öğretme sanatı*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Dönmez, B. ve Gündoğdu, K. (2016). 2000-2016 Yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), 2109-2125.
- Eyüp, B. (2020). Türkçe öğretmenleri ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin eğilimleri: bir içerik analizi (2000-2019). *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 536-558.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. (Çev. Ed: A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güleç, İ. ve Demirtaş, T. (2013). İlköğretim 8. sınıf ana dili ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir çalışma: Türkiye-Amerika Birleşik Devletleri örneği. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 74-91.
- İnan Yıldız, F. ve Baş, B. (2015). İlkokul 2. sınıf Türkçe ders kitabının resim-metin ilişkisi açısından değerlendirilmesi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, ÖS-II, 251-268.
- İşcan, A. ve Cımbız, A. (2018). Ortaokul 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki resimlerin metinlerle uyum düzeyinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 250-272.
- Kalaycı, D. ve Durukan, E. (2019). Yabancı dil olarak Türkçe ve İngilizce öğretimi ders kitaplarının öğrenme alanları bakımından karşılaştırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 8 (4), 2162-2177.
- Karakuş, N. (2011). *Türkçe öğretiminde kullanılan metinlerin yıllara göre değerlendirilmesi* (ss.570-577). III. Dünya Dili Türkçe Sempozyumu (16-18 Aralık 2010) Bildiri Kitabı. İzmir: Kanyılmaz Matbaası.
- Karakuş, N. ve Turgut, E. (2017). Avustralya'daki ve Türkiye'deki 8. sınıf ana dili ders kitaplarında yer alan metinlerin tema ve tür bakımından karşılaştırılması: Cambridge ve MEB Örneği. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5 (3), 632-650.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaya, Z. (2006). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kemiksiz, Ö. (2018). Yazar ve metin tercihleri bakımından Türkçe ders kitapları. *Tarih Okulu Dergisi (TOD)*, 11(XXXIII),945-967.
- Maden, A. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe söz varlığını zenginleştirmeye yönelik lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *The Journal of International Social Research*, 13(71), 795-806.
- Maden, A., ve Önal, A. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin okuma eğilimlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 30-41

- Maden, S. ve Önal, A. (2020). Türkçe ve İngilizce ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir analiz: 7. sınıf örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 732-752.
- Melanlıoğlu, D., Çiftçi, Ö. ve Çeçen, M.A. (2014). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (22), 206-219.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1- 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Özbay, M. (2006). *Özel öğretim yöntemleri I*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M. (2003). Türkçe öğretiminde hedef-araç ilişkisinin ders kitabı örneğinde değerlendirilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 13, 59-69.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Sevim, O. ve İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Turkish Studies*, 7(1), 1863-1873.
- Sözbilir, M. ve Kutu, H. (2008). Development and current status of science education research in Turkey. *Essays in Education, [Special Edition]*, 1-22.
- Şimşek, N.D. (2015). Amerika'daki 8. sınıf İngilizce ve Türkiye'deki 8. sınıf Türkçe ana dili ders kitaplarında yer alan metinlerin tema/ünite ve türleri açısından karşılaştırılması. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 1(4), 1314-1326.
- Turan, L., Sevim, O., ve Tunagür, M. (2018). Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tez özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (11), 29-44.
- Türk Dil Kurumu (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK Yayınları
- Türkben, T. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(4), 2464-2479.
- Türkben, T. (2019). Investigation of text pictures in Turkish textbooks. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 20(2), 650-672.
- Waldman, M. (1995). Der einfluß von lesebüchern. *Lernen in Deutschland*. S.2, Schneider Verlag, Baltmannsweiler.
- Yağmur Şahin, E., Kana, F., ve Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

## Öğrencilerin Fen Alanına Karşı İlgilerini ve Düşünme Becerilerini Geliştirmesi Açısından STEM: Öğretmen Görüşleri

Gamze BÖLÜKBAŞI AKBAŞ<sup>1</sup>  
Aslı GÖRGÜLÜ ARI<sup>2</sup>

### Özet

Araştırmanın amacı, Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik (STEM) etkinliklerinin, öğrencilerin fen alanına karşı ilgilerini ve düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini belirlemektir. Bu doğrultuda, bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2018–2019 güz döneminde, Türkiye'nin farklı illerindeki devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan, farklı eğitim fakültelerinden mezun, 22 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışmada, Fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amacıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmede katılımcılara uzman görüşü alınarak hazırlanmış olan, 2 açık uçlu soru yöneltilmiş ve görüşme sırasında ses kaydı alınmıştır. Ses kayıtları çözümlenerek tablolar oluşturulmuş, tablolarda kategoriler belirlenmiş ve öğretmenlerin görüşleri kodlarla ifade edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre fen bilimleri öğretmenlerinin STEM'in öğrencilerin fen alanına karşı ilgilerini ve düşünme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği görüşü ön plana çıkmıştır. Fen bilimleri öğretmenleri, STEM etkinliklerinin öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmesi konusunda yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, ekip çalışması, iletişim becerileri, öz yönetim becerilerini geliştireceği yönünde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, STEM sayesinde öğrencilerin mevcut bilgilerini yeni durumlarda kullanabilmeyi öğrendiklerini, motivasyonlarının artmasıyla yaratıcılıklarının da geliştiğini belirtmişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar, literatür açısından değerlendirilmiş ve tartışılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

STEM Eğitimi  
STEM Etkinlikleri  
Fen Bilimleri Öğretmen Görüşleri  
Fen Bilimleri  
Düşünce Becerileri

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.11.2020

Kabul Tarihi: 15.04.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

<sup>1</sup>Yıldız Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, gmzblkbs@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0484-1096

<sup>2</sup> Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, agorgulu@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6034-3684

---

# STEM in Students' improvement of their Interest and Thinking Skills Against Science Field: Teachers' Views

Gamze BÖLÜKBAŞI AKBAŞI<sup>1</sup>  
Aslı GÖRGÜLÜ ARI<sup>2</sup>

---

## Abstract

The aim of the study is to determine the views of science teachers in terms of Science, Technology, Engineering, Mathematics (STEM) activities to improve students' interest in science and their thinking skills. In this direction, qualitative research method was used in this study. The study group, 2018-2019 fall semester in state schools in different provinces of Turkey and working in private schools, graduated from different faculties, constitutes 22 science teachers. In the study, semi-structured interviews were conducted to determine the opinions of science teachers. In the interview, 2 open-ended questions were asked to the participants, which were prepared by taking expert opinion, and voice recording was taken during the interview. Tables were created by analyzing the audio recordings, the categories were determined in the tables, and the opinions of the teachers were expressed with codes. According to the findings, the opinion of science teachers that STEM improves students' interest in science and their thinking skills has come to the fore. Science teachers stated that STEM activities would improve students' thinking skills, creativity, problem solving, critical thinking, teamwork, communication skills, and self-management skills. In addition, teachers stated that thanks to STEM, students learned to use their existing knowledge in new situations, and their creativity improved as their motivation increased. The results obtained in the study were evaluated and discussed in terms of the literature.

## Keywords

STEM education,  
STEM activities,  
Views of science teachers,  
Science,  
Thinking skills

---

## About Article

Sending Date: 30.06.2020  
Acceptance Date: 15.04.2021  
Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

---

## GİRİŞ

21. yüzyılda endüstriyel olarak büyüme ve teknolojinin hızla gelişimi, küresel uygulamalarla birlikte büyük bir artış göstermiştir (Brophy ve diğerleri, 2008). Günümüzde ülkelerin ekonomik açıdan uluslararası rekabette güçlü bir konuma gelmelerinin en büyük sebebi yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımlarıdır. Sürdürülebilir gelişimin sağlanabilmesi için de

---

<sup>1</sup>Yıldız Technical University, Graduate School of Natural and Applied Sciences, gmzblkbs@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0484-1096

<sup>2</sup> Associate Professor, Yıldız Technical University, Education Faculty, agorgulu@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6034-3684

---

mühendislik ve bilim-teknoloji alanlarında çok sayıda inovasyon becerisine sahip iş gücüne ihtiyaç vardır. Bu ihtiyacı yeniliklere açık, araştıran, sorgulayan, yaratıcı, eleştirel ve analitik düşünme becerisine sahip, değerlendirme yapabilen ve problemlere çözüm bulabilen, çok yönlü ve nitelikli bireyler ile karşılamak ülkelerin en önemli amaçlarından biri olmuştur. Araştırmacıların ve iş örgütlerinin yaptıkları çalışmalar doğrultusunda nitelikli iş gücü ihtiyacının ezberine dayalı, öğrencilerin süreçte aktif olmadığı, teoride anlatılan bilgilerin ürüne dönüşmediği örgün eğitim kurumlarından karşılanamayacağını göstermektedir (Akgündüz ve diğerleri, 2015; TÜSİAD, 2014). Üstelik düşünme denilen olgunun, eğitime sistematik olarak uygulanma çalışmaları yeni yeni gelişmektedir.

Düşünme, eğitimin her basamağında var olan bir olgudur. Düşünmesiz bir öğrenme, koşullanmadan ileri gidemez. Yaşamın temelinden konu alan bir ders olan Fen bilimleri dersi, öğrencilere düşünmenin boyutlandırılması ile kişilerin yaşam boyu ihtiyacını duydukları ya da duyacakları soru sormayı, problem çözmeyi, karar vermeyi, eleştirel ve yaratıcı düşünmeyi onlara öğretecektir. Ayrıca günümüz problemlerinin farklı boyutlar içermesi, bu problemlerin çözümünde disiplinler arası yaklaşımların benimsenmesini de gerekli kılmaktadır (Akaygun ve Aslan-Tutak, 2016; Roehrig, 2012). Bu bağlamda öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları, çoklu bakış açılarına sahip olmaları ve farklı disiplinlerden edindikleri bilgileri problem çözme sürecinde kullanmaları STEM eğitimi sayesinde sağlanabilir. İlk kez Judith A. Ramaley tarafından kullanılan STEM, Science, Technology, Engineering, Mathematics disiplinlerinin kısaltmasıdır (Breiner ve diğerleri, 2012). Türkiye’de ise Fen, Teknoloji, Mühendislik ve Matematik disiplinlerinin kısaltması olarak STEM kullanılmaktadır (Çorlu, 2014).

STEM, öğrencilerin akademik disiplinleri günlük hayat problemleri ile ilişkilendirerek fen, teknoloji, mühendislik ve matematik konularını okul, toplum ve iş girişimlerinde kullanmalarını sağlamayı; bilimsel yaratıcılığı yüksek, inovasyon yapabilen, sorunlara yaratıcı, yenilikçi ve eleştirel bakabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlar (Sanders, 2009). Aynı zamanda bir yaşam problemi gibi farklı boyutları olan birbiri ile ilişkili alanların bir arada sunulduğu disiplinler arası bir yaklaşıma sahiptir. Bu bakış açısı öğrencilerin dünyayı bir bütün olarak algılamalarına olanak sağlar (Dugger, 2010).

STEM eğitimi almış öğrenciler problemlere yaratıcı çözümler üreten, fen okuryazarı, özgüveni yüksek ve fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerinde meslek sahibi olabilecek potansiyelindedirler (Bybee, 2010; NRC, 2012). Gelecekte ülkelerin gelişmişliğini, yaşam standartlarını, rekabetini üst düzeye çıkarabilecek ve ekonomik yönden büyümesine katkıda bulunabilecek en gözde meslekler STEM alanlarındaki mesleklerden olacaktır (Langdon ve diğerleri, 2011). STEM okuryazarlığı fen, teknoloji, mühendislik ve matematik okuryazarlığına dayanan problem çözebilen, üreten, sorgulayan, araştıran, eleştirel düşünebilen bireyler olarak yetişmesi için oldukça gereklidir (Zollman, 2012). Kavramsal anlama, STEM becerileri ve yetenekleri gerektiren, bireylerin kişisel, sosyal ve küresel konularda söz sahibi olabilmeleri STEM okuryazarı olmaları ile ilişkilidir (Bybee, 2010). Bu sayede birey bilimi, bilimin doğasını, fen ile ilgili kuram ve teorileri sorgulayarak, gerektiği şekilde kullanabilecektir. Ayrıca, Yenilmez ve Balbağ (2016), Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik öğretmeni adaylarının STEM’e yönelik tutumlarını inceledikleri çalışmalarında öğretmen adaylarının STEM’e yönelik tutumlarında genel olarak olumlu yönde bulmuşlardır. Bu açıdan da bakıldığında STEM eğitiminin gerekliliği ön plana çıkmaktadır.



Bu çalışmada, Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM (Fen, Teknoloji, Mühendislik, Matematik) eğitimi ve etkinlikleri ile öğrencilerin fen alanına karşı ilgilerini ve düşünme becerilerini geliştirmesi bakımından öğretmenlerinin görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu sayede öğretmenlerin görüşlerinin alınması ile özgün fikirlerin literatüre kazandırılması hedeflenmiştir.

### **Problem Durumu**

Günümüz problemlerinin farklı boyutlar içermesi, bu problemlerin çözümünde disiplinler arası yaklaşımların benimsenmesini gerekli kılmaktadır (Akaygun ve Aslan-Tutak, 2016; Roehring ve diğerleri, 2012). Bu bağlamda öğrencilerin 21. yüzyıl becerilerini kazanmaları, çoklu bakış açılara sahip olmaları ve farklı disiplinlerden edindikleri bilgileri problem çözme sürecinde kullanmaları STEM eğitimi sayesinde sağlanabilir. Buna rağmen, ülkemizde ve dünyada STEM eğitiminin, öğrencilerin ilgi ve düşünme becerilerine yönelik gelişimine dönük olarak, öğretmen görüşlerinin belirlendiği çalışma olmaması, uygulayıcı olan öğretmenlerin görüşlerinin alınmasını gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın problem cümlesi "STEM eğitimi alan öğrencilerin fen alanına olan ilgilerine ve düşünme becerilerine etkisi hakkında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri nelerdir?" olarak belirlenmiştir.

### **Araştırmanın Önemi**

Öğrencilere, öğrenmeye karşı istek duyacakları, disiplinler arası bağlantı kurabilecekleri, STEM alanları ve konularıyla günlük yaşamlarını bağdaştırabilecekleri ortamlar oluşturmak, onların mesleki yaşantılarında uygun kariyer fırsatları oluşturmalarına olanak sağlamaktadır (Gallant, 2010). Son yıllarda birçok ülkede STEM eğitimi ile ilgili çalışmaların araştırılıp, geliştirilmesi hız kazanmıştır. Türkiye’de ise STEM eğitim yaklaşımının uygulandığı ve öğretmen görüşlerinin alındığı örnekler az sayıdadır.

Bilimsel bilginin bütünleşik uygulamalarını içeren STEM yaklaşımı öğrencileri olduğu kadar öğretmenleri de etkilemektedir. Alan yazın incelendiğinde STEM eğitimi ve etkinlikleri ile ilgili öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmaların az olması dikkat çekmektedir (Tabar, 2018). Bu bağlamda, bu çalışmada Türkiye’nin farklı illerindeki farklı mesleki tecrübelere ve farklı fiziki koşullara sahip fen bilimleri öğretmenlerinin, STEM eğitiminin öğrencilerin fen alanı ilgi düzeylerine ve düşünme becerileri üzerine etkileri hakkındaki görüşleri yer almaktadır.

## **YÖNTEM**

Fen bilimleri öğretmenlerinin uyguladıkları STEM eğitiminin, öğrencilerin fen alanına ilgi düzeylerine ve düşünme becerileri üzerine etkileri hakkındaki görüşlerini derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde ortaya koymak amacıyla nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma, mülakat, gözlem ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, olayların ve algıların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya çıkarılmasına yönelik nitel bir sürecin takip edildiği çalışmadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018–2019 güz döneminde, Türkiye'nin farklı illerindeki devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan, 22 fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenler, Türkiye'nin çeşitli üniversitelerinin eğitim fakültelerinin fen bilgisi öğretmenliği programından mezun olmuşlardır. Öğretmenler amaçlı örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Araştırmada fen bilimleri öğretmenlerinin çalışma grubu olarak seçilmesinin nedeni, STEM'e yönelik uygulamaların fen bilimleri öğretmenleri tarafından sıklıkla uygulanmasıdır.

Öğretmenlerin cinsiyet, yaş, deneyim yılı, görev yaptığı il, branş, okul türü ve mezuniyet durumu gibi demografik özellikleri Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Öğretmenlerin demografik özellikleri

Öğretmen Kodu	Cinsiyeti	Yaşı	Deneyim Yılı	Görev Yaptığı İl	Branş	Görev Yaptığı Okul Türü	Mezuniyet Durumu
Ö1	Kadın	28	4	İstanbul	Fen Bilgisi	Devlet	Y. Lisans
Ö2	Kadın	28	3	İstanbul	Fen Bilgisi	Özel	Y.Lisans
Ö3	Kadın	27	3	İstanbul	Fen Bilgisi	Özel	Y.Lisans
Ö4	Kadın	26	2	Gaziantep	Fen Bilgisi	Devlet	Lisans
Ö5	Kadın	27	3	İstanbul	Fen Bilgisi	Devlet	Y. Lisans
Ö6	Kadın	29	5	İstanbul	Fen Bilgisi	Devlet	Y.Lisans
Ö7	Kadın	27	1	Gaziantep	Fen Bilgisi	Devlet	Lisans
Ö8	Kadın	27	3	İstanbul	Fen Bilgisi	Özel	Lisans
Ö9	Kadın	27	3	İstanbul	Fen Bilgisi	Devlet	Lisans
Ö10	Kadın	27	3	İstanbul	Fen Bilgisi	Özel	Lisans
Ö11	Erkek	32	7	Mersin	Fen Bilgisi	Özel	Lisans
Ö12	Kadın	26	3	İstanbul	Fen Bilgisi	Devlet	Y. Lisans
Ö13	Kadın	27	3	Gaziantep	Fen Bilgisi	Devlet	Lisans
Ö14	Kadın	26	2	Gaziantep	Fen Bilgisi	Devlet	Lisans
Ö15	Erkek	32	7	İstanbul	Fen Bilgisi	Devlet	Lisans
Ö16	Kadın	29	6	Çankırı	Fen Bilgisi	Devlet	Y. Lisans
Ö17	Kadın	28	3	Gaziantep	Fen Bilgisi	Devlet	Y.Lisans
Ö18	Kadın	33	9	İstanbul	Fen Bilgisi	Devlet	Y. Lisans
Ö19	Kadın	27	2	İstanbul	Fen Bilgisi	Özel	Y. Lisans
Ö20	Kadın	27	1	İstanbul	Fen Bilgisi	Özel	Y. Lisans
Ö21	Kadın	27	2	İstanbul	Fen Bilgisi	Özel	Y. Lisans
Ö22	Kadın	26	2	Gaziantep	Fen Bilgisi	Devlet	Lisans

22 fen bilimleri öğretmeni tablolarda Ö1, Ö2, ..., Ö22 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcı öğretmenlerin yaşları 26 ile 33 arasında değişmektedir. Deneyim yılları ise 1-9 yıl arasında değişiklik göstermektedir. Öğretmenler Türkiye'nin farklı illerinde görev yapmaktadır. İstanbul'da görev yapan 14 öğretmen, Gaziantep'te görev yapan 6 öğretmen,

Mersin’de görev yapan 1 öğretmen, Çankırı’da görev yapan 1 öğretmen bulunmaktadır. Öğretmenlerden 14’ü devlette kadrolu öğretmen, 8’i ise özel kurumlarda fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapmaktadır. 13 öğretmen yüksek lisans mezunu iken 10 öğretmen lisans mezunudur. 22 öğretmenin hepsi fen bilimleri öğretmenidir. 22 öğretmenin 2’si erkek, 20’si kadın öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubu içerisinde bulunan 16 öğretmen daha öncesinde farklı kurumlarda STEM uygulayıcısı eğitimi almışken, 6 öğretmen bu konuda eğitim almamıştır.

### **Veri Toplama Aracının Hazırlanması**

Araştırmada veri toplama aracı olarak 2 adet açık uçlu sorudan oluşan ölçme aracı kullanılmıştır. Açık uçlu sorular Glazar ve Vrtacnik’in belirttiği gibi, öğrencinin düşünme sürecini keşfetmeyi ve kavramları nasıl anladığı hakkında daha kapsamlı bir görüşe sahip olmayı sağlar (Glazar ve Vrtacnik, 1992). Açık uçlu sorular; bireylerin deneyim, fikir ve duygularını tanımlarken kullandıkları tema, imge ve kelimeleri inceleme fırsatı sunması açısından oldukça önemlidir (Patton, 2014). Soruların hazırlanma sürecinde STEM konusunda yapılmış araştırmalar, doktora tezleri ve yüksek lisans tezleri incelenmiş olup, fen bilimleri öğretmenlerine daha önce sorulmamış sorular sormak hedeflenmiştir. Araştırmacılar tarafından ilk etapta 4 soru belirlenmiş olup sonrasında 3 uzmandan görüş alınmıştır. Bu uzman fen eğitimcilerinden ilki STEM eğitimi konusunda uzman, ikincisi STEM öğretmenlerin eğitimciliğini yapan bir akademisyen, üçüncüsü ise nitel araştırmalar konusunda uzman bir akademisyendir. Uzman görüşlerine bağlı olarak görüşme formundaki soru sayısı 2’ye indirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme sorularının son hali tekrar bir alan eğitimi uzmanı tarafından incelenmiştir.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Bu çalışmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme (mülakat/ interview) tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın verileri, katılımcıların kendilerini rahat ifade edebileceği ve ses kaydı yapılabilecek ortamlarda, katılımcılara uygun zaman dilimlerinde toplanmıştır. Görüşme soruları her bir katılımcıya aynı sözcüklerle yöneltilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerine uygulanan görüşmelerde ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Görüşme, her bir öğretmen ile yaklaşık olarak 25-30 dakika sürmüştür. Veriler yaklaşık olarak 1 ay gibi bir süreçte toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İlk olarak veriler yazıya dökülmüş, daha sonra kategorilerle belirtilmiş ve okuyucunun anlamasını kolaylaştırmak amacıyla tablolar haline getirilmiştir. Öğretmenlerin örnek oluşturan görüşleri tabloların altına eklenmiştir.

## **BULGULAR**

Fen bilimleri öğretmenlerinin, öğrencilerin fen alanına karşı ilgilerini ve düşünme becerilerini geliştirmesi açısından STEM eğitime dönük görüşleri; Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM etkinliklerinin öğrencilerin fen dersine karşı ilgilerine karşı görüşleri ve Fen bilimleri öğretmenlerinin öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimi açısından görüşleri şeklinde iki kısımda tablolar halinde belirtilmiştir.

**Tablo 2.** Fen bilimleri öğretmenlerinin, STEM etkinliklerinin öğrencilerin fen dersine karşı ilgileri hakkındaki görüşleri

Tema	Kategori	Öğretmen Kodu	Frekans	Yüzde
İlgi Artışı	Öğrenci aktif rol oynuyorsa ilgileri artar	Ö2, Ö7, Ö13, Ö14, Ö15, Ö20, Ö21	7	31,82
	İlgileri çok büyük oranda ilgileri artar	Ö6, Ö19, Ö22, Ö16	3	13,64
	Problemlere çözüm ürettikçe ilgileri artar	Ö12, Ö13, Ö17	3	13,64
	Başarıları arttığı için ilgileri de artar	Ö2, Ö22, Ö5	3	13,64
	Teknolojik aletleri kullandıkları için ilgileri artar	Ö8, Ö17, Ö20	3	13,64
	Grupça bir ürün ortaya koydukları için ilgileri artar	Ö18, Ö21	2	9,09
	Yetişkin insanların da bu süreçleri takip ettiğini fark ettikleri zaman ilgileri artar	Ö11	1	4,55
	Kavramları günlük hayatla daha çok ilişkilendirebildikleri için ilgileri artar	Ö8	1	4,55
	Yeni bir şey tasarladıkları için ilgileri artar	Ö9	1	4,55
	Yapılan ürünün faydalı olduğunu gördükleri zaman ilgileri artar	Ö11	1	4,55
	Ürettiği ürünü sanat ve müzikle de ilişkilendirdiği zaman ilgileri artar	Ö14	1	4,55
	Öğrencilerin duygusal zekâsına hitap edildiği zaman ilgileri artar	Ö14	1	4,55
	STEM etkinlikleri doğru uygulanırsa ilgileri artar	Ö1	1	4,55
	Sayısal zekâya sahip çocukların ilgisi kesinlikle ilgileri artar	Ö3	1	4,55
Bireye Göre Değişim	Öğretmene göre değişir	Ö3	1	4,55
	Öğrencinin konuya ne kadar ilgili olduğu ile değişir	Ö5	1	4,55
Olumsuz Yönde Değişim	Fene ilgili olan çocuklar STEM etkinliklerine de ilgili olur	Ö5	1	4,55
	Teorik bilgileri iyi anlamayan öğrencilerin bilişsel seviyeleri yetersiz kalır ve STEM etkinliklerinde zorlanırlar, bu da onlarda stres oluşturur	Ö6	1	4,55
	STEM etkinliklerinin doğru şekilde uygulanmadığı okullarda çocukların ilgileri artmayabilir	Ö3	1	4,55

Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM etkinliklerinin öğrencilerin fen dersine karşı ilgilerini etkileme konusundaki görüşleri Tablo 2'de verilmiştir. Fen bilimleri öğretmenlerinin çoğunluğu STEM etkinliklerinin fen dersine karşı öğrencilerin ilgisini "İlgilerini olumlu etkiler" olarak belirtmişlerdir. Ö2, Ö7, Ö12, Ö13, Ö14, Ö20, Ö21 "Öğrenci aktif rol oynuyorsa artar" şeklinde görüş bildirmiştir. Bu konuda Ö2 ve Ö22 "Başarıları arttığı için ilgileri de artar." yorumunda bulunmuştur. Ö10 ve Ö21 ise öğrencilerin fen dersine karşı ilgilerini "Grupça bir ürün ortaya koydukları için artar." olarak belirtmişlerdir. STEM

etkinliklerinin öğrencilerin fen dersine karşı ilgilerinde olumsuz yönde değişim gösterdiğini düşünen Ö21 "STEM etkinliklerinin doğru şekilde uygulanmadığı okullarda çocukların ilgileri artmayabilir" görüşünü bildirmiştir.

Bazı öğretmenlerin öğrencilerin STEM etkinliklerine yönelik ilgileri açısından görüşleri şu şekildedir:

Ö4 : "Olumlu etkiler, çünkü çok minik bir etkinlik yapınca bile çok eğleniyorlar. STEM etkinlikleri ilgilerini çok çeker diye düşünüyorum, ilgilerini çektiği için feni anlamaya karşı daha ilgili olabilirler, bu dersteki başarılarını artırabilir. Belirli bir bilişsel seviyelerinin olması gerek çocukların STEM etkinliklerini anlayabilmeleri için, bazı öğrenciler teorik alt yapıyı çok iyi algılıyor ama bazı öğrenciler için bu geçerli değil. STEM etkinliklerinde zorlanabilir anlamayanlar ve bu onlarda stres oluşturabilir."

Ö9: "İlgiyi artıracaklarını düşünüyorum. Çünkü çocuklar yeni bir şey tasarlamaktan çok keyif alıyorlar. Araştırma yapmak konusunda biraz sıkıntılı olabiliyor, ama bazı şeyleri hesaplayarak göz önünde bulundurarak, deneyerek yanılarak çalışmalarını gerçekleştirdiklerinde ilgilerinin arttığını düşünüyorum. Basit bir deney yapıldığı zaman bile artıyorken STEM etkinliği yapıldığında katbekat artacağını düşünüyorum."

Ö15: "Bence STEM öğrencilerin fen dersine daha ilgili olmalarını sağlar, çünkü hayatla daha iç içe olmalarını sağlar. Günümüz yaşantısında her hangi bir problemi ele alıp o problemi çözme becerisini geliştiriyoruz çocukların. Bu da çocukların ilgi ve merakını arttıran bişey yani düz bir şekilde konu anlatmıyorsun, günümüzden bir problem çıkartıyorsun çocuğun karşısına ve bunu çözelim diyorsun ve çocuk çözme isteği duyuyor çünkü problem kendisini de ilgilendiriyor. Karşılıklı bir etkileşim var bu yüzden fen bilgisi dersine daha çok ilgi duyar."

Ö18: " Öğrencilerin motivasyonunu arttıran bir yaklaşım, ben de kendi yaşadıklarımın düşünürsem fen derslerinde öğretmenin klasik anlattığı derslerle, laboratuvaradaki derslerimiz çok farklıydı, aktif rol oynadığımız etkinlikleri, mikroskop kullandığımız deneyleri, arkadaşlarımızla konuyla ilgili tartışmalarımızı o dersin etkin olduğunu anımsattı bana. STEM etkinlikleri öğrenciyi ön planda tutan, aktif tutan, informal aktiviteleri de destekleyen, dijital platformları kullanan bir yaklaşımı olduğu için öğrencilerin ilgisi de artar. Öğrenci teorik bilgiyi pratiğe döküyor. İlkokul seviyesinden itibaren robotik öğreniyorlar ve kod yazmayı öğreniyorlar. Bunu klasik olarak anlatan bir öğretmenden ziyade, STEM etkinliği olarak sınıfta yaptıran bir öğretmen öğrencilerin ilgisini fene karşı artırır diye düşünüyorum."

**Tablo 3.** Fen bilimleri öğretmenlerinin, STEM etkinliklerinin öğrencilerin düşünme becerilerinin gelişimi açısından görüşleri

İçsel Beceriler	Frekans	Yüzde	Kişilerarası Beceriler	Frekans	Yüzde	Bilişsel Beceriler	Frekans	Yüzde
Zaman yönetimi	21	95,45	Ekip çalışması	20	90,90	Yaratıcılık	22	100
Öz düzenleme	19	86,36	İletişim becerileri	19	86,36	Problem çözme	21	95,45
Öz yönetim	17	77,27	Sosyal beceriler	17	77,27	Eleştirel düşünme	20	90,90

Kişisel gelişim	14	63,63	Zorluklarla baş etme	16	72,72	72,72
Uyumluluk	12	54,54	Kültürel duyarlılık	12	54,54	
Yaşam boyu öğrenme	10	45,45				

Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM etkinliklerinin öğrencilerin düşünce becerilerini geliştirmesi konusundaki görüşleri Tablo 3’de verilmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri tarafından en fazla oranda bilişsel becerilerden “yaratıcılık” becerisini geliştireceği belirtilmiştir. Öğretmenler tarafından en fazla oranda söylenen ikinci beceri ise “problem çözme” becerisi olmuştur. Öğretmenlerin 21’i STEM etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel becerilerden “zaman yönetimi” becerisini geliştireceğini düşünmektedir. Fen bilimleri öğretmenleri tarafından en az oranda söylenen içsel becerilerden “yaşam boyu öğrenme” becerisi olmuştur.

Bazı öğretmenlerin STEM etkinliklerinin öğrencilerin düşünme becerileri açısından görüşleri şu şekildedir:

Ö1: "Benim yaptığım etkinlikler, ya da gördüklerim mini araştırmalar, mini projeler ve büyük proje olarak ilerleyen, hem öğrencilerin bireysel olarak çalışmasını hem de grup olarak çalışmasını sağladığı için 3 düşünme becerisini de arttırıcı bir etki sağlar bence. Çünkü problem çözme ve yaratıcılık konusunda büyük göreve gidene kadar yaratıcı kısımlarını kullanıyorlar, sorumluluk paylaşıyorlar, birlikte karar veriyorlar bu karar verme sürecinde iletişim içerisinde bulunuyorlar, kendilerini ifade ediyorlar, kendi yaptıkları etkinlikleri tasarlıyorlar. Bu yüzden 3 düşünme becerisini de geliştirir."

Ö2: " En iyi şekilde hazırlanmış bir STEM etkinliğinden bahsediyorsak, en harika şekilde yapılan ve dönem boyunca yapılmaya devam edilen o zaman öğrencilerin düşünme becerileri kesinlikle gelişir. Daha eleştireler düşünürler, yaratıcı çözümler bulurlar yani bilişsel becerileri gelişir. Kişiler arası becerilerde ekip çalışması şeklinde tasarlanmışsa hepsi gelişir ama kültürel duyarlılık konusunda emin değilim onun etkinliğe bağlı olduğunu düşünüyorum. İç beceriler konusunda dezavantajlar var öğrenciler grup çalışmasında içlerine dönemebiliyorlar, eğer etkinlik uyarlanırsa ama onlarda gelişir. Bir etkinliğin tüm bu becerilere yönelik olabileceğine pek inanmıyorum. Yine de eğer uygun şekilde tasarlanırsa hepsine yönelik becerileri geliştirir, teoride evet ama pratikte yapılamayabilir."

Ö13: "Öğrencilerin birçok becerisini geliştirir. Bilişsel olarak zaten matematiği kullanıyor, fen dersinde öğrendiği bilgileri kullanıyor. Probleme çözüm getirdiği için problem çözme becerisi gelişir, fikir ürettiği için yaratıcılık becerisi gelişir, fikirlerini uygulamaya koymak için grup arkadaşları ile tartışır, farklı düşünceleri dinler, düşüncelerini değiştirir bunların hepsi eleştirel düşünme becerisini de geliştirir. STEM etkinlikleri genellikle grupla çalışmasıyla yapıldığı için iletişim becerilerini de geliştirir, sosyal becerilerini de geliştirir. Aynı zamanda diyelim bir öğrenci bir şey test etti olmadı başka bir yöntem denedi olmadı bunlar zorluklarla baş etme becerisini geliştirir. Yaşam boyu öğrenme açısından, problemi farketme, soru sorma, sorularının cevaplarını araştırma, problemleri nasıl çözüceği ile alakalı fikir üretme, bunları geliştirdiği zaman zaten günlük yaşamındaki birçok olaya bu açıdan bakar, yani aslında ona yaşam boyu öğrenme becerisini kazandırırız STEM ile."

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Fen bilimleri öğretmenleriyle STEM eğitim ve etkinlikleri hakkındaki görüşlerini belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, 2 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılmıştır.

Türkiye'nin farklı illerinde fen bilimleri öğretmeni olarak görev yapmakta olan 22 öğretmenden 16'sı STEM eğitimi almışken, 6'sı STEM'e dair bir eğitim almadıkları sadece kendi araştırmaları doğrultusunda fikir sahibi oldukları tespit edilmiştir.

STEM eğitimi alan ve almayan öğretmenler STEM etkinliği uygulanan öğrencilerin fene karşı ilgilerinin eğer süreçte aktif rol alıyorsa artacağını belirtmiştir. STEM etkinliklerinin sözel zekâya sahip çocukların ilgilerini çekmediğini ve bunun bir dezavantaj olduğunu belirten STEM eğitimi almış bir fen bilimleri öğretmeni sayısal zekâya sahip çocukların ilgilerinin kesinlikle artacağını belirtmiştir. Judson ve Sawada (2000) matematiğin fen bilimleri dersi ile bütünleştirilmesinin oluşturduğu etkiyi araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçlarına göre matematiğin fen bilimleri dersi ile bütünleştirilmesinin öğrencilerin ilgilerinin olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır.

Eroğlu ve Bektaş (2016) STEM eğitimi almış fen bilimleri öğretmenlerinin STEM temelli ders etkinliklerine yönelik görüşlerinin alınması amacıyla yaptıkları çalışmalarında fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda, çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde STEM ve STEM temelli etkinliklerin öğrencilerin ilgi, motivasyon ve olumlu bakış açısı kazandırma konularında olumlu etkilerinin olacağı sonucuna ulaşmışlardır.

Alan yazına göre STEM eğitimi alan öğrencilerin STEM alanlarına ilgilerinin arttığı dikkate alındığında, Türkiye'nin ilerlemesi, gelecekte ekonomisi güçlü ülkeler arasında yer alması için öğrencilere STEM uygulamaları ile eğitim verilmesinin önemi ortaya çıkmaktadır (Çolakoğlu ve Gökben, 2017).

Fen bilimleri öğretmenlerinin STEM etkinliklerinin öğrencilerin düşünce becerilerini geliştirmesi konusunda yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, ekip çalışması, iletişim becerileri, öz yönetim olarak görüş bildirmişlerdir. Çalışmanın sonuçlarıyla benzer şekilde Tezel ve Yaman (2017) STEM eğitime yönelik Türkiye'de gerçekleştirilen çalışmaları derlemek amacıyla yaptıkları çalışmalarında STEM eğitiminin bireye ve probleme disiplinler arası bir yaklaşımla yaklaştığından yaratıcı olma, eleştirel düşünebilme, iş birliği, etkili iletişim becerilerine sahip olma gibi yirmi birinci yüzyıl becerilerini kazandırmayı hedefleyen bir yaklaşım olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca Tantu (2017) yüksek lisans tezinde STEM eğitiminde ve eğitsel mobil uygulama kullanımında tecrübeli 10 öğretmen ile gerçekleştirdiği çalışmada STEM eğitiminin katkılarını öğrenciler için akademik başarı, olumlu tutum, beceri gelişimi ve motivasyon, öğretmenler için mesleki haz ve profesyonel gelişim, toplum için ihtiyaç duyulan bireyler yetiştirme, gelişme, toplum problemlerine çözüm üretme, ve ekonomiye katkıları olarak belirtmişlerdir. Ek olarak Taştan-Akdağ ve Güneş (2017) STEM uygulamalarının öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağladığını saptamışlardır. Değerlendirme sürecinde öğrencilerin bilgilerini daha aktif olarak kullandıkları tespit edilmiştir. Öğrenciler STEM uygulamaları ile konuyu kendi yaşantıları ve gözlemleriyle somutlaştırarak ezberlemeden daha kalıcı bir şekilde öğrendiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler, STEM sayesinde öğrencilerin mevcut bilgilerini yeni durumlarda kullanabilmeyi öğrendiklerini, motivasyonlarının artmasıyla yaratıcılıklarının

da geliştiğini belirtmişlerdir. Bakırcı ve Kutlu (2018) fen bilimleri öğretmenlerinin STEM yaklaşımı hakkında görüşlerini belirlemeyi amaçladıkları 10 fen bilimleri öğretmeni ile yürütmüş olduğu çalışmada, öğretmenler STEM eğitim yaklaşımının, öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını ve ilgilerini artıracaklarını, kendi ürünlerini oluşturabileceklerini ve laboratuvar kullanımının artacağını belirtmişlerdir. Fen bilimleri öğretmenleri, STEM sayesinde öğrencilerin bilgiyi yaparak-yaşayarak öğreneceklerini; STEM'in araştırma-sorgulama ve yaratıcılık becerilerini geliştireceğini, problem çözümüne yönelik ürün tasarlayabileceklerini ve konuları somutlaştırarak öğreneceklerini ve bilimsel süreç becerilerini geliştireceğini belirtmişlerdir.

## Öneriler

Çalışma 22 fen bilimleri öğretmeni ile sınırlı olarak yürütülmüştür. STEM eğitimi ve etkinliklerine yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı benzer çalışmaların örneklem grubunun artırılması ve genişletilmesi önerilebilir.

➤ Bu araştırma STEM'in fen bilimleri dışında farklı branşlardaki öğretmenlere uygulanabilir.

➤ STEM eğitiminin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi amacı ile okul fiziki koşulları iyileştirilebilir. Öğrencilerin aktif bir şekilde kullanabilecekleri STEM laboratuvarı kurulabilir ve STEM uygulamaları için malzemeler belirlenip temin edilebilir. Ayrıca okullara STEM eğitimi için bir bütçe ayrılabilir bu şekilde öğrencilerin fene karşı ilgileri artırılabilir.

➤ STEM eğitiminin olumlu sonuçlarını görebilmek adına öğretmen eğitimleri, seminerleri, uygulamalı çalışmalar ve öğretmenlerin STEM yeterlilikleri üzerine akademik çalışmaların sayısı artırılabilir.

➤ STEM bütünsel bir yaklaşım olduğu için farklı alanlardan araştırmacı, öğretmen ve katılımcıların bir araya geldiği çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu sayede STEM'in gelişimi açısından farklı bakış açıları değerlendirilerek bir yol haritası oluşturulabilir.

➤ Bütünsel STEM eğitime aşına ve bunu doğru şekilde uygulayabilen öğretmenlerin yetiştirilmesi için sadece eğitim fakültelerinde verilecek derslerin yetersiz kalacağı düşünülmektedir. Mühendislik fakülteleri ile mühendislik tasarım döngüsü kullanımı öğrenimi, materyal tasarımı, maket yapımı, çizim gibi teknik konularda iş birliği yapılması, STEM eğitiminin gelişimine katkı sağlayacaktır.

## KAYNAKÇA

Akaygun, S. & Aslan-Tutak, F. (2016). STEM images revealing stem conceptions of preservice chemistry and mathematics teachers. *International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology*, 4 (1), 56-71.

Akgündüz, D. Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M., Öner, T. & Özdemir, S., 2015. STEM Eğitimi Türkiye Raporu: "Günün Modası mı? Yoksa Gereksinim mi?" İstanbul Aydın Üniversitesi, STEM Eğitim Merkezi, Çevrimiçi: <http://www.aydin.edu.tr/belgeler/IAU-STEM-Egitimi-TurkiyeRaporu-2015.pdf> [Erişim Tarihi: 25 Ocak 2019].



- Bakırcı, H. & Kutlu, E . (2018). Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Yaklaşım Hakkındaki Görüşlerinin Belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 9 (2), 367-389. DOI: 10.16949/turkbilmat.417939.
- Breiner, J. Harkness, S., Johnson, C. C. & Koehler, C. M. (2012). What Is STEM? A discussion about conceptions of STEM in education and partnerships. *School Science and Mathematics*, 112(1) 3-11.
- Brophy, S., Klein, S., Portsmore, M., & Rogers, C. (2008). Advancing engineering education in P-12 classrooms. *Journal of Engineering Education*, 97(3), 369-387.
- Bybee, R.W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and Engineering Teacher*, 70 (1), 30-35.
- Çolakoğlu, M. H. & Gökben, A. G. (2017). Türkiye’de Eğitim Fakültelerinde STEM (STEM) Çalışmaları. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 46-69.
- Dugger, W. E. (2010). Evolution of STEM in the United States. Presented at the 6th Biennial International Conference on Technology Education Research, Gold Coast, Queensland, Australia. <http://www.iteconnect.org/Research/PressRoom/Australiapaper.pdf> adresinden alınmıştır.
- Eroğlu, S. & Bektaş, O. (2016). STEM Eğitimi Almış Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Temelli Ders Etkinlikleri Hakkındaki Görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4 (3), 43-67.
- Gallant, D. J. (2010). Science, technology, engineering, and mathematics (STEM) education. Web: [https://www.mheonline.com/mhmymath/pdf/stem\\_education.pdf](https://www.mheonline.com/mhmymath/pdf/stem_education.pdf) adresinden alınmıştır.
- Glazar, S. A. & Vrtacnik, M. (1992). Misconception Of Chemical Concepts, *Kemija V Soli, Slovene. Journal Of Chemical Education, (Special Issue)*. 5, 28-31
- Judson, E. & Sawada, D. (2000). Examining the Effects of a Reformed Junior High School Science Class on Students’ Math Achievement. *School Science and Mathematics*, 100 (8), 419–425.
- Langdon, D., McKittrick, G., Beede, D., Khan, B. & Dom, M. (2011). STEM: Good jobs now and for the future. U.S. Department of Commerce Economics and Statistics Administration, 3(11).
- National Research Council [NRC]. (2012). A Framework for k-12 Science Education: Practices, Crosscutting Concepts, and Core Ideas. Washington DC: The National Academic Press.
- Patton, M. Q.(2014). *Qualitative Research & Evaluation Methods; Integrating Theory and Practice, Fourth Edition, Utilization-Focused Evaluation*, Saint Paul.
- Roehring, G. H., Moore, T. J., Wang, H. H. & Park, M. S. (2012). Is adding the E enough? Investigating the impact of K12 engineering standards on the implementation of STEM integration. *School Science and Mathematics*, 112(1), 31-44.
- Sanders, M., 2009. STEM, STEM Education, Stemmania. *The Technology Teacher*, 68 (4),20-26

- Tabar, V. (2018). Ülkemizde STEM Alanında Yapılmış Olan Çalışmaların İçerik Analizi. Yüksek Lisans Tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Tantu, Ö. (2017). Evaluating Mobile Apps for STEM Education with in-service Teachers. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Taştan Akdağ, F. & Güneş, T . (2017). Science high school students and teachers' opinions about the STEM Applications on the subject of energy. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 3 (5 S), 1643-1656. DOI: 10.24289/ijsser.337238.
- Tezel, Ö. & Yaman, H. (2017). STEM Eğitime Yönelik Türkiye'de Yapılan Çalışmalardan Bir Derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 21469199.
- Türk Sanayicileri ve İş İnsanları Derneği (TÜSİAD). (2017). 2023'e doğru Türkiye'de STEM Gereksinimi. İstanbul: TÜSİAD yayını. Retrieved from <https://www.pwc.com.tr/tr/assets/image/pwc-tusiad-2023-e-dogru-turkiye-de-stem-gereksinimiraporu.Pdf>
- Yenilmez K. & Balbağ, M. Z. (2016). Fen Bilgisi ve İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının STEM e Yönelik Tutumları. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 301-307.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, (6.Baskı). Ankara.
- Zollman, A. (2012). Learning for STEM literacy: STEM literacy for learning. *School Science and Mathematics*, 112(1), 12–19.

## Okul Öncesi Dönem Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi\*

Rabia DİRİCAN<sup>1</sup>  
Ümit DENİZ<sup>2</sup>

### Özet

Araştırma, okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi tutumlarının çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve okul türü) değişkenlik gösterip göstermediğini incelemek amacı ile yapılmıştır. Betimsel türdeki araştırmanın çalışma grubunu, Ankara İli Keçiören İlçesinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki dört ilkokulun anasınıfına devam eden 60-72 aylık 65, altı özel anaokulunun altı yaş grubuna devam eden 45 olmak üzere toplam 110 çocuk oluşturmuştur. Verileri toplamak amacı ile araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okul öncesi dönem çocuklarının felsefi tutum ve davranışlarını belirleme kontrol listesi" kullanılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre çocukların anne ve babalarının öğrenim durumu ile felsefi tutumları arasında anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Anne ve babaları üniversite mezunu olan çocukların felsefi tutum ve davranış puanları diğer çocuklara göre daha yüksektir. Çocukların cinsiyetleri ve devam ettikleri okul türleri ile felsefi tutumları arasında ise farkın olmadığı saptanmıştır. Ayrıca çocukların %91,8 ile en fazla "İyi davranış ile kötü davranış arasındaki farkı söyler." maddesini gerçekleştirdiği tespit edilmiştir. En az gösterebildikleri felsefi tutum göstergesinin ise %55,5 ile "Başkalarının hakları olduğunu söyler." maddesi olduğu görülmektedir. Egoantrik dönemdeki altı yaş çocuğu için bu maddenin daha güç görülmesinin gelişimsel sebepleri olduğunu söylemek mümkündür.

### Anahtar Kelimeler

Erken çocukluk dönemi  
Felsefi tutum  
Çocuklarla felsefe

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.12.2020

Kabul Tarihi: 25.03.2021

Elektronik Yayım Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

\* Bu çalışma, 18-21 Ekim 2017 tarihinde Gazi Üniversitesi'nde düzenlenen "5. Uluslararası Okul Öncesi Eğitim Kongresi"nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Arş.Gör.Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, rabiadirican@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3851-5726

<sup>2</sup> Prof.Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, umitdeniz@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5338-8254

# Examining Philosophical Attitudes and Behaviors of Preschool Children in Terms of Various Variables

Rabia DİRİCAN<sup>1</sup>

Ümit DENİZ<sup>2</sup>

## Abstract

This study is made to examine whether the philosophical attitudes of preschool children vary according to some variables (gender, mother's education level, father's education level and school type). 110 children her/him age between 60-72 month are included in the study used descriptive research method. 45 childrens of 110 is continuing to private school and 65 of them is going to kindergarten of four elementary schools in middle socio-economic region of Keçiören District of Ankara Province. . In order to collect data, "Control List to Determine Philosophical Attitude and Behaviors of Children in Pre-School Term" developed by the researchers are used. According to the findings from the analysis, it was determined that there is a significant correlation between the educational status of children's parents and their philosophical attitudes. Philosophical attitude and behavior scores of children whose parents are university graduates are higher than other children. It has been determined that there is no correlation between the children's gender and their school types and their philosophical attitudes. In addition, the highest rate of 91.8% of children have scored "Tells the difference between good behavior and bad behavior." The lowest score is 55.5%, "Saying that others have rights" by 55.5%. It can say that there are developmental reasons why this substance is seen the lowest score for six-year-old children in the egocentric period.

## Keywords

Early childhood  
Philosophical attitude  
Philosophy with children

## About Article

Sending Date: 05.12.2020

Acceptance Date: 25.03.2021

Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Yunan felsefesinde bahsedildiği üzere, merak, bir filozofun en düşkün olduğu şeydir, çünkü felsefe merak ile başlar. Felsefenin kaynağı olan merak duygusu aslında insan doğasında bulunan bir eğilimdir ve insan doğasının en bozulmamış hali çocuklardan yansımaktadır.

<sup>1</sup> Arş.Gör.Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, rabiadirican@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3851-5726

<sup>2</sup> Prof.Dr., Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü, umitdeniz@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5338-8254

Filozoflarla çocukların benzer oluşları pek çok kitapta bahsedilen bir konudur. Çocuklar için dünyada gördükleri hemen her şey yeni ve şaşırtıcıdır. Oysa pek çok yetişkin her gün içinde bulunduğu dünyayı olağan algılar, yaşadığı onlarca olayı hakikatte farklı olsa da dünyaya alışmışlığın etkisiyle sıradan algılayabilir. Bir filozof ise hiçbir zaman bu dünyaya tamamıyla alışamaz, tüm ömrü boyunca bir çocuk gibi duyarlı kalabilir (Gaarder, 2004). Felsefe, tüm var olanı yüksek bir farkındalık ve eleştirel bir tavırla sorgulayarak doğru olanı arayan üst bilişsel bir etkinliktir. Her merak ve sorgulamanın bir felsefi tutum olduğunu söylemek mümkün olmasa da, felsefenin ihtiyaç duyduğu merak duygusu çocuklarda potansiyel olarak var olduğu için çocukların felsefi tutum göstermeye doğal eğilimleri olduğu söylenebilir. Çocuklar varlıkla karşılaşmaktan, dünyanın bilince çarpmasından doğan yansımaların bir ifadesi ile meydana gelen onlarca soru ile gerçek ve sahîh bir felsefi tutum içinde bulunurlar (Taşdelen, 2015). Felsefede cevaplardan çok sorular önemlidir (Gürsoy, 2006) ve çocuklar içsel merak duygularının etkisiyle sonu gelmez sorular sorarlar. Avcı (2013)'ya göre insanlığın soru açığını felsefe yapanlar ve çocuklar kapatmaya çalışmaktadır. Çocuk, yol üstünde bulduğu cevapların cazibesine kapılmadan ısrarla sorularının hakkını aramaya devam ederse onda yavaş yavaş bir felsefi bilinç oluşmaya başlar denilebilir.

Felsefe, gelişip ortaya çıkabilmek için belirli bir dikkati ve gayreti gerekli kılar. Zira o, diğer bütün insanlık başarılarından farklı olarak tüm bilgi ve etkinliklerin değerini ve anlamını araştırır. Diğer bilgi türleri ilgilendikleri konuyu ne oldukları bakımından ele alırken felsefe, bunun yanı sıra o konuyu üst bir bakış ile değerlendirerek insan açısından anlamını ve değerini de sorgular (Bayraktar, 2013). Bu üst bakış ve bilişi sürdürerek hayatın her safhasında anlam arayışında bulunma çabası felsefi tutumdur. Felsefi tutum, varlığın bütünlüğü içinde insana, bilgileri değerlendirme fırsatı sunar. Böylelikle insana, bilgiye dayalı eylemleri anlamına gelen iradi hareketlerinin gerektiği gibi yapılması hususunda yol gösterir (Öner, 1995). Bu bakımdan felsefi tutum insana, varlığa dair edindiği bilgiyi gerektiği gibi, akla uygun şekilde kullanabilme olanağı verir. Felsefe, insana arı duru düşünme melekesini kazandırır ve onu mantıklı düşünmeye davet eder. Gerçek manasıyla düşünmek, bütün olayları birbiriyle irtibatlandırabilmek, sebep-sonuç ilişkileri kurabilmek, bu sebep-sonuç ilişkilerinden hareketle bir öngöründe bulunabilmek ve bir pozisyon alabilmek kabiliyetidir (Bayraktar, 2017). Felsefi düşüncenin nihayetinde getirdiği ya da getirmesi ümit edilen bu pozisyon alış, kişiyi tam olarak felsefi tutuma götürür. Felsefi tutum, en genel tabirle bir tavidir, aksiyonla, hareket sahasıyla ve değerler alanıyla ilişkilidir. Bu açıdan felsefi tutum, felsefi düşünceyi bir zemin olarak seçen, bu zemin üzerine fiillerini inşa eden insanın dünyaya, hayata ve olaylara karşı bir tavır alış biçiminin olması anlamına gelir. Felsefi tutumun; olaylara ve olgulara bütüncül bir görüşle bakma, eleştirel bir zihne sahip olma ve hoşgörünün gerekliliğinin bilincinde olma şeklinde sıralanan başlıca üç özelliği vardır (Öner, 1995). *Bütüncül görüşle bakmak*, olay ve olguları değerlendirirken bütün resmi görebilmek, içinde bulunulan şartları bütün olarak değerlendirebilmek, neden sonuç ilişkisi kurabilmek ve objektif olabilmekle ilgilidir. Bütüncül görüş, aynı zamanda bilimsel bilgilerin artması sonucu gelişen uzmanlık alanlarının dünya görüşünü daraltmasını engeller. Bir diğer felsefi tutum işareti olan *eleştirel zihin* ise bir inanca körü körüne bağlı olmanın aksini temsil eder. İnsan, doğası gereği iyi ile kötü olanı, doğru ile yanlış ve güzel ile çirkini birbirinden ayırt etmek ister ve bu ayırt etme eyleminin akıl süzgecinden geçirilerek doğru veriler ve tutarlı çıkarımlarla yapılması

işlemine eleştiri denilebilir. *Hoşgörü gerekliliği* ise felsefi tutumun daha çok toplumsal yönüne işaret eder. Sosyal bir varlık olarak insan, diğer insanlarla birlikte yaşamak, başka fikir ve eylemlere saygılı olmak durumundadır. Felsefi tutum sahibi kişi kendisinininkinden başka fikir, inanç ve yaşam tarzlarına ve başkalarının varlığına, hür varoluşlarına tahammül etmek, saygı duymak durumundadır. Bu bakımdan bu araştırmada “bütüncül bakış”ı, “neden-sonuç ilişkisi”ni ve “hoşgörü”yü de içeren felsefi tutum ve becerileri ölçmek önem kazanmaktadır. Okul öncesi dönem çocukların egosantrik olma gibi gelişimsel özellikleri düşünüldüğünde “bütüncül görüş”, “eleştirel bir zihne sahip olma” ve “hoşgörü”nün aslında beklenmesi güç özellikler olduğu düşünülebilir. Ancak yapılan araştırmalar, bu davranışların temel düzeyde ölçülebildiği saptanmıştır (Dirican, 2018). Araştırmada, felsefi tutumun bu üç karakteristik özelliğine ek olarak literatürde felsefi tutum ile ilişkili olduğu keşfedilen “çevredeki güzelliklere değer verme”, “üstlendiği sorumluluğu yerine getirme” “haklarını söyleme”, “başkalarının haklarını söyleme”, “duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyleme”, “duygu ve düşüncelerinin sonuçlarını söyleme”, “merak ettiği konuyla ilgili soru sorma”, “bir bilginin doğruluğunu/yanlışlığını açıklamaya gayret etme” gibi beceriler ile çocukların felsefi tutumlarının ölçülerek çeşitli değişkenler arasındaki farklılaşmalar saptanmıştır. Çocuklarla felsefe eğitimine Türkiye’de, hem akademik çalışmalarla teorik yapının oluşturulması hem de etkinlik örnekleri ile uygulama boyutunun desteklenmesi için oldukça ihtiyaç vardır. Okul öncesi eğitimde çocukların ilgi ve ihtiyaçlarından yola çıkmak temel bir prensip olduğu için bu eğitimin ilk basamağı olarak çocukların hazır bulunuşluklarının değerlendirilmesi gerekmektedir. Ayrıca çocuklarla felsefe eğitimi etkinlikleri hazırlarken hazırbulunuşluğun hangi faktörlerden etkilendiğinin de belirlenmesine ihtiyaç vardır. Bu konuda yapılan akademik çalışmaların özellikle Türkiye’de son derece az olduğu düşünüldüğünde bu çalışma önem kazanmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Amacı ve Deseni

Okul öncesi dönem çocukların felsefi tutumlarının çeşitli değişkenlere göre (cinsiyet, anne öğrenim durumu, baba öğrenim durumu ve okul türü) değişkenlik gösterip göstermediğini ortaya koymak amacı ile yapılan araştırma betimsel türdedir. Betimsel araştırmanın temel amacı bir durumun veya olgunun özelliklerini doğru bir şekilde tasvir etmektir. (Johnson & Christensen, 2014)

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Ankara Keçiören İlçesinde orta sosyo-ekonomik düzeydeki ilkokulların anasınıfına devam eden 65, özel anaokullarına devam eden 45 olmak üzere 110 çocuk oluşturmuştur. Çalışma grubunu belirlemek için öncelikle Ankara İli Keçiören İlçesine bağlı okulların sosyoekonomik düzeyine ilişkin verilere ihtiyaç duyulmuştur. Bu amaçla, Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)’ndan Ankara Keçiören İlçesi’ndeki mahallelerin gelişmişlik düzeyini gösteren veriler istenmiştir. TÜİK verilerine göre ilçenin kendi içerisinde üst, orta ve alt gelişmişlik düzeyi olarak üçe ayrılmış olduğu görülmüştür. Bu çalışmada, Keçiören İlçesine bağlı orta gelişmişlik düzeyindeki bölgelere bağlı özel okullar ve devlet okulları seçilmiştir. Çalışma grubu 60-72 aylık çocuklar arasından seçilmiş, daha küçük veya büyük yaş grupları ve özel gereksinimli çocuklar çalışmaya dahil edilmemiştir. Çocuklardan 57’si kız, 53’ü erkektir. 13’ünün annesi ilkokul,

17'sinin ortaokul, 44'ünün lise ve 36'sının annesi de üniversite mezunudur. Baba öğrenim durumuna bakıldığında ise çocuklardan 10'unun babası ilkokul, 13'ünün ortaokul, 46'sının lise, 40'ının üniversite ve 1'inin babası da lisansüstü düzeydedir.

### Verilerin Toplanması

Verileri toplamak için araştırmacılar tarafından geliştirilen "Okul öncesi dönem çocuklarının felsefi tutum ve davranışlarını belirleme kontrol listesi" kullanılmıştır. Veriler Keçiören İlçesine bağlı 4 devlet okulu ve 6 özel okul olmak üzere toplam 10 farklı okuldan 19 Aralık 2016- 24 Mayıs 2017 tarihleri arasında toplanmıştır. Bu tarihler arasında belirlenen okullarda araştırma yapabilmek için Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli yasal izinler alınmıştır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada verileri toplamak amacı ile, araştırmacılar (Dirican ve Deniz, 2017) tarafından geliştirilen "Okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışlarını belirleme kontrol listesi" kullanılmıştır. Kontrol listesi, 60-72 aylık çocukların felsefi tutum ve davranışlarını ölçmek amacıyla geliştirilmiş olup her bir davranış için 'Evet' ya da 'Hayır' şeklinde cevaplanacak 29 maddeden oluşmaktadır. Her bir madde okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışları konusunda olumlu bir özelliği içermektedir. Tek boyuttan oluşan kontrol listesinden çocuk, her bir maddeye yönelik istendik düzeyde gelişim sergiliyor ise "1" puan, sergilemiyor ise "0" puan almaktadır. Bu durumda kontrol listesi uygulanan bir çocuk en fazla 29, en az 0 puan alabilmektedir. Kontrol listesinde felsefi tutum ve davranışları ölçen maddelerin yanı sıra çocuğun cinsiyeti, devam ettiği okul türü, anne baba öğrenim durumu soruları da yer almıştır. Toplam 240 çocuk üzerinde geçerlik güvenirlik çalışması yapılan ölçeğin KR-20 puanı 0-90, KR-21 puanı 0,89, Sperman-Brown düzeltme formülü kullanılarak hesaplanan eşdeğer yarılar güvenirlik katsayısı ise 0,85 bulunarak geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu görülmüştür (Dirican ve Deniz, 2017).

### Verilerin Analizi

Okul öncesi dönem çocukların felsefi tutum ve davranışlarını belirleme kontrol listesi kullanılarak elde edilen veriler SPSS paket programı ile analiz edilmiştir. Kontrol listesi kullanılarak elde edilen verilerde öncelikle demografik özelliklere ilişkin sorular analiz edilerek her bir soruya verilen cevabın yüzde ve frekansları bulunmuştur.

Veri analizinden önce hangi analizlerin yapılacağına karar verilebilmesi için verilerin normallik sayıltısı test edilmiştir. Bunun için yapılan analiz sonucunda Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk sonuçları incelenmiştir. Bu analize ilişkin sonuçlar Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1.** Normallik Testi Sonuçları

	Kolmogorov-Smirnov <sup>a</sup>			Shapiro-Wilk		
	İstatistik	Sd	P	İstatistik	Sd	P
Cinsiyet	,338	36	,000	,638	36	,000
Anne Öğrenim Durumu	,352	36	,000	,793	36	,000
Baba Öğrenim Durumu	,311	36	,000	,827	36	,000
Avlık Gelir	,265	36	,000	,784	36	,000

\*p >,05

Tablo 1’de görüldüğü gibi p değerinin bütün verilerde anlamlı çıkması, verilerin normal dağılmadığının göstergesidir ve bu sebeple analizler için non-parametrik testler kullanılmıştır. Bağımsız iki grup için Mann Whitney U, bağımsız ikiden fazla grup için Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Böylece çocukların kontrol listesinden aldıkları puanlar ile çocuğun cinsiyeti ve devam ettiği okul türü arasındaki istatistiksel farkı saptamak için ayrı ayrı Mann Whitney U testi yapılmıştır. Çocukların kontrol listesinden aldıkları puanlar ile annenin öğrenim durumu ve babanın öğrenim durumu arasındaki farkı saptamak için ise Kruskal-Wallis H Testi yapılmıştır. Kruskal-Wallis sonuçlarında anlamlı bir farklılaşma saptanmış, farklılaşmanın hangi düzeyler arasında olduğunu keşfetmek amacıyla ise Mann Whitney U testi yapılmıştır.

## BULGULAR ve TARTIŞMA

Bu bölümde çocukların felsefi tutum kontrol listesinde verdikleri cevaplara göre dağılımlarına, felsefi tutumun cinsiyete, anne baba öğrenim durumuna ve okul türüne göre farklı olup olmadığına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

**Tablo 2.** Çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Değerlendirme Kontrol Listesindeki Maddelere Verdikleri Cevaplara Göre Frekans ve Yüzdeleri

Madde	Evet		Hayır	
	F	%	F	%
Madde 1: Nesne/durum/olayla ilgili tahminini söyler.	90	81,8	20	18,2
Madde 2: Gerektiğinde probleme birçok çözüm yolu üretir.	72	65,5	38	34,5
Madde 3: Duygu ve düşüncelerinin nedenlerini söyler.	94	85,5	16	14,5
Madde 4: Dinlediklerinde yeni olan sözcükleri fark ederek sözcüklerin anlamını sorar.	65	59,1	45	40,9
Madde 5: Başkalarının duygularının nedenlerini söyler.	72	65,5	38	34,5
Madde 6: Başkalarının duygularının sonuçlarını söyler.	63	57,3	47	42,7
Madde 7: Haklarını söyler.	79	71,8	31	28,2
Madde 8: Başkalarının hakları olduğunu söyler.	61	55,5	49	44,5
Madde 9: Üstlendiği sorumluluğu yerine getirir.	90	81,8	20	18,2
Madde 10: Çevredeki güzelliklere değer verir.	98	89,1	12	10,9
Madde 11 Gerektiği durumlarda farklı görüşlerini söyler.	68	61,8	42	38,2
Madde 12: Toplumda farklı rollere sahip kişiler olduğunu söyler.	71	64,5	39	35,5
Madde 13: Canlı ile cansız arasındaki farkı söyler.	82	74,5	28	25,5
Madde 14: Bitki-hayvan ve insan arasındaki farkları söyler.	82	74,5	28	25,5
Madde 15: Kavramları tanımlamak için gayret gösterir.	87	79,1	23	20,9
Madde 16: Hayata ve çevresinde olup bitenlere karşı meraklıdır.	86	78,2	24	21,8
Madde 17: Dinledikleri ile ilgili sorular sorar.	75	68,2	35	31,8
Madde 18: Merak ettiği konuyla ilgili sormaktan hoşlanır.	81	73,6	29	26,4
Madde 19: Gerçek olanla olmayana ayırt eder.	90	81,8	20	18,2
Madde 20: Bir bilginin neden doğru/yanlış olduğunun nedenini açıklamaya çalışır.	70	63,6	40	36,4
Madde 21: Olaylar arasında neden-sonuç ilişkisi kurar.	77	70,0	33	30,0
Madde 22: İnsani davranışların ne olduğu hakkında	76	69,1	34	30,9



tahminde bulunur.				
Madde 23: Gerekliğinde hoşgörülü davranır.	88	80,0	22	20,0
Madde 24: İyi davranış ile kötü davranış arasındaki farkı söyler.	101	91,8	9	8,2
Madde 25: Başkaları için takdir ve övgü sözcükleri kullanır.	64	58,2	46	41,8
Madde 26: Kendisi için iyi olanı başkası için de ister.	72	65,5	38	34,5
Madde 27: Kendisi için istemediği şeyi başkası için de istemez.	76	69,1	34	30,9
Madde 28: Bir şeyin neden güzel veya çirkin olduğunu gerekçeleriyle açıklar.	86	78,2	24	21,8
Madde 29: Çevresindeki farklılıklara dikkat eder.	97	88,2	13	11,8

Tablo 2’de çocukların Felsefi Tutum ve Davranışlarını Belirleme Kontrol Listesindeki maddelere verdikleri cevaplar incelendiğinde; çocukların çoğu %91,8 ile en fazla “İyi davranış ile kötü davranış arasındaki farkı söyler” maddesini gerçekleştirmişlerdir. Bu durumda çocukların “iyi davranış ile kötü davranış arasındaki farkı söyleyebilmelerini” en fazla oranda gösterebildikleri felsefi tutum olarak söylemek mümkündür. En az gösterebildikleri felsefi tutum göstergesinin ise %55,5 ile “başkalarının hakları olduğunu söyler” maddesi olduğu görülmektedir. Egoantrik döneme denk gelen altı yaş için bu maddenin daha güç görülmesinin gelişimsel sebepleri olduğunu söylemek mümkündür.

**Tablo 3.** Çocukların Felsefi Tutum ve Davranış Puanlarının Cinsiyete Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	Felsefi Tutum ve Davranış Puanı			
		Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Kız	57	58,25	3320,50	1353,50	,346
Erkek	53	52,54	2784,50		

Tablo 3’de görüldüğü üzere çocuğun cinsiyeti ile felsefi tutum ve davranış kontrol listesinden aldığı puan arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ( $p>0,05$ ). Çocukların sıra ortalamaya değerlerine bakıldığında kızların sıra ortalaması 58,25; erkeklerinki 52,54’tür. Sıra ortalaması bakımından kızlar erkeklere göre biraz daha yüksek olsa da, elde edilen bulgulara göre çocuğun cinsiyeti ile felsefi tutumu arasında anlamlı bir fark yoktur.

**Tablo 4.** Çocukların Felsefi Tutum ve Davranış Puanlarının Anne Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Anne Öğrenimi	N	Felsefi Tutum ve Davranış Puanı				Kruskal Wallis H
		Sıra ort.	Sd	X <sup>2</sup>	P	
İlkokul	13	34,27	3	17,301	,001	1-4
Ortaokul	17	46,91				2-4
Lise	44	51,65				3-4
Üniversite	36	71,93				

Tablo 4'te bakıldığında çocukların kontrol listesinden aldıkları puanlar ile annelerinin öğrenim düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p < ,001$ ). Çocukların annelerinin öğrenim düzeylerine göre sıra ortalamaları ilkökul 34,27; ortaokul 46,91; lise 51,65; üniversite 71,93'tür. Bu sonuca göre çocuğun annesinin öğrenim düzeyinin çocuğun felsefi tutumu üzerinde etkili olduğu yorumu yapılabilir. Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için gruplara ikili olarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ilkökul-üniversite, ortaokul-üniversite ve lise-üniversite grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan ilkökul-ortaokul, ilkökul-lise ve ortaokul-lise grupları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır.

**Tablo 5.** Çocukların Felsefi Tutum ve Davranış Puanlarının Baba Öğrenim Düzeyine Göre Kruskal-Wallis H Testi Sonuçları

Felsefi Tutum ve Davranış Puanı						
Baba Öğrenimi	N	Sıra ort.	Sd	X <sup>2</sup>	P	Kruskal Wallis H
İlkokul	10	41,50	4	13,457	,009	1-4
Ortaokul	13	42,65				2-4
Lise	46	49,96				3-4
Üniversite	40	69,69				
Lisansüstü	1	50,00				

Tablo 5'e bakıldığında çocukların felsefi tutum ve davranış kontrol listesinden aldıkları puanlar ile babalarının öğrenim düzeyleri arasında anlamlı farklılık olduğu görülmektedir ( $p < ,001$ ). Çocukların babalarının öğrenim düzeylerine göre sıra ortalamaları ilkökul 41,50; ortaokul 42,65; lise 49,96; üniversite 69,69 ve lisansüstü 50,00'dir. Farklılaşmanın hangi gruptan kaynaklandığını anlamak için gruplara ikili olarak Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Elde edilen bulgulara göre ilkökul-üniversite, ortaokul-üniversite ve lise-üniversite grupları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan ilkökul-ortaokul, ilkökul-lise ve ortaokul-lise grupları arasında anlamlı bir farklılaşma bulunamamıştır. Bu sonuçlara göre çocukların babalarının üniversite mezunu olmasının çocukların felsefi tutumları üzerinde olumlu etkisi olduğu söylenebilir.

**Tablo 6.** Çocukların Felsefi Tutum ve Davranış Puanlarının Okul Türüne Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

Felsefi Tutum ve Davranış Puanı					
Cinsiyet	N	Sıra ort.	Sıra top.	U	P
Devlet	65	52,92	3439,50	1294,50	,305
Özel	45	59,23	2665,50		

Tablo 6'da görüldüğü üzere çocuğun cinsiyeti ile felsefi tutum ve davranış kontrol listesinden aldığı puan arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır ( $p > ,05$ ). Devlet okulu ve özel okula devam eden çocukların sıra ortalama değerlerine bakıldığında devlet okuluna devam edenlerin sıra ortalaması 52,92; özel okula devam edenlerin ise 59,23'tür.

Bu bulgular ışığında literatür taraması yapılarak, bu araştırmanın daha önce yapılan araştırmalarla örtüşen ve ayrışan yönlerinin olduğu tespit edilmiştir. Çocukların felsefi tutumunu ölçmeye yönelik doğrudan bir çalışma bulunmadığı için öncelikle felsefi

tutumun ilişkili olduğu konulara yönelik çalışmalara bakılmış ve bu çalışmadan elde edilen bulguların konuya ilişkin benzer çalışmaların bulgularıyla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir. Görücü (2014), tarafından yapılan çalışmada 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile cinsiyet faktörü arasında bir ilişki olup olmadığına bakılmış ve anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Aynı çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri okul değişkeni açısından da incelenmiş ve eleştirel düşünme ile öğrencinin devam ettiği okul türü arasında da fark olmadığı saptanmıştır. Bu bulgular bu çalışmadan elde edilen sonuçlarla örtüşmektedir. Sevinç ve Tok (2010) ise yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Elde ettikleri bulgulara göre öğretmen adaylarında düşünme becerilerinde aile ve çevre faktörünün etkili olduğu görüşü yüksek frekansta çıkmıştır. Sevinç ve Tok (2010) tarafından ortaya konan bu sonucun, araştırma bulgularıyla örtüşüğünü söylemek mümkündür. İnsan, elbette bir sosyal varlıktır ve felsefe, bir diyalog zemininde oluşur ve gelişir. Felsefe, insanın kendi kendine mırıldanabileceği bir deli saçması değildir ve Sokrates'ten beri süregelen geleneğe göre, felsefe, bir muhatabı gerekli kılar. Bu açıdan insanın ve çocuğun sosyal çevresi, felsefi tutumunun belirlenmesinde çok önemli bir faktördür. Nitekim araştırma sonucunda üniversite mezunu ebeyeyne sahip çocukların felsefi tutumlarının diğerlerine nazaran yüksek çıkması, bu tezi güçlendirir niteliktedir.

Sadioğlu ve Bilgin (2008), yaptıkları çalışmada iköğretim öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri ile cinsiyet ve anne-baba eğitim durumu arasındaki ilişkiyi saptamayı amaçlamışlardır. Çalışma sonucunda kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre eleştirel okuma düzeyinin daha yüksek olduğunu, anne ve baba eğitim durumunun ise çocukların eleştirel okuma düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığını tespit etmişlerdir. Sadioğlu ve Bilgin tarafından elde edilen sonuçlar, bu çalışmadaki sonuçlarla örtüşmemektedir. Tam tersine bu çalışmada anne-baba eğitim düzeyinin felsefi tutum üzerinde etkili olduğu, cinsiyet faktörünün etkili olmadığı bulunmuştur. Sadioğlu ve Bilgin'in 2008 yılında yapılan çalışması, çok eski tarihli olmasa da, hızla değişen çağın gerekleriyle birlikte az bir zaman diliminde dahi pek çok değişikliğin olabileceğini göstermektedir. Toplum olarak eğitim düzeyinin artış gösterdiği ve iyi bir eğitim almamış bireylerde bu durumun artık çocuklarına da bir dezavantaj olarak yansıdığı söylenebilir. Palut (2008), düşünme stilleri ile anne baba tutumları arasındaki ilişkiyi saptamak amacıyla yaptığı çalışmada çocuklarına karşı ilgili ve psikolojik özerklik sağlayan anne babaların çocuklarının eleştirel ve yaratıcı düşünme stillerini olumlu etkilediği; katı ve kesin kurallar koyan kontrolcü anne babaların ise çocuklarının eleştirel ve yaratıcı düşüncelerini olumsuz etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Palut'un araştırmasında anne babaların eğitim düzeyi belirtilmemiş olsa da bu sonuç, çalışmadan elde edilen bulgularla nisbeten örtüşmektedir. Dereli ve Koçak (2005), yaptıkları çalışmada 4-6 yaş çocuklarının ifade edici dil düzeyleri ile anne babanın eğitim düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anne eğitim düzeyi ile çocuğun ifade edici dil becerisi arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu bulmuşlardır. Felsefe, bütük oranda düşünmeye ve düşündüklerini ifade etmeye dayanan bir etkinliktir. Bu bakımdan annelerin eğitim düzeyinin ifade edici dil becerisini etkilemesi, dolaylı olarak bu çalışmada elde edilen sonuçla uyumludur denilebilir. Trickey ve Topping (2006), 11 yaş çocukları ile yaptıkları çalışmada işbirlikçi felsefi sorgulamanın sosyal-duygusal etkilerini ölçmeyi amaçlamışlardır. Çalışmaları sonucunda kızların işbirlikçi felsefi tartışmalara daha eğilimli oldukları ve verdikleri eğitimde kızların daha başarılı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmadan elde edilen bulgularda ise felsefi tutum bakımından kızlar erkeklerden daha yüksek bir puan

almış olsa da cinsiyet faktörünün anlamı bir farklılık yaratmadığı saptanmıştır. Badri ve Vahedi (2017), İran'ın Doğu Azeraycan bölgesinde yapmış oldukları çalışmada çocuklar için felsefe programının kız çocukların ruhsal zekaları üzerine etkisini ölçmeyi amaçlamış ve sonuç olarak bu programa tabi tutulan deney grubundaki kız çocukların ruhsal zekalarında anlamlı bir artış olduğunu saptamışlardır. Onlara göre ruhsal zeka, bir kişinin maddeci olmadan kendisinin ve başkalarının aşkın yönlerini fark etmesi, sağlayan zihinsel yetenektir (Badri ve Vahedi, 2017). Anlaşılacağı üzere bu bir çeşit kendini ve başkalarını fark etme durumudur. İç ve dış farkındalık, en temelde felsefenin nihai amaçlarından biridir ve bu bakımdan felsefi tutuma dahildir denilebilir. Araştırma kapsamında kullanılan kontrol listesinde farkındalığı ölçmeye ilişkin maddeler bulunmakla birlikte bu araştırma yalnızca bazı demografik verilerden hareketle durum betimlemesi yapmayı amaçladığı için, bu tarz bir sonuç elde edilmemiştir. Benzer şekilde Kizel ve Abdallah (2017), İsrail'de yaptıkları nitel araştırmayı, sadece kızların gittiği bir devlet okulunda yürütmüşler ve çocuklar için felsefe programının pedagojik ve toplumsal faydalarını tespit etmeyi amaçlamışlardır. O zamana kadar geleneksel kurallarla yönetilen okulda –erkekler yapabilir kızlar yapamaz- şeklinde bir algı hakimdir. Ancak uygulanan çocuklar için felsefe programının cinsiyet farkındalığını artırdığı ve cinsiyete uygun kimlik tanımlamasında yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır (Kizel ve Abdallah, 2017). Bu araştırmada ise kızlar ile erkeklerin felsefi tutumları arasında anlamlı bir fark bulunmayışı erkek ve kız çocukların birbirine eşit potansiyelle dünyaya geldiği, ancak bazı ayrımcı tutumların özgüven yitimine sebep olabildiği şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada elde edilen bir başka bulgu ise, felsefi tutum ve davranışları ölçen kontrol listesinden “başkalarının hakları olduğunu söyler” maddesinin en düşük başarılan madde olmasıdır. Egoantrik döneme denk gelen altı yaş çocuklar için bu becerinin gelişmesinin ve gözlemlenmesinin zorluğunun gelişimsel sebepleri olduğunu söylemek mümkündür. Ancak egoantrizm, felsefi tutum için olumsuz bir başlangıç olarak algılanmamalıdır. Daniel ve arkadaşları (2005), diyalojik eleştirel düşüncenin gelişim aşamalarını inceledikleri çalışmalarında epistemolojik perspektifin ilk basamağının egoantrik düşünce olduğunu belirtirler. Bu bağlamda felsefe etkinlikleri ile çocuğun düşünce şeklini meta-bilişsel bir seviyeye çekmek için egoantrik düşünce bir ilk basamak olarak düşünülebilir.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi tutum ve davranışlarını bazı demografik özelliklere göre incelenmeyi amaçlayan bu çalışmada okul öncesi eğitime devam eden 6 yaşındaki 110 çocuğa araştırmacılar tarafından geliştirilen felsefi tutum ve davranış kontrol listesi uygulanmıştır. Çocukların kontrol listesinden aldıkları puan ile cinsiyetleri, anne öğrenim düzeyleri, baba öğrenim düzeyleri ve devam ettikleri okul türü arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olup olmadığı araştırılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen bulgulara göre çocukların anne ve babalarının öğrenim durumu ile felsefi tutumları arasında anlamlı fark olduğu; cinsiyetleri ve devam ettikleri okul türleri ile felsefi tutumları arasında ise farkın olmadığı saptanmıştır.

### Öneriler

- Çocukların farklı gelişim alanları ile felsefi tutumları arasındaki ilişkiyi tespit etmeye yönelik deneysel araştırmalar yapılabilir.

- Kırsalda ve metropolde ikamet eden çocuk arasında felsefi tutum bakımından farklılık olup olmadığını saptamaya yönelik betimsel araştırmalar yapılabilir.
- Anne babaların farkındalıklarını artırmak için ve çocuklarının felsefi tutumlarını desteklemek için felsefi sorgulamaya yönelik hikaye kitapları okumaları önerilebilir.
- Devlet okulu ve özel okuldaki öğretmenlerin felsefi tutum farkındalık düzeylerini tespit etmek ve artırmaya yönelik araştırmalar yapılabilir, programlar geliştirilebilir.
- Piyasadaki yerli ve yabancı hikaye kitaplarının çocuklarda felsefi tutumu destekleyip desteklemediği araştırılabilir ve felsefi tutum gelişimini destekleyici hikaye kitapları yazılabilir.

### KAYNAKÇA

- Avcı, N. (2013). Çocuklar ve felsefe. B. Çotuksöken, H. Tepe (Eds.), Çocuklar için felsefe eğitimi (ss.31-32), Ankara: Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Badri, R., Vahedi, Z. (2017). The effectiveness of “the philosophy for children program” on the spiritual intelligence of the student. *International Journal of Educational and Psychological Researches*, XX(XX), 1-7.
- Bayraktar, L. (2013). Felsefe ile. Ankara: Aktif Düşünce Yayınları.
- Bayraktar, L. (2017). Prof. Dr. Levent Bayraktar ile çocuklar için felsefe ve Türkiye’de felsefe algısı/eylemi üzerine söyleşi. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 195-205.
- Daniel, M.F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C., Garza, T. (2005). Modelling the developmental process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334-354.
- Dereli, E., Koçak, N. (2005). Okul öncesi eğitime devam eden 4-6 yaş arasındaki çocukların ifade edicidil düzeylerinin bakım tarzı ve anne- baba eğitim düzeyi açısından incelenmesi (konya ili örneği). *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14, 245-253.
- Dirican, R., Deniz, Ü. (2017). Okul öncesi dönemdeki çocukların felsefi tutum ve davranışlarını belirleme kontrol listesi: geçerlik güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 12(14), 137-150.
- Gaarder, J. (2004). *Sofi'nin dünyası*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Görücü, E. (2014). Altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Yedi Tepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Gürsoy, K. (2006). *Bir felsefe geleneğimiz var mı?*. İstanbul: Etkileşim Yayınları.
- Johnson, B., Christensen, L. (2014). *Eğitim araştırmaları*, T. Öztürk (çev.), Ankara: Eğiten Kitap.
- Kizel, A., Abdallah, M. (2017). On the seam: philosophy with palestinian girls in an east Jerusalem village as a pedagogy of searching. *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1), 27-49.

- Öner, N. (1995). Felsefi tutum. *Felsefe Dünyası*, 18, 3-6.
- Palut, B. (2008). Düşünme stilleri ve anne baba tutumları arasındaki ilişki. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1-11.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A. (2008). The critical reading skills of primary school students according to gender differences and educational level of their fathers and mothers. *Elementary Education Online* 7(3), 814-822.
- Sevinç, M. Tok, E. (2010). Düşünme becerileri eğitim programının okul öncesi öğretmen adaylarının düşünme becerilerine ilişkin görüşlerine etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5(3), 875-891.
- Taşdelen, V. (2015). *Felsefe kültürü*. Ankara: Hece Yayınları.
- Trickey, S., Topping, K.J. (2006). Collaborative philosophical enquiry for school children, socio-emotional effects at 11 to 12 years. *Social Psychology International*, 27(5), 599-614.

---

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 1, s. 71-85

---

## Öğretmen Adaylarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya Atanmaya İlişkin Görüşleri

Fatih ÖZDEMİR<sup>1</sup>

Mustafa EROL<sup>2</sup>

---

### Özet

Bu araştırmanın amacı öğretmen adaylarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya atanmaya ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda çalışma nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın katılımcıları 2020-2021 öğretim yılında eğitim fakültesinde öğrenim gören 8 farklı bölümden 10 öğretmen adayı oluşturmuştur. Araştırmanın verileri araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler ise içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre, öğretmen adaylarının, iklim şartları, ulaşım, sosyo-kültürel farklılıklar, güvenli kalacak yer, okulun sahip olduğu imkânlar, eğitsel materyallere ulaşım, internet, yaşanabilecek dil sorunları, ebeveynlerin ilgisizliği, terör olayları gibi konularda da kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Bu sonuçlar dikkate alındığında öğretmen adaylarının eğitim sürecinde doğu ve güneydoğuya atanma konusunda bilgilendirilmeleri önerilmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Öğretmen Adayları  
Doğu ve Güneydoğuya Atanma  
Öğretmenlik Mesleği  
Kaygı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.12.2020  
Kabul Tarihi: 14.04.2021  
Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

---

<sup>1</sup>Araştırma Görevlisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi Anabilim Dalı, fozdemir@yildiz.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5759-643X>

<sup>2</sup>Araştırma Görevlisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı, merol@yildiz.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1675-7070>

# Teacher Candidates' Views on Being Appointed to Eastern and Southeastern Anatolia

Fatih ÖZDEMİR<sup>1</sup>Mustafa EROL<sup>2</sup>

## Abstract

The purpose of this research is to determine the opinions of teacher candidates about being appointed to Eastern and Southeastern Anatolia. For this purpose, the study was conducted with a case study design, one of the qualitative research designs. The participants of the study consisted of 10 teacher candidates from 8 different departments studying at the education faculty in the 2020-2021 academic year. The data of the research were obtained through the semi-structured interview form prepared by the researchers. The interviews were conducted face to face. The data obtained were analyzed by content analysis. According to the findings of the study, it was determined that teacher candidates were also concerned about issues such as climatic conditions, transportation, socio-cultural differences, safe place to stay, facilities of the school, access to educational materials, internet, language problems, indifference of parents, terrorist incidents. Considering these results, it is recommended that prospective teachers be informed about the assignment to the east and southeast during the education process.

## Keywords

Teacher Candidates  
Appointment to the East and Southeast  
Teaching Profession  
Anxiety

## About Article

Sending Date: 19.12.2020  
Acceptance Date: 14.04.2021  
Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Hayatımızın her alanında doğumdan ölüme kadar süren eğitim, insanın sosyal bilinci içerisinde (Dewey, 2014), toplumsal varlığı ilerletme ve koruma adına da önemli bir görev üstlenmektedir. Eğitimin topluma en büyük faydasını toplumsal değer ve erdemlerin bireylere kazandırılması olarak ifade etmek mümkündür. Aristoteles insanın erdemli olabilmesi için eğitilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Aristo, insanın kendi asıl işlevini en iyi şekilde gerçekleştirmesine imkân sağlayan fikri (dianoetik) ve ahlaki (eudamonik) erdemler olmak üzere iki tür erdemden bahsetmiştir (Cevizci, 2009). Ahlaki erdemler kesin bilgi içermezken, fikri erdemler matematikte olduğu gibi kesin bilgi içermektedir (Sönmez, 1994). Görülmektedir ki insanın dünyada gerçek anlamıyla var olmasının arkasında yatan en büyük etmen eğitimidir. Bu nedenle eğitim insanlığın tarihi boyunca en temel uğraş alanlarından birisi olmuştur. Hayat içerisinde farklı konularda ortaya çıkan problemlerin en önemli çözüm aracı olarak eğitim görülmüştür (Yılmaz, 2004). İnsan hayatında bu kadar öneme sahip olan eğitim gündelik hayatla da iç içe geçmiş durumdadır. Toplumun neredeyse tamamı eğitimin girdileri ya da çıktıları arasında yer almaktadır. Eğitimin temel

<sup>1</sup>Research Assistant, Yıldız Technical University, Faculty of Education, Turkish Social Studies Education Department, Social Studies Education, foedemir@yildiz.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5759-643X>

<sup>2</sup>Research Assistant, Yıldız Technical University, Faculty of Education, Department of Elementary Education, Primary Education, merol@yildiz.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1675-7070>



insan bileşenleri öğretmen ve öğrenci olurken veli, yönetici, temizlik hizmetlileri gibi çalışanlar da yardımcı öğeleri oluşturmaktadır (Sözer, 1991). Eğitimin bu öğeleri uyum içerisinde çalışır ise başarı elde edilebilir. Öğretmenin niteliği eğitimin işlevlerini yerine getirmesinde en önemli etkidir. Bundan dolayı öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının çalışma koşulları ve psikolojik durumları eğitim sistemi için, dolayısıyla toplum için büyük önem arz etmektedir. Çünkü öğretmen adaylarının atanmaya ilişkin kaygıları daha göreve başlamadan onları psikolojik olarak olumsuz etkilemektedir. Özellikle öğretmen adayların büyük bir kısmının ilk görev yeri Doğu ve Güneydoğu Anadolu olacağı düşünüldüğünde öğretmen adayların bölgenin imkânlarına ve şartlarına ilişkin birçok alanda kaygı yaşayacağı söylenebilir. Alan yazında çeşitli çalışmalar üniversite öğrencilerinin bazı alanlara ilişkin kaygı yaşadıklarını ortaya koymuştur (Çakmak ve Hevedanlı, 2005). Bu kaygıları başında atanamama kaygısı (Kırımoğlu, 2010), ilk görev yerinin doğu olacağı kaygısı ve güvenliğe ilişkin kaygılar olduğu görülmektedir.

Doğu ve Güneydoğu ile ilgili öğretmen adayları ve mesleğe yeni başlayan öğretmenler nelerle karşılaşacağını bilmediği için bir takım belirsizlik içinde kalmaktadır. Bu belirsizliklerde kaygıya yol açmaktadır. Kaygının artması kişinin geleceği hakkında ne yapacağını bilmemesine ve psikolojik sorunlara neden olmaktadır. Özellikle öğretmenliğin ilk yılları öğretmen ve öğretmen adaylarında çeşitli kaygıların olmasında etkili olmuştur. Dünyanın her yerinde öğretmenliğin ilk yılları en çok güçlük çekilen yıllar olarak bilinmektedir (Feiman-Nemser, 2003). Hizmet öncesi ne kadar nitelikli bir eğitim alınmış olsa da mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin ilk yılında gerçek sorunlarla karşılaşması neticesinde uyum sorunu yaşaması kaçınılmaz bir gerçektir (Korkmaz, Saban ve Akbaşı, 2004). Ülkemizde coğrafi koşullar, iklim, ekonomik gelişmişlik düzeyindeki farklılıklar ve güvenlik sorunları nedeniyle bölgesel farklılıkları bulunmaktadır. Kırsal kesimin kendi doğasından kaynaklı kültürel, coğrafi, ekonomik ve sosyal yetersizlikleri bulunmaktadır (Donuk ve Palavan, 2016). Ülkemizin Güneydoğu ve Doğu Anadolu Bölgesi coğrafi şartlar ve gelişmişlik düzeyi bakımından daha kırsal bölgeler olduğu görülmektedir. Bundan dolayı Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde konferans, tiyatro faaliyetlerinin kısıtlı oluşu, köylere ulaşım durumu, okulun ve çevrenin eğitim materyalleri açısından yetersizliği, kırtasiye malzemelerine ulaşma problemleri daha fazladır (Çapuk ve Ünsal, 2017). Bir de bu bölgede terör kaynaklı güvenlik problemlerinin olması, eğitim şartlarını ve öğretmen çalışma koşullarını zorlaştırmaktadır (Kırdök, 2020). Bu nedenlerden dolayı mesleğe yeni başlayan öğretmenler ve öğretmen adayları olumsuz etkilenebilmektedir. Hatta mesleği bıraka bilmektedirler (Dickson, Riddlebarger, Stringer, Tennant ve Kennetz, 2014). Bu açıdan karmaşık atama süreci, mesleğe başlama tedirginliği, ülkemizde var olan kültürel, coğrafi ve ekonomik anlamda bulunan farklılıklar, terör kaynaklı korkular atanmadan önce öğretmen adaylarında bir takım kaygıların oluşmasına neden olabilmektedir. İlgili alanyazın incelendiğinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu bölgesinde öğretmen olmaya ilişkin öğretmen adayları ve göreve yeni başlayan öğretmenler ile ilgili çeşitli araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Bu araştırmalar genellikle, öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara, eğitsel sorunlara, kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara, bölgedeki öğretmen açığının giderilmesine yönelik çalışmalara odaklandığı görülmektedir (Analı ve Şahin, 2020; Başar ve Doğan, 2015; Bilir, 2008; Cantú ve Martínez, 2006; Çapuk ve Ünsal, 2017; Dağdeviren, 2009; Dağlı ve Han, 2017; Dickson ve diğerleri, 2014; Palavan ve Donuk, 2016; Garan, 2005; Kozikoğlu ve Senemoğlu, 2018; Meister ve Melnick, 2003; Michel, 2013; Özpinar ve Sarpkaya, 2010; Şahin, 2010; Taşkaya, Turhan ve Yetkin, 2015). Ayrıca ilgili

alanyazında öğretmen adaylarına yönelik “Doğu ve Güneydoğuya Atanma Kaygısı” ölçeğinin de olduğu görülmektedir (Erol ve Özdemir, 2020). Bu noktada öğretmen adaylarının doğu ve güneydoğu anadoluya atanmaya ilişkin kaygılarını belirlemeye yönelik nitel bir araştırmaya rastlanmamıştır. Daha çok araştırmalar bölgeye atanan öğretmenlerin kaygılarına ve çalışma koşullarına odaklanmıştır. Bu noktada araştırmanın amacı öğretmen adaylarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu’ya atanmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi olarak ifade edilmiştir.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırmanın amacına uygun durum çalışma deseni ile desenlemiştir. Bir tek bireyden bir okula kadar değişik birimlerin ele alınabileceği durum çalışmaları araştırmacılara zengin ve ayrıntılı veriler sunarken, diğer nitel araştırma yaklaşımlarında olduğu gibi genelleme amacı taşımamaktadır (Lichtman, 2006). Durum çalışmasında bir ya da daha çok olay, ortam, program, sosyal grup, toplum ya da diğer sınırlandırılmış bir sistemin derinlemesine analizi söz konusudur. Bu çalışmada öğretmen adaylarının Doğu ve Güneydoğuya atanmaya ilişkin görüşlerinin belirlenmesi adına durum çalınmasından yararlanılmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiş ve eğitim fakültelerinde farklı bölümlerde öğrenim gören (Sınıf, Sosyal Bilgiler, Türkçe, Fen Bilgisi, Rehberlik, Matematik, İngilizce ve Okul Öncesi) 10 öğretmen adayı oluşturmuştur. Kolay ulaşılabilir örnekleme tamamen mevcut olan, ulaşması hızlı, kolay olan öğelere dayanır ve zamandan tasarruf etmek için kullanılır (Baltacı, 2018). Nitel çalışma grubuna ilişkin ayrıntılı veriler aşağıda Tablo-1 açıklanmıştır.

**Tablo-1.** Katılımcıların Demografik Bilgileri

Katılımcı	Yaş	Cinsiyet	Okuduğu Bölüm	Okuduğu Sınıf	Doğum Yeri	Yaşadığı Yer
ÖAE-1	22	Erkek	Fen Bilgisi Öğretmenliği	4. Sınıf	Bartın	İstanbul
ÖAE-2	22	Erkek	Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik	4. sınıf	Malatya	Ankara
ÖAE-3	21	Erkek	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	2. sınıf	Samsun	İstanbul
ÖAK-1	21	Kadın	Sosyal Bilgiler Öğretmenliği	3. sınıf	Bilecik	Bilecik
ÖAK-2	19	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	2. sınıf	Muğla	Muğla
ÖAK-3	21	Kadın	İngilizce Öğretmenliği	3. sınıf	Adana	Adana
ÖAE-4	22	Erkek	Matematik Öğretmenliği	4. sınıf	Amasya	İstanbul
ÖAK-4	20	Kadın	Sınıf Öğretmenliği	2. sınıf	İzmir	İzmir
ÖAK-5	23	Kadın	Okul Öncesi Öğretmenliği	4. sınıf	Adana	Adana
ÖAK-6	21	Kadın	Türkçe Öğretmenliği	3. sınıf	Manisa	Manisa

Tablo 1’de araştırmanın katılımcılarına ilişkin demografik bilgiler (yaş, cinsiyet, okuduğu bölüm, okuduğu sınıf, doğum yeri, yaşadığı yer) verilmiştir. “ÖAE” erkek öğretmen adayını, “ÖAK” kadın öğretmen adayını temsil etmektedir. Örneğin; “ÖAE-1”

katılımcılar arasından erkek olan birinci katılımcıyı, "ÖAK-5" kadın olan beşinci katılımcıyı ifade etmektedir.

### **Veri Toplama Aracı**

Yarı yapılandırılmış görüşme formu; öğretmen adaylarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya atanmaya ilişkin görüşlerini belirlemek için yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, açık uçlu sorular yardımıyla katılımcının algıladığı dünyayı kendi düşünceleriyle anlatmasına olanak tanır (Merriam, 2009). Görüşme sorularında veri zenginliğini artırmak ve katılımcıların görüşlerini derinleştirmek için araştırmanın akışına uygun olarak bazı sonda olarak nitelendirilen sorular sorulmuştur. Sondalar detaylar hakkında daha çok soru sormak, açıklama yapmalarını istemek veya örnekler almak üzere düzenlenebilir (Merriam, 2009). Görüşmeler katılımcıların uygun gördüğü ortamlarda birebir gerçekleştirilmiştir. Birebir görüşme yoluyla elde edilen veriler ses kayıt cihazı yardımıyla kayıt edilmiştir. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler ortalama 26 dakika sürmüştür. Görüşmeler bizzat araştırmacılar tarafından yürütülmüş, üçüncü bir kişi çalışmaya dâhil edilmemiştir. Veri toplam süreci sosyal mesafe kurallarına uygun olarak yürütülmüştür (Görüşme yapılan kişi ile en az iki metre mesafe olmasına özen gösterilmiştir). Verilerin toplanma sürecinde hem araştırmacı hem de katılımcıların tamamı maske takmışlardır. Görüşmeler açık havada yapılmış, kapalı alanlar tercih edilmemiştir.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmada elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi; nitel metinlerin tekrar eden kelimeler ve temalar doğrultusunda taranması ve hacimli olan nitel materyali alarak temel tutarlılıklarını ve anlamlarını belirlemeye yönelik herhangi bir nitel veriye indirgemesi ve anlamlandırması olarak ifade edilmektedir (Patton, 2015). İçerik analizi doğrultusunda ilk olarak verilerin tamamı okunmuş, dinlenmiş ve bu işlem tekrar tekrar uygulanmıştır. İkinci aşamada veriler kodlanmış ve birbiri ile ilgili kodlar ilişkilendirilerek temalara ulaşılmıştır (Merriam, 2009). Görüşme doküman haline getirildikten sonra kadınlar "ÖAK-1, ÖAK-2, ÖAK-3...", " , erkekler "ÖAE-1, ÖAE-2, ÖAE-3..." olarak kodlanmıştır. Veriler temalar altında ele alınmış ve uygun yerlerde doğrudan alıntılar (öğretmen adayları görüşleri) ile desteklenmiştir.

### **Araştırmacının Rolü ve Güvenilirlik**

Katılımcılardan elde edilen verilerin doğrulanmasını sağlamak için veri kaynağı ve araştırmacı üçgenlemesi (Stake, 2010) kullanılmıştır. Veri kaynağı üçgenlemesi, tüm katılımcıların deneyimlerinin perspektiflerini karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Araştırmacı üçgenlemesi sayesinde tüm araştırmacılar verileri yakından incelemiştir. Çalışma kapsamında kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu için uzman görüşüne başvurulmuştur. Çalışma bulgularının farklı durumlara ilişkin transfer (nakledilebilirlik) edilebilirliği kontrol edilmiştir. Çalışmada analiz sürecinde yapılan kodlama ve temalar araştırmacılar tarafından farklı yapılmış, yapılan analizler benzerlik ve farklılık açısından incelenmiştir. Böylelikle kodlayıcılar arasındaki uyumun çapraz kontrolü yapılmış ve

araştırmacılar arasında koordinasyon sağlanmasına özen gösterilmiştir. Bulgular zengin ve detaylı betimlemeler çerçevesinde ele alınmış ve örneklerle desteklenmiştir. Bu noktada elde edilen temalar alan yazın çerçevesinde değerlendirilmiş ve tartışılmıştır. Çalışmanın odağının belirlenmesi ve araştırmanın gerçekleştirildiği ortam ve katılımcılar hakkında bilgiler verilmiştir. Ayrıca çalışma gerçekleştirilmeden önce etik kurul izni alınmıştır.

### **Araştırmanın Etik Kurul İzinleri**

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Ayrıca araştırmada araştırmacı gönüllüğü, aydınlatılmış onam ve bilgilendirilmiş olur formu kullanılmıştır. Araştırmanın etik kurul izin bilgileri aşağıda sunulmuştur.

Etik değerlendirmeyi yapan kurul adı = Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu

Etik değerlendirme kararının tarihi= 29.07.2020

Etik değerlendirme belgesi sayı numarası= 73613421-604.01 .02-E.2007290537

### **BULGULAR**

Doğuya atanma ve atanma süreci ile ilgili öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmanın bulguları üç tema çerçevesinde açıklanmıştır. Bu temalar; Atanmaya İlişkin Kaygı, Eğitsel İmkânlarla İlişkin Kaygı, Güvenliğe İlişkin Kaygı şeklinde ifade edilmiştir. Belirlenen temalar öğretmen adaylarının görüşlerinden bire bir alıntılarla desteklenerek açıklanmıştır.

#### **Tema-1: Atanmaya İlişkin Kaygı**

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde Doğu ve Güneydoğu’ya atanmaya (öğretmen olmaya) ilişkin birçok alanda kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Bu kaygıları, güvenli kalacak yer bulma sorunu (ÖEK-4 *Doğuda özellikle güvenlik sorunlarına ilişkin sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum. Güvenli kalacak yer bulabileceğimden emin değilim*), zor iklim şartları (ÖAK-4 *Bir yerde mahsur kalmak, kar yağması, beni korkutuyor. Bir öğretmenden 10 gün mahsur kaldığımı duymuştum*), ulaşım sıkıntıları (ÖAK-1 *Ulaşım konusunda sıkıntı yaşadım kesinlikle herhalde*), sosyo-kültürel farklılıklar (ÖAK-2 *Zaten şey köy yerlerinde ya da ne bileyim hoş karşılanmayabilir benim giyim tarzım*), konuşulan dil ile ilgili sorunlar (ÖAK-2 *Ben zaten dil konusunda sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum*), okul yönetimi ile yaşanacak sorunlar (ÖAE-4 *Okul yönetimi ile siyasi görüşlerimden dolayı (sendika falan gibi) sorun yaşayacağımı düşünüyorum*), internete erişim sorunu (ÖAE-2 *Kırsal yerlerde internete erişim olmayabilir*), düşübeveynlerle yaşanacak sorunlar (ÖAK-4 *Velilerle görüş ayrıklıklarımız olabilir. Bu yüzden sıkıntı yaşayabilirim*), basına yansıyan olumsuz haberler (ÖAK-6 *Öğretmenlerin şehit edildiğine yönelik haberler beni korkutuyor*) şeklinde sıralamak mümkündür. ÖAK-2 ise doğuya atanma (öğretmen olma) ile ilgili kaygısını “İmkânların kısıtlı olmasından dolayı çekiniyorum. Bu konuda

*sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum ve buda ister istemez endişelenmeme neden oluyor” şeklinde ifade etmiştir.*

Öğretmen adayları genel olarak Doğu ve Güneydoğu’ya sözleşmeli atanmaya ilişkin bazı sebeplerden dolayı endişe duyduklarını da (ÖAK-3 *Yani şöyle bir şey var hani 5 yıl zorunlu demek sözleşmeli de olsa biraz böyle insanın gözünü çok korkutan bir şey bence...*) ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları zorunlu sözleşmeli öğretmenlik hizmetinin kendilerini psikolojik (ÖAE-1 *Zorunlu hizmet şöyle yani bana kalırsa düşünmüyorum ama bu kişiden kişiye değişir. İnsanlar kendilerini mutlu hissetmiyor, güvende hissetmiyor, hani psikolojik olarak rahat hissetmiyor. Buda insanı ister istemez etkiliyor. O yüzden olabilir bence*) olarak olumsuz etkilediğini de belirtmişlerdir. ÖAK-5 ise evlilik durumunda eşi ile aynı yerde olamamaktan dolayı kaygı duyduğunu ifade etmiştir.

*ÖAK-5 “4 yıl boyunca benim evim barkım her şeyim nerdeyse orda olacak, tatillerde gelebileceğim kendi memleketime ya da kendi evime. Herhangi bir evlilik durumu söz konusu olduğunda işte evlendiğim eşimle aynı yere gelme sıkıntısını çekmekten bundan biraz korkuyorum açıkçası, hani bir huzursuzluk. Bu sefer kaldığım yer bana eziyet gibi gelir mi diye düşünüyorum”.*

Bazı öğretmen adayları ise sözleşmeli atanmanın olumlu olduğu yönünde (ÖAK-2 *Açıkçası sözleşmeli öğretmen atamasını biraz da olumlu olduğunu düşünüyorum*) görüş belirtmişlerdir. Sözleşmeli atanmanın eşitliği sağladığı ve her meslek grubunda olduğu gibi öğretmenlikte de olması gerektiğini düşünen öğretmen adaylarında olduğu görülmektedir. Örneğin;

*ÖAE-1 “Sözleşmeli atanmayı doğru buluyorum, çünkü her öğretmenin her yerde yaşayıp her yerde öğretmenlik yapmalı, sadece belirli yani şeylerle yapılacak değil yani, bu ülke adına çalışılacak, bence ülkenin her köşesine gidilebilir, her köşesinde bu mesleği icra etmemiz gerekiyor benim şahsi görüşümce”.*

Yukarıda sıralanan atanmaya ilişkin kaygılar alt temalar çerçevesinde ayrıntılandırılarak sunulmuştur. Bu alt temalar katılımcıların ifadeleri ile desteklenmiştir.

### **İklim ve Ulaşım Şartları**

Öğretmen adayları iklimin hayat şartlarını olumsuz etkileyeceğini, hayatlarında yapmadıkları şeyleri yapmak zorunda kalacaklarını ve bu durumda kendilerinde kaygıya neden olacağı düşüncesindedirler. Özellikle Doğu Anadolu’nun zor iklim şartlarının öğretmen adaylarında kaygıya neden olduğu söylenebilir. Aşağıdaki ifadeler bu durumu destekler niteliktedir.

*ÖAK-4 “Özellikle iklim koşulları beni korkutuyor. Ben hayatımda hiç soba yakmadım, soğuk bir yerde olmadım. Oradaki şartlar zor olacağını düşünüyorum. Örneğin iki tane öğretmen sobayı yakarken kendilerini yakmıştı, basına böyle bir şey yansımıştı. O haberlerde korkmamda etkili tabii”.*

*ÖAK-2 “Ben ilk defa hani karın yağışını İstanbul’da yaşadım, gördüm üniversiteye gidince. Bizim buraya, kendi memleketimize kar yağmıyor ve kardan ve soğuktan da çok*

*korkuyorum. Herhangi birçok uzun süre kar kalan bir memlekette yaşamaktan çok korkuyorum. O konuda tedirginim ve ısınma sıkıntısı çekmekten de çok korkuyorum”.*

Öğretmen adaylarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da yaşayacağını düşündüğü diğer bir sorun ise ulaşım sorunu (ÖAK-5 *O konu evet ulaşım, köyde mahsur kalma falan bir tek bu konu endişelendirir, ÖAE-1 Barınma ve beslenmede yaşamam bir ihtimal de belki ulaşımında olabilir, çok ücra bir köşede olursam*) olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adayları doğudaki coğrafyadan kaynaklı, kışın yolların kapanmasının ulaşım sorunlarına neden olabileceğini ve bu durumda kaygıya neden olabileceğini ifade etmişlerdir. Örneğin;

*ÖAK-1 “Ulaşım konusunda sıkıntı yaşadım kesinlikle. Çünkü bazı ilçelere falan gibi kışın mesela kar yağdığında bölgenin coğrafi özelliklerinden dolayı ulaşım sağlanamıyordu. Hatta bazı öğretmenler ilçelerdedi köylere ulaşamıyorlardı falan. Kaygılanmamak için bile değil...”.*

### Sosyo-Kültürel Farklılık

Öğretmen adaylarına göre sosyo-kültürel farklılıklarda kaygıya neden olabilmektedir. Özellikle farklı kültürde yetişmiş olma (ÖAK-1 *Şimdi her kültürün insanı biraz farklı olduğu için sorun yaşadım. Yani ben kendimden örnek vereyim daha çok hani Bilecik’te mesela doğup büyüdüğüm için doğunun kültürüne hâkim değilim. Hani oraya gittiğimde biraz şey olabilirim, oranın kültürünü yadırgayabilirim*), atanılan yerde sosyal hayat rutinlerinin değişeceği düşüncesi (ÖAK-4 *Sosyal aktif bir hayat yaşamayacak gibi düşünüyorum açıkçası kendimi*) ve giyim tarzı farklılıkları öğretmen adaylarının kaygı hissetmelerine neden olmaktadır. ÖAK-2’nin *“Köy yerlerinde ya da ne bileyim hoş karşılanmayabilir benim giyim tarzım. Gittiğim yerde bu zihniyete sahip insanlar yoksa onlar tarafından psikolojik baskı yaşayacağımı düşünüyorum ve huzursuz hissediyorum daha gitmeden”* ifadesi bu durumu destekler niteliktedir.

Kültürel farklılığı sorun olarak görmekten ziyade zenginlik olarak algılayıp Doğu ve Güneydoğu kültürüne uyum konusunda sorun yaşamayacağını ifade eden (ÖAK-5 *Farklı kültürleri tanımak, o yaşama ayak uydurmak güzel olacağını düşünüyorum*) görüşlerde vardır. Aşağıdaki öğretmen adayı ÖAK-3’ün görüşleride bu durumu destekler niteliktedir.

*ÖAK-3 “Bir öğretmenin hani olabildiğince her türlü kültürel farklılığa açık olması ve kolay bir şekilde adapte olması gerektiğini düşünüyorum. Bunu görmezden gelmemeliyiz, aksine bunu yüceltmeliyiz, farklılık olan yerde renk de vardır. Farklı renklerin güzelliği diyorum kısacası. O yüzden kendim alışmakta sorun yaşayacağımı düşünmüyorum”.*

### Dil Sorunları

Öğretmen adaylarına göre yaşanabilecek dil farklılıklarında kaygıya neden olabilmektedir. Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde, dil problemi yaşayabileceklerini (ÖAK-4 *Bilmediğim bir dil, belki bakkalda bile derdimi anlatamayacağım*) düşündükleri görülmektedir. ÖAK-2’nin ifadesi de bu durumu destekler niteliktedir.

*ÖAK-2 “Ben batı kültüründe yetiştiğim için doğu kültüründeki öğrencilerden veya velilerin dilini bilmiyor oluşum bana farklı gelebileceğini düşünüyorum. Bu yüzden uyum sağlama sürecinin biraz uzun olacaktır açıkçası”.*

Öğretmen adaylarının bir kısmı ise dil bilmemenin sorun olacağını ancak bu sorunun en aza indirme ve eğitim faaliyetlerinin aksamaması adına akran desteğinden yararlanabileceğini ve kendisi de bölgede konuşulan dili öğrenmeye çalışarak bunu aşabileceğini belirtmiştir. Örneğin;

ÖAK-2 *“Bana yardımcı olabilecek mesela kim olabilir, çocuklardan sınıfta mesela etkin öğrenci diye bir şey var ya hani işte soba yakmayadır, şuna, bunadır öğretmene yardım eden bir çocuk oluyor işte. Onunla birlikte, bölgenin dilini öğrenmeye çalışırım mutlaka. Hem kendime yeni bir şey katmak adına hem de onları anlamak adına dili öğrenmeye çalışacağım”.*

### Okul Yönetimi ve Ön Yargı

Öğretmen adaylarının bir kısmı Doğu ve Güneydoğu Anadolu’da okul yöneticileri ile sorun yaşayacağını düşünürken bir kısmı ise herhangi bir sorun yaşamayacağını düşünmektedir. Bu noktada okul yöneticileri ile bir sorun yaşayacağını düşünmeyen (ÖAK-3 yöneticilerde ilgili bir sıkıntı yaşayacağımı düşünmüyorum, ÖAE-3 Benim kendi düşünceme göre okul yöneticileri bizim gibi öğretmenlerden oluşuyor ve bizimle aynı düşünceler, fikre sahip bir öğretmen kitlesi, yönetici kitlesi olacağını düşünüyorum) öğretmen adaylarının olduğu gibi sorun yaşayacağını düşünen öğretmen adayları da vardır. Örneğin;

ÖAK-4 *“Olabilmişince kutuplaşmadan insanlarla iyi geçinmeye çalışacağım ama yaşayacağımı düşündüğüm yönetsel mobbing beni korkutuyor. Oradaki yöneticilerin bir sendikaya girmem konusunda bana baskı yapabilir veya diğer öğretmenlere gösterilen tavizler bana gösterilmeyebilir”.*

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde Doğu ve Güneydoğu’ya atanmaya ilişkin ön yargılarından kaynaklı kaygılarında olduğu (ÖAK-2 Zaten dil konusunda sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum) görülmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının ilgili bölgelere hiç gitmemiş olmaları, bölgenin kültürel yapısını tanımıyor olmaları, bölge insanı hakkında yanlış bilgi ve algılara sahip olması kaygı yaşamalarında etkili olduğu belirlenmiştir. ÖAK-2’nin ifadesi bu durumu destekler niteliktedir.

ÖAK-2 *“Gündemden takip ettiğimiz kadarıyla ben doğuya gitmedim. Gezilecek yerlerine dahi gitmedim. Oranın kültürel yapısını falan ya da insani yapısını çok fazla bilmiyorum. O yüzden yani çok endişe duyuyorum açıkçası. Kadın ile erkek ilişkilerinde mesela kadınların daha çok ezildiğini veya çok fazla çocuk doğurma olayı falan da var ya kadına çok fazla değer verilmediğini düşünüyorum”.*

Öğretmen adaylarının bir kısmı ise Doğu ve Güneydoğu ile ilgili ön yargılarının olduğunu ancak oraları gidip gördüğü için ön yargılarının yersiz olduğunu ifade etmiştir. Örneğin;

ÖAE-2 *“Açıkçası bu zamana kadar genelde batıda yaşamış bir insan olarak sürekli bir önyargım vardı ama gidip gördüğüm yerler de oldu. İnsanların da bu ön yargıyı yıkması lazım. Ben Tunceli’ye gitmiştim mesela. Tunceli’deki insanların mesela açıkçası öyle tabi küçükken hiç bilmediğimiz için birazcık da okumadığımız cahil olduğumuz için bu konularda insanların medeni olmadığını düşünürdüm. Tabi medeniyette insandan*

*insana değişir de cevabı ama gidip gördüğüm zaman aslında hiç de öyle olmadığını ve çoğu yani insanla kıyasladığım zaman Türkiye içerisinde gayet de üst segmentte olduklarını gördüm”.*

### **İnternet ve Kalacak Yer**

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya atandıklarında internete rahat erişim sağlayamayacaklarını düşündükleri (ÖAK-6 *İnternet erişiminin kolay olmaması gibi nedenlerde doğuya atanmamı etkiliyor, ÖAK-4 İnternete erişim sıkıntısı hem beni mutsuz eder hem de derslerimi sağlıklı işlememe engel olur*) belirlenmiştir. İnternete rahat erişim sağlayamama öğretmen adaylarında kaygıya neden olabilmektedir. Örneğin;

*ÖAE-3 “Telefon ve internet sıkıntısı olabilir, bunlarda sıkıntı yaşayabiliriz. Çünkü yaşanan olumsuz şartlar bazen böyle şeyleri etkiliyor. Konuşamayabiliyoruz, Yükselti işte telefonun çekmediği yerler vs. söz konusu internete ulaşamayabiliriz. Kaygılarımın temeli bu sorunlar”.*

Öğretmen adaylarının kaygı duymalarına neden olan diğer etmen ise güvenli kalacak yer sıkıntısı (ÖAK-5 *Kalacak yer sıkıntısı yaşayacağımı düşünüyorum*) yaşayabilecekleri düşüncesidir. belirlenmiş. Bu durumunda öğretmen adaylarında kaygıya neden olduğu (ÖAK-6 *Güvenli kalacak yer bulamamak beni endişelendiriyor*) görülmüştür.

### **Ebeveynler**

Öğretmen adaylarına göre öğrencilerin ebeveynleri ile yaşanabilecek sorunlarda kaygıya neden olabilmektedir. Özellikle öğretmen adaylarının, ebeveynlerle, görüş ayrıkları (ÖAK-4 *Velilerle görüş ayrıklıklarımız olabilir*), ilgisizlik (ÖAK-6 *Velilerle yaşayacağım problem olursa o da çocukların eğitiminin aksatılması olabilir*), iletişimsizlik (ÖAK-5 *Dil farklılıkları sağlıklı iletişim kurmamızı engelleyeceğini düşünüyorum*), şiddet (ÖAE-3 *Bazı insanlar direkt saldırma potansiyeli bulunan insanlar, yani ya kelimeleriyle ya fiziksel şiddet olarak yaklaşabilirler ve buna karşı nasıl bir savunma yapabileceğimi hiç düşünmedim*) ve fikirbirliğine varamama (ÖAE-3 *Bazı veliler terör destekli konuşmaları olabilir veya öğretmeni devletin adamı olarak görenler olabilir. Bu tarz anlaşmazlıklar tabii ki de kaygılanmama neden olur*) gibi sorun yaşayacaklarını düşündükleri belirlenmiştir. Bu yaşanabilecek sorunlar ise öğretmen adaylarının atanmaya ilişkin kaygı duymalarına neden olmaktadır. Örneğin;

*ÖAE-1 “Düşündüğüm kadarı ile veliler çok ilgisiz. Çok fazla çocukları var ve çocukları ile yeterince ilgilenmiyorlar. Özellikle eğitim konusu tamamen yetersiz. Buda benim eğitim konularında ve çocukların geleceğine ilişkin kaygılanmama neden oluyor”.*

### **Tema-2: Eğitsel Sorunlara İlişkin Kaygı**

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya atanma ile ilgili yaşayabilecekleri en büyük sorunlardan birinin de eğitsel sorunlardan kaynaklı kaygı olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en çok kaygılandığı sorunlar ise, eğitsel materyallere ulaşma sorunu (ÖAK-5 *Eğitim materyallerine ulaşmada sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum*), ve okulun fiziki alt yapısından kaynaklanan sorunlar (ÖAK-3 *Okulların*



*imkânları asla yeterli değil. Sosyal medyada takip ettiğim öğretmenlerin hesaplarından gördüğüm kadarıyla gerekli materyalleri bırakın, okulun imkânları bile o kadar yetersiz ki ısınma bile sobayla ve bunları öğretmenlerin yakması gerekiyor) olduğu görülmektedir. Örneğin; ÖAK-2 “Eğitime yönelik imkânların kısıtlı olmasından dolayı çekiniyorum. Bu konuda sıkıntı yaşayacağımı düşünüyorum. Buda beni endişelendiriyor açıkçası” ifadeleri de eğitsel materyallere ulaşma sıkıntısının kaygıya neden olabileceği görüşünü destekler niteliktedir. Bazı öğretmen adayları ise eğitsel materyalleri kendileri yapabileceklerini ifade etmişlerdir. Örneğin;*

*ÖAE-3 “Eğitim materyali çocukların ilgisini çekebilecek herhangi bir şeydir. Yani olmuyor olmuyor demek yerine, kendim üretebileceğim onlarca materyal var. Onları kendim üretebilirim, araştırabilirim, bulabilirim getirtirebilirim”.*

### **Tema-3: Güvenliğe İlişkin Kaygı**

Öğretmen adaylarına göre yaşanabilecek güvenlik sorunlarında kaygıya neden olabilmektedir. Doğudaki güvenlik sorunlarına ilişkin özellikle kadınlar daha endişeli oldukları yönünde görüş belirtmişlerdir. ÖAK-6 bu durumu “Doğuda öğretmen olmakla ilgili güvenliğe ilişkin endişelerim var” ifadeleri ile açıklamıştır. Ayrıca basına yansıyan doğu ile ilgili güvenlik sorunlarına ilişkin olumsuz haberlerde kaygıyı artırmaktadır. ÖEK-4 “Aybüke öğretmen vardı mesela şehit edilmişti bu olaylar endişelenmeme neden oluyor. Basına yansıyan diğer olaylarda beni korkutmuyor değil. Tabi öncede vardı bu dönem hala bunların olması kötü tabii” ifadeleri ile bu durumu açıklamıştır. ÖAK-1’in ifadeleride güvenlik sorunlarının kaygıya neden olabileceği görüşünü desteklemektedir.

*ÖAK-1 “Güvenlik açısından endişem var. Çünkü malum terör olaylarından ve şehit edilen öğretmenlerden dolayı doğuya gitme konusunda tereddütlerim var ama gider miydim, giderdim. Ama yine bir endişe içinde giderdim”.*

Erkek öğretmen adaylarının bazıları güvenliğe ilişkin endişelenirken bazıları herhangi bir endişe duymadıklarını (ÖAE-2 *Günümüz şartlarında güvenliğe ilişkin sorun olacağını pek sanmıyorum*) ifade etmişlerdir. Erkek öğretmen adaylarına göre günümüzde terör olayların azlığı (ÖAE-2 *Artık eskisi gibi terör olayı yok*), güvenlik güçlerinin artırılması (ÖAE-4 *Jandarmaların karakolları, polislerin arttırılması bu tür olayların yaşanmasını azalttığını düşünüyorum*), toplumun bilinçlenmesi (ÖAE-1 *Eskiye göre toplumda bilinçlendi bence, sıkıntı olacak bir şey yok*) gibi nedenlerin kaygı durumunu olumlu yönde etkilemiştir. ÖAE-3’ün ifadesi de bu durumu desteklemektedir.

*ÖAE-3 “Günümüz şartlarında pek yok. Hani belki bundan 10 yıl önce olabilirdi şu an görmüyorum. Başta doğuda terör olayı ve terör desteği gerçekten doğu insanların birçoğunun terör desteği gözüküyordu ancak şu an o öyle bir desteğin çok olduğunu düşünmüyorum”.*

### **SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER**

Doğu ve Güneydoğu Anadoluya atanmaya ilişkin öğretmen adaylarının görüşlerinin alınmasının amaçlandığı bu araştırmanın sonuçları “Atanmaya İlişki Kaygı, Eğitsel Sorunlara İlişkin Kaygılar ve Güvenliğe İlişkin Kaygılar” olarak açıklanmıştır. Öğretmen adaylarına göre yaşanabilecek problemler stres oluşturarak kaygılara neden olabilmektedir.

Bu açıdan öğretmen adaylarının Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya atanmaya ilişkin kaygılarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada nitel olarak elde edilen verilerin sonuçları ilgili literatürle desteklenerek sunulmuştur.

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde de Doğu ve Güneydoğu'ya atanmaya ilişkin birçok alanda kaygı yaşadıkları belirlenmiştir. Bu kaygıları, basına yansıyan olumsuz haberler, güvenliğe ilişkin sorunlar, iklim şartları, sosyo-kültürel farklılıklar, okul yöneticileri ile yaşanabilecek sorunlar, önyargı, ulaşım sıkıntıları, ulaşımdan kaynaklanabilecek sorunlar, konuşulan dil ile ilgili sorunlar, okulun sahip olduğu imkânların yetersizliği, ebeveynlerle yaşanacak sorunlar, internet ve kalacak yer sakıntısından kaynaklı sorunlar şeklinde sıralamak mümkündür.

Çalışma da ilk olarak Öğretmen adaylarının Doğu ve Güneydoğu'ya atanmaya (orda öğretmen olmaya) ilişkin genel bir kaygı yaşadığı belirlenmiştir. Öğretmen adayları Doğu ve Güneydoğu'ya atanmaya ilişkin kaygılarının başında dil farklılıkları, barınma, konaklama, ulaşım ve kültürel faaliyetlere katılamama gelmektedir. Atmaca (2004) barınma ve ulaşım konusunda öğretmenlerin sorun yaşadığını belirtmiştir. Taşkaya, Turhan ve Yetkin (2015) yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin ulaşım, barınma ve ısınma en önemli sorunları olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Çapuk ve Ünsal (2017) kırsalda görev yapan öğretmenlerin önemli sorunları arasında ulaşım ve barınma problemlerini olduğunu ifade etmektedirler. Tösten, Han ve Çakmak (2018) ise öğretmenlerle yapmış olduğu çalışmada dezavantajlı bölgelerde kültürel faaliyetlere katılma konusunda imkânsızlıklar olduğunu ifade etmiştir. Bu sonuçlar bizim çalışmamızın sonuçları ile paralellik göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarına göre bölgede konuşulan dilin farklı olması da kaygıya neden olmaktadır. Analı ve Şahin (2020), Özpinar (2008) ve Taşkaya, Turhan ve Yetkin (2015) tarafından gerçekleştirilen öğretmen sorunları ile ilgili araştırmalarda dil farklılıklarının sorun olduğu konusuna değinilmiştir. Bu araştırmalar ile öğretmen adaylarının kaygıları tutarlılık göstermektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının atanmaya ilişkin kaygı yaşamalarında okul yöneticilerinden kaynaklı yaşanabilecek mobbinglerin de etkili olduğu belirlenmiştir. Okul yöneticisinden kaynaklı farklı davranış, yaklaşım veya uygulamalara maruz bırakılma algısının okula bağlılığı önemli ölçüde zayıflatmaktadır (DeConinck ve Stilwell, 1996).

Araştırmanın diğer bir sonucunda Öğretmen adaylarının Doğu ve Güneydoğu'da yaşayabilecekleri en büyük sorunlardan birinin de eğitsel sorunlara ilişkin kaygı olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adaylarının eğitsel anlamda en çok kaygılandığı sorunlar ise, eğitsel materyallere ulaşma sorunu ve atanılan okulun yeterli miktarda eğitsel materyale sahip olamayacağı düşüncesidir. Palavan ve Donuk (2016) kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunlarla ilgili yapmış oldukları çalışmada öğretmenlerin en çok sorun yaşadıkları durum eğitim materyallerine ulaşma konusunda olduğunu ifade etmiştir. Dağlı ve Han (2017) da yapmış oldukları araştırmada öğretmenler eğitim materyalleri ve internet bağlantısına ulaşma problemi yaşadıklarını dile getirmişlerdir. Bunlara benzer olarak Çapuk ve Ünsal (2017) kırsalda görev yapan öğretmenlerin eğitim materyalleri ve kırtasiye malzemelerine ulaşmakta sıkça sorun yaşadıklarını belirlemişlerdir. Özpinar (2008) ve Taşkaya, Turhan ve Yetkin (2015) tarafından yapılmış olan çalışmalarda kırsal kesimde okulların fiziki şartların kötü olduğu ve bunun öğretmenler için büyük

problem oluşturduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar çalışmamızın sonuçlarını destekler niteliktedir.

Öğretmen adayları Doğu ve Güneydoğu'ya atanmaya ilişkin güvenlik sorunlarından kaynaklı kaygıları olduğunda ifade etmişlerdir. Bunun en büyük sebebinin terör olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adayları ifdeleride bu durumu desteklemektedir. Maraşlı (2007) öğretmen sorunlar ile ilgili yapmış olduğu çalışmasında öğretmenlerin bölücü terör örgütü tarafından şehit edildiğini ifade etmektedir. Yine Tonbul (2010) yapmış olduğu çalışmada öğretmenlerin terör örgütü tarafından şehit edildiğini ifade etmiştir. Bu sonuçlar bizim çalışmamızın sonuçlarını desteklemektedir. Bazı öğretmen adayları ise (özellikle erkek öğretmen adayları) günümüz şartlarında güvenliğe ilişkin kaygıların azaldığını ifade etmişlerdir. Öğretmen adaylarına göre günümüzde terör olayların azlığı, güvenlik güçlerinin artırılması, toplumun bilinçlenmesi gibi nedenlerin kaygı durumunu olumlu yönde etkilemiştir. Gürel (2008) yapmış olduğu çalışmada küreselleşmenin terör olaylarını azalttığını ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının kaygılarında meydana gelen azalma ülkemiz ve dünya ülkelerinin küreselleşmesi ile paraleldir. Diğer taraftan son yıllarda terör olaylarının azalması veya medyaya daha az yansması teröre ilişkin kaygıyı azalmakta etkili olabilmektedir. Literatürde yer alan çalışmalarda (Nacos, Bloch- Elkon ve Shapiro, 2007: Gün-Çingı, 2020) teröre ilişkin kaygının azalmasında aradan geçen zamanın önemli bir değişken olduğunu ortaya koymuştur.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde öğretmen adaylarının üniversite eğitimleri döneminde Doğu ve Güneydoğu Anadolu ile ilgili bilgilendirilmeleri, mümkünse oradaki okullarla ortak projeler yapıp oralara gidilmesi, güvenli kalacak yerlerin sağlanması, ulaşım sorunlarının giderilmesi ve ebeveyn öğretmen ilişkilerinin sağlanması gibi çeşitli çalışmaların yapılması gerektiği önerilmektedir.

Araştırmanın bazı sınırlılık ve varsayımları bulunmaktadır. Bu sınırlılık ve varsayımlar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- Araştırma 10 kişi ile yürütülmüştür.
- Sadece istanbulda öğrenim gören öğretmen adayları ile yürütülmüştür.
- Katılımcılar genellikle Türkiyenin batı bölgelerinde yaşamaktadırlar.
- Görüşme formuna katılımcılar içtenlikle cevap vermiştir.
- Görüşme soruları Doğu ve Güneydoğuya atanma konularını doğru şekilde ölçmektedir.

## KAYNAKÇA

- Analı, K. C. ve Şahin, A. (2020). Kırsal bölgelerde mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin mesleki sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi* 5(2), 396-414.
- Atmaca, F. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin motivasyon durumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Dergisi*, 7(1), 231-274.
- Başar, M. ve Doğan, Z. G. (2015). Göreve yeni başlayan öğretmenlerin yaşadığı sosyal, kültürel ve mesleki sorunlar. *Route Educational and Social Science Journal*, 2(4), 375-398.

- Bilir, A. (2008). Birleştirilmiş sınıflı köy okullarında öğretmen ve öğretim gerçeği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 41(2), 1-22.
- Cantú, M., & Martínez, N. H. (2006). Problems faced by beginning teachers in private elementary schools: A comparative study between Spain and Mexico. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 8(2), 1-16.
- Cevizci, A. (2009). *Felsefe tarihi*. Say Yayınları.
- Çakmak, Ö. ve Hevedanlı, M. (2005). Eğitim ve fen-edebiyat fakülteleri biyoloji bölümü öğrencilerinin kaygı düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(14), 115-127.
- Çapuk, S. ve Ünsal, M. (2017). Köy okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişimlerini etkileyen faktörler. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(25), 193-212.
- Dağdeviren, İ. (2009). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin eğitim-öğretim sürecinde karşılaştıkları sorunlar (Sivas ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Cumhuriyet Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sivas.
- Dağlı, A., & Han, B. (2017). Öğretmen görüşlerine göre Diyarbakır ili eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Electronic Journal of Education Sciences*, 6(12), 108-124.
- Deconinck, J. & Stilwell, C. D. (1996). Factors influencing the organizational commitment of female advertising executives. *American Business Review*, 14(2), 80-88.
- Dewey, J. (2014). Günümüzde eğitim J. Ratner (Ed.). *Pedagojik inançlarımız içinde* (1-10) B. Ata ve T. Öztürk (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Dickson, M., Riddlebarger, J., Stringer, P., Tennant, L., & Kennetz, K. (2014). Challenges faced by Emirati novice teachers. *Near and Middle Eastern Journal of Research in Education*, 4, 1-10. <https://dx.doi.org/10.5339/nmejre.2014.4>.
- Erol, M. ve Özdemir, F. (2020). Öğretmen adayları için Doğu ve Güneydoğu Anadolu'ya atanma kaygısı ölçeğinin geliştirilmesi. *Ulakbilge*, 8(50), 742-753. <https://dx.doi.org/10.7816/ulakbilge-08-50-02>
- Feiman-Nemser, S. (2003). What new teachers need to learn. *Educational Leadership*, 60(8), 25-29.
- Garan, Ö. (2005). *Kırsal kesimde sınıf öğretmenlerinin matematik öğretiminde karşılaştıkları sorunlar*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Gün-Çingı, T. (2020). Korku mekânları: terör korkusunun mekânsal boyutu ve kaçınma davranışı. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 23(1), 1-33. <https://dx.doi.org/10.18490/sosars.728236>
- Gürel, M. M. (2008 ). *Küreselleşen dünya ve terörizm*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Kadir Has Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kırdök, C. (2020). Türkiye'de terör olgusu ve mücadelesine yönelik stratejik yaklaşımlar. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(2), 1117-1135.
- Kırmoğlu, H. (2010). Türkiye'deki beden eğitimi ve spor yüksekokulu son sınıf öğrencilerinin istihdam sorunu açısından umutsuzluk düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 37-46.
- Kozikoğlu, İ. ve Senemoğlu, N. (2018). Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin karşılaştıkları güçlükler: Nitel bir çözümleme. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi-Journal of Qualitative Research in Education*, 6(3), 341-371. <https://dx.doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.6c3s16m>
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education a users' guide*. Sage Publications.

- Maraşlı, Ş. (2007). *Türkiye' de eğitimle ilgili süreli yayınlara yansıyan öğretmen sorunları (1970–2000 yılları arası)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Meister, D. G. & Melnick, S. A. (2003). National new teacher study: Beginning teachers' concerns. *Action in Teacher Education*, 24(4), 87-94. <https://dx.doi.org/10.1080/01626620.2003.10463283>
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. Jossey-Bass.
- Michel, H. A. (2013). *The first five years: Novice teacher beliefs, experiences, and commitment to the profession*. Yayınlanmış doktora tezi. San Diego: University of California.
- Nacos, B. L., Bloch-Elkon, Y. & Shapiro, R. Y. (2007). Post-9/11 terrorism threats, news coverage, and public perceptions in the United States. *International Journal of Conflict and Violence*, 1(2), 105-126. <https://dx.doi.org/10.4119/ijcv-2748>
- Özpinar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Aydın ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Aydın
- Özpinar, M. ve Sarpkaya, R. (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 17-29.
- Palavan, Ö. ve Donuk, R. (2016). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128.
- Patton, M. Q. (2015). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. (Çev. Ed. Bütün, M. ve Demir, S. B.). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Sönmez, V. (1994). *Eğitim felsefesi*. Pegem Yayınevi.
- Sözer, E. (1991). *Türk üniversitelerinde öğretmen yetiştirme sistemlerinin öğretmenlik davranışları kazandırma yönünden etkililiği*. Anadolu Üniversitesi Basımevi.
- Stake, R. E. (2010). *Qualitative research: Studying how things work*. A Division of Guilford Publications, Inc.
- Şahin, A. (2010). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin ilk okuma ve yazma öğretiminde karşılaştıkları problemler. *Journal of New World Sciences Academy*, 5(4), 1738-1750.
- Taşkaya, S., M., Turhan, M. & Yetkin, R. (2015). Kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Ağrı ili örneği). *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(18), 198-210
- Tonbul, T. (2010). *Üçüncü hizmet bölgesinde görev yapan öğretmenlerin problemlerine ilişkin bir sözlü tarih araştırması (1995-2005)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tösten, R., Han, B. ve Çakmak, İ. (2018). Diyarbakır kamu okullarında görevli öğretmenlerin profili. *Electronic Journal of Education Sciences*, 7(13), 18-28.
- Yılmaz, Z. (2004) Aristoteles'in eğitim anlayışı. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (10), 148-159.

## İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımıyla Tasarlanan Ekstra Öğretim Programının İngilizce Konuşma Becerisi ve Kaygısına Etkisi\*

Betül SEVİNÇ<sup>1</sup>  
Yavuz ERİŞEN<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırmada, öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerini geliştirme ve konuşma kaygılarını azaltmaya yönelik bir öğretim programı tasarlanıp uygulanmıştır. Araştırmanın ilk bölümünde ihtiyaç analizi yapılmıştır. Bu kısımda, İngilizce konuşma becerisine ilişkin birçok bilimsel çalışma ve British Council ve Tepav işbirliği ile gerçekleştirilen Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi Raporu incelenmiştir. Ayrıca, araştırmacılar tarafından yabancı dil eğitimi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşlerini araştıran bir ön çalışma yapılmıştır. İhtiyaç analizinden sonra programın temel kazanımları belirlenmiş, içerik düzenlemesi yapıp öğrenme yaşantıları tasarlanmıştır. Tasarlanan ekstra öğretim programının katılımcı grubunu 9. sınıflardan 20 adet gönüllü öğrenci oluşturmuştur. Araştırma karma desende gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nitel kısmında, katılımcı öğrencilerin her hafta konuşma kulübünde doldurdukları ders günlüklerinden elde edilen veriler, içerik analizi yolu ile incelenip, yorumlanmıştır. Araştırmanın nicel kısmında, yarı-deneysel desen uygulaması yapılmıştır. İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği Formu ve İngilizce Konuşma Beceri Testi olarak 2 farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Uygulanan programın katılımcılar tarafından değerlendirilmesi için program değerlendirme formu aracılığıyla katılımcı öğrencilerin görüşleri alınmış, veriler istatistiksel olarak yorumlanmıştır. Yapılan tüm değerlendirmelerin sonunda; katılımcı öğrencilerin uygulanan program ile ilgili önemli düzeyde farkındalığa ulaştıkları, öğretim programının öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik becerileri üzerinde istatistiksel olarak anlamlı bir artışı sağladığı, kaygılarını azalttığı ve öğrencilerin uygulanan programı etkili buldukları sonucuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

İngilizce Konuşma  
İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımı  
Ekstra Program  
İngilizce Dil Becerisi  
Yabancı Dil Öğrenme

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.01.2021  
Kabul Tarihi: 25.05.2021  
Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

<sup>1</sup> Öğretmen, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, oksuzoglubetul@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9583-3969

<sup>2</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, erisenyavuz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3339-5155

\* Bu araştırma 2. yazarın danışmanlığında yürütülen, 1. yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

---

# Effects of Extra Instructional Program Designed with Communicative Language Teaching Approach on English Speaking Skill and Anxiety\*

Betül SEVİNÇ<sup>1</sup>  
Yavuz ERİŞEN<sup>2</sup>

---

## Abstract

In this research, an extra instructional program was designed and implemented to develop students' skills and decrease anxiety towards speaking English. In the first part of the research, a needs analysis was conducted. In this section, several scientific studies and the National Needs Analysis Report on Teaching English were taken into consideration. In addition, a preliminary study was conducted by the researcher to investigate teachers' and students' views on foreign language education. Following the needs analysis, the main objectives of the program were determined, content editing was performed and learning experiences were designed. The participants consisted of 20 volunteer students from the 9th grade. In this study, mixed-method research design was adopted. In the qualitative part of the research, the data emerging from the course diaries filled by the participating students every week in the speech club were analyzed and interpreted through content analysis. In the quantitative part of the study, a semi-experimental design was chosen. 2 different measurement tools as English Speech Anxiety Scale Form and the English Speech Skill Test were used. Whether the difference between pre-test and post-test results is statistically significant was examined. In addition, the opinions of the participant students were taken through the program evaluation form for the evaluation of the applied program by the participants. Based on the findings, it was found that the instructional program provided a statistically significant increase on the students' skills towards speaking English, decrease on anxiety and that the students found the applied program effective..

## Keywords

Speaking English  
Communicative Language Teaching  
Extra Curriculum  
English Language Skills  
Learning a Foreign Language

## About Article

Sending Date: 17.01.2021  
Acceptance Date: 25.05.2021  
Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

---

## GİRİŞ

Günümüzde, İngilizce'yi ikinci dil olarak konuşanların oranı İngilizceyi anadil olarak konuşanların oranını geçmiştir. İstatistiklere göre "dünyada bilim dilinin %70'i, haberleşme dilinin %80'i ve internet dilinin %90'ı İngilizce olarak yapılmaktadır" (Cibaroğulları, 2007, xiii). Bu durum, hem ülkemizde hem de dünyada yabancı dil olarak İngilizce öğretiminin

---

<sup>1</sup> Öğretmen, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, oksuzoglubetul@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9583-3969

<sup>2</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, erisenyavuz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3339-5155

\* This research was produced from the 1st author's master thesis conducted under supervision of the 2nd author.

---

önemini ortaya koymaktadır. İngilizce günümüz dünyasında ortak (geçer) dil (*lingua franca*) kabul edilmektedir. Son yıllarda farklı ülkeler arasında iletişim ve işbirliği daha da yaygınlaştığından, farklı kültürler arasında sürekli bir etkileşim de olmaya başlamıştır. McKay (2002, 81)'e göre, "uluslararası bir dil olan İngilizce ile sınırlar hem mecazen hem de gerçek anlamıyla geçilebilmektedir". İngilizce aynı zamanda bilim ve teknoloji dili olarak da yerini almıştır. Farklı ülkelerden ve farklı kültürlerden insanlarla, fikir ve kültür paylaşımı için öğrenenlerin İngilizceyi iletişimsel amaçla aktif ve üretken olarak kullanmaları gerekmektedir. İnternet gibi bir ortamın olduğu dünyada, takip etmenin de takip edilmenin de çok daha kolay olduğu ortadadır. Sadece dünya haberlerini değil, yayımlanan tüm makale, konferans ve konuşmaları sanal âlemde takip etmek artık mümkündür. Elbette tüm bunlar internette genel olarak ortak bir dil kullanmak ile mümkün olmaktadır. 80'li yılların sonunda hayata giren sanal ortam, insanlara farkında olmadan dil bilmenin önemini ve vazgeçilmezliğini göstermiştir. Tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de İngilizce bilmek bugünün neredeyse olmazsa olmazı konumundadır. Değişen dünyayı takip etmek ve iletişim çağının imkânlarından faydalanabilmek için, ülkemizde İngilizce öğretiminin bir gereklilik olduğu kabul görmüştür.

Ülkemizde Cumhuriyetin kurulmasının ardından İngilizce öğretimi konusunda atılımlar yapılmış, bu anlamda farklı yaklaşımlar ve programlar uygulanmaya çalışılmıştır. Bazı uygulamalar bir süre denendikten sonra kaldırılmıştır. 1997 öncesi eğitim ve öğretim dönemleri incelendiğinde, yabancı dil eğitiminin 5 yıllık zorunlu ilkökul eğitimi sonrası, ortaokul basamağında başladığı ve lise 11. sınıftan mezun olana kadar devam ettiği görülmektedir. Sekiz Yıllık Eğitim Reformu, 1997'de yürürlüğe girmiştir, bu yenilik ile öğrenim süresi 5 yıl olan ilkokullar, ilköğretim kurumlarına dönüştürülmüş ve zorunlu eğitim süresi 8 yıla çıkartılmıştır. Bu reform ile birlikte, İngilizce dili öğretimi ilkökul 4. ve 5. sınıflarda zorunlu dersler arasına girmiştir. Bu değişimle beraber yabancı dil öğrenimi daha erken bir yaşa çekilmiştir. 2013 yılından itibaren İlkokul 2. sınıfta İngilizce zorunlu ders olarak konulmuştur (Demirel, 2015). Sonuç olarak, oldukça erken yaşlarda, okullarımızda İngilizce eğitime başlanarak bu eğitim 12. sınıf sonuna kadar aralıksız ve zorunlu hale getirilmiştir. Uygulanan programlar incelendiğinde 2. sınıfta İngilizce dersi almaya başlayan bir öğrenci, liseden mezun oluncaya kadar toplam 1.296 saat İngilizce dersi almış olacaktır. 2013 yılından sonra değiştirilen program ile birlikte, belirtilen ders saatleri okul türlerine göre değişiklik göstermiştir. Fakat bu değişiklik bile program ortalama 900-1000 saat arası İngilizce dersi içermektedir. İngilizce ders saatlerinin yoğunluğuna ve uygulanan yeni programlara rağmen ikinci dil olarak İngilizce öğretimi ve öğrenimi hala istenilen verimlilik ve etlililikte değildir. Uluslararası bazı kaynaklar Türkiye'nin İngilizce dil yeterliliği bakımından rakip ekonomileri yakalamasının uzak olduğu göstermektedir. English First tarafından geliştirilen EF EPI global İngilizce yeterlilik sıralaması 2018 sonuçlarına göre: "Türkiye'nin İngilizce yeterlilik skorunda biraz daha gerileyerek 47.17 puanla Avrupa'da 32 ülkede 31. sırada, diğer katılımcı 88 ülke arasında da 73. sırada yer alarak başarısının daha da düşmüştür" (EF EPI, 2018). EPI 2019 sonuçlarına göre de, "Türkiye 46.81 puanla 100 ülke



arasında en düşük yeterlik kategorisinde yer alarak 79. Sırada yer almaktadır'' (EF EPI, 2019). Ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretimine bu kadar önem verilip, kaynak ayrılmasına rağmen bu sonuçların görülmesi oldukça üzücü ve dil öğretim programları ve yaklaşımlarının yeterliliği konusunda düşündürücüdür.

British Council ve TEPAV iş birliği ile Mart 2014'de ''Türkiye'deki Devlet Okullarında İngilizce Dilinin Öğretimine İlişkin Ulusal İhtiyaç Analizi Raporu'' yayımlanmıştır. Bu rapor İngilizce öğretiminin durumu üzerine değerlendirme çalışması niteliğindedir ve Türkiye'de bu alanda yapılan en kapsamlı ve geniş araştırmalardan biri olmuştur. Türkiye'de farklı yerlerde bulunan 48 okuldaki 4. ve 12. sınıf aralığında 80 farklı sınıfta İngilizce dersi gözlem çalışması gerçekleştirilmiştir. Veriler toplam 20.000 öğrenci, veli ve İngilizce öğretmeni ile yapılan anket çalışmasıyla elde edilmiştir. Çalışmanın sonunda elde edilen bulgular aslında ülkemizde İngilizce öğretiminde yaşanan sorunu özetler niteliktedir. Elde edilen kritik öneme sahip bulgular şunlardır: Ziyaret edilen bütün okullarda gözlemlenen ortak nokta, İngilizce'nin bir iletişim dili olarak değil bir ders olarak öğretilmesidir. Öğretmen ve ders kitabı odaklı öğrenim, gramer tabanlı testler ağırlıktadır. Gözlemlenen bütün sınıflarda saptanan durum; öğrencilerin İngilizce olarak iletişim kurmayı ve kullandıkları dile işlevsellik kazandırmayı öğrenemedikleridir... (British Council & TEPAV, 2014). British Council ve TEPAV ulusal ihtiyaç analizi raporunda belirtilen bulgular, gözlemlenen okullarda İngilizce öğretiminin istenilen verimlilikte gerçekleştirilemediğini göstermektedir. Öğrenciler yabancı dilde iletişim kurmak için gerekli becerilerinden yoksundurlar, dolayısıyla yabancı dil öğrenim sürecinde istenilen sonuca -ki burada hedef dilde iletişimdir, ulaşmak kolay olmayacaktır. Demirel (2010) yabancı dil öğretiminin, genel belki de en önemli amaçlarından birinin öğrenilen dilde anlaşılır biçimde konuşmak olduğunu dile getirmektedir. Ayrıca, yabancı dil öğretiminin birikerek çoğalan bir süreç olduğunu, bu süreçte sadece bilişsel davranışların değil aynı zamanda devinışsel becerilerinde yer aldığını söylemektedir. Başka bir şekilde ifade etmek gerekirse, yabancı dil öğrenme, bir dili kullanmak için gerekli bilgi ve becerileri kazanma süreci olarak görülmektedir. Yabancı dil becerileri birbirinden ayrı tutulamamakta ve bu süreçte tüm becerilere aynı oranda önem verilmektedir. Çünkü bir dili öğrenmek o dilde yazabilmeyi, konuşabilmeyi, okuyabilmeyi ve anlayabilmeyi gerektirir. Herhangi bir beceride olan eksiklik, hedef dilde iletişimi olumsuz etkileyecektir. Yabancı dil öğretiminde kullanılan yöntemlerin çoğunun amacı öğrencilerin hedef dilde etkin ve sağlıklı iletişim kurabilmesidir. 1970'lerde eğitimciler bu amaca doğru şekilde ulaşıp ulaşmadıklarını sorgulamaya başlamışlardır. Öğrencilerin ders sırasında edindiği bilgi ve becerileri, sınıf dışında gerçek bir iletişim ortamında doğru olarak kullanamadıkları fark edilmiştir. Hedef dilde iletişim kurabilmenin o dilin yapısını öğrenmekten daha fazlası olduğu anlaşılmıştır. Kısacası, iletişim kurabilmek dilbilgisi (gramer) yeterliliğinden daha da fazlasını; kime, neyi, ne zaman ve nasıl söylemeyi bilmek olan iletişimsel yeterliliği gerekli kılmıştır. Bu tip gözlemler, 1970'lerin sonunda ve 1980'lerin başlarında gramer tabanlı yaklaşımdan iletişimsel yaklaşıma geçişte epey katkı sağlamıştır (Widdowson, 1990). Richards ve Rodgers'a göre ''bu yaklaşım temeli 1960lı yılların

sonlarında İngiliz dil öğretme geleneğindeki değişime dayanmaktadır” (2001, 153). Çağdaş dilbilimi kuramcılarında Chomsky dilin doğasını iki farklı nokta ile açıklar. Bunlar; Competence ve Performance’dır. Competence kavramı bize bir dilin alt yapısının insan zihninde nasıl yol aldığını gösterirken; Performance kavramı hedef dilin günlük hayatta yazılı ve sözlü iletişim ortamlarında kullanılmasını gösterir. Son yıllarda bu iki kavram ile dilin doğasını açıklamak yetersiz kalmış ve de iletişim yetisi dediğimiz 3. bir kavram olan “Communicative Competence” kavramını ekleme görüşüne gidilmiştir (Hengirmen, 2006). İletişimsel yeti kavramı bize iletişim kurmak için gerekli bilgi ve becerilerin neler olduğu ve nasıl kullanılacağı bilgisini verir. Dildeki bazı ifadelerin, farklı ortamlarda ve farklı zamanlarda anlamlı ve yerinde kullanılması gerekmektedir. Bu kavram aslında sadece dilbilimsel ve iletişim kurallarını değil aynı zamanda hedef dilin toplumunu oluşturan kültürel kuralları da içermektedir. Bu yöntem Bilişsel yöntemin eksik kalan kısımlarına bir eleştiri olarak ortaya atılmıştır. Bilişsel yöntemin odaklandığı nokta kişinin bir dilde dilbilgisi yönünden doğru cümleler kullanmasını sağlarken, İletişimsel yöntem bunun doğal olmadığını, dilin iletişim ve aynı zamanda kültürü de bilmeyi, kullanmayı içeren bir bütün olarak görülmesi gerektiğini savunur. Bu yöntemde amaç, iletişim becerisinin kazandırılmasıdır. İletişimci yaklaşımda yaratıcılığın geliştirilmesi çok önemlidir, buna yönelik öğretme öğrenme etkinlikleri kullanmak önemlidir. Bu yaklaşımda problem çözme, rol oynama, benzetişim, drama, bireysel ve çalışmaları ve oyunlar gibi etkinliklere yer verilmelidir. Öğrenci merkezli olan iletişimci yaklaşımda “Dil hata yapa yapa öğrenilir” temel anlayışı hâkimdir. İletişimsel dil öğretimi yaklaşımıyla oluşturulan ekstra öğretim programının İngilizce konuşma becerisine ve kaygısına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada, problem durumunu ilgili literatüre ek olarak desteklemek ve tasarımın ihtiyaç analizini ortaya koymak için araştırmacılar tarafından bir ön çalışma yapılmıştır. Yapılan ön çalışmada, yabancı dil eğitimi üzerine öğretmen ve öğrenci görüşlerini araştıran yarı yapılandırılmış görüşme soruları sorulmuştur. Yabancı dil becerileri üzerine görüşme soruları, İstanbul’da devlet liselerinde görev yapan 9 İngilizce öğretmeni ve 9. sınıflarından 11 öğrenciye sorulmuştur. Öğretmenlere yöneltilen görüşme soruları; öğrencilerinin İngilizce dersine karşı motivasyonları, yabancı dil öğretiminde en zorlandıkları alan ve bunu etkileyen faktörler ve öğrencilerin dili aktif olarak kullanabilmeleri için ne gibi ders dışı aktiviteler yapılacağı üzerinedir. Öğrencilere yöneltilen görüşme soruları da; İngilizce dersinde kendilerini yeterli görüp görmedikleri, en çok hangi beceride zorlandıkları ve bunu etkileyen faktörler ve nasıl bir öğrenme ortamı istedikleri üzerinedir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerinin betimsel analizi yapılmış olup, bu araştırmanın problem durumu ve oluşturulacak programın ihtiyaç analizi desteklenmiştir. Öğretmen ve öğrenci görüşlerine dayalı betimsel analiz sonucuna göre; 10 öğrenciden 9’u kendini İngilizce’de orta derece ve yüksek derece yeterli görüyorum demesine rağmen, en çok zorlandığı becerinin konuşma becerisi olduğunu söylemiştir. Yazma ve dinlemede de zorlandığını belirten öğrenciler olmasına rağmen, 10 öğrenciden 9’u konuşma becerisinde asıl zorluğu yaşadığını söylemiştir. Öğretmen görüşme sonuçlarına göre, öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerin İngilizce dersinde motivasyonlarının orta düzeyde olduğunu belirtmişlerdir.

Yabancı dil becerileri öğretiminde en çok problem yaşadıkları alanı konuşma becerisi öğretimi olarak belirtmişlerdir. Yazma ve dinleme becerisinin öğretiminde de problem yaşadığını belirtmelerine rağmen 10 öğretmenden 9'u konuşma becerisinin en problemlili alan olduğunu söylemiştir. Elde edilen verilere göre, konuşma becerisini engelleyen faktörler; heyecan, çekingenlik ve alay edilme korkusu gibi duyuşsal sebeplerdir. Öğrencilerin hedef dilde konuşma becerisini etkileyen faktörler genel olarak; hata yapma korkusu, utangaçlık, kaygı duyma, özgüven ve motivasyon eksikliğidir. Konuşma kaygısı ve korkusu yaşayan öğrenciler hedef dilde herhangi bir etkinlikte huzursuz olabilirler ve sonuç olarak konuşma becerilerini geliştirmeye çabalamaktan ziyade etkinliklere katılmaz veya sessiz kalırlar. Horwitz vd. (1986, 125-132)'e göre; bir yabancı dili konuşmaya yönelik kaygılar yabancı dildeki yeterliliği engellemektedir. Öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmesi yabancı dil başarı ve performanslarında çok etkili olacaktır. Literatür araştırması ve görüşme sorularının betimsel analizi, yabancı dil öğretiminde zorlanılan alan konusunda birbirini desteklemektedir. Buna göre, öğrencilerin asıl yetersizliği hedef dilde konuşma becerisidir. Hatta ülkemizde insanların İngilizce ile en büyük problemi anlıyorum ama konuşamıyorum şeklinde görülmektedir. Temel becerilerin aynı oranda önemli olmasına rağmen ve birbirinden ayrı tutulmamasına rağmen, konuşma becerisi bireylerin ilişkilerinde en büyük alanı kapsamaktadır. Okuma ve yazma becerileri insanların bireysel olarak da yapabilecekleri faaliyetlerdir. Ancak konuşma becerisinde bir dinleyiciye gerek duyulmakta ve karşılıklı etkileşim söz konusu olmaktadır. Konuşma becerisi, sadece yabancı dil öğretiminin bir becerisi değil, insanların sosyalleşmesini sağlayan önemli bir iletişim aracı olarak da düşünülmektedir. Ülkemizde yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde yaşanan problemi, yani öğrencilerin yabancı dilde konuşma becerilerinin geliştirilmesinde, yenilenen programda da belirtildiği üzere öğrencilerin yabancı dilde iletişim sağlayabilmesi ve bunun mümkün olduğunca günlük hayat ile ilişkili ve uygulamalı olarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Fakat bunu gerçekleştirirken öğrencilerin hedef dilde etkileşimi laboratuvar ortamından çıkarılmalı daha doğal ve akışı içinde yapılmalıdır. Bu problemin çözümünde, İletişimsel Dil Öğretme Yaklaşımının iyi bir yol olduğu düşünülmektedir. Bu yaklaşımda belirtilen nokta yabancı dilin bir etkileşim aracı olduğu ve o dili öğrenmenin de sosyal bir durum olduğudur. Doğan (2012)'a göre:

İletişimsel dil öğretimi yaklaşımı hayatın tüm iletişim alanlarıyla ilgili konuşma, diyalog gibi tüm iletişim biçimleriyle bütünleşen bir yapıdadır ve de bu yöntem etkinlik tabanlı özellikler taşıyarak uygulanmaktadır. İletişimsel dil öğretimi yaklaşımında, öğrenci ve öğretmen arasında işbirlikçi bir ilişki olmakla birlikte, öğrencilerin motivasyonlarının artırılması ve duygularının dikkate alınması önemlidir (138-139). İletişimsel yaklaşım ile İngilizce öğretiminde ayrıntılı ve açık bir biçimde dilbilgisi kurallarını kazandırmaya çalışmak yerine hedef dilde konuşmayı öğretmek ve geliştirmek amacından yola çıkarak bu çerçevede İngilizce konuşma kulübü için araştırmacılar tarafından ekstra öğretim programı geliştirilmiştir. Araştırmanın problemi, dilbilgisi ağırlıklı geleneksel öğretim yöntemleri ile işlenen İngilizce derslerinin, İngilizce konuşmada beklenen başarıyı sağlayamadığı ve ekstra

programlara ihtiyaç olduğu düşüncesi oluşturmuştur. Bu araştırmada, “İletişimsel dil öğretimi yaklaşımına dayalı geliştirilen İngilizce öğretimi programının öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik becerilerinin gelişiminde ve kaygı düzeylerinin azaltılmasında etkili midir?” sorusuna cevap aranmıştır.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımına dayalı geliştirilen İngilizce öğretim programının öğrencilerin konuşma becerilerine ve kaygı düzeylerine etkisini belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır:

1. Programa katılan öğrencilerin uygulanacak ekstra öğretim programından beklentileri nelerdir?
2. Programın uygulanmasından önce ve programı uyguladıktan sonra öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı kaygı düzeyleri anlamlı ölçüde farklılaşmış mıdır?
3. Programın uygulanmasından önce ve programı uyguladıktan sonra öğrencilerin İngilizce konuşma becerileri düzeyleri anlamlı ölçüde farklılaşmış mıdır?
4. Programa katılan öğrencilerin program hakkında görüşleri nelerdir?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Deseni**

Bu araştırmada karma araştırma deseni kullanılmıştır. Mevcut çalışma kapsamında geliştirilen ekstra öğretim programı uygulanmadan önce ve uygulandıktan sonra öğrencilere İngilizce Konuşma Beceri Testi ve İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Uygulama boyunca, öğrencilere her ders sonu günlük tutturulmuş ve görüşleri alınmıştır. Ayrıca, tasarlanan programın uygulanması öğretmen (ilk araştırmacı) tarafından gözlenmiş olup gözlem formu tutulmuştur. Geliştirilen öğretim programı uygulaması sonlandığında, programın değerlendirilmesi adına katılımcılardan programı değerlendirmeleri için program değerlendirme formu doldurmaları talep edilmiştir. Nicel ve nitel veriler paralel zamanlı toplanarak elde edilen veriler incelenmiş ve yorumlanmıştır. Çalışmanın nicel boyutunda yarı deneysel desen uygulaması kullanılmıştır. Tek grup olan çalışma grubu öğrencilerine hazırlanan öğretim programı uygulanmadan önce ön-test olarak İngilizce Konuşma Beceri Testi ve İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği uygulanmıştır. Program uygulandıktan sonra değişimi gözlemlemek için aynı araçlar tekrar son-test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin İngilizce konuşma kaygısı ve becerilerindeki değişimin istatistiksel olarak anlamlı olup olmadığı incelenmiştir. Çalışmanın nitel bölümünde durum araştırma deseni kullanılmıştır. Bu doğrultuda, araştırmanın uygulama sırasında her hafta katılımcılara kulüp günlüğü tutturulmuş ve elde edilen nitel veriler içerik analizi ile incelenmiş olup son olarak nicel veriler nitel veriler ile karşılaştırılarak yorumlanmıştır.

Programın değerlendirilmesi açısından, program uygulaması devam ederken uygulayıcı öğretmenin gözlem ve notlarına da başvurulmuştur. Uygulama sona erdiğinde, öğrencilere program değerlendirme formu yöneltilmiş ve programı değerlendirmeleri istenmiştir. Öğrenci görüşleri ve öğretmen gözleminden elde edilen veriler içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiş ve programın değerlendirmesi gerçekleştirilmiştir.

### **Katılımcılar**

Araştırma kapsamında uygulamada yer alacak çalışma grubu iki farklı amaçlı örneklem yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu yöntemlerden biri kolay ulaşılabilir örneklemidir. Bu araştırmada, ilk araştırmacının çalıştığı okuldaki öğrencilere kolaylıkla ve düşük maliyetle ulaşacağından dolayı ilk olarak kolay ulaşılabilir örnekleme gidilmiştir. Ulaşılan aday katılımcılar için bir diğer yöntem olan ölçüt örnekleme de kullanılmıştır. Bu bağlamda, sınırlı sayıda tutulacak katılımcı grubu belirlemede bazı ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler; sosyal kulüplerden İngilizce konuşma kulübünü seçme, 9. sınıfa devam etme ve gönüllü olma olarak sıralanmıştır. Sonuç olarak, İstanbul'da bir Anadolu lisesinde ulaşılan öğrencilerden 9. sınıfa devam eden ve gerekli kriterleri taşıyan 20 öğrenci çalışma grubu olarak seçilmiştir. Uygulama başında bir öğrencinin programı bırakmak istemesiyle, uygulamaya 19 öğrenci ile devam edilmiştir. Ondokuz öğrencinin 13'ü (%68) kız ve 6'sı (%32) erkek öğrencidir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırma verilerinin toplanması amacıyla (1) Orakçı (2018) tarafından Türkçeye uyarlanan İngilizce Konuşma Kaygısı Ölçeği, (2) araştırmacılar tarafından geliştirilen İngilizce Konuşma Beceri Testi, (3) öğrencilerden her hafta dersin sonunda, İngilizce konuşma kulübünde gerçekleştirilen etkinlikler ve uygulanan programın kendisi hakkında hissettikleri duygu ve düşüncelerini ifade edebilecekleri, kendilerindeki gelişim ve farkındalıkları belirtebilecekleri kulüp günlükleri, (4) Program süreç değerlendirme gözlemleri ve notları ile (5) katılımcı öğrencilerin, uygulanan programı amaç, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme açısından değerlendirmeleri amacıyla geliştirilen program değerlendirme formu kullanılmıştır.

### **Etik Süreçler**

Araştırma lisansüstü tez çalışması kapsamında olduğundan gerek araştırma izni, gerekse etik ilkelere uygunluk açısından Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü aracılığı ile Beşiktaş İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü ve ilgili okul müdürlüğüne müracaat edilmiş, 22.10.2019 tarih ve E.20596737 sayılı yazı ile onay alınmıştır. Araştırmaya katılan her öğrenci önceden bilgilendirilmiş, gönüllülük esası sağlanmış ve öğrencilerin velilerinin tamamından yazılı ve imzalı "öğrenci katılımı veli izin belgesi" alınmıştır.

## Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen nitel verileri analiz etmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Katılımcı öğrencilerin kulüp günlüklerine yazılı olarak belirttikleri verilere içerik analizi yapılmıştır. İçerik analiz yoluyla veriler incelenirken, verilerin kodlanmasında “genel bir çerçevede içinde yapılan kodlama” kullanılmıştır. Bu kodlama türüne göre daha önceden belirlenen temalar doğrultusunda kodlamalar yapılır ayrıca bu temalar altında ortaya çıkan yeni kodlar da elde edilerek veriler bu kodların altında analiz edilir, düzenlenir (Sönmez ve Gülderen Alacapınar, 2016). Nitel verilerin analizinde geçerlik ve güvenilirlik için şunlar yapılmıştır: Katılımcı öğrenciler, her hafta yapılan İngilizce konuşma kulübü dersi sonrası kulüp günlüklerini el yazısı ile doldurmuşlardır. Öğrencilerin belirttikleri görüşler öncelikle dijital metin haline getirilmiştir. Katılımcı öğrenciler dijital metinlere dönüştürülen görüşlerinin doğruluğunu teyit etmişlerdir. Öğrencilerin paylaştıkları görüşler 8 farklı tema altında toplanmış ve programın öğeleri doğrultusunda belirlenen kodlama anahtarına göre verilerin kodlaması yapılmıştır. Tema ve kodlara ilişkin katılımcı ifadelerinden örneklere yer verilmiştir. Verilerin kodlama işlemi bitirildikten sonra, uzman bir akademisyen tarafından ortaya çıkarılan ana temalar ve alt temaların, kodların ve seçilen katılımcı ifadelerine ilişkin alıntılarının uygunluğu değerlendirilmiş, uzman görüşüne dayanarak son hali verilmiş ve içerik analizi tamamlanmıştır. Araştırmanın nicel verilerini analiz etmek için de uygulanan ön test ve son test sonuçları karşılaştırılmış, istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olup olmadığı irdelenmiştir. Ayrıca öğrencilerin uygulanan programın öğelerine ilişkin görüşlerini belirlemek için betimsel analizler yapılmıştır. Son olarak nicel ve nitel yolla edilen veriler birbiri ile karşılaştırılmış, elde edilen bulgular desteklenerek sunulmuştur.

## Programın Yürütülme Süreci

İhtiyaç analizinden yola çıkarak elde edilen veriler ışığında katılımcıların konuşma becerilerini artırma ve konuşmaya yönelik kaygılarını azaltma amacıyla tasarlanan ekstra öğretim programının toplam süresi 16 ders saatidir ve program 30.10.2019 ve 30.12.2019 tarihleri arasında haftada 2 ders saati şeklinde yürütülmüştür. Program için daha önceden kararlaştırılan okuldaki dil sınıfı laboratuvarı kullanılmıştır. Bu sınıf öğrencilerin U oturma düzenine sahip olabilecekleri, etkinlikleri rahat olarak gerçekleştirebilecekleri ve de teknolojik donanımına sahip bir alandır.

### Birinci Oturum (30.10.2019)

Amaç, uygulanacak program süreci hakkında bilgi sahibi olmaktır. Kazanımlar şu şekildedir: programın temel amacını anlar, programı uygulama sürecinin nasıl işleyeceğini söyler, programın uygulama sürecinde sorumluluk almaya istekli olur. Kullanılan etkinlik ve materyaller; tanışma etkinliği, grup üyeleri sayısınca çoğaltılmış sözleşme ilkeleri, İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği, Kulüp Günlüğü. Kullanılan yöntem ve teknikler; anlatım yöntemi, soru-cevap tekniği olarak belirlenmiştir.

**İkinci Oturum (06.11.2019)**

Amaç, kendini tanıtabilme ve diğer insanlarla tanışabilme tutum ve yeterliliğine sahip olmaktır. Kazanımlar şu şekildedir; temel ifadeleri kullanarak kendini tanıtır, kendisi hakkında yöneltilen temel soruları anlar, kişisel yaşamı ve tercihleri hakkında konuşur, grubunda yer alan diğer öğrencilere onlar hakkında temel sorular sorar, günlük yaşamı hakkında diğer öğrencilerle fikirlerini paylaşır. Kullanılan etkinlik ve materyaller; tanışma etkinliği, grup etkinlikleri, soru çıktıları, renkli kalemler, renkli kâğıtlar, A'dan Z'ye harf çıktılarıdır. Kullanılan yöntem ve teknikler; iletişimsel yaklaşım, gösterip yaptırma tekniği, buz kırıcı tekniği, eğitsel oyun, afiş hazırlama tekniğidir.

**Üçüncü Oturum (13.11.2019)**

Amaç, film içerikleri hakkında konuşmaktır. Kazanımlar şu şekildedir; filmler hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşır, gösterilen bir film posterine bakarak senaryosunu tahmin eder, izledikleri kısa filmde favori karakteri hakkında fikirlerini ifade eder, izlediği bir film ile ilgili verilen yönergeler göre yorum yapar. Kullanılan etkinlik ve materyalleri; grup etkinliği, Any adlı kısa film, Voscreen uygulaması, 2 farklı film poster, renkli karton, akıllı tahtadır. Kullanılan yöntem ve teknikler; beyin fırtınası tekniği, konuşma halkası tekniği, resimleri karşılaştırma tekniği, düşün-tartış-yaz tekniğidir.

**Dördüncü Oturum (20.11.2019)**

Amaç, yaratıcılığını kullanarak hikâye oluşturmaya ilgi göstermektir. Kazanımlar şu şekildedir; verilen resme göre hikâyede bir sonraki aşamada ne olacağını tahmin eder, belirlenen konu ile ilgili grubunda yer alan diğer üyeler ile birlikte bir hikâyeye örgüsü oluşturur, hayal gücünü kullanarak kısa bir hikâyeye oluşturur, kitaplar ve hikâyeler üzerine grup arkadaşları ile tartışır. Kullanılan etkinlik ve materyaller; grup etkinliği, hikâyeye yazma, hikâyeyi tahmin etme, büyük bir resim, bir hikâyeye ait sıralı resim dizisi, A-B-C-D cevap kâğıtları, PP slayt, 5 adet A4, 5 adet kalem. Kullanılan yöntem ve teknikler; tartışma yöntemi, ayrılıp birleşme tekniği, düşün- tartış-yaz tekniği, istasyon tekniğidir.

**Beşinci Oturum (27.11.2019)**

Amaç, doğru kelime ve ifadeleri kullanarak alışveriş yapmaktır. Kazanımlar şu şekildedir; alışveriş ile ilgili birlikte kullanılan sözcük ve sözcük öbeklerini söyler, alışveriş esnasında müşteri ya da satıcının söylemesi gereken ifadeyi tahmin eder, alışverişte geçen bir diyalog oluşturur, partneri ile birlikte oluşturduğu alışverişte geçen bir diyalogu sahneler, alışveriş sırasında ortaya çıkabilecek olası problemlere çözüm üretir. Kullanılan etkinlik ve materyaller; diyalog hazırlama, sahneleme, alışveriş diyalogu ses kayıtları, PPT slayt, durum kâğıtları, gerçek malzemelerdir. Kullanılan yöntem ve teknikler; yaratıcı drama, rol oynama, doğaçlama, eğitsel oyun, sorun çözme tekniğidir.

**Altıncı Oturum (04.12.2019)**

Amaç, ziyaret edilen/edilebilecek farklı yerler hakkında konuşmaktır. Kazanımlar şu şekildedir; seyahat etmenin kendileri için ne ifade ettiğini söyler, daha önce ziyaret ettiği yerler hakkında konuşur, seyahat etmek istediği yerlerin özelliklerini listeler, farklı turistik yerleri birbirleri ile karşılaştırır, seyahat etmek üzerine grup üyeleri ile tartışır. Kullanılan etkinlik ve materyaller; yarışma, münazara, tahmin etme, resimleri karşılaştırma etkinlikleri, Türkiye ve dünya Haritası, turistik yer resmi, PPT slayt, 20 adet kâğıt ve kalem, kutudur. Kullanılan yöntem ve teknikler; soru-cevap tekniği, tartışma yöntemi, eğitsel oyun tekniğidir.

**Yedinci Oturum (11.12.2019)**

Amaç, müzik ve şarkıların duygular üzerine önemini tartışmaktır. Kazanımlar şu şekildedir; farklı müzik ve şarkılarda hissettiği duygularını ifade eder, bir şarkının sözlerini hissettikleri ile karşılaştırır, bir şarkıya ait sözlerini anlar, dinlediği bir şarkının arka plan hikâyesini tahmin eder, dinlediği şarkı ve klipi hakkında duygu ve düşüncelerini paylaşır, bir şarkının sözlerine ve ritmine uygun olarak hareket eder. Kullanılan etkinlik ve materyaller; müzik dinleme, dans etme, hoparlör, çalışma kâğıtlarıdır. Kullanılan yöntem ve teknikler; tüm fiziksel tepki yöntemi, soru-cevap tekniği, tartışma, zihinde canlandırma tekniğidir.

**Sekizinci Oturum (18.12.2019)**

Amaç, uygulanan program ve süreci değerlendirmektir. Kazanımlar şu şekildedir; uygulanan program hakkında duygu ve düşüncelerini ifade eder, programın uygulama sürecini yönergelere göre değerlendirir. Kullanılan etkinlik ve materyaller; değerlendirme etkinliği, Program Değerlendirme Formu, İngilizce Konuşma Beceri Testi, İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği'dir. Kullanılan yöntem ve teknik, kendini değerlendirme tekniğidir.

**BULGULAR****Araştırmanın Birinci Problemine İlişkin Bulgular**

Bu bölümde, programının uygulama süresince her dersin sonunda, o hafta uygulanan program hakkında fark ettikleri ya da uygulanan bu programdan öğrendikleri durumları ifade etmeleri amacıyla hazırlanan ders günlüklerinde yazılı olarak ifade ettikleri nitel veriler analiz edilmiştir.

**Programdan Beklentiler**

Uygulamalarının ilk haftasında, katılımcı öğrencilere program tanıtımı yapılmış olup, program dâhilindeki ön testler uygulanmıştır. Tüm uygulama boyunca öğrencilerden doldurmaları istenen öğrenme günlüğünün ilk haftasındaki bölümde bu programdan beklentilerini ifade etmeleri istenmiştir. Katılımcı öğrencilerin programdan beklentiler ana temasına yönelik ifadelerinden 3 farklı alt temaya ulaşılmıştır. Bu temalar öğretim süreci



çıktılarından “duyuşsal öğeler”, “bilişsel öğeler” ve de “öğrenme süreci” dir. İngilizce konuşma kulübüne katılan öğrencilerin beklentilerim temasında belirttikleri ifadelerden elde edilen alt temalardan ilki “**duyuşsal öğeler**”dir. Duyuşsal boyut alt temasında elde edilen kodlar “İngilizceye olan ilgiyi artırmak” (f=10), “konuşurken kendinden emin olmak” (f=9), “konuşurken rahat olmak” (f=6), “konuşurken heyecanlanmamak” (f=6), “konuşurken stress ve korkuyu atmak” (f=5) şeklindedir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı ifadelerinden seçilen alıntılar şunlardır:

*“Bildiğim kelimelerden emin olup, yanlış yapmaktan korkmadığım bir şekilde İngilizce konuşmak istiyorum.” (K2)*

*“Daha iyi İngilizce konuşmak istiyorum çünkü ilerki zamanlarda yurtdışında okumak istiyorum. Özgüvenli olmak istiyorum. Toplum içinde rahat olmak istiyorum.” (K5)*

*“...kesinlikle İngilizce konuşurken yaşadığım çekingenliği atmam...” (K6)*

*“İngilizce yolunda gelişmek ve de İngilizceye karşı hissettiğim korkularımı yenmek istiyorum.” (K7)*

Yukarıdaki ifadeler incelendiğinde, öğrencilerin katılmış programından beklentilerinin duyuşsal boyutu çoğunlukla İngilizce konuşurken hissettikleri korku, çekingenlik, tedirginlik ve kendinden emin olamama gibi durumları yenmek olduğu anlaşılmıştır.

İngilizce konuşma kulübüne katılan öğrencilerin beklentilerim temasında belirttikleri ifadelerden elde edilen alt temalardan diğeri “**bilişsel öğeler**”dir. Bilişsel boyutta elde edilen kodlar; “İngilizceyi geliştirebilmek” (f=16), “daha akıcı İngilizce konuşabilmek” (11), “karşı tarafı İngilizce konuşurken daha iyi anlayabilmek” (f=9) ve “telaffuzu iyileştirmek” (f=7) olarak analiz edilmiştir. Bu alt temaya ilişkin katılımcı ifadelerinden seçilen alıntılar şunlardır:

*“benim beklentim İngilizce telaffuzumun düzelmesi ve ayrıca biraz olsun gelişmem.” (K6)*

*“İngilizce konuşulan cümleleri anlıyor olup konuşamamak beni üzüyor. Daha iyi İngilizce konuşmak istiyorum.” (K8)*

*“Bu programdan beklentim İngilizce konuşabilmek ve en azından karşımdakinin ne dediğini anlamak istiyorum.” (K11)*

İngilizce konuşma kulübüne katılan öğrencilerin beklentilerim temasında belirttikleri ifadelerden elde edilen son alt tema “**öğrenme süreci**”dir. Öğrenme süreci alt temasında elde edilen kod “eğlenceli bir süreç geçirmek” (f=7) olmuştur. Yani öğrenciler eğlenerek öğrenmek istemektedirler. Bu alt temaya ilişkin katılımcı ifadelerinden seçilen alıntılar şunlardır:

*“Benim bu programdan beklentilerim bana faydasının olmasını istiyorum. Benim İngilizceye olan ilgimin artması ve tüm sürecin eğlenceli geçmesini umuyorum.” (K1)*

*"Bu programdan beklentilerim İngilizce kulübünde sorun yaşamamak ve kulübün eğlenceli ve güzel geçmesi yönünde..."(K7)*

*"Bu öğrenme sürecinde oldukça eğleneceğimi düşünüyorum." (K12)*

### **Yöntem ve Teknikler**

Bu temada öğrenenlerin her oturum sonrasında doldurmuş oldukları ders günlüklerinde belirttikleri ifadeler ele alınmıştır.

Temanın altında belirlenen kodlar "etkinliklerin çok eğlenceli olması" (f=15) "ödül ve pekiştiricilerin motive ediciliği" (f=13), "etkinliklerin seviyeye uygun olması" (f=12), "grup etkinliklerin faydalı olması" (f=11), "etkinliklerin verimli olması" (f=10) ve "etkinlikler farklı ve yaratıcı olması" (f=9)dır. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadelerinden seçilen alıntılar şunlardır:

*"Bugünkü ders çok eğlenceli geçti. Arkadaşlıklarım arttı. Normalde kolay tanışmam ama grup etkinliği sayesinde kaynaştık. Çok faydalı oldu."(K1)*

*"Bugün gerçekleştirilen konuşma kulübü etkinliklerinde harf etkinliği ve tanışma oldukça yaratıcıydı. Eğlenerek öğrendim ve herşey faydalı oldu."(K3)*

*"Bugünkü etkinliklerde grup çalışması yaptık ve takım çalışması gerçekten çok önemli. Bilgilerimizi birleştirdiğimizde herşeyin daha kolay olduğunu fark ettim."(K4)*

*"Kitap türlerini işledik ve değişik etkinlikler yaptık ve grup etkinliğinde çikolata ödülünü aldık. İnanılmaz eğlendim."(K10)*

*"Bugün vaktimi çok güzel geçirdim. Tüm yapılan aktiviteler oldukça verimliydi..."(K12)*

*"Bugün gerçekleştirilen konuşma kulübü etkinliklerinde çok eğlendim. Resim ve müzik en sevdiğim şeylerden biri. Benim için çok veirmlı oldu."(K13)*

### **İçerik**

Bu tema altında belirlenen kodlar "içerik seviyeye uygundur" (f=14), "içerik öğretidir" (f=8), "içerikte yer alan konular keyiflidir" (f=10) olmuştur. Bu alt temaya ilişkin katılımcı ifadelerinden seçilen alıntılar şunlardır:

*"Bugün gerçekleştirilen konuşma kulübünde diyalog oluşturma üzerine içerik işledik. Bence kullandığımız içerik günlük hayatın içinde çok yardımcı olacak ve öğretici olduğunu düşünüyorum."(K4)*

*"Bugünkü derste filmler ile ilgili paylaşım yaptık ve yorum yaptık. Farklı filmler keşfettik. İçerik çok keyifliydi."(K5)*

*"...bilmediğim şeyler öğrenmiş oldum. Çok eğlenceli ve güzel geçti. Konuların içeriği çok öğretici ve keyifliydi; anlayabileceğimiz seviyedeydi. Ya da bizim seviyemiz ilerledi."* (K10)

*"Harita konusunu anladım sayılır yani bana göre seviyeme uygundu..."* (K12)

### **Materyal**

Bu tema altında belirlenen kodlar "kullanılan materyal faydalıdır" (f=9) ve "kullanılan materyal ilgi çekicidir" (f=7) şeklindedir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadelerinden seçilen alıntılar şunlardır:

*"Öğretmenin verdiği gerçek eşyalar ile yapılan alışveriş diyalogu çok faydalı oldu. Gerçek alışveriş yapar gibi olduk."* (K2)

*"Aslında bir hikâye oluşturabileceğimi gördüm. Öğretmenin sunduğu görsellerle ki oldukça faydalıydı..."*(K8)

*"Çok güzel geçti...bilgi yarışması motive ediciydi ve ilgimizi çekti tüm sınıf olarak."* (K10)

*"...haritalar ilgi çekiciydi ve görsel kullanımı faydalı oldu."* (K11)

### **Duyuşsal Öğeler**

Öğrencilerin programın uygulanması sürecinde ders günlüğünde paylaştıkları ifadelerin içerik analizinde elde edilen bir diğer tema "Duyuşsal Öğeler"dir.

Temanın altında belirlenen kodlar "öğrenme sürecinde eğlenme" (f=19), "uygulama sürecinde rahat hissetme" (f=11), "motivasyon yüksekliği" (f=10) ve "özgüven yükselmesi" (f=10)', "öğrenme ortamını sevme" (f=9), "heyecan, gerginlik ve korkuyu yenme" (f=8), "derste mutlu olma" (f=6) ve "ingilizceye olumlu tutum" (f=5) olmuştur. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadelerinden seçilen alıntılar şunlardır:

*"...biriyle tanışma aşamasında gerginlik kalkınca en basit ifadeleri bile insan anlıyor ve soru yöneltebiliyorsun. Sonuç olarak İngilizce tanışabiliyorsun..."*(K1)

*"Bugün kendimi İngilizce konuşma kulübü değil de eğlenceye gelmiş gibi hissettim. Çok eğlenceliydi. İngilizce konuşurken bir çekincem kalmadı. Çok rahattım ve eğlenceli geçti."*(K5)

*"Bugün yapmış olduğumuz konuşma testinde ilkinde göre daha rahattım ve kendimi daha kolay ifade edebildiğimi fark ettim."*(K9)

*"İlk başta hepimiz tedirgindik kısa süre içinde herkes rahatladı ve İngilizce konuştuğumuzu bile unuttuk. Ders gibi değil de sanki etkinlik grubuna katılmış olduğumu hissettim..."*(E2)

## Bilişsel Öğeler

Program uygulaması sürecinden öğrenci günlüklerinden ulaşılan bir diğer tema “Bilişsel öğeler” olmuştur. Temanın altında belirlenen kodlar “yeni bilgiler öğrenme, kelime bilgisinde gelişme” (f=17), “konuşma becerisinde gelişme” (f=12)’dir. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadelerinden seçilen alıntılar şunlardır:

*“Yaptığımız etkinliklerde bilmediğim yeni şeyler öğrendim...”(K1)*

*“...bilgimi geliştirdim. Ders hakkında benim için yararlı olacağını düşündüğüm şeyler öğrendim. Öncelikle çok eğlendim. Kelime bilgimin katsayısını artırdığım için iyi kigelmışim bu kulübe. ... kelime bilgim de artıyor...kendimce yol katettiğimi düşünüyorum...”(K5)*

*“İngilizce konuşma becerimin ve telaffuzumun geliştiğini düşünüyorum.”(K6)*

*“...filmleri İngilizce daha iyi ifade edebilmeyi öğrendi...kitap türleri hakkında İngilizce olarak ayrıntılı bilgi sahibi oldum.Farklı yerleri işledik ve bunlar hakkında konuştuk...farklı konular hakkında bilgi sahibi olduk...” (K7)*

## Aktif Katılım

Bu tema altında belirlenen kodlar “grup içinde ingilizce konuşabilme ” (f=10) ve “derse katılıma gönüllü olma”(f=10) olmuştur. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadelerinden seçilen alıntılar şunlardır:

*“Güzel bir film izledik, filmde az çok bir şeyler anladım. Anladığım kadarını anladığım kadar ve isteyerek ifade edebildiğimi gördüm.”(K3)*

*“Bugünkü etkinliklerde not kaygısı ve doğru cevap kaygısı olmadan çat pat fikirlerimi söyledim. Açıldıkça açıldım. Bir çikolata kaybettik quiz etkinliğinde ama daha fazlasını kazandım.”(K4)*

*“Güzel aktivitelerle yine eğlendik. Sorular kısmında yani quiz kısmında oldukça iyi katılım gösterdim. Çünkü coğrafyam iyi olduğu için sorularda pek fazla zorlanmadım...alışveriş konuşması yapabildiğimi ve role girebildiğimi gördüm.”(K6)*

*“Motivasyonları çok iyiydi. Öğrenci katılımı oldukça yüksekti ve her etkinliğe gönüllü olarak katılmak istediler.” (Ö1)*

*“...fakat tüm etkinliklere yüksek katılım gösterdiler, oldukça aktif katılım sağlandı.” (Ö1)*

## Uygulayıcı Öğretmen

Bu tema altında belirlenen kodlar şu şekildedir: “uygulamayı yapan eğitimci pozitif ve rahatlatıcıdır ” (f=13), “ uygulamayı yapan eğitimci enerjiktir ” (f=8) ve “ uygulamayı yapan eğitimci çok eğlencelidir ” (f=9) olmuştur. Bu temaya ilişkin katılımcı ifadelerinden seçilen alıntılar şunlardır:

“Bugünkü ders çok eğlenceli geçti...öğretmenimiz ortamı epey rahatlattı. Betül hocanın enerjisi bize de yansıyor.” (K1)

“...en çok eğlendiğim bilgi yarışması oldu. Tabii hocanın pozitif oluşu beni de rahat hissettiriyor. Bence bu kadar eğlenceli geçmesinin bir nedeni hocamızın eğlenceli, genç ve pozitif olmasıdır. Bir şey söylerken korkarak söylemiyoruz. Her zaman olduğu gibi çok eğlendim. Öğretmenim hem öğretmen hem arkadaş gibi olduğundan dolayı kendimi normale göre daha iyi hissediyorum.” (K2)

“Bugün dersin sonunu yakalasam da dolu dolu geçtiğini gördüm, sonu da olsa bana birşeyler kattığını anladım, bunun için size teşekkür ederim hocam.” (K5)

“...ve nasıl geçtiğini konuştuk, tekrar söylüyorum çok güzeldi öğretmenim. Enerjik haliniz bizi hep yüksek tuttu.” (K7)

### Araştırmanın İkinci Problemine İlişkin Bulgular

“İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği”, katılımcılara programının uygulama öncesi ve sonrasında ön test ve son test şeklinde uygulanmıştır. Programın katılımcı grubu 19 kişi ile sınırlı olduğundan, non-parametrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Yapılan ön test ve son test uygulamalarından elde edilen verilerde anlamlı değişimin olup olmadığını incelemek için Wilcoxon işaretli sıralar testi uygulanmıştır. Öncesinde yapılan normallik testinde verilerin normal dağılım gösterdiği belirlenmiştir.

**Tablo 1.** Katılımcıların “İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği Formu” Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmalarına İlişkin Sonuçlar

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Z	Anlam
Ön test	19	42,84	10,117	-3,828 <sup>b</sup>	,000
Son test	19	31,95	9,525		

“İngilizce Konuşma Kaygı Ölçeği” formunun programın başında ve sonunda ön test ve son test uygulamaları ile elde edilen verilerin karşılaştırılması sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z=-3,828$ ,  $p<0,05$ ). Fark puanları sıra ortalaması ve toplamları dikkate alındığında, gözlenen bu farkın negatif sıralar olduğu görülmüştür. Ölçekte yer alan 16 maddenin tümünün son test puanlarında ön test toplam puanlarına göre düşüş görülmüştür. Uygulama sonrası gerçekleştirilen kaygı ölçeği son test puanlarında ön teste göre düşüş olması katılımcı öğrencilerin kaygı düzeylerinin ciddi oranda düştüğünü göstermektedir.

### Araştırmanın Üçüncü Problemine İlişkin Bulgular

Programı uygulama öncesi katılımcı öğrencilere İngilizce konuşma becerilerinin seviyesini ölçmek için daha önceden belirlenmiş olan rubriğe dayandırılarak konuşma beceri ön testi uygulanmıştır. Aynı test, programın uygulaması sonrasında da son test olarak

uygulanmıştır. Programa katılan öğrenci sayısı 19 ile sınırlı olduğundan, non-parametrik analiz yöntemi kullanılmıştır.

**Tablo 2.** Katılımcıların “İngilizce Konuşma Beceri Testi” Ön Test-Son Test Puanlarının Karşılaştırılmalarına İlişkin Sonuçlar

	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Z	Anlam
Ön test	19	48,05	16,016	3,624 <sup>b</sup>	,000
Son test	19	60,53	14,179		

Öğrencilere programın uygulanması öncesi ve programın uygulanması sonrası “İngilizce Konuşma Beceri Testi” uygulamaları sonucu elde edilen verilerin karşılaştırılması sonucunda istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur ( $z=3.624$ ,  $p<0.05$ ). Fark puanları sıra ortalaması ve puanlar dikkate alındığında gözlenen bu fark son test puanı lehinedir ve pozitif sıralardır. Ön test ve son test uygulamalarından çıkan verilerin incelemesi “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” ile yapılmıştır. Katılımcıların son test toplam puanının program uygulama öncesi yapılan ön test toplam puanına göre pozitif artış olduğu görülmektedir. Yani öğrencilerin İngilizce konuşma becerisi anlamlı bir artış göstermiştir.

### Araştırmanın Dördüncü Problemine İlişkin Bulgular

Bu bölümde İngilizce Konuşma Kulübü öğretim tasarım programının katılımcı öğrenciler tarafından değerlendirilmesi için “Program Değerlendirme Formu” kullanılmış ve elde edilen veriler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 3:** İngilizce Konuşma Kulübü Öğretim Tasarım Programının Değerlendirilmesiyle İlgili Olarak Katılımcı Görüşlerinin Analizi

Değerlendirme Maddeleri (n=19)	X	Ss
İngilizce Konuşma Kulübü Öğretim Tasarımı Programı beklentilerimi karşıladı.	4,42	,769
Eğitim programının amaç ve içeriği iyi organize edilmişti.	4,63	,684
Program süresince kullanılan öğretme öğrenme strateji, yöntem ve teknikleri, eğitim sürecine aktif katılımı sağladı.	4,58	,607
Programda kullanılan öğretim teknoloji ve materyalleri yeterliydi.	4,16	,958
Programın uygulandığı fiziki ortam (bina, sınıf...) yeterliydi.	4,47	,612
Programın her aşamasında uygulanan ölçme ve değerlendirme faaliyetleri yeterliydi.	4,47	,772
Programı yürüten eğitimci programda aktarılan içeriğe hâkimdi.	4,95	,229
Eğitimcinin ifade etmek istedikleri açık ve anlaşılırdı.	4,79	,419
Eğitimci program süresince beden dilini etkili bir şekilde kullandı.	4,68	,582
Eğitimcinin atölyelere hazırlıklı geldiğini gözlemledim.	4,74	,562
Eğitim programı kişisel gelişimime katkı sağladı.	4,11	,737
Eğitim programı okul başarıma katkı sağladı.	3,84	1,21
Eğitim programı öğrenciler için yararlıdır.	4,74	,452
Program öğrencilerin motivasyonları na katkı sağlayacak niteliktedir.	4,68	,582
Bu programı öğrenci olan herkese tavsiye ederim.	4,79	,631

- (1) 1-1.80 Hiç (2) 1.81-2.60 Çok az (3) 2.61-3.40 Kısmen (4) 3.41-4.20 Oldukça (5) 4.21-5.00 Tamamen

Yukarıdaki tablo incelediğinde, öğrencilerin her bir maddeye verdikleri cevapların aritmetik ortalaması "Oldukça" (4) ve "Tamamen" (5) arasında yer almaktadır. Buna göre geliştirilen programın öğrencilerin beklentilerini yeterince karşıladığı, programın iyi organize edilmiş olduğu, programın öğrencilerin kişisel gelişimine, okul başarısına, dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarına katkı getirdiği söylenebilir.

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada iletişimsel dil öğretimi yaklaşımına dayalı olarak geliştirilen ekstra öğretim programı aracılığı ile öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik becerilerinin artırılması, kaygı düzeylerinin azaltılması hedeflenmiştir. Araştırma sonucunda, uygulanan öğretim programının öğrenciler üzerinde olumlu etki yarattığı, öğrencilerin yabancı dil öğrenme kaygı düzeylerinde düşüş olduğu, yabancı dil konuşma beceri düzeylerinde anlamlı bir artış oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır.

İletimsel yaklaşımda, İngilizce konuşma bilgi ve becerisinin kazandırılması, ve öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik tutumlarının olumlu yönde geliştirilmesi önemlidir. İncelenen çalışmalar, raporlar ve kaynaklar, ülkemizde her ne kadar yeni ortaya konan İngilizce öğretim programlarıyla yabancı dil öğretiminde gramer tabanlı öğretim yaklaşımından ziyade iletişimsel yaklaşım benimsense de, genel olarak programlarda olan bu yaklaşımın, ülkemizdeki İngilizce öğretiminde hayata geçirilmediğini göstermektedir. Söz konusu durum, ülkemizdeki yabancı dil eğitiminde, bu çalışma özelinde İngilizce öğretiminde, iletişimsel yaklaşımın daha fazla benimsenmesine katkı verebilecek kimi uygulama ve ekstra programların geliştirilmesinin önemini göstermektedir. Çalışma kapsamında geliştirilen ve kimi parametreler açısından sınanan ekstra öğretim programının, alan yazına bu noktada katkı vereceği düşünülmüştür. Mevcut çalışma kapsamında geliştirilen ekstra program öncesinde yapılan ihtiyaç analizinde, öğretmen ve öğrencilerin görüşme sorularına verdikleri cevaplardan yapılan içerik analizi sonuçlarına göre bazı bulgulara ulaşılmıştır. Elde edilen bu bulgular, geliştirilen programda nelerin dikkate alınması gerektiği konusunda araştırmacılara yol gösterici olmuştur. İhtiyaç analizi öğrenci görüşme verilerinin analizine göre; öğrenciler İngilizce konuşabilecekleri, bol etkinliğin yer aldığı, samimi, rahat olabilecekleri ve eğlenceli bir öğrenme ortamı istediklerini ifade etmişlerdir. İhtiyaç analizi öğretmen görüşme verilerinin analizine göre; öğretmenler de farklı yöntem, teknik ve etkinliklerin işe koşulduğu, konuşma pratiğinin gerçekleştirildiği bir öğretim ortamı oluşturmak istediklerini belirtmişlerdir. Ayrıca, çalışmanın ihtiyaç analizine dayalı ön araştırma sonucunda elde edilen ve konuşma becerisini engelleyen faktörlerin başlıcaları; heyecan, çekingenlik ve alay edilme korkusu gibi duyuşsal sebeplerdir. Öğrencilerin hedef dilde konuşma becerisini etkileyen faktörler genel olarak; hata yapma korkusu, utangaçlık, kaygı duyma, özgüven ve motivasyon eksikliğidir. Yapılan bu araştırmada asıl amaç öğrencilerin İngilizce konuşmaya yönelik becerilerinin geliştirilmesi ve konuşma

kaygılarının azaltılması olduğundan, çalışma kapsamında geliştirilen ve sınanan ekstra programın iletişimsel dil öğretme yaklaşımının uygulanmasına olanak sağladığı ve zemin oluşturduğu düşünülmektedir. Araştırmada gönüllü öğrencilerin yer aldığı bir İngilizce konuşma kulübü oluşturulmuş ve bu kulüpte dilbilgisi öğretimi ve kılavuz kitap rehberliğinden ziyade İletişimsel Dil Öğretme Yaklaşımına ait teknik, etkinlik ve materyallerin yer aldığı aynı zamanda öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarının da dikkate alınarak konuların belirlendiği bir öğretim tasarımı gerçekleştirilmiştir. Mevcut çalışmanın sonuçları incelendiğinde elde edilen ortak bulgular genel olarak şu şekilde ifade edilebilir: öğrenci merkezli, öğrenci ilgi, ihtiyaçları, seviyeleri ve hazır bulunuşluklarının dikkate alınarak, farklı etkinlikler ve faydalı içerikle zenginleştirilerek tasarlanan bir öğretimde, öğrencilerin içeriği anlayabildiği, daha aktif bir katılım gösterdiği, öğrenme süreci içinde eğlenerek öğrenebildiğini ve de İngilizceye karşı olumlu bir tutum geliştirdiği ve kaygılarının azaldığı görülmektedir (Atik, 2006; Aytaş, 2014; Bal, 2006 ; Ertürk, 2006; Gürata Kocaman 2017; Karagöl & Başbay, 2018; Kozikoğlu & Kanat, 2018; Mısır, 2017; Özcan, 2014; Paker & Höl, 2012; Saday, 2007; Şeker & Aydın, 2011; Tatlı & Aksoy, 2017; Villon, 2015; Virgiyanti, 2013; Yılmaz & Dollar, 2017 ). Araştırmanın birinci problemi “programa katılan öğrencilerin geliştirilen ekstra öğretim programından beklentileri nelerdir?” şeklindedir. Katılımcı öğrenciler, uygulamanın ilk haftasında bu programdan beklentilerini paylaşmışlardır. Bu ifadelerin analizi sonrası 3 alt temaya ulaşılmıştır. Bu temalar; Duyuşsal öğeler, Bilişsel Öğeler ve Öğrenme Süreci’dir. Duyuşsal öğeler alt teması elde edilen kodlar; öğrencilerin İngilizce konuşurken hissettikleri korku, çekingenlik, tedirginlik ve kendinden emin olamama gibi durumları yenmek istedikleridir. Beklentiler bölümünde elde edilen bir diğer tema bilişsel öğelerdir. Bilişsel öğelere alt temasında beklentilere ilişkin kodlar İngilizce konuşabilmek, İngilizce telaffuzlarını ve aksanlarını geliştirebilmek ve ‘İngilizce bilgilerini iletirmek olarak belirlenmiştir. Son olarak beklentiler temasında , elde edilen alt tema tema “Öğrenme Süreci’dir”. Bu başlıkta elde edilen kodlar, öğrenme sürecini eğlenceli ve keyifli geçirmek istedikleri şeklindedir. Programın ilerleyen sürecinde ders günlüğü tutmaya devam eden katılımcı öğrenciler uygulanan öğretim programı ile ilgili fark ettikleri, uygulama sürecinde öğrendikleri ve hissettikleri durumları ifade etmişlerdir. Bu ifadelerden içerik analizi yoluyla elde edilen temalardan biri “Yöntem ve Teknikler” olmuştur. Bu başlık altında elde edilen kodlar uygulanan etkinliklerin eğlenceli olduğu, etkinliklerin verimli, farklı, yaratıcı ve seviyelerine uygun ve grup etkinliklerinin faydalı olduğu yönündedir. Elde edilen bulgular Şeker ve Aydın (2011)’ın araştırmasında da görülmektedir, buna göre; ekstra öğretim programı tasarlanırken dikkate alınan noktalardan biri; iletişimci yaklaşımda yaratıcılığı geliştiren, iletişime yönelik sınıf içi etkinlikler ve öğretim tekniklerinin ön planda olmasıdır. Bu yaklaşımda uygulanan teknikler, drama, rol oynama, benzetim, doğaçlama, sorun çözme, grup çalışması ikili çalışma ve iletişim oyunları ana başlıkları altında toplanabilir. Elde edilen kodlardan biri olan “grup etkinlikleri faydalı olması” Karagöl ve Başbay (2018)’ın yapmış oldukları çalışma ile desteklenmektedir. Araştırmalarında, İngilizce konuşma becerilerini geliştirmek için ikili, grup çalışmaları tercih edilip, benzetim, rol



yapma ve problem çözme tekniklerinden yararlanılabileceğini vurgulamışlardır. Bu sayede dil sınıfında ve konuşma sınavlarında olumlu tutum oluşturulabileceğinden bahsetmişlerdir.

Yılmaz ve Dollar (2017) araştırmasında, İngilizce derslerinde drama teknikleri uygulamasının, öğrencilerin konuşma becerilerini ve konuşmaya yönelik tutumlarını pozitif olarak geliştirdiği araştırma bulguları arasındadır. Drama yöntemi ile alternatif öğrenme durumlarını farkettilerini ve İngilizce derslerine karşı olumlu bir tutum geliştirdiklerini göstermektedir. Konuşma becerisinin önemine ve iletişim kulübü aracılığıyla uygulanacak yeni öğretim yöntemlerine odaklanan diğer bir çalışmadan elde edilen verilere göre; kulüp etkinliklerinin öğrencilerin konuşma becerilerine olumlu etki yaptığı ve öğrencilerin eğlenerek İngilizce'yi daha çok öğrenmek istediklerini göstermiştir. Öğrencilerin konuşma becerilerini geliştirmek için yeni ve farklı etkinliklerin kullanıldığı, öğrencilerin eğlenerek İngilizce konuşabildikleri İngilizce konuşma kulübü kurmanın gerekliliği ifade edilmiştir (Villon, 2015). İngilizce Konuşma Kulübü ders günlüğündeki katılımcı öğrenci ifadelerinden elde edilen bir diğer tema "İçerik" olarak belirlenmiştir. Elde kodlar içeriğin seviyeye uygunluğu, öğretici ve keyifli olmasıdır. Demirel (2015)'in çalışmasında belirttiği üzere; seçilen içerik belirlenen amaçlara hizmet etmelidir. İçerik, öğrenme ilkelerine uygun ve sistematik bir biçimde ele alınmalıdır. İçeriğin sistematik hale getirilebilmesi için bazı ölçütlerin dikkate alınması gerekir. Program oluşturulurken, belirlenen amaçlar öğrencilerin öğrenmesi ve bilgiyi kullanabilmesi olduğu için, içerik ölçütü olarak içeriğin öğrenme açısından en kolay ve en yararlı bilgi olması dikkate alınmıştır. İngilizce Konuşma Kulübü ders günlüğündeki katılımcı öğrencilerin ifadelerinden elde edilen bir diğer tema "Materyal" olarak belirlenmiştir. Elde edilen kodlar kullanılan materyaller ilgi çekici ve faydalı olması şeklindedir. İçerik analizi ile öğrencilerin ders günlüğünde paylaştıkları ifadelerden elde edilen bir diğer tema "Duyuşsal Öğeler" olarak belirlenmiştir. Elde edilen kodlar öğrenme sürecinde eğlenme, rahat hissetme, motivasyonda yükselme, özgüven artışı, öğrenme ortamını sevme, heyecan ve korkuyu yenme, derste mutlu olma, İngilizceye yönelik olumlu tutum geliştirme şeklindedir. İngilizce konuşma kulübünde uygulanan öğretim tasarımı programı hazırlanırken dikkate alınan en önemli noktalardan biri İletişimsel Dil Öğretimi Yaklaşımının temel prensiplerinden olan öğrenci duygularını ve tutumunu dikkate almak olmuştur. Yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular, Karagöl ve Başbay (2018)'in araştırmasındaki önerilerin dikkate alındığını destekler niteliktedir. Yapılan araştırmanın içerik analizinden elde edilen bulgulara göre, öğrencilerin İngilizceye karşı tutum yönünden oldukça olumlu ifadeler paylaştıkları ve ağırlıklı olarak korku, stres, heyecan gibi faktörleri yendiklerini; eğlenerek, motivasyonları yükselerek, İngilizceye olan bakış açılarının değiştiğini belirtmişlerdir. Uygulama sürecinde sadece ilk hafta hariç, katılımcı öğrencilerin etkinliklerde oldukça rahat oldukları ve eğlendikleri uygulayıcı öğretmen tarafından belirtilmiştir. Uygulamanın ilk haftasında uygulayıcı notunda belirtildiği üzere katılımcıların gergin olduğu ifade edilmiştir. İlerleyen haftalarda bu ifade korku, gerginlik ve çekingenliklerini azaldığı ve yok olduğu yönündedir. Öğrencilerin uygulama boyunca kendilerini sanki sınıfta değil de etkinliğe gelmiş gibi ya da kendilerini

çok rahat hissettikleri bir ortamda buldukları yönündeki ifadelerinden elde edilmiştir. İçerik analizi yapılan öğrenci günlüklerinde belirtilen ifadelerden elde edilen bulgulardan bir diğeri de “Bilişsel Öğeler” adlı tema olmuştur. Bilişsel temalar ile bağlantılı elde edilen kodlar yeni bilgiler öğrenme, kelime bilgisinde gelişme, konuşma becerisinde gelişmedir. ‘Elde edilen bulgular gönüllü öğrenciler ile oluşturulan İngilizce konuşma kulübünün öğrencilerin ilgi ve bilgilerini geliştirdiği yönünde olmuştur. Edilen temalardan biri diğeri de “Aktif Katılım” olarak belirlenmiştir. Yapılan içerik analizi sonuçlarına göre bu temaya ilişkin kodlar derse gönüllü katılma ve grup içerisinde konuşmadır. Son olarak içerik analizinden ve analizi yapılan öğretmen gözlem notlarından elde edilen tema “Uygulayıcı öğretmen” olmuştur. Bu temada elde edilen kodlar uygulamayı yapan eğitimci pozitif ve rahatlatıcıdır, uygulamayı yapan eğitimci enerjiktir ve uygulamayı yapan eğitimci çok eğlencelidir olmuştur. Elde edilen bu bulgular program tasarlanırken merkeze alınan iletişimsel dil öğretim yaklaşımı prensiplerini destekler niteliktedir. “Öğretmen sınıfta iletişimi kolaylaştırır. Öğretmenin genel anlamda sınıf içerisindeki rolü, öğrencilerin dil öğretim amaçlarına uygun bir şekilde birbirleriyle iletişim kurmalarında yönlendirici olmaktır” (Demirel, 2010, 51). Öğrenci ifadelerinden içerik analizi yoluyla elde edilen tüm bu bulgular ve yapılan yorumlar doğrultusunda, iletişimsel dil öğretimi yaklaşımı kullanılarak geliştirilen öğretim tasarımı programının öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı tutum ve becerilerinde olumlu bir etki yarattığı söylenebilir. Araştırmanın bir diğer problemi programı uygulama öncesi ve sonrası öğrencilerin İngilizce konuşmaya karşı kaygı düzeylerinde anlamlı farklılık olup olmadığı üzerinedir. Uygulama sonrası gerçekleştirilen kaygı ölçeği son test puanlarında ön teste göre düşüş olması katılımcı öğrencilerin kaygı düzeylerinin ciddi oranda düştüğünü göstermektedir. Araştırmada istatistiksel olarak elde edilen ve uygulanan öğretim programı sonrası öğrencilerin kaygı düzeylerinin düştüğüne dair benzer çalışmalar da bu sonucu destekler niteliktedir (Aytaş, 2014 ; Özcan, 2014; Tatlı & Aksoy, 2017 ; Villon, 2015 ; Yılmaz & Dollar, 2017). Araştırmanın üçüncü problemi geliştirilen öğretim programının uygulanması öncesi öğrencilerin konuşma becerilerini ölçmek için yapılan ön test ile uygulama sonrası yapılan son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı üzerinedir. Geliştirilen öğretim programı uygulaması sonrası, katılımcı öğrencilerin İngilizce konuşma becerilerinde anlamlı düzeyde artış olmuştur. Villon (2015) tarafından yapılan benzer çalışmada, İletişim kulübünün öğrencilerin İngilizce konuşma yeteneklerini geliştirip geliştirmediğini araştırmak istemiş araştırmanın sonucuna göre, yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan etkinliklerin İngilizce konuşma becerisini geliştirdiğine ulaşılmıştır. Virgiyanti (2013) çalışmasında, ekstra program olarak kurulan kulüpte daha çok konuşma becerisine yoğunlaşmıştır. Farklı ve eğlenceli teknikler kullanılarak uygulanan programa göre öğrencilerin İngilizce yeterliliklerinin gelişmesinde yardımcı olduğu görülmüştür. Çalışmanın son problemi programa katılan öğrencilerin program hakkında görüşlerinin neler olduğu ile ilgilidir. Buna göre geliştirilen programın öğrencilerin yeterince beklentilerini karşıladığı, programın iyi organize edilmiş olduğu, programın öğrencilerin kişisel gelişimine, okul başarısına, dil öğrenmeye yönelik motivasyonlarına katkı getirdiği görülmüştür.

## Öneriler

Araştırmadan elde edilen bulgular ışığında ülkemizde İngilizce öğretiminin daha etkin hale getirilmesinde aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Mevcut İngilizce derslerinin dışında ekstra programlarla gerçekleştirilen, öğrencilerin beklentilerine göre tasarlanmış, yaparak ve yaşayarak öğrenme temelli yapılandırmacı uygulamaların dil öğrenmede kaygıyı azalttığı ve dil öğrenme becerilerini hızlı bir şekilde artırdığını gösterdiğinden yabancı dil öğretiminde bu araştırmada gerçekleştirilen “konuşma klübü” gibi ders dışı uygulamaların yaygınlaştırılması.

Sınıf içinde öğretmenlerin İngilizce konuşmaya yönelik çalışma yaparken öğrencilerin duygusal durumlarını dikkate almaları.

Sınıf içinde öğretmenlerin etkinliklerle öğrenciyi merkeze alan farklı yöntem ve teknikler ile dersi zenginleştirmeleri.

İletişimsel dil öğretimi yaklaşımının kullanılmasına ve okullarda yaygınlaştırılmasına yönelik paydaşlarca çalışmalar yapılması.

Mevcut araştırma bir takım sınırlılıklara sahiptir. Bu sınırlılıkların gelecekte yapılacak araştırmalara yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda aşağıdaki öneriler getirilebilir:

Bu araştırmanın nicel kısmında tek gruplu yarı deneysel desen çalışması yapılmıştır. Yeni yapılacak diğer çalışmalarda deney-kontrol grubu uygulaması yapılabilir.

Ekstra öğretim programı araştırmacıların sınırlılıklarından dolayı 8 oturum ve 16 saat süreç ile sınırlı kalmıştır. Programın öğrencilerin konuşma beceri ve kaydı düzeylerindeki etkisini daha kapsamlı görebilmek adına daha uzun süreli uygulamalar tasarlanabilir.

Uygulama 9. Sınıf öğrencileri ile sınırlı tutulmuştur, farklı derece ve kademedeki öğrencilere yönelik bir uygulama da tasarlanabilir.

## KAYNAKÇA

- Atik, B. (2006). *Lise öğrencilerinin konuşma becerilerinde strateji tabanlı öğretimin etkisi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aytaş, A. (2014). *Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin İngilizce konuşma becerisine etkisinin belirlenmesi*. [Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Bal, S. M. (2006). *Teachers' perceptions of communicative language teaching (clt) in Turkish efl setting theory vs. practices*. [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

- British Council, & TEPAV (2014). *Türkiye'deki devlet okullarında ingilizce dilinin öğretimine ilişkin ulusal ihtiyaç analizi*. Tepav. <https://www.tepav.org.tr/tr/yayin/s/706>
- Cibaroğulları, F. (2007). *Edebi metinlerin yabancı dil fransızca'nın öğretiminde kullanımı* [Yüksek Lisans Tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi: dil pasaportu, dil biyografisi, dil dosyası*. 1.Basım. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2015) *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. 24. Basım. Pegem Akademi Yayınları.
- Doğan, C. (2012). *Sistemik yabancı dil öğretim yaklaşım ve yöntemleri*. 1. Basım. Ensar Neşriyat.
- EF EPI. (2019). English proficiency index sonuçları. EF.<https://www.ef.com.tr/epi/>
- Ertürk, H. (2006). *İngilizce öğretiminde konuşma becerisinin kazandırılmasında yazılı-görsel öğretim materyalinin erişime etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı.
- Gürata Kocaman, E. (2017). Karşılıklı konuşma stratejilerinin öğretiminin öğrencilerin konuşma becerisi gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Yabancı Dil Olarak Türkçe Araştırmaları Dergisi*, 3, 77-95.
- Hengirmen, M. 2006. *Yabancı dil öğretim yöntemleri ve tömer yöntemi*. 1. basım. Engin Yayın Evi.
- Horwitz, K. E., Horwitz, M. B. & Cope, J. (1986). Foreign language classroom anxiety. *The Modern Language Journal*, 70(2), 125- 132. <https://doi.org/10.1111/j.1540-4781.1986.tb05256.x>
- Karagöl, İ., & Başbay, A. (2018). Tutum, kaygı ve ingilizce konuşma başarısı arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(4), 809-821. <https://doi.org/10.30831/akukeg.394769>
- Kozikoğlu, İ., & Kanat, F. (2018). Lise öğrencilerinin ingilizce dersine katılım durumlarının ingilizce dersine yönelik tutum ve ingilizce konuşma kaygısına göre yordanması. *Kastamonu Education Journal*, 26(5), 1643-1652 . <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2191>
- Mckay, S. L. (2002). *Teaching English as an international language*.1st Edition. Oxford University Press.
- Mısır, H. (2017). The analysis of a1 level speaking exam in terms of syntax: the effect of general competence on syntax in a1 level speaking. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 13(1), 27-40.
- Orakçı, Ş. (2018). İngilizce konuşma kaygısı ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 1-18 <https://doi.org/10.17679/inuefd.537884>
- Özcan, M. (2014). Yabancı dil olarak arapça konuşma becerisi öğretiminde iletişimsel yaklaşıma dayalı etkinliklerin kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*4(10), 153-164.
- Paker, T., & Höl, D. (2012). İngilizce hazırlık öğrencilerinin ve ingilizce okutmanlarının iletişimsel konuşma sınavına ilişkin tutum ve algıları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 13-24.

- Richards, J., & Rodgers, T. (2001). *Approaches and methods in language teaching*. Cambridge University Press.
- Saday, A. (2007). *İlköğretimde Aktif Öğrenme Kuramı Destekli İngilizce Öğretim Yöntemiyle İngilizce Konuşma Becerisinin Geliştirilmesine İlişkin Bir Çalışma* [Yüksek Lisans Tezi]. Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sönmez, V., & Gülderen Alacapınar, F. (2016). *Örneklendirilmiş Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. 4. bs. Anı Yayıncılık.
- Şeker, E., & Aydın, İ. (2011). İngilizce Dil Öğretim Yöntemi Olarak İletişimsel Yaklaşım: Van Atatürk Anadolu Lisesi Örneği. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 39-49  
<https://doi.org/10.14527/C1S1M5>
- Tatlı, Z. & Aksoy, D. A. (2017). Yabancı Dil Konuşma Eğitiminde Dijital Öykü Kullanımı. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 45(45), 137-152.  
<https://doi.org/10.15285/maruaebd.271060>
- Villon, A. T. Q. (2015). *Conversational Club To Improve English Speaking Skills To Students Of Ninth Basic Year At Unidad Educativa "Santa Elena", Province Of Santa Elena 2015-2016* [Bachelor's Degree Thesis]. Peninsula of Santa Elena State University Faculty of Education and Languages.
- Virgiyanti, D. F. (2013). *A Study on English Club as an Extracurricular Program at Smpn 1 Malang*. [Bachelor's Degree Thesis]. State University of Malang, Endonezya.
- Widdowson, H. G. (1990). *Aspects of language teaching*. Oxford University Press.
- Yılmaz, G., & Dollar, Y. K. (2017). Attitudes of Turkish Efl Learners Towards The Use Of Drama Activities In English. *Hasantum Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 245-277.

---

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 1, s. 110-123

---

## Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yerel Tarih ve Kültür Unsurlarının Değerler Eğitimi Açısından İncelenmesi

Melike Nur ÖZBEK GÜL<sup>1</sup>

Mustafa ŞEKER<sup>2</sup>

---

### Özet

Sosyal Bilgiler hayatın içinde olan bir derstir. Sosyal Bilgilerin konusu insanlardır. İnsanların yaşamlarını konu alır ve inceler. Sosyal Bilgiler bireyin toplumu ve toplum içindeki yerini anlamasını sağlar. Yerel tarih belli bir yerde yaşayan bir toplumun kökenini, toplumun ekonomik, politik gelişmelerini takip ederek onların gelişim özelliklerini ve yaşam biçimlerini konu alabilir. Değerler eğitimi bireylere toplumun bilgi ve becerilerini artırmak için yapılan genel faaliyetlerdir. Değerler eğitimi ile önce kişi ile başlar ve toplumla devam eder. Değerler eğitiminde amaç toplumun iyi ve mutlu olmasıdır. Bu araştırmanın amacı Sosyal Bilgiler programında yer alan değerlere dayalı verilen eğitimin ortaokul öğrencilerinin Değerler ve Yerel Tarih konularına günümüzde algılama durumunu tespit amaçlanmaktadır. Çalışma 2020-2021 eğitim öğretim yılında Kastamonu İnebolu ilçesindeki Milli Eğitim Bakanlığına bağlı merkez ve köy ortaokullarında eğitim gören 130 tane ortaokul öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Yaptığımız araştırmada anket formu ve doküman analizi kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak "Sosyal ve Kültürel Değerleri Algılama Anketi" kullanılmıştır. Değerlendirme sorularında beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen verilerin analizi için IBM SPSS Statistics Subscripton paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre elde edilen bulgulara baktığımızda öğrencilerin İnebolu ilçesinin yerel tarihi hakkında kısmen bilgi sahibi oldukları, ancak ders boyutunda yerel tarih öğretim yapabilecek düzeyde olmadıkları görülmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Değer  
Yerel Tarih  
Sosyal Bilgiler  
İnebolu

### Makale Hakkında

---

Gönderim Tarihi: 06.05.2021

Kabul Tarihi: 22.06.2021

Elektronik Yayım Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

---

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, melikenurozbek.44@gmail.com, ORCID:0000-0002-0808-5200

<sup>2</sup> Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, mseker@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6397-0579

# Analysis of Local History and Cultural Elements in Social Studies Education in Terms of Values Education

Melike Nur ÖZBEK GÜL<sup>1</sup>

Mustafa ŞEKER<sup>2</sup>

## Abstract

Social Studies is a course that is intertwined with life. The subject of Social Studies is people. It deals with and examines people's lives. Social Studies enables the individual to understand society and its place in society. Local history can follow the origin of a society living in a certain place, its economic and political developments, and their development characteristics and lifestyles. Values education is the general activities carried out to increase the knowledge and skills of the society. Values education first starts with the person and continues with the society. The aim of values education is to make the society good and happy. The aim of this research is to determine the current perception of the secondary school students of the values-based education in the Social Studies program about Values and Local History. The study was carried out with 130 secondary school students studying in central and village secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in Kastamonu İnebolu district in the 2020-2021 academic year. Questionnaire form and document analysis were used in our research. "Social and Cultural Values Perception Questionnaire" was used as data collection tool. A five-point Likert scale was used in the evaluation questions. IBM SPSS Statistics Subscription package program was used for the analysis of the obtained data. When we look at the findings obtained according to the results of the research, it is seen that the students have partial knowledge about the local history of the İnebolu district, but they are not at the level to teach local history in the course dimension.

## Keywords

Value  
Local History  
Social Studies  
İnebolu

## About Article

Sending Date: 06.05.2021

Acceptance Date: 22.06.2021

Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

## GİRİŞ

Sosyal Bilgiler hayatın içinde olan bir derstir. Sosyal Bilgilerin konusu insanlardır. İnsanların yaşamlarını konu alır ve inceler. Sosyal Bilgiler bireyin toplumu ve toplum içindeki yerini anlamasını sağlar. Sosyal Bilgiler disiplinlerarası bir alan olduğundan dolayı tanımlaması kolay değildir (Doğanay, 2002, s.16). Sosyal Bilgiler birçok disiplinin bir araya gelmesiyle oluşur. Tarih bilimi de Sosyal Bilgilerin en temel disiplini arasında yer alır. Bu nedenle yerel tarih bilgisine sahip olmak büyük önem taşır. Doğal olarak Sosyal Bilgiler dersinin içeriğinde yerel tarih yer almaktadır. Yerel tarih aktarılırken değerler eğitime de değinilir. Çocuklar ve gençler için, içinde yaşadıkları çevre ve toplum anlamlı ve memnuniyet verici olmak durumundadır. Bu durum, onların temel zihinsel ve duygusal

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, melikenurozbek.44@gmail.com, ORCID:0000-0002-0808-5200

<sup>2</sup> Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, mseker@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6397-0579

ihtiyaçlarını yakın çevrelerinden ve içinde yaşadıkları toplumdan giderebilmeleri ile mümkündür (Safran, 2006, s. 201). İnsanlar içinde yaşadıkları çevreye daha fazla anlam yüklerler. Ve bu çevredeki tarihi değerlere daha fazla önem verirler. Tarihine, dilini ve kültürünü savunan ve sahip çıkan, bilgi yönünden çağımızın donanımlarını kazanmış, gelişime ve değişime açık olmakla birlikte kültürel değerlerini koruyabilen bireylere sahip olmak toplum için en büyük hazinelerden biridir (Şeker, 2020). Bu hazineye sahip çıkmak için yerel tarihimize de hakim olmak gerekir. Belli insanların belli zamanda ve yerdeki (bir köy, kasaba, kent, kilise bölgesi, kontluk ya da herhangi bir anlamda bir bölge olabilir) öyküsü ya da geçmişin bilgisi olarak tanımlayabildiğimiz yerel tarih, belli bir yerde yaşayan toplumların kökeni, toplumsal ekonomik ve politik gelişmeleri, gelişim özellikleri, yaşam biçimleri, bu yaşam biçimlerinin dokularını konu edinebilir (Aslan, 2000, s.195). Bir başka deyişle yerel tarih, yaşadığımız yerleşim yerinin geçmişinin, tarihi açıdan incelenmesi, korunması, öğrenilmesi ve öğretilmesi hedefleyen bireysel ve örgütsel girişi ve çabalar olarak tanımlanabilir (May, 1974; Danacıoğlu, 2001: Akt. Demircioğlu, 2005, s. 70). Baktığımız zaman yerel tarih ferden doğup büyüdüğü çocukluk ortamıdır. Öğrenim gördüğü, hayatını sürdürdüğü yerdir yerel tarih. Birey içinde büyüdüğü yakın çevrenin bir parçası olur. Yakın çevreyi bir mekana bağlamamak gerekir. İster büyük bir çevre olsun isterse küçük bir çevre olsun birey içinde yaşadığı yerin bir parçası olur. Yakın çevre, içine bütün coğrafi, jeolojik, tarihi olayları alan ve birlikte yaşadığımız insanlardan oluşur. Bu oluşum hayatımızın yapı taşıdır ve o bölgenin yerel tarihidir. Çağdaş toplumlara yerel tarihin önemli bir katkısı da, içinde yaşanan doğal ortamın ve tarihsel kalıntıların gözlenebilmesine olanak tanınmasıdır. Yerel tarihi öğrenen bireyler kendinden önceki insanlardan devraldıkları mirası hangi noktaya taşıdıkları ve nasıl katkı yaptıklarını somut bir şekilde görme imkanı bulurlar. Bu durum bireylerin yaşadıkları doğal ve tarihi çevreye daha duyarlı olmaları konusunda bilinçlenmelerine yardımcı olur (Aslan, 2000, s.204). Ve yerel tarih unsurlarına hakim olan birey o toplumun değerlerine de sahip çıkar. Yerel tarihin en önemli işlevleri, hafızayı genişletmek, güncel durumu kavramak, toplumsal, siyasi ve ekonomik genellemeleri kesinleştirmek ya da akılcı politikaların uygulanmasını sağlamaktır. Ama bütün bunların dışında, yerel tarihin en önemli özelliğini manevi çekiciliği oluşturmaktadır. Kişinin kendi hayatını açıkça ve doğrudan etkileyen bir geçmiş hakkında bilgi edinmesinin duygusal katkısını başka hiçbir tarihsel araştırma biçimi sağlayamaz (Kyvig & Myron, 2000, s.7-9; Akt. Tugay, 2004, s.5-6). Bundan dolayı insanlar yerel tarihin içindeki tarihi şahsiyetler ile kendini bütünleştirir. Çevredeki tarihi olaylardan etkilenir. Ve çevresinin değerlerine hakim olur. Bu çalışmada Sosyal Bilgiler dersini alan öğrencilerin yerel tarih unsurlarına ve bu unsurlar ile birlikte gelen değerlere ne derece hakim oldukları araştırılmaktadır.

## Değer

Değer kavramı hakkında birçok tanım bulunmaktadır. Değer kavramı ve değer eğitimi kavramı hakkında çok çeşitli bilgiler vardır. Değerin tam net bir tanımı yoktur. Ancak birçok kişi değer hakkında tanımlama yapmıştır. Öncül (2000, s.281)'e göre genel olarak, bir nesneye, varlığa ya da faaliyete, ruhsal, ahlaksal, toplumsal açıdan ya da estetik yönden, tanınan önem ya da üstünlük derecesidir. Değer kavramı hakkında birçok tanım bulunmaktadır. Değer kavramı ve değer eğitimi hakkında çok çeşitli bilgiler vardır. Değerin tam net bir tanımı yoktur. Öncül(200, s.281)'e göre genel olarak, bir nesneye, varlığa ya da faaliyete, ruhsal, ahlaksal, toplumsal açıdan ya da estetik yönden, tanınan önem ya da üstünlük derecesidir. Yani değer bir nesneye birçok yönden üstünlük verme faaliyetidir.



İnsanı değerli yapan birçok özellik vardır. Şeker (2020)'e göre insanı değerli yapan bazı özellikler şunlardır; adalet, erdem, hoşgörü, dayanışma, yardımlaşma, dürüstlük, sevgi, saygı, merhamet ve kul hakkı anlayışı ve empatidir. Yani değer bir nesneye birçok yönden üstünlük verme faaliyetidir. İnsanı değerli yapan birçok özellik vardır. Şeker (2020)'e göre insanı değerli yapan bazı özellikler şunlardır; adalet, ahlâk, erdem, hoşgörü, dayanışma, yardımlaşma, dürüstlük, sevgi, saygı, merhamet, kul hakkı anlayışı ve empatidir. Değerler eğitimi bireylere toplumun bilgi ve becerilerini artırmak için yapılan genel faaliyetlerdir. Değerler eğitimi ile önce kişi ile başlar ve toplumla devam eder. Değerler eğitiminde amaç toplumun iyi ve mutlu olmasıdır. Değerler eğitimi önce ailede başlar. Ancak okula da önemli sorumluluk düşüyor. Bundan dolayı değerler eğitimi 'ahlak ve karakter eğitimi' olarak okulda verilmektedir. Ancak değerler eğitimi bir ders değildir. Örtük program dahilinde okullarda verilir. Bir kişiye yardım etmek, yalan söylememek, ödev ve sorumluluklarını yerine getirmek örtük olarak verilen değerlerdir. Hak, adalet, liyakat, çalışkanlık, sevgi, saygı, nezaket, dürüstlük, sadakat, hoşgörü, alçakgönüllülük vb. değerleri ile; dayanışma ve yardımlaşmayı benimsemiş, bulunduğu ortamlarda ölçülü davranan ve içinde yaşadığı ülkenin yasalarına uyan bir birey toplum açısından çok önemli ve değerlidir. Fedakâr ve vatanı, milli manevi değerleri için her sorumluluğu alabilen nesiller yetiştirmek, gelecek için oldukça kıymetlidir. Tarihîne, dilini ve kültürünü savunan ve sahip çıkan, bilgi yönünden çağımızın donanımlarını kazanmış, gelişime ve değişime açık olmakla birlikte kültürel değerlerini koruyabilen bireylere sahip olmak toplum için en büyük hazinelerden biridir (Şeker, 2020). Bundan dolayı evlerde ve okullarda örtük bir şekilde ya da dolaylı ve doğrudan olmak üzere değerler aktarılmalıdır. Örtük program da en önemli faktör öğretmen davranışlarıdır. Öğretmen her davranışı, konuşması ve duruşu ile öğrenciye rol model olmalıdır. Değerlere uygun hareket etmelidir. Bu nedenler bu örtük program resmi programa uygun şekilde düzenlenmelidir. Bundan dolayı okul, okul müdürü ve öğretmenler bu değerler ile çelişmemelidir. Milletimiz değerler eğitimine yabancı değildir. Tarihîmizin binlerce yıllık birikiminde değerlerimiz; destanlar, kitabeler, hikayeler, seyahatnameler aracılığı ile günümüze kadar anlatılagelmiş ve varlığını korumuştur. Milletimizin hayat prensipi haline getirdiği bu değerler, binlerce yıllık köklü medeniyetimizden bize kalan bir mirastır (Şeker, 2020). Kültüre sahip çıkmak, vatanını sevmek, dürüst olmak Türk toplumunun önem verdiği değerler arasındadır. Bundan dolayı ülke olarak gelişip, kalkındıkça milli ve manevi değerleri unutmamalı ve bunları mutlaka gelecek nesillere aktarmalıyız. Bundan dolayı önce aile, sonra da öğretmenler bu konuyu yoğunluk göstermelidirler. Okullarda sadece akademik bilgiler verilmemelidir. Okulun bir amacı da değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir. Değerlerin öğretiminin temeli aile ile atılır. Aile toplumun temel taşlarından ve bu nedenle bazı toplumsal değerlere sahiptir. Değerlerin bireylere aktarılması eğitimin en temel görev ve amaçlarından biridir (Safran, 2014, s.120). İnsana ve topluma saygılı olmak, insanlara hoşgörü ile yaklaşmak, çalışkan ve vatansever olmak, ahlaklı olmak, dürüts olmak gibi ahlaki değerler toplum için önemlidir. Toplum için gerekli olan değer ve ahlâki ilkelerin kazandırılmasında etkili derslerden biri sosyal bilgiler dersidir (Tay & Öcal, 2011, s.344). Etkili bir sosyal bilgiler öğretimi bilgi, beceri, değer ve tutumları eylemle uyumlu biçimde aktarır (NCSS, 1993). Sosyal Bilgiler tarih, coğrafya ve vatandaşlık konularının hepsini bir arada sunan bir derstir. 2005 yılından beri bir ünite tarih, bir ünite coğrafya olarak işlenmiştir. Sosyal Bilgiler, sosyal bilimleri de içine alan geniş kapsamlı bir derstir. İçerisinde birçok bilgi üretilir. Bu bilgilerde insanlara faydalı olmak amaçlanır. Bu bilgiler insanlara ulaştırılarak aktarım sağlanır. Eğitim bu bilgileri ulaştırma da en güvenilir yoldur. Eğitim ile bu bilgi, beceri ve değerlerin aktarılması ise sosyal bilgiler

dersi aracılığı ile yapılmaktadır (Turan & Ulusoy, 2011, s.3-4). Türkiye’de değerler eğitimiyle ilgili 2005-2006, 2010-2011, 2016-2017 yıllarının eğitim programlarında birtakım değişiklikler olmuştur. 2005-2006 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda değerlerin tanımı yapılmıştır. Ayrıca ünitelere göre öğrencilere kazandırılacak değerlere ve değerler kazandırılırken kullanılacak yöntem ve tekniklere de yer verilmiştir. Bu gelişmeler değerler eğitiminin farkındalığının artmasına neden olmuştur. 2016-2017 programında değerler eğitimi programının temelini oluşturmuştur. Bunun sonucu olarak ilköğretim ve ortaöğretimde bütün derslerin müfredatlarının açıklama bölümünde “değerlerimiz” başlığı oluşturulmuştur. Adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik değerleri kök değerler olarak belirlenmiştir (Ekşi & Katılmış, 2020).

**Tablo1:** Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda Yer Alan Değerler

1. Adalet
2. Aile Birliğine Önem Verme
3. Bağımsızlık
4. Barış
5. Bilimsellik
6. Çalışkanlık
7. Dayanışma
8. Duyarlılık
9. Dürüstlük
10. Estetik
11. Eşitlik
12. Özgürlük
13. Saygı
14. Sevgi
15. Sorumluluk
16. Tasarruf
17. Vatanseverlik
18. Yardımseverlik

(Millî Eğitim Bakanlığı. (02.03.2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7. Sınıflar.)

MEB 2018 yılı itibari ile Sosyal Bilgiler Programında değerlere önem vermektedir. Bu bağlamda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar başlığı altında yer alan bir ifade şu şekildedir MEB[02.03.2019]; “Program’da değer ve beceriler kazanımlarla bire bir ilişkilendirilmiştir. Ancak değer ve beceri öğretiminin hayat boyu öğrenme çerçevesinde ele alınması için söz konusu değer veya beceriler uygun görülen farklı kazanım ve öğrenme alanlarıyla da ilişkilendirilmelidir.” Okul Türk toplumunun değerlerinin nesilden nesile aktarılmasını sağlar. Okulda bu değerleri aktaran en önemli ders Sosyal Bilgiler dersi. Sosyal Bilgilerin amacı öğrencileri topluma hazırlayarak, iyi ve etkili bir vatandaş yetiştirmektir. Sosyal Bilgiler programında ilk defa 2005 yılında değerler ele alınmıştır.

**Tablo 2:** 2005 ve 2017 Yıllarındaki Programlarda Değerler

2005	2007
Aile birliğine önem verme	Aile birliğine önem verme
Adil olma	--
Bağımsızlık	Bağımsızlık
Barış	Barış
Özgürlük	Özgürlük
Bilimsellik	Bilimsellik

Çalışkanlık	Çalışkanlık
Dayanışma	Dayanışma
Duyarlılık	--
Dürüstlük	Dürüstlük
Estetik	Estetik
Hoşgörü	Hoşgörü
Misafirperverlik	--
Sağlıklı olmaya önem verme	--
Sevgi	Saygı
Saygı	--
Sorumluluk	Sorumluluk
Temizlik	--
Vatanseverlik	Vatanseverlik
Yardımseverlik	Yardımseverlik
--	Demokratik tutumu benimseme
--	Doğa sevgisi
--	Doğal çevreye duyarlılık
--	Eşitlik
--	Etik
--	Farklılıklara Saygı
--	İş birliği
--	Kültürel mirasa duyarlılık
--	Öz kontrol
--	Özgüven
--	Özsaygı
--	Tarih Bilinci
--	Tasarruf

Tay, Bayram. "2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Eğitim Programının Karşılaştırması". IJOESS, Y. 8 s. 27 (2017), s. 475.

2005 Sosyal Bilgiler programında 20 değer bulunmaktadır. Bu değerlerin 14'ü 2017 programında yer almış olup 6'sı kaldırılmıştır. 2017 Sosyal Bilgiler taslak programında 27 değere yer verilmiştir (Tablo 2). 27 değerden 13 tanesi programa yeni eklenen değerlerdir (Tay, 2017). Bu değerler öğrencilere iki farklı yaklaşım ile öğretilir. Birincisi değerlerin gizil program aracılığıyla öğretilmesidir. Bu yaklaşımda değerler derslerin içine planlı bir şekilde içerik olarak dahil edilmek yerine; okulun atmosferi, törenler ve çeşitli 24 kurallar yoluyla kazandırılır. Değerlerin doğrudan öğretiminde ise değerler programa ve içeriğe eklenir. Belirlenen değerlerin farklı öğretim yöntemleriyle öğrencilere kazandırılması hedeflenir. Yeni sosyal bilgiler öğretim programlarında değerlerin doğrudan öğretimi yaklaşımı temel alınmıştır. Değerlerin gizil olarak ve doğrudan öğretilmesi yaklaşımları birbirini tamamlamaktadır. Vatan ve bayrak sevgisi gibi ulusal değerler, cumhuriyetin temel ilkeleri, saygı ve hoşgörü gibi demokratik değerler ve sağlıklı yaşam gibi temel değerler hem gizil hem de doğrudan öğretim yaklaşımlarıyla kazandırılmalıdır. İki yaklaşımın birlikte kullanılması yardımıyla öğrenciler değerleri fark eder, içselleştirip davranışa dönüştürür, değerlerin toplumsal işlevini öğrenmekle beraber kendi değerler sistemi üzerinde fikir yürütür. Etkili bir değerler eğitimi olması için öncelikle öğrenci aktif olmalıdır. Öğrenci faaliyetlere katılmalı, törenlerde bulunmalı, sosyal projelere katılma, değerlerin bilimsel olarak incelemesi ve kendi değerleri üzerine düşünmesi gibi etkinlikler yardımıyla değerlerin kazandırılması sağlanabilir (Tay & Öcal, 2011, s. 360).

### Yerel Tarihin Tanımı, Önemi ve Faydaları

Çocuklar ve gençler için, içinde yaşadıkları çevre ve toplum anlamlı ve memnuniyet verici olmak durumundadır. Bu durum, onların temel zihinsel ve duygusal ihtiyaçlarını yakın çevrelerinden ve içinde yaşadıkları toplumdaki giderebilmeleri ile mümkündür (Safran, 2006, s.201). İnsanlar belli zamanlarda ve belli yerlerde bir öykü yazar. Yani orada yaşanmışlıklar vardır. İşte yerel tarih bu öykü, bu yaşanmışlıktır. Yerel tarih belli bir yerde yaşayan bir toplumun kökenini, toplumun ekonomik, politik gelişmelerini takip ederek onların gelişim özelliklerini ve yaşam biçimlerini konu alabilir. Tarih bilinci, geçmişin yorumu ile bugünün kavranması ve geleceğin beklentileri arasında bağlantı kurmaksa, yerel tarih araştırmalarının, eğitiminin ve yayıncılığının bu bütünlük içinde çok önemli bir rolü bulunmaktadır (Silier, 2002, s.11). O bölgenin yerel tarihini bilen birey geleceğini kurarken o bölgenin özelliklerinden faydalanır. Geçmişini bilir ve ona göre hareket eder. Bir başka deyişle yerel tarih, yaşadığımız yerleşim yerinin geçmişi. Bölgenin tarihi açıdan incelenmesi, korunması ve öğrenilmesini amaçlamaktadır. Yerel tarihte amaç öğrenilmesi ve öğretilmesidir. Bunun için de öğrencilerin ve öğretmenlerin girişimi ve çabalarını içermektedir. Yerel tarihini bilen bireyler bu serüven içinde ana aktör olurlar. Geçmişle gerçek bir iletişim sağlayarak bugünün karanlığını aydınlayabilirler. Ayrıca yerel örnekler tanıdık oldukları için onlarla bağ kurabilirler. Ve bireylerin günlük hayatta aşına olduğu şeyleri görmesi onları anlamlandırmasına katkı sağlar. Böylelikle anlayamadıkları şeyleri anlamalarına yardımcı olurlar. Yerel tarihimizi bilmek bize birçok farklı işlev kazandırır. Örneğin hafızayı genişletmek için birebirdir. Çünkü yerel tarihimizi öğrendikçe diğer tarihi yerler ve kişiler hakkında da bilgi sahibi oluruz. Ve onları içselleştiririz. Güncel durumları kavrayarak bize yardımcı olur. Çünkü tarih tekerrürden ibarettir. Geçmişte yaşanan durumu iyi kavrayarak güncel durumu çözerken bize yardımcı olur. Aynı zaman da yerel tarih toplumsal, siyasi ve ekonomik genellemeler hakkında hakkında akılcı politikalar üretmemize de yardımcı olur. Aynı zamanda yerel tarih bireyler için manevi bir çekiciliği de vardır. Çünkü kişi hayatının gelişimini doğrudan ya da dolaylı etkileyen geçmiş olaylar hakkında bilgi edinmesi kişinin duygusal açıdan etkiler. Sosyal Bilgiler dersinde birçok tarih konusu vardır. Öğretmenler bu konuları anlatırken yakından uzağa ilkesine uygun davranır. Özellikle öğrencilerin tarihe yönelik ilgisini artırmak için yakın çevrede bulunan tarihi ve arkeolojik bölgelere geziler düzenlenmelidir. Böylelikle konu hem daha iyi öğrenilir hem de ilgi çekici hale gelir. Günümüzde insanlar kendilerine bir gruba ya da bir topluma ait hissetmek istemektedirler. Bir birey; ailede çocuk, okulda öğrenci, ülkesinde bir vatandaş. Bir öğrenci ailesinde, toplumda ve çevresinden toplumun tarihini öğrenebilmek ister. Öğrenciler kendilerini yakın çevresi ile ilişkilendirerek, kendi yaşamlarını anlamlandırır. Bu nedenle yerel tarih öğretimi bir toplum için oldukça önemlidir. Bundan dolayı özellikle Sosyal Bilgiler dersinde ülkemizin ve bölgelerinin yerel tarihini öğretmek oldukça önemlidir. Geçmiş ile gelecek arasında bir köprü oluşturan öğrenciler tarihinden ders çıkararak daha iyi bir gelecek hazırlayabilirler.

### **Kastamonu, İnebolu ve İstiklal Yolu**

Kastamonu Türk tarihinde önemli bir yere sahiptir. Birçok devlete ev sahipliği yapmıştır. Limanları, denizleri ile önemli güzergahlara ev sahipliği yapmıştır. Kastamonu M.S. 11-12. Yüzyıl da Bizans İmparatoru Komnenos'un yerleşim yeri olarak kullandığı bir şehirdir. Ardından 1211 de Anadolu Selçuklu Devleti'ne bağlı Emir Hüsameddin Çoban Bey'in kati suretiyle Türklerin eline geçer. Ardından kent Candaroğlu Beyliği hakimiyetine girer. 1461 yılında ise Fatih Sultan Mehmed tarafından Osmanlı Devleti sınırlarına katılarak çok önemli bir sancak olur. Kastamonu özellikle İnebolu, Abana, Cide ilçeleri Payitaht ile bir

köprü olur. İnebolu'dan gelip giden mallar özellikle Doğu Karadeniz için önem taşımaktadır. Miili Mücadele yıllarında Kastamonu kenti ayrı bir önem taşımaktadır. İnebolu-Ankara arasında lojistik bir hat kurulmuştur. Şerife Bacılar, Halime Çavuşlar, Necibe Nineler bu mücadelenin önemli isimleridir. İnebolu'nun en önemli değerlerinden olan bu kadınlar yerel tarihin oluşması açısından da büyük önem arz etmektedir. İstiklal Savaşının başından sonuna kadar büyük gayret gösteren kadınlar, çocuklar, kayıkçıların kahramanlıkları, TBMM tarafından 11 Şubat 1924 tarihinde İstiklal Madalyası'na layık görülmüştür. İstiklal Madalyasına sahip tek ilçe olmanın haklı gururunu yaşayan kent yiğit ve cesur Türk Denizcileri ile de ünlüdür. Bu denizciler yerel bir kültürdür ve Heyamola olarak adlandırılmıştır. Her yolculuğa Bismillah diyerek dolaşan bu leventler özellikle Karadeniz bölgesinin göz bebeğidir. İnebolu yerel tarihi ve değerleri açısından çok önemli bir ilçedir. Yemekleri, el sanatları, kıyafet tarzı, sosyal ve kültürel hayatı, bayramları, yerel tarihi oldukça geniştir. Kastamonu İnebolu Konakları Osmanlı Döneminin en önemli izlerini taşımaktadır. Halen ayakta olan 600 farklı yapı bulunmaktadır. Kendine özgü mimarisi olan evler, arduvaz taşı ile kaplanmıştır. Genellikle bordo-kırmızı renkli olan evler İnebolu ilçesinin en önemli tarihi yapılarıdır. İnebolu ilçesinde 347 adet taşınmaz kültür ve değer varlığı bulunmaktadır. Bu değerler yerel tarih öğretimi açısından oldukça kıymetlidir. İnebolu kendine özgü kıyafetleri ile önem arz etmektedir. Beyaz boncuklu yeminileri, kendine has kıyafetleri, safiyenin sarı yazması geçmişten günümüze gelen önemli değerleridir. İnebolu geleneksel el sanatları ile de yerel kültürümüzün birçok noktasını da olduğu gibi zengin içerikler taşır. Bakırcılık, çilingircilik, nalbantlık, kuşakçılık, telacılık, mescilik, koşumculuk, urgancılık gibi önemli değerlere sahiptir. Kastamonu yemekleri ile de çok önemli bir yere sahiptir. Tüm dünyaya ismini ve tadını duyuran çekme helva bu kente aittir. Özellikle İnebolu ilçesinde ki diken ucu bitkisi çok önemli bir lezzettir. Ayrıca sarımsak ile de ünlü olan kent bu değeri halen bütün dünyaya tanıtmaktadır. Milli Mücadele yıllarında yapılan kel simit bütün şehirlerden talep edilmektedir. Kastamonu kentinde ortaya çıkan türküler, efsaneler, masallar her yöreden insanın kulağına gitmiştir. Özellikle Çanakkale içinde vurdular beni türküsü Kastamonu halkının yiğitliğinin ve mertliğinin tüm Türkiye'de duyulmasını sağlamıştır.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada ortaokul 5. 6. Ve 7.sınıf öğrencilerinin yerel tarihe ilişkin değerlere günümüzde algılama durumu hakkında bilgi elde etmek amaçlanmıştır. Bu sebeple karma yöntem deseni kullanılmıştır. Nicel araştırmada; değişkenler mutlak sınırlarıyla bilinebilir, değişkenler arasındaki bağ değer bulunabilir, gerçeklik nesnedir ve olay ve olguların dışında yansızdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Araştırma verileri, akademik görüşler ile hazırlanan anket sorularının öğrencilere sınıf ortamında bireysel olarak dağıtılarak elde edilmiştir. Elde edilen verilerin SPSS yöntemi ile incelenmiştir. Araştırmada doküman incelemesi yapılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesidir (Karasar, 2007). Dokümanlar bir araştırmacının hiçbir müdahalesi olmadan kaydedilmiş metinleri ve resimleri içerir. Araştırmalarda birçok farklı doküman kullanılabilir. Reklamlar, kayıtlar, tutanaklar, kılavuzlar, çizelgeler, sanat eserleri, günlükler, dergiler, haritalar, fotoğraflar araştırmalara veri sağlamaktadır. Dokümanlar, yapılan çalışmayı doğrulamak, desteklemek ve tamamlamak için oldukça önemlidir. Analiz ettikten sonra incelemeli ve yorumlanması yapılmalıdır.

## Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2019-2020 eğitim-öğretim yılında Kastamonu'ya bağlı İnebolu ilçesindeki devlet ortaokullarında okuyan 5. 6. Ve 7.sınıf 200 kişilik öğrenciden oluşmaktadır. Bu çalışma grubundan seçilen 130 öğrenci kolay ulaşılabilir durum örneklemesi temel alınmıştır. Araştırma köy ve merkez okullarında uygulanmıştır. Araştırmaya 70 erkek, 60 kız öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılım gösteren öğrencilerin 53 kişi 5.sınıf, 40 kişi 6.sınıf, 37 kişi 7.sınıf öğrencileridir. Öğrenciler ile yapılan anketler 18.11.2020 tarihinde başlamış, 17.12.2020 tarihinde sona ermiştir. İnebolu ilçesi tarihimizde ki tek İstiklal Madalyası alan ilçedir. Bu nedenle araştırma İnebolu ilçesinde yapılmıştır. Araştırmaya katılan ortaokullar:

- Azize Ana Ortaokulu
- Atatürk Ortaokulu
- Mehmet Bülent Özyürük Ortaokulu
- İnebolu İmam Hatip Ortaokulu
- Atabeyli Ortaokulu
- 9 Haziran Ortaokulu
- Özlüce Ortaokulu
- Evrenye Mehmet İnce Ortaokulu
- Kabalar Ortaokulu

## Veri Toplama Aracı

Araştırmaya yönelik doküman incelemesinden sonra araştırmanın kuramsal boyutu meydana getirilmiştir. Alan yazıları taranıp bilgiler elde edildikten sonra taslak niteliğinde bir anket formu hazırlanmıştır. Hazırlanan bu form dört sosyal bilgiler eğitimi uzmanına sunulmuştur. Uzman görüşleri alınarak sorular düzenlenmiştir. Bu çalışmada anket formu kullanılması tercih edilmiştir. Anketi uygulamak için Valilikten ve Milli Eğitim Bakanlığı'ndan gerekli izinler alınmıştır. Anket soruları danışman ve farklı akademisyenler ile incelenmiştir. Anketlerde geçerlik, araştırılan konuya ve soruya uygun cevaplar alabilme gücünü; güvenilirlik ise, uygulama aynı yollarla tekrarlandığında benzer sonuçlar verme gücünü gösterir (Aiken, 1997; Özoğlu, 1992). Bundan dolayı anket hazırlarken geçerlik ve güvenilirliğe dikkat ederek hazırlanması gerekir. Anketler de geri dönüş büyük oranda uygulama biçimine de bağlıdır. Araştırma da yüz yüze yapılan anket uygulaması tercih edilmiştir. Yüz yüze olan anket uygulamalarında geri dönüş oranı daha yüksektir. Sağlıklı yorum yapabilmek için anket geri dönüş oranının en az %70 olması gerekir. Özoğlu'nun (1992) ifadesiyle " katılımcı cevaplı anketlerde geri dönüş oranı, genellikle %40-60 arasında değişmektedir." Bundan dolayı yüz yüze olan anket uygulamalarında cevaplama oranı daha yüksektir. Karasar' ın (2017) ifadesiyle "veri, çeşitli duyu organları ve muhakeme ile elde edilen kanıttır." Verilerin toplanması araştırmanın en zor kısımlarından biridir. Bu kısımda çok sayıda insan ve kaynaktan veri toplanması gerekir. Verilerin toplanması araştırmayı düzenli ve uzun süren çalışmaya yönlendirir. Verilerin toplanması için hazırlanmış anket iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrenciler ile ilgili demografik bilgiler (yaş ve cinsiyet) ikinci bölümde ise "Sosyal ve Kültürel Değerleri Algılama Anketi" maddeleri bulunmaktadır. Anketler öğrencilere elden dağıtılmış, tamamlamalarını takiben geri toplanmıştır. Değerlendirme sorularının bulunduğu, anketin ana kütesini teşkil eden ikinci bölüm 25 maddeden oluşmaktadır. Değerlendirme sorularında beşli likert ölçeği kullanılmıştır. Katılımcılardan, maddelere (1) Katılmıyorum, (2) Kesinlikle Katılmıyorum, (3)

Ne Katılıyorum Ne Katılmıyorum , (4) Katılıyorum, (5) Kesinlikle Katılıyorum seçeneklerinden bir tanesini işaretlemeleri istenmiştir.

**Tablo 3.** Sosyal ve Kültürel Değerleri Algılama Anketine İlişkin Güvenirlik İstatistiği

Cronbach's Alpha	N of Items
,928	15

Sosyal ve Kültürel Değerleri Algılama Anketine ilişkin güvenilirlik istatistiği gösterilmektedir. Maddelerde iç tutarlılığın ölçü birimi olarak Cronbach Alpha katsayısı kullanılır. Cronbach's Alpha ölçekte bulunan maddelerin yapısını açıklamak ve sorgulamak üzere kullanılır. Cronbach alpha katsayısı yüksek olan anketteki maddelerin tutarlı ve aynı özelliği ölçen maddelerden meydana geldiği şeklinde yorumlanır. Cronbach's Alpha aşağıdaki gibi ifade edilmektedir:

- 0 < R2 < 0.40 ise güvenilir değil
- 0.40 < R2 < 0.60 ise düşük güvenilirlikte
- 0.60 < R2 < 0.80 ise oldukça güvenilir
- 0.80 < R2 < 1.00 ise yüksek güvenilirlikte

Bu çalışmada Cronbach's Alpha değeri .92'dir. Bu değer, anketin oldukça güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Araştırmada nitel veriler, doküman ve metin analizi incelemesi yoluyla toplanmıştır. Doküman incelemesi, araştırılacak konular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsayan mevcut kayıt ya da belgelerin, veri kaynağı olarak sistemli incelenmesidir (Karasar, 2007). Bu kapsamda araştırmada çizelgeler, sanat eserleri, günlükler, müze ve ören yerleri, Kastamonu İnebolu ilçesi ile ilgili makaleler, İnebolu ilçe dergileri, haritalar, fotoğraflar ve kişiler incelenmiştir. İnebolu hakkındaki bilgiler Dr. Mustafa Sıtkı Fakazlı ile yapılan görüşme kapsamında elde edilmiştir. Dokümanlar, Mustafa Sıtkı Fakazlı'nın arşivinden incelenmiştir. Mustafa Fakazlı ile yapılan görüşmede İnebolu'nun tarihi ve kültürü hakkında bilgi alınmıştır. Dokümanlar, yapılan çalışmayı doğrulamak, destelemek ve tamamlamak için oldukça önemlidir. Doküman Analizi yapıldıktan sonra 18.11.2020 tarihinde öğrencilere Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yerel Tarih Unsurları ve Değerler Hakkında bilgi verilmiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada nitel veriler doküman analizi ile incelenmiş ve yorumlanmıştır. Doküman ve metin analizi yapıldıktan sonra anket verileri hazırlanmıştır. Araştırmada nicel veri analizleri IBM SPSS Statistics Subscripton paket programı kullanılarak yapılmıştır.

### BULGULAR

Çalışmada ortaokul öğrencilerinin yerel tarih ve değerlere yönelik bilgilere hakim olma oranını ortaya koymak amacıyla yapılan anketlerden elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bağlamda 130 öğrenci ile görüşülmüştür. Elde edilen bulgular öncelikle demografik verileri değerlendirilmiştir. Demografik verilerin tamamı tek bir tabloda birleştirilerek tamamını görme hedeflenmiştir. Demografik anket verileri Tablo 2' de yer almaktadır.

**Tablo 4.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Demografik Özellikleri

Özellik	Düzy	Frekans(f)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Erkek	70	53.85
	Kız	60	46.15
	<b>Toplam</b>	<b>130</b>	<b>100.0</b>
	11-12	53	40,77

Yaş Aralığı	12-13	40	30.76
	13-14	37	28.46
	<b>Toplam</b>	<b>130</b>	<b>100.0</b>

Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1' de gösterilmiştir. Tablo 4' e göre araştırmaya katılan öğrencileri 70'i (%53.85) erkek, 60'ı (%46.15) kızdır. Yaş aralığına göre öğrencilerin 53'ü (40.77 ), 11-12, 40'ı (30.76), 12-13, 37'si (28.46), 13-14 yaş arasındadır.

**Tablo 5.** Araştırmaya Katılan Öğrencilerin Sosyal ve Kültürel Değerleri Algılama Anketine İlişkin Test Ortalamaları

	Mean	Std.	N
1-Geçmişte şehrimiz de olan tarihi olayları biliyorum.	3,86	,97	130
2-Şehrimizde olan savaşları biliyorum.	3,88	,96	130
3-Geçmişte yaşayan ilim ve kültür ehli şahsiyetler hakkında bilgi sahibiyim.	3,90	,87	130
4-Geçmişte şehrimizden çıkan devlet adamlarını biliyorum	3,96	,96	130
5-Şehrimizi konu olan destan, efsane ve masalları biliyorum.	3,84	,96	130
6- Yöremize ait yemekleri severim.	3,92	,92	130
7-Yöremize ait yemekleri bilirim ve yaparım.	3,92	,92	130
8-Yöremize ait yemekleri tanıtırım.	3,97	,83	130
9- Şehrimize ait sosyal ve kültürel problemler ile ilgilenirim.	3,97	,91	130
10- Çevremizdeki müze, ören yerleri, tarihi eserler ve kültürel değerlere ait	4,16	,81	130
11-Kültürel değeri olan eşyaları korurum.	4,02	,85	130
12-Şehrimizden geçen tarihi yolların güzergahlarını bilirim.	4,04	,76	130
13-Şehrimizdeki insanların isimlerini ve lakaplarını nereden geldiğini bilirim.	4,06	,83	130
14- Şehrimiz de yetişen yöresel tarım ürünlerini sayarım.	4,05	,87	130
15- Şehrimizdeki sözlü tarih unsurlarını tanırım ve bilirim.	4,10	,77	130

Tablo 5'de Sosyal ve Kültürel Değerleri Algılama Anketine ilişkin soruların ortalamaları alınmıştır. Bununla, öğrencileri sosyal ve kültürel değerleri algılarının ölçülmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda öğrencilere 15 adet soru sorulmuştur. Ankete 130 öğrenci katılmıştır. Tablo5'de görüldüğü üzere öğrenciler Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan Kültürel Mirasa Duyarlılık, Tarih Bilinci, Bağımsızlık, Öz güven, Sorumluluk, Doğal Çevreye Duyarlılık, Vatansızlık, Farklılıklara Saygı gibi değerlere hakim olma oranı yüksektir. 1. Sorudan 9. Soruya kadar olan sorular kültürel miras, tarih bilinci ve sorumluluk üzerine olan değerler hakkındadır. Öğrencilerin bu soruları algılama oranı 9. Ve 15. Soruları algılama oranına göre daha düşüktür. 9. Ve 15. Sorular Doğal çevreye duyarlılık, farklılıklara saygı değerlerini içermektedir.

Vatansızlık, Doğa sevgisi, Doğal çevreye duyarlılık, Kültürel mirasa duyarlılık, Tarih bilinci gibi değerler Sosyal bilgiler programının ana değerleri içerisinde yer alır. Anket verilerine göre bu değerleri bilen öğrencileri anketten aldıkları puan yüksektir.

**Tablo 6.** Sosyal ve Kültürel Değerleri Algılama Anketine İlişkin Cinsiyet Tanımlayıcı İstatistiği

Cinsiyet	Mean(X)	Minimum	Maximum
Kız	4,00	1,47	5,00
Erkek	3,96	1,73	5,00

Tablo 6'da Sosyal ve Kültürel Değerleri Algılama Anketine cinsiyet tanımlayıcı istatistiği gösterilmektedir. Cinsiyete göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. Erkek öğrencilerin ortalamaları ( $X=3,96$ ), kız öğrencilerin ortalamalarından ( $X=4,00$ ) daha düşük



çıkıştır. Başka bir deyiş ile erkek katılımcıların, kız katılımcılara göre ankete verilen cevaplarda daha fazla kararsızlığa yatkın olduğu söylenebilir. Ankete verilen cevaplar göre kadın öğrencilerin minimum puanı 1,47 çıkıştır. Erkek öğrencilerin ise minimum puanı 1,73 çıkıştır. Yani başka bir deyişle Sosyal ve Kültürel değerleri bazı kız öğrenciler, erkek öğrencilerden daha az algılamaktadır.

**Tablo 7.** Sosyal ve Kültürel Değerleri Algılama Anketine İlişkin Yaş/Sınıf Tanımlayıcı İstatistiği

Yaş/Sınıf	Mean(X)	Minimum	Maximum
11-12 yaş/5.sınıf	4,06	1,47	5,00
12-13 yaş/6.sınıf	3,92	3,00	5,00
13-14 yaş/7.sınıf	3,92	1,80	5,00

Tablo 7’de Sosyal ve Kültürel Değerleri Algılama Anketine yaş/sınıf tanımlayıcı istatistiği gösterilmektedir. Yaş/Sınıfa göre istatistiksel açıdan anlamlı bir fark gözlemlenmemiştir. 11-12 yaş grubu öğrencilerin ortalamaları ( $X=4,06$ ), 12-13 yaş grubu öğrencilerin ortalamaları ve ( $X=3,92$ ), 13-14 yaş grubu öğrencilerin ortalamalarından ( $X=3,92$ ) daha yüksek çıkıştır. Başka bir deyiş ile 12-13 yaş grubu ve 13-14 yaş grubu katılımcıların, 11-12 yaş grubu katılımcılara göre ankete verilen cevaplarda daha fazla kararsızlığa yatkın olduğu söylenebilir. Ankete verilen cevap ortalamalarına göre 11-12 yaş grubu öğrencilerin minimum ortalaması 1,47, maksimum puanı 5,00 çıkıştır. Başka bir deyişle öğrenciler Sosyal ve Kültürel Değerleri Algılama da yetersiz seviyede iken bazı öğrencilerin ise algılama oranı üst seviyede çıkıştır. 12-13 yaş grubu öğrencilerin ise minimum puanı 3,00, maksimum puanı ise 5,00 çıkıştır. Bu yaş grubu öğrenciler ise genel anlamda Sosyal ve Kültürel Değerleri Algılama da kararsız iken bazı öğrencilerin ise algılama oranı üst seviyede çıkıştır. 13-14 yaş grubu öğrencilerin ise minimum puanı 1,80, maksimum puanı 5,00 çıkıştır. Bu yaş grubu öğrencilerin bazıları Sosyal ve Kültürel değerleri algılamada yetersiz seviyede iken bazı öğrencilerin ise algılama oranı üst seviyede çıkıştır.

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma sosyal bilgiler dersinde değerler ve yerel tarih öğretiminin gerekliliğini vurgulamak amacıyla yapılmıştır. Araştırma Kastamonu ilinin İnebolu ilçesinde uygulanmıştır. Araştırmaya veri sağlamak amacıyla anket formu ve görüşme formu uygulanmıştır. Katılımcılar gönüllülük esasına bağlı olarak katkı sağlamıştır. Kastamonu’nun tarihine baktığımız zaman birçok Türk devletinin önemli kazalarından birinin olduğunu görmekteyiz. Bu nedenle yerel tarihi çok geniş ve kapsamlıdır. Bundan dolayı Kastamonu Anadolu’nun kültür ve ticaret merkezlerinden biridir. Her devletten farklı farklı değerler ve kültürler aktarılmıştır. Bunun neticesinde değerleri gelişmiştir. Osmanlı Döneminde önemli bir ticaret yolu haline gelen İnebolu-Kastamonu-Ankara yolu özellikle Milli Mücadele Döneminde önemli bir yol olmuştur. Milli Mücadele Döneminde “İstiklal Yolu ” Mücadelenin can damarı olmuştur. İnebolu’dan Ankara’ya yapılan ikmal faaliyetlerinde kadın, çocuk, yaşlı herkes yardım etmiştir. Genel olarak Milli Mücadele dönemi ile ilgili yapılan bu çalışmalar zafer ile sonuçlanmıştır. İnebolu bir kültür ve değer hazinesine dönüşmüştür. Makale kapsamında Milli Eğitime bağlı okullardaki öğrenciler ile görüşmeler yapılmıştır. Anket sonuçlarına göre bölge öğrencilerinin yerel tarih ve değerlere kısmen algıladığı sonucuna varılmıştır. Ancak müfredatta yerel tarih ve değer konuları tam olarak verilmediği için bazı konular öğrencilerde eksik kalmaktadır. Kastamonu İnebolu tarihi ve kültürü açısından tam manasıyla bir zenginlikler denizidir. Yapılan çalışmadan elde edilen sonuçlara göre, İnebolu’da yaşayan öğrenciler yaşadıkları yer hakkında pek fazla

bilgiye sahip olmadıklarıdır. Milli Mücadele ve savaşlar ile ilgili olarak kişi, mekan ve olayları sadece isim olarak bildikleri anlaşılmaktadır. Bu da bize sosyal bilgiler derslerinin güncel hayattan ve yerel tarihten uzak bir şekilde işlendiğini göstermektedir. Öğrencilerin yöre hakkında bildiklerinin sadece mekan isimlerinden yapmış oldukları gezilerden anladıkları görülmüştür. Şimdiye kadar yapılmış olan araştırmaların bu zenginlikleri tam manasıyla ifade edemedikleri tespit edilmiştir. Bu da müfredatın yerel tarih eğitimi bakımından eksik olduğunun göstergesidir. 2005 ve 2017 değerler tablosu bu eksikliği destekler biçimdedir. Ayrıca Milli Eğitim Bakanlığı'nun tarafından yazılan kitaplarda yerel tarih konusu müfredatta pek yer verilmemiştir. Yerel sosyal bilgiler öğretiminde amaçlanan öğrencilere çeşitli beceri ve değerleri kazandırmaktır. Sosyal katılım, etkin vatandaşlık, zamanı anlama gibi beceriler temel becerilerdir. Öğrenciler yerel tarih ve değerlere ne derece algılasa günlük hayatta karşılaştığı problemlerin çözüm yollarını daha hızlı üretebilmektedir. Değerleri ve yerel tarihini bilen öğrenciler gerçek hayata daha sağlam bağlanacaktır. Tarih bilinci, geçmişin yorumu ile bugünün kavranması ve geleceğin beklentileri arasında bağlantı kurmaksa, yerel tarih araştırmalarının, eğitiminin ve yayıncılığının bu bütünlük içinde çok önemli bir rolü bulunmaktadır (Silier, 2002, s.11). Yerel tarih kendine özgü özelliklerin ortaya çıkmasıdır. Bu kimi zaman ailemizin, köyümüzün ya da şehrimizin tarihi olabilir. Öğrenciye yaşadığı yerin tarihini ve kültürünü anlatmak ise Sosyal Bilgiler Eğitimi ile olmaktadır. Bundan dolayı Sosyal Bilgiler Müfredatında yerel tarih ve değer konularına daha fazla önem verilmesi gereklidir. Bu noktada sosyal bilgiler dersinde yerel öğeler eğitim ve öğretim süresinde mutlaka verilmelidir. Araştırmadan elde edilen bulgulara baktığımızda öğrencilerin İnebolu ilçesinin yerel tarihi hakkında kısmen bilgi sahibi oldukları, ancak ders boyutunda yerel tarih öğretim yapabilecek düzeyde olmadıkları görülmektedir. Bunun nedeni ise yerel tarih öğelerinin okullarda çok fazla işlenmemesidir. Ayrıca öğretmenlerin çoğu farklı şehirlerden geldiği için bu bölgenin tarihine de hakim değildir. Bu bağlamda yerel tarih ve değerlerin daha fazla aktarılması için müfredat-öğretmen-öğrenci iş birliği içinde olmalıdır. Ayrıca eğitim ve öğretim süreçleri de istekli ve aktif geçmelidir. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler dersinde değerler ve yerel tarih ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri yerel tarihe ilişkin etkinlikler ve çalışmalar yaptırabilir. Belli başlı tarihi olaylar dışında kalan yerel tarih konularını öğretebilmek için bu konular programda yer alan konulara entegre edilebilir. Yerel tarihe ve değerlere ilişkin sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikler yapılabilir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri, değerler ve yerel tarihe yönelik araştırma yapmaya yönlendirebilir. Öğretmen ve öğrencilerin yerel tarihe yönelik bilgi birikimini artırmak amacıyla müze ve tarihi mekanlara geziler düzenlenebilir. Her şehrin kendine özgü yerel tarihini anlatması için müfredat değişikliği yapılmalıdır. Hazırlanmış olan makalenin daha kapsamlı olup yerellikten çıkarılarak daha çok okuyucuya ulaştırılması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Açıksöz, H. (1933). *İstiklal Harbinde Kastamonu*. Kastamonu Vilayet Matbası.
- Aslan, E. (2000). Yerel tarihin tanımı, gelişimi ve değeri, Tarih yazımında yeni yaklaşımlar: Küreselleşme ve yerelleşme, Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı, İstanbul.
- Danacıoğlu, E. (2001). Geçmişin izleri, yanı başımızdaki Tarih için bir kılavuz, Tarih Vakfı Yurt Yayınları, İstanbul.
- Demircioğlu, D. H. (2004). Tarih ve Coğrafya öğretmenlerinin Sosyal Bilimler öğretiminin amaçlarına yönelik görüşleri (Doğu Karadeniz Bölgesi örneği), *Bilgi Dergisi*, (31), 71-84.
- Demircioğlu, D. H. (2005). *Tarih öğretiminde öğrenci merkezli yaklaşımlar*, Anı Yayıncılık.
- Doğanay, H. (2002). *Coğrafya Öğretim Yöntemleri*. Aktif Yayınevi.

- Ekşi, Halil. Katılmış, Ahmet. (2020). *Karakter ve Değerler Eğitimi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Fakazlı, M.S. (2006). *9 Haziran'dan Bugüne İnebolu*. Yerel İnebolu Ofset.  
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1148357.pdf>. (12.01.2021)
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (32. Baskı)*. Nobel Akademi.
- Karasar, N. (2017). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri (28. Baskı)*. Nobel Akademi.
- Katılmış, Ahmet. (2019). "Values Education as Perceived by Social Studies Teachers in Objective and Practice Dimensions". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, (24), 17-24.
- Katılmış, Ahmet. Ekşi, Halil. Öztürk, Cemil. (2019). "Efficiency of Social Studies Integrated Character Education Program". *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 854-859.
- Keskin, Yusuf. Horzum, Mehmet Barış. (2016). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan öğretim strateji, yöntem ve teknikleri*. Sosyal bilgiler eğitimi. Pegem Akademi: 723-740.
- Kıral, B.(2020). Nitel Bir Veri Analizi Olarak Doküman Analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, S:15.
- Danacıoğlu, E. (2001). *Geçmişin izleri*. Tarih Yurt Vakfı Yayınları.
- David E. Kyvig ve Myron A.Marty. (2018). *Yanıbaşımızdaki Tarih*. Tarih Vakfı Yurt Yayınları.
- Doğanay, H., 2002. *Coğrafya Öğretim Yöntemleri*. Aktif Yayınevi.
- Doğanay, H., 2002. *Ekonomik Coğrafya 1: Doğal Kaynaklar*. Aktif Yayınevi.  
<https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/kastamonu/kulturatlasi/yoresel-kiyafetler>(12.01.2021)  
<https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/kastamonu/kulturatlasi/kastamonu-smnn-efsanesi>(12.01.2021)  
<https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/kastamonu/kulturatlasi/dokuma-el-sanatları>(12.01.2021)  
<https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/kastamonu/kulturatlasi/evrenye-bicagi>(13.01.2021)  
<https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/genel/neyenir>(13.01.2021)  
<https://www.kulturportali.gov.tr/turkiye/kastamonu/nealinir>(16.01.2021)  
<https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf> (13.01.2021)
- May, P. (1974). *Why teach history*. University of London Press.
- Milli Eğitim Bakanlığı.(02.03.2019). Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6, ve 7. Sınıflar.
- Öncül, R. (2000). *Eğitim ve eğitim bilimleri sözlüğü*. Milli Eğitim Basımevi.
- Özoğlu, S. Ç. (1992). Davranış bilimlerinde anket: Bilgi toplama aracının geliştirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 321-39.
- Tugay, B. (2004). *Tarih eğitiminde yerel Tarih araştırmalarının yeri: Fethiye örneği*, [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Safran, M. (2006). *Avrupa Birliğinin Tarih öğretimine ilişkin önerilerinin bilimsel temelleri ve sınırlılıkları*, *Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler*. Gazi Kitapevi.
- Şeker, Mustafa. 2020. *Mutlu ve Başarılı İnsanlar Yetiştirmek İçin Değer Sizseniz Değer Sizsiniz*. Babıali Kültür Yayıncılığı.
- Silier, O. (2002). *Tarih eğitimine eleştirel yaklaşımlar*. Türkiye Ekonomik ve Toplumsal Tarih Vakfı.
- Şahingöz, M. (1995). Millî Mücadele Esnasında Güneydoğu Anadolu Bölgesinde Yapılan Millî Birlik ve Beraberlik Mitingleri. *Atatürk Araştırma Merkezi Dergisi*, 11(32), 417-432.
- Şahingöz, M. (1989). Millî Mücadele'de Kastamonu. *Türk Tarihinde ve Kültüründe Kastamonu-Tebliğler*, *Ayyıldız Matbaası*. (133-143).
- Tay, Bayram. 2017. 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile 2017 Sosyal Bilgiler Dersi Taslak Eğitim Programının Karşılaştırması. *IJOESS*. c. 8 s. 27: 475.
- Tay, Bayram. Öcal, Adem. 2011. *Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Pegem Akademi.
- Turan, Refik. Ulusoy, Kadir. 2019. *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. Pegem Akademi.
- Yıldırım, Ali, Şimşek Hasan. 2016. *Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin.
- Yıldırım, S. (2016). Millî Mücadele'de Kastamonu ve Sosyal Bilgiler Dersinde Kastamonu'nun Yakın Tarihinin Verilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri [Yüksek Lisans Tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Bilim Dalı, Bolu.

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 1, s. 124-145

## Matematiksel Modelleme Eğitiminin İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Matematiksel Modellemenin Doğasına İlişkin Bilgilerine Katkısı: Bir Eylem Araştırması\*

Muhammet ŞAHAL<sup>1</sup>

Ahmet Şükrü ÖZDEMİR<sup>2</sup>

### Özet

Matematiksel modelleme gerçek hayatla matematik arasındaki ilişkileri kurmada öne çıkan araştırma alanlarından biridir. Öğrencilerin matematiksel dünya ile gerçek dünya arasında geçiş yapmalarına olanak sağlayacak öğrenme ortamlarına girmeleri için geleceğin öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili yetkinlik kazanmaları gerekir. Öğretmen adayları, uygulamadan önce matematiksel model ve modellemenin doğasına ilişkin temel bilgilere hâkim olmalıdır. Bu bağlamda eylem araştırması kapsamında bir kuramsal eğitim planı hazırlanmış ve on dokuzu pilot uygulamada, yirmi biri asıl uygulamada olmak üzere kırk ilköğretim matematik öğretmeni adayı ile çalışma yürütülmüştür. Veriler açık uçlu anket, gözlem ve eğitim sürecindeki video kayıtlar aracılığıyla toplanarak içerik analizine tabi tutulmuştur. Katılımcıların eğitim süreci öncesinde model ve modelleme kavramlarına ilişkin somut öğretim materyali, maket ve rol model gibi algılara sahip olduğu görülürken; eğitim süreci sonunda matematik eğitimi alanındaki matematiksel model ve modelleme kavramlarının tanımlarına yakın cevaplar verdikleri tespit edilmiştir. Çalışmada yürütülen eğitim sürecinin öğretmen adaylarının matematiksel modellemenin doğasına ilişkin bilgilerini geliştirmelerine olanak sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Matematiksel modelleme  
Matematik öğretmeni adayları  
Matematik eğitimi  
Eylem araştırması

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.02.2021

Kabul Tarihi: 14.06.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

\* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında yürütülen birinci yazara ait doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, msahal@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3625-2456

<sup>2</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, ahmet.ozdemir@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0597-3093

# The Contribution of the Mathematical Modeling Course to Pre-service Mathematics Teachers' Knowledge about the Nature of Mathematical Modeling: An Action Research \*

Muhammet ŞAHAL<sup>2</sup>  
Ahmet Şükrü ÖZDEMİR<sup>3</sup>

## Abstract

Mathematical modeling is the one of the prominent research areas in establishing connections between real life and mathematics. Future teachers need to be competent about mathematical modeling so that their students experience the learning environments that enable them to move between mathematical world and real-world. Before practicing, pre-service teachers ought to have a grasp of basic knowledge about nature of mathematical modeling. In this context, a theoretical program was developed within the scope of action research and forty pre-service secondary mathematics teachers, nineteen of them in the pilot study and twenty one of them in the main study, participated to the study. Data was collected through open-ended questionnaire, observation notes and video recordings and analyzed by content analysis. While it was found that the participants had perceptions about model and modeling concepts relating to concrete teaching materials, mock-up and role model at the beginning of the study; it was reached that their answers were close to the definitions of mathematical model and modeling concepts in the literature at the end of the study. It was concluded that the program carried out in the study enabled pre-service teachers to enhance their knowledge about the nature of mathematical modeling.

## Keywords

Mathematical modeling  
Pre-service mathematics teachers  
Mathematics education  
Action research

## About Article

Sending Date: 22.02.2021  
Acceptance Date: 14.06.2021  
Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Matematik öğretim programıyla temel becerilerin geliştirilmesiyle beraber öğrencilerin akıl yürütmeyi öğrenmesi, üretken bir geleceğe hazırlanması ve matematiksel okur-yazar bireyler olarak yetişmesi amaçlanmaktadır (Steen, 1999). Problem çözme, eleştirel düşünme, işbirliğiyle çalışma, değişen şartlara uyum sağlama, bilgiyi farklı alanlarda kullanma ve

\* Bu çalışma ikinci yazar danışmanlığında yürütülen birinci yazara ait doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir.

<sup>1</sup>Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, msahal@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3625-2456

<sup>2</sup> Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, ahmet.ozdemir@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0597-3093

sorumluluk alma gibi 21. yüzyıla hitap eden becerilerin geliştirilmesi yüksek standartlardaki öğretimle mümkündür (Wagner, 2008). Bu bağlamda matematik öğretim programında öğrencinin bilgileri hazır almasından ziyade bilgiye ulaşma yollarını araştırması, edilgen konumdan etken konuma geçmesi, yeni öğrendiklerini eski bilgilerinin ve deneyimlerinin üzerine yapılandırması, gerçek hayatla ilişkilendirme yapması gerektiği vurgulanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Gerçek hayat becerileri olarak nitelendirilebilecek bu becerileri geliştirmek için geleneksel eğitim öğretim yaklaşımlarının ötesinde öğrencilere, matematiksel düşünme biçimlerini uygulayabilecekleri açık uçlu, karmaşık görevler sunulmalıdır. Bu görevlerde öğrenciler, gerçek problem durumlarında çoklu temsilleri kullanmaya, çoklu çözüm yolu ve sonuç uzayına girmeye, matematiksel iletişim biçimlerini kullanmaya teşvik edilmelidir (Doerr ve English, 2006). Bu anlamda matematiksel modelleme gerçek hayatla matematik arasındaki ilişkileri tesis etmede önemli araştırma alanlarından biri olarak ön plana çıkmaktadır (Deniz ve Akgün, 2016).

Matematiksel modelleme 70'li yıllardan beri gerçek hayat problemlerinin çözüm süreçlerini belirlemek için bir çatı görevi üstlenmektedir (Berry, 2002). Matematiksel modelleme gerçek hayat problemiyle başlayan, bu problemten yapılan çıkarımların matematikselleştirilerek analiz edildiği, çözümün tekrar başlangıçtaki problem durumuna göre yorumlandığı ve bu aşamaların tekrar düzenlenebildiği; matematik ile gerçek dünya arasındaki çift yönlü geçiş sürecidir (Blum, 1993; Borromeo Ferri, 2018; Lesh ve Doerr, 2003). Matematiksel modelleme ve matematiksel model kavramları farklı anlamlara işaret etmektedir. Matematiksel modelleme bir sürece karşılık gelirken; matematiksel model ise bu sürecin sonunda ortaya çıkan ürüne karşılık gelmektedir (Simon ve Cox, 2019; Sriraman, 2006). Son yıllarda mühendislikten uygulamalı matematiğe, ekonomiden teknolojiye kadar pek çok farklı alanda önemi artmıştır (Taşpınar Şener, 2017). Bu yüzden birçok araştırmacı matematiksel modelleme ile ilgili uygulamaların okul matematiğinde ve sınıf içi uygulamalarda daha fazla yer alması gerektiğini belirtmiştir (Ang, 2006; Berry, 2002; Blomhoj ve Kjeldsen, 2006; Blum ve Borromeo Ferri, 2009; Lesh ve Doerr, 2003; Şahin ve Eraslan, 2016). Öğrencilerin matematiksel modellemeyle ilgili daha fazla deneyim yaşamaları için hiç şüphesiz öğretmenlere büyük görevler düşmektedir. Ancak yapılan çalışmalar öğretmenlerin modellemeye ilişkin bilgilerinin sınırlı olduğunu göstermektedir (Kaiser ve Maaß, 2007; Maaß, 2010; Niss, Blum ve Galbraith, 2007; Oliveira ve Barbosa, 2009; Korkmaz, 2014; Taşpınar Şener, 2017). Dolayısıyla öğrencilere matematiksel modelleme süreçlerinde başarılı bir şekilde rehberlik etmek için öğretmenlerin, lisans düzeyinde aldıkları eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü üniversite yıllarındaki mesleki gelişime dair gerçekleştirilen güncel uygulamaların, öğretmenlik yıllarında tatil zamanlarında ya da diğer kısıtlı programlarda aldıkları eğitimlerden çok daha etkili olduğu vurgulanmıştır (Sevinç ve Lesh, 2017; Stillman, 2015). Matematiksel modellemenin eğitimde kullanılmasına ilişkin farklı yaklaşımlar ileri sürülmüştür. Bu yaklaşımlardan ikisi, matematiksel ilişkilerin, bilgilerin ve işlemlerin matematiksel modelleme yardımıyla öğrenildiği *araç olarak matematiksel modelleme* ve matematiksel modellemenin doğasını, yapısını meydana getiren, modelleri inceleyen ve eleştiren süreçlerin ele alındığı *amaç (içerik) olarak matematiksel modellemenin* olduğu yaklaşımlardır (Julie, 2020). Öğretmen adaylarının lisans düzeylerinde amaç (içerik) olarak modelleme yaklaşımını benimsemenin daha uygun olacağı ifade edilmiştir (Julie, 2002, Simon ve Cox, 2019). Farklı çalışmalarda, öğretmen adaylarının eğitiminde matematiksel modellemeye yönelik kurslara olan ihtiyacın belirtilmesine karşın,

bu derslere ait içeriklerin nasıl geliştirilmesi gerektiği konusunda araştırma temelli bilgi eksikliklerinin olduğu vurgulanmıştır (Çetinkaya vd., 2016; Lingefjärd, 2007; Superfine & Wagreich, 2010; Niss, Blum ve Galbraith, 2007). Bununla birlikte yapılan araştırmalar öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının matematiksel model ve modellemeyle alakalı kavram yanlışlarına sahip olduklarını ya da kavramsal bilgi eksiklikleri olduğunu göstermektedir (Abramovich, 2013; Akgün, Çiltaş, Deniz ve Işık, 2013; Anhalt ve Cortez, 2015; Blum ve Borromeo Ferri, 2009; Deniz ve Akgün, 2017; Jung, Stehr ve He, 2019; Korkmaz, 2014; Özturan Sağırılı, 2010; Taşpınar Şener, 2017). Nitekim öğretmen adaylarının matematiksel modellemeyle ilgili uygulamalarda deneyim yaşamalarıyla beraber matematiksel modelleme ve model kavramlarının doğasına ilişkin bilgi sahibi olmaları da önemli görülmüştür (Niss, Blum and Galbraith, 2007; Oliveira ve Barbosa, 2013). Ancak yapılan araştırmalar, öğretmen adaylarının üniversite dönemlerinde matematiksel modellemeyle alakalı yeterli tecrübe sahibi olmadıklarını göstermektedir (Aydın Güç ve Baki, 2019; Blomhoj ve Kjeldsen, 2006; Türker, Sağlam ve Umay, 2010). Aydın Güç ve Baki (2019) çalışmalarındaki sonuçlar öğretmen adaylarının matematiksel modellemeyle alakalı deneyim eksikliklerine işaret etmektedir. Türker Sağlam ve Umay'ın (2010) çalışmasında da öğretmen adayları üniversitede modelleme becerilerini geliştirmeye olanak sağlayıcı derslerin olmadığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmen yetiştiren kurumlarda matematiksel modellemenin gerek kuramsal boyutunu gerekse uygulamalı boyutunu içeren öğrenme ortamlarının ve programların tasarlanması gerektiği söylenebilir. Lingefjärd (2007) matematiksel modellemeye yönelik bir ders planlamanın ve yürütmenin zorluğuna dikkat çekmiştir. Bu bakımdan matematiksel modelleme eğitiminin bütüncül bir bakış açısıyla ele alınması gerekir (Anhalt ve Cortez, 2015).

Öğretmen adaylarının modelleme ile ilgili yeterliklerinin istenilen düzeyde olmadığına dair çalışmalar göz önüne alınarak, araştırmanın amacı ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel model ve modelleme ile ilgili kavramsal bilgilerini açığa çıkarmak ve tasarlanan eğitim sürecinin bu bilgilerin gelişimine nasıl katkı sağladığını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda geliştirilen eğitim planı Borromeo Ferri'ye (2018) ait kuramsal çerçevede yer alan eğitim sürecinin kuramsal boyutuna odaklanmaktadır. Bu kuramsal çerçeve matematiksel modellemeye dair kuramsal temeller, uygulama, kuram ve uygulama, sunum, değerlendirme olmak üzere beş bölümden oluşmaktadır. Eğitim sürecinin kuramsal boyutunda matematiksel model ve modelleme tanımları, farklı modelleme döngülerinin tanıtılması, matematiksel modellemenin amaçları yer almaktadır (Borromeo Ferri, 2018). Çalışmanın öğretmen adaylarının matematiksel model ve modellemeye dair bilgilerini, kavram yanlışlarını, görüşlerini ortaya çıkarması bakımından bilimsel bilgi birikimine katkıda bulunacağı; kuramsal anlamda eğitim öğretim ortamları ve eğitim süreci ile ilgili içeriklerin planlanmasına ışık tutacağı söylenebilir. Bu bağlamda çalışmanın araştırma problemleri şu şekilde belirlenmiştir:

1. Eğitim süreci öncesinde ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel model ve modellemeye ilişkin kavramsal bilgileri ne düzeydedir?
2. Eğitim süreci sonrasında ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının matematiksel model ve modellemeye ilişkin kavramsal bilgileri nasıl değişmiştir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada araştırmacının öğretici rolünü üstlenmesinden dolayı nitel araştırma yaklaşımlarından eylem araştırması modeli benimsenmiştir. Eylem araştırması faaliyetlerin ve öğretimin kalitesini anlamlandırmak ve geliştirmek için bir sınıf ya da okul ortamında gerçekleştirilen araştırma sürecidir (Johnson, 2012; McKernan, 2008; McTaggart, 1997). Bu araştırma türünde amaç sadece ilgili çevreye yönelik bilgi toplayarak bunları yorumlamak değil, aynı zamanda sosyal ortamdaki eylemlerle ilgili bilgiler geliştirmektir (McKernan, 2008). Eylem araştırmasına katılanlar, kendi uygulamalarını sistematik olarak araştırma fırsatı bulurlar (Ferrance, 2000). Bu bakımdan öğretmen araştırması olarak da adlandırılmaktadır (Köklü, 2001). Araştırmacı öğrenme ortamındaki anlık çıktılarını elden görmek için uygulayıcı rolünü üstlenmiştir. Eylem araştırmaları değişimin planlandığı, uygulandığı ve uygulama sonuçlarının analiz edilerek planın tekrar güncellenmesiyle uygulamanın yinelenildiği döngüsel bir süreçtir (Kemmis ve McTaggart, 2005).

### Planlama Süreci

Eylem araştırmalarında alanyazın taraması yapılarak bir problem durumu saptanır ve bu kapsamda bir eylem planı geliştirilir (Mertler, 2016). Yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının matematiksel modellemeye ilişkin kavram yanlışlarına ve bilgi eksikliklerine işaret etmektedir (Abramovich, 2013; Akgün, Çiltaş, Deniz ve Işık, 2013; Anhalt ve Cortez, 2015; Blum ve Borromeo Ferri, 2009). Çalışmada bu eksiklikleri gidermek için Borromeo Ferri'ye (2018) ait kuramsal çerçevenin kavramsal eğitim boyutunu dikkate alarak bir eğitim süreci planlanmıştır. Toplamda beş bölümden oluşan eğitim sürecinin birinci bölümü olan "modellemeyle ilgili kuramsal temeller" bölümünde matematiksel model ve modelleme ile ilgili temel kavramlar, modelleme döngüleri, modelleme görevlerinin çeşitleri, modellemenin amaçları ve modellemeye dair farklı bakış açıları yer almaktadır. Bu doğrultuda yapılan planlama Tablo 1'de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Borromeo Ferri (2018)'e ait kuramsal çerçeve doğrultusunda hazırlanan eylem planı

Aşamalar	Hafta	Ders İçeriği	Süre
Bilgilendirme Dersi	1. Hafta	-Tanışma -Uygulama ile ilgili ayrıntılı bilgilendirmelerin yapılması -Gönüllülük formlarının imzalanması -Eğitim öncesinde açık uçlu anketin uygulanması	90 dk.
Kuramsal Eğitim	2. Hafta	-Matematiksel model ve modellemenin farklı tanımları -Matematiksel modellemenin önemi -Problem çözme ve matematiksel modelleme ilişkisi	120 dk.
	3. Hafta	-Matematiksel modellemenin amaçları -Farklı matematiksel modelleme döngüleri -Matematiksel modelleme yeterlikleri	120 dk.
	4. Hafta	-Model oluşturma etkinlikleri ve prensipleri -İyi bir matematiksel modelleme sorusunun özellikleri -Eğitim sonrasında açık uçlu anketin uygulanması	90 dk.



Eğitim sürecinde yer alan matematiksel model ve modelleme kavramlarının tanımları Borromeo Ferri (2018), Gravemeijer (2002), Berry ve Houston (1995), Sriraman (2006)'a ait çalışmalardan alınmıştır. Matematiksel modellemenin önemine ilişkin ise yine bu araştırmacılarla beraber başka çalışmalardan da faydalanılmıştır (Blomhøj ve Kjeldsen, 2006; Deniz ve Akgün, 2016; Maaß, 2006; NCTM, 2000). Problem çözme ve matematiksel modelleme arasındaki ilişkilere yönelik içerik Niss (2010), Chang, Krawitz, Schukajlow ve Yang (2019), Zawojewski (2010) ve Chamberlin ve Moon (2005)'a ait çalışmalardan faydalanılarak hazırlanmıştır. Farklı matematiksel modelleme döngüleri başlığında ise Berry ve Houston (1995), Lesh ve Doerr (2003), Stillman, Galbraith, Brown ve Edwards (2007), Blum ve Leiß (2007) ve Borromeo Ferri (2006) tarafından ortaya atılan modelleme döngüleri tanıtılmıştır. Modelleme yeterliklerinin neler olduğuna dair içerik Maaß (2006)'ın çalışmasından alınmıştır. Farklı bir bakış açısı olarak değerlendirilen model ve modelleme perspektifinde yer alan model oluşturma etkinliklerine ilişkin bilgiler Lesh ve diğerleri (2000) ve Chamberlin ve Moon (2005)'a ait çalışmalardan alınmıştır. Modelleme problemlerinin özelliklerine ilişkin ise Common Core Standarts (Ortak Temel Eyalet Standartları) (2010)'da yer alan bilgilerden faydalanılmıştır. Araştırmacılar tarafından Borromeo Ferri'ye (2018) ait kuramsal çerçevedeki kuramsal boyutta yer alan ana başlıklar dikkate alınarak hazırlanan eğitim planı matematiksel modelleme alanında çalışmaları bulunan iki uzman tarafından incelenmiştir.

### Uygulama Süreci

Hazırlanan eylem planından sonra ilköğretim matematik öğretmenliği üçüncü sınıf öğrencileriyle pilot uygulama gerçekleştirilmiştir. Uygulama neticesinde tespit edilen aksaklıklar ve eksik olduğu düşünülen kısımlar öğrencilerden gelen sorularla birlikte uzman görüşlerine başvurularak asıl uygulamaya geçilmeden önce tekrar düzenlenmiştir. Asıl uygulama kapsamında yapılan değişiklikler Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2.** Birinci eylem planının uygulanmasından sonra asıl uygulamada yapılan değişiklikler

Hafta	Deneme Uygulaması	Asıl Uygulama İçin Yapılan Değişiklikler
1	-Tanışma -Uygulama ile ilgili ayrıntılı bilgilendirmelerin yapılması -Gönüllülük formlarının imzalanması -Eğitim öncesinde açık uçlu anketin uygulanması	-Herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmamıştır.
2	-Matematiksel model ve modellemenin farklı tanımları -Matematiksel modellemenin önemi -Problem çözme ve matematiksel modelleme ilişkisi	-Öğretmen adaylarına klasik test kitabı sorularından bazı örnekler gösterilerek, bu sorular üzerinde gerçek hayata uygunluk, verilerin mantıklı olup olmaması gibi farklı açılardan eleştirilerde bulunmalarının uygun olacağı düşünülmüştür. Böylece klasik test kitabı sorularıyla modelleme soruları arasındaki farklılıklara hâkim olmaları amaçlanmıştır.
3	-Matematiksel modellemenin amaçları -Farklı matematiksel modelleme	-Matematiksel modellemenin matematik eğitiminde sadece bir başlık olarak değil aynı

	döngüleri -Matematiksel modelleme yeterlikleri	zamanda matematik dışında da geniş bir çalışma alanı olduğuna değinmek amacıyla farklı modelleme türleri ve sınıflandırmalara yer verilmesi gerektiği düşünülmüştür. Bu sınıflandırmalara dair örnekler sunulmuştur.
4	-Model oluşturma etkinlikleri ve prensipleri -İyi bir matematiksel modelleme sorusunun özellikleri -Eğitim sonrasında açık uçlu anketin uygulanması	-Herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmamıştır.

Gerçekleştirilen deneme uygulaması neticesinde ilk haftadaki planlamada herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmamıştır. İkinci haftadaki uygulamada öğrencilerden gelen “Matematiksel modelleme aslında bir problem çözme süreci gibi. Tam olarak problem çözmeden farkı nedir?”, “Kitaplarda öğrencilere sorulan sorulardan tam olarak farkı ne?” ve “Liselere giriş sınavlarındaki yeni nesil sorular buna örnek olabilir mi?” gibi sorular üzerine, uzman görüşlerinden faydalanılarak klasik test kitabı kelime problemlerinden örneklere yer verilmiş ve bu örneklerin modelleme problemlerinden hangi noktalarda ayrıldığını ayrıntılı olarak göstermek hedeflenmiştir. Eğitim planına eklenen klasik test kitabı örnekleri Şekil 1’de görülmektedir.

**Bir inşaat firması eni 54 m ve boyu 81 m olan dikdörtgen şeklindeki arsayı, eşit alanlı kare şeklinde parsellere bölüp, her parsele bir konut yapacaktır. Buna göre en az kaç konut yapılabilir?**

- A) 6      B) 12      C) 18      D) 27



**Yukarıda boyları verilen çiçeklerden hangisinin boyu en uzundur?**

- A) Gül      B) Orkide  
C) Karanfil      D) Kasımpatı

Boş bir havuzu A ve B muslukları 36 saatte, A ve C muslukları 48 saatte, B ve C muslukları ise 72 saatte doldurabilmektedir. Buna göre, üç musluk birlikte bu havuzu kaç saatte doldurur?

- A) 20      B) 24      C) 30      D) 32      E) 34

**Bir kümeste kazlar, ördekler ve tavuklar vardır. Bu kümesten rastgele seçilecek bir hayvanın ördek olma olasılığı aşağıdakilerden hangisi olamaz?**

- A)  $\frac{1}{2}$       B)  $\frac{2}{3}$       C)  $\frac{3}{4}$       D)  $\frac{4}{4}$

Şekil 1. Eğitim planında yer alması planlanan klasik test kitabı örnekleri

Planlanan kuramsal eğitim doğrultusunda üçüncü hafta gerçekleştirilen uygulama neticesinde öğretmen adaylarının matematiksel modellemenin kapsamına dair sadece matematik dünyasıyla sınırlı olduğu konusunda düşüncelere sahip oldukları izlenimi edinilmiştir. Dolayısıyla eğitim sürecine farklı modelleme türleri ve alanyazında yer alan sınıflandırmalarla ilgili bilgiler verilmiş, matematik içinde ve dışında pek çok alanda

kullanılmasıyla birlikte matematiksel modellemenin de kendi içinde farklı araştırma alanlarına ayrıldığına değinilmiştir. Bu doğrultuda matematiksel modellemeye dair yapılan farklı sınıflandırmalarla ilgili içeriğin hazırlanmasında Julie (2020), Aztekin ve Taşpınar Şener (2015), Erbaş vd. (2014), Kaiser ve Sriraman (2006)'ın çalışmalarından yararlanılmıştır. Bu çalışmalarda ortaya koyulan ya da incelenen matematiksel modellemeye ilişkin sınıflandırmalar eğitim içeriğine eklenmiştir. Son haftada ise herhangi bir değişikliğe ihtiyaç duyulmamıştır.

### **Katılımcılar**

Çalışma, 2019-2020 eğitim öğretim yılı güz yarıyılında, İstanbul'daki bir devlet üniversitesinde kırk ilköğretim matematik öğretmeni adayıyla gerçekleştirilmiştir. Deneme uygulaması on dokuz katılımcıyla yürütülürken, asıl çalışmada ise yirmi bir katılımcı yer almıştır. Asıl uygulamada öğretmen adayları AÖ1, AÖ2,...,AÖ21 olarak kodlanmıştır. Öğretmen adaylarının hiçbiri uygulama öncesinde matematiksel modellemeye dair bir eğitim almamışlardır. Deneme uygulamasındaki katılımcıların on ikisi kadın, yedisi erkektir. Asıl uygulamaya katılan dördüncü sınıf ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının on dokuzu kadın, ikisi erkektir. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Patton'a (2002) göre amaçlı örnekleme yönteminde araştırmacının, amaca yönelik belirlenen araştırma sorularını aydınlatacak, bilgi bakımından zengin ve derinlemesine araştırma yapmaya olanak sağlayan vakaları seçmesi söz konusudur.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada öğretmen adaylarının matematiksel model ve modelleme ile ilgili ne bildiklerini öğrenmek ve bu bilgilerinin eğitim sürecinden sonra nasıl değiştiğini görebilmek için uygulamadan önce ve sonra açık uçlu sorulardan meydana gelen anket uygulanmıştır. Bu form oluşturulurken Akgün, Çiltaş, Deniz ve Işık (2013), Korkmaz (2014), Taşpınar Şener'e (2017) ait çalışmalardan faydalanılmıştır. Ayrıca bir dil uzmanı ve iki matematik eğitimcisinin de fikirlerine başvurularak uzman görüşü alınmıştır. Uygulama sırasında araştırmacı alan notları tutmuş ve video kayıt alınmıştır. Katılımcıların cevaplarında belirsizlik olması durumunda tekrar öğretmen adaylarına başvurularak katılımcı teyidi sağlanmıştır.

Çalışmanın etik kurul onayı Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 11/11/2020 tarihli 2020-8-20 sayılı ve 2020/101 protokol numaralı kararı ile alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Öğretmen adaylarının cevapladıkları soruların yer aldığı açık uçlu anketlerden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi, belli bir sistematığe göre metindeki ifadelerin daha az içerik kategorilerine aktarıldığı kurallı ve tekrarlı bir teknik olarak tanımlanmıştır (Weber, 1990). İçerik analizinde analiz birimleri saptandıktan sonra, analizde kullanılacak kodlar ve kategoriler belirlenerek verileri kodlama ve kategorize etme sürecine geçilir (Cohen, Manion ve Morrison, 2007). Öğretmen adaylarının açık uçlu anketlerde yer alan sorulara verdikleri cevaplar matematik eğitimi alanındaki iki uzmanla beraber kodlanmış ve belli kategorilere yerleştirilmiştir. İlk kodlama ve sınıflama

aşamasından sonra uzmanlar arasında ortaya çıkan fikir ayrılıkları üzerinde mutabakat sağlanmıştır. Cevaplara dair kodlar ve kategoriler doğrudan alıntılarla birlikte sunulmuştur.

## BULGULAR

Bu bölümde öğretmen adaylarının hem eğitim süreci öncesinde hem de sonrasında verdikleri cevaplar “model” kavramına dair bilgiler ve “modelleme” kavramına dair bilgiler olmak üzere ayrı ayrı ele alınmıştır.

### Öğretmen Adaylarının Eğitim Sürecinden Önce Matematiksel Modellemeye Dair Bilgilerine İlişkin Bulgular

Eğitim süreci öncesinde öğretmen adaylarının matematiksel model ve modellemeye dair bilgilerini ortaya çıkarma amacıyla açık uçlu ankette yer alan “Model kavramı size ne ifade ediyor? Bu kavram hakkındaki düşüncelerinizi yazar mısınız?” ve “Modelleme kavramı size ne ifade ediyor? Bu kavram hakkındaki düşüncelerinizi yazar mısınız?” sorularını cevaplandırmaları istenmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen adaylarının eğitim süreci öncesinde model kavramına ilişkin görüşleri

Kategori	Açıklama	Veri Sayısı
Öğretim materyali	Soyut kavramların, bilgilerin görsel veya somut hali	9
	Öğretim esnasında kullanılan materyaller	4
Fizikî model	Bir cismin, yapının ya da eşyanın özelliklerini taşıyan prototipi veya birebir kopyası	5
Rol Model	Örnek alınması gereken kişi veya davranış	2
Fikrim yok	Herhangi bir düşünce beyan edilmedi	1

Öğretmen adaylarının model kavramına ilişkin verdiği cevaplar öğretim materyali, fizikî model, rol model ve fikrim yok kategorilerinde toplanmıştır. Eğitim süreci öncesinde verilen cevaplar, öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün model kavramını öğretim materyali kategorisinde yer alan öğretim için kullanılan manipülatiflerle, kavramların somutlaştırılması, temsili ya da görselleştirilmesiyle ilişkilendirdiklerini göstermiştir. Öte yandan öğretmen adaylarının bir kısmı modelin, fizikî model kategorisinde ele alınan herhangi bir nesnenin maketi, şablonu ya da kopyasıyla ilgili olduğunu belirtirken; bir kısmı ise rol model kategorisinde ele alınan bir kişiyi veya davranışı örnek almayla ilişkili olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarından biri ise model kavramıyla ilgili herhangi bir düşünce beyan etmemiştir.

Öğretim materyali kategorisinde değerlendirilen cevaplardan olan AÖ1, AÖ7 ve AÖ9'a ait ifadeler yukarıdan aşağı sırasıyla Şekil 2'de görülmektedir.

Bilimsel bir bilgi veya kavramı görsel olarak ifade etmek. Bir model ortaya konan düşünceyi etkisiz bir şekilde yansıtmalıdır.

Soyut bir kavramın somut halde oluşturulmuş halidir. Ortaya çıkan bir tür nesne diyebiliriz. Bir öğretmenin dersi organları maketini getimesi o ders için bir model'e başvurmasıdır.

Soyut olan bir şeyi somut olarak ifade edebilmenin bir yolu.

Şekil 2. AÖ1, AÖ7 ve AÖ9'un eğitim süreci öncesinde model kavramına ilişkin görüşü

AÖ7'nin ifadeleri model kavramını öğretim materyaliyle ilişkilendirdiğini göstermektedir. AÖ1 ve AÖ9'un cevaplarındaki kapsamın genel olarak algılanmasından dolayı katılımcı teyidine başvurularak öğretim materyalini işaret ettikleri anlaşılmıştır. AÖ1 bir kavrama ilişkin derste farklı kaynaklardan elde edilen görselleri örnek gösterirken, AÖ7 dersteki kavramları somutlaştırmaya yönelik geometrik şekillere işaret etmiştir.

Katılımcılardan bazıları model kavramını araba, ev ya da herhangi bir yapının maketi ile ilişkilendirmiştir. Bu cevaplar fizikî model kategorisinde ele alınmıştır. Şekil 3'te sırasıyla AÖ6 ve AÖ20'ye ait cevaplar alıntılanmıştır. AÖ20'nin cevabında göze çarpan materyal kelimesinden dolayı katılımcı teyidine başvurulmuş ve fen bilimleri derslerinde kullanılan iskelet, organ ya da gezegen maketlerine işaret ettiği anlaşılmıştır.

Model, bir örneği somut halde görebilmek için kullanılır.  
Örneğin: Bir araba modeli, ya da bir iş makinesinin modeli örnek verebiliriz.

Etrafımızda bulunan insan, gezegen, gibi şeylerin temsil edilmesini sağlayan maket, materyal ve şablonlardır.

Şekil 3. AÖ6 ve AÖ20'nin eğitim süreci öncesinde model kavramına ilişkin görüşü

Model kavramının örnek alınacak kişi, davranış ya da durumu çağrıştırdığını belirten AÖ4 ve AÖ19'un cevapları rol model kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının cevapları sırasıyla Şekil 4'te sunulmuştur.

Örnek alınan davranış, yapıt vb gibi şeyler bizi model kavramını çağrıştırıyor.  
Bir modele bakarak ya da bir modelden yola çıkarak farklı durumlar üretelimiz.



Bir işi yapmada örnek alınan kişi.

Şekil 4. AÖ4 ve AÖ19'un eğitim süreci öncesinde model kavramına ilişkin görüşü

Eğitim sürecine geçmeden önce öğretmen adaylarının modelleme kavramına ilişkin verdikleri cevaplara ait açıklamalar ve kategoriler Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının eğitim süreci öncesinde modelleme kavramına ilişkin görüşleri

Kategori	Açıklama	Veri Sayısı
Öğretim materyali tasarımı	Soyut kavramların, bilgilerin görselleştirme veya somutlaştırma süreci	7
	Öğretim esnasında kullanılan materyalleri tasarlama	10
Basitleştirme	Karmaşık haldeki problemi veya durumu anlaşılır hale getirmek için basit formda ifade etme	4

Modelleme kavramına yönelik öğretmen adaylarının büyük bir bölümünün somutlaştırma kategorisinde yer alan öğretim sırasında kullanılan materyalleri tasarlama ve soyut kavramların anlaşılır olması için somutlaştırma veya görselleştirme süreci ile alakalı cevaplar verdikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarından bazıları ise modellemenin karmaşık haldeki yapıların, problemlerin ya da durumların basit bir formata dönüştürülmesi, bilimsel halde ifade edilmesi veya belirli bir kurala göre düzenlenmesiyle ilgili olduğunu ifade etmiştir.

Öğretim materyali kategorisinde ele alınan AÖ15 ve AÖ17'ye ait cevaplar Şekil 5'te yukarıdan aşağı sırasıyla görülmektedir. Katılımcıların modellemeyi soyut ya da zihinde canlandırılmayan kavramları somutlaştırmayla ilişkilendirdikleri görülürken, AÖ17'nin örnek olarak toplama işleminde kullanılan manipülatifleri örnek gösterdiği tespit edilmiştir.

Modelleme kavramı; soyut olan ya da zihnimize canlandırılmayan kavramları, cisimleri somut hale getirerek görselleştirip canlandırmanın sağlanması.

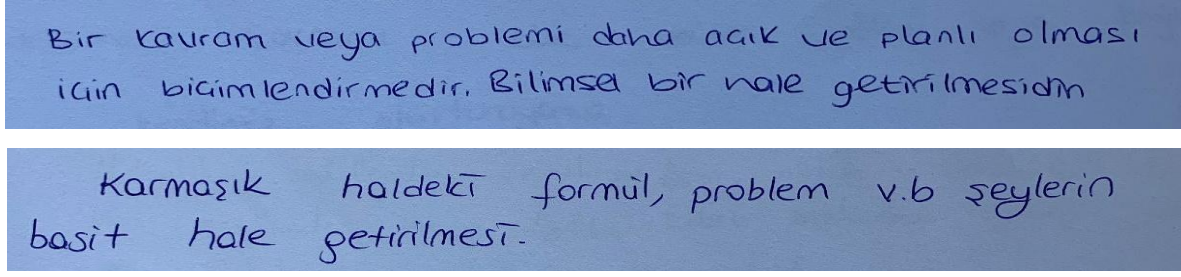
Soyut olan kavramları somutlaştırmak için modelleme yapabiliriz. Örneğin toplama işlemi yaparken sayıları bloklar halinde göstermek modellemeye örnektir. Bu şekilde modelleme yapılabilir.



Şekil 5. AÖ15 ve AÖ17'nin eğitim süreci öncesinde modelleme kavramına ilişkin görüşü

Katılımcılardan bazıları, modellemenin karmaşık olan bir durumu ya da problemi bir formata koyma işlemi olduğunu belirtmiştir. Bu cevaplar basitleştirme kategorisinde ele

alınmıştır. Basitleştirme kategorisinde değerlendirilen cevaplardan olan AÖ9 ve AÖ20'ye ait ifadeler yukarıdan aşağı sırayla Şekil 6'da görülmektedir.



Şekil 6. AÖ9 ve AÖ20'nin eğitim süreci öncesinde modelleme kavramına ilişkin görüşü

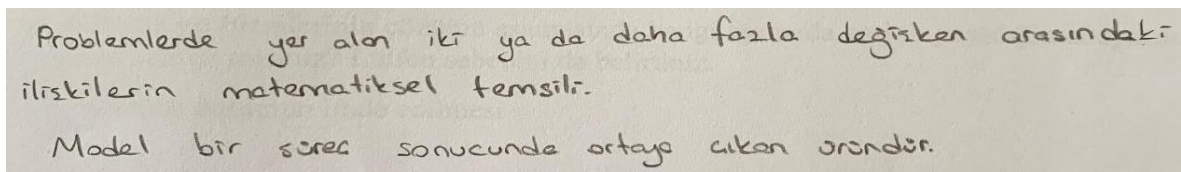
### Öğretmen Adaylarının Eğitim Sürecinden Sonra Matematiksel Modellemeye Dair Bilgilerine İlişkin Bulgular

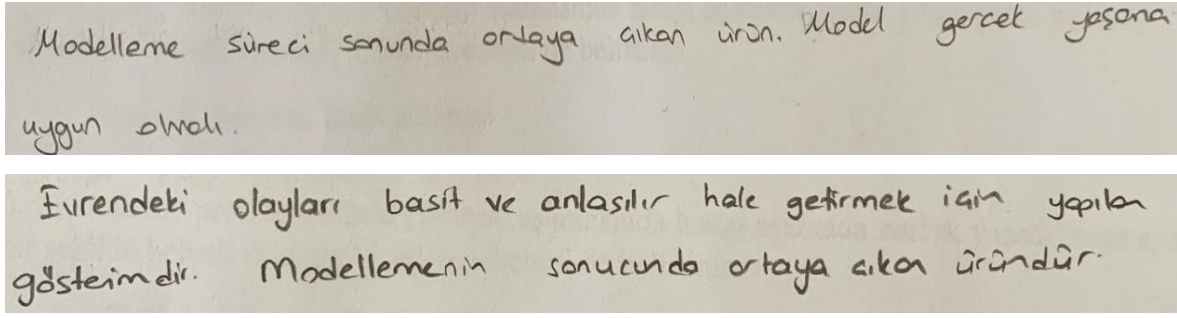
Eğitim süreci sonrasında öğretmen adaylarının model ve modelleme kavramlarına ilişkin uygulama öncesinde yöneltilen aynı soruları cevaplandırmaları istenmiştir. Elde edilen veriler katılımcıların cevaplarından yapılan alıntılarla birlikte kategoriler halinde sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının eğitim süreci sonrasında model kavramına ilişkin görüşleri

Kategori	Açıklama	Veri Sayısı
Ürün	Modelleme süreci sonunda ortaya çıkan ürün	18
	Gerçek hayata uygun ürün	3
Gösterim	Durumları basit ve anlaşılır hale getiren gösterim	1
	Değişkenler arasındaki ilişkileri gösteren temsil ya da gösterim	2

Eğitim sürecinden sonra öğretmen adaylarının hepsi model kavramının modelleme süreci sonunda ortaya çıkan ürün olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan bazıları ortaya çıkan ürünün gerçek hayata uygunluğuna vurgu yapmıştır. Bu cevaplar ürün kategorisinde değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarından bazıları ise matematiksel modelin bir çeşit gösterim olduğuna dikkat çekmiştir. Gösterim kategorisinde ele alınan bu cevaplar incelendiğinde, öğretmen adaylarından birinin, modelin karmaşık durumları daha basit ve anlaşılır hale getirmeye yarayan araç olduğunu belirttiği, ikisinin ise değişkenler arasındaki ilişkilerin yer aldığı temsil ya da formül olarak ifade ettiği görülmüştür. Uygulama öncesi ve sonrası katılımcıların model kavramına yönelik cevapları incelendiğinde, eğitim sürecinden sonra bu kavrama dair bilgilerin farklılaştığı anlaşılmaktadır. Şekil 7'de yukarıdan aşağı sırasıyla AÖ13, AÖ15, AÖ18'in model kavramına dair cevapları görülmektedir.





Şekil 7. AÖ13, AÖ15 ve AÖ18'in eğitim süreci sırasında model kavramına ilişkin görüşü

Eğitim süreci sonrasında modelleme kavramına yönelik olarak öğretmen adaylarının alanyazında yer alan tanımlara benzer cevaplar verdikleri görülmüştür. Katılımcıların modellemeyle ilgili cevaplarına ait bilgiler Tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6.** Öğretmen adaylarının eğitim süreci sonrasında modelleme kavramına ilişkin görüşleri

Kategori	Açıklama	Veri Sayısı
Matematikselleştirme	Gerçek hayat problemleriyle başlayan durumun matematikselleştirilerek analiz edildiği ve çözümün tekrar bu duruma göre yorumlandığı süreç	11
İlişkilendirme	Gerçek dünya ile matematik arasında ilişki kurma	7
Somutlaştırma	Matematiksel kavramları ya da soruları somutlaştırma süreci	2
Problem çözme	Matematiksel problemlerin çözüm süreci	3

Öğretmen adaylarının cevapları matematikselleştirme, ilişkilendirme, somutlaştırma ve problem çözme kategorilerinde toplanmıştır. Tablo 6'ya göre katılımcıların eğitim sürecinin sonunda modelleme kavramına dair ifadelerinin matematikselleştirme ve ilişkilendirme kategorilerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Katılımcıların on biri modellemeyi gerçek bir hayat durumunun matematikselleştirmeyle analiz edilerek çözüme kavuştuğu, bu çözümün tekrar duruma göre yorumlandığı ve geçilen aşamaların tekrar düzenlenebildiği süreç olarak tanımlarken; yedisi ise modellemenin gerçek dünya ile matematiksel dünya arasındaki çift yönlü geçiş olduğunu ifade etmiştir. Öğretmen adaylarından ikisi modellemeyi, matematiksel problemleri veya kavramları somutlaştırma aracı olarak görürken; üçü ise modellemenin aslında bir matematiksel problem çözme süreci olduğunu belirtmiştir. Model kavramına benzer şekilde katılımcıların eğitim öncesi ve sonrası matematiksel modellemeyle ilgili düşüncelerinde değişiklik olduğu görülmektedir.

Şekil 8'de sırasıyla matematikselleştirme kategorisinde değerlendirilen AÖ1 ve AÖ20'nin cevapları yer almaktadır. AÖ1 ve AÖ20'nin matematiksel modellemeyle ilgili olarak gerçek hayat durumlarıyla başlayıp yine gerçek duruma göre yorumlanmasıyla tamamlanmasına, matematikselleştirmeye ve tüm sürecin tekrar düzenlenebilir olmasına vurgu yaptığı görülmektedir.



Gerçek yaşam problem problemleriyle başlayan, bu problemlerin matematikselleştirilerek analiz edildiği, gerçek yaşam sorunlarına göre yorumlanıp, tekrar düzenlenebilir basamakları olan bir süreçtir.

Modelleme = Gerçek yaşam problemiyle başlayan, problemler elde edilen çıkarımların matematikselleştirilerek analiz edildiği, çözümün yaşam durumlarına göre değerlendirildiği ve bu basamakların tekrar düzenlenebilir sürecidir. Modelleme süreç kolay olmayan ama farklı bakımlardan öğrenen bir süreç.

Şekil 8. AÖ1 ve AÖ20'nin eğitim süreci sonrasında modelleme kavramına ilişkin görüşü

Matematikselleştirilmenin gerçek dünyayla matematik arasında çift yönlü bir geçiş süreci olduğunu belirten öğretmen adaylarının cevapları ilişkilendirme kategorisinde ele alınmıştır. Bu cevaplara örnek olarak Şekil 9'da sırasıyla AÖ8'e ve AÖ17'ye ait ifadeler görülebilir.

Matematikselleştirilme gerçek yaşam ile matematik arasındaki çift yönlü geçiştir.

Gerçek dünya ile matematik dünyası arasındaki çift yönlü bir geçiştir.

Şekil 9. AÖ8 ve AÖ17'nin eğitim süreci sonrasında modelleme kavramına ilişkin görüşü

Öğretmen adaylarından bazıları ise modellemeyi somutlaştırma ya da problem çözme süreciyle ilişkilendirmiştir. Modellemenin somutlaştırma faaliyeti olduğunu ifade eden AÖ5 ve modellemeyi problem çözme süreci olarak gören AÖ3'ün cevapları Şekil 10'da sırasıyla sunulmuştur.

Soruların günlük hayata göre somutlaştırılmasıdır.

Bir matematiksel problemin analizinde veya çözümünde gerçek yaşamla ilişkilendirilerek çözümlenmesi sürecidir.

Şekil 10. AÖ5 ve AÖ3'ün eğitim süreci sonrasında modelleme kavramına ilişkin görüşü

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırma kapsamında eğitim süreci öncesinde katılımcıların matematiksel model ve modellemeyle ilgili kavramsal bilgilerini açığa çıkarmak amacıyla açık uçlu ankette yer alan soruları cevaplamaları istenmiştir. Elde edilen bulgular ışığında öğretmen adaylarının sorulara verdiği cevapların alanyazındaki matematiksel model ve modelleme tanımlarından

uzak olduğu söylenebilir. Eğitim sürecinden önce verilen cevaplara bakıldığında, model kavramına yönelik öğretim materyali, fizikî model, rol model ve fikrim yok kategorilerinin olduğu görülmüştür. Model kelimesi sözlükte bir nesneye benzetilmeye çalışılan örnek, tasarlanan ürünün prototipi ya da örnek olmaya değer kimse gibi anlamalara karşılık gelmektedir (Türk Dil Kurumu [TDK], 2018). Katılımcıların model kavramını öğrenme ortamlarında öğrencilere sunulan materyallerle bağdaştırmalarının yanı sıra, kelimenin sözlük anlamına da işaret ettikleri görülmüştür. Bu durum, öğretmen adaylarının eğitimden önce model kavramıyla ilgili bilgilerinin matematiksel modelleme çalışmalarında yer alan tanımların kapsamı dışında olduğunun göstergesidir. Lesh ve Doerr (2003) matematiksel modeli, gerçek hayat durumlarının yorumlanmasına, çözümlenmesine fırsat sağlayan zihinsel yapıların matematiksel bir forma dönüşmüş dış temsilleri olarak tanımlamışlardır.

Eğitim sürecinden önce katılımcıların modelleme kavramına dair verdikleri cevapların ise öğretim materyali tasarımı ve basitleştirme kategorilerinde toplandığı görülmüştür. Modelleme, öğrenme ortamlarında kullanılan materyallere atıf yapılarak soyut kavramları somutlaştırma ve görselleştirme süreci olarak tanımlanmış; ya da karmaşık bir durumu daha basit anlamda ifade etmeyle ilişkilendirilmiştir. Model kavramına ilişkin eğitim süreci öncesinde açığa çıkan bulgulara benzer şekilde modellemenin de somutlaştırma ve görselleştirme süreci ile ilgili olduğuna dair düşüncelerin ortaya çıktığı görülmüştür. Bu durum öğretmen adaylarının model ve modelleme kavramları arasındaki ayrımın farkında olmadıklarının ve bu kavramları birbiriyle benzer olarak algıladıklarının göstergesi olarak kabul edilebilir. Matematiksel modelleme gerçek hayat problemiyle başlayan, bu problemten yapılan çıkarımların matematikselleştirilerek analiz edildiği, çözümün gerçek hayat durumuna göre yorumlandığı ve bu basamakların tekrar düzenlenebildiği; gerçek dünya ile matematik arasında çift yönlü bir geçiş sürecidir (Borromeo Ferri, 2018; Lesh ve Doerr, 2003). Bu sonuçlar, model kavramıyla ilgili sonuçlara benzer şekilde öğretmen adaylarının eğitim süreci öncesinde modelleme kavramına ilişkin zihinlerindeki ilişkilerin ve tanımların matematik eğitiminde ortaya atılmış modelleme tanımlarımdan farklılık gösterdiğine işaret etmektedir.

Öğretmen adaylarının model ve modelleme kavramlarına dair düşüncelerinin matematiksel model ve modelleme kavramlarının matematik eğitimindeki karşılıklarına uzak olmasının sebebi, öncesinde matematiksel modelleme ile ilgili bir deneyim yaşamamaları olabilir. Aydın, Güç ve Bakı'ye (2019) ait çalışmadaki sonuçlar da öğretmen adaylarının matematiksel modelleme ile ilgili bir tecrübe yaşamadıklarını, çok azının ise sınırlı düzeyde tecrübe yaşadığını göstermiştir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik göstermektedir. Jung, Stehr ve He'ye (2019) ait çalışmada, öğretmen adaylarının model ve modellemeyi işlemleri ve sayıları görselleştirme süreci veya öğretim sürecindeki materyal olarak algıladıkları sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Anhalt ve Cortez (2015) de matematik öğretmeni adaylarına yönelik planlanmış modelleme eğitiminden önce, katılımcılardan bir kısmının matematiksel modellemeyi ders materyalleriyle, temsillerle, ve görsel modellerle eş anlamlı olarak yorumladıkları bulgusuna ulaşmışlardır. Alanyazında öğretmen adaylarının bir modelleme etkinliği veya dersi öncesinde modellemenin doğasına ilişkin bilgilerinin matematiksel kavramların görselleştirilmesiyle ve somut materyallerle bağlantılı olduğuna yönelik düşüncelerinin açığa çıktığı başka çalışmalar da bulunmaktadır (Abramovich, 2013; Akgün,

Çiltaş, Deniz ve Işık, 2013; Blum ve Borromeo Ferri, 2009; Deniz ve Akgün, 2017; Korkmaz, 2014; Özturan Sağırlı, 2010; Taşpınar Şener, 2017).

Eğitim sürecinden sonra katılımcıların model kavramına ilişkin cevapları incelendiğinde, ifadelerin ürün ve gösterim kategorisinde yer aldığı görülmektedir. Model kavramının “modelleme sürecinin sonunda ortaya çıkan ürün” olarak nitelendirildiği tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcılardan bir kısmı, ortaya çıkan ürünün gerçek hayata uygunluğuna dikkat çekmiştir. Bununla beraber modelin karmaşık durumları basitleştirmeye yaradığına ve değişkenler arasındaki ilişkileri içeren görsellere ya da temsillere vurgu yapan öğretmen adayları da mevcuttur. Uygulama sonrasında öğretmen adaylarının model kavramına dair zihinsel yapılarının alanyazında bulunan farklı matematiksel model tanımları kapsamında değerlendirilebileceği anlaşılmaktadır. Çünkü model kavramını Berry ve Houston (1995), genel anlamda değişkenler arasındaki ilişkilerin temsili olarak tanımlarken; Sriraman (2006) ise modelleme süreci sonunda ortaya çıkan ürün olarak tanımlamıştır. Lesh ve diğerleri (2000) modelin hedefe ulaşmada faydalı yapılar sunması gerektiğine dikkat çekmiştir. Dolayısıyla öğretmen adaylarının model kavramıyla ilgili düşüncelerinin gerçekleştirilen uygulamayla alanyazındaki tanımlara benzer bir yapıya kavuştuğu söylenebilir.

Eğitim sürecinden sonra katılımcıların modelleme kavramına ilişkin ifadelerine bakıldığında, cevapların matematikselleştirme, ilişkilendirme, somutlaştırma ve problem çözme kategorilerinde yer aldığı görülmüştür. Öğretmen adaylarının büyük bir bölümü matematiksel modellemeyi gerçek hayattaki bir durumun matematikselleştirilerek analiz edildiği ve ulaşılan çözümün tekrar yorumlandığı gerçek dünya ile matematiksel dünya arasında gerçekleşen çift yönlü geçiş süreci olarak tanımlamışlardır. Model kavramına dair bulgulara benzer şekilde öğretmen adaylarının modellemenin doğasına ilişkin bilgilerinin uygulama sonrasında alanyazında yer alan tanımlara benzerlik gösterdiği görülmüştür. İki öğretmen adayının, eğitim süreci öncesinde sahip olduğu düşüncelere benzer şekilde modellemeyi somutlaştırma süreciyle ilişkilendirdikleri; üç öğretmen adayının ise modellemeyi matematiksel problemlerin çözüm süreci olarak nitelendirdiği görülmüştür. Gravemeijer (1999) *ortaya çıkan modeller* (İng: *emergent models*) yaklaşımında cetvel yardımıyla öğrencilerin ilk önce sayıları tanımlanabilir cisimlere bağlı olarak algıladıklarına (araç olarak modelleme); ancak zaman içinde bu durumdan bağımsızlaşarak matematiksel bir varlık olarak algılama (amaç olarak modelleme) sürecine geçtiklerine değinmiştir. Başka bir deyişle araç olarak modelleme yaklaşımında matematiksel kavramları görselleştirmek için somutlaştırmanın yapılabileceği belirtilmiştir. Bu bakımdan matematiksel modellemede somutlaştırmanın kullanıldığı söylenebilir; fakat matematiksel modelleme sürecinin tamamını somutlaştırmayla açıklamanın bu kavramının alanyazında yer alan tanımlarına ait kapsamı sınırlandıracağı ifade edilebilir. Katılımcıların bazıları eğitim süreci sonrasında matematiksel modellemeyi bir problem çözme süreci olarak nitelendirmişlerdir. English, Fox ve Watters (2005) matematiksel modellemenin öğrencileri problem çözme becerilerini geliştirmelerine olanak sağlayan anlamlı problem durumlarına soktuğunu ve bu şekilde öğrenme süreciyle beraber matematiksel düşünmeyi desteklediğini ifade etmişlerdir. Bir bakıma matematiksel modellemenin bir çeşit problem çözme süreci olduğu belirtilmiştir (Merrill, 2003). Fakat Zawojewski (2010) problem çözüme hedeflerle verilenlerin değişime kapalı ve durağan olduğunu, matematiksel modellemede sürecin daha dinamik olduğunu belirterek matematiksel modelleme ile problem çözme arasındaki farklara değinmiştir. Özet olarak her matematiksel modelleme bir problem çözme süreci olarak nitelendirilebilirken,

her problem çözme sürecini bir matematiksel modelleme süreci olarak görmek doğru olmayabilir.

Genel anlamda eğitim sürecinin öğretmen adaylarının model ve modelleme kavramlarına dair bilgilerini alanyazındaki bu kavramlara ilişkin tanımlamalara ve özelliklere uygun şekilde geliştirmelerine katkı sağladığı söylenebilir. Alanyazında modelleme etkinliklerinin veya eğitim sürecinin öğretmen adaylarının matematiksel modellemeye ilişkin görüşlerine ve sahip oldukları bilgilere katkısını inceleyen çalışmalar mevcuttur (Anhalt ve Cortez, 2015; Çiltaş ve Işık, 2013; Durandt ve Jacobs, 2017; Karalı ve Durmuş, 2015; Korkmaz, 2014; Özdemir, 2014; Taşpınar Şener, 2017). Anhalt ve Cortez (2015) öğretmen adaylarında matematiksel model ve modellemeyle ilgili kavram yanılgılarının yaygın olduğuna değinerek, çalışmalarında planladıkları eğitim modülünün model ve modellemeyle ilgili kavramsal anlayışı genişlettiği ve derinleştirdiği sonucuna ulaşmışlardır. Çiltaş ve Işık (2013) üç haftalık eğitim sürecinden önce öğretmen adaylarının matematiksel modellemeyle alakalı kapsamlı bir tanım ortaya koyamadıklarını fakat eğitim sürecinden sonra alanyazında yer alan tanımlamalara uygun açıklamalar yaptıklarını belirtmişlerdir. Korkmaz (2014) da öğretmen adaylarının modellemeyle ilgili kavramlarının “somut materyaller ve görselleştirme” düşüncesinden “matematikle ilgili gerçek hayat durumları” düşüncesine değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Özdemir (2014) de benzer biçimde eğitim süreci sonunda öğretmen adaylarının matematiksel modellemeyi gerçek hayatla ilişkilendiklerine dair sonuçlar elde etmiştir. Çetinkaya ve diğerleri (2016) çalışmalarında öğretmen adaylarının başlangıçta modellemeyle somutlaştırmayı ilişkilendirdikleri; ancak uygulama sonrasında matematiksel modellemeye dair düşüncelerinde önemli değişiklikler olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Taşpınar Şener (2017)’in çalışmasında da eğitim süreci öncesinde öğretmen adaylarının matematiksel modellemeyi somut materyaller, manipülatifler ve maketlerle ilişkilendirdikleri görülürken, eğitim süreci sonunda ise günlük hayatla ilişkilendirdikleri görülmektedir. Sonuç olarak araştırmadaki öğretmen adaylarının hem eğitim süreci öncesinde hem de sonrasında matematiksel model ve modellemenin doğasıyla ilgili düşüncelerine ilişkin elde edilen sonuçların alanyazındaki benzer çalışmaların sonuçlarıyla paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan hareketle öğretmen adaylarının eğitiminde, çalışmada kullanılan kuramsal çerçeveden faydalanılabilir. Çalışmada eğitim süreci öncesinde öğretmen adaylarının matematiksel model ve modellemeyi nasıl algıladıkları ortaya çıkmıştır. Benzer çalışmaların matematik öğretmenleriyle de yapılması önerilebilir. Çalışmada kullanılan kuramsal eğitimin hizmet içi kurslar ya da milli eğitim bakanlığına bağlı il ve ilçe müdürlükleriyle eş güdümlü içinde gerçekleştirilecek etkinlikler yardımıyla görev yapan matematik öğretmenlerine de sunulması tavsiye edilebilir.

#### KAYNAKÇA

Abramovich, S. (2013). Modeling as isomorphism: The case of teacher education. In R. Lesh, P. L. Galbraith, C. R. Haines, & A. Hurford (Eds.), *Modeling students' mathematical modeling competencies: ICTMA 13* (pp. 501–510). New York, NY: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-94-007-6271-8\\_43](https://doi.org/10.1007/978-94-007-6271-8_43)

- Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi Z., & Işık, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 1-34.
- Ang, K.C. (2006). Mathematical modelling, technology and H3 mathematics. *The Mathematics Educator*, 9(2), 33-47.
- Anhalt, C.O., & Cortez, R. (2015). Developing understanding of mathematical modeling in secondary teacher preparation. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 19, 523-545. <https://doi.org/10.1007/s10857-015-9309-8>
- Aydın Güç, F., & Baki, A. (2019). Evaluation of the learning environment designed to develop student mathematics teachers' mathematical modelling competencies. *Teaching Mathematics and its Applications: An International Journal of the IMA*, 38(4), 191-215. <https://doi.org/10.1093/teamat/hry002>
- Aztekin, S., & Taşpınar Şener, Z. (2015). Türkiye'de Matematik Eğitimi Alanındaki Matematiksel Modelleme Araştırmalarının İçerik Analizi: Bir Meta-Sentez Çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 179(40), 139-161. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4125>
- Berry, J. (2002). Developing mathematical modelling skills: the role of CAS. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*, 34(5), 212-220.
- Berry, J. S., & Houston, S. K. (1995). *Mathematical modelling*. London: Edward Arnold.
- Blomhøj, M., & Kjeldsen, T. H. (2006). Teaching mathematical modelling through project work. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*, 38(2), 163-177.
- Blum, W. (1993). Mathematical modelling in mathematics education and instruction. In T. Breiteig, I. Huntley & G. Kaiser-Messmer (Eds.), *Teaching and learning mathematics in context* (pp. 3-14). New York: Ellis Horwood.
- Blum, W., & Borromeo Ferri, R. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(1) 45-58.
- Blum, W., & Leiß, D. (2007). How do students and teachers deal with modeling problems? In C. Haines, P. Galbraith, W. Blum & S. Khan (Eds.), *Mathematical modeling (ICTMA 12): Education, engineering and economics* (pp. 222-231). Chichester: Horwood Publishing.
- Borromeo Ferri, R. (2006). Theoretical and empirical differentiations of phases in the modelling process. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*, 38(2), 86-95.
- Borromeo Ferri, R. (2018). *Learning How to Teach Mathematical Modeling in School and Teacher Education*. Cham: Springer.
- Cetinkaya, B., Kertil, M., Erbas, A. K., Korkmaz, H., Alacaci, C., & Cakiroglu, E. (2016). Pre-service teachers' developing conceptions about the nature and pedagogy of mathematical modeling in the context of a mathematical modeling course. *Mathematical Thinking and Learning*, 18(4), 287-314. <https://doi.org/10.1080/10986065.2016.1219932>
- Chamberlin, S. A., & Moon, S. M. (2005). Model-Eliciting Activities as a Tool to Develop and Identify Creatively Gifted Mathematicians. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 17(1), 37-47.
- Chang, Y. P., Krawitz, J., Schukajlow, S., & Yang, K. L. (2019). Comparing German and Taiwanese secondary school students' knowledge in solving mathematical modelling tasks requiring their assumptions. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*, 52, 59-72. <https://doi.org/10.1007/s11858-019-01090-4>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K., (2007). *Research Methods in Education, Research methods in education* (Sixth Edition). London: Routledge.

- Common Core State Standards Initiative (CCSSI) (2010). *Common Core State Standards for Mathematics*. Washington, DC: National Governors Association Center for Best Practices and the Council of Chief State School Officers. [http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/Math\\_Standards.pdf](http://www.corestandards.org/wp-content/uploads/Math_Standards.pdf)
- Çiltaş, A., & Işık, A. (2013). The effect of instruction through mathematical modelling on modelling skills of prospective elementary mathematics teachers. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 13(2), 1187–1192.
- Deniz, D., & Akgün, L. (2016). Ortaöğretim Matematik Öğretmenlerinin Model Oluşturma Etkinliği Tasarım Prensiplerine Uygun Etkinlik Tasarlayabilme Yeterlikleri. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 4, 1-14.
- Deniz, D., & Akgün, L. (2017). Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme yöntemi ve uygulamalarına yönelik görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 95-117. <http://doi.org/10.18506/anemon.272677>
- Doerr, H., & English, L. (2006). Middle Grade Teachers' Learning through Students' Engagement with Modeling Tasks. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 9(1), 5–32. <http://doi.org/10.1007/s10857-006-9004-x>
- Durandt, R., & Jacobs, G. J. (2017). Mathematical modelling strategies and attitudes of third year pre-service teachers. In G. A. Stillman, W. Blum & G. Kaiser (Eds.), *Mathematical modelling and applications: Crossing and researchng boundaries in mathematics education* (pp. 243–254). New York: Springer.
- English, L. D., Fox, J. L., & Watters, J. J. (2005). Problem posing and solving with mathematical modeling. *Teaching Children Mathematics*, 12(3), 156–163. <https://doi.org/10.5951/TCM.12.3.0156>
- Erbaş, A. K., Kertil, M., Çetinkaya, B., Çakıroğlu, E., Alacacı, C., & Baş, S. (2014). Matematik Eğitiminde Matematiksel Modelleme: Temel Kavramlar ve Farklı Yaklaşımlar. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(4), 1607-1627. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2039>
- Ferrance, E. (2000). *Action research*. Providence, RI: Northeast and Islands Regional Education Laboratory.
- Gravemeijer, K. (1999). How emergent models may foster the constitution of formal mathematics. *Mathematical Thinking and Learning*, 1(2), 155–177.
- Gravemeijer, K. (2002). Preamble: From models to modeling. In K. Gravemeijer, R. Lehrer, B. Oers, ve L. Verschaffel (Eds.), *Symbolizing, modeling and tool use in mathematics education* (pp. 7-22). Dordrecht: Kluwer Academic Publish.
- Johnson, A. P. (2012). *A short guide to action research* (4th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Julie, C. (2002). Making relevance in mathematics teacher education. In I. Vakalis, D. Hughes Hallett, D. Quinney ve C. Kourouniotis (Compilers). *Proceedings of 2nd International Conference on the Teaching of Mathematics*. New York: Wiley.
- Julie, C. (2020). Modelling competencies of school learners in the beginning and final year of secondary school mathematics. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 51(8), 1181-1195. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2020.1725165>
- Jung, H., Stehr, E. M., & He, J. (2019). Mathematical modeling opportunities reported by secondary mathematics preservice teachers and instructors. *School Science and Mathematics*, 119(6), 353-365. <https://doi.org/10.1111/ssm.12359>
- Kaiser, G., & Maaß, K. (2007). Modelling in Lower Secondary Mathematics Classroom – Problems and Opportunities. In: Blum, W., Galbraith, P.L., Henn, HW. & Niss M.

- (Eds.), *Modelling and Applications in Mathematics Education New ICMI Study Series*, vol 10 (pp. 99-108). Boston MA: Springer. <https://doi.org/10.1007/978-0-387-29822-1>
- Kaiser, G., & Sriraman, B. (2006). A global survey of international perspectives on modelling in mathematics education. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*, 38(3), 302-310.
- Karalı, D., & Durmuş, S. (2015). Primary school pre-service mathematics teachers' views on mathematical modeling. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 11(4), 803– 815. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2015.1440a>
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (2005). Communicative action and public sphere. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage handbook of qualitative research* (pp. 559–603). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Korkmaz, H. (2014). *An investigation of prospective secondary mathematics teachers' thinking about mathematical modeling and pedagogy of modeling throughout a modeling course*. Yayınlanmamış Doktora Tezi: Ortadoğu Teknik Üniversitesi.
- Köklü, N. (2001). Eğitim eylem araştırması-öğretmen araştırması. *Anakara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 34(1), 35-43. [https://doi.org/10.1501/Egifak\\_0000000040](https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000040)
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). Foundations of a models and modelling perspective on mathematics teaching, learning and problem solving. In R. Lesh & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: models and modelling perspectives on mathematics problem solving, learning and teaching* (pp. 3-33). Mahwah N. J.:Lawrance Erlbaum Associates Publishers.
- Lesh, R., Hoover, M., Hole, B., Kelly, A., & Post, T. (2000). Principles for developing thought-revealing activities for students and teachers. In R. Lesh & A. Kelly (Eds.), *Handbook of research design in mathematics and science education* (pp. 591-645). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Lingefjärd, T. (2007). Mathematical modelling in teacher education – necessity or unnecessarily. In W. Blum, P. Galbraith, H. Henn, and M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study* (pp. 333-340). New York: Springer.
- Maaß, K. (2006). What are modelling competencies? *The International Journal on Mathematics Education*, 38(2), 113-142.
- Maaß, K. (2010). Classification scheme for modelling tasks. *J Math Didakt*, 31, 285-311.
- McKernan, J. (2008). *Curriculum and imagination: Process theory, pedagogy and action research*. London: Routledge.
- McTaggart, R. (1997). *Participatory action research: International contexts and consequences*. Albany: State University of New York Press.
- MEB, (2018). *Matematik dersi öğretim programı* (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Merrill, S. J. (2003). Solving problems: Perchance to dream. In S. J. Lamon, W.A. Parker, & S. K. Houston (Eds.), *Mathematical modelling: A way of life* (pp. 97–105). Chichester: Horwood.
- Mertler, C. A. (2016). *Action Research Improving Schools and Empowering Educators* (Fifth Edition). Thousand Oaks, California: SAGE Publications.
- NCTM (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Niss, M. (2010). Modeling a crucial aspect of students' mathematical modeling. In R. Lesh, P. Galbraith, C. R. Haines & A. Hurford (Eds.), *Modeling students' mathematical competencies* (pp. 43-59). New York: Springer.



- Niss, M., Blum, W., & Galbraith, P. (2007). How to replace the word problems. In W. Blum, P. Galbraith, H-W. Henn & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education: The 14th ICMI study* (pp. 3-32). New York: Springer.
- Oliveira, A. M. P., & Barbosa, J. C. (2009). The teachers' tensions in mathematical modelling practice. In Blomhøj, M. & Carreira, S. (Eds.), *Mathematical applications and modelling in the teaching and learning of mathematics : 461. Proceedings from Topic Study Group 21 at the 11th International Congress on Mathematics Education* (pp. 61-71).
- Oliveira, A. M. P., & Barbosa, J.C. (2013). Mathematical modelling, mathematical content and tensions in discourses. In Stillman, G. A., Kaiser, G., Blum, W. & Brown J. P. (Eds.), *Teaching Mathematical Modelling: Connecting to Research and Practice, International Perspectives on the Teaching and Learning of Mathematical Modelling* (pp. 67 - 76). Dordrecht: Springer.
- Özdemir, E. (2014). *Matematik eğitiminde modelleme üzerine öğrenme-öğretme uygulamaları*. Yayımlanmamış Doktora Tezi: Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özturan Sağırlı, M. (2010). *Türev konusunda matematiksel modelleme yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ve öz-düzenleme becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sevinc, S., & Lesh, R. (2017). Training mathematics teachers for realistic math problems: a case of modeling-based teacher education courses. *Zentralblatt für Didaktik der Mathematik-ZDM*, 50, 301-314. <https://doi.org/10.1007/s11858-017-0898-9>
- Simon, L. H., & Cox, D. C. (2019). The role of prototyping in mathematical design thinking. *The Journal of Mathematical Behavior*, 56, 100724. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2019.100724>
- Sriraman, B. (2006). Conceptualizing the model-eliciting perspective of mathematical problem solving. In M. Bosch (Ed.), *Proceedings of the Fourth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME 4)* (pp. 1686-1695). Sant Feliu de Guíxols, Spain: FUNDEMI IQS, Universitat Ramon Llull.
- Steen, L. A. (1999). Twenty question about mathematical reasoning. In L. V. Stiff, F. R. Curcio. (Ed.), *Developing mathematical reasoning in grades K-12. 1999 yearbook* (pp. 270-285). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics.
- Stillman, G.A. (2015). Applications and modelling research in secondary classrooms: What have we learnt?. In Cho, S. (Eds), *Selected Regular Lectures from the 12th International Congress on Mathematical Education* (pp. 791-805). Cham: Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-17187-6\\_44](https://doi.org/10.1007/978-3-319-17187-6_44)
- Stillman, G., Galbraith, P., Brown, J., & Edwards, I. (2007). A framework for success in implementing mathematical modelling in the secondary classroom. In J. Watson & K. Beswick, (Eds.), *Mathematics: Essential research, essential practice* (pp. 691-700). Australia: Merga.
- Superfine, A. C., & Wagreich, P. (2010). Developing mathematics knowledge for teaching in a content course: A "Design Experiment" involving mathematics educators and mathematicians. In D. Mewborn (Eds.), *Scholarly practices and inquiry in the preparation of mathematics teachers* (pp. 15-27). San Diego, CA: Association of Mathematics Teacher Educators.



- Şahin, N., & Eraslan, A. (2016). İlkokul öğrencilerinin modelleme süreçleri: Suç problemi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 47-67. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.6011>
- Taşpınar Şener, Z. (2017). *Ortaokul matematik öğretmen adaylarının tasarladıkları model oluşturma etkinliklerinin incelenmesi ve bu etkinliklerin öğretim sürecinde kullanımlarına ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- TDK (2018). Türk Dil Kurumu. Erişim adresi: <https://sozluk.gov.tr/>
- Türker, B., Sağlam, Y., & Umay, A. (2010). Preservice teachers' performances at mathematical modeling process and views on mathematical modeling. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 4622-4628.
- Wagner, T. (2008). Rigor redefined. *Educational Leadership*, 66(2), 20-24.
- Weber, R. P. (1990). *Basic content analysis*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Zawojewski, J. (2010). Problem solving versus modeling. In R. Lesh, P. Galbraith, C. R. Haines, & A. Hurford (Eds.), *Modeling students' mathematical modeling competencies: ICTMA 13* (pp. 237-244). New York: Springer.

## Said Paşa'nın *Hatırât*'ı ve Modern Eğitim Sorununa Bakışı\*

Mustafa GÜNDÜZ<sup>1</sup>

Barış ERDOĞAN<sup>2</sup>

Selim SELİMOĞLU<sup>3</sup>

### Özet

[Küçük] Said Paşa II. Abdülhamid'in en uzun süreli sadrazamlık yapmış bürokratlarından biridir. Dokuz defa sadrazamlık makamına getirilmiştir. Tanzimat döneminin sıkıntılı ortamında Bâb-ı Ali bürokratu olarak yetişmiş ve erken yaşarlarda fark edilerek II. Abdülhamid'in çevresinde yer almıştır. Said Paşa, II. Abdülhamid döneminde eğitim, kültür, sanat vb. alanlarda layihalar hazırlamış, reformlar önermiştir. Bu süreçte yakın çevresindekilerle ileri düzeyde siyasî kavgalar içine de girmiştir. Said Paşa ömrünün sonlarına doğru bütün yaşadıklarını bir araya getiren meşhur *Hatırât*'ını üç cilt halinde yazmıştır. Bu önemli siyasi *Hatırât*'ta eğitimden siyasete, hemen her alanla ilgili geniş malumat vardır. Bu güne kadar Said Paşa'nın anılarını merkeze alan bir çalışma yapılmamıştır. Onun Sultan Abdülhamid'e verdiği raporlar, modernist bir eğitim zihniyetine sahip olduğunu göstermektedir. Bu makalede, Sultan II. Abdülhamid'in uzun süre Sadrazamlığını yapan Said Paşa'nın eğitim görüşleri ve sultana sunduğu eğitim reformları analiz edilmiş ve bu gün için ne ifade ettiğine dair yorumlar yapılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Said Paşa  
II. Abdülhamid  
Maarif  
Islahat  
Modernleşme

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 01.03.2021

Kabul Tarihi: 17.03.2021

Elektronik Yayım Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

\* Bu makale Prof. Dr. Mustafa GÜNDÜZ'ün yöneticiliğinde, Doç. Dr. Barış ERDOĞAN ve doktora öğrencisi Selim SELİMOĞLU'nun araştırmacı statüsünde Yıldız Teknik Üniversitesi, Bilimsel Araştırma projeleri (BAP) tarafından desteklenen 3301 Nolu "[Küçük] Mehmed Sa'îd Paşa Hâtırâtı'nın Günümüz Alfabetine Aktarılması ve Sa'îd Paşa'nın (1880-1908) Eğitim Meselesine Bakışı" başlıklı proje kapsamında hazırlanmıştır.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri, ORCID: 0000-0003-1706-9920

<sup>2</sup> Doç. Dr., Üsküdar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, ORCID: 0000-0002-9801-1781

<sup>3</sup> Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, doktora öğrencisi, ORCID: 0000-0001-6109-7043

# Memories of Said Pasha and His Perspectives on Modern Educational Issue

Mustafa GÜNDÜZ<sup>1</sup>

Barış ERDOĞAN<sup>2</sup>

Selim SELİMOĞLU<sup>3</sup>

## Abstract

One of the Sultan Abdulhamid II's advisor of Said Pasha, he has served as a prime minister nine times in his lifetime. He was grew up in Sublime Port in Tanzimat Era and was well trained bureaucrat intellectual in literary, social, cultural and diplomatic field. Abdulhamid II often consulted his views and brought them to different positions. Said Pasha, was appointed to important state duties at the first years of the Second Constitutional Monarchy and he served the state until the last of his life. Towards the end of his life, he wrote about his political *Memories*, which was quite exciting and full of ups and downs. The vast majority of his memories consists of official documents. Besides, the information he gave about education, health, law and especially economic issues is very valuable for the pre-Republic period. According to many researchers, Said Pasha is the planner and implementer of the Abdulhamid II's educational reforms. There has not been a large-scale research on his *Memories* and educational views until today.

The importance of *Said Pasha's Memories* in the context of education, culture and politics is mentioned in this article. Then, how Said Pasha looked at modern educational issues and what kind of suggestions he offered to Sultan Abdulhamid, will be mentioned.

## Keywords

Said Pasha  
Abdülhamid II  
Education  
Reforma  
Modernisation

## About Article

Sending Date:01.03.2021

Acceptance Date: 17.03.2021

Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Türkiye'de modern eğitimin gelişmesi, XVIII. yüzyılın sonlarındaki ağır askerî yenilgiler ve malî sıkıntılar neticesinde öncelikle askerî sahayı yenilemek ve geliştirmek amaçlarıyla başlamış, III. Selim ve II. Mahmud dönemlerinde batılı modern eğitim kurumlarının geliştirilmesine hız verilmiştir. 3 Kasım 1839'da ilan edilen *Tanzimat Fermanı*, doğrudan

<sup>1</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitimin Felsefi, Sosyal ve Tarihi Temelleri, ORCID: 0000-0003-1706-9920

<sup>2</sup> Doç. Dr., Üsküdar Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, ORCID: 0000-0002-9801-1781

<sup>3</sup> Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, doktora öğrencisi, ORCID: 0000-0001-6109-7043

eğitimle ilgili içerik barındırmamasına karşın, toplumsal, siyasî, askerî ve kültürel hayatın değişiminde önemli role sahip olması bakımından eğitim, bu tarihten sonra en çok dikkate alınan kurum ve kavram olmuştur. Modern Türkiye Cumhuriyeti'nin pek çok eğitim kurumunun temeli Tanzimat döneminde yapılan atılımlara dayanır. Ancak, modern eğitimin, kavramları, kurumları, eserleri, personeli ile Avrupa'dakine çok daha yakın bir tarzda ve hızla gelişmesi ve toplum nezdinden yaygınlaşması Sultan II. Abdülhamid (1876-1909) döneminde olmuştur. Ancak yine de bu dönemde de modern eğitimin yaygınlık oranının hayli düşük olduğu belirtilebilir.

Sultan Abdülhamid'in 33 yıllık saltanatı süresince modern eğitim kurumlarının büyük kısmı ile tanışılmış ve yeni okulların ülkenin her tarafına yayılmasına gayret edilmiştir. Pek çok araştırmacı tarafından bu dönem eğitim bakımından "tam bir ilerleme ve yayılma" (Ergin, 1977: Kodaman; 1999; Karal, 2000) dönemi kabul edilmiştir. Eğitim alanında hemen her düzeyde onlarca kat nicel artıştan bahsedilebilir. Bu dönemde kitap yayıncılığında, okulların taşraya yaygınlaşmasında, gazete ve dergilerin hem nitelik hem niceliğinde gözle görülür ve ölçülebilir farklılıklar vardır. Eğitimde millîlik ve genel olarak Türk milliyetçiliği bu dönemde kültürel ve bilimsel olarak başlamıştır. Kadınların ve kız çocuklarının eğitimine yönelik çok çeşitli faaliyetler başlatılmıştır. Onlarca farklı türde yüksek okul ve üniversite tam olarak bu dönemde açılmıştır. Cumhuriyet'in modern eğitim kurumları ve eğitim sisteminin gelenek ve modernist paradigmalardan arasındaki paradoksal temeller bu dönemde başlamıştır.

Sultan Abdülhamid'in eğitim reformlarında en büyük pay şüphesiz son derece yetenekli, birikimli ve tecrübeli danışmanlarına aittir. En başta Ahmed Cevdet Paşa olmak üzere, Münif Paşa, [Küçük] Mehmed Said Paşa, Kıbrıslı Mehmed Kâmil Paşa, Tunuslu Hayreddin ve Şakir Paşa bunların başında gelir. Bunun yanında uzun süre görev yapan valileri de eğitim reformlarının öncü isimleri olarak zikretmek gerekir. II. Abdülhamid dönemi modernist eğitim reformlarının hemen hepsinde bu isimlerin önerileri, projeleri ve gayretleri vardır. Zaten II. Abdülhamid, son kararı kesin olarak kendisi verse de, sadece eğitimde değil, diğer bütün konularda danışmaya, meşverete önem veren birisidir. Onun döneminde eğitim reformlarında ehil insanlarla birlikte sadece sadakatiyle ön plana çıkan bürokratların da görev aldığı bir vakıdır. Zaten onun dönemi, sonrasını açık bir şekilde etkileyecek olan sadakat ve liyakatin iç içe geçtiği paradoksal siyasi ve içtimai hayatın başlangıcıdır.

II. Abdülhamid dönemi eğitim gelişmeleri ve reformları incelenirken, Sultan'ın danışmanlarına, bürokratlarına ve valilerine yeterince vurgunun yapılmadığı söylenebilir. Oysa dönemin eğitim gelişmeleri en çok da danışmanları, bürokratları ve memurları eliyle geliştirilmiştir. Siyasî görüşleri ve faaliyetleri bakımından çokça incelenen bir Sadrazam olmasına karşın, eğitim ve kültür konusundaki hem görüşleri hem de devlet hizmetleri yeterince incelenmediği düşünülen [Küçük] Mehmed Said Paşa'nın bu yönlerine eğilmek bu araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir.

### **Mehmed Said Paşa'nın [Küçük] Hayatı ve Eserlerine Dair Kısa Bir İzah**

Said Paşa'nın hayatına dair geniş, yeterli bir incelemeden bahsetmek biraz güçtür. Hakkında en geniş bilgiyi verenler (İnal, 2000; Kurşun, 1991; Kuran 1994) Said Paşa'nın henüz bilinmeyenlerinin çok olduğu üzerinde ittifak etmektedir. Hayatına dair birincil, güvenilir ve en geniş kaynak elbette üç cilt halinde basılmış 1500 sayfanın üzerindeki anılarında kaleme alınan otobiyografidir. Kendi ifadelerine göre Said Efendi Ankaralı bir

aileden gelmiştir. Baba tarafından devletin üst makamlarında görev yapan bir aileye mensup olduğu bilinmektedir. (Said Paşa, boyunun kısalığına atfen, çağdaşı olan diğer Said Paşa'lardan ayrılmak için Küçük sıfatıyla anılmıştır). Babası 1838'de Erzurum'a memur olarak gitmiştir ve Said Efendi burada doğmuştur. Her ne kadar kaynaklar burada nasıl bir eğitim aldığı tam olarak göstermese de geleneksel medrese eğitimi aldığı dair işaretler belirgindir. İbranum Paşa Camii civarındaki bir medresede klasik İslami ilimler tahsil etmiştir. Belli düzeyde klasik eğitim almış olsa da Said Efendi icazet alamamış eğitimini bir anlamda yarıda bırakmıştır. Zira 1851'de babası İstanbul'a görevli olarak gelmiştir. Ancak burada eğitimine kaldığı yerden devam etmiştir. İstanbul'un en meşhur ve üst düzey medreselerinden Ayasofya'da derslere devam etmiş ama bu arada özel eğitimler de almıştır. Özellikle iktisadi, mali bilgilere dair hususi dersler aldığı kendisi ifade etmiştir. Bunun yanında Said Efendi özellikle edebiyat ve tarih derslerine hususi bir ilgi göstermiştir. Arapça ve Farsçayı çok iyi öğrendiği ileride telif ettiği eserlerde, layihalarda ve *Hatırâtında* kendini göstermektedir. Said Efendi 1850'lerin ortasında diğer pek çok Osmanlı bürokratının o dönemde izlediği yol gibi, en alt seviyeden bürokrasiye (devlet hizmetine) girmiştir.. Uzun devlet kariyerinin ilk basamağı bir anlamda "modern Enderun" olarak tanımlanabilecek Bâb-ı Âli tercüme bürosu olmuştur.

Said Efendi'yi yetişme çağında meşgul eden ve heyecanlandıran işlerden biri gazeteciliktir. Özellikle Yeni Osmanlı entelektüel hareketinin bu dönemde ortaya çıktığı hatırlandığında Said Efendi'nin velut ve heyecanlı bir fikir çevresinde sahip olduğu anlaşılabilir. Said Efendi yazı tecrübesine *Ceride-i Havâdis*'te başlamıştır. Anlatıldığına göre dönemin meşhur edibi ve fikir adamı Şinasi ile ilk basın tartışmasını yapmıştır. Bu süreçte resmi olarak basım işlerinde görevlendirilmesi, onun ileride cevval bir bürokrat olmasına katkı yapmıştır. 1870'ten sonra Osmanlı Devleti'nin siyasi, askeri ve mali işleri iyice buhrana girmiştir. 1875 ve 1876 devletin en bunalımlı yıllarının başlangıcı olmuş, Sultan Abdülaziz bir komploya kurban giderken, yerine V. Murad getirilmiş, ancak yeni padişah olanları öğrenince yönetim kabiliyetini kaybetmiştir. Bunun üzerine genç şehzade II. Abdülhamid beklediği bir anda bazı hesapların bileşkesi olarak kendini tahta bulmuştur. Said Paşa'nın şansı da bu tarihten sonra yaver gitmeye başlamıştır. Genç Sultan, Said Efendi'yi Mabeyn Başkâtibi olarak atamıştır. O artık bundan sonra sürekli sarayla irtibatlı bir bürokrattır ve kariyer basamaklarını hızla tırmanmıştır. Abdülhamid'in açmış olduğu ilk parlamentoya seçkin mebus (Âyan) olarak atanmıştır. Bir ara Bursa Valiliğine tayin edildiyse de o kısa sürede İstanbul'a dönmenin yolunu çabuk bulmuştur. Abdülhamid'e sunduğu bürokratik reform paketleri onun yeniden Saraya yakın olmasını sağlamıştır. 1880'lerden sonra artık Said Efendi Saray, Bâb-ı Âli ve kendi hanesi arasında mekik dokumaya başlayan vazgeçilmez bürokratlardan birine dönüşmüştür. Kısa sürede bürokrasinin en tepesine Sadaret makamına kadar gelmiş ve artık sürekli zirvelerde dolaşmıştır. Saray'da muhalifleri de onu uzakta tutmak için boş durmamıştır. Kıbrıslı Kâmil Paşa bu hususta en önde gelen hasmıdır. Aralıklarla da olsa II. Meşruiyet döneminin çalkantılı günlerindeki kısa süreli görevlendirmeler dâhil toplamda dokuz kez Sadarete gelmiştir. Bu, Türk siyasi tarihinde kuşkusuz bir rekordur!

1895, II. Abdülhamid'in Ermeni Olayları sebebiyle en buhranlı olduğu günleridir. Said Paşa bu buhranlı günlerde bir ara Sadarettten azledilmiş ve evde göz hapsine alınmıştır. Her halde aşırı vehminden olsa gerek, bir ara yurtdışına kaçmayı düşünmüş ancak çareyi inanılmaz bir şekilde Birleşik Krallık (İngiltere) Konsolosluğu'na sığınmakta bulmuştur. Ömrü boyunca bu davranışından nedamet duymuş ve bunu makul gösterebilmek için

*Hatıralarında* olmadık açıklamalar yapmıştır. Said Paşa devlet yönetiminde o kadar tecrübe kazanmıştır ki, Sultan Abdülhamid 1909'da hal' edilip sürgüne gönderildiğinde İttihat ve Terakki Cemiyeti ileri gelenleri ondan başkasını Sadaret için bulamamışlardır. Ömrünün sonları sıkıntılı geçmiş ve kendine yöneltilen eleştirileri cevaplamakla zamanını tüketmiştir. Onun devlet hizmetinde ne kadar önemli bir yer tuttuğunu vefat ettiği 1914'te devletin en gösterişli yayın organlarından *Şehbâl* dergisi şöyle anmıştır: "Abdülhamid devrinin en başından beri, bütün önemli olaylarda, bir şekilde görev alan ve etkisi olan bu yaşayan tarih de nihayet vefat etti. Said Paşa, hasımlarının da dostlarının da saygısını ve taktirini müştereken kendinde toplamış bir devlet adamıdır. Onun en belirgin vasfı, müstesna bir zekâyâ sahip olması ve derin bir irfana malik bulunmasıdır. Bu iki sıfat ona bazen şans bazen şan ve şöhret getirmiş bazen da onu bahtsızlıklara gark etmiştir (*Şehbâl*, 1914: 1).

Büyük bir devlet tecrübesine sahip olan Said Paşa'nın, çok ihtiyatlı ve bir o kadar da vehimli olduğu bazı tarihçiler tarafından dile getirilmiştir. Hakkında en geniş portrelerden birini yazan İbnülemin, "vehimli bir adamdı ve nefsinin kurtarmak için her türlü çareye başvuracağı bedihî olan biriydi" (İnal, 2000: 1135) diyerek bu algıya öncülük etmiştir. İlginç bir şekilde bazı tarihçiler onun bu özelliğini Abdülhamid ile de benzeştirmiştir. Onu çok başarılı bir devlet adamı olarak saymayan tarihçiler de vardır. Örneğin Enver Ziya Karal'a göre onun gibi devlet adamlarına tarihte "büyük" denmemiştir (Karal, 2000: 293). Karal'a göre Abdülhamid döneminin inşa karakterlerinden biri kuşkusuz Said Paşa'dır. O meşrutiyetçi gibi görünse de tam anlamıyla bir istibdatçı, monarşi yanlısıdır. Karal'a (ideolojik önyargılı tavrına) bakılacak olursa aynı durumdan Sultan Abdülhamid de pay almaktadır.

Hakkında en geniş araştırmayı yapan Kurşun'a göre Said Paşa iyi bir diplomat ve bürokrat olmanın yanında düşünce adamıdır. Onun bu vadede ne kadar ehil ve derin olduğu layihalarına ve reform belgelerine yansımıştır. Elbette Said Paşa'nın en önemli yönlerinden biri, modern eğitim kurumların inşası ve onların pratik hale getirilmesindeki hizmetleridir (Kurşun, 2008: 578).

## YÖNTEM

### Araştırmanın modeli:

Araştırmanın modeli literatür taramaya dayalı tarihsel metin tahlili ve değerlendirmesidir. Bu modele göre, ilgili konunun en güvenilir, yeni ve amaca hizmet edebilecek kaynakları arşivler, koleksiyonerler, birincil kaynak sahipleri vb. yerlerden derlenir. Bir araya getirilen veriler tasnif edildikten sonra belli kategorilere ayrılarak incelenir, ortak yönler ve ayrışan özellikler belirgin hale getirilerek yorumlanır.

### Evren örneklem:

Bu araştırma, literatür taramaya dayalı olarak, tarihsel bir şahsiyetin eğitim görüşlerini incelemektedir. Araştırmanın evreni II. Abdülhamid dönemi eğitim gelişmeleridir. Örneklem olarak ise, bu dönemde önemli bir bürokrat ve devlet adamı olan Küçük Said Paşa ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın kaynakları, ulaşılabilen arşiv kaynakları, Said Paşa'nın anıları ve ikincil araştırmalardır.

### Veri toplama aracı ve verilerin analizi

Araştırmanın verileri başta Başbakanlık Osmanlı Arşivi kaynakları, Said Paşa'nın hatıraları ve ikincil kaynakların taranmasıdır. Araştırma için öncelikle Arşiv kaynakları toplanmıştır. Küçük Said Paşa'nın üç ciltlik hatıraları araştırmanın temel kaynaklarından biri

olduğu için, söz konusu kitap günümüz alfabesine çeviri yazı yapılmıştır. Sadi Paşa'nın anıları toplamda 1520 sayfadır ve bunun çok büyük bir kısmı siyasi ve bürokratik konuları incelemektedir. Bunun yanında yüzlerce sayfa belge yayımlanmıştır. Bu belge yığını içinden, eğitim ve kültürle ilgili kısımlar ayrıştırılarak, bu araştırmada bir araya getirilmiş ve yorumlanmıştır.

## BULGULAR

### Said Paşa'ya Göre Eğitimin Önemi, Islahı ve Yaygınlaştırılması

Sultan II. Abdülhamid döneminde modern eğitim niçin önemsenmiştir? Bu soru hâlâ tam tartışılmış ve cevabı verilmiş bir konu değildir. Ama burada en önemli gelişmenin "93 Harbi" olarak bilinen 1977-78 Osmanlı Rus savaşı olduğu kesindir. Savaş, büyük bir yenilgiyle ve toplumsal felakete sonuçlanınca Sultan Abdülhamid, bundan sonra kesinlikle savaşılmamasını ve devleti kurtaracak yetkin bir orta sınıfın yetiştirilmesini zaruri görmüştür. Bu projeyi gerçekleştirecek mekanizma da batı tarzında bir eğitim sistemini hayata geçirmek ve yaygınlaştırmaktan geçmektedir. Tam da bu süreçte söz konusu çareleri layihalarında dile getiren bir bürokrat vardır: Said Efendi ve bu şahıs Sultan'ın sarayında Mabeyn başkâtididir. Berlin Antlaşması'nın ağır şartlarının tartışıldığı 1878'de Said Paşa Bursa'dan Sultana, meselelerin halli için uzun bir rapor göndermiştir. Bu rapor üzerine kendisi İstanbul'a atanmıştır. *Hatıratı*'nda ifade ettiği üzere buna benzer layihaları 1880, 1885, 1887 ve 1891'de yeniden taktim etmiştir. Bu raporlarda Said Paşa belirgin olarak "devleti kurtaracak çareler" başlığını atmıştır (Said Paşa, 1328/1: 418). Onun eğitime dair görüşleri ve layihaları ilerleyen tarihlerde de devam etmiştir. Nitekim *Hatıralarının* 1895 sonrası sayfalarında eğitime dair görüşleri serpiştirilmiş şekilde yer almaktadır. Bu raporlar çoğu kez Sultanı heyecanlandırmış, devletin sıkıntılı zamanlarında sarılacak bir çare olarak bakılmıştır (*BOA, YEE.*, D. No: 82 G. No:64 F. Kodu: 29 Tarih: 30/M /1306; Ayrıca; Karal, 2000: s.387; Kurşun, 2008: 576).

Dönemin birçok aydını ve bürokratu gibi Said Paşa da devletin temel sorununun eğitim ve ahlak meselesi olduğunu dile getirmiştir. Ona göre "bir devletin yegâne yükselme yolu maarifin sağladığı bir imkânla doğru yolda olmakla mümkündür" (Said Paşa, 1328/1: 423). Çünkü ona göre, devletin içinde bulunduğu buhrandan kurtulabilmesi, her şeyden önce tebaanın genel bilgilenme ihtiyacının giderilmesine bağlıdır. Said Paşa da devrinin modernist pedagogları ve ideologları gibi artık yaygın eğitimin kaçınılmaz bir ihtiyaç olduğunun farkındadır. Yılların sorununu biriktiren Osmanlı devleti, bunun altından kalkabilmek için kamusal yaygın bilgilenmeye muhtaçtır. Said Paşa'nın söylemlerinde elbette bu günkü "eğitim" kavramı yoktur. O da diğer çağdaşları gibi "maarif" kavramını kullanmaktadır. Maarif-i Umumiye'nin yaygınlaştırılmasını temel bir mesele olarak görmektedir. Maarif kavramından kast edilen ise, o devirde insanlık için üretilmiş beşeri bilgilerin bütünüdür. Özellikle Avrupa'da gündelik hayatı kolaylaştıran, Avrupa devletlerini Osmanlı Devleti'ne üstün kılan bilgiler, beceriler, davranışlar her ne varsa hepsinin toplamı "maarif" olarak zikredilmektedir. Said Paşa ve çevresindeki insanlar burada, "maarif" kavramının bir "çatı kavram" olduğunun ve diğer pek çok alt alana sahip olduğunun elbette bilincinde değildiler. Onlar için yapılması gereken, kendilerini geri hissetmekten kurtaracak bilgi ve becerilere bir an önce ulaşmaktır. Said Paşa'ya göre dönemin mali ve hukuki bilgileri de maarifin şubelerinden bir şube sayılır. Hukuk da maarifin içindedir. Dolayısıyla bu bilgilerle donanmış devlet memurları yetiştirilmezse devletin kurtuluşu zordur (*BO A. İ. DH.* No: 16630, 3 Ca 1269/12.2.1853). Bu sebeple insanların eğitilmesine hizmet edecek kurumların inşası şarttır.

Said Paşa'ya göre maarifle içkin olan kavramlardan biri "medeniliktir." Bütün Tanzimat aydınlarını "terakki" kavramına koşut şekilde saran bu kavram, Said Paşa'yı da hayli rahatsız etmektedir ve bir Osmanlı olarak medeni dünya da medeni bir şekilde yaşamaya çalışmak gerektiğini ifade etmektedir. Devlet olarak bütün gayretlerin amacı medeni olmaktır. Ancak medeni olmak için yapılması gerekenlerin ne olduğuna bakıldığında, modern Avrupa'nın inşa ve icat ettiği yeni hayat biçimine intibakın kast edildiği anlaşılmaktadır. Özellikle Osmanlı Devleti gibi muhtelit/karışık unsurların iç içe yaşadığı bir zeminde, artık medeni olmadan yaşamının imkânı yoktur. Bu devletin Hıristiyan unsurlarıyla kardeşçe bir arada yaşayabilmenin yolu medeni olmaktan geçmektedir (Said Paşa, 1328/1: 423; Lewis, 2000: 178). 1856 sonrası Osmanlı Gayrimüslimlerinin talepleri, Paşa'nın çözüm rotasında hayli etkili olmuşa benzemektedir.

"İntişar-ı maarif", diğer bir ifade ile bilginin yaygınlaştırılması, II. Abdülhamid döneminin kilit kavramlarından biri haline gelmiştir. Bu kavram Said Paşa tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Anılarında, devletin kurtuluşu için, ön plana aldığı programların başında "maarifin yaygınlaştırılması" dile getirilmiştir ( Said Paşa, 1328/1: 160). Osmanlı Devleti'nin XIX. asırda eğitimi yaygınlaştırma politikası 1869'da kabul edilen "genel eğitim kanunu"nda (*Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*) dile getirilen bir vizyondur. Ancak 1870'lerde devletin mali, askeri ve siyasi karışıklıklara girmesi bu önemli eğitim girişimini sekteye uğratmıştır. Said Paşa, anılarında en büyük emellerinden birinin söz konusu kanundaki ilkeleri hayata geçirmek olduğunu dile getirmiştir (*BOA. YEE*, K.: 31, No: 1374, Z:115, K.N: 84; Said Paşa, 1328/1: 387-88). *1869 Kanunu*'nda, imkânlar ölçüsünde bütün kazalarda bir rüştiyenin yapılması, bütün mahallelere ilköğretim düzeyinde okulların açılması önerilmiştir. Bu okullar genelde ahalinin dilinde eğitim verecek ve temel bilgiler öğretilenlerdir. Her vilayet merkezine bir tane idadinin (lise) açılması da öngörüler arasındadır. Liselerde eğitim dilinin Türkçe olmasına itina gösterilmiştir. Zira buradan mezun olanlar devlette memur olacaktır. Bunlara ilave olarak Said Paşa her vilayette bir de meslek okulunun (sanayi-i adiyeye) açılmasını önemli görmüştür (Said Paşa, 1328/1: 204). Paşa'nın önerilerinin hayata geçirilmesi, yerel güçlerle işbirliği, program, maliye güvenlik vb. gibi çok sayıda bileşeni bünyesine aldığından elbette gerçekleştirilememiştir. Ancak bu hususta keskin bir kamusal algının oluşturulduğu söylenebilir. Artık devlet görevlileri memleketin refahı için eğitim seferberliğini daima bir söylem haline getirmişlerdir. Orta öğretim ve lisede istenilenler yapılamadıysa da en azından ilköğretim seviyesinde (*BOA. MF. VRK*, D.15, G. 111, 1313/1896.) II. Abdülhamid döneminde hatırı sayılır bir ilerlemenin olduğu bütün araştırmacıların ortak kanaatidir.

Paşa, Sadrazamlığının ilk günlerinde verdiği bir raporda öncelikle genel bir eğitim meselesi panoraması çizmiştir(Said Paşa, 1328/1: 418). Daha sonra devletin nasıl bir eğitim sorunuyla karşı karşıya olduğunu analiz etmiş ve uluslararası karşılaştırmalar yapmıştır. Said Paşa devletin sorunların daima bütünsel düşünmektedir ve eğitim tek başına ele alınacak bir kurum değildir. En başta ekonomi, askeriye, diplomasi, ticaret vb. hususlar ortaklaşa ele alınmak durumundadır. Ona göre eğitim bu kurumlar arasında ortak bir sorun alanı olarak ele alınırsa çözüme kavuşturulabilecek mahiyet gösterebilir. Said Paşa yine bu kurumlar ortasında eğitimin intişarını söz konusu eder ve eğitim yaygınlaştırılmazsa devletin işine yarayacak ehil insanların/personelin yetiştirilemeyeceğini söyler (Said Paşa, 1328/1: 423). Ona göre bir devletin gerçek anlamda bağımsızlık şartı eğitimden geçer. Eğitilmiş insanlara sahip olmak anlamlı bir hâkimiyet göstergesidir. Cahillik mahkûm olmaktır, esir olmak, geride kalmak, sömürülmek demektir. Müslümanların yaşadığı en büyük sıkıntı, ilim karşısındaki konumlarıdır ve bu noktada cahil kalmalarıdır. Eğer bu halleri devam ederse, çok acı, vahim



neticeler yakında kendini gösterecektir. Said Paşa eğitim, bilgi, cehalet, toplumsal refah ve devletin bağımsızlığı gibi hususlar arasında bağ kurarak anlatımına devam ederken sanki öleceği günlerde yaşayacağı büyük buhranlardan birini haber verir gibidir. Zira 1911'den sonra Balkan Savaşları, ardından I. Cihan Harbi ile devlet kaybedilmiştir. Balkan Harbinde alınan ağır yenilgilerin asıl sebebinin askerî olmaktan öte maarifle, bilgiyle, bilinçle ilgili olduğuna dair bazı yorum, eleşiri, öngörü ve araştırmalar vardır (Akyüz, 2004: 88-110; Akyüz: 2002: 390-394). Balkan devletlerinin beş yüz senedir yönetimi altında yaşadıkları Osmanlı Devleti'ne başkaldırımlarının ve bunda muzaffer olmalarının en önemli sebebinin eğitilmiş bir halka sahip olduklarından kaynaklandığı dikkatle vurgulanmıştır.

Said Paşa, devletin bağımsızlığı ve refahı yanında toplumsal huzurun kaynağı olarak, eğitim ve ahlak arasındaki ilişkiye dikkat çekmiştir. Ona göre, bilgi ve eğitimle birlikte ahlaklı olmak gerekir. Sadece bilgili ve eğitilmiş olmak, huzurlu ve müreffeh bir toplum olmak için yeterli değildir. Aynı zamanda bilgiyi süsleyecek ahlak da olmalıdır. Ahlak diğer yandan vatan sevgisinin bir parçasıdır. Ona göre vatan sevgisi ahlakın bir şubesidir (Said Paşa, 1328/1: 424). Said Paşa çok açık bir şekilde devletin ve milletin ayakta durabilmesi için üç şart sayar: "iyi ahlak, iyi eğitim ve elbette adalet" (Said Paşa, 1328/1: 426). Bunların dengeli biçimde işlerlik kazanmadığı bir toplumda huzur olamayacaktır. Bu unsurlara karşı gelenlerin ve hayatında bir umde olarak, maarif, ahlak ve adaleti uygulamayanların rahat ve huzur yüzü göremeyeceğinin altı çizilir (Said Paşa, 1328/1: 434). Maarifin intişarı için elbette ve öncelikli olarak okulların/mekteplerin sayısının artırılması gerekir. Ama bir taraftan da ahaliyi aydınlatacak gazete ve dergilerin çıkarılması talep edilmektedir (Said Paşa, 1328/1: 539). 1890'lardan itibaren *Maarif* adlı Saray tarafından desteklenen bir dergi çıkarılmıştır. Bu derginin yayımlanmasında Said Paşa'nın ne kadar rolü vardır? Bu bilinmemektedir. Ancak onun fikren böylesi bir projeyi ortaya attığı ve desteklediği gayet açıktır. Paşa, sadece gazete ve mecmua çıkarmanın yetersizliğini dile getirir ve Avrupa'da yapılan eğitimle ilgili toplantılara (kongrelere) da murahhasların (delege) gönderilmesini, onların Avrupa'daki eğitim işlerini canlı olarak tecrübe etmesini istemiştir.

Eğitimin intişarı, yaygınlaştırılması için Said Paşa'nın baktığı ufuk Batı'dır. Üstelik bu konuda pek de sıkı bir elek sahibi değildir. Bu bakış açısı elbette dönemin hâkim kanaatlerinden biridir ve resmi devlet kanadı da bunu desteklemektedir. Bu dönemde yeni yapılacak mekteplerin mimari planları dâhil, programları ve diğer pek çok ihtiyacı Avrupa örnek alınarak yapılmıştır. Yeni okul projeleri için Paris'teki sefirden talepte bulunulmuştur (Said Paşa, 1328/1: 157). Böylece yeni idadi ve rüştiyeler Avrupa formunda binalara kavuşmuştur. Elbette yeni mimarinin mutlak bir Avrupa taklidi olduğunu söylemek mümkün değildir. İngiliz, Osmanlı eğitim tarihçisi Benjamin C. Fortna'nın da belirttiği üzere (Fortna, 2005: 169) burada "kendine özgü bir tarz, deneme" ve buna mukabil paradoks vardır. Zira Avrupa'dan getirilen okul projeleri birebir uygulanmak yerine, ona bir Osmanlı formu eklenmeye, giydirilmeye çalışılmış ve ortaya eklektik bir tarz çıkmıştır. Said Paşa bir raporunda bu duruma dair şöyle yer vermiştir: "Yeni okul binalarının tasarımı sırasında Amerika'nın ve Avrupa'nın tercih ettiği okul binaları incelendi. Bunlara ilave olarak Belçika, Fransa, Danimarka, Almanya ve Rusya'nın okullarında genel eğitimin ne suretle yapıldığına dair incelemeler yapıldı. Bütün bu incelemeler sonunda Osmanlılar olarak nasıl bir yol izleneceğine dair kararlar verildi" (Said Paşa, 1328/1: 572). Bu ifadeler, Osmanlı eğitim modernleşmesinin kriz anlarında takip ettiği yola ışık tuttuğu gibi, modernleşme sürecinin salt bir taklide indirgenemeyeceğini de göstermektedir.

Eğitim ve refah, eğitim ve mutlu yaşamak modern hayatın getirilerinden biridir. Osmanlı bürokratları da iyi bir eğitimin topluma iyi bir hayat ve mutluluk getireceğine vurgu yapmışlardır. Bu amaçla Said Paşa da eğitimin yaygınlaştırılması için atılacak adımlardan bahsetmiştir. Ona göre ortaokul düzeyindeki rüştiye mekteplerinin bütün kazalara ulaşması öncelikli hedeftir. Bunların sayısı hızla artırılmalıdır. Her ne kadar istenilen kadar olmasa da sıbyan mekteplerinden sonra rüştiyelerin de Sultan Hamid döneminde hatırı sayılır biçimde arttığı görülmektedir. Abdülhamid tahta oturduğu sırada (1876), 25 civarında olan rüştiye sayısı, tahtı bıraktığı 1909'da 1000 civarına yükselmiştir (Ergin, 1977: 1049-1270). (Bu döneme dair istatistikler çok sağlıklı değildir, sayılar farklı nedenlerle sıklıkla değişmektedir).

Said Paşa anılarında İstanbul'da çok farklı amaç ve fonksiyonlar için açılan birçok okulun kurulmasında da etkin rol oynadığından haber vermektedir. Devlet memurlarına lisan öğretmek için yeniden örgütlenen Lisan Mektebi, madenlerin bulunması ve işletilmesi için Maden Mektebi, ormanların korunması için Orman Mektebi, memur yetiştirmek için hizmet veren Mekteb-i Hukuk ve Mekteb-i Mülkiye'nin yeniden, daha organize ve daha büyük bir şekilde açılması Paşa'nın da katkılarıyla olmuştur.

### **Merkezi Eğitim Bürokrasisinin Kurulması ve Kurumsallaşması**

Modern eğitim merkezi ve hiyerarşik bir yapıya sahiptir. Osmanlı'da modern eğitime dair ilk girişimler Tanzimat döneminde başlamıştır. 1839'da açılan rüştiyeler ve daha sonra Eğitim Meclisleri artık ülkede devletin en üst kademesinde faaliyet gösteren ve denetlenen bir eğitim bürokrasisinin olması gerekliliğini ortaya koymuştur. Nitekim 1857'de kurulan Maarif-i Umumiye Nezareti Türkiye'de modern eğitim bürokrasisinin en temel yapısı olarak bu günlere kadar varlığını sürdürmüştür. Bu eğitim yapısının ana hatlarını ilköğretim, orta öğretim ve yükseköğretim oluşturmaktadır. Bu tasnif modern bir hiyerarşidir ve Avrupa'da kökleri XVI. yüzyıla kadar gider. Maarif-i Umumiye Nezâreti'nden sonra eğitimin merkezileşmesi noktasında en önemli gelişme yukarıda değinildiği üzere *Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*'dir. 1869'da uygulamaya konulan bu kanun Fransız eğitim kanunları örnek alınarak geliştirilmiştir. Son derece radikaldir ve modern eğitim sistemini tam anlamıyla Osmanlı devletinde hâkim kılmayı amaçlar. Ancak 1870'ten sonra devletin içine girdiği siyasi, iktisadi ve idari buhran bu kanunu uygulanamaz hale getirmiştir. 1876'da II. Abdülhamid'in tahta oturmasından sonra her ne kadar 93 Harbi gibi büyük bir felaket yaşanmışsa da Sultan Hamid 1880'den sonra iktidarını sağlamlaştırmaya başlamıştır. Her ne kadar hayli sıkı bir idare (istibdat) olsa da devlet idaresi düzene, sükûnete girmeye başlamıştır. Bu tarihten sonra söz konusu eğitim kanunu tam olarak uygulanmaya başlanmıştır. *Maarif-i Umumiye Kanunu*'nda bazen önemli değişimler de yapılmıştır ancak gerek fikri ve felsefi gerekse bürokratik hiyerarşi bakımından ana omurga Cumhuriyet'e kadar devam ettirilmiştir.

İlk defa II. Abdülhamid döneminde il ve kaza maarif meclisleri birbirleriyle irtibatlı bir şekilde örgütlenmiş ve aralarındaki bürokratik mekanizma işler hale getirilmiştir. Said Paşa'nın vilayetlerde valilik tecrübesinin olması, eğitim hizmetlerinin uç birimlere nasıl gönderilebileceği hususunda işini kolaylaştıran birikim olmuştur. Merkezi eğitim sisteminin inşası, ancak taşra teşkilatlarının sıkı işler hale getirilmesiyle mümkün görülmüştür. Merkezi bürokrasi kadar merkezi eğitim programlarının uygulanması da eğitimde merkeziliğin unsurlarındandır. Said Paşa, Osmanlı devlet okullarında benzer müfredatın olmasını savunanlardandır. Daha doğrusu Paşa, bütün devlet okullarında aynı müfredat yerine, birbirine uyumlu müfredatı savunmuştur. Bu, teknik olarak ortak, tek-tip bir müfredattan

ziyade içerik ve ruh bakımından bir ortaklığı ifade eder ki modern eğitim programından ayrılan bir tekliftir.

Genel Eğitim Kanunu'nun (*Maarif-i Umumiye Nizamnamesi*), II. Abdülhamid döneminde etkin bir şekilde uygulanabilmesinde Said Paşa'nın rolü büyüktür. Zira o, 1880'lerden sonra verdiği eğitim ıslah raporlarında sürekli Avrupa'daki üçlü eğitim sistemini örnek göstermiş ve bunun Osmanlı Devleti için de uygun ve uygulanabilir olduğunu savunmuştur (*BOA, YEE, 31-1937-45-82* zikreden: Somel: 223). Paşa yeni eğitim sisteminde teknik bilgi ve kabiliyetlerle donanmış personel yetiştirmenin devlet için hayli kritik olduğunu belirtmiştir. Onun, mesleki ve teknik bilgiye sahip personel yetiştirme önerisi, imparatorluğun acil bir ihtiyacıdır.

### **Modern Eğitimin Kademelerine Dair Tasnifler ve Görüşler (Anaokulları ve İlköğretim)**

Modern eğitimin ana kademeleri ilk, orta ve yükseköğretim tasniflerinden oluşur. Bu kademeler kendi içinde alt kategorilere ayrılır. Osmanlı Devleti'nde modern eğitim kademelerinden ilk olarak 1839'da rüştiyeler açılmıştır. Ardından bu rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla yükseköğretim düzeyinde öğretmen okulları, daha sonra da Darü'l-fünun (üniversite) ve ardından modern ilköğretim okulları (ibtidâi mektep) açılmıştır. Görüldüğü üzere modern anlamda, okul öncesi eğitim aşamasına dair II. Abdülhamid dönemine kadar bir bilinç ya da talep yoktur. İlk defa II. Abdülhamid döneminde ve Said Paşa'nın önerisiyle 4-8 yaş arası çocuklara hitap eden okulların açılması gündeme gelmiştir. Paşa'nın bu konudaki örneği Almanya'dır ve oradan ilham alarak söz konusu ettiği "çocuk bahçeleri"ni açmak istemiştir (*BOA, Y.EE. No: 82-64, 1306*). "Çocuk Bahçesi" adlandırması Almanya'da o dönemde (kindergarden) olarak bilinen okullardan mülhemdir. Paşa'ya göre bu tür okulların Osmanlı Devleti'nde de açılması lüzumludur (Said Paşa, 1328/1: 537). Bu talep, her ne kadar küçük çocukları hedef alsada maarifin intişarı için en doğru yerden başladığını göstermesi açısından önemli bulunmaktadır.

Modern eğitimde okul öncesi eğitim ile ilköğretim çoğu kere bir arada kabul edilmiş ve kurumsallaşmıştır. Bilindiği üzere Osmanlı klasik eğitiminde çocukların eğitimi için geleneksel sıbyan mektepleri vardır. Ancak bunlar müfredatı, örgütlenmesi, amacı, fonksiyonu vb. bakımlardan modern iptidai okullar değildir. Modern iptidai mektepler 1860'lardan sonra gelişmeye başlamış ve yukarıda değinildiği üzere II. Abdülhamid döneminde hızla artmıştır. İlköğretimin zorunlu, ücretsiz, karma, denetlenebilir ve merkezi olmak gibi birçok hususiyetleri vardır. Bu olgular, tebaa arasında o dönemde anlaşılmış hususlar değildir. Öncelikle bunun kamusal araçlarla topluma anlatılması gerekli görülmüştür. Onun için de bizzat adı *Maarif* olan dergiler çıkarılmış ve burada ahalinin çocuklarını kız-erkek gözetmeden devletin açtığı yeni okullara göndermesi talep edilmiştir. Said Paşa, toplumsal sahada terakki/ilerleme sağlayabilmek için kız ve erkek çocukların birlikte gittikleri okulların çoğaltılmasını elzem kabul etmiştir. Onun için bu durum "mebde-i terakki ittihaz etmek" (Said Paşa, 1328/1: 155) anlamına gelmektedir. Ancak, eğitimin yaygınlaşması hususunda devlet yetkilileri gerekli önlemleri o güne kadar almamıştır. Üstelik bu konuda son derece büyük bir karmaşa vardır. Cevdet Paşa'nın ifadesiyle yeterli ve yetkin bir orta öğretim açılmadan Darülfünun açılmış, bir anlamda "binaya orta katından başlanmıştır" (Gündüz, 2012: 109). Said Paşa da bu intizamsızlığa atfen, Tanzimat'tan beri bu işe gerekli ciddiyetin verilmediğinden şikâyet etmiştir (Said Paşa, 1328/1: 175).

Said Paşa'ya göre İmparatorluğun bütün vilayetlerinde birbiriyle uyumlu ama bir o kadar da merkezi nitelikler taşıyan bir müfredat hazırlanmalıdır. Bu programlar insanların günlük hayatta işlerine yarayacak cinsten bilgi ve becerilerle donatılmalıdır. İnsanlar işlerine

yaramayan bilgilerle karşılaştıklarında buna ehemmiyet göstermeyeceklerdir. Anne babalar para kazanmak için çocuklarını erken yaşta usta yanına vermektedir. Bu uygulama, onların hakkıyla eğitim almasını engellemektedir. Çocukların geleceklelerini temin edecekleri en iyi yolun devletin açmış olduğu okullardan geçtiği bilinmelidir. Özellikle devletin açmış olduğu sanayi mekteplerine gidenlerin geleceklelerinin çok daha parlak olacağı haber verilmelidir. (BOA, YEE, NO:31, 1937 M, Zarf: 45, K: 85, 4 Muharrem 1306; Kodaman, 1999: 82-83; Said Paşa, 1328/1: 335-336). Bu söylemler, devlet merkezli, devlete ait okulların ne kadar önemsendiğinin ve sivil eğitim kurumlarına tercih edildiğinin açık göstergesidir. Said Paşa, içinde bulunduğu zamanda tatbik edilen eğitimin yanlışlığını beyan eder. Ona göre mevcut eğitimin hem bilgi içeriği hem de metodu yanlıştır. Böylesi bir eğitimde kabiliyetli insanlar kendini göstermemektedir. Böylece devlet de onlardan istifade edememektedir.

### **Ortaöğretim: Ortaokullar/Rüştiye ve Liseler/İdadi**

Gerek Osmanlı Devleti'nin modernleşme sürecinde gerekse Cumhuriyet'in kuruluş yıllarında en çok önem verilen eğitim kademesi ortaokullar ve liseler olmuştur. Özellikle Tanzimat döneminden sonra Osmanlı Devleti'nin kilit eğitim kurumu idadilerdir denilebilir. Zira bu kurumlar, daha az süren bir eğitim sürecinde ve daha az masrafla devlete memur yetiştirebilmektedir. Dolayısıyla idadilerde müfredat denetimine, merkezi bürokrasinin temsiline ve işleyişine diğer hepsinden çok itina gösterilmiştir. II. Abdülhamid döneminin başlarında çoğunluğu İstanbul'da olmak üzere 6-7 tane sivil idadi vardır. Sultan Hamid tahtı bıraktığında ise bu rakam 110 civarındadır (Kodaman, 1999). Üstelik bu okulların binası, maliyesi, öğretmenleri pedagojik yetkinliği seçkin bir tarzda tanzim edilmeye çalışılmıştır. İbtidâî okullarda yöresel dillerin öğretilmesine müsaade edilirken, idadiler nerede açılmış olursa olsun, mutlaka Türkçe eğitim verilmesi istenmiştir. Tabii olarak bu da yerel ahali ile merkezî güçler arasında çekişmelere, anlaşmazlıklara sebep olmuştur. Ama nihayetinde merkezi bürokrasinin seçkin okulları Osmanlı Devleti'nin bekası için büyük rol üstlenmiştir. Osmanlı son dönemi ve Cumhuriyetin ilk dönemlerindeki neredeyse bütün bürokrat, asker, memur, sanatçı vb. toplumun önde gelen insanları, idadiler sayesinde yetişmiştir.

Said Paşa devlet için oldukça kritik olan bu okulların öneminin farkındadır ve söz konusu okulların sayısının artırılması taraftarıdır. Anılarına bakılacak olursa Said Paşa kendi gayretleriyle 120'ye yakın idadi ve rüştiyenin açılışında doğrudan rol oynamıştır. Bu okullara yabancı dil programlarının (mecburi Fransızca dersleri) konulmasını sağlayan da kendisidir (Said Paşa, 1328/1: 156). Paşa, ilerleyen zamanda Fransızca ders saatinin düşürülmesinden üzüntü duyduğunu belirtmiştir. Zira karşıtlarından olan Damat Mahmut Paşa ilmin ilerlemesi için "millî olması" gerektiğini dile getirmiş (BOA, YEE, K.31. E.1374, Z.115. K.84.) ve yabancı dile çok da gerek olmadığını savunmuştur. Mahmud Paşa, "Fransızca ile eğitimin âdeti bir modaya dönüştüğünü" dile getirerek bunun "endişe verici olduğunu" ileri sürmüş, "maarifte millî lisana", Türkçeye dönülmesini istemiş ve eline fırsat geçtiğinde de idadilerdeki yabancı dil derslerinin saatini azaltma kararı almıştır.

İdadilerde yabancı dil öğretimi, Said Paşa'nın nitelikli eğitim anlayışında kilit noktalardan biridir. Zira bu konudaki hassasiyetini 1878'den itibaren sürekli vurgulamıştır. Buna karşın onun Türkçe ile eğitim yapılmaması, milli lisanın geride bırakılması gibi bir teklifinin ya da imasının olduğunu söylemek de mümkün değildir. O, sadece devletin ihtiyacı olan yeni eğitim ve bilgiye ulaşabilmek için yabancı dilin zaruri olduğuna mümkün olduğu kadar çok vurgu yapmıştır. Nitekim ilerleyen senelerde de Said Paşa zihniyetinin daima kazandığı, ön planda olduğu bir realite söz konusu olmuştur. İyi yabancı dil bilenler, daima

daha seçkin mevkilere ulaşabilmiş, daha rahat bir hayat yaşayabilmiştir. Said Paşa'nın da sıklıkla dile getirdiği gibi, nitelikli bir idadi eğitiminin olabilmesi için ortaokulların da buna hizmet edecek tarzda tanzim edilmesi gerekmektedir. Rüştüye eğitimi alanlar, farklı türlerdeki idadilere gidebilirler. Bu idadiler prestij sırasına göre mekteb-i sultaniler (doğrudan padişahın ya da hanedanın yardımına mazhar olan seçkin merkezi okullar), mekteb-i idadiler ve sanayi mektepleridir. Bu okulları bitirdikten sonra da eğitimin en üst seviyesi olan Darü'l-fünun'a geçiş sağlanabilir. Said Paşa, yeteri kadar rüştüye ve idadi açıldıktan sonra ihtiyaçlar dikkate alınarak yükseköğretim yapan Darü'l-icâzelerin açılmasını salık vermiştir (Said Paşa, 1328/1: 538). II. Abdülhamid döneminde de ortaöğretimin kilit kademesi idadilerdir. Said Paşa'nın en azından bütün vilayet merkezinde bir tane idadi açılmasını önerdiği yukarıda zikredilmişti. Anılarına bakıldığında Said Paşa, Sultan Abdülhamid döneminde 1880'de 24 tane idadinin açıldığını söyler (Said Paşa, 1328/1: 202). İdadilere eşlik eden önemli bir okul türü de kuşkusuz öğretmen okullarıdır (Darülmualimîn ve Darülmualimât). Bu okullar da çoğu kere yükseköğretim statüsünde yer almış olsa da müfredat ve eğitim süresi bakımından lise, üniversite arası bir yere konumlanmıştır. Öğretmen okullarının Sultan Hamid dönemindeki yaygınlığına bakılacak olursa bu okulların Suriye, Edirne, Beyrut, Manastır, Kosova, Sivas, Halep Aydın, Bursa, Diyarbakır, Elazığ, Selanik ve Yanya (Said Paşa, 1328/1: 156) gibi periferi sayılabilecek çok sayıda bölgede yaygınlığı görülmektedir. Bu durum, devletin modern anlamda öğretmen yetiştirmeye büyük önem verdiğinin göstergelerindedir. Yine Said Paşa'nın anlatımlarına bakılacak olursa, eğer taşra vilayet memurlarının çekingenliği ve iş yapmak istememesi gibi huyları olmasaydı, bu okullardan çok daha fazlası inşa edilebilecekti.

Said Paşa'nın kendisini oğlu vesilesiyle doğrudan ilgilendiren idadilerden biri Mekteb-i Sultanî'dir (Bu gün Galatasaray Lisesi). 1869'da Fransız Eğitim Bakanı Victor Duruy'un etkisiyle, Osmanlı-Fransa eğitim ve kültür ilişkilerinin güçlendirilmesi ve daha pratik olarak, hemen her tebaadan kabul edilen talebenin eğitimiyle, Osmanlı Devleti'de yetenekli ve sadık memurlar yetiştirmek amacıyla açılan bu lise, Osmanlı modernleşmesinin odak noktalarından biri olmuştur. Said Paşa da anılarında bu okulun açılış amacındaki ideolojiye vurgu yapmış ve buradan Osmanlılık idealiyle uygun nesillerin, bürokratların ve devlet adamların yetiştirilmesinin umulduğunu belirtmiştir (Kodaman, 1999: 135). Galatasaray Lisesi, bu amaca kuşkusuz bir ölçüde hizmet etmiştir. Ancak Bulgar, Arnavut, Arap, Sırp ve birçok Arap ayrılıkçı milliyetçi önderin ve çete liderlerinin de bu okulda eğitim aldıklarını unutmamak gerekir. Mekteb-i Sultanî'nin bu karışık durumu hükümetlerin de sürekli burası hakkında kararlar almak ve projeler üretmelerine sebep olmuştur. Ali Suavi bu liseye 1876'da müdür atandığında hızla müfredatın değiştirilmesi ve öğretmen profiline yenilenmesini başlatmıştır. Ancak kısa süre sonra Ali Suavi müdürlükten alınmıştır. 1880'lerden sonra da Said Paşa Mekteb-i Sultanî'nin hem öğretmen kadrosu hem de müfredat bakımından Türkleştirilmesinden bahsetmiştir (Kodaman, 1999: 135). Said Paşa bu siyasi görüşleri yanında Mekteb-i Sultanî'ye alınacak talebelerin sadece yükseköğretim görecekteler olması teklif etmiştir (Kodaman, 1999:140). Ortaöğretim denildiğinde elbette, genel idadiler yanında meslek liseleri de hususi bir yer kaplamaktadır. Tanzimat'ın eğitim modernleşmesinde mesleki okullar daima önemszenmiştir. İlk açılan rüştüye okullarının aslında bir tür sivil memur meslek okulu olduğu düşünüldüğünde bu önemin öncelik de taşıdığı görülebilir. 1850'lerden itibaren özellikle kızlar için açılan okullar tam anlamıyla birer meslek okulu hükmündedir. Bu okullarda hayata dair pratik beceriler kazandırmak temel hedeftir. Ancak devletin de mühendislik, teknik ve teknolojik bakımdan mühendis ya da tekniker düzeyinde personele ihtiyacı vardır. II. Abdülhamid dönemi eğitim politikacıları, Müslümanlar arasında teknik

becerilerin geliştirilmesini, sanayi ve ticarete dair ilginin arttırılmasını önemsiyorlardı (Somel, 2010: 221). Kemal Karpat'ın da eserlerinde sıklıkla dile getirdiği üzere II. Abdülhamid'in temel dertlerinden biri gerek bilgi ve beceri gerekse ekonomik bakımdan yetkin bir Müslüman orta sınıf yaratmaya çalışmaktı. Said Paşa'nın bu emele hizmet eden yetenekli bürokratlardan biri olduğundan kuşku yoktur. Açmak istediği genel bilgi kazandıran okulların yanında pratik bilgi ve beceri kazandıran okulların sayısının bir an önce arttırılması onun öncelikleri arasındadır (Said Paşa, 1328/1: 173, 204, 393, 577). Sanayi mekteplerinin çok çeşitli meslek kolları bulunmaktadır. Paşa, bunlar arasında demircilik, dökme ve doğrama sanatı gibilerine acil ihtiyaç olduğunu defalarca söylemiştir (Said Paşa, 1328/1: 204). Ona göre sanayi okullarının da diğer idadiler gibi hemen her vilayette açılması elzemdir. Elbette bu okulları denetleyecek müfettişlere de ihtiyaç vardır. Paşa'nın müfettiş talebi yanında emeklilik sisteminin ciddi bir şekilde ihdas edilmesini istemesi, ayrıca istatistik sisteminin de geliştirilmesini talep etmesi (Said Paşa, 1328/1: 158) eğitim meselesini ne kadar bütünlüklü düşündüğünün göstergelerinden olsa gerektir. Mekteb-i Sultanî bahsinde de belirtildiği gibi Said Paşa'ya göre her Osmanlı evladının Mekteb-i Sultanî'ye gitmek gibi bir emeli olmamalıdır. Bu devlet ve toplum için lüzumsuzdur. Galatasaray Mektebi'ne sosyal, kültürel ve ekonomik bakımdan durumu yerinde olan ailelerin çocukları alınmalıdır. Paşa'nın burada ne kadar "seçkinci" davrandığı görülmektedir. Ancak her vilayet merkezinde açılacak olan idadiye de herkesin rahat erişimi olmalıdır. Başkentte yüksek statüde açılacak diğer liseler ise vilayetlerin nüfuslarına göre taksim edilmelidir (Said Paşa, 1328/1: 576). Said Paşa'nın lise ve meslek okuluna dair önerilerinin büyük ölçüde Fransız eğitim modelini anımsattığı tekrar söylenebilir. O da zaten *Hatırât*'ında eğitim hususunda Fransız eğitim sistemini incelediğini zikretmektedir.

### **Yükseköğretim İçin Yeni Bir Teklif: Darü'l-icazeler**

Geleneksel Osmanlı eğitim sisteminde medrese aynı zamanda yükseköğretim kurumuydu. Ancak Tanzimat dönemine gelindiğinde devlet, ihtiyaç duyduğu yeni niteliklerdeki personeli yetiştirmek için batı tarzında yeni bir yükseköğretim/üniversite açmaya karar verdi ve 1845'te planlaması yapıldı. Yeni yükseköğretimin adı Darü'l-fünûn olacaktır. Kısa bir süre sonra binasının yapımına başlandı, ardında Encümen-i Dâniş kurularak programı, ders kitapları, personeli ve kitapları hazırlanmaya başlandı ve nihayet 1863'te Derviş Paşa'nın halka açık verdiği bir konferans ile Darü'l-fünûn açılmış oldu. Ancak aradan iki sene geçtikten sonra bilinmeyen bir sebeple Darü'l-fünûn kapandı, aradan beş sene geçtikten sonra yeniden açıldı ama bu defa da devletin mali, idari ve siyasi durumu hayli sıkıntı içindeydi. Dârü'l-fünun, Cemaleddin Efgâni'nin konuştuğu bir konferansta sarf edilen ifade yüzünden 1872'de yeniden kapatıldı. Sonra, Mekteb-i Sultani içinde Sava Paşa'nın gayretleriyle üstü kapalı biraz daha devam ettiyse de 1880'den sonra yükseköğretim düzeyinde, üniversite anlamında bir okulun kalmadığı görülmektedir. II. Abdülhamid'in kudretli eğitim danışmanlarından ve bürokratlarından başta Münif Paşa olmak üzere Said Paşa da yeri ve zamanı geldiğinde bir yükseköğretim kurumunun acilen kurulmasını daima salık vermişler ve bu konuda Sultan'ı cesaretlendirmişlerdir. Said Paşa yüksek bürokrat olduğu 1878'den sonra öncelikle Mekteb-i Hukuk'un ve Sanayi-i Nefise'nin daha aktif olmasını sağlamıştır (Said Paşa, 1328/1: 575). Hukuk Mektebi'nin devlet için önemi açıktır: Osmanlı geleneksel ilmiye teşkilatı her ne kadar II. Mahmud'dan itibaren sürekli irtifa kaybetse de hala güçlüdür ve Abdülhamid bu sınıfın gücünü daha da kırmak niyetindedir (Yurdakul, 2008). Bu arada Said Paşa modern eğitimin önemli yapılarından olan müzelerin ve merkezi bir kütüphanenin kurulmasını da teklif ettiyse de bu işleri yapmak Maarif Nazırı Münif'e nasip olmuştur.

Said Paşa 1880'lerden itibaren bazen açık, bazen üstü kapalı yükseköğretim statüsünde bir okulun açılmasını önermeye başlamıştır (Said Paşa, 1328/1: 393). Anılarında daha Sadrazam olduğu ilk günlerden itibaren yükseköğretimin lüzumundan etrafındakilere sıklıkla bahsettiğini söyler. Ancak burada da Said Paşa'nın yönünün Batı olduğu, ilhamını oradan aldığı görülür. Eğer yeni bir yükseköğretim açılacaksa bu batıdaki gibi olmalıdır. Ona göre Batılıları, bize üstün kılan yükseköğretim faaliyetleridir. Said Paşa anılarında Avrupa'daki ve Amerika'daki yükseköğretim sisteminden kısaca bahsetmiş ve şöyle demiştir: "dilimize darü'l-fünûn olarak tercüme edilmiş olsa da, başka lisanlarda fakülte olarak bilinen ve bana göre en doğru bir şekilde *Darü'l-icaze* olarak tercüme edilebilecek olan bu eğitim kurumları beş türden/şubeden oluşmaktadır: Fünûn-ı tıbbiye, ulûm-ı hukukiye, fünûn-ı hikemîye ve edebiye fünûn-ı riyaziye ve ilahiyat darü'l-icazeleridir" (Said Paşa, 1328/1: 572). Said Paşa'nın bu tasnifi 1900 yılında yeniden ve bir daha kapanmamak üzere açılacak olan Osmanlı Dârü'l-fünûnu'nun tam bir taslağı gibidir. Nitekim Dârü'l-fünun bu tarihte açıldığında beş şube halinde eğitime başlamıştır. Osmanlı tecrübesine bakıldığında idadi mezunu olanlar doğrudan devlet memuru olabilmektedir. Said Paşa bu durumu hayli garip bulmuştur ve Batı ülkelerinde bunun olamayacağını, devlete memur olacakların muhakkak yüksek eğitim alması gerektiğini belirtmiştir. Paşa'ya göre bir diğer önemli husus da, toplumun huzurunu bozanların, ayrımcılık yapıp fesat çıkarıcıların genelde az okumuş ya da yeterli düzeyde doğru bilgi edinmemiş insanların arasından çıkmasıdır. İyi yetişmiş, ilimleri en yüksek düzeyde okumuş insanlar daima toplumları için iyi önderlerdir, devlet de bunlardan istifade eder. Yüksek düzeyli okulların açılması, Hıristiyan dünyası ile aramızdaki mesafenin kapatılması ve birbirimizi daha iyi anlamaya hizmet edecek bir vesile olacaktır. Yükseköğretimin bir diğer faydası, buralardan mezun olanlar kendi geçimlerini çok daha iyi ve yüksek düzeyde kazanabilecektir. Bu da hem devlet, hem toplum için büyük bir zenginliktir. İlimin üst düzeylerindeki bireylerin bir devlette çokluğu, o devletin servet ve medeniyet bakımından daha kolay ilerlemesini sağlar (Said Paşa, 1328/1: 575). Paşa'nın bu ifadeleri, devlet ve toplum için beşeri sermayenin önemini farkında olduğunu göstermektedir.

Said Paşa anılarında, özellikle 1890'lardan sonra kendine maarifle ilgili her ne zaman bir şey sorulsa, öncelikle Dârü'l-icazelerden bahsettiğini dile getirmiştir. Avrupa tarzı yükseköğretim okullarının kurulmasını talep eden (Said Paşa, 1328/1: 572-576) Paşa'ya göre, bu kurumlar sınırlı sayıda olmalıdır. Nasıl ki, yüksekokullar sultani mekteplerine muhtaç ise, Darü'l-fünûn dahi idadi mekteplerine muhtaçtır (Said Paşa, 1328/1: 204). Şu halde, rüştiyelerden ve idadilerden sonra daha üst düzeyde bir eğitim mekânı olarak Dârü'l-icazeleri bir an önce açmak gerekmektedir (Said Paşa, 1328/1: 160). Nitekim Sultan'ın tahta çıkışının 25. yılında Dârü'l-fünûn yeniden beş şube ile eğitime başlamıştır. Said Paşa anılarında Abdülhamid'in üniversite açmak konusundaki çekincelerinin önüne geçmekte kendinin payı olduğunu ima eder. Her ne kadar Said Paşa'nın istediği adla ve her vilayet merkezinde bir fakültesi olacak şekilde açılmamışsa da (Kuran, 1994: 167) İstanbul'da 1900 Ağustos'unda eğitime başlayan Dârü'l-fünûn Osmanlı modernleşmesinin odak kurumlarından biri haline gelmiştir. Said Paşa yükseköğretim kademelerinden bir başka şube üzerinde de durmuştur: bir tür teknik ve teknoloji fakültesi olarak görülebilecek sanayi darülfünununu önermiştir (Darülfünûn-ı Sanayi). Onun düşüncesine ve idealine göre bu okulda özellikle belediyelerin mühendis, teknisyen ihtiyacı ile fabrika müdürleri, sanayi liderleri ve girişimciler yetişecektir (Said Paşa, 1328/1: 204). Paşa bu okula dair görüşlerini heyecanla şöyle sürdürmüştür: "Avrupa'da bir Pastör yetişmiştir ki bunu yetiştiren yer Darü'l-fünûn gibi yerlerdir. Bu okullar

sadece doktor yetiştirmez, aynı zamanda insanlığın önünü açan araştırma adamları da buralardan yetişir”.

### **Maarif İntişarının Hizmetkârları: Muallimlerin Yetiştirilmesi**

Osmanlı’da modern eğitimin ilk sivil kurumlarından biri, bir tür memur meslek okulu olan rüştiyelere öğretmen yetiştirmek amacıyla 16 Mart 1848’de açılan Dârü’l-muallimîn’dir. Eğitimin yaygınlaştırılmasında idadiler nasıl kilit bir rol oynadıysa, öğretmen okulları da bu düzeyde bir öneme sahiptir. Erkek öğretmen okulunun hemen ardından kısa bir süre kadın öğretmen okulu da eğitime 1870’te başlamıştır. Bu okulların sayısı Sultan Abdülhamid tahta geçtiğinde 6-7 civarında iken, Sultan tahttan indiğinde 35 civarına yükselmiştir. Girit’ten, Halep’e, Elazığ’dan Manastır’a kadar pek çok yerde kadın ve erkekler için öğretmen okulları açılmıştır. Said Paşa anılarında 1882’de on ayrı vilayette öğretmen okulunun açılmasını kendisinin teklif ettiğini söyler (Said Paşa, 1328/1: 535). Ona göre eğitimin yaygınlaşması (intişar-ı maarif) ancak ve ancak iyi muallimlerle mümkün olabilecektir ve şu halde öncelikli olarak nitelikli, ehil ve muktedir öğretmenlerin sayısı hızla arttırılmalıdır. Said Paşa bu meseleyi eğitim meclislerinde daima dile getirdiğini belirtir. 1888’de Maarif Nezareti’nin önemli bir birimi olan Meclis-i Maarif-i Kebir’de Ali Haydar Efendi’nin başkanlığında bir komisyon toplanmıştır ve burada bir eğitim reform programı hazırlanmıştır. Komisyon bir taraftan raporunu Sultan’a sunarken, eş zamanlı olarak Said Paşa da bir başka rapor hazırlamış ve Sultan’a ilemiştir. (Said Paşa, 1328/1: 393-395; BOA, YEE, K.: 31, NO: 1937, K. 82’den akt. Kodaman, 1999: 107). Paşa bu raporunda vilayet merkezlerinde açılmasını istediği rüştiye okullarına “medrese-i muallimin” adının verilmesini teklif etmiştir. Said Paşa’nın önerilerinden bazıları ilerleyen zamanlarda dikkate alınarak uygulamaya konulmuştur (Ünal, 2008: 65; BOA. YEE, *Sadrazam Kâmil Paşa’nın Evrakı*, D.66, Gömlek 43).

Eğitimin devletin en uzak bölgelerine ve toplumun en uç ve alt kesimlerine kadar yaygınlaştırılmasında muallimlerin ne kadar önemli olduğuna dikkat çeken Said Paşa, memleketteki öğretmen eksikliğine de değinmiştir. Onun döneminde de öğretmen yetiştirmede gayretli adımlar atılsa da büyük bir öğretmen açığı vardır ve dengesiz dağılımlar söz konusudur. Yeterli öğretmen yetiştirilememesinin sebepleri arasında Said Paşa’ya göre “öğretmen maaşları ve özlük haklarının zayıflığı meselesi” (Said Paşa, 1328/1: 535) gelmektedir. Eğer devlet bu hususlarda daha kararlı ve yapıcı adımlar atarsa, öğretmenin giderilmesi için anlamlı önlemler alınmış olacaktır. Paşa’ya göre öğretmenler düzenli maaştan yoksundur ve pek çoğu gelecek kaygısı içindedir. Ama daha da önemlisi öğretmenlere “mesleki bir itibar” kazandırmak gerekmektedir. Said Paşa’nın öğretmen yetiştirme hususunda üzerinde durduğu bir başka nokta da öğretmenlerin dinî bilgilere, ahlaka ve doğru inançlara haiz olarak eğitilmeleridir. Aslında “tashih-i akaid” II. Abdülhamid döneminin önemli ideolojik eğitim kavramlarından biridir ve öğretmenler, ahaliye en doğru inançları öğreten irşat memurları olarak görülmektedir. Said Paşa da devrin bu hâkim atmosferinden etkilenerek, ya da bizatihi bunu kendisi üreterek, toplumun inancının düzeltilmesinde öğretmenlerin rolünün olduğunu söyler. Paşa’ya göre, öğretmenler inanç konularını anlatırken son derece dikkatli olmalıdır ( Said Paşa, 1328/1: 579).

### **Eğitim Reformu İçin Yeni Mali Kaynaklar**

Modern eğitimin en önemli özelliği kuşkusuz devlet kontrolünde olması ve bütün masraflarının en azından görünürde devlet kaynaklarından (merkezi bütçeden) sağlanmasıdır. Aslında eğitimin ücretsizliği görelidir. Zira devlet çok farklı kalemlerden ve toplumun bütün kesimlerinden eğitim vergisi almaktadır. Oysa geleneksel eğitim sistemlerinde mali kaynaklar



ahaliye aitti ve kimin bir eğitim talebi varsa karşılığını kendisi verirdi. Buna karşın modern eğitim sistemi, görelilik olarak ücretsiz, ama somut biçimde zorunluluk ilkesini getirmiştir. Aslında modern eğitimin bu tür şaşırtıcı ilkelerine devlet ve toplum olarak intibak kolay olmamıştır. Özellikle devletin ahaliye ücretsiz eğitim vermesi kısa zamanda ve kolay kabul edilen bir gelişme değildir. Devlet uzun süre eğitimin paralı olmasını savunmuş ve uygulamıştır. Ancak 1880'lere gelindiğinde artık en azından ilköğretim düzeyindeki eğitimin ücretsiz olmasının devlet açısından çok daha faydalı olacağı anlaşılmaya başlanmıştır.

II. Abdülhamid döneminde eğitim hızla taşraya yaygınlaşırken elbette karşılaşılan en büyük sorunlardan biri de eğitimin finansmanı olmuştur. Yeni okullar nasıl yapılacaktır? Öğretmenlerin maaşı kimler tarafından ve ne miktarda verilecektir? Eğitimin uygulanması sürecinde masrafları nasıl karşılanacaktır? Bu ve benzeri sorular devleti çok meşgul eden konular olmuştur. Abdülhamid döneminin önemli buluşlarından biri kuşkusuz mevcut vergilere ilave eğitim vergisi almak olmuştur ki bunun banilerinden birinin Said Paşa olduğu anlaşılmaktadır (Karal, 2000: 387). 1 Mart 1884'te (1300 mali yıl başı) ilk defa "Maarif Hisse İ'anesi" (eğitime katkı vergisi) adına ahaliye yeni bir vergi salınmıştır. Bu vergi, cari vergi kalemlerine belli bir yüzdenin ilavesinden oluşmaktadır. Maarif bürokratlarına göre, salınan yeni vergiden toplanacak gelir ile yeni idadilerin inşa masrafları karşılanacaktır. Her ne kadar vilayet merkezlerinde, bu verginin kendi bölgelerine adil bir şekilde geri dönmeyeceğinden endişe ederek karşı çıkan kişi ve gruplar olmuşsa da devlet bu vergiyi kararlılıkla toplamıştır. Endişe edenleri haklı çıkarırcasına, bazı kriz dönemlerinde toplanan vergilerin bir kısmı ya da tamamı taksiti gelen dış borçlarının ödenmesinde ya da savaş tazminatının karşılanmasında harcanmıştır. Yine de Sultan Hamid döneminin eğitim başarısında, Said Paşa'nın bu mali düzenlemesinin olduğu rahatlıkla söylenebilir. Cumhuriyet döneminde de tatbik edilmek üzere, Said Paşa'dan bu yana "eğitim vergisi" Türk devletinin rutin uygulamalarından biri haline gelmiştir.

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

[Küçük] Said Paşa gerek uzun süreli devlet görevleri gerekse sıra dışı zekâsı, yetenekleri ve ilmiyle son dönem Osmanlı devlet adamları arasında müstesna bir yere sahiptir. Kuşkusuz onu eşsiz kılan niteliklerden biri Sultan II. Abdülhamid döneminin vazgeçilmez bir devlet adamı olmasıdır. Abdülhamid döneminin pek çok faaliyetinde, gelişmesinde onun şu ya da bu şekilde dahilidir. Bunların yanında Said Paşa'nın özel taraflarından biri de matbu halde üç cilt, yayımlanmamış halde de (Zekeriya Kurşun'dan şifai bilgilendirme) 10 cilt kadar hatırat yazmış olmasıdır. Onun bu faaliyeti bile başlı başına önemli bir eğitim, kültür ve edebiyat kişiliğine sahip olduğunu, sıradışılığını gösterir.

Hâtrât yazmak, Osmanlı devlet adamları arasında çok yaygın bir âdet değildir. Said Paşa anılarını yayımlayan öncü devlet adamlarından biri sayılır. Üstelik üç cilt hazırladığı anlaşılan ancak iki cilt halinde üç bölüm olarak yayımlanan *Hâtrât* 1518 sayfadır. Devasa bir belge yığını görünümündeki *Hâtrât*, devlet yönetimiyle ilgili hemen her türlü konuda uzun detaylar barındırmakta, ilginç siyasi ve kişisel polemiklere yer vermektedir. Her ne kadar eleştiriler, tavsiyeler, çözüm önerileri, tahliller ve tespitler geniş bir belge külliyyatının içine dağılmış da olsa bu *Hâtrât* klasik siyasetnâme türü eserlerin de güzel örneklerinden biridir. Paşa, devlet işlerinin ince diplomasi gerektiren meselelerinde ustalıklı ve tımtırlı bir üslup, lisan ve hukuk bilgisiyle herkese ders veren görüş ve düşüncelerini uzun uzadıya anlatmıştır. En baştan başlayarak, dönemin olayları hakkında Said Paşa'nın savunmacı üslubu uzun cümleler ve karmaşık olaylar eşliğinde akıp gitmektedir. Üç ciltlik *Hâtrât*'ın

büyük kısmı belgelerden oluşmaktadır ve bu belgelerin çoğu şimdiye kadar tarihçiler tarafından yayımlanmış ve kullanılmıştır. Ancak bu önemli *Hâtırât*'ın eğitim, dil, kültür ve mali açılardan derinlemesine incelenmediği görülmüştür. Bu makalede söz konusu anı sadece eğitim zaviyesinde incelenmiştir. Said Paşa, hayatının neredeyse tamamını devlet hizmetinde geçirmiştir ve *Hâtırât*'ında sıklıkla bahsettiği üzere temel amacı bu devletin ve milletin daha müreffeh yaşamasına imkân aralamaktır. Uzun süren Sadaret hizmetinde eğitim işlerine hususi bir yer ayırdığı açıkça görülebilir. II. Abdülhamid dönemine asıl karakterini veren "intişar-ı maarif" olgusuna en büyük hizmeti yapanlardan birisi odur. Said Paşa'nın eğitim hizmetlerinin başında, eğitimin merkezi örgütlenmesine ve taşra irtibat noktalarının bürokratik olarak birbirine bağlanmasına hizmet etmesidir. Vilayet ve kaza maarif müdürlüklerinin kurulması ve bunların hiyerarşik çalışma düzeni alması için merkezi müfettişlik birimlerinin kurulmasına katkı vermiştir. Eğitim hayatına getirdiği en büyük yenilik kuşkusuz pek çok kimsenin hoşuna gitmese de "maarif hisse i'anesi" vergisini getirmiş olmasıdır. Bu vergi sayesinde zihinlerde tasavvur edilen okulların açılması mümkün olabilmiştir. Pek çok araştırmacıya göre Sultan II. Abdülhamid döneminde modern eğitim taşrada yaygınlaşmıştır. Bu yaygınlaşmada en büyük rollerden biri Sadrazam Küçük Said Paşa'ya aittir. Her göreve geldiğinde, taşrada en başta rüştiyelerin, sonra idadilerin daha çok sayıda açılması için gayret etmiş, Sultan'a rapor üstüne rapor vermiştir. Öğretmen yetiştirmede önemli rol oynayan Darümuallimîn ve Darümuallimât'ların sayısı onun da katkısıyla en azından yedi-sekiz kat artmıştır. Said Paşa'nın Osmanlı eğitim modernleşmesindeki hatırı sayılır katkılarından biri kuşkusuz açılıp kapanmasıyla bir türlü istikrar yakalayamayan Darü'l-fünûn'un artık kapanmamak üzere 1900 yılında açılmasını sağlamak için Sultan'a güven vermesidir. Paşa, yükseköğretimin faydalarını saymakla bitiremez. Özellikle Amerika'da ve Avrupa'da adına "fakülte" denilen, Türkçeye "Darü'l-fünûn" olarak tercüme edilen ama Paşa'nın ifadesiyle Darü'l-icaze olan kurumların sayısının arttırılması ve ihtiyaca yeter düzeye bir an önce getirilmesi gerekmektedir. Bu amaca nicelik olarak ulaşılammış olsa da en azından ayakları yere sağlam basan bir yükseköğretimin işler hale getirilmesi sağlanabilmiştir. Devletin içinde bulunduğu sıkıntıdan kurtulabilmesi için meslek sahibi, teknik ve pratik bilgi ve beceri sahibi insanlara çok ihtiyaç olduğunu her platformda dile getirmiştir. Paşa'nın bu görüşleri bu gün için de değerinden bir şey kaybetmiş görünmektedir. II. Mahmud'dan itibaren Osmanlı devlet adamları geleneksel eğitim yapılarından ümitlerini kesmiş gibidir. Said Paşa da tıpkı efendisi Sultan Abdülhamid gibi, beş yüz seneden daha fazla devletin yükünü çeken medreselere, tekkelere, zaviyelere ve diğer "geleneksel" eğitim kurumlarına itibar etmemektedir. Said Paşa'nın binlerce sayfalık anılarında medreselere ve ulemaya yönelik çok az sözü vardır ve bu da var ile yok arası hükmündedir. Onun eğitime dair bütün görüşü, tatbikatı, öngörüsü ve vizyonu Avrupa'dan ithal edilen modern eğitim kurumlarına dairdir. Tıpkı selefleri gibi Said Paşa'da Almanya'nın, Birleşik Krallık'ın ve Amerika Birleşik Devletleri'nin eğitim sistemlerinden sanki büyülenmiş gididir. Onun bu haletiruhiyesi II. Meşrutiyet eğitimcileri üzerinde elbette daha ileri düzeye yükselecek ve modern eğitim kurumları teklifsiz transfer edilmeye başlanılacaktır. Said Paşa'nın seçkinci eğitim düşüncesi, Emrullah Efendi ve Said Halim Paşa'da daha ileri düzeyde savunulmuştur. İlginç bir şekilde, Paşa'nın eğitimle ilgili hemen her raporunda, devleti kurtaracak olan yegâne şeyin maarif olduğuna söylem düzeyinde değinmesine karşın, Devlet-i Âliye'nin en önemli hayati meselesini (*mesele-i esasiye-i hayatiye*) (Said Paşa, 1328/1: 433) tartışmaya gelince, ekonomik/mali meselelerin bir anda ilkönceye yerleştiği görülür. Bu durum aslında Osmanlı bürokratlarının ve devlet adamlarının modern eğitimin paradoksal çarkları arasında nasıl bocaladıklarını göstermektedir. Eğitimin her

türlü nimetine talip olmak ama külfetine yanaşmaktan çekinmek, geri durmak, sanki onların ortak davranış kalıbı gidir. Paşa *Hâtırât*'ının çoğu yerinde eğitim meselesini, eğitime olan yaygın ihtiyacı ciddiyetle vurgulamış olsa da bu konuya ayrılan yer, ekonominin, hatta borsanın yanında birkaç sayfayı geçmez. Paşa bu tavrıyla yalnız değildir. Jön Türklerin efsanevi öncülerinden Namık Kemal de aslında benzer zihniyet örüntüleri içindedir (Namık Kemal, 1285/1869). Kemal, bir taraftan "maarifin faydasından bahsetmek güneşe kaside yazmak gibidir" derken öte yandan, bu maarifin külfetine dair yorum yapmamaktadır. Bazı araştırmacılara göre (Kuran, 1994: 163), Said Paşa'nın Sadrazamlığının ilk yıllarındaki icraatları, değişimcilikten ve modernlikten ziyade geleneksel ve muhafazakâr niteliklidir. 1880'lere doğru Yeni Osmanlı entelektüel hareketinin liberal görüşlerine karşı görüşler savunduğu ileri sürülmektedir. Karal'ın ifadesiyle Yıldız'da bilinen Sultan Abdülhamid idaresinin kurulmasına en çok hizmet edenlerden biri Said Paşa'dır. Ancak bu hükümler tarihçiler tarafından genel kabul görmüş ve hakkı teslim edilmiş yargılar değildir. Elbette, devlet yönetiminde, şartların değişmesine göre görüşlerin de değişmesi mümkündür ve bunu bir zaaf olarak değerlendirmek doğru değildir. Netice olarak Kuran'ın ifadesiyle Said Paşa, pratik zekâsı ve sezgisiyle "bir Türk ıslahatçısı olarak daha çok ilgilenilmeye değer" (Kuran, 1994: 162) biridir. Said Paşa'nın siyasi ve diplomatik görüş ve faaliyetleri büyük ölçüde çalışılmıştır. Ancak onun eğitim, kültür, sanat, edebiyat, ekonomi vb. alanlardaki görüşleri, düşünceleri ve en önemlisi de Osmanlı Devletinin yıkılışa giden son senelerindeki faaliyetleri, hasımlarının ve hısımlarının ifadeleriyle karşılaştırılarak derinlikli olarak incelenmeyi beklemektedir.

#### KAYNAKÇA

- [Namık Kemal]. "Devlet-i Âliye'yi Bulduğu Hâl-i Hatarnâktan Halâsın Esbâbı". *Hürriyet*, No: 9, 2 Cemaziyülevvel. 1285.
- Akyüz, Y. (2002). "Eğitim Alanında Aydınların Özeleştirisi ve Balkan Savaşları", *Tarih ve toplum*. 12 (1), 390-394.
- Akyüz, Y. (2004). "Balkan Savaşlarının Eğitimsel Nedenleri ve Sonuçları", *90. yılında balkan Savaşları ve Lüleburgaz Muharebeleri*. 10 (1), 88-110.
- BO A. İ. DH. No: 16630, 3 Ca 1269/12.2.1853.
- BOA, Y.EE. No: 82-64, 1306.
- BOA, YEE, K.31. E.1374, Z.115. K.84.
- BOA, YEE, NO:31, 1937 M, Zarf: 45, K: 85, 4 Muharrem 1306.
- BOA, YEE., D. No: 82 G. No:64 F. Kodu: 29 Tarih: 30/M /1306.
- BOA. Meclis-i Vükelâ Mazbatası, 16 B 1304, No: 19, s.8;
- BOA. MF. MKB, Dosya: 34, Gömlek 69, 25 Ramazan 1305.
- BOA. MF. MKB, Dosya:28, Gömlek: 58. 26 B. 1303/1.5.1886
- BOA. MF. MKB. 37. 28 L 1307.
- BOA. MF. VRK, D.15, G. 111, 1313/1896.
- BOA. MF. VRK., Dosya:6, Gömlek: 77, 27 Z 1305/4.9.1888.
- BOA. ŞD. ML., Dosya: 223, Gömlek: 65, 28 L. 1326/23.11.1908.
- BOA. YEE, K.: 31, No: 1374, Z:115, K.N: 84.
- BOA. YEE, *Sadrazam Kâmil Paşa'nın evrakı*, D.66, Gömlek 43.
- Ergin, O. (1977). *Türk maarif tarihi*. Eser Matbaası, C.1-5.
- Fortna, B. C. (2005). *Mekteb-i hümayûn, osmanlı imparatorluğunun son döneminde islâm, devlet ve eğitim*. İletişim Yayınları.

- Gökman, M. (1956). *Bayezid umumî kütüphanesi*. 1956.
- Gündüz, M. (2012). *Eğitimci yönüyle Ahmed Cevdet Paşa*. Doğu Batı Yayınları.
- İnal, İ. M. K.(2000). *Son sadrazamlar*. Dergâh Yayınları, C.2. 989-1263.
- Karal, E. Z. (2000). *Osmanlı tarihi, birinci meşrutiyet ve istibdat devirleri (1876-1908)*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Kodaman, B. (1999). *Abdülhamid devri eğitim sistemi*. Türk Tarih Kurumu Yayınları, 1999.
- Kuran, E. (1994). "Bir Türk Islahatçısı Olarak Küçük Sait Paşa, (1840-1914)", *Türkiye'nin batılılaşması ve millî meseleler*. Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları, 161-174.
- Kurşun Z. (1997). "Küçük Said Paşa", *Tarih ve medeniyet*, S. 44, ss. 33-37.
- Kurşun, Z. (1991). *Küçük Mehmed Sa'îd Paşa, (siyasî hayatı, icraatı ve fikirleri), 1838-1914*, Marmara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi.
- Kurşun, Z. (2008). "Said paşa", *TDV İA*, İstanbul: C.35, 578-579.
- Küçük, C. (1984). *Osmanlı diplomasisinde ermeni meselesinin ortaya çıkışı 1878-1897*. İstanbul Üniversitesi Basımevi.
- Lewis, B. (2000). *Modern Türkiye'nin doğuşu*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Mahmud Cevad. (2002). *Maârif-i umûmiye nezâreti, tarihçe-i teşkilât ve icrâ'âtı*. Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Sa'îd Paşa'nın Hâtırâtı*. (1328/1912). Sabah Matbaası, C.1-2-3.
- Somel, S. A. (2010). *Osmanlı'da eğitimin modernleşmesi, islamlaşma, otokrasi ve disiplin*, (Çeviren: Osman Yener). İletişim Yayınları.
- Şehbâl*, (1 Mart 1914). 92 (2), 1.
- Ünal, U. (2008). *Meclis-i maarif-i kebir, 1869-1922*. Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yurdakul, İ. (2008). *Osmanlı ilmiye teşkilâtı'nda reform, (1826-1876)*. İletişim Yayınları.

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 1, s. 165-185

## Konu İçeriği ve Öğrenme Etkinlikleri Açısından 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Coğrafya

Meryem HAYIR KANAT<sup>1</sup>

Kadriye ÇELİK<sup>2</sup>

Mehmet Esad BALI<sup>3</sup>

### Özet

Sosyal Bilgiler; Tarih, Coğrafya, Sosyoloji, Psikoloji, Sanat Tarihi gibi pek çok sosyal bilimin tek bir potada eritildiği çok disiplinli bir çalışma alanıdır. Bu çalışma alanında tasarlanan Sosyal Bilgiler dersi Türkiye’de 1968 yılından itibaren ilkokul ve ortaokul düzeyinde eğitim programında yer almakta ve okullarda zorunlu ders olarak okutulmaktadır. Derslerin işlenmesinde MEB tarafından onaylanmış olan kitaplar en temel eğitim materyalleri olarak kullanılmaktadır. Derslerin işlenmesinde MEB tarafından onaylanmış olan kitaplar en temel eğitim materyalleri olarak kullanılmaktadır. Ders kitapları öğretmenlerin anlattıklarının derli toplu yer alması, sözlü olarak anlattıklarının tamamlanması ve eksikliklerin giderilmesi, öğrencilerin her zaman elinin altında yer alan bir kaynak olması bakımından oldukça önemli materyallerdir.

Bu çalışmada 2018 öğretim programına göre hazırlanmış Şahin’in(2018) 5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabı içerik analizine tabi tutulmuştur Öğrenme alanlarında Coğrafya konu içerikleri ve konuların aktarımındaki kullanılan yöntemler eleştirel bir bakış açısıyla ele alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre; İnsanlar Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Küresel Bağlantılar öğrenme alanlarında Coğrafya konuları kapsamındaki öğrenme etkinliklerinin yeterli sayıda olduğu görülmüştür. Etkinliklerde kullanılan görsellerin ve etkinlik içeriklerinin kazanımlara uygun olduğu tespit edilmiştir. Fakat kavram haritalarında, karikatürlerde, fotoğraflarda ve metinlerde yer alan içerikler arasında ilişki kurma etkinliklerine yeterince yer verilmediği tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

5. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı  
İçerik analizi  
Coğrafya konuları  
Öğrenme Etkinlikleri  
Coğrafya görselleri

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.03.2021

Kabul Tarihi: 16.04.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

<sup>1</sup> Doç, Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi , Eğitim Fakültesi, meryemhayir@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3190-3144

<sup>2</sup> YL Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ORCID: 0000-0001-7896-2590, clkadriye@gmail.com

<sup>3</sup> YL Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ORCID: 0000-0003-0208-3199, mesadbali@gmail.com

# Geography in the 5th Grade Social Studies Textbook in Terms of Subject Content and Learning Activities

Meryem HAYIR KANAT<sup>1</sup>

Kadriye ÇELİK<sup>2</sup>

Mehmet Esad BALI<sup>3</sup>

## Abstract

Social studies; It is a multidisciplinary field of study, which includes many social sciences such as History, Geography, Sociology, Psychology, and Art History are melted in one pot. This field of study has been included as a social studies course in primary and secondary education since 1968. The books which are used in the courses are basic course materials approved by the Ministry of National Education. Textbooks are very important materials in terms of covering orderly what teachers tell, completing what they tell verbally and overcoming learning weaknesses and being a resource that students always have at hand.

In this study, the 5th Grade Social Studies Textbook of Şahin (2018), one of the x number of textbooks prepared according to the 2018 curriculum and approved by the Ministry of National Education, was subjected to content analysis in terms of geography subjects. Geography curriculum and methods used in the transfer of topics in the learning areas were discussed with a critical perspective. Document analysis technique, one of the qualitative research methods, was used in the research. According to the findings obtained; It has been observed that there are sufficient numbers of learning activities within the scope of geography subjects in the area of People Places and Environments, Production, Distribution and Consumption, Global Connections. It has been determined that the images and content of the events used in the activities are suitable for the achievements. However, it has been determined that the activities of establishing relationships between the contents in mind maps, cartoons, photographs and texts are not sufficiently included.

## Keywords

5th Grade Social Studies Textbook  
Content analysis  
Geography topics  
Learning Activities  
Geography images

## About Article

Sending Date: 10.03.2021

Acceptance Date: 16.04.2021

Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Ders kitapları eğitim öğretim sisteminin en önemli öğretim materyalleridir. Ders kitaplarının hazırlanma amacı öğretim programlarının amaçları doğrultusunda

<sup>1</sup> Doç, Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, meryemhayir@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3190-3144

<sup>2</sup> YL Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ORCID: 0000-0001-7896-2590, clkadriye@gmail.com

<sup>3</sup> YL Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, ORCID: 0000-0003-0208-3199, mesadbali@gmail.com

programlarda hedeflenen kazanımların sağlanmasıdır. İyi hazırlanmış bir ders kitabı öğretmenin ve öğrencinin en büyük yardımcısıdır(Ünsal ve Güneş, 2002). Türkiye’de ilk defa ders kitapları 2003-2004 eğitim öğretim yılında ilkökul kademesinde, 2006-2007 eğitim öğretim yılında ortaöğretim kurumlarında olmak üzere Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğrencilere ücretsiz olarak dağıtımı yapılmıştır.

Ders kitaplarının öğrencilere ücretsiz olarak dağıtılması, eğitimde fırsat eşitliği bağlamında ders kitaplarına erişimi artırmıştır(Aslan, Okumuş & Koçoğlu, 2015). Öğrencilerin tümünün ders kitaplarına erişim sağlanması, tüm sınıf düzeyindeki öğrencilere verilmesi hedeflenen kazanımları elde etme düzeylerinin ölçülebilmesini olanaklı kılmıştır (Göçer, 2008). Pek çok öğretmenin dersi planlama ve organize etmek için başvurduğu ders kitapları eğitim planlarına uygun şekilde hazırlanır ve programın vermeyi amaçladığı içerikleri, yine programın ön gördüğü etkinlikler ve yaklaşımlar ile aktarır.

Özellikle ücretsiz olarak kitapların öğrenciye sağlanması ile kullanımı kolay bir öğretim aracı olarak ders kitapları sistemdeki yerini almıştır (Yanpar Şahin & Yıldırım, 1999; Öztürk & Otluoğlu, 2003). Tüm bu bilgiler ışığında devletlerin çağdaş öğrenciler yetiştirilmesinde eğitim sisteminin bir parçası olarak ders kitapları vazgeçilemez eğitim materyaleridir(Liman, 2007). Pek çok öğretmen için derslerin yürütülmesinde öğretim programlarından daha çok ders kitapları rehberlik etmektedir (Kızılçaoğlu 2003: 95). Bu durum ders kitaplarının programa uygun hazırlanması bakımından da önemini daha fazla artırmaktadır. Bu yüzden ders kitaplarının kazanımları verme yeterliliği, içeriği, öğrenme etkinlikleri daha fazla önemiyet teşkil etmektedir.

Ders kitaplarını içerik açısından tamamlayan pek çok unsur vardır. Bu unsurlardan en önemlisi ise öğretim etkinlikleridir. Ders kitaplarında yer alan öğretime yönelik etkinlikler nitelikli öğrenmenin gerçekleşmesine yardım eder (Özden, 2000). Programa uygun olarak hazırlanmış etkinlikler yerinde ve doğru şekilde uygulanır ise öğrencilerin bilgilerinin kalıcılığına olumlu etkileri olur. Eğer etkinlikler program amaçlarına uygun ve iyi şekilde planlanmaz ise amaçlara ulaşılması konusunda etkisiz kalırlar (Özmantar & Bingölbali, 2009).

Bu araştırmada Anadol Yayıncılık tarafından hazırlanan ve Milli Eğitim Bakanlığınca onaylanan 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı incelenmiştir(Şahin, 2018). Diğer iki kitaptan birisi MEB tarafından komisyona hazırlatılan Evirgen, Özkan & Öztürk, (2020)’ün kitabıdır. Bu kitabın taslak baskısı ile ilgili çalışma daha önce yayınlanmıştır (Fidan, Çelen & Hayır Kanat, 2018). Üçüncü kitap ise Harut (2020) tarafından yazılan ve Ata Yayıncılık tarafından yayınlanan kitaptır. Bu makalede Şahin’in (2018) kitabı üzerinde inceleme yapılmıştır. Bu kitabın tercih edilme nedeni okullarda daha yaygın olarak kullanılmasıdır. Coğrafya konularını ele almak amaçlandığı için üç ünite üzerinden veriler toplanmıştır. Bunlar “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Tüketim ve Dağıtım” ve Küresel Bağlantılar gibi Coğrafya konularını esas alan öğrenme alanlarında yer alan etkinliklerin kazanımlara uygunluğu, görsel ve içeriğin konu ile örtüşme durumu, öğretim etkinliklerinin öğrenci üzerinde hangi becerileri kazandırmaya yönelik oluşu gibi yeterlilikler açısından ele alınmıştır.

Araştırmadan elde edilecek bulguların, yeni hazırlanacak ders kitaplarındaki öğrenme etkinliklerinin hazırlanması ve bu etkinlikler arasında eski-yeni karşılaştırmasının

yapılabilmesi adına önem arz etmektedir. Yine ders kitaplarındaki etkinliklerin kazanıma uygunluk ve kalitesi açısından değerlendirilmesi ders kitaplarının kalitesinin artırılmasına hizmet edecektir. Bu nedenle eğitim materyalleri hazırlanması sürecinde görev üstlenen eğitimcilerin işe bağlamadan önce bu konuda yapılmış olan çalışmaları incelemesi önemlidir. Ne kadar çok çalışma yapılır ise hazırlanacak yeni materyaller için o kadar fazla bilgi birikimi sağlanmış olur.

## YÖNTEM

Araştırmanın amacı, 5. Sınıf düzeyinde Sosyal Bilgiler ders kitabında yer alan konuların coğrafya konuları bağlamında içerik analizine tabi tutulmasıdır. Ortaokul düzeyindeki ilk sınıf düzeyi olması nedeni ile 5. Sınıf tercih edilmiştir. Bu yapılırken 2020-2021 yılında okullarda okutulmakta olan ders kitabı kaynak olarak kullanılmıştır. 5.sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının Coğrafya öğrenme alanları olan “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”, “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ve “Küresel Bağlantılar” ünitelerinin aktarımı yapılandırıcı eğitim anlayışı doğrultusunda analiz edilmiştir. Söz konusu ünitelerin öğrenme etkinlikleri, dikkat çekme, bilgi kalıcılığını sağlama ve öğrenmeyi güdüleme açısından analiz edilmiştir.

### Araştırma Deseni

Bu araştırma *nitel araştırma* yaklaşımlarından *doküman incelemesi* tekniği ile yapılmıştır. Doküman incelemesi; araştırılması hedeflenen, olay veya olgular hakkında, bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar (Şimşek, 2009). Lune ve Berg'e göre; içerik analizi çeşitli yazılı dokümanlar, fotoğraflar, videolar ve ses kayıtlarında içeren ve insanlar arasında gerçekleşen çeşitli iletişim şekillerinde uygulanır. Analiz içeriği araştırma soruları ile ilişkilendirilecek bir veri olarak “kodlama için tasarlanmıştır (Berg & Lune, 2017, 181-188). Doküman analizi yöntemi ile içeriğin sayısallaştırılması durumunda yöntemkarma yöntem olarak ifade edilebilir.

### Evren-Örnekleme

Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından 28.05.2018 tarih ve 78 sayılı kararıyla 2018-2019 öğretim yılından itibaren 5 yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilen Anadol Yayıncılık 5.Sınıf Sosyal Bilgiler Ders kitabı incelenmiştir. Bu kitap içerisinde yer alan Coğrafya konuları konu içerikleri, etkinlikler, görseller yönünden içerik analizine tabi tutulmuştur (Şahin, 2018).

### Veri Toplama Aracı

Veiler kitap üzerinde yapılan metin incelemesi, grafik, harita, fotoğraf, tablo vb. materyaller için içerik analizi yapılarak verilere ulaşılmıştır. Olaşılan veriler önce temalara göre tasnif edilmiş, daha sonra ilgili başlık altında analiz edilmiştir.

### Verilerin Analizi

Toplanan veriler analiz edilirken aşağıdaki şekilde gruplamaya tabi tutulmuştur. Bu yapılırken daha önce 2017 taslak programına göre hazırlanmış olan MEB'in Sosyal bilgiler 5. Sınıf ders kitabı incelemesindeki içerik analiz yöntemi temelinde yeniden oluşturulan etkinlik gruplama yöntemi takip edilmiştir (Fidan, Çelen & Hayır-Kanat, 2018). Buna göre konular 10 grup altında analiz edilmiştir.



1. Metni anlama, yorumlama ve analiz etmeye yönelik etkinlikler
2. Haber inceleme etkinlikleri
3. Tablo inceleme, yorumlama ve düzenleme etkinlikleri.
4. Yansıtıcı düşünme etkinlikleri
5. Fotoğraf, karikatür inceleme ve ilişki kurma etkinlikleri
6. Araştırmaya yönlendirme etkinlikleri
7. Materyal geliştirme etkinlikleri
8. Harita okuryazarlığını geliştirme etkinlikleri
9. Grup çalışması etkinlikleri
10. Proje geliştirme etkinlikleri

## BULGULAR

Coğrafya konularının ağırlıklı olarak yer aldığı ve bu nedenle bu araştırmanın kapsamına giren üç üniteden ilki 3. Ünite olan “**İnsanlar, Yerler ve Çevreler**” ünitesidir. Bu ünite içerisinde; *Yeryüzü Şekilleri, İklimin İnsan Faaliyetlerine Etkisi, Nüfus ve Yerleşme, Afetler ve Çevre Sorunları, Doğal Afetlerin Yaşamımıza Etkisi* başlıkları altında toplam 63 fotoğraf, 5 harita ve 2 kavram haritasının desteklediği konu anlatımı ve farklı etkinlik örnekleri ile konular öğrencilere aktarılmaya çalışılmıştır (Şahin, 2016: 63-94). Araştırma kapsamında olan ikinci ünite kitabın 5. Ünitesi olan “**Üretim, Dağıtım ve Tüketim**” ünitesidir. Bu ünite içerisinde yer alan başlıklar; *Çevremizdeki Ekonomik Faaliyetler, Ekonomik Faaliyetler Meslekleri Etkiler, Ekonomi ve Sosyal Hayat, Üretim, Dağıtım ve Tüketim Ağı, Yeni Fikirler Geliştirelim, Bilinçli Tüketici, Ünite Değerlendirme Çalışmaları* şeklindedir (Şahin, 2018: 117-152).

Bu ünite de konular pek çok etkinlik ile desteklenerek aktarılmaya çalışılmıştır. İki sayfa hariç bütün sayfalarda konular görsel malzeme desteği ile somutlaştırılarak verilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla 63 fotoğraf kullanılmıştır. Bu ünite içerisinde Coğrafyanın yanı sıra sınırlı olarak vatandaşlık konuları da yer almıştır. Araştırma kapsamındaki son ünite olan kitabın 7. Ünitesi “**Küresel Bağlantılar**” ünitesi içerisinde *Yaşadığım Yerin Ülke Ekonomisine Katkısı, Ekonomik İlişkilerde Teknoloji, Turizm ve Uluslararası İlişkiler, Ortak Mirasımız ve Ünite Değerlendirme Çalışmaları* başlıkları altında önceki ünitelerde olduğu gibi bol miktarda görsel materyal desteği ve farklı etkinlikler ile konular aktarılmıştır. Ünite içerisinde 43 fotoğraf ve 1 harita kullanılmıştır.

Bu üç ünite içerisinde yer alan konuları aktarmak için kullanılan etkinlikler, etkinlik yöntemleri yapılan analizler sonucunda kitabın organizasyonuna da uygun olarak 10 gruba ayrılarak analiz edilmiştir.

## 1. Metni Anlama, Yorumlama ve Analiz Etme Etkinlikleri



### Okuma Metni

Ali Amca, eşi ve üç çocuğu ile birlikte Kars'ta yaşamaktadır. Kars'ın coğrafi yapısının tarıma uygun olmadığı için Ali Amca'nın ailesi hayvancılık yaparak geçimini sağlamaktadır. Kars, yaz mevsiminde yeterli yağış aldığından geniş meralara sahiptir. Ali Amca hayvanlarını bu meralarda otatarak büyütür.

Ali Amca, yetiştirdiği hayvanları her sene Kurban Bayramı'ndan önce İstanbul'a götürür ve belediyelerin kurduğu hayvan pazarlarında satar. Hayvanların İstanbul'a götürülmesi, veteriner hekimler tarafından sağlık kontrolünden geçirilmesi, satılması ve Kars'a geri dönülmesi yaklaşık bir ay sürer.

Ali Amca köyden ayrıldığında onun yapması gereken işleri ailenin diğer fertleri yapar. Üniversite'de okuyan büyük oğlu, Ali Amca köydeyken hayvancılıkla fazla ilgilenmez. Ancak babası İstanbul'a gittiğinde hem okuluna devam eder hem de hayvanların bakımını üstlenir. Ali Amca İstanbul'dayken eşi, çocuklarının eğitimiyle ve sağlık durumlarıyla tek başına ilgilenir.

Ali Amca, Başakşehir Belediyesinin Kurban Satış Merkezine uzun bir yolculuktan sonra ulaşır. Belediye yetkilileri hayvan satışı yapılacak alan ile ilgili gerekli düzenlemeleri satıcılar gelmeden önce yapar. Ali Amca kalabileceği ve hayvanlarını satabileceği alanı belirli bir ücret ödeyerek kiralar. Burada ülkemizin farklı yerlerinden hayvanlarını satmak için gelen insanlarla tanışır ve arkadaşlıklar kurar. Tekirdağ'dan, Çorum'dan, Balıkesir'den gelen hayvan yetiştiricileriyle aynı yerde kalır, bazen yemeklerini birlikte yerler. Bu süreçte birbirlerinin kültürel değerlerini öğrenirler.



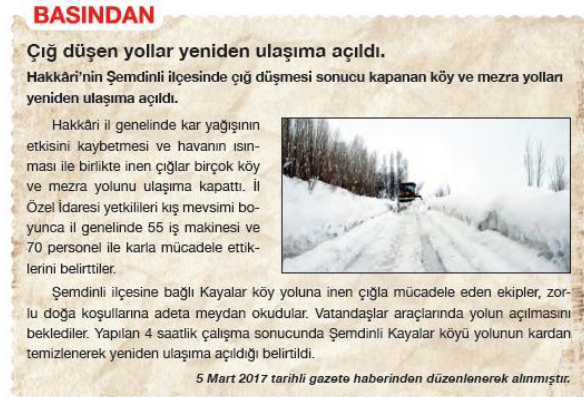
**Şekil 1.** Örnek “metni anlama, yorumlama ve analiz etme” etkinliği, Kaynak: (Şahin, 2018: 131).

Öğrencilerin okuduğunu anlaması, ondan bir yorum çıkarma becerisine ulaşması ilkökul döneminde elde edeceği çok önemli bir kazanımdır. Öğrencilerin eğitim düzeyleri arttıkça daha karmaşık konular ile karşı karşıya kalmaları okuduğunu anlama kazanımının eğitim hayatı boyunca hedeflenen bir kazanım olmasına neden olmaktadır. Daha önce elde ettiği ön bilgileride kullanarak metinlerde okuduğu bilgileri, verilmek istenilen düşünceleri çözmek ve bunlara anlam yüklemek ve çıkarımlar yapabilmek bu kazanımın gerçekleştiğini gösterir. Okuyucu kelimeyi seslendirme yapmakla yazılı kodu çözmekte ve hemen ardından seslendirdiği kelimeyi zihinde anlamlandırmaktadır (Yılmaz, 2008). Metni anlama, yorumlama ve analiz etme etkinlikleri ise ders kitaplarında yer alan ve öğrencilerin daha önceki bilgilerini de kullanarak verilmek istenen bilgileri anlaması, bunları kendince yorumlayıp, analiz etmesi sonrasında ise yeni fikirler ortaya çıkarması için tasarlanan etkinliklerdir. Okuduğunu anlamak sadece okuduğu kelimelerin anlamını bilmek değildir. Kelimenin anlamını bilmenin yanı sıra anlama, kavrama, zihinde yapılandırma, aralarında ilişki kurma ve değerlendirme yapmak da gereklidir (Güneş, 2000: 59). Öğrenci ancak tüm bu aşamaların sonunda okuduğunu anlama konusunda kendini geliştirebilir ve bu etkinlikler öğrenciye fayda sağlayabilir. Bu çalışmada incelenen ders kitabında okuduğunu anlama etkinliklerine 11 kez yer verilmiştir. Fakat Coğrafya bağlamında bakıldığında incelenen üç ünite içerisinde sadece üretim, dağıtım ve tüketim ünitesinde 3 adet okuma metnine yer verilirken, söz konusu diğer iki ünite de bu etkinliğe yer verilmemiştir. Bu üç

okuma metninden sadece bir tanesi Coğrafya ile ilişkilidir. Şekil 1’de metni anlama, yorumlama ve analiz etme etkinliklerine dair ilgili örneğe yer verilmiştir. Etkinlikte öğrenci yaş grubunun konuyu anlamasını kolaylaştırmak amacıyla coğrafi faktörler ve ekonomik faaliyetler arasındaki ilişki somutlaştırılarak Ali Amca örneği üzerinden aktarılmaya çalışılmıştır. Hayvancılık faaliyeti üzerinden üretim, dağıtım, tüketim aşamaları anlatılmıştır. Ekonomik faaliyetin gerçekleşmesi esnasından bölgeler arası kültürel etkileşimden de bahsederek Sosyal Bilgilerin genel yaklaşımına uygun hareket edilmiştir.

## 2. Haber İnceleme Etkinlikleri

Sosyal Bilgiler dersi, öğrencileri içerisinde yaşadıkları toplumun yaşantısına hazırlar. Bu ders aracılığı ile bilinçli vatandaşlar yetiştirmek üzere öğrencilere ülkesinin geçmiş değerleri, coğrafi yapısı, tarihi, siyasal sistemi, vatandaş olarak hak ve sorumlulukları öğretilerek bağlı buldukları devlete faydalı vatandaş yetiştirmek hedeflenmektedir (Deveci, 2005). Bu sebeple güncel yaşama ilişkin bilgilerin verildiği etkinlikler hangi ünite olursa olsun oldukça önemlidir. Güncel yaşama dair bilgileri aktarmak için okul dışı kaynaklardan özellikle de gazete haberlerinden faydalanılır. Öğretim sırasında güncel konulara, haberlere, bilgilere vb. sık sık yer vermek, öğrenmenin zenginleşmesine ve bilginin kalıcılığına katkı sağlamaktadır. Bu sayede öğrenci topluma daha iyi uyum sağlayan bir kimse haline gelebilir. Bu da öncelikli hedeflerinden biri iyi bir vatandaş yetiştirme olan Sosyal Bilgiler dersi için oldukça uyumludur (Demirkaya, 2006). İncelediğimiz ders kitabının üç ünitesinde toplamda 9 tane gazete haberi örneği verilmiştir. Bunların 5 tanesi İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesinde, 2 tanesi Üretim, Dağıtım ve Tüketim ünitesinde, 2 tanesi de Küresel Bağlantılar ünitesindedir. Haber etkinliklerine dair örnekleri İnsanlar Yerler, Çevreler ünitesinden Şekil 2a ve Şekil 2b’ de görmek mümkündür.



Şekil 2a ve 2b: Örnek olay etkinliği. Kaynak: (Şahin, 2018: 86, 88)

**İnsanlar Yerler Çevreler** ünitesinde “Doğal Afetlerin Yaşamımıza Etkisi” başlığı altında Türkiye’nin farklı bölgelerinde meydana gelen doğa olaylarına ilişkin basında yer alan haberlerden 5 tanesi örnek olay olarak verilmiştir (Şahin, 2018: 86-90). Böylelikle yaşam ile olay arasında bağlantı kurularak soyut bilgilerin somut hale getirilmesi sağlanmış ve yaş grubu gereği somut bilgileri kavrama düzeyi daha yüksek olan öğrencilerin bilgiyi öğrenmesine destek olunmuştur. Kitapta yer alan deprem ve çiğ olayına ait iki haber örneği Şekil 2a ve Şekil 2b’de gösterilmektedir.

“Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında haber örneklerini Coğrafya bağlamında ele aldığımızda “Türkiye turunçgil ihracatında yüzde 14 büyüdü” ve “Anzer balı için 7 ülkeden 1200 kişi sipariş verdi” haberleri ile Türkiye’nin ihraç ürünleri ve üretim alanlarına turunçgil

ve bal örneği üzerinden yer verilmiştir. Bu öğrenme alanı içerisinde beşeri Coğrafyanın önemli çalışma alanlarından birisi olan turizm konusuna yer verilmiş ve Kapadokya'nın turizm potansiyeli ve yabancı turistler için değeri üzerinde durulan bir gazete haberi kullanılmıştır(Şahin, 2018: 188-189).

### 3. Tablo İnceleme, Yorumlama ve Düzenleme

Çağımızda sadece adını ve soyadını yâda basit bir mektubu yazan ve okuyan kişiler dünyanın gelişmiş toplumlarında okur-yazar olarak görülmemektedir. Gelişmiş toplumlarda sadece okuma yazma bilmek teknolojik üretim ve bu üretimden faydalanma açılarından yeterli değildir(Akyol 2011: 1). Bu nedenle okuduğunu anlayan ve anladığını toplumun geliştirilmesi amacı ile kullanabilen kişiler okuryazar olarak görülmektedir. Okuma sadece yazılı metinler üzerinden gerçekleşmez. Görsel malzemelerde pek çok bilgiyi barındırırlar ve bunların okuna bilmeside özel okuma becerileri gerektirir (Maden & Altunbay, 2016). Dale Yaşantı Konisi'nde ortaya koyduğu gibi insan bilgi edinirken okuduklarının %10'u, duyduklarının %20'si, gördüklerinin %30'unu, hem duyup hem gördüklerinin %50'sini, söylediklerinin ve yazdıklarının %70'ini, yaptıklarının %90'ını öğrenmektedir (Davis & Summers, 2015: 2). En yüksek öğrenme yaparak ve yaşayarak elde edilmektedir. Bilginin kalıcılığında soyuttan somuta kadar sürecin ortaya konduğu çalışmalar bu bakımdan önemlidir.

**Sıra Sizde**

Aşağıdaki tabloya doğal ve beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnek yazınız.

Doğal ve beşerî özellikler	Nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnek
İklim	
Yeryüzü şekilleri	
Turizm	
Sanayi	

**Sıra Sizde**

Çevrenizde yapılan ekonomik faaliyetlerin nüfus, yerleşme, eğitim ve kültür üzerindeki etkileri nedir? Aşağıda verilen kutucuklara yazınız.

Nüfusa Etkisi	Yerleşmeye Etkisi
Eğitime Etkisi	Kültüre Etkisi

Şekil 3.a ve Şekil 3.b. Örnek tablo etkinliği, Kaynak: (Şahin, 2018: 80, 134).

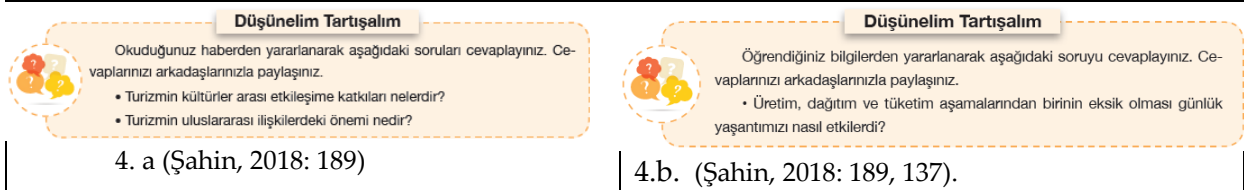
İncelenen ders kitabının içerisinde Coğrafya konuları bağlamında tablo etkinlikleri kapsamında toplamda 7 adet tablo kullanılmıştır. Bunlardan 4'ü İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesinde yer alırken, 3'ü de Üretim, Dağıtım ve Tüketim ünitesinde kullanılmıştır. Küresel Bağlantılar ünitesinde hiç grafik ya da tablo etkinliği yer almamıştır. Ders kitabındaki 2 adet tablo örneği Şekil 3.a ve Şekil 3.b'de verilmiştir.

Birinci tabloda (Şekil 3.a), öğrencilerden doğal ve beşerî özelliklerin nüfus ve yerleşme üzerindeki etkilerine örnekler istenmiştir. Bu sayede öğrenci öğrendiği konuyu pekiştirecek ve yapılandırmacı eğitim kapsamında yaparak ve yaşayarak öğrenecek, öğrencinin zihninde kalıcılık sağlanacaktır İkinci tabloda (Şekil 3.b) ise, amaç aynı sadece kazanım farklıdır. Öğrencilerden ekonomik faaliyetlerin nüfus, yerleşme, eğitim ve kültür üzerindeki etkilerinin yazılması istenmiştir. Bu sayede öğrenci konuyu öğrendikten sonraki bu tablo etkinlikleri sayesinde kazanımın pekişmesi ve öğrencinin yaparak ve yaşayarak öğrenme kapsamında öğrenmede kalıcılığı sağlaması amaçlanmıştır.

### 4. Yansıtıcı Düşünme Etkinlikleri



Bilişim çağı ile birlikte teknolojiadaki gelişmeler ve daha fazla insanın kentlerde yaşamaya başlaması ile eğitime verilen önem artmış ve eğitimin daha etkin ve verimli olması en temel konularından biri haline gelmiştir. Artık 21.yüzyılda geleneksel öğretmen merkezli eğitim metotları yerini öğrenci merkezli eğitim felsefesine ve üst düzey düşünme becerilerine bırakmıştır. Üst düzey düşünme becerisi, bir taraftan geleneksel eğitim anlayışındaki bilgiyi depo eden diğer taraftan ezberci anlayıştan ziyade karşılaşılan problemi tanımlama, çözebilme, analiz ve sentez yapabilme sürecidir. Türkiye’de 2005 yılından itibaren uygulanmaya başlanan yapılandırmacı eğitim anlayışının temel üst düzey düşünme becerisi ise yansıtıcı düşünme olarak karşımıza çıkmaktadır (Uygun & Bilgiç, 2018). Yansıtıcı düşünme kavramını ilk kez ileri süren John Dewey (1910 ve 1933)dir. Dewey’e göre, yansıtıcı düşünme önceki yaşantılara dayanan bir sonrakinin nedeninin bir öncekinin sonucu olarak ortaya çıktığı süreci kapsamaktadır (Uygun & Çetin, 2014). İncelenen ders kitabının 3 ünitesinde toplam 30 tane yansıtıcı düşünme etkinliğine yer verilmiştir. Bunlarda 12’si “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ünitesinde, 11’i “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” ünitesinde ve 7’si de “Küresel Bağlantılar” ünitesindedir. Yapılandırmacı eğitim anlayışının eğitim sistemimize entegre edilmesinden sonra basılan ders kitaplarında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin oldukça fazlalaşması incelenen ders kitabında da göze çarpmaktadır. Özellikle basından verilen haberlerden sonra yansıtıcı düşünce etkinliği olarak öğrencilere “Okuduğunuz gazete haberine göre selin toplum hayatı üzerindeki etkileri nelerdir? Düşüncelerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.” şeklinde yöneltilen sorular öğrencilerin okudukları haberden yola çıkarak kendi tecrübelerini aktarmaları, haberle ilişki, kurmaları sağlanmaya çalışılmıştır. Ders kitabındaki 2 adet yansıtıcı düşünme etkinliği örneği Şekil 4.a ve Şekil 4.b’de verilmiştir.



Şekil 4. Kitapta yer alan iki örnek “yansıtıcı düşünme” etkinlikleri

Yansıtıcı düşünme etkinliğinde öğrencilere açık uçlu ve eleştirel düşünebilecekleri, genel kalıplara uymayan, ön yargıdan uzak sorular yöneltilir. Böylelikle öğrenciler olaylara eleştirel bakabilme yeteneğini geliştirir. Örnek verdiğimiz görsellerin ilkinde bir okuma metninden sonra öğrencilere iki adet açık uçlu soru yöneltilmiş, öğrencilerin parçada geçen konuyu eleştirel bir biçimde düşünmesi amaçlanmıştır (Şekil 4.a). İkinci görselimizde ise bir *düşünelim tartışalım* etkinliği verilmiştir. Açık uçlu tek bir yansıtıcı düşünme sorusu sorularak işlenen kazanımdan sonra öğrencilerin fikir geliştirerek konuyu pekiştirmesi, aynı zamanda sınıfta bir tartışma ortamı oluşturarak toplu bir beyin fırtınası yaptırmak amaçlanmıştır (Şekil 4.b).

## 5. Fotoğraf, Karikatür İnceleme ve İlişki Kurma Etkinlikleri

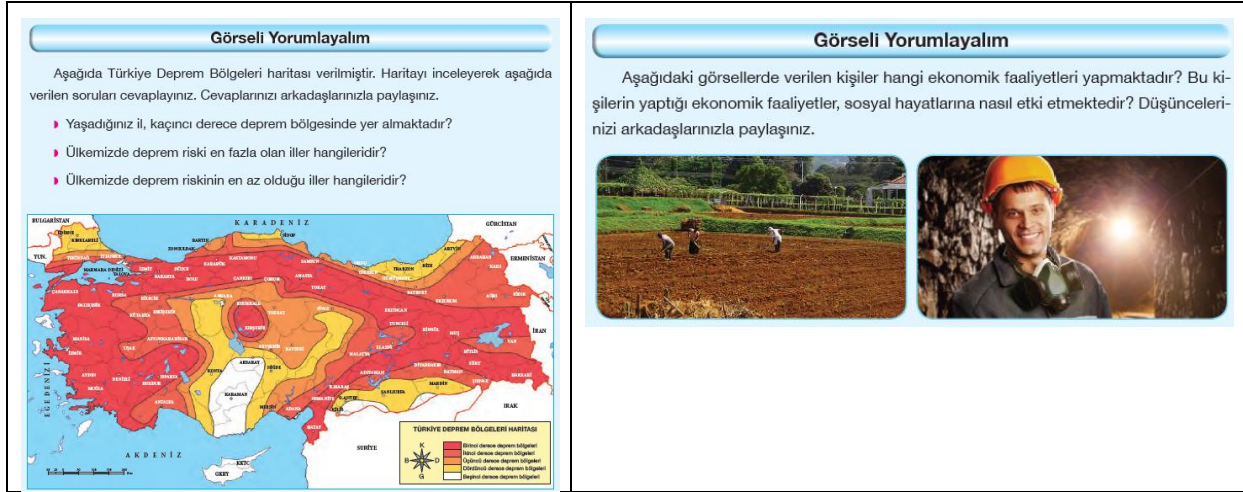
Bir ders kitabında olması gereken materyallerin başında fotoğraflar gelmektedir. Fotoğraflar bir ders kitabında kullanıldıkları takdirde düz yazının öğrencide oluşturabileceği sıkıcılıktan oluşan dikkat dağınıklığını engelleyebileceği gibi herhangi bir metinde anlatılmak isteneni destekleyebilecek ve öğrenci zihninde kalıcılığı en güzel şekilde sağlayabilecektir. Fotoğraf, bilgileri somutlaştırması açısından içerdiği bilginin anımsanmasını kolaylaştırıcı niteliktedir. Okuyucuların belleğinde uyandırılan etki nedeni

ile bilginin daha uzun süreli olmasını sağlarlar. İnsanlar gördüğü şeyleri, okuduklarından daha iyi aklında tutar ve böylece daha rahat hatırlarlar (Gezgin, 1994: 31). Ayrıca Amerika’da Ulusal Sosyal Bilgiler Konseyinin yayınladığı standartlar arasında, “Öğrenciler, geçmişi inşa etmede değişik kaynakları (mektuplar, günlükler, haritalar, fotoğraflar gibi) tanıyabilmeli ve kullanabilmeli” denmektedir (Ata, 2002: 82). İncelediğimiz ders kitabının üç ünitesinde çok sayıda görsel mevcuttur. 37 sayfadan oluşan “**İnsanlar Yerler Çevreler**” ünitesinde toplam 66 fotoğraf kullanılmıştır. Ünitenin 25 sayfalık kısmında bir ya da daha fazla fotoğraf kullanılmış olup sadece 12 sayfalık kısmında fotoğraf bulunmamaktadır. Bu sayfalarda haritalar gibi farklı görseller vardır. Bu fotoğrafların tamamı konu anlatımları bağlamında kullanılmıştır. *İnsanlar Yerler, Çevreler* ünitesinde fotoğraf ile ilişki kurma etkinliği bulunmamaktadır. Görselle ilişki kurma etkinliği sayfa 64 ve 64’te Türkiye fiziki haritasının incelenmesi şeklinde yer almıştır. Öğrencilere görseli yorumlayalım etkinliği olarak “*Kitabımızın 64. sayfasında bulunan Türkiye fiziki haritasını inceleyiniz. Yaşadığınız yer ve çevrenin deniz seviyesinden yüksekliğini haritada kullanılan renklerin anlamlarından yola çıkarak yorumlayınız. Düşüncelerinizi sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.*” şeklinde bir ödevlendirme yapılmıştır. Aynı ünitenin 82. Sayfasında görseli yorumlama etkinliği olarak Türkiye Deprem Haritası verilmiş ve sorular yöneltilmiştir (Şekil 5a).

“**Üretim, Dağıtım, Tüketim**” ünitesi içerisinde 31 sayfada 63 fotoğraf tespit edilmiştir. Sadece iki sayfada görsel yoktur. Bu fotoğraflardan sadece iki tanesi ilişki kurma etkinliği bağlamında kullanılmıştır (Şekil 5b) Diğer görseller ekonomik faaliyetlerin, üretim, dağıtım ve tüketim süreçlerini konu alan fotoğraflar olup ünitenin sonunda bilinçli tüketici olunmasına yönelik vatandaşlık bilgisi metin ve görselleri yer almıştır. Bu açıdan ünite Sosyal Bilgilerin çok disiplinli yapısına sahiptir.

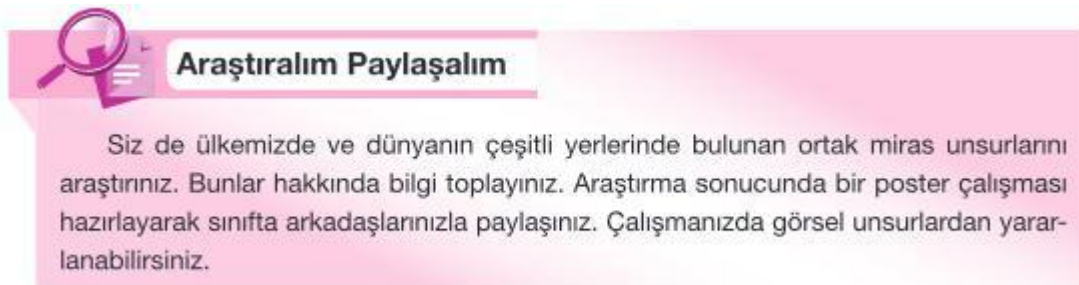
“**Küresel Bağlantılar**” ünitesinde 16 sayfada 44 fotoğraf (görsel) kullanılmıştır. Sadece bir sayfada görsel bulunmamaktadır. Konular Coğrafya temelinde olmakla birlikte Sosyal Bilgilerin genel yapısına uygun şekilde yer almıştır. Görsel ile ilişki kurma etkinliği bu ünite de yoktur.

İlk görselde bir deprem haritası verilerek öğrencinin bu haritayı yorumlaması istenmiştir. Harita üzerinde inceleme ile bulunabilecek bilgi soruları sorularak öğrencide harita yorumlama yeteneği geliştirilmeye çalışılmıştır (Şekil 5a). Şekil 5b’de daha önce konu anlatımları ile ekonomik faaliyetleri tanıyan öğrenciden bu faaliyetlere örnek teşkil edecek iki adet fotoğraf verilerek tanınması ve açıklama yapması yani ilişki kurması istenmiştir. Ayrıca açık uçlu bir yansıtıcı düşünme sorusuyla da öğrenci eleştirel düşünmeye yönlendirilmiştir (Şekil 5b).

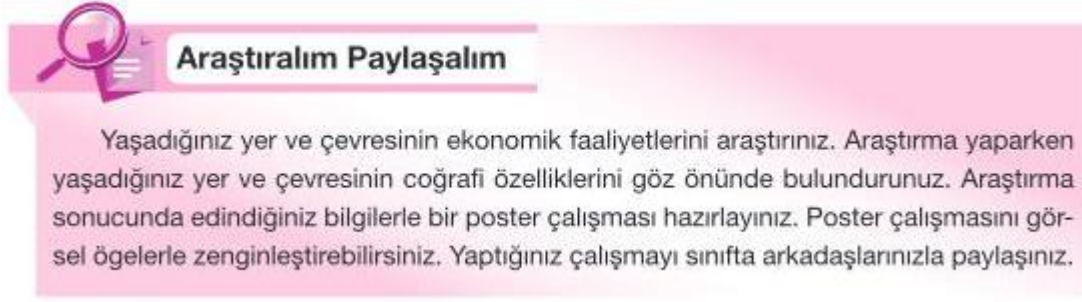


## 6. Araştırmaya Yönlendirme Etkinlikleri

Türk Dil Kurumu (TDK)'na göre araştırma, bir gerçeği ortaya çıkarmak, bir sorunu çözmek ve elde edilen verileri arttırmak için bilimsel yöntem ve tekniklerden yararlanılarak yapılan düzenli çalışmadır (TDK, 2016). Bir araştırmanın temelinde soru sorma, inceleme, değerlendirme, yorumlama ve sonuca ulaştırma ve çözümler üretmek vardır (MEB, 2011: 5). Araştırma prensibi temelde, bir arama, öğrenme, bilinmeyeni biliniyor yapma, toplum ve kişilerin ihtiyaçlarına çözüm bulma amacıyla faydalı çalışmalar yapmaktır (Taşdemir & Taşdemir, 2011). Araştırma var olan bilgilerin ileriye görülmesi, yeni bilgiler edinme ve bilgiyi anlamaktır. Araştırma yapmak için herşeyden önce merak ve bir ihtiyaç gereklidir. Araştırma yapabilecek kişilerin belli düzeylerde bir uzmanlığa sahip olmaları gerekir. Sonrasında ise yapılan araştırmalardan elde edilen sonuçlardan yararlanabilmek, ondan etkilenebilmek, ona yardımcı olabilmek gerekir ve bu ise genel bir araştırma kültürünü gerektirir (Karasar, 2008:46). Öğrencinin öğrenme yaşantılarını en kalıcı şekilde düzenleyebilmek için yaparak ve yaşayarak öğrenebileceği etkinliklere ihtiyaç vardır. Bunu sağlayabilecek etkinliklerin en başında da araştırma etkinlikleri vardır. Araştırma etkinlikleri çocuğun bilgiye kendi çabasıyla tek başına veya bir öğrenci grubuyla ulaşmasını ve bu sayede yaparak ve yaşayarak öğrenmesini gerçekleştirir. İncelediğimiz ders kitabının 3 ünitesinde toplam 9 Araştırmaya Yönlendirme Etkinliği vardır. Bunların 4'ü İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesinde, 3'ü Üretim, Dağıtım ve Tüketim ünitesinde ve 2 tanesi de Küresel Bağlantılar ünitesinde yer almaktadır. Ders kitabındaki 2 adet etkinlik örneği Şekil 6.a ve Şekil 6.b'de gösterilmiştir.



Şekil 6.a. Kitapta yer alan örnek Araştırmaya yönlendirme etkinliği Kaynak: (Şahin, 2018: 125).



**Şekil 6.b.** Kitapta yer alan örnek Araştırmaya yönlendirme etkinliği, Kaynak: (Şahin , 2018: 195).

İlk görselde ülkemizde ve Dünya’da ortak miras unsurları araştırmaya yönlendirilmiş ve sonrasında bir poster çalışması yapılması istenmiştir. Öğrencilerin bu araştırmada bilgiye kendilerinin ulaşılmasının sağlanması haricinde, çalışmanın poster yardımıyla görsellerle desteklenmesi ve tüm bunların öğrenciler tarafından yapılması kinestetik öğrenme örneğidir. Öğrenci yaparak ve yaşayarak öğrenecek, edindiği bilgiler kendi emeğiyle ortaya çıktığı için de kalıcılık sağlanacaktır (Şekil 6.a). İkinci görselde ise, öğrencinin yaşadığı yer ve çevresinin ekonomik faaliyetlerinin araştırılması ve bu araştırmanın sonuçları yine poster çalışması yardımıyla sunulması istenmiştir. İlk görsel için söylediklerimiz bu görselde de geçerliken ek olarak, bu görselde öğrencilerin kendi çevresinin araştırılmasının istenmesi öğretimde yakından uzağa ilkesinin gözetildiğini gösterir (Şekil 6.b).

## 7. Materyal Geliştirme Etkinlikleri

Materyal geliştirebilmek için edinilen bilginin bir şekilde kullanılması gerekir ve bu süreçte bilgi kullanıldığı için kalıcılığı da sağlanır. Yapılandırmacı eğitim felsefesinde aktarıcıdan çok rehber olan öğretmen farklı yöntemler ile bilginin edinilmesine rehberlik eder. Bu amaçla kullanılan yöntemlerden birisi de materyal geliştirmektir. İyi bir eğitici konuyu işlerken hazır yâda sınıf ortamında geliştirilen farklı materyaller ve kaynakları kullanarak öğrencilerin geneline hitap edebilmelidir (Ulusoy, 2009). Ders içerisinde yâda ders dışında yapılan materyal geliştirme etkinlikleri ile bilginin organize edilmesi sağlanabilir. Derslerde kullanılan harita, küre, dergi vb. gibi hazır öğretim materyalleri yardımcı ders kaynağı olarak konuyu öğrencilere aktarmada öğretmenlere yardımcı olur (Gündüz & Odabaşı, 2004). Öğretim materyali zaman içerisinde değişiklikler gösterebilmektedir. Teknolojinin gelişmesi ile birlikte artık bilgiye çok daha hızlı ulaşılabilen ve çok daha düşük maliyetler ile öğrencinin dikkatini çekebilecek görsel yönü ağır basan materyaller oluşturulabilmektedir. Burada dikkat edilmesi gereken nokta geliştirilecek öğretim materyallerini derste öğrencilerin kazanımlarını gerçekleştirmek üzere yaratıcı bir biçimde sentezlemek, bu sentezleri materyal hazırlama ve tasarım ilkelerini kullanarak geliştirmektir (Yanpar & Yıldırım, 1999). Konuların anlaşılmasında önemli destek olan materyaller eğer iyi tasarlanırlarsa eğitim sürecini her anlamda desteklerler (Özyürek, 1983). Ders kitaplarında materyal geliştirme etkinliklerine yer verilmesi, kinestetik öğrenme kapsamında öğrencinin bizzat yaparak ve yaşayarak öğrenmesine büyük katkı sağlar. Kazanımların öğrenci zihninde pekişmesine yardımcı olur ve öğretmenin konu anlatımında elini güçlendirir. İncelediğimiz ders kitabının 3 ünitesinde toplam 5 tane Materyal Geliştirme Etkinliği bulunmaktadır. Bunlardan 2’şer tanesi İnsanlar, Yerler ve Çevreler ve Üretim, Dağıtım ve Tüketim ünitelerinde yer alırken 1 tanesi de Küresel Bağlantılar ünitesinde bulunmaktadır. Ders kitabındaki 2 adet etkinlik örneği Şekil 7’de gösterilmiştir. İlk görselde çeşitli doğal afet örnekleri verilip, öğrencilerden bunlardan bir tanesini seçerek bir poster çalışması yapılması istenmiştir (Şekil 7.a). İncelediğimiz ünitelerin geneline bakılacak olursa, materyal geliştirme örneklerinin hepsi poster çalışması yaptırmaktadır. Zira ikinci görsel baktığımızda da, öğrencinin yaşadığı yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekler hakkında



bir poster çalışması yapması istenmiştir. Burada yine öğrenci çevresinden yola çıkarak öğretimde yakından uzağa ilkesi göz ardı edilmemiştir (Şekil 7.b).

Sıra Sizde

Aşağıdaki doğal afetlerden birini seçiniz. Seçtiğiniz doğal afetin toplum hayatı üzerine etkileriyle ilgili bir poster çalışması hazırlayınız. Çalışmayı görsel öğelerle zenginleştiriniz. Yaptığınız çalışmayı arkadaşlarınızla paylaşınız.

- Deprem
- Sel
- Çığ
- Heyelan
- Orman yangını

Şekil 7.a. Kitapta yer alan örnek Materyal geliştirme etkinliği Kaynak: (Şahin, 2018: 90)

Araştırma Paylaşım

Yaşadığınız yer ve çevresindeki ekonomik faaliyetlere bağlı olarak gelişen meslekleri araştırınız. Araştırma sürecinde elde ettiğiniz bilgilerle bir poster çalışması hazırlayınız. Hazırladığınız poster çalışmasını arkadaşlarınızla paylaşınız.

Şekil 7.b. Kitapta yer alan örnek materyal geliştirme etkinliği, Kaynak: (Şahin, 2018:130).

## 8. Harita Okuryazarlığını Geliştirme Etkinlikleri



TÜİK (Türkiye İstatistik Kurumu) verilerine göre 2017 yılında Türkiye'nin illerinin nüfus miktarı haritası

Düşünelim Tartışalım

Aşağıdaki soruları haritaya göre cevaplayınız. Cevaplarınızı arkadaşlarınızla paylaşınız.

- ▶ Nüfusu fazla olan iller hangileridir? Sizce bu durumun sebebi nelerdir?
- ▶ Nüfusu az olan iller hangileridir? Sizce bu durumun sebebi nelerdir?

Şekil 8. Kitapta yer alan örnek Harita okuryazarlığını geliştirme etkinliği, Kaynak: (Şahin, 2018: 75).

Haritalar eğitimin her aşamasında çok uzun süreden beri kullanılan önemli eğitim materyalleridir. Geçmişte çok zor üretilebilen haritalar, günümüzde gelişen coğrafi bilgi


sistemleri sayesinde çok çabuk ve direkt amaca uygun olarak üretilebilmektedir. Amaca uygun maliyeti düşük harita üretim süreçleri her geçen gün daha fazla harita ile karşılaşmamıza yol açmaktadır. Bu haritaların sadece uzmanlar tarafından değil toplumun geneli tarafından okunabilmesi okullarda verilecek harita okuryazarlığı eğitimleri ile mümkündür. Genel anlamda haritayı tanımlayacak olur isek harita; yeryüzünün bir bölümünün ya da tamamının belirli bir ölçek dâhilinde küçültülerek düzlem üzerine aktarılmasıdır. Haritalar yardımı ile kişiler bir alanı bütüncül olarak görebilmekte ve buldukları konumu anlayabilmektedir. Son bir yıldır herkesin muzdarip olduğu Covid-19 pandemisi nedeni ile hepimiz cep telefonlarından pandemi risk haritalarına erişebiliyoruz. Eğer harita okuryazarlığı olan bireyler isek, riskli bölgeleri tespit edip o olanlardan uzak durabiliriz. Bu nedenle okullarda verilecek olan harita okuryazarlığı eğitimi Sosyal Bilgiler dersi başta olmak üzere haritanın söz konusu olduğu tüm derslerde verilmelidir. Navigasyon uygulamaları ile gideceğimiz yere elektronik haritalar ve akıllı teknolojiler ile ulaştık da haritalar çok uzun zamandan beri konum ve yer ile ilgili problemlerin çözülmesine katkıda bulunarak insanların karşılaştıkları sorunları çözme becerilerini geliştirmiştir (Akengil, Tuncel & Cendek, 2016). Öğrencinin mekânı anlaması, yorumlamasına yardımcı olur. Öğrencilere ayrıntılı bilgiler aktararak zihinlerini doldurmak yerine bilgiye nasıl ulaşabileceği öğretilmeli ve gerektiğinde bilgiyi sağlama ve kullanma becerisi kazandırılmalıdır (Buğdaycı & Bildirici, 2009: 1). Harita okuryazarlığı edinmiş bir birey haritalarda kullanılan çeşitli renkler, işaretler, şekiller ve çizgilerin ne anlama geldiğini anlayabilir. Haritalarda yeralan işaret tablosu (lejan) sayesinde harita daha kolay anlaşılabilir, yeryüzündeki özellikler kolayca yorumlanmaktadır (Akengil, Tuncel & Cendek, 2016). Özellikle Sosyal Bilgiler Ders kitabının tümünde haritaların ve harita okuryazarlığı geliştirme etkinliklerinin kullanılması kaçınılmazdır. Ancak incelediğimiz ders kitabının 3 ünitesinde sadece 3 adet Harita Okuryazarlığını Geliştirme Etkinliği bulunmaktadır. İnsanlar, Yerler ve Çevreler ünitesinde yer alan ve daha önce ilişki kurma etkinliği bağlamında Şekil 5.a'da yer alan *Türkiye Deprem Haritası* ve yine aynı konuda bahsi geçen ilişki kurma etkinliği olarak yer alan *Türkiye Fiziki Haritası'nın* incelenmesi ve yakın çevre ile ilişki kurma etkinliğidir. Öğrencinin görselle ilişki kurması istenirken harita okuryazarlığı becerisinin geliştirilmeside hedeflenmiştir. Bu nedenle bu iki görselle ilişki kurma ve harita okuryazarlığı geliştirilmesi gibi iki amaca hizmet etmektedir. Şekil 8'de yer alan *Türkiye Nüfus Haritası* harita okuryazarlığını geliştirme bağlamında kullanılan üçüncü harita olmuştur. Haritanın altında düşünelim tartışalım etkinliği olarak bir kutucuk içerisinde sorulara yer verilmiştir. Kitapta yer alan 3 Harita Okuryazarlığını Geliştirme Etkinliklerinin hepsi yukarıda örnek olarak verilmiştir. Verilen örnekler incelenecek olunursa; ilk örnekte bir fiziki harita verilmiştir. Onu takip eden sayfanın en alt kısmında bir önceki sayfadaki verilen harita kastedilerek bir harita yorumlama etkinliği yer almıştır. Bu etkinlikte öğrencinin yaşadığı yerin deniz seviyesinden yüksekliğini haritada verilen renklerin anlamlarından yola çıkarak yorumlaması istenmiştir (Şahin, 2018: 64). İkinci harita bir nüfus haritasıdır. Haritanın hemen altında bir harita okuryazarlığını geliştirme etkinliği verilmiştir ve öğrencilerden haritayı yorumlayarak en kalabalık ve en tenha illerin bulunması istenmiştir (Şekil 8). Son verilen etkinlikte ise bir deprem haritası kullanılmıştır. Öğrencilerin öncelikle yaşadıkları yerlerden yola çıkarak haritadaki deprem riskinin en az olduğu ve en fazla olduğu yerlerin belirtilmesi istenmiştir (Şekil 7a). Birinci ve üçüncü verilen etkinliklerde öğrencilerin yaşadıkları yerlerden yola çıkarak haritanın yorumlanmasının istenmesi öğretimde yakından uzağa ilkesinin göz önünde tutulduğunu göstermektedir.

## 9. Grup Çalışması Etkinlikleri

Grup çalışması etkinlikleri ile işbirlikçi öğrenme ortamları hazırlanmaktadır. Gerek sınıf içerisinde gerekse sınıf dışında yapılacak etkinlikler ile öğrenciler bütünü parçaları olma, birlikte öğrenme ve kişisel yeteneklerini keşfetmeye olanağına sahip olurlar. Grup çalışması sayesinde öğrenciler görüşlerini rahatlıkla açıklamalama olanağı bulurlar, farklı bakış açılarını görürler ve diğer öğrencilerle birlikte ortak bir çalışmanın parçası olurlar (Erdamar & Demirel, 2010). Grup çalışması sayesinde öğrenciler, bir problemi çözmek için birlikte karar verip çözüm sürecini birlikte yaşarlar (Neyland, 1994; akt. Ubuz & Haser, 2002). Grup çalışması sayesinde öğrenciler daha doğru bilgilere erişirler (Delice & Taşona, 2011). Sosyal bilimler grup çalışması etkinlikleri için daha uygundur. Ancak incelediğimiz ders kitabının 3 ünitesinde hiç Grup Çalışması Etkinliği bulunmamaktadır. Bu önemli bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Bu eksikliğin giderilmesi ve bu ünitelerde yapılandırmacı eğitim anlayışı gereği Grup Çalışması Etkinliklerinin sıklıkla kullanılması gerekmektedir.

## 10. Proje Geliştirme Etkinlikleri

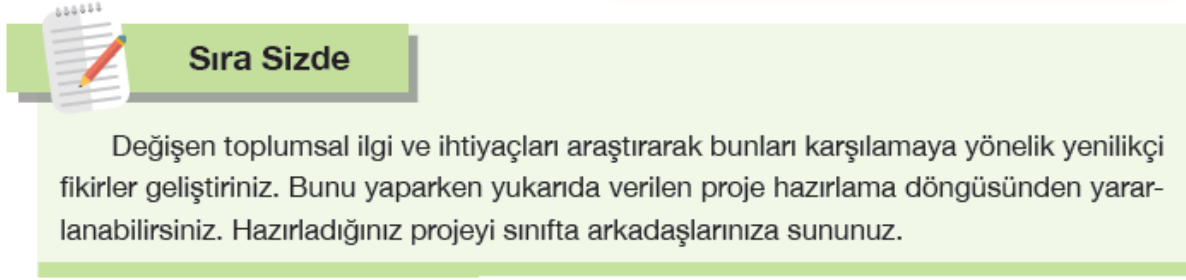
Proje, genellikle bir sorunu çözmek üzere düşünülmüş ve hazırlanmış mali desteği bulunan belirli bir yerde ve sürede gerçekleşmesi planlanan etkinliklerdir (Erdem & Akkoyunlu, 2002; Solomon 2003; Kuster vd., 2015). Proje çalışması sayesinde öğrenci pek çok şeyi aynı anda edinme olanağı bulur. Problem tespitinden, probleme uygun çözüm yolu bulma stratejisine kadar pek çok aşamadan oluşan proje çalışması ile öğrenci yaparak, yaşayarak öğrenmeyi sağlar. Sorunun çözümüne yönelik bilgiye ve kaynaklara ulaşmak, bilgi yada kaynağı sonuç odaklı kullanmayı planlamak ve gerçekleştirmek tek bir proje ile pek çok kazanımın sağlanmasına olanak tanır (Korkmaz & Kaptan, 2002; Kubinova, Novotna & Littler, 1998; Erdem, 2002; Demirhan & Demirel, 2003; Erhorn-Klutting vd., 2016). Ayrıca projede hedeflenen amacın gerçekleştirilmesine yönelik olarak grup ya da bireysel çalışmalar yapılmaktadır (Erdem & Akkoyunlu, 2002; Shenhar, 2015; Erhorn-Klutting vd., 2016). Bir ders kitabında yapılandırmacı yaklaşım gereği yaparak ve yaşayarak öğrenmenin en iyi şekilde gerçekleşebilmesi için Proje Geliştirme Etkinliklerini mutla ihtiyaç vardır. Ancak incelediğimiz ders kitabının 3 ünitesinde sadece 2 tane Proje Geliştirme Etkinliği bulunmaktadır. Bunlar da Üretim, Dağıtım ve Tüketim ünitesinde yer almaktadır. 3 ünite için 2 adet Proje Geliştirme Etkinliğinin bulunması yeterli değildir. Sayılarının artırılması gerekmektedir. Aşağıda bu Proje Geliştirme Etkinliklerine dair örnekler Şekil 9.a ve Şekil 9.b'de gösterilmiştir.



Araştırma Paylaşım

Bir ekonomik faaliyet seçiniz. Seçtiğiniz ekonomik faaliyetle ilgili üretim, dağıtım ve tüketime yönelik yeni fikirler geliştiriniz. Fikir geliştirme sürecinde arkadaşlarınız, aileniz, akrabalarınız ve öğretmenlerinizle iş birliği yapınız. Belirlediğiniz fikirleri defterinize yazarak sınıfta arkadaşlarınızla paylaşınız.

**Şekil 9.a.** Kitapta yer alan örnek Proje geliştirme etkinlikleri etkinliği  
Kaynak: (Şahin, 2019:141).



**Şekil 9.b.** Kitapta yer alan örnek Proje geliştirme etkinlikleri etkinliği Kaynak: (Şahin, 2018: 143).

İlk etkinliğimizde öğrencilerden bir ekonomik faaliyet seçerek üretim, dağıtım ve tüketime yönelik fikirler geliştirmeleri istenmiştir. İkinci etkinlikte ise öğrencilerden değişen toplumsal ilgi ve ihtiyaçları karşılamaya yönelik yenilikçi fikirler geliştirmeleri istenmiştir. Bu istenilen projeler bir grup çalışmasından ziyade öğrencilerin bireysel olarak yapmaları gereken çalışmalardır. Bu süreçte tabii olarak öğrenci grup çalışmasının faydalarını göremeyecektir. Ancak yine de kendi öğrenmelerinin düzenlenmesi ve yaparak-yaşayarak öğrenme yaşantılarının geliştirilmesi ve çeşitlendirilmesi konusunda bireysel de olsa verilen proje ödevleri katkı sağlayacaktır.

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Ders kitapları, program ile öğrenci arasındaki en etkili iletişim araçlarıdır. Ayrıca öğrencilere neleri öğrenecekleri konusunda bilgi vermesi, öğretmenin rehberlik etme hizmetini yerine getirmesi, yapılacak etkinlikleri önceden görme ve hazırlanma imkânı sağlaması, en önemlisi de eğitimde fırsat eşitliği sağlaması gibi pek çok olumlu yönlerinden de söz edilebilir. Ders kitaplarında iyi irdelenmiş olması gereken hususlardan biri de öğrenme etkinlikleridir. Öğrenme etkinlikleri, yeterli ve doyurucu bir içerikle kazanımın öğrenciye verilmesi, öğrencinin hazır bulunuşluk seviyesinin ölçülmesi ve aktif katılımının sağlanması, öğrenciyi öğrenmeye teşvik etme boyutlarıyla önem arz eden faaliyetlerdir. Bu nedenle araştırmada 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının 3., 4. ve 7. öğrenme alanları yani Coğrafyayı konu alan öğrenme alanları, öğrenme etkinlikleri açısından incelenip yeterlilik ve doyuruculuk noktasından ele alınmıştır. Bulgulardan hareketle 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabı İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim, Küresel Bağlantılar adlı 3 öğrenme alanında toplam 70 adet öğrenme etkinliği bulunduğu tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin genel olarak hazırbulunuşluk seviyesini ölçmeye dayalı ve araştırma yapmaya teşvik edici, öğrenci düzeylerine uygun olduğu görülmüştür. Aynı zamanda öğrenme etkinlikleri çeşitlilik itibarıyla de ihtiyacı karşılar niteliktedir. Fakat tüm bu olumlu özelliklerinin yanında olumsuz bazı yönleri de dikkat çekmektedir. Öncelikle öğrenme etkinliklerinin çoğu sayıca yeterli bulunmuş fakat bu etkinliklerin kitapta homojen bir şekilde dağıtılmadığı görülmüştür. Örneğin; anlama, yorumlama ve analiz etme etkinliklerine sadece Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanında yer verilmiştir. Aynı şekilde toplam 9 tane haber inceleme etkinliğinin İnsanlar, Yerler ve Çevreler öğrenme alanında yoğun olarak verildiği görülmüştür. Tablo inceleme, yorumlama ve düzenleme etkinliklerine İnsanlar, Yerler ve Çevreler, Üretim, Dağıtım ve Tüketim öğrenme alanlarında yer verilirken Küresel Bağlantılar öğrenme alanında tablo etkinliklerine yer verilmediği tespit edilmiştir. Özellikle Coğrafya konularını esas alan bu üç öğrenme alanında yeterli sayıda harita verilmiş olup harita okuryazarlığı geliştirme etkinliklerine sadece 3 adet yer verilmiştir. Kitapta en fazla eksiği bulunan öğrenme etkinlikleri ise fotoğraf, karikatür

inceleme ve ilişki kurma etkinliği ile grup çalışması etkinlikleri olmuştur. Metinlerdeki bilgilerin içeriği ve kullanılan harita, resim ve fotoğrafların da kazanıma uygun olduğu tespit edilmiştir. Sonuç olarak; 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabının Coğrafya konularını esas alan 3., 4. ve 7. öğrenme alanlarının öğrenme etkinlikleri açısından kazanımları verme, fotoğraf ve resimlerin kullanımı, estetik duruşu, öğrenciye göreliği açısından genel olarak başarılı olduğu fakat bazı eksikliklerinin de bulunduğu gözlemlenmiştir. Bu eksikliklerin giderilmesi için sunulan önerilerin ders kitabının yetkinliğe ulaşması bakımından önem arz ettiği düşünülmektedir.

## Öneriler

5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında Coğrafya konularını esas alan 3., 4. ve 7. öğrenme alanlarını kapsayan çalışma sonucunda elde edilen bulgular çerçevesinde şu önerilerde bulunulabilir:

- a. Etkinliklerin sayısının homojen bir dağılımı sağlanırsa ders kitabı daha etkin hale gelecektir.
- b. Öğrencilerin işbirlikli çalışma ve sosyalleşme yetilerinin gelişmesi için grup çalışması etkinliklerine de yer verilmelidir.
- c. Coğrafya konularını esas alan bu öğrenme alanlarımızda harita okuryazarlığı etkinlikleri sayısının artırılması da özellikle öğrencilerin Coğrafya konusundaki başarısını etkileyeceği düşünülmektedir.
- d. Ders kitabında çeşitli tablo ve şema etkinliklerine yer verilmesine rağmen kavram haritası, kavram karikatürü gibi etkinliklere yer verilmemiştir. Öğrencilere kavram öğretimi ve kavram yanılığının giderilmesi açısından bu etkinlikler de önem arz etmektedir. Öğrenciler için hem ilgi çekici hem de eksik kapatıcı nitelikte olan kavram haritası, ağı ve kavram karikatürü gibi etkinliklere de yer verilmelidir.

Bu çalışma sonucu ulaşılan bulgular 5. sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabındaki 3., 4. ve 5. öğrenme alanlarındaki öğretim etkinlikleri ile sınırlıdır. Ders kitabındaki etkinlikler çeşitlerine göre tahlil edilmiş, kazanıma ve öğrenciye göreliklerine göre yeterlilikleri değerlendirilmiştir. Öğrenme etkinliklerine yönelik öğrenci ve öğretmen görüşüne başvurulmamıştır. Öğrenci, öğretmen görüşüne başvurulmadığı için elde edilen bulgular sorgulanabilir ve öğrenci, öğretmen görüşleri alınarak yeni araştırmalar yapılabilir.

## KAYNAKÇA

- Akengin, H., Tuncel, G., & Cendek, M. E. (2016). Öğrencilerde Harita Okuryazarlığının Geliştirilmesine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (34), 61-69.
- Aksoy, G. (2006). *İşbirlikçi öğrenme yönteminin genel kimya laboratuvarı dersinde akademik başarıya, laboratuvar malzemesi tanıma ve kullanma becerisine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Erzurum, Atatürk Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Akyol, H. (2011). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Aslan, B., Okumuş, O. & Koçoğlu, Y. (2015). Ortaöğretim Tarih Ders Kitaplarının Öğrencilerin Gelişim Düzeyine Uygunluğunun İncelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, Cilt: 8 Sayı: 37, 689-699.



- Ata, B. (2002) Tarih Derslerinde “Dokümanlarla Öğretim” Yaklaşımı. *Türk Yurdu*,(175), 80-86.
- Bell, A. (1993). “Principles for the design of teaching”. *Educational Studies in Mathematics*, 24(1), 5-34.
- Bransford, J. D., Brown, A. L., & Cocking, R. R. (Eds.). (2000). *How people learn: Brain, mind, experience, and school*. Washington, DC: National Academy Press.
- Buğdaycı, İ. & Bildirici, İ. Ö. (2009). Harita kullanımının Coğrafya eğitimindeki önemi, 12. *Türkiye Harita Bilimsel ve Teknik Kurultayı*, 1, 1-8.
- Arkes, H. R., & Hammond, K. R. (1986). *Judgment and decision making: An interdisciplinary reader*. Cambridge University Press.
- Çakır, U. (2016), Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi Ve Atatürkçülük Ders Kitabı Görsellerinin Bazı Özellikler Açısından İncelenmesi, *İhlara Eğitim ve Araştırma Dergisi*, Ankara.
- Davis, B., & Summers, M. (2015, August). Applying Dale's Cone of Experience to increase learning and retention: A study of student learning in a foundational leadership course. In *Engineering Leaders Conference 2014 on Engineering Education* (Vol. 2015, No. 4, p. 6). Hamad bin Khalifa University Press (HBKU Press).
- Delice, A., & Taşova, H. İ. (2011). Bireysel ve grup çalışmasının modelleme etkinliklerindeki sürece ve performansa etkisi. M.Ü. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. Yıl: 2011, Sayı: 34, Sayfa: 71-97
- Demirhan, C. & Demirel, Ö. (2003). Program geliştirmede proje tabanlı öğrenme yaklaşımı. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.3(1),48-61
- Demirkaya, H. (2006). Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Güncel Konular, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, Ankara.
- Deveci, H. (2005). The Turkish Online Journal of Educational Technology – *TOJET*, July 2005 ISSN: 1303-6521 volume 4, Issue 3, Article 21.
- Dewey, J. (1910). *How We Think*. Boston, MA: D.C. Heath & Company.
- Dewey, J. (1933). *How We Think: A Restatement of The Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston, MA: D.C. Heath and Company.
- Doyle, W. (1992).“Curriculum and pedagogy”. In Jackson, P. (Ed), *Handbook of Research on Curriculum* (ss. 486-516). New York: McMillan.
- Dreyfus, T. & Tsamir, P. (2004). “Ben's consolidation of knowledge structures about infinite sets”. *Journal of Mathematical Behavior*, 23(3), 271-300.
- Eraslan, A. (2011). “İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleri”. *İlköğretim Online*, 10(1), 364-377.
- Erdamar, G. K. & Demirel, H. (2010). Öğretmen adaylarının grup çalışmalarına ilişkin algıları, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı 3, Aralık 2010, Sayfa 205-223

- Erdem, M. & Akkoyunlu, B. (2002). İlköğretim Sosyal Bilgiler dersi kapsamında beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülen ekiple proje tabanlı öğrenme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 1(1),2-11.
- Erdem, M. (2002). Proje tabanlı öğrenme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22,172-179.
- Erhorn-Kluttig, H., Erhorn, H., Höfle, C., Görres, J., & Thomsen, K. E. (2016). EU Project" School of the Future"-Refurbishment of School Buildings Toward Zero Emission with High-Performance Indoor Environment. *ASHRAE Transactions*, 122, 315.
- Evirgen, Ö.F.; Özkan, J. & Öztürk, S. (2020). *Sosyal Bilgiler Ders Kitabı 5*. MEB, Ankara
- Fidan, N. & Erden, M. ( 1993 ). Eğitime Giriş, Ankara: Alkım Yayınevi.
- Fidan, S., Çelen, S. & Hayır Kanat, M. (2018). Social Studies Prepared Accordingto 2017 Program Evaluation of Grade 5 Course Book in terms of Learning Activities, *International Journalof Social Science Research*, 7(2), 326-350.
- Gezgin, S. (1994). *Basında Fotoğrafçlık. İstanbul*, Der Yayınları
- Göçer, A. (2008). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarının Ölçme ve Değerlendirme Açısından İncelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Cilt: 11, Sayı: 1, s. 197-210.
- Gündüz, Ş. & Odabaşı, F.(2004).“Bilgi Çağında Öğretmen Adaylarının Eğitiminde Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme Dersinin Önemi”, *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3-1.
- Güneş, F. (2000), *Okuma Yazma Öğretimi ve Beyin Teknolojisi*, Ocak Yayınları, Ankara.
- Harut, S.B. (2020). *Sosyal Bilgiler 5 Ders Kitabı*, Ata Yayıncılık, Ankara
- Johnson, D. W. & Johnson, R. T. (2005). Co-operative Learning, R. M. Gillies and A. F. Ashman (Ed.) *Student Motivation in Co-operative Groups, Social Interdependence Theory*, London and New York, Taylor and Francis e-Library.
- Jones, I. & Pratt, D. (2006). “Connecting the Equals Sign”. *International Journal Computer Mathematics Learning*, 11, 301–325
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* ( 18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kızılçaoğlu, A. (2003). Orta Öğretim Coğrafya Ders Kitapları Değerlendirme Ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, (8), S. 95. İstanbul.
- Korkmaz, H. & Kaptan, F. (2002). Fen eğitiminde proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ilköğretim öğrencilerinin akademik başarı, akademik benlik kavramı ve çalışma sürelerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 22, 91-97.
- Kubinova, M., Novotna. J. & Littler. G. H. (1998). Projects and mathematical puzzles.- a tool for development of mathematical thinking. Inge Schwank (Ed.) *Mathematics Education*, Osnabrück
- Kuster, J., Huber, E., Lippmann, R., Schmid, A., Schneider, E., Witschi, U. & Wüst, R. (2015). What is a Project? In *Project Management Handbook*, Springer Berlin Heidelberg.

- Liman, S. (2007). *İlköğretim I. Kademe Ders Kitabı İllüstrasyonlarının Tasarım İlke-rine ve Öğrencilerin Algı Düzeyine Uygunluğu*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences*. Pearson.
- Özden, Y. (2000). *Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Özey, R., Ünlü, M. & Üçışık, S. (2002). Coğrafya öğretiminde haritaların önemi, *Marmara Coğrafya Dergisi*, 5, 9-25.
- Özmantar, M.F., & Bingölbali, E. (2009) Etkinlik tasarımı ve temel tasarım prensipleri. İçinde Bingölbali, E., Özmantar, M.F. (Ed), *İlköğretimde Karşılaşılan Matematiksel Zorluklar ve Çözüm Önerileri*. Pegem Akademi, Ankara.
- Öztürk, C. & Otluoğlu, R. (2003). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Edebi Ürünler ve Yazılı Materyaller*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Özyürek, L.(1983).“*Öğretim İlke ve Yöntemleri*”, Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Yayınları
- Shenhar, A. (2015). What is Strategic Project Leadership? *Open Economics and Management Journal*, 2(1).
- Solomon, G. (2003). Project-based learning: A primer. *Technology And Learning Dayton*, 23(6), 20-20.
- Swan, M. (2007). “The Impact of the Task-Based Professional Development on Teachers' Practices and Beliefs: A Design Research Study”. *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 217-237.
- Şahin, E. (2018), *Ortaokul Sosyal Bilgiler Ders Kitabı*, Anadolu Yayıncılık, Feryal Matbaası, Ankara.
- Şimşek, H. (2009). Methodical Problem In The Researches of Educational History. *Journal of Faculty of Educational Sciences*, (42), 1, 33-51. [Çevrimiçi:<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1147/13450.pdf>, Erişim tarihi: 12.01.2021].
- Taşdemir, M., & Taşdemir, A. (2011). Öğretmen adaylarının bilimsel araştırmaları inceleme yeterlikleri. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 26, 344-53.
- Ubuz, B. & Haser, Ç. (2002). Matematik öğretiminde rol yapılarının değişimi (Change of role structures in mathematics teaching ). V. *Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi*, Orta Doğu Üniversitesi Eğitim Fakültesi. [http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b\\_kitabi/b\\_kitabi.htm](http://www.fedu.metu.edu.tr/ufbmek-5/b_kitabi/b_kitabi.htm) (p.1-5)
- Ubuz, B., Erbas, A.K, Çetinkaya, B. & Özgeldi, M. (2010). “Exploring the quality of the mathematical tasks in the new Turkish elementary school mathematics curriculum guidebook: the case of algebra”, *ZDM Mathematics Education*, 42: 483-491
- Uğurel, I. & Bukova-Güzel, E. (2010). “Matematiksel Öğrenme Etkinlikleri Üzerine Bir Tartışma Ve Kavramsal Bir Çerçeve Önerisi”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 39: 333-347
- Ulusoy, K.(2009). Lise Öğrencilerinin Tarih Dersinin İşlenişi İle İlgili Düşünceleri (Ankara Örneği), *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*,18, 1, 2009, (417-434).



- Ulusoy, K., & Gülüm, K. (2009). Sosyal Bilgiler Dersinde Tarih Ve Coğrafya Konuları İşlenirken Öğretmenlerin Materyal Kullanma Durumları. *Journal Of Kirsehir Education Faculty*, 10(2).
- Uygun, K. & Bilgiç, C. (2018). İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri ve Sosyal Bilgiler Dersi Akademik Başarıları, *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, Cilt/ Vol: 7, Sayı/Issue: 3, 2018 Sayfa: 1497-1515.
- Uygun, K. & Çetin T. (2012). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Yansıtıcı Düşünme Uygulamalarının Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, Y. & Güneş B. (2002). Bir Kitap İnceleme Çalışması Örneği Olarak M.E.B İlköğretim 4. Sınıf Fen Bilgisi Ders Kitabına Fizik Konuları Yönünden Eleştirel Bir Bakış. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt: 22, Sayı:3, s. 107-120.
- Watson, A., & Mason, J. (2007). "Taken-as-shared: A Review of The Common Assumptions about Mathematical Tasks in Teacher Education". *Journal of Mathematics Teacher Education*, 10, 205-21.
- Yanpar Şahin, T. & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Yeşilyurt, E. (2010). Öğretmen adayları niteliklerinin işbirliğine dayalı öğrenme yöntemine uygunluğunun değerlendirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (2010), 25-37
- Yılmaz, M (2008), Türkçede Okuduğunu Anlama Becerilerini Geliştirme Yolları, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Hatay.

## Uzaktan Eğitimle İlkokuma Yazma Öğretiminde Web 2.0 Araçlarıyla Tasarlanan Oyunların Etkililiği\*

Mustafa BAŞARAN<sup>1</sup>

Rabiye KILINÇARSLAN<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırmanın amacı, uzaktan eğitim sürecinde ilkökul birinci sınıf düzeyinde web 2.0 araçlarıyla ders kazanımına uygun olarak tasarlanan oyunların, öğrencilerin ilkökuma yazma becerileri (harfi tanıma, yazma, sesleri ayırt etme, heceleme ve ilgili harfin yoğun olarak kullanıldığı metinleri okuma becerilerinin) üzerindeki etkisini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda modellenen araştırmada öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma evrenini Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde bulunan devlet ilkökullarında öğrenime devam eden birinci sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Bu evrenden kolay ulaşılabilir örnekleme kullanılarak seçilen 20'si deney ve 20'si kontrol grubu olmak üzere toplam 40 birinci sınıf öğrencisi örneklem olarak belirlenmiştir. Araştırma sonucunda, deney grubunda bulunan öğrencilerin (web 2.0 araçları ile harf/ses öğretimi yapılan) kontrol grubundaki öğrencilere (geleneksel yöntemlerle harf öğretimi yapılan) göre harfi tanıma, heceleme ve ilgili harfin yoğun olarak kullanıldığı metinleri okuma hususunda daha başarılı olduğu görülmüştür.

### Anahtar Kelimeler

Oyun Temelli Öğretim  
Web 2.0 Araçları  
Uzaktan Eğitim  
Covid-19 Pandemisi  
İlkokuma Yazma Öğretimi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.03.2021  
Kabul Tarihi: 05.05.2021  
Elektronik Yayım Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

\* Bu çalışma 26.03.2021 tarihinde çevrimiçi yapılan IKSAD International Congress On Social Sciences-VI (Széchenyi István University, Hungary) kongresinde sözlü olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi nabili Dalı. E-posta: mbsrn@yildiz.edu.tr; ORCID: ID/0000-0003-1684-5852

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, Çerkezköy, Kızılpınar Atatürk İlkokulu. E-posta: kilincarslanrabiye@gmail.com; ORCID: ID/0000-0003-3664-8397

# Effectiveness Of Games Designed With Web 2.0 Tools in the Process of Initial Literacy Teaching in Distance Education\*

Mustafa BAŞARAN<sup>1</sup>

Rabiye KILINÇARSLAN<sup>2</sup>

## Abstract

The aim of this study is to examine the effects of games designed in accordance with the course outcome with web 2.0 tools at the first grade level of distance education on teaching basal reading and writing. For this purpose, the research was modeled by using a pretest-posttest control group quasi-experimental design. The study population of the research is the first year students who attend the state primary schools in Çerkezköy district of Tekirdağ province. A total of 40 first grade students, 20 of which were experimental and 20 of them the control group, were chosen from this universe using the easily accessible sampling technique. As a result of the study, the students in the experimental group (who were taught letters with Web 2.0 tools) had a greater understanding of writing, distinguishing, spelling and creating meaningful words with letters, reading the letter in the text and understanding the text than the students in the control group (who were taught letters with traditional methods). It has been found to be more successful.

## Keywords

Game Based Teaching  
Web 2.0 Tools  
Distance Education  
Covid-19 Pandemic  
Initial Literacy Teaching

## About Article

Sending Date: 26.03.2021

Acceptance Date: 05.05.2021

Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Oyun, çocuğun yaşamında önemli bir yere sahiptir. Öyle ki çocuklar bıyıp usanmadan oyunlar oynarlar ve oyun onların yaşamının doğal bir parçasıdır. Oyunların eğlenceli vakit geçirmenin yanında, çocuğa pek çok alanda katkısı vardır: Oyun oynarken çocuklar, karar verme, hatırd tutma, gözlem yapma, akıl yürütme, problem çözme, yaratıcı düşünme vb. bilişsel beceriler kazanmaktadır. Ayrıca oyunların çevreyi ve kendini keşfetme, özgüveni geliştirme, dil ve iletişim becerilerini geliştirme ve pekiştirme gibi yararları da vardır. Formal ortamlarda güçlükle öğrenilen pek çok kural veya bilgi, oyun esnasında yaparak yaşayarak daha etkili ve kalıcı şekilde öğrenilebilmektedir (Aral, 2000; Güneş, 2015; Maden, 2007). Bu sebeplerden oyunlar sıklıkla kullanılan öğretim yöntemlerinden biri haline

\* Bu çalışma 26.03.2021 tarihinde çevrimiçi yapılan IKSAD International Congress On Social Sciences-VI (Széchenyi István University, Hungary) kongresinde sözlü olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Sınıf Eğitimi nabili Dalı. E-posta: mbsrn@yildiz.edu.tr; ORCID: ID/0000-0003-1684-5852

<sup>2</sup> Öğretmen, MEB, Çerkezköy, Kızılpınar Atatürk İlkokulu. E-posta: kilincarslanrabiye@gmail.com; ORCID: ID/0000-0003-3664-8397

gelmiştir. Günümüzde teknolojik araçlar hemen tüm alanlara girmiş ve yoğun şekilde kullanılır olmuştur. Oyunlar da kaçınılmaz olarak bu süreçten etkilenmiş ve oyunlar dijital araçlarla sanal ortamlarda oynanır hale gelmiştir. Sokakta, genellikle gerçek oyuncularla ve birçok çocuğun beraberce oynadığı oyunların yerini günümüzde, oyun arkadaşları dâhil hemen her şeyin sanal olduğu dijital oyunlar almıştır. Eğitim ortamlarında da gerçek oyunlar kadar dijital platformlarda oynanan oyunlar kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim ortamlarında oynanan dijital oyunlar, öğrencilerin etkileşim içinde öğrenmelerini destekleyen, hızlı dönütler alabildikleri, grafik, ses, animasyon veya şekiller yardımıyla derse olan ilgilerini arttırmayı hedefleyen, dijital öğretim araçları olarak tanımlanabilir (EBA, 2017). Dijital oyunların diğer bir özelliği ise öğrenci isterse bilgisayarla isterse gerçek kişilerle oyun oynayabilmektedir. Bu süreçlere öğretmen gözlemci, yürütücü veya oyuncu olarak katılabilmektedir (Talan & Kalınkara, 2020). Dijital oyunlar başta eğlenceli vakit geçirmek üzere gerçek oyunlarla edinilen hemen tüm eğitsel faydayı sağlayabilir. Bunun yanında dijital oyunların teknoloji okuryazarlığını, bilgi okuryazarlığını, algısal ve uzamsal yetenekleri, dikkati, el-göz koordinasyonunu, hayal gücünü geliştirme, zihinsel işlemleri hızlandırma, soyut olayları (astronomi, fizik, kimya, matematik vb.) somutlaştırma, uzay şekilleri vb. büyük sistemleri anlama vb. eğitsel çok sayıda faydası da vardır (Cesarone, 1994; Horzum, 2011). Dijital oyunlar ayrıca, otokontrol, yüksek konsantrasyon, sabretme ya da pes etmeme gibi davranışları gerektirdiğinden özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin de öğrenmelerini destekleyebilir (Çavuş vd., 2016). Dijital oyunların tüm eğitsel faydalarının yanında bazı istenmeyen sonuçları ortaya çıkarma potansiyeli de vardır. Bu sebepten öğretmenler dijital oyunları seçerken ve kullanırken çok dikkatli olmalıdır. Bu olumsuz sonuçlardan ilk akla geleni oyun bağımlılığıdır. Gerçekte de dijital oyunların uzun süre ve kontrolsüz kullanımı, çocukların sürekli oyunu düşünmesine veya sürekli oyunla ilgilenmesine –dijital oyun bağımlılığına- neden olabilir (Weinstein, 2010). Dijital oyun bağımlılığının ise pek çok olumsuz sonucu vardır. Örneğin oyun bağımlılığı, bireyleri agresif davranışlara veya şiddete yöneltebileceği gibi (Çankaya & Ergin, 2015); kaygı veya endişeye neden olabilir (Arslan vd., 2015). Ayrıca bu oyunlar zamanla öğrencilerin hayal ve gerçeği ayırt etme yetisini köreltebileceği gibi duyguların yüzeyselleşmesine de neden olabilir (Mehroof & Griffiths, 2010). Dijital oyun bağımlılığının diğer bir olumsuz sonucu ise akademik ve sosyal ilişkilerdeki başarısızlıktır (Horzum vd., 2017; Gentile vd., 2011; Grüsser vd., 2007). Dijital oyun bağımlılığının fiziksel gelişim üzerinde de olumsuz etkileri olabilir. Oyun bağımlılığı obezite, uyku problemleri, kan dolaşımı ya da kalp rahatsızlıkları, baş ağrısı, görme bozuklukları, el-bilek rahatsızlıkları, kilo kaybı, kas ve iskelet sistemi düzensizlikleri vb. sağlık sorunlarına neden olabilir (Amatem, 2008). Dijital oyunların bu potansiyel tehlikelerine karşın (dijital) oyun temelli öğretim yöntemi, sağladığı faydalar sebebiyle eğitim öğretim ortamlarında sıklıkla kullanılmaktadır. Bahsi geçen potansiyel tehlikelerin ortaya çıkmaması ve maksimum eğitsel faydayı elde etmek için sınıf ortamında öğretmenlerin, evde ise ebeveynlerin dijital oyunla öğretimde şu hususlara dikkat etmesi gerekmektedir (Çavuş vd., 2016; Mehroof & Griffiths, 2010):

- Çocuğa, diğer oyunculara kişisel bilgilerini vermemeleri,

- Çocuğa, tanımadığı diğer oyuncularla iletişim kurmamaları,
- Çocuğun, zorbalık, tehdit, kötü dil, istenmeyen içeriğin gösterilmesi veya oyun dışında buluşma davetleri gibi durumları anne babası veya öğretmene bildirmesi gerektiği söylenmelidir.
- Çocuğun oynadığı oyunları zaman zaman izlemelidir.
- Çocuklar güven duydukları kişileri medya kullanımı konusunda da örnek alırlar. Bu nedenle öğretmenler veya anne-babalar kendi medya deneyimlerini çocukla paylaşmalıdır. Yine bu bağlamda sınıfta olsun evde olsun çocuğun örnek alacağı davranışlarda bulunmaya özen gösterilmelidir.
- Çocuğun yaşına göre dijital araçları kullanmasına dikkat etmek gerekir: Çocuğun 3 yaşından önce televizyon, 6 yaşından önce oyun konsolu, 9 yaşından önce internet bağlantısı olan bilgisayar ve 12 yaşından önce kişisel sosyal medya araçlarını tek başına kullanmasına izin verilmemelidir.
- Güvenli internet bağlantıları kullanılmalıdır.
- Oyunlar, diğer dijital ürün ve içeriklerin üzerinde belirtilen yaş sınırlamalarına dikkat edilmelidir.
- Çocuğun günlük ve haftalık olarak ekran başında ne kadar zaman geçirmesine izin verileceği çocukla birlikte belirlenmelidir. Kesin sınırlar konulmalı ve çocuğun anlaşmalara uymasına dikkat edilmelidir.

Web 2.0 araçları kullanılarak eğitsel dijital oyunlar kolayca tasarlanabileceği gibi birçok katılımcının da eş zamanlı olarak aynı oyunu oynamasına olanak sağlanabilir. Web 2.0 ilk kez O'Reilly Media tarafından 2004'de kullanılmaya başlamış ve hızla web 1.0'ın (mono internet) yerini almıştır. Web 1.0'da bütün veri paylaşımları bir ana bilgisayardan diğer kullanıcılara ulaşırken, web 2.0'da veri üretimi ve paylaşımı tüm kullanıcılar tarafından aynı anda yapılabilmektedir. Web 2.0'la birlikte sosyal medya araçlarının kullanım alanları da farklılaşmış ve çok sayıda kişi/kurum tarafından kullanılmaya başlanmıştır. Web 2.0, eğitime, ekonomiye ve bilimsel projelere küresel boyut kazandırmıştır. Bu söylenenlerden hareketle web 2.0'ın kullanıcılarına içerik geliştirme, iş birliği yapabilme, kullanıcılar arasında bilgi veya fikir alışverişi yapabilme olanağı sağladığı ve sonuçta web 2.0'ın temel olarak kullanıcı tasarımı merkezli olduğu ve daha çok interaktif, işbirlikçi iletişim ve bilgi paylaşımı olanağı sağladığı söylenebilir (Genç, 2010).

Web 2.0 araçları ile birçok eğitsel hedef gerçekleştirilebilir (Baran & Ata, 2013; Aytan & Başal, 2015; Elmas & Geban, 2012; Thompson, 2007):

- Facebook, Twitter, LinkedIn gibi sosyal ağlar kullanılarak öğrencilerin sosyal gelişimi izlenebilir.
- Öğretmenler çevrimiçi içerik yazıp öğrencileriyle paylaşılabilir veya öğrencilerin yazıp paylaştıkları üzerinden yazma eğitimi yapılabilir.
- Sınavlar çevrimiçi yapılabilir.
- e-Twinning projeleri için çevrimiçi videolar, sunular, e-kitaplar, sınıf ve okul dergileri, bültenler oluşturulabilir ve web 2.0 araçları kullanılarak yayınlanabilir.

- Öğretmenler çevrimiçi oyun sağlayıcılar ile eğitimsel oyunlar tasarlayabileceği gibi duyuşsal hedeflere ulaştırmayı kolaylaştırıcı eğlence amaçlı oyunlar da tasarlayıp uzaktan eğitim sürecinde sınıftaki tüm öğrencilerin katılabileceği oyunlar oynanabilir.
- *Dil becerilerini geliştirici oyunlar oynanabileceği gibi özellikle birinci sınıfa devam eden öğrenciler için ilkokuma yazma öğretimi yapılabilir:* Sesi hissetme, harfi tanıma, yazma, heceler arası ilişkiyi görme, kelimeler ve görselleri eşleştirme, anlamayı geliştirme, metin oluşturma ve okuma gibi eğitsel hedefler doğrultusunda çok sayıda oyun kolayca tasarlanıp sınıfça oynanabilir. Bu sayede öğrencilerin sıkılmadan çok sayıda etkinlik yapması sağlanabilir.

## Araştırmanın Amacı

COVID-19 pandemisi nedeniyle MEB Türkiye’de bulunan tüm seviyelerdeki okulları yüz yüze eğitime kapatmış bunun yerine EBA TV başta olmak üzere diğer uzaktan eğitim araçlarıyla uzaktan eğitimle öğretime devam etme kararı almıştır. Kuşkusuz bu süreçten en fazla olumsuz etkilenen sınıf düzeyi birinci sınıflardır. Çünkü birinci sınıfa devam eden öğrenciler, daha önce öğrenme odaklı bir okula devam etmediklerinden okul yaşantılarına ilişkin yeterli tecrübeye sahip değildir. Ayrıca bu öğrenciler, kendi başlarına bilgi edinme becerilerinden (okuma, yazma, araştırma vb.) yoksun oldukları gibi yaşları itibarıyla -bazı öğrenmeler için yeterli olgunluk seviyesine ulaşamama vb. bazı gelişimsel problemleri de (Senemoğlu, 2014; Bacanlı, 2002) vardır. Bu çalışmada uzaktan eğitimde, web 2.0 araçlarıyla tasarlanan eğitsel oyunların birinci sınıf öğrencilerin Türkçe Dersi Öğretim Programında (MEB, 2019) belirtilen sesi hissetme, harfleri yazma/tanuma, heceleme ve metin içinde kullanma kazanımları üzerindeki etkisinin tespiti amaçlanmıştır.

## YÖNTEM

Araştırmada, uzaktan eğitimde, web 2.0 araçları kullanılarak hazırlanan eğitsel oyunların ilkokuma yazma eğitimindeki etkililiğini belirlemek için deneysel modellerden “ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel model” kullanılmıştır. Yarı deneysel model (Quasi-Experimental Studies), eğitim araştırmalarında oldukça fazla kullanılmaktadır. Çünkü bu modelde, denekler değil grupların (şubelerin) seçimi söz konusudur ve eğitim ortamlarında çoğu zaman denekler değil gruplar (sınıf/şube) seçilmekte ve bu gruplar deney veya kontrol grubu olarak atanmaktadır. Denek seçimindeki bu sınırlılıktan doğan geçerlilik ve güvenilirlik problemi, deney ve kontrol gruplarının rastgele seçimi ile bir ölçüde giderilebilmektedir (Karasar, 2012; Christensen, 2004; Creswell, 2011).

## Evren-Örneklem

Bu araştırmanın çalışma evrenini, 2020-2021 eğitim/öğretim dönemi güz yarıyılında Tekirdağ ili Çerkezköy ilçesinde bulunan devlet ilkokullarının birinci sınıflarına devam eden ve uzaktan eğitimle ilkokuma yazma öğrenen öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmanın pandemi sürecinde yapılması ve altı haftalık uygulamaları gerektiriyor olması sebebiyle

amaçlı örnekleme tekniklerinden kolay ulaşılabilir örnekleme tekniği kullanılarak iki birinci sınıf şubesi seçilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi zaman, emek ve maliyet kaybını en aza indirmek, araştırmaya hız ve pratiklik katmak için kullanılabilir (Patton, 2015).

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada araştırmacılar tarafından geliştirilen 11 farklı ölçme aracı kullanılmıştır. Bu araçlar Türkçe Dersi Öğretim Programında belirtilen (MEB, 2019) dördüncü (z, ç, g, ş, c, p) ve beşinci grup (h, v, ğ, f, j) harfeler için ayrı ayrı geliştirilmiştir. Her bir ölçek beş bölümden oluşmaktadır:

1. Bölüm: Harfi ayırt etme (ilgili harfin küçük ve büyük şeklini diğer harfler ve şekiller arasından bulup işaretleme). Bu bölümde her bir öğrencinin ilgili tüm harfleri bulması için geçen süre (harfi ne kadar sürede tanıdığı) kaydedilmektedir.
2. Bölüm: Verilen resimde gösterilen varlığın adı içinde harfin yerini bulma/sesi hissetme (resimde verilen varlığın adı içinde –varsa- ilgili harfin başta mı, ortada mı yoksa sonda mı olduğunu işaretleme) Bu bölümde öğrenci tüm işaretlemeleri doğru yaptıysa, bunu kaç saniyede yaptığı kaydedilmektedir.
3. Bölüm: İlgili harfi okunabilir ve uygun hızda yazma (yazma niteliği). Bu bölümde öğrenci ilgili harften beş büyük ve beş tane de küçük harf olmak üzere toplam 10 kere yazmaktadır.
4. Bölüm: Harfi hece içinde kullanma (harfin bulunduğu heceleri birleştirerek kelime oluşturma ve bu kelimeyle ilişkili olduğu resmi eşleştirme)
5. Bölüm: Harfi metnin içinde okuma (ilgili harfin yoğun şekilde kullanıldığı bir metni hatasız şekilde sesli olarak okuma)

Ölçeğin geçerliliği sınıf eğitimi alanında uzman iki, doktorasını tamamlamış bir ve görsel tasarım alanında uzman iki olmak üzere toplam beş alan uzmanının görüşü alınarak sağlanmıştır

### Araştırma Etiği

Araştırmada öncelikle örnekleme alınan öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile iletişime geçilmiş ve araştırmanın yürütülmesi ile ilgili bilgi verilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin araştırmaya katılım hususunda gönüllü olduğu görülmüştür. Yine sınıf öğretmenleri aracılığıyla öğrencilerin ailelerine de bilgi verilmiş ve izinleri alınmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere ilişkin hiçbir kişisel veri istenmemiştir. Yıldız Teknik Üniversitesi Etik Kurulu, 19.06.2020 tarih ve 73613421-604.01.02.E-2006190272 sayılı kararıyla araştırmanın ve kullanılan ölçeğin bilimsel etik kurallara uygun olduğunu onaylamıştır.

### Uygulama

Araştırmanın birinci aşamasında her iki grupta bulunan öğrenciler arasında dördüncü ve beşinci grup harfleri okuyup yazabilen öğrenci olup olamadığına bakılmıştır. Bu uygulama sonucunda her iki grupta da ilgili harfleri bilen öğrenci olmadığı görülmüştür. Her iki grubun üçüncü grup harfleri okuyup yazma becerileri arasında manidar bir fark olup olmadığı test edilmiş ve manidar bir fark olmadığı görüldükten sonra dördüncü ve beşinci grup harflerin öğretimine başlanmıştır.

Araştırmada öncelikle örnekleme seçilen iki şubeden hangisinin deney, hangisinin kontrol grubu olacağına rastgele karar verilmiştir. Daha sonra, dördüncü (z, ç, g, ş, c, p) ve beşinci grup (h, v, ğ, f, j) harflerin öğretimi (sesi hissetme, yazma, hece ve kelime içinde kullanma) deney grubundaki öğrencilere, ilgili kazanımlara yönelik olarak geliştirilen web 2.0 ile hazırlanan eğitsel oyunlarla; kontrol grubundaki öğrencilere ise geleneksel yöntemle (sınıf öğretmeni yüzyüze eğitimde anlattığı şekilde kamera karşısında dersini işlemiş ve öğrencilerin sürece sesli veya görüntülü olarak katılımına izin verilmiştir) yapılmıştır. Tüm uygulamalar uzaktan eğitim ortamında ve her şubenin kendi sınıf öğretmeni tarafından gerçekleştirilmiştir. Süreç bir haftada iki harf öğretimi şeklinde planlanmış ve yürütülmüştür. Harflerin öğretimi (duyduğu sesleri ve harf şekillerini eşleştirme; uygun heceleri birleştirip kelime oluşturma, hecelerin doğru okunması; kelime ve ilgili görseli eşleştirme ve cümlede anlatılan durumu ilgili görselle eşleştirme) ve öğrencileri değerlendirme amacıyla web 2.0 araçlarından kahoot, storybird ve powtoon kullanılmıştır. Her bir harfin öğretimi tamamlandıktan sonra o harfle ilgili ölçme aracı uygulanmıştır. Uygulamalarda öğrencilere, zaman sınırı olmadığı ve verilen görev tam ve doğru şekilde yapıldıktan sonra sürelerin kaydedileceği hatırlatılmıştır. Deney ve kontrol grubuna her hafta eşit ders saati sürecinde ilgili kazanımlar doğrultusunda ilkokuma yazma öğretimi yapılmıştır. Tüm süreç altı hafta devam etmiştir.

Öğrencilerin ölçeğin 1., 2., 4. ve 5. bölümlerindeki görevleri kaç saniyede bitirdiği kaydedilmiştir. Çünkü özellikle ilkokuma yazma öğretiminde temel hedefi -anlamadan ziyade- sesin tanınması ve okumanın otomatikleşmesinin bir göstergesi olarak verilen görevleri bitirme hızı kabul edilebilir (Akyol, 2003; Başaran, 2013; Fusch vd, 2009; Hasbrouck & Tindal, 2006). Ölçeğin 3. bölümünde öğrencilerden ilgili harfi dört çizgi ve üç boşluk olan satırlara yazmaları istenmiştir. Öğrencilerin yazdığı harfler, “harflerin gövde, üst ve alt uzantılarının oluşturulması, boyutları, satır takibi, yazının koyuluğu, eğim ve boşlukların uygunluğu kriterlerine göre sınıf eğitimi alanında uzman ve bu alanda doktorasını tamamlamış araştırmacılar tarafından değerlendirilerek 1 ila 5 puan arasında puanlanmıştır. Puanlamada önce araştırmacılar bireysel olarak puan vermişler daha sonra verilen puanlar karşılaştırılmış her iki araştırmacı da aynı puanı verdiyse bu puan aynen kabul edilip bilgisayara işlenmiştir. Araştırmacıların farklı puan verdiği öğrencilerin kâğıtları ise yeniden ve beraberce incelenmiş ve bu öğrencilere araştırmacıların ortaklaşa belirledikleri puan verilmiştir.

Elde edilen tüm veriler SPSS 26.0 programı kullanılarak işlenmiştir. Toplanan verilerin analizinde bağımsız grupları için t-testi, aritmetik ortalama ve standart sapma kullanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırma sonucu elde edilen bulgular tablolar şeklinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

**Tablo 1.** Öğrencilerin Ön Test (Uzaktan Eğitimle Öğrendikleri Üçüncü Grup Harfleri Okuma Ve Yazma Düzeyleri) Puanları Arasındaki Fark

Değişken	Grup	N	X	S	Sd.	t	P								
Üçüncü grup harfleri okuma	Deney	20	4,00	,72	38	,224	,824								
	Kontrol	20	3,95	,68				Üçüncü grup harfleri yazma	Deney	20	3,85	,74	38	,892	,378
Üçüncü grup harfleri yazma	Deney	20	3,85	,74	38	,892	,378								
	Kontrol	20	3,65	,67											



Tablo 1. incelendiğinde kontrol grubundaki öğrencilerin üçüncü gruptaki harfleri okuma testinden aldıkları puanların ortalamasının 3,95; deney grubundaki öğrencilerin ise 4.0 olduğu görülmektedir. Yine tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin üçüncü gruptaki harfleri yazma ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 3,65 iken kontrol grubundaki öğrencilerin ise 3,85'tir. Tabloya göre hem deney hem de kontrol grubundaki öğrencilerin üçüncü gruptaki harfleri yazma ve okuma düzeyleri arasında manidar bir fark bulunmamaktadır (okuma düzeyi için  $t = ,224$  ve  $p > .05$ ; yazma niteliği için  $t = ,892$  ve  $p > .05$ ).

**Tablo 2.** Uzaktan Eğitimde Web 2.0 Uygulamalarıyla Yapılan Eğitsel Oyun Temelli İlkokuma Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Harfi Tanıma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Değişken	Grup	N	X	S	Sd.	t	P
Harfi ayırt etme	Deney	20	127,48	22,71	38	2,340	,025
	Kontrol	20	152,50	42,07			

Tablo 2'de deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dördüncü ve beşinci harf grubunda bulunan harfleri diğer harf ve şekiller arasından bulup işaretleme süreleri arasındaki farkın manidarlığı görülmektedir. Tabloya göre deney grubundaki öğrenciler istenen harfin büyük ve küçük yazılmış halini ortalama 127,48 saniyede bulurken; kontrol grubundaki öğrencileri ise ortalama 152,50 saniyede bulmaktadır. Diğer bir deyişle deney grubundaki öğrenciler harfleri daha hızlı bulup tanıyabilmektedir. Tabloya göre öğrencilerin harfi tanıma becerileri arasında manidar bir fark vardır ( $t=2,340$  ve  $p < .05$ ). Bu bulgular uzaktan eğitimde web 2.0 ile yapılan oyun temelli ilkökuma yazma öğretiminin öğrencilerin harfi tanıma becerisini hızlandırdığı/geliştirdiği şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 3.** Uzaktan Eğitimde Web 2.0 Uygulamalarıyla Yapılan Eğitsel Oyun Temelli İlkokuma Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Sesi Hissetme Becerisi Üzerindeki Etkisi

Değişken	Grup	N	X	S	Sd.	t	P
Sesi hissetme	Deney	20	169,16	34,55	38	1,100	,278
	Kontrol	20	184,26	50,71			

Tablo 3'te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dördüncü ve beşinci harf grubunda bulunan harfleri resimde verilen nesnenin adının içerisinde olup olmadığını ve varsa başta mı, ortada mı yoksa sonda mı olduğunu işaretleme süreleri arasındaki farkın manidarlığı görülmektedir. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin ilgili sesleri bulup yerini doğru şekilde işaretlemesi ortalama 169,16 saniye sürerken; kontrol grubundaki öğrencilerin ise ortalama 184,26 saniye sürmüştür. Diğer bir deyişle deney grubundaki öğrenciler sesleri daha hızlı ayırt etmektedir. Ancak tablo incelendiğinde öğrencilerin sesi hissetme becerileri arasında manidar bir fark olmadığı görülmüştür ( $t=1.100$  ve  $p > .05$ ). Bu bulgular uzaktan eğitimde web 2.0 ile yapılan oyun temelli ilkökuma yazma öğretiminin öğrencilerin sesi hissetme becerisi üzerinde manidar bir etkisi olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 4.** Uzaktan Eğitimde Web 2.0 Uygulamalarıyla Yapılan Eğitsel Oyun Temelli İlkokuma Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Yazılarının Niteliği Üzerindeki Etkisi

Değişken	Grup	N	X	S	Sd.	t	P
Yazının niteliği	Deney	20	4,52	,70	38	1,898	,065
	Kontrol	20	3,98	1,05			

Tablo 4'te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dördüncü ve beşinci harf grubunda bulunan harfleri yazma niteliği arasındaki farkın manidarlığı görülmektedir. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin dördüncü ve beşinci grup harfleri yazma ölçeğinden aldıkları puanların ortalaması 4,52 iken kontrol grubundaki öğrencilerin ise 3,98'dur. Tablo incelendiğinde öğrencilerin harfleri yazma becerileri arasında manidar bir fark olmadığı görülmüştür ( $t=1.898$  ve  $p>.05$ ). Bu bulgular uzaktan eğitimde web 2.0 ile yapılan oyun temelli ilkökuma yazma öğretiminin öğrencilerin yazılarının niteliği üzerinde manidar bir etkisinin olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 5.** Uzaktan Eğitimde Web 2.0 Uygulamalarıyla Yapılan Eğitsel Oyun Temelli İlkokuma Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Heceleme Becerisi Üzerindeki Etkisi

Değişken	Grup	N	X	S	Sd.	t	P
Heceleme	Deney	20	241,28	34,79	38	6,041	,000
	Kontrol	20	332,71	58,06			

Tablo 5'te deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dördüncü ve beşinci harf grubunda bulunan harflerle ilgili heceleri ayırma ve birleştirme becerisi arasındaki farkın manidarlığı görülmektedir. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin dördüncü ve beşinci grup harflerle ilgili kendilerine karışık olarak verilen heceleri birleştirip uygun görselle eşleştirmeleri ortalama 241,28 saniye sürerken kontrol grubundaki öğrencilerin ise 332,28 saniye sürmüştür. Tablo incelendiğinde öğrencilerin heceleme becerileri arasındaki farkın manidar olduğu görülmüştür ( $t=6,041$  ve  $p<.05$ ). Bu bulgular uzaktan eğitimde web 2.0 ile yapılan oyun temelli ilkökuma yazma öğretiminin öğrencilerin hecelemeyle ilgili becerilerini olumlu şekilde arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 6.** Uzaktan Eğitimde Web 2.0 Uygulamalarıyla Yapılan Eğitsel Oyun Temelli İlkokuma Yazma Eğitiminin Öğrencilerin İlgili Harfi Metin İçinde Tanıyıp Okuma Becerisi Üzerindeki Etkisi

Değişken	Grup	N	X	S	Sd.	t	p
Harfi metin içinde okuma	Deney	20	151,32	28,30	38	9,414	,000
	Kontrol	20	220,68	59,51			

Tablo 6'da deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin dördüncü ve beşinci harf grubunda bulunan harfleri metin içinde tanıyıp okuma becerisi arasındaki farkın manidarlığı görülmektedir. Tabloya göre deney grubundaki öğrencilerin ilgili harfin yoğun şekilde kullanıldığı beş ila altı cümleden oluşan metinleri (metinde öğrencinin henüz işlemediği harflerden oluşan kelimeler ve nispeten uzun kelimeler görseller kullanılarak verilmiştir) doğru okumaları ortalama 151,32 saniye sürerken kontrol grubundaki öğrencilerin ise 220,68 saniye sürmüştür. Tablo incelendiğinde öğrencilerin ilgili harfin yoğun şekilde kullanıldığı bir metni okuma süreleri arasındaki farkın manidar olduğu görülmüştür ( $t=9,414$  ve  $p<.05$ ). Bu bulgular uzaktan eğitimde web 2.0 ile yapılan oyun temelli ilkökuma yazma öğretiminin öğrencilerin metni okuma hızını olumlu şekilde arttırdığı şeklinde yorumlanabilir.

## SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada uzaktan eğitimde oyunla eğitimin ilkökuma yazma öğretimindeki etkisine bakılmış ve şu sonuçlara ulaşılmıştır: Web 2.0 araçları kullanılarak geliştirilen oyunlarla ilkökuma yazma öğretimi, harfi ayırt etme, heceleme ve metin içinde harfi okuma becerilerini geliştirmektedir. Bu yöntemin sesi hissetme ve nitelikli yazma becerisini de

geliştirdiği görülmüştür. Ancak bu gelişmenin geleneksel yöntemle ilkokuma yazma öğretimine kıyasla istatistiki olarak manidar olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçların oyunla öğretimin genelde ilkokul düzeyinde hemen tüm derslerde, özelde ilkokuma yazma öğretiminde hem akademik başarı hem de duyuşsal hedeflere ulaşmada etkili olduğunu gösteren çok sayıda araştırmanı (Babayiğit & Gültekin, 2019; Hanbaba, 2011; Gelen & Özer, 2010; Gülsoy & Uçgun, 2013; Savaş & Gülüm, 2014; Torun & Duran, 2014) sonucu ile örtüştüğü söylenebilir. Araştırmada bu sonuçların ortaya çıkmasının sebebi, uzaktan eğitimde öğrenme kaygıları daha da artan öğrencilerin oyunla öğretimle rahatlaması ve stresten kurtulmaları olabilir. Zira oyunlar, ilk okuma yazma öğretimi sürecini öğrenciler için ilginç ve eğlenceli hale getirmekte ve öğrencilerin ilkokuma yazmayı öğrenme motivasyonlarını arttırmaktadır. Unutulmamalıdır ki bu yaş grubu öğrenciler oyun çağı çocuklarıdır (Öz & Çelik, 2009). Ayrıca öğrenciler yaparak ve yaşayarak öğrendikleri için edindikleri bilgi ve becerilerin niteliği ve kalıcılığı da fazla olmaktadır (Babayiğit & Gültekin, 2019; Güneş, 2015; Johnson, 2008). Bu sonuçların ortaya çıkmasında etkili olan diğer bir sebep de eğitsel oyunların ilkokuma yazmayı öğrenme sürecinde otomatikleşme için gerekli olan bol miktarda tekrar yapmaya imkân vermesi ve bu süreci de eğlenceli hale getirme potansiyeli olabilir (Beers vd., 2010).

Oyun temelli öğretimle ilkokuma yazma öğretiminde bol miktarda şiir okuma veya kafiyeli kelimelerle oyunlar oynama vb. etkinliklerle sesi hissetme çalışmalarını yaptırılabilceği ve bu becerinin arttırılabilceğini söyleyen (Beers vd., 2010; Wyse & Jones, 2005) araştırmacıların savlarıyla bu araştırmada ulaşılan sonuçların örtüşmediği görülmüştür. Bu durumun sebebi 4. ve 5. grup harflerin fonolojik özellikleri olabileceği gibi, geleneksel yöntemle de sesi hissettirme kazanımlarının başarılı şekilde gerçekleştirilebilmesi olabilir.

Araştırmada ayrıca web 2.0 araçları kullanılarak geliştirilen oyunlarla ilkokuma yazma öğretiminin öğrencilerin yazılarının niteliği üzerinde de manidar bir etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu literatürdeki araştırmaların (Bağcı, 2011; Gülsoy & Uçgun, 2013; Özcan, 2001; Özenç, 2007; Gelen & Özer, 2010; Savaş & Gülüm, 2014; Torun & Duran, 2014) sonuçlarıyla örtüşmemektedir. Bu durumun ortaya çıkma sebebi uzaktan eğitimin kendine özgü sınırlılıkları olabilir. Zira uzaktan eğitimde kalabalık sınıf mevcutları ile öğrencilerin ve öğretmenin ekran karşısında uzun süre kalmalarına bağlı ortaya çıkan diğer sorunlar dikkate alındığında, tüm öğrencilerin yazılarının değerlendirilip gerekli dönütlerin verilmesi, mümkün görünmemektedir. Oysa öğrencilerin yazılarının niteliğini geliştirmek için sürekli dönüt düzeltme yapılması gerekmektedir (Başaran & Akyol, 2019).

2019 yılının sonlarında ortaya çıkan Yeni Tip Korona Virüs (2019-nCoV) kısa sürede bütün dünyaya yayılmıştır. Hastalığın alınan tüm önlemlere rağmen Çin'den ABD'ye haftalar içinde ulaşmasının önüne geçilememiştir. Bu kadar ölümcül ve bulaşıcı bir virüsün neden olduğu pandemiyle mücadele kapsamında Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) tarafından 2020 yılının Mart ayında pandemi ilan edilmiştir. DSÖ, aynı zamanda salgına karşı alınacak tedbirler kapsamında okulların tatil edilmesini de önermiştir. Türkiye'de de Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 23 Mart 2020 tarihi itibarıyla bütün kademelerdeki okulları yüz yüze eğitime kapatarak uzaktan eğitime geçmiştir. Çocuklar okullarda eğitim görmekte iken bir anda kendilerini odalarında bilgisayar veya TV ekranları karşısında ders dinlerken bulmuşlardır. Edinilen tecrübeler ve gelecek projeksiyonları ışığında uzaktan eğitimin bundan sonra da eğitim sisteminin vazgeçilmez bir parçası olacağı söylenebilir. Uzaktan

eğitim, her ne kadar kazanımlar açısından farklılık arz etmese de, süreçte kullanılan araç gereçler, öğretim sürecinin planlanması, öğrencilerin derslere katıldığı fiziki ortamlar ve sınıf içi etkileşim vb. açılardan değerlendirildiğinde yüz yüze eğitimden oldukça farklıdır. Uzaktan eğitimin etkililiği daha çok öğrencinin kullandığı elektronik cihazların niteliği, kullanılan internet alt yapısı ile öğrenci ve öğretmenlerin uzaktan eğitime adaptasyonuna bağlı olmaktadır (Bakioğlu & Çevik, 2020; Bozkurt, 2020; Dikmen, & Bahçeci, 2020; Durak, Çankaya & İzmirli, 2020; Serçemeli & Kurnaz,2020). Bu adaptasyon sürecinde öğretmenlerin alışkın olduğu öğretim yöntem ve araçlarının alternatiflerini bulmaları gerekmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarından hareketle öğretmenlere uzaktan eğitimle ilkökuma yazma öğretimi sürecinde alışkın oldukları öğretim yöntemlerini uzaktan eğitimde kullanılacak şekilde evirmeleri önerilebilir. Diğer bir deyişle öğretmenler uzaktan eğitimde kamera karşısına geçip normal zamanlardaki gibi derslerini anlatmamalı, kullanılan dijital platformun gereklerinin bilincinde olmalı; teknolojinin sağladığı imkânları kullanarak farklı araçlar ve yöntemler geliştirip kullanılmalıdır. İlkokuma yazma öğretiminde sınıf öğretmenlerine web 2.0 araçları kullanarak geliştirebilecekleri eğitsel oyunları kullanmaları ve dijital ortamlarda ders materyali hazırlama/sunma becerileri edinmeleri tavsiye edilebilir. Ayrıca ilkökul çocuklarının alışkın olduğu teknolojik imkânlar onların hız düşkünlüğü, çabuk sıkılma gibi davranışlar sergilemesine sebep olmaktadır. Bu sebeple uzaktan yapılan canlı ders esnasında dijital oyunlar oynansa bile sıkılmaları normal karşılanmalıdır. Böyle durumlarda öğretmenin bir B planı hazır olmalı ve kullanılan dijital platform/uygulama/araç değiştirilmelidir.

#### KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2003). Türkçe ilkökuma yazma öğretimi. Ankara: Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Amatem, (2008). Bilgisayar ve internet. Ankara: Amatem Yayınları
- Aral, N. (2000). Çocuk gelişiminde oyunun önemi. Çağdaş Eğitim, 265, 15-17.
- Arslan, A., Kırık, A. M., Karaman, M. & Çetinkaya, A. (2015). Lise ve üniversite öğrencilerinde dijital bağımlılık. Uluslararası Hakemli İletişim Ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, 8(8), 34-58.
- Aytan, T. & Başal, A. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının web 2. 0 araçlarına yönelik algılarının incelenmesi. Turkish Studies, 10(7), 149-166.
- Babayiğit, Ö. & Gültekin M. (2019). İlk okuma yazma öğretiminde oyunla öğretim yöntemi uygulamaları. Anadolu Journal of Educational Sciences International, 9(2): 450-483.
- Bacanlı, H. (2002). Gelişim ve öğrenme. Ankara: Nobel Yayınları.
- Bakioğlu, B. & Çevik, M. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde fen bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. Turkish Studies, 15(4), 109-129.
- Baran, B. & Ata, (2013). Üniversite Öğrencilerinin Web 2.0 Teknolojileri Kullanma Durumları, Beceri Düzeyleri ve Eğitsel Olarak Faydalanma Durumları. Eğitim ve Bilim, 38(169), 192-208.
- Başaran ve Akyol (2019). Dördüncü sınıf öğrencilerinin kalem tutuşlarının ergonomik unsurlar açısından incelenmesi. Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 2019, 7(1), 1-14.
- Başaran, M. (2013). Okuduğunu anlamamanın bir göstergesi olarak akıcı okuma. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Bilimleri,13, 2277-2290.

- Beers, C. S., Beers J. W. & Smith, J. O. (2010). A principal's guide to literacy instruction. New York: Guilford Publications.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Cesarone, B. (1994, Ocak). Video Games And Children. <http://www.kidsource.com/kidsource/content2/video.games.html>. [10 Ocak 2021].
- Christensen, L. B. (2004). "Experimental methodology". USA: Pearson Education.
- Çankaya, G. & Ergin, H. (2015). Çocukların oyunlara göre empati ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(2), 283-297.
- Çavuş, S., Ayhan, B. & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *İletişim Kuram Ve Araştırma Dergisi*, 43, 265-289.
- Çokaum (Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi) (2004). Türkiye'de çocuk oyunları: araştırmalar. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Creswell, J. W. (2011). Educational research: planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research. (3. Ed.). USA: Pearson Education Inc.
- Dikmen, S. & Bahçeci, F. (2020). Covid-19 pandemisi sürecinde yükseköğretim kurumlarının uzaktan eğitime yönelik stratejileri: Fırat Üniversitesi örneği. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(2), 78-98.
- Durak, G., Çankaya, S. & İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- EBA. (2017). Dijital oyunlar ve eğitimde kullanımı. <https://ww.eba.gov.tr> [1 Ocak 2021].
- Elmas, R. & Geban, Ö. (2012). Web 2.0 tools for 21st century teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 4(1), 243-254.
- Fleer, M. (2009) Play and learning in early childhood settings: international perspectives. Springer.
- Fuchs, L. S., Fuchs D., Hosp M. K., & Jenkins J. R. (2009). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. *Scientific Studies of Reading*, 5(3), 239-256.
- Gelen, İ. ve Özer, B. (2010). Oyunlaştırmanın beşinci sınıf matematik dersinde problem çözme becerisi ve derse karşı tutum üzerindeki etkisi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 5 (1), 71-88.
- Genç, Z. (2010). Web 2.0 yeniliklerinin eğitimde kullanımı: bir facebook eğitim uygulama örneği. XII. Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri 10 - 12 Şubat 2010 Muğla.
- Gentile, D. A., Swing, E. L., Lim, C. G. & Khoo, A. (2012). Video game playing, attention problems, and impulsiveness: Evidence of bi-directional causality. *Psychology of Popular Media Culture*, 1, 62-70.

- Güneş, F. (2015). Oyunla öğrenme yaklaşımı. *Turkish Studies*, 10 (11), 773-786.
- Grüsser, S. M., Thalemann, R., & Griffiths, M. D. (2007). Excessive computer game playing: evidence for addiction and aggression? *Cyberpsychology & Behavior*, 10(2), 290-292.
- Gülsoy, T. & Uçgun, D. (2013). 6. sınıf öğrencilerinin kelime hazinesinin geliştirilmesinde eğitsel oyunların etkisinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 8 (13), 943-952.
- Hanbaba, L. (2011). Oyunla öğretim yönteminin ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin hayat bilgisi dersi başarıları ve tutumuna etkisi. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Sakarya: Sakarya Üniversitesi.
- Hasbrouck, J., & Tindal G. A. (2006). Oral reading fluency norms: A valuable assessment tool for reading teachers. *The Reading Teacher*, 59(7), 636-644.
- Horzum, M. B. (2011). İlköğretim öğrencilerinin bilgisayar oyunu bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim Ve Bilim Dergisi*, 36(159), 56-68.
- Horzum, M. B., Güngören, Ö. C., & Kaymak-Demir, Z. (2017). Teknolojinin olumsuz etkileri. Ankara: Vize Yayınları.
- Johnson, A. P. (2008). Teaching reading and writing: a guidebook for tutoring and remediating students. Maryland: Rowman ve Littlefield Publishers.
- Karasar, N. (2012). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Maden, S. (2007), Ülker Köksal'ın çocuk oyunlarının eğitim boyutu üzerine bir inceleme, (Yüksek Lisans Tezi). Erzurum: Atatürk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- MEB. (2019). İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar). Ankara: MEB.
- Mehroof, M., & Griffiths, M. D. (2010). Online gaming addiction: the role of sensation seeking, self-control, neuroticism, aggression, state anxiety, and trait anxiety. *Cyberpsychology, Behavior, And Social Networking*, 13(3), 313-316.
- Öz, M. F. & Çelik, K. (2007). Uygulamalı ilkokuma yazma öğretimi. (6. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Patton, M. Q. (2015). Qualitative research and evaluation methods. California: Sage Publishing.
- Savaş, E. & Gülüm, K. (2014). Geleneksel oyunlarla öğretim yöntemi uygulamasının başarı ve kalıcılık üzerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16 (1), 175-194.
- Senemoglu, N. (2004). Gelişim, öğrenme ve öğretim. Ankara, Gazi Kitabevi.
- Serçemeli, M. & Kurnaz, E. (2020). Covid-19 pandemi döneminde öğrencilerin uzaktan eğitim ve uzaktan muhasebe eğitimine yönelik bakış açıları üzerine bir araştırma. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademik Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 40-53.
- Talan, T. & Kalınkara, Y. Ortaokul öğrencilerinin dijital oyun oynama eğilimlerinin ve bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi: malatya ili örneği. *Journal Of Instructional Technologies & Teacher Education*, 9(1),1-13.
- Thompson, J. (2007). Is Education 1.0 ready for Web 2.0 students? *Innovate: Journal of Online Education*, 3(4), 1-6.

- Torun, F. ve Duran, H. (2014). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(16), 418- 448.
- Weinstein, A. M. (2010). Computer and video game addiction: a comparison between game users and non-game users. The American Journal Of Drug And Alcohol Abuse, 36(5), 268-276.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 1, s. 200-216

## Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi

Süleyman AYDENİZ<sup>1</sup>

Mustafa HAYDAROĞLU<sup>2</sup>

### Özet

Bu çalışmada dört temel dil becerisi alanında 2015-2019 yılları arasında yürütülen lisansüstü tezlerin çeşitli açılardan incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında ilgili tezler; temel dil becerisi alanlarına, yazıldığı yıla, yapıldığı üniversiteye, danışman unvanına, tartışma ve sonuç bölümlerinin birbirleriyle ilişkisine göre incelenmiştir. Veriler bibliyometrik teknikler ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak irdelenmiştir. Tezlere, Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından kavram ve anabilim dalı düzeyinde tarama yapılarak ulaşılmıştır. Kavram taraması yapılırken "Türkçe, dört temel dil becerisi, okuma, yazma, dinleme ve konuşma" anahtar kelimeleri kullanılmıştır. Anabilim dalında tarama yapılırken kullanılan anahtar kelimeler ise "Türkçe, Türkçe Eğitimi, Türkçe Öğretimi Programı, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi, Türkçe Öğretmenliği"dir. Yapılan tarama sonucunda 198 yüksek lisans, 47 doktora tezine erişilmiştir. Elde edilen bulgulara göre dört temel dil becerisi alanında 58 üniversitenin lisansüstü tez çalışması yürüttüğü, bu üniversitelerin 13'ünün hem yüksek lisans hem de doktora tezi çalışmalarında yer aldığı belirlenmiştir. Gerek yüksek lisans gerekse doktora tezlerinde üniversite bazında en fazla çalışmayı Gazi Üniversitesinin (f=31) yürüttüğü tespit edilmiştir. Danışman bazında lisansüstü çalışmalarda en fazla "Doçent Doktor" unvanına sahip danışmanların çalışmaları yürüttüğü saptanmıştır. Beceri bazında lisansüstü tezler değerlendirildiğinde en fazla çalışmanın yazma ve okuma becerisi ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Buna karşın en az çalışmanın yürütüldüğü beceri alanı ise dinleme becerisidir. Sonuç olarak hem yüksek lisans hem de doktora tezlerinde sayısal olarak bir artışın olduğu ancak dinleme ve konuşma temel dil becerilerinde yeterli düzeyde çalışma yapılmadığı saptanmıştır. Çalışma sonucunda öneriler sunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Dört temel dil becerisi  
Türkçe eğitimi  
lisansüstü tezler

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.05.2021

Kabul Tarihi: 08.06.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11.11111/ted.xx

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, s.aydeniz@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9277-529X

<sup>2</sup> Yüksek lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, haydaroglumustafa06@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0685-2370



---

# Bibliometric Analysis of Graduate Theses in Field of Four Basic Language Skills

Süleyman AYDENİZ<sup>1</sup>  
Mustafa HAYDAROĞLU<sup>2</sup>

---

## Abstract

In this study, it is aimed to examine the postgraduate theses conducted between 2015-2019 in field of four basic language skills from various angles. Within the scope of this purpose, the related theses were examined according to the basic language skill areas, the year they were written, the university they were made, the title of advisor, the relationship between the discussion and conclusion sections. The data obtained in the study were examined using bibliometric techniques and document analysis, one of the qualitative research methods. Theses were accessed by scanning the database of the Higher Education Council National Thesis Center at the level of concept and department. During the concept search, the keywords "Turkish, four basic language skills, reading, writing, listening and speaking" were used. The keywords used when scanning in the department are "Turkish, Turkish Education, Turkish Teaching Program, Turkish and Social Sciences Education, Turkish Language Teaching". As a result of the screening, 198 master's theses and 47 doctoral dissertations were accessed. According to the findings obtained, it was determined that 58 universities conducted postgraduate thesis studies in the field of four basic language skills, and 13 of these universities have both master's and doctoral thesis studies. It was determined that Gazi University (f = 31) carried out the most studies on university basis in both master's thesis and doctoral dissertations. It has been determined that the supervisors with the title of "Associate Professor" mostly conducted the studies in graduate studies on an advisor basis. When the postgraduate theses were evaluated on the basis of skills, it was found that the most studies were related to writing and reading skills. On the other hand, the skill area in which the least studies have been carried out is the listening skill. As a result, it has been determined that there is an increase numerically in both master's thesis and doctoral dissertations, but not enough studies have been done in basic language skills of listening and speaking. Suggestions were presented at the end of the study.

## Keywords

Four basic language skills  
Turkish education  
postgraduate theses

---

## About Article

Sending Date: 21.05.2021  
Acceptance Date: 08.06.2021  
Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

---

<sup>1</sup> Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, s.aydeniz@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9277-529X

<sup>2</sup> Yüksek lisans Öğrencisi, Fırat Üniversitesi, Türkçe Eğitimi, haydaroglumustafa06@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0685-2370

## GİRİŞ

Dil, insanlar arasında iletişimi sağlayan, kişinin duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmede kullandığı, aynı zamanda onun sosyal bir varlık olmasını sağlayan bir kurallar sistemi olarak tanımlanır (Ergin, 1980: 3). Dil, sadece insanlar arasında iletişim kurmaya yarayan bir unsur değildir. İnsanların gelişimine zemin hazırlayan, onları sosyal bir varlık haline getiren, zihinsel gelişimlerini tamamlamasını sağlayan aynı zamanda öğrenmenin kalbi olması yönüyle insan hayatında muazzam bir öneme sahiptir (Güneş, 2007: 24). Dil, insanların bilgi, duygu, düşünce ve isteklerini ifade etmek ve aynı zamanda başkalarının bilgi, duygu, düşünce ve isteklerini öğrenmesi için kullanılan ve belli becerileri kazanmayı gerektiren bir sistemdir.

Göçer (2018), "Bireyin eğitim hayatında sergileyeceği başarıyla gerçek yaşamdaki başarının temeli, anlama ve anlatma becerilerinin etkin kullanımıyla kendini gösteren anlam gücünü kazanma ve kullanabilme yeterliğine bağlıdır." demektedir. Yani bireyler eğitiminde anlama ve anlatma becerilerini iyi öğrenip hayatında uygulayabildikleri ölçüde hayatta başarılı olmaktadır. Bu sebeple Türkçe dersi öğretim programlarında bu becerilerin her biri ile ilgili ayrı ayrı kazanımlar elde ettirilmesi için yapılması gerekenler geniş şekilde anlatılmıştır. Programlarda öğrencinin başka kişi, iletişim araçları ve kitaplardan yeni bilgiler öğrenmesi için dinleme ve okuma becerilerini geliştirmesi ve içselleştirmesi amacıyla yapılması gerekenler anlatılmıştır. Ayrıca öğrendiği bilgiler doğrultusunda kendini en iyi şekilde ifade etmesi için de konuşma ve yazma becerilerini geliştirip etkili kullanması ve içselleştirmesi amacıyla yapılması gerekenler belirtilmiştir. Bu işlevi açısından bakıldığında öğrenciler, diğer derslerin içeriğini ve kazanımlarını elde etmek için Türkçe dersinde aldıkları bilgi ve birikimden yararlanırlar. Türkçe dersinin bu işlevinden dolayı, anlama etkinlikleri olan dinleme ve okuma becerileri ve anlatma etkinlikleri olan konuşma ve yazma becerileri için makale, bildiri, tez ve kitap gibi birçok akademik çalışma yapılmıştır. Son zamanlarda sayıları gittikçe artan bu çalışmaların eğitimde ne derece uygulandığı sorgulansa da bu akademik çalışmaların hem akademik gelişmeye hem de Milli Eğitim'e katkısı yadsınmaz.

Aydın vd. (2015), dinleme/izlemeyi "Bir konuşmacının ya da konuşma kaynağının ilettiği sözel ve varsa görsel işaretleri zihinde anlamlandırma süreci" şeklinde tanımlamışlardır. Dinlemek doğuştan gelen, zamanla gelişen ve bireyin hayatının sonuna kadar az veya çok kullandığı bir beceridir. Birey, bu beceri sayesinde yeni bilgiler elde eder. Dinlediği kişinin sadece bilgisini değil duygu, düşünce ve isteklerini öğrenir. Duydukları ve izlediklerinden kendince çıkarımlar yapar. Ona göre yeni tutum ve davranış değişikliği sergileyebilir. Yapılan araştırmalar, insanın günlük hayatında dinlemeye ayırdığı zaman diliminin oldukça fazla olduğunu göstermektedir. Bu araştırmalara göre, insan bir gününün;

% 9' unu yazarak,

% 16'sını okuyarak,

% 30'unu konuşarak,

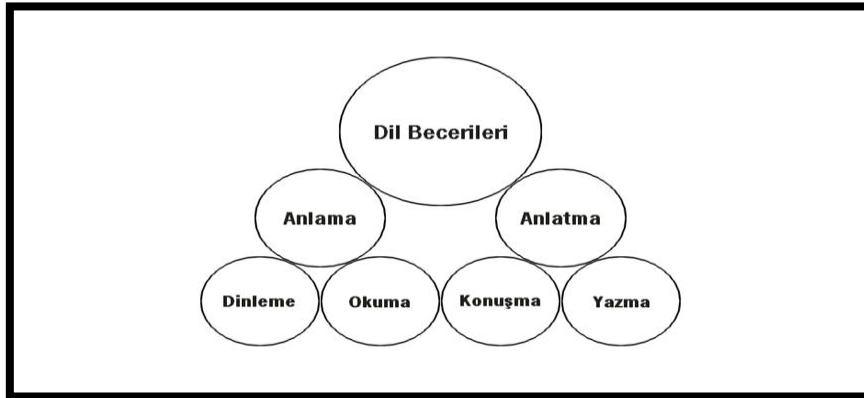
% 45'ini dinleyerek geçirmektedir (Maxwell ve Dornan, 2001: 106; Buzan, 2001: 97). Bu araştırmadan da anlaşıldığı üzere yaşantı boyunca en fazla uygulanan dil becerisi dinleme becerisidir.

Sarikaya ve Söylemez (2016), konuşma becerisiyle ilgili çeşitli tanımları aktardıkları çalışmalarında konuşmanın öğretmen adayları açısından da önemli olduğunu vurgulamışlardır. Konuşma becerisi, dinleme becerisi gibi doğuştan gelen ve zamanla gelişen, bireyin kendini başkalarına ifade etmek için kullandığı bir beceridir. Doğuştan gelmesi ve zamanla geliştirilebilmesi yönünden dinleme becerisine benzer. Fakat dinlemenin anlama becerisi, konuşma anlatma becerisi olmaları yönünden birbirinden farklıdır.

Okuma becerisi için Arıcı ve Taşkın (2019), “Çoğu bilimsel, akademik, tarihsel ve kültürel bilgi okuyarak elde edilir. Okuma aynı zamanda bilme anlama sürecidir. İnsan sahip olduğu en basit hayati bilgisinden en karmaşık bilimsel bilgisine kadar çoğu bilgisini okuyarak kazanır. Özellikle bilimsel anlamda kazanılan bilgiler yine okuma sayesinde gerçekleşmektedir. Bu yönleriyle okuma bir kültürlenme sürecidir.” diyerek okumanın önemini vurgulamışlardır. Okuma sonradan çalışılarak elde edilen ve geliştirilen bir beceridir. Kişi, kendisinden asırlarca önce yazılmış kitap veya yazıları okumak suretiyle o zamandaki insanların bilgi, duygu, düşünce ve isteklerini öğrenebilmekte ve yazılı hale getirilmiş şekliyle faydalanabilmektedir. Bu yönüyle okuma kültürlenme biçimidir denilebilir.

Yazma becerisiyle ilgili Sarikaya (2020), “Yazma, bilginin kazanılmasında ve bilginin kalıcı olarak bellekte tutulmasında en önemli yöntemlerden biridir. Yazma sayesinde insanlarda bilgi kültüre dönüşür ve zamanla insan hayatının bir parçası konumuna gelmektedir.” demektedir. Okuma becerisi gibi bu beceri de sonradan çalışılarak elde edilir ve geliştirilir. Bir alfabe öğrenerek okuma ve yazma becerisi kazanılabilir. Harfler, kelimeler ve cümlelerin anlattıkları manalara ulaşmak ancak belli bir alfabeyi bilmekten geçmektedir. Alfabe, okuma ve yazma becerisi için bir ön adım gibi düşünülebilir. Birey yazma becerisi sayesinde kendisinden uzak veya kendisiyle aynı çağda yaşamamış insanlara da bilgi, duygu, düşünce ve isteklerini ulaştırabilmektedir. Okuma ve yazma becerilerinin, okuma becerisinin anlama, yazma becerisinin anlatma içeren beceri olmaları açısından farklı olmalarına rağmen birçok yönden benzer oldukları bir gerçektir. Sonradan elde edilmesi, bir alfabeye bağlı olması, zaman ve mekân yönünden kişiyi daha geniş ve uzak yerlere götürebilmesi gibi ortak özellikleri vardır.

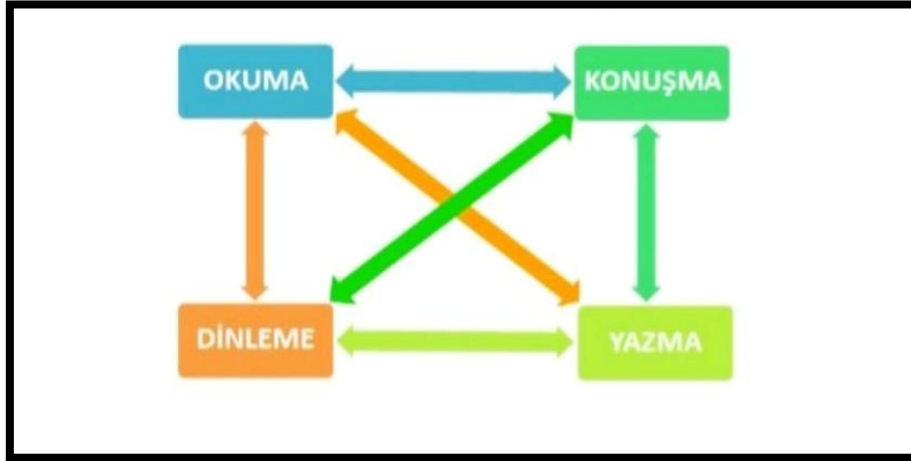
**Şekil 1:** Dil Becerileri ve Dil Becerilerinin Birbirleriyle İlişkisi



Şekil 1 incelendiğinde dil becerileri temel olarak anlama ve anlatma becerilerinden oluşmaktadır. Anlama becerisi dinleme ve okuma, anlatma becerisi ise konuşma ve yazma becerilerinden meydana gelmektedir. Başkalarının bilgi, duygu, düşünce ve istekleri

öğrenmek için anlama becerileri olan dinleme ve okuma becerilerine sahip olmak gerekir. Kişinin kendi bilgi, duygu, düşünce ve isteklerini ifade edebilmesi için ise anlatma becerileri olan konuşma ve yazma becerilerine sahip olması gerekir. Dinleme ve konuşma becerileri insanın daha erken zamanda kazandığı ve doğasında bulunan becerilerdir. Okuma ve yazma becerileri ise hayatının daha ileriki zamanlarında kazandığı ve ayrı bir çaba isteyen becerilerdir. Konuşma ve dinleme becerilerini aile, toplum ve çevreden taklit yoluyla kazanmak mümkündür. Okuma ve yazma becerileri için ise dilin alfabeye ifade edilmesi gibi bir eğitim aşaması daha gereklidir. Dildeki bu becerilerin belli bir son noktasının bulunmaması, her türlü ilerlemeye ve gelişmeye zemin oluşturması sonucunu da doğurmaktadır. Bu durum, kişinin dil alanındaki eğitiminin ve öğretiminin de sınırlarını genişletmektedir. Dört temel dil becerisinin her biri, diğer becerilerin her biriyle ilişkili ve birbirinin gelişimine katkı sağlayan özelliktedir. Herhangi birindeki bir aksama diğerlerini de olumsuz etkilemektedir. “Tarihin yetiştirdiği büyük yazar ve şairlerin hayatlarına baktığımızda okuma ile yazma arasındaki ilişkiyi daha iyi anlayabiliriz. Ünlü düşünür ve yazar Emerson yazmaya, Platon’dan birkaç sayfayı tekrar tekrar okumadan başladığı çok nadir görülmüştür. Romalı şair Vergilius’un Dante’nin şiirlerini okumadan yazmadığı; ünlü Fransız yazar ve şair Victor Hugo’nun yazmadan önce sık sık Moliere, Horatius, Ovidius ve Regnard’ı; dünyaca ünlü bir diğer Fransız yazar Alphonse Daudet’in durmadan Pascal, Montaigne, Diderot ve Tacitus okuduklarını, yazılarında onlardan alıntılar yapıp onları konu edindikleri bilinmektedir” (Proust, 2017). Ayrıca Johnson (2017: 161) “Bir çocuğun daha akıcı okumasını sağlamanın bir yolu da onun akıcı yazmasını sağlamaktır. Birlikte işleyen dört dil becerisi birbirini güçlendirir” diyerek dört temel dil becerilerinin kendi içinde birbirleriyle nasıl ilgisinin olduğunu anlatmıştır. Bu durum Arıcı ve Taşkın (2019: 188) tarafından şekil 2’deki gibi gösterilmiştir:

**Şekil 2:** Dört Temel Becerinin Birbirlerine Katkısı



### Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bilimsel çalışmaların odağında olan yüksek lisans ve doktora tezleri hakkında çeşitli araştırmalar yapılmıştır. Bu alanda yapılan makale çalışmalarına literatür taraması kısmında yer verilmiştir. Bu çalışmada da dört temel dil becerisi alanındaki tezlere bir bütün olarak bakıldığı için önem arz etmektedir. Ayrıca bu çalışma, Türkçe eğitiminde okuma, yazma, dinleme ve konuşma becerileri alanında yapılan çalışmaların seyrini ve yönünü göstermesi bakımından da önemlidir. Bu araştırmanın, dört temel dil becerisi alanında tez veya makale

yazacak bilim insanlarına ve araştırmacılara ışık tutması yönüyle öne çıktığı düşünülmektedir.

Yüksek lisans ve doktora tezlerinde dört temel dil becerisi alanında birçok çalışma yapılmıştır. Coşkun, Özçakmak ve Balcı'nın (2012),1981 ve 2010 yılları arasında Türkçe Eğitimi alanında hazırlanan 1317'si yüksek lisans ve 247'si doktora tezi olmak üzere toplamda 1564 lisansüstü tezleri incelemişlerdir. Sevim ve İşcan (2012), 2005 ile 2010 arasında Türkçe Eğitiminde yapılan 335 yüksek lisans tezinin anahtar kelimelerini çeşitli kriterlere göre değerlendirmişlerdir. Sevim ve Erem (2012), 128 yüksek lisans tezini başlık ve özetlerini incelemişlerdir. Tok ve Potur (2015), Yazma eğitiminin eğilimleri konusunda 2010 ile 2014 yılları arasında hazırlanan 164 lisansüstü tezleri ve gerek ulusal gerekse uluslararası dergilerde yayımlanan 127 makale tarayıp değerlendirmişlerdir. Doğan ve Özçakmak (2014), dinleme eğitimi alanında 1998-2013 yılları arasında yapılan lisansüstü tezlerin meta analizini yapmışlar. Boyacı ve Demirkol (2018), 1995-2018 yılına kadar Türkçe Eğitimi alanında hazırlanan 275 doktora tezini tarama modeli kullanarak değerlendirmişlerdir. Türkçe eğitiminde temel beceri alanında hazırlanan diğer lisansüstü çalışmalar da şunlardır: (Girmen, Kaya ve Bayrak, 2010; Elbir ve Bağcı, 2013; Karadağ, 2014; Altun, 2014; Ünal ve Özer, 2014; Akaydın ve Çeçen, 2015; Gündoğdu ve Dönmez, 2016; Potur ve Yıldız, 2016; Sarıkaya ve Söylemez, 2016; Sidekli ve Çetin, 2017; Özçakmak, 2017; Aydemir ve Erdamar, 2018; Özdemir, 2018; Turan, Sevim ve Tunagür, 2018; Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu, 2018; Gökçen ve Arslan, 2019; Karagöz ve Şeref, 2019; Haçat ve Demir, 2019; Yılmaz ve Kaya, 2020). Türkçe Eğitiminde dört temel dil becerileri alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine çalışmalar olduğu gibi bu alanda yayımlanan makaleler üzerinde de çalışmalar yapılmıştır. Aktaş ve Uzuner Yurt (2015), 2004-2013 yılları arasında Türkçe eğitimi alanında yayımlanan makale özetlerine yönelik içerik analizi yapılarak alana katkıda bulunmuşlardır. Kan ve Uzun'un (2014) çalışmasında, Türkçe eğitimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerin bulgular, tartışma, sonuç bölümlerine ilişkin sözbilimsel yapıyı ele alan makaleler çeşitli açılardan incelenmiştir. Bu alanda yazılmış makaleleri çeşitli kriterlere göre ele alan başka çalışmalar şunlardır: (Göktaş, Hasançebi, Varışoğlu, Akçay, Bayrak, Akbulut, Sözbilir, 2012; Coşkun, Özçakmak, Balcı, 2012; Varışoğlu, Şahin, Göktaş, 2013; Yağmur Şahin, Kana, Varışoğlu, 2013).

Bu araştırmanın temel problemi, 2015-2019 yılları arasında dört temel dil becerisi alanında yapılmış lisansüstü tezlerin bibliyometrik analiz yöntemini kullanarak genel durumlarının ne olduğunu ortaya çıkarmaktır. Ana problemi daha detaylı aydınlatma adına aşağıdaki alt problemlerin cevaplarına ulaşılmaya çalışılmıştır:

- Lisansüstü tezlerinin dört temel dil becerisi alanlarına göre dağılımı nasıl?
- Lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıl?
- Dört temel dil becerisi alanında çalışma yapan üniversiteler hangileridir?
- Dört temel dil becerisi alanında yapılan tezlerin danışman unvanlarına göre dağılımı nasıl?
- Dört temel dil becerisi alanında yapılan tezlerin tartışma ve sonuç bölümlerinin uyumu nasıl?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Çalışmada elde edilen veriler bibliyometrik teknikler ve nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak irdelenmiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi ele alınan konu hakkında bilgi içeren materyalleri kapsar. Nitel araştırmada doküman analizi tek başına veri toplama yöntemi olabilir. Aynı zamanda diğer veri toplama yöntemleriyle birlikte de kullanılabilme özelliğine de sahiptir. Doküman analizinin güçlü yönleri olduğu gibi zayıf yönleri de vardır. Güçlü yönleri şöyle sıralanabilir: (i)Araştırmada veri toplamakta ulaşılmayacak özne, (ii)tepkişelliğin olmaması, (iii)uzun süreli analiz, (iv)örneklemin büyük olması, (v)bireysellik ve özgünlük, (vi)görelî düşük maliyet ve (vii)nitelik gibi yönler doküman analizinin güçlü yönleridir. Araştırmacıyı bu yöntemi seçmeye iten doküman analizinin bahsedilen güçlü yönleridir. Doküman analizinin zayıf yönleri de şunlardır: (i)Olası yanlışlık, (ii)seçilmişlik, (iii)eksiklik, (iv)ulaşılabilirlik, (v)örneklem yanlışlığı, (vi) sınırlı sözel olmayan davranış, (vii)standart bir yönteminin olmaması ve (viii)kodlama zorluğudur. Bu sayılan zayıf yönler de doküman analizinin sınırlılıklarıdır diye ifade edilebilir. Bu araştırmada ise doküman analizi şu beş aşamada yapılmıştır: (i)Dokümanlara ulaşma, (ii)orijinalliği kontrol etme, (iii)dokümanları anlama, (iv)veriyi analiz etme ve (v)veriyi kullanma (Yıldırım & Şimşek, 2016: 189-200).

### Bibliyometrik Analiz

Bibliyometrik analiz, herhangi bir konuda hazırlanmış tez, makale, kitap ve diğer yayınları matematiksel ve istatistiksel olarak ele almaktır. Bibliyometrik çalışmalar sayesinde bilimsel çalışmalar yazar, konu, anahtar kelime, atıf yapılan eser, atıf yapılan kaynak vb. yönlerden istatistiksel olarak ele alınır. Bibliyometrik analiz yöntemi bilimsel çalışmaların seyrini göstermesi açısından önemlidir. Bibliyometrik çalışmalar herhangi bir alanda en yetkin araştırmacıları belirlemekle yetinmeyip araştırmacılar arasındaki etkileşimi göstermesi bakımından da önem arz eden bir yöntemdir (Erkan, 2020: 152).

### Kapsam ve Sınırlılıklar

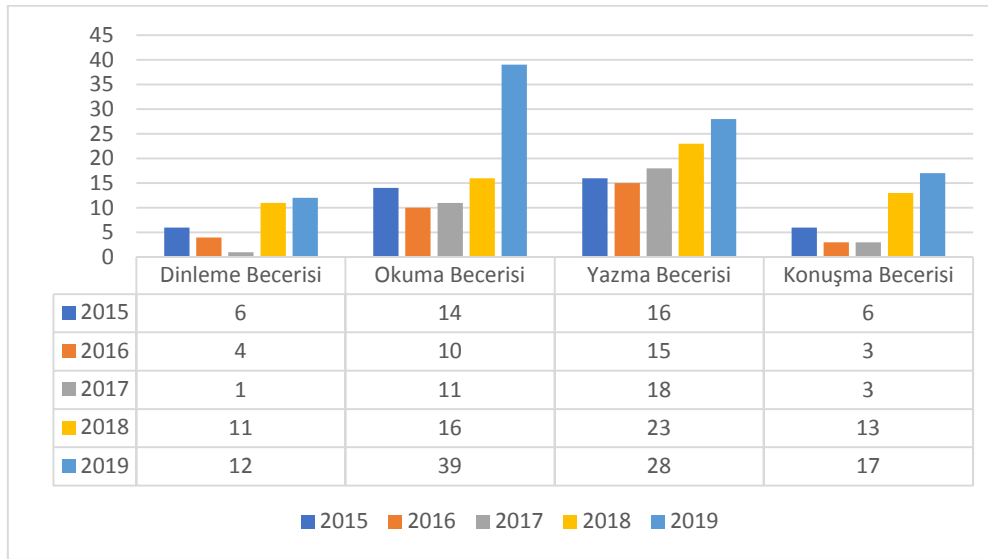
Bu araştırmanın çalışma grubunu Türkçe eğitimi alanında yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri oluşturmaktadır. Örnekleme, 2015-2019 yıllarında Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı (YÖK) Tez Merkezi genel ağ adresine dört temel dil becerisi alanında (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>) yüklenen yüksek lisans ve doktora tezlerinden oluşmaktadır. Veriler 25/02/2020 tarihinde toplanmaya başlanmıştır.

## BULGULAR

Tezlerden elde edilen bulgular; temel dil becerisi alanlarına, yazıldığı yıla, yapıldığı üniversiteye, danışman unvanına, tartışma ve sonuç bölümlerinin birbirleriyle ilişkisine göre incelenmiştir.

### 2015-2019 Yılları arasında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezlerinin Toplamının Dört Temel Dil Becerisi Alanlarına Dağılımı

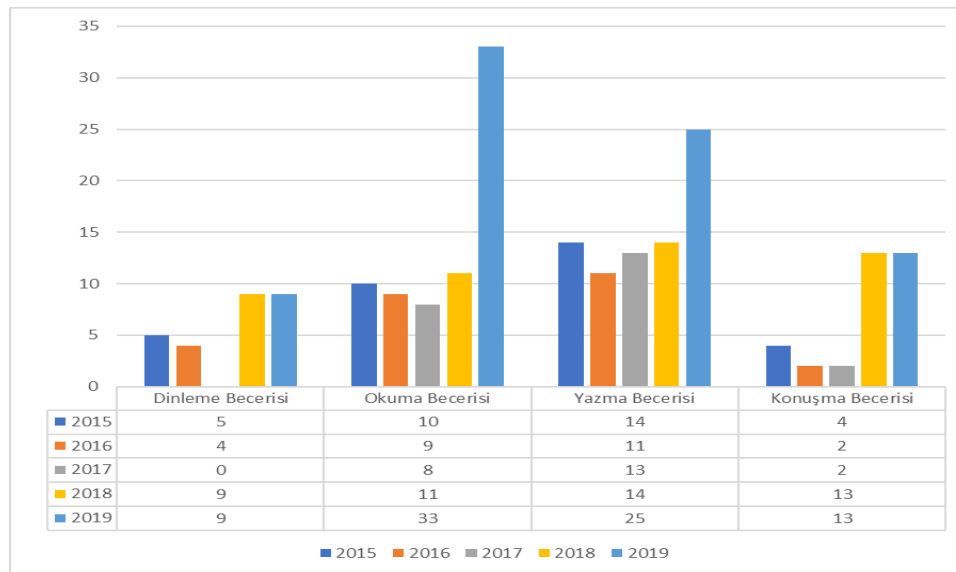
2015-2019 yılları arasında yapılan yüksek lisans ve doktora tezlerinin toplamının dört temel dil becerisi alanlarına göre dağılımı Grafik 1'de gösterilmiştir.

**Grafik 1:** Türkçe Eğitimi Alanında Yazılan Lisansüstü Tezler

Grafik 1’de görüldüğü gibi 2015-2019 yılları arasında Türkçe Eğitimi’nde dinleme becerisi alanında 34, okuma becerisi alanında 90, yazma becerisi alanında 100, konuşma becerisi alanında ise 42 olmak üzere toplam 266 Türkçe yazılan lisansüstü tezin erişimine izin verilmiştir. En fazla araştırmanın yapıldığı beceri alanı yazma becerisidir. En az araştırmanın yapıldığı beceri alanı ise dinleme becerisidir. Dinleme ve konuşma becerileri ihmal edilen beceriler olarak görülmektedir. Araştırmalar daha çok yazma ve okuma becerileri alanında yapıldığı görülmektedir.

### 2015-2019 Yılları Arasında Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

2015-2019 yılları arasında dört temel dil becerisi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımı Grafik 2’de gösterilmiştir.

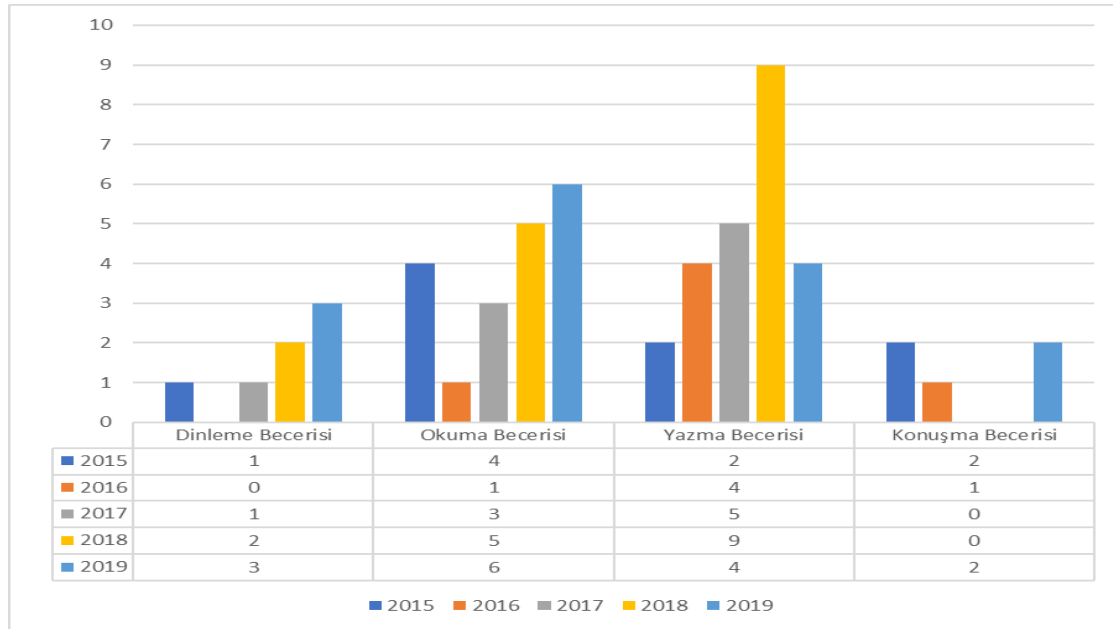
**Grafik 2:** Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Yüksek Lisans Tezleri

Grafik 2’de görüldüğü gibi Türkçe Eğitimi’nde Dört temel dil becerisi alanında Türkçe yazılan 2015 yılında 33, 2016 yılında 26, 2017 yılında 23, 2018 yılında 47 ve 2019 yılında ise 80 yüksek lisans tezinin erişimine izin verilmiştir. En fazla yüksek lisans tezinin 2019 yılında yapıldığı, beceri bazında ise okuma becerisi (33) alanında yapıldığı saptanmıştır. 2019 yılında okuma becerisini yazma becerisi (25) takip etmektedir. Aynı yıl en az çalışma, dinleme becerisi (9) alanında yapılmıştır. Yüksek lisan tezlerinin en az yapıldığı yıl 2017’dir. 2017 yılında beceri bazında en fazla yazma becerisi (13) en az ise dinleme becerisi (0) çalışılmıştır.

### 2015-2019 Yılları Arasında Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Doktora Tezlerinin Yıllara Göre Dağılımı

2015-2019 yılları arasında dört temel dil becerisi alanında yapılan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımı Grafik 3’te gösterilmiştir.

**Grafik 3:** Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Doktora Lisans Tezleri



Grafik 3’te görüldüğü gibi Türkçe Eğitimi’nde dört temel dil becerisi alanında Türkçe yazılan 2015 yılında 9, 2016 yılında 6, 2017 yılında 9, 2018 yılında 16, 2019 yılında ise 15 olmak üzere toplamda 55 doktora tezinin erişimine izin verilmiştir. En fazla doktora tezinin yapıldığı yıl 2018 yılıdır. Beceri bazında ise 2018 yılında en fazla yazma becerisi (9) alanında çalışılmıştır. 2018 yılında konuşma becerisi alanında doktora tezi hazırlanmadığı tespit edilmiştir. 2016 yılının toplamda 6 doktora tezi ile en az doktora tezi yapılan yıl olduğu saptanmıştır. Beceri bazında ise 2016 yılında en fazla tezin yazma becerisi (4) alanında yapıldığı görülmektedir. 2016 yılında dinleme becerisi alanında ise hiç doktora tez çalışması yapılmamıştır.

### 2015-2019 Yılları Arasında Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

2015-2019 yılları arasında dört temel dil becerisi alanında yapılan tezlerin üniversitelere göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.



**Tablo 1.** 2015-2019 Yılları Arasında Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Tezlerin Üniversitelere Göre Dağılımı

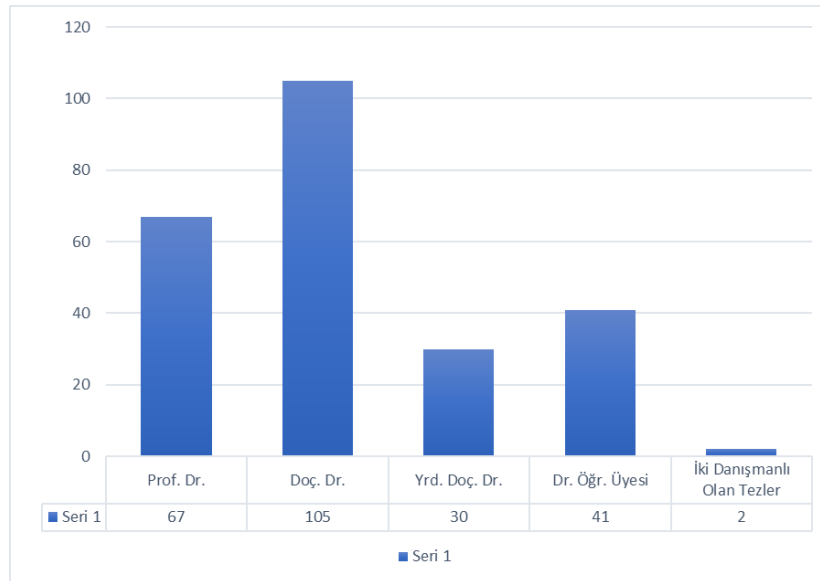
Üniversiteler	Yüksek Lisans	Doktora	F(Toplam)
Gazi Üniversitesi	15	16	31
Onsekiz Mart Üniversitesi	12	3	15
İnönü Üniversitesi	7	7	14
Atatürk Üniversitesi	7	5	12
M. Kemal Üniversitesi	9	2	11
A. İzzet Baysal Üniversitesi	8	1	9
Ahi Evran Üniversitesi	9	0	9
Kütahya Dumlupınar Üniversitesi	9	0	9
Kırıkkale Üniversitesi	9	0	9
Yüzüncü Yıl Üniversitesi	8	0	8
Dokuz Eylül Üniversitesi	5	3	8
M. Sıtkı Koçman Üniversitesi	8	0	8
Sakarya Üniversitesi	6	1	7
Yıldız Teknik Üniversitesi	7	0	7
Fırat Üniversitesi	5	1	6
Marmara Üniversitesi	4	2	6
Erciyes Üniversitesi	4	2	6
Mersin Üniversitesi	6	0	6
N. Erbakan Üniversitesi	5	1	6
Uşak Üniversitesi	5	0	5
Gaziantep Üniversitesi	5	0	5
Ankara Üniversitesi	2	3	5
M. Akif Ersoy Üniversitesi	4	0	4
Giresun Üniversitesi	3	0	3
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi	3	0	3
Gaziosmanpaşa Üniversitesi	3	0	3
Başkent Üniversitesi	3	0	3
Binali Yıldırım Üniversitesi	3	0	3
Hacettepe Üniversitesi	3	0	3
İstanbul Üniversitesi	3	0	3
Pamukkale Üniversitesi	3	0	3
Siirt Üniversitesi	2	0	2
Bülent Ecevit Üniversitesi	2	0	2
Afyon Kocatepe Üniversitesi	2	0	2
H. Bektaş Veli Üniversitesi	2	0	2
Akdeniz Üniversitesi	1	0	1
Adıyaman Üniversitesi	1	0	1
Kilis 7 Aralık Üniversitesi	1	0	1
Balıkesir Üniversitesi	1	0	1
Uludağ Üniversitesi	1	0	1
Selçuk Üniversitesi	1	0	1
Nevşehir Üniversitesi	1	0	1
<b>Toplam</b>	<b>198</b>	<b>47</b>	<b>245</b>

Türkiye’de dört temel dil becerisi alanında lisansüstü tez hazırlayan toplam 58 üniversite vardır. Yüksek lisans ve doktora tezlerinde en fazla çalışmayı Gazi Üniversitesi (f=31) yürütmüştür. Daha sonra Onsekiz Mart Üniversitesi (f=15), İnönü Üniversitesi (f=14), Atatürk Üniversitesi (12) ve Mustafa Kemal Üniversitesi (f=11) lisansüstü tezleriyle dört temel dil becerisi alanında en fazla tez hazırlayan üniversitelerimizdir. Dört temel dil becerisi alanında en az lisansüstü çalışma yapan üniversiteler hazırladıkları birer teze şunlardır: Akdeniz (f=1), Selçuk (f=1), Nevşehir (f=1), Uludağ (f=1), Balıkesir (f=1), Kilis 7 Aralık(f=1), Adıyaman(f=1) Dört temel dil becerisi alanında doktora tezi hazırlayan üniversiteler ise şunlardır: Gazi(f=16), İnönü(f=7), Atatürk(f=5), Ankara(f=3), Dokuz Eylül(f=3), Onsekiz Mart(f=3), Marmara(f=2), Mustafa Kemal(f=2), Erciyes(f=2), Sakarya(f=1), Fırat(f=1), Abant İzzet Baysal(f=1), Necmettin Erbakan(f=1).

### 2015-2019 Yılları Arasında Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Tezlerin Danışman Unvanlarına Göre Sayısal Dağılımı

2015-2019yılları arasında dört temel dil becerisi alanında yapılan tezlerin danışman unvanlarına göre sayısal dağılımı Grafik4’te gösterilmiştir.

**Grafik 4:** Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Tezlerin Danışman Unvanlarına Göre Sayısal Dağılımı



Grafik 4’te görüldüğü gibi dört temel dil becerisi alanında yapılan Türkçe erişimine izin verilen lisansüstü tezlerin 67’si Prof. Dr., 105’i Doç. Dr., 30’u Yrd. Doç. Dr., 41’i Dr. Öğr. Üyesi danışmanlığında hazırlanmıştır. Ayrıca 2 danışmanlı hoca rehberliğinde hazırlanan tez sayısı da 2’dir. Danışman bazında ele aldığımızda ise lisansüstü tezlerde en fazla çalışma yapan Doçent Doktor unvanlı hocalardır, en az ise Yardımcı Doçent Doktor unvanlı hocalardır. Bu durumun oluşmasında 2017 yılından itibaren Yardımcı Doçent Doktor unvanı yerine Dr. Öğretim Üyesi unvanının kullanılması etkili olmuştur. İki danışman hocanın olduğu tez sayısının sadece iki olması, sosyal bilimlerde genel olarak tek danışman tercih edilmesinden olabilir. Ayrıca bir nedeni de her danışman hocanın farklı çalışma tarzının olması aynı zamanda öğrencinin tek merkezden gelen direktiflere göre hareket etmesi daha kolay olmasıdır denilebilir.

## 2015-2019 Yılları Arasında Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Tezlerin Tartışma ve Sonuç Bölümleri

2015-2019 yılları arasında dört temel dil becerisi alanında yapılan tezlerin tartışma ve sonuç bölümleri Grafik 5'te gösterilmiştir.

**Grafik 5:** 2015-2019 Yılları Arasında Dört Temel Dil Becerisi Alanında Yapılan Tezlerin Tartışma ve Sonuç Bölümleri



Grafik 5'te görüldüğü gibi dört temel dil becerisi alanında incelenen tezlerin %44'ünün tartışma ve sonuç bölümlerinin aynı başlıkta olduğu, %26'sının tartışma ve sonuç bölümlerinin ayrı başlık altında bulunduğu, %29'unun tartışma bölümünün olmadığı ve %1'inin ise sonuç bölümünün olmadığı saptanmıştır. Elde edilen sonuçlardan tartışma ve sonuç bölümleri konusunda uygulama birliğinin olmadığı anlaşılmaktadır. Tez hocalarının bu konudaki kafa karışıklığının bulunduğu söylenebilir. Bu durum, her üniversitede yayımlanan tez yazım kılavuzlarının farklı olması hatta aynı üniversitede dahi enstitüden enstitüye tez yazım kılavuzunun farklı olmasından kaynaklanmaktadır. Bilindiği üzere tezler hazırlandığı üniversitenin ilgili bölümün enstitüsünde yayımlanan tez yazım kılavuzuna göre hazırlanmaktadır.

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türkçe eğitiminde dört temel dil becerisi alanında yapılmış birçok çalışma söz konusudur. Bu araştırmalar, dört temel dil becerisinin farklı yönlerine ışık tutmaktadır. Bazı araştırmalar sadece bir beceri alanında yapılan lisansüstü tezleri incelemektedir. Bazı araştırmalar ise iki beceri alanında yapılan lisansüstü tezleri incelemektedir. Bunun yanında Türkçe eğitimi alanında yapılan tezleri bütüncül olarak değerlendiren çalışmalar da vardır. Türkçe eğitiminde lisansüstü tezlerin yeni yönelimlerini inceleyen Özçakmak (2017) tezlerin konu dağılımı kısmında en fazla öğretim, strateji, yöntem ve teknik (%20,1), okuma eğitimi (%17,5), yazma eğitimi (%13,6), ders kitapları (%13,2) ve yabancılara Türkçe öğretimi (%11,3) konularında çalışıldığını saptamıştır. Bu çalışmada yapılan tespite göre dört temel dil becerisi alanında en az çalışılan beceri alanları konuşma eğitimi (%7,7) ve dinleme eğitimi (%4,6)'dir.

Bu konuda yapılan diğer araştırmalarda da (Yağmur Şahin, Kana ve Varışoğlu, 2013; Bozkurt ve Uzun, 2015) benzer sonuçlar elde edilmiş ve konuşma ile dinleme becerilerinin daha az ele alındığı saptanmıştır. Son zamanlarda yapılan araştırmalarda dinleme ile konuşma becerisi alanında yapılan çalışmaların sayısında artış saptanmış fakat yine de en az çalışma yapılan beceriler olduğu görülmüştür. Yazma ve okuma becerileri alanındaki araştırma sayısında da artış saptanmıştır.

Dört temel dil becerisi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinin yıllara göre dağılımıyla ilgili daha önce yapılan çalışmalarda ulaşılan sonuçlar genel olarak bu çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Sevim ve Erem (2012), Türkçe eğitimi alanında yüksek lisans tezlerinin başlıklarını ve özetlerini inceledikleri çalışmalarında yüksek lisans tezlerinin 2005 ile 2010 yılları arasındaki dağılımında 2005 yılından 2010 yılına kadar geçen süreçte üç kat arttığı yönünde bir sonuç elde etmişlerdir. Üç kat artışın gerekçesi olarak da süreçte bazı üniversitelerin Türkçe Eğitimi ana bilim dallarını kurmasına bağlamışlardır. Bu araştırmada ise dört temel dil becerisi alanında yapılan tezlerin yıllara göre dağılımında sürekli bir artış söz konusu değildir. 2015 yılında 33, 2016 yılında 26, 2017 yılında 23, 2018 yılında 47, 2019 yılında ise 80 yüksek lisans tezi hazırlanmıştır. 2018 ve 2019 yıllarında yüksek lisans tezlerinde ciddi bir artış görülmektedir. Bu çalışmada erişime açık olan lisansüstü tezleri değerlendirilmeye alınmıştır. Son yıllardaki bu artış gerek açılan üniversitelerin sayılarındaki artış gerekse yüksek lisans yapmak isteyen öğrencilerin sayılarındaki artışa bağlanabilir.

Dört temel dil becerisi alanında yapılan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımında da benzer bir sonuç görülmektedir. Boyacı ve Demirkol (2018), çalışmalarında Türkçe eğitiminde 1995'ten 2018'e kadar yazılan doktora tezlerinin yıllara göre dağılımında 1995, 2001 ve 2003 yıllarında birer doktora tezinin hazırlandığını belirtirler. Aynı çalışmada 2014 yılında 33, 2015 yılında 39, 2016 yılında 25, 2017 yılında ise 29 doktora tezi sunulduğu tespit edilmiştir. Son iki yıldaki düşüşü araştırmacılar, tezlerin sisteme yüklenmemesi, erişimine izin verilmemesi ve hazırlanma sürecinde olması gibi nedenlere bağlamaktadır. Bu araştırmanın verileri sadece dört temel dil becerisi alanına dayandığı için farklı sonuçların elde edilmesi normaldir. Boyacı ve Demirkol'un(2018) araştırmalarındaki verileriyle bu çalışmadaki veriler arasındaki farklılık,2015-2017 yılları arasındaki dört temel dil becerisi alanında hazırlanan doktora tezlerinin Türkçe eğitiminde bütün konularda hazırlanan doktora tezleri içindeki yerini göstermektedir. Buna göre, 2015 yılında Türkçe eğitimi alanında yapılan 39 tezden dört temel dil becerisi alanında 9 doktora tezi hazırlanmıştır. 2016 yılında Türkçe eğitimi alanında yapılan toplam 25 tezden dört temel dil becerisi alanında 6 doktora tezi saptanmıştır. 2017 yılında Türkçe eğitimi alanında yapılan 29 doktora tezinden dört temel dil becerisi alanında 9 doktora tezi hazırlanmıştır. Bu sonuçlardan Türkçe eğitimi alanında genel olarak yapılan doktora tezleri içinde dört temel dil becerisi alanında yapılan doktora tezlerinin oranı %20-25 arası olduğu söylenebilir. Ayrıca bu çalışmada 2018 yılında dört temel dil becerisi alanında 16, 2019 yılında ise dört temel dil becerisi alanında 15 doktora tezi yapıldığı tespit edilmiştir. Araştırmada değerlendirilen 245 lisansüstü tezinin danışman unvanlarına göre dağılımı incelendiğinde bu tezlerden 67'sinin "Profesör Doktor", 105'inin "Doçent Doktor", 30'unun "Yardımcı Doçent Doktor", 41'inin "Doktora Öğretim Üyesi" unvanlarına sahip danışmanlar rehberliğinde yürütüldüğü tespit edilmiştir. 245 lisansüstü tezden sadece ikisi çift danışman tarafından yürütülmüştür. Lisansüstü tezlerde en fazla danışmanlık "Doçent Doktor", en az danışmanlık ise "Yardımcı Doçent Doktor" unvanlarına sahip danışmanlarca yürütülmüştür. Boyacı ve Demirkol (2018), 1995 yılından

2018 yılına kadar Türkçe eğitiminde yapılan doktora tezlerinin danışman unvanlarına göre dağılımını incelerken şu verilere ulaşılmıştır: Toplamda 275 doktora tezinin ulaşılmıştır. Bunlardan 12'si iki danışman tarafından yürütülmüştür. 167'si "Profesör Doktor", 55'i "Doçent Doktor", 41'i "Yardımcı Doçent Doktor" unvanlarına sahip danışmanlar tarafından yürütülmüştür. Görüldüğü gibi doktora tezlerinin danışmanlığını yürütenlerin arasında "Doktor Öğretim Üyesi" unvanına sahip danışmanlar tarafından yürütülen doktora tezinin ulaşılamamıştır. Bu çalışmada ve önceki çalışmalarda 2017 yılından itibaren Yardımcı Doçent Doktor unvanı yerine Doktor Öğretim Üyesi unvanının getirilmiş olması dikkate alınmalıdır. Bu durum dikkate alındığında çalışmalardaki verilerin birbiriyle örtüştüğü düşünülebilir.

2015-2019 yılları arasında dört temel dil becerisi alanında yapılan lisansüstü tezlerin üniversitelere göre dağılımında çeşitli verilere ulaşılmıştır. Dört temel dil becerisi alanında lisansüstü tez çalışmasının yürütüldüğü 58 üniversite bulunmaktadır. 198 yüksek lisans tezi ve 47 doktora tezi çalışması yürütülmüştür. 58 üniversiteden 13 üniversite aynı zamanda doktora çalışmasını da sürdürmüştür. Doktora çalışması sürdüren üniversitelerin sayısının az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dört temel dil becerisi alanında doktora tezi hazırlayan üniversiteler ise şunlardır: Gazi (f=16), İnönü(f=7), Atatürk(f=5), Ankara(f=3), Dokuz Eylül(f=3), Onsekiz Mart(f=3), Marmara(f=2), Mustafa Kemal(f=2), Erciyes(f=2), Sakarya(f=1), Fırat(f=1), Abant İzzet Baysal(f=1), Necmettin Erbakan(f=1). 45 üniversitenin ise sadece yüksek lisans tezi hazırladığı sonucuna ulaşılmıştır. Yüksek lisans ve doktora tezlerinde en fazla çalışmayı Gazi Üniversitesi (f=31) yürütmüştür. Daha sonra Onsekiz Mart Üniversitesi (f=15), İnönü Üniversitesi (f=14), Atatürk Üniversitesi (f=12) ve Mustafa Kemal Üniversitesi (f=11) lisansüstü tezleriyle Dört temel dil becerisi alanında en fazla tez hazırlayan üniversite olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dört temel dil becerisi alanında en az lisansüstü çalışma yapan üniversiteler hazırladıkları birer teze şunlar olduğu sonucuna varılmıştır: Akdeniz (f=1), Selçuk (f=1), Nevşehir (f=1), Uludağ (f=1), Balıkesir (f=1), Kilis 7 Aralık (f=1), Adıyaman (f=1). Dört temel dil becerisi alanında doktora tezi hazırlayan üniversiteler ise şunlardır: Gazi (16), İnönü (7), Atatürk (5), Ankara (3), Dokuz Eylül (3), Onsekiz Mart (3), Marmara (2), Mustafa Kemal (2), Erciyes(2), Sakarya(1), Fırat(1), Abant İzzet Baysal(1), Necmettin Erbakan(1). Alanyazında lisansüstü tezlerin analiz edildiği çalışmalarda da üniversite bazında Gazi Üniversitesinin ilk sırada olduğu saptanmıştır (Doğan ve Özçakmak, 2014; Sarıkaya ve Söylemez, 2016; Özçakmak, 2017; Boyacı ve Demirkol, 2018). Gazi Üniversitesinin kurumsal altyapı ve akademik yapılanmasının erken sağlanmış olması bu duruma kaynak gösterilebilir.

Tezlerdeki sonuç ve tartışma bölümlerinin oluşturulmasında bir uygulama birliği olmadığı saptanmıştır. İncelenen tezlerin %44'ünün tartışma ve sonuç bölümlerinin aynı başlıkta olduğu, %26'sının tartışma ve sonuç bölümlerinin ayrı başlık altında bulunduğu, %29'unun tartışma bölümünün olmadığı ve %1'inin ise sonuç bölümünün olmadığı saptanmıştır. İçerik incelemesi yapılmadan şekil olarak bile bu kadar farklılık olması dikkat çekicidir. Oysa sonuç ve tartışma bölümleri akademik bir çalışmanın önemli kısımlarından biridir. Sonuç ve tartışma "bölümüne çalışmanın hipotezlerini destekleyen ya da desteklemeyen açık ifadelerle başlanmalıdır. Yapılan çalışmanın bulguları ile diğer çalışmalar arasındaki benzerlikler ve farklılıklar çalışmanın sonuçlarını aydınlatır ve doğrular." (Büyüköztürk vd. 2013) ifadesi düşünüldüğünde bu bölümün önemi anlaşılmaktadır. Çalışma sonunda dinleme becerisi ile ilgili daha çok çalışma yapılması gerektiği, dört temel dil becerisiyle ilgili akademik makalelerin de bibliyometrik analizlerinin yapılması gerektiği önerilmektedir.

**KAYNAKÇA**

- Akaydın, Ş. & Çeçen, M. A. (2015). Okuma becerisiyle ilgili makaleler üzerine bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 40(178).
- Aktaş, E. & Uzuner Yurt, S. (2015). Türkçe eğitimi alanındaki makale özetlerine yönelik bir içerik analizi. *TurkishStudies (Elektronik)*, 10(7), 73-96.
- Altun, A. (2014). Medya okuryazarlığı eğitimine yönelik Türkçe yayınlar: bir bibliyografya denemesi. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi (ODÜSOBİAD)*, 4(9), 5-15.
- Arıcı, A. F. & Taşkın, Y. (2019). Okuma becerisinin diğer dil becerileriyle ilişkisi. *International Journal of FieldEducation*, 5(2), 185-194.
- Aydemir, S. & Erdamar, G. (2018). Medya okuryazarlığı eğitimi alanında yapılan çalışmaların tematik, metodolojik ve istatistiksel yönelimleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(4), 1155-1166.
- Aydın, İ. S., Demircan, U. & İnnalı, H. Ö. (2015). Ortaokul öğrencilerinin dinleme izleme öz yeterlik algılarına yönelik ölçek geliştirme çalışması. *International Journal of Languages' Education and Teaching, (Special Issue)*, 1420-1435.
- Balcı, A. (2012). Türkiye'de çocuk edebiyatı üzerine hazırlanan lisansüstü tezler hakkında bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(17), 195-206.
- Boyacı, S. & Demirkol, S. (2018). Türkçe eğitimi alanında yapılan doktora tezlerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 512-531.
- Buzan, T. (2001). *Aklını en iyi şekilde kullan*. İstanbul: Arion Yayınevi.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceran, D., Aydın, M. & Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392.
- Coşkun, E., Özçakmak, H. & Balcı, A. (2012). Türkçe eğitiminde eğilimler: 1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. *Türkçenin Eğitimi Öğretimi Üzerine Çalışmalar*, 204-212.
- Doğan, Y. & Özçakmak, H. (2014). Dinleme becerisinin eğitimi üzerine yapılan lisansüstü tezlerin değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(2), 90-99.
- Elbir, B. & Bağcı, C. (2013). Birinci ve ikinci kademe okuma eğitimi üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 229-247.
- Ergin, M. (2008) *Türk dil bilgisi*. Albayrak Matbaası.
- Erkan, İ. (2020). Dijital pazarlamanın dünü, bugünü, geleceği: bibliyometrik bir analiz. *Akademik Hassasiyetler*, 7(13), 149-168.
- Girmen, P., Kaya, M. F. & Bayrak, E. (2010). Türkçe eğitimi alanında yaşanan sorunların lisansüstü tezlere dayalı olarak belirlenmesi. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu (20-22 Mayıs 2010)*. Elâzığ, 133-138.

- Göçer, A. (2018). Temel Dil Becerilerinin Birbirleriyle İlişkisi Ve Bireyin Anlam Evreninin Gelişimi Ve Gerçek Yaşam Becerileri Açısından Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 7(4), 40-50.
- Gökçen, D. & Arslan, M (2019). Türkçe eğitimi araştırmalarına genel bir bakış: bibliyometri çalışması. *Journal of Research in Turkic Languages*, 1(1), 39-56.
- Göktaş, Y., Hasaıcebi, F., Varışoglu, B., Akçay, A., Bayrak, N., Baran, M. & Sözbilir, M. (2012). Trends in educational research in Turkey: a contentanalysis. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(1), 455.
- Gündoğdu, K. & Dönmez, B. (2016). 2000-2016 yılları arasında Türkçe öğretim programları alanında yayımlanan makale ve tezlerin analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 5(4), 2109-2125.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretilimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Haçat, S. O., & Demir, F. B. (2019). Eğitim alanında okuryazarlık üzerine yapılan lisansüstü tezlerin analizi. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 116-145.
- Johnson, A. P. (2017). *Okuma ve yazma öğretilimi* (Çeviri Editörü: A. Benzer). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Kan, O. & Uzun, G. (2014). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin bulgular, tartışma, sonuç bölümlerine ilişkin sözbilimsel yapı özellikleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(3), 1-19.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı ilgili araştırmaların lisansüstü analizi: YÖK ve Pro Quest veri tabanları örneklemleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (35), 1-17.
- Karagöz, B. & Şeref, İ. (2019). Okuma alanındaki araştırmaların bibliyometrik özellikler açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(3), 781-799.
- Maxwel, J. & Dornan, J. (2001). *Etkili insan olmak*. (Çev: Demet Dizman), İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Özçakmak, H. (2017). Türkçe eğitimi lisansüstü araştırmalarında yeni yönelimler (2011-2015). *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 6(3), 1607-1618.
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178.
- Potur, Ö. & Yıldız, N. (2016). Konuşma becerisi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (18).
- Proust, M. (2017). *Okuma üzerine* (Çev. I. Ergüden). İstanbul: Notos Kitap.
- Sarikaya, B. & Söylemez, Y. (2016). Türkçe eğitimi alanındaki konuşma becerisiyle ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların değerlendirilmesi. *II. Uluslararası Sosyal Bilimler Sempozyumu*. Ağrı.
- Sarikaya, B. (2020). Yazma kazanımlarının yaratıcı yazmaya uygunluğu 2015 ve 2018 Türkçe dersi öğretim programları örnekleri. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 42-55.

- Sevim, O. & Erem, N. H. Ö. (2012). Türkçe eğitimi alanındaki yüksek lisans tezlerinin başlıklarına ve özetlerine eleştirel bir bakış. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(3), 174-186.
- Sevim, O. & İşcan, A. (2012). Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında yapılan yüksek lisans tezlerinde geçen anahtar kelimelere dönük bir içerik analizi. *Turkish Studies* 7/1 Winter 2012, p.1863-1873
- Sidekli, S. & Çetin, E. (2017). Okuduğunu anlama stratejilerinin okuduğunu anlamaya etkisi: Bir meta-analiz çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 285-303.
- Tok, M. & Potur, Ö. (2015). Yazma eğitimi alanında yapılan akademik çalışmaların eğilimleri (2010-2014 yılları). *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(4), 1-25.
- Turan, L., Sevim, O. & Tunagür, M. (2018). Türkçe eğitimi alanında hazırlanan doktora tez özetlerine yönelik bir içerik analizi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2018(11), 29-44.
- Ünal, F. T. & Özer, F. (2014). Türkçe öğretiminde dinleme becerisi ile ilgili kaynakça çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 203-218.
- Varışoğlu, B., Şahin, A. & Göktaş, Y. (2013). Türkçe eğitimi araştırmalarında eğilimler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1767-1781.
- Yağmur Şahin, E., Kana, F. & Varışoğlu, B. (2013). Türkçe eğitimi bölümlerinde yapılan lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *International Journal of Human Sciences*, 10(2), 356-378.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, D. & Kaya, S. (2020). İlk okuma yazma ve Türkçe öğretimi ile ilgili tezlerin incelenmesi. *Turkish Studies – Educational Sciences*, 15(1), 443–456.
- <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>



# Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 1, s. 217-229

## İlkokul 1. Sınıfta Aile Katılımı: Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri

Muhammet Fatih DOĞAN\*

### Özet

Bu araştırmada öğretim süreçlerine aile katılımının ilkökul 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerine etkisi, sınıf öğretmenlerinin görüşleri açısından incelenmiştir. Araştırma, 2019-2020 öğretim yılında İstanbul ilindeki devlet okullarında görev yapmakta olan, en az 5 yıl öğretmenlik deneyimine sahip 10 sınıf öğretmeni ile nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde, sınıf öğretmenlerinin ilk okuma yazma kazanımlarına ulaşabilmek için diğer ders saatlerini de bu amaçla kullandıkları, bu durumun öğrencilerin genel akademik başarıları üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu, bu noktada öğretim süreçlerine veli katılımının önemli olduğu ve akademik başarıyı artırıcı etkiye sahip olduğu, bunun için aile eğitim çalışmaları ile ailelerin desteklenmesi gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

İlkokul 1. sınıf  
Aile katılımı  
Akademik başarı  
Aile eğitimi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.03.2021  
Kabul Tarihi: 07.05.2021  
Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

\* Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, mfdogan@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1530-5195

# Family Involvement in Primary Schools 1st Grades: Primary School Teachers' Views

Muhammet Fatih DOĞAN\*

## Abstract

In this research, the effect of family involvement on the academic success of first grade primary school students in the teaching process was examined in terms of the opinions of the primary school teachers. The research was carried out using qualitative research designs with the primary school teachers who have at least 5 years of teaching experience in the state schools in İstanbul province in 2019-2020 academic year. Data collected through semi-structured interviews were analyzed through content analysis. When the findings were evaluated, it was found that the primary school teachers used other lesson hours for this purpose, in order to reach the first literacy gains, that this situation had a negative effect on the general academic success of the students, that the parental involvement in the teaching process was important and has academic success enhancing effect, therefore families must be supported with family education studies.

## Keywords

Primary schools 1st grades  
Family involvement  
Academic success  
Family education

## About Article

Sending Date: 11.03.2021  
Acceptance Date: 07.05.202  
Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Eğitim sisteminin üç önemli ögesini öğretmen, öğrenci ve öğrencinin ailesi oluşturmaktadır (Özyürek, 1983). Eğitim sürecinin başarıya ulaşması için bu ögelerin uyum ve iş birliği içinde çalışması, öğrencinin ev ve okul çevresinin bir arada olup birbirlerini tamamlaması gerekmektedir (Şimşek ve Tanaydın, 2002). Ailelerin, çocuklarının öğretim süreçlerine katılımının önemi ilk olarak 1975 yılında ABD’de yürürlüğe giren “Herkes İçin Eğitim” yasası ile ortaya konmuştur (Keçeli-Kaysılı, 2008). Ülkemizde ise 2005 - 2006 öğretim yılı itibariyle Millî Eğitim Bakanlığı’nun uygulamaya koyduğu öğretim programında ailelerin öğretim süreçlerine katılımının önemi üzerinde durulduğu görülmektedir. Aile katılımı; ailelerin evde, okulda ve toplum içerisinde öğrencileri desteklemesi, öğrencilerin yaşamlarını etkileyecek okul kararlarında söz sahibi olması ve bunları yaparken diğer aileler, öğretmen ve idarecilerle iletişimlerini geliştirmelerini ve böylece hem okulda hem de evde öğrencilerin eğitsel ve kişisel koşullarının iyileştirilmesini amaçlayan bir yaklaşımdır (Ahioglu Lindberg ve Oğuz, 2016). Ailelerin öğretim etkinliklerine katılımı ile çocuğun okul ve okul dışı yaşantısında eğitsel faaliyetlerinin desteklenmesi amaçlanmaktadır. Aile katılımı, ailelerin okulda gerçekleşen etkinliklerden haberdar edilmeleri, okulda sürdürülen eğitim ve öğretimin ev ortamında nasıl desteklenebileceği, okul ve aile iş birliğinin geliştirilmesi ve anne babaların desteklenmesi ile ilgili etkinlikleri içermektedir (Wasik, Bond ve Hindman, 2002). Epstein ve diğerleri de (2002), aile katılımının okul ve ailenin karşılıklı olarak birbirlerine temel aile sorumlulukları ve ailenin evde öğretim etkinliklerine katılımı

\* Arş. Gör., Yıldız Teknik Üniversitesi, mfdogan@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1530-5195

konusunda yardım sağlaması, ailenin okuldaki yönetsel süreçlere katkı sunması ve diğer toplumsal iş birliği faaliyetlerini içerdiğini belirtmektedir. Fantuzzo, Tighe ve Childs (2000) da aile katılımını, aileler için okul ve sınıf içinde yapılan etkinliklere katılma, öğretmenle iletişim halinde olma, ev ortamını çocuklara uygun bir hale getirme ve ev etkinliklerinde çocuklara destek olma kapsamında değerlendirmiştir.

Aile katılımı çalışmalarını bünyesinde barındıran eğitim uygulamalarının öğrencilerin gelişimlerini olumlu yönde etkilediği görülmektedir (Temel, 2001). Aile katılımının en büyük getirilerinden birisinin çocuğun akademik başarısında artış olduğu görülmektedir. Çelenk (2003) çocuğun okul başarısında ailenin etkisini incelediği araştırmada; ailelerinden eğitim ile ilgili destek gören öğrencilerin okulda daha başarılı olduklarını, ilk okuma ve yazma öğretiminde, evde çocuğuna eğitim desteği sağlayan ve bu amaçla okul ile yakın iş birliğine giren ailelerin çocuklarının okuduğunu anlama başarılarının daha yüksek olduğu belirleyerek okul-aile iş birliğinin okul başarısında önemli bir yeri olduğu sonucuna ulaşmıştır. Fan ve Chen de (2001) aile katılımını inceleyen araştırmalar ile ilgili yaptıkları meta-analiz çalışmasında aile katılımı ile öğrencilerin akademik başarıları arasında güçlü ve olumlu bir ilişki olduğunu, öğretim süreçlerine aile katılımı arttıkça öğrencilerin sınav notlarının ve ödev başarılarının artış gösterdiğini tespit etmiştir.

Aile katılımı öğrenciye ile birlikte öğretmene, okula ve aileye de önemli bir katkı sağlamaktadır. Aile katılımı sayesinde anne babalar okullarda gerçekleştirilen çalışmalara ve planlamalara aktif olarak katılma fırsatı yakalarlar. Aileler bu etkinlikler sayesinde kendilerini geliştirirken, okullarda yer verilen konuları tanıma fırsatı elde ederler, çocuklarının eğitimi ile ilgili gerekli becerileri edinirler, duygusal ve sosyal destek alırlar, eğitimcilerle bilgi alışverişi yapmış olurlar. Eğitim kurumları da belirledikleri hedeflere ulaşma adına velilerden gördükleri destekle daha sağlam adımlar atabilmektedir. Bununla birlikte yapılan araştırmalar ile aile katılım programları uygulanan öğrencilerin kardeşlerinde de olumlu gelişmeler olduğu ortaya konduğu görülmektedir. (Çağdaş ve Seçer, 2005; Ömeroğlu, Kandır ve Ersoy, 2003). Ayrıca ailelerin eğitim yaşantılarına katılıp katılmaması, öğretmenlerin eğitim ve öğretim etkinlikleri içinde istedik amaç ve hedeflere ulaşması, öğrenciler üzerindeki performans ve başarısı, motivasyonu ve öğrenciyi daha kolay tanınmasında da etkili olmaktadır. Ailenin eğitim süreçlerine katılımı ile okul ve aile iş birliğinin erken dönemlerde başlaması öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyip öğrencinin bütünsel olarak gelişimini sağlamakta ve akademik başarısını yükseltmektedir. Aile katılımının gerçekleşmediği durumlarda öğrencilerde kimi davranış ve uyum bozuklukları, akademik başarıda azalma, derslere ve okula karşı isteksizlik, sorumsuzluk ve motivasyon eksikliği, sevilmediğini hissetme, yalnızlık ve güvensizlik gibi problemler ortaya çıkmaktadır (Biber, 2003; Argon ve Kıyıcı, 2012). Bu noktada anne ve babalarla sıklıkla ve doğrudan iletişimde bulunan kişiler olan öğretmenlerin içinde buldukları tutumlar, aile katılımının başlatılması, sürekliliğinin sağlanması ve başarıya ulaşmasında en önemli etken durumuna gelmektedir. Konu ile ilgili ortaya konan araştırmalar öğretmenler ile sıklıkla iletişim halinde olup bilgi alışverişi gerçekleştiren ailelerin çocuklarına daha fazla ilgi gösterdikleri, öğretmenlerin kendileriyle etkileşime geçen ailelere karşı daha olumlu tutum geliştirdikleri, okula karşı olumlu tutum geliştiren ailelerin öğretmenler ile daha sık iletişimde bulunmaları ile öğrencilerin, ödevlerini daha düzenli yaptıkları ve özgüvenlerinin artış gösterdiği gözlenmiştir (Beydoğan, 2006; Tezel Şahin ve Ünver, 2005). Yapılan araştırmalar doğrultusunda bu çalışmanın amacı ailelerin öğretim süreçlerine katılımının 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları üzerindeki etkisini sınıf öğretmenlerinin görüşleri

aracılığıyla öğrenmeye odaklanmaktadır. Bu sayede ilkokulda gerçekleştirilecek aile katılım çalışmalarına yönelik bir pratik kazanılması noktasında yol gösterici bir çalışma ortaya koymak amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Alanyazın incelendiğinde, nitel araştırma yöntemlerinin kişilerin bakış açılarını, görüşlerini ve algılarını öğrenmede en uygun yöntem olduğu anlaşılmaktadır (Bell, 1992; Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmanın amacı doğrultusunda bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgular karşımıza deneyimler, algılar yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli şekillerde çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Olgu bilim deseni bir olgunun bireylerin ya da belli bir grubun deneyimleri açısından tanımlanması olarak açıklanmaktadır (Christensen, Johnson ve Turner, 2014). Buna göre, bu çalışmada aile katılımı kavramını, sınıf öğretmenlerinin algılarını da içeren düşünceleri ve deneyimleri doğrultusunda açıklamak amaçlanmıştır.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemede amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş bir ölçütü karşılayan tüm durumları dikkate alan bir örnekleme yöntemi olarak tanımlanmaktadır (Patton, 2002). Bu doğrultuda çalışmaya katılan 10 sınıf öğretmenin en az 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip olması ve birden fazla sınıf grubuyla çalışmış olması deneyim zenginliği açısından önemli bulunmuş ve çalışma grubu seçiminde ölçüt olarak kabul edilmiştir. Bununla birlikte katılımcı öğretmenler 2019-2020 öğretim yılında İstanbul ilindeki devlet okullarında görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu çalışmada, veriler yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, çalışmaya katılanların karmaşık ve bazen de hassas konulara ilişkin fikir ve algılarını incelemek için uygun bir yöntemdir. Ayrıca, bu yöntem araştırmacılara araştırılan konuya ilişkin daha fazla bilgi edinebilmeleri için derine inebilme, görüşme sorularına ek sorular sorma, böylelikle verilen cevapları netleştirme ve ayrıntılı bir biçimde anlama olanağı sağlamaktadır (Barriball ve While, 1994). Yarı yapılandırılmış görüşmelerde, görüşme öncesinde bir grup soru hazırlanır ve bu sorular araştırmacı için bir rehber görevi görür. Bu çalışmada, araştırmanın amacı dikkate alınarak 10 soru hazırlanmıştır. Sorular, öğrencilerin ilkokul 1. sınıf kazanımlarını gerçekleştirme düzeylerini, ailelerin öğretim süreçlerine katılımlarını ve bunun akademik başarı üzerindeki etkilerini öğrenmeye odaklı olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formunun geçerliğini sağlamak amacıyla, form dört uzmanın görüşüne sunulmuştur. Alınan görüşler doğrultusunda görüşme sorularında gerekli düzenlemelerin yapılmasıyla veri toplama aracı son haline getirilmiştir. Araştırmanın amacı doğrultusunda sınıf öğretmenlerine açık uçlu sorular sorulmuştur. Görüşmeler katılımcı sınıf öğretmenleri tarafından belirlenen yerlerde yapılmıştır. Her bir görüşme yaklaşık yarım saat kadar sürmüş ve kayıt altına alınmıştır. Daha sonra, ses kayıtları araştırmacılar tarafından dinlenerek deşifre edilmiştir. Deşifre edilirken çalışmaya katılan sınıf öğretmenlerine gizlilik amacıyla Ö1-Ö2 gibi kodlar

tanımlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. İçerik analizi araştırmacılar tarafından yazılı, sözel ve görsel iletişim bildirimlerinin analiz edilmesinde kullanılmaktadır (Cole, 1988). Buna ek olarak, içerik analizinin bir metni kavramak ve metinden bilgi edinmek için tekrarlanabilen ve geçerli sonuçlar elde etmek amacıyla kullanılan bir analiz yöntemi olduğu söylenebilir (Krippendorff, 1980).

## BULGULAR

Katılımcı öğretmenlere ilk olarak 1. dönem sonu itibarıyla öğrencilerinin okuma yazma ile ilgili becerileri ve matematik kazanımlarını gerçekleştirme durumları ile ilgili soru sorulmuştur. Bu sorunun okuma yazma becerilerinin kazandırılması ile ilgili kısmına verilen cevaplar değerlendirildiğinde, bu öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin çoğunlukla okuma yazma becerilerini kazandıkları görülmüştür.

Örneğin öğretmen Ö7'nin 37 öğrencisinin 37'si de okuma yazmaya geçmiş, öğretmen Ö2'nin 39 öğrencisinden 1'i okuma yazmaya geçememiştir. Bu öğretmenlerin verdiği cevaplar incelendiğinde okuma yazmaya geçemeyen, okuma yazma geçme sürecinde zorluk yaşayan öğrencilerle ilgili olarak öğretmen Ö7 şu şekilde açıklama yapmıştır:

Ö7: *"37 öğrencimin 37'si okuma ve yazmaya geçti. Ancak bir öğrencim yazma konusunda oldukça yavaş, sesleri tek tek hissetmesi gerekiyor."*

Öğretmen Ö6, *"iki öğrencim hariç diğerleri okuma yazmaya geçti"* diye belirtirken, öğretmen Ö3 ise ilk dönem sonunda okuma yazmaya geçemeyen iki öğrencisi hariç tamamının okuma yazmaya geçtiğini, geri kalan 2 öğrencinin ise ikinci dönem başında okuma yazmaya geçtiklerini ifade etmiştir.

Bununla birlikte öğretmen Ö1, öğretmen Ö5, öğretmen Ö9 ve öğretmen Ö10'un sınıflarında okuma yazmaya geçme oranının daha düşük seviyede kaldığı görülmektedir. Bu konuda öğretmen Ö1 ve Ö5, 38 öğrencisinin 30'unun; öğretmen Ö10, 36 öğrenciden yalnızca 26'sının okuma yazmaya geçebildiğini belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen Ö9 ise verdiği cevapta 36 öğrenciden 10'unun okuma yazmaya geçemediğini, 1 tanesinin ise RAM tarafından yapılan, yaşlılarından 2 buçuk yaş geri olduğu tespitiyle özel alt sınıfa gönderildiğini belirtmiştir.

Öğretmen Ö9, okuma yazmaya geçemeyen öğrencileri ile ilgili olarak şu ifadeleri kullanmıştır: *"Öğrencilerden 8 tanesi ilk ses grubu olan e, l, a, k, i, n grubunu dahi tanımamaktadır. İki tanesi açık ve kapalı heceleri karıştırmaktadır."*

Öğretmen Ö5 de soruyla ilgili olarak: *"30 kişi okuma yazmaya geçti. Ama tabii doğal olarak okumaları heceleme seviyesinde idi. Aradan 2-3 kişinin okuma seviyesi diğerlerinden daha iyi seviyede idi"* açıklamasında bulunmuştur.

Katılımcı öğretmenler matematik kazanımlarının gerçekleştirilme dereceleriyle ilgili farklı cevaplar vermişlerdir. Ancak çoğunlukla matematik kazanımlarını gerçekleştiremedikleri görülmektedir. Bununla ilgili verilen cevaplar incelendiğinde, Ö5 şu şekilde açıklama yapmıştır.

Ö5: *Matematik dersinde çoğu kazanımı gerçekleştiremedik. Nedeni ise daha çok okuma-yazma çalışmalarına ağırlık vermemizdir. Sayıların üzerinde duruldu ve onlarla ilgili kazanımlar gerçekleştirildi.*

Öğretmen Ö2 ise, matematik dersindeki başarı oranının diğer derslere oranla daha düşük olduğunu belirtmiştir. Öğretmen Ö9, okuma yazmaya geçemeyen öğrencilerin matematikte de başarı gösteremediklerini belirtirken, öğretmen Ö10 ise birinci dönemdeki matematik dersindeki kazanımların çocuklara fazla geldiğini, öğrenciler yaşça küçük olduklarından çoğunluğunun 20'ye kadar saymadığını belirtmiştir.

Ayrıca, bu soruya verilen cevapların büyük kısmı, öğretmenlerin matematik çalışmaları için ayrılan zamanı, okuma yazma becerisini yükseltmek için okuma yazma çalışmalarına ayırabildiklerini, bunun da matematik başarısı üzerinde olumsuz etkisi olduğunu göstermektedir.

Matematik kazanımlarını gerçekleştirebildiklerini ifade eden öğretmenler ise aşağıdaki şekillerde açıklamalar yapmışlardır:

Ö6: *Matematik kazanımlarıyla ilgili bir sıkıntı yaşamadık. Her sınıfta olduğu gibi çabuk öğrenen ve geç öğrenen öğrencim oldu.*

Ö7: *1 öğrenci dışında tüm öğrencilerim matematik kazanımlarını gerçekleştirebiliyor (38'den 1'i kazanımları gerçekleştiremedi)*

Ö1: *Anasınıfına giden öğrencilerde matematik kazanımları %90 oranında kazandırılabilmiştir.*

Katılımcı öğretmenlerin belirttiği okuma yazmaya geçemeyen ve matematik kazanımlarını gerçekleştiremeyen öğrencilerin bu kazanımları gerçekleştirememeye ve okuma yazmaya geçememe sebepleri sıralandığında şu bulgulara ulaşılmıştır. Öğretmenler bu durumun sebepleri olarak; ailelerin eğitim ve sosyo-ekonomik durumlarını, öğrencilerin dikkat problemleri, öğrencilerdeki ilgisizlik ve merak duymama, öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin düşüklüğü, anne babanın okuryazar olmaması, anne ve babanın çalışıyor olması, öğrencilerin yaşlarının küçüklüğü, öğrencilerdeki davranış bozuklukları, psikososyal durumlar, veli ilgisizliği, evde Türkçe konuşulmaması ve ana sınıfına gitmeme durumlarını ifade etmişlerdir.

Verilen cevaplar değerlendirildiğinde öğrencilerin bu durumda olmasına sebep olarak veli katılımının önemli bir yer tuttuğu görülmüştür. Örnek olarak öğretmen Ö3 bu konuda şu şekilde bir açıklama yapmıştır:

Ö3: *“Okuma yazma ve matematik kazanımlarının gerçekleştirilememesinde velilerin önemli bir etkisi bulunmaktadır. Okuryazar olmayan öğrenci velileri ve çocuklarına yardımcı olmadılar. Çoğunlukla okulda öğrenebildikleriyle kaldılar. Ayrıca hem anne hem de babası çalışan öğrenciler de bu durumdan olumsuz etkilenmişlerdir.”*

Ö1: *Okuma yazmaya geçemeyen öğrencilerin ailelerin eğitim durumlarının yanında sosyo-ekonomik durumları da düşük bir profil çizmektedir.*

Öğretmen Ö4 de anne babaların okuma yazma bilmemeleri ile bulunan çevre şartlarının olumsuz etkilerine dikkat çekmiştir.

Ö4: *Ailesinin desteğini arkasında hissettiğim öğrencilerde okumaya geçme daha erkendi. Aile desteği ve ilgisi az olan öğrenciler sona kaldı.*

Ö5: *Okuma yazmaya geçemeyenlerin bir bölümü harfleri öğrenememesi, bir bölümü ise harfleri bilmelerine rağmen sesleri bir araya getirip birleştirememesi sebebiyle geçemediler. Bunun yanında okuma yazma çalışmaları sadece sınıfta yapılan etkinliklerle sınırlı kalmakta. Yani evde yapılması gereken çalışmalar aile tarafından yapılmıyor.*

Ö6: Öğrencilerin 72 ayını tamamlamadan okula gönderilmesinin kazanımların gerçekleştirilmesinde en büyük engel olduğunu düşünüyorum. Henüz oyun çağında olan öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uyumunda sıkıntı yaşıyoruz. Oyun çağında oldukları için derse ilgileri de çok az.

Öğretim süreçlerine aile katılımı sağlanamamasının kazanımların gerçekleşmesinde ne derece etkili olduğunu düşündükleri sorusu yöneltilen öğretmenlerin tamamına yakını veli katılımının öğretimde büyük öneme sahip olduğunu belirtmişlerdir.

Ö2: 1. sınıflarda velilerin katılımı bence çok önemlidir. Belki de öğretmene yakın derecede önemlidir.

Ö7: Öğretmek tabii ki öğretmenin işi ama evde kesinlikle pekiştirilmesi lazım. Her çocuk aynı ortamda aynı tarzda öğrenemez. Evde öğrenen çocuklar da olabilir. Veliler öğretmene destek olursa başarının artacağını düşünüyorum.

Ö4: Bütün sorumluluk öğretilmekte oluyor. Bu da kazanımların gerçekleşmemesi ya da gerçekleşmelerinin gecikmesine yol açıyor. Öğretim süreçlerinde aktif veliler sınıflar arasında farklılara bile sebep oluyor. Bu da velilerin öğretim süreçlerinde ne kadar etkili olduğunu kanıtlıyor.

Ö10: Bu başlık beni gerçekten ilgilendiriyor. Velisi ilgisiz olan çocukları derse motive etmek çok zorlaşıyor, öğrenci evde okula gelirken daha isteksiz ve motivasyonu düşük geliyor.

Öğretmenler aile katılımının önemli olduğunu belirtmekle beraber, velilerle ilgili bazı problemler ve eksiklikler sebebiyle bunun tam anlamıyla sağlanamadığı görüşünü belirtmişlerdir.

Ö1: Velilerin çok etkili olduğunu ancak bilinçsiz velinin özellikle okuma yazma eğitiminde öğretmenlerin işini daha zorlaştırdığını düşünüyorum.

Ö5: Velilerin katılımı çok büyük bir öneme sahip bence. Çünkü sınıfta yapılan sayılı çalışmaların evde zenginleştirilmesi ve çoğaltılması gerekmektedir. Ama veliler gerekli özeni ve önemi göstermezlerse yeterli verim alınmaz. Öğrenciler genel anlatımdan çok, özel anlatımdan daha iyi sonuç almaktadırlar. Velinin öğrenci ile özel olarak ilgilenmesi kazanımların gerçekleştirilmesinde çok büyük bir öneme sahiptir.

Ö6: Veli katılımı öğrencinin akademik başarısında ve davranışlarında çok önemli bir yer tutar. Fakat velinin öğretim sürecine katılımını sağlarken velinin durması ya da yapmaması gerekenleri bilmesi çok önemlidir.

Ö9: Veli katılımı o denli önemlidir ki, velinin bilmemesi ya da yanlış bilmesi öğrencinin öğrenmesine yardımcı olmak şöyle dursun engel bile teşkil edebilmektedir.

Öğretmenlere öğretim süreçlerine veli katılımının sağlandığı takdirde nelerin değişeceği ile ilgili yöneltilen soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde katılımcıların şu görüşlerde yoğunlaştıkları görülmektedir. Öğretmenler genel olarak, başarı artacağını, öğretmen motivasyonunun artacağı, eksikliklerin daha kolay kapatılabileceği, öğrencilerin ilgi ihtiyacının karşılanabileceği, öğrencilerin davranış problemlerinin azalabileceği, öğretmenin yükünün hafifleyeceği, öğrencilerin arkadaşlarıyla daha iyi ilişkiler kuracağı şeklinde görüş beyan etmişlerdir.

Bu konuda yorum yapan öğretmenlerin çoğunlukla öğrenci başarısının artacağı yönünde görüş birliği sağladıkları görülmektedir. Aşağıda öğretmen Ö5 ve öğretmen Ö7'ye ait yorumlar yer almaktadır.

Ö5: Kesinlikle sonucun olumlu yönde en az %50 değişeceğini düşünüyorum. Çünkü öğrenciler yaşı gereği özel ilgiye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu sebeple öğrencilerle özel olarak ilgilenilmesi gerekmektedir. Sınıf mevcutları kalabalık olduğundan bunu sınıfta sağlamak ziyadesiyle zor olduğu için evde uygulanması büyük öneme sahiptir.

Ö7: Öğretmenin yükü kesinlikle hafifliyor. Okuma yazma işi daha hızlı geliyor. Kazanımlar okul dışında da geliştirilince başarı kesinlikle artıyor.

Bunun dışında öğretmenlerin velilerin eğitim ve psikososyal durumlarındaki eksikliklerin veli katılımının niteliğini olumsuz olarak etkiledikleri konusunu aktardıkları görülmüştür.

Ö1: Bulduğum çevredekiler genellikle ilkokul mezunu. Pozitif katkı sağlamaları için ciddi bir eğitimden geçmeleri gerekir. (Öğretmen Ö9 de benzer düşüncelere sahiptir.)

Ö3: Öğrencilerin pekiştirme çalışmalarının bilinçli veliler ile daha rahat yapabileceklerini düşünüyorum. Bunun yanında öğrenciye yapması gerekenden fazlasını yaptırıp, gece 3'lere kadar çalıştıran ve ilgili anne baba olduklarını düşünenler de olabiliyor. Bu da öğrenciyi fazlasıyla tedirgin ediyor ve olumsuz tutum geliştirmesine neden olabiliyor.

Öğretmenlerin öğretim süreçlerine veli katılımını nasıl sağladıklarıyla ilgili verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğretmenlerin tutumlarının farklılık arz ettiği görülmektedir.

Öğretmenlerin çoğunlukla çeşitli iletişim kanalları (Veli toplantısı, yüz yüze görüşme, Whatsapp ve mesaj grupları ile ödevleri bildirme) aracılığıyla velileri öğretim süreçlerinden haberdar ettikleri ve bu yolla katılımlarını sağlamaya çalıştıkları görülmüştür. Öğretmen Ö7 bu doğrultuda aşağıdaki açıklamayı yapmıştır.

Ö7: "Başta velilerin içinden gelmeli. Ne kadar bilgilendirsek de bazı veliler umursamıyor. Ama ilgilenenleri övünce diğerleri de ilgilenmeye başlıyor. Whatsapp ve mesaj grubu ile ödevleri bildiriyorum. Bu da etkili oluyor."

Öğretmenlerin çoğunun velileri öğretim süreçleri ile ilgili bilgilendirmenin veli katılımını sağlamada önemli bir etken olduğu görüşünü ortaya koydukları görülmüştür.

Ö6: Öğrencinin dersleri ve davranışlarındaki olumlu ve olumsuz durumları konuşarak veli katılımını sağlıyorum.

Ö5: Velilerin evde neler yapması gerektiği konusunda önerilerde bulunmaktayım. Evde yapılabilecek ekstra etkinlik konusunda örnek vermekteyim. Velilere belediyenin yaptığı etkinliklere öğrenciyle birlikte katılmasını öneriyorum.

Ö8: Velilere kendilerinin öğretim vazgeçilmez bir parçası olduğu anlatılır. Öğretmenlerin ve öğrencilerin velilerin desteğine ihtiyacı olduğu, örnek durumlarla anlatılır. Veli tarafından desteklenen öğrencilerin başarı düzeyleri anlatılır. Öğrencilerin kendilerini yalnız hissetmemeleri ve bu sürecin önemini kavrayabilmeleri, velinin bu sürece katkısına bağlıdır. Buna benzer cümlelerle önce velinin motivasyonu sağlanır.

Ö9: Her gün anlık olarak öğrencideki değişimlerle ilgili mesaj atar veya ararım. Okul çıkışında yüz yüze konuşmak için çağırırım. Gerek görürsem rehber öğretmenden randevu aldırırım.

Katılımcı öğretmenlerden Ö3 ise veli katılımını tamamen reddettiğini şu sözlerle belirtmiştir:



Ö3: *Genelde velilerin uzak durmasını tercih ediyorum. İhtiyaç olursa öğrenci velisi ile birebir görüşüyorum. Öğrencinin akademik başarısı üzerinde velinin çok fazla etkisinin olmadığını düşünüyorum. Çoğu zaman öğrenciyi yanlış yönlendiriyor, okula ve öğretmene karşı olumsuz tutum geliştirilmesine neden olabiliyorlar.*

Öğretmenlerin öğretim süreçlerine katılmayan ailelerin çocuklarının eğitim durumları ile ilgili yaklaşımları şu şekilde değerlendirilmiştir. Katılımcı öğretmenler bu öğrencilerle ilgili yapılabilecekleri; ders esnasında öğrenciye özel ilgi göstermek, bu tip veliye sahip öğrencilere çeşitli durumlar için öncelik tanımak, öğrencinin ödev yükünü azaltmak, öğrenciye ekstrasından ders kaynağı sağlamak, uygun durumlarda öğrenciyle birebir çalışmak, akran eğitimine yönlendirmek şeklinde belirtmişlerdir. Katılımcı öğretmenlerden bazılarının konu ile ilgili ifadelerine aşağıda yer verilmiştir.

Ö3: *Bu öğrencilerin derse daha aktif katılmalarını sağlamaya çalışıyorum. Etkinliklerde böyle durumlardaki öğrencilere öncelik tanınması gerektiğini düşünüyorum. Konular azaltılıp etkinlik ve materyaller zenginleştirilerek ödev yükü azaltılabilir. Bu da veliye bağımlılığı önemli ölçüde düşürür.*

Ö7: *Son saatlerde yanıma almaya çalışıyorum ama her gün mümkün olmuyor. Haftada bir iki kez bunu yapabiliyorum.*

Ö6: *Öğrencide de öğrenme isteği yoksa, veli de ilgisizse hiçbir yol kat edemiyorum. Fakat öğrenci öğrenmeye istekliyse gerekli kaynağı vererek, öğretmen ilgisiyle ve veliyle konuşarak bu çocukları eğitime kazandırmaya çalışıyorum.*

Ö8 de konuyla ilgili olarak ders sırasında ve ev ödevlerini yapmada akran desteğinin önemine şu şekilde dikkat çekmiştir.

Ö8: *“Sınıf içerisinde dersleri çok iyi takip etmesi sağlanır. Arkadaşlarıyla iyi bir iletişim kurması sağlanır. Evleri yakın olan arkadaşlarıyla birlikte ödev ya da ders çalışma etkinliklerine yönlendirilebilir. Akran eğitiminden yararlanılabilir.”*

Katılımcı öğretmenlerin öğretim süreçlerine katılmayan velilerin çocuklarını eğitim faaliyetleri noktasında desteklemeleri için neler yapıyorsunuz? sorusuna verdikleri cevaplar değerlendirildiğinde öğretmenlerin genel olarak okula davet edip görüşme yoluyla velileri eğitime katmaya sağlamaya çalıştıkları belirtilmiştir.

Ö10: *Sık sık veli toplantıları yapıyorum. Bilgilendirme mesajları çekiyorum. Özelden çocuklar hakkında bilgi veriyorum. Çocuklarla ben yeterince ilgileniyorum ve bunun karşılığı olarak da onlardan da ilgili bekliyorum. Bu çocuklar hepimizin ve başarılı olmalarını istiyorsak şimdiden yanlarında olmalıyız mesajı veriyorum.*

Ö9: *Haftalık ve aylık olarak yapılacakları içeren bir listeyi veli sözleşmesi başlığı altında imzalattıyorum. Çok zor durumda kalırsam idare ile görüşmeler ayarlıyorum.*

Ö5: *Veli toplantılarında genelde öğrencilerin başarısının onlara bağlı olduğunu, başarının büyük kısmının onlara ait olduğunu vb. söyleyerek velilerin bu görevde çok büyük bir öneme sahip olduklarını belirtiyorum. Evde beraber kitap okuyabilecekleri gibi küçük hatırlatmalarda bulunuyorum.*

Öğretmen Ö3 ve Ö8 ise bu çalışmalara rağmen aile desteği konusunda bir başarı sağlayamadıklarını belirtmişlerdir.

Ö3: *Birebir görüşmeler yapıp sorunların nedenlerini ve eksiklerimizi nasıl tamamlayabileceğimizi konuşuyoruz. Pek fazla bir başarı elde edemediğimizi söyleyemem.*

Ö8: Veli görüşmeleri yapılır. Veliye sürece katılmalarının önemi anlatılır. Sürece katkı sağlayan velilerin çocuklarının daha başarılı olduğu anlatılır. Veli ziyaretleri yapılır. Öğretmenin öğrenciye değer verdiği, emek verdiği hissettirilir. Velinin de gayret göstermesi umulur. Ne yazık ki velinin kendine göre haklı, aşilamaz nedenleri vardır. Mesafe kat edilmesi çok zordur.

Katılımcı öğretmenlerin sınıflarında devamsızlık ile ilgili bir problem yaşayıp yaşamadıkları ile ilgili soruya verilen cevaplar değerlendirildiğinde genel olarak bu öğretmenlerin öğrencileriyle ilgili devam problemi yaşamadığı görülmektedir.

Ö6: Sınıfta devamsızlık ile ilgili bir sıkıntı yok. Hastalık haricinde devamsız öğrencim yok.

Ö7: Salgın hastalık gibi durumlar hariç devamsızlık yapılmıyor.

Katılımcı öğretmenler, devamsızlık problemlerinin niceliksel bir problem olmaktan çok devamsızlık problemi olan öğrencilerin içinde buldukları durumla alakalı olduğunu belirtmişlerdir. Örnek olarak öğretmen Ö4, Ö9 ve Ö10'un görüşleri aşağıda belirtmiştir.

Ö4: Öğrenciler okula hiç aksatılmadan aileler tarafından gönderiliyor. Bunun sebebi de ailelerin çocuklarını evden uzaklaştırmak istemeleri.

Ö9: Anne baba arasındaki geçimsizlikten kaynaklı olarak bir öğrencime çok fazla devamsızlık yaptırıldı.

Ö10: Benzer öğrenciler devamsızlık yapıyor. Devamsızlık yapan öğrenciler de aynı zamanda okula kendini veremiyor. Devamsız öğrencilerim aynı zamanda okumaya en son geçen öğrencilerim konumundadır. Ailesinin düzensizliği çocuğa yansıyor haliyle.

Öğrencilerin devamsızlık durumlarını okuma yazma eğitimi ile ilişkilendirerek aktaran öğretmen Ö5'in görüşleri ise şu şekildedir:

Ö5: Öğrencilerin okula devamlılığı çok önemli bir sorun bence. Çünkü özellikle harflerin verildiği süre diliminde öğrencilerin okula devamlılığı gerekli unsurlardan biridir. Öğrenci sınıfta yokken anlatılan bir konuyu anlamakta zorluk çekmektedir. Bazı öğrenciler için devam etmediği gün anlatılan konu tamamen es geçilmektedir.

Öğretmenlerin evde yapılan destek çalışmaları ile ilgili görüşleri istendiğinde verdikleri cevaplar şu şekildedir. Örnek olarak öğretmen Ö4 ev ödevinin önemini şu şekilde aktararak bazı önerilerde bulunmuştur.

Ö4: Ödevler öğretmenler ve öğrencileri için çok önemlidir. Çünkü öğrenciler öğretmen ödev vermediği zaman yeterli çalışmayı yapmıyorlar ya da kendi başlarına çalışmıyorlar. En azından ödevler verildiği zaman bir tık daha çok çalışıyor öğrenci. İlgili öğrenciler hariç. Aslında eve ödev vermek yerine okullarda bu imkanlar sağlansa daha iyi olur.

Diğer öğretmenlerden Ö10 ve Ö9 ise düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

Ö10: "Evde genelde kitap okuma alışkanlığımı artırmanın ve bunun kalıcı hale gelmesinin uğraşını veriyorum. Sınıfta yaptığım çalışmaların benzer örneklerini eve tekrar için gönderiyorum. Verdiğim ödevleri mutlak surette takip ediyorum. Bunun için ödevi yapanlara ve kitap okuyanlara aylık sembolik ödevler veriyorum."

Ö9: Öğrencilerin okuma yazma ve matematikteki toplama-çıkarma, problem çözme konularının hiçbirinden uzak kalmasını istemiyorum. Bu sebeple okulda hangisini yaptıramadıysam eve onu ödev olarak veriyorum. Yani ödevi tekrar için değil, eksik tamamlama ve destek için kullanıyorum. Bunun sebebi ise şudur: Öğrencilere öğretmediğim bir konuyu eve ödev olarak göndermiyorum.

Soruya cevap veren öğretmenlerin bir kısmı evde yapılan destek çalışmalarının aile üyeleri tarafından yapılıyor olması sebebiyle istenen etkiyi sağlayamadığını belirtmişlerdir.

Ö2: *Evde ödevin yararlı olduğuna inanmıyorum. Bu nedenle çalışma etkinliklerini okulda yaptırıyorum. Zaten eve verilen ödevlerin genelini veliler yapıyor.*

Ö5: *Bana göre eve verilen destek çalışmasının niceliği değil, görevin kim tarafından ve ne şekilde gerçekleştirildiği önemlidir. Eğer destek çalışması velinin direkt desteği ile gerçekleştirilmişse pek yararlı olmadığına eminim. Destek çalışmasının önce öğrenci tarafından tek başına, sonrasında ise veli tarafından yanlışların düzeltilmesi ile tamamlanması gerektiği kanaatindeyim.*

Katılımcı öğretmen Ö1 ise mevcut destek çalışmalarının niteliğinden dolayı bu çalışmaları yararsız olarak gördüğünü belirterek bazı önerilerde bulunmuştur.

Ö1: *Evde yapılan çalışmaların çok yararlı olduğunu düşünmüyorum. Bazı durumlarda olumsuz etki bile yaptığı oluyor. Ancak çok iyi hazırlanmış çalışmalar (profesyoneller tarafından hazırlanan) olumlu etki yapabilir. Ödev olarak değil de daha zevkli (bulmaca, boyama, masal tamamlama, vb.) etkinlikler ile okumaya özendirici çalışmaların daha faydalı olacağını düşünüyorum.*

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Elde edilen bulgular değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin ilkökul 1. sınıf öğrencileriyle okuma yazma ile ilgili kazanımları gerçekleştirme oranlarının diğer derslere göre daha yüksek olduğu, bunun için diğer ders saatlerinden feragat ederek bu derslerde de ilk okuma yazma çalışmalarına ağırlık verdikleri, bu durumun da başta matematik olmak üzere diğer derslerin kazanımlarını gerçekleştirme noktasında sıkıntılara yol açtığı görülmüştür. Bu noktada öğretmenlerin yaptıkları sınıf içi çalışmaların zaman engeliyle karşı karşıya olduğu, öğrencilerin gelişimsel durumları da göz önünde bulundurularak, ailelerin öğrencilere yönelik olarak evde sınıf dışı gerçekleştirecekleri etkinlikler ile öğretim süreçlerine destek olmaları gerektiği, bu desteği sağlayan ailelerin çocuklarının diğer çocuklara kıyasla akademik ve sosyal açılarından daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde aile katılımı ile ilgili yapılan birçok araştırmanın bu sonucu desteklediği görülmüştür (Jeynes, 2007; Shaw, 2008; Sheldon, 2003; Şad, 2012).

Katılımcı öğretmenlerin verdikleri cevaplar doğrultusunda elde edilebilecek sonuçlardan bir diğeri de mevcut durumda ilkökul 1. sınıf öğretmenlerinin okuma yazma ile ilgili kazanımları gerçekleştirebilmeleri için Türkçe dersi kapsamında sahip oldukları sürenin yeterli olmamasıdır. Öğretmenler 1. sınıftaki en temel beceri olarak kabul ettikleri okuma yazma becerisinin kazandırılması sürecinde doğal olarak sınıflarındaki bütün öğrencilerin okuma yazmaya geçmelerini istemekte, bunu sağlamak için de diğer dersler için ayrılması gereken saatlerde de yine bu beceriyi kazandırmak için uğraşmaktadırlar. Bu sebeple okuma yazma becerilerinin öğretilmesi ile ilgili ayrılan sürenin biraz daha genişletilmesi gerektiği sonucu elde edilmektedir. Bu doğrultuda ilkökul 1. sınıf ders saatlerinin yeniden düzenlenmesine, bu düzenlemeyle okuma yazma için ayrılan sürenin biraz daha genişletilmesi ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Bununla birlikte kimi ailelerin gerek sosyo-kültürel gerekse eğitim durumları bakımından çocuklarının öğretim süreçlerine destek olamadıkları, bu durumdaki aileler için gerçekleştirilecek aile eğitimleri ile bu ailelerin de aile katılımının sağladığı faydalara sahip olmalarının sağlanması için eğitim kurumları bünyesinde eğitim çalışmaları yapılmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu sayede velilerin öğretim süreçlerine katılımları noktasında

nasıl daha verimli olabilecekleri ile ilgili eğitimlerin hazırlanması ve bu eğitimlerin velilere uygulanması ile, hem hali hazırda öğretim süreçlerine destek veren velilerin verimliliklerinin artırılması, hem de bu süreçlerde yer almak isteyen ancak çocuğuna nasıl yardımcı olabileceğinden emin olamayan velilere ışık tutulması sağlanabilecektir.

Söz konusu araştırma İstanbul'daki devlet okullarında görev yapan öğretmenler, bu öğretmenlerin öğrencileri ve öğrenci velileri ile yapılan çalışmalar sonucu elde edilen verileri içermektedir. Çalışmanın farklı şehirlerden elde edilen örneklerle ve özel okulları da kapsayacak şekilde genişletilmesinin daha detaylı ve farklı doğrultuda verilerin toplanabilirliğini sağlamak açısından faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Çalışmada ilköğretim 1. sınıfta gerek okuma yazma ile ilgili gerekse matematik ve diğer disiplinlerle ilgili kazanımların kazandırılmasına yönelik yaşanan sorunların neler olduğu ve bu sorunlara veli katılımının nasıl etki edeceğinin incelenmesinin önemli olduğu sonucu elde edilmiştir. Buradan hareketle daha geniş bir örnekleme ulaşılarak, farklı demografik özelliklere sahip velilerin, öğretim süreçlerine katılmalarının hangi durumlarda olumlu, hangi durumlarda olumsuz sonuç doğurabileceğinin incelenmesini içerecek araştırmaların, eğitime önemli katkılar sağlayacak boyutta araştırmalar olacağı düşünülmektedir.

#### KAYNAKÇA

- Ahioğlu Lindberg, E. N., ve Oğuz, K. (2016). İlköğretimde aile katılımı: Bir geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 13(3), 4135-4151. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v13i3.3711>
- Argon, T. ve Kıyıcı, C. (2012). İlköğretim kurumlarında ailelerin eğitim sürecine katılımlarına yönelik öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19, 80-95.
- Barriball, K. L. ve While, A. (1994). Collecting data using a semi-structured interview: A discussion paper. *Journal of Advanced Nursing*, 19,328-335.
- Bell, J. (1992). *Doing your research project: A guide for first-time researchers in education, health and social science*. McGraw-Hill Education.
- Beydoğan, Ö. (2006). Ailelerin eğitim sürecine katılımına yönelik modeller ve yaklaşımlar. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 75-90
- Biber, K. (2003). İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin, ailelerinin sosyo-ekonomik düzeylerine göre öğretmen-aile iletişimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 35, 360-373.
- Cole, . L. (1988). Content analysis: Process and application. *Clinical Nurse Specialist* 2(1), 53–57.
- Çağdaş, A. ve Seçer, Z. Ş. (2005). *Veli eğitimi*. Eğitim Kitabevi.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim-Online*, 2(2), 28-34.
- Christensen, L. B., Johnson, R. B. ve Turner, L. A. (2014). *Research methods, design, and analysis*. Pearson Press
- Epstein, J. L., Sanders, M. G., Simon, B., Salinas, C. K., Jansorn, R. N. ve Voorhis, F. L. V. (2002). *School, family and community partnerships*. Corwin Press.
- Fan, X. ve Chen, M. (2001). Parental involvement and students' academic achievement: Meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 13(1), 1-22.

- Fantuzzo, J., Tighe, E. ve Childs, S. (2000). Family involvement questionnaire: A multivariate assessment of family participation in early childhood education. *Journal of Educational Psychology*, 2(92),367–376.
- Jeynes, W. H. (2007). The relationship between parental involvement and urban secondary school student academic achievement: A meta analysis. *Urban Education*, 42(82).
- Keçeli-Kaysılı, B. (2008). Akademik başarının artırılmasında aile katılımı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(1) ,69-83.
- Krippendorff, K. (1980). *Validity in content analysis*. In E. Mochmann (Ed.), *Computerstrategien für die kommunikationsanalyse* (pp. 69-112). Campus-Verlag.
- Ömeroğlu, E., Kandır, A. ve Ersoy, Ö. (2003). *Yıllık plan örnekleri ve aile katılımı çalışmaları*. Morpa Yayınları.
- Özyürek, L. (1983). Çocuğumun öğretmeni. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 16(2), 61-74.
- Patton, M.Q. (2002). *How to use qualitative methods in evaluation*. SAGE Publications.
- Shaw, C. A. (2008). A study of the relationship of parental involvement to student achievement in a Pennsylvania career and technology center. Unpublished Doctoral Dissertation. The Pennsylvania State University. Pennsylvania, USA.
- Sheldon, S. B. (2003). Linking school-family-community partnerships in urban elementary school to student achievement on state tests. *The Urban Review*, 35(2).
- Şad, S. N. (2012). Investigation of parental involvement tasks as predictors of primary students' Turkish, math, and science & technology achievement. *Eğitim Araştırmaları-Eurasian Journal of Educational Research*, 49,173-196.
- Şimşek, H. ve Tanaydın, D. (2002). İlköğretimde veli katılımı: Öğretmen-veli-psikolojik danışman üçgeni. *İlköğretim Online*, 11, 12-16
- Temel, Z. F. (2001). *Okul öncesi eğitime aile katılımı*. Gazi Üniversitesi anaokulu-anasınıfı öğretmen el kitabı. YA-PA.
- Tezel Şahin, F. ve Ünver, N. (2005). Okulöncesi eğitim programlarına aile katılımı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(1), 23-30.
- Wasik, B. A., Bond, M. A. ve Hindman, A. (2002). *Effective early childhood curriculum for children at risk*. *Contemporary perspectives on early childhood curriculum*. (Ed: Olivia N. Saracho and Bernard Spodek). Information Age Published.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 1, s. 230-243

## Öğretmenlerin Liderlik Düzeyleri ile Uğradıkları Psikolojik Şiddet Düzeyleri Arasındaki İlişki

Ergin ÇOBAN<sup>1</sup>

Doç. Dr. Yasin KILIÇ<sup>2</sup>

### Özet

### Anahtar Kelimeler

Bu çalışmada, öğretmenlerin liderlik özellikleri ile uğradıkları psikolojik şiddet (mobbing) düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu kapsamda araştırmanın modeli ilişki tarama modeli olarak belirlenmiştir. Araştırmanın örneklem grubu, farklı eğitim kademelerinde görev yapmakta olan 317 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırma verileri, Beycioğlu ve Aslan (2010)'ın geliştirdiği Öğretmenlik Liderliği Ölçeği ve Ehi-Yatçı (2011)'nin geliştirdiği Psikolojik Şiddet Ölçeği ile toplanmıştır. Toplanan verilerin analizinde; frekans ve yüzde analizi, Kolmogorov-Smirnov normallik testi, bağımsız gruplar t testi, tek yönlü anova ve pearson korelasyon analizi kullanılmıştır. Araştırma sonunda öğretmenlerin liderlik toplam puanı ve meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutlarında cinsiyet, eğitim kademesi, yaş grubu ve deneyime dayalı olarak anlamlı düzeyde bir farklılaşma belirlenmemiştir. Öğretmenlerin uğradıkları psikolojik şiddet düzeyleri toplam puanı ve bireyin mesleğine dönük saldırılar, bireyin sosyal hayatına yönelik saldırılar ve bireyin şahsına yönelik saldırılar boyutlarında kadın öğretmenler lehine anlamlı düzeyde bir farklılaşma tespit edilmiştir. Fakat eğitim kademesi, yaş grubu ve deneyime göre anlamlı düzeyde bir farklılaşma belirlenmemiştir. Ayrıca, öğretmenlerin liderlik düzeyleri ile uğradıkları psikolojik şiddet düzeyleri arasında negatif yönlü anlamlı ilişki olduğu belirlenmiştir.

Öğretmenlik

Liderlik

Psikolojik Şiddet

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.05.2021

Kabul Tarihi: 10.06.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

<sup>1</sup> Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, kawizuhat@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5464-5451

<sup>2</sup> Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Öğretim Üyesi, ykili@agri.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6530-8469

Bu araştırma, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 30.11.2020 tarihli ve 163 sayılı etik kurul izni alınarak yürütülmüştür.

---

# The Relationship Between Leadership Levels and Levels of Psychological Violence Suffered by The Teacher

Ergin ÇOBAN<sup>1</sup>  
Doç. Dr.Yasin KILIÇ<sup>2</sup>

---

## Abstract

This study was carried out to determine the relationship between teachers' leadership characteristics and their psychological violence (mobbing) levels. In this context, the model of the research was determined as a relational screening model. The sample group of the research consists of 317 teachers working in different educational levels. Teacher Leadership Scale developed by Beycioğlu and Aslan (2010) and the Psychological Violence Scale developed by Ehi-Yatçı (2011). was used as a data collection tools. Data were subjected to Kolmogorov-Smirnov normality test, independent groups t test, one-way anova and pearson correlation analysis. At the end of the research, a significant difference could not be determined in terms of teachers' total score of leadership and collaboration with colleagues, institutional development and professional development, based on gender, educational level, age group and experience. There was a significant difference in favor of female teachers in terms of psychological violence levels, total score of the teachers and attacks against the profession of the individual, attacks against the social life of the individual and attacks against the individual. However, no significant difference could be determined according to the education level, age group and experience. In addition, it was determined that there was a negative relationship between the leadership levels of teachers and their psychological violence levels.

## Keywords

Teaching  
Leadership  
Psychological Violence

---

## About Article

Sending Date: 08.05.2021  
Acceptance Date: 10.06.2021  
Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

---

## GİRİŞ

Yönetim, insanlık tarihi kadar eski bir kavramdır. İnsanlar tarih boyunca yönetmek ve yönetilmek olgularına göre hayatlarını şekillendirmişler. Bu durum, tarih boyunca pek çok davranışın gelişmesine sebep olmuştur. Liderlik ve psikolojik şiddet (mobbing) davranışları da bu davranışlardan bazılarıdır (Karadeniz, 2018: 1).

Lider, çalıştığı kurumdaki arkadaşlarını ve yöneticilerini etkileyebilme becerilerine sahip kişidir. Lider kişilerin iletişim becerilerindeki başarıları, ikili ilişkilerine de

---

<sup>1</sup> Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, kawizuhat@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5464-5451

<sup>2</sup> Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bilim Dalı Öğretim Üyesi, ykilic@agri.edu.tr, , ORCID: 0000-0001-6530-8469

yansımaktadır. Bu yansıma, örgüt atmosferinden görev dağılımına kadar pek çok yerde kendisini göstermektedir (Özmen, 2019: 254). Fakat bir örgütü oluşturan kişilerin liderlik düzeylerinin düşük olması beraberinde pek çok sorun getirmektedir. Bu sorunlar iş doyumunu yaşayamama, mesleki tükenmişlik ya da verim düşüklüğü olabilmektedir. Ayrıca, liderlik davranışından yoksun bireylere yöneticilerinin davranışları da değişmektedir. Öyle ki, liderlik düzeyi düşük kişilerin yöneticileri tarafından psikolojik şiddete uğraması yapılan araştırmalar ile sabittir (Hoel, Glaso, Hetland, Cooper, ve Einarsen, 2010: 453).

Psikolojik şiddet üzerine yürütülen araştırmalar incelendiğinde, psikolojik şiddete uğrayan personellerin örgütsel bağlılık, performans, verimlilik ve özyeterlik düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir (Karcıoğlu ve Çelik, 2012: 62). Buna bağlı olarak da tükenmişlik, olumsuz tutum ve yabancılaşma düzeyinin arttığı belirlenmiştir. Ayrıca, yapılan pek çok araştırmada liderlik düzeyi ile psikolojik şiddete maruz kalma düzeyi arasında ilişki olduğu saptanmıştır. Bu bağlamda, bir örgütte çalışan personellerin liderlik düzeyleri ile uğradıkları psikolojik şiddet düzeyleri arasındaki ilişkinin ortaya koyulması kurumlarının performanslarını incelerken önemli bir referans noktasıdır (Özkul ve Çarıkçı, 2010: 487-488).

Okullar, eğitim örgütleridir. Bu örgütün personellerini görevliler, öğretmenler ve yöneticiler oluşturmaktadır. Birçok araştırma, öğretmenlerin yöneticileri tarafından psikolojik şiddete maruz kaldıklarını ortaya koymuştur. Literatürdeki araştırmalar incelendiğinde, öğretmenlerin psikolojik şiddete maruz kalmalarına pek çok argüman üretilmiştir. Bunlardan birisi de psikolojik şiddete maruz kalan öğretmenlerin liderlik düzeyinin düşük olmasına yönelik geliştirilen düşüncedir (Daşçı ve Cemaloğlu, 2015: 131). Bu sebeple, yapılan bu araştırma öğretmenlerin liderlik düzeyleri ile uğradıkları psikolojik şiddeti konu edinmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın temel amacı, öğretmenlerin liderlik düzeyleri ile uğradıkları psikolojik şiddet düzeyleri arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmektedir. Bu bağlamda araştırma kapsamında test edilen hipotezler aşağıda sunulmuştur:

H1: Öğretmenlerin liderlik düzeyleri, demografik değişkenlere (cinsiyet, görev yaptığı eğitim kademesi, yaş grubu ve mesleki deneyim) göre incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir.

H2: Öğretmenlerin uğradıkları psikolojik şiddet düzeyleri, demografik değişkenlere (cinsiyet, eğitim kademesi, yaş grubu ve mesleki deneyim) göre incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılaşma göstermektedir.

H3: Öğretmenlerin liderlik düzeyleri ile uğradıkları psikolojik şiddet düzeyleri arasında anlamlı düzeyde ilişki vardır.

### **YÖNTEM**

Bu bölümde araştırma modeli, evren ve örneklem, veri toplama araçları, verilerin analiz üzerinde durulmuştur.



## Araştırmanın Deseni

Bu araştırma, öğretmenlerin liderlik düzeyleri ve uğradıkları psikolojik şiddet düzeylerini tespit edebilmek için yapılmıştır. Bu bağlamda araştırma, tarama modelinin ilişkisel tarama deseninde yürütülmüştür. İlişkisel tarama modeli, iki ya da ikiden fazla sayıdaki değişkenler arasında ilişki olma durumunu inceleyen ve var olan ilişkinin derecesini tespit edebilmeyi amaçlayan araştırmalardır (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2009: 392).

## Evren-Örneklem

Bu araştırmanın evreni, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim kurumlarında görev yapan tüm öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklem grubu ise, İstanbul, Mersin, Muş, Bitlis ve Bingöl illerindeki devlet okullarında görev yapan 317 öğretmen oluşmaktadır. Comrey ve Lee (1992: 335)'ye göre, bir araştırmanın güvenilir sonuçlar vermesi için 100 kişinin katılımı yetersiz, 200 kişinin katılımı düşük ve 300 kişinin katılımı ise yeterlidir. Bu bağlamda 300 ve daha fazla kişiden veri toplamanın daha güvenilir sonuçlar vereceği göz önünde bulundurularak araştırma süreci 317 öğretmenin katılımı ile yürütülmüştür.

**Tablo 1.** Katılımcıların Demografik Bilgileri

Değişken	Grup	n	%
Cinsiyet	Kadın	211	66.6
	Erkek	106	33.4
Eğitim Kademesi	İlkokul	65	20.5
	Ortaokul	180	56.8
	Lise	72	22.7
Yaş Grubu	30 yaş ve altı	54	17.0
	31-35 yaş	98	30.9
	36-40 yaş	75	23.7
	41 yaş ve üzeri	90	28.4
Deneyim	5 yıl ve altı	55	17.4
	6-10 yıl	84	26.5
	11-15 yıl	109	34.4
	16 yıl ve üzeri	69	21.7
<b>Toplam</b>		317	100.0

Tablo 1'e göre araştırmaya katılan öğretmenlerin %66.6'sı kadın ve %33.4'ü ise erkektir. Ayrıca, bu öğretmenlerin %20.5'i ilkokul, %56.8'i ortaokul ve %22.7'si ise lise kademesinde görev yapmaktadır. Ek olarak, öğretmenlerin %17'si 30 yaş ve altı, %30.9'u 31-35 yaş, %23.7'si 36-40 yaş ve %28.4'ü ise 41 yaş ve üzerindedir. Son olarak, öğretmenlerin %17.4'ü 5 yıl ve altı, %26.5'i 6-10 yıl, %34.4'ü 11-15 yıl ve %21.7'si ise 16 yıl ve üzerinde mesleki deneyime sahiptir.

## Veri Toplama Araçları

Bu araştırmanın verileri, Kişisel Bilgi Formu, Öğretmenlik Liderliği Ölçeği ve Psikolojik Şiddet Ölçeği ile toplanmıştır.

### **Kişisel bilgi formu**

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin verilerin elde edilmesi amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Cinsiyet, eğitim kademesi, yaş grubu ve mesleki deneyime yönelik sorulardan oluşmaktadır.

### **Öğretmenlik liderliği ölçeği**

Beycioğlu ve Aslan (2010: 774) tarafından öğretmenlerin liderlik düzeylerini tespit edebilmek hedefiyle geliştirilen bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması Hatay ilinde çeşitli branşlarda görev yapan 317 öğretmenin katılımı ile yürütülmüştür. Analizler sonucunda, 29 maddelik ölçek 25 maddeye düşürülmüştür. Ayrıca cronbach's alpha katsayısı toplam puanda 0,93, meslektaşlarla işbirliği boyutunda 0,89, kurumsal gelişme boyutunda 0.79 ve mesleki gelişim boyutunda ise 0,86 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada hesap edilen cronbach's alpha katsayıları ise; toplam puanda 0,94, meslektaşlarla işbirliği boyutunda 0,74, kurumsal gelişme boyutunda 0,88 ve mesleki gelişim boyutunda ise 0,86 şeklindedir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında ulaşılan bulguların güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

### **Psikolojik şiddet ölçeği**

Yatçı-Ehi (2011: 87) tarafından öğretmenlerin uğradıkları psikolojik şiddet düzeylerini tespit edebilmek hedefiyle geliştirilen bir ölçektir. Ölçeğin güvenilirlik çalışması Şanlıurfa ilinde çeşitli branşlarda görev yapan 500 öğretmenin katılımı ile yürütülmüştür. Analizler sonucunda, 62 maddelik ölçek 32 maddeye düşürülmüştür. Ayrıca cronbach's alpha katsayısı toplam puanda 0,91, bireyin mesleğine dönük saldırılar boyutunda 0,88, bireyin sosyal hayatına yönelik saldırılar boyutunda 0,87 ve bireyin şahsına yönelik saldırılar boyutunda ise 0,74 olarak tespit edilmiştir. Bu araştırmada hesap edilen cronbach's alpha katsayıları ise; toplam puanda 0,92, bireyin mesleğine dönük saldırılar boyutunda 0,85, bireyin sosyal hayatına yönelik saldırılar boyutunda 0,80 ve bireyin şahsına yönelik saldırılar boyutunda ise 0,82 şeklindedir. Bu bağlamda, araştırma kapsamında ulaşılan bulguların güvenilir olduğunu söylemek mümkündür.

Bu araştırmanın verileri, online anket formu ile toplanmıştır. Araştırma verileri toplanmadan önce Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 30.11.2020 tarihli ve 163 sayılı etik kurul izni alınmıştır. Etik kurul izni alındıktan sonra İstanbul, Mersin, Muş, Bitlis ve Bingöl illerindeki devlet okullarında görev yapan 317 öğretmenin katılımı ile araştırma verileri toplanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırmada kullanılacak analiz yöntemleri belirleyebilmek için araştırma verilerine normallik kontrolü yapılmıştır. Örneklem grubunun 50 kişinin üzerinde yer aldığı araştırmalarda, normallik kontrolü Kolmogorov-Smirnov testiyle incelenmektedir (Büyüköztürk, 2010: 101). Kolmogorov-Smirnov testine göre; verilerin çarpıklık değeri 2.25

ve basıklık değeri 7.00 katsayısının altında olması halinde, araştırma verilerinin normal dağılım gösterdiği kabul edilmektedir (Enders, 2001; akt. Yalçıntaş, 2019: 59).

**Tablo 2.** Liderlik ve Psikolojik Şiddet Verilerinin Dağılımı

Ölçek	Boyut	Çarpıklık	Basıklık
Liderlik	Toplam	-.41	-.01
	Meslektaşlarla İşbirliği	-.28	-.23
	Kurumsal Gelişme	-.25	-.38
	Mesleki Gelişim	-.57	.22
Psikolojik Şiddet	Toplam	-.03	-.002
	Bireyin Mesleğine Dönük Saldırıları	.29	-.49
	Bireyin Sosyal Hayatına Yönelik Saldırıları	-.33	.35
	Bireyin Şahsına Yönelik Saldırıları	.03	-.06

Tablo 2'deki çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, araştırma verilerinin normal dağıldığı belirlenmiştir. Verilerin normal dağılım gösterdiği araştırmaların analizinde, parametrik analiz yöntemleri kullanılmaktadır (Kul, 2014). Öğretmenlerin liderlik düzeyleri ve uğradıkları psikolojik şiddet düzeylerinde ikili grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t testi, ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ise tek yönlü anova analizi kullanılmıştır. Ayrıca değişkenler arasındaki ilişki pearson korelasyon analizi kullanılarak incelenmiştir.

## BULGULAR

Araştırma hipotezleri kapsamında öğretmenlerin liderlik düzeyleri ile uğradıkları psikolojik şiddet düzeylerinin demografik değişkenlere göre incelemesi yapılmıştır. Ayrıca, öğretmenlerin liderlik düzeyleri ile uğradıkları psikolojik şiddet düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiştir.

**Tablo 3.** Liderlik Düzeyinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Liderlik (Toplam)	Kadın	211	3.75	.65	315	-1.24	.21
	Erkek	106	3.85	.62			
Meslektaşlarla İşbirliği	Kadın	211	3.72	.69	315	-.95	.34
	Erkek	106	3.80	.66			
Kurumsal Gelişme	Kadın	211	3.71	.70	315	-1.07	.29
	Erkek	106	3.80	.70			
Mesleki Gelişim	Kadın	211	3.80	.65	315	-1.43	.15
	Erkek	106	3.91	.61			

Tablo 3'te öğretmenlerin liderlik düzeyleri (toplam) meslektaşlarla işbirlikleri, kurumsal gelişmeleri ve mesleki gelişim boyutları cinsiyete göre incelenmiştir. Buna göre kadın ve erkek öğretmenlerin puanında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. [Liderlik (Toplam): ( $t_{315}=-1.24$ ;  $p=.21$ ); Meslektaşlarla İşbirliği: ( $t_{315}=-.95$ ;  $p=.34$ ); Kurumsal Gelişme: ( $t_{315}=-1.07$ ;  $p=.29$ ); Mesleki Gelişim: ( $t_{315}=-1.43$ ;  $p=.15$ )].

**Tablo 4.** Liderlik Düzeyinin Eğitim Kademesi ile İlişisini Gösteren Faktöryel Anova (F) Testi Sonuçları

Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Liderlik (Toplam)	İlkokul	65	3.89	.64	1.89	.15
	Ortaokul	180	3.79	.62		
	Lise	72	3.68	.67		
Meslektaşlarıyla İşbirliği	İlkokul	65	3.87	.70	1.66	.19
	Ortaokul	180	3.74	.66		
	Lise	72	3.66	.70		
Kurumsal Gelişme	İlkokul	65	3.87	.69	1.76	.17
	Ortaokul	180	3.73	.68		
	Lise	72	3.65	.75		
Mesleki Gelişim	İlkokul	65	3.92	.63	1.95	.14
	Ortaokul	180	3.85	.62		
	Lise	72	3.72	.66		

Tablo 4'te Liderlik düzeyi başlığı altında; ankete katılan öğretmenlere ilişkin, liderlik (toplam), meslektaşlarıyla işbirlikleri, kurumsal gelişmeleri ve mesleki gelişime boyutları; görev yaptıkları eğitim kademelerine göre incelenmiştir. Buna göre ilkökul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin puanında anlamlı farklılık belirlenememiştir. [Liderlik (Toplam): ( $F_{(2,314)}=1.89$ ;  $p=.15$ ); Meslektaşlarla İşbirliği: ( $F_{(2,314)}=1.66$ ;  $p=.19$ ); Kurumsal Gelişme: ( $F_{(2,314)}=1.76$ ;  $p=.17$ ); Mesleki Gelişim: ( $F_{(2,314)}=1.95$ ;  $p=.14$ )].

**Tablo 5.** Liderlik Düzeyinin Yaş Grubuna Göre İncelenmesi

Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Liderlik (Toplam)	30 yaş ve altı	54	3.84	.57	.67	.57
	31-35 yaş	98	3.84	.58		
	36-40 yaş	75	3.72	.71		
	41 yaş ve üzeri	90	3.75	.68		
Meslektaşlarla İşbirliği	30 yaş ve altı	54	3.77	.62	.69	.56
	31-35 yaş	98	3.82	.64		
	36-40 yaş	75	3.69	.75		
	41 yaş ve üzeri	90	3.71	.69		
Kurumsal Gelişme	30 yaş ve altı	54	3.76	.66	.78	.51
	31-35 yaş	98	3.82	.66		
	36-40 yaş	75	3.66	.74		
	41 yaş ve üzeri	90	3.71	.73		
Mesleki Gelişim	30 yaş ve altı	54	3.93	.57	.75	.52
	31-35 yaş	98	3.86	.57		
	36-40 yaş	75	3.79	.71		
	41 yaş ve üzeri	90	3.79	.68		

Tablo 5'teki veriler, öğretmenlerin liderlik düzeyleri, meslektaşlarıyla işbirlikleri, kurumsal gelişmeleri ve mesleki gelişim boyutları; öğretmenlerin yaş durumlarına göre incelendiğinde şu sonuçlar görülmektedir. 30 yaş ve altı, 31-35 yaş, 36-40 yaş ve 41 yaş ve üzerinde yer alan öğretmenlerin puanlarında anlamlı farklılık belirlenememiştir. [Liderlik

(Toplam): ( $F_{(3,313)}=.67$ ;  $p=.57$ ); Meslektaşlarla İşbirliği: ( $F_{(3,313)}=.69$ ;  $p=.56$ ); Kurumsal Gelişme: ( $F_{(3,313)}=.78$ ;  $p=.51$ ); Mesleki Gelişim: ( $F_{(3,313)}=.75$ ;  $p=.52$ ).

**Tablo 6.** Liderlik Düzeyinin Deneyime Göre İncelenmesi

Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Liderlik (Toplam)	5 yıl ve altı	55	3.86	.63	.63	.60
	6-10 yıl	84	3.71	.64		
	11-15 yıl	109	3.80	.61		
	16 yıl ve üzeri	69	3.80	.70		
Meslektaşlarla İşbirliği	5 yıl ve altı	55	3.84	.64	.76	.52
	6-10 yıl	84	3.67	.70		
	11-15 yıl	109	3.77	.64		
	16 yıl ve üzeri	69	3.74	.74		
Kurumsal Gelişme	5 yıl ve altı	55	3.86	.67	1.34	.26
	6-10 yıl	84	3.63	.71		
	11-15 yıl	109	3.75	.66		
	16 yıl ve üzeri	69	3.78	.75		
Mesleki Gelişim	5 yıl ve altı	55	3.86	.64	.18	.91
	6-10 yıl	84	3.80	.64		
	11-15 yıl	109	3.86	.60		
	16 yıl ve üzeri	69	3.83	.69		

Tablo 6'dan hareketle, öğretmenlerin liderlik (toplam) düzeyleri, meslektaşlarıyla işbirlikleri, kurumsal gelişmeleri ve mesleki gelişim boyutları; mesleki deneyimlerine göre incelenmiştir. Buna göre 5 yıl ve altı, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin puanlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. [Liderlik (Toplam): ( $F_{(3,313)}=.63$ ;  $p=.60$ ); Meslektaşlarla İşbirliği: ( $F_{(3,313)}=.76$ ;  $p=.52$ ); Kurumsal Gelişme: ( $F_{(3,313)}=1.34$ ;  $p=.26$ ); Mesleki Gelişim: ( $F_{(3,313)}=.18$ ;  $p=.91$ )].

**Tablo 7.** Psikolojik Şiddet Düzeyinin Cinsiyete Göre İncelenmesi

Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	sd	t	p
Psikolojik Şiddet (Toplam)	Kadın	211	2.40	.56	315	3.90	.000
	Erkek	106	2.11	.71			
Bireyin Mesleğine Dönük Saldırılar	Kadın	211	2.23	.63	315	3.32	.001
	Erkek	106	1.97	.75			
Bireyin Sosyal Hayatına Yönelik Saldırılar	Kadın	211	2.95	.71	315	4.42	.000
	Erkek	106	2.54	.88			
Bireyin Şahsına Yönelik Saldırılar	Kadın	211	2.37	.59	315	3.32	.001
	Erkek	106	2.11	.76			

Tablo 7'de öğretmenlerin uğradıkları psikolojik şiddet düzeyi toplam puanı ve bireyin mesleğine dönük saldırı, bireyin sosyal hayatına yönelik saldırı ve bireyin şahsına yönelik saldırı boyutları cinsiyete göre incelenmiştir. Buna göre kadın öğretmenlerin puanı erkek öğretmenlerin puanından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur [Psikolojik Şiddet (Toplam): ( $t_{315}=3.90$ ;  $p=.000$ ); Bireyin Mesleğine Dönük Saldırılar: ( $t_{315}=3.32$ ;  $p=.001$ ); Bireyin Sosyal Hayatına Yönelik Saldırılar: ( $t_{315}=4.42$ ;  $p=.000$ ); Bireyin Şahsına Yönelik Saldırılar: ( $t_{315}=3.32$ ;  $p=.001$ )].

**Tablo 8.** Psikolojik Şiddetin Eğitim Kademesine Göre İncelenmesi

Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	ss	F	p
Psikolojik Şiddet (Toplam)	İlkokul	65	2.18	.65	2.14	.12
	Ortaokul	180	2.31	.62		
	Lise	72	2.40	.61		
Bireyin Mesleğine Dönük Saldırıları	İlkokul	65	2.03	.72	1.70	.18
	Ortaokul	180	2.14	.67		
	Lise	72	2.25	.67		
Bireyin Sosyal Hayatına Yönelik Saldırıları	İlkokul	65	2.69	.89	.96	.38
	Ortaokul	180	2.85	.76		
	Lise	72	2.84	.77		
Bireyin Şahsına Yönelik Saldırıları	İlkokul	65	2.15	.67	2.63	.07
	Ortaokul	180	2.29	.66		
	Lise	72	2.41	.64		

Tablo 8’de öğretmenlerin uğradıkları psikolojik şiddet (toplam), bireyin mesleğine dönük saldırı, bireyin sosyal hayatına yönelik saldırı ve bireyin şahsına yönelik saldırı boyutlarına ilişkin sorulara verdikleri cevaplar; öğretmenlerin eğitim kademesi değişkenine göre listelenmiştir. Buna göre, ilkokul, ortaokul ve lise kademelerinde görev yapan öğretmenlerin puanlarında anlamlı farklılık belirlenmemiştir. [Psikolojik Şiddet (Toplam): ( $F_{(2,314)}=2.14$ ;  $p=.12$ ); Bireyin Mesleğine Dönük Saldırıları: ( $F_{(2,314)}=1.70$ ;  $p=.18$ ); Bireyin Sosyal Hayatına Yönelik Saldırıları: ( $F_{(2,314)}=.96$ ;  $p=.38$ ); Bireyin Şahsına Yönelik Saldırıları: ( $F_{(2,314)}=2.63$ ;  $p=.07$ )].

**Tablo 9.** Psikolojik Şiddet Düzeyinin Yaş Grubuna Göre İncelenmesi

Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	F	p
Psikolojik Şiddet (Toplam)	30 yaş ve altı	54	2.31	.71	.10	.96
	31-35 yaş	98	2.28	.58		
	36-40 yaş	75	2.33	.67		
	41 yaş ve üzeri	90	2.29	.60		
Bireyin Mesleğine Dönük Saldırıları	30 yaş ve altı	54	2.17	.78	.16	.93
	31-35 yaş	98	2.13	.67		
	36-40 yaş	75	2.18	.71		
	41 yaş ve üzeri	90	2.12	.61		
Bireyin Sosyal Hayatına Yönelik Saldırıları	30 yaş ve altı	54	2.80	.79	.06	.98
	31-35 yaş	98	2.80	.76		
	36-40 yaş	75	2.85	.86		
	41 yaş ve üzeri	90	2.81	.79		
Bireyin Şahsına Yönelik Saldırıları	30 yaş ve altı	54	2.29	.75	.13	.94
	31-35 yaş	98	2.25	.62		
	36-40 yaş	75	2.31	.68		
	41 yaş ve üzeri	90	2.30	.65		

Tablo 9’dan hareketle, Tablo 8’de öğretmenlerin; uğradıkları psikolojik şiddet (toplam), bireyin mesleğine dönük saldırı, bireyin sosyal hayatına yönelik saldırı ve bireyin şahsına yönelik saldırı boyutlarına ilişkin sorularına verdikleri cevaplar; yaş gruplarına göre incelenmiştir. Buna göre, 30 yaş ve altı, 31-35 yaş, 36-40 yaş ve 41 yaş ve üzerinde yer alan

öğretmenlerin puanlarında anlamlı farklılık belirlenememiştir. [Psikolojik Şiddet (Toplam): ( $F_{(3,313)}=.10$ ;  $p=.96$ ); Bireyin Mesleğine Dönük Saldırılar: ( $F_{(3,313)}=.16$ ;  $p=.93$ ); Bireyin Sosyal Hayatına Yönelik Saldırılar: ( $F_{(3,313)}=.06$ ;  $p=.98$ ); Bireyin Şahsına Yönelik Saldırılar: ( $F_{(3,313)}=.13$ ;  $p=.94$ )].

**Tablo 10.** Psikolojik Şiddet Düzeyinin Deneyime Göre İncelenmesi

Boyut	Grup	n	$\bar{x}$	Ss	F	p
Psikolojik Şiddet (Toplam)	5 yıl ve altı	55	2.18	.66	.94	.42
	6-10 yıl	84	2.35	.64		
	11-15 yıl	109	2.33	.63		
	16 yıl ve üzeri	69	2.30	.58		
Bireyin Mesleğine Dönük Saldırılar	5 yıl ve altı	55	2.05	.68	.46	.71
	6-10 yıl	84	2.17	.72		
	11-15 yıl	109	2.17	.68		
	16 yıl ve üzeri	69	2.13	.65		
Bireyin Sosyal Hayatına Yönelik Saldırılar	5 yıl ve altı	55	2.67	.87	.78	.51
	6-10 yıl	84	2.84	.77		
	11-15 yıl	109	2.87	.80		
	16 yıl ve üzeri	69	2.81	.76		
Bireyin Şahsına Yönelik Saldırılar	5 yıl ve altı	55	2.13	.68	1.40	.24
	6-10 yıl	84	2.36	.68		
	11-15 yıl	109	2.30	.66		
	16 yıl ve üzeri	69	2.29	.62		

Tablo 10'dan hareketle, öğretmenlerin uğradıkları psikolojik şiddet, (öğretmenlerin) bireyin mesleğine dönük saldırı, bireyin sosyal hayatına yönelik saldırı ve bireyin şahsına yönelik saldırı boyutları, öğretmenlerin meslekteki deneyimlerine göre incelenmiştir. Buna göre, 5 yıl ve altı, 6-10 yıl, 11-15 yıl ve 16 yıldan fazla mesleki deneyime sahip öğretmenlerin puanlarında anlamlı farklılık belirlenememiştir [Psikolojik Şiddet (Toplam): ( $F_{(3,313)}=.94$ ;  $p=.42$ ); Bireyin Mesleğine Dönük Saldırılar: ( $F_{(3,313)}=.46$ ;  $p=.71$ ); Bireyin Sosyal Hayatına Yönelik Saldırılar: ( $F_{(3,313)}=.78$ ;  $p=.51$ ); Bireyin Şahsına Yönelik Saldırılar: ( $F_{(3,313)}=1.40$ ;  $p=.24$ )].

**Tablo 11.** Liderlik Düzeyi ile Psikolojik Şiddet Düzeyi Arasındaki İlişki

Boyut	Liderlik (Toplam)	Meslektaşlarla İşbirliği	Kurumsal Gelişme	Mesleki Gelişim
Psikolojik Şiddet (Toplam)	r	-.211**	-.195**	-.201**
	p	.000	.000	.000
	n	317	317	317
Bireyin Mesleğine Dönük Saldırılar	r	-.184**	-.162**	-.171**
	p	.001	.004	.002
	n	317	317	317
Bireyin Sosyal Hayatına Yönelik Saldırılar	r	-.143*	-.136*	-.132*
	p	.011	.015	.019
	n	317	317	317
Bireyin Şahsına Yönelik Saldırılar	r	-.225**	-.216**	-.221**
	p	.000	.000	.000
	n	317	317	317

Tablo 11'e göre, öğretmenlerin liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin uğradıkları psikolojik şiddet düzeyleri, (öğretmenin) bireyin mesleğine dönük saldırılar, bireyin sosyal hayatına yönelik saldırılar ve bireyin şahsına yönelik saldırılar boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. [Psikolojik Şiddet (Toplam): ( $r=-.211^{**}$ ;  $p=.000$ ); Bireyin Mesleğine Dönük Saldırılar: ( $r=-.184^{**}$ ;  $p=.001$ ); Bireyin Sosyal Hayatına Yönelik Saldırılar: ( $r=-.143^{*}$ ;  $p=.011$ ); Bireyin Şahsına Yönelik Saldırılar: ( $r=-.225^{**}$ ;  $p=.000$ )].

Tablo 11'den hareketle, öğretmenlerin uğradıkları psikolojik şiddet toplam puanının liderlik düzeyi toplam puanı ve meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutları arasında negatif yönde anlamlı ilişki bulunmuştur. [Liderlik (Toplam): ( $r=-.211^{**}$ ;  $p=.000$ ); Meslektaşlarla İşbirliği: ( $r=-.195^{**}$ ;  $p=.000$ ); Kurumsal Gelişme: ( $r=-.201^{**}$ ;  $p=.000$ ); Mesleki Gelişim: ( $r=-.209^{**}$ ;  $p=.000$ )].

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma, öğretmenlerin liderlik düzeyleri ile uğradıkları psikolojik saldırı düzeyleri arasındaki ilişkiyi konu edinmektedir. İlgili literatür incelendiğinde; benzer konularda yapılan araştırmaların sınırlı sayıda olduğu saptanmıştır. Bu durum göz önüne alındığında, bu araştırmanın ulaştığı sonuçlar kapsamında literatürü zenginleştireceği düşünülmektedir. Ayrıca, yapılan bu araştırmanın ileriki zamanlarda benzer konularda çalışma yapmak isteyen araştırmalara yol göstereceği tahmin edilmektedir.

Araştırma kapsamında, öğretmenlerin liderlik düzeyi toplam puanı ve liderliğe ait meslektaşlarla işbirliği, kurumsal gelişme ve mesleki gelişim boyutları cinsiyetleri, eğitim kademeleri, yaş grubu ve mesleki deneyim değişkenlerine göre incelendiğinde anlamlı düzeyde farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuç, öğretmenlerin liderlik düzeylerinin demografik değişkenlere göre denk olduğunu ortaya koyması bakımından önemlidir. Literatür incelendiğinde, bu sonuçları destekleyen araştırmaların var olduğu belirlenmiştir. Örneğin; Yiğit, Doğan ve Uğurlu (2013: 93) tarafından yapılan araştırmada öğretmenlerin liderlik düzeylerinin cinsiyet ve görev yapılan okul türüne göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı saptanmıştır. Ek olarak, Kılınc ve Reçepoğlu (2013: 175)'nin çalışması, ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin liderlik düzeylerinin yaş grubu bakımından birbirlerine denk olduklarını ortaya koymuştur. Ayrıca, Oğuz (2011: 377)'un çalışmasında ilköğretim kademesinde yöneticilik yapan öğretmenlerin liderlik stillerinde mesleki deneyime dayalı olarak anlamlı farklılaşma bulunamamıştır.

Araştırma sonunda, öğretmenlerin uğradıkları psikolojik şiddet düzeyinde cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşma belirlenmiştir. Bu farklılaşma, kadın öğretmenlerin uğradıkları psikolojik şiddet düzeyinin erkek öğretmenlere göre anlamlı düzeyde yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Fakat öğretmenlerin uğradıkları psikolojik şiddet düzeyinde görev yapılan eğitim kademesi, yaş grubu ve deneyime göre anlamlı farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Literatürdeki pek çok araştırma, bu araştırmanın ulaştığı sonuçları desteklemektedir. Örneğin; Hacıcaferoğlu (2013: 115)'nin araştırmasında, ortaöğretim kademesinde görev yapan öğretmenlerin uğradıkları psikolojik şiddet düzeyinin yaş grubu



ve mesleki deneyime göre anlamlı düzeyde farklılık göstermediği belirlenmiştir. Fakat Hacıcaferoğlu (2013: 115)'nin çalışmasında, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık tespit edilememesi bu araştırmanın bulguları ile zıtlık oluşturmaktadır. Buna benzer olarak, Koç ve Urasoğlu-Bulut (2009: 64)'un araştırmasında da öğretmenlerin uğradıkları psikolojik şiddet düzeyinin cinsiyet, çalışılan okul türü ve yaş grubu değişkenleri kapsamında anlamlı farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, Emiroğlu (2017: 124) tarafından rehber öğretmenler üzerine yapılan araştırma da bu sonuçları destekler niteliktedir.

Araştırma sonunda, öğretmenlerin liderlik düzeyleri ve uğradıkları psikolojik şiddet düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu bulunmuştur. Bu sonuç, öğretmenlerin liderlik düzeyleri ile uğradıkları psikolojik şiddet düzeyleri arasında ters orantı olduğunu göstermektedir. Literatür incelendiğinde doğrudan bu konuyu inceleyen bir araştırma belirlenmemiştir. Fakat benzer araştırmalar ele alındığında, Kılınç (2010: 96) ve Cemaloğlu ve Okçu (2012: 214) tarafından yapılan araştırmalarda okul yöneticilerinin liderlik düzeyleri ile öğretmenlerin uğradıkları psikolojik şiddet düzeyleri arasında negatif yönde ve anlamlı düzeyde ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma konusu bağlamında verilebilecek öneriler şu şekildedir:

1. Bu araştırmanın değişkenleri liderlik ve psikolojik şiddettir. Benzer konularda yapılacak araştırmalarda, bu değişkenlerle ilişkili farklı değişkenlere de yer verilebilir.
2. Bu araştırmanın modeli tarama modelidir. Benzer konulu çalışmalar, deneme modelinde de yürütülebilir. Bu sayede liderlik ve psikolojik şiddete etki eden değişkenler derinlemesine incelenebilir.
3. Bu araştırmanın verileri; İstanbul, Mersin, Muş, Bitlis ve Bingöl illerindeki devlet okullarında görev yapan 317 öğretmenden toplanmıştır. İleride yapılacak araştırmalarda farklı illerden ya da Türkiye genelinden veriler toplanabilir.

#### KAYNAKÇA

- Beycioğlu, K. & Aslan, B. (2010). Öğretmen liderliği ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Elementary Education Online*, 9(2), 764-775.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, spss uygulamaları ve yorum*. (12. Baskı). Pegem Akademi.
- Cemaloğlu, N. & Okçu, V. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin yıldırma (mobbing) yaşama düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 214-239.
- Comrey, A. L. ve Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis*. Lawrence Erlbaum.
- Daşçı, E. & Cemaloğlu, N. (2015). İlköğretim kurumu yöneticilerinin liderlik tarzları ile öğretmenlerin yaşadıkları yıldırma (mobbing) arasındaki ilişki. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 129-166.

- Emiroğlu, M. (2017). Rehber öğretmenlerin algıladığı yıldırma davranışlarının incelenmesi. *Yaşam Becerileri Psikoloji Dergisi*, 1, 124-134.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education. (8th ed.)*. McGraw-Hill Companies.
- Hacıcaferoğlu, S. (2013). Ortaöğretimde çalışan branş öğretmenlerinin yıldırma (mobbing) davranışlarına uğrama düzeyleri ile demografik özellikler arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(3), 111-127.
- Hoel, H., Glaso, L., Hetland, J. Cooper, C. L. & Einarsen, S. (2010). Leadership Styles As Predictors Of Self-Reported And Observed Workplace Bullying. *British Journal Of Management*, 21, 453-468.
- Karadeniz, E. M. (2018). *Bilgi merkezi yöneticilerinin liderlik tarzları ile çalışanların yaşadıkları yıldırma ve örgütsel sinizm arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Karacıoğlu, F. & Çelik, Ü. H. (2012). Mobbing (yıldırma) ve örgütsel bağlılığa etkisi. *Atatürk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 26(1), 59-75.
- Kılınç, A. Ç. (2010). *Okul yöneticilerinin etik liderlik davranışları gösterme düzeyleri ile öğretmenlerin yaşadıkları örgütsel güven ve yıldırma arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kılınç, A. Ç. & Reçepoğlu, E. (2013). Ortaöğretim okulu öğretmenlerinin öğretmen liderliğine ilişkin algı ve beklentileri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 3(2), 175-215.
- Koç, M. & Urasoğlu-Bulut, H. (2009). Ortaöğretim öğretmenlerinde mobbing: cinsiyet yaş ve lise türü değişkenleri açısından incelenmesi. *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 64-80.
- Kul, S. (2014). Uygun istatistiksel test seçim kılavuzu/guideline for suitable statistical test selection. *Plevra Bülteni*, 8(2), 26-29.
- Oğuz, E. (2011). Öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile yöneticilerin liderlik stilleri arasındaki ilişki. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(3), 377-403.
- Özkul, B. & Çarıkçı, İ. H. (2010). Mobbing ve Türk hukuku açısından değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(1), 481-499.
- Özmen, A. (2019). Paternalist liderlik ile mobbing ilişkisi: kamu kurumunda bir araştırma. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 24(2), 253-262.
- Yalçıntaş, M. (2019). *Fen bilimleri öğretiminde kuantum öğrenme modeli kullanmanın ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik merak, kaygı, özyeterlik ve başarı düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Yatçı-Ehi, D. (2011). *Ortaöğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik şiddete (mobbing) ilişkin görüşleri. (Şanlıurfa ili örneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi: Harran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Yiğit, Y., Doğan, S. & Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin öğretmen liderliği davranışlarına ilişkin görüşleri. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 2(2), 93-105.

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2020) Cilt 6, Sayı 1, s. 244-261

## Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Değerlendirilmesi

Bünyamin SARIKAYA\*

### Özet

### Anahtar Kelimeler

Bu çalışmada "Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü" tarafından açık öğretim ortaokulu (5, 6, 7 ve 8. sınıf) öğrencileri için hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin çeşitli açılardan değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında ders kitaplarındaki etkinliklerin ana metin eksenli olup olmadığı ve etkinliklerde görsel unsurların kullanılıp kullanılmadığı, kullanılmış ise hangi görsel türlerin kullanıldığı sorularına yanıt aranmıştır. Çalışmada verilerin toplanmasında 2019-2020 eğitim-öğretim yılından itibaren okutulan ve MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler incelenmiştir. Betimsel nitelik taşıyan bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Yapılan inceleme sonucunda; açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarında toplam 96 okuma metni ve 663 etkinlik yer aldığı tespit edilmiştir. Bu etkinliklerin çok büyük bir kısmının (%73, 15) ana metin temelli olduğu da bulgulanmıştır. Çalışma ulaşılan bir diğer sonuç ise açık öğretim ortaokulu; 5. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinde toplam 243 etkinliğin 194'ünde görsel unsurların hiç yer almadığı; 6. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinde toplam 133 etkinliğin 119'unda görsel unsurlara yer verilmediği; 7. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinde toplam 112 etkinlikten 109'unda görsel unsurların yer almadığı ve 8. sınıf Türkçe ders kitabı etkinliklerinde ise toplam 175 etkinliğin 169'unda görsel türlerin hiç bulunmadığıdır. İlgili kitaplarında görsel türlerin kullanılmadığı etkinlik sayısı ise 591'dir. Elde edilen bulgular bağlamında öneriler sunulmuştur.

Ders kitabı

Etkinlik

Türkçe dersi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 10.05.2021

Kabul Tarihi: 25.05.2021

Elektronik Yayın Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

\* Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8393-7127

# Evaluation of The Activities in the Open Education Secondary School Turkish Course Books

Bünyamin SARIKAYA\*

## Abstract

In this study, it is aimed to evaluate the activities in the Turkish text books prepared for the students of open education secondary school (5th, 6th, 7th and 8th grade) by "Ministry of National Education, General Directorate of Lifelong Learning" from various perspectives. For this purpose, answers were sought to find out whether the activities in the text books are based on the main text and whether visual elements were used in the activities, and if so, which visual types were preferred. In the study, the activities in the Turkish text books from MEB publications that have been taught since 2019-2020 academic year were evaluated. In this descriptive study, document review, one of the qualitative research methods, was used. As a result of the examination; it was determined that there are 96 reading texts and 663 activities in Turkish text books of the Open Education Secondary School. It was also found that a large part of these activities (73%,15) were based on the main text. An other conclusion in the scope of the study is that 194 of the totally 243 Open Education Secondary School 5th grade Turkish text book activities did not include any visual elements; 119 of the totally 133 Open Education Secondary School 6th grade Turkish text book activities did not include any visual elements; 109 of the totally 122 7th grade Turkish text book activities did not have any visual elements, and that in the 169 of the totally 175 8th grade Turkish text book activities visual types were absent. The number of activities without visuals in these text books is 591. Recommendations were made based on these findings.

## Keywords

Textbook  
Activity  
Turkish lesson

## About Article

Sending Date: 10.05.2021  
Acceptance Date: 25.05.2021  
Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Günümüzde eğitim-öğretim faaliyetleri farklı uygulamalarla devam etmektedir. Formal ve informal adı verilen eğitim türü bulunmaktadır. Bunlardan formal eğitim kendi içerisinde örgün ve yaygın eğitim olarak ayrılmaktadır. Örgün eğitim faaliyetlerinden ayrılan öğretim faaliyetlerinden biri açık öğretimdir. Bu öğretime ülkemizde 1998- 1999 eğitim öğretim yılında 68 bin 886 öğrenciyle başlanmış ve aynı dönemde 2 bin 897 öğrenci mezun edilmiştir (MEB, 2021). "Açık öğretim, öğretici ile öğrencinin bir arada bulunma zorunluluğunu ortadan kaldıran öğretim faaliyetleri sisteminin adıdır. Herhangi bir şekilde örgün öğrenime devam edemeyen öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden uzak

\* Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, b.sarikaya@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8393-7127

kalmamak için başvurduğu ve günümüzde oldukça yoğun bir şekilde talep edilen bu sistem ortaokul, ortaöğretim, yükseköğretim düzeylerinde faaliyet göstermektedir.” (Bulut, 2020: 933) Başka bir çalışmada ise açık öğretim “Çeşitli nedenlerle örgün eğitime devam edemeyen ve yaygın eğitim sürecinde kendine yer bulmaya çalışan bireylerin devam ettiği bir eğitim sistem” (Yenen Avcı, 2016: 159) olarak tanımlanmaktadır. Açıköğretim ortaokulu ise “çeşitli sebeplerle ortaokula devam edemeyen ve zorunlu ortaokul yaş sınırını aşarak örgün eğitim - öğretim sisteminin dışında kalan bireylere uzaktan eğitim ilke ve yöntemleriyle her durumda, her yerde eğitim - öğretim imkânı vermek; bu eğitim sayesinde toplumun kültür düzeyini yükseltmek; mezun olan öğrencilerin meslek edinmelerini kolaylaştırmak ve onları bir üst öğrenime hazırlamak amacı güden eğitim sisteminin ilk basamağıdır (Sis ve Eren Akgün, 2016: 368). Açık Öğretim Ortaokulunun öğretim sistemi, örgün eğitime devam eden ortaokullardaki öğretim programlarıyla aynıdır. Bu okullarda öğrenimlerine devam eden öğrenciler programın uygulanmasını uzaktan eğitim tekniği ile sürdürmektedir. Aynı şekilde sorumlu oldukları ders doküman ve materyallerini ise halk eğitim merkezlerinden ya da internet aracılığıyla edinmektedirler. Açık Öğretim Ortaokuluna devam eden öğrencilerin öğretim sistemlerinin örgün eğitim ortaokullarındaki öğrencilerin öğretim programlarıyla aynı olduğu düşünüldüğünde bu öğrenciler için hazırlanan materyallerinin de aynı özellikleri taşımaları gerekir. Bu eğitim materyallerinden biri ve belki de en önemlisi ders kitaplarıdır. İlgili ders kitaplarından biri de Türkçe ders kitaplarıdır. Bu öğrencilerin eğitim süreçlerinde belki de en fazla karşılaştıkları doküman olan Türkçe ders kitaplarının işlevsel metinler ve bu metinler ekseninde hazırlanan etkinliklere sahip olmaları beklenmektedir. Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin aşağıda verilen özellikleri barındırmaları gerekir (Çerçi, 2016: 1987):

1. Belirlenen hedefleri gerçekleştirmek için öğrencilerin anlama ve anlatma becerilerine dayanan,
2. Öğrencinin ders araç, gereç ve materyalleriyle etkileşerek etkin katılımını gerektiren,
3. Gerçek hayatla ilişkili ve yeni durumlara uyarlanabilen,
4. Ortaya çıkan ürünleri değerlendirilebilen,
5. İletişimsel bir süreci ve öğretmen kılavuzluğunu gerektiren eğitici çalışmalardır.

Yukarıda verilen bilgilerin yanı sıra Türkçe ders kitaplarında etkinlik tasarlanırken şunlara dikkat edilmelidir (Sarıkaya ve Şakiroğlu, 2021):

- Etkinlik hazırlanırken öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri göz ardı edilmemelidir.
- Etkinlikler, öğrencileri bilişsel ve fiziksel beceriler açısından geliştirici özelliklere sahip olmalıdır.
- Etkinliklerin tek bir beceriden ziyade dilin temel becerilerinin tamamını geliştirmesine hizmet etmesi gerekir.
- Etkinliklerin öğrencilerin ana dili becerilerini geliştirmelerine olanak sağlamasına dikkat edilmelidir.

- Hazırlanan etkinlikler Türkçe Dersi Öğretim Programlarında ifade edilen kazanımlarla uyumlu olmalıdır.
- Etkinliklerin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirici özelliğe sahip olması gerekir.
- Etkinlikler hazırlanırken çağın teknolojik gelişmelerinden destek alınmasına özen gösterilmelidir.
- Etkinliklerde metin-görsel uyumuna dikkat edilmelidir.
- Etkinliklerin öğrencilerin söz varlıklarını geliştirmelerine hizmet etmesi gerekir.
- Etkinlikler, öğrencilerin okuma alışkanlığı becerilerini geliştirmelerine kaynaklık etmelidir.

Alan yazın incelendiğinde Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitapları ile ilgili çeşitli çalışmalar yapıldığı saptanmıştır. Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelendiği (Bulut, 2020); Açık Öğretim Ortaokulu ile örgün eğitim kurumlarında okutulan Türkçe ders kitaplarının karşılaştırıldığı (Yenen Avcı, 2016); Açık Öğretim Ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders notlarında noktalama işaretlerinin incelendiği (Yenen Avcı, 2020); Açık Öğretim Ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders Notu'un sözcüksel görünümünün ele alındığı (Sis ve Eren Akgün, 2016); Açık Öğretim Ortaokulu altıncı sınıf Türkçe ders notunun metin türleri ve öğrenme alanları açısından incelendiği (Altunkaya, 2013); Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer alan değerlerin tespit edildiği (Kolaç ve Zenci, 2015); çalışmalar bulunmaktadır. Ancak Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin incelendiği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Çalışmanın bu yönüyle alanyazına katkı sunması hedeflenmektedir. Bu hedef bağlamında 4 farklı Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitabında yer alan 663 etkinliğin irdelendiği araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler ana metin eksenli hazırlanmış mıdır?
- 2- Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde görsel unsurlar yer almış mıdır, yer almışsa bu görsellerin türü nedir?

## YÖNTEM

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılarak yapılmıştır. Creswell (2005) dokümanların, nitel araştırmalarda önemli veri kaynakları olduğunu ve hem özel hem de resmi dokümanların bu kapsamda ele alınabileceğini ifade etmektedir. Bu araştırmada analiz edilen dokümanlar araştırmanın amacına uygun olarak Açık Öğretim Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerdir.

### Araştırma Materyali

Bu araştırmanın çalışma materyali, 2019-2020 Eğitim ve Öğretim Yılı'nda Açık Öğretim Ortaokulu 5., 6., 7. ve 8. sınıflarında okutulan Türkçe ders kitaplarıdır. İlgili ders kitapları ile ilgili bilgiler ve bu kitaplarda yer alan metin sayıları ile ilgili bilgiler aşağıdaki tabloda sunulmuştur:

Adı	Yayın Evi	Basım Yılı	Okutulduğu Öğretim Yılı	Yazar/lar	Metin sayısı
Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Ders Kitabı 5	Anıttepe	2019	2019-2020	Şule Çapraz Baran, Elif Diren	24
Açık Öğretim Daire Başkanlığı Türkçe 6	MEB	2019	2019-2020	Abdulkadir Altan	24
Açık Öğretim Daire Başkanlığı Türkçe 7	MEB	2019	2019-2020	Gönül Metin	24
Açık Öğretim Daire Başkanlığı Türkçe 8	MEB	2019	2019-2020	Osman Babadağ	24
<b>Toplam</b>					<b>96</b>

### Verilerin Toplanması

Çalışmada veriler, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre toplanmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2008) nitel araştırmayı “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 tanımlamaktadır. “Nitel veri iyi yapılandırılmış, zengin tanımlamalara ve sürece ilişkin ayrıntılı açıklamalara dayanır” (Miles ve Huberman, 2015).

Doküman incelemesi ise “araştırılması hedeflenen olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizine dayanır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Aynı zamanda belgesel gözlem veya belgesel tarama olarak da adlandırılmaktadır (Çepni, 2012).

### Verilerin Analizi ve Yorumlanması

Çalışmada ulaşılan veriler betimsel analizle çözümlenmiştir. “Betimsel analiz içerik analizine göre daha yüzeysel bir analiz yöntemidir. Bu analizde elde edilen veriler, önceden belirlenmiş başlıklar altında özetlenir ve yorumlanır. Amaç, elde edilen bulguları, düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır” (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Çalışmada veriler elde edildikten sonra çalışma için betimsel analiz yöntemine göre bir çerçeve oluşturulmuş, alanyazın taranmış, benzer çalışmalara bakılmış ve gerekli yerlerde uzman görüşüne başvurulmuştur.



**BULGULAR*****Alt Problem 1'e Yönelik Bulgular***

“Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinlikler ana metin eksenli hazırlanmış mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda yer alan tablolarda sunulmuştur.

**Tablo 1.** Açık Öğretim Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Ana Metin Eksenli Olup Olmadığı

Sıra No	Metnin Adı	Etkinlik Sayısı	Etkinlikler ana metin eksenli mi?	
			Evet	Hayır
1	Memleket İsterim	11	7	4
2	Hoşça Kalın, Güle Güle	9	7	2
3	Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir	7	4	3
4	Mustafa Kemal'in Kağnısı	11	8	3
5	Dumlupınar Savaşı	10	5	5
6	6 Mart 1915 Gecesi	13	6	7
7	Bu Nehir Bizim	12	6	6
8	Okland Adası	10	6	4
9	Deprem	11	5	6
10	Kilim	10	5	5
11	Vatan Yahut Silistre	9	6	3
12	Boğaç Han	8	5	3
13	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	10	8	2
14	Bilinçli Tüketici	11	5	6
15	Özgürlük	9	8	1
16	Karagöz Kibarlık Öğreniyor	11	5	6
17	Çitlembik	9	5	4
18	Spor ve Bedenimiz	10	5	5
19	İyiliğin Değerini Bilen Kim?	12	8	4
20	Büyüklerle Saygı	11	6	5
21	Yaşama Sevinci	11	7	4
22	Barkod	9	7	2
23	Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor	11	5	6
24	Akıllı Ulaşım Sistemleri	8	6	2
<b>Toplam</b>	<b>24 metin</b>	<b>243</b>	<b>145 (%)</b>	<b>98 (%)</b>
		<b>(%100)</b>	<b>59,67)</b>	<b>40,32)</b>

Tablo 1 incelendiğinde Açık Öğretim Ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 24 metne ve 243 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu etkinliklerden 145'inin (%59,67) ana metinden hareketle hazırlandığı 98'nin (%40,32) ise ana metinden bağımsız hazırlandığı tespit edilmiştir.

**Tablo 2.** Açık Öğretim Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Ana Metin Eksenli Olup Olmadığı

Sıra No	Metnin Adı	Etkinlik Sayısı	Etkinlikler ana metin eksenli mi?	
			Evet	Hayır
1	Avağına Diken Batan Karga	5	5	-
2	Dost	3	2	1
3	Türkiye'nin Kurban Bağışları Milyonlara Ulasacak	8	5	3
4	Pulsuz Dilekçe	6	4	2
5	Karar Vermenin Bilgeliği	5	4	1
6	Gelecekte Popüler Olacak Meslekler	5	3	2
7	Bir Yolcuva	7	6	1
8	15 Temmuz	3	2	1
9	İğde Ağacı	4	4	-
10	Zamanı Var	4	4	-
11	İslam Eserleri Müzesi, Doha, Katar	5	5	-
12	Sarıköz Efsanesi	7	6	1
13	Bayramlaşma Bayramı	4	4	-
14	Anadolu'nun Cirit Oyunları	5	3	2
15	Pembe İncili Kaftan	7	6	1
16	Aile	4	4	-
17	Al Elimi	6	4	2
18	Sihirli Pasta	6	5	1
19	Yaz Geliyor	7	6	1
20	Burdur Gölü Kurtarılamaz Hâle Geldi	6	4	2
21	Nasa Mars'taki Kum Tepelerini Görüntüledi	8	7	1
22	Robot	7	6	1
23	Herkes Bulus Yapabilir	6	3	3
24	Merak, İstek ve Hırs Bizi Kamçılar	5	5	-
<b>Toplam</b>	<b>24 metin</b>	<b>133</b>	<b>107 (%)</b>	<b>26 (%)</b>
		<b>(%100)</b>	<b>80,45)</b>	<b>19,54)</b>

Tablo 2 incelendiğinde Açık Öğretim Ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 24 metne ve 133 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu etkinliklerden 107'sinin (%80,45) ana metinden hareketle hazırlandığı 26'sının (%19,54) ise ana metinden bağımsız hazırlandığı tespit edilmiştir.

**Tablo 3.** Açık Öğretim Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Ana Metin Eksenli Olup Olmadığı

Sıra No	Metnin Adı	Etkinlik	Etkinlikler ana metin	
			Evet	Hayır
1	Destanlar içinde: Dede Korkut	3	2	1
2	Cazgır	4	3	1
3	Eskici	6	5	1
4	Sözünü Tutmak	4	2	2
5	Güler Yüz	4	4	1
6	Sevgilerde	5	4	1
7	Bayrağımızın Gölgesinde	4	2	2
8	1919 - 1933'ten Bir Parça	6	4	2
9	Atatürk'e Mektuplar	6	5	1
10	Gazete Haberi	4	3	1
11	Hakkını Aramayı Bilmek	6	6	-
12	Hayat Amacımız	4	3	1

13	Atatürk Neler Okurdu, Nasıl Okurdu?	4	3	1
14	Kütüphaneler	5	4	1
15	Türkçeye Ağıt	5	4	1
16	Papatya	5	4	1
17	Kolibri	2	2	-
18	Acaba Biraz Maviniz, Biraz Yeşiliniz Var Mı?	6	3	3
19	Cennet Bursa	5	4	1
20	Eski Çarşı	4	4	-
21	Çocukluk	7	4	3
22	Sanat Hayatım	5	5	-
23	Ebrû'nun Tarihçesi	3	3	-
24	Muhsin Ertuğrul	5	5	-
<b>Toplam</b>	<b>24 metin</b>	<b>112</b>	<b>87</b>	<b>25</b>

Tablo 3 incelendiğinde Açık Öğretim Ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 24 metne ve 112 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu etkinliklerden 87'sinin (%77,6) ana metinden hareketle hazırlandığı 25'nin (%22,4) ise ana metinden bağımsız hazırlandığı bulgulanmıştır.

**Tablo 4.** Açık Öğretim Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerin Ana Metin Eksenli Olup Olmadığı

Sıra No	Metnin Adı	Etkinlik Sayısı	Etkinlikler ana metin eksenli mi?	
			Evet	Hayır
1	İlkbahar	7	6	1
2	Rize'de Sel	7	5	2
3	Tilki	7	5	2
4	Olamam	7	5	2
5	Dükkanlarına Alamet Kovan Carsı Esnafı	8	7	1
6	Oğuz Kağan Destanı	7	7	-
7	Sarı Sıcak	9	7	2
8	Hınk Davası	7	6	1
9	Dostluk Derken	6	5	1
10	Sürekli İletişim İçindeyiz	9	6	3
11	Selam Ver	7	6	1
12	İletişim ve Hız	4	4	-
13	Atatürk Kurtuluş Savaşı'nda	7	5	2
14	Mustafa Kemal Paşa	8	8	-
15	İlber Ortavlı ile Röportaj	9	9	-
16	Türk Dili	11	8	3
17	Yasam Bovu Kullanacağımız Bir Arac	9	7	2
18	Sait Faik'le Bir Görüşme	7	6	1
19	Âsık Veysel'e Selam	8	6	2
20	Mesut İnsanlar Fotoğrafhanesi	8	8	-
21	Bina	5	5	-
22	Bir Oda Bir Saat Sesi	7	5	2
23	Bu Güzel İşi Kim Düşündü?	6	6	-
24	Calıkusu Yuvası	5	4	1
<b>Toplam</b>	<b>24 metin</b>	<b>175</b>	<b>146</b>	<b>29</b>

Tablo 4 incelendiğinde Açık Öğretim Ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 24 metne ve 146 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu etkinliklerden 146'sının (%83,42)

ana metinden hareketle hazırlandığı 29'unun (%16,57) ise ana metinden bağımsız hazırlandığı bulgulanmıştır.

**Tablo 5.** Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Ana Metin Eksenli Olup Olmadığı

İncelenen kitaplar	Kitaptaki metin sayısı	Kitaptaki etkinliklerin sayısı	Etkinlikler ana metin eksenli mi?	
			Evet	Havır
5. sınıf kitabı	24	243	145	98
6. sınıf kitabı	24	133	107	26
7. sınıf kitabı	24	112	87	25
8. sınıf kitabı	24	175	146	29
<b>Toplam</b>	<b>96</b>	<b>663</b>	<b>485</b>	<b>178</b>
		(%100)	(%73.15)	(%26.84)

Tablo 5 incelendiğinde Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında (5-6-7-8. sınıf) toplam 96 okuma metni, 663 etkinlik yer aldığı görülmektedir. Bu etkinliklerin büyük bir kısmının (%73, 15) ana metin temelli olduğu saptanmıştır.

Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin büyük kısmının ana metin temelli olmasının öğrenci açısından olumlu bir durum olduğu söylenebilir. Bu bağlamda öğrenciler, inceledikleri metinlerden zihinsel anlamda kopmamış ve metinlerde iletilmek istenen mesajları da daha iyi kavramaktadır.

#### **Alt Problem 2'ye Yönelik Bulgular**

“Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerde görsel unsurlar yer almakta mıdır? Yer almışsa bu görsellerin türü nedir?” sorusuna yanıt aranmış ve yapılan analiz sonucunda elde edilen bulgular aşağıda yer alan tablolarda sunulmuştur.

**Tablo 6.** Açık Öğretim Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde Görsel Unsurlar Yer Almakta Mıdır? Yer Almışsa Bu Görsellerin Türleri

Sıra No	Metnin Adı	Toplam Etkinlik Sayısı	Resim	Karikatür	Metnin Görseli	Simge	Toplam	Görsel Kullanılmayan Etkinlik Sayısı
1	Memleket İsterim	11	5	1	-	-	6	8
2	Hoşça Kalın, Güle Güle	9	1	-	-	-	1	8
3	Anadolu'da Konukseverlik	7	1	-	-	-	1	6
4	Mustafa Kemal'in Kağnısı	11	8	-	-	-	8	8
5	Dumlupınar Savaşı	10	1	-	-	-	1	9
6	6 Mart 1915 Gecesi	13	7	-	-	1	8	10
7	Bu Nehir Bizim	12	5	-	-	1	6	10
8	Okland Adası	10	-	-	-	-	-	10
9	Deprem	11	-	-	-	6	6	9
10	Kilim	10	4	-	-	-	4	7
11	Vatan Yahut Silistre	9	1	-	-	-	1	8
12	Boğaç Han	8	-	-	1	-	1	7
13	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	10	1	-	-	-	1	9
14	Bilinçli Tüketici	11	5	-	-	1	6	8

15	Özgürlük	9	10	-	-	-	10	6
16	Karagöz Kibarlık Öğreniyor	11	5	-	-	-	5	8
17	Çitlembik	9	1	-	-	-	1	8
18	Spor ve Bedenimiz	10	7	-	-	-	7	8
19	İyiliğin Değerini Bilen Kim?	12	1	-	-	-	1	11
20	Büyüklerle Saygı	11	6	-	-	-	6	7
21	Yaşama Sevinci	11	1	-	-	-	1	10
22	Barkod	9	2	-	-	1	3	7
23	Sosyal Medya Psikolojinizi	11	6	-	-	1	7	7
24	Akıllı Ulaşım Sistemleri	8	8	1	-	-	9	5
<b>To</b>		<b>243</b>	<b>86</b>	<b>2</b>	<b>1</b>	<b>11</b>	<b>100</b>	<b>194</b>

Tablo 6 irdelendiğinde Açık Öğretim Ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabındaki 24 metinde toplam 243 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu 243 etkinlik içinde toplam 100 görsel kullanıldığı bulgulanmıştır. Bu görseller içerisinde en fazla resme (86) yer verilmişken karikatür ve metnin görseli unsurlarına ise en az yer verildiği görülmektedir. Çalışmada saptanan ve dikkati çeken başka bir durum ise toplam etkinlik içerisinde 194 etkinlikte görsel türlere hiç yer verilmediğidir. Bu durum toplam etkinlikler içerisinde % 79,83'e karşılık gelmektedir.

**Tablo 7.** Açık Öğretim Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde Görsel Unsurlar Yer Almakta Mıdır? Yer Almışsa Bu Görsellerin Türleri

Sıra No	Metnin Adı	Toplam Etkinlik Sayısı	Resim	Karikatür	Metnin Görseli	Simge	Toplam	Görsel Kullanılmayan Etkinlik Sayısı
1	Ayağına Diken Batan Karga	5	-	-	-	-	-	5
2	Dost	3	1	-	-	-	1	2
3	Türkiye'nin Kurban Bağışları Milyonlara Ulaşacak	8	-	-	-	-	-	8
4	Pulsuz Dilekçe	6	-	1	-	-	1	5
5	Karar Vermenin Bilgeliği	5	1	-	-	-	1	4
6	Gelecekte Popüler Olacak Meslekler	5	-	-	-	-	-	5
7	Bir Yolcuya	7	1	-	-	-	1	6
8	15 Temmuz	3	4	-	-	-	4	2
9	İğde Ağacı	4	-	-	-	-	-	4
10	Zamanı Var	4	-	-	-	-	-	4
11	İslam Eserleri Müzesi, Doha, Katar	5	-	-	1	-	1	4
12	Sarıköz Efsanesi	7	1	-	-	-	1	6
13	Bayramlaşma Bayramı	4	-	-	-	-	-	4
14	Anadolu'nun Cirit Oyunları	5	6	-	-	-	6	4
15	Pembe İncili Kaftan	7	-	-	-	-	-	7

16	Aile	4	-	-	-	-	-	4
17	Al Elimi	6	6	-	-	-	6	4
18	Sihirli Pasta	6	-	-	-	-	-	6
19	Yaz Geliyor	7	-	-	-	-	-	7
20	Burdur Gölü Kurtarılamaz Hâle Geldi	6	4	-	-	-	4	5
21	Nasa Mars'taki Kum Tepelerini Görüntüledi	8	-	-	2	-	2	7
22	Robot	7	-	-	-	-	-	7
23	Herkes Buluş Yapabilir	6	8	-	-	-	8	4
24	Merak, İstek ve Hırs Bizi Kamçılar	5	-	-	-	-	-	5
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>133</b>	<b>32</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>-</b>	<b>36</b>	<b>119</b>

Tablo 7 analiz edildiğinde Açık Öğretim Ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabındaki 24 metinde toplam 133 etkinliğe yer verildiği görülmektedir. Bu 133 etkinlik içinde toplam 36 görsel kullanıldığı bulgulanmıştır. Bu görseller içerisinde en fazla resme (32) yer verilmişken simge görseline ise hiç yer verilmediği saptanmıştır. Çalışmada saptanan ve dikkat çekici başka bir durum ise toplam etkinlik kapsamına 119 etkinlikte görsel unsurlara hiç yer verilmemiş olmasıdır. Bu durum toplam etkinlikler içerisinde % 89,47'e karşılık gelmektedir.

**Tablo 8.** Açık Öğretim Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde Görsel Unsurlar Yer Almakta Mıdır? Yer Almışsa Bu Görsellerin Türleri

Sıra No	Metnin Adı	Toplam Etkinlik Sayısı	Resim	Karikatür	Metnin Görseli	Simge	Toplam	Görsel Kullanılmayan Etkinlik Sayısı
1	Destanlar içinde: DEDE KORKUT	3	-	-	-	-	-	3
2	Cazgır	4	-	-	-	-	-	4
3	Eskici	6	-	-	-	-	-	6
4	Sözünü Tutmak	4	-	-	-	-	-	4
5	Güler Yüz	4	-	-	-	-	-	4
6	Sevgilerde	5	1	-	-	-	1	4
7	Bayrağımızın Gölgesinde	4	-	-	-	-	-	4
8	1919 - 1933'ten Bir Parça	6	-	-	-	-	-	6
9	Atatürk'e Mektuplar	6	-	-	-	-	-	6
10	Gazete Haberi	4	-	-	-	-	-	4
11	Hakkını Aramayı	6	-	-	-	1	1	5

Bilmek								
12	Hayat Amacımız	4	-	-	-	-	-	4
13	Atatürk Neler Okurdu, Nasıl Okurdu?	4	-	-	-	-	-	4
14	Kütüphaneler	5	-	-	-	-	-	5
15	Türkçeye Ağıt	5	-	-	-	-	-	5
16	Papatya	5	-	-	-	-	-	5
17	Kolibri	2	-	-	-	-	-	2
18	Acaba Biraz Maviniz, Biraz Yeşiliniz Var Mı?	6	1	-	-	-	1	5
19	Cennet Bursa	5	-	-	-	-	-	5
20	Eski Çarşı	4	-	-	-	-	-	4
21	Çocukluk	7	-	-	-	-	-	7
22	Sanat Hayatım	5	-	-	-	-	-	5
23	Ebrû'nun Tarihçesi	3	-	-	-	-	-	3
24	Muhsin Ertuğrul	5	-	-	-	-	-	5
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>112</b>	<b>2</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>109</b>

Tablo 8'de görüldüğü gibi Açık Öğretim Ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki 24 metinde toplam 112 etkinliğe yer verilmiştir. Bu 112 etkinlik içinde toplam 3 görsel kullanıldığı bulgulanmıştır. Çalışmada saptanan ve dikkat çeken bir diğer bulgu ise toplam etkinlik içerisinde 109 etkinlikte görsel türlere hiç yer verilmediğidir. Bu durum toplam etkinlikler içerisinde % 97,32'yi karşılamaktadır.

**Tablo 9.** Açık Öğretim Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Etkinliklerde Görsel Unsurlar Yer Almakta Mıdır? Yer Almışsa Bu Görsellerin Türleri

Sıra No	Metnin Adı	Toplam Etkinlik Sayısı	Resim	Karikatür	Metnin Görseli	Simge	Toplam	Görsel Kullanılmayan Etkinlik Sayısı
1	İlkbahar	7	-	-	-	-	-	7
2	Rize'de Sel	7	4	1	-	-	5	4
3	Tilki	7	-	-	-	-	-	7
4	Olamam	7	-	-	-	-	-	7
5	Dükkanlarına Alamet Koyan Çarşı Esnafı	8	-	-	-	-	-	8
6	Oğuz Kağan Destanı	7	-	-	-	-	-	7

7	Sarı Sıcak	9	-	-	-	-	-	9
8	Hınc Davası	7	-	-	-	-	-	7
9	Dostluk Derken	6	-	-	-	-	-	6
10	Sürekli İletişim İçindeyiz	9	-	-	-	-	-	9
11	Selam Ver	7	-	-	-	-	-	7
12	İletişim ve Hız	4	-	-	-	-	-	4
13	Atatürk Kurtuluş Savaşı'nda	7	5	-	-	-	5	6
14	Mustafa Kemal Paşa	8	-	-	-	-	-	8
15	İlber Ortaylı ile Röportaj	9	-	-	-	-	-	9
16	Türk Dili	11	-	-	-	-	-	11
17	Yaşam Boyu Kullanacağımız Bir Araç	9	1	-	-	-	1	8
18	Sait Faik'le Bir Görüşme	7	-	-	-	-	-	7
19	Âşık Veysel'e Selam	8	4	-	-	-	4	7
20	Mesut İnsanlar Fotoğrafhanesi	8	-	-	-	-	-	8
21	Bina	5	-	-	-	-	-	5
22	Bir Oda Bir Saat Sesi	7	-	-	-	-	-	7
23	Bu Güzel İşi Kim Düşündü?	6	-	-	-	-	-	6
24	Çalığışu Yuvası	5	-	-	-	-	-	5
<b>Toplam</b>	<b>24</b>	<b>175</b>	<b>14</b>	<b>1</b>	<b>-</b>	<b>-</b>	<b>15</b>	<b>169</b>

Tablo 9'da görüldüğü gibi Açık Öğretim Ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki 24 metinde toplam 175 etkinliğe yer verilmiştir. Bu 175 etkinlik içinde toplam 15 görsel kullanıldığı saptanmıştır. Bu görseller içerisinde en fazla resme (14) yer verilmiştir. Çalışmada saptanan ve dikkat çeken başka bir durum da toplam etkinlik içerisinde 169 etkinlikte görsel unsurlara hiç yer verilmediğidir. Bu veri toplam etkinlikler içerisinde % 96,57'ye karşılık gelmektedir.

**Tablo 10.** Açık Öğretim Ortaokulu 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinlikler Görselden Hareketle Mi Hazırlanmış? Bu Şekilde Hazırlanmışsa Kullanılan Görsel Türleri

İncelenen kitap	Kitaptaki metin sayısı	Kitaptaki etkinlik sayısı	Metnin				Toplam	Görsel Kullanılmayan Etkinlik Sayısı
			Resim	Karikatür	Görseli	Simge		
5. sınıf kitabı	24	243	86	2	1	11	100	194
6. sınıf kitabı	24	133	32	1	3	-	36	119



7. sınıf kitabı	24	112	2	-	-	1	3	109
8. sınıf kitabı	24	175	14	1	-	-	15	169
<b>Toplam</b>	<b>96</b>	<b>663</b>	<b>134</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>12</b>	<b>154</b>	<b>591</b>

Tablo 10 incelendiğinde Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında bulunan toplam 663 etkinlikte sadece 154 görsele yer verilmiştir. Bazı etkinliklerde birden fazla görsel unsur kullanılmışken bazı etkinliklerde ise görsellere hiç yer verilmediği saptanmıştır. Bunun yanı sıra 591 etkinlikte ise görsellere hiç yer verilmemiştir. Bu rakam, tüm etkinliklerin %89,14'üne karşılık gelmektedir. Tablo 10'da sunulan veriler Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin görsel unsurlar bağlamında son derece yetersiz kaldığını göstermektedir.

### SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin farklı açılardan incelendiği bu çalışmada çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. Alan yazın tarandığında özellikle de Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin değerlendirildiği herhangi bir çalışma bulunmamaktadır. Bu tespit aynı zamanda bu çalışmanın verilerinin alan yazına önemli katkılar sunduğunun bir göstergesidir. Aynı zamanda bu bağlamda çalışma bulunmadığı için sağlıklı bir tartışmaya gidilememiştir.

Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında toplam 96 okuma metni ve 663 etkinlik incelenmiştir. Açık Öğretim Ortaokulu 5. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 24 metne ve 243 etkinliğe yer verildiği ve bu etkinliklerden 145'inin (%59,67) ana metinden hareketle 98'nin (%40,32) ise ana metinden bağımsız hazırlandığı tespit edilmiştir. Açık Öğretim Ortaokulu 6. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 24 metne ve 133 etkinliğe yer verildiği ve bu etkinliklerden 107'sinin (%80,45) ana metinden hareketle hazırlandığı 26'sının (%19,54) ise ana metinden bağımsız hazırlandığı tespit edilmiştir. Açık Öğretim Ortaokulu 7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 24 metne ve 112 etkinliğe yer verildiği ve bu etkinliklerden 87'sinin (%77,6) ana metinden hareketle hazırlandığı 25'nin (%22,4) ise ana metinden bağımsız hazırlandığı tespit edilmiştir. Açık Öğretim Ortaokulu 8. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 24 metne ve 146 etkinliğe yer verildiği ve bu etkinliklerden 146'sının (%83,42) ana metinden hareketle hazırlandığı 29'unun (%16,57) ise ana metinden bağımsız hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak bu kitaplarda yer alan etkinliklerin büyük bir kısmının (%73,15) ana metin temelli olduğu tespit edilmiştir. Akın (2015: 28) ana metinden hareketle etkinlik hazırlanmasının hem metinde var olması muhtemel yanlışlıkların görülmesi hem de metnin öğrenci tarafından bir kez daha gözden geçirilip daha iyi anlaşılacağını belirtmektedir. Ayrıca metne dayalı dil bilgisi etkinliklerinin daha etkili olduğu (Çeçen ve Aytas, 2008: 147), dil bilgisinin mutlaka ders metinleriyle bağlantılı olarak işlenmesi gerektiği (Çotuksöken, 1990) düşünüldüğünde özellikle dil bilgisi etkinliklerinin metinlerden koparılmaması önemli bir göstergedir.

Çalışma kapsamında Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde görsel unsurların yer alma durumları ve yer almışsa bu görsellerin türünün ne olduğu araştırılmıştır. Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında bulunan toplam 663 etkinlikte sadece 154 görsele yer verildiği saptanmıştır. Bazı etkinliklerde birden fazla görsel unsur kullanıldığı bazı etkinliklerde ise görsellere hiç yer verilmediği tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra 591 etkinlikte ise görsellere hiç yer verilmemiştir. Bu rakam, tüm etkinliklerin %89,14'üne karşılık gelmektedir. Bu bulgu, Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin görsel unsurlar bağlamında son derece yetersiz olduğunu göstermektedir. Akın (2015: 32) ders kitaplarındaki etkinliklerde görsellere yer verilmesinin hem konuların somutlaştırılarak anlatılması hem de konunun daha iyi kavranmasını sağladığını belirtmektedir. Peeck (1993) görsel öğelerin eğitici durumlara önemli bir katkı sağladığını, Carney ve Levin (2002: 10) kişinin metni kavramasını hızlandırdığını, Petterson (2007: 26) ise görsellerin mesajlar, içerik, bütünlük, algılanabilirlik, uzamsal ve görsel açıdan önemli olduğunu vurgulamaktadır. Görsel kullanılarak yapılan öğretimlerde “öğrencilerin derse olan ilgisinin ve katılımının yüksek olduğu, konuları daha iyi kavradıkları gözlemlenmektedir” (Örs, 2007: 26).

Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan görsel türleri içerisinde en fazla resimlere (134) yer verilmiştir. Örgün eğitim kapsamındaki Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin araştırıldığı çalışmalarda da (Daloğlu, 2005; Akın, 2015; Sarıkaya, 2019) resim türünün en fazla kullanılan görsel olduğu saptanmıştır. Kılıç ve Seven (2002) ders kitaplarında resimlerin bulunmasının olumlu yönlerinin olduğunu ve resimlerin “birbirinin ardı sıra hazırlanmış olay akışlarını gösterme; resimlerle, tarihi olaylar veya kişileri gösterme; küçük resimlerle içindekiler bölümü için konu anahtarı oluşturma” gibi işlevleri de barındırdığını ifade etmektedir.

Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan görsel türleri içerisinde resimden sonra en fazla simge (12) görseline yer verilmiştir. Bu sayının son derece yetersiz olduğu söylenebilir. Deniz ve Öztürk (2015: 167) simgenin “günlük hayatın içinde farklı alanlarda kullanılan, bireyin hayatını kolaylaştıracak, düzenleyecek ve hızlandıracak görsel ifadeler” olduğunu belirtmektedir. Ayrıca Deniz ve Öztürk (2015: 150) yaptıkları çalışmada “ilkokul ve ortaokullardaki eğitim-öğretim faaliyetleri açısından, Türkçe dersi öğretim programlarında grafik simge öğretimine yönelik yeterli kazanımın bulunduğunu, ancak ders kitaplarında kamusal alanlarda karşılaşılabilecek simgelere yeteri düzeyde yer verilmediğini, verilenlerin ise çoğunlukla trafik işaretleriyle sınırlı kaldığını” tespit etmişlerdir.

Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerde kullanılan görsel türlerinden biri de karikatürlerdir. Etkinliklerde karikatür görseline sadece 4 kez yer verilmiştir. Bu sayının son derece yetersiz kaldığı söylenebilir. Zira 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2019: 16) karikatür, başlı başına tüm sınıflarda öğretilmesi gereken bir tür olarak verilmiştir. Cengizhan (2011) çalışmasında “karikatürlerin sınıfta farklı fikir ve bakış açılarını yansıtmada öğretmen ve öğrencilere yardımcı olduğunu, derslerin

değerlendirilmesi ve eksik kalan yönlerinin belirlenmesinde etkili olduğunu" ifade etmiştir. Göçer ve Akgül (2018: 87) çalışmalarında "karikatürlerin Türkçe ders işleme sürecinde yararlanılabilecek en etkili görsel unsurlardan olduğunu, Türkçe öğretiminde mizahi karikatürler ve açıklayıcı karikatürlerin bir arada kullanılmasının öğrencilerin eğlenirken öğrenmeleri açısından daha uygun olacağını ve mevcut Türkçe ders kitaplarının yeterli seviyede karikatür içermediğini" tespit etmişlerdir.

Yapılan bu çalışma sonucunda şu öneriler getirilebilir:

- Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerle ilgili son derece yetersiz çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu ders kitaplarında yer alan etkinliklerle ilgili daha fazla çalışma yapılmalıdır.

- Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerde görsel türleri yetersiz olduğu bulgulanmıştır. Bu bağlamda bu ders kitaplarındaki etkinliklerde görsel unsurlara daha fazla yer verilmesi gerekir.

- Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler ile örgün eğitimde okutulan Türkçe ders kitaplarındaki etkinlikler çeşitli açılardan karşılaştırılabilir.

- Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinler ile örgün eğitimde okutulan Türkçe ders kitaplarındaki metinler çeşitli açılardan karşılaştırılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Akın, E. (2015). Türkçe çalışma kitaplarındaki (6, 7 ve 8. sınıflar) dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 19-34.
- Altunkaya, H. (2013). Açık Öğretim Ortaokulu Altıncı Sınıf Türkçe Ders Notunun metin türleri ve öğrenme alanları açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 1-11.
- Aytaş, G., & Çeçen, M. A. (2008). Metne Dayalı Dilbilgisi Öğretiminin Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Dilbilgisi Başarısına Etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 133-149.
- Bulut, K. (2020). Açık öğretim ortaokulu Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin tür ve tema açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 931-949.
- Carney, R. ve Levin, J.R., (2002). Pictorial illustrations still improve students. learning from text. *Educational Psychology Review*. Vol. 14, No. 1.
- Cengizhan, S. (2011). Modüler öğretim tasarımıyla entegre edilmiş kavram karikatürleri hakkında öğretmen adaylarının görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 36, sayı 160, 93-104.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Çerçi, A. (2016). 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğrenci Çalışma Kitabının Etkinliği Oluşturan Unsurlar Bakımından Değerlendirilmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(4), s. 1984-1998.
- Çotuksöken, Y. (1990). Türkçenin Anadili Olarak Öğretimi: Sorunlar-Çözümleri. *Varlık*. S. 997, s. 4-6.

- Daloğlu, K. (2005). İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe çalışma Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir Araştırma. *Yüksek Lisans Tezi*, Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Deniz, K. & Öztürk, İ. Y. (2015). İlkokul ve Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarında Grafik Simge Öğretimi, *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 6, Sayı: 18, s. 150-171.
- Göçer, A., & Akgül, O. (2018). Türkçe Eğitiminde Karikatür Kullanımı ve Eğitsel Değeri. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 86-100.
- Kılıç, A. & Seven, S. (2002). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Kolaç, E. & Zenci, S. Ç. (2015). Açık Öğretim Ortaokulu Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerde Yer Alan Değerler. *Akademik Araştırmalar Dergisi*, 65, s. 145-171.
- MEB (2019). *Türkçe dersi (1-8. Sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Açık Öğretim Ortaokulu. (2021). *Okulumuz*. 7 Mayıs 2021 tarihinde <http://aio.meb.gov.tr/www/okulumuz/icerik/2> sayfasından erişilmiştir.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). *Genişletilmiş bir kaynak kitap nitel veri analizi*. [Çev. Ed. S. Akbaba Altun - A. Ersoy (Giriş Bölümünü Çev. A. Ç. Kılınç)]. Ankara: Pegem Akademi.
- Örs, F. (2007). Eğitim ve karikatür. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 84, 26-28.
- Peeck, J. (1993). Increasing Picture effects in learning from illustrated text. *Learn. Instruct.* 3: 227-238.
- Pettersson, R. (2007). *It depends: id-principles and guidelines*, (2nd Ed.). Tullinge
- Sarikaya, B. & Şakiroğlu, Y. (2021). Yazma Etkinlikleri Tasarlama. M. N. Kardaş (Ed.), *Yazma Eğitimi içinde* (s. 379-396). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Sarikaya, B. (2019). Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki (5, 6, 7 ve 8. sınıf) Etkinliklerin Değerlendirilmesi. *Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 563-580.
- Sis, N., & Akgün Eren, A. (2016). Açık Öğretim Ortaokulu 6 Sınıf Türkçe Ders Notu'nun Sözcüksel Görünümü. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 4(50), 367-386.
- Yenen Avcı, Y. (2016). Açık Öğretim Ortaokulu ile örgün eğitim kurumlarında okutulan Türkçe ders kitaplarının karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 153-160.
- Yenen Avcı, Y. (2020). Açık Öğretim Ortaokulu 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders notlarında noktalama işaretleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), s. 91-113.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### İncelenen Kitaplar

- MEB (2019). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. Ankara: Anıttepe Yayıncılık

MEB (2019). 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. Ankara: Açık Öğretim Okulları MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yayınları.

MEB (2019). 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. Ankara: Açık Öğretim Okulları MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yayınları.

MEB (2019). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı. Ankara: Açık Öğretim Okulları MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü Yayınları.

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 1, s. 262-279

## Çocuk Haklarına Yönelik Eğitici Çizgi Roman: "Sadece Biriyim"\*

Kadriye ÇELİK<sup>1</sup>  
Genç Osman İLHAN<sup>2</sup>

### Özet

Yenilenen eğitim-öğretim programları, yöntem ve tekniklerinde özellikle üstünde durulan hususlardan biri öğrencilerin öğrenme stili farklılıklarıdır. Her öğrencinin kendine ait daha iyi öğrendiği bir yöntem bulunmaktadır. Fakat gerek sınıfların mevcudu gerekse bu öğrenme stillerinin belirlenmesinde zaman engelinin bulunması, bireysel öğrenme stillerini yeterince açığa çıkaramamaktadır. Bu yüzden derslerde çeşitli materyallerin geliştirilmesi ve kullanılması bu açığı kapatmak için ideal bir yöntemdir. Hem bilinçli hem de bilinç dışı olarak öğrenciye pek çok öğrenme imkanı sunmasıyla birlikte iyi birer kültür aktarıcısı olan çizgi romanlar da kullanılabilir etkili görsel ve işitsel materyallerdir. Bu amaçla hazırlanmış olan "Sadece Biriyim" adlı dijital çizgi roman çocuk haklarını ele almaktadır. Sosyal bilgiler dersi 4., 5., ve 6. sınıf Birey ve Toplum, Etkin Vatandaşlık gibi öğrenme alanları kazanımlarını öğrenciye aktarabilecek bir materyal geliştirilmeye çalışılmıştır. Özellikle evrensel bir konu olması ve erken yaşlarda bilinç oluşturma için "Çocuk Hakları Evrensel Beyanname'si'nden" yararlanılarak çizgi roman materyali geliştirilmiştir. Geliştirilen bu materyalin hazırlanmasında Pixton isimli Web 2.0 aracından faydalanılmıştır. Hazırlanmış olan materyalin Sosyal bilgiler dersi öğretimine katkıda bulunmasının yanı sıra yetişkinlerde çocuk haklarına yönelik farkındalık oluşturma ve gelecekteki benzer çalışmalara da yardımcı olması hedeflenmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Çizgi Roman  
Eğitici Çizgi Roman  
Sosyal Bilgiler  
Çocuk Hakları  
Web 2.0

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 30.05.2021  
Kabul Tarihi: 24.06.2021  
Elektronik Yayım Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

\* Bu çalışma, 3-5 Haziran 2021 tarihinde düzenlenen ERPA kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> YL Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, clkadriye@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0001-7896-2590>

<sup>2</sup> Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, gosman.ilhan@gmail.com , <https://orcid.org/0000-0003-4091-4758>

# An Educational Comic on Children's Rights: "I am Only One of Them"

Kadriye ÇELİK<sup>1</sup>  
Genç Osman İLHAN<sup>2</sup>

## Abstract

One of the issues that are especially emphasized in the renewed education-training programs, methods and techniques is the learning style differences of the students. Each student has their own way of learning better. However, both the size of the classes and the time barrier in determining these learning styles cannot sufficiently reveal the individual learning styles. Therefore, the development and use of various materials in the lessons is an ideal method to close this gap. Comics, which are good cultural transmitters, are effective visual and auditory materials that can be used, as well as offering many learning opportunities to the student, both consciously and unconsciously. The digital comic book "I am Only One of Them", prepared for this purpose, deals with children's rights. It has been developed a material that can transfer the achievements of the 4th, 5th and 6th grades of social studies such as Individual and Society, Active Citizenship to the students. It has been tried to develop a material that can transfer the acquisitions of learning areas such as citizenship to the student. Comic book material has been developed by making use of the "Universal Declaration of the Rights of the Child", especially in order to be a universal subject and to raise awareness at an early age. Web 2.0 tool named Pixton was used in the preparation of this developed material. It is aimed that the prepared material will contribute to the teaching of Social Studies course, as well as raise awareness of children's rights in adults and help similar studies in the future.

## Keywords

Comics  
Educational Comics  
Social Studies  
Children's Rights  
Web 2.0

## About Article

Sending Date: 30.05.2021  
Acceptance Date: 24.06.2021  
Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Ülkemizde yaygın kabul gören tanımıyla eğitim, bireyin davranışında, kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik davranış meydana getirme sürecidir (Ertürk,1972). Günümüzde olmuş veya olası problemlerin üstesinden gelebilecek, farkındalığı yüksek, yeterli sayıda ve yeterli kalitede insan gücüne sahip olmak ise bilgiyi çok iyi bir şekilde işleyen, çağı yakalayan ve verimli bir eğitim sistemi ile mümkündür. Böyle bir eğitim sisteminin temel yapı taşlarından biri ise Sosyal Bilgiler eğitimidir. Bu yüzden Sosyal Bilgiler öğretiminde muasır ölçütlere sahip bir program, yöntem-teknik, materyal, eğitim teknolojileri geliştirmek ve uygulamak gerekmektedir.

Bir öğretim alanı olarak sosyal bilgilerin de pek çok mevcut tanımı bulunmaktadır. Alanın önemli uzmanlarınca tanımı ise şu şekildedir: "Sosyal bilgiler vatandaşlık eğitimi amacıyla insan ilişkileriyle ilgili bilgi ve deneyimlerin birleştirilmesidir" (Barr ve diğerleri, 1977:69). Sosyal bilgiler, disiplinler arası bir yapıya sahiptir. Bu yapı içinde sosyal ve beşeri bilimler, bir sosyal bilgiler etkinliği olacak şekilde, öğretim programındaki konulara uygun olarak entegre edilmektedir. Burada vurgulanan entegrasyon, sosyal bilgilerin doğasındaki en belirleyici özelliştir. Çünkü sosyal bilgiler, tarih, psikoloji, edebiyat, coğrafya, folklor ve felsefeden çok farklı olarak, bulguları ve sosyal bilimlerden elde edilen içerikleri belli bir amaçla entegre etmeye çalışan tek derstir (Barth, 1991). ABD'de yapılan araştırmalar öğrencilerin sosyal bilgilere yönelik tutum derecesinin, dil/edebiyat ve sayısal derslere göre daha düşük olduğunu göstermektedir. Bunun en önemli nedeni, öğrencilerin dersin amaçları ve ileriki hayatlarında ne tür bir işlevi olacağı gibi konularda net bir fikre sahip olmamalarıdır (Shug & Beery, 1987). Türkiye'de de sınırlı örneklemeler üzerinde yapılan araştırmalar, ABD'dekine benzer bulgular ortaya koymaktadır (Öztürk & Baysal, 1999). Günümüzde bu örnekler artırılmış olup, sosyal bilgilerin evrensel ve ulusal amaçları bakımından toplu bir şekilde ele alındığında, bireylerin etkin birer fert ve vatandaş olarak yetiştirilmesi bakımından en mühim alanlardan biri olduğu ortadadır (Dolmaz & Metin, 2021). Etkin bir vatandaşın temel özelliklerinden biri ise haklarının bilincinde olmasıdır. Bu özelliğe sahip yetişkinlik için haklarının bilincinde bir çocukluk dönemi geçirmek gereklidir. Dündar ve Hareket'e (2016) göre insan haklarının temel dayanaklarından beslenerek oluşturulmuş olan çocuk haklarına ilişkin tutum ve değerlerin, erken yaşlarda çocuklara kazandırılması büyük önem ve gereklilik arz etmektedir.

Öğrencilere sosyal bilgiler dersinin amaçları ve ileriki hayatlarında sosyal bilgiler dersinin ne tür bir işlevi olacağı hususunda bir aydınlatma büyük ölçüde sosyal bilgiler öğretmenleri ve ders kitapları aracılığıyla yapılmaktadır. Fakat her alanda olduğu gibi hedeflerin davranışa dönüştürülmesi boyutunda sadece öğretmen rehberliği ve ders kitapları eksik kalmakta bunun için çeşitli eğitim ve öğretim teknolojilerine, materyallere ihtiyaç duyulmaktadır. Eğitimde materyal kullanımı, öğrencilerin konuya katılımlarını sağlar, okuma ve araştırma arzusu uyandırır. Yanına gidilmesi veya sınıfa getirilmesi mümkün olmayan olay, olgu ve varlıkları, gerçek yüzleriyle sınıfa taşır (Doğdu & Aslan 1993). Sosyal bilgiler gibi sözel konuların ağırlıkta olduğu bir derste de sadece öğretmen rehberliği ve ders kitabının kullanılması, dersin başka materyallerle desteklenip, zenginleştirilmemesi öğrencilerin derse olan ilgisini ve verimliliğini olumsuz etkileyebilmektedir. Dolayısıyla dersin çeşitli materyallerle desteklenmesi ve kullanılacak materyallerin sağlıklı bir şekilde geliştirilmesi gerekmektedir. Sosyal bilgiler dersi için materyal geliştirirken uyulması gereken kurallar hedeflerin belirlenmesi, öğrenci ilgisinin çekilmesi, bilgi paylaşımı yapılması ve materyalin kendi başına kullanılabilmesi olarak ifade edilmiştir (Palmer, 1965). Ayrıca materyallerin eğlenceli, yaratıcılığı destekleyici ve somutlaştırıcı olması gerektiği söylenebilir (Dere, 2019). Bu tür materyallere ihtiyaç duyulduğu gibi sosyal bilgiler öğretmenlerinde çağın gereklerine uygun donanımda araç gereç kullanım becesirine sahip olması beklenmektedir. Tüm bu özellikleri içinde barındıran ve öğrenciyi hem derse karşı güdüleyebilecek hem de dersin verimini ve etkinliğini arttırabilecek alternatif materyallerden birisi de çizgi romanlardır. Çizgi roman, çeşitli kaynaklarda pek çok farklı şekilde tanımlanmış bir sanattır. Bu tanımlardan bazıları şu şekildedir: Wigan ve Uslu (2012)'ya göre çizgi romanlar grafik sanatların bir koludur ve çoğu zaman bir fikrin, bilginin ya da anlatının sıraya dizilmiş kareler içindeki resim ve yazılarla



iletmesine verilen isimdir. Kimi zaman sözsüz de olabilir, sadece sembolizmden yararlanılır ve yazı yerine konuşma balonu kullanılır. Türkiye’de önemli bir çizgi roman araştırmacısı olan Alsaç (1994)’a göre çizgi roman kendine özgü anlatım yöntemleri olan, özgün bir yaratı alanıdır. Çizgi roman bildirisini art arda gelen sahneler yoluyla iletir. McCloud (2019)’a göre çizgi roman, izleyicide estetik bir tepkiye yol açmaya yarayan veya bir mesaj iletmeye yarayan, bitişik düzende bir nizama göre ardışık duran görsel veya başka imgelerdir. Kelimeler, resimler ve diğer ikonlar da çizgi roman denen dilin kelime dağarcığını oluşturur. Son olarak çizgi romanlar bazı kaynaklarda 8. sanat bazı kaynaklarda ise 9. sanat olarak ifade edilmektedir (Alpin, 2006; Eğribel, 1992; Ceran, 2002). İster 8. sanat, ister 9. sanat olsun her halükarda çizgi roman hem edebi bir tür hem de görsel bir sanat ürünüdür. Çizgi roman, popüler kültür ürünü, avam kesimin eğlence aracı gibi kavramlarla değersizleştirilmeye çalışıldıysa da ilk ortaya çıkışından günümüze kadar olan süreçte büyük bir kitle iletişim aracı olmuştur. Bu kitle iletişim aracı günümüzde bir eğitim materyali olarak da kullanılabilir. Eğitici çizgi romanların eğitim alanında profesyonel bir şekilde kullanılması yaklaşık 20. yüzyılın ortalarında Amerika Birleşik Devletleri’nde başlamış ve çok kısa bir süre sonra Avrupa Kıtasının birçok ülkesinde yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanmıştır (Symeon, 2008). Üretildiği ilk dönemlerde sadece korku, macera, bilim kurgu, fantastik ve polisiye gibi konuları yoğun bir şekilde işlerken daha sonraki dönemlerde eğitim alanında da eğitici çizgi romanlardan faydalandığı görülmektedir. 1929 yılında Gallup Enstitüsü’nde yapılan araştırmalar neticesinde eğitici çizgi romanların özellikle profesörler, bankacılar ve doktorlar tarafından sevilerek okunduğu saptanmış ve erkeklerin %58,3’ünün, kadınların ise %56,6’sının eğitici çizgi romanları büyük bir ilgiyle takip ettikleri saptanmıştır (Metken, 1970). Yağlı (2017)’ya göre öğrenme ortamlarında çizgi romanlar öğrenciyi aktif hale getirerek düşünmeye, araştırmaya, eleştirel yaklaşıma, iş birliğine ve sorumluluk almaya yöneltilir. Ders esnasında konuya ilgi uyandırarak dikkat dağınıklığını giderir. Bu yüzden sosyal bilimlerden fen bilimlerine, yabancı dilden ana dil öğretimine kadar birçok alanda çizgi romanlar materyal olarak kullanıma uygundur. Eğitici çizgi romanların ders esnasında kullanılmasının sağlayabileceği diğer olası faydalar ise şu şekilde sıralanabilir:

- Kavram öğretimi ve varsa kavram yanlışlığının giderilmesinde etkili bir rol oynayabilirler.
- Yazım kuralları, noktalama işaretleri gibi dil bilgisi kuralları farkında olmadan öğrenciyi kazandırılabilir.
- Öğrenci çizgi romanda yer alan karakterlerin yerine kendini koyarak hem eleştirel düşünme becerisi hem de empati kurma yetisi kazanabilir.

Bu çalışmanın amacı Sosyal bilgiler öğrenme alanları kazanımlarından biri olan çocuk hakları konusu üzerine geliştirilen eğitici çizgi roman tasarımının paylaşılmasıdır. Tasarlanan çizgi romanda Çocuk Hakları Evrensel Beyannamesinden yararlanılmıştır ama olay örgüsü tamamen bağımsızdır. Ana hedef kitle çocuklar ve onların kendi haklarını öğrenmeleri olsada yetişkinlerinde bu çizgi romandan bir farkındalığa ulaşmaları da hedeflenmektedir. Çocuk haklarının merkeze alındığı ve günümüzdeki çocuk hak ihlallerin yer aldığı dijital çizgi romanın hem eğitim hem toplumsal yaşam için katkı sağlayacak öneme sahip olduğu düşünülmektedir.

### **“Sadece Biriym” İsimli Dijital Çizgi Romanla İlgili Genel Bilgiler ve Hazırlanış Süreci**

Çocukluk evresi hayatın önemli bir bölümünü oluşturmakla birlikte, çocukluk gençliği, yetişkinliği şekillendiren bir dönem olarak nitelendirilmektedir. Mevcut bu

durumun bilincinde olan ülkeler, uluslararası platformlarda, kendi eğitim politikalarında ve sahip oldukları yasama faaliyetleri ile çocuk haklarına ilişkin algıları olumlu yönde geliştirme faaliyetlerini erken yaşlardaki bireylerine sunma çabası içerisinde bulunmaktadır (Erkman, 1995; akt: Fazlıoğlu, 2007). Grugel (2013)'in de belirttiği gibi; çocukların ve gençlerinin haklarının varlığına ilişkin talep; insan onurunun ve bireysel değerinin entelektüel zemine dayanan bir inancın büyük bir bölümünü oluşturmaktadır. Bu doğrultuda ülkelerin; çocukları toplumun bir ferdi olarak görmesi, kendilerine ilişkin karar alabilme özgürlüğüne ulaştırılması, belli standartlarda yaşamını devam ettirme ve kendini mevcut imkânlar doğrultusunda geliştirebilmesine olanak sağlaması, her türlü sömürü ve ahlaki açıdan uygun olmayan uygulamalarla ticari bir malzeme olarak kullanımının önüne geçebilmesi ve demokratik bir yapının gereği olarak özgür bir birey haline gelmesine fırsat vermesine yönelik uygulamalar geliştirmeleri beklenmektedir. Sosyal bilgiler dersine de öğrencilerin bir çocuk olarak haklarını öğretmek boyutunda üstüne büyük bir sorumluluk düşmektedir. Bu noktada çocuk hakları öğretiminde öğrencilerin daha rahat ve eğlenerek öğrenmelerini sağlayacak araçlara da ihtiyaç duyulmaktadır (Torun ve Duran, 2014). Bu sebeple hazırlanmış olan eğitici çizgi romanın konusu, çocuk hakları olarak seçilmiştir. Çizgi roman çiziminde yararlanılan Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan ilgili kazanımlar ise şu şekildedir;

SB.4.6.1. Çocuk olarak sahip olduğu haklara örnekler verir.

SB.5.1.3. Sahip olduğu hakların farkında olan bir birey olarak katıldığı gruplarda aldığı rollerin gerektirdiği görev ve sorumluluklara uygun davranır.

SB.5.1.4. Çocuk olarak haklarından yararlanmaya ve bu hakların ihlal edildiği durumlara örnekler verir.

SB.5.6.3. Temel hakları ve bu hakları kullanmanın önemini açıklar.

SB.6.6.5. Türkiye Cumhuriyeti'nin etkin bir vatandaşı olarak hak ve sorumluluklarının anayasal güvence altında olduğunu açıklar. ( MEB, 2018)

### **Çizgi Romanın Oluşturulma Aşamaları**

1. Aşama: Sosyal bilgiler dersi öğrenme alanı/alanları seçilmiştir.

2. Aşama: Belirlenen öğrenme alanında anlatılacak konu saptanmıştır.

3. Aşama: Konu ile ilgili karakterler, mekanlar, zaman dilimi ve isimler belirlenmiştir.

4. Aşama: Senaryo oluşturulmuş ve taslak olarak bir kağıda çizilmiştir.

5. Aşama: Senaryo Pixton programına uygun karakterler, ortamlar ve zaman diliminde farklı odak noktaları kullanılarak geçirilmiştir.

6. Aşama: Konuşma balonları, ses efektleri, boş (yazısız) paneller, alt ve üst bantlar eklenmiştir.

7. Aşama: Dil ve üslup olarak kontrol edilmiştir.

### **Hazırlanan Eğitici Çizgi Romanın Yapı Özellikleri:**

- Çizgi roman toplam 56 panelden oluşmaktadır.
- Çizgi romanın hitap ettiği öğrenme alanları: Birey ve Toplum, Etkin Vatandaşlık
- Konu: Çocuk Hakları

•Karakterler: Cevher, Henrietta Holsman Fore, Jim Bridenstine, Astronotlar

•Zaman: 20 Kasım 2024 - 23 Kasım 2024 aralığı

### Karakterler



#### Cevher:

- Enka gezegenine giden çocuklardan biridir.
- Astronotlara karşı çocukların sözcülüğünü yapar.
- Bir maddenin özü, değerli taş anlamlarına geldiği için çocukların adına astronotlarla iletişime geçen çocuğa bu isim uygun görülmüştür.

#### Henrietta Holsmen Fore:

- 1 Ocak 2018'den itibaren UNICEF'in yedinci Genel Başkanlığını yapmaktadır.
- Çocukların küresel ölçekte kaybolmasıyla birlikte ailelerin başvurduğu kişidir.
- Çocukların bulunması için çalışmalar yapar.



#### Jim Bridenstine:

- 19 Nisan 2018 tarihinde NASA yöneticisi olarak seçilmiştir.
- Çocukların dünyada olmadıklarını öğrenince Henrietta Holsmen Fore ile iletişime geçer.
- Astronotları, çocukları bulmaları için uzaya gönderir.

Yağlı (2017)'ya göre çizgi romanlarda öykü, romanda olduğu gibi genellikle kahraman veya kahramanlar etrafında gelişir. Kahramanlar bazen gerçek üstü bazen de diğer insanlardan farklı özellikleri olan bir kişidir. İyinin, doğruluğun, dürüstlüğün, ezilenin temsilcisi, topluma örnek davranışlar sergileyen kahraman, tarihteki bu tanımını edebi anlatılarda kendine uygulama alanı bulur. Romanda kendisini yazılı, çizgi romanda ise hem görsel hem de yazı düzlemlerinde ifade eder. Hazırlanmış olan "Sadece Biriğim" adlı çizgi roman karakterlerinin de bu özelliklere sahip olmasına dikkat edilmiştir.

### Olay Örgüsü

Olay 20 Kasım 2024 sabahı başlamaktadır. Tarih seçimi rastgele olmamış, 20 Kasım Çocuk Hakları günü, 2024 ise Cenevre Çocuk Hakları Bildirisinin 100. yılı olduğu için böyle bir tarih belirlenmiştir. Çizgi romanın doğasında bulunan unsurlardan biri evrensellik olduğu için konu seçiminde olduğu gibi olay örgüsüne de evrensellik katmak amacıyla farklı ülkelerden çocukların kaybolmasıyla birlikte başlamaktadır. Panellerde çocukların kaybolmasıyla ilgili Türkiye'den, İngiltere'den, Mısır'dan ve ABD'den kendi dilleri ile

kesitler sunulmuştur. Paneller oluşturulurken zaman ve mekan açısından geçiş uyumlarına dikkat edilmeye çalışılmıştır. Çünkü McCloud (2019)'a göre çizgi romanda hareket, paneller arası meydana gelen, tamamlama adı verilen zihinsel bir süreç sonucu oluşmaktadır.

Çocuklar ise o sırada dünyanın dışında farklı bir gezegendedir. Olağanüstü durumlara yer verilmesi çizgi romanın doğasında vardır. Çocukların gezegeninin ismi ENKA olup bu isim de "temiz, en pak" anlamına geldiği için seçilmiştir. Enka gezegeninde bulunan çocuklar dünyadan ayrılmak zorunda kalmalarından pek hoşnut değildir. 22 Kasım 2024'e kadar çocuklar dünyanın her yerinde aranmış fakat bulunamamıştır. Bu durum boş panellere alt ve üst metin eklenerek yazı yoğunluğundan arındırılarak dile getirilmiştir. Kireççi (2008)'ye göre çizgi roman yazıları hazırlanırken çok aşırıya kaçılmamakla birlikte yazıların çok cılız kalmamasına da önem gösterilmelidir. Başka bir deyişle yazı, gerekli olduğu kadar yazılmalıdır. Çizgi romanda yazının uygulanması, senaristin elindeki materyali ne kadar iyi tanıdığıyla da yakından ilgilidir. Aynı şekilde McCloud (2019)'a göre ise çizgi roman sanatı, eklemeye olduğu kadar çıkarmaya da müsaittir. Ve dünyanın tüm çizgi roman sanatçılarının en temel sorunu işte bu "çok fazla" ile "çok az" arasındaki dengeyi tutturabilmektir.

Çocukların bulunamamasıyla birlikte tepkili ebeveynler soluğu UNICEF genel merkezinde almaktadır. Burada UNICEF'in çocukların ve haklarının korunması ile ilgilenen bir kuruluş ve genel merkezinin de New York'ta olduğu bilgisi verilmek istenmiştir. UNICEF başkanı Henrietta Holsman Fore acilen bir basın toplantısı yapmaya karar vermiş ve toplantı yaptığı sırada asistanının çağrısıyla toplantı salonunun dışına çıkmıştır. Dışarıda NASA başkanı Jim Bridenstine ile tanışmış ve Bridenstine, Fore'a uzaydaki aktif ve haberleşme uyduları sayesinde çocukların nerede olduklarına dair bazı sinyaller aldıkları müjdesini vermiştir. Bu iletişim halinde kullanılan baloncuklar da rastgele kullanılmamış olup konuşma, düşünce, fısıltı veya bağırma gibi özellikleri biçimsel olarak dikkate alınmıştır. Kireççi (2008)'ye göre balonlarla hayat bulan dil, grafik mantığa uymalıdır. Senarist, konuşma balonlarının, tasvir ve düşünce kutularının kullanımını da bilmelidir. Çizimin vurgusu, açısı, büyüklüğüne göre nereye nasıl konması gerekebileceğini göz önüne alarak kare anlatımını desteklemek üzere ölçütler belirlenmelidir. Ardından yine aynı şekilde yazısız, alt ve üst metinlerden oluşan panellerle dünyadaki bu kutlama havası verilmiştir. Aynı günün akşamı aktif bir uzay rampası olan Kennedy Uzay Üssü Kompleks 39'dan astronotlar uzaya gönderilmiş buradaki zaman geçişi hava karartılarak verilmiştir. Uzayda ilerleyen mekik çizgi romanın doğasına has olan ses efektleri ile birlikte aktarılmıştır. Astronotlar ile ana çocuk karakterimiz Cevher'in karşılaşmasıyla birlikte asıl kazandırılmak istenen mesaj Çocuk Hakları Evrensel Beyannameğine dayalı olarak verilmiştir. Cevher astronotlarla karşılaşmasının ardından sözü diğer arkadaşlarına bırakmış ve her bir çocuk beyannameye dayalı olarak neden dünyadan ayrıldıklarından bahsetmiştir. Her çocuğun sözünü "sadece biriyim" şeklinde bitirmesinden dolayı tasarlanan çizgi romanın adı da "sadece biriyim" olarak belirlenmiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sosyal bilgiler dersinde kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi için öğrenmeyi harekete geçirecek, araştırmaya yöneltecek özgün materyallere ihtiyaç vardır (Çelikkaya, 2013; Yaylak, 2019). Çizgi roman gibi görsel materyaller bilgilerin kavramsallaşmasını sağlayarak algılamayı ve öğrenmeyi kolaylaştırır. Öğrencilerin konuya katılmalarını sağlamasının yanı sıra unutmayı da azaltır. Eğitici çizgi romanlar konunun aktarılmasının yanında güzel

ahlaklı olmayı öğütler ve bu mesajın öğrenciye etkili şekilde aktarılmasını sağlar. Dolayısıyla iyi insan olma amacına da hizmet edebilir. Bu bakımdan eğitici çizgi romanlar, Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan değerlerin öğrenciye kazandırılması boyutunda da kullanılabilir işlevli materyallerdir. Çizgi romanların sosyal bilgiler ve sosyal bilgilerin içerisinde yer alan disiplinlerin eğitiminde kullanılmasının önerildiği çalışmalar vardır (Parsons ve Smith, 1993; Pustz, 2012).

Türkiye'deki literatür tarandığında sosyal bilgiler çizgi roman ilişkili bazı çalışmaların yer aldığı görülmektedir. İlhan (2016) "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Çizgi Romanların Kullanımı" adlı doktora tezinde İstanbul'da bir ortaokulda ilköğretim 7. sınıf kademesinde yapılan uygulama sonucu öğrencilerin çizgi romana karşı bakış açılarının olumlu yönde bir etkisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal Bilgiler dersinin 3. öğrenme alanı içerisinde bulunan İstanbul'un Fethi konusu çizgi roman ile birlikte işlenmiş, çizgi roman kullanımının öğrencilerin başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve tarih algılarına karşı olumlu bir etki bıraktığı tespit edilmiştir. İlhan ve Oruç (2019) "Sosyal Bilgiler Dersinde Çizgi Roman Kullanımı: Teksas Tarihi" adlı yarı-deneysel araştırma modelinin kullanıldığı çalışmada çizgi roman kullanımının ortaokul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki başarı ve motivasyonları incelenmiş olup, elde edilen bulgulardan çıkan sonuçlara göre çizgi romanların ders başarısı ve öğrenci motivasyonunu olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Şentürk ve Şimşek 2021 yılında eğitici çizgi roman ve eğitici çizgi filmin sosyal bilgiler dersi kullanımlarının karşılaştırmışlardır. İki materyalinde öğrenci başarısını artırdığı ve derse karşı tutumu olumlu etkilediği sonucu araştırmacılar tarafından ortaya konmuştur. Web 2.0 aracı Pixton'a yönelik sosyal bilgiler öğretmen adaylarının deneyimlerinin ortaya konduğu başka bir çalışmada altı haftalık bir uygulama sürecini kapsamaktadır. Çalışma sonucunda çizgi roman kullanımıyla ilgili olumlu görüşlere ulaşılmıştır (Avaroğulları & Mutlu, 2019). Topkaya (2014) tarafından yazılan doktora tezinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına, derse yönelik tutumlarına ve demokratik algılarına olumlu yönde etki ettiği belirtilmiştir. Ünal ve Demirkaya (2019) tarafından eğitici çizgi romanın sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik yapılmış olan ön test-son test kontrol gruplu yarı deneysel çalışma 5. sınıf öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiş olup, "Haritayı Tanıyorum" ve "İklim ve Yaşamım" konuları eğitici çizgi romanlar ile işlenmiştir. Araştırma verilerinin analizi sonucunda sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin başarıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu fakat derse yönelik tutumları üzerinde bir etkisinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışmaya benzer çalışmaların varlığı da literatürde dikkati çekmektedir. Sosyal bilgiler eğitiminde değer öğretimi için geliştirilen çalışma da araştırmacılar bu çalışmada da olduğu gibi Pixton isimli Web 2.0 aracından yararlanmışlardır (Keskin ve İlhan, 2021). Yazarlar ilgili araştırma da bir labirent üzerinden ortaokul çağındaki öğrencilerin yaşadıklarını değerler aktarımı yoluyla ele almışlardır. 48 kare üzerinden geliştirilen "Gizemli Labirent" isimli dijital çizgi roman materyali hem sosyal bilgiler hem de değerler öğretimi için tasarlanmıştır. Kaba, Şin ve İlhan tarafından 2020 yılında yayınlanan "Aktif Vatandaş Bilge" isimli dijital çizgi roman materyali bütün detaylarıyla birlikte okuyucuya aktarılmıştır. Bu materyalin uygulaması ise sosyal bilgiler dersi etkin vatandaşlık ünitesinde yapılmıştır (İlhan, Kaba & Şin, 2021). Uygulamada yarı deneysel yöntem kullanılmış, başarı testi ile toplanan verilere göre öğrencilerin başarısının arttığı tespit edilmiştir. Daha önce geliştirilen dijital çizgi roman materyalinin uygulamada başarılı

olduğu böylece ortaya çıkmış olmaktadır. Web 2.0 araçlarından yine Pixton'da geliştirilen başka bir çizgi roman materyali ise "Gezdim, Gördüm, Öğrettim" adını taşımaktadır. Vatandaşlık eğitimi ile ilgili olan bu çalışma da kahramanın sosyal bilgiler öğretmeni olduğu ve farklı ülkeler üzerinden demokrasi kazanımı aktarılmaya çalışılmıştır (Ak, Erdoğan & İlhan, 2020). 2020 yılında yayınlanan çalışma soyut konuların somutlaştırılması için hem çizgi romanın materyalleştirilmesi ve ortaya konma süreci açısından önemlidir. Çizgi roman materyalinin geliştirilmesinin ele alındığı başka bir çalışmada bu aracın ortaya konmasındaki süreçler ifade edilerek açıklanmıştır (Gülersoy & Turkal, 2020). Eğitim ortamları için geliştirilen ve süreç detaylarının verildiği çalışmalar üzerinde araştırmacılar daha fazla durdukları ve yayın sayısında bir yükseliş olması dikkat çekicidir. Bu noktada bahsedilen çalışmaların alana büyük bir katkısı olduğu söylenebilir. Çünkü uygulama yapılan bazı çalışmaların kullandıkları ya da ortaya çıkardıkları çizgi roman materyalini yayımlarında paylaşmadıkları görülmektedir. Başka araştırmacıların, eğitimcilerin ve öğrencilerin yararlanması için kullanılan materyallerin paylaşılması büyük bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Tabii ki uygulama çalışmalarının neredeyse tamamında elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler dersi için de akademik başarı ve derse karşı olan tutumun olumlu olduğu anlaşılmaktadır. Bu sebeple öğretmenlerin ders öncesinde, ders esnasında veya ders sonrasında kullanabilecekleri eğitici çizgi roman örneklerinin çoğaltılmasıyla birlikte derslerin daha keyifli, yaratıcı ve verimli geçmesi beklenmektedir. Derslerde kullanılmak amacıyla hazırlanacak olan dijital çizgi romanların oluşturulması ve geliştirilmesi aşamasında eğitimci veya araştırmacılara verilebilecek öneriler ise şu şekildedir:

- Hazırlama aşamasında öğrenci yaş ve gelişim özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır.
- Hazırlanacak olan çizgi romanın konusu dersin öğrenme alanına ve kazanımına uygun olmalıdır.
- Çizgi roman bir öğretim materyali olarak kullanılacağı için yazım kuralları ve noktalama işaretlerine dikkat edilmelidir.
- Yazı yoğunluğu çizgi romanın doğasına aykırı bir durum olduğu için fazla yazıdan kaçınılmalıdır.
- Her şeyin yazı ile ifade edilmesini engellemek için alt ve üst metin, geçiş paneli gibi imkanlardan yararlanılabilir.
- Öğrencilere kazandırılmak istenen değer ve tutumlar çizgi roman karakterlerine kişisel özellik olarak verilebilir.
- Olağanüstü kişiler, olaylar ve durumlar öğrenci ilgisini daha fazla çektiği ve yaratıcı düşünme becerisini beslediği için olağanüstü unsurlara yer verilmelidir fakat tamamen gerçek yaşamdan da kopmamalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Ak, M.M.; Erdoğan M.F. ve İlhan, G.O. (2020). Görsel bir öğretim materyali olarak dijital çizgi roman tasarımı: gezdim, gördüm, öğrettim. *Journal of History School (JOHS)*, 13(7): 2458-2484
- Alpin, H. (2006). *Çizgi roman ansiklopedisi*. İnkilap Kitabevi.

- Alsaç, Ü. (1994). *Türkiye’de karikatür, çizgi roman ve çizgi film*. İletişim Yayınları
- Avarogullari, A. K. & Mutlu, Z. (2019). Pre-service social studies teachers' opinions on using comic books in social studies teaching. *Asian Journal of Education and Training*, 5(4), 538-547.
- Barr, R. D., Barth, J. L. & Shermis, S. S. (1977). *Defining the social studies*. National Council for the Social Studies.
- Barth, J. (1991). *Elementary and junior hing/middle school social studies curriculum*. University Press of America.
- Ceran, K. (2002). Çizgi roman nedir? L. Cantek (Ed.), *Çizgili Hayat Kılavuzu: Kahramanlar, Dergiler ve Türler (28-29)*. İletişim yayınları.
- Çelikkaya, T. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretim araç-gereç ve materyallerini kullanma düzeyleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32 (1) 73-105.
- Dere, İ. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının öğretim materyali geliştirme ve kullanımı hakkındaki görüşleri. *Balikesir University Journal of Social Sciences Institute*, 22(41), 89-112.
- Doğdu, S. & Aslan Z. (1993). Eğitim teknolojisi uygulamaları ve eğitim araç gereçleri. Tekişik Ofset.
- Dolmaz, M. & Metin, Ö. (2021). The place of history subjects in the social studies textbooks. *Turkish History Education Journal*, 10 (1) , 88-114.
- Dündar, H. & Hareket, E. (2016). Türkiye’de ilköğretim hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının çocuk hakları açısından incelenmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(2), 85-103.
- Eğribel, E. (1992). Çizgi roman olayı ve toplum. *Sosyoloji Dergisi*, 3(3), 1-44.
- Ertürk S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
- Fazlıoğlu, Z. (2007). *Çocuk hakları sözleşmesinde yer alan çocuk hakları konusunda öğretmenlerin ve yöneticilerin bilinç düzeyleri*. (Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi) Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Grugel, J. (2013). Children’s rights and children’s welfare after the convention on the rights of the child. *Progress in Development Studies*, 13(1), 19–30.
- Gülersoy, A. E. & Türkal, B. (2020). Oluşturma-geliştirme açısından sosyal bilgiler öğretiminde bir öğretim materyali olarak çizgi roman kullanımı. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 6(2), 299- 326
- İlhan, G. O. (2016). *Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi romanların kullanımı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi), Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- İlhan, G. & Oruç, Ş. (2019). Sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımı: Teksas tarihi. *Eğitim ve Bilim*, 44(198), 327-341.
- İlhan, G. O., Kaba, G., & Sin, M. (2021). Usage of digital comics in distance learning during COVID-19. *International Journal on Social and Education Sciences (IJonSES)*, 3(1), 161-179.

- Kaba, G., Şin, M. & İlhan, G. O. (2020). Eğitimde dijital çizgi roman tasarımı: Etkin vatandaş bilge. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*, 83, 107-123.
- Keskin, A. & İlhan, G. (2021). Değerler eğitimine yönelik dijital çizgi roman tasarımı: "Gizemli Labirent". *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi* 4(1), 250-264
- Kireççi, Ü. (2008). *Çizgi roman senaryosu*. Crea Yayıncılık.
- McCloud, S. (2019). *Çizgi romanı anlamak*. (Çev. C. Ülgen). Sırtlan Kitap.
- MEB, (2018). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programına aşağıdaki adresten 26.02.2021 tarihinde erişilmiştir. <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%20C4%B0LG%20C4%B0LER%20C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI%20.pdf>
- Metken, G. (1970). *Comics*. Fischer Bücherei.
- Özdemir, E. (2010). *Eğitici çizgi romanların altıncı sınıf öğrencilerinin ısı transferi kavramındaki başarısı üzerindeki etkileri*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi) Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Öztürk, C. & Baysal, N. (1999). İlköğretim 4-5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 13-21.
- Palmer, J. R. (1965). Establishing adequate criteria for selecting social studies materials. *The High School Journal*, 49(1), 6-12.
- Parsons, J. & Smith, K. (1993). Using Comic Books To Teach. Retrieved from ERIC Database. ERIC Document ED363892.
- Pustz, M. (2012). *Comic Books and American Cultural History*. Continuum International Publishing Group.
- Rolan, B. (2000). *Çizgi Roman Sanatı*. Engin Yayıncılık.
- Shug, Marc C. & Beery, R. (1987). *Teaching social studies in the elementary school*. Scott, Foresman and Company.
- Symeon, R. (2008). State of the art comics in education. Using Web Comics in Education. Project Deliverable Report. Retrieved from [http://www.educomics.org/material/deliverables/Deliverable1\\_StateoftheArt.pdf](http://www.educomics.org/material/deliverables/Deliverable1_StateoftheArt.pdf) adresinden 26.02.2021 tarihinde alınmıştır.
- Şentürk, M. & Şimşek, U. (2021). Educational comics and educational cartoons as teaching material in the social studies course. *African Educational Research Journal*, 9(2), 515-525
- Topkaya, Y. (2014). *Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Torun, F. & Duran, H. (2014). Çocuk hakları öğretiminde oyun yönteminin başarıya, kalıcılığa ve tutuma etkisi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 418-448.



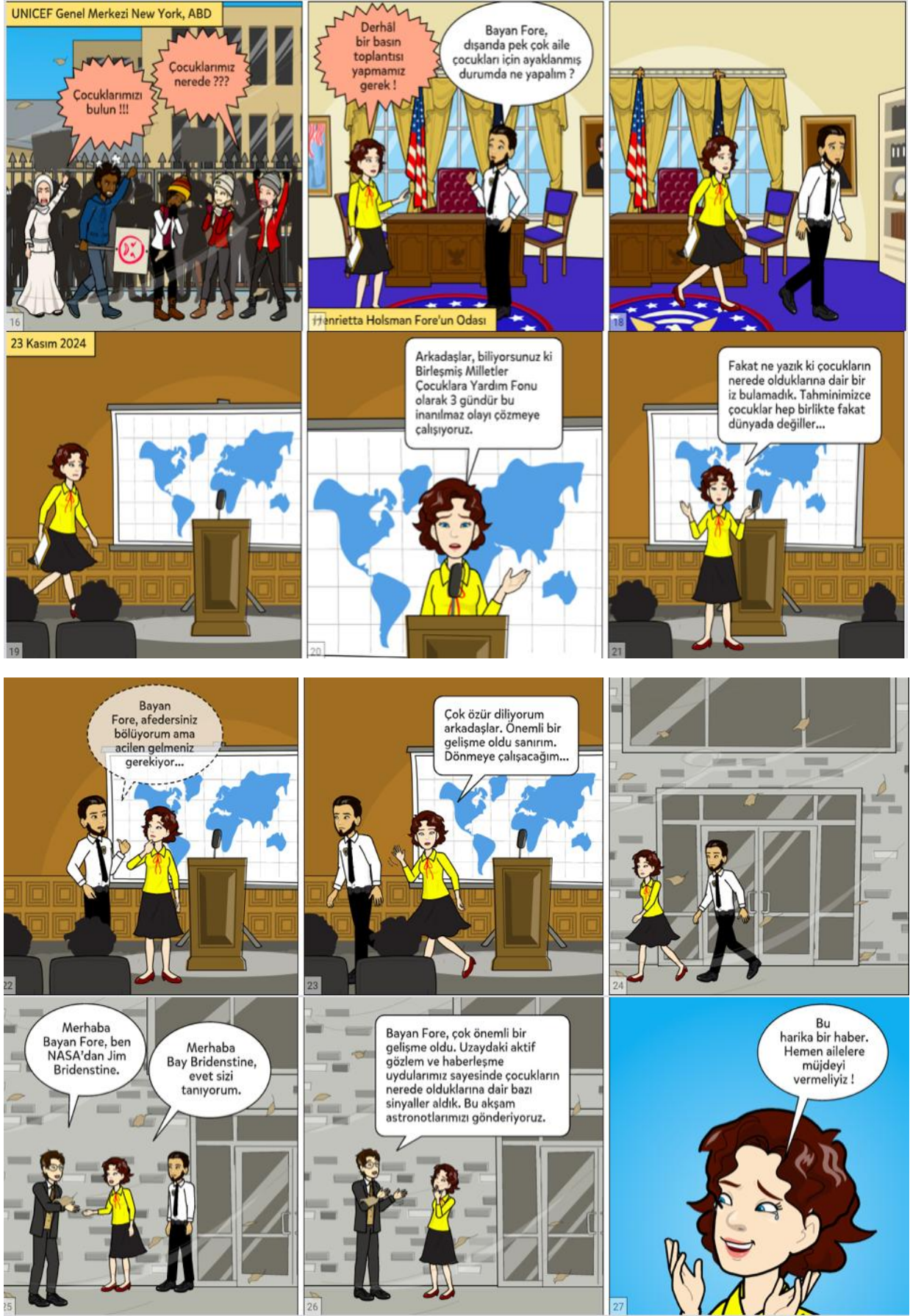
- Ünal, O. & Demirkaya, H. (2019). Eğitici çizgi romanın sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik yarı deneysel bir çalışma. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 40, 92-108
- Yağlı, A. (2017). *Modern bir anlatı sanatı olarak çizgi roman*. Kriter Yayınevi.
- Yaylak, E. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının hazırladıkları materyallerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 14(2), 873-897.
- Wigan, M. & Uslu, M.E. (2012). *Görsel illüstrasyon sözlüğü*. Literatür Yayınları.  
<https://www.pixton.com/> adresinden 26.02.2021 tarihinde erişildi.

## Tasarlanan Çizgi Romandan Örnek Sayfalar

















40



41



42



43



44



45

**Madde 6:** Yaşamak, her çocuğun temel hakkıdır ve herkesin ilk görevi çocukların yaşamını korumaktır.



46

**Madde 11:** Anne ve babalarının izni olmadan hiçbir çocuk başka bir ülkeye götürülemez. Çocukları bu şekilde başka yerlere götüren kişilere karşı mücadele edilmelidir.



47

**Madde 21-22:** Yaşadığı ülkenin dışında bir başka ülkeye gitmek zorunda kalan her çocuğun, gittiği ülke tarafından korunma hakkı vardır.



48

**Madde 24:** Her çocuğun sağlık hizmetinden yararlanma hakkı vardır. Hastalıklardan korunması devletin ve toplumun güvenliği altında olup çocukların beslenmesine, aşılanmasına, çevrenin temizliğine ve diğer sağlık koşullarına dikkat edilir.



49

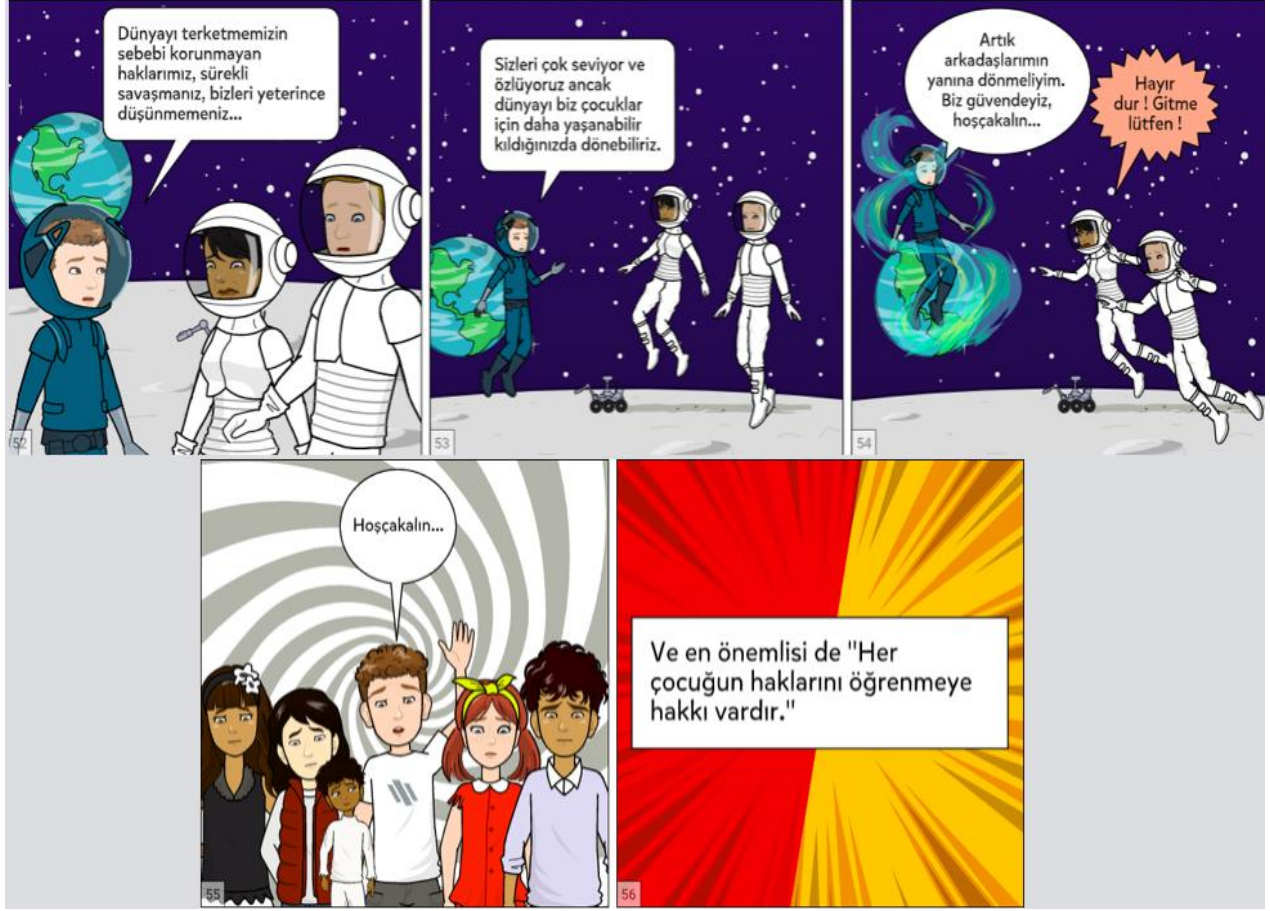
**Madde 32:** Çocuklar yetişkinler gibi çalıştırılmazlar. Çalışmak zorunda kalırlarsa yapacakları iş onların sağlığı ve eğitimleri için sorun oluşturmamalıdır.



50



51



## İlköğretim Öğrencilerinin Problem Çözmeye yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri ile Matematik Dersine Yönelik Tutum ve Başarıları arasındaki İlişkinin İncelenmesi\*

Lütfiye ALTUNTAŞ<sup>1</sup>

Yavuz ERİŞEN<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırma ilköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik dersi tutumu ve ders başarıları arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Çalışma evrenini İstanbul ili Maltepe ilçesinde bulunan dört (4) devlet okulundaki 7. sınıf öğrencileri oluşturmuştur. Araştırmaya 215 kız, 237 erkek olmak üzere toplam 452 öğrenci katılmıştır. Araştırmaya katılan öğrencilere "Matematik Tutum Ölçeği" ile "Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi" ölçeği uygulanmıştır. Elde edilen bulgular öğrencilerin bir problem durumunda çoğunlukla yansıtıcı düşündüklerini, fakat "sorgulama" becerilerinin "nedenleme" ve "değerlendirme" becerilerine göre düşük olduğu göstermiştir. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumları genellikle olumludur. Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik dersindeki akademik başarı arasında pozitif anlamlı bir ilişki olduğu, akademik başarısı yüksek öğrencilerin diğer öğrencilere göre daha çok yansıtıcı düşündükleri tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Yansıtıcı Düşünme  
Problem Çözme Becerisi  
Matematik Eğitimi  
Akademik Başarı  
Tutum

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 22.01.2021

Kabul Tarihi: 27.05.2021

Elektronik Yayım Tarihi: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

<sup>1</sup> Öğretmen, İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü, lutfiyeyildirim1@gmail.com , ORCID: 0000-0002-0325-9734

<sup>2</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, erisenyavuz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3339-5155

\* Bu araştırma 2. yazarın danışmanlığında yürütülen, 1. yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



# Investigation into the Relationship between the 7th Grade Students' Reflective Thinking Skills towards Problem Solving and their Math Achievement and Attitudes\*

Lütfiye ALTUNTAŞ<sup>1</sup>Yavuz ERİŞEN<sup>2</sup>

## Abstract

This research aimed to investigate the relationship between the 7th-grade students' reflective thinking skills towards problem-solving, mathematic attitude, and achievement. A quantitative, descriptive survey method was used in the research. The study's sampling consisted of 7th-grade students in four (4) public schools in the Maltepe district of Istanbul. A total of 452 students, 215 girls and 237 boys, participated in the study. The "Mathematical Attitude Scale" and "Reflective Thinking Skill for Problem Solving Scale" were applied to the participants. Based on the findings, it was determined that the students were mostly thought reflectively in the case of problems, but they used their "questioning" skills low compared to the "reasoning" and "evaluation" skills. It was also found that the students' attitudes towards mathematics were mostly positive and there was a positive relationship between the reflective thinking skills to solve problems and the academic achievement in a mathematics lesson. In addition, it was found that the students with high academic achievement were thinking more reflectively than the others.

## Keywords

Reflective Thinking  
Problem Solving Skills  
Mathematics Education  
Academic Achievement  
Attitude

## About Article

Sending Date: 22.01.2021

Acceptance Date: 27.05.2021

Electronic Issue Date: 25.06.2021

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Zaman ve koşullar değiştiğinde bireylerden beklenen nitelikler de sürekli değişmektedir. Son derece hızlı gelişmelerin yaşandığı dünyamızda, bireylerin gelecek çeyrek yüzyıl içinde hangi becerilere ihtiyaç duyacağını ve ne tür problemlerle karşılaşacak olduklarını tahmin etmek oldukça güçtür. Son yıllarda *21. yüzyıl becerileri* diye adlandırılan; problem çözme, yaratıcı düşünme, yansıtıcı düşünme, öğrenmeyi öğrenme, etkili iletişim kurma, birlikte çalışabilme, yabancı dil bilme ve matematik okuryazarlığı gibi beceriler bireysel ve toplumsal gelişme için olmazsa olmaz nitelikler olarak sıralanmaktadır. Günümüz dünyasında bilgiyi ezberleyen değil, onu yorumlayan, yeni bilgiler ve düşünceler üreten,

<sup>1</sup> Öğretmen, İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü, lutfiyeyildirim1@gmail.com , ORCID: 0000-0002-0325-9734

<sup>2</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, erisenyavuz@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3339-5155

\* Bu araştırma 2. yazarın danışmanlığında yürütülen, 1. yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

merak eden, sorgulayan, amaçlı düşünen insanlara ihtiyaç duyulmaya başlanmıştır. Bireylerin bu hızlı değişim ve dönüşüme ayak uydurması için “yaşam boyu öğrenme” becerilerinin kazanılması gerekli hale gelmiştir (Kendüzler, 2017). Yaşam boyu öğrenmenin yaşam şekli olması; öğrencilerin yaratıcı ve eleştirel düşünmelerine, problem çözme, mantık yürütme ve geliştirmelerine bağlıdır (Lester, 1994). Dünyanın geleceğini şekillendirmede ve söz konusu becerilerin geliştirilmesinde eğitim öğretim kurumlarında uygulanan programlar ön plana çıkmaktadır. Programlarda üst düzey düşünme becerileri olarak adlandırılan analiz, değerlendirme, sentez yapabilme, yaratıcı ve yansıtıcı düşünme, problem çözme becerilerinin yer alması son derece önemli hale gelmiştir. Problem çözme ve süreci, matematiğin temeli olarak kabul edilir. Bireyleri; problemin çözümüne ulaştıran bu süreç hayatın her alanında olduğu gibi bilim dallarında da uygulanmaktadır. Problem çözmenin geliştirilmesinde programlarda yer alan tüm dersler önemlidir fakat matematik dersi daha çok öneme sahiptir (Baki, Güç ve Özmen, 2012; Özsoy, 2005; Türnüklü ve Yeşildere, 2005). Matematik dersleri ne kadar soyutda olsa matematik doğada vardır ve insanlar matematiği icat etmemiş, keşfetmiştir. Dolayısıyla matematik ve gündelik hayat iç içedir. Matematikte sayılar, hesaplamalar kadar akıl yürütme, analiz, sentez, problem çözme, genelleme gibi beceriler de bulunmaktadır. Karşılaşılan problem, düşünmeye yönlendirerek problem çözme becerilerinin gelişmesine katkı sağlar.

Matematik dersi; problem çözme becerisi içindeki düşünme şekillerini kazandırarak bireyleri geleceğe hazırlar, hem bilimsel hem günlük yaşamda problemleri çözmeye katkı sağlar (Özcan, 2016). Eski yaklaşımda işlem yapma becerisi ile eş tutulan problem çözme becerisi; tahminde bulunma, varsayımlar yapma, keşfetme becerilerini içeren bir süreç olarak görülmektedir (Baki, 2008). Bundan dolayı düşünmenin ilk olarak problemin ortaya çıkması ile başladığı ve problemi çözmeyi amaç edinme ile devam ettiği söylenebilir. Problem çözme becerisine sahip olmak günlük hayat kadar matematik dersinde de başarılı olabilmek için önemlidir. Yapılan araştırmalar neticesinde problem çözümede başarı gösterenlerin matematik dersinde de başarı gösterdiği bilgisine ulaşılmıştır (Özsoy, 2005). Benzer şekilde karşılaşılan problem durumunu iradeli bir şekilde kontrol ettikleri zaman öğrencilerin matematiği daha derin anladıkları kabul edilmektedir (Sağ, 2012). Problem çözmenin matematik öğretim programının odağında olması matematiğin kuramsal bilgisinin anlaşılması, bu bilgiler arası ilişkiler kurulması problem çözme esnasında gerçekleştiği için önemlidir (Karataş ve Güven, 2010). Problem çözme becerisinin bu öneminden ötürü okullardaki matematik eğitiminde asıl hedef öğrencilere iyi birer problem çözme becerisi kazandırmaktır (Baki, 2008). Sürekli değişim içinde olan bu dünyada matematiği anlayanlar ve matematiği uygulayanlar geleceklerini şekillendirmede daha gelişmiş seçeneklere ve fırsatlara sahip olacaklardır. Matematik okuryazarlığı son yıllarda ülkemizde de üzerinde önemle durulan bir konu olmuştur. Bireylerin matematik okuryazarı olması, MEB öğretim programlarında da ifade edildiği gibi matematiksel işlem becerisi, günlük yaşamdaki olay ve olguları matematiksel olarak düşünebilmesi, matematiğin temel ilke, kavram ve yöntemlerinden yararlanarak hayatta karşılaşılabilecekleri problemleri çözebilmesi, açıklayabilmesi ve matematiksel çıktıları hayata uygulaması ile ilgilidir. Ancak matematik öğretiminin bu bileşenler çerçevesinde hayat ile yeterince ilişkilendirilerek ve disiplinlerarası bir yaklaşımla nitelikli gerçekleştirilememesi öğrencilerde matematiğe karşı olumsuz duygu ve düşünceleri de beraberinde getirmektedir. Mevcut eğitim uygulamaları ezbercilikten ziyade problem çözmeye, analitik-eleştirel düşünmeye yönlendirecek nitelikte olmalıdır. Bunu gerçekleştirebilmek öğrenenlerin kendi öğrenme süreçlerinin farkında olunması ile gerçekleşebilir. Bu noktada yansıtıcı düşünme becerilerinin edinimi önem teşkil eder

(Ersözlü ve Kazu, 2011). Üst düzey düşünme; ezber yerine anlama, anlamlandırarak öğrenme, bilgiyi pratikte kullanma ve karşılaşılan problemleri çözebilme, açıklama, sentez, genelleme yapma ve hipotezler oluşturma becerisinin kullanılmasını gerektirmektedir (Üstünoğlu, 2006; akt. Baş, 2013). Bu yüzden, düşünmede üst düzey bilişsel beceri olan yansıtıcı düşünme, yapılandırmacı anlayışta ana konu olarak ön plana çıkmış bulunmaktadır. İlgili literatür incelendiğinde matematikte problem çözme çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerisini araştıran bazı çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür (Albayrak, Şimşek ve Yazıcı Aybek2018; Erdoğan ve Şengül, 2019; Güneş ve Aybek, 2018; Kurtuluş ve Eryılmaz, 2017). Ancak ulusal ve uluslararası öğrenci başarılarını karşılaştırmaya yönelik çalışmaların ve sınavların odağındaki 7. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik dersine yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Matematiğin önemini derinlemesine anlayarak, öğrenerek; matematiği sevme fırsatının her öğrenciye verilmesi ve ezberci öğretimin, ezberci başarıların önüne bu şekilde geçilebilir düşüncesinden hareketle bu çalışmanın; sınıfta yansıtıcı düşünme etkinliklerinin kullanacak olan öğretmenlere, program geliştirecek olan uzmanlara ve kendi öğrenmelerinin farkına varmaları gereken öğrencilere yol gösterici olabileceği değerlendirilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik dersine yönelik tutum ve matematik dersi başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri nedir?
2. Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum düzeyleri nedir?
3. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik dersine yönelik tutumları arasında ilişki var mıdır?
4. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik dersi başarıları arasında ilişki var mıdır?
5. Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları matematik dersi başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri matematik dersi başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Deseni**

Bu çalışma İstanbul ili Maltepe ilçesindeki ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki problem çözme becerilerine dayalı yansıtıcı düşünme becerileri, matematik başarıları, matematik dersine yönelik tutumlarını ölçmeye ve bunlar arasındaki ilişkiyi belirlemeye yöneliktir. Araştırmada nicel, betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

### **Çalışma Evreni ve Örneklem**

Araştırmanın çalışma evreni 2018 bahar yarı yılı İstanbul ili Maltepe ilçesi devlet ortaokullarındaki 7. sınıf öğrencileridir. Evrenin belirlenmesi ve örneklemin seçiminde araştırmacıların çalışma koşulları, zaman, bürokratik süreçler gibi nedenlerle kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Örnekleme dört okuldan gönüllü katılan 215 kız, 237 erkek toplam 452 öğrenci oluşturmuştur. Bu öğrencilerin 255'i genel ortaokullarda

eğitim görürken, 197'si imam hatip ortaokulunda eğitim görmektedir. Örneklemeye giren 136 öğrencinin akademik başarısı 85 ve üzerinde, 60 öğrencinin akademik başarısı 84 ile 70 arasında, 46 öğrencinin 69 ile 55 arasında, 28 öğrencinin 54 ile 45 arasında, 23 öğrencinin 44 ve altındadır.

### Veri Toplama Araçları

Öğrencilerinin problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerilerini ölçmek için Kızılkaya ve Aşkar (2009) tarafından geliştirilen, geçerliği ve güvenilirliği ispat edilmiş problem çözmeye dayalı yansıtıcı düşünme becerisi ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin kullanımı için gerekli izin alınmıştır. Ölçek 14 madde ve üç boyuttan oluşan 5'li likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin boyutları sorgulama, nedenleme ve değerlendirilmedir. Mevcut araştırmada da uygulama öncesi 7. sınıf öğrencilerinden ulaşılabilen 50 kişiye ölçeğin ön uygulaması yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.79 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin matematiğe karşı tutumlarını ölçmek için, Duatepe ve Çilesiz tarafından (1999) geliştirilen geçerliği ve güvenilirliği ispat edilmiş matematik tutum ölçeği kullanılmıştır. 38 maddeden oluşan 5'li likert tipli bir ölçektir ve 4 boyuttan oluşmaktadır. Araştırmada uygulama öncesi 7. sınıf öğrencilerinden ulaşılabilen 40 kişiye ölçeğin ön deneme uygulaması yapılmış ve ölçeğin Cronbach Alfa değeri 0.94 olarak tespit edilmiştir. Öğrencilerin matematik ders başarılarının belirlenmesinde yarıyıl sonu karne notları kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Veriler analiz edilirken, 1. ve 2. alt problemlerde ortalama ve standart sapma, 3. ve 4. alt problemler için korelasyon testi, 5. ve 6. alt problemlerde ANOVA testi yapılmıştır.

## BULGULAR

### Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyleri

Öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme beceri düzeyleri ölçekte yer alan alt boyutlara göre incelenmiş ve alt boyutlar ile ilgili ifadeler verilen cevapların ortalama ve standart sapmalarına ait bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Sınıf Öğrencilerinin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Alt Boyutlarına Göre İncelenmesi

Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Beceri Düzeyleri		
Sorgulama	$\bar{x}$	Ss
Bir problemi çözemediğimde, neden çözemediğimi anlamak için kendime sorular sorarım.	3.31	1.17
Arkadaşlarımla çözüm yollarını sorgulayarak daha iyi bir çözüm yolu bulmaya çalışırım.	3.14	1.33
Problem çözerken, farklı çözüm yolları bulmak için kendime sorular sorarım.	2.94	1.28
Bir problemi okuduğumda, çözüm için hangi bilgiye ihtiyacım olduğunu düşünürüm.	3.89	1.18
Problemi okuduğumda verilen ve istenenleri belirlemek için kendime sorular sorarım.	3.31	1.31
<b>Sorgulama Boyutu Ortalaması</b>	3.31	1.25
Nedenleme		
Problem çözerken, hangi işlemi neden yaptığımı düşünerek yaparım.	3.75	1.24
Problem çözerken, yaptığım işlemlerin nedenini düşünerek, bulduğum sonuçla ilişkisini	3.43	1.29

kurmaya çalışırım.

Problem çözerken, her işlemimi önceki ve sonraki adımlarımı düşünerek yaparım.	3.52	1.24
Problemi okuduğumda, daha önce çözdüğüm problemleri düşünerek benzerlik ve farklılıklarına göre aralarında ilişki kurarım.	3.51	1.32
<b>Nedenleme Boyutu Ortalaması</b>	3.55	1.27
<b>Değerlendirme</b>		
Problemi çözdükten sonra daha iyi bir çözüm yolu bulabilir miyim diye düşünürüm.	2.96	1.27
Çözüm yollarımı tekrar tekrar değerlendirip bir sonraki problemi daha iyi çözmeye çalışırım.	3.50	1.29
Bir problemi çözdüğümde, yaptığım işlemleri tekrar inceler, değerlendiririm.	3.43	1.27
Problemi çözüp sonucunu bulduktan sonra yaptığım işlemleri kontrol ederim.	3.73	1.27
Problemi çözdükten sonra arkadaşlarımla çözümleri ile karşılaştırır, sonucumu değerlendiririm.	3.39	1.39
<b>Değerlendirme Boyutu Ortalaması</b>	3.40	1.29
<b>Genel Ortalama</b>	3.42	1.28

(1) 1-1.80 Hiç (2) 1.81-2.60 Çok az (3) 2.61-3.40 Kısmen (4) 3.41-4.20 Çoğunlukla (5) 4.21-5.00 Tamamen

Tablo 1 incelendiğinde öğrencilerin kendi algılarına göre problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine genel ortalama açısından çoğunlukla düzeyinde ( $\bar{x} = 3.42$ ) sahip oldukları görülmektedir. Ancak ortalama değer alt sınırdadır ve kısmen düzeyine de yakındır. Alt boyutlar açısından incelendiğinde “nedenleme” alt boyutunda gösterdikleri davranışların “çoğunlukla” düzeyinde, “sorgulama” ve “değerlendirme” alt boyutlarındaki davranışların ise “kısmen” düzeyinde yer aldığı görülmektedir.

Öğrencilerin, problem çözerken hangi işlemi neden yaptıklarını çoğunlukla düşündükleri, problem çözerken, yaptıkları işlemlerin nedenini düşünerek, buldukları sonuçla ilişkisini kurmaya çalıştıkları, problem çözerken her işlemin önceki ve sonraki adımlarını düşündükleri, problemi okuduklarında, daha önce çözdükleri problemleri düşünerek benzerlik ve farklılıklarına göre aralarında ilişki kurmaya çalıştıkları anlaşılmaktadır. Öğrenciler diğer davranışları ise kısmen yapmaktadırlar.

### Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri

Araştırmanın ikinci alt amacında “öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum düzeyleri nedir” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya cevap vermek için öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum ölçeğine verdikleri yanıtların analizi yapılmış ve tablolar halinde verilerek elde edilen bulgular açıklanmıştır.

**Tablo 2.** Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Alt Boyutlarına Göre İncelenmesi

Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutum Düzeyleri		
Sevgi, İlgi	$\bar{x}$	
Matematik sevdiğim dersler arasındadır.	2.38	1.45
Matematik çalışırken gergin olurum.	3.26	1.44
Matematik çalışmanın teşvik edici bir yanı yok.	3.69	1.39
Matematik öğrenmek zahmete değer.	3.75	1.40
Matematik problemlerini çözmeye çalışmak bana çekici gelmiyor.	3.35	1.50

Bazı insanların matematikten nasıl bu kadar hoşlandıklarını anlamıyorum.	3.32	1.59
Zorunlu olmasam matematik derslerine girmezdim.	3.65	1.45
Başkalarıyla matematik konuşmaktan hoşlanmam.	3.19	1.51
Matematik dersinden zevk alıyorum.	3.47	1.49
Matematiğin adını bile duymak beni huzursuz eder.	3.93	1.35
Bundan başka matematik dersi almak istemiyorum.	3.44	1.53
Diğer dersler bana matematikten daha önemli gelir.	3.49	1.40
Matematik kafamı karıştırır.	3.15	1.51
Keşke diğer derslerde matematik kullanmam gerekmeseydi.	3.27	1.51
<b>Sevgi, İlgi Boyutu Ortalama</b>	<b>3.40</b>	<b>1.47</b>
<b>Güven ve Korku</b>		
Matematik beni korkutmuyor.	2.30	1.35
Matematik derslerinde iyi notlar alabilirim.	3.81	1.22
Matematiksel düşünme yeteneğine sahip değilim.	3.51	1.41
Matematiği anlayamayacağımı düşünüyorum.	3.75	1.39
Matematik çalışmak gerektiğinde kendime güvenmem.	3.48	1.42
Matematik alanında iddialyım.	3.12	1.47
Diğer dersler bana matematikten daha önemli gelir.	3.49	1.40
Matematik sıkıcıdır.	3.48	1.52
Matematik en korktuğum derslerden biridir.	3.50	1.49
<b>Güven ve Korku Boyutu Ortalama</b>	<b>3.38</b>	<b>1.41</b>
<b>Matematiğin Günlük ve Mesleki Hayattaki Önemi</b>		
Matematiği hayatım boyunca birçok yerde kullanacağım.	4.01	1.22
Matematiği anlamaya çalışmak zaman kaybıdır.	4.07	1.24
Bu derste öğrendiklerimi günlük hayatta kullanacağımı sanmıyorum.	3.67	1.43
Meslek hayatımda matematiği kullanacağımı düşünmüyorum.	3.72	1.48
Matematiği iyi bilmek çalışma olanaklarımı artıracaktır.	4.13	1.21
Karşılaştığım problemleri matematik kullanarak çözmek hoşuma gider.	3.46	1.45
Matematik derslerinde başarılı olmak benim için önemlidir.	4.21	1.23
Matematik çalışırken kendimi çok çaresiz hissediyorum.	3.61	1.39
<b>Matematiğin Gündelik ve Mesleki Hayattaki Önemi Boyutu Ortalama</b>	<b>3.86</b>	<b>1.33</b>
<b>Zevk</b>		
Matematik çalışmayı isterim.	2.31	1.29
Yeni bir matematik problemiyle uğraşırken kendimi rahat hissedirim.	3.16	1.42
Matematik çalışırken sıra dışı bir soruyla karşılaşınca yanıt bulana kadar uğraşırım.	3.62	1.35
Matematik çalışmaya başlayınca bırakmak zor gelir.	3.02	1.45
Matematik çalışırken kaygılı olmam.	3.38	1.34
Matematik bir bilim değil yalnızca bir araçtır.	3.76	1.38
Derste çözümü yarım kalan matematik sorularıyla uğraşmak bana zevk verir.	3.12	1.52
Bu dersin mesleğime hiçbir katkısı yoktur.	3.88	1.40
<b>Zevk Boyutu Ortalama</b>	<b>3.28</b>	<b>1.39</b>
<b>Genel Ortalama</b>	<b>3.46</b>	<b>1.41</b>

Tablo 2’de görüldüğü gibi öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarının toplam aritmetik ortalaması ( $\bar{x}$ )=3.46 ve standart sapması (Ss)=1.41’dir. Buna göre öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum düzeyleri olumlu ve orta düzeyin biraz üstündedir. Öğrencilerin tutum puanları her bir alt boyut açısından incelendiğinde ilgi, sevgi alt boyutunda tutum puanlarının ortalamasının  $\bar{x}$ =3.40, güven ve korku alt boyutunda tutum

puanlarının ortalaması  $\bar{x} = 3.38$ , matematiğin gündelik ve mesleki hayattaki önemi puanlarının ortalaması alt boyutunda  $\bar{x} = 3.86$  ve zevk alt boyutunda ortalamalarının  $\bar{x} = 3.28$  olduğu görülmektedir. Buna göre öğrencilerin matematiğin gündelik hayattaki önemine ilişkin tutum puanlarının diğer boyutlardan daha yüksek olduğu ve biraz daha olumlu bir tutuma sahip oldukları söylenebilir.

### Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri İle Matematik Dersine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki

İlköğretim öğrencilerinin matematik tutumları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri arasında ilişki olup olmadığına ait bulgular Tablo 3’de gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi ile Matematik Dersine Yönelik Tutumları Arasında İlişki Düzeyine Yönelik Sonuçlar

Matematik Tutumu Puanı Ortalaması	Matematik Tutumu Puan Ortalaması	PÇYYD Ortalaması	Değerlendirme	Nedenleme	Sorgulama
1	1	-0.72	-1.69	-0.81	-0.46
p N		.129	.144	.087	.329
452	452	452	452	452	452

Tablo 3’ün incelemesinden öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir.

### Öğrencilerin Matematik Ders Başarıları İle Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerisi Arasında İlişki

Araştırmanın dördüncü alt amacında “öğrencilerin matematik ders başarıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri arasında ilişki var mıdır?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya dair elde edilen bulgular aşağıda verilen tabloda gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Öğrencilerin Matematik Ders Başarıları ile Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki Düzeyine Yönelik Sonuçlar

PÇYYD Ortalaması	Ders Başarısı	Değerlendirme	Sorgulama	Nedenleme
1	1	.427**		
.000				
r p	r p	.361**	.377**	.361**
		.000	.000	.000

Tablo 4’ de görüleceği gibi öğrencilerin matematik ders başarıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve beceri alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir,  $r = .427^{**}$ ,  $r = .361^{**}$ ,  $r = .377^{**}$ ,  $r = .361^{**}$ .

### Öğrencilerin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Matematik Dersi Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmanın 5. alt problemi “öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum düzeyleri akademik başarı düzeylerine göre farklılaşmakta mıdır?” şeklindedir. Bu soruya cevap vermek için öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutum puan ortalamalarının akademik başarı düzeyleri ortalamalarına göre farklılaşıp farklılaşmadığına ait ANOVA testi sonuçları Tablo 5’de verilmiştir.

**Tablo 5.** Öğrencilerinin Matematik Dersine Yönelik Tutumlarının Ders Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Matematik Ders Başarı Düzeyleri		N	$\bar{x}$	Ss			
Matematik dersine yönelik tutumların puan ortalaması	(1) 44 ve altı	23	2.83	.61			
	(2) 54-45 arası	28	2.88	.58			
	(3) 69-55 arası	46	3.04	.29			
	(4) 70-84 arası	60	2.92	.39			
	(5) 85-100 arası	136	2.84	.27			
Toplam		293	2.89	.38			
Varyansın Kaynağı		KT	sd	KO	F	P	Fark
Gruplar arası		1.433	4	.358	2.554	.039*	*
Gruplar içi		40.405	288	.140			
Toplam		41.839	292				

Analiz sonuçlarına göre, öğrencilerin matematik ders başarı düzeyleri ile matematik dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Farklılığın kaynağını tespit etmek için Post Hoc testlerinden Games Howell testi kullanılmıştır. Bu sonuca göre matematik ders başarısı 85-100 arasında olan öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları 44 ve altı, 45-54 ve 55-69 arasında ders başarısına sahip olanların matematik tutumlarına göre daha yüksek bir değere sahiptir. Ders başarısı 70-84 arasında olan öğrencilerin matematik tutumları 44 ve altı, 45-54 arasında ders başarısına sahip öğrencilerin tutumlarına göre daha yüksek bir değere sahiptir. Başarısı 55-69 arasında olan öğrencilerin matematik tutumları ise 44 ve altı, 45-54 arası akademik başarı sergileyen öğrencilerin tutumlarına göre daha yüksek bir değere sahiptir.

### Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Matematik Dersi Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumu

Araştırmanın son alt amacında öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin matematik dersi başarı düzeylerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ortaya koymak için yapılan ANOVA testine ait sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.** Öğrencilerin Problem Çözmeye Yönelik Yansıtıcı Düşünme Becerilerinin Matematik Dersi Başarı Düzeylerine Göre Farklılaşma Durumuna İlişkin Sonuçlar

Matematik Ders Başarı Düzeyleri		N	$\bar{x}$	Ss
Matematik dersine yönelik tutumların	(1) 44 ve altı	23	2.74	.89
	(2) 54-45 arası	28	2,89	.94
	(3) 69-55 arası	46	3.40	.69
	(4) 70-84 arası	60	3.60	.53



puan	(5) 85-100 arası				136	3.79	.74
ortalaması	Toplam				293	3.52	.80
	Varyansın	KT	sd	KO	F	P	Fark
	Kaynağı						
	Gruplar arası	35.980	4	8,995	16.784	.000*	*
	Gruplar içi	154.348	288	.536			
	Toplam	190.328	292				

Tablo 6' da görüldüğü gibi elde edilen sonuçlar öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin matematik dersi başarı düzeylerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiğini ortaya koymuştur. Farklılığın kaynağını tespit etmek için Post Hoc testlerinden Games Howell testi kullanılmıştır. Hangi gruplar arasında farklılık olduğu araştırıldığında, ders başarısı 85-100 arasında olan öğrencilerin 44 ve altı, 45-54 ve 55-69 arasında başarıya sahip öğrencilere göre daha çok yansıtıcı düşünme becerisi gerçekleştirdiği belirlenmiştir. Aynı şekilde 70-84 arasında başarıya sahip olanların 44 ve altı 45-54 arasında başarıya sahip olanlara göre; 69- 54 arasında başarıya sahip olanları 44 ve altı ve 45-54 arasında başarıya sahip olanlara göre problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin daha çok geliştiğini söylenebilir. Kısaca matematik ders başarısı yüksek öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ders başarısı düşük olanlardan daha fazladır denebilir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

### Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada ilköğretim öğrencilerinin matematik dersinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik dersine yönelik tutum ve matematik dersi başarıları arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmanın her bir alt problemine ilişkin elde edilen sonuçlar şunlardır:

- Öğrenciler problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerine çoğunlukla sahiptir. Alt boyutlar açısından incelendiğinde “nedenleme” alt boyutunda gösterdikleri davranışların “çoğunlukla” düzeyinde, “sorgulama” ve “değerlendirme” alt boyutlarındaki davranışların ise “kısmen” düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir.

- Öğrencilerin matematik dersine yönelik genel tutumları ortanın biraz üzerindedir. Alt boyutlar açısından bakıldığında öğrencilerin matematiğin gündelik hayattaki önemine ilişkin tutum puanlarının daha yüksek olduğu ve diğer boyutlara göre bu konuda biraz daha olumlu bir tutuma sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Ancak hiçbir boyutta öğrenciler olumlu yönde yüksek bir tutuma sahip değillerdir.

- Öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ve alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır.

- Öğrencilerin matematik ders başarıları ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ve alt boyutları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki saptanmıştır.

- Öğrencilerin matematik ders başarı düzeyleri ile matematik dersine yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmaktadır. Matematik ders başarısı yüksek öğrencilerin matematiğe yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir.

- Öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin matematik dersi başarı düzeylerine göre anlamlı farklılıklar gösterdiği belirlenmiştir. Matematik ders

başarısı yüksek öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ders başarısı düşük olanlardan daha fazladır.

Köseoğlu ve diğerleri (2017) tarafından yapılan araştırmada da 7. Sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisinin yüksek düzeyde olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca Pusmaz ve Tavşan (2019)'ın araştırmalarında da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Baki ve diğerlerinin (2012) gerçekleştirdiği çalışmada ise öğrencilerin problem çözme esnasında sorgulama, nedenleme ve değerlendirme alt boyutlarında karşılaşılan sorulara yeterli cevap veremedikleri buna karşılık problem çözmeye en kısa çözüm yoluna odaklanmalarından dolayı problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin düşük düzeyde gerçekleştiği belirlenmiştir. Bu bağlamda literatürde yapılan bu araştırma ile örtüşen ve örtüşmeyen sonuçlar olduğu görülmüştür. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ve matematik tutumları arasındaki ilişki incelendiğinde yapılan araştırmada problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ve alt boyutları ile matematik tutumu arasında bir ilişki olmadığı tespit edilmiştir. Bununla beraber, literatürden elde edilen veriler mevcut çalışmadan elde edilen verilerle uyumsuzdur. Güneş (2015)'in bilim sanat merkezlerindeki üstün yetenekli öğrencilerle yaptığı araştırmada problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ile matematik dersine yönelik tutum arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Demirel, Derman ve Karagedik (2015)'in araştırmasında problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ile matematik dersine yönelik tutum arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı, orta derecede ve pozitif bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Pimta, Tayruakham ve Nuangchalerm (2009)'un araştırmasında da problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisinin matematik tutumunu pozitif olarak etkilediği belirlenmiştir (akt. Baş ve Beyhan, 2012). Bilim sanat merkezlerindeki öğrenciler üzerinde yapılan çalışma matematik problemleri çözerken çok zevk aldıkları, diğer derslerden daha çok sevdiğileri, ilgi çektiği ve daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir (Güneş, 2015). Aydın ve Coşkun (2016) sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik motivasyonu ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi arasında pozitif anlamlı ilişki olduğunu belirtmiştir. Araştırmanın bu bulgusu ile literatürün uyumsuzmasının sebebi yapılan çalışmaların daha çok deneysel olması, mevcut çalışmanın ise durum çalışması olmasından kaynaklanabilir. Deneysel öntest-son test kontrol gruplu çalışmalarda araştırma grubuna yansıtıcı düşünme etkinlikleri kullanılarak anlatılan ders ile bu etkinliklerin kullanılmadığı derse karşı tutumların farklı olması beklenen bir durumdur. Fakat mevcut çalışma deneysel bir çalışma olmadığı gibi öğrencilerin kendi algılarına göre belirttikleri durumdan elde edilen sonuçları içermektedir. Öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile ders başarıları arasındaki ilişki incelendiğinde, pozitif yönde, orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucu elde edilmiştir. Bu sonuca bakarak, yansıtıcı düşünme becerilerinin kullanılmasına bağlı olarak akademik başarının da arttığı söylenebilir. Elde edilen sonuç ile ilgili literatür incelendiğinde McCrindle ve Christensen (1995) araştırmasında bir grup öğrenciye yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinlikler uygulandığında başarılarının, uygulanmayanlara göre daha iyi olduğunu belirlemişlerdir. Kırnık (2010)'ın yaptığı çalışmada yansıtıcı düşünmeyi geliştiren etkinliklerin Türkçe ders başarısına iyi yönde etkisi olduğu belirlenmiştir. İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarıları ve tutumlarına göre incelendiği Baş ve Beyhan (2012)'in çalışmasında yansıtıcı düşünme etkinlikleri uygulanan öğrencilerin akademik başarılarının, etkinlik uygulanmayan öğrencilere göre yüksek olduğu belirlenmiştir.. Tok (2008)'in çalışmasında yansıtıcı düşünme etkinliklerinin fen bilgisi dersindeki akademik başarıyı artırdığı tespit edilmiştir. Baş ve Kıvılcım (2013)'in

araştırmasında problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme ile öğrencilerin matematik ve geometri ders başarıları arasında pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu alanda yapılan diğer bazı çalışmalar da yansıtıcı düşünme becerisinin akademik başarıyı artırdığı sonucunu desteklemektedir (Ayazgök ve Aslan, 2014; Erdoğan ve Şengül 2019; Kızılkaya 2009; Özsoy, 2005). Buna göre yansıtıcı düşünme etkinliklerinin tercih edilerek planlandığı öğretimlerin ders başarısını artıracığı düşünülmektedir. Mevcut çalışmada matematik ders başarısı yüksek öğrencilerin matematiğe yönelik daha olumlu tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Güneş (2015)'in araştırmasında matematik dersine yönelik tutum puanlarının ortalamalarının öğrencilerin matematik başarısına göre farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Şentürk (2010)'ün çalışmasında ise matematik tutumu ile matematik notları arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığı fakat derse olumlu tutum sergileyen öğrencilerin akademik başarılarının matematik dersini sevmeyen öğrencilere göre yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu da beklenen bir sonuçtur. Çünkü öğrencilerin dersi sevmeleri halinde ona ilgi duyacakları, değer verecekleri ve bunun da ders başarısına olumlu katkı yapacağı söylenebilir. Matematik ders başarısı yüksek öğrencilerin yansıtıcı düşünme becerileri ders başarısı düşük olanlardan daha fazla olduğu bu çalışmada tespit edilmiştir. Araştırmanın nicel bulgularını destekleyecek çalışmalar mevcut olup; Aşkar ve Kızılkaya (2009)'nın araştırmasında yansıtıcı etkinliklerle düzenlenen öğretimle öğrencilerin problem çözme başarılarının arttığı tespit edilmiştir. Bu da öğrencilerin akademik başarılarını artıracaktır. Can (2016)'ın araştırmasından elde edilen bilgiler ışığında ise problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin öğrencilerin akademik başarı düzeylerine göre değişmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine Güneş (2015)'in çalışmasında problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisinin alt boyutlarının matematik başarısına göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Yani araştırmanın sonuçlarını destekleyen veya desteklemeyen farklı araştırmaların literatürde var olduğu da görülmektedir. Yeni yapılacak derinlemesine araştırmalarla bu farklılıkların nedenlerinin detayları ortaya çıkarılacaktır.

## Öneriler

Mevcut araştırmanın bulgularından yola çıkarak bir dizi öneri getirilebilir. Araştırma kapsamında öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri alt boyutlarından "sorgulama" ve "değerlendirme" boyutlarındaki davranışlarının *kısmen yeterli* olduğu belirlendiğinden, öğrencilerin bu boyutlardaki davranışlarını geliştirmeye yönelik eğitim-öğretim etkinliklerine ağırlık verilebilir. Ayrıca öğrencilerin matematik dersine yönelik tutum alt boyutlarından elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin matematik dersine karşı olumlu yönde yüksek bir tutuma sahip olmadıkları bulgusundan hareketle öğrencilerin matematiğe yönelik daha yüksek olumlu tutum sergilemelerini sağlayacak uygulamaların işe koşulması önerilebilir. Öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarının ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin, matematik dersi başarısına göre farklılaştığı tespit edildiğinden, öğrencilerin matematik tutumları ve problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerini geliştirmek için eğitim ve öğretim faaliyetlerinde uygulanabilecek farklı etkinlikler matematik dersi uygulamalarına dahil edilebilir. Mevcut çalışmanın sınırlı bir örnekleme yapılan nicel bir çalışma olduğu göz önünde bulundurulduğunda, gelecekte benzer konuda yapılacak çalışmalarla ilgili olarak, veri çeşitliliği yaratacak farklı araştırma yöntemlerinin birlikte işe koşulduğu ve örneklem sayısının artırıldığı daha kapsayıcı çalışmaların yapılması önerisi getirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Albayrak, M., Şimşek, M., & Yazıcı, N. (2018). Problem çözmeye yönelik inanç ve yansıtıcı düşünme becerisinin matematik başarısını yordama gücü. *Journal of Human Sciences*, 15(2), 807-815. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i2.515141>
- Altuntaş, L. (2019). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik dersinde problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik dersine yönelik tutum ve başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Ayazgök, B., & Aslan, H. (2014). The review of academic perception, level of metacognitive awareness and reflective thinking skills of science and mathematics university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 141, 781-790. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.137>
- Aydın, B., & Diker Coşkun, Y. (2016). The relationship between math achievement motivation and reflective thinking skills towards problem solving *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (7), 12-28. <http://dergipark.org.tr/edu7/issue/35792/400669>
- Baki, A. (2008). *Kuramdan Uygulamaya Matematik Eğitimi*. Harf Yayınları.
- Baki, A., Güç Aydın, F., & Özmen, M., Z. (2012). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Çalışmaları Dergisi*, 2(3), 59-72.
- Baş, G. (2013). İlköğretim öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile fen ve teknoloji dersi akademik başarıları arasındaki ilişkinin yapısal eşitlik modeli ile incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(20), 1-12.
- Baş, G., & Beyhan, Ö. (2012). İngilizce dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve derse yönelik tutumlarına etkisi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(2), 128-142.
- Baş, G., & Kivılcım, Z. (2013). Lise öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik ve geometri derslerindeki akademik başarıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi*, 14(3), 1 – 17.
- Can, Ş. (2016). Pre-Service science teachers reflective thinking skills toward problem solving. *Educational Research and Reviews*, 10(10), 1449-1457. <https://doi.org/10.5897/err2015.2228>.
- Duatepe, A., & Çilesiz, Ş. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 45- 52.
- Erdoğan, F., & Şengül, S. (2019). Yansıtıcı düşünme etkinliklerinin altıncı sınıf öğrencilerinin matematik tutumuna etkisi. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 247-260. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2503>
- Ersözlü, Z. N., & Kazu, H. (2011). İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde uygulanan yansıtıcı düşünmeyi geliştirme etkinliklerinin akademik başarıya etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 141– 159.
- Güneş, K. (2015). Bilim Sanat Merkezi öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri, matematik dersine yönelik tutumları ve matematik başarılarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, K., & Aybek, B. (2018). Bilim Sanat Merkezi öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerileri ile matematik dersine yönelik tutumlarının incelenmesi. *International Social Sciences Studies Journal*, 4(24), 5031-5042.

- Karataş, İ., & Güven, B. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin günlük yaşam problemlerini çözebilme becerilerinin belirlenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1),201-217.
- Kendüzler, Efe, S. (2017). Öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bilimsel tutum ve yansıtıcı düşünme becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Kırnık, D. (2010). İlköğretim 5. sınıf Türkçe dersinde yansıtıcı düşünmeyi geliştirici etkinliklerin öğrenci başarısına etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi.
- Kızılkaya, G. (2009). Web tabanlı öğrenme ortamlarının problem çözme üzerine etkisi. Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi.
- Kızılkaya, G., & Aşkar, P. (2009). Problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 34(154), 82-92.
- Köseoğlu, E., Demirci, F., Demir, B., & Özyürek, C. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi: Ordu ili örneği. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 1(1), 60-68.
- Kurtuluş, A., & Eryılmaz, A. (2017). Matematik dersinde akış ile problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerisi arasındaki ilişki. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science]*, 10(3), 349- 365.
- Lester, F. (1994). Musings about mathematical problem-solving research:1970-1994. *Journal for Research in Mathematics Education*,25(6),660-675.
- McCrinkle, A. R., & Christensen, C. A. (1995). The impact of learning journals on metacognitive and cognitive processes and learning performance. *Learning and Instruction*, 5, 167-185
- Özcan, Y. (2016).Ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile matematik dersinde problem çözme başarıları arasındaki ilişki. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi.
- Özsoy, G. (2005).Problem çözme becerisi ile matematik başarıları arasındaki ilişki. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3),179-190.
- Pusmaz, A., & Tavşan, S. (2019). Problem çözmeye başarılı öğrencilerin problem çözmeye yönelik yansıtıcı düşünme becerilerinin incelenmesi. *Kastamonu Education Journal*, 27(2), 843-858.  
<https://doi.org/10.24106/kefdergi.2887>
- Sağ, Yazdan, G. "Üstün Yetenekli Ortaöğretim Öğrencilerinin Matematiksel Problem Çözme Durumlarındaki Öz Düzenleme Davranışları". Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 2012.
- Tok, Ş. (2008).Fen bilgisi dersinde yansıtıcı düşünme etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarılarına ve fen bilgisi dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Elementary Education Online*, 7(73), 557-568.
- Türnüklü, E., & Yeşildere, S. (2005). Problem, problem çözme ve eleştirel düşünme.Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 107-123.

---

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2021) Cilt 6, Sayı 1, s. 294-302

---

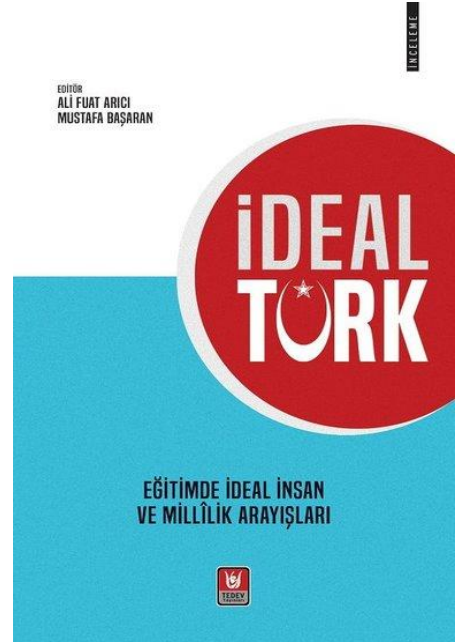
## “İdeal Türk’ün” 21. Asra Arzı

Suna ÖZCAN\*

### Kitap İncelemesi/ Book Review

İdeal Türk, Eğitimde İdeal İnsan ve Millîlik Arayışları, Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı ve Doç. Dr. Mustafa Başaran’ın editörlüğünde hazırlanmış inceleme türünde bir eserdir. 2019 yılında Türk Edebiyatı Vakfı Yayınları tarafından eserin birinci baskısı yapılmış olup 632 sayfa, 31 bölümden oluşmaktadır. 31 bölümün yazılmasında 34 araştırmacı görev almıştır. Eserin bu bilim insanları tarafından yazılmasını, ete kemiğe bürünmesini sağlayan ortak ülkü 21. yüzyılın beraberinde getirdiği yeni ideolojilerin ideal insan tipinin Türk kültürü ekseninde ilerlemesini sürdürecektir. Ortak değerlerin,

ilkelerin, kültür taşıyıcılarının bilinçli bir şekilde ya da bilinçsiz bir şekilde egemen olmaya çalışan toplumlarca sömürülmesinin önüne geçmektir. Aslında bu eseri sömürünün önüne geçmek için atılmış bir adımdan ötesi, bir nevi yeni çağın getirdiği saldırılara karşı çıkmanın manifestosu olarak görmek yerindedir. Bu manifestonun bölümleri birbirini tamamlayacak mahiyette hazırlanmıştır. Tüm bölümlerin ortak mesajı, vermeye çalıştığı temel ileti “ideal Türk” düşüncesidir. Bu nedenle her bölümde gerek Türk toplumunu gerekse tüm dünyayı bir şekilde etkilemiş Türk bilim insanlarına yer verilmiş, eğitim sistemi ekseninde ideal insan arayışında yaşanan olaylar, inişler, çıkışlar ve nihayetinde ideal bir insan modelinin ortaya



---

\* Dr. Öğrencisi, ozcan12suna@gmail.com, ORCID: 0000-0001-9461-5732

çıkış serüveni ortaya çıkmaktadır. Bu ideal insan da tamamen kendi millî, manevi, kültürel unsurları ile yoğrulmuş, iyisini, kötüsünü deneyimlemiş nihayetinde o kültürü, medeniyeti ortaya çıkaran insan modeline ulaşma serüveni ile karşımıza çıkmaktadır. Yaşamın kendisinde var olan acı, tatlı; üzüntü, sevinç; başarı, başarısızlık, iniş, çıkış bu eserde ideal insan tipi ile karşımıza çıkmaktadır. Eserden anlaşılması gereken temel hususlardan biri de belirtilen hayata dair tüm olumlu ve olumsuz yollardan daha binlerce yüzyıl öncesinden günümüze gelerek bir birikim, bir insan modeli ortaya çıkardığıdır. Bu insan modeli de Türk kültürü ile vücut bulmuş “ideal Türk’tür”. Günümüzdeki bilimsel gelişmeler, insanlar ve toplumlar arasındaki iletişimi hızlandırmıştır. Bu nedenle de dünyanın öbür ucunda yaşanan herhangi bir durum hakkında anında bilgi sahibi olabilmekteyiz. Bilimin gelişip güçlenmesinde yaşamı anlamlandırma noktasında çok iyi olarak görebileceğimiz bu gelişmeler aynı zamanda beraberinde büyük riskler getirmektedir. Bu da iletişim kanallarına egemen olan toplumların kendi kültürlerini, dillerini, yaşam biçimlerini diğer toplumlara kabul ettirme çabası neticesinde onları egemenliği altına alarak o kültürlerin ortadan kalkmasına neden olmaktadır. Türk toplumunun da bu durumdan olumsuz bir şekilde etkilenmesinin önüne geçebilmenin temel yönü kendi nüvelerinden hareketle bir eğitim modeli, bir yaşam biçiminin oluşmasını sağlamaktır. Bir manifesto niteliğinde olan bu eser de Türk kültüründeki, millî unsurların temel kaynak olarak alınarak eğitimin ve toplumun yapısının şekillendirilmesi arzusuyla var olmuştur.

### **İdeal Türk Bağlamında Türk Eğitim Tarihi**

Her ulusun kendine has özelliklerden hareketle oluşturmaya çalıştığı bir eğitim ideali, eğitim anlayışı mevcuttur. Bu eğitim ideali de o toplumun çıkarlarını gözeten ve o toplumun yapısını güçlendirip sonraki nesillere aktaracak felsefi, ideolojik temellere dayanmaktadır. Türkler de tarihsel süreçte gelişip güçlenmek için kendi özlerinden hareketle toplumsal yapılarını güçlendirmek için çoğu zaman toplumsal nüvelerden hareket etmeye gayret etmiştir. Prof. Dr. Kemalettin Kuzucu da Türk eğitim sisteminde yaşanan değişim ve dönüşümleri siyasi, ekonomik, toplumsal olaylar çerçevesinde değerlendirmiştir ve eğitim politikalarını safhalara ayırmış, her bir safhaya dair önemli bilgilere yer vermiştir. Örneğin Balkan savaşlarında yaşanan olumsuz durumlarda bile eğitime yönelip sorunların eğitim ile giderilebileceği düşüncesi aslında eğitime dair o zamanlardaki bilinci bize sunmaktadır.

Kuzucu'ya göre yapılandırmacı eğitim sisteminin beraberinde getirdiği buluş, gezi, gözlem gibi birçok strateji, yöntem ve teknik aslında çok daha önceleri Türkler tarafından uygulanmaktaydı. Bu durum ideal insan yetiştirme hususunda millî değerler ve millî birikimlerin önemli katkılar sağlayabileceğini göstermektedir. Prof. Dr. Mustafa Gündüz, modern eğitimin ortaya çıkışı, modern eğitimi oluşturan temel ilkeler, Osmanlı dönemindeki etkileri ve Osmanlı Devleti'nde atılan modernleşme adımları üzerinde durmuştur. Modern eğitimin Osmanlı döneminden başlayıp Cumhuriyet ile zenginleştiğini ifade eden Gündüz'e göre modern eğitimin olumlu ve olumsuz birçok yönü hala varlığını sürdürmektedir. Olumsuz olan tarafları bertaraf edebilmek için tarihi ve felsefi temellerin dikkate alınması gerekmektedir. Böylece geleceğe yönelmek, yenilikler yapmak mümkün olacaktır. Doç. Dr. Filiz Meşeci Giorgetti, erken Cumhuriyet dönemindeki eğitimin toplumu merkeze alan bir anlayışla şekillendirildiğini belirtmektedir. Günümüzde ise sadece toplumu ya da sadece bireyi temel alan bir eğitim modelinin olmadığını ifade eden Giorgetti birey ve toplumu bir arada dengeli bir şekilde yürüten bilimcilerden John Dewey, Georg Kerschensteiner'in çalışmalarını örnek vermektedir. Bu bilimcilerden Georg Kerschensteiner'in Türk eğitim programlarının hazırlanmasında görüşlerine başvurulmuştur. John Dewey Türk eğitim sistemi ile ilgili rapor hazırlamıştır. Eğitim sisteminde birey ve toplumun ihtiyaçlarının dikkate alınması ve bu doğrultuda adil, özgür bireylerin yetişmesine olanak sağlayacak koşulların önemli olduğu açıktır. Doç. Dr. Kemal Bakır, pragmatizmin Türkiye'ye gelişi, Türk eğitim sistemi üzerindeki etkilerini ve Türk kültüründeki yeri üzerinde durmuştur. Bakır, Türk düşüncesinin tarihsel bir temele ve metafiziğe sahip olduğunu oysa pragmatizmin yalın bir felsefeye bile dayanmadığını bu nedenle tamamen bir uyumun olamayacağını ifade etmektedir.

### **İdeal Türk Olarak Şahsiyetler**

İdeal insan vasfında Türk kültür ve tarihine bakıldığında birçok önemli şahsiyetin topluma önemli duyarlılıklar kazandırdığı görülecektir. Yusuf Has Hacıp de bu hususta önemli bir şahsiyet olarak karşımıza çıkmaktadır. Prof. Dr. Vefa Taşdelen Yusuf Has Hacıp'in Kutadgu Bilig adlı eserinden hareketle eğitimin ideal bir insan modeli ortaya koyabilmesi için iyi bir düşünme eğitimi sunması gerektiğini ifade etmektedir. Düşünme eğitiminin temelinde "uygun yaşam tutumları sergileyebilme, seçim yapabilme, karar



verebilme, uyum sağlayabilme, özeleştirme, öz yönetim, özdenetim, becerileri gösterebilme, sorun çözebilme; kendisini, çevresinin, içinde yaşadığı koşulları anlayabilme, kanaatlerini, hislerini, düşüncelerini sorgulayabilme, ön yargılarının farkına varabilme, eleştirebilme” becerileri yatmaktadır. Bu nedenle düşünce eğitimi bilgi aktarımından çok daha öte bir husus olarak görmek yerindedir. Eğitimde düşünme becerisinin gelişimi için düşünme yöntem ve tekniklerinin sürece katılması önem arz etmektedir. Kutadgu Bilig’de eğitim üzerine verilen bilgiler aslında günümüzde 21. yüzyıl becerileri olarak nitelendirilen beceriler olduğu ortaya çıkmaktadır. Daha çok Batı kökenli eğitim-öğretim metotlarında yeni beceriler gibi önümüze sunulan metot ve tekniklerin de aslında yüzyıllar öncesinden Kutadgu Bilig’de zihin eğitiminde başvurulması gereken yollar ve zorunluluklar olduğu belirtilmektedir. Kutadgu Bilig’de düşünme eğitimi üzerine dikkat çeken bir diğer husus ise şudur: “...insanın bir potansiyel varlığı olduğu; insanın kendini geliştirip değiştirebilme yeteneğinin bulunduğu, insanın potansiyelini aktif hale getirip kendisini biçimlendirebilmesi için eğitime ihtiyaç duyduğudur. İnsan, kendi içindeki iyi insana ulaşabilmesi için eğitilmesi gereken bir varlıktır, o kendi içinden iyi bir kişilik çıkarabilmesi, kendi hamurunda erdemli bir insan türetebilmesi için eğitime ihtiyaç duyar. Eğitim de başlıca aklın, duyguların, nihayetinde bütün bunların bir ifadesi olarak kişiliğin eğitimidir.” Eğitime, dolayısıyla insana verilen değer aynı zamanda toplumun temel yapısına verilen değerdir. Günümüzde özellikle Batı toplumlarından alınan eğitim metotlarından çok daha ötesi Türk kaynaklarında mevcuttur. Bu durum ideal insanın ortaya çıkarılmasında başvurulması gereken kaynakların açık bir işaretidir. Dr. Kazım Yıldırım, Farabi’nin yetiştiği sosyokültürel ortam bu sosyokültürel ortamın ona sunduğu eğitim ve bu eğitimden elde ettikleri ile bilime, insanlığa sunduğu kazanımlar klasik ve modern çağdan hareketle ele almıştır. Farabi’nin temel mutluluk kaynağını bilgide aradığını görmekteyiz. Bu salt gündelik mutluluktan ziyade evrenseli yakalamaya dair olan bilginin getirdiği aydınlanma ışığındaki mutluluktur. Farabi eğitimin gerekçesinin de bireyleri mutluluğa erdirmeye olduğunu ifade etmektedir. Ancak mutluluğa erişen insanlar topluma yararlı olabilirler. Farabi hikmet ve felsefe öğrenmek isteyen talebelerin şu özelliklere sahip olması gerektiğini belirtmektedir: “...doğru ve tam mizaçlı bir genç olması iyi kimselerin taşıdığı adetleri taşıması ilk önce kuran, dil ve şeriat ilimlerini öğrenmiş bulunması, nefesine hâkim, iffetli ve doğru olması, alakasızlık, kötülük, haksızlık, hainlik, hile ve dolandırıcılıktan uzak bulunması geçim galesi ile

kalbinin dolu olmaması lazımdır.” Buradan hareketle Farabi’nin eğitim felsefesi ve bunun dayanakları, insanın yaratılış amacı, eğitim ve öğretimin nasıl olması gerektiği ve bunun getireceği mutluluğa dair düşüncelerden oluştuğunu ifade etmek mümkündür. Farabi’nin mantık, felsefe, bilginin getireceği mutluluğa dair düşüncelerinin yanı sıra öğretmen ve öğretmenlik vasıflarına dair görüşlerine de yer verilmiştir. Bu görüşler dikkate alındığında ideal insanın ortaya çıkmasını sağlayacak felsefi dayanaklarla desteklenmiş güçlü bilgilerin olduğu görülecektir. Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı Yunus Emre nazarında ideal insanın, dolayısıyla ideal Türk’ün nüvelerinde, Türklerin kendi özlerinde, tarihi geçmişlerinde olduğu hususunu vurgulamaktadır. Yunus, “divanda” Türk halkının duygu ve düşüncelerini o çağın ötesinde estetik, duygusal, ritmik bir ses ile dile getirmiştir. “Yaratana ve yaratılana olan sevgi bu çalışmaya da konu olan kendisinin de bulunduğu hayat ve insanlara bakışı, engin bir gönle sahip olması, eserlerindeki samimi, içten ve akıcı bir dil ve üslup sadece bunlardan birkaçıdır. Mezkûr özellikleriyle Yunus Emre Türk – İslam dünyasının en kıymetli edebi şahsiyetlerden biri olmuştur.” ifadesi ile Arıcı, Yunus’un Türk – İslam dünyasındaki yerini vurgulamıştır. Tüm bu özelliklerin dikkate alınarak ideal bir insanın ortaya çıkmasını sağlayacak eğitimlerin verilmesi aslında uzun zamandır ihmal edilen bir alanın canlanmasını sağlayacak adımlar olacaktır. Yunus’un insan sevgisinin salt hümanizm ile açıklanamayacak derinlikte olduğunu belirten Arıcı’ya göre Yunus Emre’nin şiirleri, insana olan sevgisinin temelinde Kur’ân ve Hadîs bilgisi ile tasavvufi bilgisi yatmaktadır. Bu İslami bilgi ile Allah’a duyduğu sevgiyi insana, insanlığa yansıtmıştır. Bu analizler dikkate alındığında Yunus Emre’nin divanındaki ideal insan tipinin aslında Kuran-ı Kerim’in emir ve sünnetlerine nail olan insan tipi olduğu anlaşılmaktadır. Kuran-ı Kerim’deki ahlak, insan sevgisi, temiz ahlak sahibi insan vasfının temelinde yatan din ve tasavvuf Yunus Emre’nin divanında Türkçe ile vücut bulup insanlığa sunulmuştur. Divanda ideal insanın bazı özellikleri şu şekilde betimlenmiştir: “...kâmil insan, edepli insan, cömertlik, doğruluk, alçak gönüllülük, vefakârlık, kanaatkârlık, adil olma, yardımseverlik, çalışkanlık, sabırlı olma...” aynı zamanda ideal insanda bulunmayan bazı özellikler de şu şekilde belirtilmiştir: “haset, kibir, dedikodu, cimrilik, aç gözlülük, ikiyüzlülük, gönül yıkmak, yalan söylemek, fesatlık, kıskançlık...” buradan hareketle yüzyıllardan beri söylenen sözlere en güzel ezgilerden katan Yunus Emre gibi bir erenin ideal bir insan oluşturma çabasında başvurulması gereken en temel kaynaklardan biridir. Arıcı bu değerli hazinenin ideal insan yetiştirmede göz

önünde bulundurulmasının önemli olduğunu altını bir kez daha çizmiştir. Dr. Özlem Güneş de ideal insanı Mantiku't Tayr'da aramıştır: İdeal insan âlim, ârif, âşık, cesur, cömert, ihlaslı, kanaatkâr ve tevekkül sahibi gibi özelliklere sahip olan insandır. Vahdet-i vücûd inancı temel alınarak yazılan eser Allah sevgisini anlatmaktadır. Eğitimin de temel amacı ihsan sahibi, dürüst her şeyi ile insanlık vasfına sahip bireyler yetiştirmek olduğu dikkate alındığında Türk eğitim sisteminin güçlü bir millî dayanağa sahip olabilmesi için başvurulması gereken temel kaynaklar arasında olduğunu ifade etmek mümkündür. Ali Şîr Nevayî Türk tarihinde gerek devlet erkânı bir lider olarak gerek bir bilim insanı olarak önemli bir yere sahip olmuştur. Gerek liderlik vasfı gerekse bilimci yönlerinin güçlü olması onun ideal insan yetiştirme noktasında dikkate alınması gereken bir şahsiyet haline getirmektedir. Prof. Dr. Vahit Türk, ise Ali Şîr Nevayî'yi ideal bir nesil yetiştirmede dikkate alınması gereken vasıfları üzerinde durmuştur. İdeal insan yetiştirmede dikkate alınması gereken Türk bilgilerden biri de Babürşah'tır. Babürşah, Ali Şîr Nevayî gibi hem bir devlet adamı, bir liderdir hem de sanatla, bilimle uğraşan bir bilginidir. Edep, ahlak, saygı, dürüstlük, adil olma gibi birçok vasfı kendinde barındıran Babürşah Babürnâme isimli eseri ile ideal insanın özelliklerini iyi bir şekilde ortaya koymuştur. Doç. Dr. Neslihan Karakuş ile Yusuf Kummuz ise Babürnâme bağlamında ideal insan yetiştirmenin dayanak noktalarını vurgulamışlardır. Selçuk Dağdelen ve Prof. Dr. İhsan Kalenderoğlu Selim Sâbit Efendi'nin Nahv-i Osmânî isimli eserinde ideal insanın nasıl tasvir edildiği analiz etmişlerdir. Selim Sâbit Efendi ideal insanı millet ve devlet değerlerine bağlı, dürüst, çalışkan, güzel bir ahlaka sahip olan, bilimle, ilimle hemhal olan insan olarak görür. Dr. Selami Alan, Ahmet Mithat Efendi döneminde hâkim olan Batı hayranlığının kendi kültürünü inkâr etme yoluna giden gençlerin örnek alınması yerine kendi değerlerine sahip gençlerin yetişmesi için Ahmet Metin'i ideal insan düşüncesi ile sunmaktadır. Günümüz ideal insanını yetiştirmede dikkate alınması gereken önemli bir tarihi eser niteliğinde olduğunu belirtmek mümkündür. Doç. Dr. Baykal Biçer, Gökalp'in Millî eğitimle ilgili felsefi görüşlerini araştırmıştır. Eğitimin dil, din, örf ve adetlerin öğretimindeki önemini ve bu değerlerin nesilden nesle eğitim ile aktarıldığında millî benliğin varlığını sürdüreceğine böylece kültürün, toplumun temeline gark edeceğini belirtmektedir.

Prof. Dr. İsmail Türkoğlu, âlim ve yazar Abdürreşid İbrahim'in mücadeleci bir aydın olarak nasıl niteliklere sahip olduğunu Türk kültür ve toplumuna kazandırdığı değerlere

vurgu yapmıştır. Abdürreşid İbrahim Mehmet Âkif'in Safahat'nda anlatılacak kadar değerli bir insandır. Gerek İslam dünyası gerekse Türk millî değerleri ile ilgili aktif bir birey olmuştur. İdeal insan olarak Türk eğitiminde örnek alınması gereken bir şahsiyet olduğu apaçıktır. Prof. Dr. Muharrem Dayanç, Doç. Dr. Mehmet Güneş ise ideal bir insan olarak Mehmet Âkif Ersoy'un insanlığa, Türk toplumuna kattığı değerleri gerek edebi gerekse insani ve milliyetçi yönü üzerinde durmuşlardır. Türk toplumu için büyük bir değer olan bu şahsiyetin ideal insan yetiştirmede en önce başvurulması gereken değerli kaynaklardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Dr. Muhammet Hüküm, Kemal Tahir'in romanlarında kurduğu ideal insan profilleri ile ideal toplum tasavvurunu ortaya koymaktadır. Doç. Dr. Mustafa Said Kurşunoğlu, Topçu'nun yeni bir medeniyetin ortaya konulması için atılması gereken adımları ve bunların toplum için getireceği önemli katkıları üzerinde durmuştur. Buna göre toplumsal bir ilerlemenin olabilmesi için irade hareketinin varlığı zorunludur. Batı toplumlarının taklit edilmesi, umursamazlık gibi durumlar toplumu edilgen bir yapıya hapsedmektedir. Bu nedenle güçlü bir irade için öncelikle millî tarih, manevi değerler, sevgi, saygı ve azimle çalışmak gerekli olan temel koşullardır. Doç. Dr. Mustafa Başaran da Nurettin Topçu'nun gözüyle iyi bir toplumun temel dinamiğini oluşturan neslin yetiştirilmesinde öğretmenin sahip olduğu rol analiz edilmiştir. Buna göre "...ideal insan milliyetçi, akılcı, maneviyatçı, ilim sahibi ve ilme saygı duyan, sorumluluk sahibi, çalışkan, fedakâr ve birey olarak kendinin farkında olarak toplum yararını düşünen bir karaktere sahip..." olursa o toplum amaçlanan değerlere sahip olabilecektir. Bu da ideal bir ülkeye sahip olan toplumun yetişmesinde role sahip olan öğretmenlerin sahip olması gereken vasıflar arasında yer almaktadır. Prof. Dr. İbrahim Kavaz, Kısakürek'in ideal gençlik görüşünü şu sözlerle ifade etmektedir: "...dininin, dilinin, beyninin, ilminin, ırzının, evinin, kininin, öcünün davacısı bir gençlik olmalıdır." günümüzde Türk eğitim programlarının şekillendirilmesinde Batı kaynaklı çalışmalar dikkate alınırken aynı zamanda öz değerlerin de dikkate alınarak sürecin düzenlenmesi insani ve toplumsal değerde önemli yer tutmaktadır. Doç. Dr. Muhammed Eyyüp Sallabaş, Erol Güngör gibi bir tefekkürün, aydın kişiliğin ideal insan yetiştirmedeki rolünü anlatmaktadır. Güngör Cumhuriyet dönemi aydınıdır. Osmanlı devletinin son dönemlerinden Cumhuriyet'in kuruluşuna tanıklık eden böyle bir aydının millî, İslami değer bağlamında dikkate alınması gereken bir şahsiyet olduğunu ifade etmek mümkündür. Böyle bir aydının kültürel ve toplumsal bağlamda

yaşanan değişim ve dönüşümlerin simgesi olması bakımından ideal insan, ideal Türk'ün zeminini oluşturmada temel bir kaynak değerindedir. Güngör ideal insan yetiştirmede ortaya konulacak yeni fikir ve düşüncelerin zemininin İslami değerlerle atılması gerektiğine ve İslami zeminden hareketle millî ve özgün bir sistemin oluşturulması gerektiğine inanmaktadır. Dr. Neşide Yıldırım, bu düşünceleri desteklemektedir. Öğr. Gör. Yusuf Günaydın, Arvası'nın Türkiye'nin daha iyi devlet haline gelmesi için eğitim programlarının millî olması, gençlerin Türk kültür ve medeniyetinin bilincinde olması ve bu değerleri hayatın temeline oturtmaları gerektiğini ifade eden örnek alınması gereken örnek bir aydın oluşunu ifade etmektedir. Prof. Dr. Ali Fuat Arıcı ve Aytekin Kılıç, Kutlu'nun millî ve kültürel değerler ekseninde Müslüman Türk karakterlerini eserlerine yansıtarak uzun yıllardır yaşanan kültürel ve sosyal değişimlere ışık tutmuştur. Bu eserlerin öğrenci yaş düzeyleri dikkate alınarak eğitim – öğretim sürecinde okutulması, ideal Türk anlayışı ile millî kimliğin ve Türk kültürünün kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli bir yere sahip olacaktır. Çünkü Kutlu eserlerinde değerlerin aktarımına, manevi ruhun doyurulmasına, aşk, sevgi, sadakat, ahlaki yargıların benimsetilmesinde hazine değerindedir. MEB tarafından belirlenen kök değerler ile Kutlu'nun benimsetmeyi amaçladığı bir kısım değerlerin örtüştüğü belirlenmiştir. Bu değerlerin metinler arasına serpiştirilerek öğrencilere duyumsatılması değerlerin aktarımında önemli bir boşluğun kapanmasına katkı sağlayacaktır. Kutlu'nun millî kültür için önemli yere sahip olan eserlerinin neslin eğitiminde yararlanması ideal insana dair özgün bir yere sahip olacaktır.

### **Aile ve Halk Kültürü Olarak İdeal Türk**

Her toplumun kendi özlerini oluşturan ve onları diğer toplumlardan ayıran kültürel özellikleri ve kültürel çeşitlilikleri bulunmaktadır. Bu kültürel çeşitlilik o toplumun tüm yapısını şekillendirmektedir. Halkın ve aile yapısının temel taşları da üst kültürün oluşturduğu kaynaklardan gelmektedir. Yüzyıllarca birçok farklı bölgede birçok farklı devlet kuran Türklerin de halkın ve ailenin yapısını oluşturan üst değerleri her zaman varlığını belli etmiştir. Bu özellikler toplumun yapısını oluşturduğu gibi eğitimin de temel taşları arasında yer almıştır. Dr. Ali Ahmetbeyoğlu da Türklerin tarih sahnesine çıkışından yakın döneme kadar eğitimde geçirdikleri safhaları ile ilgili araştırmalar yapmış bu araştırmaları arasında Türkler için önem arz eden bozkır, göçebe kültüründen Dede Korkut'a, Kaşgarlı

Mahmut'a kadar farklı zaman dilimlerinde ideal insan arayışı çerçevesinde geçirdikleri aşamalarının bir kronolojisini çizmiştir. Doç. Dr. Muvaffak Eflatun klasik Türk edebiyatı metnlerinin ideal insana ulaşmadaki yeri ve önemini incelemiştir. Buna göre edebi eserlerin önemli özelliklerinden birisi okuyucuyu yoğuracak niteliğe sahip olmasıdır. Bu özelliğin bilincine varan toplumlar edebi metinleri halkı eğitmek amacıyla bir araç olarak kullanma yoluna gitmişlerdir. Nitekim bu konuda Ahmet Mithat Efendi önemli bir örnektir. Çünkü o da halkı eğitmek amacıyla yazarlık hayatını hep bir araç olarak kullanmıştır. Doç. Dr. Celile Ökten Eren, Türk kültür ve geleneği çerçevesinde aile bireylerinin görev ve sorumlulukları, bunları yaşayış ve hayata yansıtma biçimleri üzerinde durmuştur. Aile, çevre ve okul ile şekillenen çocuğun yapısının değer atfetmesi için yapılması gerekenlere dair özel ve önemli noktalara parmak basmıştır. Değerler eğitiminin aile ve yakın çevrede temel oluşturduğunu sonraki aşamalarda eğitim ile bunun zenginleşip şekillendiğini ifade eden Ökten'e göre güçlü bir ideal insan temelinin olabilmesi için bireyin kendi kültürel yapısının bilincinde olması gerekmektedir. Prof. Dr. Suat Urgan, Türk kültüründeki ideal insanın şekillenmesi üzerine yaptığı araştırmaları bizlere aktarmaktadır. Ceyda Demirbakan ise Türk atasözlerini ideal insan çerçevesinde analiz etmiştir. Öğr. Gör. Yusuf Ziya Beydüz, halk türkülerini incelemiş ve bu kültür miraslarında yansıtılan ideal Türk insanına dair betimlemelere yer vermiştir. Dr. Cevdet Şanlı dilin millî ve kültürel unsurların oluşmasındaki rolünü analiz etmiştir.

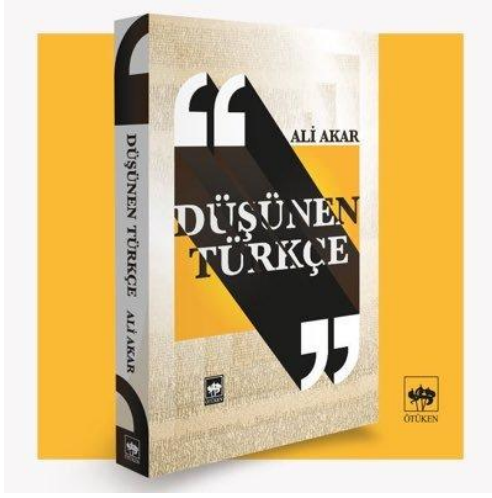
#### Kaynakça

Arıcı, A. F., Başaran, M. (2019). İdeal Türk. Türk Edebiyat Vakfı. İstanbul.

## “Düşünen Türkçe”ye Dair Düşünceler

Mehmet Önder KARACAOĞLU<sup>1</sup>

Kitap İncelemesi / Book Review



### Anahtar Kelimeler

Düşünen Türkçe  
Kitap incelemesi  
Kelime hikâyeleri  
Etimoloji

“Türk nasıl düşünür, Türkçe bunu nasıl dile getirir?” sorusunun cevabını arayanlar için Ali Akar “Düşünen Türkçe” adlı eseri kaleme almış. 2019 yılında raflarda yerini alan bu kitabı okuyucuya Ötüken Neşriyat ulaştırıyor. 341 sayfalık bu eser “Birkaç Söz, Kısaltmalar, Sözlük, Dizin ve Kaynakça” bölümlerinden oluşuyor. Kitabın kapağı tırnak içine alınmış vaziyetteki “Düşünen Türkçe” ibaresinin dikkat çekici tasarımından oluşuyor. Ayrıca yakından bakılınca ancak görülebilen sözcük denizi uzaktan bakıldığında bir renk cümbüşü gibi algılanıyor. Kitabın kapağında tercih edilen sarı ve siyah ağırlıklı renkler kapak tasarımını daha göz alıcı hâle getirmiş.

Ötüken Neşriyat kitapla ilgili birkaç tanıtım çalışması hazırlamış. Kitabı, bu tanıtımlardan etkilenerek alan bir kişi olarak bu ifadeleri dikkate sunmak isterim:

- Türkçe sözlerden Türk düşünme sistemini okuyabilir miyiz?
- Dil ile düşünce arasında nasıl bir ilişki vardır?
- Sibiryâ tundralarından Anadolu yaylalarına göçen kelimelerimizin ilginç anlam ve oluşum öyküleri...
- Düşüncenin Türkçesi, Türkçenin düşüncesi...

<sup>1</sup> MEB Türkçe Öğretmeni, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Doktora Programı, mehmetonder25@gmail.com, ORCID ID: 0000-0002-4461-6021

• Türkçe kelimelerin oluşma biçimlerinden Türklerin dil mantığı okunabilir mi?

Bu can alıcı ifadeler kitabın sadece akademik bir kitleye değil Türkçe konuşan ve hassaten “Türk”çe düşünen herkese hitap ettiğinin de bir göstergesi hükmünde.

Kitabın yazarı Ali Akar, 1965 Sivas doğumlu. 1988’de Karadeniz Teknik Üniversitesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümünden mezun olmuş. 1990 yılına kadar öğretmenlik yapan Akar, bu yılda KTÜ Türk Dili ve Edebiyatı Bölümüne asistan olarak yerleşmiş. Yüksek lisansını Cumhuriyet Üniversitesinde, doktorasını ise İstanbul Üniversitesinde tamamlamış. 2006 yılında doçent, 2011’de profesör olan Akar; Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde öğretim üyesi olarak görev yapmakta. Ali Akar’ın bu eserinin dışında *Türk Dili Tarihi, Oğuzların Dili, Muğla Ağızları, Muğla ve Yöresi Ağızları, Mirkâtü’l Cihad* adlı beş eseri daha bulunuyor.

Kitap bilinen anlamdaki bir etimoloji sözlüğü gibi değil. 2014 yılından itibaren bir sosyal medya hesabı aracılığıyla arkadaşları ve takipçilerine Türkçe kökenli kimi kelimeler üzerine etimoloji denemeleri içeren paylaşımlar yapan yazar, ulaştığı kitlenin yoğun ilgisi neticesinde bu işe daha fazla kafa yormaya başlar. Sosyal medyanın kitlelere ulaşmadaki etkinliği ve hızı 1990’lı yıllarda başlayan akademik hayatında topladığı notları ve birikimleri bir anda çok farklı topluluklara ulaştırmıştır. Böylelikle bir anda çok farklı yaş, meslek, kültür gruplarından mürekkep bir kitleyle muhatap olan Akar, hangi eğitim düzeyinde ve sosyal/meslekî yapıda olursa olsun insanların kelimelerin kökenine dair yakın bir ilgi duyduğuna şahit olur. Hitap edilen bu özellikleri haiz oluşu kitabın üslubundan, oluşma biçimine, sözcük ve sayfa sayısından seçilen kelimelere kadar birçok hususu etkiler. Akar’ın en çok dikkatini çeken ise bu kitlenin dışarıdan gözlemlenen farklılıklarına rağmen dillerinin üzerinde düşünme gayretine sahip oluşları olmuştur. Bu saiklerle yola çıkan Akar, kitabının türünü belirlerken de hedef kitleye uygunluk kriterlerini geniş bir perspektifle ele almak durumunda kalır. Akar’ın kitabını tarif ettiği sözler ise yazarın bakış açısını yansıtmada noktasında oldukça anlamlı.

*“Bu kitap bir sözlük değil, dilbilgisi kitabı değil, etimoloji kitabı değil, ağızlardan derlenen sözler değil; Eski Türkçenin, Orta Türkçenin, Yeni Türkçenin sözlüğü değil. Çağdaş lehçelerle ilgili bir sözlük hiç değil... Peki bu kitap nasıl bir kitaptır? Yukarıdaki “değil”lerin hepsini kapsayan, popüler ama ömrünün üçte ikisini Türk dilinin “iç”inde geçirmiş bir dil işçisinin, bir dil âşığının anadilinin tarihî kökleri üzerinde kendi kendine yaptığı bir iç konuşma ve konuşmaya okuyucuları da ortak etmek isteyen, onlarda, dildeki kaybolmuş anlam derinliklerini hatırlatan ve anadillerinin söz yapma mantığı üzerinde merak uyandırmaya çalışan bir kitaptır (2019: 11).*

Yazar eserinde muhtelif harflerden toplam 248 kelimenin etimolojik hikâyesini okuyucularına sunuyor. Bu sözlerin birçoğu Türkoloji alanında uzman olan, Türkçe ile ilgili akademik veya popüler anlamda çalışmalar yapan araştırmacıların malumu olan sözler durumundadır. Ancak yazarın asıl merakı bu noktada hedef okur kitlesi olarak seçtiği bu alana merak duyan, Türkçeye gönül veren, öğrenim hayatına devam eden veyahut sokakta Türkçe konuşan insanlardır. Yazar gerek sözcükleri aktarırken kullandığı üslup gerekse kitabın tasarımında izlediği yol ile bu amaca uygun hareket etmiş, okuyucuyu ayrıntılarda boğmadan sözcüklerin letafeti ile baş başa bırakmıştır.



**Tablo 1.** Kitapta Yer Alan Sözcüklerin Harf/Maddebaşı Dağılımı

											TOPLAM		
											24		
9	4	1	7	2	2		8		1	7	4	9	8

Akar'ın incelediği ve anlamları unutulmaya yüz tutan 248 kelimenin detaylarına baktığımızda ise her harften maddebaşı verilmediği dikkat çekmektedir. Bu da kitabın bir sözlük formatında değil de keyifli hikâyeciklerle bezeli olduğunun bir kanıtı niteliğinde. Tasnifi incelediğimizde karşımıza bu şekilde bir tablo çıkmaktadır:

**Tablo 2.** Harf/Maddebaşı Tasnifi

<b>A</b>	<i>adak, ağartı, ağırşak, ağır ayak, açmak, ağız, ağlağu, akyel, al, alışmak, altmış, anlamak, arık, aşığı, aşermek, atlamak, ayol, azık, azmak</i>
<b>B</b>	<i>bağdaş, bardak, barınmak, barış, baş, başak, başar, beğenmek, belermek, bellilemek, beri, bıçkın, biçin, bilek, bitimek, boğaz, boy bos, buçuk, budak, bunalım, burun, buymak, bürük, bütün</i>
<b>Ç</b>	<i>çadır, çağırmaq, çalık, çalmak, çalışmak, çapkın, çavmak, çıkmak, çilemek, çimerlik, çimmek</i>
<b>D</b>	<i>dadanmak, daha, dal, dalamak, -dan ağrı, darılmak, dazlak, değer, değerimi, değerimen, değme, densiz, deprem, dilemek, dinlemek, donatmak, doymak, dudak, duvak, düğme, düğu, düğüm, dün, dünür, düşünce, düven</i>
<b>E</b>	<i>eğin, eğerirmek, eğri-büğrü, emek, enemek, erdem, erik, erinmek, erk, erte, esin, esrük</i>
<b>G</b>	<i>gebe, gece, gelin, gibi giysi, gizem, gizlemek, göbek, göğeremek, gönenmek, göre, göresimek, görk, göstermek, göynümeq, göz, gözer, gözleme, gücenmek, günülemek, güreş, güvey</i>
<b>H</b>	<i>höllük</i>
<b>İ</b>	<i>için, iğerrenmek, ile, ilersük, ilik, ipek, istek, işlengi, isot</i>
<b>K</b>	<i>kaşımak, katı, kavuşmak, kılık, kınamak, kırağı, komşu, konuşmak, koşam, köpek, köpük, köseği, kösem, köşk, kucak, kulaç, kullanmak, kuyumcu</i>
<b>L</b>	<i>lan</i>
<b>O</b>	<i>oda, oğlak, oğuz, okumak, onarım, or, orak, otacı, oyuncak</i>
<b>Ö</b>	<i>öğerrenmek, öğuün, öğuürsek, öğuüt, öksüz, ölgülü, örümcek, öte, ötürü, ötürek, öz</i>
<b>S</b>	<i>sağlar, sakınmak, saklamak, saklambaç, salak, saman, sancak, savaş, seğerirtmek, sevi, sidik, sinsi, sınıkç, sıtma, sormak, subaşı, suvarmak</i>
<b>T</b>	<i>tabanca, tapan, tarla, taşmak, taşımak, taşra, tavşan, timur, topuk, torun, tosun, toyum, tümsek, tünemek</i>
<b>U</b>	<i>ucuz, uçkur, uğur, uğunmak, utmak, usanmak, utanmak, uymak, utku</i>
<b>Ü</b>	<i>ünlemek, üstünkörü, üşengeç, ütmeq, üzüm</i>
<b>Y</b>	<i>yadı, yakın, yalak, yaltak, yanıt, yapağı, yapı, yaprak, yara, yarı, yarın, yaşmak, yatsı, yavşak, yavuklu, yayan, yayla, yaymak, yazı, yazık, yelikmek, yelmek, yeşermek, yeşil, yiğit, yine, yitimek, yolak, yorgan, yorgun argın, yoz, yörük, yukarı, yumuş, yüksek, yüksünmek, yülimeq, yürek, yüzmeq</i>

Yazarın kitabını bu noktada Şinasi Tekin'in *İştikakçının Köşesi* ile Sevan Nişanyan'ın *Elif'in Öküzü Yahut Sürprizler Kitabı* ile benzeştirmek mümkün. Ancak Tekin'in eseri gerek detay barındıran bilgileri gerekse kullandığı üst düzey üslubuyla akademik anlamda belli bir birikim gerektiren bir kitap olarak dikkat çekiyor. Nişanyan ise hem dünya görüşünü hem de kendi bakış açısındaki bazı farklılıkları satır arasında usulca okuyucusuna sunma gayretine bürünüyor. Bu durum ise eserindeki akademik yetkinliği hitap ettiği hedef kitleden uzaklaştırabiliyor. Akar'ın eserini daha geniş bir kesime hitap eden, okuyucusuna bilgi aktarmaktan ziyade sohbet arasında "irfan" kazandıran bir eser olarak adlandırmak daha doğru olacaktır.

"Tarih yazıyla başlar ama dil insanla..." diyen Akar dilin tarihini insanın tarihiyle özdeşleştirmiştir (2019: 12). Dilin gelişimiyle bazı değişimlere uğrayan sözlerin tarihin derinliklerindeki kökleri, gelecekte açacakları dalları, yazarın süzgecinden geçerek katre katre satır aralarına yayılmış durumda. Ömrünün büyük bir kısmını Türkçeye adayın yazar kendisini "dil işçisi" olarak tanımlamakta ve bu ülkü ile Anadolu yaylalarından Sibiryaya tundralarına kadar sözcük madencisi gibi ter akıtmaktadır. Yazarın seçtiği kelimeler bu amaca ve geniş bir okuyucu kitlesine uygun sözler olarak dikkat çekmektedir. Yazarın üslubunu ve kelimeleri aktarmadaki yöntemini yansıtmaya adına birkaç sözü birlikte okuyalım:

***bıçkın*** : *Kabadayı, hovarda*

Dilimizin anlamlı, derin sözlerinden biri de *bıçkın* kelimesidir. *bıçkın* bilindiği gibi "kabadayı, külhanbeyi, hovarda" kişiler için sıfat olarak kullanılır. Kelime, *bıç-* fiilinden *-gın* isim yapmak ekinin getirilmesiyle oluşturulmuştur. *-gın* eki genellikle alışkanlık isimleri yapan bir ektir. Zaten bıçkınlık da bir huy, mizaç ve karakterdir. Fiilin kökü günümüz Türkçesinde ses değişimiyle *bıç-* şekline dönüşmüştür. Fakat *-bıçak* ve *bıçkı* kelimeleri yanında *bıçkın* sözünde de eski ses yapısı korunmuştur. Kelime semantik bakımdan da anlamlıdır: *bıçkın* kişilerin bakışları bıçak gibi keskin ve tavırları serttir. İşte bu keskin bakışlar, sert tavırlarda ancak *bıç-* fiiliyle tasvir edilebilirdi. Türkçe, bunun için biçilmiş kaftandır (2019: 58).

***dünür*** : *Dünür*

*dünür* kelimesinin nereden geldiğini hiç düşündünüz mü? *dünür*; *düğme*, *düğün* ve *düğüm* ile aynı yerden geliyor! *dünür* kelimesinin kökü *tüg-*. *tüg-* ise bir şeyi başka bir şeye bağlamaktır. Evlilik, Türklere ailenin temelini oluşturan önemli bir kurum olduğu için evlilik akdi yalnızca gelin ve güveyi bağlamıyor; aynı zamanda tüm sülaleyi, kabileyi ilgilendiriyor. Gelelim kelimenin etimolojisine: *tüg-* fiilindeki *g* sesi zaman içinde genizleşerek *tüñür* halini almıştır. Oğuzlar, söz başındaki *t*'leri *d*'ye dönüştürdükleri için kelime *dünür* şekline dönüşmüştür. Fakat yazı dilimizde bu genizsi ses olmadığı için *dünür* biçiminde telaffuz edilir. Anadolu ağızlarında kelime hâlâ eski genizsi şekliyle söylenmektedir (2019: 114).

***erte*** : *Sonraki*

Derin sözlerimizden biri de *erte* kelimesidir. *erte*, daha sonraki anlamına geliyor. Günümüzde daha çok gün adlarında (*cuma+ertesi*, *pazar+ertesi*) kullanılmaktadır. Kelimenin kökü *er-* fiilidir. *er-*; ulaşmak, kavuşmak demektir. Bu fiilden *-t* ile tekrar ettirgen bir fiil yapılmış ve *ert-* "geçmek" fiili oluşmuştur. İşte *erte* kelimesi de bu fiilin sonuna zarf-fiil eki *-*

*e'nin eklenmesiyle oluşmuştur. Erte, sırası geçmiş olan yani daha sonraki anlamına geliyor (2019: 129).*

**öksüz** : *Annesi ölmüş çocuk*

Türkçenin derin sözlerinden biri de *öksüz* kelimesidir. Günümüzde, *ök* diye bir kelime olmadığı için *-süz* ekinin anlamsız bir köke eklenmiş olduğu düşünülebilir. Bu kelimenin kökündeki *ök* sözü, Eski Türkçede *anne* yerine kullanılan yaygın bir kelimeydi. Daha sonra *ana*, *anne* gibi sözler yaygınlaşarak *ökün* yerini aldılar. Kelimenin kökü böylece kavram alanı boşluğuna düştü. Bu köke getirilerek yapılan *öksüz* şekli ise yaşamaya devam etti. İlginçtir, Türk lehçelerinin birçoğunda bu kelime unutulmuş yerine Arapçadan alınan *yetim* sözünün fonetik türevleri kullanılır olmuştur. *öksüz* sözü bugün Türkiye Türkçesi dışında Baş. T. *ükhiz*, Tat. T. *üksiz* şeklinde yaşamaktadır (2019: 222).

**yayla** : *Yayla, yazın geçirildiği yer*

Kelimeler milletin sosyal ve kültürel hayatlarının derin bilgilerini taşırlar. Toplumun yaşama biçimi, hayatı algılayış tarzı... hepsini kelimelerle takip edebiliriz. İşte Türkçenin derin köklerine kadar giden bu kelimelerinden biri de *yayla* sözcüğüdür. Bu kelitemizi açıklamak için önce Eski Türkçede mevsim adlarını hatırlatalım: *kış, yaz, yay, küz*. Bunlardan *kış* kelimesi günümüzde anlamı değişmeden yaşıyor. İlkbahar anlamına gelen *yaz* sözünü ise günümüzde “yaz mevsimi” anlamında kullanmaktayız. Bugünkü *yaz* sözümüz aslında ilkbahar demektir. Peki “yaz” anlamına gelen *yaya* ne oldu? Bu yalın şekliyle dilden kayboldu fakat bundan türetilen *yayla* kelimesinde bu kök yaşamaktadır. *yayla* “yazın geçirildiği mekan” anlamına gelir. Yapısı ise *yay+la-g* şeklindeydi. Bu ismin sonundaki *g* sesi düşünce *yayla* şekli kalmıştır. *küz* kelimesi ise *güz* şekline dönüşmüştür (2019: 303). Eser bu şekilde kelimelerin etimolojik arka planını keyifli bir anlatımla ele alıyor. Didaktik bir eser olarak görünse de öğreticilik amacı öne çıkmadığı için sadece bu alanda araştırma yapanlara değil, her kesimden okuyucuya hitap eden bir kitap olarak dikkat çekiyor. Özellikle “*Kelimenin Ardı*”<sup>2</sup> gibi programların dikkat çektiği bu dönemde ortaokul ve lise öğrencileri için de tavsiye edilebilecek bir eser olarak okuma listelerine eklenebilir. Cemil Meriç’in “*Öyle seveceksin ki kelimeleri, sana yetecekler.*” tavsiyesine uyma adına öğretmenler tarafından kelimeleri sevdirmeye adına kullanılabilecek bir kitap olarak da salık verilebilir. Kitabın sonuna gerek etimolojisi irdelenen kelimeleri içeren gerekse kitabın içerisinde yer alan önemli sözlerin yer aldığı bir dizin eklenmiş. Böylelikle içindekilerde madde başı olarak yer almayan bir söz, içerisinde geçtiği bağlantılı bir sözcükle bulunabilir nitelikte verilmiş. Kitabın sonunda yer alan kaynakça ise ilgi duyanlara yeni kapılar açacak bir zenginliğe sahip. Düşünen Türkçe, “Türk”çe düşünenlere keyifli bir okuma vaat ediyor. Kelimelerin gizemli tarihi için bu çağrıya uymak gerek!

## KAYNAKÇA

Akar, Ali (2019). *Düşünen Türkçe: Ötüken*.

Nişanyan, S. (2002). *Elifin Öküzü ya da Sürprizler Kitabı*,(Çizimler: Semih Poroy): Adam.

Tekin, Ş. (2001). *İştikakçının köşesi: Türk dilinde kelimelerin ve eklerin hayatı üzerine denemeler (Vol. 8): Simurg*.

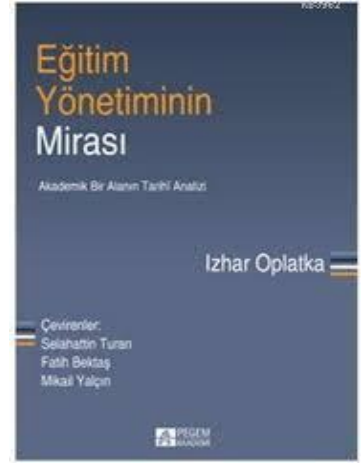
<sup>2</sup> Şermin YAŞAR tarafından hazırlanan kelime hikâyelerinin aktarıldığı kısa videolar EBA TV ve MEB'in [www.eba.gov.tr](http://www.eba.gov.tr) platformunda da yer almaktadır. [https://www.youtube.com/channel/UC\\_eYX4Rf\\_VULpOdRCf5sdLQ](https://www.youtube.com/channel/UC_eYX4Rf_VULpOdRCf5sdLQ) aracılığıyla erişilebilir.

## Eğitim Yönetiminin Mirası: Akademik Bir Alanın Tarihi Analizi

Ramazan CANSOY<sup>1</sup>

Kitap İncelemesi/ Book Review

Eğitim yönetiminin mirası: Akademik bir alanın tarihi analizi  
Kitabın orijinal adı: The Legacy of educational administration  
(Yayınevi: Peter Lang)  
Yazar: Izhar Oplatka  
Çevirenler: Selahattin Turan, Fatih Bektaş, Mikail Yalçın  
Sayfa sayısı: 211  
ISBN:978-605-318-473-7  
Basıldığı yayınevi: Pegem Akademi  
Yayın yılı:2016 [Orijinal yayın tarihi, 2010]  
Baskı sayısı: I



Eğitim Yönetimi (EY) alanı son elli yıldır ciddi bir gelişme göstererek bütün dünyada özgün bilimsel bilgi üretilen bir disiplin haline gelmiştir. Oplatka bu kitap ile EY alanının 2000’li yıllara kadar olan yaklaşık 50 yıllık tarihi mirasını, alanın bilimsel içeriğini, amaçlarını ve bu zaman diliminde öne çıkan çalışma alanlarını onar yıllık dönemler halinde ortaya koymuştur. Kitabın başlığı da bu kapsamlı bakış açısını yansıtmaktadır. Özellikle *miras* kavramı ile akademik bir alanın geçmişinden günümüze gelenler ifade edilmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda yazar, EY’nin bir disiplin olarak epistemolojik ve entelektüel mirasını EY alanında öne çıkan alan dergilerini (EAQ, JEA, EMAL, SLM, LPS US, IJLE, IJEM) çalışma konuları açısından incelemiştir. Yazar bu çalışmasında temel nitel araştırma yöntemini kullanarak içerik analizi yapmıştır. İçerik analizi yapmak için bu dergilerdeki makaleleri incelemiş ve bulgularını her on yılda öne çıkan konular biçiminde tematik olarak sunmuştur. Bunlar (i) *temel çalışma alanları*, (ii) *öne çıkan alanlar*, (iii) *ikincil çalışma alanları* biçimindedir. Örneğin Yazar 1990’lı yıllarda *temel çalışma alanını* eğitim liderliği, 1980’li yıllarda ise politika ve yönetim olarak tespit etmiştir. Ayrıca her bölümün sonunda tablolar şeklinde bu üç temel alanda öne çıkan çalışma

<sup>1</sup> Doç. Dr., Karabük Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, cansoyramazan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2768-9939

konularını göstermiştir. Bunun yanında bu çalışma alanlarının her birini detaylı biçimde açıklamıştır. Yazar, kitabın amacını şöyle ifade etmiştir: “Bu kitapta yer alan analizlerin ve tartışmaların konusu, EY’nin kendisi ve tarihsel mirasıdır. Ancak EY alanının ne olması gerektiğine dair reçeteler sunmak yerine, alanın ne hale geldiğini [güncel durumunu] gösteren kanıtlar sunulmuştur.” (Oplatka, 2016, s.4). Kitap yedi bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde üniversitenin varlık nedeni, kuramsal ve uygulamalı bilginin temelleri, disiplin ve alanın disiplinler sınırları tartışılmaktadır. Bu bölümde yükseköğretimin amacı; modern üniversitenin işlevleri, bilgi üretimi ve uygulama arasındaki ikilem, teorik ve uygulamalı bilgi üretimi etrafında şekillendirilmektedir. Bu bölümde yazar; üniversite, disiplin, uygulama alanı kavramlarını ve bunların birbiriyle olan bağlantılarından bahsetmektedir. Yazar, böylece sonraki bölümlerdeki tartışmalara bir zemin hazırlamaktadır.

İkinci bölümde bir çalışma alanı olarak EY’nin kuruluş ile gelişim süreci ve alanın kendi bilgi temelinde çatışmaya neden olan fikirler etrafında incelenmektedir. Bunun yanında *Teori Hareketi* ve bu harekete karşı yükselen bir ses olarak Greenfield’in görüşleri; epistemolojik sorunlar, çoklu paradigmlar, uygulama-teori arasındaki boşluk etrafında tartışılmaktadır. Yazar, EY alanının bilgi temellerinin oluşturulması için farklı kurum ve kuruluşların çabalarından (ör. UCEA), 1900’lü yılların başlarından itibaren EY alanının *Eğitim İşletmeciliği* anlayışından *Eğitim Liderliği* anlayışına geçişi tarihsel süreç içinde sunmaktadır. Bunun yanında alanın ilk döneminde önde gelen isimlerden Bates, Foster, Evers ve Lakomski ve English’in, EY alanının *ne olduğuna* ya da *ne olması* gerektiğine, *ne yöne* ilerleyeceğine yönelik tartışmalarına yer verilmektedir. Yazar bu bölümde EY alanı araştırmacılarının kullandıkları metodolojiler, inceledikleri kavramlar ve teorik çerçeveler konusunda belirsizlik olduğunu sıkça dile getirmektedir. Kitapta bundan sonraki üçüncü, dördüncü, beşinci ve altıncı bölümlerde 1960’lı yıllardan 2000’li yıllara kadar alandaki gelişim onar yıllık süreçler halinde içerik, çalışma konuları, çalışma türleri, araştırma yöntemleri ve yazarlık gibi başlıklara göre analiz edilerek, bütüncül bir bakış açısıyla tematik olarak sunulmaktadır.

Kitabın üçüncü bölümünde 1960-1970’li yıllarda EY alanının daha çok uygulamada öne çıktığı, akademik eğilimin biraz daha geri planda kaldığı belirtilmiştir. Bunun yanında araştırmacıların; alanın kendine özgü kimliğini oluşturmak üzere, özellikle eğitim sistemleri ve eğitim örgütlerindeki çalışmalara yoğunlaştıkları, EY alanının okul yönetimi ve okul liderliği konularını inceledikleri belirtilmektedir. Diğer taraftan, sosyal bilimlerdeki kavramsal çerçevelerin ve örgüt kuramlarının, EY alanında sıklıkla kullanılmaya başlandığı ifade edilmektedir. Bununla birlikte bu yıllarda okul ya da yükseköğretim kurumlarının öğretim-öğrenme konularına ve pedagojik konularla birlikte, bu kurumlardaki karmaşık ve dinamik durumların incelenmeye başlandığı ile ilgili açıklamalara yer verilmektedir.

Kitabın dördüncü bölümünde 1970-1980’li yıllarda EY alanının ABD ve İngiltere merkezli çalışmalara yoğunlaşmaya devam ettiği; çalışma alanlarının da, bu ülkelerdeki ihtiyaçlara göre belirlendiğine vurgu yapılmaktadır. Diğer taraftan, zamanla alana yeni yazarların girmesiyle entelektüel bir belirsizliğin ortaya çıktığı ancak bu durumun yeni çalışma alanları ve yönelimleri doğurduğuna dikkat çekilmektedir. Yazar, bu dönemde alanın iki dergisi EAQ ve JEA’nın, alanın gelişiminde oldukça etkili olduğundan; bu dergilerde ağırlıklı olarak nicel çalışmalar üretildiğinden, zaman zaman da nitel incelemelere de yer verildiğinden bahsetmektedir. Özellikle bu on yıllık dönemde, alan dergilerinde EY

dışındaki konulara nadiren yer verilerek, alanın sınırlarını belirlemeye dönük bir çabanın ön plana çıktığı belirtilmektedir.

Yazar beşinci bölümde 1980-1990 yılları arasında alandaki bilimsel çalışmaların, belirli bir ülkelerdeki çalışmalardan (Anglosakson) yeni alan dergilerinin kurulmasıyla birlikte dünyanın farklı ülkelerine kaymaya başladığını, bölgesel odaklı çalışma anlayışının yerini fikir odaklı çalışma anlayışına bıraktığından bahsetmektedir. Ayrıca bu yıllarda çok boyutlu bir bilgi patlaması yaşandığı; eğitim liderliği, eğitim reformları, okul müdürünün rolü ve kariyeri, politika ve yönetim, okul değerlendirme ve hesap verebilirlik, eğitim kurumlarında değişim ve yenilik konularının temel çalışma alanları olarak ortaya çıktığı tespitinde bulunmaktadır.

Yazar, altıncı bölümde araştırmacıların 1990-2000'li yıllar arasında liderlik konusunu temel çalışma alanı olarak merkeze aldıklarını, bu dönemde eğitim reformlarının ve sonuçlarının da değerlendirilmeye başladığını ifade etmektedir. Diğer taraftan bu yıllarda eğitim liderliğinin cinsiyet, ahlâk, adalet ve birçok sosyal konu etrafında yoğunlaştığı; sadece okul yönetiminin incelenmesi yerine, EY'nin okulla bağlantılı sosyal konularla ilgilenmeye başladığı değinilen konular arasındadır. Yazar, bu hususta şunları ifade etmektedir: "Belki de bu on yılın epistemolojik mesajı: Yeni konu ve yöntemlerin, alanın temel ve çokça kabul gören araştırma konuları ile sınırsız bir şekilde ilişkilendirildiği sürece alanın bilimsel sınırlarının genişlemesini sağlayacak kadar istikrarlı bir şekilde eğitim çalışmaları arasındaki yerini aldığıdır." (Oplatka, 2016, s.164). Bu dönemin en belirgin mesajı ise eğitimsel liderliğin, okullar açısından önemini ortaya konulmasıdır.

Araştırmanın yedinci ve son bölümünde, 2000'li yıllara gelindiğinde alanın dinamikleri, kimliği ve mirası özetlenmektedir. Bu bölümde yazar, EY alanının birçok ülkeye yayıldığı, kadın araştırmacıların alanda sayılarının arttığı ve EY alanının kendi akademik konumunu kabul ettirdiği tespitinde bulunmaktadır. Ayrıca yazar, alanın epistemolojik temellerinin okul değişimi ve yeniliği, yönetici rolü, okul değerlendirme, yönetici yetiştirme ve öğretmenlik mesleği konularında yoğunlaştığını belirtmektedir. Özellikle 1990'lı yıllardan sonra eğitim liderliğinin baskın biçimde alana yön verdiği, EY alanının eğitim sistemi ve okul yönetimi ile bağlantılı konular etrafında çalışıldığı, kitaptaki önemli tespitler arasındadır. Bununla birlikte yazar, EY alanının liderlik gibi belirli konulara yoğunlaşmasının alanın geleceği açısından bir risk oluşturduğunu, bu alanın eğitim sistemi içinde sadece okul ya da zorunlu eğitime odaklanması yerine, yeni eğitim alanlarını da tartışması ve incelemesi gerektiği yorumunu sıklıkla yapmaktadır. Dolayısıyla yazar, bu konularda özellikle alandaki dergi editörlerine önemli bir sorumluluk düştüğünün altını da çizmektedir.

Kitabın en önemli bölümlerinden birisi, EY alanının altı tarihi mirasından bahsedilen son kısmıdır. Bunlar; *Ampirik Miras*, *Pratik Miras*, *Değerlendirici Miras*, *Eğitici Miras*, *İdeolojik Miras ve Eleştirel Mirastır*. Ayrıca bu bölümde EY'nin kendine özgü kimliği ve geleceği tartışılmaktadır. Bu bölümün en ilgi çekici başlığı ise yazarın; "her halükarda EY nedir?" sorusuna aradığı cevaptır. Yazar bu bölümde alanın sınırlarını belirlemenin önemine değinirken, bu alanı bir nevi tarihi mirası özetleyecek biçimde şöyle tanımlamaktadır: "Akademisyen ve araştırmacıların, bilimsel bilgi mirası oluşturmak için yönetsel ve örgütsel açıdan 'okul' adı verilen eğitim kurumlarında yer alan ve özellikle onlarla bağlantısı olan işleyişleri sorguladıkları akademik bir saha olarak tanımlamaktayım." (Oplatka, 2016, s.

172). Oplatka, bu kapsamlı çalışma ile alanın 1950-2000 yılları arasındaki tarihi mirasını detaylı biçimde ortaya koymaktadır. Kitap, alanın bilimsel alt yapısının oluşumunu ve gelişimini, çalışma alanlarını akıcı bir üslupla sunmaktadır. Özellikle 1950'lerden sonra, her on yıllık dönemdeki EY alanının çalışma konularındaki epistemolojik gelişmelerinin; *temel çalışma alanları, öne çıkan çalışma alanları ve ikincil çalışma alanları* biçiminde tematik olarak sunulması, eğitim yönetimi alanının ve mirasının bir bütün olarak değerlendirilmesi açısından oldukça ufuk açıcudur. Ayrıca çalışma konuları ve eğilimleri yıllara göre tablo halinde sunulmaktadır. Bu tablolar kitabın tamamının okumak için vakti olmayan araştırmacılara EY alanındaki çalışma alanlarını bir bütün olarak görmek açısından faydalı olabilir. Özellikle son yıllarda EY alanındaki bilgi birikimini inceleyen çok fazla sayıda araştırma için bu eser temel bir kaynak olmaya devam etmiştir. Yazar EY alanında yeterince bilgi birikimi olduğundan alandaki bilgi birikiminin farklı içerik analizi yöntemleriyle tespit edilmesinin alandaki çalışma konularına yön vermek açısından önemli olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca nitel ve karma yöntem çalışmalarına da ihtiyaç olduğunu belirtmiştir. Yazarın yeni araştırmacılara ve araştırma alanlarına yönelik önerileri de oldukça dikkate değerdir. Bu bağlamda yazarın, EY alanında çalışanlara değerli bir miras bıraktığını söyleyebiliriz. Bu çalışma araştırmacılara ve lisansüstü öğrenim görenlere özgün bakış açısı kazandıracaktır. Türkiye'de EY araştırmacıları ve lisansüstü öğrenciler, bu kitabı inceleyerek alanın gelişimini görebilir ve çalışma konularına yön verebilirler. Çünkü alanın sınırlarını bilmek ve ona göre çalışmalar yapmak, EY alanının bir disiplin olarak gelişmesine katkıda bulunacaktır. Ayrıca kitapta, anlaşılır bir tercümeyle sıkıcı bir anlatımdan uzak durulmuştur. Bu bağlamda da okuyucu dostu bir kitap olarak nitelendirilebilir.

#### KAYNAKÇA

Oplatka, I. (2016). *Eğitim yönetiminin mirası: Akademik bir alanın tarihi analizi*. (Çev. S. Turan, F. Bektaş, M. Yalçın). Ankara: Pegem Akademi. [Orijinal yayın tarihi, 2010]

## Eğitim Yönetiminin Mirası: Akademik Bir Alanın Tarihî Analizi

Aydın KARABAY\*

### Kitap İncelemesi/ Book Review

Kitap, *Izhar Oplatka* tarafından yazılmış olup *Selahattin Turan, Fatih Bektaş ve Mikail Yalçın* tarafından 2016 yılında Türkçe'ye çevrilmiştir. Öncelikle kitabın ismi bu alanla ilgilenen yüksek lisans/doktora öğrencisi, akademisyen ya da herhangi bir eğitim yöneticisinin dikkatini çekecek kadar iyi bir başlıkla yayımlanmıştır.

#### Giriş

Kitap, kimlikler ve sınırlar: akademik alanların yapısı, bir çalışma alanı olarak eğitim yönetiminin (EY) kuruluşu ve gelişimi, akademik kurumsallaşma dönemi, epistemolojik genişleme yılları, bilgi patlaması çağı, liderlik, liderlik ve daha fazla liderlik, alanın dinamikleri, kimliği ve mirası olmak üzere yedi bölümden oluşmaktadır. Bölümlerden önce giriş yazılmış olup sözkonusu bu giriş bölümleri kitap içerisinde okuyucuyu neyin beklediğine dair ipuçları içermektedir. Örneğin bir disiplin olan eğitim yönetiminden bahsetmeden önce disiplinin ne olduğu, işlevleri ve unsurları üzerine açıklamalar yapılmıştır. Bunun ardından kitabın amacı açıkça ifade edilmiştir. Yazar bu kitabı, EY alanındaki epistemolojik gelişmeleri, alanı ileriye taşıyacak bilgi türleri ve konuları gözden geçirip değerlendirmek, alan akademisyenlerinin son elli yılda alanla ilgili neler yaptığını irdelemek amacıyla yazmıştır. Bu açıdan yazar oldukça zor bir göreve talip olmuştur denilebilir. Bir alanda sadece birkaç yıl bile inceleme yapmak oldukça güç bir iş demek iken yazar son 50 yılı eleştirel bir bakış açısıyla ele alarak bu açıdan alandaki eksikliği giderecek bir çalışma ortaya koymuştur. Yazar, kitaptaki amaçlarını gerçekleştirebilmek için üç temel soruyu cevaplamaya çalışmaktadır. Buna göre; *EY alanının kapsamına neler girmektedir ve 1960'ların başından bu yana EY alanı her on yıllık sürede nasıl gelişmiştir? EY bilgi temeli nedir ve her on yılda nasıl değişmiştir? Alan mensupları kimlerden oluşmaktadır ve yıllar boyunca hangi yayın türleri ve yöntemsel araçlar kullanmışlardır?* Yazar bu soruların cevapları için nitel içerik analizi yöntemini kullandığını belirtmektedir. Nitel analiz sonucu yazar altı değişkenden oluşan bir kodlamaya ulaşmıştır. Bu kodlar yazar



\*Milli Eğitim Bakanlığı-Öğretmen, Doktora Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eğitim Yönetimi, aydinkarabay@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7897-5049



sayısı, konusu, amacı, makalenin türü, öznesi ve yöntemidir. Yazarın temel amaca giden yolda sorduğu sorular ve kullandığı analiz yöntemi alanın fotoğrafını çekebilmek açısından uyumlu gözükmektedir. Bu açıdan düşünüldüğünde yazarın çalışmasını oldukça güçlü tasarladığını söylemek mümkündür. Yazar, alanda pek çok *paradigma* olduğunu söylemekte, bu çalışmasıyla alanın epistemolojik gelişimini sistematik olarak betimlediğini, alanı açıkladığını ve bu kitabın bu sebeple önemli olduğunu vurgulamaktadır. Esasen vurgulamış olduğu bu nokta eğitimin dolayısıyla eğitim yönetiminin doğası gereği birçok alanla iç içe olmasından kaynaklanmaktadır. Birçok alanla ilişkili olan eğitim pek çok açıdan farklı görüş ve paradigmalara yol açtığından böyle bir çalışmayla toparlanmakta ve bir konuma oturtulmaktadır. Bu açıdan yazarın eserinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır.

### **1. Bölüm: Kimlikler ve Sınırlar: Akademik Alanların Yapısı**

Kitabın ilk bölümünde yazar, akademik alan olarak gördüğü üniversiteleri ele almıştır. Bir sosyal kurum olarak gördüğü üniversitelerin yüzyıllardır eski inançları korumak, kültürü muhafaza etmek, yeni din görevlileri ve vasıflı işçiler yetiştirmek, bilginin sınırlarını genişletmek gibi amaçlarının yanı sıra artık '*ampirik*' çalışmalar yapmak amacının da olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca, üniversitelerin bazılarının temel amacının kaliteli meslek eğitimi verme olarak açıldıklarını da belirtmiştir. Dolayısıyla bu bağlamda artık üniversitelerin mesleki bilgi edinmek ve kuramsal araştırmaya yönelmek arasında ikiye ayrılmakta olduğunu ortaya koymuştur. Bu ikiye ayrılmanın bir ikilemi de beraberinde getireceği açıktır. Yazarda bu ikilemi üniversitelerde öğretim mi araştırma mı sorusunu sorarak dile getirmektedir. Yazar, çağın akademisyenlerinin de üniversitelerin amaçları doğrultusunda bu ikilemi yaşadıklarını belirterek onların da bilimsel verimlilik yani araştırma mı yoksa derse girip öğretim boyutunda gelişme mi sorusuna cevap aradıklarını ortaya koymaktadır. Öte yandan yazara göre üniversiteler akademik alanlar olarak bilginin üretildiği yerlerdir. Fakat bilgi, geçmişte ahlak, gerçek, insanlık gibi şeylerle eşdeğer iken disiplinler ve hiyerarşik iken sadece dönemin entelektüel çevresinin taleplerine göre üretilmekteydi. Günümüzde ise üretilen bilgi politik olarak tarafsız olmayıp bağlamdan da bağımsız değildir. Dolayısıyla bilimsel gerçek doğasıyla ilgili tartışmalar yürütülmekte ve bu tartışmalara devlet, özel sektör, politikacıların vb gibi öğelerin eskisinden fazla dâhil olmaya çalıştığı görülmektedir. Burada ayrıca belirleyici olanın uygulamalı bilimsel bilgiye artan talep olduğu düşünülmektedir. Yazara göre uygulamalı bilimsel bilgi ile bunu talep edenler bir şeyin nasıl yapılacağına dair '*ampirik*' verilere ulaşmak istemekte dolayısıyla teorik bilgiden daha fazla uygulamalı bilgiye doğru bir yöneliş olduğunun söylenmesi mümkündür. Öte yandan disiplinlerin de gerek kuramsal gerek uygulamalı olan bilimsel bilgiyi sistematikleştirme ve düzenleme, alanla ilgiyi yeni bilgiyi üretme, bilimsel çalışmanın meslekleşmesi gibi işlevleri vardır. Yazara göre bir disiplinin doğması dinamiktir. Politik amaçlar, ideolojiler, toplumsal baskılar, alanın akademik potansiyeli ve akademik beceri gibi unsurlar tarafından harekete geçirilmektedir. Öte yandan bu disiplinlerin her biri farklı kimliklere sahip olup kendi sorunlarına uygun meselelerle uğraşmaktadırlar. Bu meseleleri de her disiplin kendi epistemolojisine uygun yöntemlerle ele almaktadır. Böylece her disiplin diğer disiplinlerden ayrılmaktadır. Yine de yazar eğitim alanında disiplinler sınır çizmenin oldukça güç olduğunu çünkü bu alanın bir sosyal bilim olduğunu ve sosyal bilimlerin de pek çok alanla bir şekilde bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Ek olarak bilgi eskisi gibi bilginin üniter ve tutarlı olmaktan çok dağınık ve parça parça olduğunu söylemektedir. Bu bölümle ilgili yazar sonuç olarak katı bir disiplin anlayışıyla yani çok sınırlanmış bir disiplin anlayışıyla bilimsel araştırmaların alanlarının aşırı uzmanlaşmakta olduğunu dile

getirmektedir. Bu durum araştırma konularının da daralmasına sebep olmaktadır. Bu daralma durumu da özellikle yeni araştırmacılarını yaratıcı ve özgün olmasını engellemektedir. Bu sebeple yeni bir akademik-endüstri işbirliği önermekte ve yükseköğretimin yeniden yapılanması gerektiğini belirtmektedir. Ek olarak disiplinler arası çalışmaların artması yönünde de bir tavsiyesi bulunmaktadır.

## **2.Bölüm: Bir Çalışma Alanı Olarak EY'nin Kuruluşu ve Gelişimi**

Yazar EY'ni bir alan olarak değerlendirmektedir ve alanın ortaya çıkışından bu yana alanla ilgili bir kısım bilim insanının felsefi ve tarihi temelleri araştırdığını ifade etmektedir. Yapılan bu araştırmalarda, genel olarak, *alanın çok dağınık ve karışık olduğu* hatta EY tanımının bile yapılmasının zor olduğunu dile getirmektedir. Öyle ki politika, işletme ve yönetim gibi kavramlar birbirlerinin yerine kullanılmıştır. Örneğin İngiltere EY'ni *Eğitim İşletmeciliği* olarak görmüş ABD ise alanı *Eğitim Yönetimi* olarak isimlendirmiştir. Yazara göre kuruluş olarak alanın temellerinin 1800'lere dayandığını söylemek mümkündür. Bu tarihe dayanmasının sebebi o yıllarda okul yönetimi ile ilgili iki tane yayın olmasıdır. Bu dönem aynı zamanda EY'nin önce meslek olarak ardından üniversitelerde çalışma alanı olmaya başladığı dönemdir. Öğretmenlerin ulusal düzeyde okul müdürü olmaya başladıkları zaman 1800'lü yılların sonlarına doğru olmuştur. 19.yy'ın son çeyreğinde artan okul sayısı ile eğitimde verimlilik arayışları beraberinde yükseköğretim kurumlarında EY bölümlerinin kurulmasını ve gelişmesini sağlamıştır. Yazara göre 1950'lere kadar yükseköğretim kurumlarında okul müdürü hazırlık ve mesleki bilincin geliştirilmesine yönelik çalışmaların olduğu görülmektedir. Başlangıçta daha çok emekli eğitimciler, tecrübeli müdürler ve müfettişler tarafından verilen eğitimler teori hareketi akımının oluşmasıyla artık bu kişiler tarafından değil akademisyenler tarafından verilmeye başlanmıştır. Bu döneme kadar alan sadece ABD'de işleyen bir alan iken artık İngiltere'de de kurulmaya başladığı görülmektedir.

*Teori hareketiyle* beraber EY mantıksal pozitivizmin etkisi altına girmiştir. Bu hareketin öncüleri olan *Daniel Griffiths, Andrew Halpin, Jacob Getzels ve Robert Owen* gibi yazarlar okulları yönetmek için teori ve araştırmanın doğrudan etkili olacağını kabul etmişlerdir. Onlara göre birikimli ve *ampirik bilgi* genellenabilirliği ile EY sağlanabilecekti. Ancak 1970'lere gelindiğinde *Greenfield devrimi* adı verilen hareketle teori hareketinin etkililiği sarsılmaya başlamıştır. Greenfield eleştirisinde temel olarak örgütlerin ontolojik gerçeklikleri olmadığı insanların zihninde olan sosyal yapılardan ibaret olduğunu söylemektedir. Ek olarak yönetim biliminin bir bilim gibi çalışmadığını, yönetim biliminin güç ilişkilerini görmezlikten geldiğini belirtmektedir. Yazar, EY araştırmacılarının gerçeği sadece o gerçeğin ne olduğunu tanımlayan bir çerçevede keşfedebileceklerini ifade etmektedir. Greenfield ile beraber başlayan değişim nicel ve nitel paradigma savaşlarına kadar gitmiştir. Öte yandan Greenfield'in alanla ilgili sorgulamalarının devamında *Bates, Foster, Evers ve Lakomski* ile *English* öne çıkan yazarlar olmuştur. Bates eleştirel teoriyi önemli görerek eğitim yönetiminin mevcut yapısını eleştirmiştir. Foster da Bates gibi eleştirel teoriyi ön plana çıkararak eğitim yönetimindeki kavramların, tahminlerin ya da genellemelerin doğru olmadığını savunmuştur. Özellikle okul, öğretmenler ve okul yöneticilerinin yaptıklarının toplumdaki adaletsizlikleri sürdürmekten başka birşey olmadığını söylemiştir. Evers ve Lakomski de geleneksel bilimin zayıfladığını dolayısıyla pozitivizme alternatif olarak yeni bir eğitim yönetimi bilimi oluşturulması gerektiğini önermişlerdir. English ise post-positivist bir bakış açısı ortaya koymuş ve alanın bilimsel sınırları ve

akademik bilgisine eleştiri getirmiştir. Dolayısıyla o sınırlardan kurtulunması gerektiğini savunan bir post-modernist yaklaşım içinde olmuştur.

### **3.Bölüm Akademik Kurumsallaşma Dönemi**

Yazar bu bölümde alanın akademik olarak kurumsallaşmaya başladığı dönem olduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda bazı olayların bunda etkili olduğunu söylemiştir. Bunları okullara, üniversitelere ve kurumlara güvensizlik ve yönetici eğitim programlarına ayrılan fonların artması olarak sıralamıştır. 1960 ve 70'ler olarak ayırdığı bu dönemde alanın ABD sınırlarını aşmaya ve diğer ülkelerde de görülmeye başladığı dönem olduğunu söylemektedir. Yine bu yıllarda çeşitli mesleki organizasyonlar oluşmuş, akademik dergiler kurulmuştur. Alanda ortaya çıkan önde gelen hakemli dergiler JEA, EAQ ve EMAL'dır. Bu dergilerin amaçları eğitim ve uygulamalarla ilgili bilginin yayılmasını sağlamak, *entelektüel* ve *ampirik* çalışmalar için forumlar oluşturmak, uygulayıcıların ihtiyaçlarına cevap vermek, EY araştırmalarının standartlarının yükselmesini sağlamak ve yerel grupların oluşmasını desteklemektir. Dönemin yazarları genelde çalışmaları tek yazarlı olarak yayımlamıştır. Ek olarak genellikle bu yazarlar üniversitede çalışanlarla beraber kamuda çalışan öğretmen, müfettiş, okul yöneticisi gibi kişilerden oluşmaktadır. Bu yazarların büyük çoğunluğu ABD'lidir. Az sayıda İngiliz, Kanadalı, Avustralyalı yazarlar bulunmaktadır. 1960 ve 1970'lerde yayımlanmış olan yazıların çoğu *ampirik* değildir. Bu yazıların çoğu kavramsal düzeyde olup teorik ya da pratik bir modeli tanıtmaya amacıyla yazılmıştır. Dönemin yazarlarının yazılarında genellikle başka bir alandan ödünç aldıkları kavramları EY için kullandıkları görülmektedir. Bu kavramlarla EY incelenmektedir. Dönemin çalışmaları genel olarak deneme, inceleme veya betimleyici türden çalışmalardan oluşmaktaydı. Bu açıdan alan dönem itibarıyla her ne kadar kişisel yorumlara dayalı görünse de bilimsel tohumların atıldığı bir dönem de olmuştur. Yazara göre 1960 ve 1970'lerde EY çalışmalarında kapsam sınırlı da olsa çoğu pozitivist nicel paradigmayla yapılmış 200'den fazla çalışma bulunmaktaydı. Teori hareketinin çok baskın olduğu dönemde çok çok az nitel araştırma ve deneysel çalışma vardı. Bu dönemde çalışma alanları politika, örgütsel yapı, liderlik, değişim ve yenilik, EY ve okul müdürü hazırlık programları, yükseköğretim ve öğretmenlik kariyeri olmak üzere yedi çalışma alanında yoğunlaşmıştır.

### **4.Bölüm Epistemolojik Genişleme Dönemi**

1980'li yıllar olan bu dönemi yazar birçok ülkede eğitim üzerine yeni yasaların ve reformların değerlendirildiği özellikle kamu politikalarının da etkili olduğu yıllar olarak değerlendirmektedir. Dönem aynı zamanda alanda bütçe kesintilerinin yaşanması ve buna bağlı olarak da gerileme yaşandığı bir dönemdir. Bu da ilk kez EY alanında bilgi temelinin oluşturmaya yönelik sorgulamalara yol açmıştır. Bunlara rağmen yazar alanda iki yeni önemli derginin yayın hayatına başladığını dile getirmektedir. Dönemin yazarları özellikle İngiltere'de ve Avustralya'da çoğalmaya başlamış hatta Kanadalı, Yeni Zelandalı ve Hong Konglu yazarlar da görülmeye başlamıştır. Bunlara ek olarak başka ülkelere de yazarlar EY alanına katkı sunmaya başlamıştır. Bu yazarların pek çoğunun geçen on yılın devamı niteliğinde çok sayıda nicel araştırma yürüttükleri görülmektedir. Öte yandan yine bir önceki on yılda Greenfield'in getirdiği rüzgarla beraber nitel ve natüralist paradigma ile yapılan çalışmaların sayısında da artış gözlemlenmiştir. 1980 yıllarda araştırmalarda teorik yönelimler daha ağırlıklı olsa da pratik geçerliliğini sürdürmektedir. Buna ek olarak alanın bilgi temelinin geçen on yıla göre daha fazla farklı çalışma alanına yönelmesi sonucu geliştiği

görülmektedir. Bu durum da çok fazla çeşitlenme ve bölünmeye yol açmıştır. Bu dönemde; *etkililik, verimlilik, feminist liderlik* gibi kavramların da alanyazında yerini almaya başladığı görülmektedir. Temel çalışma alanı olarak okul müdürünün rolü ve kariyeri, politika ve yönetim, okul değerlendirme ve hesapverebilirlik, eğitim kurumunda değişim ve yenilik, öğretmenin rolü ve kariyeri, örgütsel yapı, yükseköğretim olmak üzere yedi alan olarak sıralanmaktadır. Yazara göre 1960 ve 1970'li yıllardaki eğitimsel liderlik ve hazırlık programlarının önemini kaybetmesi özellikle okul değerlendirme ve hesapverebilirlik alanına kaymaya yol açmıştır.

### **5.Bölüm Bilgi Patlaması Çağı**

Yazara göre, 1980'li yıllarda eğitim ile ilgili yapılan yasal düzenlemeler ve reformların ardından 1990'lı yıllarda da eskiye göre daha fazla sağ hükümetlerin iktidarda olmaları sonucu eğitim sistemlerine daha yoğun müdahil oldukları görülmektedir. Bunun sonucu olarak öğrencilerinin başarılarını artırmak amaçlı özelleştirme, hesapverebilirlik ve piyasalaştırma politikalarını benimsemişlerdir. Bu da özellikle Batı toplumlarında eğitimin ulusal düzeyde politik açıdan dikkatini çekmesine yol açmıştır. Dolayısıyla tüm bu süreç alanın bilgi temellerini daha fazla ulus, farklı din ve etnik gruplardan yazarların görülmesine sebep olmuştur. Daha önceki yıllara göre tek ya da iki yazarlı makaleden çok üç den fazla yazarı olan makaleler de görülmeye başlamıştır. Bu bir ekip çalışmasını göstermekle beraber alanın artık tamamen akademisyenlerin veya araştırmacıların çalışma alanına dönüşerek uygulayıcıların etkisinin yok olmasına neden olmuştur. Öte yandan yazarların milliyetlerinin geçmişe göre çok çok daha fazla farklılaştığı yani dünyanın dört bir yanından geldiği görülmektedir. Bu hem alanın dünyaya yayıldığını göstermekte hem de alanın bilgi temelini yayıldığını da işaret etmektedir. Her ne kadar çeşitlenmiş olsa da bu dönem bir entelektüel ve bilimsel kutuplaşma dönemi olarak da adlandırılabilir. Buna ek olarak alan karşılaştırmalı çalışmaların ve karma yöntemlerin kullanılması açısından zayıf kalmıştır. Yazarın döneme verdiği ad bilgi patlaması çağıdır. Çünkü ona göre bu dönem yapılan araştırmalar alandaki daha önceki yıllarda tartışılmış konulardan oluşmakta yani bilinen bilgilerin üretildiği çalışmaların yoğun olduğu dönemdir. Bu dönem her dönemde araştırma konusu olmasına ve alanda çok çeşitli konular çalışılmasına rağmen Yükseköğretim ile ilgili çalışmaların önemini kaybettiği dönemdir. Yazara göre bunda özellikle Thatcher hükümetinin yükseköğretime yönelik yaptığı reformlar etkili olmuştur. Alan artık daha çok zorunlu eğitim üzerinde odaklanmaya başlamıştır. 1990'lı yıllarda temel olarak eğitimsel liderlik, reformlar, okul müdürünün rolü, politika, değerlendirme ve eğitimde değişim konuları çalışılmıştır. Özellikle eğitim liderliğinin öne çıkmaya başladığı dönüşümsel liderlik, öğretim liderliği gibi liderlik tiplerinin çalışıldığı görülmektedir. Ek olarak yazarın tespit ettiği dört makalede de 2000'li yıllarda daha fazla araştırılacak öğretmen liderliği kavramı da dönemin liderlik tiplerinden birisidir.

### **6.Bölüm Liderlik, Liderlik ve Daha Fazla Liderlik**

Bu bölüm 2000'li yıllardan bahsetmektedir. Yazar bu yıllarda küreselleşmenin iyice yayılması ve bunun örgütler üzerindeki etkisi ile dönemin öne çıkan kavramlarının çoğulculuk ve çok kültürlülük olduğunu söylemektedir. Bunun bir doğal sonucu olarak da hükümetler de okul geliştirmeye odaklanmış, okulu geliştirmek için de etkili liderliğe ihtiyaç duymuşlardır. Bu dönemde yazar tarafından yine 1990'lardaki gibi iki ya da üç yazar hatta çok yazarlı yayınların sayısında artış tespit edilmiştir. Yazar bunun sebebi olarak EY konularının bilimsel işbirliği ve karşılıklı verimlilik gerektirmesi olarak tahmin etmektedir.

Dönemdeki yayınların yazarlarının 1990'larda benzer şekilde dünyanın pek çok tarafından olduğu görülmektedir.

2000'li yıllarda yazara göre politika konularına olan ilgi azalmaktadır. Sadece politika alanı değil geçmişte çalışılan pek çok alanda da yazarların çalışmalarının azaldığı görülmektedir. Öte yandan bu dönemde okul müdürü yetiştirme programları ve öğretmenlik mesleği ile ilgili tartışmalar tekrar çalışılmaya başlanmıştır. Yazar burada öğretmenlik mesleği ile ilgili çalışmalarda belirgin bir artış olduğunu ancak bu çalışmaların daha çok örgütsel davranış ve mesleki psikoloji bağlamında incelendiğini tespit etmiştir.

Dönemin çalışma alanları; *eğitim liderlik, okul müdürünün rolü ve kariyeri, eğitimsel reformlar, okul müdürü yetiştirme programları, okul değerlendirme ve hesapverebilirlik, eğitim kurumlarında değişim ve yenilik ile öğretmenlerin kariyeri* olarak belirlenmiştir.

### **7.Bölüm Alanın Dinamikleri, Kimliği ve Mirası**

Yazar bu bölümde aslında bir sonuç yazmaktadır. Ona göre kısaca alan ayrıntılı olarak incelendiğinde; doğasının, içeriğinin özellikle sınırlarının henüz tam olarak anlaşılmadığı bir alandır. Alanın dinamikleri ile ilgili alt başlıkta alanın başlangıçta daha çok tek yazarlı yayınlardan ve ABD'li ardından İngiliz yazarlardan oluştuğunu belirtmiştir. Bununla birlikte giderek daha çok yazarlı yayınlar yazıldığını ve yazarların kökeninin bu iki ülkenin de dışına çıkmaya başladığını dile getirmiştir. Ek olarak başlangıçta yazarların cinsiyetinin erkekler lehine çok fazla olduğunu fakat son yıllarda kadın yazarların sayısında belirgin bir artış olduğunu tespit etmiştir. Yazarın ortaya koyduğu bu bilgiler eserin güçlü yanlarından birisidir. Özellikle alanın başlangıç noktası olan iki ülkede yapılan araştırmalar, elde edilen sonuçlar her ülkede aynı faydayı sağlamayabilir. Yazarda bu cümleyle aynı fikirdedir ki kitabın sonunda buna değinmiştir. O halde EY alanında çalışanlar EY ile ilgili gündemi takip etmeli ancak alanda hala egemen olan bu iki ülkenin ne yaptığından çok kendileriyle ilgili gerçek ihtiyaçlarını tespit etmelidirler. Yazar başlangıçta daha çok deneyimli müfettiş, kıdemli müdür gibi uygulayıcıların aktardıkları ya da yayınladıkları betimsel raporlar veya denemelerden nicel, nitel ya da deneysel çalışmalara geçiş ile alanın akademinin hâkimiyetine geçtiğini belirtmiştir. Akademik alandan çalışmaların çok geniş alana yayıldığını yani EY'nin açık uçlu olduğunu söylemektedir. Bu çok geniş çalışma alanlarında bazı konuların her dönem çalışıldığını bazılarının dönemsel olarak öne çıktığını bazılarının bir dönem çalışılıp birkaç dönem sonra tekrar canlandığını gözlemlemiştir. Bununla beraber EY'nin kapsamının sürekli çalışılan konular incelendiğinde özellikle okul yönetimi ve örgütü ile eğitim sistemiyle alakalı olduğu görülmüştür. Bu açıdan alanla ilgilenenlere EY kapsamının daha çok ne olduğuyla ilgili somut bir bilgi sunmaktadır. Son 50 yılda ağırlıklı olarak bu temele oturmuş olan EY üzerine çalışacak araştırmacılara da bir çerçeve çizmiş olması ve araştırmalarının oturacağı temeli gösterebilmesi de güçlü bir yanıdır. Yazar bu bölümde EY nedir sorusunu da ele almıştır. Bunu yapmanın oldukça zor olduğunu çünkü bir alanın tanımını yapmak için sınırların çizilmesi gerektiğini bu sınırları çizilebilir için de geçmişten bu yana alanı taramak gerektiğini belirtmektedir. Yazar bunu yaparken alanda çalışanları bir arada tutan şeyin yönetim ve örgüt gibi belirsiz sınırları olan temel kavramlardan çok daha fazlası olduğunu düşündüğünden EY mirasını incelemek gerektiğini düşünmüştür. Ona göre miras, alanın kendi işlevlerini yerine getirerek geride bıraktığı şeylerdir. Bu bağlamda yazar EY alanını; *"akademisyen ve araştırmacıların bilimsel bilgi mirası oluşturmak için yönetsel ve örgütsel açılardan okul adı verilen eğitim kurumlarında yer alan ve özellikle onlarla bağlantısı olan işleyişleri sorguladıkları akademik bir saha."* olarak

tanımlamıştır. Yazarın burada yapmış olduğu tanım aslında yazarın kitap boyunca anlattığı şeylerin özüdür denilebilir. Ancak bu tanımda eksik bırakılan şeyler olduğu düşünülmektedir. Tanım sadece akademisyen ve araştırmacıları kapsayarak okul ile ilgili işleyişi sorgulamak olarak ele alınmakta fakat insanın ne yaptığıyla ilgili herhangi bir vurgu yapmamaktadır. Buna ek olarak uygulayıcı olan öğretmen ve okul yöneticilerini de göz ardı etmektedir. Dahası ağırlıklı olarak bilgiye odaklanmış uygulamayı da göz ardı etmiştir. Oplatka'nın bu bakış açısı, alanın var oluş sebebi olan insanı yok sayması açısından eleştirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Yazar bölümde son olarak *ampirik* miras, pratik miras, değerlendirici miras, eğitici miras, ideolojik miras ve eleştirel miras olmak üzere alanın mirasını altı boyutta incelemiştir. Bu boyutların ardından da alanın bugünü ve geleceği ile ilgili hususlara değinmiştir. Buna göre özetle yazar, EY ile ilgilenen araştırmacıların dar çerçevede uzmanlaşmaması sadece birkaç temel çalışma alanına yoğunlaşmamaları gerektiğini dile getirmiştir. Bu açıdan yazarın çok önemli bir vurgu yaptığı düşünülmektedir. Çünkü eğitim birçok disiplinle iç içe olan bir alandır. Ek olarak yazar alanın kendine özgü kimliği ve temelleri içerisinde yeni eğitim alanlarına yönelmeleri gerektiğini düşünmektedir. Burada informel eğitim ve okul öncesi gibi alanları önererek araştırmacılara yeni pencereler açmaktadır. Yazar ayrıca EY'nde yapılan bazı çalışmaların bir ülkede işe yarayabileceği ama başka bir ülkede tam tersi etki yapabileceğini düşündüğünden bu konuda genellemelerden kaçınmak veya dikkatli olmak gerektiğini belirtmiştir ve eserinin yazımını sona erdirmiştir. Sonuç olarak; yazar çok büyük bir emek ve ciddi bir çalışmanın ürünü olarak EY alanını bir bütün olarak inceleyerek bu alanla ilgilenenler için bir başucu kaynağı oluşturmuştur. Ayrıca, kitabın yöntemini model olarak alanla ilgili benzer pek çok araştırma yapmak mümkündür. Kısacası önemli bir kaynak olarak alanda uzmanlaşmakta olan veya uzmanlaşmış olan akademisyenlerin, eğitim yöneticilerinin tekrar tekrar bakacağı bir başucu eserdir.

#### KAYNAKÇA

Oplatka, I. (2016). *Eğitim yönetiminin mirası*. (Çev. Turan, S., Bektaş, F. ve Yalçın, M.). Ankara: PegemAkademi.