

CİLT/VOLUME 8 SAYI/NUMBER 2 - ARALIK/DECEMDER 2023



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

www.turkiyeegitimdergisi.com

100 *
TÜRKİYE CUMHURİYETİ'NİN YÜZÜNCÜ YILI



**TÜRKİYE
YÜZYILI**

Genel Yayın Yönetmeni : Ali Fuat Arıcı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Ali Fuat Arıcı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmenleri

Suat Ungan, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Bayram Arıcı, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Yabancı Dil Editörü

M.Fatih SAYIR, Muş Alparslan Üniversitesi

Yayın ve Danışma Kurulu

Adem Peker, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Ahmet Benzer, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Ali Göçer, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Alpaslan Okur, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Celile Eren 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

Erol Duran, Uşak Üniversitesi, Türkiye

Esra Dumanlı Kadızade, Mersin Üniversitesi, Türkiye

Esra Karakuş Tayşi, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Hayati Akyol, Gazi Üniversitesi, Türkiye

İbrahim Kocabaş, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye

İhsan Kalenderoğlu, Gazi Üniversitesi, Türkiye

İlhan Erdem, İnönü Üniversitesi, Türkiye

Metin Özkan, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Mumtaz Akhter, University of Punjab, Pakistan

Mustafa Gündüz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

M. Engin Deniz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

M. Eyyüp Sallabaş, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Nursel Topkaya, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

Oğuzhan Yılmaz, University of Florida, USA

Özkan Sapsağlam, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Oqtay Kamiloğlu Alxasov, Devlet Pedagoji Üniversitesi, Azerbaycan

Ramazan Cansoy, Karabük Üniversitesi, Türkiye

Selahattin Turan, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye

Tacettin Şimşek, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Tak Cheung Chan, Kennesaw State University, USA

Talat Aytan, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Timothy Rasinski, Kent State University, USA

Yahya Altinkurt, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye
Yasin Mahmut Yakar, EBYÜ, Türkiye
Yusuf Günaydın, Gazi Üniversitesi, Türkiye

Bölüm Editörleri

Eğitim Programları ve Öğretim

Adnan Küçükoglu, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Türkçe Eğitimi

Banu Özdemir, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Ömer Tuğrul Kara, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Yönetimi

Kürşad Yılmaz, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

R. Samil Tatık, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi

M. Abdullah Aslan, Erzincan Üniversitesi, Türkiye

Murat Ateş, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

Okul Öncesi Eğitimi

Neslihan D. Bay, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Murat Bartan, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

Sınıf Eğitimi

Mustafa Başaran, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Muhammet Baştuğ, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Türkiye

Matematik Eğitimi

Mustafa Doğan, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

Fen Bilgisi Eğitimi

Elif Benzer, Marmara Üniversitesi, Türkiye

Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme

Yeşim Özer Özkan, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmeni Yardımcıları

Faruk Arıcı, Bayburt Üniversitesi

E-posta: turkiyeegitimdergisi@gmail.com

Makaleler

Araştırma Makalesi

1. Geometrik Çizim-İnşa Etkinliği ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Çokgenlere Yönelik Öğrenme Becerileri ve Geometrik Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi

Fatmanur TORTOP Elif BAHADIR - Sayfa : 189-210 PDF

Araştırma Makalesi

2. Türkçenin Balkanlardaki Gelişimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Eğilimleri

Suna ÖZCAN Muhammed Eyyüp SALLABAŞ- Sayfa : 211-221 PDF

Araştırma Makalesi

3. Muhakkiklik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nizamettin ERKEK Doç.dr. Faysal ÖZDAŞ Muhammed DAĞ- Sayfa : 222-239 PDF

Araştırma Makalesi

4. Köy Enstitülerinin Eleştirel Pedagoji Uygulamasının Yansımaları

Merve AVCI KARACA Bülent ALCI- Sayfa : 240-263 PDF

Araştırma Makalesi

5. Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Değerler Açısından İncelenmesi

Burcu ÖZENÇ DEMİR Bayram ÖZER - Sayfa : 264-284 PDF

Araştırma Makalesi

6. Okul Öncesinde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi Kullanımına Yönelik Bibliyometrik Haritalama Analizi*

Naciye DUMAN Faruk ARICI - Sayfa : 285-298 PDF

Araştırma Makalesi

7. Fen Bilimleri ve Çevre ve İklim Değişikliği Programlarındaki Kazanımların Çevre Okuryazarlığı Bileşenleri Bağlamında Karşılaştırılması

Pınar FİDAN YAZGAN Elif BENZER- Sayfa : 299-320 PDF

Araştırma Makalesi

8. Köy Okullarında Çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında Yaşadıkları Sorunlar (Muş İli Örneği)

Muhammed Fatih SAYIR Emrah YAYAN- Sayfa : 321-339 PDF

Araştırma Makalesi

9. Türkçe Dersi Okuma ve Dinleme/İzleme Süreçlerinde Soru Formülasyonu Tekniğinin (QFT) Kullanımı

Akife KURT Ali GÖÇER-

Sayfa : 340-360

PDF

Araştırma Makalesi

10. Ortaokul Öğrencilerine Yönelik İklim ve İklim Değişikliği Başarı Testinin Geliştirilmesi

Kevser ARSLAN Asli GÖRGÜLÜ ARI -

Sayfa : 361-379

PDF

Derleme

11. Okuma – Yazma Güçlüklerinin Giderilmesine Yönelik Çalışmaların Derinlemesine İncelenmesi (2000 – 2023 Dönemi)

Burak ÖNCÜ Murat ŞAHİN -

Sayfa : 380-418

PDF

Araştırma Makalesi

12. Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İki Dilli-Sesli Metinlerin Dinlediğini Anlamaya ve Kelime Öğrenimine Etkisi

Nurhilal EMRE Talat AYTAN -

Sayfa : 419-434

PDF

Kitap İncelemeleri

Kitap İncelemesi

13. Çevrimdışı Aşk ve Çalıkuşu Romanının Edebî Yönden İncelenmesi

Nursena POLAT -

Sayfa : 435-439

PDF

DİZİN



Geometrik Çizim-İnşa Etkinliği ile 7. Sınıf Öğrencilerinin Çokgenlere Yönelik Öğrenme Becerileri ve Geometrik Düşünme Düzeylerinin Belirlenmesi*

Fatmanur TORTOP¹

Elif BAHADIR²

Özet

Bu çalışmada 7. sınıf öğrencilerinin çokgenleri ve özelliklerini çizim-inşa etkinlik uygulamasıyla öğrenme becerileri ve geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yapılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını İstanbul ilindeki bir ortaokulda 7. sınıfta okumakta olan öğrenciler içerisinden belirlenen 30 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin daha önceki tüm geometri kazanımlarını görmüş olmaları ve gönüllükleri esas alınmıştır. Çalışmada 7. sınıf matematik kitabındaki 'çokgenler tablosu' 'çokgenleri çizim-inşa yaparak öğrenme tablosu' şeklinde uyarlanarak öğrencilere sınıf ortamında etkinlik olarak uygulanmıştır. Etkinlik esnasında gözlem yapılarak öğrenci soru-cevap diyaloglarına yönelik notlar alınmıştır. Ayrıca etkinlik uygulaması sonunda öğrencilerin cevap kâğıtları toplanarak dokümanlar oluşturulmuştur. Oluşturulan veriler doğrultusunda değerlendirme kriterleri belirlenerek betimsel analiz yapılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre çokgenlere yönelik etkinlik kapsamında öğrencilerin çoğunluğunun düzgün çokgen şekillerini özelliklerini dikkate almadan çizdikleri, şekil ve özellikleri arasındaki bağlantıyı kuramadıklarından geometrik probleme çözüm bulmakta zorlandıkları görülmüştür. Çalışmamızda Van Hiele geometrik düşünme teorisine göre öğrencilerin düşünme düzeyleri sorulara göre değişkenlik göstererek temel düzey olan birinci (görsel) düzey ve ikinci (analiz) düzeyde oldukları gözlenmiştir. Sonuçlar doğrultusunda, geometri öğretiminde çizim-inşa etkinlikleriyle anlamlı öğrenmenin sağlanmasına ve öğrencilerdeki geometrik düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik öğrenme ortamlarının oluşturulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Geometri Öğretimi
Çokgenler
Etkinlik
Çizim-İnşa Becerileri
Geometrik Düşünme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 09.09.2022

Kabul Tarihi: 05.09.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1172595

* Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezindeki çizim-inşa etkinliklerinden çokgenleri içeren etkinliğin detaylı incelenmesiyle oluşmuştur.

¹ Marmara Üniversitesi Matematik Öğretmenliği Doktora, fnurtortop@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1314-2983

² Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, ebahadir@yildiz.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1154-5853

Determining the Learning Skills and Geometric Thinking Levels of 7th Grade Students for Polygons with the Geometric Drawing-Construction Activity

Abstract

In this study, it is aimed to determine the learning skills and geometric thinking levels of 7th grade students about polygons and their properties with drawing-construction activity. The participants of the research consist of 30 students selected from the 7th grade students in a secondary school in Istanbul. The study was based on the fact that the students had seen all previous geometry acquisitions and their volunteering. In the study, the "polygons table" in the 7th grade math book was adapted as "learning polygons by drawing-constructing" and applied to the students as an activity in the classroom environment. During the activity, observations were made and notes were taken regarding the student question-answer dialogues. In addition, at the end of the activity application, the answer sheets of the students were collected and the documents were created. The data were analyzed by determining the evaluation criteria. As a result of the research, majority of the students had difficulty in solving the geometric problem because they could not establish the relationship between regular polygon shapes and their properties. It was observed that the students were at the first (visual) level and the second (analysis) level of Van Hiele geometric thinking levels.

Keywords

Geometry Teaching
Polygons
Activity
Drawing-Building Skills
Geometric Thinking

About Article

Sending Date: 09.09.2022
Acceptance Date: 05.09.2023
Electronic Issue Date: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1172595

GİRİŞ

Geometri, konularını yaşam ve doğadan alan, günlük yaşamla ilişkilendirerek dünyayı anlamlandırmayı sağlayan matematiğin en önemli çalışma alanlarından biridir. Yaşamımızın her alanında karşılaştığımız geometrinin öğrenciye kazandırdığı düşünce yapısı mantıklı düşünmeye, analiz etmeye, doğru kararlar vermeye, araştırmaya, sabırlı olmaya ve odaklanmaya yönlendirir. Öğrenciler geometrik şekilleri, çocukluk döneminden itibaren tanıyarak zihinlerinde oluşturup erken yaşlarda geometrik şekilleri tanıyarak sınıflandırma becerisi kazanmaktadırlar. Bu da ilerleyen sınıf düzeylerinde geometrik kavramlar arası ilişkileri kurmada yarar sağlamaktadır (Türnüklü, Alaylı ve Akkaş, 2013). Böylece erken yaşlarda anlamlı öğrenme başlayarak geometrinin oluşturduğu farklı bakış açısı öğrencilerin dünyayı anlamlandırmalarına olanak sağlar. Ancak geometri öğrenimine çocukluk dönemlerinden başlayarak önem verilmemesi, ileriki öğretim süreçlerinde çeşitli sorunlar yaşanmasına neden olmaktadır (Yılmaz, Keşan ve Nizamoğlu, 2000).

Geometrideki soyut kavramlar çoğu öğrenciye zorluk yaşatmakta ve geometriye karşı olumlu tutum geliştirmelerine engel olmaktadır. Geometri öğretiminde somutlaştırma oldukça önemli bir yere sahiptir (Duatpe, 2000). Geometride soyut kavramların çizim-inşa

etkinlik uygulamaları ile somutlaştırılması sağlanarak öğrencilerin geometrik düşünme becerilerinin gelişmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Nitekim Napitupulu (2001) geometri öğretiminde çizim-inşa içeren çeşitli etkinliklere yer verilmesinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Geometrik çizim-inşa yapılarının amacı pergel, cetvel kullanarak geometrik şekilleri oluşturmak yerine strateji geliştirerek problemleri çözüme ulaştırmaktır (Erduran ve Yeşildere, 2010; Napitupulu, 2001). Geometri öğreniminin temel amacına bakıldığında teorik bilgilerin yanında çizim-inşa etkinlik uygulamalarına da yer verilmesinin, öğrencilerin düşünme, keşfetme, ispat yaparak bir probleme çözüm bulma gibi bilişsel becerilerini geliştirmeleri ile yakından ilişkili olduğu bilinmektedir (MEB, 2018). Geometrik çizim-inşa etkinlikleri öğrencilerin keşfetme becerilerini ilerletmek için kullanılan araçlardır (Cheung, 2011). Geometrik çizim-inşa faaliyetleri bazı araç gereçlerle yapılabildiği gibi, herhangi bir araç gereç kullanılmadan da gerçekleştirilebilir. Geometrik araç-gereçlerinin (pergel, iletke, gönye, cetvel) olmadığı zamanlarda geometrik şekilleri oluşturarak probleme çözüm bulma aşamasında çizim-inşalar etkili olur (Freeman, 2010). Geometrik çizim-inşa sırasında öğrenciler tahmin yürüterek probleme çözüm ararlar, hata oluştuğunda keşfederek çözüme ulaşmak için farklı stratejiler uygularlar. Geometride çizim-inşa etkinlikleri öğrencilerin değişik geometrik şekilleri çizerek özelliklerine göre aralarındaki bağıntıyı görmelerini sağlar. Aynı zamanda bir problemi kurma-çözme becerilerinin geliştirilmesine de yardımcı olur (Posamentier, 2000; Napitupulu, 2001).

Öğrencilerin bilgi düzeylerinin artırılması ve üst bilişsel becerilerinin geliştirilmesi için ortaokul matematik müfredatındaki geometri kazanımları geometrik şekillerin tanınması, özelliklerinin bilinmesi ve farklı şekiller arasındaki hiyerarşik ilişkilerin anlaşılmasına dayalıdır (Baykul, 2014). Ortaokul matematik öğretim programındaki 'geometri ve ölçme' öğrenme alanında çokgenleri tanımlayabilme, özelliklerini sınıflandırabilme, geometrik şekillerin özellikleri arasında mantıksal çıkarımlar yapabilme gibi kazanımlara yer verilmekte ve geometrik şekillerin kenar ve açı özelliklerine uygun olacak şekilde çizim-inşa yaparak oluşturulmasının amaçlandığı kazanımlar da bulunmaktadır. Bu doğrultuda ders kapsamında hazırlanan geometri etkinliklerinde, öğrencilerin geometriyi günlük yaşamla ilişkilendirerek özelliklerini keşfetmeleri, tanımlamaları, çizim-inşa ile geometrik şekilleri oluşturabilmeleri ve böylece geometriyi kavramsal olarak öğrenebilmeleri amaçlanmaktadır (MEB, 2018).

Geometrik şekillerin özelliklerinin teorik olarak öğrenilmesinin yanında farklı geometrik şekiller arasındaki ilişkilerin kavramsal olarak öğrenilmesinin geometrik düşünme becerisini geliştirmesi açısından önemli olduğu belirtilmektedir (Karakarçayıldız, 2016). Öğrencilerin geometrik şekilleri görsel olarak tanıdıkları ancak geometrik şekillerin birbirleriyle benzer ve farklı olan özelliklerini tam olarak kavrayamadıkları gözlenmiştir (Aktaş ve Aktaş, 2012a; Akuysal, 2007). Öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerini geliştirmede dörtgenlerin sınıflama yapılarak öğretilmesinin önemli bir yere sahip olduğu düşünülmektedir (Fujita ve Jones, 2007). Alaylı (2012) uzamsal yetenekleri ve Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri farklı 6, 7 ve 8. sınıf seviyesindeki öğrencilerin katıldığı çalışmada öğrencilerin geometrik şekli parçalarına ayırma ve oluşturma süreçlerini incelemiş ve öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerinin artmasıyla birlikte geometrik şekilleri oluşturma düzeylerinin arttığı sonucuna ulaşmıştır. Yine 7. sınıf öğrencilerinin geometride bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelendiği farklı bir deneysel çalışmada, geometriyi buluş yoluyla öğrenmenin öğrencilerin geometrik düşünme düzeylerini ilerlettiği görülmüştür (Özcan, 2012). Buradan öğrencilerin geometrik konu ve kavramlar hakkında

düşünmesi, akıl yürütmesi ve analiz yapması sonucunda keşfederek kendi öğrenmelerini sağlamalarının geometri ve matematiğin diğer alanlarındaki başarılarını artırmada etkin bir rolde olduğu anlaşılmaktadır.

Geometri öğretiminde öğrencilere geometrik düşünme becerisi kazandırarak yalnızca geometride değil matematiğin diğer alanlarında da başarılı olabilmelerini sağlamak amaçlanmaktadır (Şahin, 2008). Geometri öğrenimi geometrik düşüncenin oluşması öğrencideki üst bilişsel becerilerin kazanılması ve geometrik konu ve kavramlarının görselleştirilerek öğrenilmesini sağladığından önemi çok büyüktür (Hacısalıhoğlu, Mirasyedioğlu ve Akpınar, 2004). Geometri, öğrencilerin görsel düşünme, analiz, akıl yürütme, keşfetme, buluş, problem çözme gibi bilişsel becerilerinin gelişmesine katkı sağlamaktadır (Jones, 2002). Ancak öğrencilerin bu bilişsel becerilere sahip olmaları için geometri tanım ve formülleri ezber yapmadan geometrinin konularını ve kavramlarını anlayarak görsel problemleri analiz edebilmeleri ve geometrik şekillerin özellikleri arasında bağlantı kurabilmeleri önemlidir (Battista, 2007). Geometri öğretiminde geometrik düşünme düzeyleri doğrultusunda öğrencilerin sahip olması gereken bilgi ve becerilerin neler olduğu belirlenmelidir (Olkun ve Toluk, 2003: 163).

Geometrik düşünme düzeyleri aşamalardan oluştuğu için öğrencilerin geometrik düşünme düzeyleri zaman içerisinde geliştirilebilir. Geometrik düşünme üzerine geliştirilen teorilerden ilki Jean Peaget'in geometri anlama düzeyleri şeması, ikincisi ise Van Hiele'nin geometri anlama düzeyleri şemasıdır (Olkun ve Toluk, 2003: 163). Peaget geometrik düşünme düzeylerinin biyolojik gelişime bağlı olarak bireyin zihinsel gelişiminin doğal bir sonucu olduğunu savunmakta ve eğitim-öğretimin düzey gelişimine etkisinin olmadığını ileri sürmektedir (Pusey, 2003: 38-48). Van Hiele ise geometrik düşünme düzeylerinin verilen eğitimin niteliğine bağlı olarak geliştiğini savunmaktadır (Gutierrez, 1992). Van Hiele geometrik düşünme teorisinin geliştirilmesiyle birlikte geometrik düşünmeyi konu alan araştırmaların birçoğu bu düşünme modeli temel alınarak yapılmıştır (Olkun ve Toluk, 2003: 163). Van Hiele'ye göre geometrik düşünme düzeyleri beş aşamadan oluşmaktadır:

Düzyey 1 (Görsel Düzyey): Bu düzeydeki öğrenciler şekilleri, modelleri ve cisimleri bir bütün olarak düşünürler (Usiskin, 1982). Geometrik şekilleri görsel olarak tanır, özelliklerine göre anlamlandıramazlar. Günlük yaşamda karşılaştıkları ve benzettikleri şekillerle tanımlamaya ve anlamlandırmaya çalışırlar, şekilleri görüntüsünden tanıyarak isimlendirme yaparlar. (Usiskin, 1982; Pesen, 2008; Battista ve Clements, 1995 Akt. İlhan, 2011; Gül, 2014). Örneğin kare, dikdörtgen, paralelkenar gibi geometrik şekilleri tanırlar ancak karenin aynı zamanda bir dikdörtgen olduğunu anlamlandıramazlar (İlhan, 2011; Karapınar, 2017).

Düzyey 2 (Analiz Düzyeyi): Bu düzeydeki öğrenciler geometrik şekilleri analiz ederler, özelliklerini karşılaştırma ve sınıflandırma yaparak anlamlandırırılar (Pesen, 2008). Analiz düzeyinde esas olan geometrik şekillerin özelliklerinin öğrenilmesidir (Baykul, 2005). Bu düzeydeki öğrenciler geometrik şekillerin özellikleriyle ilgili genelleme yapabilirler. Örneğin 'Karenin dört kenarı vardır ve bütün kenar uzunlukları birbirine eşittir' gibi. Aynı zamanda bir karenin özelliğinin diğer tüm karelerde de aynı olduğunu bilirler (Altun, 2015b: 364; İlhan, 2011).

Düzyey 3 (Yaşantıya Bağlı Çıkarım): Öğrenciler şekiller arasında ilişki kurmaya çalışırlar (İlhan, 2011). Bu düzeyde geometrik şekillerin özellikleri arasındaki ilişkileri anlamlandırmak esastır (Baykul, 2005). Örneğin bir açısı dik olan bir paralelkenarda diğer

üç açının da dik açı olduğunu ifade edebilirler (Olkun ve Toluk, 2003). Öğrenciler aksiyomları anlayarak bir ispatın aşamalarını takip edebilirler ancak kendileri bir ispat yapamazlar (Pesen, 2008), tanımları ve aksiyomları değerlendirerek mantıksal çıkarımlarda bulunamazlar (Hoffer, 1981).

Düzyey 4 (Sonuç Çıkarma): Bu düzeyin diğer üç düzeyden en önemli farkı öğrencilerin kendilerinin ispat yapabiliyor olmasıdır. Bu ispatlarda daha önce kullanılmış teoremlerden yararlanırlar (Olkun ve Toluk, 2007). Matematiksel sistemi oluşturan öğelerden aksiyomlar öğrenciler tarafından anlaşılabilir hale gelir ve matematiksel olarak düşünüp akıl yürütebilirler (Duatepe-Paksu, 2016). Örneğin, karenin iki farklı tanımı olan 'bütün açıları ve kenarları eşit dörtgen' ve 'bütün açıları dik ve ardışık kenarları eşit' şeklindeki ifadelerin birbirine eşit olduğunun ispatını yapabilirler (Duatepe, 2000).

Düzyey 5 (İlişkileri Görebilme, En İleri Düzey): Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin en üst basamağıdır. 5. düzeydeki öğrenciler geometriyi bilim dalı olarak görürler (Duatepe-Paksu, 2016). Bu düzeydeki öğrenciler genel olarak lisans veya lisansüstü düzeydedirler (Pesen, 2008). Aksiyomatik sistemler arasındaki bağıntıları analiz ederek karşılaştırma yapabilirler (Fuys, 1985 Akt. Güven, 2006).

Türkiye'de ilkokuldan başlayarak tüm eğitim-öğretim süreçlerindeki matematik öğretim programlarında (MEB 2013a; 2013b; 2018) çokgenleri tanımlayabilme, özelliklerini sınıflandırabilme, geometrik şekillerin özellikleri arasında mantıksal çıkarımlar yapabilme gibi kazanımlara yer verilmekte ve geometrik şekillerin kenar ve açı özelliklerine uygun olacak şekilde çizim-inşa yaparak oluşturulmasının amaçlandığı kazanımlar bulunmaktadır. Bu uygulama süreçlerinde geometrik araç-gereçlerin amacına uygun olarak kullanılmaması, geometride çizim-inşa faaliyetlerinin ispat yapma ile karıştırılması, öğretmenlerin öğrencilere doğru rehberlik yapamamalarından dolayı çeşitli sorunlar yaşanmaktadır (Erduran ve Yeşildere, 2010). Geometride anlamlı öğrenmenin sağlanması için çizim-inşa etkinlik uygulamalarına yer verilmesi bu sayede öğrencilerin çizim-inşa ve geometrik düşünme becerilerini geliştirmesinin önemi açıkça ifade edilmektedir (Napitupulu, 2001; Erduran ve Yeşildere, 2010). Geometrik çizim-inşa süreci keşfederek öğrenmeyi ve geometrik kavramların mantığının anlaşılmasını desteklerken; ispat, anlamlı öğrenme ve problem çözme gibi bilişsel becerilerin gelişmesini sağlamaktadır (Karakuş, 2014). Öğrencilerdeki geometrik düşünme ile gelişen bilişsel beceriler sayesinde sadece geometride değil matematiğin diğer alanlarında ve farklı derslerde de başarılı olmalarını sağlar (Baykul, 2009; 267).

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Araştırmamızda 7. sınıf öğrencilerinin çokgenleri ve özelliklerini çizim-inşa etkinlik uygulamasıyla yapabilme becerileri ve aynı zamanda geometrik düşünme düzeylerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Geometri öğretiminde çizim-inşa etkinliklerinin öğrencilere geometri düşünme becerisi kazandırarak bilişsel becerilerini (düşünme, akıl yürütme, mantık, çıkarım, analiz, keşfetme gibi) geliştirdiği, bu sayede anlamlı öğrenmenin sağlandığı belirtilmektedir (Cheung, 2011; Posamentier, 2000; Napitupulu, 2001). Geometri öğretiminde pergel, cetvel, gönye gibi araç-gereçlerle ve aynı zamanda teknolojik olarak bilgisayar yazılımlarıyla da çizim-inşalar yapılarak geometrik problemlerin çözüme ulaştırıldığı bilinmektedir. Ancak geometrik çizimlerde hangi yöntemin uygulanması gerekliliği tartışılan bir konudur (Çiftçi ve Tatar, 2014; Köse vd., 2012; Aktaş ve Mumcu, 2019; Kuzle,

2013). Dinamik geometrik yazılımların geometrik bilgi ve kavramları pekiştirmede etkili olduğu ancak kavramların öğrencilerin zihninde ilk inşasını anlamlandırması açısından yeterli olmadığı belirtilmektedir. Geometrik kavramları zihinde yapılandırma ve anlamlandırma süreci ilk olarak pergel-çizgeç ile geometrik çizim-inşa yaparak başlamalı ve kavramların özellikleri, diğer kavramlarla olan görsel ilişkileri dinamik geometrik yazılımlar ile pekiştirilmelidir (Jones ve Bill, 1998). Çalışmamızda çizim-inşa etkinliği sırasında geometrik araç-gereçler düzenli ve planlı bir şekilde kullanılmıştır. Bu şekilde öğrencilerin çokgenleri çizim-inşa ile öğrenmede kenar uzunlukları, açı ölçülerine dikkat ederek anlamlı öğrenmeleri sağlanılmaya çalışılmıştır. Literatür incelendiğinde ise çokgenlere yönelik yapılan çalışmaların sadece tek bir kazanımı içeren örneğin sadece kare ya da dikdörtgenlere yönelik yapılan çalışmalar bulunmaktadır. Çalışmamızda ise çokgenlere yönelik tablo hazırlanarak, tüm çokgenleri (dörtgenler, düzgün beşgen, düzgün altıgen, n kenarlı çokgen) çizim-inşa yaparak şekil ve özelliklerini öğrenmek ve ayrıca aralarındaki hiyerarşik ilişkileri anlamlandırmak açısından bir bütünlük içerisinde incelenmiştir. Türkiye’de ilkokuldan başlayarak tüm eğitim-öğretim süreçlerindeki matematik öğretim programlarında (MEB 2013a; 2013b; 2018a) geometrik çizim-inşa uygulamaları yer almaktadır. Ancak öğretmenlerin geometri öğretiminde müfredat yoğunluğundan ve zaman yetersizliğinden sınıf ortamlarında çok fazla uygulanmadığı belirtilmektedir (Erduran ve Yeşildere, 2010). Çalışmamızda öğrencilerin geometriyi anlamlı öğrenmeleri açısından öğretmenlerin ders planlarında çizim-inşa etkinliklerine yer vererek sınıf ortamlarında düzenli bir şekilde uygulamalarına dair farkındalık da oluşturulmak istenmiştir.

Araştırma Soruları

1. 7. sınıf öğrencilerinin geometri öğretiminde düzgün çokgen şekillerini ve çokgenlerin şekil ve özellikleri arasındaki bağlantıyı çizim-inşa etkinliğiyle anlamlı bir şekilde yapabilme becerileri nasıldır?
2. 7. sınıf öğrencilerinin düzgün çokgenler ve özelliklerini içeren çizim-inşa etkinlik uygulamasında etkinlik sorularına verdikleri cevaplar ve çizimlere göre geometrik düşünme (Van Hiele Teorisi) becerileri hangi düzeydedir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması yapılmıştır. Durum çalışması, zaman içerisinde sınırlanmış bir veya birkaç durumun gözlem, görüşme, dokümanlar, raporlar gibi birden fazla veri toplama aracı kullanılarak derinlemesine incelendiği nitel bir araştırma desendir (Creswell, 2007). Durum çalışması deseninin kullanıldığı araştırmalarda, incelenen durumu oluşturan etmenleri tanımlamak, değerlendirmek ve duruma yönelik açıklamalarda bulunmanın amaçlandığı belirtilmektedir (Gall, Borg ve Gall, 1996 Akt. Büyüköztürk vd., 2016). Bu çalışmada da, 7. sınıf öğrencilerinin çokgen şekillerini ve çokgen şekilleri ve özellikleri arasındaki bağlantıyı çizim-inşa etkinliği ile yapabilme becerileri ve etkinlikteki sorulara verdikleri cevaplara göre geometrik düşünme düzeyleri belirlenmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını İstanbul ilinde bir ortaokulda 7. sınıfta okumakta olan tüm öğrenciler içerisinden, kolay ulaşılabilir durum örnekleme ile (Yıldırım ve Şimşek, 2005) belirlenen 30 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada öğrencilerin daha önceki tüm geometri kazanımlarını görmüş olmaları ve gönüllükleri esas alınmıştır. Çizim-inşa etkinlik uygulamalarının öğrenciler tarafından yapılabilmesi için temel geometri bilgi ve kavramlarının öğrenilmiş olması ve aynı zamanda belli bir geometrik düşünme becerisine sahip olmaları gereklidir (Erduran ve Yeşildere, 2010).

Veri Toplama Aracı ve Süreci

Çalışmamızda MEB 7. sınıf matematik ders kitabındaki çokgenler konusunda yer alan etkinlik tablosu uyarlanarak 'düzgün çokgenleri çizim-inşa yaparak öğrenme etkinlik tablosu' şeklinde oluşturulmuştur. Çizim-inşa etkinlik tablosu öğrencilere sınıf ortamında uygulanıp etkinlik sırasında gözlem, soru-cevap şeklinde alınan notlar ve etkinlik sonunda öğrencilerin etkinlik cevap kağıtlarının toplanmasıyla oluşturulan dokümanlar veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırmamız 7. sınıf öğrencilerinin ikinci dönem sonunda tüm geometri kazanımlarının tamamlanmasının ardından öğrencilere kendi okullarındaki bir sınıfta okuldaki matematik öğretmenlerinin bilgisi dahilinde çokgenlere yönelik çizim-inşa etkinliği aralar da verilerek yaklaşık dört ders saatinde uygulanmıştır. Etkinlik uygulama sürecinde öğrencilerin çokgenleri birinci aşamadan başlayarak tüm aşamalarda etkinlik sorularını önce kendilerinin yapmaları istenilmiştir. Bu sırada tüm aşamalarda gözlem ve öğrenci soru-cevap diyaloglarına yönelik notlar alınmış olup, her aşama sonunda soruların doğru cevapları anlatılarak birikimli öğrenmeleri sağlanmıştır. Etkinlik esnası ve sonunda öğrencilerden alınan dönütlere göre oluşan veriler araştırmacı tarafından analiz edilmiş olup uzman bir akademisyen görüşü alınarak da kontrolü sağlanarak bulgular bölümünde yer verilmiştir. Etkinlik sırasındaki gözlem ve soru-cevap diyaloglarında alınan notlar, etkinlik sonundaki öğrenci cevap kağıtları aşağıdaki kazanımlar doğrultusunda incelenmiştir. Bulgular bölümünde bulunan tablolardaki değerlendirme kriterleri de bu doğrultuda hazırlanmıştır.

Çokgenleri çizim-inşa yaparak öğrenme etkinliğinin kazanımları:

- Düzgün çokgen şekillerinin özelliklerine göre çizimi (dörtgenler, düzgün beşgen, düzgün altıgen, n-gen),
- Çokgenlerin kenar-köşe sayılarının bilinmesi,
- Çokgenlerin bir köşesinden çizilen köşegen sayısının belirlenmesi
- Çokgenlerin bir köşeden çizilen köşegen ile oluşan üçgen sayısının belirlenmesi,
- Çokgenlerin şekil ve özellikleri arasındaki bağıntı kurularak iç açılar toplam formülünün keşfedilmesinin sağlanması $((n-2).180)$.

Tablo 1. Geometride çokgenleri çizim-inşa yaparak öğrenme tablosu

Çokgenin Adı	Çokgenin Şekli	Çokgenin Kenar Sayısı	Çokgenin Köşe Sayısı	Çokgenin Bir Köşesinden Çizilen Köşegen Sayısı	Çokgende Bir Köşeden Çizilen Köşegen ile Oluşan Üçgen Sayısı	Çokgenlerin İç Açıları Ölçüleri Toplamı
Dörtgen						
Beşgen						
Altıgen						
n kenarlı çokgen (n-gen)						

* MEB 7. sınıf matematik ders kitabında yer alan çokgenler konusundan alınarak uyarlanan etkinlik tablosu

Araştırmanın Etik Kurul İzinleri

Araştırmamızın etik kurul raporu Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 27.05.2021 tarihinde 2021/03 toplantı numarasıyla alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmamızda etkinlik tablosundaki çokgenleri çizim-inşa ile yapabilme becerilerine ilişkin öğrencilerin düzgün çokgenlerin şekillerine göre çizimleri, kenar-köşe sayıları, bir köşesinden çizilen köşegen sayısı, bu köşegenlerin çokgen içerisinde oluşturduğu üçgen sayısının belirlenmesi ve en son aşamada çokgenlerin iç açılar toplamı genel formülünün $((n-2) \cdot 180)$ çokgenlerin hangi özelliklerine bağlı olarak oluştuğunun bulunması istenmiştir. Çokgenlere yönelik çizim-inşa etkinlik uygulaması esnasında gözlem, öğrencilerin konu ile ilgili soru-cevap diyaloglarına dair notlar alınmıştır. Etkinlik sonunda da öğrencilerin etkinlik cevap kağıtları toplanarak doküman oluşturulmuştur. Etkinlik uygulanması sürecinde öğrencilerin 1. aşamada dörtgenler, 2. aşamada düzgün beşgen, 3. aşamada düzgün altıgen ve 4. aşamada da n kenarlı çokgenlere verdikleri yanıtlardan oluşan veriler 4 aşamada betimsel analiz yapılarak değerlendirilip bulgular bölümünde tablolar şeklinde belirtilmiştir. Öğrencilerin çokgenleri çizim-inşa etkinliğiyle yapabilme becerilerine yönelik kriterler her bir aşama için ayrı ayrı belirlenmiştir. Bu kriterler 'evet, kısmen, hayır' olacak şekilde analiz edilerek değerlendirme ölçütü adı altında toplanmıştır. Etkinlik sırasında sorulara verilen yanıtlardan birkaç örneğe, öğrenci isimleri kodlanarak bulgular bölümünde yer verilmiştir. Betimsel analizde kriterlere göre değerlendirilen veriler özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Öğrencilerin çokgenlere yönelik çizim-inşaları yapabilme becerilerine göre geometrik düşünme (Van Hiele Teorisi) düzeyleri sorulara göre değişkenlik gösterdiğinden sorulara verilen cevaplar üzerinden frekanslar belirlenmeye çalışılmıştır.

Tablo 2. Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri

Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri		
Düşünme düzeyleri	Açıklamalar	Örnekler
1. Düzey (Görsel)	Geometrik şekiller bir bütün olarak algılanır.	Kare karedir, dikdörtgen dikdörtgendir gibi.
2. Düzey (Analiz)	Geometrik şekillerin özellikleri öğrenilmeye başlanır.	Düzgün beşgenin beş kenarı, beş açısı vardır, tüm açıları eşit ölçüdedir gibi.
3. Düzey (İnformal Çıkarım)	Farklı geometrik şekillerin özellikleri arasındaki bağıntı anlaşılır.	Çokgenlerin iç açıları toplam formülünün hangi özelliklere bağlı olarak oluşturulduğunun keşfedilmesi
4. Düzey (Sonuç Çıkarma)	Geometrik formüller teoremlerden yararlanarak ispat yapılabilir.	Bir teoremi farklı strateji yöntemleri kullanarak ispatlama
5. Düzey (En İleri Düzey)	Geometri bir bilim dalı olarak çalışılır. Öğrenciler lisans ya da lisansüstü düzeydedirler.	Aksiyomlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların görülmesi

Araştırmamızda öğrencilerin çokgen çizim-inşa etkinlik uygulaması sırasında yaptıkları çizim-inşa ve geometrik düşünme becerileri değerlendirilip tablo 2.de örneklerle açıklanarak Van Hiele geometrik düşünme teorisine göre düzeyleri belirlenmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Çalışmanın geçerliliğini artırmak için geometri öğretiminde çizim-inşa etkinlik uygulamalarının önemi ve Van Hiele geometrik düşünme teorisine yönelik literatür taraması yapılmıştır. Bu kapsamda 7. sınıf MEB matematik kitabındaki çokgenler etkinliği 'çokgenleri çizim-inşa yaparak öğrenme' şeklinde uyarlanıp sınıf ortamında gönüllük esasına dayalı olarak öğrencilere uygulanmıştır. Bu etkinliğin hazırlanmasında ve analiz sürecinde matematik eğitimi alanında çalışmaları bulunan bir akademisyenin görüşü alınmıştır. Ayrıca etkinlik uygulaması sırasında çalışma ile ilgisi olmayan bir matematik öğretmenin yardımıyla meslektaş değerlendirmesinden yararlanılmıştır. Araştırmalarda geçerliğin sağlanması için çalışma sonuçlarına nasıl ulaşıldığına ilişkin açıklamaların net bir şekilde ifade edilmesinin önemli bir ölçüt olduğu belirtilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Çalışmamızda çizim-inşa etkinlik uygulaması sırasında gözlem, öğrenci soru-cevap diyalogları ve etkinlik sonunda etkinlik cevap kağıtlarının toplanmasıyla oluşturulan dokümanlar ile veri çeşitlemesi oluşturularak araştırmanın güvenilirliğinin artırılması sağlanmıştır. Güvenirlik, araştırma sırasında elde edilen verilerin düzenli olarak kaydedilmesiyle verilerin yeniden kullanılabilmesi ve tutarlı sonuçlara ulaşılabilmesiyle birlikte tekrar edilebilirliği içerir (Thanasegaran, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2008). Geometrik çizim-inşa etkinlik uygulaması sonunda oluşan öğrenci cevap kağıtlarından birkaç örnek, isimler kodlanarak (Ö4, Ö8, Ö20, Ö27) bulgular bölümünde verilmiştir. Nitel araştırmalarda verilerin düzenli ve detaylı bir şekilde kaydedilmesi, bulgularda araştırmaya katılan öğrencilerin cevap kağıtlarında değişim yapmadan doğrudan alıntılara yer verilmesi güvenilirliği artıran öğelerdir (Büyüköztürk vd., 2017).

BULGULAR

Araştırmamızda bulgular bölümünde çalışmamızdan elde edilen veriler çokgenleri çizim-inşa etkinliğiyle yapabilme becerilerine göre değerlendirme kriterleri, değerlendirme ölçütü, öğrenci sayıları (n), yüzdelik oranları (%) ve Van Hiele geometrik düşünme düzeylerinin bulunduğu 5 aşama şeklinde sunulmuştur. Çokgenlere yönelik çizim-inşa etkinlik uygulaması verilerine yönelik gözlem notları, öğrenci soru-cevap diyalogları ve öğrenci kağıtlarının toplanmasıyla oluşturulan dokümanlar belirlenen kriterler doğrultusunda değerlendirilip yorumlanarak aşağıdaki tablolarda belirtilmiştir.

Tablo 3. Etkinlikteki Tabloda Belirtilen Çokgenlerden Dörtgen Çiziminin Yapıldığı ve Özelliklerinin Yazıldığı Kısımdan Elde Edilen Bulgular

Çokgenleri Çizim-İnşa Etkinliğiyle Yapabilme Becerilerine Göre Değerlendirme Kriterleri	Kriterleri Değerlendirme Ölçütü	Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri	Öğrenci Sayısı (n)	Yüzde (%)
Dörtgen şekillerini (kare, dikdörtgen, paralelkenar, yamuk) doğru bir şekilde çizebilme	Evet	2.düzyey	26	% 87
	Hayır	1.düzyey	4	% 13
Dörtgenlerin kenar ve köşe sayılarını belirleme	Evet	2.düzyey	30	% 100
	Hayır	1.düzyey	0	% 0
Dörtgenlerin bir köşesinden çizilen köşegen sayılarını belirleme	Evet	2.düzyey	24	% 87
	Hayır	1.düzyey	6	% 13
Dörtgenlerin bir köşesinden çizilen köşegenin çokgen içerisinde oluşturduğu üçgen sayılarını belirleme	Evet	2.düzyey	24	% 87
	Hayır	1.düzyey	6	% 13
Dörtgenlerin iç açıları toplam ölçülerini bilme	Evet	2.düzyey	30	% 100
	Hayır	1.düzyey	0	% 0

Etkinliğin 1. aşamasında dörtgenler incelenmiştir. Bu aşamada öğrencilerden dörtgenlerin şekillerini özelliklerine uygun olarak çizibilme, kenar-köşe sayılarını belirleme, dörtgenlerin bir köşesinden çizilen köşegen sayısını bulma ve bulunan bu köşegenlerin dörtgen içerisinde oluşturduğu üçgen sayısının belirlenip iç açıları toplam ölçülerini yazmaları istenmiştir. Çalışmamızda 1. aşamadan elde edilen veriler 5 değerlendirme kriterine göre analiz edilmiştir.

Tablo 3'te görüldüğü üzere 1. değerlendirme kriterine göre etkinliğe katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%87) dörtgenlerden kare ya da dikdörtgeni, özelliklerine uygun olarak çizbildiği gözlenmiştir. Etkinlik sırasındaki gözlem notlarına göre öğrencilerin dörtgen denilince sadece kare ya da dikdörtgen çizdikleri, yalnızca 1 öğrencinin dörtgen olarak yamuk çizdiği görülmüştür. Buradan öğrencilerin dörtgenlerden paralelkenar ve yamuğu bilmedikleri, kavram yanılması yaşadıkları anlaşılmaktadır. 2. değerlendirme kriteri incelendiğinde öğrencilerin tamamının (%100) dörtgenlerden kare ve dikdörtgenlerin kenar ve köşe sayılarını doğru bir şekilde belirlediği görülmüştür. 3. değerlendirme kriterine göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%87) dörtgenlerden kare ve dikdörtgenlerin bir köşesinden çizilen köşegen sayılarını doğru belirlediği, etkinliğe katılan 30 öğrenciden 6 öğrencinin (%13) ise köşegen sayısını yanlış belirlediği görülmüştür. 4. değerlendirme kriteri incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun (%87) dörtgenlerden kare ve dikdörtgenlerin bir köşesinden çizilen köşegenin çokgen içerisinde oluşturduğu üçgen sayılarını doğru belirlediği ancak 6 öğrencinin (%13) bu soruları doğru cevaplayamadığı gözlenmiştir. 5. değerlendirme kriterinde ise dörtgenlerden kare ve dikdörtgenlerin iç açıları toplam ölçüsünün yazılması istenmiştir. Etkinliğe katılan öğrencilerin tamamının (%100) doğru cevapladığı görülmüştür. Tablo 3.te çokgen çeşitlerinden dörtgenlerle ilgili veri sonuçlarına göre öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme teorisine göre çoğunlukla 2. düzeyde (analiz) oldukları görülmektedir.

Tablo 4. Etkinlikteki Tabloda Belirtilen Çokgenlerden Beşgen Çiziminin Yapıldığı ve Özelliklerinin Yazıldığı Kısımdan Elde Edilen Bulgular

Çokgenleri Çizim-İnşa Etkinliğiyle Yapabilme Becerilerine Göre Değerlendirme Kriterleri	Kriterleri Değerlendirme Ölçütü	Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri	Öğrenci Sayısı (n)	Yüzde (%)
Düzgün beşgen şeklini doğru bir şekilde çizibilme	Evet	2.düzey	18	% 60
	Hayır	1.düzey	12	% 40
Beşgenin kenar ve köşe sayılarını belirleme	Evet	2.düzey	30	% 100
	Hayır	1.düzey	0	% 0
Beşgenin bir köşesinden çizilen köşegen sayılarını belirleme	Evet	2.düzey	26	% 87
	Hayır	1.düzey	4	% 13
Beşgenin bir köşesinden çizilen köşegenin çokgen içerisinde	Evet	2.düzey	22	% 73

oluşturduğu üçgen sayılarını belirleme	Hayır	1.düzye	8	% 27
	Evet	2.düzye	28	% 93
Beşgenin iç açıları toplam ölçülerini bilme	Hayır	1.düzye	2	% 7

Etkinliğin 2. aşamasında çokgenlerden düzgün beşgenin özelliklerine uygun bir şekilde çizilmesi ve kenar, köşe, köşegen sayılarının belirlenip iç açıları toplam ölçüsünün bulunması istenmiştir. Bu doğrultuda 2. aşamadan elde edilen veriler 5 değerlendirme kriterine göre analiz edilmiştir.

Çokgenlerden düzgün beşgenin çiziminin yapıldığı 1. değerlendirme kriteri incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının (%60) doğru bir çizim yapabildiği gözlenmiştir. Öğrencilerin % 40'ı ise düzgün beşgen çiziminde kenar uzunluklarının eşit ve aynı zamanda açı ölçülerinin de eş olmasına dikkat etmediklerinden yanlış çizim yaptıkları görülmüştür. 2.değerlendirme kriterine göre düzgün beşgenin kenar ve köşe sayılarını tüm öğrencilerin (%100) doğru bir şekilde yazdığı belirlenmiştir. 3. değerlendirme kriterleri incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğunun düzgün beşgenin bir köşesinden çizilen köşegen sayılarını (%87) doğru belirlerken %13'ünün yanlış cevaplar yazdığı görülmüştür. 4. değerlendirme kriterine göre öğrencilerin %73'ünün düzgün beşgenin bir köşesinden çizilen köşegenin beşgen içerisinde oluşturduğu üçgen sayılarını doğru bir şekilde belirlediği gözlenmiştir. Öğrencilerin %27'si ise bu soruya doğru cevap verememiştir. 5. değerlendirme kriterinde ise öğrencilerin %93'ünün düzgün beşgenin iç açıları toplam ölçüsünü doğru bildikleri görülmüştür. Yalnızca 2 öğrenci (%7) beşgenin iç açı toplam ölçüsünü doğru olarak yazamamıştır. Tablo 4.te çokgen çeşitlerinden beşgenlerle ilgili veri sonuçlarına göre öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme teorisine göre çoğunlukla 2. düzeyde (analiz) oldukları görülmektedir.

Tablo 5. Etkinlikteki Tabloda Belirtilen Çokgenlerden Altıgen Çiziminin Yapıldığı ve Özelliklerinin Yazıldığı Kısımdan Elde Edilen Bulgular

Çokgenleri Çizim-İnşa Etkinliğiyle Yapabilme Becerilerine Göre Değerlendirme Kriterleri	Kriterleri Değerlendirme Ölçütü	Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri	Öğrenci Sayısı (n)	Yüzde (%)
Düzgün altıgen şeklini doğru bir şekilde çizebilme	Evet	2.düzye	18	% 60
	Hayır	1.düzye	12	% 40
Altıgenin kenar ve köşe	Evet	2.düzye	30	% 100

sayılarını belirleme	Hayır	1.düzye	0	% 0
Altıgenin bir köşesinden çizilen köşegen sayılarını belirleme	Evet	2.düzye	27	% 90
	Hayır	1.düzye	3	% 10
Altıgenin bir köşesinden çizilen köşegenin çokgen içerisinde oluşturduğu üçgen sayılarını belirleme	Evet	2.düzye	25	% 83
	Hayır	1.düzye	5	% 17
Altıgenin iç açıları toplam ölçülerini bilme	Evet	2.düzye	30	% 100
	Hayır	1.düzye	0	% 0

Etkinliğin 3. aşamasında öğrencilerden düzgün altıgen çiziminin özelliklerine uygun olarak çizebilme ve kenar, köşe, köşegen, iç açıları toplam ölçüsünü belirleme gibi özelliklerinin yazılması istenmiştir. Bu aşamadan elde edilen veriler 5 değerlendirme kriterine göre analiz edilmiştir.

Araştırmamızın 3. aşamasından elde edilen veriler 1. değerlendirme kriterine göre incelendiğinde öğrencilerin yarısından fazlasının (%60) düzgün altıgen çizimini özelliklerine uygun olacak şekilde çizdikleri gözlenmiştir. Öğrencilerin %40'ının ise çizim yaparken tüm kenar uzunluklarının eşit ve tüm açı ölçülerinin birbirine eşit olmasına dikkat etmedikleri görülmüştür. 2. değerlendirme kriterine göre incelendiğinde öğrencilerin tamamının (%100) düzgün altıgenin kenar-köşe sayılarını doğru belirlediği görülmüştür. 3. değerlendirme kriterine göre öğrencilerin %90'ı düzgün altıgenin bir köşesinden çizilen köşegen sayısını doğru bir şekilde belirleyebilmiştir. Öğrencilerin % 10' u ise yapamamıştır. 4. değerlendirme kriterinde de öğrencilerin %83'ü düzgün altıgenin bir köşesinden çizilen köşegenin çokgen içerisinde oluşturduğu üçgen sayılarını doğru olarak bulabilmiştir. %17' si ise yanlış cevaplamıştır. 5. değerlendirme kriterinde ise öğrencilerden düzgün altıgenin iç açıları toplamını yazmaları istenmiştir. Etkinliğe katılan tüm öğrencilerin (%100) bu soruya doğru cevap verdikleri görülmüştür. Tablo 5.te çokgen çeşitlerinden altıgenlerle ilgili veri sonuçlarına göre öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme teorisine göre çoğunlukla 2. düzeyde (analiz) oldukları görülmektedir.

Tablo 6. Etkinlikteki Tabloda Belirtilen Çokgenlerden n Kenarlı Çokgen Çiziminin Yapıldığı ve Özelliklerinin Yazıldığı Kısımdan Elde Edilen Bulgular

Çokgenleri Çizim-İnşa Etkinliğiyle Yapabilme Becerilerine Göre Değerlendirme Kriterleri	Kriterleri Değerlendirme Ölçütü	Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri	Öğrenci Sayısı (n)	Yüzde (%)
n kenarlı çokgen çizimini yapabilme	Evet	2.düzy	8	% 27
	Hayır	1.düzy	22	% 73
n kenarlı çokgenin kenar ve köşe sayılarını belirleme	Evet	2.düzy	25	% 83
	Hayır	1.düzy	5	% 17
n kenarlı çokgenin bir köşesinden çizilen köşegen sayılarını belirleme	Evet	2.düzy	25	% 83
	Hayır	1.düzy	5	% 17
n kenarlı çokgenin bir köşesinden çizilen köşegenin çokgen içerisinde oluşturduğu üçgen sayılarını belirleme	Evet	2.düzy	24	% 80
	Hayır	1.düzy	6	% 20
Çokgenlerin iç açıları toplam ölçülerinin hesaplandığı genel formülünü bilme	Evet	2.düzy	30	% 100
	Hayır	1.düzy	0	% 0
Çokgenlerin iç açıları toplam formülünün çokgenlerin hangi özelliklerine bağlı olarak oluşturulduğunu etkinlikte yer alan tablodaki özellikleri inceleyerek bulabilme	Evet	3.düzy	7	% 23
	Kısmen	2.düzy	8	% 27
	Hayır	1.düzy	15	% 50

Etkinliğin 4. aşamasında öğrencilerden çokgenlerin iç açıları toplamı genel formülünü keşfederek bulmaları istenmiştir ((n-2).180). Etkinliğin bu aşamasında çokgenlerin iç açıları toplamı genel formülünün çokgenin hangi özelliklerine bağlı olarak oluşturulduğunu bulmaları amaçlanmıştır. Elde edilen veriler 6 değerlendirme kritere göre analiz edilmiştir.

1.değerlendirme kriteri incelendiğinde öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%73) n kenarlı bir çokgenin çizilmesinin istendiğinde çizim yapamadığı görülmüştür. Etkinliğe katılan 30 öğrenciden yalnızca 8 öğrenci (%27) n kenarlı bir çokgen çizimi yapmaya yönelik fikir üretebildiği gözlenmiştir. 2. değerlendirme kriterine bakıldığında öğrencilerin çoğunluğunun (%83) n kenarlı bir çokgenin köşe ve kenar sayısının doğru belirlendiği görülmüştür. %17'si ise bu kısmı yanlış cevaplamıştır. 3. değerlendirme kriterine göre öğrencilerin %83'ü n kenarlı çokgenin bir köşesinden çizilen köşegen sayılarını doğru belirleyebilirken, %17'sinin yanlış yaptığı görülmüştür. 4. değerlendirme kriterine göre öğrencilerin %80'i n kenarlı çokgenin bir köşesinden çizilen köşegenin çokgen içerisinde oluşturduğu üçgen sayılarını doğru bir şekilde belirleyebilmiştir. 5. değerlendirme kriteri incelendiğinde ise etkinliğe katılan öğrencilerin tamamının (%100) çokgenlerin iç açıları toplam ölçülerinin hesaplandığı genel formülü bildiği gözlenmiştir. 6. değerlendirme kriterine bakıldığında etkinliğe katılan öğrencilerin yarısının (%50) çokgenlerin iç açıları toplam formülünün çokgenlerin hangi özelliklerine bağlı olarak oluşturulduğunu bulamadığı, %27'sinin çözüme yönelik kısmen fikir üretebildiği, %23'ünün ise düşünüp akıl yürüterek çözüme ulaşabildiği gözlenmiştir. Tablo 6.da n kenarlı çokgen çizimi (sonsuz sayıda, bilinmeyen) ile ilgili veri sonuçlarına göre öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme teorisine göre çoğunlukla 2. düzeyde (analiz) oldukları, öğrencilerden 7 tanesinin de 3. düzeyde (informal çıkarım) oldukları görülmektedir.

Çalışmamızda öğrencilerin çokgenleri çizim-inşa yaparak öğrenme becerilerini içeren etkinlikten elde edilen sonuçlar değerlendirildiğinde, öğrencilerin geometri bilgilerinin eksik olmasından dolayı geometrik şekillerin çizim-inşalarında kavram yanlışlığı yaşayarak geometrik şekiller ve özellikleri arasındaki bağıntıyı kuramadıklarından geometrik bir probleme çözüm bulmakta zorlandıkları gözlenmiştir. Bu bağlamda geometri öğretiminde anlamlı öğrenme gerçekleşmediğinden öğrencilerin bir kısmı geometrik çizim-inşa etkinlik uygulaması sırasında düzgün çokgenlerin şekillerinin özelliklerini dikkate almayarak çizimleri doğru bir şekilde yapamamışlardır. Çokgenlerin özelliklerini tabloda doğru olarak yazdıkları ancak düzgün çokgen şekillerini yanlış çizdiklerinden dolayı ezber yaptıkları görülmektedir. Öğrencilerin çokgenlerin özelliklerini ezber yaparak bildikleri için kenar uzunluğu ve açı ölçülerine dikkat etmeden yanlış çizim yapmaktadırlar. Geometrik çizim-inşa etkinlik uygulamaları sırasında öğrencilerin çokgenlerin şekilleri ve özellikleri arasındaki bağıntıyı ilişkilendirerek çizim-inşa becerilerini geliştirmeye başladıkları gözlenmiştir. Ayrıca etkinlik uygulamasında öğrencilerin Van Hiele geometrik düşünme teorisine göre geometrik düşünme düzeyleri sorulara göre değişkenlik göstererek çoğunlukla temel düzey olan 1.(görsel) ve 2.(analiz) düzeydedir. Etkinliğin son aşamasındaki çokgenlerin iç açıları toplam formülünü ((n-2).180) açıklayarak 7 öğrenci 3. düzeye çıkabilmiştir.

Araştırmamızda geometride çokgenlere yönelik çizim-inşa etkinlik uygulaması sonucunda öğrencilerin çizim yaptıkları cevap kağıtlarından örnekler aşağıda sunulmuştur.

• Aşağıdaki tabloda isimleri yazılı olan düzgün çokgenlerin çizimlerini yapıp özelliklerini yazarak tabloyu doldurunuz.
• Tabloda yer alan bilgiler doğrultusunda
- n kenarlı bir düzgün çokgenin iç açıları toplamını veren genel ifadeyi yazınız.
- Bu ifadenin çokgenlerin hangi özelliklerine bağlı olarak oluştuğunu bulmaya çalışınız.

Çokgenin Adı	Çokgenin Şekli	Çokgenin Kenar Sayısı	Çokgenin Köşe Sayısı	Çokgenin Bir Köşesinden Çizilen Köşegen Sayısı	Çokgende Bir Köşeden Çizilen Köşegen ile Oluşan Üçgen Sayısı	Çokgenlerin İç Açılı Ölçüleri Toplamı
Dörtgen		4	4	1	2	360
Beşgen		5	5	2	3	540
Altıgen		6	6	3	4	720
n kenarlı çokgen (n-gen)		n	n	n-3	n-2	$(n-2) \cdot 180$ 180, üçgenin iç açı toplamı. n-2 iç üçgenlerden oluşur. n-2 iç üçgenlerden oluşur.

Şekil 1. Ö4 kodlu öğrencinin cevap kağıdı

Şekil 1. de öğrenci düzgün çokgen çiziminde kenar uzunlukları ve açı ölçülerinin birbirine eşit olmasına dikkat etmeden yanlış çizim yapmıştır. Çokgenlerin özelliklerini doğru yazmasına rağmen çokgen şekillerini yanlış çizdiğinden şekil ve özellik arasındaki bağlantıyı bilmediği, ezber yaptığı anlaşılmaktadır. Çokgenlerin iç açıları toplam formülünün $((n-2) \cdot 180)$ nasıl oluştuğunu tam olarak açıklayamamıştır.

• Aşağıdaki tabloda isimleri yazılı olan düzgün çokgenlerin çizimlerini yapıp özelliklerini yazarak tabloyu doldurunuz.
• Tabloda yer alan bilgiler doğrultusunda
- n kenarlı bir düzgün çokgenin iç açıları toplamını veren genel ifadeyi yazınız.
- Bu ifadenin çokgenlerin hangi özelliklerine bağlı olarak oluştuğunu bulmaya çalışınız.

Çokgenin Adı	Çokgenin Şekli	Çokgenin Kenar Sayısı	Çokgenin Köşe Sayısı	Çokgenin Bir Köşesinden Çizilen Köşegen Sayısı	Çokgende Bir Köşeden Çizilen Köşegen ile Oluşan Üçgen Sayısı	Çokgenlerin İç Açılı Ölçüleri Toplamı
Dörtgen		4	4	1	2	360
Beşgen		5	5	2	3	540
Altıgen		6	6	3	4	720
n kenarlı çokgen (n-gen)		n	n	$(n-3)$	$(n-2)$	$(n-2) \cdot 180$

$(n-2)$ üçgenler oluşur. Üçgenlerin iç açıları toplamı 180° olduğu için. Üçgen sayısı $180^\circ =$ çokgenin iç açı toplamına eşittir.

Şekil 2. Ö20 kodlu öğrencinin cevap kağıdı

Şekil 2. deki öğrenci çokgenlerin özelliklerini bilerek düzgün çokgenlerin kenar uzunluk ve açı ölçülerinin eşit olmasına dikkat ederek doğru çizim yapmıştır. Ayrıca çokgenlerin iç açıları toplam formülünün $((n-2) \cdot 180)$ nasıl oluştuğunu bilgilerinin kullanarak doğru olarak açıklayabilmiştir.

• Aşağıdaki tabloda isimleri yazılı olan düzgün çokgenlerin çizimlerini yapıp özelliklerini yazarak tabloyu doldurunuz.
• Tabloda yer alan bilgiler doğrultusunda
- n kenarlı bir düzgün çokgenin iç açıları toplamını veren genel ifadeyi yazınız.
- Bu ifadenin çokgenlerin hangi özelliklerine bağlı olarak oluştuğunu bulmaya çalışınız.

Çokgenin Adı	Çokgenin Şekli	Çokgenin Kenar Sayısı	Çokgenin Köşe Sayısı	Çokgenin Bir Köşesinden Çizilen Köşegen Sayısı	Çokgende Bir Köşeden Çizilen Köşegen ile Oluşan Üçgen Sayısı	Çokgenlerin İç Açılı Ölçüleri Toplamı
Dörtgen		4	4	1	2	360
Beşgen		5	5	2	3	540
Altıgen		6	6	3	4	720
n kenarlı çokgen (n-gen)		n	n	n-3	n-2	$(n-2) \cdot 180$

Özgen sayısı 180 çıkarılır.

Şekil 3. Ö8 kodlu öğrencinin cevap kağıdı

Şekil 3.te öğrenci düzgün çokgen çizimlerini çokgenlerin özelliklerine uygun olarak doğru yapmıştır. Cevap kağıdında çokgenlerin özelliklerini tam olarak yazmasına rağmen çokgenlerin iç açıları toplam formülünün çokgenlerin hangi özelliklerine bağlı olarak oluşturulduğunun sorulduğu soruya mantıklı düşünüp akıl yürütemediğinden doğru cevap verememiştir.

• Aşağıdaki tabloda isimleri yazılı olan düzgün çokgenlerin çizimlerini yapıp özelliklerini yazarak tabloyu doldurunuz.
• Tabloda yer alan bilgiler doğrultusunda:
- n kenarlı bir düzgün çokgenin iç açıları toplamını veren genel ifadeyi yazınız.
- Bu ifadenin çokgenlerin hangi özelliklerine bağlı olarak oluştuğunu bulmaya çalışınız.

Çokgenin Adı	Çokgenin Şekli	Çokgenin Kenar Sayısı	Çokgenin Köşe Sayısı	Çokgenin Bir Köşesinden Çizilen Köşegen Sayısı	Çokgenin Bir Köşeden Çizilen Köşegen ile Oluşan Üçgen Sayısı	Çokgenlerin İç Açılar Ölçüleri Toplamı
Dörtgen		4	4	$(n-3)$ 1	$(n-2)$ 2	$(n-2) \cdot 180$ 360
Beşgen		5	5	2	3	540
Altıgen		6	6	3	4	720
n kenarlı çokgen (n-gen)		n	n	$n-3$	$n-2$	$(n-2) \cdot 180$

* Üçgenin iç açıları toplamı 180° olduğu için $(n-2) \cdot 180$ formülü ile çokgenin iç açıları bulunur.

Şekil 4.te öğrenci düzgün çokgen çizimlerini çokgenlerin özelliklerine uygun olarak doğru yapmıştır. Ancak çokgenlerin iç açıları toplam formülünün nasıl oluştuğuna dair fikir üretmeyerek açıklayamamıştır.

Şekil 4. Ö27 kodlu öğrencinin cevap kağıdı

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmamızda 7. sınıf öğrencilerinin geometri öğretiminde düzgün çokgenlerin şekil ve özellikleri arasındaki bağlantıyı anlamlandırarak çizim-inşa yapabilme becerileri ve geometrik düşünme düzeylerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu kapsamda MEB 7. sınıf ders kitabında yer alan çokgenler tablosunun çizim-inşayı esas alacak şekilde uyarlanmasıyla hazırlanan etkinlik sınıf ortamında öğrencilere uygulanmıştır.

Çalışmamızda etkinliğin dörtgenler ile ilgili olan 1. aşamasında etkinlik esnasında alınan gözlem notlarına göre dörtgen denildiğinde öğrencilerin akıllarına ilk olarak kare ve dikdörtgen geldiği, dörtgenlerin çeşitlerini tam olarak bilmediklerinden paralelkenar ve yamuk çizmedikleri görülmüştür. Dörtgenlerin özelliklerinden olan kenar-köşe sayıları etkinliğe katılan tüm öğrenciler tarafından doğru bir şekilde belirlenirken dörtgenin bir köşesinden çizilen köşegen sayısını bazı öğrencilerin yanlış belirledikleri gözlenmiştir. Buradan geometrik terimlerden köşegen kavramının bazı öğrenciler tarafından tam olarak bilinmediği bu yüzden dörtgen içerisinde doğru çizim yapamadıkları ve çözüme ulaşamadıkları anlaşılmaktadır. Köşegen kavramının tam olarak bilinmiyor oluşu nedeniyle dörtgen içerisinde oluşabilecek üçgen sayısını belirlemede de yanlış cevapların verildiği görülmüştür. Bu sorulara bazı öğrencilerin yanlış cevap vermelerine karşın tüm öğrenciler dörtgenlerin iç açıları toplam ölçülerini doğru yazmışlardır. Etkinliğin 1. aşamasında dörtgenlerle ilgili tüm soruların birbiriyle bağlantılı olduğu bilinmektedir. Ancak öğrencilerin geometrik konu ve kavramlarını yeteri kadar bilmedikleri, çokgenlerin şekil ve özellikleri arasındaki bağlantıyı tam bilmediklerinden yanlış çizim-inşalar yaparak çözüme ulaşmaya çalıştıkları görülmüştür. Çokgenlerin özelliklerini doğru bir şekilde yazmış gibi görünseler de çoğu öğrencinin ezber yaparak doğru yazdığı görülmüştür. Bu yüzden dörtgen sorularının bazılarını doğru, bazılarını yanlış cevapladıkları görülmüştür. Öğrencilerin geometri öğreniminde üçgen, dörtgen gibi geometrik şekillerin özelliklerini ve aralarındaki ilişkileri anlayamadıkları ve bilgi eksikliğinden dolayı kavram yanılgısı yaşadıkları belirtilmiştir (Yılmaz, Turgut ve Kabakçı, 2008). Öğretmen adaylarının da

dörtgen çeşitlerinden en iyi kare ve dikdörtgenin özelliklerini bildikleri, yamuk, paralelkenar gibi dörtgenlerin çeşitleri konusunda bilgi eksikleri bulunmaktadır. Ayrıca dörtgenlerin aç ve kenar özelliklerini bildikleri, köşegen ile ilgili özellikler konusunda yetersiz kaldıkları belirtilmiştir (Türnüklü, Alaylı ve Akkaş, 2013).

Etkinliğin 2. aşamasındaki düzgün beşgen çiziminde öğrencilerin yarısına yakınının kenar uzunluklarını eşit ve aynı zamanda aç ölçülerinin de eş olmasına dikkat etmeyerek yanlış çizim yaptıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin bazılarının geometride düzgün çokgen kavramını bilmedikleri, şekil ve özellikleri arasındaki bağıntıyı kuramadıkları anlaşılmıştır. Öğrencilerin geometrik şekillerden çokgenleri görsel olarak tanıdıkları ancak kavramsal özelliklerini bilemedikleri belirtilmiştir (Ergün, 2010). Bu bakımdan elde edilen sonuçlar Ergün (2010)'a ait çalışmadaki bulguları desteklemektedir.

Etkinliğin 3. aşaması değerlendirildiğinde etkinliğe katılan öğrencilerin yarısına yakınının geometrik bilgilerinin yetersiz olduğu, çokgen şekilleriyle özellikleri arasındaki ilişkiyi anlamlandıramadıklarından, çokgenlerden düzgün altıgeni özelliklerine uygun olarak değil, kenar uzunluğu ve iç aç ölçülerine dikkat etmeyerek çizim yaptıkları gözlenmiştir. Akuysal (2007)'nin çalışmasında da öğrencilerin çokgenleri bilgi ve kavram yanlışlarından dolayı tanımadıkları, görsel olarak çokgenin en az beş kenara sahip olması gerektiği yönünde yanlış bilgiye sahip oldukları görülmüştür.

Etkinliğin 4. aşamasındaki n kenarlı bir çokgenin çiziminde öğrencilerin büyük çoğunluğunun soruyu anlamlandıramadıkları, bu yüzden karmaşa yaşayarak çizim yapamadıkları gözlenmiştir. Buna rağmen çokgenlerin iç açıları toplam formülü sorulduğunda tüm öğrencilerin doğru cevap verdiği görülmüştür. Bu da öğrencilerin çokgen çizimlerinde şekil ve özellikleri arasındaki bağıntıyı öğrenmeden ezber yaparak çizim yapmaya çalıştıkları görülmüştür. Etkinlikte öğrencilerin düşünme, akıl yürütme, fikir üretme, keşfetme gibi bilişsel becerilerinin yetersiz olduğu görülerek n kenarlı çokgen çizimi yapılamayarak geometrik bir probleme çözüm bulmada zorlandıkları gözlenmiştir. Öğrencilerin çokgenlerin iç açıları toplam formülünü $((n-2) \cdot 180)$ ezber yaparak uyguladıkları, bu da anlamlı öğrenmenin olmadığını göstermektedir. Geometri öğretimi sürecinde çokgenler, açılar, paralel veya dik doğrular gibi geometrik kavramların sürekli benzer ve rutin örnekler verilerek anlatılması veya çizilmesi öğrencilerin geometrik düşünme becerilerinin sınırlı kalmasına neden olmaktadır. Bunun sonucu olarak da öğrenciler farklı türde bir problem ile karşılaştıklarında geometrik kavramlarla ilgili farklı düşünüp akıl yürütemediklerinden çözüme ulaşmamaktadırlar (Güven, 2002).

Geometri öğretiminde öğrencilerin çizim-inşa yapabilme becerileri ve geometrik düşünme düzeyleri belirlenerek zihinsel becerilerinin ve bilgi düzeylerinin hangi aşamada olduğu ortaya konulmalıdır (Regina, 2000). İlköğretimdeki öğrencilerin geometriyi öğrenirken geometrik düşünme seviyelerinin olması gereken düzeyde olmaması sorun oluşturmaktadır. Matematik ve geometri birikimli olarak ilerleyen konulardan oluşmaktadır. Öğrenci bir konuyu anlamadığında ilerideki konuları da öğrenmede zorlanacaktır. Çünkü geometri öğretiminin başarıyla ilerlemesi için her aşamadaki kazanımların tamamen öğrenilmesi gerekli görülmektedir. Ortaokul düzeyindeki öğrencilerin geometri dersindeki konu ve kazanımları öğrenebilmeleri için geometrik düşünme seviyelerinin en azından ikinci düzeyde olmaları gerekmektedir (Saraçoğlu ve Aşlıoğlu, 2022). Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre ortaokul düzeyindeki öğrencilerin genellikle 2. düzeyde

olduklarını belirtmektedirler. Bu düzeydeki öğrenciler geometrik şekillerin matematiksel özelliklerini bilmekte fakat bu özellikler arasında bağıntı kuramamaktadırlar (Olkun ve Toluk, 2007). Van Hiele'nin de belirttiği gibi geometrik düşünme düzeylerinin gelişimi öğrencilerin aldığı eğitim ve öğretimle yakından ilgilidir. Geometrinin uygun ve düzenli bir şekilde öğretilmemesi halinde öğrencilerin 3., 4. ve 5. düzeylere çıkabilmelerinin zor olduğu belirtilmektedir (Güven, 2006). Çalışmamızda da Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine göre öğrencilerin sorulara verdikleri cevaplar değişkenlik göstererek çoğunlukla 1. (görsel) ve 2. (analiz) düzeyde oldukları görülmüştür. Çokgenleri çizim-inşa yaparak öğrenme etkinliğinin son aşamasında ise çokgenlerin iç açılar toplam formülünü $((n-2).180)$ açıklayarak 3. düzeye çıkabilen 7 öğrenci bulunmaktadır (informal çıkarım). Çontay ve Duatepe Paksu (2022) tarafından 8. sınıf öğrencilerin karenin tanımıyla ilgili algılarının (şekil çizimi, görsel anlatımlar gibi) incelendiği çalışmada da öğrencilerin sorulara göre değişkenlik göstererek farklı geometrik düşünme düzeylerinde cevaplar verdikleri belirtilmiştir.

ÖNERİLER

- Geometri öğretiminde çizim-inşa yaparak bir probleme çözüm bulmanın öğrencide anlamlı öğrenmeyi sağlayacağı düşünülmektedir. Bu yüzden geometrik çizim-inşa etkinlik uygulamalarına sınıf ortamlarında daha fazla yer vererek öğrencide anlamlı öğrenme sağlanabilir.
- Geometri öğretiminde öğretmenlerin zaman ve müfredat yoğunluğundan dolayı düz anlatım yaptıkları, çizim-inşa etkinlik uygulamalarına yer veremedikleri belirtilmektedir. Çizim-inşa etkinlikleri öğrencilerin geometri kazanımlarına faydalı olacağından öğretmenlerin ders planlarında etkinlik uygulamalarına yer vermesi önemlidir.
- Matematik ders kitaplarında geometri öğretiminde çizim-inşa etkinlik uygulamalarının daha fazla yer alması önerilebilir.
- Literatürde geometri öğretiminde çizim-inşa etkinlikleri yaparak öğrenme konulu az sayıda çalışma bulunduğu farkındalık oluşturmak için bu çalışmaların öğretmenlere, öğretmen adaylarına ve öğrencilere de uygulanarak artması sağlanabilir.
- Geometri öğreniminde geometrik şekillerin çizim ve inşalarını yapabilme ve özelliklerini anlamada kolaylık sağladığı için teknolojinin kullanılması önerilebilir. (GeoGebra, Sketchpad, Cabri gibi) Ancak literatürde geometrik kavramların zihinde ilk inşasının pergel, cetvel gibi araç-gereçlerle çizim-inşa yapılarak öğrenilmesinin gerekli görüldüğü, teknolojinin pekiştirme aşamasında kullanılmasının doğru olduğu belirtilmektedir.

KAYNAKÇA

- Aktaş, M. C. ve Aktaş, D. Y. (2012). İlköğretim 7. sınıf matematik öğretim programı, ders ve öğrenci çalışma kitaplarında dörtgenler arasındaki ilişkilerin anlatımının incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy NWSA-Education Sciences*, 7 (2), 848-858.
- Aktas, M. C. ve Mumcu, H. Y. (2019). Pre-Service Elementary Mathematics Teachers' Views on Geometric Constructions: Building on the Paper or Interactive Whiteboard?. *Online Submission*, 6(3), 598-611.
- Akuysal, N. (2007). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin 7. sınıf ünitelerindeki geometrik kavramlardaki yanlışları* (Yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.

- Alaylı, F. (2012). *Geometride şekil oluşturma ve şekli parçalarına ayırma çalışmalarında ilköğretim 6. 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin düşünme süreçlerinin incelenmesi ve bu süreçteki düzeylerinin belirlenmesi* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Altun, M. (2015b). *İlköğretim İkinci Kademedeki (6, 7, 8. sınıflarda) Matematik Öğretimi*, Aktüel, Bursa, 478s
- Battista, M. T. (2007). The development of geometric and spatial thinking. Lester Jr., F. K. (Ed.), *Second handbook of research on mathematics teaching and learning* (s. 843-908). North Carolina: Information Age Publishing.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde Matematik Öğretimi (1-5. Sınıflarda)*. Ankara: Pegem Yayıncılık, 8. Baskı.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde Matematik Öğretimi (6-8. Sınıflar)*. Ankara: PegemA Yayıncılık
- Baykul, Y. (2014). *Ortaokulda matematik öğretimi (5-8. sınıflar) (Geliştirilmiş 2. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz. Ş. ve Demirel. F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. 17.Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Cheung, L.H. (2011). *Enhancing students' ability and interest in geometry learning through geometric constructions*. Doctoral Thesis, The University of Hong Kong, Hong Kong, Çin.
- Creswell, J. W. (2007). Five Qualitative Approaches to Inquiry. In J. W. Creswell (Eds.), *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing among five Approaches* (pp. 53-84). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Çiftçi, O. ve Tatar, E. (2014). Pergel-cetvel ve dinamik bir yazılım kullanımının başarıya etkilerinin karşılaştırılması. *Journal of Computer Education Research*, 2(4), 111-133.
- Çontay, E. G. & Duatepe Paksu, A. (2022). 8. Sınıf öğrencilerinin karenin tanımıyla ilişkili algıları. *Erciyes Journal of Education*, 6(2), 166-190. <https://doi.org/10.32433/eje.1053357>
- Duatepe, A. (2000, Eylül). Van Hiele geometrik düşünme seviyeleri üzerine niteliksel bir araştırma. *V. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi* (s.562-568). Ankara: Hacettepe Üniversitesi.
- Duatepe, A. (2000). *Drama temelli öğretimin yedinci sınıf öğrencilerinin geometri başarısına, Van Hiele geometrik düşünme düzeylerine, matematiğe ve geometriye karşı tutumlarına etkisi*, Yayımlanmamış doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Duatepe-Paksu, A., 2016. "Geometrik Düşünme", *Matematik Eğitiminde Teoriler*, Ed. E. Bingölbali, S. Arslan ve İ.Ö. Zembat, Pegem Akademi, Ankara, 265-275s.
- Erduran, A. ve Yeşildere, S. (2010). Geometrik yapıların inşasında pergel ve çizgecin kullanımı, *İlköğretim Online*, 9 (1), 331-345.
- Ergün, S. (2010). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin çokgenleri algılama, tanımlama ve sınıflama biçimleri* (Yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Freeman, C. M. (2010). *Hands-on geometry: Constructions with straightedge and compass, grades 4-6*. Waco, Texas: Prufrock Press.
- Fujita, T. & Jones, K. (2007). Learners' understanding of the definitions and hierarchical classification of quadrilaterals: Towards a theoretical framing. *Research in Mathematics Education*, 9 (1&2), 3-20.
- Gall, M. D. Borg, W. R., & Gall J. P. (1996). *Educational research an introduction* (6. baskı). USA: Longman Publisher.
- Gutierrez, A (1992). *Exploring The Links between Van Hiele and 3- Dimensional Geometry* Departamento de Didactica de la, Matematica, Universidad de Valencia, Structural Topology, 18, 31-48.

- Gül, B. (2014). *Ortaokul 8. Sınıf Öğrencilerinin Üçgenler Konusundaki Matematiksel Başarıları İle Van Hiele Geometrik Düşünme Düzeyleri İlişkisinin İncelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Güven, B. (2002). *Dinamik geometri yazılımı Cabri ile keşfederek öğrenme*. Yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Güven, Y. (2006). *Farklı geometrik çizim yöntemleri kullanımının öğrencilerin başarı, tutum ve van Hiele geometri anlama düzeylerine etkisi*, (Yüksek lisans tezi), Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- İlhan, M. (2011). *İlköğretim ve Ortaöğretim Matematik Öğretmen Adaylarının Geometrik Düşünme Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Hacısalıhoğlu, H., Mirasyedioğlu, Ş. ve Akpınar, A. (2004). *Matematik öğretimi (İlköğretim 6-8)*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Hoffer, A. (1981). Geometry is more than proof. *Mathematics Teacher*, 74,11-18.
- Jones, K. (1998). Theoretical frameworks for the learning of geometrical reasoning. *Proceedings of the British Society for Research into Learning Mathematics*, 18(1-2), 29-34.
- Jones, K. (2002). Issues in the teaching and learning of geometry. In L. Haggarty (Ed.), *Aspect of teaching secondary mathematics: Perspectives on practice* (pp. 121-139). London: Routledge Falmer.
- Karakarçayıldız R. Ü. (2016). *7. Sınıf Öğrencilerinin Geometrik Düşünme Düzeyleri ile Çokgenleri Sınıflama Becerileri ve Aralarındaki İlişki (Yüksek Lisans Tezi)*. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Karakuş, F. (2014). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının geometrik inşa etkinliklerine yönelik görüşleri, *Journal of Theoretical Educational Science*, 7(4), 408-435.
- Karapınar, F. (2017). *8.sınıf öğrencilerinin geometrik cisimler konusundaki bilgilerinin van hiele geometrik düşünme düzeyleri açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kayseri.
- Köse, N. Y., Tanışlı, D., Erdoğan, E. Ö. ve Ada, T. Y. (2012). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının teknoloji destekli geometri dersindeki geometrik oluşum edinimleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(3), 102-121.
- Kuzle, A. (2013). Constructions with various tools in two geometry didactics courses in the United States and Germany. In B. Ubuz (Ed.), *Proceedings of the eighth congress of the European society of research in mathematics education* (s. 6-10). Antalya, Turkey.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013a). *Ortaokul matematik dersi öğretim programı*.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2013b). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu 5-8. sınıflar*.
- MEB (2018a). *Matematik dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB.
- Napitupulu, B. (2001). *An exploration of students' understanding and Van Hiele levels of thinking on geometric constructions* (Unpublished Master Thesis). Simon Fraser University, Canada.
- Olkun, S., Toluk, Z. (2003). *İlköğretimde Etkinlik Temelli Matematik Öğretimi*. Ankara :Anı Yayıncılık.
- Olkun, S. ve Toluk, Z. (2007). *İlköğretimde etkinlik temelli matematik öğretimi*. Ankara: Maya Akademi.

- Özcan, B. N. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin geliştirilmesinde bilgiyi oluşturma süreçlerinin incelenmesi* (Doktora tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Pesen, C. (2008). *Eğitim Fakülteleri ve Sınıf Öğretmenleri için Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımına Göre Matematik Eğitimi* (4.Baskı). Ankara: Pegem.
- Posamentier, A. S. (2000). *Making geometry come alive: Student activities and teacher notes*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Pusey, E. L. (2003). *The Van Hiele Model of Reasoning in Geometry: A Literature Review*. *Mathematics Education Raleigh*. North Carolina State University.
- Regina, M. M. (2000). Enhancing geometric reasoning. *Adolescence*, 35(138), 365.
- Saraçoğlu, M. ve Aşılıoğlu B. (2022). *Türkiye’de Geometrik Düşünme Üzerine Yapılan Araştırmalara İlişkin Bir Meta-Sentez*. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(81), 91-116.
- Şahin, O. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının Van Hiele geometrik düşünme düzeyleri* (Yüksek lisans tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Thanasegaran, G. (2009). Reliability and Validity Issues in Research. *Integration & Dissemination*, 4.
- Türnüklü, E., Alaylı, F. ve Akkaş E. (2013). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının dörtgenlere ilişkin algıları ve imgelerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13 (2), 1213-1232.
- Türnüklü, E., Akkaş, E. N., ve Alaylı, F. G. (2013). Mathematics teachers’ perceptions of quadrilaterals and understanding the inclusion relations. In B. Ubuz, Ç. Haser & M. A. Mariotti (Eds.), *Proceedings of 8th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education* (pp. 705–714.) Antalya, Türkiye.
- Usiskin, Z. (1982). *Van Hiele Levels and Achievement in Secondary School Geometry*. University of Chicago.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S., Turgut, M., & Kabakçı, D. A. (2008). Ortaöğretim öğrencilerinin geometrik düşünme düzeylerinin incelenmesi: Erdek ve Buca örneği. *Bilim, Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 8(1), 62-71.
- Yılmaz, S., Keşan, C. ve Nizamoğlu, Ş. (2000, Eylül). İlköğretimde ve ortaöğretimde geometri öğretimi-öğreniminde öğretmenler-öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *IV. Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, (s.569-573). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

Türkçenin Balkanlardaki Gelişimi Üzerine Yapılan Çalışmaların Eğilimleri

Suna ÖZCAN¹

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ²

Özet

Bu çalışmada Türkçenin Balkanlardaki gelişimi üzerine yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilecek sonuçlar aracılığıyla Türkçenin Balkanlardaki gelişimi üzerine yapılan çalışmaların yoğunluk gösterdiği alanlar belirlenip bu durumlar dikkate alınarak temel eğilimlerin ve geliştirilmeyi bekleyen alanların tartışılması sağlanabilecektir. Araştırma doküman incelemesine dayanan ve veritabanları sınırlılığında bir alanyazın taramasıdır. Çalışmanın bulgu kaynakları Türkçenin Balkanlardaki gelişimi üzerine yapılan makale, bildiri, tezlerdir. Çalışmada doküman incelemesi yapılan kaynakların %56'sı makale, %41'i bildiri ve %3'ü de tezlerden oluşmaktadır. Bu çalışmaların %24'ü 2005-2010, %32'si 2011-2015, %44'ü 2016-2022 yılları arasında yapılmıştır. Balkanlarda Türkçeye yönelik yapılan bu çalışmaların %12,2'si sözcük öğretini, %9,2'si dil bilgisi, %12,1'i kültür, %14,4'ü şiir, %5,1'i aşık edebiyatı, %14,2'si çocuk edebiyatı, %8,7'si dilbilim, %9,5'i Türkoloji ve %2,4'ü Balkanlardaki şair ve yazarlara ilişkindir. Bu çalışmaların %30'u Arnavutluk, %16'sı Makedonya, %15'i Bosna-Hersek, %14'ü Bulgaristan, %13'ü Yunanistan ve %12'si Kosova'da Türkçeye ilişkin yapılan çalışmalardır. Sonuçlara göre son yıllarda Türkçenin Balkanlardaki gelişiminde artış gözlenirse de Balkanlardaki Türkçenin gelişimi için yeterli değildir. Bu durumun iyileştirilmesine yönelik devlet politikalarının yönlendirmeleri, bilim insanlarının bu alana eğilmeleri, Türkiye'de eğitim alanında Balkanlardaki Türkçe edebiyat eserlerinden yararlanma gibi durumların dikkate alınmasına yönelik adımların atılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Türkçe
Balkanlar
Eğilim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.12.2022

Kabul Tarihi: 11.09.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1213918

¹Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul 29 Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, Türkiye, sozcan@29mayis.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9461-5732

²Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, İstanbul, sallabas@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4346-4385

Trends of studies on the Development of Turkish in the Balkans

Abstract

In this study, it is aimed to determine the trends of the studies on the development of Turkish in the Balkans. Through the results to be obtained from this study, it will be possible to determine the areas where the studies on the development of Turkish in the Balkans are concentrated, and to discuss the main trends and areas waiting to be developed by taking these situations into account. The research is a literature review based on document review and limited to databases. The sources of findings of the study are articles, papers and theses on the development of Turkish in the Balkans. In the study, 56% of the documents examined are articles, 41% are papers and 3% are theses. 24% of these studies were conducted between 2005-2010, 32% between 2011-2015, and 44% between 2016-2022. 12.2% of these studies on Turkish in the Balkans were on vocabulary teaching, 9.2% on grammar, 12.1% on culture, 14.4% on poetry, 5.1% on ash literature, %14.2 is about children's literature, 8.7% is about linguistics, 9.5% is about Turcology and 2.4% is about poets and writers in the Balkans. 30% of these studies are studies on Turkish in Albania, 16% in Macedonia, 15% in Bosnia and Herzegovina, 14% in Bulgaria, 13% in Greece and 12% in Kosovo. According to the results, although there has been an increase in the development of Turkish in the Balkans in recent years, it is not sufficient for the development of Turkish in the Balkans. It is suggested that steps should be taken to take into account situations such as the guidance of state policies to improve this situation, the attention of scientists to this field, the use of Turkish literature in the Balkans in the field of education in Turkey.

Keywords

Turkish
Balkans
Trends

About Article

Sending Date: 03.12.2022
Acceptance Date: 11.09.2023
Electronic Issue Date: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1213918

GİRİŞ

Balkanlar birçok farklı kültüre beşiklik yapan farklı ülke ve kültürleri bir arada tutan geniş bir coğrafi bölgedir. Türklerin buralara göçü Avarlar, Peçenekler gibi topluluklarla birlikte gerçekleşmekle birlikte Osmanlı Devleti döneminde tamamen Türklerin hâkimiyetine geçmiştir (Güneş, 2020; Beksaç, 2007). Osmanlı Devleti bu fetih ile birlikte ilke edindiği iskân politikasıyla Anadolu'dan getirdiği Türkleri buralara yerleştirmiştir. Türklerin bu bölgedeki hâkimiyetiyle birlikte buradaki halklar süreç içerisinde Türk kültüründen etkilenmeye başlamış ve bu durum dillerine ve yaşam biçimlerine yansımaya başlamıştır (Tikici, Karatepe, Erdem, 2009). Karşılıklı kültürel etkileşimlerle birlikte yüzyıllarca bir arada yaşayan Balkan halkları ve Türk halkı arasındaki çatışmalar dünyada baş gösteren milliyetçilik akımları etkisiyle olumsuz bir yöne evrilmeye başlamıştır. Balkanların jeopolitik konumu, coğrafi olarak önemli özelliklere sahip olması diğer devletler tarafından iç çatışmalarla karıştırılmıştır. Çok uluslu bir bölge olmasından dolayı yapılan

milliyetçilik politikaları, kışkırtmalar bölgenin Türk hâkimiyetinden çıkmasına zemin hazırlamıştır. Burada yaşayan Türklere karşı yapılan olumsuz muamelelerden dolayı Anadolu'ya göçler başlamıştır (Güneş, 2020; Çetin, 2018; Oruç 2009). 19. yüzyılın sonlarında Osmanlı Devleti'nde yaşanan gerilemeler, siyasi anlamdaki iktidarsızlıklar Balkanlarda iç savaşların daha güçlenmesine neden olmuştur. Balkanlarda yaşayan Türklerin bu olumsuz durumlardan dolayı hız kazanan göçleri 20. yüzyılın sonlarına kadar devam etmiştir (Oruç, 2009). Anadolu'ya yapılan göçlere katılmayıp Balkanlarda kalan Türkler günümüzde de yaşamlarını orada sürdürmektedirler. Günümüzde Türklerin yoğun olarak yaşadıkları yerler arasında Kosova, Bulgaristan, Makedonya, Batı Trakya gelmektedir (Oruç, 2009). Buralardan Anadolu'ya yapılan göçlerin sistemli hale getirilmesi ve yaşanan olumsuz durumların önüne geçilmesi, göç eden insanların daha az zarar görmesi için Lozan Antlaşması'ndan sonra Yunanistan'la mübadeleler yapılmıştır. 1930'lardan itibaren Balkanlardaki ülkelerle göç anlaşmaları yapılmıştır. Bu karşılıklı anlaşmalar sonucunda Türklerin Anadolu'ya göçleri daha sistemli bir hal almıştır (Çetin, 2018). Savaşların getirdiği karmaşalardan birçok Türk etkilenmiştir. Aynı şekilde Balkan halkları da bu olumsuz durumlardan etkilenmişlerdir. Balkan ülkeleri ile Türkiye arasında yaşanan bu olumsuz olayların sona erdirilmesine yönelik 1934'te Türkiye ile Romanya, Yunanistan, Yugoslavya arasında Balkan Antantı isimli bir antant imzalanmıştır (Çetin, 2018). Balkan Antantına göre bu ülkeler arasında siyasi, sosyal, ekonomik, kültürel etkileşimler gerçekleşecektir. Karşılıklı iş birliğine dayanan bu antant ile toplumsal ve siyasi birlikle ilişkilerin gelişimine önemli katkılar sağlanmıştır. Bu ülkeler ile Türkiye arasındaki akış süreç içerisinde daha sağlıklı bağların oluşmasını sağlamıştır. Her yıl düzenlenen sempozyumlar, kongreler de bu ilişkileri güçlendirmiştir (Çetin, 2018; Sarı, 2020). Geçmişten günümüze Balkanlar Türkler için önemli bir coğrafi bölge olmuştur. Her dönem farklı şekillerde olaylar gelişse de Türkler her zaman buradaki varlıklarını kültürel, dilsel yapılarla sürdürmeye devam etmişlerdir. Günümüzde Balkanlarda Türkçenin, Türk kültürünün korunmasına, gelişmesine yönelik yapılan atılımlar geçmişteki Türk izlerinin devamı niteliğindedir.

Bir milletin varlığını sürdürmesinde önemli bir özellik taşıyan dilin korunup güçlenmesi önemlidir. Tarihsel akış göz önünde bulundurulduğunda Türkçenin Balkanlarda kullanımında Türklerin varlıklarını buralarda korumalarındaki rolü ortaya çıkaracaktır. Şöyle ki Balkan Yarımadası ismini Türkçeden almıştır. Yani Balkan Türkçe bir kelimedir (Tikici, Karatepe, Erdem, 2009). Bu, Türkçenin Balkanlardaki yetkinliğine dair durumu betimlemektedir. Türkçenin zengin bir dil olması, aktif şekilde kullanılan özellikte olmasından dolayı Balkanlardaki ülkelerin dillerini, kültürlerini etkilemiştir (Tikici, Karatepe, Erdem, 2009). Yapılan sosyal, kültürel, siyasi anlaşmalar Türklere yönelik daha ılımlı bir havanın oluşmasını sağlarken süreli yayınlarda Türklere yönelik dostça yaklaşımlar sergilenmeye başlanmıştır. Türk kültür yapılarına dair eserler ortaya konulmuş, şiir, edebi metinler, tanıtıcı eserlerin ortaya konulmasında artışlar gözlenmiştir (Çetin, 2018; Şanlı, Jable, 2009). Türkler ve Balkan ülkeleri arasında karşılıklı bu bilgi, kültür, tanıtım alışverişleri azınlıkta kalan halkların daha refah içerisinde yaşamlarını sürdürmelerine olumlu etki etmiştir. Bu durum Türkçenin buralardaki yerini güçlendirmesinde önemlidir. Çünkü dil temel iletişim aracı olmanın yanı sıra toplumların birbirleri ile olan ilişkilerini de belirlemektedir. Bir dilin gücü o milletin gücünü göstermektedir. Bu nedenle Türklerin yüzyıllarca hüküm sürdüğü topraklardaki milletlerinin dilini koruyup güçlendirmek önemlidir. Balkanlar her ne kadar Türklerin hakimiyeti altında olmasa da buralarda yaşayan Türkler için ve Türkçeyi öğrenmek isteyen halklar için Türkçenin ulaşılabilir bir hale

getirilmesi önemlidir. Zaten yüzyıllarca hüküm sürülen Balkanlardaki toplumların dillerine bakıldığında binlerce Türkçe kökenli kelimeyi sanatta, edebiyatta, mimaride kullandıkları görülecektir (Akçaoğlu, 2012). Türkçenin bu kadar güçlü bir yapıya sahip olması, Balkanlardaki birçok dilin sözcük dağarcığına kaynaklık etmesi Türkçenin buralarda öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Ayrıca Türkiye'nin sosyoekonomik gücü, siyasi mecrada aktif olması, uluslararası yetkinlikte olması, coğrafi konum açısından önemli bir merkez olması Türkçeye olan ilgiyi her geçen gün artırmaktadır. Bu durumda Türkçenin toplumlar için ulaşılabilir bir hale getirilmesi önemlidir. Aynı zamanda Balkanlarda yaşayan Türklerin de Türkçeyi en iyi şekilde kullanmaları için buralarda Türkçenin öğretimine yönelik aktif bir şekilde eğitim merkezlerinin açılması Türkçenin yaygınlaşmasına katkı sağlayacaktır. Türkçenin yaygınlaşmasına yönelik bilimsel faaliyetlerin yapılması, kongre, sempozyum, tanıtımlar yapılması Türkçenin buralarda yaygınlaşmasına önemli ölçüde katkı sağlayacaktır.

Son yıllarda Balkanlarda Türkçe öğretimine yönelik yapılan çalışmalarda hem nitelik hem nicelik olarak artış olduğu gözlenmektedir. Yurtdışından Türkiye'ye eğitim için gelen öğrencilerin, Türk İşbirliği ve Koordinasyon Ajansı Başkanlığı'nın (TİKA), Yunus Emre Enstitüsü'nün, Maarif Vakfı'nın ve Balkanlardaki çeşitli üniversitelerle yapılan karşılıklı işbirliklerinin Türkçenin Balkanlardaki gelişimine katkı sağladığı ifade edilebilir. Balkanların aslında Türklerin yüzyıllarca hüküm sürdüğü bir bölge olmasından dolayı bu araştırmaların karşılık bulması, aynı zamanda bölgedeki kültürle ilişkilendirilerek yeni çalışmalara kaynaklık etmesi bakımından önemlidir. Bu durumlar göz önünde bulundurularak Balkanlarda Türkçe öğretimine yönelik yapılan çalışmaların eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu çalışmaların eğilimlerinin ağırlık noktasının belirlenmesi aynı zamanda yapılacak çalışmalar için temel veri kaynağı oluşturacaktır. Bu durumlardan hareketle şu problem sorularına yanıt aranmıştır:

Balkanlarda Türkçeye yönelik yapılan araştırmaların yayın türlerine göre dağılımları nasıldır?

Türkçenin Balkanlardaki gelişimine yönelik yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı nasıldır?

Türkçenin Balkanlardaki gelişimine yönelik yapılan araştırmaların konu dağılımları nasıldır?

Türkçenin Balkanlardaki gelişimine yönelik yapılan çalışmalar hangi ülkelerde yaygınlık göstermektedir?

YÖNTEM

Bu aşamada araştırmanın modeli, araştırma nesnelere, verilerin toplanması ve verilerin analizine dair bilgilere yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Türkçenin Balkanlardaki gelişimi üzerine yapılan araştırmaların eğilimlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu araştırma nitel veri analiz yöntemine dayalı doküman incelemesiyle dokümanlar analiz edilmiştir. Doküman analizi basılı, elektronik vb. belge ve materyalleri inceleyip değerlendirmede kullanılmaktadır. Doküman analizi belirlenen

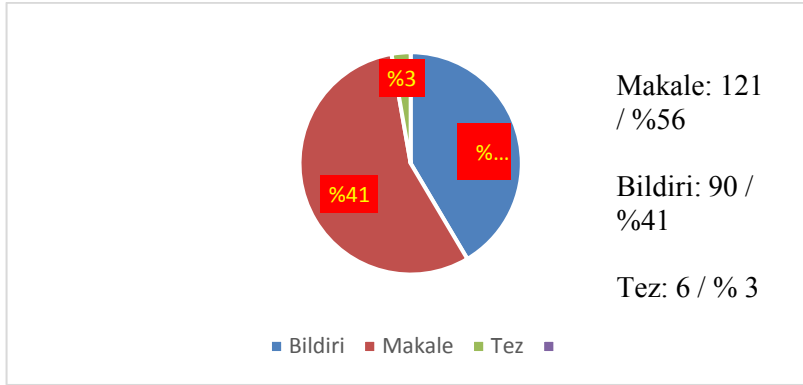
bilimsel konu hakkında bir anlayış ortaya koymak, deneysel bilgiler geliştirmede verilerin analiz ve değerlendirmelerinde yararlanılmaktadır (Corbin, Strauss, 2008 akt., Kıral, 2020).

Araştırma Nesnesi

Bu araştırmanın nesnelerini Ulusal tez merkezi, Google Akademik, Ulakbim, DergiPark, Web of Science Group, YÖK Akademik, Google Sholar veri tabanları üzerinden ulaşılabilen Balkanlarda Türkçe öğretimi ile ilgili kaynaklar, bilimsel çalışmalar oluşturmuştur.

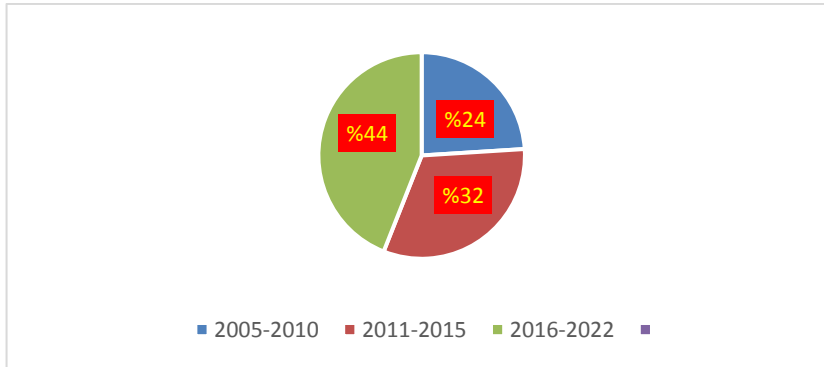
BULGULAR

Grafik 1. Türkçenin Balkanlardaki Gelişimine Yönelik Yapılan Araştırmaların Yayın Türlerine Göre Dağılımları



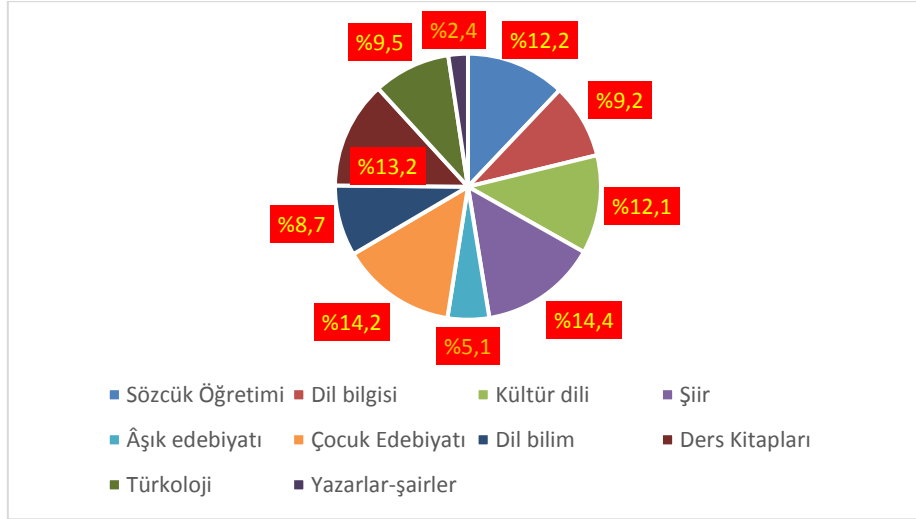
Grafik 1’de Türkçenin Balkanlardaki gelişimine yönelik yapılan araştırmaların yayın türlerine göre dağılımlarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Buna göre Balkanlarda Türkçeye yönelik ulaşılabilen çalışmaların %56’sı makale, %41’i bildiri, %3’ü de tezlerden oluşmaktadır.

Grafik 2. Türkçenin Balkanlardaki Gelişimine Yapılan Araştırmaların Yıllara Göre Dağılımı



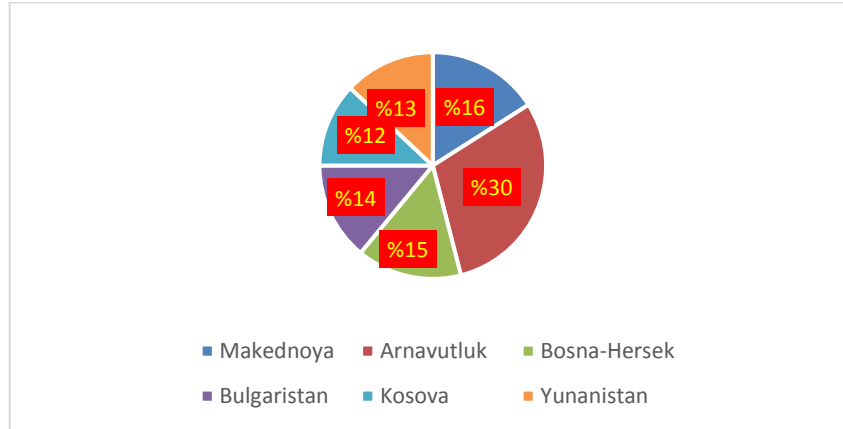
Türkçenin Balkanlardaki gelişimine yönelik yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımları grafik 2’de verilmiştir. Grafik 2’deki bilgilere göre Balkanlarda Türkçe ile ilgili erişilen bilimsel çalışmaların %24’ü 2005-2010 yılları arasında, %32’si 2011-2015 yılları arasında, %44’ü ise 2016-2022 yılları arasında yapılmıştır.

Grafik 3. Balkanlarda Türkçeye Yönelik Yapılan Araştırmaların Konu Dağılımları



Türkçenin Balkanlardaki gelişimine yönelik yapılan çalışmaların konu dağılımları grafik 3'te verilmiştir. Grafik 3'teki bilgiler dikkate alındığında Türkçenin Balkanlardaki gelişimine yönelik yapılan çalışmaların %12,2'si Sözcük Öğretimi, %9,2'si Dil bilgisi, %12,1'i Kültür dili, %14,4'ü şiir, %5,1'i Âşık edebiyatı, %14,2'si Çocuk edebiyatı, %8,7'si dil bilim, %13,2'si ders kitapları, %9,5'i Türkoloji, %2,4'ü Balkanlardaki yazar ve şairler veya Balkanlardaki Türkçe ve Türk edebiyatlarına yönelik çalışmalar ortaya koyan yazar ve şairlerle ilgilidir.

Grafik 4. Balkanlarda Türkçeye Yönelik Yapılan Çalışmaların Ükelere Dağılımı



Grafik 4'te ulaşılabilen Türkçenin Balkanlardaki gelişimine yönelik çalışmaların ülkelere dağılımına dair bilgilere yer verilmiştir. Grafik 4'e göre ulaşılabilen Balkanlarda Türkçeye yönelik çalışmaların %30'u Arnavutluk, %16'sı Makedonya, %15'i Bosna-Hersek, %14'ü Bulgaristan, %13'ü Yunanistan, %12'si Kosova'da Türkçe öğretimine dair çalışmalardır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu aşamasında Türkçenin Balkanlardaki gelişimine yönelik yapılan yayınların ağırlıklı olarak hangi türlerde olduğunu, bu alanda yapılan yayınların hangi yıllar arasında yaygın bir şekilde ortaya konulduğunu, yayınların konu dağılımlarına, ülkelere göre dağılım gösterdiğine ilişkin elde edilen bulgulardan hareketle tartışılmıştır. Balkanlarda Türkçe öğretimine yönelik yapılan araştırmaların yayın türlerine göre %56'sı (121) makale, %41'i (90) bildiri, %3'ü (6) de tezlerden oluşmaktadır. Bu veriler dikkate alındığında

Balkanlarda Türkçe öğretimine yönelik yapılan çalışmaların ağırlıklı olarak makaleler aracılığıyla gerçekleştirildiği ifade edilebilir. Nicelik olarak makalelerin daha fazla olması iyi bir gelişme olarak nitelendirilebilse de özellikle bu alanda tezlerin ortaya konulması çalışmaların daha derinlik kazanmasına katkı sağlayacaktır. Son zamanlarda Balkanlarda Türkçe öğretimine dikkat çekmek amacıyla sempozyumlar gerçekleştirilen sempozyumlarda da artış gözlenmektedir. Bu durum devlet politikalarının bu alana yönelik etkinlik kazandığını göstermektedir. Balkanlarda Türkçe öğretimi ile ilgili erişilen bilimsel çalışmaların %24'ü 2005-2010 yılları arasında, %32'si 2011-2015 yılları arasında, %44'ü ise 2016-2022 yılları arasında yapılmıştır. Yıllar içerisinde yapılan yayınların ve araştırmaların nicelik olarak artış göstermesi son yıllarda Balkanlarda Türkçe öğretimine yönelik politikalarla destekleyici eylemlerde bulunulmasının etkisi olduğu ifade edilebilir. Türkçe sadece azınlıkta olan Balkanlardaki Türkler için değil Balkanlardaki milletler için de daha önemli bir dil haline gelmeye başlamıştır. Bu durum Türkiye'nin gelişen bir ülke olmasının yanı sıra uluslararası ticaretin yaygınlaşması, ülkeler arasındaki sınırların teknolojik gelişimlere paralel olarak daha muğlaklaşması ve Türkçeye duyulan ilginin artması ile ilişkilendirilebilir. Kongre ve sempozyumlardaki artış ve bu sempozyumların uluslararası düzeyde olması Türkçenin bilimsel alandaki gelişimine önemli katkı sağlarken Türkçenin ve bu sempozyumlar aracılığıyla ortaya konulan çalışmaların Türk kültürüne olan katkısının ortaya konulması ayrı bir önem arz etmektedir. Balkanlar ülkelerindeki temaslar uluslararası anlaşmalarla Balkanlardaki Türkçe öğretimine yönelik eylemlerin %30'u Arnavutluk, %16'sı Makedonya, %15'i Bosna-Hersek, %14'ü Bulgaristan, %13'ü Yunanistan, %12'si Kosova'da Türkçe öğretimine dair çalışmalardır. Canpolat ve Altaç (2023) tarafından araştırmaya göre Bulgaristan'da Türkçenin öğretimine yönelik yükseköğretim kurumlarının özerk yapıda olmasından dolayı işbirlikleri sınırlı kalmasına karşın Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı (YTB), Yunus Emre Enstitüsü gibi kurumlar aracılığıyla gerçekleştirilen faaliyetlerle Türkçenin yaygınlaştırılmasına faaliyetler yürütülmektedir. Aydoğdu tarafından 2011 yılında yapılan araştırmaya göre Bulgaristan'da Türkçe öğretiminde yaşanan sorunların başında güncel eğitim materyallerinin olmaması gelmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi öğretim programı 2018 yılında güncellenmiş ve bu programın kazanımları dikkate alınarak ders kitaplarında da güncellemeler yapılmıştır. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilere göre Bulgaristan'da Türkçe öğretimine yönelik yapılan çalışmaların oranı (%13) çok iyi olmasa da bu amaçla çalışmaların yürütülüyor olması daha nitelikli durumların ortaya çıkmasına bir zemin oluşturduğu ifade edilebilir. Bu sonuçlar bu araştırma kapsamında yapılan doküman analizi ile elde edilen verilerin bulgularından ibarettir. Nitel çalışmaların genellenebilme özelliği olmadığı için sadece bu çalışmanın bulgularına dayalı veri kaynağından hareketle Balkanlardaki ülkelerde yapılan çalışmaların yaygınlık durumu belirtilmiştir. Bu sonuçlar Türkçenin Balkanlarda yaygınlaşması için atılan önemli adımlar olarak nitelendirilse de gerek Balkanlardaki Türkler gerekse Balkan ülkelerinin kendi vatandaşları arasında Türkçenin daha yaygın bir dil haline gelmesi için buralardaki Türk şairlerin, yazarların eserlerinin tanıtılması, Türk kültür ve geleneklerinin yaygınlaştırılmasına yönelik politikaların güçlendirilmesi önemlidir. Bu araştırma kapsamında elde edilen verilere göre Balkanlarda Türkçe eğitime yönelik yapılan çalışmaların %12,2'si sözcük öğretimi, %9,2'si dil bilgisi, %12,1'i kültür, %14,4'ü şiir, %5,1'i aşık edebiyatı, %14,2'si çocuk edebiyatı, %8,7'si dilbilim, %13,2'si ders kitapları, %9,5'i Türkoloji, %2,4'ü Balkanlardaki yazar ve şairler veya Balkanlardaki Türkçe ve Türk edebiyatlarına yönelik çalışmalar ortaya koyan yazar ve şairlerle ilgilidir. Sözcük öğretimi bağlamında Gümüş ve Dağ (2018) söz varlığı üzerine Türkçe ile Arnavutçanın tarihi

süreçteki birbirlerini etkileme durumu, Arnavutların Türkçeyi öğrenirken ortak olan sözcüklerin öğrenmeyi etkileme durumları üzerine çalışma yürütmüşlerdir. Araştırma sonucuna göre bu dillerdeki ortak sözcükler Türkçenin öğrenimini kolaylaştırmaktadır. Türkçenin ses olayları üzerine çalışma yürüten bir başka araştırmacı Sultanzade'dir (2014). Sultanzade (2014) özellikle Balkan Türk ağızlarındaki örnekler üzerinde durmuştur. Tarihsel süreç içerisinde ses değişimlerine örnekler vermiştir. Rentzsch (2014) Batı Rumeli Türkçesi yardımcı yapılar üzerine yaptığı çalışmada Batı Rumeli ağızları ile ölçünlü Türkçe arasındaki farkların Balkan dillerinden kaynaklandığı görüşünün aslında yerinde bir görüş olmadığı bu ağız farklarının da Türk dil ailesindeki yaygın kalıplara uyduğunu ve bu ağızların Türkçedeki tipolojik bileşenlere başvurulmuş olarak oluşturulduğunu savunmaktadır. Balkanlardaki Gostivar yöresi Türk ağızları üzerine çalışma yürüten İbrahim'e (2014) göre buradaki yerel ağızlardaki kelimelerde ünsüzler arasında değişimler vardır. Buradaki ünsüz değişimleri kelimelerin ön, iç ve son seslerinde görüldüğü tespit edilmiştir. Yastı (2014) Dobruca'daki Kırım Türklerinin kullandıkları atasözleri ile Divânü Lügâti't-Türk'teki ortak atasözlerini biçim ve kavram bakımından karşılaştırmıştır. Araştırma kapsamında 77 ortak atasözü belirlenmiş ve bu atasözleri ifade edilen kriterler doğrultusunda karşılaştırılmıştır. 19 atasözünün benzerlik taşıdığı belirlenmiştir. Bu 19 atasözünden 11'inde kavram farklılaşması tespit edilmiş ve buna gerekçe tarihi süreç, coğrafi ve kültürel değişimler gösterilmiştir. Türkçenin Balkanlarda yaygınlaşmasına ve Balkanlarda konuşulan Türkçe ile ölçünlü Türkçenin benzer ve farklı özellikleri üzerine yürütülen bu çalışmalar Türkçenin bölgede gelişip zenginleşmesinde önemli yere sahiptir. Benzer şekilde Balkan edebiyatlarının güçlenip zenginleşmesine yönelik önemli çalışmalar yürüten Türk edebiyatçıların sayısı az değildir. Özellikle Balkan Edebiyatlarının gelişip yaygınlaşmasına yönelik önemli hizmetler gösteren Yaşar Nabi Nayır'ın çalışmalarını inceleyen Yılmaz'a (2014) göre Nayır'ın kaleme aldığı "Değişen Dünyamız" isimli eserle Balkanlara ilişkin önemli izlenimler ortaya konulmuştur. Nayır'ın Üsküp doğumlu olması Balkan edebiyatlarını dünyaya tanıtmada etkili olduğu ifade edilmektedir. Yüce (2014) Mehmet Âkif Ersoy'un Arnavutluk'taki milliyetçi duygularla Türkçeye kattığı değerler üzerinde durmaktadır. Mehmet Âkif'in insani görüşü Türkçenin Arnavutluk'ta güçlenmesine katkı sağlamıştır. Yine Üsküplü Yahya Kemal, Şemseddin Sami gibi ünlü yazar ve şairler Türkçenin Arnavutluk'ta güçlenmesini ve Balkan edebiyatlarının zenginleşmesini sağlamışlardır (Yüce, 2014). Artun (2014) Aşıklık geleneğinin Balkanlardaki kültürle etkileşimden sonra bu bölgede yeniden yapılandığını ifade etmektedir. Benzer şekilde Balkanlarda kurulan tekke ve medreseler zaman içerisinde Balkan divan ve tekke edebiyatının beşikliğini yapmışlardır. Bütün bu araştırmalar dikkate alındığında Türkçenin Balkanlarda gelişimine yönelik geçmişten günümüze faaliyetlerin yürütülmeye devam edildiği görülmektedir. Bu faaliyetlerin sağlam temellerle ilerlemelerinin nedenlerinden biri Türklerin Balkan halkına yönelik olan yaklaşımlarıdır. Örneğin Osmanlı Devleti dönemiyle birlikte Arnavutluk'ta Türkçe yaygınlaşmaya başlamıştır. Bu yaygınlaşmada temel etken hoşgörü politikasıdır. Bu hoşgörü Türkçenin Arnavutluk'ta kısa sürede yaygınlaşmasını sağlamıştır. Osmanlı Devleti'nin dağılma döneminde bile Türkçe halk arasında yaygın bir şekilde kullanılmıştır. Yıllar içinde Türk ve Arnavut halkı arasında mesafeler girse de bu iki kültürün geçmişteki etkileşimleri hem dilde hem de kültürde bağ oluşturmalarını sağlamıştır (Açık, 2014). Günümüze geldiğinde ise Türkçenin yaygınlaşmasında hoşgörünün yanı sıra Türkçenin dünyadaki etkinlik durumu, teknolojik gelişmelere, bilime, ekonomiye olan katkılar dilin yaygınlaşmasında, gelişmesinde etkili olmaktadır. Son yıllarda Türkçenin öğrenimine olan talepler de bu Türkiye'nin daha güçlü bir yapıya dönüşmesinden ileri gelmektedir. Bu çalışmada Balkanlarda Türkçe

öğretiminin eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanırken yapılan bu çalışmalardan çeşitli alıntılarla elde edilen sonuçların değerlendirilmesi yapılmıştır. Balkanlarda edebiyatlarında Türkçenin gelişimine kaynaklık edebilecek aşık edebiyatı, çocuk edebiyatı gibi alanlarda önemli faaliyetler yürütülmüştür. Bu çalışmalar üzerine araştırmaların yapılması, Türk edebiyatında, çocuk edebiyatında bu eserlerin öne çıkarılması, bu tür çalışmalardan eğitimde yararlanılması Balkanlardaki Türk kültürünün kaybolmasını engelleyecektir.

Mevcut çalışmada incelenen bildiri, makale ve tezlerin konu oranlarına bakıldığında Balkanlarda Türkçe yolunda emek veren, çalışma yürüten aydınların çalışmalarından yeterli düzeyde yararlanılmadığı görülmektedir. Balkanlarda Türk çocuk edebiyatına yönelik dergiler, şiirler, öyküler oldukça gelişmiş olmasına karşın yapılan çalışmalar arasındaki oranın düşük olması var olan kültürel kaynaklarla bezenmiş hem Türk kültürünü yansıtan hem de Balkan kültürlerine dair nüveler barındırması açısından önemli bir aktarım aracı olarak kullanılabilirken bunlardan yeterli düzeyde istifade edilmemesi bilimsel alan için bir açıklık olduğu ifade edilebilir.

Genel bir çerçevede elde edilen bulgular göz önünde bulundurulduğunda son yıllarda Balkanlarda Türkçe öğretimine yönelik yapılan çalışmaların sayısında artış olmasının, yapılan sempozyumların önemli bir katkısı olabileceği ifade edilebilir. Bu durum olumlu olarak karşılanabilirken lisansüstü tezlerin, makalelerin, projelerin bu alanlarda yoğunlaştırılması önemlidir. Bu alandaki çalışmaların Balkan ülke dağılımlarında dengesizlik olması yapılan uluslararası kongre ve sempozyumların dağılımlarına göre olma ihtimali vardır. Uluslararası sempozyumların genelleştirilmesi ile birlikte daha yaygın bir şekilde Türkçe öğretimine yönelik hizmetler ortaya konulabilir. Delibaşı (2009) Balkanlarda Türk edebiyatına gönül veren şair ve yazarlara dair önemli bilgilere yer vermiştir. Aynı zamanda Balkanlarda Türkçe öğretiminin yaygınlaştırılması, Osmanlı döneminde güçlü bir yapı oluşturan Türk kültürünün Balkan milletleri ile olan bağlarından türeyen edebi ve sanatsal eserlerin Türkçe öğretimine dair önemli nüveler sunmaktadır. Balkanlarda yaşayan Türkler hem Türkçeyi hem de yaşadıkları ülkelerdeki dili etkin bir şekilde kullanmaktadır (Kayadibi, 2013). Bu durum hem avantaj hem de dezavantaj olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğrencilerin ana dillerinin yanında yaşadıkları ülkenin de dilini iyi bir şekilde bilmeleri yaşadıkları ülkede iletişim, sosyal, kültürel vb. alanlarda daha rahat bir şekilde hareket edebilme olanağı elde edeceklerdir. Fakat Türkçe öğretiminde iyi bir yapılandırmaya gidilmediği takdirde öğrencinin nitelikli şekilde ana dili becerisine sahip olması zorlaşmaktadır. Nitekim Kayadibi (2013) Balkanlarda Türkçe öğretimine yönelik altyapı sorunu olduğunu ifade etmektedir. Balkanlarda Türkçe öğretimine yönelik öğretim programı bulunmamaktadır. Bu açığın kapatılması amacıyla Türkçe öğretim programları çevirileri kullanılmaktadır (Kayadibi, 2013). Bu durum oradaki kitlenin temel özelliklerinin dikkate alınmadığı programların kullanılmasına sebep olurken aynı zamanda çevirilerle programların temel hedeflerinde sapmalar ortaya çıkabileceği için Balkanlarda Türkçe öğretimine yönelik programların yapılmasını zorunlu kılmaktadır. Ayrıca Türkçe dersi veren öğretmenlerin yeterlilik durumları, ders kitaplarının kültürel ve dilsel yapıya uygunluğu noktasında sorunlar vardır (Kayadibi, 2013). Bunların ortadan kaldırılması için devletin politikalar geliştirmesi, bu konularda yetkinleşmiş akademisyenlerden yararlanılarak düzenlemeler yapılması var olan ihtiyaçların giderilmesinde ve Türkçenin yaygın diller arasındaki yerini ilerletmesinde önemlidir. Türkçenin Balkanlarda etkin bir şekilde kullanımı için sadece bölgedeki Türkler değil oradaki tüm halkların ihtiyaçlarının, kültürel dokularının dikkate alınması önemlidir.

KAYNAKÇA

- Açık, F. (2014). Dil Politikaları ve Arnavutluk'ta Türkçe: Osmanlı İmparatorluğu döneminde. *Beder Journal of Humanities*, 4(2), 27-41.
- Akçaoğlu, C. (2012). Balkanlar'da Türk algısı ve yabancı dil olarak Türkçe ders kitaplarının kültürel içeriğiyle bağlantısı. *Türk Dili Dergisi*.
- Artun, E. (2014). Geçmişten günümüze kültürel değişim ve gelişim sürecinde Balkanlarda Türkçe. *Beder Journal of Humanities*, 4(2), 13-27.
- Aydoğdu, E. (2011). Bulgaristan'da Türkçe öğretimi ve ilköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarının incelenmesi, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Beksac, Z. (2009). Balkanlarda Türk çocuk edebiyatı. *Türk Dili Dergisi*.
- Canpolat, M. D. & Altaç, E. (2023). Bulgaristan Türklerinin yükseköğretim kademelerinde Türkçe eğitim-öğretimi ve Türkiye'nin bu konuda izlediği politikalar. *Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları*, 5 (1), 49-70.
- Çetin, S. (2018). 1930'lu yıllarda Türk edebiyatında Balkan ilgisi ve bir yol açıcı olarak Yaşar Nabi Nayır. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 12-31.
- Delibaşı, M. (2009). Mustafa İsen, varayım gideyim urumeli'ne Türk Edebiyatı'nın Balkan boyutu.
- Gümüş, İ. & Dağ, P. (2018). Türkçe ve Arnavutça arasındaki ortak sözcüklerin Arnavutların Türkçe öğrenimlerine olan etkisi üzerine bir değerlendirme. *Türk Uluslararası Dil Edebiyat ve Halk Bilimi Araştırmaları Dergisi*, 1(12), 187-199.
- Güneş, A. C. (2020). Refik Özdek'in Ocağımız Sönmesin romanında Balkan Türklerinin göçü. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 315-344
- İbrahm, N. (2014). Gostivar Yöresi Türk ağızlarında ünsüz değişimleri. *Beder Journal of Humanities*, 4(2), 80-88.
- Kayadibi, N. (2013). Balkanlarda Türkçe eğitimi ve öğretimine genel bir bakış. *Uluslararası Türk Dili ve Edebiyatı Kongresi*
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170- 189
- Oruç, Z. (2009). Dünden bugüne Balkan Türklüğü: Bir analiz denemesi. *Journal of Azerbaijani Studies*.
- Rentzsch, J. (2014). Batı Rumeli Türkçesinde yardımcı yapılar. *Beder Journal of Humanities*, 4(2), 52-67.
- Sarı, M. (2020). Varlık Dergisi'nde Bulgar edebiyatından çeviriler. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*.
- Sultanzade, V. (2014). Ses olaylarının sınıflandırılması üzerine (Balkan Türk Ağızları Malzemesinde). *Beder Journal of Humanities*, 4(2), 42-51.
- Şanlı, C., Jable, E. (2009). Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı. 1. Uluslararası Balkanlarda Tarih ve Kültür Kongresi.
- Tikici, M., Karatepe, S., Erdem, O. (2009) Balkanlarda Türk kültürü: Osmanlı sonrası Kosova'da yaşayan Türklerin kültürel özellikleri ve Türkiye ile ilişkileri üzerine bir değerlendirme 1. Uluslararası Balkanlarda Tarih ve Kültür Kongresi.

- Yastı, M. (2014). Dobruca'daki Kırım Türklerinin Atasözleri üzerine artzamanlı bir inceleme, *Beder journal of humanities*, 4(2), 109-123.
- Yılmaz, S. (2014). Yaşar Nabi Nayır'ın gözünden Balkanlar ve Türk kültürü, *Beder Journal of Humanities*, 4(2), 89-97
- Yüce, N. (2014). Balkan kökenli Mehmet Âkif'in Türkçeye hizmeti ve milliyet anlayışı. *Beder Journal of Humanities*, 4(2), 1-13.

Muhakkiklik Tutum Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Nizamettin ERKEK¹

Faysal ÖZDAŞ²

Muhammed DAĞ³

Özet

Bu araştırmada amaç okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin tutum ve algılarının ortaya çıkarılması için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmektir. Araştırma, 2022-2023 eğitim öğretim döneminde Mardin ili ve tüm ilçelerinde görevli okul müdürlerinin görüşleri tarama yönteminden yararlanarak elde edilmiştir. 5'li likert tipi şeklinde hazırlanan taslak (N=32 madde), uzman görüşlerini alınması için sunulmuştur. Alınan uzman görüşü ile birlikte taslak (N=30 madde) açımlayıcı faktör analizinin ortaya konulması için okul müdürlerine (N=189 kişi) uygulanmıştır. Analiz uygulamaları için faktör analizinde SPSS ve doğrulayıcı analizinde AMOS programları kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda ölçeğin 23 maddede ve 5 farklı boyutta toplandığı görülmüştür. Çalışmada, KMO Barlett testi [$\chi^2(300) = 8203,303; p < .01$] değeri, faktörlerin açıklanan varyans yüzdesinin 62,703 ve Cronbach Alphası 932-,797 arasında değer aldığı görülmüştür. Doğrulayıcı faktör analizi için ölçek tekrar okul müdürlerine (N=256) uygulanmıştır. Bu uygulama ile elde edilen analiz sonucunda model uyum indeksleri elde edilmiştir. Böylece model uyum indekslerinin kabul edilebilirliği için uygun olan mükemmel uyum ve kabul edilebilir düzeyinde oldukları anlaşılmıştır. Netice itibari ile hazırlanan muhakkiklik tutum ölçeği "Zorluk, Fayda, Duygu, Uzmanlık ve Görev Dağılımı" gibi faktörlerden oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçek olarak çalışmalarda kullanılabilmesi sonucuna ulaşılmıştır. Böylece ölçek okul müdürlerinin Muhakkiklik görevinde yaşadığı sorunları ile ilgili yapılabilecek çalışmalarda kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Muhakkik

Araştırma

Okul müdürleri

Geçerlik

Güvenirlik

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 15.05.2023

Kabul Tarihi: 11.09.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1297290

¹ Bilim Uzmanı, Milli Eğitim Bakanlığı, Nizamettin.erkek@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7937-259X

² Doç. Dr., Mardin Artuklu Üniversitesi, faysalozdas@artuklu.edu.tr, ORCID: 0000-0002-2261-9504

³Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, paradigma-25@hotmail.com ORCID: 0009-0008-5526-2960

Authenticity Attitude Scale: Validity and Reliability Study

Abstract

For this purpose, it expands a valid and reliable scale that can reveal the attitudes of school principals towards the duty of inspector. The research was obtained by using the scanning method under the supervision of school principals in Mardin in 2022. The use of a 5-point Likert-type pattern (N=32 items) was presented for expert opinion. The expenditures (N=30 items) together with the expert opinions obtained were applied to the school principals (N=189 people) to reveal the exploratory factor analysis. It is used in SPSS for factor analysis and AMOS program for confirmatory analysis for analysis applications. Measure the results of the analyzes in 23 items and the values in which 5 different values are collected. In the study, the KMO Barlett test [$\chi^2(300) = 8203,303; p < .01$] value preserves the values of the percentage of variance examining the data in the range of 62,703 and Cronbach's Alpha in the range of 932-0.797. For confirmatory factor analysis, the scale was applied again to school principals (N=256) this time. As a result of the analysis obtained with this application, model fit indices were obtained. Thus, it has been understood that the model fit indices are perfect fit and acceptable for the Acceptability. As a result, it has been concluded that the scale of judgment attitude measurement can be used as a valid and reliable scale. Thus, the scale guides the inadequate use of school principals' discretion.

Keywords

Inspection
Investigation
School principals
Validity
Reliability

About Article

Sending Date: 15.05.2023
Acceptance Date: 11.09.2023
Electronic Issue Date: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1297290

GİRİŞ

Kamu hizmetlerin artması ve çeşitlenmesiyle beraber bu hizmetlerde hem nicelik hem de nitelik olarak artışlar meydana gelmektedir. Bu hizmetlerin yürütülmesi için organizasyon, personel ve işlemlerin artışı sonucu olarak bazen olumsuzluklar meydana gelebilmektedir. Sürekli büyüyen ve gelişen bu hizmetlerin kontrol altına alınması ve denetlenmesi önem arz etmektedir (Korkmaz, 2009). Kamu hizmetinde çalışanlar mevzuata aykırı davranışlar sergileyebilirler. Bu durumda bu davranışların yönetim tarafından incelenmesi, soruşturulması ve ilgili mevzuat çerçevesinde bir sonuca bağlanması gerekmektedir (Taymaz, 2015).

Mevzuatta konusu suç teşkil edebilecek eylemler, isteyerek veya istemeyerek de olsa bütün kamu kuruluşlarında olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığında da meydana gelebilmektedir. Bu mevzuat emirlerine karşı eylemlerin suç teşkil edip etmediği, bu

eylemlerin suç teşkilde edecekse bu suçun karşılığının ne olacağı inceleme/soruşturma neticesinde ortaya çıkarılabilir. Mili Eğitim Bakanlığı bünyesinde inceleme ve soruşturma görevleri bakanlık müfettişlerinin/eğitim müfettişlerinin temel görevleri arasındadır (MEB 2019). Ancak zaman zaman inceleme ve soruşturma görevleri okul müdürleri tarafından da yürütülmektedir. Okul müdürleri, disiplin amiri tarafından mevzuat çerçevesinde inceleme/soruşturma görevlerini yürütebilmektedir. Şüphesiz bu işlemler, okul müdürlerinin doğrudan tanımlanmış görevleri arasında yer almamakta, okul müdürlerine fazladan bir yük getirmektedir.

Okul örgütü gerek gerçekleştirdiği amaçlar gerekse yaptığı faaliyetler neticesinde önemli görevler üstlenmektedir. Okul yönetiminin temel görevi, okulun önceden belirlenmiş amaçlarına uygun olarak okulu yaşatmak ve gelişimine katkıda bulunmaktır (Taymaz, 2009). Zaman içerisinde okul örgütünün düzenini bozabilecek, amaçlarını sekteye uğratabilecek problemlerin yaşanması mümkündür. Bu problemlerin tespit edilmesi ile ihmal, kasıt ve kusuru olan personelin bazı yaptırımlarla karşılabilmeleri yapılacak inceleme/soruşturmalarla mümkündür (Şirin ve Dal, 2019). Kurumlarda veya okullarda sorunların oluşmaya başlaması ile kurum yöneticileri var olan yönetmelikler çerçevesinde gerekli tedbirleri almaları gerekir. Yöneticilerin konusu suç olan eylemler için yaptırımlara başvurmaları beklenmektedir (Bursalıoğlu, 2021).

Bu yaptırımlar için idarenin “*Memurlar ve diğer kamu görevlileri hakkında işledikleri iddia edilen suçlardan ötürü ceza kovuşturması açılması, kanunla belirlenen istisnalar dışında, kanunun gösterdiği idari merciin iznine bağlıdır*” ifadesi yer almaktadır (Anayasa 129. Madde). Yine Kamu kurumlarında “*inceleme/soruşma görev için, Milli Eğitim Bakanlığı teşkilatında disiplin amiri ve atamaya yetkili amir sıfatıyla bakanlık teşkilatı ile bağlı kuruluşlarda ve okullarda görevli tüm memurların disiplin amiri ve atamaya yetkili amiri olarak Bakan; bakanlıkta en üst disiplin amiri olarak müsteşar; illerde ise en üst disiplin amiri olarak valiler; ilçelerde en üst disiplin amiri olarak kaymakamlar; hizmet birimlerinde birim amirleri; okul ve kurumlarda müdürler; disiplin amiri sıfatıyla, buralarda görevli memurlar hakkında doğrudan inceleme/soruşturma yapmaya yetkilidirler. Bu amirler, emirleri altında bulunan ve hakkında inceleme-soruşturma yapılanın hiyerarşi yönünden dengi veya üstü konumunda bulunan memurları usulünce muhakkik/soruşturmacı olarak görevlendirmek/görevlendirilmesini sağlamak suretiyle de dolaylı olarak inceleme/soruşturma yaptırabilirler*” şeklinde ifade edilmektedir (MEB, 2006).

Millî Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliği okul müdürünün görevlerini, “*Türk milli eğitiminin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak anayasa, kanun, tüzük, yönetmelik, yönerge, genelge ve diğer ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda okulun amaçlarını gerçekleştirmek üzere tüm kaynakların etkili ve verimli kullanımından, ekip ruhu anlayışıyla yönetiminden ve temsilinden birinci derecede sorumlu eğitim ve öğretim lideridir*” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2013). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Başkanlığı’nın 29/01/2008 tarihli müsteşarlık makamına iletilen yazıda, “*Uzmanlık gerektirmeyen inceleme, disiplin soruşturması ile ön inceleme iş ve işlemlerin mahallinde disiplin amirlerince veya muhakkik görevlendirilerek yürütülmesi ve sonuçlandırılmasının yerinde olacağı*

düşünülmektedir” (MEB, 2023) ifadesi yer almaktadır. Yukarıda belirtilen mevzuat hükümleri uyarınca okul müdürlerine inceleme/soruşturma için muhakkiklik görevi verilmektedir.

Muhakkik, Türk Dil Kurumu Sözlüğüne (TDK, 2023) göre, gerçeği araştıran, soruşturmacı olarak tanılanmaktadır. Muhakkik, disiplin amirinin verdiği talimat ile tahkikat yapmakla yükümlü memurdur (Karagöz, 2016). Bu tanımda özel bir görev alanı olarak tanımlandığı anlaşılmaktadır. Ayrıca tanım için *“Soruşturma yapmakla görevlendirilen müfettiş ya da muhakkikin, öncelikle soruşturma emri ve varsa ekleri ile toplanacak belge, dinlenecek şikayetçi, ihbarcı, tanık ve haklarında iddialar ileri sürülen görevlilerin ifadelerinin konulacağı bir dosya hazırlaması, soruşturma emri kapsamında yer alan iddiaları/konuları ve bu iddiaların/konuların kim(ler) tarafından ve kim(ler) hakkında ileri sürüldüğünü dikkatle inceleyip değerlendirmek suretiyle bir -soruşturma çalışma plânı- yapması, soruşturma yapılma sürecinde “disiplin cezası vermede zamanaşımı” durumunu gözetmesi gerekmektedir”* şeklinde resmi kaynaklarda geçmektedir (MEB, 2006). Muhakkik belirlenen sınırla çerçevesinde inceleme/soruşturma yapar. Muhakkik/müfettişin amacı, inceleme/soruşturma emrinde belirtilen olayı doğrulamak değildir. Görevlendirmeden temel amaç gerçeğe ulaşmaktır. Bundan dolayı olay hakkındaki bütün belgelerin toplanması gerekir. Belgelerin toplanması aşamasında itham edilenin lehinde ve aleyhinde olabilecek bütün belgelerin toplanmasına önem verilmelidir (Ünal, 2006).

Araştırmalar, okul müdürlerinin muhakkiklik görevini yerine getirmede istekli olmadıkları ve görev sırasında zorlandıklarını göstermektedir. Örneğin Yeşil Yıldırım ve Levent (2021) tarafından yapılan araştırmada, bazı okul müdürlerinin verilen muhakkiklik görevi için istekli olmadıklarını, muhakkiklik görevinin kendileri dışında diğer birimlerde görevlilerin yapması gerektiğini ifade etmişlerdir. Başka bir araştırmada, okul müdürleri, tanıdıkların inceleme/soruşturmalarını yaptıklarından dolayı rol çatışması yaşadıklarını, objektif karar vermede zorlandıklarını, bu durumun okul müdürlerinin sosyal ilişkilerine zarar verdiğini belirtmişlerdir (Bozak ve Karabulut, 2021). Okul müdürleri, ayrıca bu konuda uzman olmadıkları için çok zaman harcadıklarını, birlikte görev yaptıkları meslektaşlarının soruşturmalarını yaptıkları için psikolojik olarak yıprandıklarını (Yeşil Yıldırım ve Levent, 2021; Şirin ve Dal, 2019) araştırma sonuçları göstermektedir. Okul müdürlerinin önemli bir kısmı, muhakkiklik konusunda kurs veya seminer tarzında eğitim almalarına rağmen bu konuda kendilerini yeterli görmediklerini belirtmişlerdir (Şirin ve Dal, 2019).

Okul müdürleri, asli görevlerine ek olarak mevzuat çerçevesinde inceleme ve soruşturma gibi önemli ve hassas görevler yerine getirmektedirler. Muhakkiklik görevi ile okul müdürleri, hukuki açıdan sorumluluk altına girmekte, bu iş ve işlemler için fazladan zaman harcamaktadırlar. Okul müdürlerinin muhakkik görevi ile ilgili görüşlerinin incelenmesi eğitim kurumlarındaki araştırma ve inceleme sisteminin sorunlarının tespit edilmesi ve bu konuda literatürde ölçeğin olmaması çalışmanın önemli olduğunu göstermektedir. Bu yüzden Muhakkiklik görevi ile ilgili sorunların ortaya çıkması ve bu sorunların çözümü için önerilerin sunulması ve üretilmesi bu çalışmanın önemini arttırdığı

düşünülmektedir. Bu amaçla çalışma, okul müdürlerinin muhakkiklik görevlerine yönelik olarak beşli Likert tipi “Muhakkiklik Tutum Ölçeğinin” (MTÖ) geliştirilmesidir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Bu çalışma modelinde tarama yöntemi esas alınmıştır. Tarama modellerinde yapılan çalışmalar anket formları veya görüşmeler yapılarak elde edilen formal bilgilerle yapılan fakat deney uygulamalarını içinde barındırmayan nicel yöntemlerdendir(Christensen vd., 2015). Model, içinde bulunulan veya geçmiş zaman aralıkları içinde var olan durumların olduğu gibi betimlenmesini amaçlamaktadır. Konu içerisindeki olaylar, bireyler ve bu bunlar gibi durumu etkileyecek nesnelere içinde bulunduğu şartlar baz alınarak tanımlanma yoluna gidilir (Karasar, 1995). Bu çalışmada okul müdürlerinin Muhakkiklik ile ilgili tutumlarına yönelik algılarının ortaya çıkarılması için geçerli ve güvenilir bir ölçeğin yapılması hedef edinilmiş bundan dolayı bu yöntemin daha uygun olabileceği düşünülmüştür.

Evren-Örneklem

Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılının güz yarısında yapılmıştır. Araştırmanın evrenini, Mardin ilinin devlet resmi okullarında görev yapan okul müdürleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise basit seçkisiz yöntemle bu okullarda görevli 445 okul müdürü meydana getirmektedir. Araştırmada toplanan verilerden açımlayıcı faktör analizi için ilk grupta 189 okul müdürü, doğrulayıcı faktör analizi için ise ikinci grupta 256 okul müdürünün görüşüne başvurulmuştur. Örneklem grubuna dahil edilen okul müdürlerinin demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Değişkenler	Özellikler	AFA		DFA	
		f	%	f	%
Cinsiyet	Erkek	171	90.5	21	8.2
	Kadın	18	9.5	235	91.8
Yaş	30 yaş ve altı	11	5.8	13	5.1
	31-45 yaş aralığı	129	68.3	171	66.8
	46 yaş ve üzeri	49	25.9	72	28.1
Kıdem	1-5 yıl aralığı	13	6.9	15	5.9
	6- 10 yıl aralığı	30	15.9	34	13.3
	11- 15 yıl aralığı	32	16.9	42	16.4
Müdürlük Kıdemi	16 yıl ve üzeri	114	60.3	165	64.5
	1-5 yıl aralığı	79	41.8	94	36.7
	6-10 yıl aralığı	58	30.7	88	34.4
Mezuniyetiniz	11-15 yıl aralığı	39	20.6	56	21.9
	16 yıl ve üzeri	13	6.9	18	7
	Lisans	135	71.4	188	73.4
	Yüksek Lisans	54	28.6	68	26.6
Toplam		189	100	256	100

Tablo 1’de gösterildiği gibi katılımcılarda Açımlayıcı faktör analizinin (AFA) yapıldığı grup kadınlar %9.5 ve erkekler ise %90.5’ünü oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralıklarına bakıldığında 30 yaş altı katılımcıların oranı %5.8, 31-45 yaş aralığı katılımcıların oranı %68.3,

46 yaş ve üzerinde olan katılımcıların oranı ise %25.9'ünü oluşturmaktadır. Kıdem değişkenine göre 1-5 yıl aralığında katılımcıların oranı %6.9, 6-10 yıl aralığında katılımcıların oranı %15.9, 11-15 yıl aralığında katılımcıların oranı %16.9 ve 16 yıl ve üzerinde katılımcıların oranı %60.3'sini oluşturmaktadır. Müdürlük kıdemi değişkenine göre 1-5 yıl aralığında katılımcıların oranı %41.8, 6-10 yıl aralığında katılımcıların oranı %30.7, 11-15 yıl aralığında katılımcıların oranı %20.6 ve 16 yıl ve üzerinde katılımcıların oranı ise %6.9'unu oluşturmaktadır. Mezuniyet değişkenine göre lisans mezunların katılımcıların oranı %71.4'ini ve yüksek lisans mezunlarının katılımcıların oranı ise %28.6'ünü oluşturmaktadır.

Doğrulayıcı Faktör Analizinin (DFA) yapıldığı grupta kadınlar %8.2 ve erkekler ise %91.8'ini oluşturmaktadır. Katılımcıların yaş aralıklarına bakıldığında 30 yaş altı katılımcıların oranı %5.1, 31-45 yaş aralığı katılımcıların oranı %66.8, 46 yaş ve üzerinde olan katılımcıların oranı ise %28.1'ünü oluşturmaktadır. Kıdem değişkenine göre 1-5 yıl aralığında katılımcıların oranı %5.9, 6-10 yıl aralığında katılımcıların oranı %13.3, 11-15 yıl aralığında katılımcıların oranı %16.4 ve 16 yıl ve üzerinde katılımcıların oranı %64.5'sini oluşturmaktadır. Müdürlük kıdemi değişkenine göre 1-5 yıl aralığında katılımcıların oranı %36.7, 6-10 yıl aralığında katılımcıların oranı %34.4, 11-15 yıl aralığında katılımcıların oranı %21.9 ve 16 yıl ve üzerinde katılımcıların oranı ise %7'sini oluşturmaktadır. Mezuniyet değişkenine göre lisans mezunların katılımcıların oranı %73.4'ini ve yüksek lisans mezunlarının katılımcıların oranı ise %26.6'ünü oluşturmaktadır.

Araştırmanın örnekleminde tercih edilen model olarak betimsel tarama modeli esas alınmıştır. Bu yöntem araştırma amacına uygun şekilde belirlenen konu hakkındaki katılımcı algılarının ortaya çıkarılmasını sağlayacak şekilde araştırma imkanını sağlamaktadır (Büyüköztürk, 2017). Bu ölçek konusuna istinaden uygun okul müdürlerine ulaşılmaya çalışılmıştır. Yine Christensen Johnson ve Turner (2015) amaçlı örnekleme ifade ederken araştırma evrenindeki katılımcıların özelliklerini dikkate alarak çalışmaya katkıları olabilecek şekilde araştırmaya dahil edilir tarzında belirtmişlerdir. Bu bakımdan katılımcılar dahil edilirken okul müdürlerinin Muhakkiklik görevlerini alan kişilerin katılımlarının sağlanmasına dikkat edilmiştir.

Veri Toplama Aracı ve Ölçeğin Geliştirilmesi

Bu ölçeğin geliştirilmesinde izlenen yollar şu şekilde oluşmuştur. Öncelikli olarak problem durumu tanımlanması için alan yazın taranarak var olan sorunlar bağlamında ölçek için madde oluşturulmuştur. Sonrasında birkaç okul müdürü ile konu hakkında görüşmeler yapılmış, sorunlar yazılı olarak belirtilmiş, bu sorunlar bağlamında araştırmanın amacı ortaya konulmuştur. Araştırmanın amacı doğrultusunda bu maddelerin dil, anlam ve ifade yeterlikleri için uzman görüşüne başvurulmuştur. Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) ve Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) için SPSS programında gerekli testler yapılarak ölçeğe son hali verilmiştir.

Problemin tanımı ve Amaç

Bu araştırma okullarda meydana gelen herhangi bir vaka durumunda, okul müdürlerine bu durumunun tespiti ve ihmalinde sorumlu kişilerin belirlenmesi ile gerekli müeyyidelerin uygulanmasını sağlamak için Muhakkiklik görevi verilir. Burada amaç okul müdürlerinin Muhakkiklik görevi boyunca yaşadıkları problemlerin belirlenmesi ve okul müdürlerinin görevlerine ilişkin verimliliğin artırılması hakkındaki tutumun ortaya

çkarılmasını amaçlayan geçerli ve güvenilir bir ‘‘Muhakkiklik Tutum Ölçeğini’’ (MTÖ) geliştirmektedir.

1. Aşama: Madde havuzunun oluşturulması:

Okul müdürleri ile yapılan görüşmeler neticesinde muhakkiklik görevlerine ilişkin olumlu ve olumsuz yönleri hakkında görüşlerin maddeler halinde yazılması istenmiştir. Araştırma kapsamında ilgili alan yazın taraması yapılmıştır. Yapılan bu taramalarda Muhakkiklik ile ilgili Ayvaz (2017), Dal (2019), Düztepe (2019) tezleri ile şeker (2020) makale çalışmalarından yola çıkılarak maddeler oluşturulmaya çalışılmıştır. Bu maddeler yazılırken maddelerdeki muhakkikliğin tüm boyutları ile ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Böylelikle okul müdürlerinin muhakkiklik hakkındaki tutumlarının her yön ve boyut ile ortaya çıkarılması amaçlanarak madde havuzu oluşturulmuştur.

2.Aşama: Ölçeğe ön uygulamasının yapılması:

Oluşturulan madde havuzu deneme formunda birleştirilmiştir. Toplamda 36 tane maddeye karar verilmiştir. Deneme taslak formu 5li likert tipi şeklinde düzenlenmiştir. Ölçekte bulunan maddeler; 5=Kesinlikle Katılıyorum, 4=Katılıyorum, 3= Kararsızım, 2=Katılmıyorum, 1= Kesinlikle Katılmıyorum şeklinde puanlanmıştır.

3.Aşama: Uzman Görüşüne sunulması:

Eğitim bilimleri alanında uzman biri Dr Öğr. Üyesi bir Doç. Dr. olmak üzere iki öğretim üyesi ve 10 okul müdürü ile taslak maddeler paylaşılmıştır. Bu paylaşım sonrası taslakta bazı dil açısından sorunlu ifadeler yeniden düzeltilmiş, bazı maddeler eklenmiş ve yine bazı maddeler taslak halinden çıkarılmıştır. Böylece ölçekte yapılan son değerlendirmelerle neticesinde deneme formundan 6 madde çıkarılmıştır. Bu netice ile ölçek son hali 30 maddeye düşürülmüştür.

4.Aşama: Forma son şeklin verilmesi:

Ölçekte yapılan ön uygulamalar neticesinde alınan değerlendirilmeler baz alınarak okul müdürleri ve uzman görüşleri birleştirilip deneme ölçeğine son şekli verilmiştir. Böylelikle ölçek için 30 maddede karar kılınmıştır. Geliştirilmiş ölçeğin son hali beşli likert tipinde AFA için 189, DFA için 256 okul müdürüne uygulanmıştır.

5.Adım: Verilerin analiz edilmesi:

Araştırmanın AFA analizinde maddelerin toplam korelasyonundan yararlanılarak elde edilen değere göre maddeler seçilmiştir. Faktör analizi için elde edilen yapının geçerliliği değerlendirilmiştir. Ölçekteki güvenilirliğin ortaya çıkarılması amacıyla her bir faktörün ayrı ayrı ve ölçek genelinde Cronbach Alpha iç tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Bunların yanında ‘‘Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı’’ dan yararlanarak faktörlerin kendi arasındaki bağlantının ortaya çıkarılması için analize tabi tutulmuştur. Analiz işlemlerinde istatistik programı SPSS programından yararlanılmıştır. Faktör analizlerinden sonra doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. İlgili faktörlerden model uyum indeksleri bulunmuş ve birinci düzey yol grafikleri yapılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizleri için ise AMOS programından yararlanılmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Araştırma için Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan etik kurul izni, Mardin İl Millî Eğitim Müdürlüğünden de araştırma izni alınmıştır.

Kurul Adı : Mardin Artuklu Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu

Karar Tarihi : 14/10/2022

Karar Sayısı : 2022/11-2 Sayılı

Evrak Numarası: E-79906804-050.04.04-71107 ve 20/10/2022 Tarihli

Oturum Sayısı : 4

BULGULAR

Ölçekte Madde Seçimi

Madde-Toplam Korelasyonu: Açımlayıcı faktör analizinden elde edilen verilere göre maddelerin toplam korelasyonlarının puanları ile test edilen maddeden alınan puan arasındaki ilişkiyi ifade ettiği göstermektedir. Toplam puan ile maddenin puanları arasındaki bağın yüksek çıkması (.30 ve üzeri) maddelerin yakın davranışları ölçtüğünü ve testte iç tutarlılığının gerekli derecede yüksek olması gerektiği ifade etmektedir (Büyüköztürk, 2019). Dolayısı ile bu değer altında olan maddelerin ölçekte istenilen hedefte katkı vermesinin mümkün olmadığı anlaşılmaktadır. Bundan dolayı değeri düşük maddenin ölçekten çıkarılması gerektiği yorumu yapılabilir. Böylelikle gereksiz bir madde olarak 27. Maddenin ölçekten çıkarılması uygun bulunmuştur. Diğer maddelerin toplam puanları ile madde faktör yükü puanları aşağıda belirtilen Tablo 2 de ifade edilmiştir.

Tablo 2. Madde-Toplam Korelasyon Değerleri

Madde No	Madde-Toplam Korelasyon	Madde No	Madde-Toplam Korelasyon
T1	.638	T21	.584
T2	.550	T22	.567
T3	.723	T23	.567
T4	.799	T24	.594
T5	.812	T25	.608
T6	.768	T26	.676
T7	.618	T27	.296
T8	.729	T28	.299
T9	.775	T29	.814
T10	.737	T30	.796
T11	.631		
T12	.525		
T13	.436		
T14	.533		
T15	.399		
T16	.572		
T17	.641		
T18	.596		
T19	.673		
T20	.680		

Yapı Geçerliliği

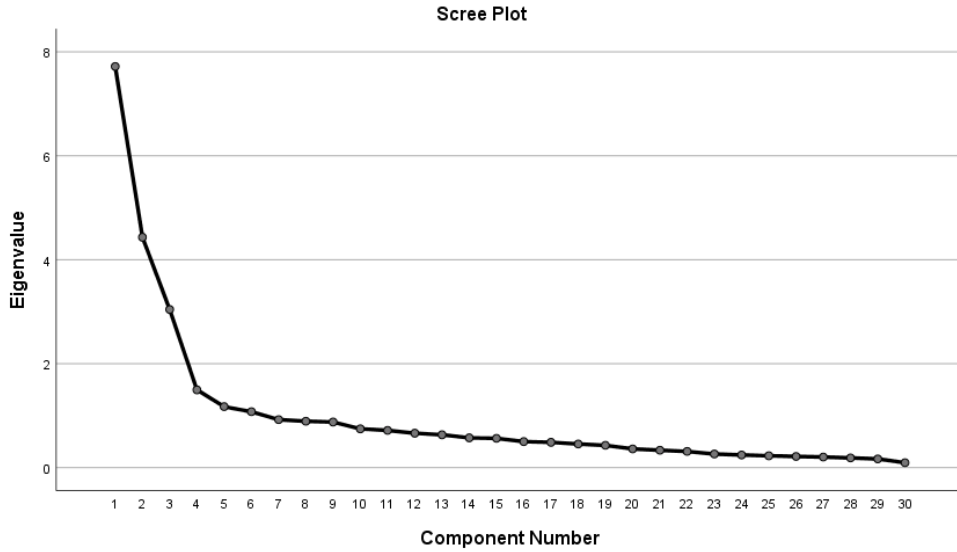
Ölçeklerin yapı geçerliliğinin belirlenmesi, ölçek geliştirilmesi ve uyarlama çalışmalarında verilerin elde edilmesi için en fazla kullanılan yöntem faktör analizi olarak tercih edilmektedir (Seçer, 2013). Bu faktör analizleri açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve doğrulayıcı faktör analizi (DFA) olarak iki ayrı yol ile gerçekleştirilmektedir (Orçan, 2018). Muhakkiklik tutum ölçeğinin taslağından alınan verilerde ölçek yapı geçerliliğini belirlenebilmesi için AFA ve DFA analizleri uygulamaya alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliliği için; veri setinin analizler için uygun olup olmadığının incelenmesi, ölçeği oluşturan faktörlerin ortaya çıkarılması, döndürme yöntemlerinin uygulanması ve bu faktörlerin adlandırılması gibi farklı dört izlenmektedir (Kalaycı, 2010).

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

Açımlayıcı faktör analizi ölçme aracında var olan maddelerin hangi boyutlar altında toplanıp analiz edileceği ve bu maddeler arasında nasıl bir bağın olduğunun ortaya çıkarılması yapılan çalışmalardır (Seçer, 2013). Ölçekte yapılan analizlerde ilk olarak maddelerin ve verilerin faktör analizi ile ilgili uyumuna bakılır. Bu açıdan düşünüldüğünde var olan maddelerin 5 ile 10 katı arasında katılımlar olmasına veya genel olarak katılımcıların 300-500 arasında olmasına dikkat edilerek bu sayıların yeterli olduğu düşünülmektedir (Seçer, 2013). Bundan dolayı bu çalışma örnekleminin büyüklüğü ve uygunluğu yönüyle faktör analizinin yapılma durumunun anlaşılması için gereken veri setleri Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testleri uygulamaya alınmıştır. Yapılan bu analizlerden elde edilen sonuçların .50 den az olması durumunda bu veri setinin faktör analizi için uygun ve doğru olmayacağı belirtilmekte ve faktör analizi uygulamalarının sağlıklı sonuçlar vermesi için KMO değerinin .60 ve üzerinde olması önerilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Yapılan analiz ile birlikte Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .84 olduğu görülmüştür. Bu değerden yola çıkarak örneklemin büyüklüğü için açımlayıcı faktör analizine uygunluğunun "*mükemmel derecede yeterli*" bulunduğu ortaya çıkmıştır (Büyüköztürk, 2019). Araştırmanın Barlett Testi sonuçlarına bakıldığında bulunan ki-kare değeri yeterince anlamlı görülmektedir [$\chi^2(325) = 2587,062; p < .01$].

Faktör Analizinin Yapılması

Muhakkiklik tutum ölçeğinde faktör deseninin ortaya çıkarılması amacıyla belirtilen faktörleşme yöntemi ve uygulamaya alınan temel bileşenlerin analizinde; faktör analizi döndürme yöntemi olan dik döndürme yöntemi olan maksimum değişkenlik (varimax) seçeneğine başvurulmuştur. Çünkü bu teknikte madde yük değeri bir faktör için 1.0'a ve diğer faktör için ise 0.0'a yaklaştırmayı amaçlamaktadır (Büyüköztürk, 2019). Bunun yanında kaç faktör olduğunun ortaya çıkarılması için yamaç-birikinti grafiğinden (Scree Plot) yararlanılmıştır. Can (2018) çizgi grafiğini yorumlarken faktörlerin çözümlenmesinden elde edilen netice ile faktör sayılarının belirlenmesinde ayrı bir ölçüt olarak sunulduğunu ifade etmektedir. Yapılan faktör analizlerinde temel maddelerin 26 adetinin değeri 1'in üstünde olan beş bileşen olduğu anlaşılmıştır. Bu beş bileşenin toplam varyans içinde etkisi %62.72 tür. Bu bileşenlerin oluşturduğu toplam varyans (Total Variance Explained) tablo ve yamaç-birikinti grafiklerinde (Scree Plot) varyansların tümüne yaptıkları katkının önemi bağlamında bakıldığında, beş bileşenin varyansa katkıları (%62.72) ve yedinci bileşenden sonraki toplam katkılarının hem küçük ayrıca yaklaşık değerler olarak birbirleri ile aynı bulunduğu anlaşılmıştır.



Şekil 1: Yamac-Birikinti (Scree Plot) Grafiği

Şekil 1’de gösterilen yamac-birikinti grafiğinde beşinci noktadan sonraki eğim bir plato çizmektedir. Altıncı noktadan sonraki bileşenlerin katkıları hem az hem de yakın değerler bazında ise aynı olduğu görülmüş ve faktör sayısı olarak ise 5 tane düşünülmüştür. Ayrıca ölçek geliştirme zamanında belirlenen teorik yapıdaki boyutlarla uyumlu olması bağlamında anlamlı olması manidardır.

Araştırmanın Faktör Analizi Sonuçları

Araştırmadaki maddelerin faktör deseninin belirlenmesi için yöntem olarak temel bileşen analizinde; döndürme deseni olan dik döndürme yönteminde en fazla (maksimum) değişkenlik oluşturan varimax uygulanmıştır. Saraçlı (2011) veri seti uygulamaları için en anlamlı döndürme yöntemi olarak varimax olduğunu ifade etmektedir. Maddelere bakıldığında faktörlerde .50 ve üstünde değer bulan maddelerle iki ve daha çok faktörde bulunup değerleri arasındaki fark .2’den az olan maddeler binişik kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2019). Tekraren yapılan varimax döndürme analiz tekniğinde işlem sonrası ulaşılan faktör yükleri döndürülen bileşenler matris tablosundan (Rotated Component Matrix) kabul değerinin (.50) altındaki maddeler için sadece 24. Madde olduğu görülmüştür. Farklı faktörlerde olan maddelerin yük değerleri arasında .20 den az bir fark olması nedeni ile 17., 18., 19., ve 27. Maddeler bu işlemler sonucunda ölçekten atılmıştır. Beş faktör için yinelenen ve analiz dışında bırakılan maddelerin sonucunda yapılan işlemlerden sonra faktörlerde varyansa yapılan katkıların toplamı %63,33 şeklinde bulunmuştur

Tablo 3. Muhakkiklik Tutum Ölçeği Ölçeğinde Faktörlerin Varyans Açıklama Yüzdeleri

Faktör	Öz Değer	Varyansa katkısına ilişkin yüzdesi	Varyansa katkısına ilişkin birikimli yüzdesi
Faktör 1	6.748	26.992	23.992
Faktör 2	4.018	16.072	43.063
Faktör 3	2.517	10.067	53.131
Faktör 4	1.453	5.813	58.944
Faktör 5	1,098	4.393	63.338

Tablo 3’te gösterildiği üzere ölçeğe uygulanan dik döndürme yöntemi varimax sonrası rotasyonun öz değeri %1 den büyük olan ve toplamında 25 maddeden oluşan 5 faktörlü

yapıda 1. Faktör toplam varyansında %23.992'sini, 2. Faktör %43.063'ünü, 3. Faktör %53.131'ini, 4. Faktör %58.944'ünü ve 5. Faktör ise birikimli olarak %63.338'ini açıklamıştır. Sonuç olarak toplam varyanstan elde edilen %30 ve üstü olması kabul edilebilir şeklindedir (Büyüköztürk, 2017). Öz değer kavramı faktör analizi yapılırken elde edilen işlemlerde bir faktörün tek başına karşılığı olarak açıklandığı bir koşuldur. Bu faktörlerin analizlerinde alt boyutlarınca öz değerlerin en az 1 olması ve bu alt faktörlerin ölçeğin boyutlarının her birinde yer alan varyansın en az %5'ini açıklaması beklenmektedir (Seçer, 2013). Ölçekler açıklanması beklenen varyans değerleri hakkında görüşler arasında farklılıklar olsa da açıklanan varyansların açıklanmayanlara göre mutlak surette yüksek olması gerektiği ile ilgili genel görüşler belirtilmektedir. Son neticede Muhakkiklik tutum ölçeği için açıklanan varyans oranının belirtilen düzey oranında olduğu söylenebilir.

Faktörlerin Güvenirlik Analiz Sonuçları

Bu ölçeğin güvenirlik analizi için iç tutarlılık katsayısından (Cronbach Alpha) yararlanılarak hesaplanmıştır. Ölçekte yer alan her faktör ve ölçeğin geneli iç tutarlılık değerleri hesaba katılmıştır. Analiz neticesinde elde edilen 25 maddenin bulunduğu faktörler arasında meydana gelen dağılım çizelgesi, faktör yükü ve Cronbach Alpha değeri ile ölçek bütün Cronbach Alpha değerleri aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Faktör Maddeleri, Faktörlerin Yükleri ve Ölçek Güvenirlik Analizi

Faktörler	Madde Sayısı ve Maddeler	Faktör Yük Aralığı	Faktörlerin Cronbach Alpha Değerleri
Faktör 1	1,2,3,4,5,6,13,14	526-834	.894
Faktör 2	9,10,8,11,7,12	593-743	.891
Faktör 3	23,21,16,20,22,15,25	682-880	.823
Faktör 4	29,30	808-885	.826
Faktör 5	26,28	710-772	.585
Ölçeğin genel cronbach alpha katsayısı			.869
Kasier-Meyer-Olkin (KMO): ,846		Bartlett Testi Sonucu: 2483,399 (p<,01)	

Tablo 4'te gösterildiği üzere Faktör 1'de 1.,2.,3.,4.,5.,6.,13. ve 14., maddeler bulunmakta ve maddelerdeki faktör yükleri .526-.834 aralığında bulunmakta iken Cronbach Alpha Değerleri ise .894 olarak bulunmuştur. Faktör 2'de 7., 8., 9., 10., 11. ve 12. Maddeler bulunmakta ve maddelerdeki faktör yükleri .593-.743 aralığında bulunmakta iken Cronbach Alpha Değeri .891 olarak bulunmuştur. Faktör 3'te 15., 16., 20., 21., 22., 23.ve 25. Maddeler bulunmakta ve maddelerdeki faktör yükleri .682-.880 aralığında bulunmakta iken Cronbach Alpha Değeri .826 olarak bulunmuştur. Faktör 4'te 29. ve 30. maddeler bulunmakta ve maddelerdeki faktör yükleri .808-.885 aralığında bulunmakta iken Cronbach Alpha Değeri .585 bulunmuştur. Faktör 5'te ise 26. ve 28. maddeler bulunmakta ve maddelerin faktör yükleri .710-.772 aralığında bulunmakta iken Cronbach Alpha Değeri .846 olarak bulunmuştur. Ölçek geneli için Cronbach alpha .869 Kasier Meyer Olkin(KMO) .846 ve Bartlett Testi sonucu 2483,399 (p<.01) olarak bulunmuştur. Faktörlerin arasındaki ilişkinin incelenmesi korelasyon testi analiz uygulaması yapılmıştır. Bu analiz sonuçları Tablo 5'te açıklanmıştır.

Tablo 5. Faktörlerin Arasındaki Korelasyon Analizi

	F1	F2	F3	F4	F5
r	1				
F1 p					
N	189				
r	-,062	1			
F2 p	,395				
N	189	189			
r	,372**	-,057	1		
F3 p	,000	,433			
N	189	189	189		
r	,403**	-,047	,291**	1	
F4 p	,000	,516	,000		
N	189	189	189	189	
r	,325**	,091	,392**	,223**	1
F5 p	,000	,212	,000	,002	
N	189	189	189	189	189

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

Tablo 5' te gösterildiği üzere analiz sonucunda elde edilen beş faktör arasındaki ilişki yukarıdaki tabloda gösterilmiştir. Korelasyon katsayısı, en az iki değişken arasında olan ilişkinin değerinin elde edilmesi ve bu değerlerin yorumlanması için kullanılmaktadır (Büyüköztürk, 2010). Muhakkiklik tutum ölçeğinin faktörlerinin arasındaki ilişkinin tespit edilmesi amacı ile Pearson korelasyon katsayısından yararlanılmıştır. Araştırmalarda bu konuda korelasyon katsayısında mutlak değeri, 0.70-1.00 arasında ise yüksek; 0.69-0.30 arasında ise orta; 0.29-0.00 arasında ise düşük düzeyde ilişkinin bulunduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2010). Bu bilgiden hareketle F1-F3 faktörleri arasında ilişki .37 ile orta, F1-F4 faktörleri arasındaki ilişki .40 orta, F1-F5 faktörleri arasında ilişki .35 ile orta, F3-F4 faktörleri arasında ilişki .29 ile düşük, F3-F5 faktörleri arasında ilişki .39 ile orta, F4-F5 faktörleri arasında ilişki .22 ile düşük ama pozitif yöndedir. Bu ilişki ayrıca orta düzeyde ve anlamlı bulunmuştur. Diğer faktörlerde karşılıklı ise yine pozitif yönde ilişki olmakta ve orta düzeyde ifade edilecek bir ilişki bulunmuştur.

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

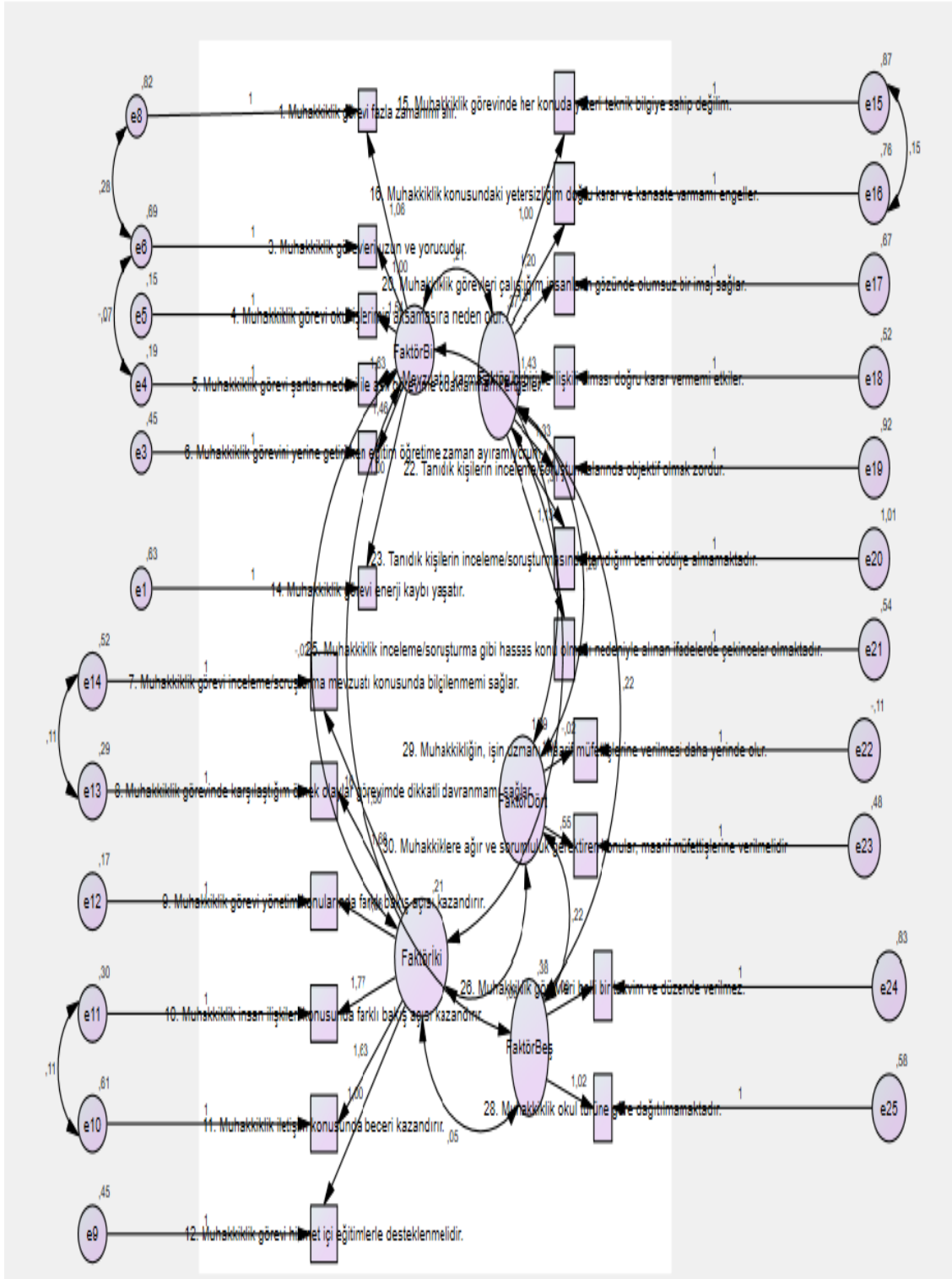
Muhakkiklik tutum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizlerinin yapılması için AMOS 21 programından yararlanılmıştır. Ölçekler için doğrulayıcı faktör analizleri; ölçek geliştirme ve uyarlama süreci içinde daha önce açılımlayıcı faktör analiziyle ortaya çıkarılmış modellerin ya da yapıların test edilmesi olarak ifade edilmektedir (Seçer, 2017). Bir başka tanım ile araştırmacılar ellerindeki verinin gerçek ve orijinal yapı ile uyup uymadığını göstermektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Doğrulayıcı faktör analizi (DFA), belirlenmemiş değişkenler ile var olan kavramsal yapının test edilmesinden yararlanan gelişmiş bir dayanağı olan tekniktir (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2014). Muhakkiklik tutum ölçeği DFA için en başta orijinal ölçekte ortaya çıkarılan 5 gizil değişken (5 faktör) ve 25 gözlenen değişkenin meydana getirdiği model için ilk düzeyde doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

Tablo 6. Model Uyum Gösterge İndeksleri

Uyum İndeksleri	Mükemmel Uyum	Kabul Edilebilir Uyum	Model	Uyum yorumu
χ^2/df	$\chi^2/sd < 3$	$\chi^2/sd < 5$	2.335	Mükemmel uyum
RMSEA	0.000 ve <0.50 arası	=0.50 ve =0.80 arası	0.072	Kabul edilebilir uyum
RMR	0.000 ve <0.50 arası	=0.50 ve =0.80 arası	0.077	Kabul edilebilir uyum
GFI	=.90 ve üstü	=.85 ve üstü	0.863	Kabul edilebilir uyum
IFI	=.95 ve üstü	=.90 ve üstü	0.907	Kabul edilebilir uyum
CFI	=.97 ve üstü	=.95 ve üstü	0.906	Kabul edilebilir uyum

Doğrulayıcı faktör analizine yönelik model uyumu için kabul edilen birçok değer olmasına rağmen alan yazında uyum indekslerinin kullanımına yönelik kesin bir görüş ifade edilmemektedir (Meydan ve Şeşen, 2015). Bu çalışmada yaygın görülen uyum indeksleri için önerilen χ^2/df , *GFI*, *IFI*, *CFI*, *RMR* ve *RMSEA* uyum indeksleri kullanılmıştır.

Tablo 6'da belirtildiği üzere, birinci düzey DFA analizi için modelin indekslerine bakıldığında elde edilen sonuçlar $\chi^2/sd=2.335$, *RMSEA*=0.072, *GFI*=0.863, *IFI*=0.907 ve *CFI*=0.906 olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre χ^2/df "mükemmel uyum" *RMSEA*, *RMR*, *GFI*, *IFI*, ve *CFI* kabul edilebilir uyum gösterdiği anlaşılmaktadır (Schumacher ve Lomax, 2004; akt., Seçer, 2017). Yapılan DFA sonuçları incelendikten sonra gerekli uyum indekslerini düzeltmek için ölçek maddelerinin teorik yapısı da dikkate alınarak aynı faktörde içinde yer alan maddelerin hataları birleştirilerek kovaryans modifikasyonuna gidilmiştir. Bunun ardından estimate regresyon değeri düşük olan ve analizin güvenilirliğini düşüren 2. ve 13. Maddeler analizden çıkarılmıştır. Bu verilerden hareketle Muhakkiklik Tutum ölçeği 23 maddesi ile 5 faktörlü yapısının model uyumunun olduğu test edildi ve modelin genel şekil ve veriler bazında doğrulandığı görülmüştür. Söz konusu modifikasyonları ve regresyonlar Şekil 2 de verilmiştir.



Şekil 2: Muhakkiklik Tutum Ölçeği Doğrulayıcı Faktör Analizi

Faktörlerin isimlendirilmesi

Muhakkiklik tutum ölçeğinde yapılan güvenilirlik ve AFA ile DFA analizleri sonucunda 5 faktörde toplanan 23 madde incelenerek faktörler için isimler verilmiştir. Faktör 1: Muhakkiklik Zorlukları Algısı (MZA), Faktör 2: Muhakkiklik Fayda Algısı (MFA), Faktör 3: Muhakkiklik Hislerim Algısı (MHA), Faktör 4: Muhakkiklik Uzmanlık Algısı (MUA), Faktör 5: Muhakkiklik te Görev Dağılımı Algısı (MGDA) şeklinde isimlendirilmiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma, okul müdürlerinin muhakkiklik tutumlarının belirlenmesini sağlamak amacı geçerli ve güvenilir bir ölçek için geliştirmektir. Çalışmaya başlamadan önce okul müdürleri ile görüşülmüş sonrasında literatür taranmıştır. Bu görüş ve okumalar neticesinde madde havuzu taslağı meydana getirilmiştir. Ayrıca uzmanlara gönderilen madde formları deneme formuna dönüştürülerek alınan dönütlerle maddeler eklenmiş ve bazı madde dillerinde düzeltmeler yapılmıştır. Ölçek devlet okullarında okul müdürlüğü yapan 189 okul müdürüne açımlayıcı faktör analizi (AFA) ve 256 okul müdürüne ise doğrulayıcı faktör analizi (DFA) için uygulanmıştır. Elde edilen veriler ışığında yapılan AFA analiz uygulaması çerçevesinde maddelerde korelasyon .30 değerinin altında olan madde bulunmamıştır. Madde analizlerinin sonucunda elde edilen 30 madde faktör analizi uygun bulunmuştur. Ölçek maddelerinin AFA analizinde Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri .85 bulunmuştur. Bu bulgudan yola çıkarak örneklem büyüklüğüne göre faktör analizinin yapılması Büyüköztürk, (2019) "mükemmel derecede yeterli" sonucu bulunmuştur. Ayrıca çalışmada Barlett Testi sonuçlarına bakıldığında, bulunan ki-kare değerinin anlamlı çıktığı görülmüştür ($\chi^2(300) = 2483.399$ ($p < .01$)). Ölçekte uygulanan analizlerden varılan sonuçlara göre, analiz edilen 30 temel madde için değeri 1'in üstünde olan 5 faktör olduğu anlaşılmıştır. Bileşenlerin varyansın hepsine bütünüyle yaptıkları katkı %63'tür. Bu bileşenler ayrıca belirlenen toplam varyans (Total Variance Explained) tablosu ve de yamaç-birikinti grafiği (Scree Plot) da incelenerek, toplam varyansa yapılan katkı değerlendirilmesi ele alındığında beş bileşenin varyansa etkisi (%63,33) olarak hesaplanmıştır. Ölçek 6 faktörden sonra toplam varyansa etki eden katkı hem az hem de yaklaşık değer aynı seviyede görüldüğü anlaşılmıştır. Bu analizler neticesinde ölçeğin 23 madde ve beş alt boyuttan (faktörden) meydana geldiği görülmüştür. Faktörlerin kendi arasındaki güçlü ilişkilerini gösteren ve maddelerin düzgün toplanmasını sağlayan Varimax (dik döndürme) tekniği kullanılmıştır.

Araştırma ölçeğinin faktörlerinin ortalama Cronbach Alpha katsayısı .869 bulunmuştur. Bu faktörler için Cronbach Alpha önerilen değer sınırı olan .70 üzerinde olması ölçek için yeterli derecede güvenilir olduğunu göstermektedir (Tablo4).

Muhakkiklik tutum ölçeği yapılan Pearson korelasyon analizi katsayısına bakıldığında faktörler arasında pozitif yönde ve orta derecede anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Tablo 5).

Yapılan Doğrulayıcı faktör analizi uygulamasında belirlenen 5 faktörlü değişken (MZA, MFA, MHA, MUA, MGA) ve 23 maddeden oluştuğu, ayrıca düzey doğrulanması için faktör analizi uygulanmıştır. Bu durumda birinci düzey için doğrulayıcı faktör analizi bağlamında uyum indekslerine bakıldığında bulunan uyum indeksleri [$\chi^2/sd=2,335$, $RMSEA=0.072$, $GFI=0.863$, $IFI=0.907$, $RMR=0.077$ ve $CFI=0.906$ olduğu görülmektedir. Bu sonuca göre χ^2/df , mükemmel ve $RMSEA$, RMR , ve CFI kabul edilebilir uyum gösterdiği anlaşılmaktadır.

Sonuç olarak MTÖ nün okul müdürlerinin Muhakkiklik tutumuna ilişkin algılarının belirlenmesi, okul müdürlerinin sorunlarının ortaya çıkarılması için geçerli ve güvenilir bir ölçek halini aldığı söylenebilir. Ölçek farklı değişkenlerle ele alınarak okul müdürlerinin denetim ve soruşturma görevlerine ilişkin sorunların tespit edilmesinde kullanılabilir. Ölçeğin eğitimin farklı yönetim kademeleri ve farklı yerlerinde uygulanarak sonuçlarından faydalanabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Ayvaz, M. (2017). Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Yönetimi ve Politikası Anabilim Dalı.
- Bozak, A. & Karabulut, B. (2021). The Administrative investigation in local educational organizations: An evaluation through the lens of school managers. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 6(15), 771-830.
- Bursalıoğlu, Z. (2021). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı İstatistik, Araştırma Deseni SPSS Uygulamaları ve Yorumları*.
- Can, A. (2018). SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi. *Pegem Atıf İndeksi*, 001-429.
- Christensen, L. B., Johnson, B., & Turner, L. A. (2015). *Araştırma yöntemleri: Desen ve analiz*. Anı.
- Çokluk, Ö.; Şekercioğlu, G. ve Büyüköztürk, Ş. (2014). Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik: SPSS ve LISREL Uygulamaları. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dal, M. (2019). Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı.
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri (C. 5)*. Asil Yayın Dağıtım Ankara, Turkey.
- Karagöz, İ. (2016). *İnceleme ve soruşturma rehberi*. Ankara: Diyanet İşleri Başkanlığı Yayınları.
- Karasar, N. (1995). Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler. *Ankara: Anı Yayıncılık*.
- Korkmaz, K. (2009). Takdir yetkisinin disiplin hukukunda kullanımı ve yargısal denetimi. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 13(1), 241-252.
- MEB. (2006). *İnceleme soruşturma ve ön inceleme rehberi*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB. (2013). *Millî eğitim bakanlığı ortaöğretim kurumları yönetmeliği*. Resmî Gazete Tarihi: 07.09.2013 Resmî Gazete Sayısı: 28758 <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=18812&MevzuatTur=7&MevzuatTertip=5> indirilme tarihi 23.02.2023
- meb.gov.tr (2023). *İdari soruşturma/disiplin soruşturması*. https://toroslar.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_03/18113720_Soruşturmanın_YURU_TULMESY_VE_RAPOR_YAZIMI.pdf indirilme tarihi 26.03.2023
- Meydan, C. M. ve Şeşen, H. (2015). Yapısal Eşitlik Modellemesi AMOS Uygulamaları, (2. Baskı). Ankara: Detay Yayıncılık
- Orçan, F. (2018). Açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi: İlk hangisi kullanılmalı. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 9(4), 413-421.
- Saraçlı, S. (2011). Faktör analizinde yer alan döndürme metotlarının karşılaştırmalı incelenmesi üzerine bir uygulama. *Düzce Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(3), 22-26.
- Seçer, İ. (2013). SPSS ve LISREL ile pratik veri analizi. *Ankara: Anı Yayıncılık*.

- Seçer, İ. (2017). SPSS ve LISREL ile Pratik Veri Analizi. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şirin, A., & Dal, S. (2019). Okul müdürlerinin muhakkiklik görevine ilişkin görüşleri: Bağcılar, Bakırköy, Başakşehir, Esenler ve Zeytinburnu örneği. *İstanbul Aydın Üniversitesi Dergisi*, 11(3), 215-240.
- Taş, H. & Şeker, S. (2020). Okul Yöneticilerine Verilen İnceleme/Soruşturma Görevlerine İlişkin Okul Yöneticilerinin ve Öğretmenlerin Görüşleri . *Kastamonu Eğitim Dergisi* , 28 (6) , 2450-2464 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/57154/710498>
- Taymaz, H. (2009). *Okul yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Taymaz, H. (2015). *Teftiş Kavramlar İlkeler Yöntemler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tezbaşaran, A. A. (2008). Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu (e-kitap). *Erişim: http://www.academia.edu/1288035/Likert_Tipi_Ölçek_Hazırlama_Kılavuzu*.
- TDK. (2023). *Türk dil kurumu sözlüğü*. <https://sozluk.gov.tr/> indirilme tarihi 23.02.2023
- Türkiye Cumhuriyeti Anayasası*. 2709 Kabul Tarihi: 18/10/1982. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.2709.pdf> indirilme tarihi 08.03.2023
- Ünal, A. (2006). *Eğitim kurumlarında adli ve idari soruşturma*. Ankara: Yargı Yayınevi Üniversitesi Yayınları.
- Yeşil Yıldırım, G., & Levent, A. F. (2021). Okul müdürlerinin öğretmenlere verdikleri disiplin cezalarına ilişkin görüşleri. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(42), 1566-1593.
- Yıldırım, N. (2015). İnceleme soruşturma açısından okul müdürlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 418-433.

EK 1 Muhakkiklik Tutum Ölçeği

EK 1 Muhakkiklik Tutum Ölçeği	
Muhakkiklik Zorlukları Algısı (MZA)	
1	Muhakkiklik görevi fazla zamanımı almaktadır.
3	Muhakkiklik görevleri uzun ve yorucudur.
4	Muhakkiklik görevi okul işlerinin aksamasına neden olur.
5	Muhakkiklik görevi şartları nedeni ile asıl görevime odaklanmamı engeller.
6	Muhakkiklik görevini yerine getirirken eğitim öğretime zaman ayıramıyorum.
14	Muhakkiklik görevi enerji kaybı yaşatır.
Muhakkiklik Fayda Algısı (MFA),	
7	Muhakkiklik görevi inceleme/soruşturma mevzuatı konusunda bilgilenmemi sağlar.
8	Muhakkiklik görevinde karşılaştığım örnek olaylar görevimde dikkatli davranmamı sağlar.
9	Muhakkiklik görevi yönetim konularında farklı bakış açısı kazandırır.
10	Muhakkiklik insan ilişkileri konusunda farklı bakış açısı kazandırır.
11	Muhakkiklik iletişim konusunda beceri kazandırır.
12	Muhakkiklik görevi hizmet içi eğitimlerle desteklenmelidir.
Muhakkiklikte Duygu Algısı (MDA),	
15	Muhakkiklik görevinde her konuda yeterli teknik bilgiye sahip değilim.
16	Muhakkiklik konusundaki yetersizliğim doğru karar ve kanaate varmamı engeller.
20	Muhakkiklik görevleri çalıştığım insanların gözünde olumsuz bir imaj sağlar.
21	Mevzuatın karmaşık ve birbiriyle ilişkili olması doğru karar vermeme etkiler.
22	Tanıdık kişilerin inceleme/soruşturmalarında objektif olmak zordur.
23	Tanıdık kişilerin inceleme/soruşturmasında tanıdığım beni ciddiye almamaktadır.
25	Muhakkiklik dosyasının gizliliğine ilişkin gerekli güvenlik önlemlerinin alınması gerekir.
Muhakkiklikte Uzmanlık Algısı (MUA),	
29	Muhakkikliğin, işin uzmanı maarif müfettişlerine verilmesi daha yerinde olur.
30	Muhakkiklere ağır ve sorumluluk gerektiren konular, maarif müfettişlerine verilmelidir
Muhakkiklikte Görev Dağılımı Algısı (MGDA)	
26	Muhakkiklik görevleri belli bir takvim ve düzende verilmez.
28	Muhakkiklik okul türüne göre dağıtılmamaktadır.

Köy Enstitüleri'nde Uygulanan Eğitim Pratiklerinin Eleştirel Pedagoji Çerçevesinde İncelenmesi¹

Merve AVCI KARACA²

Bülent ALCI³

Özet

Anahtar Kelimeler

Son yıllarda dikkat çeken eğitim yaklaşımlarından biri eleştirel pedagojidir. Alanyazın incelendiğinde Türk eğitim sistemi içerisinde eleştirel pedagojiye benzer eğitim pratiklerine en çok Köy Enstitüleri döneminde rastlandığı görülmektedir. Bu nedenle araştırmanın amacı, Köy Enstitüsü mezunlarının aldıkları eğitim neticesinde elde ettikleri kazanımların eleştirel pedagojik bağlamda yaşamlarına yansımalarının incelenmesidir. Neticede, eğitim programlarının değerlendirilmesi geleceğe de ışık tutacaktır. Araştırma, nitel araştırmalardan hermeneutik olgubilim araştırması (fenomenoloji) olarak şekillenmiştir. Araştırmada elde edilen veriler uzman görüşü alınmış yarı yapılandırılmış bir görüşme formu ile birebir görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde içerik analizi tekniğinden faydalanılmıştır. Çalışma grubunu, kartopu tekniği ile katılım gösteren 9 Köy Enstitüsü mezunu oluşturmaktadır. Araştırma sonucunda, katılımcıların kültürel yeniden üretim, ekonomi, ideoloji/ politika ve eğitimin işlevselliği olarak dört başlık altında eleştirel pedagojiyi yansıtan anlamlandırma ve deneyimleri ortaya konulmuştur. Katılımcıların hepsinin kültürel yeniden üretimin olumsuz döngüsünden çıktıkları, eğitimde fırsat eşitliğini benimsedikleri, Atatürkçü düşünce ile yaşamlarına şekil verdikleri, üretici eğitimi esas aldıkları ve bu temalar doğrultusunda çok çeşitli eylemlerde buldukları sonuçları elde edilmiştir. Ayrıca; demokrasi, özgürlük, eleştirel eğitim, iş içinde eğitim, köyün kalkınması gibi kategorilere de katılımcıların sık sık değindiği elde edilen sonuçlar arasındadır.

Eleştirel Pedagoji

Köy Enstitüleri

Köy Enstitüsü Mezunları

Eleştirel Pedagojik Yansımalar

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 27.05.2023

Kabul Tarihi: 20.11.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1304311

¹ Bu makale Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Tezli Yüksek Lisans Programı'nda hazırlanmış Köy Enstitüleri'nin Eleştirel Pedagoji Uygulamasının Yansımaları isimli tezden üretilmiştir.

² merveavci95@hotmail.com, ORCID: 0009-0008-8386-2154

³ Doç. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, bulent_alci@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-4720-3855

Examining Village Institutes' Educational Practices Within The Critical Pedagogy Framework

Abstract

One of the scholarly debates of last few years has been about the critical pedagogy. It was noted that the appliances of critical pedagogy were mostly encountered during the Village Institutes period regarding the Turkish education system. The aim of this study was to investigate the reflections of the Village Institute graduates' learning outcomes in the critical pedagogy context. It was conducted as a hermeneutic phenomenology study within the scope of qualitative research method. In this study, the data were collected through a semi-structured interview and, the content analysis technique was used in data analysis. Thorough snowball technique, the study was carried out with 9 Village Institute graduates. As a result of the study, the interpretations and experiences of the participants reflecting critical pedagogy were revealed under four subordinate themes as cultural reproduction, economy, ideology/politics and the functionality of education. It was concluded that all of the participants left the cultural reproduction cycle, adopted equality of opportunity in education, shaped their lives with Atatürkist thought, based on productive education and took various actions in line with these themes. Moreover; democracy, freedom, critical education, learning by doing and development of the village were among the recorded results that the participants frequently mentioned. Findings of the study were discussed depending on the relevant literature.

Keywords

Critical Pedagogy
Village Institutes
Graduates of Village Institutes
Reflections of Critical Pedagogy

About Article

Sending Date: 27.05.2023
Acceptance Date: 20.11.2023
Electronic Issue Date: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1304311

GİRİŞ

Son yıllarda en çok dikkat çeken pedagojik yaklaşımlardan biri, eleştirel pedagoji olarak karşımıza çıkmaktadır. Eleştiri, bireye özgürlük veren bir düşünme biçimidir (Freire, 1970/2021). Nitekim, eleştiren birey gelişime açık olmasının yanı sıra kendinden beklenenleri de yerine getirebilen bir yetkinliğe sahip olacaktır (Baykurt, 2019). Zaten hedeflenene ulaşmadaki temel anahtar olan eleştirinin özünde, düşünmek kadar eyleme geçilmesinin önemi de oldukça büyüktür (Türkoğlu, 2014). Bu düşüncelerden hareketle ortaya konulan eleştirel pedagojinin felsefesi Neo-Marksizm ve yapılandırmacı eğitim felsefesi üzerinde şekillenir. Aynı zamanda eleştirel pedagoji anlayışı, eğitim ve politika arasındaki yakın bağa da dikkat çeker. Bu doğrultuda da kişilerin özgürleşiminin yanında, adil ve demokratik bir toplumun yapımını da hedefleri arasına katar. Özetle eleştirel pedagoji, öğrenciyi eğitim sürecinin aktif bir parçası olarak görüp kendini tanıyan, toplumu demokratik bir yer haline getirmeyi hedefleyen, eleştirel düşünce ile hareket eden bir birey olarak yetiştirmeyi amaçlayan sorun tanımlayıcı bir eğitim anlayışıdır (Cevizci, 2019).

Eleştirel pedagojinin üzerinde durduğu çeşitli konular vardır. Bunlar arasında en çok dikkat çekenleri; kültürel yeniden üretim, ekonomi, ideoloji/ politika ve eğitim işlevselliği gibi konuların eğitim süreci ile olan ilişkisidir.

Kültürel Yeniden Üretim

Kültür, bir toplumun yaşamını etkileyen ana unsurlardan biridir. Nitekim eleştirel pedagojiye göre kültür ve kültürün eğitim yolu ile yeniden üretimi de, üzerinde durulması gereken bir konudur. Baskı ve hegemonya ile eğitim aracılığı ile yayılması hedeflenen kültür aktarımına odaklanan eleştirel pedagoji (Cevizci, 2019) ve eğitim arasındaki ilişki “yumurta ve tavuk” arasındaki ilişkiye benzer (Giorgetti vd., 2017).

Bruner’e (1996) göre eğitim ortamları yalnızca belirlenen resmi hedefler değil, aynı zamanda cinsiyet, sosyo-ekonomik düzey, toplumsal güç dengeleri gibi belirli kültürel kavramları da içinde barındırır. Böyle bir eğitim ortamındaki süreç egemen olan kesimin inanışlarının, çıkarlarının topluma aktarıldığı bir süreç olarak karşımıza çıkar. Neticede, içinde bulunulan ortam kişilerin duygu ve düşüncelerini de etkiler. Freire (1970/2021) bu durumu şöyle açıklar; otoriter bir okul ortamında bulunan birey sorgulamamak, kurallara itaat etmek gibi otoriter düşünceler ile yetişir; böylece eleştirel düşünme eylemini yaşamında kullanmayı öğrenemez. Yani, bireyin gerektiğinde otoriteye karşı kendi haklarını savunan bir kişiye dönüşmesi eğitim yolu ile engellenir. Bu da, bireylerin kişisel özelliklerini göz ardı eden standartlaştırılmış müfredatlar ile desteklenir. Zorunlu eğitim ile aktarılan bu müfredatlar ile, bireylerin bireysel özellikleri kasıtlı şekilde arka plana atılır ve egemen kesim eğitim aracılığı ile kendi çıkarlarına hizmet eden köleler yetiştirir (Illich, 1972/2021). Diğer bir ifade ile, bireyler, eğitim yolu ile iktidarın çıkarlarını taşımaya mahkum kültürler içerisine hapsedilir. Oysa ki tam aksine, eğitim ortamlarında öğretmenlerin, öğrencilerin kişisel özelliklerini ve kültürlerini yansıtan müfredatları uygulamalarının yolu açılmalıdır (Giroux, 1992).

Ekonomi

Eleştirel pedagoji açısından eğitim ve ekonomi arasındaki ilişki oldukça büyük bir yere sahiptir. Neo-liberal politikanın benimsenmesi ile birlikte eğitimin görevi piyasaların ihtiyaç duyduğu insan gücünü yetiştiren bir süreç haline almıştır. Oysa ki, eğitimin hedefi kesinlikle bu olmamalıdır (Giroux, 1992). Neo-liberal sistemlerde bireyler her ne kadar kendi doğalarından uzaklaştırılarak eğitim alsalar da konu başarısızlığa geldiğinde bu durumdan kendileri sorumlu tutulurlar. Yani, aşılana başarısızlık duygusu ile eleştirel düşünme, kendini gerçekleştirme, sorgulama gibi üst düzey düşünsel becerilere ulaşamayan birey, piyasanın kendi çıkarları için ihtiyaç duyduğu kişi olmaya çabalarak *nitelikli köleye* dönüşür. Eleştirel pedagoji anlayışı bu köleleştirmenin karşısında yer alan, özgürleşme yolunu seçen bir eğitim anlayışıdır (Sağiroğlu, 2008). Diğer bir ifade ile, kendini tanımadan ekonomik dünyada kendine yer edinmeye çalışan kişilerin yetiştirilmesine karşıt bir anlayıştır.

Ekonomi ve eğitim arasındaki bir diğer nokta da eğitim sisteminden çıkan kişilerin üretici değil, tüketici odaklı yetiştirilmeleridir. Neo-liberal politika ile yakından ilişki içinde olan günümüz eğitim sistemindeki öğrenciler, aldıkları eğitim ile sürekli tüketici konumuna gelirler. Böylece bu politika ve eğitim karşılıklı olarak birbirini besler (Giroux, 2004). Okçabol’a (2014) göre eğitimin serbest piyasaların eline bırakılması ile eğitim piyasalaştırılır; Türkiye’deki sınav sistemi de bu piyasalaşma doğrultusunda gelen tüketim kültürünün bir örneğini yansıtır. Ortaokul ve lise son sınıfta olan öğrenciler, gittikçe niteliksizleş(tiril)en

eğitim ortamlarında yeterli eğitimi alamadıkları gerekçesi ile dersane, kurs vb. ek eğitimlere kayıt olmaktadır. Bunu yapabilmek için de belirli paraların ödenmesi şarttır. Bu durumda maddi durumu kötü olan öğrenciler, bu eğitimden yararlanamamakta ve eşitsizlik ortaya çıkmaktadır. Günün sonunda eleştirel pedagoji anlayışına ters düşen, eğitim yolu ile neo-liberal politikayı besleyen tüketici bir nesil oluşmaktadır.

İdeoloji/ Politika

Neo-liberal politika ile birlikte siyasi amaçlar da eğitim ile aktarılan bir durum haline gelmektedir. Nitekim, ekonomik ve siyasi anlamda güç sahibi olan kişiler eğitim süreçlerini etkilemekte ve kendi çıkarlarına hizmet edecek nesilleri oluşturmayı hedeflemektedir (Başaran, 2020). Siyasetin aktif alanlarından biri olan eğitim ortamında (Giroux, 2003), resmi okullaşma ile hem neo-liberal ekonomiyi besleyen tüketici hem de otoritenin siyasi çıkarlarına ve sürekliliğine hizmet eden kişiler yetiştirilir (Illich, 1972/2021). Oysa eleştirel pedagojiye göre eğitim, bireyleri özgürleştirirken toplumu da geliştirmelidir. Giroux'a (1992) göre, eğitim bireyleri demokratik bir toplumun bir parçası ve aktif bir koruyucusu kılmalıdır. Eleştirel pedagojinin ünlü savunucularından Freire'nin 'praksis' kavramına karşılık gelen bu durum, eğitimin özgürleşme yolu olması gerektiğini savunur. Praksis kavramı bu özgürleşme düşüncesinin eyleme aktarılmasıdır. Eğitim yoluyla özgürleşen bireyler, aynı zamanda içinde yaşadıkları toplumu demokratik yerler haline getirecek kişiler olmalıdır (Freire, 1970/2021).

Eğitimin İşlevselliği

Üretici eğitimi benimseyen eleştirel pedagojinin odaklandığı bir diğer nokta, eğitimin işlevselliği konusudur. Üretim, kişinin kendini tanıyarak, kendi istekleri doğrultusunda ortaya koyduğu ürünler ile gerçekleşir. Fakat tüketim odaklı olan bir eğitim ortamında bireyler, otorite konumunda olan egemen kesimin isteklerine göre eğitim almaktadır. Böylece kendilerini tanımayan, kendi arzularına göre üretmekten uzak bireyler yetiştirilir (İnal, 2009). Böyle bir eğitim ortamında bireylerin gerçek yaşam ile olan bağları zedelenir (Illich, 1972/2021). Başka bir deyişle, kendilerine ve çevrelerine karşı yabancılaşan bireyler (Cevizci, 2019), ruhsal bir çöküntüye uğrarlar (Illich, 1972/2021). Eleştirel, sorgulayıcı, problem çözme odaklı düşüncelere sahip olmamaları için eğitim ortamındaki bireylerin zihinleri aslında gereksiz olan bilgiler ile doldurulur (Freire, 1970/2021). Halbuki verimli bir eğitim süreci, bireylerin istekleri doğrultusunda kendileri olabilmeleri ile gerçekleşebilir (Miller, 2010). Bu nedenle de eğitim süreci bireylerin istek ve arzuları doğrultusunda gerçek yaşamları ile bağlantılı olmalıdır (Giroux, 1992).

Alanyazın incelendiğinde eleştirel pedagoji anlayışının felsefesi ve odak noktalarına benzer bir eğitim pratiğinin Türk eğitim tarihinde en çok Köy Enstitüleri döneminde yer aldığı fark edilmiştir. Bu konuda bir çalışma yürütmüş olan Balcı'nın (2016) oluşturduğu tablo, eleştirel pedagoji anlayışı ile Köy Enstitüleri'nin benzerliğini göstermektedir:

Tablo 1. Eleştirel Pedagoji ve Köy Enstitüleri Arasındaki Benzerlikler

Eleştirel Pedagoji	Köy Enstitüleri
Paulo Freire (ezilenler)	İsmail Hakkı Tonguç (köylüler)
Ivan Illich (okul)	İsmail Hakkı Tonguç
Praksis	İş İçinde Eğitim
Toplumu Dönüştürme	Köyü Canlandırma
Eleştirel Teori	Eleştiri Kültürü
Diyalog	Toplantılar
Problem Tanımlayıcı Eğitim	Üretici Eğitim
Özne- Nesne	Özyönetim
Organik Aydın	Yeni Aydın

Kaynak: Balcı, 2016, s. 76

Tablo 1, eleştirel pedagoji ile Köy Enstitüleri arasındaki benzerliği açık bir şekilde ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, Köy Enstitüleri'ni detaylı incelemekte fayda vardır.

Köy Enstitüleri

Eğitim meselesi, Türkiye Cumhuriyeti eğitim tarihinde her zaman önemli bir yere sahip olmuştur. Kuruluşu ile birlikte acil bir eğitim ve toprak reformuna ihtiyaç duyulan yeni ülkede (Kirby, 1954/2019) çare Köy Enstitüleri ile bulunmaya çalışılmıştır. Cumhuriyet kurulduktan sonra ülkenin içinde bulunduğu gerçekler de ortaya çıkmış; nitekim, nüfusun %80'nin köylerde yaşadığı tespit edilmiş (Aysal, 2005); toplam nüfusun da okuma-yazma oranının %22 seviyelerinde bile olmadığı kaydedilmiştir (Akyüz, 2020). Böyle bir ortamda halkevleri, millet mektepleri vb. çeşitli girişimler ile halkın okuma-yazma öğrenmesi hedeflenmiş (Baykurt, 2019); fakat en kapsamlı adım Köy Enstitüleri ile atılmıştır. Sonuç olarak çeşitli pilot uygulamalardan sonra 3803 sayılı kanun ile 17 Nisan 1940 yılında Köy Enstitüleri kurulmuştur. 22 Nisan 1940 tarihli Resmi Gazete'de bu okulların kuruluş amacı şu şekilde ifade edilmiştir: "Köy öğretmeni ve köye yarayan diğer meslek erbabını yetiştirmek üzere ziraat işlerine elverişli arazisi bulunan yerlerde, Maarif Vekilliğince Köy Enstitüleri açılır." (Köy Enstitüleri Kanunu, 1940, s. 13682-13683).

Söz konusu kanunun ilk maddesinden de anlaşılacağı gibi demokratikleşme, ilerleme ve ekonomik alanda yükselme açısından öğretmen yetiştirme, Türk eğitimi için oldukça önemlidir (Tinal, 2008). Ayrıca bu yeni eğitim anlayışı ile enstitüdeki öğrencilerin, öğretmen olarak yetiştirilmesinin yanı sıra pek çok başka alanda yetkin, köylüye model olup onun gelişim ve değişim göstermesini sağlayabilecek kişiler olarak eğitim alması da hedeflenmiştir (Gazalçı, 2015). Diğer bir ifade ile, bu kurumlarda eğitim alan öğrenciler yalnızca öğretmenlik için yetiştirilmeyecek, aynı zamanda zirai bilgi, zanaat bilgisi ve temel sağlık bilgileri ile donanmış olarak mezun olacaktır. Böylece, köylünün kendi içinden gelen bu kişiler, yine köylüye dönerek onlara liderlik edecektir (Eren, 1946). Neticede halkın her anlamda aydınlanmaya ihtiyacı vardır. Onun, kabul edilen yeni yönetim şeklinin aktif bir katılımcısı olmasının temeli de eğitimidir (Arslan, 2004; Aysal, 2005). Bu bağlamda, Köy Enstitüleri tüm bu amaçları karşılayacak "birer aydınlanma, özgürleşme kurumlarıdır" (Gazalçı, 2015, s.30). Bu kurumlar sayesinde, okuma-yazma öğrenen köylü halkın akademik bilgisizliğine son verilirken, sosyal demokratik bir toplum oluşturulacak, ekonomik refah tarımsal hareketlilik

ile sağlanacak ve Kemalist devrimin hedeflediği aydın ve eşit toplum inşa edilecektir (Karaömerlioğlu, 1998). Tüm bu amaçlar doğrultusunda Köy Enstitüleri'nde yaşama yakın bir eğitim anlayışının benimsenmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak, yalnızca teori eğitimi vermeyen, aynı zamanda 'iş başında eğitim' anlayışını temel alan enstitüler bu amacı gerçekleştirmiştir (Kucuktamer & Uzunboylu, 2015).

Bu kurumlarda eğitim alan öğrenciler, her bölgeden eşit oranda alınacak şekilde köylerden seçilmekte ve genel olarak 12 yaş başlama, 17-18 yaş bitirme yaşı olarak kabul edilmektedir (Eren, 1946). Toplam 5 yıl eğitim verilen bu kurumlarda, ilk üç yılda öğrenciler kültür, zanaat, ziraat gibi alanlarda ortak dersler alırken; son 2 yıllarında ilgili oldukları alanlara ağırlık vermektedir (İnal, 2020a). Her öğrenci son sınıfa geldiğinde uzmanlığa sahip olduğu marangozluk, demircilik, duvarcılık vb. zanaat dalında; müzik, folklor vb. sanatsal alanda bildiklerini aktarmak ve onlardan da bildiklerini öğrenmek için diğer enstitülere ziyaretlerde bulunmaktadır (Eren, 1946). Böylece, öğrenciler/ enstitüler arasında imece ve kültür paylaşımının yaygınlaşması hedeflenmektedir. Enstitülerde eğitim yıl boyunca devam etmekte, haftalık program pazartesi günü başlayıp cumartesi günü öğleye kadar sürmektedir (Kirby, 2019). Haftalık ders saati 22 saat teori üzerine alınan dersler, 22 saat ise zirai ve zanaat dersleri olmak üzere toplam 44 saattir (Kocabaş, K., 2014).

Köy Enstitüleri'nde uygulanan öğretim programına göre öğrencilerin, aldıkları dersler ile eleştirel, sorgulayıcı, problem çözüme odaklı düşünme becerilerini geliştirdikleri süreç odaklı bir programa tabii oldukları görülmektedir (Kocabaş, A., 2015). Halihazırda yarısı teori yarısı da pratiğe dayalı olan öğretim programının benimsendiği enstitüler (İnal, 2020a; Türkoğlu, 2014), bilgi ve eylem bütünlüğünün sergilendiği örneklerdir. Neticede, işe aktarılmayan bilgi havada kalırken; bilgiden yoksun iş de boş bir hareketten ileriye gidemez (Özsoy, 2012). Aynı zamanda, her enstitünün kurulduğu bölge farklı kültür ve olanaklara sahip olduğundan, enstitülerde uygulanan öğretim programları da bu nedenle esnekliğe sahiptir (Gazalcı, 2015). Sonuç olarak hem eleştirel, problem çözüme odaklı ve sorgulayıcı düşünme becerileri kazandırılması hem de iş içinde eğitim ile gerçek yaşam arasındaki bağ kurulmasının hedeflenmesi açısından Köy Enstitüleri ve eleştirel pedagojinin benzerliği dikkat çekmektedir. Öyle ki, Köy Enstitüleri'nde eğitim alan bireyler ezberci sistemden uzak, günlük yaşamda karşılaştıkları sorunlarla baş edebilen, hak ve özgürlüklerini bilip durumları eleştirel bir gözle yorumlayıp harekete geçebilen kişiler olarak yetiştirilmektedir (Aytemur, 2013). Aynı zamanda, eleştirel pedagojide olduğu gibi Köy Enstitüleri'nde de demokrasi kavramı büyük bir önem arz etmektedir. Örneğin, Köy Enstitüleri'nde, okuldaki tüm bireylerin katılım gösterdiği ve herkesin eşit şekilde tartıştığı eleştiri günleri ile demokratik bir ortamın önce okulda sonra ise toplumda yer edinmesi amaçlanmıştır. Diğer bir ifadeyle, eleştiri günlerine tanıklık eden Köy Enstitüsü öğrencileri, toplumun demokratik bir hal almasında aktif katılımcılar olarak yetiştirilmiştir (Baykurt, 2019).

Benzerlikler bunlarla sınırlı kalmamaktadır. Eleştirel pedagojinin karşı durduğu tüketici nesil kültürüne Köy Enstitüleri de karşı gelir. Bu noktada, üretici eğitimi benimseyen Köy Enstitüleri, fikir babası olan Tonguç'un da karşı olduğu tüketim kültüründen uzak durmuştur. Köy Enstitüleri'ndeki anlayışa göre bir işi en iyi şekilde öğrenmenin yolu o işi bizzat yapmaktan geçmektedir (Türkoğlu, 2014). Aynı zamanda, eleştirel pedagojinin dikkat çektiği ezen-ezilen kavramı Köy Enstitüleri'nin de temel problemi olmuştur. Toplumun ezilen kesimi olarak nitelenebilecek köylülerin canlanmasını istemeyecek bazı 'ezen' kesimlerin Köy Enstitüleri'ne karşı geleceği bilindiğinden, bu kuruluşun temelleri sağlam kanunlar ile

korunmaya çalışılmıştır (Tonguç, 2021). Bu kanunlara rağmen, Köy Enstitüleri'nde okuyan köylü gençler egemen kesimde olan toprak ağalarını rahatsız etmiştir (Kartal, 2008). Halbuki, yıllar boyu ezilen konumda kalmış bu kişiler de sonunda eğitim alarak hem kültürel hem de ekonomik anlamda toplumda aktif bir rol alabilmişlerdir (Türkoğlu, 2014; Türkoğlu 2020).

Otoriter konumdaki kişilerin okullar aracılığı ile kendi ideolojilerini çıkarları doğrultusunda yaymak istedikleri görüşü eleştirel pedagojinin ilgilendiği bir diğer konudur. Oysa ki eğitim özgürleşme aracı olmalıdır (Başaran, 2020). Bu bağlamda Köy Enstitüleri'nde uygulanan özgürlükçü anlayış ile eleştirel pedagoji benzerlik gösterir. Nitekim, dönemin otoritesi CHP olmasına ve CHP'nin Köy Enstitüleri ile kendilerine taraftar yetiştirdiği iddia edilmesine rağmen, yapılan seçimde Köy Enstitüleri'nde büyük çoğunlukla CHP'nin lehine olmayan oylar çıkmıştır (Baykurt, 2019). Enstitüler hiçbir siyasi parti ya da kişinin görüşünü yaymak amacı ile kurulmamıştır (Gazalcı, 2015). Sonuçta, Köy Enstitüleri'nde öğrencilere aşılana eleştirme, sorgulama kültürü bir ideolojiyi benimsetme düşüncesi ile oldukça tezattır (İnal, 2020a). Aynı zamanda, böyle bir eğitim ortamında Freire'nin (1970/2021) eleştirdiği, öğrencinin nesne konumunda kalıp aktif olmadığı bir eğitim ortamının bulunmadığı da ortaya çıkmaktadır. Bu noktada, Gümüşoğlu (2014) öğrenci- öğretmen ilişkisini göz önüne alarak Köy Enstitüleri'ndeki anlayış ile eleştirel pedagojinin benzerliğine dikkat çeker. Her ikisinde de öğrenci ve öğretmenin aynı zamanda birbirinden öğrenenler olarak yer aldığı otoriter olmayan bir eğitim ortamı hakimdir.

Köy Enstitüleri ve eleştirel pedagojinin benzerlikleri, enstitülerin kapatılış nedeninde de benzerlik gösterir. Eleştirel pedagojiye göre ezenler, ezilenleri ezmeye devam etmek ister; Köy Enstitüleri'nde de ezenler olan otoriter kesimin, ezilen konumunda olan köylülerin aynı konumda kalmasını istemesi ile karşımıza çıkar. Ezenler; Köy Enstitüleri ile aydınlananların, haklarını bilen bireylere evrilmesini engellemek için enstitüleri kapatmıştır (Türkoğlu, 2000).

Daha kuruluşundan itibaren çeşitli zorluklara göğüs germesine rağmen, 27 Ocak 1954 tarihli 6234 sayılı kanun ile Köy Enstitüleri sistemine son verilmiştir (Köy Enstitüleri ve İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun, 1954, 8093). Kepirtepe Köy Enstitüsü mezunu olan yazar Başaran'a (2020) göre bunun sebebi, otoritenin hakkını arayacak yetkinliğe sahip köylülerden hoşlanmaması ve oluşturdukları kölelik sisteminin devam etmesini istemesidir. Sonuç olarak, kuruluşlarından 14 yıl sonra kapatılan enstitüler, 1970 yılında UNESCO tarafından örnek teşkil eden eğitim kurumları olarak tüm dünyaya tanıtılmış ve bir kez daha dikkatleri üzerine çekmiştir (Gümüşoğlu, 2012).

Bu araştırmada, "Eleştirel pedagoji yaklaşımının Köy Enstitüsü mezunlarının hayatlarındaki yansımaları nasıldır?" sorusu verilerin değerlendirilmesindeki ana amacı göstermektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Nitel araştırmalar ile 'ne kadar' sorusundan ziyade 'nasıl', 'neden' gibi sorulara cevap aranır (Büyüköztürk vd., 2020). Köy Enstitüsü mezunlarının aldıkları eğitim neticesinde elde ettikleri kazanımların eleştirel pedagojik bağlamda yaşamlarına yansımalarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın da temelini 'nasıl' sorusu oluşturduğundan, araştırma nitel araştırma olarak şekillenmiştir. Katılımcıların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıklarını ve yaşamlarına aktardıklarını derinlemesine incelemek açısından nitel

araştırmalarda, olgubilim araştırmaları tercih edilir (Patton, 2002). Bu çalışmada da katılımcıların deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından; araştırmanın deseni, olgubilim (fenomenoloji) araştırması olarak belirlenmiştir. Olgubilim araştırmalarında; araştırmacının konu edindiği olguyu tecrübe eden bireyler ile görüşmeler yapılır ve bu görüşmeler sayesinde araştırmanın konusu çerçevesinde bu olguların derinlemesine anlaşılması, yansıtılması, ifade edilmesi hedeflenir (Büyüköztürk vd., 2020). Diğer bir ifade ile, görüşme sayesinde yalnızca yüzeysel değil aynı zamanda derinlemesine, gerçek anlamlar çıkarılması da sağlanır (Karasar, 2012). Ayrıca olgubilim deseni; varoluşçu, durum çalışması, transadantal ve hermeneutik çalışma olarak dört farklı şekilde uygulanabilir (Ceylan Çapar & Ceylan, 2022). Bu çalışmaya uygun olan tür, hermeneutik tür olarak belirlenmiştir. Hermeneutik yaklaşımda araştırmanın amacı, bireyin tecrübe ettiği deneyimlerini anlamak ve yorumlamaktır (Ceylan Çapar & Ceylan, 2022). Öyle ki, bu araştırmanın da amacı, katılımcıların eleştirel pedagojiyle benzerlik gösteren eğitim pratikleri doğrultusunda yaşamlarına yansıyan deneyimlerinin anlaşılıp yorumlanmasıdır.

Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubu, Köy Enstitüleri'nde eğitim alıp buralardan mezun olmuş bireylerden oluşmaktadır. 9 katılımcının yer aldığı çalışmada, katılımcılar kartopu tekniğinden yararlanılarak çalışmaya katılım göstermiştir. Nitel araştırmalarda kartopu tekniği, çalışma sırasında ihtiyaç oldukça katılımcı sayısı artan bir tekniktir (Fraenkel&Wallen, 2009). Kartopu tekniğinde katılımcılar, araştırma ile bağı olabilecek olası katılımcıları araştırmacıya bildirirler. Bu teknik genel olarak araştırmaya katılım göstermede beklenen kriterlere sahip olan katılımcılara ulaşmanın zor olduğu durumlarda kullanılır (Fossey vd., 2002). Bu çalışmada da Köy Enstitüsü mezunlarına gerek sosyal medya kullanımlarının azlığından gerekse şu an için belirli bir kuruma bağlı olmamaları gibi sebeplerden dolayı ulaşmak zor olduğundan kartopu tekniği en uygun teknik olarak görülmüştür.

Tablo 2. Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler

Katılımcı	Mezun Olduğu Köy Enstitüsü	Doğum Yılı	Mezun Olduğu Öğretim Yılı
K1	Savaştepe Köy Enstitüsü	1923	1948-1949
K2	Aksu Köy Enstitüsü	1935	1951-1952
K3	Gölköy Enstitüsü	1934	1953-1954
K4	Ortaklar Köy Enstitüsü	1925	1945-1946
K5	Pamukpınar Köy Enstitüsü	1929	1948-1949
K6	Kızılçullu Köy Enstitüsü	1925	1943-1944
K7	Kepirtepe Köy Enstitüsü	1932	1949-1950
K8	Kepirtepe Köy Enstitüsü	1931	1950-1951
K9	1. Çifteler Köy Enstitüsü	1926	1. 1943-1944
	2. Hasanoğlan Yüksek Köy Enstitüsü		2. 1946-1947

Tablo 2'den görülebileceği üzere, çalışmada 9 katılımcı yer almaktadır. Katılımcıların mezun oldukları Köy Enstitüleri iki katılımcı hariç (K7 ve K8) birbirinden farklıdır. Katılımcılardan yalnız bir tanesinin Yüksek Köy Enstitüsü'nde eğitim aldığı görülmektedir.

Katılımcıların enstitülerde bulunma yılları 1943 ve 1954 yılları arasında değişmektedir. Katılımcıların verdikleri bilgiler doğrultusunda en genç katılımcının 88, en yaşlısının ise 100 yaşında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca katılımcıların enstitüye giriş ya da mezuniyet yaşlarının kesin bir yaşı temsil etmediği görülmektedir.

Verilerin Toplaması

Veriler, derinlemesine sorular sorulması hedeflendiğinden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile birebir görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacının belirlemiş olduğu konular çerçevesinde görüşmenin akışına göre sorularını derinleştirmesine fırsat verir (Cohen vd., 2007). Olgubilim araştırmalarında katılımcıların deneyimlerinin derinlemesine incelenmesi hedeflendiğinden (Patton, 2002), bu araştırma desenine en uygun veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşme formlarıdır. Ayrıca olgubilim araştırmalarında temel veri toplama aracı olarak görüşmeler, araştırmacı ve katılımcı arasındaki etkileşimden ve esnek yapısından dolayı oldukça kullanışlıdır (Yıldırım & Şimşek, 2021). Bu çalışmada da bu aracın kullanılma sebebi, olguyu deneyimlemiş katılımcıların deneyimlerinin ve anlamlandırmalarının derinlemesine incelenmesi arzusudur. Bu kapsamda 75-100 dakika arası süren görüşmelerde önce empati odaklı güven ortamı sağlanmış; ardından sorular, katılımcılara yöneltilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, nitel analiz yöntemlerinden biri olan tümdengelimci yaklaşım odaklı içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. Özellikle gözlem ya da görüşme yolu ile toplanan verileri analiz etmek için kullanılan bir teknik olan içerik analizi, toplanan verilerin kodlanıp düzenlendikten sonra kategorilere ayrılarak özetlenmesi ve sonra da yorumlanması aşamalarını temsil etmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Tümdengelimci yaklaşım ise, araştırma öncesinde belirli bir kavramsal çerçeveye, temaya sahip olunan ve bu çerçeveye göre verilerin toplanıp analiz edildiği bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Ayrıca bu kapsamda temalar arası ilişkilendirme de yapılmaktadır. Nitekim, bu çalışmada da veriler önceden belirlenmiş temalar çerçevesinde görüşme yolu ile toplanıp önce kodlanmış; sonrasında ayrıldıkları kategori ve alt kategorilerde değerlendirmeye alınıp yorumlanmıştır. Temalar arasında araştırma konusu gereği bağlantılar olduğundan, temalar da birbiri ile ilişkilendirilerek yorumlanmıştır. Ayrıca araştırmacılar, bazen kategorileri, alt kategoriler olarak ayırabilmektedir (Williamson vd., 2018). Bu çalışmada da kategoriler içinde bazı keskin ayrımların varlığı dikkat çektiğinden, araştırmacı kategorileri alt kategorilere ayırarak verileri detaylandırma yolunu tercih etmiştir. Araştırma kapsamında yorumlayıcı fenomenolojik analizin kullanılmamasının sebebi ise katılımcıların yalnızca önemli bir olay sonucunda psikolojik anlamlandırmalarının değil, aynı zamanda ne gibi deneyimlere sahip olduklarının, eylemlerde bulduklarının da ortaya konulmak istenmesidir. Çünkü, yorumlayıcı fenomenolojik analizdeki temel amaç bireylerin deneyimlerinin nasıl anlamlandırıldığına analizidir. Diğer bir ifade ile, insanlar hayatlarında çok önemli bir durum yaşadıklarında bu durum hakkında düşünmeye başlarlar ve bu analiz tekniği de bu düşüncelerle ilgilenmeyi amaçlar (Toker, 2022). Fakat söz konusu çalışmada bireylerin düşünce düzeyinde anlamlandırmalarının ötesinde buldukları eylemlerin ya da elde ettikleri kazanımların da incelenmesi hedeflenmektedir.

Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Lincoln ve Guba'ya (1985) göre bir araştırmanın değerli olabilmesi açısından güvenilirliği oldukça önemlidir. Araştırma ne kadar güvenilir ve geçerliği yüksek ise o kadar değerlidir. Bu bağlamda dört temel ilkedен söz etmektedir; inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirliktir. İnandırıcılık, elde edilen bulguların farklı kişiler tarafından kontrol edilmesi ile sağlanabilir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu açıdan, bu çalışmada elde edilen bulgular hem araştırmacı hem de tez danışmanı tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca, derinleştirme tekniği de göz önünde bulundurularak görüşmeler esnasında sorularda derinleştirmeye gidilmiştir. Bu yapılırken araştırmacı not tutmayı ve aldığı cevapları teyit etmeyi ihmal etmemiştir. Aktarılabilirlik, incelenen konunun, katılımcılar tarafından anlamlandırıldığı şekliyle doğru bir şekilde yansıtılma derecesi ile alakalıdır (Ritchie & Lewis, 2003). Bu açıdan bu çalışmada, bulgular analiz edilirken sık sık katılımcıların doğrudan alıntılarını ile desteklenmiştir. Ritchie ve Lewis'e (2003) göre tutarlık genel olarak, araştırma bulgularının tekrarlanabilirliği ve aynı veya benzer yöntemleri kullanan başka bir çalışma yapıldığında tekrarlanıp tekrarlanmayacağı ile ilgili olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda çalışmada kullanılan sorular hazırlanırken uzman görüşlerine başvurulmuş ve çeşitli düzenlemeler sonucunda 4'ü demografik olmak üzere toplam 15 soru oluşturulmuştur. Oluşturulan soruların anlaşılır ve araştırmanın hedeflerine yönelik olmasına, katılımcıları belirli bir görüşe yönlendirme amacı içermemesine dikkat edilmiştir. Ayrıca her görüşme hem sözlü hem de yazılı şekilde kayıt altına alınmıştır. Bu açıdan araştırmanın amacı doğrultusunda ilerleyip ilerlemediğine de bakılmıştır. Nitel araştırmalarda, araştırmacının bakış açısı araştırmayı etkileyebilmektedir. Bu nedenle araştırmanın teyit edilebilirliği, araştırmanın geçerliği için büyük bir önem arz etmektedir (Büyüköztürk vd., 2020). Bu araştırma kapsamında teyit edilebilirlik açısından, elde edilen veriler depolanıp saklanmıştır.

Araştırmada Etik Unsurlar ve Konular

Araştırma kapsamında Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 27.12.2022 tarihinde 2022.12 nolu toplantı ile etik kurul izni alınmıştır. Ayrıca katılımcılar, bilgilendirilmiş gönüllü onam formu ile bilgilendirilip imzaları alındıktan sonra çalışmaya katılım göstermişlerdir. Araştırma hakkında soru sorma ve rahatsız oldukları bir durumda görüşmeyi sonlandırma hakları olduğu katılımcılara görüşme öncesinde bildirilmiştir. Gönüllü onam formunda yer alan maddelerden biri olarak araştırmacı, özel bilgilerin gizli kalacağı sözünü vermiş ve kendisi de formu imzalamıştır. İsteyen katılımcılar bu formun imzalı bir örneğini kendilerinde saklamıştır. Veriler analiz edilirken katılımcıların gerçek isimleri kullanılmamış, K1 şeklinde takma isimler verilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda, Köy Enstitüsü mezunlarının eleştirel pedagoji yaklaşımını hayatlarına nasıl yansıttıkları incelenmiştir.

Araştırmanın bir ana ve bu ana amaç altında şekillenen dört alt amacı vardır. Bunlar; kültürel yeniden üretim (1), ekonomi (2), ideoloji/ politika (3) ve eğitimin işlevselliği (4) gibi temaların Köy Enstitüsü mezunlarının aldıkları eğitim ve hayatlarına yansımaları ile olan ilişkisidir. Araştırma verileri bu dört tema altında analiz edilmiştir. Bulgular şöyledir:

Tema 1: Mezunların Kültürel Yeniden Üretim Konusunda Hayatlarına Yansıyan Eğitimsel Yansımaları

Bu başlık altında Köy Enstitüsü mezunlarının enstitüde aldıkları eğitim doğrultusunda, eleştirel pedagojinin odaklandığı kültürel yeniden üretim boyutu ışığında hayatlarına yansıtıkları deneyimleri ve anlamlandırmaları incelenmiştir. Bu tema şu kategoriler dahilinde alt kategori ve kodları içermektedir:

Öğretmenlik mesleğini seçme sebepleri kategorisi şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Vatani duygular: cumhuriyet rejimini yerleştirmek, Atatürk'ün hedeflediği muasır medeniyetler seviyesine ulaşmak, eşitsizliğe son vermek, köylüyü canlandırmak/ köye hizmet

Kişisel sebepler: öğretmeninden etkilenmiş olması, başka bir enstitüden etkilenmiş olması, ilgisi olması, başka bir şekilde okumanın imkansız olması

Kanun zorunluluğu: kanun gereği 20 yıl zorunlu öğretmenlik hizmeti süresinin olması

'Bireyin düşünsel gelişimine enstitünün katkıları' kategorisi ise şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Kendini tanıma: özgüven, toplumda saygın duruma gelme, yeteneklerini keşfetme

Düşünsel olarak kendini geliştirme: birey olduğunun farkına varma, dünyaya farklı bakma, sorgulama ve araştırma yapma, eleştiriye açıklık

Katılımcıların 'aldıkları eğitime yönelik anlamlandırmaları' kategorisi şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Öğretmen- öğrenci ilişkisi: anne-baba/ abi-kardeş gibi, eleştiriye açık

Öğretmenlik mesleğine olumlu bakış: mutluluk, gurur

Öğretmenlik mesleğinde karşılaştıkları zorluklar: antipati yaratılması

'Aldıkları eğitimin çalıştıkları eğitim kurumlarına yansımaları' kategorisi şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Olumlu düşünenler: mesleki tatmin, özgürlükçü eğitim ortamı, olumlu çalışma atmosferi, yaparak- yaşayarak öğrenme, demokrasi kültürü

Olumsuz düşünenler: yıldırma (mobbing), ideolojik suçlamalar, toprak ağaları (burjuvazi)

Bu kategori, alt kategori ve kodlardan elde edilen bulgulardan hareketle katılımcıların, öğretmenlik mesleğini seçmelerindeki sebebin vatani duygular, kişisel sebepler ve kanun zorunluluğu olarak üç alt kategoride şekillendiği görülmektedir. Vatani duygular konusundaki eğilimin ve kişisel sebeplerin baskın kategoriler olduğu elde edilen veriler arasındadır. Aşağıdaki alıntılardan hareketle K8'in meslek seçiminde vatani bir amaç güttüğü görülmektedir. Bu durum eleştirel pedagojinin de tartıştığı bir konu olan vatandaşlık bilincini göstermektedir. Ayrıca katılımcının sözlerinde cumhuriyet rejimini yani demokrasiyi en alt kesime kadar yayma arzusu görülmektedir, bu durum da praksise örnek teşkil eder. Öyle ki katılımcı bu amaçları doğrultusunda öğretmenlik mesleğini seçmiştir:

"O zamana kadar köyde devlet yoktu. Köye sadece devlet olarak bir jandarma, bir tahsildar giderdi. Köye kimse gitmediği için, köyde bu benim kafama takılıyor. Cumhuriyeti ve cumhuriyet yönetimini yerleştirecek adama ihtiyaç var. Öğretmenler o zamana kadar... Öğretmen kıt; kimse köyde durmuyor. Köyde duracak öğretmen kim olabilir?" (K8)

K5'in alıntısı ise öğretmeninden etkilenip meslek seçiminde bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenin ulaşılması zor bir otoriteden ziyade öğrencisine rol model olan, rehberlik eden bir yapıya sahip olduğu dikkat çekmiştir. Bu açıdan eleştirel pedagoji ışığında bakacak olursak katılımcının meslek seçiminde, nesne-özne ilişkisinden ziyade özne-özne ilişkisi içinde olduğu öğretmeninden etkilendiği görülmektedir:

“İlkokuldan mezun olduğum yıllarda öğretmenimin iyi bir öğretmen olduğunu, acep ben de böyle biri olabilir miyim diye düşünüp durdum. Ancak çok ileri derecede kekeme idim. Buna karşın, öğretmenim Köy Enstitüsü'ne gitmem için bana moral verdi, destek oldu.” (K5)

İkinci kategori olarak bireyin düşünsel gelişimine enstitünün katkıları belirlenmiştir. Bu noktada katılımcıların aldıkları eğitim sonucunda özgüven sahibi oldukları, yeteneklerini keşfettikleri ve toplumda saygın konuma geldikleri ortaya konulurken; düşünsel olarak kulluktan çıkıp birey oldukları, dünyayı farklı perspektiften gördükleri, eleştiriye açık olup daima sorgulama ve araştırma yapma bilinci elde ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Örneğin;

“Bu eğitim beni insan yaptı diyeyim. Kul olmaktan çıkardı birey yaptı. Düşünebilme, düşündüğünü yapabilme, yahut yapma amacını gütmeye alışkanlığını kazandırdı ve hayatta bunu tatbik ettim kendi ölçülerime göre.” (K8)

Bu alıntıdan hareketle, enstitüde aldığı eleştirel pedagojiye benzer eğitim yaklaşımı sayesinde katılımcının kendini keşfetme sürecini tamamlayıp hak ve sorumluluklarını bilen, bunlar hakkında eylemlerde bulunan birine dönüştüğünü vurguladığı görülmektedir. Eleştirel pedagojinin de temel gayelerinden biri, bu sözlerle katılımcının hayatına yansımıştır. Ayrıca bu bulgular ışığında eleştirel pedagoji esas alınarak değerlendirme yapıldığında, bireylerin yaşamlarını şekillendirme konusunda kendi arzu ve isteklerini takip edip piyasaların ihtiyacı olan elaman olarak yetişemedikleri ifade edilebilir. Katılımcılar, vatani duygular ve kişisel sebepler ile seçtikleri mesleklerinde, olumlu duygular ve kazanımlar ile hayatlarını sürdürmüşlerdir. Bu durumda tüketen, kendini gerçekleştirememiş, yalnızca piyasanın ihtiyacı olarak yetişmemiş bireyler oldukları sonucuna ulaşılır.

Ayrıca, katılımcıların eğitim aldıkları ve eğitim verdikleri ortamlar karşılaştırılmaya çalışılırken, anlamlandırma ve deneyimlerinden yararlanılmıştır. Katılımcıların eğitim aldıkları kurumlarda öğretmen ve öğrenci ilişkisinin eleştiriye açık ve samimi olduğu dikkat çekmiştir. Öğretmenlik mesleğinin gurur ve mutluluk verdiği, fakat çeşitli şekillerde katılımcılara yansıtılan antipati nedeniyle zorluklar yaşandığı da ifade edilenler arasındadır. Bu doğrultuda katılımcılar aldıkları eğitimi kendi nezdinde çalıştıkları eğitim kurumlarına yansıttıklarını ifade etmiştir. Bu yansımalar arasında özgürlükçü, demokratik, yaparak-yaşayarak öğrenmeye dayalı eğitim ortamı, beraberinde mesleki tatmini ve olumlu çalışma ortamını getirmiştir. Fakat, Köy Enstitüsü mezunu olmaları sebebi ile çeşitli zorluklara göğüs germek zorunda olduklarını ifade eden katılımcılar; yıldırımlara, ideolojik suçlamalara ve toprak ağalarının (burjuvazi) baskılarına maruz kaldıklarını belirtmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcıların eğitim aldıkları kurumlarda bulunan özgürlükçü ve huzurlu ortamı, kendi öğretmenlik hayatlarına da taşımaya çalıştıkları görülmektedir. K2 isimli katılımcı enstitüde edindiği eleştiri kültürünü kendi öğretmenlik deneyimine de yansıtmıştır:

“Katiyen! Katiyen kin tutmazdım öğrencilerime. Kaç defa eleştirmiştir öğrencilerim. Ben onlara sevgi duymuşumdur, takdir de etmişimdir. Aferin çekmişimdir. Ben kendimi çok

eleştirttim. İy yani beni dedim, acımasızca eleştirin ve olgunlukla, hoşgörüyü karşıladım eleştirileri, eleştirenleri. İşte o Köy Enstitüsü'nde aldık biz bunları." (K2)

Buna ek olarak, aşağıdaki alıntıda K9'un enstitüde aldığı eğitim neticesinde her zaman sorgulayan, araştıran bir yapıya sahip bireye dönüştüğü görülmektedir. Bu durum eleştirel pedagoji ışığında değerlendirildiğine, katılımcının yetiştiği eğitim pratiğinin bir sonucu olarak eleştirme ve sorgulama gibi çok önemli iki eleştirel pedagojik kavramı benimsediği ve bunu hayatının her anına adapte ettiği görülmektedir.

"Yaşamım boyunca her eylemimi; doğruluğunu, yanlışlığını kendi akıl süzgecime ve bilimsel bilgilerime göre değerlendirdim. Yeterli bilgim olmayan konularda araştırma yaparak yeni bilgiler edindim." (K9)

Katılımcılar eylemlerini gerçekleştirirken çeşitli sebeplerle engellenmeye çalışıldıklarını ifade etmektedir. Bu durumda aldıkları eleştirel, özgürlükçü kültürü; burjuvaziye rağmen kendi çalışma kurumlarına aktarmaları eleştirel pedagojinin temel aldığı ilkeleri yansıtmaktadır. Neticede, eleştiri ve sorgulama kültürü ile yetişmiş olan enstitülüler otoriter kesimleri rahatsız etmiştir. Otoriteler tarafından eğitim ve politika yine bir araya getirilmeye çalışılsa da katılımcılar inançları doğrultusunda praksiste bulunmaktan kaçınmamışlardır. Fakat yine de aşağıda K6'nın sözlerinde yer alan Atatürk'e olan sevgi, katılımcının benimsemiş olduğu Atatürkçü ideolojiyi halka da aşılama çabasını göstermektedir. Öyle ki, eğitim yolu ile ideolojik bir aktarımın yansması da bu sözlerde gizlidir. K6'nın sözleri bu durumun katılımcıların hayatına nasıl yansıdığına bir örnektir:

"Mesela Demokrat Parti hükümeti zamanında çok baskı gördüm. İlla bizim partinin propagandasını yap anlamında bana baskı yaptılar. Ben direndim. İki öğretmendik köyde. Öteki öğretmen, onların dediği yolda hareket etti. Ben karşı çıktım, ben öğretmenim siyaset yapamam, benim görevim öğretmenliktir. Ama o, kabul etti; onların istediğini yerine getirdi. Sonunda 60 İhtilâli olduğu zaman, onu görevden aldılar; beni köyün muhtarı yaptılar. Direndim köyün hepsi de Demokrat Partili olmasına rağmen, onları daha sonra Atatürk'e olan sevgiyi onlara da aşıladım. Onlara da öğrettim." (K6)

Tema 2: Mezunların Ekonomi ve Eğitim Konusundaki Eğitimsel Yansımaları

Bu başlık altında Köy Enstitüsü mezunlarının enstitüde aldıkları eğitim doğrultusunda, eleştirel pedagojinin odaklandığı ekonomi boyutu ışığında hayatlarına yansıttıkları deneyimleri incelenmiştir. Tema ile ilgili kategori, alt kategori ve kodlar şöyledir:

Üretici eğitim kategorisi, şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Aktif katılım: öğrenci öğrenme sürecine katılmalı

İş içinde eğitim: yaparak- yaşayarak öğrenme

Eleştirel düşünme/ sorgulama: beynin üretim merkezi olması

Yaşama yakınlık: gerekli bilginin öğretilmesi

Öğrenciye/ halka görelilik: bireyin kişiliğine hitap etmenin önemi

Ücretsiz eğitim kategorisi ise ekonomi teması altında belirlenen ikinci kategoridir. Bu kategori de şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Fırsat eşitliği: köylü çocukların tek şansının olduğuna inanç, enstitülerin 21 bölgeye eşit dağılması

Sosyal devlet: yardıma ihtiyacı olana destek, barınma olanağı

Ekonomi teması altındaki kategori, alt kategori ve kodlar ışığında elde edilen bulgulardan hareketle katılımcıların ekonomi ve aldıkları eğitim ile ilgili deneyimleri incelendiğinde katılımcıların, eleştirel pedagojinin ekonomi boyutu çerçevesinde odaklandığı konulardan olan üretici ve ücretsiz eğitim konusuna değindikleri görülmektedir. Öncelikle, katılımcılara göre sosyal devlet var olmalı ve her bireye eşit eğitim hizmetini sunmalıdır. Nitekim sosyal devlete ve eşit eğitim hakkına yer verilen bu ifadede, eleştirel bir yaklaşımın varlığı görülmektedir:

“Okul, eğitim her bireye haktır. Devletin görevi, ona yurt açmaktır.” (K3)

Neticede enstitülerde öğrenciler fırsat eşitliğinden yararlandırıldıkları bir eğitim anlayışı ile eğitim almışlardır. Eleştirel pedagoji ışığında enstitülerde edindikleri bu eşitlikçi anlamlandırmanın eyleme dökülmesi gerektiği vurgulanmaktadır. Örneğin K2 ücretsiz eğitim ve fırsat eşitliğinin önemine şu sözleri ile dikkat çekmektedir:

“Şöyle anlatayım; ben 4 yaşında, babası ölen, anası evlenen, yapayalnız evde kalan bir çocuğum, köylü çocuğuyum ve önümde kapkara bir yaşam var. O arada işte bana bir el uzanıyor, Aksu Köy Enstitüsü’nden. Yalın ayak baş kabak ben okula gidebiliyorum, girebiliyorum. ... Köy Enstitüsü’nde okumasam...köyde kalırdım ve yalın ayak baş kabak, yarı aç yarı tok... Bütün bunlardan daha fecisi hayatı tanımazdım; hayatı bilmezdim. İu onu, bunu Köy Enstitüleri’ne borçluyum.” (K2)

Söz konusu katılımcı bu sayede kendini gerçekleştirebilen, hayatın anlamını kavrayabilen biri olduğunu ifade etmektedir. Okumak isteyenlere okuma fırsatının sunulması gerekliliği enstitüler sayesinde o dönem için sağlanmış ve yansımaları da hayata farklı perspektiften bakan bireylerde var olmuştur. Buradan hareketle bu kişiler de benzer bir eğitim anlayışının devam etmesi gerektiği anlamlandırmasına sahiplerdir.

Aynı zamanda, katılımcıların üretici eğitime vurgu yaptıkları dikkat çekmiştir. İş başında, öğrencinin sürecin aktif bir parçası olduğu ve gerekli bilgilerin yaparak-yaşayarak bireylere aktarıldığı katılımcıların kendi öğrencilerine yansıttıkları deneyimleri arasındadır:

“Okul bahçemizin bir kısmına soğan ektirdim çocuklara. Güzel soğan yetişti. Taze soğan olarak onları Keşan pazarında öğrencilere sattırdım ve ben o zaman 99 TL alıyordum (maaş); çocuklar o soğanlardan 12 TL para getirdiler okula.” (K8)

Bu bağlamda eleştirel pedagojinin özellikle üzerinde durduğu konulardan biri olan üretici eğitimin, katılımcılar tarafından kendi hayatlarına öğrencileri ile yaparak-yaşayarak eğitim anlayışı ışığında yansıtıldığı ve eğitimde ekonomik eşitliğin de öneminin vurgulandığı görülmektedir.

Tema 3: Mezunların İdeoloji ve Politika Konusundaki Eğitimsel Yansımaları

Bu başlık altında Köy Enstitüsü mezunlarının enstitüde aldıkları eğitim doğrultusunda, eleştirel pedagojinin odaklandığı ideoloji ve politika boyutu ışığında hayatlarına yansıttıkları deneyimleri incelenmiştir. Kategori, alt kategori ve kodlar şunlardır:

‘İdeoloji’ kategorisi şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Atatürkçü düşünce: Kemalizm, Atatürk ilke ve inkılapları

Anti-emperyalizm: emperyalizme karşıtlık

‘Praksis’ kategorisi şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Öğretim ortamında: öğrenciler ile hareket etme, müdür ve üstleri ile ilişki

Sendikal hareket: sivil toplum örgütlerine üyelik, sendika kuruculuğu

Siyasi hareket: siyasi hayata yansıyan etkiler

Fikir paylaşım kanalları: sosyal medya, köşe yazarlığı/ kitap yazma vb.

‘Demokrasi anlamlandırması’ kategorisi şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Eşitlik: herkes eşit olmalı

Hak: insan, haklarını bilmeli; kendini yetiştirmeli

Özgürlük: özgürlük için savaşılmalı

Eleştiri: eleştiriye açık olunmalı

Bu kategori, alt kategori ve kodlar ışığında elde edilen bulgulara göre eleştirel pedagojinin eğildiği ve katılımcıların da söylemleri neticesinde kategori olarak belirlenen ideoloji, praksis ve demokrasi kavramlarının katılımcıların hayatlarındaki yansımalarının neler olduğu incelenmiştir. Bu bağlamda katılımcıların Atatürkçülük’ü ve emperyalizm karşıtlığını esas alarak demokratik yollarla eyleme geçtikleri yani praksiste buldukları sonucuna erişilmiştir. Nitekim, bu doğrultuda en çok vurgulananlar alt kategori olarak eşitlik, hak, özgürlük ve eleştiridir. Bu kavramlar doğrultusunda katılımcılar, edindikleri ideolojilerini, eğitim yolu ile öğrencilerine; sendikal yollarla meslektaşlarına; siyasi yollarla seçmenlerine ve fikir paylaşım kanalları ile halka göstermekten geri durmamıştır.

“Bizim özgürlüğümüzü kısıtlayan güçlere karşı mutlaka bir cephe oluşturmaya çalıştık biz. Örneğin, Amerikan şeyine karşı, gıdalarına karşı, Amerikan süt tozuna karşı mücadele verdik. Ben bulunduğum çevrede yalnız başıma onun için mücadele verdim; öğrencilerimi o şekilde yetiştirdim. Öğrencilerime, öğrencilerimin hepsinin cebine birer anayasa koydum. Anayasadaki özgürlüklerimizi, anayasanın bize tanıdığı özgürlüğü, bizim devlete karşı olan görevlerimizi öğrenmek için hak ve özgürlükler açısından kendimizi geliştirmek için... anayasanın gerekliliği olduğunu öğrencilerime tattırdım ve her öğrencimin cebinde bir anayasa bulunmaktaydı. O anayasa doğrultusunda Amerikan süt tozlarına karşı mücadele verdik ve beşinci sınıf okuttuğum yılda bir beşinci sınıf öğrencilerim, ilçe içerisinde eyleme giriştiler. Pankartlar yazdılar, pankartlar astılar çeşitli yerlere. Sokakları pankartlarla donattılar ve benim öğrencilerimin olduğu saptandı. İşte ilçenin kaymakamı, polis müdürü, jandarma komutanı sınıfıma kadar geldiler. Sizin öğrencileriniz onlar bu şekilde eylem yapmışlar şeklinde... Öyle şeyler oldu, uğraşlar verdik özgürlük adına.” (K3)

K3’ün sözlerinden hareketle katılımcının edindiği demokrasi anlamlandırmasını öğretim ortamında öğrencilerine nasıl yansıttığı görülmektedir. Bu eylemde eşitlik, eleştiri, adalet, hak ve özgürlük kavramları, temeli oluşturmaktadır. Eleştirel pedagojinin odaklandığı üzere ezilenler, demokratik bir toplumun inşasında hak ve özgürlükleri doğrultusunda harekete geçme yolunu (praksis) tercih etmelidir. Bu bağlamda K3’ün alıntısından hareketle katılımcının demokrasi görüşü doğrultusunda daha adil bir toplum için eylemde bulunması, hayatına yansıttığı bu deneyimde görülmektedir. Buna ek olarak katılımcılar edindikleri Atatürkçü ideoloji çerçevesinde de eylemlerde bulduklarını ifade etmişlerdir. Bu açıdan katılımcıların hepsinin Atatürkçü ideoloji çerçevesinde birleştiğine dikkat çekmek gerekmektedir. Öyleyse enstitülerin, dönemin hakim ideolojisi olan Atatürkçü ideoloji tabanlı

bir eğitim verdiği sonucuna ulaşılabilir. Bu durumda enstitüler de yine devletin ideolojik aygıtı olan eğitim kurumları olarak karşımıza çıkmaktadır, sonucuna ulaşılabilir. Bu sonuca ait bulgular katılımcıların alıntılarında görülmektedir:

“Aldığım eğitim ve bilgi ile cumhuriyet yasalarına eksiksiz uydum, Kemalist yolumdan hiç ödün vermedim. Siyaseti severim, yolu yönü çağdaş olursa.” (K5)

“Şimdi Atatürk, bir kere harika bir kişi. O’nu önce anladım. Atatürk’ü çok iyi anladığımı kabul ediyorum ve bunu yaymaya çalıştım. Çünkü Atatürk bir dahi ve Türkiye’yi yaşatan, bugünlere getiren onun felsefesidir. O’nu çok iyi anlamak lazım. Atatürk’ü sevmek yetmez, ben bunu hep öğrencilerime de aşıladım.” (K2)

Bu durumun olumlu ya da olumsuz olarak nitelenebileceği ayrı bir tartışma konusudur. Fakat şunu söylemekte de fayda vardır. Atatürkçü ideoloji özü gereği demokrasi, gelişme ve yenileşme temellidir. Bu açıdan eleştirel pedagojinin de hedefleri arasında yer alan demokratik toplumun inşasında Atatürkçü ideoloji bir yol haritası olabilir.

Tema 4: Mezunların Eğitimin İşlevselliği Konusundaki Eğitimsel Yansımaları

Bu başlık altında Köy Enstitüsü mezunlarının enstitüde aldıkları eğitim doğrultusunda, eleştirel pedagojinin odaklandığı eğitimin işlevselliği boyutu ışığında hayatlarına yansıtıkları anlamlandırmaları ve deneyimleri incelenmiştir. Bu tema çerçevesinde ulaşılan kategori, alt kategori ve kodlar şu şekildedir:

‘Eğitim programı’ kategorisi şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Köy Enstitüsü eğitim programı (Olumlu görüş): çok yönlü, bölgeye görelik, iş başında eğitim

Günümüz eğitim programları (Olumsuz görüş): ezberci, uygunluğu düşük

‘Başarı kategorisi’ şu alt kategori ve kodlardan oluşmaktadır;

Akademik: sınavlarda üstün başarı, meslekte üstün başarı

Sanatsal: müzik alanında gelişim, resim alanında gelişim, edebiyat alanında gelişim (kitap, manzume, şiir, köşe yazısı yazma)

Zanaatsal: gündelik işlerini kendi yapabilme, farklı alanda da iş sahibi olma yetkinliği

Ekonomik: yoksulluktan kurtulma

Bu kategori, alt kategori ve kodlar ile ulaşılan bulgulara göre katılımcılar, eğitim aldıkları kurumların eleştirel/ özgür eğitim ve üretici eğitimi yansıtan kurumlar olduğunu ifade etmiştir. Burada aldıkları eğitimde kullanılan eğitim programının çok yönlü, bölgeye göre ve üretime dayalı olduğunu ifade eden katılımcılar, günümüzde uygulanan eğitim programlarının ezberciliğe dayandırıldığını ve ne yöreye ne bireye uygun olmadığını ortaya koymuşlardır. Oysa katılımcılara göre eğitimin ana amacı, topluma ve kişiye yönelik, onu mutluluğa götürecek, uygulamalı ve yaşamla iç içe olan bir şekilde olmalıdır. Nitekim, kendi aldıkları eğitim doğrultusunda katılımcılar; akademik, sanatsal, zanaatsal ve ekonomik anlamda üstün başarılar elde ettiklerini ifade etmişlerdir. Örneğin K8 ve K4 günümüz eğitiminin uygunluğunun düşüklüğüne vurgu yapmaktadır:

“...ve o zaman okuma kitaplarında o kadar güzel konular vardı ki! Çocukların anlayabileceği şekilde. Ben sonradan yazılan kitaplara baktım. Çocukların birçoğu anlayamaz.” (K8)

“Şimdi gecenin yarısında çocuklar okullara gidiyor. Gece yarısında. Bunlar eğitim öğretimi engelliyor.” (K4)

Bu alıntılardan hareketle katılımcıların, günümüz eğitim sistemini kendi aldıkları eğitim ile karşılaştırdıkları ve bu bağlamda bazı eleştiriler getirdikleri görülmektedir. Eleştirel pedagojiye göre eğitim bireye yönelik, onu sürece katan ve keyif veren bir şekilde gerçekleştirilmelidir. Bu yaklaşımla eğitim almış katılımcılar, günümüz eğitim sisteminin bunun aksini yaptığını söylemekte ve bu durum sahip oldukları anlamlandırmalar ile çatışmaktadır. Bu bağlamda katılımcılar öğrencinin ilgi ve yeteneklerine göre olan eğitimin, uygulamalı olması gerekliliğine de dikkat çekmektedir. Neticede kendi aldıkları eğitim pratiği iş içinde eğitime dayalı olan bir anlayışa sahiptir. Bu doğrultuda kendileri de bu uygulamalı eğitim anlayışını hem sınıflarına hem de yaşamlarının her kısmına yansıtılmışlardır. Örneğin K6 sınıfında uyguladığı uygulamalı eğitime dair deneyimlerini şu sözlerle anlatmaktadır:

“Test. Ne oluyor test? A-B-C-D, ezber, işaret... Ondan sonra imtihan bitiyor; o da gidiyor. Sana bir şey veriyor mu? Ne elin, ne kafan, ne beynin... Ha bire ezbere bir şey ezberliyorsun, orada verim gidiyor. Olmaz, bu eğitim değil. ...Benim çocukların hepsi canavar gibiydi, böyle saldırıyordu. Demokrasi, sonsuz. Sınıfta seçim yapılır, herhangi bir konu için. Görev almak isteyen aday çıkar; oy verilir. Yani biz demokrasiyi, çocuklardan başlatarak böyle yaptık oraları. Onun için.... Yani uygulamalı eğitim şart.” (K6)

Bu alıntı eleştirel pedagoji ışığında değerlendirildiğinde hem uygulamalı eğitimin ve demokrasi bilincinin varlığı hem de ezberci eğitimin eleştirisi görülmektedir. Neticede katılımcının kendi öğrencilik hayatında edindiği eğitim pratiği yaşamına da yansımıştır.

Bir diğer kategori de başarıya dair katılımcıların elde ettiği tecrübelerle yönelik bulgulardır. Eleştirel pedagojide olduğu gibi enstitülerdeki uygulamaya, eleştiriye, sorgulamaya ve üretmeye dayalı eğitim anlayışı katılımcıların hayatlarına çeşitli alanlarda başarılar katmıştır. Sanatsal alanda başarı elde eden K7'nin hayatına aktardığı yansıma şöyledir:

“Resimde hayatım boyunca öğrencilerle birlikte ben de resim yaptım. Üç defa devlet resim sergisine resim gönderdim. Üçü de çok başarılı sergilerdi hepsi. Bir defasında 10 resim de gönderdim. Meğer sergi yardımcısı da bizim sınıf arkadaşımış. Beklemediğimiz şeyi gördüm sizde, dedi. Utandım, dedim. Ondan sonra Köy Enstitülü sanatçılar olarak 10 sergi açtık. Kişisel sergi olarak 30 sergi açtım. Resmi dairelerde... Resmi dairelerde, özel şahıslarda ve yurt dışında yaklaşık 400 resmim bulunmaktadır. Hediyeler hariç.” (K7)

Buna ek olarak K9'un aldığı eğitim neticesinde edebiyat alanında başarı sağladığı görülmektedir:

“Enstitüde kitap okuma alışkanlığımı sürdürdüğüm için zamanla ben de kitap yazabilirim diye düşündüm, eğitimle ilgili otuzdan çok kitap yazdım.” (K9)

Ayrıca enstitüde aldıkları eğitim sayesinde akademik anlamda da meslekte üstün başarı sağladıkları, katılımcıların hayatına yansıyan deneyimleri arasındadır. Örneğin K4 enstitüde aldığı eğitim kalitesinden ve sağladığı üstün başarıdan şu sözlerle bahsetmektedir:

“Eğitim çok verimliydi. 15 sene okuyanlarla denk olduk. 5 sene okuyanlar olarak 15 sene okuyanlarla denk olduk. 12 tane teşekkür yazım var. Bir tane de ödül aldım. Başarı ödülü. Emekli olduğumuz zaman bile bize müracaat ederlerdi. Biz bu köyde... Şey... Kurs açtım öğrencilerin devlet yatılı okullarını kazanması için. ...Yani bu çocuklar doktor, mühendis,

hakim; yüksek mevkilerde çalışmaktalar. Bundan da gurur duyuyorum. Başarı, başaracağım diyenindir.” (K4)

K4'e benzer şekilde K1 de enstitüdeki eğitimin, mesleğine üstün başarı olarak yansımalarının nedeni olarak görmektedir:

“Burada çalışırken öğretmen olarak, veliler mesela ben beşinci sınıfı mezun ettim, yeniden birden başlayacağım, değil mi? Birinci sınıfa kayıt yaptırmaya gelen veliler, çocuğumuzu hocaya (kendisinden söz ediyor) yaz, müdüre öyle derlerdi. Çocuğumuzu ... hocaya. Ben utanırdım öteki arkadaşlardan, böyle yapıyorlar diye. Ama onlar ısrarla bizim çocuk ... öğretmene gitsin. Bu kadar saygı gördüm, ilgi gördüm.” (K1)

Eleştirel pedagoji de eğitimin işlevselliği konusunda bireylere yaşamlarında kullanabilecekleri gerekli bilgilerin verilmesi, bu bilgilerin bireyler tarafından bizzat aktif bir şekilde araştırarak, sorgulayarak, eleştirerek ve yaparak öğrenilmesi gerektiğini vurgular. Bu durum onları, gerçek başarıya götürecektir görüşünü savunur. Bu noktada, katılımcıların aldıkları eğitim doğrultusunda bu başarılarla ulaştığı ve bunları kendi yaşamlarına yansıttıkları görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmada Köy Enstitüsü mezunlarının aldıkları eğitim neticesinde elde ettikleri kazanımların, eleştirel pedagojik bağlamda yaşamlarına yansımalarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Bu bağlamda, eleştirel pedagojinin temel aldığı konulardan kültürel yeniden üretim, ekonomi ve eğitim ilişkisi, ideoloji/politika ve eğitimin işlevselliği boyutu detaylı şekilde incelenmiştir. Araştırmanın sonucunda kültürel yeniden üretimin olumsuz olarak nitelenebilecek boyutlarından olan bireylerin içlerine doğdukları sosyo-ekonomik sınıf içerisinde kalması durumunun katılımcıların yaşamlarına yansımadağı ortaya konulmuştur. Ayrıca, olumlu olarak gördükleri noktalarda ise, kültürel aktarımın katılımcılar tarafından yaşamlarına yansıtıldığı elde edilen sonuçlar arasındadır. Örneğin katılımcılar, öğretmenlik mesleğini seçerken vatani ve kişisel duygularını esas alarak tercihte bulunmuşlar ve bu doğrultuda edindikleri amaçları öğrencilerine ve topluma da yansıtmışlardır. Aynı zamanda, öncesinde kendi benliklerine yabancı olan katılımcıların aldıkları eğitim neticesinde sorgulama, öz eleştiri gibi beceriler elde ederek kendilerini tanıma yoluna gittikleri görülmüştür. Bu konu açısından kendileri, içlerinde doğup büyüdüğü aileden ve toplumdan farklı bir kültüre sahip olduklarını ifade etmektedir. Nitekim kültür ya da kültürel değişme ve gelişmenin de en büyük aktarım kanalı eğitimidir (Giorgetti vd., 2017). Joseph Jeyaraj ve Gandolfi'nin (2022) araştırması bu bulguyu destekler niteliktedir. Araştırmacılara göre eleştirel pedagoji ile eğitim verilmesi halinde sosyal adalet ve eşitliğe dayalı bir toplumun oluşturulması da sağlanmış olacaktır. Bu açıdan da güvene dayanan, diyalog temelli, öğrencinin yetkilendirildiği bir eğitim anlayışı olan eleştirel pedagojiye ihtiyaç söz konusudur. Mevcut araştırmada da Köy Enstitüsü mezunları eğitim ortamında önce güvende hissedip kendi benliklerini tanımışlar, sonrasında diyalog temelli bir anlayışla toplumu şekillendirmedeki kültürel özellikleri sorgulayarak ayırt etmişlerdir.

Kültürel yeniden üretim ile sosyal sınıflar oluşturarak, bireylerin doğdukları sosyal sınıftan çıkmalarını engellemeyi hedefleyen burjuvazi, eğitim yolu ile bu kapital düzeni sürekli kılmayı hedefler. Nitekim işçi ya da köylü gibi sosyo-ekonomik olarak alt kesimde bulunan halk kesimleri; düşünemeyen, eleştiremeyen, yaşadıkları standartları yükseltmeyen kişilere dönüşeceklerdir (Gorki, ?/1989). Bu bağlamda incelendiğinde katılımcıların aldıkları

eğitim neticesinde bunu aştıkları görülmektedir. Köy Enstitüsü'nde aldıkları eğitimden son derece memnun olduklarını ifade eden katılımcılar, kendi sınıf ortamlarına ve yaşamlarına da bu eğitimi çeşitli şekillerde yansıtmışlardır. Tüm bunlara rağmen, Köy Enstitüsü'nde aldıkları eğitimin burjuvazinin istediği nitelikte olmamasından diğer bir ifade ile özgürlükçü ve eleştirel olmasından dolayı katılımcıların mesleklerini yaparken ideolojik suçlamalar, yıldırma (mobbing), toprak ağalarının (burjuvazi) baskısı gibi çeşitli zorluklara karşı mücadele vermek zorunda kaldığı ifade edilenler arasındadır. Bu durum da, eleştirel pedagojinin odak noktalarından birine ışık tutmaktadır. Otoritenin yani burjuvazinin yetiştirmeyi arzuladığı vatandaşlar statükoyu koruyacak ve ona hayranlık duyacak kişiler olarak yetişmelidir (Russell, 1932/1969). Nitekim, katılımcıların bu tür zorluklarla karşılaşip statükoya karşı mücadele vermesi eleştirel pedagojik bir yansıma olarak nitelenebilir. Ayrıca, katılımcıların baskı ve hegemonyaya karşı verdikleri mücadelelerinde yer alan anlamlandırma ve deneyimlerine temel oluşturan düşünsel nedenleri, Can'ın (2016) çalışması açıklar niteliktedir. Can'ın (2016) yapmış olduğu çalışmada da egemen ideolojinin desteklenmesi için okulların araç olmasından ve bu noktada da karşıtlaşmalarının da mümkünlüğünden söz edilir. Bu durumda, Kemalist ideolojiyi yansıtan Köy Enstitüleri'nin (Demirkaya Güler, 2015) ve mezunlarının, zamanla değişen iktidar ve güç dengeleri sebebi ile söz konusu çalışmada da bahsedildiği gibi karşıt ideolojiler tarafından baskı altına alındığı görülmektedir. Freire'nin (1970/2020) de özellikle üzerinde durduğu gibi ezen ve ezilen döngüsü şiddetlenerek sürekli olarak devam etmektedir; "Onların (ezilenlerin) ideali insan olmaktır; fakat onlar (ezilenler) için insan olmak, ezen olmaktır." (s. 64).

Araştırmada ekonomi ve eğitim arasındaki ilişki, eleştirel pedagojik bağlamda incelendiğinde katılımcıların, üretici ve ücretsiz eğitim üzerine hayatlarına yansıttıkları anlamlandırma ve deneyimlerinde de eleştirel pedagojinin esaslarını benimsedikleri ifade edilebilir. Katılımcıların tümü, üretim odaklı eğitimin olması gerektiğini ve bu eğitimin ücretsiz şekilde verilmesinin elzem olduğunu bildirmişler; bu doğrultuda yaşamlarında öğrencilerine ve içinde yaşadıkları topluma yönelik ücretsiz ek kurs açma, yaparak- yaşayarak öğretim ilkesini benimseyip uygulama, halkın yararına ücretsiz sanat geceleri, spor müsabakaları düzenleme gibi çeşitli görevlerde bulunmuşlardır. Öyle ki, eleştirel pedagojide olduğu gibi Köy Enstitüleri'nde de eğitim, tüketicilikten ziyade bilinçlenmeye yönelik olarak karşımıza çıkmaktadır (İnal, 2020a). Gümüšoğlu'nun (2014) yaptığı çalışma da bunu destekler niteliktedir. Araştırmacıya göre, dönemin İlköğretim Genel Müdürü olan İsmail Hakkı Tonguç'un Köy Enstitüsü öğretmen, öğrenci ve yöneticilerine yazdığı mektuplarda klasik eğitimden farklı olarak Köy Enstitüleri'ndeki eğitimin eleştirel, diyalog temelli, üretici ve hümanist bir eğitim üzerine temellendiği görülmektedir. Buna ek olarak kamuda farklı bir alan olan sağlık sektöründe de gelişen zaman ile birlikte piyasalaştırmanın hakim olmasına dayalı problemi tartıştığı araştırmasında Ergun ve Dericioğulları Ergun (2010) vatandaşı düşünen bir otoritenin piyasalaştırmadan ziyade hastaları, müşteri konumuna düşüren uygulamadan uzaklaşması gerektiği yönünde bir sonuca ulaşmıştır. Ergun ve Dericioğulları Ergun'un (2010) araştırmasından elde edilen sonuca benzer şekilde, mevcut araştırmadaki Köy Enstitüsü mezunu katılımcıların anlamlandırmaları da yine bir kamu alanı olan eğitim sektörünün tüketim odaklı piyasaların elinden alınması, ellerine bırakılmaması yönündedir. Bu açıdan iki araştırmanın sonucu birbirini destekler niteliktedir.

İdeoloji/ politika boyutu bağlamında eleştirel pedagojik açıdan araştırmanın verileri incelendiğinde Köy Enstitüsü mezunlarının tümünün özellikle öğretim ortamındaki yaşamlarında çeşitli eylemlerde buldukları (praksis) görülmektedir. Freire'nin (1970/2020)

de dediği gibi praksis, “insanların üzerinde yaşadıkları dünyayı dönüştürmek için düşünmesi ve eyleme geçmesidir.”(s. 97). Ayrıca katılımcıların tümünün, Atatürkçü düşünceyi kendilerine ideoloji olarak belirledikleri elde edilen sonuçlar arasındadır. Atatürkçü ideoloji doğrultusunda da özgürlük ve eleştiri gibi demokratik kavramlar, tüm katılımcıların ortak olarak yaşamlarına yansıtıkları alt başlıklardır. Mezunlar, öğrencilere eleştiri kültürünü benimsetmeye yönelik çalışmalarda bulduklarını ve özgürlüğün tüm topluma yayılması amacı ile kimi zaman sınıfta, kimi zaman günlük yaşamlarında çeşitli aktivitelerde yer aldıklarını ifade etmiştir. Bu durumda, devrimcilik ve halkçılık gibi ilkeleri benimseyen eleştirel pedagojide (İnal, 2020b) olduğu gibi; katılımcıların da yaşamlarında Atatürkçü düşünce (ilke ve inkılapları) ışığında bu izlere rastlandığı söylenebilir. Demirkaya Güler’in (2015) yapmış olduğu çalışma da bu sonucu destekler niteliktedir. Söz konusu çalışmada 1945-1947 yılları arasındaki Köy Enstitüsü Dergileri incelenmiş ve Atatürkçülük’ün geleceği yansıtan bir ideoloji olarak görüldüğü; Köy Enstitüsü’nde okuyan öğrencilerin de bu ideolojide yetiştikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma sonucunda elde edilen bir diğer konu da katılımcıların, eleştirel pedagojinin tartışma konusu olan eğitimin işlevselliği konusunda yaşamlarına yansıtıklarının neler olduğudur. Bu konu çerçevesinde katılımcıların, Köy Enstitüsü’nde yer alan eğitim programına ve günümüz eğitim programına yönelik anlamlandırma ve deneyimleri incelenmiş; kendi öğretmenliklerinde, üretici eğitime dayanan Köy Enstitüsü eğitim programına yönelik uygulamalarda buldukları; günümüz eğitim programını ezberci ve işlevsiz olarak niteledikleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, Kubat’ın (2019) Bursa ilinde Köy Enstitüsü mezunları ile enstitüde uygulanan eğitim programına yönelik görüşmeler yaptığı araştırması ile desteklenebilir. Söz konusu araştırma sonucuna göre katılımcılar, Köy Enstitüleri’nde kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmiş, öğrendikleri ile gerçek yaşam arasında bağ kurabilmiş, problem çözme becerileri gelişmiş bireyler olarak yetişmiştir. Buradan hareketle, eleştirel pedagojiye benzer bir eğitim yaklaşımı ile yetişen kişilerin bu eğitsel beceriler ile donandığı sonucuna ulaşılabilir.

Ayrıca, katılımcıların hepsi aldıkları eğitim doğrultusunda özellikle zanaatsal ve ekonomik anlamda başarıya eriştiklerini ifade etmiş; akademik ve sanatsal anlamda da çeşitli başarılarla imza attıklarını iletmişlerdir. Eleştirel pedagojiye göre de eğitim yalnızca bilginin transfer edildiği bir süreç olmamalı; bireyin aktif katılımı ile gerçekleşen onu geliştirip yaşama hazırlayan bir düzeni içermelidir. Nitekim bilgi, tekrar tekrar buluş yolu ile edinilen; bireyin kendisi, içinde yaşadığı dünya ve çevresindeki insanlarla etkileşim kurduğu; sürekli araştırma ve sorgulama, merak etme gerektiren bir yol ile keşfedilir (Freire, 1970/2020). Bu bağlamda da yine eleştirel pedagojinin izlerine hem Köy Enstitüleri’nde hem de oradan mezun olan katılımcıların deneyimlerinde rastlanılır. İnal’ın (2015) da araştırma makalesi olarak yayımlanmış olan araştırmasında Türkiye’nin tarihsel süreçlerinde eleştirel pedagojinin nasıl yer aldığı incelenmektedir. Bu bağlamda araştırmacı, özellikle enstitülerin kapatılması ile başlayan süreçten itibaren eğitimde yaparak-yaşayarak öğrenmenin, Türk eğitim sisteminde Köy Enstitüleri’nde olduğu gibi yer almadığına dikkat çekmektedir. İnal’a (2015) göre enstitülerde uygulanan zanaate dönük eğitim, şu anın meslek okullarında dahi bulunmamaktadır.

Köy Enstitüleri ve eleştirel pedagoji üzerine yapılacak olan sonraki çalışmalarda, Köy Enstitüsü mezunu olan öğretmenlerin öğrencileri ile çalışılması ve karma araştırma gibi farklı araştırma türlerinin kullanılması literatüre katkı sağlayabilir. Ayrıca, Köy Enstitüleri’nde

olduğu gibi uygulamalı, üretim odaklı ve eleştirel temelli bir eğitim günümüz şartları da göz önünde bulundurularak harmanlanıp en verimli olacak şekilde önce pilot uygulamaları sonrasında düzenlenmiş son hali ile okullarda uygulanabilir. Buna ek olarak, okullar aracılığı ile sorgulama, eleştirme ve araştırma temelli bir anlayışa daha çok vurgu yapılabilir. Eğitim fakültelerinde eleştirel pedagoji üzerine öğrencilerin çalışma ve tartışmalar yapması sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2020). *Türk eğitim tarihi: m.ö. 1000- m.s. 2020*. Pegem Akademi.
- Arslan, M. (2004). Cumhuriyet dönemi aydınlanma hareketi ve köy enstitüleri. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, (26), 57-66. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/43571/>
- Aysal, N. (2005). Anadolu'da aydınlanma hareketinin doğuşu: Köy enstitüleri. *Atatürk Yolu Dergisi*, 9(35), 267–282. https://doi.org/10.1501/Tite_0000000047
- Aytemur , N.S. (2013). Özgürleştirici eğitim arayışları: Köy enstitüleri ve eleştirel pedagoji okulu. *Amme İdaresi Dergisi*, 46 (1), 81-98. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/147135/ozgurlestirici-egitim-arayislari-koy-enstituleri-ve-elestirel-pedagoji-okulu>
- Balcı, A.T. (2016). Eleştirel pedagoji algısının bazı değişkenler açısından değerlendirilmesi (Yayın No. 430701) [Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Başaran, M. (2020). *Özgürleşme eylemi köy enstitüleri*. (s. 23). Literatür Yayınları.
- Baykurt, F. (2019). *Unutulmaz köy enstitüleri*. Literatür Yayınları.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. [Eğitimin kültürü]. Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, C. (2016). *Hegemonya ve karşı-hegemonya inşasında eğitimin rolü: köy enstitüleri ve imam- hatip okulları üzerinden karşılaştırmalı bir analiz* (Yayın No. 452121) [Doktora Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Cevizci, A. (2019). *Eğitim felsefesi*. Say Yayınları.
- Ceylan Çapar, M. ve Ceylan, M. (2022). Durum çalışması ve olgubilim desenlerinin karşılaştırılması. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 295-312. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227359>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. Routledge.
- Demirkaya Güler, B. (2015). *Köy enstitüleri bağlamında eğitim ve ideolojinin toplumsal değişme etkisinin incelenmesi: Köy enstitüleri dergisi (1945-1947)* (Yayın No. 399740) [Doktora Tezi, T.C. Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eren, N. (1946). The village institutes of turkey. *Journal of The Royal Central Asian Society*, 33(3-4), 281-288. <https://doi.org/10.1080/03068374608731224>
- Ergun, C., & Dericioğulları Ergun, A. (2010). Dönüşüm mü, piyasalaştırma mı? Sağlıkta dönüşüm programı üzerine bir tartışma. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, 4 (8), 33-54. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/toplumdd/issue/22721/242490>
- Fossey, E., Harvey, C., Mcdermott, F., & Davidson, L. (2002). Understanding and evaluating qualitative research. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, 36 (6), 717-732. <https://doi.org/10.1046/j.1440-1614.2002.01100.x>

- Fraenkel, J.R. & Wallen, N.E. (2009). *How to design and evaluate research in education*. McGraw-Hill.
- Freire, P. (2020). *Ezilenlerin pedagojisi*. (Çev., D. Hattatoğlu & E. Özbek), Ayrıntı Yayınevi. (Orijinal çalışma 1970'ye yayımlandı.)
- Gazalcı, M. (2015). *Köy enstitüleri sistemi: Mezunları üzerine bir araştırma* (s. 30). Bilgi Yayınevi.
- Giorgetti, F.M., Campbell, C. & Arslan, A. (2017). Culture and education: Looking back to culture through education. *Pedagogica Historica*, 53(1-2), 1-6. <https://doi.org/10.1080/00309230.2017.1288752>
- Giroux, H. A. (1992). Educational leadership and the crisis of democratic government. *Educational Researcher*, 21(4), 4–11. <https://doi.org/10.3102/0013189X021004004>
- Giroux, H. A. (2003). Public pedagogy and the politics of resistance: Notes on a critical theory of educational struggle. *Educational Philosophy and Theory*, 35(1), 5-16. <https://doi.org/10.1111/1469-5812.00002>
- Giroux, H. A. (2004). Public pedagogy and the politics of neo-liberalism: Making the political more pedagogical. *Policy Futures in Education*, 2(3–4), 494–503. <https://doi.org/10.2304/pfie.2004.2.3.5>
- Gorki, M. (1989). *Edebiyat yaşamım*. (Çev., Şemsa Yeğin), Payel Yayınları, s. 236. (Orijinal çalışmanın hangi yılda yayımlandığı bilgisine ulaşılamamıştır.)
- Gümüsoğlu, F. (2012). A pioneer in the critical pedagogical approach: İsmail hakkı tonguç (1893-1960). *Journal of International Scientific Publications: Educational Alternatives*, 3(10), 12-20. <https://www.scientific-publications.net/download/educational-alternatives-2012-3.pdf> (24 Nisan tarihinde erişim sağlanmıştır.)
- Gümüsoğlu, F. (2014). İsmail hakkı tonguç'un mektupları ve klasik eğitime karşı özgürleştirici eğitim. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 129-148. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/msgsusbd/issue/46975/589515>
- Illich, I. (2021). *Okulsuz toplum*. (Çev., Kübra Öztürk), Şule Yayınları. (Orijinal çalışma 1972'de yayımlandı.)
- İnal, K. (2009). Eleştirel pedagoji: Ezilenler için eğitim. *Eleştirel Pedagoji Politik Eğitim Dergisi*, 1(1), 2-10. http://www.elestirelpedagoji.com/FileUpload/ks7397/File/elestirel_pedagoji_sayi_1.pdf
- İnal, K. (2015). The origins of revolutionary critical education in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies (JCEPS)*, 13(3), ?. <http://www.jceps.com/archives/2743>
- İnal, K. 2020a. *Köy Enstitüleri*. Töz Yayınları.
- İnal, K. 2020b. *Modernite, yurttaşlık ve eleştirel pedagoji*. Töz Yayınları.
- Joseph Jeyaraj, J., & Gandolfi, F. (2022) Empowering students for social justice through a critical pedagogy inspired framework of servant leadership. *Pedagogy, Culture & Society*, 30(2), 169-184. <https://doi.org/10.1080/14681366.2020.1793216>
- Karaömerlioğlu, M.A. (1998). The village institutes experience in Turkey. *British Journal of Middle Eastern Studies*, 25 (1), 47-73. <http://www.jstor.org/stable/195847>
- Karasar, N. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kartal, S. (2008). Toplum kalkınmasında farklı bir eğitim kurumu. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 23-36. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17386/181708>
- Kirby, F. (2019). *Türkiye'de köy enstitüleri*. (Çev., Niyazi Berkes), Tarihçi Kitabevi Yayınları. (Orijinal çalışma 1954'te yayımlandı.)

- Kocabaş, A. (2015). Süreç temelli öğrenme ve köy enstitüleri. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 50-61. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/msgsusbd/issue/46975/589508>
- Kocabaş, K. (2014). Köy enstitüleri ve fen eğitimi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 10, 62-73. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/msgsusbd/issue/46975/589509>
- Köy Enstitüleri Kanunu (3803 S.K.). (1940). *Resmi Gazete*, 13682-13683, Nisan.
- Köy Enstitüleri ve İlköğretmen Okullarının Birleştirilmesi Hakkında Kanun (6234 S.K.). (1954). *Resmi Gazete*, 8093, Şubat.
- Kubat, E. (2019). *Köy enstitülerinden mezun öğrencilerin enstitülerin eğitim programlarıyla ilgili görüşleri: Bursa örneği*. (Yayın No. 582016) [Yüksek Lisans Tezi, Uludağ Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kucuktamer, T., & Uzunboylu H. (2015). The conditions that enabled the foundation of the village institutes in turkey and a comparison with today. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (185), 392-399. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.03.467>
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage Publications.
- Miller, R. (2010). Eğitim alternatifleri niçin var? *Alternatif Eğitim E-Dergisi*, 1(1), 24-26. <http://www.alternatifokullar.com/files/2014/06/egitim-alternatifleri-miller.pdf>
- Neuman, W.L. (2014). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar cilt 1*. (Çev., Sedef Özge), Yayın Odası, s. 325. (Orijinal çalışma 1991'de yayımlandı.)
- Okçabol, R. (2014). *Eğitim piyasalaştırılması*. Eğitim-İş Kültür Yayınları.
- Özsoy, S. (2012). Eğitimde neoliberalizm karşıtı söylem ne kadar antikapitalist? *Eğitim Toplum Bilim Dergisi*, 10 (38), 33-71. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/135125/egitimde-neoliberalizm-karsiti-soylem-ne-kadar-antikapitalist>
- Patton, M.Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publication.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003). *Qualitative research practice: a guide for social science students and researchers*. Sage Publications.
- Russell, B. (1969). *Eğitim ve toplum düzeni*. (Çev., Nail Bezel), Varlık Yayınevi, s. 6. (Orijinal çalışma 1939'da yayımlandı.)
- Sağıröğlü, N. A. (2008). Özgürleştirici bir eğitim arayışı: Eleştirel pedagoji okulu. *Eğitim Bilim Toplum Dergisi*, (24), 50-61. <https://docplayer.biz.tr/4482280-Makale-ozgurlestirici-bir-egitim-arayisi-elestirel-pedagoji-okulu-1.html> (13 Mayıs 2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.)
- Tinal, M. (2008). Kızılçullu köy enstitüsü: Kuruluşundan ilk mezunlarına. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (İLKE)*, (21), 181-198. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/musbed/issue/23519/250583>
- Toker, A. (2022). Sosyal bilimlerde nitel veri analizi için bir kılavuz, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 51(Özel sayı 1), O319-O345. <https://doi.org/10.30794/pausbed.1112493>
- Tonguç, İ. H. (2021). *Canlandırılacak köy*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2000). *Tonguç ve enstitüleri*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Türkoğlu, P. (2014). Köy enstitülerinin eğitim kültürüne getirdiği demokratik ve eleştiri günleri. *MSGSÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 115-128. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/msgsusbd/issue/46975/589511>
- Türkoğlu, P. (2020). *Kısa süren hasat*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.

- Williamson, K., Given, L.M., & Scifleet, P. (2018). Qualitative data analysis. *Research methods: Informatin, systems, and contexts (second edition)*, 453-476. Elsevier.
<https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102220-7.00019-4>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2023) Cilt 8, Sayı 2, s. 264-284

Fen Bilimleri ve Çevre ve İklim Değişikliği Programlarındaki Kazanımların Çevre Okuryazarlığı Bileşenleri Bağlamında Karşılaştırılması

Elif BENZER¹

Pınar Fidan YAZGAN²

Özet

Bu çalışmada Türkiye’de ilk ve orta dereceli okullarda zorunlu olarak verilen Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) 1992 yılı Fen Bilgisi, 2006 yılı Fen ve Teknoloji, 2013 ve 2018 yılları Fen Bilimleri öğretim programları ile seçmeli olarak verilen 2015 yılı Çevre Eğitimi ve 2022 yılı Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği öğretim programlarında bulunan çevre içerikli kazanımların, çevre okuryazarlık bileşenlerini ne kadar yansıttığının tespit edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada programlardaki çevre içerikli kazanımların içerdiği çevre okuryazarlık bileşenlerini belirlemek amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Öncelikle söz konusu yıllardaki öğretim programlarında bulunan çevreyle doğrudan ilgili olan kazanımlar belirlenmiş ve bu kazanımlar çevre okuryazarlık alt bileşenlerini belirlemek amacıyla literatürde en çok kullanılan çevre okuryazarlık bileşenlerinden farkındalık, bilgi, tutum, beceri ve davranış alt bileşenlerine göre analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular, her bir yıl bazında (O yıla ait programlarda) bulunan çevre içerikli kazanımların barındırdığı çevre okuryazarlık bileşenlerinin sıklık ve yüzde hesaplamaları şeklinde tablolar oluşturularak sunulmuştur. Sonrasında ise programlar, zorunlu ve seçmeli olma durumları göz önünde bulundurularak çevre okuryazarlığı bileşenleri bağlamında karşılaştırılmıştır. Zorunlu fen bilimleri programlarında (1992, 2006, 2013, 2018) çevreyle ilgili kazanım oranının en fazla olduğu yılın 2018 Fen Bilimleri Programına ait olduğu, çevreyle ilgili kazanım oranının en az olduğu yılın ise 2006 Fen ve Teknoloji öğretim programına ait olduğu belirlenmiştir. 1992 Fen Bilgisi programının diğer programlara göre bilgi bileşenini en fazla içeren program olduğu, beceri, tutum ve davranış bileşenlerini ise en az içeren program olduğu sonucuna varılmıştır. Farkındalık bileşenine 1992 Fen Bilgisi ve 2013 Fen Bilimleri programlarında rastlanmamıştır. 2006 Fen ve Teknoloji programında tutum ve davranış bileşenleri yüzde olarak diğer yıllara göre fazladır. Farkındalık ve beceri bileşenleri en fazla 2018 Fen Bilimleri programında karşımıza çıkmaktadır. Seçmeli çevre eğitimi

Anahtar Kelimeler

Fen öğretim programları
Çevre eğitimi programları
Çevre okuryazarlığı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 12.10.2023
Kabul Tarihi: 23.11.2023
Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1374836

¹ Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, epehlivanlar@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2518-768X

² Y.Lisans Öğrc., Marmara Üniversitesi, pinar.ffidan@gmail.com, ORCID: 0009-0004-2749-073X

programlarında (2015, 2022), farkındalık, beceri ve tutum bileşeni en fazla 2022 Çevre ve İklim Değişikliği programında; bilgi ve davranış bileşenleri ise en fazla 2015 Çevre Eğitimi programında olduğu sonucuna varılmıştır. Zorunlu ve seçmeli programlar karşılaştırıldıklarında ise farkındalık, tutum ve davranış bileşenleri en fazla seçmeli çevre eğitimi programlarda; bilgi ve beceri bileşenleri ise en fazla zorunlu fen bilimleri programındadır. Yapılan karşılaştırma sonucunda programlardaki çevre içerikli kazanımların çevre okuryazarlık alt bileşenlerinden en çok bilgi bileşenini içerdiği görülmüştür. Farkındalık, tutum, beceri ve davranış bileşenleri bilgi bileşeninin oranına göre oldukça geride kalmıştır. Tutum bileşeninin ve çevre okuryazarlığının en önemli bileşeni olan davranış bileşeninin oldukça az olduğu, bazı yıllardaki programlarda ise davranış bileşeni içeren kazanımın olmadığı tespit edilmiştir.

Comparison of Objectives in Science and Environment and Climate Change Programmes in the Context of Environmental Literacy Components

Abstract

In this study, it was aimed to determine how much the components of environmental literacy reflect the environmental goals of the Ministry of National Education (MEB) 1992-year Science, 2006-year Science and Technology, 2013- and 2018-year Science Course, 2015-year Environmental Education Course and 2022-year Environmental Education and Climate Change Course curricula, which are compulsory in primary and secondary schools in Turkey. In the study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used to determine the environmental literacy components included in the environmental learning objectives in the programs. First of all, the objectives directly related to the environment in the educational programs of these years were determined and these objectives were analyzed according to the awareness, knowledge, attitude, skill and behavior sub-components of the environmental literacy components that are most commonly used in the literature in order to determine the environmental literacy sub-components. The finding obtained were presented in the form of frequency and percentage calculations of the environmental literacy components contained in the environmental objectives on the basis of each year (in the programs of that year). Afterward, the programs were compared in terms of environmental literacy components considering their compulsory and elective situation. In the compulsory science programs (1992, 2006, 2013, 2018), it was determined that highest rate of

Keywords

Science Curriculum
Environmental Education Curriculum
Environmental Literacy

About Article

Sending Date: 12.10.2023
Acceptance Date: 23.11.2023
Electronic Issue Date: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1374836

environmental objectives belong to the 2018 Science Program, while the lowest rate of environmental objectives belong to the 2006 Science and Technology curriculum. It was concluded that the 1992 Science curriculum included the knowledge component the most compared to the other curricula, while it included the skills, attitudes and behaviors components the least. Awareness component was not found in 1992 Science and 2013 Sciences programs. In 2006 Science and Technology program, attitude and behavior components are higher in percentage compared to other years. Awareness and skill components are most common in the 2018 Science program. In the elective environmental education program (2015, 2022), it was concluded that the awareness, skill and attitude components were highest in the 2022 Environmental and Climate Change program, while the knowledge and behavior components were highest in the 2015 Environmental Education program. When compulsory and elective programs are compared, awareness, attitude and behavior components were highest in elective environmental education programs, while knowledge and skills components were highest in compulsory science programs. As a result of the comparison, it was found that the environmental objectives content gains in the programs included the most information component of the environmental literacy sub-components. Awareness, attitude, skill and behavior component were significantly behind according to the rate of knowledge component. It was determined that the attitude component which is the most important component of environmental literacy and behavior component, were quite low, and some years, there were no objectives containing a behavior component.

GİRİŞ

Sürdürülebilir bir çevre için tüm insanların çevreyi anlaması, çevreye karşı kendi rol ve sorumluluklarının farkında olması gerekmektedir. İnsanlığın çevreye karşı sorumluluklarının neler olduğunu, çevre bilincini, bilgisini, becerisini ve dolayısıyla da çevre okuryazarlığını bireylere ulaştırmanın en etkin yollarından biri okullardır. Okullarda çevre eğitiminin temel amacı olan çevre okuryazarlığına sahip bireyler yetiştirmek adına önemli ve yeterli bir programa sahip olmak gerekmektedir. Nitekim Huston (2016), sahip olunan çevre okuryazarlığının programların nasıl geliştirildiği ve değerlendirildiği ile doğrudan ilişkili olduğunu belirtmiştir. Bu sebeple, çevre eğitiminin öğretim programlarının içindeki kazanımlarda yer alması ve bu kazanımların da çevre okuryazarlık bileşenlerinden bilgi düzeyinden davranış düzeyine en verimli bir şekilde çıkarılması oldukça elzem bir durumdur (Akınoğlu ve Sarı, 2009; Erdoğan vd., 2009; Yücel ve Özkan, 2013). O halde etkili bir çevre eğitimi ve nihai olarak çevre okuryazarlığına ulaşmak için programların içeriği, geliştirilmesi ve irdelenmesi oldukça önemlidir. Bu bağlamda etkili bir program hazırlamak için de çevre eğitimi ve çevre okuryazarlığının bir kavram olarak neyi ifade ettiğinin iyi anlaşılması gerekir.

Çevre okuryazarlığı çevre eğitiminin en önemli hedefi olarak bilinir (Roth, 1992; UNESCO, 1978). Çevre okuryazarlığı, öğrencilere bilimsel ayrıntılar, eleştirel düşünme

becerileri, yaratıcı problem çözme ve iyi karar verme becerileri sağlamayı amaçlayan çevre eğitiminin beklenen sonucudur (Greenfield, 2022). Ancak çevre eğitimi ile çevre okuryazarlığı arasında derin ama ince bir ayırım vardır. En temel ayırım; çevre eğitiminin süreç, çevre okuryazarlığının ise daha çok sonuç temelli hedefleri olmasıdır (Karimzadegan ve Meiboudia, 2012). Aslında bu ayırım her ne kadar çevre okuryazarlığı da süreç içerisinde gelişse de çevre okuryazarlığında nihai göstergenin sorumlu davranış oluşturma olduğu görüşünden kaynaklanır. Nitekim çevreye yönelik sorumlu davranış çevre okuryazarlığının hem bilgi, değerler ve tutumlarla birlikte bir bileşeni hem de bunlar tarafından açıklanan bağımlı bir değişkeni, ana hedefidir (Arnon vd., 2015). Disinger ve Roth (1992) da çevre okuryazarlığının en önemli ayırt edici özelliğini "davranış" olarak belirtmişlerdir.

Çevre okuryazarlığı; çevrenin düzenini algılamak ve yorumlamak, sistemlerin sağlığını korumak, eski haline getirmek veya iyileştirmek için uygun önlemleri alma kapasitesi olarak tanımlanır (Karimzadegan ve Meiboudia, 2012). Çevre okuryazarlığı kavramını ilk kullanan Roth, çevre okuryazarlığını; insanların öğrendiği temel bilgileri, tutum ve becerileri uygun davranışa dökebilmesi, kısaca gözlemlenebilir davranış olarak tanımlamıştır (Roth, 1992). Bununla birlikte çevre okuryazarlığı değer yargıları ve çevre etiği ile de ilişkilidir (Fang vd., 2023). Çevre okuryazarlığı, çevre sorunlarını çözebilecek bir öğrenme unsuru olarak belirtilmektedir (Ulfah vd., 2020). Çevre okuryazarlığı, bireyin doğal çevre, sistemler, topluluklar ve gelecek nesillerle ilişkilerini dikkate alarak bilinçli kararlar verme becerisi, anlayışı ve motivasyonudur (Greenfield, 2022). Her ne kadar çevre okuryazarlığı kavramının tanımlanmasında birçok araştırmacının literatüre katkı sağladığı görülmüş olsa da kavram, farklı bileşenler ele alınarak tanımlandığından (Akıllı ve Genç, 2015) ortak bir tanımda buluşmanın da oldukça zor olduğu anlaşılmıştır (Benzer, 2010; Disinger ve Roth, 1992; Erdoğan vd., 2009; Görmüş, 2019). Bunun bir nedeni de çevre eğitiminin gelişmesiyle birlikte çevre okuryazarlığı kavramının da dünya çapındaki insanlar tarafından giderek daha kullanışlı hale getirilmesi için yeniden tanımlanması olabilir (Shahzadi vd., 2022). Gelişen çevre okuryazarlık anlayışına dayanarak, geçmişten günümüze çevre okuryazarlığı hem sayıca hem de içerik olarak yıllar içinde farklı bileşenler altında ele alınmıştır. 1977 yılında gerçekleştirilen Tiflis Bildirgesi'nde çevre okuryazarlık bileşenleri farkındalık, bilgi, beceri ve katılım olarak belirtilmiştir (UNESCO, 1978). Roth (1992) çevre okuryazarlık bileşenlerini; bilgi, tutum, beceri ve davranış bileşenlerine ayırmıştır. Simmons (1995) farklı çalışmalardan hareketle ekolojik bilgi, sosyo-politik bilgi, çevre bilgisi gibi çevresel konuları, duygu, bilişsel beceriler ve çevreye duyarlı davranışlar olarak belirtmiştir. Ulfah ve diğerleri de (2020) geniş çaplı makaleleri inceleyerek yaptıkları araştırmada çevre okuryazarlığı bileşenlerinin çoğunun bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak çalışıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Fang ve diğerleri (2023) de farklı çalışmalardan hareketle yeni bir model geliştirerek çevre okuryazarlığını şekil 1'deki gibi bileşenlerine ayırmıştır:



Şekil 1. Çevre Okuryazarlığı Bileşenleri (Fang vd., 2023)

Günümüzde çevre eğitimi, insan nüfusunun sürekli ilerlemesini ve hayatta kalmasını sağlamak için gereklidir. Çevre okuryazarlığı, öğrenciler arasında yaratıcılığı ve hayal gücünü harekete geçirebilecek etkileşimli öğrenmeyi içerir. Öğrencilerin bağlantılar kurmasını ve öğrendiklerini gerçek dünyada uygulamasını sağlayarak gelecek nesillere büyük fayda sağlayabilir. Çevre okuryazarlığı, öğrencileri belirli şeylerin neden olduğunu araştırmaya ve ekolojik konular hakkında kararlar almaya motive eder (Greenfield, 2022). Gelecekte, su kalitesinden ekosistem yönetimine kadar pek çok önde gelen çevre sorunu, birey olarak, küçük işletmeler aracılığıyla veya topluluk liderleri olarak hareket eden uzman olmayan daha vasıflı kişilerin çabalarını gerektirecektir (Coyle, 2015). Bu açıdan bakıldığında toplumun ihtiyaç duyacağı bu vasıflara sahip bireylerin çevre okuryazarı bireyler olacağını söylemek yanlış olmayacaktır. Nitekim çevre okuryazarlığı, insanların eylemlerinin çevreyi nasıl etkilediğini anlamalarına ve aynı zamanda karmaşık ekolojik sorunları çözmek için gerekli bilgi ve becerileri geliştirmelerine olanak tanır. Bununla birlikte insanları doğayla tanıştırmak doğadan öğrenmelerini sağlar, büyüyen çevre krizinin ortasında ihtiyaç duyulan çevreye karşı duyarlılık, saygı ve takdir yaratır (Greenfield, 2022).

Toplumlar ve yaşanabilir bir dünya için çevre okuryazarlığının bu denli önemli oluşu ve onun kazandırılmasında çevre programlarının tartışılmaz rolü düşünüldüğünde, "Eğitimin çeşitli kademelerine ne ölçüde yerleştirildiği?" bazı araştırmacıların odak sorusu olmuştur. Ulfah ve diğerleri (2020), çevre okuryazarlığı hakkındaki pek çok çalışmayı inceledikleri araştırmalarında çevre okuryazarlığının farklı kademelerdeki programlarda çok fazla ortaya konmadığını ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda ise çevre okuryazarlığını artırma ve çevreye duyarlı bir nesil yaratma çabalarını en üst düzeye çıkarmak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmişlerdir (Ulfah vd., 2020). Nitekim literatür incelendiğinde de çevre eğitimiyle ilgili çalışmalar fazla olmasına rağmen, çevre okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmalara daha az rastlanmaktadır (Erdoğan vd., 2012). Öğretim

programlarında bulunan çevre okuryazarlığını inceleyen (Alzobeany, 2020; Erdoğan vd., 2009; Haliloğlu, 2019; Öz Aydın vd., 2022; Özbuğutu; 2021; Prihantoro, 2015; Srbinovski vd., 2010; Stanišić ve Maksić, 2014; Yücel ve Özkan, 2013) ve öğretim programlarına göre hazırlanan ders kitaplarını inceleyen (Karatekin, 2012; Karimzadegan ve Meiboudia, 2012; Nassereddine, 2022) çalışmalar literatürde bulunmakla birlikte bu çalışmaların arttırılması gerekliliği pek çok araştırmacı tarafından da ifade edilmiştir. Yapılan çalışmalara bakıldığında; çalışmaların daha çok çevre okuryazarlığı bağlamında iki farklı ülkenin programlarının karşılaştırılması ve mevcut ulusal öğretim programının incelenmesi amacıyla yapıldığı görülmüştür. Daha az sayıda çalışmada ise farklı derslerin programlarının çevre okuryazarlığı bağlamında karşılaştırıldığı veya aynı dersin farklı iki yılının karşılaştırılmasının yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmada ise çevre konularının ilk defa 1992 yılına ait Fen Bilgisi öğretim programında yer almasından hareketle (Demirezen ve Kaya, 2022; Gülersoy vd., 2020) 1992 yılından başlayarak “2006: Fen ve Teknoloji”, “2013: Fen Bilimleri” ve “2018: Fen Bilimleri” programındaki çevreyle doğrudan ilgili kazanımlar ele alınarak tüm kazanımlar çevre okuryazarlığı bağlamında irdelenmiştir. Böylece çalışmanın güncel müfredatın son 30 yılda çevre eğitimi konusunda ne kadar iyileştirildiğinin ve çevre okuryazarlığı noktasında nasıl bir yol kat ettiğinin belirlenmesine katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Gelecekte fen programlarında çevre içerikli kazanımlar ile ilgili yapılacak olan çalışmalar için eleştirel bir bakış açısı sağlanabileceği, çevre okuryazarlığı bileşenlerinin düzeyini belirlemek konusunda araştırma yapan bilim insanları için bir hareket noktası olabileceği, çevre kazanımları ile ilgili ulusal ve uluslararası çalışmalardaki durum tespitine yönelik referans niteliği taşıyabileceği düşünülmektedir. Tüm bunlardan hareketle çalışmada dört farklı ulusal fen eğitimi programlarının çevre içerikli kazanımlarının ve seçmeli çevre eğitimi derslerinin tüm kazanımlarının çevre okuryazarlığı bağlamında bileşenlerine göre incelenmesi amaçlanmıştır. Problem cümlesi “Ulusal fen bilimleri ve çevre eğitimi programlarında yer alan kazanımlarda çevre okuryazarlığı bileşenlerinin bulunma durumu nedir?” olarak belirlenen bu çalışmada aşağıda verilen sorulara cevap aranmıştır.

1. Zorunlu fen bilimleri programlarında (1992, 2006, 2013, 2018) bulunan çevre içerikli kazanımların içerdiği çevre okuryazarlığı bileşenleri yıllara göre nasıl farklılık göstermektedir?
2. Seçmeli çevre eğitimi programlarında (2015, 2022) bulunan kazanımların içerdiği çevre okuryazarlığı bileşenleri yıllara göre nasıl farklılık göstermektedir?
3. Zorunlu fen bilimleri programlarında ve seçmeli çevre eğitimi programlarında bulunan kazanımların içerdiği çevre okuryazarlığı bileşenleri nasıl farklılık göstermektedir?

YÖNTEM

Çalışmada farklı yıllara ait fen eğitimi programlarının çevre okuryazarlığı bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Eğitim bilimi alanındaki araştırmalarda incelenen konu örneğin öğretim programlarının yeterliliğini ele alıyorsa bu durum araştırmacıları ağırlıklı biçimde doküman incelemesi yöntemini kullanmaya yöneltir (Ulutaş, 2021). Bu çalışmada da amaç doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırmanın amacı doğrultusunda hedeflenen olgu veya olgulara yönelik bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda doküman analizi tek başına ya da diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanılabilir (Yıldırım ve

Şimşek, 2013). Öğretim programlarının doküman olarak kabul edildiği bu çalışmada doküman incelemesi tek başına kullanılmıştır.

Araştırma Nesnesi

Çalışmada veri kaynağı olarak, 1992 yılı Fen Bilgisi, 2006 yılı Fen ve Teknoloji, 2013 ve 2018 yılları Fen Bilimleri, 2015 yılı Seçmeli: Çevre Eğitimi ve 2022 yılı Seçmeli: Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği öğretim programları seçilmiştir. Programlara 1992 yılı programı hariç Millî Eğitim Bakanlığının veri tabanından ulaşılmıştır. 1992 yılına ait program ise e-posta aracılığı ile istenmiştir. Araştırmaya konu olan veri kaynakları; programlar, yılları, kazanım sayıları ve çevre kazanım sayıları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Kapsama Alınan Programların Çevre Kazanımı

Program	Yıl	Kazanım Sayısı	Çevre Kazanım Sayısı
Fen Bilimleri Programları	1992	1217	87
	2006	600	22
	2013	330	40
	2018	305	38
Çevre Eğitimi Programları	2015	38	38
	2022	34	34

Tablo 1’e göre; 1992 yılı fen bilgisi dersine ait toplam 1217 kazanım vardır. Bu kazanımların 87’si çevre konularını içermektedir. 2006 yılı Fen ve Teknoloji dersine ait toplam 600 kazanımın 22’si çevre konulu kazanımlardır. 2013 yılında toplam 330 kazanım sayısının 40’ı çevre konularını içermektedir. 2018 Fen bilimleri programında 305 kazanım sayısının 38’i çevre içerikli kazanımlardır. 2015 yılına ait seçmeli çevre eğitimi dersi toplam 38 çevre kazanımı içermektedir. 2022 yılı seçmeli çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi ise toplam 34 kazanımdan oluşmaktadır.

Doküman İnceleme Süreci

Doküman incelemesi veri toplamak yerine veri seçimini gerektirdiğinden (Bowen, 2009) bu çalışmada veri toplama süreci yerine doküman inceleme sürecinden söz edilmiştir. Doküman incelemesi, gözden geçirmeyi, kapsamlı incelemeyi ve yorumlamayı içerir. Bu süreç, içerik analizi ve tematik analizin unsurlarını birleştirir (Bowen, 2009). İçerik analizi, metinlerin içinde verilmek istenen mesajların belirli bir sistematik izlenerek kavramlar ve kategoriler şeklinde ortaya konması ve bunların nicel ve nitel olarak analiz edilmesidir (Güler vd., 2015). Forster (1995) doküman incelemesinde belli başlı beş aşamadan bahsetmektedir: Dokümanlara ulaşma, orjinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme, veriyi kullanma (Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu aşamalara göre çalışmada izlenen yol şöyledir:

Dokümanlara ulaşma ve orjinalliğini kontrol etme: Çalışmada incelenecek dokümanlar; 1992 yılı Fen Bilgisi dersi 3 – 8. Sınıf öğretim programları, 2006 yılı Fen ve Teknoloji dersi 6 – 8. Sınıf öğretim programları, 2013 yılı Fen Bilimleri dersi 3 – 8. Sınıf öğretim programları, 2018 yılı Fen Bilimleri dersi 3 – 8. Sınıf öğretim programları, Seçmeli derslerden, 2015 yılı Çevre Eğitimi dersi ortaokul 5 – 8. Sınıf öğretim programı ve 2022 yılı Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği dersi 6 – 8. Sınıf öğretim programıdır. Araştırmada incelemeye alınan yıllara ait öğretim programlarına Millî Eğitim Bakanlığı resmi internet sitesi aracılığıyla erişim sağlanmıştır.

Sitede ulaşılamayan tek öğretim programı 1992 yılı fen bilgisi öğretim programı olmuştur. Bunun için Milli Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı ile iletişime geçilmiş ve istenilen program mail ile araştırmacılara ulaştırılmıştır.

Dokümanları anlama: Araştırmada incelenme nesnesi olarak belirlenen kazanımların her bir programdaki karşılığına bakılmıştır. Bu bağlamda 1992 yılı fen bilgisi programı hariç tüm programlarda kazanım ifadesi yer alırken 1992 programında bunun yerine davranış ifadesinin kullanıldığı görülmüştür. Bu bağlamda sözü edilen programdaki davranışlar da çalışmada kazanımlar olarak incelenmiştir.

Veriyi analiz etme: Bu aşamada örneklem seçme, kategorileri geliştirme, analiz birimini saptama ve sayısallaştırma olmak üzere dört aşamalı bir analiz süreci takip edilebilmektedir (Bailey, 2008):

- a) *Örneklem seçme:* Bu aşamada öncelikle analize konu olan verilerden çevre içerikli kazanımların seçilmesi gelmektedir. Bunun için belirtilen programların tüm kazanımları taranmış, ancak incelenmek üzere sadece çevre içerikli olan kazanımların tümü ele alınmıştır. Bu aşamada fen eğitimi programlarındaki kazanımlardan çevre içerikli olanların seçimi 3 fen eğitimi uzmanı tarafından bağımsız olarak yapılmıştır. Böylelikle çalışmaya dahil edilen kazanımların kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Bağımsız uzmanların çevre içerikli kazanımları belirlerken uyuşum yüzdelerine bakılmıştır. Yıl bazında yapılan hesaplamalarda uyuşum yüzdeleri; 1992 programı için %79, 2006 programı için %89, 2013 programı için %75 ve 2018 programı için %78 olarak hesaplanmıştır. 2015 ve 2022 programlarındaki tüm kazanımlar çevre içerikli olduğu için böyle bir işlem yapılmamıştır.
- b) *Kategorilerin geliştirilmesi:* Erdoğan vd. (2009) yaptığı çalışmada yer verdiği çevre okuryazarlığı bileşenleri bu çalışmanın temelini oluşturmuştur. Ancak incelenen bazı kazanımların 'farkındalık' bileşeni ile açıklanabileceği düşüncesi ile müfredattaki kazanımların daha kapsamlı bir analiz yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Bunun sonucunda bu çalışma için kullanılacak çevre okuryazarlık bileşenleri, Tiflis Bildirgesi (UNESCO, 1978), Hungerford ve Volk (1990), Erdoğan vd. (2009) ve Benzer (2010)'de geçen çevre bileşenlerinden oluşturulmuştur. Dolayısıyla çalışmada bilgi, beceri, farkındalık, tutum ve davranış olmak üzere beş kategori bulunmaktadır. Her bir kategorinin tanımına Tablo 2'de yer verilmiştir.
- c) *Analiz birimlerinin saptanması:* Bu çalışmada ele alınan analiz birimleri sözü edilen programlardaki kazanımlardır. Çalışmada kazanımların çevre bileşenlerine göre kategorize edilmesinde üç bağımsız fen eğitimi uzmanı rol almıştır. Uzmanların her bir bileşen için uyuşum yüzdeleri; 1992 için %92, 2006 için %78, 2013 için %79, 2018 için %78, 2015 için %86 ve 2022 için %94 olarak hesaplanmıştır. Bu uyuşum yüzdeleri verilerin güvenilirliği için oldukça yeterlidir. Kazanımların kategorilere göre nasıl analiz edildiğine yönelik örnek Tablo 2'de sunulmuştur.
- d) *Sayısallaştırma:* Doküman analizi ile hangi kazanımın hangi bileşene ait olduğu ve bunların ne sıklıkla ve oranda yer aldığını belirlemek amacıyla sayısallaştırılmış tablolar oluşturulmuştur. Sayısallaştırma işleminde çevre bileşenlerinin aynı yıla ait çevre içerikli kazanımlardaki yüzdesi hesaplanırken bulunan sonuçlar onda birler basamağına göre yuvarlanmıştır.

Verileri kullanma: Belirtilen yıllara ait öğretim programı kazanımlarının nasıl ele alınıp incelendiğine dair aşağıda bir örnek tablo 2 oluşturulmuştur. Bu tabloda çalışmada kullanılan çevre okuryazarlık bileşenleri ve bileşenlerin tanımları ayrıca kazanımda geçen ve bileşene atıf yapan anahtar kelimeler, kazanımdan örnek içeren bileşen-kazanım tablosu bilgilerine yer verilmiştir.

Tablo 2. Çevre Okuryazarlık Bileşeni ve Kazanım Tablosu

Çevre okuryazarlığı bileşenleri	Tanım	Kazanımlarda geçen anahtar kelimeler	Kazanımlardan Örnek
Çevre Farkındalığı	Çevre okuryazarlığı bileşenlerinden olan farkındalık, çevreye zarar vermeden yaşama bilinci (veya zihniyeti) olarak tanımlanabilir. Bireyin çevre ve çevre sorunlarına karşı sahip olduğu duyarlılıktır. Belirli bir konu hakkında tam olarak bilgi sahibi olmadan da bir bilinç sahibi olunabilir ve bu durum 'farkındalık' kavramı ile açıklanır. Örneğin, sigaranın zararları hakkında çok fazla bilgi sahibi olmadan da sigara kullanmak sağlığa zararlıdır sonucuna varılabilir.	*Fark eder	"F.4.6.1.2. Yaşam için gerekli olan kaynakların ve geri dönüşümün önemini fark eder". 2018 yılı Fen Bilgisi Öğretim Programı
Çevre Bilgisi	Çevre ve bununla ilgili sorunlara ilişkin temel bir bilgiye sahip olan; kavrama, uygulama, analiz ve sentez basamaklarına da ihtiyaç duyarak çevrenin özelliklerini tanımlayabilme ve çevre sorunlarının içeriklerini, nedenlerini ve sonuçlarını anlama, yorumlama, tartışma şeklinde kendini gösterir. Bilgi, doğa tarihi ve ekolojik bilgiyi, çevre konuları ve sorunları ile ilgili bilgiyi, sosyal-politik ve ekonomik bilgiyi içerir.	Açıklar, bilir, değerlendirir, tanımlar, gözlem yapar, gruplandırır, kavrar, vurgular, tahminde bulunur, sıralar, örnek verir, **Tartışır, İfade eder, Çıkarımda bulunur, Karşılaştırır, ***İrdeler, Sorgular	"7.5.1.1. Ekosistem, tür, habitat ve popülasyon kavramlarını tanımlar ve örnekler verir". 2013 yılı Fen Bilimleri Öğretim Programı)
Çevre Tutumu	Çevrenin korunması ve iyileştirmesinde gönüllü olarak harekete geçmeye inanış, motivasyon, sevgi, davranış niyeti olarak tanımlanabilir.	Duyarlılık edinir, sorumluluğunu geliştirir. Motivasyon. ****Özen göstermek	"7.3.5.4. Yakın çevresinde atık kontrolü sorumluluğunu geliştirir". 2018 yılı Fen Bilimleri Programı

Çevre Becerisi	Beceriler; sosyal grupların ve bireylerin çevresel sorunları veya sorunları belirleme ve çözüme becerileri edinmelerine yardımcı olmaktır. Çevresel bilgileri analiz edebilmek, sentezlemek ve değerlendirmek ve çevresel konuları çözümleyebilmek verileri toplama, çevresel sorunları tanımlama, çevresel sorunlara çözüm önerilerinde bulunma, proje tasarlama gibi yeteneklerdir.	Verileri analiz eder, verileri toplar çözüm önerisi sunar, proje tasarlar, deneyerek test eder, Tasarım yapar, proje geliştirir, üretir, **tartışır	"F.3.6.2.6. Doğal çevreyi korumak için araştırma yaparak çözümler önerir". 2018 yılı Fen Bilimleri Programı
Çevre Davranışı	Sosyal gruplara ve bireylere, çevresel sorunların veya konuların çözümüne yönelik çalışmalara her düzeyde aktif olarak katılma fırsatı sağlamaktır.	Aktif görev alır, hayata geçirir, tedbir alır, ***Özen göstermek	"F.3.6.2.2.Yaşadığı çevrenin temizliğinde aktif görev alır". 2018 yılı Fen Bilimleri Programı

Kazanımlar, çevre okuryazarlığı bileşenlerine göre ayrılırken Tablo 2' de verilen anahtar kelimelere göre kategorize edilmiştir. Ancak bazı anahtar kelimeler, farklı kazanımlarda farklı çevre okuryazarlık bileşenlerini ifade edebilmektedir. Tablo 2 incelendiğinde bazı anahtar kelimeler (yıldız şeklinde belirtilmiştir) aynı anda iki çevre bileşeni için kullanıldığı görülmektedir. İstisna olabilecek anahtar kelimeler ve neden istisna şeklinde değerlendirildiği aşağıda açıklamaya çalışılmıştır.

*Farkında olma ifadesi: 2018 yılı FÖP, "F.3.6.2.5. Doğal çevrenin canlılar için öneminin farkına varır" kazanımında birey, bilgi sahibi olmadan da çevrenin canlılar için önemli olduğu fikrine sahip olabileceği için bu kazanım çevresel farkındalık olarak ele alınırken, 2022 yılı "ÇEİD.6.1. Günlük hayatında istek ve ihtiyaçlarını karşılarken gelecek nesillerin de gereksinimlerini dikkate alarak hareket etmesi gerektiğini fark eder" kazanımında fark eder ifadesi bir farkındalık oluşturmaktan ziyade çevrenin korunması ve iyileştirmesinde harekete geçmeye yönelik bir motivasyon geliştirmeyi hedeflediğinden çevresel tutum olarak ele alınmıştır.

** Tartışma ifadesi: 2022 yılı "ÇEİD.1.6. Doğal dengeyi olumsuz etkileyecek davranışları güncel örnekler üzerinden tartışır" kazanımı örnekler üzerinden tartışma, o konu hakkında bilgi sahibi olmayı hedeflediği için bu kazanım çevresel bilgi okuryazarlık düzeyinde ele alınmıştır. 2022 yılı "ÇEİD.1.2. İnsan ve doğa arasındaki etkileşimin olumlu ve olumsuz yönlerini tartışır" kazanımlarında tartışma fiilinden kasıt insan ve doğa arasındaki olumlu ve olumsuz yönlerini bilmek olduğundan bu kazanım çevresel bilgi olarak ele alınırken, 2022 yılı "ÇEİD.6.3. Kaynakların sürdürülebilir kullanımının kalkınmaya etkisini araştırma verilerine dayalı olarak tartışır." kazanımında araştırma verilerine dayalı olarak bir tartışmadan bahsettiği için çevresel beceri olarak ele alınmıştır.

*** İrdelemek ifadesi: 2015 yılı "ÇEP.5.1.Sürdürülebilir kalkınma kavramını sürdürülebilir doğal kaynak kullanımı boyutu ile irdeler". İrdelemek fiiliyle bu kazanımda bir kavramın bilinmesi, açıklanması amaçlandığı için bu kazanım çevresel bilgi olarak ele alınmış olmasına rağmen "Geri dönüşüm sorunlarını irdeler ve çözüm fikirleri geliştirir." kazanımında irdelemek fiiliyle, çözüm fikirleri geliştirmek ön planda olduğundan bu kazanım çevresel beceri olarak değerlendirilmiştir.

*** Özen göstermek ifadesi: 2015 yılı “ÇEP.3.7. Çevre dostu tüketim maddelerini (gıda, kırtasiye ürünleri, oyuncak, giyecek, temizlik malzemeleri, kişisel bakım ürünleri vb.) kullanmaya özen gösterir”. 2018 yılı FÖP “F.4.6.1.1. Kaynakların kullanımında tasarruflu davranmaya özen gösterir.” kazanımlarında çözüme yönelik davranışları hedeflediği için çevresel davranış, 2018 yılı FÖP “F.7.4.5.4. Yakın çevresinde atık kontrolüne özen gösterir.” kazanımında ise motivasyon ve niyet gibi kavramlar ön planda olduğu için bu kazanım çevresel tutum olarak ele alınmıştır.

BULGULAR

Zorunlu fen bilimleri programlarında (1992, 2006, 2013, 2018) bulunan çevre içerikli kazanımların içerdiği çevre okuryazarlığı bileşenleri (ÇOB) yıllara göre nasıl farklılık göstermektedir?” araştırma sorusundan hareketle elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. 1992, 2006, 2013 ve 2018 Yılı Programlarının Toplam Kazanım Sayılarına Göre ÇOB Oranı

Yıl	Toplam Kazanım Sayısı	Çevre Kazanım Sayısı	Çevre Kazanım Oranı	Bileşenler	Bileşen Sayısı	Bileşen Oranı (Yüzde)
1992	1217	87	%7,15	Farkındalık	0	%0
				Bilgi	83	%95,4
				Beceri	3	%3,4
				Tutum	0	%0
				Davranış	1	%1,2
2006	600	22	%3,67	Farkındalık	1	%4,5
				Bilgi	12	%54,5
				Beceri	4	%18,2
				Tutum	2	%9,1
				Davranış	3	%13,6
2013	330	40	%12,12	Farkındalık	0	%0
				Bilgi	20	%50
				Beceri	15	%37,5
				Tutum	1	%2,5
				Davranış	4	%10
2018	305	38	% 12,46	Farkındalık	2	%5,3
				Bilgi	17	%44,7
				Beceri	15	%39,5
				Tutum	1	%2,6
				Davranış	3	%7,9

Tablo 3’te tüm sınıf toplamında kazanım sayıları, çevre içerikli kazanım sayıları ve çevre okuryazarlık bileşen sayı ve oranları verilmiştir. Tablo 3’e baktığımızda toplam kazanım sayısının en çok olduğu program, 1992 Fen Bilgisi programı, en az kazanım sayısı olan programın 2018 yılı Fen Bilimleri öğretim programına ait olduğu görülmektedir. Çevre kazanım oranı en fazla olan program, 2018 Fen Bilimleri öğretim programı, en az çevre kazanım oranı olan program ise 2006 Fen ve Teknoloji programı olduğunu görmekteyiz. 1992 Fen Bilgisi ve 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programında farkındalık bileşenine rastlanmamıştır. 2006 Fen ve Teknoloji Öğretim Programında ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında farkındalık, bilgi, beceri, tutum ve davranış bileşeni içerikli kazanımlar mevcuttur. Bunun haricinde tüm programlarda bilgi bileşen sayısı diğer bileşenlerin sayısından fazladır. Bilgi bileşenini en çok 1992 Fen Bilgisi Öğretim programında en az 2018 Fen Bilimleri Öğretim

Programındaki kazanımlarda görmekteyiz. Davranış içeren kazanım oranı en fazla 2006 Fen ve Teknoloji Öğretim Programında, en az 1992 Fen Bilgisi Programı'ndadır.

Seçmeli çevre eğitimi programlarında (2015, 2022) bulunan kazanımların içerdiği çevre okuryazarlığı bileşenleri yıllara göre nasıl farklılık göstermektedir? araştırma sorusundan hareketle elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Seçmeli Çevre Eğitimi Programlarındaki ÇOB Oranları Karşılaştırması

Yıl	Toplam Kazanım Sayısı	Çevre Kazanım Sayısı	Çevre Kazanım Oranı	Bileşenler	Bileşen Sayısı	Bileşen Oranı (Yüzde)
2015	38	38	%100	Farkındalık	1	%2,6
				Bilgi	28	%73,6
				Beceri	3	%7,8
				Tutum	0	%0
				Davranış	6	%15,8
2022	34	34	%100	Farkındalık	7	%20,6
				Bilgi	18	%52,9
				Beceri	7	%20,6
				Tutum	2	%5,9
				Davranış	0	%0

Tablo 4 incelendiğinde 2015 seçmeli çevre eğitimi programında bulunan toplam 38 kazanımın 28 tanesi bilgi bileşeni, 6 tanesi davranış bileşeni, 3 tanesi beceri bileşeni, 1 tane de farkındalık bileşeninden oluşmaktadır. 2015 seçmeli çevre eğitimi programlarında tutum bileşeni içeren kazanıma rastlanmamıştır. 2022 seçmeli çevre eğitimi programında ise 34 kazanım vardır. Bunlardan 18 tanesi bilgi bileşeni, 7 tanesi farkındalık bileşeni, 7 tanesi beceri, 2 tane de tutum bileşeni içermektedir. 2022 seçmeli çevre eğitimi programlarında ise davranış bileşeni içeren kazanıma rastlanmamıştır.

Zorunlu fen bilimleri programlarında ve seçmeli çevre eğitimi programlarında bulunan kazanımların içerdiği çevre okuryazarlığı bileşenleri nasıl farklılık göstermektedir? araştırma sorusundan hareketle elde edilen bulgular Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Zorunlu Fen Bilimleri ve Seçmeli Çevre Eğitimi Programlarındaki ÇOB Oranları Karşılaştırması

	Toplam Çevre Kazanım Sayısı	Çevre Kazanım Oranı	Bileşenler	Bileşen Sayısı	Bileşen Oranı (Yüzde)
Fen Bilimleri Programları	187	%7,63	Farkındalık	3	%1,6
			Bilgi	132	%70,6
			Beceri	37	%19,8
			Tutum	4	%2,1
			Davranış	11	%5,9
Çevre Eğitimi Programları	72	%100	Farkındalık	8	%11,1
			Bilgi	46	%64
			Beceri	10	%14
			Tutum	2	%3
			Davranış	6	%8

Zorunlu derslerde çevreyle ilgili toplam 187 tane kazanım vardır. Bu da tüm kazanımların %7,63'ü demektir. Seçmeli derslerde ise toplamda 72 tane kazanım vardır. Bunların hepsi çevreyle ilgilidir. Bu veriler üzerinden çevre okuryazarlığıyla ilgili her bileşenin oranı hesaplanmıştır. Zorunlu çevre programıyla seçmeli çevre programı arasındaki bileşenler tek tek incelendiğinde; zorunlu programlardaki farkındalık bileşeni %1,6 iken seçmeli derslerde %11,1 hesaplanmıştır. Farkındalık bileşeni seçmeli derslerde fazla olduğu görülmektedir. Bilgi bileşeni zorunlu derslerde %70,6, seçmeli derslerde %64'tür. Bilgi bileşenin zorunlu derslerde daha fazla olduğu görülmektedir. Beceri bileşeni zorunlu derslerde %19,8, seçmeli derslerde ise %14'tür. Beceri bileşenin zorunlu derslerde daha fazla olduğu görülmektedir. Tutum bileşeni zorunlu derslerde %2,1, seçmeli derslerde %3 olarak hesaplanmıştır. Davranış bileşeni zorunlu derslerde %5,9, seçmeli derslerde %8 hesaplanmıştır. Davranış bileşenin zorunlu derslerde fazla olduğu görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, ortaokul ulusal zorunlu fen ve seçmeli çevre programlarında bulunan kazanımların çevre okuryazarlığının hangi bileşenlerini içerdiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda incelenen altı farklı yıla ait programın dördü ulusal fen eğitimi programı olarak karşılaştırılmıştır. İki ise ulusal seçmeli çevre eğitimi programı olarak karşılaştırılmıştır. Son olarak fen ve çevre programlarının da kendi aralarında karşılaştırılması yapılmıştır. Yapılan karşılaştırmalar neticesinde ulaşılan sonuçlar ve bu sonuçların tartışılması bu bölümde sunulmuştur.

Ulusal Programlardaki çevre içerikli kazanımların çevre okuryazarlığı bağlamında incelendiğinde çıkan sonuçlar problemlere cevap oluşturacak şekilde aşağıda sunulmuştur. 1992 yılına ait toplam kazanım sayısı 1217 tanedir. Bu kazanımların 87 tanesi çevreyle doğrudan ilişkili kazanım olduğu belirlenmiştir. 87 tane kazanım çevre okuryazarlığı bileşenlerinden; farkındalık, bilgi, beceri, tutum ve davranış bileşenlerine göre gruplandırıldığında; 83 tane kazanımın bilgi bileşeni düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Dolayısıyla 1992 Fen Bilgisi programındaki çevre ile ilgili kazanımların %95,4 oranında bilgi içerikli kazanımlar olduğu saptanmıştır. Diğer bileşenlerin durumuna baktığımızda; 3 tane kazanımın beceri ve sadece 1 tane kazanımın davranış düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Farkındalık ve tutum bileşenleri ise bu programdaki çevreyle ilgili kazanımlarda bulunmamaktadır. Çevre okuryazarlığının nihai hedefi gözle görülebilen davranış değişikliğidir. Bu bağlamda çevre okuryazarlığından kasıt, çevreye karşı olumlu davranış geliştirmektir. Dolayısıyla da çevre okuryazarlığının en önemli göstergesi, programlarda veya ders kitaplarında öğrencileri "davranış" bileşenine yönlendirecek katılım ve eylem ağırlıklı içeriğe yer vermektir (Akınoğlu ve Sarı, 2009; Arnon vd., 2015; Disinger ve Roth, 1992; Erdoğan vd., 2009; Yücel ve Özkan, 2013). 1992 Fen bilgisi programının çevreyle ilgili kazanımlarına baktığımızda sadece %1,2 oranında davranış bileşeni içermesi göstermektedir ki, 1992 programı çevre okuryazarlığının nihai hedefine ulaşmada yetersiz kalmıştır. 1992 programı bilgi bileşeni ağırlıkta bir program olma özelliği taşımaktadır.

2006 Fen ve Teknoloji Öğretim Programında yer alan toplam kazanım sayısı 600'dür. Bu kazanımların 22 tanesi çevreyle doğrudan ilişkili kazanım olarak belirlenmiştir. Bu kazanımlar çevre okuryazarlığı bileşenlerine göre gruplandırıldığında; 1 tane kazanımın farkındalık bileşeni, 12 tanesinin bilgi bileşeni düzeyinde olduğu, 4 tane kazanımın beceri, 2 kazanımın tutum ve 3 tane kazanımın davranış bileşenini içerdiği sonucuna varılmıştır. Bilgi bileşeni

yüzdesi %54,5, davranış bileşeni ise %13,6 oranında hesaplanmıştır. Beceri, tutum, farkındalık en önemlisi davranış bileşenleri programdaki bilgi bileşeninin oldukça gerisinde kalmıştır. 2006 Fen ve Teknoloji programı diğer programlara kıyasla davranış bileşenini en fazla barındıran programdır. Ancak programdaki çevreyle ilgili kazanımları incelediğimizde, programda davranış bileşeni her ne kadar diğer programlardan fazla oranda olsa da kendi içinde bilgi bileşeninin diğer bileşenlerden fazla olduğu görülmektedir. Tanrıverdi (2009) de yaptığı çalışmada, aynı ilköğretim programlarını incelemiş ve sonuçta içerilen tüm kazanımların bilgi yönünün ağırlıkta olduğu sonucuna varmıştır.

2013 Fen Bilimleri öğretim programında toplam kazanım sayısı 330 tanedir. Bu kazanımların 40 tanesi çevreyle doğrudan ilişkili kazanımlardır. Yüzde olarak bakıldığında 2013 Fen Bilimleri öğretim programında çevreyle doğrudan ilgili kazanımların oranı %12,12'ye denk gelir. Çevreyle ilgili kazanımların yarısının bilgi seviyesinde olduğu, 15 tane kazanımın beceri, 1 tane kazanımın tutum, 4 tane kazanımın davranış düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Bu programda farkındalık bileşeni düzeyinde kazanım görülmemiştir. Davranış düzeyinde kazanım oranı %10 olarak hesaplanmıştır.

2018 Fen Bilimleri öğretim programında toplam kazanım sayısı 305 tanedir. Bu kazanımların 38 tanesi yani %12,46'sı çevreyle doğrudan ilişkili kazanımlardır. Çevreyle ilgili kazanımların 2 tanesi farkındalık, 17 tanesi bilgi bileşeni düzeyinde olduğu, 15 tane kazanımın beceri, 1 tanesinin tutum, 3 tane kazanımın davranış düzeyinde olduğu sonucuna varılmıştır. Programın %44,7'sinin bilgi, %7,9'unun davranış bileşenini içerdiğini görmekteyiz. 2018 Fen Bilgisi Programında 2013 yılı Programına yakın bulgular elde edilmiştir. Her ne kadar 1992 Fen Bilgisi Öğretim programına göre bilgi bileşeninin oranının azaldığı görülse de bu program için de yarıya yakınının bilgi seviyesinde kaldığı, tutum ve davranış bileşenlerine çok az yer verildiği söylenebilir. Turan ve Koç (2021) 2018 yılı Fen Bilimleri programı ile 2018 sosyal bilgiler programını çevre eğitimi açısından incelediği çalışmada TIMSS (Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması) sınavında en düşük puanın genellikle çevre eğitimi ile ilgili üst düzey düşünme becerisine ihtiyaç duyulan sorulardan alındığını belirtmiştir. Bu sonuç, programlarda yer alan çevre okuryazarlık bileşenlerinin bilgi seviyesinde kalmasıyla, beceri ve davranış gibi bileşen içeren kazanım sayısının az olmasıyla bağlantılıdır. Araştırmacı da tam bu sebepten, öğretim programlarında bulunan kazanımların, merkezi sınavlarda çevreyle ilgili soruların, ders kitaplarında yer alan çevreyle ilgili etkinliklerin hangi bilişsel düzeyde yer aldığını araştıran bir çalışmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmiştir.

Tüm zorunlu programlardan 1992 Fen Bilgisi Öğretim Programında farkındalık ve tutum bileşenlerine, 2013 Fen Bilimleri Öğretim Programında bulunan çevre içerikli kazanımlardan farkındalık bileşenine yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. 2006 Fen ve Teknoloji Öğretim Programında ve 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programında farkındalık, bilgi, beceri, tutum ve davranış bileşeni içerikli kazanımlar mevcuttur. Bunun haricinde tüm programlarda bilgi bileşeni ağırlıkta kazanımların olduğu, bilgi bileşenine en çok 1992 Fen Bilgisi Öğretim programında en az 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programındaki kazanımlarda yer aldığı görülmektedir. Davranış bileşeni içerikli kazanım oranı ise en fazla 2006 Fen ve Teknoloji Öğretim Programında en az 1992 Fen Bilgisi Programında yer verilmiştir.

İncelenen dört program karşılaştırıldığında; çevre içerikli kazanımların 1992'den 2006 yılına geçildiğinde düştüğü, ancak 2013 ve 2018 yıllarında programların tüm kazanımlarına oranla artış gösterdiği tespit edilmiştir. Haliloğlu (2019) da çalışmasında 2013 ve 2018 fen bilimleri programlarından 2018 programında daha fazla çevre içerikli kazanım olduğunu

tespit etmiştir. Bu sonuç çevre konularının fen programlarında daha çok yer alması nedeniyle olumlu olarak yorumlanmıştır. Nitekim pek çok çalışmada “çevre eğitime” öğretim programlarında daha çok yer verilmesine yönelik öneriler bulunmaktadır (Akınoğlu ve Sarı, 2009). Bununla birlikte programlarda 1992’den 2018’e kadar çevre bilgisi bileşeni oranında azalma olduğu tespit edilmiştir. Bu azalmanın diğer bileşenlerden özellikle çevre becerisi bileşenine doğru kaydığı, dolayısıyla bilgi bileşeni yıllar içinde azalırken beceri bileşeninin arttığı görülmüştür. Bu değişim, fen programlarının yıllar içerisinde daha çok beceriye odaklanması ile açıklanabilir (Demir ve Yalçın 2012; Erten, 2004). Nitekim, Özcan ve Koştur (2019) çalışmalarında 2018 fen programındaki kazanımların çoğunlukla bilgi ve beceriyi içerdiği, ancak *günlük yaşam sorunlarına ilişkin sorumluluk almak* gibi eyleme dönük kazanımlara ve *çevresine karşı ilgi ve merak uyandırmak, tutum geliştirmek* gibi duyuşsal kazanımlara çok az yer verildiğini tespit etmişler, bunun yetersiz olduğunu belirtmişlerdir. Araştırmacılar bu sonucu fen programındaki kazanımların tümü için yapmışlardır. Bu sonuç çevre kazanımları için yapılan bizim çalışmamızla da benzerlik göstermektedir. Çevre bilgisinin değeri diğer tüm bileşenlerin oluşması için de önemlidir ve göz ardı edilemez (Khelifa ve Mahdjoub, 2021; Leitão vd., 2022), ancak tüm çevre okuryazarlığı bileşenlerinin uygun bir dağılımda olabilmesi için yine de bilginin kazanımlarda beceri, davranış, tutum gibi alanları geliştirmesi için kullanılması gerektiği düşünülmektedir.

2015 Çevre Eğitimi Öğretim Programı 6, 7 ve 8. sınıflar için seçmeli olarak hazırlanmıştır ve tamamı çevreyle ilgili 38 kazanım içermektedir. Bu kazanımlar çevre okuryazarlığı bileşenleri açısından irdelendiğinde 1 tane kazanımın farkındalık, 28 tane kazanımın bilgi, 3 tane kazanımın beceri ve 6 tane kazanımın davranış bileşeni içerdiği sonucuna varılmıştır. Tutum bileşeni içeren kazanıma rastlanmamıştır. Seçmeli bu programda bilgi bileşeni oranı %73,6 olarak hesaplanmıştır. Bu oran bize seçmeli ders olan çevre eğitimi dersi programı kazanımlarının bilgi düzeyinde kaldığını göstermektedir.

2022 seçmeli Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Öğretim Programında bulunan 34 kazanımdan 7 tanesi farkındalık, 18 tanesi bilgi, 7 tanesi beceri ve 2 tanesi tutum bileşenini içermektedir. Davranış bileşeni düzeyinde kazanıma rastlanmamıştır. Çinikaya ve Dere (2023a) yaptıkları çalışmada bu sonuçlara benzer sonuçlar elde etmişlerdir. Günümüzde artan çevre sorunlarına baktığımızda davranış bileşeni yukarıda belirtildiği üzere çevre okuryazarlığı için ciddi önem arz etmekteyken böyle bir sonuç bize seçmeli programların da gözden geçirilmesi gerektiğini göstermektedir. Nitekim, Çinikaya ve Dere (2023b), yapmış olduğu çalışma bu sonuçları desteklemektedir. Çinikaya ve Dere (2023b), Tiflis Bildirgesi ve BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programına Yansımaları adlı çalışmalarında 2022 yılı programdaki kazanımları, Tiflis bildirgesinde yer alan çevre okuryazarlık bileşenlerine göre analiz etmişlerdir. Yaptıkları analiz sonucunda kazanımların en çok bilgi en az ise katılım düzeyinde olduğu sonucuna varmışlardır. 2022 Çevre ve İklim Değişikliği Ders program kazanımlarının öğrencinin aktif katılımını desteklemediğini bu sebeple programın aktif katılımını artıracak kazanımlar eklenmesi gerektiğini öne sürmüşlerdir.

İki seçmeli program karşılaştırıldığında; 2015 Çevre Eğitimi Öğretim Programında tutum, 2022 Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Öğretim Programında ise davranış bileşenini içeren kazanımlara yer verilmediği görülmüştür. Bu sonuç, çalışma için önemli bir değer taşımaktadır. 2022 programında 2015 programına göre beceri bileşenine daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Bu sonuç, Dere ve Çinikaya (2023b), 2015 Çevre Eğitimi ve 2022

Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği programlarının çeşitli boyutlar açısından karşılaştırılması isimli çalışmada da yer almıştır. 2015 Çevre Eğitimi programında, 2022 Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Öğretim programına göre daha fazla kazanım olmakla birlikte, bilgi bileşeni içeren kazanım oranı 2015 Çevre Eğitimi Öğretim Programında %73,6 iken, 2022 Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Öğretim Programında bilgi bileşeni ise 52,9'dur. Burada bilgi bileşenindeki azalmanın farkındalık ve beceri bileşenlerine doğru kaydığı ve bu iki bileşenin arttığı görülmüştür.

Zorunlu fen bilimlerinin çevreyle ilgili kazanım sayısı 187, oranı ise %7,63 olarak belirlenmiştir. Seçmeli çevre eğitimi programında ise 72 tane çevreyle ilgili kazanım vardır. Bu kazanımların hepsi doğrudan çevreyle ilgili kazanımlardır. Zorunlu fen bilimlerinin 187 tane çevreyle ilgili kazanımının 132 tanesi yani %70,6 gibi büyük bir kısmı bilgi bileşeni içermektedir. Seçmeli çevre programındaki 72 tane çevreyle ilgili kazanımların 46 tanesi yani %64'ü bilgi bileşeni içermektedir. Zorunlu Fen Bilimleri programında farkındalık bileşeni %1,6, seçmeli çevre eğitimi programında %11,1'dir. Dolayısıyla zorunlu programda daha az farkındalık bileşenine yer verilmiştir. Beceri bileşeni zorunlu fen programında %19,8 seçmeli derslerde %14 yer verilmiştir. Bu da gösteriyor ki beceri bileşenine zorunlu derslerde daha fazla yer verilmiştir. Zorunlu Fen Bilimleri programında tutum bileşeni içeren kazanım sayısı 4 iken seçmeli çevre dersinde 2 tane kazanıma yer verilmiştir. Zorunlu Fen Bilimleri programında davranış bileşeni içeren kazanım sayısı 11 iken seçmeli çevre dersinde 6 tane kazanıma yer verilmiştir. Bu sonuçlar göstermektedir ki her iki program türünde de ağırlıkla çevre okuryazarlığının bilgi bileşeni verilmiştir.

Tüm programlar göz önünde bulundurulduğunda yıllar içinde programlarda çevre okuryazarlığının gelişimi için beceri bileşeninin artmasından dolayı ilerleme olduğu düşünülürken birlikte bu ilerlemenin tutum ve davranış bileşenlerinde gerçekleşmemesi nedeniyle geline noktanın yetersiz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Erten vd. (2022) çalışmalarında, Türkiye (2018 yılı), Kanada (2007 yılı) ve Amerika Birleşik Devletleri, Nebraska Eyaleti'nin (2011 yılı) fen öğretim programlarında 5, 6, 7 ve 8.sınıf düzeylerindeki çevre eğitimi içerikli kazanımları karşılaştırmışlardır. Çalışma sonucunda 2018 yılına ait fen bilimleri öğretim programının daha da zenginleştirilmesi için çalışmalara başlanması yönünde önerilerde bulunulması bizim çalışmamızda ulaşılan sonuçlarla tutarlıdır.

Yapılan diğer çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmektedir. Erdoğan vd. (2012) yaptıkları çalışmada okulöncesi programlarının her ikisinde de bilgi ile ilgili kazanımlara daha ağırlık verildiği sonucuna ulaşmıştır. Öz Aydın ve diğerleri (2022) okul öncesinden liseye programların kazanımlarını incelemiş ve programların kazanımlarının yaklaşık yarısının bilgi kategorisine ait olduğunu tespit etmişlerdir. Eğer, çevre okuryazarlığı bileşenlerinden davranış bileşeni öğrenciye kazandırılmak isteniyorsa programların kazanımlarının düzenlenmesi gerektiğini önermişlerdir.

Bu çalışmada elde edilen "programlarda bilgi bileşeninin fazlalığı ve davranış bileşenin azlığı" sonucu ile birlikte ulaşılan diğer bir sonuç; duyuşsal alanlara yönelik tutum bileşenin de çok az olmasıdır. Alzobean (2020) yaptığı çalışmada ortaokul fen programında daha çok bilgi ve beceriye daha az davranışa yer verildiğini, duyuşsal alana ise hiç yer verilmediğini ortaya koymuştur. Alzobean çalışmasını Suudi Arabistan'da yapmış olmasına rağmen bizim çalışmamızın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Farklı ülkelerle yapılan diğer çalışmalarda da benzer şekilde; Erdoğan ve diğerlerinin (2009) yaptığı çalışmada Bulgaristan ve Türkiye programlarının her ikisinde de çevre bilgi bileşenine çokça vurgu yapılırken, diğer bileşenlere

daha az önem verildiği ortaya konmuştur. Kıyıcı ve Yiğit (2022) çalışmasında Brezilya ve Türkiye programlarını karşılaştırmış ve her iki ülkede de bilgi seviyesindeki kazanımların fazla olduğu, davranış seviyesinde kazanımların ise çok az olduğu sonucuna varmışlardır. Türkiye'deki programların yetersiz kaldığı noktasına dikkat çekmişlerdir. Srbinovski ve diğerleri (2010) çalışmalarında, Türk ve Makedon okullarındaki fen eğitimi müfredatındaki kazanımları çevre okuryazarlığı bileşenlerine göre incelemiş ve iki ülke için de çevre okuryazarlığı bileşenlerinden en çok bilgiye, daha az beceriye ve tutumlara ve çok az çevreye karşı sorumlu davranışa önem verildiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar da maalesef çevre okuryazarlığının küresel olarak istenilen düzeyde olamadığının kanıtı niteliğindedir.

Her ne kadar çevre okuryazarlığı bileşenlerinin birbirini olumlu yönde etkilediği belirtilse de (Sontay vd., 2015) bu etkileşimin bileşenlerin orantılı bir şekilde programlarda yer alması ile verimli hale geleceği düşünülmektedir. Yapılan çalışmalar ve bu çalışma göstermektedir ki çalışmaya konu olan yıllardaki çevre içerikli kazanımların çok büyük kısmı çevre okuryazarlık bileşenlerinden bilgi bileşeni düzeyindedir. Olması gereken ise öğrencilerin sorumlu çevre davranışını oluşturabilmesidir (Roth,1992). Başka bir araştırma da öğrencilerin çevre okuryazarlığının çevreye yönelik sorumlu davranış ve tutumlarını geliştirmesiyle gelişebileceğini öne sürmüştür (Akçadağ ve Çobanoğlu, 2020). Çevre okuryazarlığın nihai hedefi, aktif katılım yani davranıştır. Çevrenin korunmasında çevreye karşı sorumluluk bilinciyle hareket eden, aktif olarak görev alan, eleştirel düşünebilen bireylere ihtiyaç vardır. Bu da ancak çevre eğitimiyle mümkün olabilmektedir. Yere çöp atmaması gerektiğini bilen toplumdaki yere çöp atmayan hatta içinde bulunduğu topluma bu yönde öncülük eden bireylere ihtiyaç duyulmaktadır. Bunun için de programlardaki çevre kazanımlarının bu yönde geliştirilmesi gerekmektedir. Yetersiz düzeyde davranış kazanımlarının olması yeni bir öğretim modeline geçilmesi gerektiği anlamına gelmektedir (Hungerford ve Volk, 1990). Çevre programlarında bu hedefin temel alınması gerekliliği literatürden çıkan sonuçlar arasındadır (Bknz. Erdoğan vd., 2012). Buradan hareketle kullanılmakta olan 2018 ulusal Fen Bilimleri Öğretim Programının da yenilenmesi gerektiği düşünülmektedir. Çevre okuryazarlığının etkin bir şekilde yürütülebilmesi için kazanımların bilgi bileşeninden farkındalık, tutum, beceri ve özellikle davranış bileşenine doğru eksen değiştirmesi önerilmektedir. Bununla birlikte kazanımlarda sadece nicelik veya yüzeysel bir davranış artışının olması desteklenmemekte, örneğin çevre davranışını içeren bir kazanımın içerik olarak özellikle aktif katılım ve birlikte hareket bilincine vurgu yapan kazanım olacak şekilde sayı ve niteliğinin artırılması önerilmektedir. Beceri bileşeninde daha anlaşılır ve öğrencileri çevreyle ilgili eleştirel, yaratıcı, bilişüstü düşünmeye sevk eden içeriği önemsemekte, çevreyi sevdiren ve her hareketin çevre üzerindeki etkisini hissettiren kazanımların olmasını, çevrenin korunmasında aktif olarak görev yapabilen bireyler yetiştirmeyi amaçlayan kazanımlar eklenmesini önermekteyiz. Kazanımların çevre etiği kapsamında çevresel vicdan temeliyle hazırlanması ve böylece çevre sorunlarının oluşmasına imkân bırakmayan, var olan çevre sorunlarıyla baş edebilen ve sorunları çözerek daha temiz bir dünyaya uyanan bireylerin geleceğe bırakılabileceği düşünülmektedir.

Son olarak; 2018 programı yapılandırmacı ve öğrenci merkezli yaklaşımla öğrencilere sunulan bir program olma özelliği taşımakla beraber özellikle çevre okuryazarlığı bağlamında geliştirilmeli durumdadır. Seçmeli Çevre dersi 2022 yılı öğretim programında davranış bileşeninin olmaması dikkate alınması ve geliştirilmesi gereken bir noktadır. Bu nedenle ilerleyen süreçte mevcut programın yenilenmesi gerekebilmektedir. Programlar yenilenirken çevre davranışı ve çevre tutumu içeren kazanım sayısı ve niteliği artırılabilir. Çevre

kazanımları bilgi içeren ancak o bilginin diğer bileşenlerde kullanıldığı ve dolayısıyla diğer bileşenlerin vurgulandığı kazanımlar şeklinde düzenlenmelidir.

KAYNAKÇA

- Alzobeany, A. (2020). A Content Analysis of Environmental Literacy in the Middle and High School Science Curriculum. *Journal of Education Sohag UNV*, 79(79), 1827-1862. <https://doi.org/10.21608/edusohag.2020.115079>
- Akçadağ, Ç.K., & Çobanoğlu, E.O. (2020). Sınıf dışı öğretim ile öğrencilerin çevre okuryazarlıklarının geliştirilmesi: Fen Bilimleri Dersi 7. sınıf "İnsan ve Çevre" Ünitesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(4), 1834-1852.
- Akıllı, M., & Genç, M. (2015). Ortaokul öğrencilerinin çevre okuryazarlığı alt boyutlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 5(2), 81-97.
- Aknoğlu, O. & Sarı, A. (2009). İlköğretim programlarında çevre eğitimi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 30(30), 5-29.
- Arnon, S., Orion, N., & Carmi, N. (2015). Environmental literacy components and their promotion by institutions of higher education: An Israeli case study. *Environmental Education Research*, 21(7), 1029-1055. <https://doi.org/10.1080/13504622.2014.966656>
- Bailey, K. (2008). *Methods of social research*. Simon and Schuster.
- Benzer, E. (2010). Proje Tabanlı Öğrenme Yaklaşımıyla Hazırlanan Çevre Eğitimi Dersinin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Çevre Okuryazarlığına Etkisi. (Doktora tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Bowen, G.A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>.
- Coyle, D. (2015). *GDP: A brief but affectionate history-revised and expanded edition*. Princeton University Press.
- Demir, E., & Yalçın, H. (2014). Türkiye'de çevre eğitimi. *Türk Bilimsel Derlemeler Dergisi*, 2, 7-18.
- Demirezen, S., & Kaya. (2022). Sosyal bilgiler ve fen bilimleri öğretim programı ve ders kitaplarında çevre konuları. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 240-265. <https://doi.org/10.52974/jena.1200514>
- Dere, İ., & Çinikaya, C. (2023a). 2015 çevre eğitimi ve 2022 çevre eğitimi ve iklim değişikliği programlarının çeşitli boyutlar açısından karşılaştırılması. *International Journal of Geography and Geography Education (IGGE)*, 49, 80-96. <https://doi.org/10.32003/igge.1255007>
- Dere, İ., & Çinikaya, C. (2023b). Tiflis Bildirgesi ve BM 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçlarının Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi Öğretim Programına yansımaları. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 13(1), 1343-1366, <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1218188>
- Disinger, J.F. & Roth, C.E. (1992). Environmental literacy. *ERIC/CSMEE Digest*. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351201.pdf>
- Erdoğan, M., Kostova, Z., & Marcinkowski, T. (2009). Components of environmental literacy in elementary science education curriculum in Bulgaria and Turkey. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 5(1), 15-26. <https://doi.org/10.12973/ejmste/75253>

- Erdoğan, M., Bahar, M., Erdaş, E. & Uşak, M. (2012). Environmental education in 2002 and 2006 early childhood curriculum. *Educational Sciences: Theory & Practice, Special Issue*, 3259-3272.
- Erten, S. (2004). Uluslararası düzeyde yükselen bir değer olarak biyolojik çeşitlilik. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 1-10.
- Erten, S., Köseoğlu, P. & Bilge, G.Ö.K. (2022). Fen Öğretim Programlarında Çevre Eğitimi: Türkiye, Kanada, Amerika Örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 220-246. <https://doi.org/10.21764/mauefd.1019038>
- Fang, WT., Hassan, A., & LePage, B.A. (2023). Environmental literacy. In: *The living environmental education. Sustainable development goals series*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-19-4234-1_4
- Haliloğlu, A. (2019). 2013 ve 2018 Ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programlarında çevre içerikli kazanımların karşılaştırılması. (Tez Nu. 594819) [Yüksek lisans tezi, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezi.
- Hungerford, H.R. & Volk, T.L. (1990). Changing learner behavior through environmental education. *The Journal of Environmental Education*, 21(3), 8-21. <https://doi.org/10.1080/00958964.1990.10753743>
- Huston, A. (2016). The impact of environmental education on environmental literacy and motivation in urban communities. *School of Education and Leadership Student Capstone Theses and Dissertations*. 4189. https://digitalcommons.hamline.edu/hse_all/4189
- Görmüş, S. (2019). Çevre Okuryazarlığı: Türkiye'deki peyzaj mimarlığı öğrencileri üzerine bir değerlendirme ve değerlendirme. *Eğitim ve Gelecek Dergisi*, 15, 105-117.
- Greenfield, G. (21 Agu 2022). What is the importance of environmental literacy in our society? <https://sigmaearth.com/importance-of-environmental-literacy-in-society/>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., & Taşgın, A. (2015). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma: Teorik Çerçeve-Pratik Öneriler 7 Farklı Nitel Araştırma Yaklaşımı-Kalite ve Etik Unsurlar. Seçkin Yayıncılık.
- Gülersoy, A. E., Yener, H., Turgut, T. ve Özşahin D. M. (2021). Kaos Çağında İdeal Bir Çevre Eğitimi Politikası İçin Bazı Öneriler. *Turkish Studies*, 16(5).
- Karatekin, K. (2012). Environmental literacy in Turkey primary schools social studies textbooks. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 3519-3523. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.096>
- Karimzadegan, H. & Meiboudia, H. (2012). Exploration of environmental literacy in science education curriculum in primary schools in Iran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 46, 404-409. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.05.131>
- Khelifa, R. & Mahdjoub, H. (2021). EcoDragons: A game for environmental education and public outreach. *MPDI: Insects*, 12, 776. <https://doi.org/10.3390/insects12090776>
- Kıyıcı, F.B., & Yiğit, E. (2023). Fen bilimleri dersi öğretim programında yer alan çevre kazanımlarının incelenmesi: Brezilya ve Türkiye karşılaştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 13(1), 593-605. <https://doi.org/10.24315/tred.1067454>
- Leitão, R., Maguire, M., Turner, S., Arenas, F. & Guimarães, L. (2022). Ocean literacy gamified: A systematic evaluation of the effect of game elements on students' learning experience. *Environmental Education Research*, 28(2), 276-294. <https://doi.org/10.1080/13504622.2021.1986469>
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (1992). Fen Bilgisi Öğretim Programı. *Tebliğler Dergisi*, 53(2365), Ankara.

- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2005). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı Kılavuz Kitabı (6, 7, 8. Sınıflar). Ankara.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Fen Bilimleri Öğretim Programı. Ankara.
- MEB (Millî Eğitim Bakanlığı) (2008). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) Fen Bilimleri Öğretim Programı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2015. Ortaokul Çevre Eğitimi Dersi Öğretim Programı. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı 2022. Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği Dersi (6, 7 veya 8. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara.
- Nassereddine, S.S. (2022). An analysis of the environmental issues and environmental literacy components presented by the lebanese national elementary science textbooks. Lebanese American University, EDU 499. https://laur.lau.edu.lb:8443/xmlui/bitstream/handle/10725/13779/EDU499_Sana_Nassereddine_Spring2022.pdf?sequence=1
- Öz Aydın, S., Ekersoy, S. & Özkan, B. (2022). Türkiye’de eğitim ve öğretim programları, çevre okuryazarlığının gerçekleştirilmesini ne kadar desteklemektedir? Yaşadıkça Eğitim, 36(1), 66-89. <https://doi.org/10.33308/26674874.2022361354>
- Özbuğutu, E. (2021). 2018 İlköğretim ve ortaöğretim programlarında çevre konusunun yeri. Ekev Akademi Dergisi, (86), 249-268.
- Özcan, H., & Koştur, H. İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. Trakya Eğitim Dergisi, 9(1), 138-151. <https://doi.org/10.24315/tred.469584>
- Prihantoro, C.R. (2015). The perspective of curriculum in Indonesia on environmental education. International Journal of Research Studies in Education, 4(1), 77-83. <https://doi.org/10.5861/ijrse.2014.915>
- Roth, C. E. (1992). Environmental Literacy: Its roots, evolution, and directims in the 1990s. ERIC No: ED348235. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED348235.pdf>
- Shahzadi, U., Koul, R. B., Haq, M. N. U., & Arshad, M. (2022). Attitude, behavior and responsibility to environmental literacy in education organization: A quantitative assessment. Indian Journal of Economics and Business, 21(1), 709-716.
- Simmons, D. (1995). The NAAEE Standards Project: Papers on the Development of Environmental Education Standards, North American Association for Environmental Education, 53-58. ERIC No: ED406177, <https://eric.ed.gov/?id=ED406177>
- Sontay, G., Gökdere, M., & Usta, E. (2015). A comparative investigation of sub-components of the environmental literacy at the secondary school level. Journal of Turkish Science Education, 12(1), 19-28. <https://doi.org/10.12973/tused.10130a>
- Srbinovski, M., Erdogan, M. & Ismaili, M. (2010). Environmental literacy in the science education curriculum in Macedonia and Turkey. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2(2), 4528-4532. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.725>
- Stanišić, J. & Maksić, S. (2014). Environmental education in Serbian primary schools: Challenges and changes in curriculum, pedagogy, and teacher training. The Journal of Environmental Education, 45(2), 118-131. <https://doi.org/10.1080/00958964.2013.829019>
- Tanrıverdi, B. (2009). Sürdürülebilir Çevre Eğitimi Açısından İlköğretim Programlarının Değerlendirilmesi. Eğitim ve Bilim Dergisi, 34(151), 89-103.

- Turan, S., & Koç, A. (2021). Fen bilimleri ve sosyal bilgiler öğretim programlarının çevre eğitimi açısından değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 178-195. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2021.07.02.004>
- Ulfah, M., Suyanto, S., & Aminatun, T. (2020). The completeness of environmental literacy aspects studied in the articles published in several countries. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 6(1), 75-82. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v6i1.10813>
- Ulutaş, B. (2021). Doküman Analizi. İçinde: Nitel Araştırma: Yöntem, Teknik Analiz ve yaklaşımları. Eds. Fatma Nevra Seggie, Yasemin Bayyurt. 287-305. 3. Baskı, Anı Yayıncılık.
- UNESCO (1978). Intergovernmental Conference on Environmental Education, Tbilisi, USSR, 14-26 October 1977: Final report. Document code: ED/MD/49. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000032763>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, E. Ö. & Özkan, M. (2013). 2013 Fen bilimleri programının 2005 Fen ve teknoloji programıyla çevre konuları açısından karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(1), 237-266.

Okul Öncesinde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi Kullanımına Yönelik Bibliyometrik Haritalama Analizi*

Naciye DUMAN¹

Faruk ARICI²

Özet

Son yıllarda teknolojinin gelişmesiyle birlikte, artırılmış gerçeklik (AG) teknolojisi eğitim alanında yaygın olarak kullanılmaya başlanmıştır. Eğitim ortamlarında kullanılması ile öğretimin niteliğini artıran AG teknolojisi özellikle okul öncesi eğitimde, çocukların öğrenme sürecine katkı sağlayabilecek bir teknoloji olarak öne çıkmaktadır. AG teknolojisi sayesinde, öğrencilerin interaktif bir şekilde öğrenmeleri sağlanarak, eğlenceli ve etkili bir öğrenme ortamı yaratılmaktadır. Bu noktada okul öncesinde farklı ülkelerdeki araştırmacılar tarafından AG teknolojisinin sıklıkla kullanıldığı gözlenmiştir. Bu nedenle, AG teknolojisinin okul öncesi eğitimde kullanımı üzerine yapılan akademik çalışmaların bibliyometrik analizi önem kazanmaktadır. Araştırmada okul öncesi dönemde AG kullanımıyla ilgili Web of Science'ta yer alan 95 çalışma incelenmiştir. Bu çalışmalarda erken çocukluk dönemi, etkileşim, İngilizce öğretimi, motivasyon ve ilgi kavramlarının sıklıkla kullanıldığı görülmüştür. Dolayısıyla yürütülen araştırmaların bu kavramlara daha çok odaklandığı söylenebilir. Son zamanlarda yürütülen araştırmaların örneklem düzeyinin okul öncesi öğrencileri üzerinde yoğunlaştığı, lisans düzeyinde yürütülen çalışmaların daha az tercih edildiği anlaşılmaktadır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen yetiştirmede, üst düzey duyuşsal ve bilişsel becerilere yönelik çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca araştırma sonucunda bu alandaki saygın araştırmacı ve dergiler belirlenmiştir. Bu araştırmacı ve dergiler takip edilerek okul öncesi dönemde AG kullanımı ile ilgili geçerli ve güvenilir bilgilere ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler

Okul Öncesi Eğitimi
Artırılmış Gerçeklik
Bibliyometrik
Haritalama Analizi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.10.2023

Kabul Tarihi: 13.12.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1377768

¹ Lisans Öğrencisi, ORCID: 0009-0002-3617-9084, naciyeduman43@gmail.com

² Dr. Öğretim Üyesi, ORCID: 0000-0003-0368-6346, farukarici@bayburt.edu.tr

*Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı 2023 yılı 1. dönem çağrısı kapsamında desteklenmiştir (Proje No:1919B012306343).

Bibliometric Mapping Analysis on the Use of Augmented Reality Technology in Preschool Education

Abstract

With the development of technology in recent years, augmented reality (AR) technology has been widely used in education. AR technology, which increases the quality of teaching with its use in educational environments, stands out as a technology that can contribute to the learning process of children, especially in preschool education. Thanks to AR technology, a fun and effective learning environment is created by enabling students to learn interactively. At this point, it has been observed that AR technology is frequently used in preschool education by researchers in different countries. Therefore, bibliometric analysis of academic studies on the use of AR technology in preschool education gains importance. In this study, 95 studies on the use of AR in preschool education in Web of Science were analyzed. It was seen that the concepts of early childhood, interaction, English language teaching, motivation and interest were frequently used in these studies. Therefore, it can be said that the studies focus more on these concepts. It is understood that the sample level of the studies conducted recently has focused on preschool students and studies conducted at the undergraduate level are less preferred. In line with the results obtained, it can be said that there is a need for studies on high-level affective and cognitive skills in teacher training. The study also identified reputable researchers and journals in this field. By following these researchers and journals, valid and reliable information about the use of AR in preschool period can be obtained.

Preschool Education
Augmented Reality
Bibliometrics
Mapping Analysis

About Article

Sending Date: 18.10.2023
Acceptance Date: 13.12.2023
Electronic Issue Date: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1377768

GİRİŞ

Teknoloji alanında meydana gelen hızlı gelişmeler eğitim ortamlarında da bu teknolojilerin kullanımını gerekli kılmaktadır (Auditor-General, 2016). Eğitim ortamlarının niteliğini de artıran bu teknolojiler öğrenme hedeflerine ulaşılmasını kolaylaştırmakta ve öğrencilerin birçok beceriyi kazanması bakımından da katkılar sağlamaktadır (Luo vd., 2020). Özellikle öğretim hayatının ilk yıllarında teknoloji tabanlı eğitim uygulanması öğrencilerin ilk olarak bilişsel ve duyuşsal gelişimlerini önemli ölçüde desteklemektedir. Okul öncesi dönemde meydana gelen bu gelişim, öğrenim hayatının olumlu etkilenmesine ve öğrencilerin eğitim hayatlarının daha da nitelikli olarak sürdürülebilmesine olanak sunmaktadır (Nurdiantami ve Agil, 2020). Okul öncesi dönemde kullanımı ile öğrencilerin eğitsel açıdan desteklenmesini sağlayan ve giderek kullanımı yaygınlaşan teknolojilerden birisi de artırılmış gerçeklik (AG) teknolojisidir (Nurdiantami ve Agil, 2020).

AG, kullanıcının gerçek dünya ile olan algısını ve etkileşimini geliştirir aynı zamanda AG teknolojisi, gerçek dünyada sanal nesnelere ve ipuçlarını gerçek dünyaya sunarak gerçeklik duygusunu artırır (Furth, 2011). AG sistemleri, gerçek dünyayı sanal bir dünya ile birleştirerek ve 3D sanal nesnelere gerçek dünyaya dahil ederek çalışır (Azuma, 1997; Milgram & Kishino, 1994). Bower vd. (2014) tarafından belirtildiği gibi, AG eğitimde soyut, anlaşılması zor, tehlikeli ve gözlemlenmesi zor bilgi ve deneyimlerin sınıf ortamında edinilmesine yardımcı olur. Aynı şekilde, AG yaratıcı beceri gelişimi için umut verici bir öğrenme aracıdır (Bower vd., 2014). AG, öğrencilerin sanal ortamlardaki nesnelere zenginleştirilmiş gerçek dünya hedeflerine ve kazanımlarına ulaşmalarına yardımcı olabilecek bir teknoloji olarak kabul edilmektedir (Chang & Hwang, 2018). Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamalarının literatürü incelendiğinde, AG, bir dizi eğitimsel fayda sağladığı iddia edilmektedir. Bunlar; öğrencilerin derste motivasyonunu artırması (Cai et al., 2013; Ferrer-Torregrosa et al., 2015; Sumadio & Rambli, 2010; Wojciechowski & Cellary, 2013); etkili ve verimli bir öğrenme ortamı sunması (Arıcı ve Arıcı, 2022; Iordache, Pribeanu & Balog, 2012); olumlu duygusal tepkilere yol açması (Huang, Chen & Chou, 2016; öğrencilere akış deneyimi yaşatması (Davis, Bagozzi & Warshaw, 1989; Bressler & Bodzin, 2013, 2016); ilgili çekici etkinliklerle daldırma deneyimi yaşatması ve tam odaklanmayı sağlamasıdır (Cheng et al., 2015).

Okul öncesinde AG kullanımı ile ilgili alanyazın incelendiği zaman; AG kullanımının öğrenme çıktılarına olumlu etkilediği (Han vd., 2015), kitap okuma deneyimlerini artırdığı (Cheng & Tsai, 2016), sanat etkinliklerini geliştirdiği (Huang vd., 2016) ve alfabe öğrenimini desteklediği (Safar & Al-Jafar, 2017) belirtilmiştir. Derse katılımlarına (Han vd., 2015), konsantrasyonlarına ve yaratıcılıklarına katkı sağlamıştır (Kotzageorgiou vd., 2018). AG kullanımı öğrencilerin motivasyonlarını artırmıştır (Cheng ve Tsai, 2016; Yılmaz vd., 2017), heyecan ve keyif duygularını yükseltmiştir (Huang vd. 2016; Yılmaz, 2016). Bununla birlikte Lorusso vd. (2018) tarafından yürütülen araştırmaya göre okul öncesinde AG kullanımı, yüksek düzeyde sosyal etkileşim ve katılımı teşvik etmektedir. Huang vd. (2016) ayrıca çocukların AG teknolojisinin nesnelere farklı açılardan gözlemlenebilmesi için nesnelere kullanımının kavramsal öğrenmeyi desteklediğini ifade etmişlerdir. Bu durum AG teknolojisinin okul öncesi eğitimde kullanılması açısından önemli olduğunu ve eğitsel katkıları düşünüldüğü zaman eğitim ortamlarında kullanılmasının yaygınlaşması gerektiği şeklinde ifade edilebilir. Madanipour ve Cohrsen (2020) tarafından AG kullanımı ile ilgili okul öncesinde henüz sınırlı düzeyde araştırma olduğu ve yürütülecek çalışmalara alandaki boşluklara ışık tutacak ek inceleme ve bibliyometrik sonuçları gösterecek çalışmalara ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir.

Artırılmış gerçeklikle ilgili farklı konu alanlarında yapılan inceleme çalışmalarına bakıldığında zaman birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Arıcı vd., 2019; Arıcı ve Arıcı, 2022; Ali vd., 2021; Bacca vd., 2014; Cheng ve Tsai, 2013; Ersözlü vd., 2019). Okul öncesi eğitiminde yer alan çalışmalar incelendiğinde ise, Ozdamli ve Karagözlü (2019) tarafından yapılan bir çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmış ve görüşmelerden elde edilen sonuçlar AG teknolojisinin, okul öncesi eğitimde öğrenme ve öğretme süreçlerini olumlu yönde etkilediği gösterilmiştir. Aydogdu ve Kelpšiene (2021) tarafından yapılan inceleme çalışmasında, okul öncesi eğitimde artırılmış gerçekliğin kullanım alanları araştırmalar perspektifinde incelenmiştir. Araştırma sonucunda erken okuryazarlık, yabancı dil öğretimi, uzamsal beceriler, sanatsal beceriler ve müziksel becerilere yönelik etkinlikler yapıldığı

görülmüştür. Başka bir inceleme çalışması da Kuang ve Bai (2019) tarafından yürütülmüştür. Bu çalışmada AG teknolojisinin fizibilitesine bakılmış ve psikolojik olarak kullanım durumu incelenmiştir. Madanipour ve Cohrsen, (2020) tarafından yürütülen çalışmada ise AG kullanımı ile ilgili okul öncesi eğitimde sınırlı sayıda çalışma olduğu ifade edilmiş ve 2015-2018 yılları arasındaki çalışmaların sistematik incelemesi yapılmıştır. Okul öncesinde AG teknolojisinin kullanımıyla ilgili inceleme çalışmalarına bakıldığı zaman bu çalışmaların içerik analizi yöntemi ile yürütüldükleri görülmektedir. Dolayısıyla bu alanda bibliyometrik analizlerden elde edilen sonuçlara ihtiyaç duyulduğu ve bu durumun alanyazında bir boşluk olarak karşımıza çıktığı söylenebilir. Bu durum bu çalışmanın özgün bir değere sahip olduğunu göstermektedir. Son olarak okul öncesi eğitimde AG teknolojisinin kullanımına yönelik bibliyometrik sonuçları ortaya koymak amacıyla yürütülen çalışma ile sınırlı sayıda olan bu çalışmalarda eğilimlerin belirlenmesi ve gelecekteki çalışmalara ışık tutması açısından sunulan araştırma önemlidir denilebilir.

Araştırma kapsamında okul öncesi eğitimde AG teknolojisinin kullanım eğilimlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenle, artırılmış gerçeklik teknolojisinin okul öncesi eğitimde kullanımının üzerine yapılan akademik çalışmaların bibliyometrik analizi yürütülmüştür. Yürütülen analizler doğrultusunda, okul öncesi eğitim alanında AG kullanımı ile ilgili eğilimleri belirlenmiş olup araştırmadan elde edilen sonuçların, gelecekte yürütülecek çalışmalara ışık tutması beklenmektedir. Bu amaçlarla yürütülen çalışmanın araştırma soruları aşağıdaki belirtilmiştir.

- Okul öncesi eğitimde Web of Science veri tabanında yer alan araştırmaların özet kısmında en çok tekrar edilen kelimelerin nelerdir?
- Okul öncesi eğitimde Web of Science veri tabanında yer alan araştırmaların anahtar kelimelerinde en çok tekrar eden sözcükler nelerdir?
- Okul öncesi eğitimde Web of Science veri tabanında yer alan araştırmalarda en çok yayın yapan yazarlar, ortak yazarlar kimlerdir?
- Okul öncesi eğitimde Web of Science veri tabanında yer alan araştırmalarda en çok atıf alan ve ortak atıf alanlar kimlerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Araştırmada bibliyometrik analiz yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, belirli bir araştırma konusuyla ilgili literatüre rehberlik eder (Falagas vd., 2006; Song vd., 2019). Bibliyometrik analiz, belirli bir araştırma konusunun belirli bir dönemdeki çıktısını niceliksel olarak değerlendiren tasarımıdır (Arıcı vd., 2019; Chen vd., 2019). Bu nedenle okul öncesi eğitimde AG üzerine yapılan çalışmaların incelenmesinde bu analiz yöntemi tercih edilmiştir.

Veri Analizi

Çalışmada veri analiz için bibliyometrik haritalama analizi kullanılmıştır. Bibliyometrik analiz, bilimsel yayınlar veya diğer bilgi kaynaklarındaki verilerin niceliksel ve istatistiksel yöntemlerle incelenmesini içeren bir araştırma alanıdır. Bu analiz yöntemi, bilimsel keşifleri ve araştırma trendlerini anlamak, disiplinler arası ilişkileri belirlemek ve bilimsel etkileşimleri ölçmek için kullanılır. Günümüzde, bibliyometrik analiz, bilimsel kararlar almak, akademik performansı değerlendirmek ve araştırma politikaları oluşturmak gibi birçok alanda önemli bir rol oynamaktadır. Bu analiz yöntemi bilim insanlarına, akademisyenlere ve araştırmacılara, çalışmalarının etkisini ölçme ve değerlendirme fırsatı sunar. Yayın sayısı, atıf sayısı, etkileşim indeksleri gibi bibliyometrik ölçümler, bir araştırmanın diğerleri tarafından nasıl kabul edildiğini ve ne kadar etkili olduğunu gösterir. Bu, bir araştırmacının itibarını artırmak, işbirliği fırsatları yaratmak ve fon sağlamak için önemli bir unsurdur. Bibliyometrik analiz, araştırma trendlerini belirleme ve bilimsel keşifleri takip etme konusunda değerli bir araçtır. Yayınların zaman içindeki dağılımını analiz ederek, hangi alanlarda önemli gelişmeler olduğunu ve hangi konuların popüler olduğunu belirlemek mümkündür. Bu bilgi, araştırma kaynaklarının daha etkili bir şekilde tahsis edilmesine yardımcı olur ve yeni araştırma fırsatları ortaya çıkarır (Öztürk ve Gürler, 2021). Bibliyometrik analiz işlemlerini yürütmek için VosViewer programı kullanılmıştır.

Bibliyometrik analiz için makale seçme süreci

Bibliyometrik analiz için Web of Science'ta yer alan indeksler seçilmiştir. Bu alanda yapılan araştırmalarla ilgili herhangi bir zaman sınırlamasına gidilmemiş olup son erişim tarihi 17.10.2023'dir. Ayrıca yayın türü olarak herhangi bir sınırlama yapılmamıştır. Ayrıntılı olarak bütün verilere ulaşmak için gelişmiş tarama yapılmış olup (TS= ("augmented reality")) and TS=("pre-school" or "pre-school education" or "pre-school teaching" or "kindergarten" or "kindergarten class" or "kindergarten school" or "early childhood education" or "early childhood learning" or "early childhood") kavramları gelişmiş arama kısmına yazılmıştır. Bu işlemin sonucunda 95 adet çalışmaya ulaşılmıştır. Daha sonra, tam kayıtlar ve atıfta bulunan referanslar tab-delimited (Win) dosya formatında indirilmiştir.

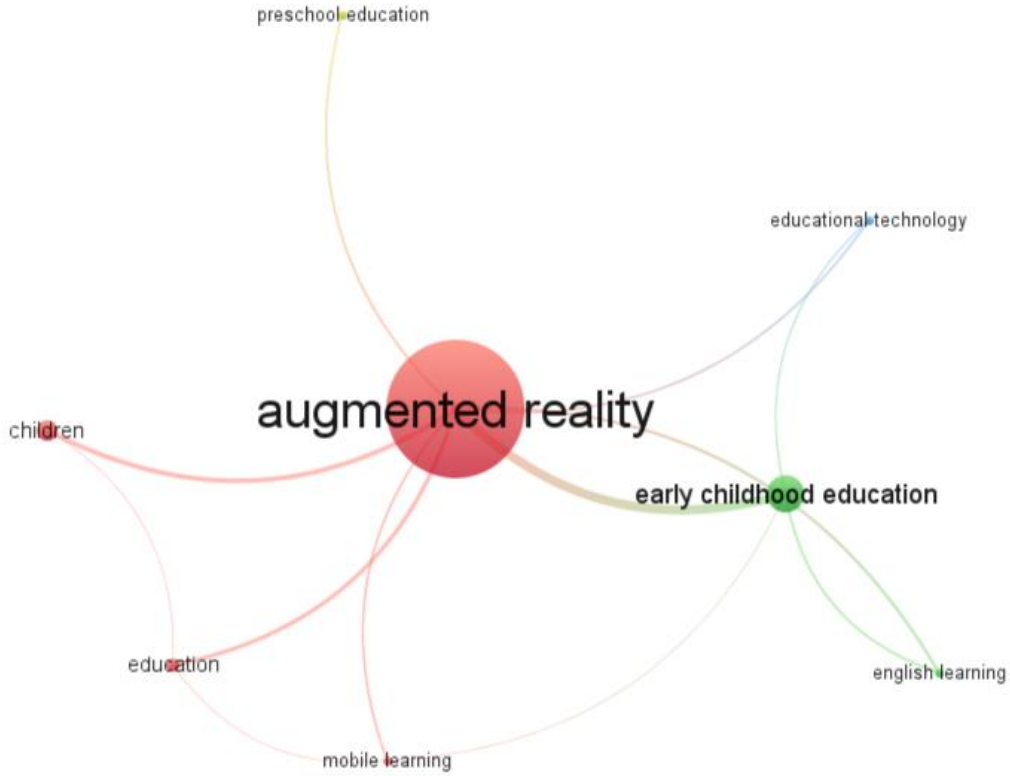
Evren-Örnekleme

Araştırma sırasında makaleleri seçmek için ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenmiş ölçütleri karşılayan durumların, kişilerin veya olayların incelenmesini içerir (Büyüköztürk vd., 2021). Ölçütler araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden hazırlanmış bir listeden seçilebilir (Marshall ve Rossman, 2014). Araştırmada ölçüt olarak çalışmaların Web of Science'ta taranması tercih edilmiştir. Zaman, endeks veya yayın türü sınırlandırmaya dahil edilmemiştir.

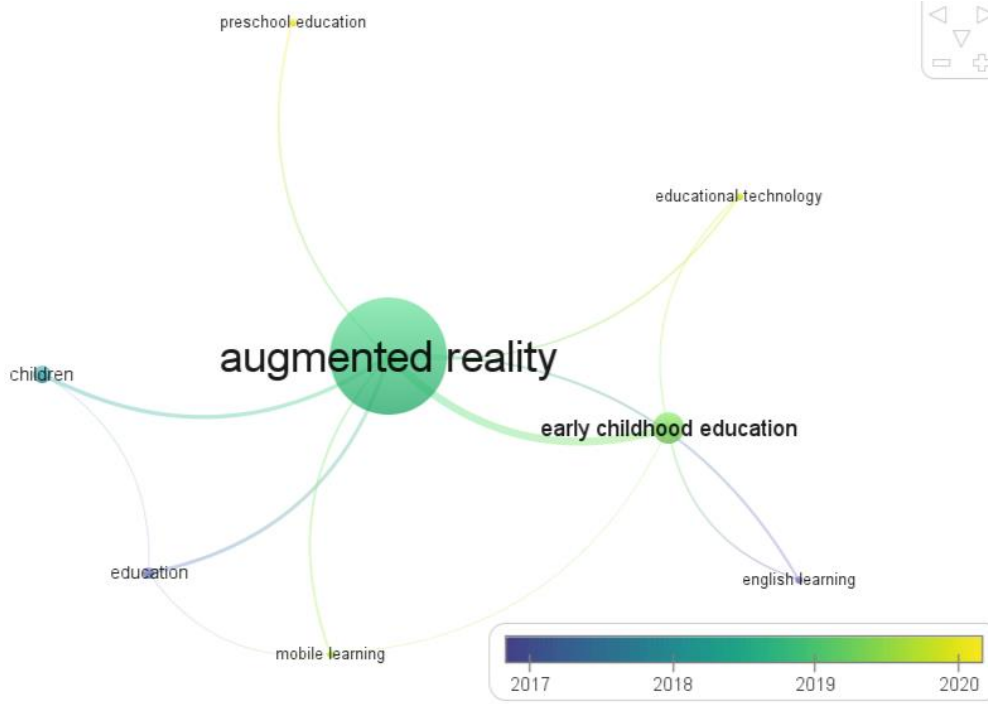
BULGULAR

Okul Öncesi Eğitiminde AG Kullanımı ile ilgili Çalışmalarda Kullanılan Anahtar Kelimeler

En çok kullanılan anahtar kelimeler için metin verilerine dayalı bir harita oluşturmak amacıyla eş-oluşum analizi kullanılmış ve yazar anahtar kelimeleri seçilmiştir. Bir anahtar kelimenin minimum geçme sayısı 4 olarak belirlenmiş ve seçilecek anahtar kelime sayısı otomatik olarak 8 olarak verilmiştir. Oluşturulan harita Şekil 1'de sunulmuştur. Analizde dört küme ve en çok kullanılan anahtar kelimenin 'artırılmış gerçeklik' (f=66) olduğu görülmüştür. Ayrıca, "erken çocukluk eğitimi" (f=17), "çocukluk" (f=4), 'İngilizce öğretimi' (f=4) en çok kullanılan anahtar kelimeler olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, çalışmaların çoğunlukla okul öncesi öğrencileri ile ve İngilizce öğretiminde yürütüldüğünü göstermektedir. Anahtar kelimeleri kullanan makale sayılarının yıllara göre dağılımı gösterildiğinde, son dönemdeki makalelerin ağırlıklı olarak "okul öncesi eğitimi" ve "eğitim teknolojilerine" odaklandığı söylenebilir. Makale sayılarının yıllara göre dağılımı Şekil 2'de sunulmuştur.



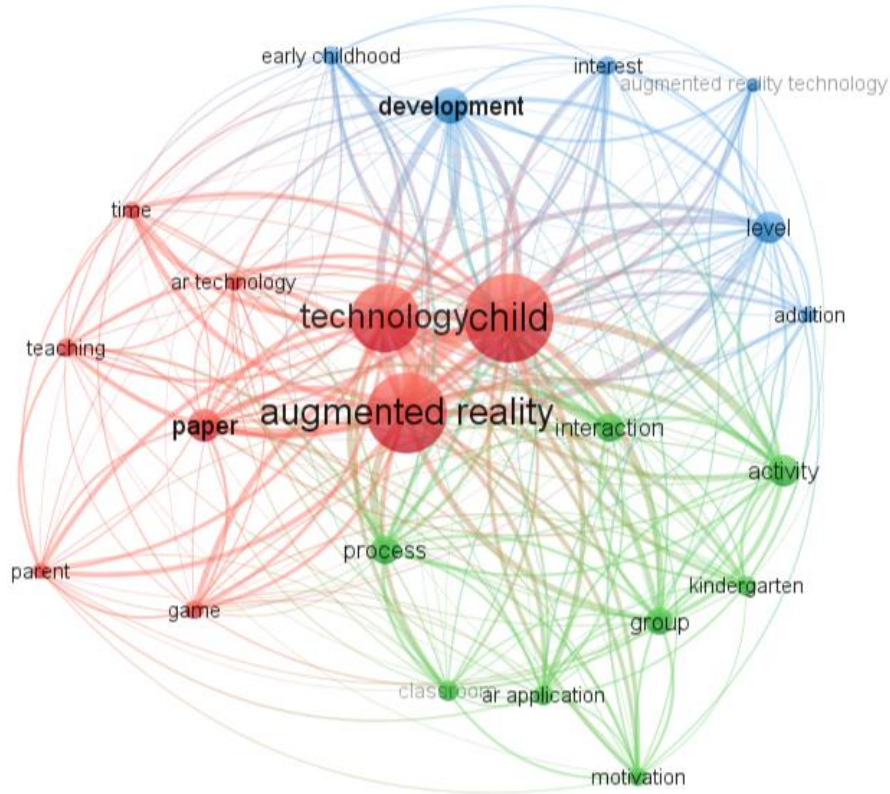
Şekil 1. Okul Öncesi eğitimde AG kullanımı ile ilgili makalelerde en çok kullanılan anahtar kelimeler



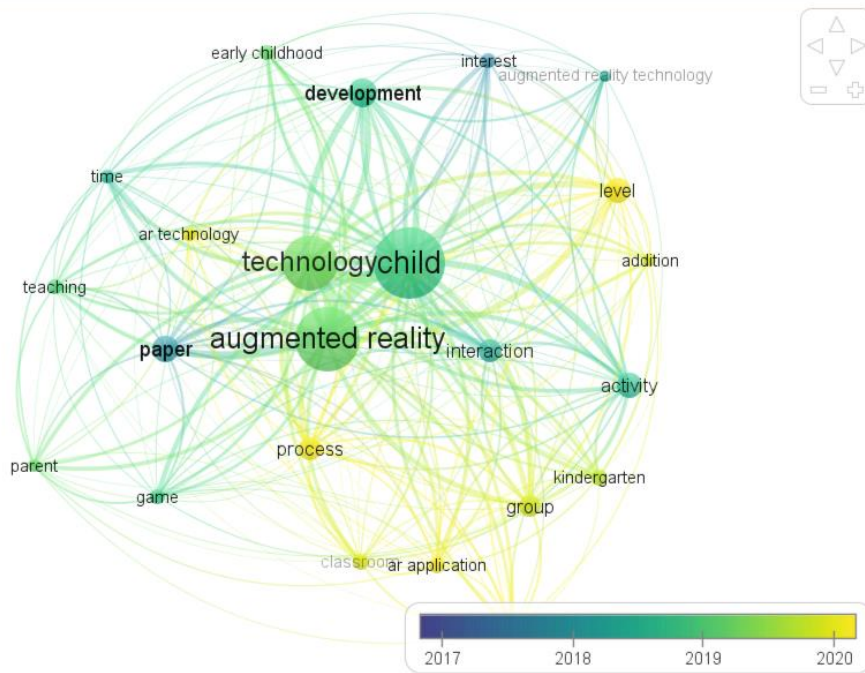
Şekil 2. Anahtar kelimelerin kullanıldığı makale sayısının yıllara göre dağılımı

Özet Bölümlerinde En Çok Kullanılan Kelimeler

Araştırma özetlerinde en çok kullanılan kelimeler için metin verilerine dayalı bir harita oluşturmak amacıyla Web of Science bibliyografik veri tabanı dosyası programa yüklenmiştir. Daha sonra alan olarak özet ve ikili sayım yöntemi seçilmiştir. Bir terimin minimum geçme sayısı 10 olarak belirlenmiş ve seçilecek terim sayısı otomatik olarak 23 olarak belirtilmiştir. Buradan oluşturulan harita Şekil 3'te sunulmuştur. Haritada iki küme görülmektedir ve "çocuk" kelimesi özetlerde en çok kullanılan kelimedir ($f=69$). En çok kullanılan diğer kelimeler ise şöyledir: artırılmış gerçeklik ($f=62$), teknoloji ($f=53$), geliştirme ($f=27$), kağıt ($f=25$), düzey ($f=24$), etkinlik ($f=24$), süreç ($f=21$), etkileşim ($f=21$), öğrenme ($f=14$) ve motivasyon ($f=14$), ilgi ($f=14$). Bu sonuçlar, çoğunlukla AG uygulamalarının geleneksel çalışma kağıtları ile karşılaştırıldığı çalışmalara odaklandığını göstermektedir. Ayrıca daha çok öğrencilerin ilgi, motivasyon ve öğrenmelerine odaklandığı anlaşılmıştır. Bu kelimelerin dağılımı yıl bazında gösterildiğinde, daha yeni makalelerin süreç, düzey ve grup etkinliklerine odaklanıldığını göstermiştir. Özetlerde en çok kullanılan kelimelerin yıllara göre dağılımı Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 3. Araştırma özetlerinde en çok kullanılan kelimeler



Şekil 4. Makale özetlerinde en çok kullanılan kelimelerin yıllara göre dağılımı

En Çok Atıf Yapılan Yazarlar

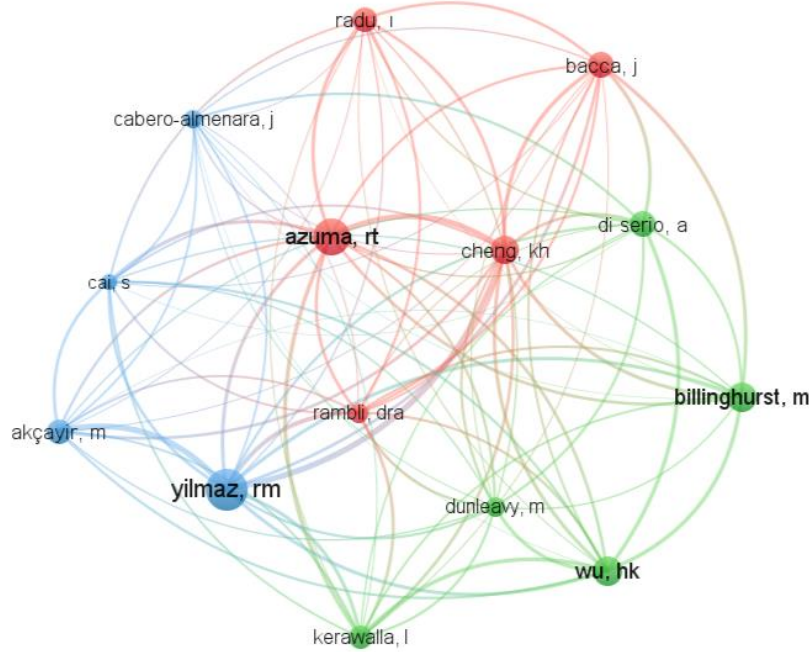
En çok atıf alan yazarlar için bir harita oluşturmak amacıyla atıf analizi ve yazarlar seçilmiştir. Belirli bir yazara ait minimum doküman sayısı 2 ve bir yazara ait minimum atıf sayısı 10 olarak belirlenmiştir. Seçilecek yazar sayısı otomatik olarak 19 olarak verilmiştir.

Oluşturulan harita Şekil 5'te gösterilmektedir. Buna göre Rabia Meryem Yılmaz (184 atıf), Zhen Bai (80 atıf) ve Alan F. Blackfell (f=80) bu alanda en çok atıf alan yazarlar olmuştur.



Şekil 5. En çok atıf alan yazarlar (Atıf analizi)

Ayrıca, ortak atıf analizi ve atıf yapılan yazarlar seçilmiştir. Bir yazarın minimum atıf sayısı 10 olarak belirlenmiş ve seçilecek yazar sayısı otomatik olarak 14 olarak verilmiştir. Oluşturulan harita Şekil 6'da belirtilmiştir. Yılmaz, R.M. (26 atıf), Azuma, R.T. (23 atıf), Wu, H.K. (44 atıf) ve Billinghamurst, M. (18) bu alanda en çok atıf alan (ortak atıf) yazarlar olduğunu göstermektedir.



Şekil 6. En çok atıf alan yazarlar (Ortak atıf analizi)

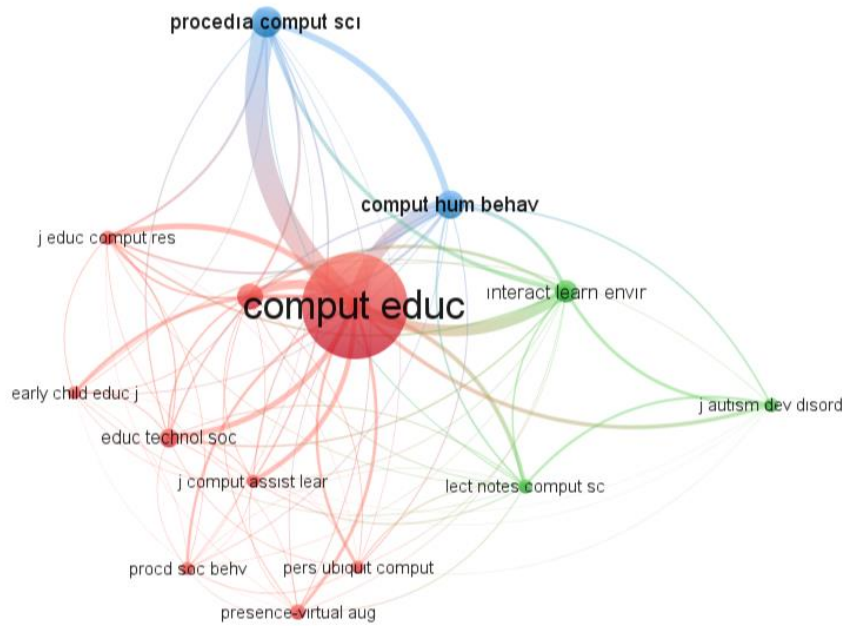
En Çok Atıf Yapılan Dergiler (Atıf ve Ortak Atıf)

En çok atıf alan dergiler için bir harita oluşturmak amacıyla atıf analizi ve kaynaklar seçilmiştir. Bir kaynağın minimum doküman sayısı 2 ve bir kaynağın minimum atıf sayısı da 2 olarak belirlenmiştir. Seçilecek kaynak sayısı otomatik olarak 10 olarak verilmiştir. Buradan oluşturulan harita Şekil 7'de sunulmuştur. En çok atıf alan dergilerin British Journal of Educational Technology (56 atıf, 2 belge), Early Child Development and Care (36 atıf, 2 belge) ve Campus Virtuales (17 atıf, 2 belge) olduğu görülmektedir.



Şekil 7. En çok atıf alan dergiler En çok atıf alan dergiler (atıf analizi)

Ayrıca, ortak atıf analizi ve atıf yapılan kaynaklar seçilmiştir. Bir kaynağın minimum atıf sayısı 20 olarak belirlenmiş ve seçilecek kaynak sayısı otomatik olarak 14 olarak belirtilmiştir. Şekil 8 ortaya çıkan haritayı göstermektedir. En çok atıf alan dergilerin Computers & Education (180 ortak atıf), Procedia Computer Science (49 ortak atıf), Computers in Human Behavior (45 ortak atıf) ve British Journal of Educational Technology (42 ortak atıf) olduğunu göstermektedir.



Şekil 8. En çok atıf alan dergiler En çok atıf alan dergiler (ortak atıf analizi)

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, okul öncesi eğitimde AG teknolojisi kullanımına ilişkin makalelerle ilgili bibliyometrik sonuçları ortaya çıkarmak için bibliyometrik haritalama analizi yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlar, bu alandaki araştırma ortamına ilişkin önemli içgörülerini vurgulamaktadır. Analizler sonucunda, okul öncesi eğitimde AG ile ilgili makalelerde en sık kullanılan anahtar kelimelerin artırılmış gerçeklik, erken çocukluk eğitimi, çocukluk, İngilizce öğretimi olduğu ortaya çıkmıştır. Bu sonuçlar, çalışmaların çoğunlukla okul öncesi öğrencileri ile ve İngilizce öğretiminde yürütüldüğünü

göstermektedir. Ayrıca okul öncesinde İngilizce öğretimi ile ilgili çalışmaların yoğunlaşmış olması okul öncesinde yabancı dil öğretimine önem verildiğini göstermiştir. Bu sonuç ayrıca dil öğrenimi için okul öncesi dönemin kritik dönem olması (Lambert, 1972) nedeniyle ortaya çıkmış olabilir. Ayrıca AG teknolojisinin yabancı dil öğretiminde etkili olması (Yılmaz vd.,2022) bu sonuçları desteklemektedir. Anahtar kelimeleri kullanan makale sayılarının yıllara göre dağılımı gösterildiğinde, son dönemdeki makalelerin ağırlıklı olarak “okul öncesi eğitimi” ve “eğitim teknolojisine” odaklandığı görülmektedir. Bu sonuçlar, son zamanlarda lisans eğitiminde AG kullanımının arttığını ve eğitim teknolojilerinin kullanımına odaklanıldığını göstermiştir. Marcillo vd. (2023) tarafından yürütülen araştırmada benzer sonuçlar bildirmiş ve okul öncesinde teknoloji kullanımının yaygınlaştığını belirtmiştir. Makalelerin özetleri incelendiğinde, en sık kullanılan kelimelerin çocuk, artırılmış gerçeklik, teknoloji, geliştirme, kâğıt, düzey, etkinlik, süreç, etkileşim, öğrenme ve motivasyon, ilgi olduğu görülmüştür. Ayrıca, bu kelimelerin zaman içindeki dağılımına bakıldığında, son makalelerde süreç, düzey ve grup daha fazla önem verildiği görülmektedir. Bu sonuçlar araştırmaların etkinlik temelli ve deneysel olduklarını, motivasyon ve ilgi değişkenlerine daha çok odaklanıldığını göstermiştir. Alanyazında yer alan (Chiotaki vd., 2023; Fernández-Valero vd., 2023; Varman vd., 2021; Zhang vd., 2023) çalışmalar da araştırma sonuçlarını destekleyen sonuçlar ortaya koymuşlardır. Atıflar ve ortak atıf analizine bakıldığında, alandaki önemli yazarlar R.M. Yılmaz, Zhen Bai, Alan F. Blackfell, R.T. Azuma, H.K. Wu ve M. Billinghamst bu alanda en çok atıf alan yazarlardır. Bu sonuçlar, araştırmacıların okul öncesi eğitimde önde gelen araştırmacılar olduğunu göstermektedir. Aynı zamanda, en çok atıf alan dergiler arasında British Journal of Educational Technology, Early Child Development and Care, Campus Virtuales, Computers & Education, Procedia Computer Science ve Computers in Human Behavior yer almaktadır. Son olarak sonuçlar, bu dergilerin okul öncesi eğitimde AG kullanımıyla ilgili araştırmaları yayınlayan saygın dergiler olduğunu göstermiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar kapsamında aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- ✚ Araştırmada ulaşılan sonuçlar okul öncesinde İngilizce öğretimine daha fazla odaklandığını göstermiştir. Bu doğrultuda okul öncesi dönemde AG kullanımının İngilizce öğretimindeki etkililiğine yönelik çalışmalar yürütülerek bu alandaki katkısı daha ayrıntılı olarak incelenebilir.
- ✚ Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre okul öncesinde yürütülen çalışmalarda AG teknolojisinin, öğrenme, ilgi ve motivasyon değişkenlerinin sıklıkla incelendiğini ortaya koymuştur. Bu değişkenleri inceleyen çalışmalar içerik analizi ile incelenerek okul öncesi eğitimde AG'nin katkısı daha ayrıntılı olarak anlaşılabilir. Ayrıca diğer duyuşsal ve üst düzey bilişsel beceriler incelenerek AG teknolojisinin okul öncesi dönemdeki durumu anlaşılabilir.
- ✚ Alanda yer alan sıklıkla tercih edilen dergiler belirlendiği için okul öncesi eğitimde AG kullanımıyla ilgili önde gelen araştırmacı ve dergiler takip edilerek alanyazınla ilgili geçerli ve güvenilir sonuçlara daha kolay ulaşılabilir.

KAYNAKÇA

- Arici, F., Yildirim, P., Caliklar, Ş., & Yilmaz, R. M. (2019). Research trends in the use of augmented reality in science education: Content and bibliometric mapping analysis. *Computers & Education*, 142, 103647.
- Arıcı, F., & Arıcı, B. (2022). Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Uygulamaları ve Materyal Tasarımı Örnekleri. İKSAD.
- Ali, D.F., Omar, M., Abdullah, A.H., Ibrahim, N.H., Mokhtar, M., Zaid, N.M., & Johari, N. (2021). 5 Years into Augmented Reality Technology in Education: Research Trends, Bibliometric Study and its Application to Enhance Visualization Skills. *WSEAS Transactions on Systems and Control archive*, 16, 253-260.
- Aydogdu, F., & Kelpšiene, M. (2021). Uses of Augmented Reality in Preschool Education. *International Technology and Education Journal*, 5(1), 11-20.
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmented reality. *Presence: teleoperators & virtual environments*, 6(4), 355-385.
- Auditor-General, W. A. (2016). Information and communication technology (ICT) in education.
- Bacca, J. L., Baldiris, S. M., Fabregat, R., & Graf, S. (2014). Augmented reality trends in education: a systematic review of research and applications. *Journal of Educational Technology and Society*, 2014, vol. 17, núm. 4, p. 133-149.
- Billinghurst, M., Clark, A., & Lee, G. (2015). A survey of augmented reality. *Foundations and Trends® in Human-Computer Interaction*, 8(2-3), 73-272.
- Bower, M., Howe, C., McCredie, N., Robinson, A., & Grover, D. (2014). Augmented Reality in education—cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1-15.
- Bressler, D. M. & Bodzin, A. M. (2013). A mixed methods assessment of students' flow experiences during a mobile augmented reality science game. *Journal of Computer Assisted Learning*, 29, 505-517.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Pegem.
- Cai, S., Chiang, F-K., & Wang, X. (2013). Using the Augmented Reality 3D technique for a convex imaging experiment in a physics course, *International Journal of Engineering Education*, 29(4), 856-865.
- Chang, S. C., & Hwang, G. J. (2018) Impacts of an Augmented Reality-Based Flipped Learning Guiding Approach on Students' Scientific Project Performance and Perceptions. *Computers & Education*, 125, 226-239.
- Chiotaki, D., Pouloupoulos, V., & Karpouzis, K. (2023). Adaptive game-based learning in education: a systematic review. *Frontiers in Computer Science*, 5, 1062350.
- Chen, X., G. Yu, G, Cheng., & T, Hao. (2019). Research topics, author profiles, and collaboration networks in the top-ranked journal on educational technology over the past 40 years: A bibliometric analysis. *Journal of Computers in Education*, 6(4), 563-585. <https://doi.org/10.1007/s40692-019-00149-1>
- Cheng, K. H., & Tsai, C. C. (2016). The interaction of child-parent shared reading with an augmented reality (AR) picture book and parents' conceptions of AR learning. *British Journal of Educational Technology*, 47, 203-222
- Cheng, M. T., Shet, H. C., & Annetta, L. A. (2015). Game immersion experience: its hierarchical structure and impact on game-based science learning. *Journal of Computer Assisted Learning*, 31(3), 232-253.

- Davis, F. D., Bagozzi, R. P. & Warshaw, P. R. (1989). User Acceptance of Computer Technology: A Comparison of Two Theoretical Models. *Management Science*, 35 (8): 982–1003.
- Falagas, M. E., A. I. Karavasiou, & I. A. Bliziotis. (2006). A bibliometric analysis of global trends of research productivity in tropical medicine. *Acta Tropica*, 99(2–3), 155–159. doi:10.1016/j.actatropica.2006.07.011.
- Fernández-Valero, P., Soto-Sánchez, J., & Lara, M. (2023). Effects of interventions on fundamental motor skills and physical activity in preschoolers: Systematic review. *Retos*, 48, 94-100.
- Ferrer-Torregrosa, J., Torralba, J., Jimenez, M. A., García, S., & Barcia, J. M. (2015). ARBOOK: development and assessment of a tool based on augmented reality for anatomy. *Journal of Science Education and Technology*, 24(1), 119-124.
- Furht B. (2011). Artırılmış gerçeklik el kitabı. Springer. 10.1007 / 978-1-4614-0064-6_1.
- Han, J., Jo, M., Hyun, E., & So, H. J. (2015). Examining young children's perception toward augmented reality-infused dramatic play. *Education Technology Research and Development*, 63, 455–474.
- Huang, Y., Li, H., & Fong, R. (2016). Using Augmented Reality in early art education: a case study in Hong Kong kindergarten. *Early Child Development and Care*, 186, 879–894.
- Huang, T. C., Chen, C. C., & Chou, Y. W. (2016). Animating eco-education: To see, feel, and discover in an augmented reality-based experiential learning environment. *Computers & Education*, 96, 72-82.
- Iordache, D.D., Pribeanu, C., & Balog, A. (2012). Influence of specific AR capabilities on the learning effectiveness and efficiency. *Studies in Informatics and Control*, 21 (3), 233-240.
- Kuang, Y., & Bai, X. (2019). The Feasibility Study of Augmented Reality Technology in Early Childhood Education. *2019 14th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE)*, 172-175.
- Kotzageorgiou, M., Kellidou, P. M., Voulgari, I., & Nteropoulou, E. (2018). Augmented reality and the symbolic play of pre-school Children with autism. In K. Ntalianis, A. Andreatos., & C. Sgouropoulou (Eds.), *Proceedings of the 17th European Conference on e-Learning* (pp. 273–280). Greece: University of West Attica
- Kye, B., & Kim, Y. (2008). Investigation of the relationships between media characteristics, presence, flow, and learning effects in augmented reality based learning augmented reality. *International Journal for Education Media and Technology*, 2(1), 4-14.
- Lambert, W. E. (1972). *Language, psychology, and culture*.
- Lorusso, M. L., Giorgetti, M., Travellini, S., Greci, L., Zangiacomi, A., Mondellini, M., ...Reni, G. (2018). Giok the Alien: An AR-based integrated system for the empowerment of problem-solving, pragmatic, and social skills in pre-school children. *MDPI*, 18, 1–16.
- Luo, J., Boland, R.J., & Chan, C.H. (2020). How to Use Technology in Educational Innovation. *Roberts Academic Medicine Handbook*.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (2014). *Designing Qualitative Research*. New York: Sage
- Nurdiantami, Y., & Agil, H.M. (2020). The Use of Technology in Early Childhood Education: A Systematic Review. *Proceedings of the International Conference of Health Development. Covid-19 and the Role of Healthcare Workers in the Industrial Era (ICHHD 2020)*.
- Ozdamli, F., & Karagozlu, D. (2018). Preschool Teachers' Opinions on the Use of Augmented Reality Application in Preschool Science Education. *Croatian Journal of Education-Hrvatski Casopis za Odgoj i obrazovanje*, 20, 43-74.

- Öztürk, O., & Gürler, G. (2021). Bir literatür incelemesi aracı olarak bibliyometrik analiz. Nobel Yayınevi.
- Safar, A. H., & Al-Jafar, A. A. (2017). The effectiveness of using augmented reality apps in teaching the English alphabet to kindergarten children: A case study in the State of Kuwait. *EURASIA 12 Australasian Journal of Early Childhood* 45(1) *Journal of Mathematics Science and Technology Education*, 13, 417–440.
- Song, Y., X. Chen, T. Hao, Z. Liu, & Z. Lan. (2019). Exploring two decades of research on classroom dialogue by using bibliometric analysis. *Computers & Education*, 137, 12–31. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.04.002>.
- Sumadio, D.D., & Rambli, D.R.A. (2010). *Preliminary evaluation on user acceptance of the augmented reality use for education*. Proceedings of Second International Conference on Computer Engineering and Applications (pp. 461-465).
- Varman, S. D., Cliff, D. P., Jones, R. A., Hammersley, M. L., Zhang, Z., Charlton, K., & Kelly, B. (2021). Experiential learning interventions and healthy eating outcomes in children: a systematic literature review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(20), 10824.
- Wojciechowski, R., & Cellary, W (2013). Evaluation of learners' attitude toward learning in ARIES augmented reality environments. *Computers & Education*, 68, 570–585.
- Yilmaz, R. (2016). Educational magic toys developed with augmented reality technology for early childhood education. *Computers in Human Behaviour*, 54, 240–248.
- Yilmaz, R. M., Kucuk, S., & Goktas, Y. (2017). Are augmented reality picture books magic or real for preschool children aged five to six? *British Journal of Educational Technology*, 48, 824–841.
- Yilmaz, R. M., Topu, F. B., & Takkaç Tulgar, A. (2022). An examination of vocabulary learning and retention levels of pre-school children using augmented reality technology in English language learning. *Education and Information Technologies*, 27(5), 6989-7017.
- Zhang, Q., Sun, J., & Yeung, W. Y. (2023). Effects of using picture books in mathematics teaching and learning: A systematic literature review from 2000–2022. *Review of Education*, 11(1), e3383.

Ortaokul Öğrencilerine Yönelik İklim ve İklim Değişikliği Başarı Testinin Geliştirilmesi¹

Kevser ARSLAN²
Aslı GÖRGÜLÜ ARI³

Özet

Bu çalışmada, iklim ve iklim değişikliği konu alanına yönelik çoktan seçmeli, geçerli ve güvenilir bir başarı testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma karma araştırma yöntemlerine dayalı keşifsel sıralı tasarım deseni çerçevesinde yürütülmüş olup, çalışma grubunu ise sekizinci sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan toplam 250 ortaokul öğrencisi oluşturmaktadır. Soru havuzu hazırlanma sürecinde fen bilimleri, çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi kazanımları dikkate alınarak, havuzda yer alan soru düzeyi ve kapsamı şekillendirilmiştir. Gerçekleştirilen alan yazın taraması sonucunda elde edilen ve araştırmacı tarafından hazırlanan sorulardan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. 49 sorudan oluşan soru havuzu, uzman görüşleri doğrultusunda 34 soruya indirgenmiştir. Dil anlaşılabilirliği incelenen ve gerekli düzenlemeler yapılan 34 soruluk çoktan seçmeli test uygulanmaya hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulaması yapılan başarı testinin taslak formu, 250 öğrenciye uygulanmıştır. Öğrencilerden elde edilen test cevaplarının madde güçlük indeksleri ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Madde analizleri sonrasında testten toplamda 9 soru çıkarılmıştır. Analizler sonucunda testin ortalama güçlük değeri 0,58 ve ortalama ayırt edicilik değeri ise 0,61 olarak hesaplanmıştır. Geliştirilen testin KR-20 güvenilirlik kat sayısı 0,86; Cronbach alpha güvenilirlik kat sayısı ise 0,89 olarak tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda geçerli ve güvenilir bir iklim ve iklim değişikliği başarı testi ortaya konulmuştur. Ortaya konulan başarı testinin araştırmacı ve eğitimciler tarafından kullanılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler

Afet
İklim
Küresel Isınma
İklim Değişikliği
Başarı Testi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.10.2023

Kabul Tarihi: 29.12.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1380932

¹ Bu çalışma 1.yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

² Doktora Öğrencisi, YTÜ, Fen Bilimleri Enstitüsü, arslankevser96@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0658-7175

³ Prof.Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, asli.gorgulu82@gmail.com, ORCID: 0000-0002-6034-3684

Development of the Climate and Climate Change Achievement Test for Secondary School Students

Abstract

In this study, it was aimed to develop a valid and reliable multiple-choice achievement test for the subject area of climate and climate change. The study was conducted within the framework of exploratory sequential design based on mixed research methods, and the study group consisted of a total of 250 secondary school students studying at the eighth grade level. In the process of preparing the question pool, the level and scope of the questions in the pool were shaped by taking into account the achievements of science, environmental education and climate change courses. A question pool consisting of the questions obtained as a result of the literature review and prepared by the researcher was formed. The pool of 49 questions was reduced to 34 questions in line with expert opinions. The 34-question multiple-choice test, whose language comprehensibility was analysed and necessary arrangements were made, was made ready for implementation. The draft form of the achievement test, which was piloted, was applied to 250 students. Item difficulty indices and item discrimination indices of the test answers obtained from the students were calculated. After the item analyses, a total of 9 questions were removed from the test. As a result of the analyses, the average difficulty value of the test was calculated as 0,58 and the average discrimination value was calculated as 0,61. The KR-20 reliability coefficient of the developed test was 0,86 and Cronbach alpha reliability coefficient was 0,89. As a result of the research, a valid and reliable climate and climate change achievement test was put forward. It is recommended that this achievement test be used by researchers and educators.

Keywords

Disaster
Climate
Global Warming
Climate Change
Success Test

About Article

Sending Date: 25.10.2023
Acceptance Date: 29.12.2023
Electronic Issue Date: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1380932

GİRİŞ

Geçmişten itibaren çevre ve insan birbirlerini farklı açılardan etkileyen unsurlar olup, karşılıklı etkileşimleri sürekli devam etmektedir. Gelişen teknoloji ve sanayi faaliyetleriyle beraber insan bu etkileşim sürecini ele geçirerek, çevre üzerindeki kontrolünü arttırmaya başlamıştır. Çevre üzerindeki kontrolün artırılması, çevreye olan olumsuz etkilerin daha kuvvetli bir hale gelmesine neden olmaktadır. Dünya genelinde artan nüfus ve değişen yaşam standartları, kentleşme hareketlerini hızlandırmış ve insanları çeşitli üretim davranışlarına yönlendirmiştir. Hızlanan şehirleşmeyle birlikte kurulan sanayi ve yerleşim noktalarından yayılan gazlar atmosferin gaz dengesini değiştirmiştir. Bu durum ise iklimi değiştirerek su, toprak ve havaunsurlarındaki yaşamı tehdit eden çevre sorunlarına yol açmıştır (Çelik, 2020). Dünya coğrafyası, 18. yüzyıl itibariyle insanfaaliyetlerinin iklimi etkilediği bir döneme geçiş yapmıştır (Öztürk, 2002). Sonuç olarak ise ozon tabakasının incilmesi, sera etkisi, küresel ısınma ve iklim değişikliği gibi çevresel problemlerle karşılaşılması kaçınılmaz olmuştur

(Görgülü Arı, 2019). İklim değişikliğinin yeryüzü üzerinde yarattığı olumsuz etkileri inkâr edilemez hale gelerek, önüne geçilmesi giderek zorlaşmıştır (Fox & Thomas, 2023). Bu noktada iklim değişikliği, dünya düzenini etkileyen ciddi çevresel tehditler arasında konumlandırılmıştır. İklim değişikliği risk algısını ortaya çıkarmak ve iklim değişikliğine karşı eylemsizliği azaltmak kritik önem taşır hale gelmiştir (Wang, Geng & Rodriguez Casallas, 2021). İklim değişikliği; dünya üzerindeki canlıları bu küresel problemin hem sorumlusu hem de mağduru haline getirmiştir. Bu bağlamda, 21.yüzyılda uluslararası bir boyut kazanarak, çözüme ulaştırılması amacıyla sürdürülebilir kalkınma hedefleri arasına dâhil edilmiştir (Doğan, Doğan & Tüzer, 2020). Birleşmiş Milletler 2030 Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları adı altında; "İklim Eylemi" alt amacıyla iklim değişikliği ve afetlerle mücadeleye yönelik uyum ve dayanıklılık oluşturulması hedeflenmiştir (BM, 2015). İklim değişikliği; insan faaliyetleri sonucunda atmosferde sera gazlarının birikmesine dayalı olarak, atmosfer yapısının bozulması ve iklimlerin normal döngüsünün sekteye uğraması olarak açıklanabilmektedir (Polat & Dellal, 2016). Ayrıca dünya üzerinde artan sıcaklık ve azalan yağışlara bağlı olarak, iklimin ortalama durumunda istatistiksel olarak anlamlı değişimler yaşanan ve doğal kaynakların tümünü etkileyebilen doğal afet türü olarak da ifade edilebilmektedir (Gezer & İlhan, 2021; Partigöç & Soğancı, 2019). Aydın (2014) tarafından, insan faaliyetleri sonucu atmosferde doğal olarak bulunan metan (CH₄) ve karbondioksit (CO₂) gazları yanında sentetik kimyasalların (kloroflorokarbon-CFC) artmasıyla sera etkisinin dünya ortalama sıcaklığını yükseltmesi biçimde de tanımlanmaktadır. Her geçen gün artan sıcaklıklara bağlı olarak, tropik bölgelerdeki sıcaklık değerlerinde 2050 yılına kadar sıcaklıkta 1-2°C'lik bir artış olacağı tahmininde bulunmaktadır (Deffenbaugh & Field, 2013). Yaşanan olumsuzlukların yanında meydana gelen ekstrem hava olayları, iklim değişikliğinin ciddi bir sorun olduğuna başka bir kanıt olarak karşımıza çıkmaktadır (Akay, Akça, Atik, Erkoç, 2020). İklim değişikliğinin Dünya üzerinde meydana getirdiği farklı etki ve sonuçları (Özvar, 2022), yarattığı olumsuz yansımaları afetler olarak karşımıza çıkmaktadır (Akbulut & Kaya, 2020). İklim değişikliğine sebep olabilecek pek çok neden sıralanabilse de, tüm nedenlerle bağlantılı faktörün insan ve insan faaliyetleri olduğunu belirtmek mümkündür. Hükûmetlerarası İklim Değişikliği Paneli'nin (IPCC) değerlendirme raporuyla iklim değişikliğinin asıl nedeninin antropojenik (insan kaynaklı) etmenler olduğu ortaya konulmaktadır (Ağıralan & Sadioğlu, 2021; Demirbaş & Aydın, 2020). Kömür, petrol, doğal gaz gibi fosil yakıtların kullanılması, yanlış arazi kullanımı (amaçları dışında kullanma), ormansızlaşma, sanayileşme faaliyetleri, hızlı nüfus artışı, şehirleşme, tarım ve hayvancılık faaliyetleri iklim değişikliği şiddetini ve etki alanını arttıran faktör arasında sayılabilmektedir (Demirbaş & Aydın, 2020; Türkes, 2001; Türkes, 2008). Bu faktörlere bağlı olarak ise atmosferdeki oranı gün geçtikçe artan karbondioksit (CO₂) gazı, iklimsel bozulmaları tetikleyen en önemli gazlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır (Temelli, Kurt & Kurt, 2011). Dolayısıyla sıralanan her bir faktör altında yatan temel nedenin insan etkinlikleri olduğu açıktır. Buna karşın insan odaklı olmayan doğal nedenler dikkate alındığında; dünya yörüngesindeki değişimler, kıtasal sürüklenmeler, güneş ışımlarındaki değişimler ve volkanik patlamaların iklim değişikliklerine neden olduğu belirtilmektedir (Schurer, Hegerl & Obrochta, 2015). Kısa ve uzun vadeli sonuçlar doğuran iklim değişikliğinin (Shaffril, Krauss & Samsuddin, 2018), yaşam üzerindeki etkileri gün geçtikçe daha net bir biçimde hissedilmeye başlanmıştır. Yaşamda rastlanılan ekstrem değişiklikler, ekosistemler açısından korkutucu zorlukları çağrıştırmaktadır. Sıcaklığın ortalama değerlerindeki artışlar nedeniyle, ekosistem ve ekosistem biyoçeşitliliği olumsuz etkilenmekte, yalnızca insanların değil tüm canlıların yaşamları tehdit altına girmektedir

(Diffenbaugh & Field, 2013; Wang & Gu, 2021). İklim değişikliği gün geçtikçe buzulların erimesi ve deniz seviyesinin yükselmesine, hava olaylarının şiddetlenmesi, kuraklık yaşanmasına, asit yağmurları ile ormanların zarar görmesine ve bazı türlerin neslinin tükenmesine neden olmaktadır (Akay vd.,2020; Ilık Bilben, 2019; Öztürk, 2002). Diğer olumsuz sonuçlarından biri ise, su kaynaklarının miktarını ve kalitesini etkileyerek sürdürülebilir yaşamı engellemesidir (Demirbaş & Aydın, 2020; Karaman & Gökalp, 2010). İklim değişikliği sosyal ve ekonomik durumu da etkileyerek, pek çok kötü sonucu beraberinde getirmiştir (Akbulut & Kaya, 2020). Buna bağlı olarak gıda üretimleri, insan sağlığı ve refahı, altyapılar, konutlar, sosyal yapı gibi temel hizmetlerin aksaması ve olumsuz etkilenmesi de söz konusudur (Özvar, 2022; Tuğaç, 2022). Ayrıca insan sağlığını farklı açılardan etkileme potansiyeli de göstermektedir (Nhamo & Muchuru, 2019). Bireyleri sağlıksız ve yetersiz beslenme, kronik ve salgın hastalıklara yakalanma, psikolojik açıdan zarar görme noktasında korunmasız hale getirmesi muhtemeldir (Aras & Demirci, 2020; Cankardaş & Sofuoğlu, 2021; Çimen & Öztürk, 2010, Hussain vd.,2019; Stewart, 2021). Benzer biçimde yayınlanan IPCC etkiler, adaptasyon ve savunmasızlık raporunda; biyolojik çeşitliliğe ve insan topluluklarına bakarak iklim değişikliğinin etkileri değerlendirmiştir. İklim değişikliğinin doğa ve insanlar üzerinde yaygın olumsuz etkilere ve buna bağlı kayıp ve zararlara neden olduğu vurgulanmıştır. Yakın, orta ve uzak vade riskleri ele alınarak, iklim tehlikesinin kaçınılmaz hale geleceğini ekosistem ve insan için ciddi riskler oluşturacağı belirtilmiştir (IPCC, 2022). İklim değişikliği etkileriyle baş etmek, azaltıcı önlemlerle önüne geçebilmek ve farkındalık artırıcı eylemlere dönüştürmek önemli olabilecektir. İklim değişikliğine karşı daha ciddi boyuttaki sorunlarla karşılaşılmasını adına hızlı adımlar atılmalıdır. İklim değişikliğinin etkilerini hafifletmekte, yüksek kapasitesinin insanda olduğu açıktır. Bu noktada toplumun iklim değişikliğiyle mücadelesinin arttırılması ihtiyacı öne çıkmaktadır. Fosil yakıt enerji sistemlerinden yenilenebilir sistemlere geçiş eylemi, makro düzeyde bir toplumsal değişime örnektir (Ağralan & Sadioğlu, 2021; Burke & Stephens, 2017; Jorgenson, Stephens & White, 2019). Dolayısıyla yenilenebilir enerji kaynakları ve ormanların korunması toplumların yerine getirmesi gereken sorumluluklara dâhil edilebilmektedir. Bu durum ise verilebilecek etkili bir iklim eğitimini gerekli hale getirerek, eğitim müdahalesi sinyalini vermektedir (Akbulut & Kaya, 2020; Ho & Seow, 2017; Irwin, 2020; Nakayama, 2019; Waldron vd.,2019). Çocukların ve genç bireylerin dâhil edilebileceği projeler aracılığıyla gelecekteki çevre ve iklim yaşamlarında daha fazla söz sahibi olmaları gerektiği öne sürülmektedir (Aczel & Makuch, 2023). İklim konusunda bilinçli kararlar alabilecek ve sürdürülebilir toplumlar sağlanmasına yardımcı olabilecek birer iklim okuryazarı bireyler yetiştirilmesi hedeflenmektedir (Alexandru vd., 2013; Barak & Gönençgil, 2020). Bu niteliklere sahip bir bireyin yetişmesi ancak iklim eğitiminin okul ortamında müfredata dâhil edilmesiyle sağlanabileceği açıktır (Eilam, 2022; Field, Schwartzberg & Berger, 2019). Benzer biçimde gerçekleştirilen çalışmalar öğrencilerde var olan eksiklerin giderilmesi amacıyla daha geniş kapsamlı iklim eğitimleri verilmesi gerektiğine işaret etmektedir (Atik & Doğan, 2019; Çetin & Yel, 2022; Dere & Aktaşlı, 2022; Jeong vd., 2021; Yel, 2023). Erbaş (2023) incelemeleri sonucunda; öğretim programları ve ders kitapları içeriklerinin küresel ısınma ve iklim değişikliği konularına yoğunluk vermeleri çıkarımında bulunmuştur. Öğrencilerin iklim ve iklim değişikliği konularında bilinçlendirildiği, var olan eksiklerinin giderildiği ve doğru bilgilendirmelerin yapıldığı bir eğitimin tasarlanması gerekmektedir. Bu noktada eğitimin biçimlendirilmesinde, öğrencilerin hazır bulunuşluklarının ve konuya yönelik bilgi düzeylerinin bilinmesi yol gösterici olabilecektir. İncelenen alan yazın, iklim ve iklim

değişikliğine yönelik konu alanının coğrafi bilgiler, yer bilimleri ve çevre sorunları konu alanı çerçevesinde geliştirilen başarı testlerinde yer verildiğine işaret etmektedir (Aydın & Selvi, 2020; Çevik & Sürmeli, 2023; Nacaroğlu, Bektaş & Kızılkapan, 2020; Uzunöz & Buldan, 2012). Dolayısıyla atılabilecek en önemli adımın öğrencilerin bilgilerinin ortaya konulması olacaktır. Bu doğrultuda etkili bir ölçme aracının geliştirilmesi var olan ihtiyacın giderilmesinde önemli bir rol oynayabilecektir. Geliştirilebilecek bir başarı testinin alan yazına büyük katkı sağlayabileceği fikri çalışmanın amacını şekillendirmiştir. Bu noktada bu çalışmada, ortaokul öğrencilerine yönelik geçerli ve güvenilir bir "İklim ve İklim Değişikliği" ölçme aracı geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda ise;

1. Geliştirilen "İklim ve İklim Değişikliği" başarı testinin geçerlik düzeyi nasıldır?
 2. Geliştirilen "İklim ve İklim Değişikliği" başarı testi maddelerinin madde güçlük ve madde ayırt edicilik değerleri nasıldır?
 3. Geliştirilen "İklim ve İklim Değişikliği" başarı testinin güvenilirlik düzeyi nasıldır?
- sorularına cevap aranmıştır.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışmada geçerli ve güvenilir bir iklim ve iklim değişikliği başarı testi geliştirilmesi amaçlanmaktadır. Çalışma karma araştırma yöntemlerinden keşifsel sıralı tasarım deseni çerçevesinde yürütülmüştür. Nitel aşamayla başlayıp devamında nicel aşamaya geçilmesi sürecidir. Nitel veriler toplandıktan sonra ve analiz edilip, veriler test edilir ve nicel yöntemler teşhis edilmektedir. Keşfedici sıralı tasarım deseninden bir ölçme aracı geliştirilmesi sürecinde yararlanılabilmektedir (Creswell & Creswell, 2021).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ilinde bulunan bir devlet ortaokulunda öğrenim görmekte olan 250 sekizinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Çalışma katılımcılarının 121'si kız; 129'u ise erkek öğrencilerden meydana gelmektedir. Çalışma grubunun seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Bu tür örnekleme türünde araştırma sürecine hız ve pratiklik kazandırılması hedeflenmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Test geliştirilme sürecinde testte yer alan soru sayısının 5 katı ile 10 katı arasında bir örnekleme çalışılmasına işaret edilmektedir (Canbazoğlu Bilici, 2019; Nacaroğlu, Bektaş & Kızılkapan, 2020; Tavşancıl, 2018). Bu doğrultuda testte yer alan soru sayısı (34) temel alındığında örneklem sayısının yeterli olduğu anlaşılmaktadır.

Testin Geliştirme Süreci

Çalışmada kapsamında alanyazına kazandırılması hedeflenen iklim ve iklim değişikliği başarı testinin geliştirilmesi sürecinde sırasıyla takip edilen işlem basamakları açıklanmıştır (Dumanoğlu & Akçay, 2018; Hasançebi, Terzi & Küçük,2020; Özcan, Koca & Söğüt, 2019; Seçer, 2018; Şeker & Gençdoğan, 2014; Şener & Taş, 2017; Yazıcı, Gül & Sözbilir, 2022).



Şekil 1. Başarı Testinin Geliştirilmesi Sürecinde Takip Edilen İşlem Basamakları

Başarı Testi İhtiyacına Karar Verilmesi ve Testin Amacının Belirlenmesi: Alan yazın incelendiğinde, yalnızca iklim ve iklim değişikliği konu alanını kapsayan bir başarı testine erişilememiştir. Bu doğrultuda, iklim, iklim değişikliği, sera etkisi ve iklim etkisini kapsayacak bir bilgi testine ihtiyaç duyulduğu tespit edilmiştir. Geliştirilmesi planan testin sadece iklim ve iklim değişikliğine ait olması beklenmektedir. Çevre ve yer bilimi konu alanların içeriklerinden bağımsız bir testin oluşturulması amaçlanmaktadır. Dolayısıyla iklim ve iklim değişikliği bir başarı testi geliştirilmesine karar verilmiştir.

Soru Havuzunun Oluşturulması: Test sorularının hazırlanması aşamasında ilk aşamada 2018 MEB fen bilimleri ve 2022 çevre eğitimi ve iklim değişikliği dersi kazanımları temel alınmıştır. Kazanımların belirlenmesi ve filtrelenmesi sürecinde araştırmacıyla beraber alanında uzman 3 öğretim üyesinin görüşlerine başvurulmuştur. Soruların hazırlanma sürecinde konu alanına uygun bilgi testleri, fen bilimleri ders kitapları, kavram testleri, kazanım değerlendirme testleri, bursluluk sınav soruları, temel beceri soruları, gerçekleştirilen merkezi sınav soruları, çıkmış sorular ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir. Gerçekleştirilen incelemeler sonrasında, literatürden alınan örnek sorular değişikliğe uğratarak kazanımlara daha uygun hale getirilmiş ve araştırmacı tarafından oluşturulmuş sorular bir araya getirilmiş, sonuçta 60 soruluk bir havuz oluşturulmuştur.

Madde Yazımı: Oluşturulan 60 soruluk havuzundan seçilen sorular sonrasında 49 soruluk bir yeni soru havuzu elde edilmiştir. Birbirine oldukça benzer sorular, ortaokul düzeyine tam anlamıyla uygunluk göstermeyen sorular çıkarılarak eleme süreci tamamlanmıştır. Hazırlanan 49 soruluk soru havuzu derinlemesine bir incelenmiş, benzer nitelikteki sorular kontrol edilmiştir. Bazı sorular araştırmacılar tarafından okunmuş, yeniden değişiklik

yapılarak düzenlenmiştir. 49 soruya indirgenmiş, araştırmacı tarafından değişiklik yapılan sorular ile taslak formun ilk aşaması elde edilmiştir.

Belirtke Tablosu Oluşturma: Geliştirilecek başarı testine soru havuzunda bulunan 49 soru maddesine ait belirtke tablosu oluşturulmuştur (Tablo 1). Belirtke tablosunda kazanım, soru kaynağı ve BloomTaksonomisi basamaklarına yer verilmiştir. Her bir kazanıma ait en az 3 soru yazılmasına özen gösterilmiştir. Teste ait BloomTaksonomisi basamakları, fen bilimleri ve çevre ve iklim değişikliği dersi kazanımlarının ifade ettiği yenilenmiş bloom taksonomisi basamakları dikkate alınarak şekillendirilmiştir. Başarı testi taslağında yer verilen bloom taksonomi basamakları 1 ölçme değerlendirme uzmanı, 1 analiz uzmanı ve 1 çevre eğitimi alan uzmanı 3 öğretim üyesi tarafından değerlendirilerek karar verilmiştir. Kazanımların dengeli şekilde dağılmasına özen gösterilmiş ve kapsam geçerliği sağlanmıştır. Geliştirilen iklim ve iklim değişikliği başarı testine ait belirtke tablosu Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1. İklim ve İklim Değişikliği Başarı Testine Ait Belirtke Tablosu

Soru No	Kazanım	Kaynak	Basamak
Soru1		Literatür	Anlama
Soru 2		Araştırmacı	Hatırlama
Soru 3		Araştırmacı	Hatırlama
Soru 4	F.8.1.2.1. İklim ve hava olayları arasındaki farkı açıklar.	Araştırmacı	Anlama
Soru 5		Literatür	Anlama
Soru 6		Araştırmacı	Hatırlama
Soru 7		Literatür	Hatırlama
Soru 8		Araştırmacı	Hatırlama
Soru 9		Araştırmacı	Hatırlama
Soru 10		Araştırmacı	Hatırlama
Soru 11		Araştırmacı	Hatırlama
Soru 12	F.8.1.2.2. iklim biliminin (klimatoloji) bir bilim dalı olduğunu ve bu alanda çalışan uzmanlara iklim bilimci (klimatolog) adı verildiğini söyler.	Araştırmacı	Anlama
Soru 13		Araştırmacı	Anlama
Soru 14		Araştırmacı	Hatırlama
Soru 15		Literatür	Anlama
Soru 16		Araştırmacı	Hatırlama
Soru 17		Araştırmacı	Anlama
Soru 18		Araştırmacı	Hatırlama
Soru 19	ÇEİD.5.1. İklim değişikliğinin Türkiye’deki mevcut ve olası etkilerini fark eder.	Araştırmacı	Hatırlama
Soru 20		Araştırmacı	Hatırlama
Soru 21		Araştırmacı	Hatırlama
Soru 22		Araştırmacı	Anlama
Soru 23		Araştırmacı	Anlama
Soru 24	ÇEİD.5.5. İklim değişikliğinin Türkiye’deki etkilerini azaltmaya yönelik toplumsal farkındalık oluşturacak proje/projeler tasarlar.	Araştırmacı	Anlama
Soru 25		Araştırmacı	Analiz Etme
Soru 26		Araştırmacı	Değerlendirme
Soru 27		Araştırmacı	Değerlendirme
Soru 28		Araştırmacı	Anlama
Soru 29	F.8.6.3.3. Küresel iklim değişikliklerinin nedenlerini ve olası sonuçlarını tartışır.	Araştırmacı	Analiz Etme
Soru 30		Araştırmacı	Analiz Etme
Soru 31		Araştırmacı	Analiz Etme
Soru 32		Araştırmacı	Anlama

Soru	ÇEİD.4.1. Sera gazlarının artışına neden olan olayları sorgular.	Araştırmacı	Anlama
Soru 33		Araştırmacı	Anlama
Soru 34		Araştırmacı	Anlama
Soru 35		Araştırmacı	Anlama
Soru 36		Literatür	Anlama
Soru 37		Literatür	Hatırlama
Soru 38		Araştırmacı	Anlama
Soru 39	ÇEİD.4.2. Küresel ısınmanın sera etkisinin bir sonucu olarak ortaya çıktığını fark eder.	Araştırmacı	Hatırlama
Soru 40		Araştırmacı	Anlama
Soru 41		Literatür	Hatırlama
Soru 42		Araştırmacı	Anlama
Soru 43		Araştırmacı	Hatırlama
Soru 44	ÇEİD.4.3. Küresel iklim değişikliği ile küresel ısınma arasındaki ilişkiyi açıklar.	Araştırmacı	Anlama
Soru 45		Literatür	Hatırlama
Soru 46		Araştırmacı	Anlama
Soru 47	ÇEİD.4.5. Küresel iklim değişikliğinin doğrudan ya da dolaylı olarak neden olduğu afetleri etkileriyle birlikte açıklar.	Araştırmacı	Hatırlama
Soru 48		Araştırmacı	Anlama
Soru 49		Araştırmacı	Analiz Etme

Tablo 1 incelendiğinde, geliştirilen iklim ve iklim değişikliği başarı testine ait belirtke tablosu görülmektedir. Testte iklim ve iklim değişikliği konu alanı kapsamına dâhil edilebilen fen bilimleri ve çevre dersi kazanımlarına ait 9 farklı kazanıma yer verildiği anlaşılmaktadır. Testte bilgi, kavrama ve analiz ve sentez basamaklarında sorulara yer verildiği ve her kazanıma ait en az 3 sorunun yer aldığı görülmektedir.

Ölçme Aracının Çoktan Seçmeli Biçime Getirilmesi: Geliştirilmesi hedeflenen başarı testinin çoktan seçmeli bir forma getirilmesi uygun görülmüştür. Çoktan seçmeli testlerin ölçme ve değerlendirme alanında kullanılan en başarılı yöntemler arasında olduğu ifade edilmektedir. Bu tür testler puanlama objektifliğinin olması, madde analizlerinin uygun olması, güçlük düzeyinde ve yüksek ayırt edicilik düzeyinde hazırlanabilir nitelikleriyle ön plana çıkmaktadır (Hasançebi, Terzi & Küçük, 2020). Bu doğrultuda 49 soruluk taslak form uzman görüşlerine sunulmuştur. 49 soru hedef kitleyi karşılayabilecek 20 ortaokul öğrencisine açık uçlu bir formda uygulanmış ve öğrenci yanıtlarından yola çıkılarak cevap seçenekleri oluşturulmuştur. Böylelikle test çoktan seçmeli bir hale getirilmiştir.

Uzman Görüşü Alma ve Kapsam Geçerliliğinin Sağlanması: Taslak form; 2 fen bilimleri öğretmeni, 2 sosyal bilgiler öğretmeni, fen bilimleri alanında uzman 2 öğretim üyesi, sosyal bilimler alanında uzman 1 öğretim üyesi ve çevre eğitimi alanında uzman 1 öğretim üyesi olmak üzere 8 uzman tarafından incelenmiştir. Lawshe tekniğinde, en az 5 en fazla ise 40 uzman görüşüne ihtiyaç duyulmaktadır (Yurdugül, 2005). Dolayısıyla yeterli sayıda bir uzman görüşüne erişildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca testin dil ve anlatım açısından uygunluğu 2 dilbilimci tarafından kontrol edilmiştir. Uzman görüşünün alınma sürecini kolaylaştırmak amacıyla uzman görüş formu hazırlanmıştır. Forma testte yer verilen sorulara ait “uygun ve uygun değil seçeneklerini göre gerekçelerini/önerilerini/düzeltilmelerini ilgili bölümü yazmaları istenmiştir. Gerekli görülen yerlerde tekrardan uzman görüşüne başvuru yapan kişiler ile ek görüşmeler yapılmıştır. Görüşler bağlamında öneriler göz önünde bulundurularak, gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Kapsam Geçerliliği Oranı (KGO), maddelerin ölçekte olması

ya da olmamasına ilişkin kapsam geçerliğine dayalı bir madde istatistiği olarak ifade edilir (Ayre & Scally, 2014; Yurdugül, 2005). Gerçekleştirilen KGO hesaplamaları sonrasında 8 uzman için yeterli KGO değeri karşılamayan 15 soru testten çıkarılmıştır. Son aşamada yapılan düzenlemeler sonucunda 34 soruluk çoktan seçmeli test taslak haline getirilmiştir.

Teste Ait Taslak Formun Hazırlanması ve PilotUygulamanın Yapılması: Uzman görüşleri bağlamında 34 sorudan oluşan taslak forma, başarı testinin uygulama amacının kısa ve öz bir şekilde anlatıldığı bir yönerge eklenmiştir. Sonraki aşamada hedef kitleyi karşılayabilecek niteliklere sahip 30 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanarak, testin pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulamaya dâhil edilecek öğrencilerin seçiminde sınav puanları ve öğretmen görüşleri temel alınarak; bilişsel düzeyleri düşük, orta ve yüksek seviyedeki öğrenciler seçilmiştir. Pilot uygulama sonucunda, öğrencilerin taslak formu yaklaşık 1 ders saatinde tamamladığı görülmüştür. Anlayamadıkları 5 soru üzerinde değişiklik yapılmış ve bazı sorular daha kısa bir forma dönüştürülmüştür. Pilot uygulama sonrası ana uygulamaya hazır hale getirilen taslak forma son hali verilmiştir.

Testin Esas Uygulaması:34 sorudan meydana gelen iklim ve iklim değişikliği başarı testinin taslak formu 250 sekizinci sınıf öğrencisine uygulanarak esas uygulama aşaması tamamlanmıştır.

Teste Ait İstatistiksel analizlerin Yapılması: Öğrencilerden elde edilen veri seti istatistik programlarına aktarılarak madde analizleri ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Başarı testine ait madde güçlük ve madde ayırt edicilik indeksleri, korelasyona dayalı madde analiz değerleri dikkate alınarak; testte yer alacak, testten çıkarılacak sorulara karar verilmiştir. Ayrıca KR-20 ve Cronbachalpha güvenilirlik iç tutarlılık kat sayı değerleri de hesaplanmıştır.

Başarı Testinin Son Halinin Elde Edilmesi: Gerçekleştirilen analizler sonucunda testten çıkarılan sorular sonrasında test kullanıma hazır hale getirilmiştir. Geçerli ve güvenilir bir iklim ve iklim değişikliği başarı testi ortaya konulmuştur.

Veri Toplama Aracı ve Veri Toplama Süreci

Çalışma verileri belirli aşamalardan geçilerek oluşturulan 34 sorudan oluşan ve kazanımlarına uygun olarak hazırlanmış çoktan seçmeli bir iklim ve iklim değişikliği başarı testi taslağı aracılığıyla veri toplama işlemi tamamlanmıştır. Çalışma verilerinin elde edilme süreci katılımcı ortaokul öğrencileriyle yüz yüze bir biçimde sınıf ortamında tamamlanmıştır. Formun uygulanması aşamasına geçilmesi öncesinde öğrencilere gereken açıklamalar ve formun doldurulmasına ait bilgilendirmeler yapılmıştır. Öğrencilere veri toplama süreci sonlandırılmasına kadar hiçbir müdahalede bulunulmamıştır.

Veri Analizi

Başarı testinin geliştirilme sürecince, öğrencilerden elde edilen çoktan seçmeli test formuna verilen cevaplar ilk aşamada gözden geçirilerek kontrolleri sağlanmıştır. 250 öğrencinin verdiği cevaplar istatistik programlarına aktarılmıştır. Öğrencilerin çoktan seçmeli sorulara vermiş oldukları doğru yanıtlar 1 puan; yanlış yanıtlar ve boş bıraktıkları sorular 0 puan olarak programa girilmiştir. Veri analiz sürecinde SPSSve Excel istatistik

programlarından yararlanılmıştır. Analiz öncesi, öğrencilerin teste yer alan sorulara vermiş oldukları cevaplara ait toplam puanlar hesaplanmış ve puan değerleri en yüksekte en düşüğe doğru sıralanmıştır. Puanların sıralanması sonrasında %27'lik üst grup ve %27'lik alt grup öğrenciler belirlenmiştir. 250 kişilik öğrenci grubu doğru cevap veren üst (n=68) ve alt (n=68) gruplar biçiminde oluşturulmuştur. Sonraki aşamada soru maddelerine ait madde güçlük (Pj) ve madde ayırt edicilik (Rjx) değerleri hesaplanmıştır. Ayırt edicilik değeri, -1 ile +1 arasında değer almaktadır ve değer 1'e yaklaşması ayırt ediciliğinin yüksek olduğuna işaret edilebilmektedir. Genel anlamda orta güçlükteki soruların güvenilirlik düzeyi daha yüksek bulunmaktadır (Hasançebi, Terzi & Küçük, 2020). Başol (2019) tarafından madde güçlük indeksi değerlerinin 0,40 ile 0,60 arası orta güçlükte madde en uygun; madde ayırt edicilik değerlerinin 0,40 ve üzeri çok iyi derecede ayırt edici madde olduğunu ifade edilmektedir. Dolayısıyla çalışmada madde analizleri gerçekleştirme sürecinde 0,40 ve üzeri sorular teste dâhil edilmiştir. Buna karşın 0,30'un altında olan soruların testten çıkarılmasına karar verilmiştir. Ayrıca geliştirilen başarı testine ait güvenilirliğin sağlanması açısından KR-20 ve Cronbachalpha kat sayısı değerleri hesaplanmıştır. KR-20 güvenilirlik kat sayısı belirleme yöntemi test puanlarının tesadüfi hatadan arınık olduğunu, ölçülen değişkenin tek boyutlu bir yapıda olduğunu, testi oluşturan maddelerin homojen olduğunu, aynı şeyi ölçtüğünü ve birbiriyle uyumlu olduğunu göstermektedir (Seçer,2018). Ölçme aracını oluşturan maddelerin ne derece uyumlu olduğu ve maddelerin aynı yapıyı ölçtüğünün ortaya konulması amacıyla iç tutarlık tespitinde cronbach alpha kat sayısı değerlerinden yararlanılmaktadır (Pallant, 2020). Bu madde analizinde iki grup ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığı incelenmiş olup bağımsız gruplar t-testi uygulanmış ve anlamlı bir farklılık olduğundan teste kalması uygun görülmüştür. Maddelere ait ortalama, standart sapma ve madde toplam korelasyon değerleri tespit edilmiştir.

Araştırmada Etik Süreçler

Araştırmaya katılım sağlayan ortaokul öğrencilerine çalışma amacı, gerçekleştirilme nedeni ve verecekleri cevapların nerede kullanılacağı açık bir biçimde ifade edilmiştir. Öğrencilere teste vermiş oldukları cevapların gizlilik ilkesi doğrultusunda saklanacağı ve yalnızca bilimsel araştırma için kullanılacağı bilgisi verilmiştir. Ayrıca öğrenci adları ve soyadları gizli tutulmuş ve kodlama metodundan yararlanılmıştır. Gerçekleştirilen araştırma çerçevesinde, üniversite akademik etik kurulundan ve MEB'den gerekli olan yasal izinler alınmıştır.

BULGULAR

Başarı testinin geliştirilme sürecinde öğrencilerden elde edilen cevaplar analiz edilerek, geçerlilik ve güvenilirlik analiz bulgularına yer verilmiştir.

Başarı Testinin Kapsam Geçerliliğine İlişkin Bulgular

Başarı testi geliştirilme aşamalarında, testin kapsam geçerliliği sağlanmıştır. Kapsam geçerliliğinin sağlanması noktasında ilk aşamada sorulara ait belirtke tablosu oluşturulmuştur. Testte yer verilen her bir kazanıma ait en az 3'er soru yazılmıştır. Hazırlanan sorulara ait 8 alan uzmanı tarafından uzman görüşlerine başvurulmuştur. Ayrıca uzman görüşleri doğrultusunda testin kapsam geçerliliğine ait KGO değerleri de hesaplanmıştır (Ayre & Scally, 2014). Hesaplanan KGO değeri sonucunda; 8 uzman için yapılan analizi karşılayan

değerin üzerinde bir değere erişilmeyen (>0,750), 15 soru maddesi testten çıkarılmıştır (Ayre & Scally 2014).

Başarı Testinin Madde Analizine İlişkin Bulgular

Testin uygulandığı 250 öğrencinin yer aldığı grup, sorulara doğru cevap veren üst grup (n=68) ve alt grup (n=68) şeklinde ayrılmıştır. Her iki grubun verdiği cevaplar temel alınarak, doğru ve yanlış cevaplara bakılarak madde analizleri gerçekleştirilmiştir. Gerçekleştirilen madde analizleri sonuçlarına dayalı olarak; testte yer alan sorulara ait üst grupta doğru cevaplayanların sayısı, alt grupta doğru cevaplayanların sayısı, madde güçlük indeks değerleri, madde ayırt edicilik indeks değerleri vesoruya ait kararlar Tablo2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Geliştirilen Başarı Testine Ait Madde Analizi Sonuçları Bulguları

Soru No	Dü	Da	Pj	Rjx	Karar (Değerlendirme)
1*	32	22	0,40	0,15	Çok Zayıf, Çıkartılmalı
2	59	13	0,53	0,68	Çok İyi
3	64	28	0,68	0,53	Çok İyi
4	67	22	0,65	0,66	Çok İyi
5*	47	34	0,60	0,20	Çok Zayıf, Çıkartılmalı
6	64	23	0,64	0,60	Çok İyi
7	58	13	0,52	0,66	Çok İyi
8	53	8	0,44	0,66	Çok İyi
9*	39	25	0,47	0,21	Çok Zayıf, Çıkartılmalı
10	53	25	0,57	0,41	Çok İyi
11	52	14	0,49	0,56	Çok İyi
12*	31	17	0,35	0,21	Çok Zayıf, Çıkartılmalı
13	58	22	0,59	0,53	Çok İyi
14	65	23	0,65	0,62	Çok İyi
15	54	9	0,46	0,66	Çok İyi
16	57	13	0,51	0,65	Çok İyi
17	55	19	0,54	0,53	Çok İyi
18	61	20	0,60	0,60	Çok İyi
19	58	15	0,54	0,63	Çok İyi
20	65	20	0,63	0,66	Çok İyi
21*	47	35	0,60	0,18	Çok Zayıf, Çıkartılmalı
22	67	25	0,68	0,62	Çok İyi
23*	33	17	0,37	0,24	Çok Zayıf, Çıkartılmalı
24	61	21	0,60	0,59	Çok İyi
25	59	14	0,54	0,66	Çok İyi
26	64	22	0,63	0,62	Çok İyi
27	67	23	0,66	0,65	Çok İyi
28	66	21	0,64	0,66	Çok İyi
29	58	12	0,51	0,68	Çok İyi
30	66	20	0,63	0,68	Çok İyi
31*	42	29	0,52	0,19	Çok Zayıf, Çıkartılmalı
32*	51	36	0,64	0,22	Çok Zayıf, Çıkartılmalı
33	64	29	0,68	0,51	Çok İyi
34*	30	18	0,35	0,18	Çok Zayıf, Çıkartılmalı

*Dü: üst gruba ait doğru cevaplayanların sayısı; Da: alt gruba doğru cevaplayanların sayısı; Pj: madde güçlük indeks değerleri; Rjx: madde ayırt edicilik indeks değerleri; *Testten çıkarılması gereken sorular

Tablo 2 incelendiğinde, başarı testine ait gerçekleştirilen madde analizi sonuçlarına bulguları görülmektedir. Testte yer alan her bir soruya yönelik cevap veren alt ve üst grup öğrenci sayısı da görülmektedir. Testte yer alan maddelerin madde güçlük indeks değerleri ve madde ayırt edicilik indeks değerleri 0,40 üzerinde olan soruların testte kaldığı; 0,40 altında

olan soruların testten çıkarıldığı tablodan anlaşılmaktadır. Testte yer alan tüm soruların madde analiz değerlerinin 0,40 üzerinde olduğu belirtilmektedir. Gerçekleştirilen madde analizleri sonrasında 34 soruluk başarı testi formundan uygun görülmeyen 9 sorunun çıkarılması gerektiği anlaşılmaktadır. Teste kalan maddeler sonrasında başarı testine ait ortalama güçlük indeksi değerinin 0,58 ve ortalama ayırt edicilik değeri ise 0,61 olarak elde edilmiştir. Başarı testinde yer alan sorulara ait ortalama, standart sapma, madde toplam korelasyon ve t-değerlerine Tablo 3'te yer verilmiştir.

Tablo 3.Başarı Testine Bağımsız t-Testi Analiz Sonuçları

Madde	Grup	Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyon	t- Değer	Anlamlılık (p)
M1	Üst	,8676	,34139	0,570	10,667	,000
	Alt	,1912	,39615			
M2	Üst	,9412	,23704	0,379	7,944	,000
	Alt	,4118	,49581			
M3	Üst	,9853	,12127	0,526	11,213	,000
	Alt	,3235	,47130			
M4	Üst	,9412	,23704	0,542	9,340	,000
	Alt	,3382	,47663			
M5	Üst	,8529	,35680	0,561	10,236	,000
	Alt	,1912	,39615			
M6	Üst	,7794	,41773	0,442	10,316	,000
	Alt	,1176	,32459			
M7	Üst	,7794	,41773	0,348	5,300	,000
	Alt	,3676	,48575			
M8	Üst	,7647	,42734	0,493	7,805	,000
	Alt	,2059	,40735			
M9	Üst	,8529	,35680	0,505	7,385	,000
	Alt	,3235	,47130			
M10	Üst	,9559	,20688	0,453	9,802	,000
	Alt	,3382	,47663			
M11	Üst	,7941	,40735	0,516	10,267	,000
	Alt	,1324	,34139			
M12	Üst	,8382	,37097	0,462	9,831	,000
	Alt	,1912	,39615			
M13	Üst	,8088	,39615	0,452	7,263	,000
	Alt	,2794	,45205			
M14	Üst	,8971	,30614	0,407	9,011	,000
	Alt	,2941	,45903			
M15	Üst	,8529	,35680	0,553	9,492	,000
	Alt	,2206	,41773			
M16	Üst	,9559	,20688	0,558	10,838	,000
	Alt	,2941	,45903			
M17	Üst	,9853	,12127	0,447	10,173	,000
	Alt	,3676	,48575			
M18	Üst	,8971	,30614	0,435	8,707	,000
	Alt	,3088	,46544			

Arı

M19	Üst	,8676	,34139	0,465	10,267	,000
	Alt	,2059	,40735			
M20	Üst	,9412	,23704	0,493	9,654	,000
	Alt	,3235	,47130			
M21	Üst	,9853	,12127	0,466	10,849	,000
	Alt	,3382	,47663			
M22	Üst	,9706	,17021	0,419	11,011	,000
	Alt	,3088	,46544			
M23	Üst	,8529	,35680	0,412	10,641	,000
	Alt	,1765	,38405			
M24	Üst	,9706	,17021	0,448	11,394	,000
	Alt	,2941	,45903			
M25	Üst	,9412	,23704	0,312	7,692	,000
	Alt	,4265	,49824			

Tablo 3 incelendiğinde, başarı testinde yer alan her bir soruya ait madde toplam korelasyon değerleri, %27 üst ve alt gruplarına ait madde puanları arasındaki farkları gösteren t-değerleri, maddelere ait ortalama ve standart sapma değerleri görülmektedir. Ölçekte bulunan maddelere ait madde-toplam korelasyon değerleri 0,30'un üzerinde olup, bu değerler 0,312 ile 0,570 aralığında yer almaktadır. Bununla beraber ölçekte yer alan her bir maddenin alt ve üst grupları ortalamaları arasında anlamlı farklılığın olduğu anlaşılmaktadır ($p:0,000<0,05$).

Başarı Testinin Güvenirliğine İlişkin Bulgular

Madde analizleri sonrasında 25 maddeye indirgenen başarı testine ait güvenilirlik değerleri hesaplanmıştır. Teste ait güvenilirlik iç tutarlık kat sayısını belirlemek amacıyla KR-20 ve Cronbachalpha iç tutarlık katsayıları saptanmıştır. Bu değerlerin 0,40'tan küçük olması güvenilir sonuçlar vermediğini, 0,40 ve 0,60 arası güvenilirliğin düşük olduğunu, bu değerlerin 0,60-0,90 arasında bulunması ise testin orta derecede güvenilir olduğunu, 0,90 ve daha fazla ise yüksek güvenilirliğe sahip olduğunu göstermektedir (Can, 2022). Gerçekleştirilen güvenilirlik analizleri sonuçlarına dayalı olarak; başarı testine ait güvenilirlik iç tutarlık kat sayısı değerleri Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.Geliştirilen Başarı Testine Ait Güvenirlik Analizi Bulgular

Güvenirlik İç Tutarlık Kat Sayıları	İç Tutarlık Kat Sayı Değerleri
KR-20	0,86
Cronbach Alpha	0,89

Tablo 4 incelendiğinde, başarı testine ait KR-20 ve Cronbachalpha iç tutarlık katsayı değerleri görülmektedir. Başarı testine ait KR-20 iç tutarlık kat sayısının 0,86 olduğu ve Cronbachalpha iç tutarlık kat sayısının ise 0,89 olduğu anlaşılmaktadır. Başarı testine ait her iki güvenilirlik değeri kat sayılarının da 0,80'in üzerinde olduğu anlaşılmaktadır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışmada, ortaokul öğrencilerine yönelik iklim ve iklim değişikliği konu alanına ait çoktan seçmeli geçerli ve güvenilir bir başarı testinin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda geliştirilen teste ait madde analizleri ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Geliştirilen teste ait kapsam geçerliliğinin sağlanması amacıyla 8 alan uzmanı görüşüne

başvurulmuştur. Uzman sayısının 8 kişi üzerinde olması yeterli düzeyde olduğuna işaret etmektedir (Ayre&Scally, 2014; Wilson vd., 2012; Yurdugül, 2005). Bununla beraber sorulara ait hesaplanan KGO değerlerinin, 8 uzman için 0,750 değerinde ve üzerinde olması koşulunu sağlamaktadır (Ayre & Scally, 2014). Çalışma sonuçları dikkate alındığında, testte yer alan sorulara ait madde güçlük indeksi değerlerinin ve madde ayırt edicilik indeksi değerlerinin 0,40 üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Bu noktada testte yer alan soruların öğrenci düzeyini ayırt edebileceği ve orta derecede bir zorluğa sahip olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Alan yazın çalışmaları incelendiğinde testte yer alan soru maddelerinin 0,40 ve üzeri olmasının çok iyi maddeler kategorisinde değerlendirildiği tespit edilmiştir (Başol, 2019; Bolat & Karamustafaoğlu, 2019; Büyüköztürk, 2019; Erkan & Gömleksiz, 2014). Bununla beraber testte yer alan 34 soruya ait ortalama güçlük indeksi 0,58 ve ortalama ayırt edicilik değerinin ise 0,61 ortaya konulmuştur. Teste ait ortalama ayırt ediciliğin 0,40 üzerinde olması, ayırt ediciliği bakımından iyi bir test olduğuna işaret etmektedir (Akbulut & Çepni, 2013). Ayırt ediciliğin 0,55 civarı olması, alt grup ve üst grubu birbirinden ayırt ettiğini göstermektedir (Turgut & Baykul, 2014). Okul testlerinde ortalama güçlük değerinin 0,40 ile 06,0 aralığında olması tercih edildiği ifade edilmektedir (Çermik & Akçay, 2020). Dolayısıyla çalışma çerçevesinde geliştirilen başarı testinin iklim ve iklim değişikliği konusuna yönelik beklenen düzeyde zorluk ve ayırt ediciliğe sahip olduğu çıkarımı yapılabilmektedir. Öte yandan mevcut çalışmada geliştirilen başarı testine ait güvenilirlik değerleri de incelenmiştir. Bu bağlamda başarı testine ait KR-20 iç tutarlık kat sayısının 0,86 olduğu ve Cronbachalpha iç tutarlık kat sayısının ise 0,89 olduğu saptanmıştır. Ölçme araçlarına ait güvenilirlik iç tutarlık kat sayısının değerinin 0,70 ve üzeri olmasıyla ölçme aracı yüksek düzeyde güvenilir kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2019; Can, 2022; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2011; Yıldız & Uzunsakal, 2018). Mevcut çalışmada geliştirilen başarı testinin güvenilirlik iç tutarlık kat sayılarının 0,80 üzerinde olması, ölçme aracını yüksek düzeyde güvenilir kılmaktadır. Buradan hareketle, iklim ve iklim değişikliği testinin yüksek seviyede güvenilir olduğu ortaya konulmaktadır. İklim ve iklim değişikliği testinde yer alan sorulara ait madde-toplam korelasyonu değerlerinin tümü 0,30'un üzerinde bir değer almaktadır. Bu değerlerin 0,30 üzerinde olması maddelerin ayırt ediciliğine başka bir kanıt oluşturmaktadır (Büyüköztürk, 2019). Öte yandan alt-üst gruplara ait t- testikarşılaştırma işlemi sonrasında, sorulara ait puan ortalamalarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir ($p<.000$; $<0,05$). Elde edilen anlamlı farklılık ölçme aracının ölçülmek istenen hedef davranışı gösteren ve göstermeyen öğrencileri ayırt edebildiğinin göstergesi olarak yorumlanmaktadır (Can, 2022). Sonuç olarak çalışmada öğrencilerin akademik başarılarını ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir 25 soruluk, ortaokul öğrencilerine yönelik bir iklim ve iklim değişikliği başarı testi geliştirilmiştir (EK1. İklim ve iklim değişikliği başarı testinin son hali). Geliştirilen teste bir alternatif olarak temel beceri soruları tarzında bir başarı testi oluşturulabilir. Bununla beraber testin geliştirilmesi aşamasında; öğrencilerin sahip olduğu kavram yanlışlarını öne çıkarabilecek sorulara yer verilmesi önerilmektedir. Ayrıca alan yazında ortaya konulmuş kavram yanlışları göz önünde bulundurularak sorular biçimlendirilebilir. Öte yandan bazı öğrencilerin konu alanına ait tüm kavramlara hâkim olamayacağı göz önünde bulundurularak test maddelerinin hazırlanması tavsiye edilmektedir. Öğrenci seviyesi dikkate alınarak soruların uzun olma durumları irdelenmeli ve görsel ağırlıklı sorulara da yer verilmelidir.

KAYNAKÇA

Aczel, M., & Makuch, K. E. (2023). Climatechange, youngpeople, andthe IPCC: The role of citizenscience. *Elem SciAnth*, 11(1), 00029, <https://doi.org/10.1525/elementa.2022.00029>

- Ağıralan, E., & Sadioğlu, U. (2021). İklimliği iklim farkındalığı ve toplum bilinci: İstanbul örneği. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (2), 627-654, <http://dx.doi.org/10.12739/nwsa.2020.15.4.5a014310.18037/ausbd.959287>
- Akay, D. S., Akca, G., Atik, A.D.,& Erkoç, F. (2020). Yaşam Bilimleri Profesyonellerinin İklim Değişikliğinin Sağlık Üzerindeki Etkileri Konusunda Eğitim İhtiyaçları Var Mı? *TheJournal of International LingualSocialandEducationalSciences*,6 (1), 141-151,<https://doi.org/10.34137/jilses.684622>
- Akbulut H. İ., & Çepni S. (2013). Bir üniteye yönelik başarı testi nasıl geliştirilir? İlköğretim 7. sınıf kuvvet ve hareket ünitesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 18-44.
- Akbulut, M.,& Kaya, A. A. (2020). Bir afet olarak küresel iklim değişikliği ve ilköğretim öğretmenlerinin iklim değişikliği farkındalığının incelenmesi: Gümüşhane ili örneği. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 9 (2) , 112-124, <https://doi.org/10.37989/gumussagbil.700929>
- Alexandru, A., Ianculescu, M., Tudora, E., &Bica, O. (2013). ICT challengesandissues in climatechangeeducation. *Studies in Informaticsand Control*, 22(4), 349-358. <http://dx.doi.org/10.24846/v22i4y201310>
- Aras, B.B., & Demirci, K. (2020). İklim değişikliğinin insan sağlığı üzerindeki psikolojik etkileri. *Nazilli İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(2), 77-94.
- Atik, A. D., & Doğan, Y. (2019). Lise öğrencilerinin küresel iklim değişikliği hakkındaki görüşleri. *Academy Journal of EducationalSciences*, 3(1), 84-100, <https://doi.org/10.31805/acjes.569937>
- Aydın, F. (2014). Ortaöğretim öğrencilerinin küresel ısınma konusundaki bilgi düzeylerinin belirlenmesi. *TurkishJournal of Education*, 3(4), 15-27,<https://doi.org/10.19128/turje.7299116>
- Ayre, C., &Scally A. J. (2014). Critical valuesforLawshe'scontentvalidityratio: revisitingtheoriginalmethods of calculation. *Measurementand Evaluation in Counselingand Development*, 47 (1), 79–86, <https://doi.org/10.1177/0748175613513808>
- Barak, B., &Gönençgil, B. (2020). Dünyada ve Türkiye'de ortaokul öğretim programlarının iklim değişikliği eğitimi yaklaşımına göre karşılaştırılması. *Coğrafya Dergisi*, (40), 187-201,<https://doi.org/10.26650/JGEOG2019-0039>
- Başol, G. (2019). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Birleşmiş Milletler [BM] (2015). Türkiye ve sürdürülebilir kalkınma amaçları. <https://turkiye.un.org/tr/sdgs> 22.09.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Bolat, A., & Karamustafaoğlu, S. (2019). Vücudumuzdaki sistemler ünitesi başarı testi geliştirme: geçerlik ve güvenilirlik. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 131-159, <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.05.02.008>
- Burke, M. J., &Stephens, J. C. (2017). Energydemocracy: Goalsandpolicyinstrumentsforsociotechnicaltransitions. *EnergyResearch&SocialScience*, 33, 35–48. <https://doi.org/10.1016/j.erss.2017.09.024>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı: İstatistik, araştırma deseni, SPSS uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayınları.
- Can, A. (2022). *SPSS İle Bilimsel Araştırma Sürecinde Nicel Veri Analizi (10.Baskı)*. Ankara: Pegem Atıf İndeksi.
- Canbazoglu Bilici, S. (2019). Örneklem yöntemleri. Özmen, H., &Karamustafaoğlu, O. (Edt.). Eğitimde araştırma yöntemleri içinde (2. Baskı), (59-63). Ankara: Pegem Akademik Yayıncılık.

- Cankardaş, S., & Sofuoğlu, Z. (2021). İklim değişikliği ve birey üzerindeki etkilerinin gözden geçirilmesi. *Nesne*, 9(19), 139-146, <https://doi.org/10.7816/nesne-09-19-11>
- Creswell, J.W., & Creswell, J.D. (2021). *Araştırma tasarımı: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (Çev. Engin Karadağ). (5. baskı). Ankara: NobelYayıncıları.
- Çelik, S. (2020). The effects of climate change on human behaviors. *Environment, Climate, Plant and Vegetation Growth*, 577-589, https://doi.org/10.1007/978-3-030-49732-3_22
- Çermik, E., & Akçay, B. (2020). Çevresel vatandaşlık bilgi testinin geliştirilmesi ve ortaokul öğrencilerinin bilgi düzeylerinin belirlenmesi, *Turkish Studies - Education*, 15(2), 731-750, <https://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.42112>
- Çetin, T. & Yel, Ü. (2022). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla ortaokul öğrencilerinin iklim değişikliği kavramına yönelik zihinsel yapılarının incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(2), 244-255, <https://doi.org/110.38015/sbyy.1194938>
- Çimen, M., & Öztürk, S. (2010). Küresel Isınma, İklim Değişikliğinin Solunum Sistemi Üzerine Etkisi ve Büyükşehir Bronşiti. *Fırat Üniversitesi Sağlık Bilimleri Tıp Dergisi*, 24(2), 141-146,
- Demirbaş, M., & Aydın, R. (2020). 21. Yüzyılın en büyük tehdidi: küresel iklim değişikliği. *Ekolojik Yaşam Bilimleri*, 15 (4), 163-179, <http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2020.15.4.5A0143>
- Dere, İ., & Aktaşlı, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin iklimle ilgili kavramlara ilişkin bilişsel yapıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 182-198, <https://doi.org/10.38151/akef.2022.11>
- Diffenbaugh, N. S., & Field, C. B. (2013). Changes in ecologically critical terrestrial climate conditions. *Science*, 341(6145), 486-492, <https://doi.org/10.1126/science.1237123>
- Doğan, S., Doğan, E., & Tüzer, M. (2020). Küresel ısınma ve iklim değişikliği: bilimsel uzlaşmadan politik ayrışmaya. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39, 1453-1484, <https://doi.org/10.46928/iticusbe.759056>
- Dumanoğlu, F. & Akçay, B. (2018). Elektrik enerjisi başarı testinin geliştirilmesi. *E-Kafkas Journal of Educational Research*, 5(2), 20-39, <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.422251>
- Eilam, E. (2022). Climate change education: the problem with walking away from disciplines. *Studies in Science Education*, 58(2), 231-264, <https://doi.org/10.1080/03057267.2021.2011589>
- Erbaş, A. A. (2023). İlkokul öğretim programları ve ders kitaplarında küresel ısınma ve iklim değişikliği. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 728-746, <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023.-1163459>
- Erkan, S., & Gömlüksiz, M. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Field, E., Schwartzberg, P., & Berger, P. (2019). Formal Report for Learning for a Sustainable Future (North York, Canada: York University Printing Services)
- Fox, R., & Thomas, G. (2023). Is climate change the 'elephant in the room' for outdoor environmental education?. *Journal of Outdoor and Environmental Education*, 26(2), 167-187, <https://doi.org/10.1007/s42322-022-00119-9>
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2011). *How to design and evaluate research in education*. New York: McGraw-Hill.

- Gezer, M., & İlhan, M. (2021). İklim Durumu Endişesi Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Çalışması . Ege Coğrafya Dergisi, 30 (1), 195-204, <https://doi.org/10.51800/ecd.932817>
- Görgülü-Arı, A. (2019). Çevre sorunları. H. G. Öztürk (Ed.). Çevre Eğitimi (s. 115-138).Ankara: Anı Yayıncılık.
- Hasançebi, B., Terzi, Y., & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 10(1), 224-240, <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>
- Ho L.C., &Seow T.(2017).Disciplinaryboundariesandclimatechangeeducation: teachers' conceptions of climatechangeeducation in thePhilippinesandSingapore.*International Research in GeographicalandEnvironmentalEducation*, 26(3), 240-252, <https://doi.org/10.1080/10382046.2017.1330038>
- Hussain, M., Butt, A. R., Uzma, F., Ahmed, R., Rehman, A., Ali, M. U., ... &Yousaf, B. (2019). Divisionaldisparities on climatechangeadaptationandmitigation in Punjab, Pakistan: localperceptions, vulnerabilities, andpolicyimplications. *EnvironmentalScienceandPollutionResearch*, 26, 31491-31507, <https://doi.org/10.1007/s11356-019-06262-z>
- Hükümetlerarası İklim Değişikliği Paneli [IPCC](2022). İklim Değişikliği 2022: Etkiler, Uyum ve Savunmasızlık. <https://www.ipcc.ch/report/ar6/wg2/21.09.2023> tarihinde erişilmiştir.
- Ilık Bilben, M. S.(2019). Dünyadan örnekler ışığında iklim değişikliği kaynaklı göçleri anlamak.*MediterraneanJournal of Humanities*, IX(2), 335-355. <https://doi.org/10.13114/MJH.2019.494>
- Irwin, R. (2020). Climatechangeandeducation. *EducationalPhilosophy and Theory*, 52(5), 492-507, <https://doi.org/10.1080/00131857.2019.1642196>
- Jeong, J. S., González-Gómez, D., Conde-Núñez, M. C., Sánchez-Cepeda, J. S., &Yllana-Prieto, F. (2021). Improvingclimatechangeawareness of preserviceteachers (Psts) through a universitysciencelearningenvironment. *EducationSciences*, 11(2), 78, <https://doi.org/10.3390/educsci11020078>
- Jorgenson, S. N., Stephens, J. C., & White, B. (2019). Environmentaleducation in transition: A criticalreview of recentresearch on climatechangeandenergyeducation. *TheJournal of EnvironmentalEducation*, 50(3), 160-171, <https://doi.org/10.1080/00958964.2019.1604478>
- Karaman, S.,& Gökalp, Z. (2010). Küresel Isınma ve İklim Değişikliğinin Su Kaynakları Üzerine Etkileri. *Tarım Bilimleri Araştırma Dergisi*, (1), 59-66.
- Nacaroğlu, O., Bektaş, O., &Kızkapan, O. (2020). Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 36-51, <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3374>
- Nakayama, M., Taafaki, I., Uakeia, T., Seru, J., McKay, Y., &Lajar, H. (2019). Influence of religion, cultureandeducation on perception of climatechange, anditsimplications. *Journal of DisasterResearch*, 14(9), 1297-1302, <https://doi.org/10.20965/jdr.2019.p1297>
- Nhamo, G., &Muchuru, S. (2019). Climateadaptation in thepublichealthsector in Africa: Evidencefrom United Nations Framework convention on climatechangenationalcommunications. *Jambá: Journal of Disaster Risk Studies*, 11(1), 1-10,<https://hdl.handle.net/10520/EJC-1517b2bfa6>

- Özcan, H., Koca, E., & Söğüt, M. (2019). Ortaokul öğrencilerinin basınç kavramıyla ilgili anlayışlarını ölçmeye yönelik bir test geliştirme çalışması. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 130-144.
- Öztürk, K. (2002). Küresel iklim değişikliği ve Türkiye'ye olası etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1),47-65.
- Özvar, S. (2022). İklim değişikliği: etkiler ve karşılaşılan zorluklar kapsamında bir değerlendirme. *Maliye Çalışmaları Dergisi/ Journal of Public Finance Studies*, (68), 81-106. <https://doi.org/10.26650/mcd2022-1169899>
- Pallant, J. (2020). *SPSS kullanma kılavuzu-SPSS ile adım adım veri analizi*. (Çev. Sibel Balcı, Berat Ahi). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Partigöç, N. S.,& Soğancı, S. (2019). Küresel iklim değişikliğinin kaçınılmaz sonucu: kuraklık. *Resilience*, 3(2), 287-299, <https://doi.org/10.32569/resilience.619219>
- Polat, K., & Dellal, İ. (2016). Göksu deltasında çeltik yetiştiriciliği yapan üreticilerin iklim değişikliği algısı ve iyi tarım uygulamaları yapmalarında etkili faktörlerin belirlenmesi. *Tarım Ekonomisi Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 46-54.
- Schurer, A. P., Hegerl, G. C., & Obrochta, S. P. (2015). Determining the likelihood of pauses and surges in global warming. *Geophysical Research Letters*, 42(14), 5974-5982, <http://dx.doi.org/10.1002/2015GL064458>
- Seçer, İ. (2018). Psikolojik test geliştirme ve uyarlama süreci: SPSS ve LISREL uygulamaları (2.Baskı). Ankara: Anı yayıncılık.
- Shaffril, H. A. M., Krauss, S. E., & Samsuddin, S. F. (2018). A systematic review on Asian's farmers' adaptation practices towards climate change. *Science of the Total Environment*, 644, 683-695, <https://doi.org/10.1016/j.scitotenv.2018.06.349>
- Stewart, A. E. 2021. Psychometric properties of the climate change worry scale. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 494, <https://doi.org/10.3390/ijerph18020494>
- Şeker, H., & Gençdoğan, B. (2014). *Psikolojide ve eğitimde ölçme aracı geliştirme (2.Baskı)*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Şener, N., & Taş, E. (2017). Developing achievement test: A research for assessment of 5th grade biology subject. *Journal of Education and Learning*, 6(2), 254-271, <http://doi.org/10.5539/jel.v6n2p254>
- Tavşancıl, E. (2018). *Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi (6.Baskı)*. Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.
- Temelli, A., Kurt, M., & Kurt, S. K. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin küresel ısınmaya ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Bilim*, 4(2), 208-220.
- Tuğaç, Ç. (2022). İklim Değişikliği Krizi ve Şehirler. *Çevre Şehir ve İklim Dergisi*, 1(1), 38-60.
- Turgut, M. F., & Baykul, Y. (2014). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (6.Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Türkeş, M. (2001). Küresel iklimin korunması, iklim değişikliği çerçeve sözleşmesi ve Türkiye. *Tesisat Mühendisliği, TMMOB Makine Mühendisleri Odası, Süreli Teknik Yayın*, 61, 14-29.
- Türkeş, M. (2008). Küresel iklim iklimi nedir? Temel kavramlar, nedenler, gözlenen ve değişikliklerdeki değişiklikler. *İklimliğin İklim ve Çevre*, 1 (1), 26-37.
- Waldron, F., Ruane, B., Oberman, R., & Morris, S. (2019). Geographical processor global injustice? Contrasting educational perspectives on

- climatechange. *EnvironmentalEducationResearch*, 25(6), 895-911, <https://doi.org/10.1080/13504622.2016.1255876>
- Wang, C., Geng, L., &Rodriguez-Casallas, J. D. (2021). How andwhenhigherclimatechange risk perceptionpromoteslessclimatechangeinaction. *Journal of CleanerProduction*, 321, 128952, <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2021.128952>
- Wang, Y.S.,&Gu, J. D. (2021). Ecologicalresponses, adaptationandmechanism of Mangrovewetlandecosystemto global climatechangeandantropogenicactivities. *International Biodeterioration&Biodegradation*, 162, 1-14,<https://doi.org/10.1016/j.ibiod.2021.105248>
- Wilson, F. R., Pan, W., &Schumsky, D. A. (2012). Recalculation of thecriticalvaluesforLawshe'scontentvalidityratio. *MeasurementAnd Evaluation in Counseling and Development*, 45(3), 197-210, <https://doi.org/10.1177/0748175612440286>
- Yazıcı, F., Gül, Ş., &Sözbilir, M. (2022). Thedevelopment of an achievement test towards "Reproduction, Growthand Development in Plantsand Animals" subject. *EducationalAcademicResearch*, 46, 11-19,<https://doi.org/10.5152/AUJKKEF.2022.837043>
- Yel, Ü.(2023). Ortaokul öğrencilerinin iklim değişikliği kavramına yönelik metaforik algıları. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 49-75,<https://doi.org/10.15659/ankad.v7i1.230>
- Yıldız, D., &Uzunsakal, E.(2018). Alan Araştırmalarında Güvenirlik Testlerinin Karşılaştırılması ve Tarımsal Veriler Üzerine Bir Uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Zeeshan, M., Sha, L., Tomlinson, K. W., &Azeez, P. A. (2021). Factorsshapingstudents' perception of climatechange in the western Himalayas, Jammu&Kashmir, India. *CurrentResearch in Environmenta lSustainability*, 3, 100035, <https://doi.org/10.1016/j.crsust.2021.100035>
- Uzunöz, A., & Buldan, İ. (2012). Ortaöğretim coğrafya dersi doğal sistemler konu alanı atmosfer ve iklim ünitesi başarı testi geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(1), 291-312.
- Keskin Çevik, G., & Sürmeli, H. (2023). Yer Bilimi Konuları ile İlgili Ortaokul Öğrencilerine Yönelik Başarı Testi Geliştirme Çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi* (15), 253-280. <https://doi.org/10.21733/ibad.1295493>
- Nacaroğlu, O., Bektaş, O., & Kızılcapan, O. (2020). Madde döngüleri ve çevre sorunları konusunda başarı testi geliştirme: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 36-51.
- Aydın, E., & Selvi, M. (2020). Ortaokul öğrencilerine yönelik ekosistem, biyolojik çeşitlilik ve çevre sorunları başarı testinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(2), 661-682.

Ek.1. İklim ve İklim Değişikliği Başarı Testi

1. İklim ve hava olayları birbirinden farklı kavramlardır. İklim ve hava olaylarıyla ilgili verilen bilgilerden hangisi **yanlıştır**?
- A) Geniş alanlarda ve uzun zaman aralığında ortalama hava şartları iklim olarak açıklanmaktadır.
B) Hava olayı, dar alanda ve kısa zaman aralığında etkili olur.
C) İklim, gün içerisinde değişkenlik gösterebilmektedir.
D) Hava olaylarıyla ilgilenen bilim insanı meteorolog olarak isimlendirilir.

2. *"Karadeniz bölgesi açıklarında balık avlayan tekneler açık havayı görünce, hemen denize açılmışlardı. Meteorolojiden gelen şiddetli fırtına uyarılarına karşın avlanmayı bırakıp en yakın limana sığındılar. Limana sığınan balıkçılar karşılaştıkları fırtınanın şiddeti karşısında şaşkına döndüklerini ifade ettiler."*

Yukarıda verilen haber metnine göre hava durumuyla ilgili

- I. Gün içerisinde değişkenlik gösterebileceğine,
II. Bireylerin yaşamsal faaliyetlerini etkileyebileceğine
III. Bölgeye ait iklim özelliklerini yansıtmayacağına
IV. Farklı meslekler üzerinde olumsuz etkisi olabileceğine

yönelik çıkarımlardan hangisi yapılabilmektedir?

- A) I ve III B)I, II, IV C)I, II, III D)II, III,IV

3. İklim ve hava olaylarıyla ilgili aşağıda verilen bilgilerden hangisi **yanlıştır**?

- A) İklim, geniş bölgelerde ve uzun süreli etki gösterir.
B) Bir bölgenin iklimi, o bölgeye ait hava olaylarının ortalamasıdır.
C) Hava olaylarının insan yaşamı üzerinde etkisi yoktur.
D) Hava olayları, kısa zamanlı ve belirli yerde etkilidir.

4. Fen bilimleri dersinde iklim konusunu anlatan Merve öğretmen, öğrencilerine iklime ait cümleler yazmalarını istiyor. Buna göre öğrencilerin yazdıkları hangi açıklama iklimle ilgili bir açıklama **değildir**?

- A) Akdeniz Bölgesi'nde yaz ayları genelde sıcak ve kurak geçer.
B) Karadeniz Bölgesi genellikle yağış almaktadır.
C) Ege Bölgesi bu haftadan itibaren soğuk hava etkisi hissedecektir.
D) Doğu Anadolu Bölgesi kış ayları soğuk ve karlı geçmektedir.

I. Karadeniz Bölgesinin genellikle yağmur alması, hava olayı kavramıyla ifade edilebilmektedir.

II. İklim bilimiyle ilgilenen bireyler klimatolog olarak adlandırılmaktadır.

III. Geniş bir bölgeye en az 20-30 yıl bir sürede etkili olan hava şartları ortalaması iklimdir.

IV. Hava durumu, gün içerisinde değişkenlik gösterebilmektedir.

5. İklim ve hava olaylarıyla ilgili bilgi veren Ömer, tahtaya yazdığı her doğru bilgi için 10 puan kazanmakta ve her yanlış bilgi için 5 puan kaybetmektedir. Buna göre Ömer, yukarıda vermiş olduğu bilgiler sonucunda toplam kaç puan almıştır?

- A) 25 B) 10 C) 30 D) 15

5. *"Bugün ülkemizde hava genellikle parçalı ve yer yer çok bulutlu olacak. Özellikle Marmara, Ege, İç Anadolu, Akdeniz, Karadeniz ve Doğu Anadolu bölgelerinde sağanak ve yer yer gök gürültülü sağanak yağışlar bekleniyor. Bugün bölgesel olarak sağanak yağışların etkili olacağı ülkemizde, vatandaşların mevsim koşullarına uygun giyinmeleri ve şemsiyelerini yanlarından ayırmamaları tavsiye ediliyor. Ayrıca, sürücülerin dikkatli olmaları ve meydana gelebilecek olumsuz hava koşullarına karşı tedbir almaları önem arz ediyor."*

Yukarıda verilen haberlerden yola çıkılarak aşağıdaki yer verilen bilgilerden hangisi doğrudur?

- A) Verilen haber, hava olayından bahsetmektedir ve klimatologların araştırmalarına dayanır.
B) Geniş bir bölgeye ve uzun zamanlı etkiye sahip hava şartlarını ifade etmektedir.
C) Kesin bilgi içeren tahminleri anlatmaktadır.
D) Meteoroloji tahminlere dayalıdır ve değişkenlik gösterebilmektedir.

6. Fen bilimleri öğretmeni iklim ve hava hareketleri konusunu daha iyi kavramalarını sağlamak için öğrencileri Metroloji merkezine götürür burada öğrencilere Metroloji merkezinde çalışan kişiler tarafından bilgiler verilir.

Buna göre,

I. Öğrencilere Metroloji merkezinde bilgiler veren bilim insanlarının gelecek günlere dair verdikleri bilgiler kesin bilgilerdir.

II. Hava tahminini yapılması aşırı yağışlar ve felaketlere karşı insanlar uyarılıp can ve mal kayıplarını önlemek için önemlidir.

III. Metroloji merkezinde çalışan kişiler ölçüm araçlarından ve uzaydan çekilen uydu fotoğraflarından gelen verilere dayanarak hava tahminleri yaparlar.

yargılarından hangilerine ulaşılır?

- A) I,II ve III B)I ve II C)II ve III D)I ve III

7. Ali, aşağıda bir iklim bilimcinin öncelikli çalışma alanlarına ait aklına gelen örnekleri sırasıyla yazmıştır. Buna göre Ali'nin yazmış olduğu örneklerden hangisi klimatoloğun öncelikli çalışma alanına **dâhil edilemez**?

- I. İklim değişikliğinin nedenleri ve sonuçlarını araştırır.
II. Son 30 yıla ait yıllık hava sıcaklık artış miktarlarını değerlendirir.
III. Geniş bölgeye ait kuraklık şiddetinin değişimini takip eder.
IV. Hafta boyunca devam eden sağanak yağışın insan yaşamına ait etkisini inceler.
- A)I B)III C)III D)IV

8. Ömer, Elif, Merve ve Ahmet fen bilimleri dersi sonrasında kendi aralarında, iklim değişikliğinin Türkiye'deki olası etkilerini tartışmaktadırlar. Her birinin iklim değişikliğinin olası etkilerine karşı ifade ettikleri görüşler aşağıda yer verilmiştir.

ÖMER: Küresel ısınma, buzulların erimesine neden olur ve dolayısıyla deniz seviyelerinin yükselmesine yol açar. Hatta bu durum denizde yaşayan birçok canlının yaşamını tehdit edebilir.

ELİF: Bozulmaya uğrayan su döngüsüyle beraber, kuraklık gibi tehlikeyle ülkemizi karşı karşıya bırakabilir.

MERVE: Ekolojinin zarar görmesi, birçok canlının yok olmasına ve nesillerinin tükenmesine neden olabilir.

AHMET: İklim değişikliği, doğal afet süreçleri üzerinde bir etkiye sahip değildir.

Buna göre tartışma sırasında dört arkadaşın savunduğu iklim değişikliği görüşlerinden hangisi **doğru değildir**?

- A) Ömer B) Ahmet C) Merve D) Elif

9. Aşağıda verilen bilgilerden hangisi, iklim değişikliğinin Türkiye'deki olası etkilerini **ifade etmez**?

- A) Su kaynaklarının azalması
B) Kuraklık, erozyon gibi afetlerin ortaya çıkması
C) Tarımsal faaliyetlerde verimliliğin artması
D) Canlı yaşamını tehdit altına alması

10. "Küresel iklim değişikliği, karşılaştırılabilir zaman dilimlerinde gözlemlenen doğal iklim değişikliğine ek olarak doğrudan veya dolaylı olarak atmosferin bileşimini bozan insan faaliyetleri sonucunda, iklimlerde meydana gelen değişiklikler olarak da tanımlanabilmektedir." Bu bilgiye göre,

- I. Su Kaynaklarında Azalma
II. Kuraklık Yaşanması
III. Beklenmedik Fırtınaların Oluşumu

Yukarıda verilenlerden hangileri, küresel iklim değişikliğinin sonuçları arasında yer alabilir?

- A) I ve III B) I,II,III C) I ve II D) Yalnız I

11. Aşağıdakilerden hangisi, iklim değişikliğiyle mücadele etmek isteyen bir bireyin atması gereken önemli adımlardan biri hangisi **olamaz**?

- A) Sürdürülebilir ve çevre dostu ürünler tercih etmek
B) Doğal kaynakları tasarruflu kullanmak
C) Geri dönüşüm faaliyetlerini desteklemek
D) Fosil yakıt kullanımını yaygınlaştırmak

12. Ufuk, Türkiye'nin iklim değişikliği etkisi altına girmeye başladığı ve bu durumunciddi olumsuzluklar getireceğini öğreniyor. Buna üzülen Ufuk pankartlar hazırlamaya karar veriyor. Pankartlara yazdığı ifadeler sırasıyla aşağıda verilmiştir

I: Fosil yakıt kullanımını azaltalım.

II: Yenilenebilir enerji kaynaklarından daha az yararlanalım.

III: Geri dönüşüm malzemelerini ayrıştıralım.

IV: Parfüm ve deodorant kullanımımızı en aza indirelim.

V. Toplu taşıma kullanımını azaltalım.

Buna göre Ufuk'un projesini etkili bir biçimde tamamlaması için hangi pankartı projeden çıkarması gerekmektedir?

- A) I,II,IV B) IV ve V C) II ve V D) I,II,III,IV

13. Aşağıdakilerden hangisi küresel iklim değişikliğinin nedenleri arasında **sayılmaz**?

- A) Fosil yakıtların kullanımı
B) Sanayi tesisleri
C) Ormanların yok edilmesi
D) Verimli tarım faaliyetleri

14. Bilgi: Bilim insanları, Dünya genelinde yaşanan küresel ısınmanın beraberinde getireceği iklim değişikliklerini de küresel iklim değişikliği olarak adlandırmaktadır. Aşağıdakilerden hangisi küresel iklim değişikliğinin beraberinde getirebileceği olumsuz sonuçlardan biri **değildir**?

- A) İçilebilir su kaynakların azalması
B) İklim kaynaklı afetler
C) Tarıma bağlı ekonomik sorunlar
D) Canlı türlerinin çoğalması

15. Bilgi: Bazı insan faaliyetleri sonucunda atmosferdeki sera gazları artış göstermektedir. Buna göre aşağıdakilerden hangisi sera gazlarının artmasına neden olan insan faaliyetleri arasında **değildir**?

- A) Fosil yakıtların kullanılması
B) Toplu taşıma araçlarının kullanımının artması
C) Deodorant ve parfüm gibi malzemelerin kullanımının artması
D) Ormanlık alanların azaltılması

16. Hükümetlerarası iklim değişikliği paneline (IPCC) göre atmosferdeki sera gazlarının artmasına sebep olan en önemli etken insan faktörüdür.



I. Sanayileşme



II. Buharlaşma



III. Ormanlık alanların azaltılması

Yukarıda verilenlerden hangileri, atmosferde biriken sera gazı oranını arttıran, insan faktörlerindedir?

- A) Yalnız I B) I ve II C) II ve III D) I,II ve III

18. Havadaki karbondioksit gazının artmasıyla sera etkisinin arttığı gözlenmektedir. Sera etkisinin artma nedenleri arasında aşağıdakilerden hangisi **gösterilemez**?

- A) Fosil yakıtların kullanımlarının artması
- B) Toplu taşıma araçlarının tercih edilmesi
- C) Sanayi tesislerinin artırılması
- D) Yeşil alanların yok edilmesi

19. Aşağıda verilenlerden hangisi, atmosferdeki karbondioksit miktarını **arttırmaz**?

- A) Fosil yakıtlar B) Orman yangınları C) Araba egzozları D) Yenilenebilir enerji kaynakları

20. "Küresel ısınma, atmosferdeki sera gazı emisyonlarının artması nedeniyle ortaya çıkan bir olaydır. Sera gazları, güneş ışınlarının Dünya'ya ulaştıktan sonra yüzeyden yansıması sırasında atmosferde hapsolür ve bu da atmosferin ısınmasına ve Dünya'nın ortalama sıcaklığının artmasına neden olur. Bu duruma sera etkisi denir ve küresel ısınma, sera etkisinin bir sonucudur. Sera gazı emisyonlarının artmasının nedeni ise, insan faaliyetleri, özellikle de fosil yakıt kullanımı, ormansızlaşma, endüstriyel süreçler ve tarım uygulamalarıdır."

Yukarıdaki bilgi metninden yola çıkarak, yapılacak en uygun çıkarım aşağıdakilerden hangisidir?

- A) Küresel ısınma, sera etkisinin bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır.
- B) Atmosfer sıcaklığının artmasına bağlı olarak doğrudan ortaya çıkmaktadır.
- C) Yalnızca insan faaliyetleri sonucunda oluşur.
- D) Tarım uygulamaları en önde gelen sebebi olarak gösterilir.

21. BİLGİ: "Küresel ısınmanın ana nedeni atmosferdeki sera gazı emisyonlarının artmasıdır. Bu sera gazları arasında en önemlisi karbondioksittir. İnsanlar fosil yakıt yakarak, sanayi üretimi ve ormansızlaşma gibi faaliyetlerle, atmosfere yılda yaklaşık 40 milyar ton karbondioksit salarlar. Bu karbondioksit sera gazı etkisi yaratarak güneş ışınlarının atmosferde tutulmasına neden olur ve ısınmaya sebep olur." Buna göre verilen bilgidен yola çıkılarak aşağıdaki çıkarımlardan hangisi **yapılamaz**?

- A) Küresel ısınmanın ana nedeni karbon salınımıdır.
- B) Diğer gazların sera etkisinde bir rolü yoktur.
- C) Fosil yakıt kullanımı, sera gazlarının ortaya çıkmasında temel gerekçedir.
- D) Yenilenebilir enerji kaynakları kullanılarak bu durum en aza indirilebilir.

22. Aşağıdakilerden hangisi küresel ısınmanın neden olduğu etkilerden biri olarak **ifade edilemez**?

- A) Artan sıcaklıklar
- B) Kutup buzullarındaki erime
- C) Deniz seviyelerindeki düşüş
- D) Kuraklık

23. Aşağıda farklı kaynaklardan yayılım gösteren gazların hangisi küresel ısınmayı daha ciddi boyutta tetiklemektedir?

- A) Çöplerden yayılan gazlar
- B) Fosil yakıtlardan yayılan gazlar
- C) Fotosentez sonucu çıkan gazlar
- D) Buzdolabından çıkan gazlar

24. Aşağıdakilerden hangisi küresel iklim değişikliğinin neden olduğu afetler arasında **gösterilemez**?

- A) Kuraklık B) Deprem C) Sel D) Kasırga

25. "Küresel iklim değişikliği, doğal afetlerin sıklığı ve şiddeti üzerinde etkili olabilir. Yüksek sıcaklıklar, kuraklık, sel, kasırga, orman yangınları ve buzulların erimesi gibi olaylar, küresel iklim değişikliği ile ilişkilendirilebilir. Bu afetler, can ve mal kaybına, çevre kirliliğine, gıda ve su kaynaklarının azalmasına ve ekonomik kayıplara neden olabilir. Örneğin, küresel ısınma, deniz seviyesinde yükselmeye neden olabilir ve bu da tsunami gibi sellerin daha da şiddetlenmesine neden olabilir. Bu afetler, insanların hayatını doğrudan etkileyebilir ve sosyal, ekonomik ve çevresel etkileri uzun yıllar boyunca devam edebilir. Sonuç olarak, küresel iklim değişikliği doğal afetlerin sıklığı ve şiddeti üzerinde önemli bir etkiye sahiptir ve bu afetlerin neden olduğu etkiler insanları ve doğayı olumsuz etkiler."

Mustafa ve arkadaşları, bir bilim dergisinde yukarıdaki bir haberi okumuştur. Okudukları haberden yola çıkarak ve derste öğrendiklerinden yola çıkarak yorumlar yapmışlardır. Buna göre Mustafa ve arkadaşlarının yapmış oldukları yorumlardan biri **olamaz**?

- A) Küresel iklim değişiklikleri beraberinde doğal afetlerin oluşmasına yol açabilmektedir.
- B) İklim değişikliğine bağlı doğal afetler, can ve mal kaybına neden olabilmektedir.
- C) Küresel iklim değişikliğine bağlı doğal afetler, insan yaşamını ciddi boyutlarda etkilemez.
- D) Canlılar için gıda ve su kaynaklarına bağlı kayıplar meydana gelebilir.

Köy Okullarında Çalışan Türkçe Öğretmenlerinin Meslek Hayatlarında Yaşadıkları Sorunlar (Muş İli Örneği)

Muhammed Fatih SAYIR¹

Emrah YAYAN²

Özet

Bu araştırmanın amacı Muş iline bağlı köylerde çalışan Türkçe öğretmenlerinin meslek hayatlarında yaşadıkları sorunları saptamaktır. Araştırma, köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin mesleklerini icra ederken kırsal alanda yaşadıkları zorlukları belirlemek, meslek hayatlarında yaşadıkları sorunları belirli başlıklar altında sınıflandırmak ve bu doğrultuda kırsal alanda çalışan ve çalışacak olan Türkçe öğretmenlerine meslekî anlamda kolaylık sağlamayı hedeflemiştir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, Muş iline bağlı köylerde görev yapmakta olan 12 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin meslekî tecrübeleri farklılık göstermektedir. Araştırmanın verileri, araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Bu formda yer alan sorular açık uçlu soru niteliğindedir. Elde edilen veriler araştırmacı tarafından betimsel analize göre sınıflandırılmış ve kodlanmıştır. Çalışma sonucunda kırsal kesimde çalışan Türkçe öğretmenlerinin Türkçe öğretiminde birçok sorunla karşılaştığı tespit edilmiştir. Bu sorunlardan dinleme, konuşma, okuma ve yazma dört temel dil becerisi ile ilgili sorunlar olarak belirlenirken okul idaresi, veli, sosyal çevre ve sosyal hayat ise dış faktörler ile ilgili sorunlar olarak belirlenmiştir. Özellikle okuma ve yazma eğitimi alt başlıklarında ciddi sorunların yaşandığı bulgulanmıştır. Ulaşılan sonuçlar alanyazın doğrultusunda tartışılmış ve yaşanan sorunlar doğrultusunda çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Türkçe öğretimi
Sorun
Türkçe öğretmenleri
Köy okulları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.11.2023

Kabul Tarihi: 25.12.2023

Elektronik Yayım Tarihi: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1387895

¹Dr. Öğretim Üyesi, Muş Alparslan Üniversitesi, f.sayir@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6347-8760

²Yüksek Lisans Öğrencisi, Muş Alparslan Üniversitesi, emrahayaan12@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7976-0058,

Problems Experienced by Turkish Teachers Working in Village Schools in Their Professional Lives (Muş Province Example)

Abstract

The aim of this research is to determine the problems experienced by Turkish teachers in their professional lives working in villages in Muş province. The research aims to determine the difficulties that Turkish teachers working in village schools experience in rural areas while practicing their profession, to classify the problems they experience in their professional lives under certain headings, and to provide professional convenience to Turkish teachers who work or will work in rural areas. Interview technique, one of the qualitative research methods, was used in the research. The study group of the research consists of 12 Turkish teachers working in villages in Muş province. The professional experiences of the teachers participating in the research vary. The data of the research were collected with a semi-structured interview form prepared by the researchers. The questions in this form are open-ended questions. The data obtained were classified and coded by the researcher according to descriptive analysis. As a result of the study, it was determined that Turkish teachers working in rural areas encountered many problems in teaching Turkish. Among these problems, listening, speaking, reading and writing were determined as problems related to four basic skills, while school administration, parents, social environment and social life were determined as problems related to external factors. It has been found that there are serious problems especially in the subheadings of reading and writing education. The results were discussed in line with the literature and various suggestions were made in line with the problems experienced.

Keywords

Teaching Turkish
Problem
Turkish teachers
Village schools

About Article

Sending Date: 08.11.2023
Acceptance Date: 25.12.2023
Electronic Issue Date: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1387895

GİRİŞ

Eğitim, birçok unsurun bir araya gelmesiyle oluşmaktadır. Öğretim programları, öğretmenler ve öğretmen yetiştiren kurumlar bunlardan birkaçıdır. Öğretmen, toplumların eğitim politikalarının hedefe ulaşmasında önemli rol oynayan temel unsurlardan birisidir. Öğretmenler toplumsal, siyasal ve ekonomik alanda yaşanan problemlerin çözümünde ve söz konusu eğitim olgusunu bilimsel temelde ve sistematik bir biçimde eyleme dönüştürmede önemli paya sahiptir (Sağ, 2007). Eğitimin nitelik kazanması için öğretmenlerin de kendilerini meslekî anlamda ve dil becerileri bakımından yetiştirmesi gerekir. Bu doğrultuda dil ve dil becerileri kavramlarına, dilin eğitim öğretimdeki yerine ve Türkçe eğitimindeki yerine değinmek gerekmektedir.

İleti kurmak dilin asıl işlevidir. İletişim, çeşitli iletiler vasıtasıyla başlar. Gordon (1999), dil ile iletişim arasında kuvvetli bir bağ olduğunu, dilin doğru, yeterli ve güzel kullanılmadığı takdirde iletişim sorunlarının doğacağını söylemektedir. Dilde yapılan her bir yanlışlık iletişim yanlışlığına da yol açar. Dolayısıyla doğru bir iletişim, doğru dil kullanımından geçer denebilir. Hildebrand (1981) ise insanların yapmak istediklerini,

anlatmak istediklerini ve anladığını aktarmak için dil aracılığıyla kelime ve cümlelere başvurduğunu ifade etmektedir. Dilde yapılan kelime ve cümle tercihleri aynı zamanda iletişimin seyrini de belirler.

İnsan, henüz doğmadan kendini bir dil çemberinin içerisinde bulur. Dünyaya geldikten sonra ise kendisini saran bu dil çemberiyle etkileşime girer. Bu vasıta ile birey, dili edinmeye ve dilin sunduğu çeşitli fırsatlardan yararlanmaya başlar. Bu süreç dil ile düşünce gelişiminin temelini dayandırır. Bu durum dil gelişiminin okul öncesinden çok daha önce başladığının bir göstergesidir (Akyol ve Kırkkılıç, 2007). Anne karnında başlayan dil gelişimi, okul öncesinden önceki süreç, okul öncesi ve okul çağı şeklinde gelişimine devam eder. Çocuk, okul çağına geldiğinde ise sahip olduğu dil becerilerini geliştirerek ona yeni birtakım beceriler kazandırmak amaçlanmaktadır (Yıldız vd., 2013).

Çocuğun dil gelişiminde okulun önemi göz ardı edilemez. Okul çağındaki çocuğun dil gelişiminde öğretmen önemli etkenlerden biridir. Öğretmen, sınıftaki eğitim - öğretim ortamını düzenleyen, derse uygun etkinlikler hazırlayan, ders araç-gereçlerini sağlayan, öğretim yöntem ve tekniklerini kullanan ve değerlendirmeler yapan kişidir. Türkçe dersleri, okul çağındaki öğrencinin dil gelişiminde etkili olan diğer bir unsurdur. Türkçe öğretiminin öncelikli amacı öğrencilerin kendilerini en güzel şekilde ifade etmelerini ve farklı bilgilere ulaşarak duygu ve düşünce aktarımı yapmalarını sağlamaktır. Sever'e göre (2004) ilköğretimle başlayıp ortaöğretimle devam eden Türkçe dersinin temel amacı, çocuğun duygu ve düşüncelerinin yazılı ve sözlü olarak aktardığı; okuduğunu, dinlediğini, izlediğini, tam ve doğru olarak anladığı; düşünen, sorgulayan, araştıran ve sorunlar karşısında çözümler sunan; dili etkili kullanan ve demokrasi bilinci kazanmış bireyler yetiştirmektir.

Ana dili bilincinin kazanılmasında önemli rolü olan hususlardan biri de dil dersleridir. Türkçe dersleri bu bilinci kazandırmayı amaçlamaktadır. Öğrenciler, Türkçe dersleri ile dil becerilerini geliştirir, ana dili yeterliliklerini kavrar, eğitim - öğretim sürecinde gördükleri diğer dersleri de kavrama ve anlama fırsatı yakalarlar. Okulda hedeflenen kazanımların edinilmesi, öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatım becerilerini geliştirmek Türkçe öğretiminin temel amaçlarından biridir (Demirel, 1993). Ana dili eğitiminin birincil işlevi yazılanları, konuşulanları doğru ve etkili bir biçimde anlayabilmek; sözlü ve yazılı olarak duygu, düşünce aktarımı sağlamaktır. Ana dili bilinci kazanmış bireylerde okuma alışkanlığı edinilir, sözcük hazinesi genişler, anlama ve anlatma becerileri gelişir, sosyal ve evrensel kültüre duyarlılık artar.

Türkçe derslerinin önemi ilk okuma yazma öğretimi ile başlamaktadır. Okul çağındaki çocuğun hem ilk okuma yazmaya geçmesi hem de sonraki öğrenimlerinde elde ettiği kazanımların aktarımında Türkçe derslerinin büyük bir önemi vardır. Öğrencilere dinleme, konuşma, okuma ve yazma temel dil becerilerinin kazandırılması Türkçe öğretiminin önemini daha da artırmaktadır. Söz konusu beceriler, günlük yaşamın her noktasında gerek duyulan ihtiyaçlardır. Türkçe dersleri, ilk okuma yazma ve temel dil becerileri kazandırmanın yanı sıra öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal gelişimini de desteklemektedir. Sever'e göre Türkçe dersleri öğrencilerin farklı düşünce ve bakış açılarını öğrenmelerini de sağlamaktadır (2011). Bu farklı düşünme ve bakış açıları eleştiren, sorgulayan, üreten bireylerin yetişmesini amaçlamaktadır.

Bireyin ana dili bilincini, dinleme, konuşma, okuma, yazma temel dil becerilerini ve okuduğunu anlamayı geliştirmede temel unsur Türkçe öğretmenleridir. Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin meslek hayatlarında yaşadıkları sorunların, öğretmen görüşleriyle ele alması önem arz etmektedir.

Türkiye’de öğretmenlik mesleği geçmişten beri sorunlarla hatırlanan bir meslek olmuştur. OECD (2010) raporlarına göre eğitim ile ilgili araştırmaların büyük çoğunluğunda Türkiye, üye ülkeler arasında listenin ikinci yarısında, birkaçında ise son sıralarda yer almaktadır. Bu olumsuz durumun öğretmenlik mesleğinde süregelen sorunların tam olarak çözüme kavuşturulmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Söz konusu köy okulları olunca öğretmenlik mesleğinin sorunları daha farklı boyutlar kazanmaktadır. Çünkü “Kırsalın kendi yapısı içinde var olan coğrafi, demografik, ekonomik ve sosyo-kültürel dezavantajların kırsal eğitimi olumsuz yönde etkilediği bilinen bir gerçektir.” (Turan ve Garan, 2008: 117).

Söz konusu problemlerin çözümünde veya azaltılmasında sadece öğretmenlerin göstereceği çaba yeterli olmayacaktır. Eğitim programları hazırlanırken kırsal alanlardaki sorunlara çözüm üretir nitelikte hazırlanmalıdır. Yapılan çalışmalarda kırsal kesimdeki sorunların göz ardı edildiği görülmektedir. Turan ve Garan (2008), Türkiye’de program geliştirme sürecinde kırsal kesimdeki şartların dikkate alınmadığını ifade etmişlerdir. Yaptıkları çalışmada kırsal kesimde yaşayan ve o yerlerin sorunlarını en iyi şekilde bilecek olan öğretmen, öğrenci ve velilerin program geliştirme süreçlerine dâhil edilmemesinin merkezden inme, kırsal kesimden kopuk ve gerçek hayattan uzak programların uygulanmasına neden olduğunu vurgulamışlardır. Nihayetinde “Eğitim sistemleri, toplumların hedef ve ihtiyaçlarını karşılayabildikleri sürece başarılı kabul edilebilirler.” (Güzel, 2010: 372).

Nitelikli bir eğitim için her şeyden önce eğitime engel olan olumsuz durumların ortadan kaldırılması gerekir. Özellikle köy okullarında çalışan öğretmenlerin sorunlarının tespit edilmesi, bu sorunların giderilmesi için çözüm önerilerinde bulunulması büyük önem arz etmektedir. Bu çalışmada köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin görevlerini icra ederken dinleme eğitimi, konuşma eğitimi, okuma eğitimi, yazma eğitimi, okul idaresi, veli, sosyal çevre ve sosyal hayat ile ilgili yaşadıkları sorunlara değinilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada Muş iline bağlı köylerde çalışan Türkçe öğretmenlerinin meslek hayatlarında yaşadıkları sorunları saptamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda şu soruların cevaplanması hedeflenmiştir:

- Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin;
- a) Dinleme eğitiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- b) Konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- c) Okuma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- ç) Yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- d) Okul idaresi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- e) Veli ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- f) Sosyal çevre ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
- g) Sosyal hayat ile ilgili karşılaştıkları sorunlar nelerdir?

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek (2011), nitel araştırmada gözlem, görüşme ve dokümanların önemli olduğunu, elde edilen bilgilerin doğal ve gerçekçi bir şekilde ortaya konduğunu ifade eder.

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme tekniği kullanılmıştır. Büyüköztürk vd., (2016), görüşme tekniğini araştırmada cevabı aranan soruların cevaplarının katılımcı veya kişilerden sözlü alınması olarak belirtirler. Görüşmede yapılan araştırmanın konusunu oluşturan her bir soruya derinlemesine çözüm aramak amaçlanır.

Esnek bir yapıya sahip olan görüşme tekniği, araştırma sürecinin birçok basamağında kullanılabilir.

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini Muş ilinde çalışan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem ise bu ile bağlı köylerde çalışan 7'si erkek 5'i kadın olmak üzere 12 Türkçe öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin meslekî tecrübeleri 1 ile 6 yıl arasındadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak "Görüş Alma Formu" kullanılmıştır. Bu formda yer alan sorular açık uçlu soru niteliğindedir. Form hazırlanırken alanyazın verileri ayrıntılı bir şekilde incelenmiş ve çalışmanın amacına hizmet edebilecek sorulardan oluşan bir soru havuzu oluşturulmuştur. Alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda bazı sorular elenmiş, bazılarında değişiklikler yapılmış ve form son şeklini almıştır.

Verilerin Toplanması

Araştırmanın bu aşamasında köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenleriyle iletişime geçilmiş ve çalışma hakkında bilgi verilmiştir. Daha sonra gönüllü olan kişilere görüş alma formu WhatsApp ve E-mail aracılığıyla ulaştırılmıştır. Katılımcılar formda yer alan soruları cevaplayarak araştırmacılara ulaştırmıştır.

Verilerin Analizi

Çalışmada veriler, betimsel analiz yöntemiyle incelenmiştir. Betimsel analiz yönteminde toplanan veriler daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Elde edilen veriler, araştırma sorularının ortaya koyduğu temalar dikkate alınarak düzenlenebildiği gibi, görüşme sürecinde kullanılan sorular ya da boyutlar dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu bağlamda dinleme eğitimi, konuşma eğitimi, okuma eğitimi, yazma eğitimi, okul idaresi, veli, sosyal çevre ve sosyal hayat ile ilgili belirlenen sekiz sorudan her biri birer tema olarak belirlenmiştir. Araştırmada kullanılan kısaltmalar: Katılımcılar (K) şeklinde ifade edilmiştir. Elde edilen veriler alan uzmanları tarafından analiz edilmiş ve kodlayıcılar arası fikir birliği sağlanmıştır.

Etik Kurul Beyanı

Kurul adı = Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Karar tarihi= 04.12.2022

Belge sayı numarası= 73208

BULGULAR

Araştırmanın bu başlığında katılımcıların görüşleri ışığında elde edilen bulgular tematik olarak tablolaştırılmıştır.

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitiminde karşılaştıkları sorunlar Tablo 1'de görülmektedir.

Tablo 1. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitiminde karşılaştıkları sorunlar

No	İfadeler	f
1	Öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşamaları	12
2	Ders süreleri uzun olduğundan başka işlerle ilgilenmeleri	8
3	Derste sıkılma/konuya odaklanamama	7
4	Dinlediklerini ifade edememe	5
5	Uzun cümleleri ve akıcı konuşmaları anlamama	4
6	Konuşmacı ile göz teması kurmama	4
7	Dinler gibi yapmaları/gerçek anlamda dinlememe	3

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitiminde en fazla karşılaştıkları sorunlar; öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşamaları (12 katılımcı), ders süreleri uzun olduğundan başka işlerle ilgilenmeleri (8 katılımcı) ve derste sıkılma/konuya odaklanamama (7 katılımcı) olarak belirtilmiştir. Dikkat çeken diğer sorunlar; dinlediklerini ifade edememe (5 katılımcı), uzun cümleleri ve akıcı konuşmaları anlamama (4 katılımcı) ve konuşmacı ile göz teması kurmama (4 katılımcı) şeklindedir.

Öğretmenlerin dinleme eğitiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Öğrencilerin dersi dinlemeleri en fazla 15 dakika sürüyor. Daha sonra başka şeylerle ilgileniyorlar.” (K2)

“Dinleme/izleme metinlerinde görsel veya video olduğunda metni dinlemeyip görsellere odaklanıyorlar.” (K4)

“Çocuklar genelde derste oyun oynamayı arzu ediyorlar. Bu durum derse olan ilgilerini azaltıyor ve dinlemelerini olumsuz etkiliyor. Oyun oynandığı zamanlarda bir daha derse geçmek istemiyorlar.” (K7)

“Bazen bütün öğrencilerin dersi dinlediğini düşünüyorum ancak anlattığım konuyla ilgili soru sorduğumda birçoğunun dersi hiç dinlemediği anlaşılıyor. Çoğunlukla dinler gibi yapıyorlar, gerçek anlamda dinleme becerisine sahip değiller.” (K10)

“Akıllı tahtadan dinletilen dinleme/izleme metinlerini anlamak için çaba göstermiyorlar. Dinleme/izleme metni uzun olduğunda birçoğu uyuyakalıyor.” (K12)

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar Tablo 2’de görülmektedir.

Tablo 2. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar

No	İfadeler	f
1	Standart Türkçe kullanmama/yöresel ağız kullanımı	11
2	Kendini tam ifade edememe/doğru sözcük seçimi yapamama	9
3	Karşıdakini dinlemeden konuşma/yüksek sesle konuşma	7
4	Sözcük dağarcığının yetersiz olması	6
5	Konuşmalarında akıcı olmama	5
6	Konuşmalarında uygun geçiş ve bağlantı ifadelerini kullanamama	4
7	Telaffuz ve diksiyon hataları yapma	4
8	İki dillilik sorunu	4
9	Konuşmalarında olay akışını sırayla anlatamama	3
10	Soru ekini kullanmadan soru sorma	2
11	Söz hakkı almadan konuşma	2

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde en fazla karşılaştıkları sorunlar; öğrencilerin standart Türkçe kullanmama/yöresel ağız kullanımı (11 katılımcı) ve kendini tam ifade edememe/doğru sözcük seçimi yapamama (9 katılımcı) şeklinde ifade edilmiştir. Ön plana çıkan diğer sorunlar; karşıdakini dinlemeden konuşma/yüksek sesle konuşma (7 katılımcı), sözcük dağarcığının yetersiz olması (6 katılımcı) ve konuşmalarında akıcı olmama (5 katılımcı) şeklinde sıralanmıştır. Öğrencilerin konuşmalarında soru ekini kullanmadan soru sorma (2 katılımcı) ve söz hakkı almadan konuşma (2 katılımcı) en az karşılaşılan sorunlardır.

Öğretmenlerin konuşma eğitiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik cevaplardan bazıları şunlardır:

“Öğrencilerin ana dili Kürtçe olması nedeniyle konuşunca araya bazen Kürtçe kelimeler ekleyebiliyorlar. Kelime hazineleri zayıf olduğundan kendini tam ve doğru ifade edemiyorlar.” (K1)

“Bir olay anlatırken birden başka bir konuya geçiyorlar. Anlattıkları olayı kronolojiye göre anlatmıyorlar. Başı sonu belli olmayan cümleler kuruyorlar. Bu da anlatımda tutarsız olmalarına neden oluyor.” (K4)

“Yetersiz kelime hazinesinden kaynaklı olarak konuşma sırasında çok fazla asalak ses kullanıyorlar.” (K6)

“Çocuklar anlamını bilmedikleri kelimeleri farklı bağlamda kullanıyor, böylece anlatmak istedikleri ile anlattıkları şey tamamen farklı oluyor. Bu durumda yerel ağzı ya da Kürtçeyi tercih ediyorlar.” (K11)

“Öğrenciler dinleme becerisi kazanmadıkları için konuşurken birbirlerini dinlemeden ve bağırarak konuşuyorlar. Ne kadar çok bağırırlarsa o kadar çok anlaşıldıklarını düşünüyorlar.” (K12)

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar Tablo 3’te görülmektedir.

Tablo 3. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar

No	İfadeler	f
1	Düzenli okuma alışkanlığının olmaması/okuma isteksizliği	10
2	Evde okuma yapılmaması/aile desteğinin eksikliği	8
3	Sözcükleri eksik okuma/heceleri yutma	7
4	Noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma	6
5	Okuduklarını anlamlandıramama	6
6	Okuma gelişiminin seviyenin altında olması	5
7	Ailede rol model olacak insan eksikliği	4
8	Okurken elle veya kalemle takip etme	4
9	Öğrenciler arasında okuma seviyelerinin farklı olması	4
10	Öğrenciyi düzeyine uygun kitaplarla buluşturamama	3
11	Okumanın önemini bilmeme	3
12	Uygun vurgu ve tonlama yapmama	2
13	Telaffuz bozuklukları	2
14	Yeterince sesli ve sessiz okuma yapmama	1

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde en fazla karşılaştıkları sorunlar; düzenli okuma alışkanlığının olmaması/okuma isteksizliği (10 katılımcı), evde okuma yapılmaması/aile desteğinin eksikliği (8 katılımcı) ve sözcükleri eksik okuma/heceleri yutma (7 katılımcı) olarak belirtilmiştir. Bunların yanı sıra noktalama işaretlerine dikkat etmeden okuma (6 katılımcı), okuduklarını anlamlandıramama (5 katılımcı) ve okuma gelişiminin seviyenin altında olması (5 katılımcı) dikkat çeken diğer sorunlardır. Öğrencilerin uygun vurgu ve tonlama yapmama (2 katılımcı), telaffuz bozuklukları (2 katılımcı) ve yeterince sesli ve sessiz okuma yapmama (1 katılımcı) en az belirtilen sorunlardır.

Öğretmenlerin okuma eğitiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Okumaları yeterince gelişmemiş bundan dolayı heceleyerek okuyorlar. Uzun kelimeleri heceleyerek okumakta zorlanıyorlar.” (K5)

“İlkokulda sınıfta kalma olmadığı için öğrenciler okuma becerisini tam anlamıyla kazanmadan ortaokula geliyorlar. Ortaokulda sınıflar kalabalık olduğundan ve köy okullarında öğretmen eksikliğinden kaynaklı olarak farklı okuma seviyelerine sahip öğrencilere gereken zaman ayrılmıyor.” (K7)

“Bazı öğrenciler çok hızlı okumalarına rağmen okuduklarını anlamakta güçlük çekiyorlar. Sınav sorularını erken cevaplayan öğrencilerin genelinde hızlı okuyup yanlış anladıkları görülüyor.” (K8)

“Öğrencilerin okuduğu metinlerde anlamını bilmediği kelimeleri sözlükten bulma alışkanlıkları olmadığı için anlamını bilmediği kelimeleri öğrenemiyorlar. Bazen bu kelimeleri öğretmenlere soruyorlar ancak not almadıkları için kalıcı öğrenme gerçekleşmiyor.” (K9)

“Öğrencilerin evde rol model alabileceği insan sayısı çok az. Bundan dolayı çocuk okumanın sadece okulda yapılması gerektiğini düşünüyor.” (K11)

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar Tablo 4’te görülmektedir.

Tablo 4. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunlar

No	İfadeler	f
1	Noktalama işaretlerini eksik kullanma/yanlış yerde kullanma	10
2	Yazım kurallarına dikkat etmeme/yazım yanlış	9
3	Sözcükleri yazarken eksik harf kullanma/sözcüğü yanlış yazma	8
4	Günlük hayatta konuştukları gibi yazma/yerel ağız söylemlerinin yazıya yansması	6
5	Okunaklı ve düzgün yazmama	6
6	Sözcük dağarcığının yeterli olmama	5
7	Harflerin uzantılarını, ayırt edici özelliklerini doğru göstermeme/benzer harfleri karıştırma	4
8	Satır sonundaki kelimeleri yanlış ayırma/satır sonu çizgisi kullanmama	4
9	Cümle kuramama/yanlış cümle kurma	3
10	Metin türlerine ve anlatım biçimlerine hâkim olamama	2
11	Satır başı yapmamaları	2
12	Yazma isteği olmama/yazmaya karşı olumlu tutum sergilememe	2
13	Yazmaya karşı olan kaygıları sebebiyle düşüncelerini yazıya aktaramama	1
14	Yazdıklarında tekrara düşme	1

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde en fazla karşılaştıkları sorunlar; öğrencilerin noktalama işaretlerini eksik kullanma/yanlış yerde kullanma (10 katılımcı), yazım kurallarına dikkat etmeme/yazım yanlış (9 katılımcı), sözcükleri yazarken eksik harf kullanma/ sözcüğü yanlış yazma (8 katılımcı) olarak ifade edilmiştir. Bunların dışında günlük hayatta konuştukları gibi yazma/yerel ağız söylemlerinin yazıya yansması (6 katılımcı), okunaklı ve düzgün yazmama (6 katılımcı) belirtilen diğer sorunlardandır. Öğrencilerin yazmaya karşı olan kaygıları sebebiyle düşüncelerini yazıya aktaramama (1 katılımcı) ve yazdıklarında tekrara düşme (1 katılımcı) ise en az belirtilen sorunlardır.

Öğretmenlerin yazma eğitiminde karşılaştıkları sorunlara yönelik cevaplardan bazıları şunlardır:

“Öğrencilerin yetersiz kelime hazinesi ve sözcük dağarcığının zayıf olması yazdıklarında sürekli tekrara düşmesine neden oluyor. Bundan dolayı kendilerini ifade etmekte zorlanıyorlar.” (K3)

“Sözcükleri yazarken sözcüğün başında, ortasında gereksiz büyük harf kullanıyorlar. Özel isimlerin baş harflerini ve çeşitli noktalama işaretlerinden sonra büyük yazılması gereken kelimeleri genellikle küçük harfle yazıyorlar.” (K5)

“Yazarken yerel ağızla yazıyorlar. Günlük hayatta kullandıkları kelimeleri yazılarında olduğu gibi yazıyorlar.” (K6)

“Satır sonuna sığmayan kelimeleri yanlış ayırıyorlar ya da heceleri bölmeden alt satırdan devam ediyorlar.” (K8)

“Yazma etkinlikleri yaparken öğrenciler yazmak istemiyorlar. Yazacak bir şeylerin akıllarına gelmediğini söylüyorlar. Yazarak anlatmaktansa konuşarak anlatmayı tercih ediyorlar.” (K9)

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin okul idaresi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar Tablo 5’te görülmektedir.

Tablo 5. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin okul idaresi ile ilgili karşılaştıkları sorunlar

No	İfadeler	f
1	Öğrencinin başarısızlığında öğretmeni sorumlu tutma	10
2	Uygun üslup kullanmama/suçlayıcı dil kullanma	8
3	Her türlü yazı, evrak, tören işlerinin Türkçe öğretmenlerine verilmesi/angarya işler talep edilmesi	7
4	İşin ehli olmama/liyakat sahibi olmama	6
5	Ders araç ve gereçlerini karşılayamama	6
6	Türkçe öğretimine gerekli önemi vermeme/Türkçe eğitiminde yetersiz olma	5
7	Kütüphanenin kullanımı açısından gerekli desteği vermeme	4
8	Seçmeli derslerin Türkçe dersi alanlarından uzak olması	4
9	Türkçenin doğru kullanılması hususunda farkındalık oluşturamama	2
10	Öğretmene güvenmeme/öğretmenin yanında olmama	2

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin okul idaresi ile ilgili en fazla karşılaştıkları sorunlar; öğrencinin başarısızlığında öğretmeni sorumlu tutma (10 katılımcı), uygun üslup kullanmama/suçlayıcı dil kullanma (8 katılımcı) ve her türlü yazı, evrak, tören işlerinin Türkçe öğretmenlerine verilmesi/angarya işler talep edilmesi (7 katılımcı) olarak belirlenmiştir. İşin ehli olmama/liyakat sahibi olmama (6 katılımcı) ve ders araç ve gereçlerini karşılayamama (6 katılımcı) dikkat çeken diğer sorunlardır. Türkçenin doğru kullanılması hususunda farkındalık oluşturamama (2 katılımcı) ve öğretmene güvenmeme/öğretmenin yanında olmama (2 katılımcı) ise en az belirtilen sorunlardır.

Öğretmenlerin okul idaresi ile ilgili karşılaştıkları sorunlara yönelik cevaplardan bazıları şunlardır:

“Sürekli başarı bekleyen bir idare var. Sorun her zaman öğretmende aranıyor. Hatayı hiçbir zaman kendilerinde görmüyorlar.” (K1)

“Önemli gün ve haftalardaki programlar genellikle Türkçe öğretmenine veriliyor. Öğretmen evrak, dosya vb. işlerle bunaltılıyor.” (K3)

“Okul idaresi herhangi bir konuda karar alınca öğretmenlere danışmayıp kendi bildiğini yapıyor. Öğretmenlerle fikir alışverişi sağlanmıyor. Özellikle kendini üstün görme düşüncesi iletişimsizliğe neden olmaktadır.” (K7)

“Öğrenciye sosyal aktivite yapacağı imkânlar sağlanmıyor.” (K10)

“Seçmeli dersler; alan dersleriyle alakasız seçiliyor, adil bir dağılım yapılmıyor. Okul idaresi, kendisine yakın hissettiği öğretmene daha fazla seçmeli ders açıyor.” (K11)

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin veli ile ilgili karşılaştıkları sorunlar Tablo 6’da görülmektedir.

Tablo 6. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin veli ile ilgili karşılaştıkları sorunlar

No	İfadeler	f
1	Öğrenciye gereken zamanı ayırmama/ilgisiz olma	11
2	Evde rol model olacak şekilde kitap okumama	9
3	Öğrenciye karşı beklentileri olmama	7
4	Veli toplantılarına katılmama/öğretmen-veli ilişkisinin zayıf olması	6
5	Eğitim için maddi kaynak sağlayamama	5
6	Velinin yurt dışında olması/çocukla beraber yaşamaması	4
7	Eğitimin gerekliliğini konusunda bilinçli olmama/eğitime önem vermeme	4
8	Evde öğrenci için gerekli çalışma ortamı düzenlememe	4
9	Öğrenim durumunun olmaması veya ilkökul düzeyinde olması	2
10	Türkçe bilmeme	2

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin veli ile ilgili en fazla karşılaştıkları sorunlar; öğrenciye gereken zamanı ayırmama/ilgisiz olma (11 katılımcı), evde rol model olacak şekilde kitap okumama (9 katılımcı) ve öğrenciye karşı beklentileri olmama (7 katılımcı) olarak belirtilmiştir. Veli toplantılarına katılmama/öğretmen-veli ilişkisinin zayıf olması (6 katılımcı) ve eğitim için maddi kaynak sağlayamama (5 katılımcı) dikkat çeken diğer sorunlardır. Velinin öğrenim durumunun olmaması veya ilkökul düzeyinde olması(2 katılımcı) ve Türkçe bilmeme (2 katılımcı) en az belirtilen sorunlardandır.

Öğretmenlerin veli ile ilgili karşılaştıkları sorunlara yönelik cevaplardan bazıları şu şekildedir:

“Verilen ödevler yapılmıyor. Evde öğrenciye yol gösterecek birisi olmadığı için öğrenci takıldığı yerde ödevi bırakıyor.” (K3)

“Öğrencilerin çoğunun velisi yurt dışında yaşıyor. Okulda herhangi bir problem olduğunda çocuk ile ilgilenen olmuyor. Veli toplantısına katılım sağlamıyor. Bu durumda öğretmenin muhatap aldığı kişi öğrenci oluyor.” (K4)

“Velilerin birçoğu okuma yazma bilmiyor ya da öğrenim durumları ilkökul düzeyindedir. Öğrencinin akademik başarısına katkı sağlayamıyorlar.” (K6)

“Eğitime gereken ilgi ve alakayı göstermiyorlar. Eğitim için maddi kaynak sağlamıyorlar. Eğitim için yapılan harcamaları gereksiz görüyorlar.” (K10)

“Eğitimi bir yatırım olarak görmüyorlar.” (K12)

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin sosyal çevre ile ilgili karşılaştıkları sorunlar Tablo 7’de görülmektedir.

Tablo 7. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin sosyal çevre ile ilgili karşılaştıkları sorunlar

No	İfadeler	f
1	Türkçe öğretime gereken önemi vermeme	9
2	Kar tatilinin fazla olması	9
3	Merkezi yerlere ulaşımın yetersiz olması	8
4	Öğrencinin okutulması hususunda aidiyet geliştirilmeme	7
5	Çevrede okuyarak örnek olan insan sayısının az olması	7
6	Eğitimin teşvik edilmemesi	6
7	Taşınmalı eğitimden dolayı eğitim-öğretimin aksamaması	4
8	Su, yol, elektrik, internet vb. temel ihtiyaçların giderilmemesi	4

9	Olumsuz hava koşulları nedeniyle devamsızlığın fazla yapılması	3
10	Çevrenin yurt dışına göç etmesinin çocukta rol model olması	2
11	Yabancı sözcüklerin sosyal hayatta tercih edilmesi	1

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin sosyal çevre ile ilgili en fazla karşılaştıkları sorunlar; Türkçe öğretimine gereken önemi vermeme (9 katılımcı), kar tatilinin fazla olması (9 katılımcı) ve merkezi yerlere ulaşımın yetersiz olması (8 katılımcı) olarak belirtilmiştir. Öğrencinin okutulması hususunda aidiyet geliştirilmeme (7 katılımcı), çevrede okuyarak örnek olan insan sayısının az olması (7 katılımcı) ve eğitimin teşvik edilmemesi (6 katılımcı) dikkat çeken diğer sorunlardır. En az belirtilen sorunlar ise çevrenin yurt dışına göç etmesinin çocukta rol model olması (2 katılımcı) ve yabancı sözcüklerin sosyal hayatta tercih edilmesi (1 katılımcı) şeklindedir.

Öğretmenlerin sosyal çevre ile ilgili karşılaştıkları sorunlara yönelik cevaplardan bazıları şunlardır:

“Muhafazakâr olduğunu düşünen bir kesim var. Bu kesim öğrenciye baskı yapıyor. Özellikle kız öğrencilerini ortaokuldan sonra okutmuyorlar.” (K1)

“Kış aylarında yolların kapanması ve elektrik kesintisine bağlı olarak su ve şebeke sorunları çok fazla oluyor.” (K2)

“Bulduğum köyde genel olarak eğitime önem verilmiyor. Okulun eksikliklerinin giderilmesi için köylü hiçbir yardımda bulunmuyor. Her şeyi devletten bekliyorlar.” (K5)

“Çevrede öğrencileri okumaya yönlendiren insan sayısı çok az. Çocuğun rol model alacağı kimsesi olmayınca ister istemez başka alanlara kayıyor.” (K9)

“Öğrenciler genellikle ortaokuldan sonra okutulmuyor. Bunun nedeni ise buldukları yerleşim yerlerine yakın lisenin olmamasına bağlanıyor. Erkek çocuklar temel geçim kaynağı olan hayvancılık ile uğraşırken kız çocukları da ev işlerine yardım ediyorlar.” (K11)

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin sosyal hayat ile ilgili karşılaştıkları sorunlar Tablo 8’de görülmektedir.

Tablo 8. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin sosyal hayat ile ilgili karşılaştıkları sorunlar

No	İfadeler	f
1	Kültürel ve sosyal etkinliklerin olmaması/okul dışında yapılacak etkinliklerin olmaması	12
2	Öğretmenin kendini geliştirme imkânının olmaması	9
3	Meslekî anlamda körelme	7
4	Yalnızlaşma/yabancılaşma duygusunun oluşması	6
5	Türkçe öğretmenlerinin yaptıkları yazım yanlışlarının ve gaflarının abartılması	6
6	Türkçe öğretmenlerine sözlük muamelesi yapılması	4

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin sosyal hayat ile ilgili en fazla karşılaştıkları sorunlar; kültürel ve sosyal etkinliklerin olmaması/okul dışında yapılacak etkinliklerin olmaması (12 katılımcı), öğretmenin kendini geliştirme imkânının olmaması (9 katılımcı) ve meslekî anlamda körelme (7 katılımcı) olarak belirlenmiştir. Dikkat çeken diğer sorunlar; yalnızlaşma/yabancılaşma duygusunun oluşması (6 katılımcı), Türkçe öğretmenlerinin yaptıkları yazım yanlışlarının ve gaflarının abartılması (6 katılımcı) ve Türkçe öğretmenlerine sözlük muamelesi yapılması (4 katılımcı) olarak belirlenmiştir.

Öğretmenlerin sosyal hayat ile ilgili karşılaştıkları sorunlara yönelik cevaplardan bazıları şunlardır:

“Okulda yapılan bazı etkinlikler dışında herhangi bir aktivite yapma imkânı olmuyor. Zamanın büyük bir kısmı okulda, geriye kalan dilimi ise evde geçmekte.” (K2)

“Merkezi yerlere ulaşım güç olduğundan öğretmenler bir yere gidemiyorlar. Gitmek istedikleri zaman da araç bulamıyorlar. Bu durumda öğretmenler birçok şeyden mahrum kalıyor.” (K4)

“Seminer, kurs vb. faaliyetlere katılma imkânı çok zor oluyor. Öğretmenler kendini geliştiremiyor ve zamanla alanlarında köreliyorlar.” (K5)

“Kırsal alanda sosyal hayat çok sınırlı. Sürekli aynı insanlarla muhatap olan öğretmenler, zamanla bunalabiliyor. Kurulan muhabbetler öğrenci-veli-okul üçgeniyle sınırlı olduğundan öğretmenler sıkılıyor. Dolayısıyla öğretmenler kendini toplumdaki soyutluyor.” (K8)

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Muş iline bağlı köylerde çalışan Türkçe öğretmenlerinin meslek hayatlarında karşılaştıkları sorunların ele alındığı bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin dinleme, konuşma, okuma, yazma, okul idaresi, veli, sosyal çevre ve sosyal hayatta ciddi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Türkçe öğretmenlerinin karşılaştıkları bu sorunların birçoğunun ortak, bazılarınsa farklı olduğu tespit edilmiştir. Özellikle dört temel dil becerisi alanındaki sorunların çoğu ortak sorunlar olarak görülmektedir. Köy okullarında yaşanan bu sorunlar öğrencilerin temel dil becerilerini kullanmada yetersiz olduklarını göstermektedir. Dört temel dil becerisi alanındaki sorunlar öğrencilerin Türkçe öğretim programlarında hedeflenen amaç ve kazanımlara ulaşmasına birer engel olarak görülmektedir. Türkçe öğretiminde anlamlı bir öğrenmenin gerçekleşmesi dil becerilerinde yaşanan sorunların azaltılmasına bağlıdır. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin okul idaresi, veli, sosyal çevre ve sosyal hayat gibi dış etkenlerden de kaynaklanan ciddi sorunları olduğu belirlenmiştir. Ortaya konan sorunların alan yazında yapılan çalışmalarla genellikle benzer sorunlar olduğu görülmektedir. Az da olsa farklı sorunlar da mevcuttur. Farklılık gösteren sorunlar, araştırmanın örnekleme bağlanmıştır. Bu sorunlar öğretmen ve öğrenci başarısını etkilemektedir. Öğretmen ve öğrenci başarısının artırılması için söz konusu sorunların en aza indirilmesi gerekir.

Dinleme becerisi, dört temel becerinin ilk basamağını oluşturması açısından önemlidir. Dinleme becerisi alanında yaşanan sorunlar diğer becerileri de etkilemektedir. Eğitim sisteminde dinleme eğitime gereken önem verilmemektedir. İlkokulda dinleme eğitimiyle ilgili bir dersin olmaması bunun kanıtıdır. Sınıf öğretmenlerinin lisans eğitimlerinde dinleme eğitimi ile ilgili ders almamalarından dolayı sınıf öğretmenlerinin de dinleme eğitimi ile ilgili sorun yaşamaları olağandır. Bu nedenle özellikle ilkokul yıllarında dinleme eğitiminin ihmal edilen bir beceri olduğunu söylemek mümkündür. (Kurudayıoğlu ve Kana, 2013). Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin dinleme eğitiminde en çok karşılaştıkları sorun öğrencilerin dikkat dağınıklığı yaşamalarıdır. Benzer bir çalışmada Işık ve Erdem (2016) öğrencilerin derslere yeterince yoğunlaşmadıkları ve dikkat sürelerinin çok kısa olduğunu bulgulamıştır. Bunun yanı sıra öğrencilerin ders süreleri uzun olduğundan başka işlerle ilgilenmeleri buna bağlı olarak ilgilerinin dağılması ve derse odaklanamamaları dikkat çeken diğer önemli sorunlardır. Uygun ve Katrancı (2012), tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin dikkatlerinin çok çabuk dağıldığı bundan dolayı derse karşı ilgisiz oldukları tespit edilmiştir. Karşılaşılan diğer bir sorun ise öğrencilerin dinlediklerini ifade edememe sorunudur. Dinlediklerini ifade edemeyen öğrenci diğer becerilerde de sorun yaşayacaktır. Bu eksikliğin özellikle okuma ve yazma becerilerine yansıdığı görülmektedir. Gerek bu çalışmada gerekse diğer çalışmalarda ulaşılan sorunlar değerlendirildiğinde

öğrencilerin dinlediklerini ifade etmede sorunlar yaşadıkları görülmüştür. Kardeş ve Harre (2015), öğrencilerin dinleme becerilerini geliştirmek için derste yapılacak etkinliklerin hayatın içinden seçilmesi gerektiğini ve bu sayede dinleme başarılarının artacağını vurgulamaktadır. Dinleme becerisi alanındaki sorunların giderilmesi için ilkokuldan itibaren dinleme eğitiminin ders olarak öğretilmesi gerekliliği yadsınamaz bir gerçektir.

Konuşma becerisi etkinliklerinde öğrenci sürece doğrudan katılım sağlar. Aktif katılım, öğrencinin ana diline olan hâkimiyetini açığa çıkarması açısından önemlidir. Konuşma becerisinde çeşitli etkinlik ve uygulamalarla öğrenciye dili doğru ve etkili biçimde kullanmaları öğretilmelidir (Aktaş ve Gündüz, 2011). Konuşma eğitiminde kazanılması hedeflenen dili doğru, etkili ve güzel kullanma hedeflerinin gerçekleşmesi yazma eğitimine de katkı sağlayacaktır. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin konuşma eğitiminde en sık karşılaştıkları sorun öğrencilerin standart Türkçeyi kullanmamaları ve yerel ağız kullanmalarıdır. Alanyazındaki araştırmalar incelendiğinde öğrencilerin konuşma eğitiminde yerel ağız özelliklerini sıklıkla kullandıkları görülmektedir. Uşaklı (2005), öğrencilerin konuşma eğitimindeki en sık yaptıkları hataların yerel ağız özelliklerini kullanmak olduğunu söylemiştir. Sarıkaya (2019), kırsal kesimde çalışan Türkçe öğretmenleriyle yaptığı çalışmada konuşma eğitiminde en fazla karşılaşılan sorunun öğrencilerin İstanbul Türkçesini kullanamamaları ve bunun yerine yerel ağız kullanmaları olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada dikkat çeken bir diğer sorun ise öğrencinin kendini tam ifade etmemesi ve buna bağlı olarak doğru sözcük seçimi yapmamasıdır. Işık ve Erdem (2016), çalışmalarında öğrencilerin büyük çoğunluğunun kendilerini doğru ve etkili ifade edemediklerini ortaya koymuşlardır. Konuşma eğitimi etkinliklerinde öğrencilerin kendini doğru ve etkili bir biçimde ifade edememesi ortaokul çağındaki çocukların kişisel gelişimlerini olumsuz etkileyecektir. Akkaya (2012), öğretmen adayları ile yaptığı bir çalışmada öğretmen adaylarının konuşma eğitimi alanında yaşadıkları en büyük sorunun yerel ağız özelliklerini kullanarak konuşmaları olduğunu belirtmiştir. Öğretmen adaylarının da bu sorunu yaşadıkları düşünüldüğünde sorunun ne kadar kapsayıcı olduğu anlaşılmaktadır. Öğrencilerin konuşma sırasında karşısındakini dinlemeden konuşma ve yüksek sesle konuşma tespit edilen diğer sorunlardandır. Bu sorunların giderilmesi ancak gerçek anlamda dinleme becerisinin kazanılmasıyla mümkündür. İyi bir konuşmacı aynı zamanda iyi bir dinleyici olmalıdır.

Okuma becerisi, okul çağı yaşı ile kazanılan bir beceridir. Çocuğun okula başlamasıyla başlayan bu süreç ailenin de desteği ile ilerler. Okuma becerisi doğumdan sonra belli bir program dâhilinde sunulan ve ailenin de katılımının olduğu bir beceri olması açısından önemlidir (Gündüz ve Şimşek, 2011). Okuma becerisi bireyin yaşamı boyunca gerek duyduğu beceri olması açısından hayati öneme sahiptir. Türkçe derslerinde anlama becerileri açısından okuma eğitimi son derece önemlidir. Öğrenciler, anlama becerilerini geliştirerek anlatma becerilerini de geliştirebilmektedir. Bağcı (2010), ilköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilere birtakım okuma etkinliklerini uygulamış ve çalışma neticesinde söz konusu okuma etkinliklerinin öğrencilerin Türkçe dersine karşı olumlu bir tutum geliştirdiği sonucuna varmıştır. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde en fazla karşılaştıkları sorun öğrencilerin düzenli okuma alışkanlığının olmaması ve okuma isteksizliklerinin olmasıdır. Işık ve Erdem (2016) çalışmalarında Türkçe öğretmenlerinin okuma eğitiminde öğrencilerde gözlemledikleri en büyük sorunun sürekli bir okuma alışkanlıklarının olmaması ve okumaya karşı isteksizlikleridir. Ortaokul öğrencilerinde okuma alışkanlığının olmadığını gösteren bir başka çalışma da Uşaklı'nın (2005) yaptığı çalışmadır. Bu çalışmada aynı zamanda

öğrencilerin kitap, dergi vb. kaynakları takip etmedikleri için okuma becerilerinin gelişmediği belirtilmiştir. Okuma eğitiminde karşılaşılan bir başka sorun evde okumanın yapılmaması ve okuma becerisinde aile desteğinin yetersiz olmasıdır. Şahin (2010), yaptığı çalışmada öğrencilerin okuma becerisiyle ilgili bir modellerinin olmadığını belirtmiştir. Okuma eğitiminde dikkat çekilen bir diğer sorun ise öğrencilerin okuduklarını anlamlandıramamalarıdır. Öğrencilerin anlamlandıramama sorunu dinleme eğitiminde de mevcuttur. Uşaklı (2005), Işık ve Erdem (2016) çalışmalarında ortaokul öğrencilerinin okuduklarını anlayamadıklarını bulgulamışlardır.

Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde birçok sorunla karşılaştıkları belirlenmiştir. Alanyazınında yapılan araştırmalarda yazma eğitiminin hem fiziksel hem de bilişsel yönüne dikkat çekilmiştir. Işık ve Erdem (2016), yazma sürecinde meydana gelen sorunların giderilmesinde fiziksel ve bilişsel etkinliklerin beraber yapılması gerektiğini ve yazma becerisinde yapılan hataların giderilmesinde öğretmenlere büyük sorumluluk düştüğünü belirtir. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde en fazla karşılaştıkları sorunlar öğrencilerin noktalama işaretlerini eksik ve yanlış kullanma, yazım kurallarına dikkat etmeme, sözcükleri yazarken eksik harf kullanma, sözcüğü yanlış yazma oluşudur. Yazma eğitimi alanında yapılan çalışmaların çoğunda hemen hemen aynı sorunlarla karşılaşmıştır. Tok ve Ünlü (2014), ilköğretim ve ortaöğretimde çalışan öğretmenler ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin yazma eğitimi alanında çok fazla sorun yaşadıklarını belirtmiş, bunların başında ise yazım ve noktalama eksiklikleri geldiğini ortaya koymuştur. Yine bu çalışmada öğrencilerin kelime hazinelerinin de zayıf olduğu vurgulanmıştır. Yazım kuralları ve noktalama işaretleri hususunda saptanan sorunların alanyazındaki birçok çalışmanın sonucuyla (Uşaklı, 2005; Yalar, 2010; Uygun ve Katrancı, 2012) benzer olduğu görülmüştür. Işık ve Erdem (2016), çalışmalarında ortaokulda yazma eğitiminde en fazla karşılaşılan sorunun yazım yanlışlığı olduğunu tespit etmiştir. Tağa ve Ünlü (2013), yazma eğitiminde karşılaşılan sorunları ele aldıkları çalışmalarında öğrencilerin okuma alışkanlıklarının olmamasının yazma eğitiminde sorunlar yaşamalarına neden olduğu belirlemişlerdir. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitiminde karşılaştıkları başka önemli bir sorun da öğrencilerin yerel ağız söylemlerini yazıya yansıtma sorunlarıdır. Kartal (2003), "İğdir İli İlköğretim Okullarının II. Kademe VI. Sınıflarında Okuma ve Yazma Derslerinde Karşılaşılan Sorunlar" isimli yüksek lisans tezinde öğrencilerin başarılarını etkileyen önemli sorunların başında yerel ağza ait özelliklerin yazılarında kullandıklarını bulgulamıştır. Bu çalışmada Türkçe öğretmenlerinin yazma eğitimiyle ilgili olarak belirttikleri bir başka sorun ise öğrencilerin sözcük dağarcıklarının yetersizliğinden kaynaklı kendilerini yazılı olarak ifade edememeleridir. Sarıkaya (2019), Muş ili merkezine bağlı köylerde çalışan Türkçe öğretmenleri ile yaptığı çalışmada öğrencilerin kelime hazinesinin yetersiz olduğundan dolayı düzgün cümle kuramadıklarını bu nedenle öğrencilerin kendilerini ifade edemediklerini söylemektedir. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda da (Işık ve Erdem, 2016; Uşaklı, 2005) benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin, öğrencilerin kelime hazinesinin yetersizliğini giderebilmeleri için kelime öğretimi çalışmalarına daha fazla önem vermesi, öğrencilere hitap eden öğretim yöntem ve teknikleri kullanmaları gerekmektedir (Acat, 2008).

Okul idaresi, okulda eğitim-öğretimin işleyişini sürdüren yetkili kurumdur. Kırsalın kendine has sorunları, okul idaresinden kaynaklı sorunlarla birleşince öğretmenler için durum daha güçleşebilmektedir. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin okul idaresi ile ilgili en fazla karşılaştıkları sorun öğrencinin başarısızlığında öğretmeni sorumlu tutmaktır. Dikkat çeken diğer sorunlar; doğru üslup kullanmama/suçlayıcı dil kullanma, her

türlü yazı, evrak, tören işlerinin Türkçe öğretmenlerine verilmesi/angarya işler talep edilmesi ve işin ehli olmama/liyakat sahibi olmama olarak belirlenmiştir. Palavan ve Donuk'un (2016), yaptıkları çalışmada kırsal kesimde çalışan öğretmenlerin yönetsel problemleri başlığı altında 'okul yönetiminin öğretmenlerle iletişimi sağlıklı değil' maddesi dikkat çeken sorunlardan biri olarak belirtilmiştir. Kırsal bölgede çalışan aday öğretmenlerin; resmî yazışmalar, evrak kaydı, eğitim platformlarını kullanmak için yeterli bilginin verilmemesi, idarenin angarya iş yükü yüklemesi, idarecilerin öğretmenleri önemsememesi, yöneticilerin öğretmenlere baskıcı tavır sergilemesi ve yönetim kadrolarında niteliksiz kişilerin yer alması konularında sorunlarla karşılaştıkları saptanmıştır (Analı ve Şahin, 2020). Bu alanda yapılan çalışmaların benzer sonuçlar ortaya koyduğu saptanmıştır. Bulut ve Coşkun (2018), Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin kırsal kesimde yaşanan problemlerin çözümü için okul idarecilerine bazı öneriler sıralamışlardır. Türkçe öğretmenlerinin önerileri; okul-aile işbirliğine önem vermeli, öğretmene destek vermeli, anlayışlı olmalı ve öğrencilerle ilgili olmalı şeklindeyken sınıf öğretmenlerinin önerileri; öğretmene destek olmalı, fizikî koşullar iyileştirilmeli, okul-aile işbirliği arttırılmalı ve öğretmene baskı kurmamalı şeklindedir.

Veli, öğrencinin sorumluluğunu üstlenen kişi olması bakımından önem arz etmektedir. Eğitim-öğretim; öğretmen, öğrenci ve veli paydaşlarının birlikteliğiyle mesafe kat eder. Bu paydaşlardan birinin yaşadığı sorun, diğer kişileri de etkileyebilmektedir. Bu durum doğal olarak eğitim-öğretimin aksamasına neden olacaktır. Eğitimde en büyük sorumluluklardan birinin de veliye ait olduğu söylenebilir. Çünkü eğitimin ilk basamağı ailede başlamaktadır (Hatipoğlu ve Kavas, 2016). Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin veli ile ilgili en fazla karşılaştıkları sorun öğrenciye gereken zamanı ayırmama/ilgisiz olma durumudur. Bulut ve Coşkun (2018) tarafından kırsal kesimde çalışan Türkçe ve sınıf öğretmenlerinin mesleğin ilk yıllarında karşılaştıkları sorunları tespit ettiği çalışmada hem sınıf öğretmenleri hem de Türkçe öğretmenlerinin çoğunluğu velilerin ilgisizliği ve maddî yetersizlik konularında ortak problemler yaşamaktadır. Bu problemlere karşı geliştirdikleri çözümler ise velileri bilgilendirme, onlarla sürekli iletişim hâlinde olma ve işbirliği yapma çabaları olarak açıklanmıştır. Veli ile ilgili karşılaşılan bir diğer sorun evde rol model olacak şekilde kitap okumama sorunudur. Yapılan çalışmalarda öğrencinin evde rol model alacak kişiden yoksun olması onun eğitime olan bakış açısını olumsuz yönde etkilediğini göstermiştir. Erdoğan ve Demirkasımoğlu (2010), yaptıkları çalışmada ailelerin genelinde eğitim sürecine katılımı isteksiz ve pasif olduğunu ve bu durumundan öğrencinin de etkilendiğini belirtmişlerdir. Velinin bu isteksiz ve pasif olma durumu öğrenciye karşıya olan beklentileri de azaltmaktadır. Bu durum çalışmada dikkat çeken sorunlardan biri olarak belirtilmiştir. Bu çalışmada dikkat çeken bir başka sorun veli toplantılarına katılmama/öğretmen-veli ilişkisinin zayıf olması olarak belirlenmiştir. Karaca ve Karaca (2021), çalışmalarında öğretmen görüşlerine göre öğretmen veli işbirliği ölçeği soru maddesindeki 'veliler toplantılara katılır' maddesi öğretmenler tarafından az tercih edilmiş olup velilerin toplantılara gereken ilgiyi göstermemesi dikkat çekmiştir. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin veli ile ilgili karşılaştıkları diğer önemli sorunlar eğitim için maddi kaynak sağlayamama, eğitimin gerekliliğini konusunda bilinçli olmama/eğitime önem vermeme şeklindedir. Bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Çiftçi (2010), yaptığı çalışmada kırsal bölgelerde çalışan matematik öğretmenlerinin veli eğitimsizliği, öğretmen yetersizliği, teknolojik ve ekonomik yetersizliklerden kaynaklı matematik eğitiminde güçlükler yaşadığını ve öğrencilerin başarılarının bu nedenlerden dolayı daha kötüye gittiğini vurgulamıştır.

Sosyal çevre, eğitimin fiziksel olanaklarının belirlenmesi ve eğitim için uygun ortam oluşturması açısından önem arz etmektedir. Okulun konumu, ulaşım imkânı, iklim ve hava şartları gibi faktörler sosyal çevre ile doğrudan ilişkilidir. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin sosyal çevre ile ilgili en fazla karşılaştıkları sorunlar; Türkçe öğretimine gereken önemi vermeme, kar tatilinin fazla olması ve merkezi yerlere ulaşımın yetersiz olması olarak belirlenmiştir. Bulut ve Coşkun (2018), çalışmalarında fiziksel koşullar açısından kırsal kesim ile şehir merkezini kıyasladıklarında en fazla karşılaştıkları sorunların; ulaşım sıkıntısı, ev sorunu, ısınma sorunu ve okul olanaklarının yetersizliği (kütüphane, spor salonu, vb.) olduğunu ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin çevresel koşullardan kaynaklanan sorunlara ilişkin görüşleri incelendiğinde en dikkat çeken sorunlar; altyapı eksikliği, konut ve ısınma sorunu, kişisel gelişim faaliyetlerinin eksikliği ve ulaşım sorunu olarak açıklanmıştır (Özdemir vd., 2015). Sosyal çevre ile ilgili karşılaşılan diğer bir sorun su, yol, elektrik, internet vb. temel ihtiyaçların giderilmemesidir. Analı ve Şahin (2020), sosyal çevre ile ilgili öğretmen görüşlerine başvurdukları çalışmada görev yapılan yerin sosyal ve fiziki yönden eksiklikleri bağlamında en fazla karşılaşılan sorunun teknolojik alet ve materyal eksikliği olduğunu saptamışlardır. Bunun yanı sıra oyun bahçesinin olmaması, ısınma, elektrik, su sorununun olması, ulaşım sorunu ve sınıfların kalabalık olması dikkat çeken diğer sorunlar olarak belirtilmiştir. Yapılan çalışmalarda da benzer sorunlarla karşılaştığı görülmüştür. Bölge şartları doğrultusunda ortaya çıkan başka bir sorunun öğrencilerin çeşitli nedenlerden dolayı devamsızlık yapması olduğu görülmektedir. Bu konuda Keyder ve Üstündağ (2006), Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgeleri'nde sosyal bir politika aracı olarak eğitimin hedefine ulaşmasındaki en önemli engelin, bölgedeki yoksulluk ve yatırım eksikliği olduğunu belirtmektedir.

Sosyal hayat, daha çok öğretmenlerin okul dışındaki yaşamını kapsar. Öğretmenlerin okul dışındaki hayatı olarak görülse de tamamen okuldan bağımsız bir sosyal hayat düşünülemez. Özellikle kırsal alandaki sınırlılıklardan dolayı sosyal hayat, okul hayatı ile ayrılmaz bir bütündür. Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin sosyal hayat ile ilgili en fazla karşılaştıkları sorun kültürel ve sosyal etkinliklerin olmaması/okul dışında yapılacak etkinliklerin olmamasıdır. Araştırmaya katılan 12 öğretmenin de bu sorunu belirtmesi, sorunun önem derecesini arttırmaktadır. Yapılan araştırmalarda da bu sorun dikkat çekmiştir. Bulut ve Coşkun (2018) tarafından yapılan çalışmada öğretmenlerin genel anlamda sosyal faaliyetlere olan ilgisizlikten yakındıkları görülmüştür. Söz konusu ilgisizliğin özellikle köylerde sosyal faaliyet gerçekleştirme konusunda yeterince imkânın olmamasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Özpınar ve Sarpkaya (2010), yaptıkları çalışmada köyde çalışan sınıf öğretmenleri, kültürel ve sosyal faaliyetlerden yoksun olduklarından (tiyatro, sinema) şikâyet etmişlerdir. Sosyal hayat ile ilgili karşılaşılan önemli bir diğer sorun da köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin kendilerini geliştirme imkânlarının olmamasıdır. Gibbs'in (2000) ifade ettiği gibi kırsal alandaki öğretmenler daha tecrübesiz ve daha gençtir. Bu nedenle buralarda çalışan öğretmenler, sözü edilen sorunlardan dolayı kendilerini geliştirememekte ve bir an önce tayin istemektedirler. Öğretmenlerin sosyal hayat ile ilgili karşılaştıkları önemli bir sorun da yalnızlaşma/yabancılaşma duygusunun oluşmasıdır. Bu sorun öğretmenin zamanla toplumdaki soyutlanmasına neden olmaktadır. Özpınar ve Sarpkaya'nın (2010) araştırmalarının bulguları öğretmenlerin çevresel faktörlere ayak uydurma ve köy halkıyla iletişime girme konularında sorun yaşadıklarına işaret etmektedir. Turan ve Garan (2008) ise kırsal kesimlerde çalışan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların temelinde kırsal alan

gerçeğinin göz ardı edilmesinden kaynaklandığını ifade etmişlerdir. Alanyazındaki çalışmalar incelendiğinde benzer sorunlarla karşılaşıldığı görülmüştür.

Çalışmanın sonucunda araştırmacının sunmuş olduğu çözüm önerileri aşağıda sıralanmıştır:

- Köy okullarında çalışan Türkçe öğretmenlerinin meslekî gelişimleri için kitap, dergi vb. süreli yayınlar bağlı oldukları Millî Eğitim Müdürlükleri tarafından ücretsiz olarak verilmelidir.
- Kırsal kesimde çalışan öğretmenlere internet, yakıt, ulaşım, lojman ve diğer temel ihtiyaçlar için eğitim-öğretim yılı başında ödenek verilmelidir.
- Köy okullarında çalışan öğretmenlere bakanlık tarafından maddi ve manevi destek sağlanabilir. Bu öğretmenlere ayrıca çeşitli imkânlar sağlanmalıdır.
- Kırsal kesimde yaşayan öğretilerin ve öğrencilerin gelişimi ve eğitimi için çeşitli projeler ve sosyal etkinlikler aracılığıyla destek sağlanmalıdır.
- Öğrencilere okuma alışkanlığının kazandırılması için sınıf ve okul kütüphanesi oluşturulmalı ve kitap desteği sağlanmalıdır.
- Yerel dil özelliklerinin öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerine yansımaması için öğrenciler ve veliler bilgilendirilmeli, çeşitli uygulamalar yapılmalıdır.

KAYNAKÇA

- Acat, M. B. (2008). Anlamı Bilinmeyen Kelimelerin Öğretiminde Kavram Haritalarının Etkililiği. *Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt 3, Sayı 2*, 1-16.
- Akkaya, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Konuşma Sorunlarına İlişkin Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 9, Sayı 20*, 405-420.
- Aktaş, Ş. ve O. Gündüz (2011). *Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Akyol, H. ve A. Kırkılıç (Ed.). (2007). *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Analı, K. C. ve A. Şahin (2020). Kırsal Bölgelerde Mesleğe Yeni Başlayan Öğretmenlerin Mesleki Sorunları. *Türkiye Eğitim Dergisi, Cilt 5, Sayı 2*, 396- 414.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim 2. Kademe Öğrencilerinin Okumaya Yönelik Tutumlarının Değerlendirilmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy (NWSA), Cilt 5, Sayı 4*, 2018-2033.
- Bulut, K. ve H. Coşkun (2018). Kırsal Kesime Atanan Türkçe ve Sınıf Öğretmenlerinin Mesleğe Uyum Süreci. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, Cilt 8, Sayı 1*, 159-185.
- Büyüköztürk, Ş., E. K. Çakmak vd.(2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çiftçi, K. (2010). Kırsal Bölgelerdeki Matematik Eğitimi Sorunları: Öğretmen ve Öğrenciler Açısından Bir Değerlendirme Çalışması. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*.
- Demirel, Ö. (1993). İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları. İlköğretim Okullarında Türkçe Öğretimi ve Sorunları Türk Eğitim Derneği XI. Öğretim Toplantısı. (Yayına Hazırlayan: A. Ferhan Oğuzkan), *Türk Eğitim Derneği Öğretim Dizisi No:11*. Şafak.
- Erdoğan, Ç. ve N. Demirkasımoğlu (2010). Ailelerin Eğitim Sürecine Katılımına İlişkin Öğretmen ve Yönetici Görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, Cilt 16, Sayı 3*, 399-431.

- Gibbs, R. (2000). The Challenge Ahead For Rural Schools. *Forum for Applied Research & Public Policy, Cilt 15, Sayı 1*, 82-86.
- Gordon, T. (1999). *Etkili Öğretmenlik Eğitimi*. Aksay, E. (Çev.). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gündüz, O. ve T. Şimşek (2011). *Anlatma Teknikleri 2: Uygulamalı Yazma Eğitimi*. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Güzel, A. (2010). Türkçe Eğitimi Bölümlerinde Kurulması Gerekli Görülen Ana Bilim Dalları. *TÜBAR, Cilt 27, Sayı 1*, 371-383.
- Hatipoğlu, A. ve E. Kavas (2016). Veli Yaklaşımlarının Öğretmen Performansına Etkisi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, Cilt 5, Sayı 4*, 1012- 1034.
- Hildebrand, V. (1981). *Introduction To Early Childhood Education*. Edition 3, Macmillan Publ.
- Işık, R. ve İ. Erdem (2016). Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi (Muş İli Örneği). *Turkish Studies, Cilt 11, Sayı 3*, 1309-1332. ISSN: 1308-2140.
- Karaca, İ. ve N. Karaca (2021). Sınıf Öğretmenlerine Göre Öğretmen Veli İşbirliği (Sinop İli Boyabat İlçesi Örneği). *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt 5, Sayı 1*, 27-35.
- Kardaş, M. N. ve T. Harre (2015). 6-8. Sınıf Öğrencilerinin Türkçe Dinleme/İzleme Becerilerini Geliştirmeye Yönelik Etkinlik Önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, Cilt 3, Sayı 13*, 264-291.
- Kartal, A. F. (2003). Iğdır İli İlköğretim Okullarının II. Kademe VI. Sınıflarında Okuma ve Yazma Derslerinde Karşılaşılan Sorunları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Keyder, Ç. ve N. Üstündağ (2006). *Doğu ve Güneydoğu Anadolu'da Sosyal ve Ekonomik Öncelikler*. İstanbul: Tesev Yayınları.
- Kurudayıoğlu, M. ve F. Kana (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının Dinleme Becerisi ve Dinleme Eğitimi Özyeterlik Algıları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 9, Sayı 2*, 243-258.
- OECD. (2010). PISA 2009 at a Glance. OECD.
- Özdemir, M., Ş. Civelek, Y. E. Çetin, N. Karapınar ve D. Özel (2015). Öğretmenlerin Eğitimsel, Çevresel ve Sosyal Sorunları (Şırnak İli Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Sayı 26*, 163-181.
- Özpinar, M. ve R. Sarpkaya (2010). Köyde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 27, Sayı 27*, 17-29.
- Palavan, Ö. ve R. Donuk (2016). Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin Sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, Cilt 2, Sayı 2*, 109- 128.
- Sağ, R. (2007). Öğretmen Eğitiminde Uygulama Öğretmenliği Uygulamasının Değerlendirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi), *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Sarıkaya, B. (2019). Kırsal Kesimde Görev Yapan Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Öğretiminde Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri (Muş İli Örneği). *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Sayı 43*, 151-171.
- Sever, S. (2004). Bilimsel Gelişmeler Karsısında Anadili Öğretiminin Sorumluluğu. *Dil ve Dilimiz Türkçe*. Tam Metni içinde (19-40).
- Sever, S. (2011). *Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme*. Ankara: Anı Yayınları.

- Şahin, A. (2010). Kırsal Kesimde Görev Yapan Öğretmenlerin İlk Okuma ve Yazma Öğretiminde Karşılaştıkları Problemler. *e-Journal of New World Sciences Academy Education Sciences, 1C0234, Cilt 5, Sayı 4, 1738-1750.*
- Tağa, T. ve S. Ünlü (2013). Yazma Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar Üzerine Bir İnceleme. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic. Cilt 8, Sayı 8, 1285-1299.*
- Tok, M. ve S. Ünlü (2014). Yazma Becerisi Sorunlarının İlkokul, Ortaokul ve Lise Öğretmenlerinin Görüşleri Doğrultusunda Karşılaştırılmalı Olarak Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt 13, Sayı 50, 73-95.*
- Turan, S. ve Ö. Garan (2008). Kırsal Kesimde Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin Matematik Öğretiminde Karşılaştıkları Güçlükler. *Millî Eğitim Dergisi, Sayı 170, 116-128.*
- Uşaklı, H. (2005). İzmir İlinde Göç Alan Bölgelerdeki İlköğretim Okullarında (II) Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), *Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.*
- Uygun, M. ve M. Katrancı (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Türkçe Derslerinde Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Görüşleri. *Çankırı Karatekin Üniversitesi SBE Dergisi Cilt 4, Sayı 1, 255-270.*
- Yalar, T. (2010). İlköğretim 3. Sınıflarda Türkçe Dersi Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların Öğretmen Görüşlerine Göre Belirlenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 15, Sayı 2, 30-41.*
- Yıldırım, A. ve H. Şimşek (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., A. Okur, G. Arı, ve Y. Yılmaz (2013). *Yeni Programa Göre Kuramdan Uygulamaya Türkçe Öğretimi.* Ankara: Pegem Akademi.

Türkçe Dersi Okuma ve Dinleme/İzleme Süreçlerinde Soru Formülasyonu Tekniğinin (QFT) Kullanımı

Akife KURT¹

Ali GÖÇER²

Özet

Soru sormak insan zihnini harekete geçirmeyi, sistematik düşünmeyi, anlamayı ve anlatmayı sağlayan önemli bir beceridir. Soru; formel bilimler, sosyal bilimler, doğa bilimleri başta olmak üzere medyada ve teknolojiye değişim meydana getirme, değerlendirme, çıkarımda bulunma, eleştirme gibi fırsatlar sunmaktadır. Herhangi bir konu hakkında nitelikli soruların üretilmesi, bir sorunun başka bir soruyu etkilemesi veya soruların değiştirilip dönüştürülebilmesi için çeşitli soru sorma tekniklerinden yararlanılmaktadır. Soru formülasyonu tekniği (QFT) de bunlardan biridir. Bu tekniğe soruların nasıl üretileceği, geliştirileceği, kullanılacağı ile ilgili başvurulmaktadır. Soru formülasyonu tekniği (QFT) bazı öğretmenler tarafından Doğru Soru Enstitüsü'nde meydana getirilmiş, Rothstein ve Santana (2011) tarafından literatüre kazandırılmıştır. Çalışmada soru formülasyonu tekniğinin (QFT) Türkçe dersi metin işleme sürecinde kullanılabilirliğinin gösterilmesi amaçlanmış ve bir etkinlik tasarım çalışması olarak desenlenmiştir. Bu bağlamda ilk olarak soru formülasyonu tekniği (QFT) hakkında bilgi verilmiştir. İkinci olarak literatürdeki bilgilerden yararlanarak ilgili tekniğin Türkçe dersi okuma ve dinleme/izleme süreçlerinde kullanılabilirliğine ilişkin iki etkinlik hazırlanmıştır. Bu çalışmanın soru formülasyonu tekniğini ulusal düzeyde ilk kez temsil etmesi bakımından önemli olduğu ve Türkçe Eğitimi alanına katkı sunacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler

Soru
Soru Sorma
Soru Üretimi
Soru Formülasyonu Tekniği (QFT)
Metin İşleme Süreci

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 23.11.2023

Kabul Tarihi: 14.12.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1394864

¹ Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, akifekurt93@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2875-8406

² Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, gocer@erciyes.edu.tr, ORCID: 0000-0002-6880-2611

The Use of Question Formulation Technique (QFT) in Reading and Listening/Watching Processes in Turkish Lesson

Abstract

Asking questions is an important skill that enables the human mind to be activated, to think systematically, to understand and to explain. Question; It offers opportunities such as bringing about change, evaluating, inferring, and criticizing in the media and technology, especially in formal sciences, social sciences, natural sciences. Various questioning techniques are used to produce qualified questions about any subject, to influence another question from one question, or to change and transform the questions. The question formulation technique (QFT) is one of them. This technique is used to determine how to generate, develop and use questions. The question formulation technique (QFT) was created by some teachers at the Right Question Institute and brought to the literature by Rothstein and Santana (2011). In this study, it was aimed to demonstrate the usability of the question formulation technique (QFT) in the text processing process of Turkish lessons and it was designed as an activity design study. In this context, first of all, information about the question formulation technique (QFT) was given. Secondly, by using the information in the literature, two activities were prepared regarding the usability of the relevant technique in the processes of reading and listening/watching Turkish lessons. It is thought that this study is important in terms of representing the question formulation technique at the national level for the first time and will contribute to the field of Turkish Education.

Keywords

Question
Asking Questions
Question Generation
Question Formulation Technique
(QFT)
Text Processing Process

About Article

Sending Date: 23.11.2023
Acceptance Date: 14.12.2023
Electronic Issue Date: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1394864

GİRİŞ

İnsanoğlu dünya üzerinde var olduğu andan beri çevresindekileri sorgulamakla meşgul olmuştur. Sorgulama; ilgilerin anlaşılma üzere işlendiği, düzenlendiği bir süreçtir. Sorgulamanın temelinde bir konu veya durumu anlamak, bilgiye ulaşmak, bilgiyi teyit etmek, merak gidermek bulunmaktadır. Bu eylemler doğrultusunda çeşitli sorular üretilmektedir. Sorgulamanın kökleri Eski Yunan'a değin uzanmakta ve Sokrates'i işaret etmektedir. Sokrates, bir varsayımın geçerliğini araştırmak, bir argümanın mantığını analiz etmek ve bilinmeyeni keşfetmek için soru sormayı kullanmasıyla tanınan bir filozoftur. Sokrates, öğrencilerine neyin doğru neyin yanlış olduğu konusunda ders vermek yerine, onların bir konu hakkındaki anlayışlarını ortaya çıkararak ve ardından onları bir dizi mantıksal sonucu keşfetmeye yönlendirmiş ve soruları aracı kılmıştır. Şimşek (2008), soru sormanın Sokrates ile değer kazandığını belirtmiştir.

“Soru, bir yanıtı davet eden veya çağrıda bulunan bir sorgulama ifadesi” (Aizikovitch-Udi vd., 2013, s. 5), “insanı doğru düşünmeye sevk eden, başarıya ulaşmada ortaya çıkan engelleri ortadan kaldıran, hayatta insana yaratıcı seçimler yaptıran, her zaman arzu edilen ama ulaşmanın imkansız olduğu düşünülen başarıya ulaşmayı sağlayan sihirli bir anahtar” (McGrance, 2009; akt. Taşkın, 2023, s. 755) olarak tanımlanabilir. Cuccio-Schirripa ve Steiner (2000) soru sormayı eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme ve problem çözmenin düşünme işlemine yapısal olarak gömülü olan düşünme işleme becerilerinden biri saymaktadır. Pierre Marc Gaston de Lévis de “Bir insanın zihnini cevaplardan ziyade sorularıyla değerlendirmek daha kolaydır” (akt. Vale, 2013, s. 680) sözüyle sorunun önemini vurgulamıştır. Eğitim-öğretim sürecinde çeşitli strateji, yöntem ve teknikler bulunmasına, tercih edilmesine karşın soru sorma varlığını korumuştur. Geleneksel sınıf ortamlarında öğrencilerden soru sormak yerine soruları yanıtlamaları beklenmektedir ve soru oluşturma rolü öğrenciye değil, öğretmene aittir. Good vd. (1987) öğretmenlerin soru sorma üzerindeki kontrolünün sürekli olması sonucu öğrencilerin pasifleştirdiğini iddia etmiştir. Çağdaş sınıflar ise “fırsatlar yaratmak ve öğrenci merkezli sorgulamayı teşvik etmek, çoğu sınıfta gözlemlenenden farklı bir öğretmen-öğrenci dinamiği gerektirir” (Commeyras, 1995, s. 284). Soru sormanın temelinde etkileşimin var olması öğrencinin merkezde olduğu eğitim anlayışında değerini artırmaktadır. Nitekim soru sorma sürecinde öğrenciler bir konuyla ilgili mevcut anlayışlarını ifade edebilir, diğer fikirlerle bağlantı kurabilir ve bilmediği noktaların farkına varabilirler. Walker ve Mohr (1985), soru türü fark etmeksizin öğrencilerin soru hazırlamasını, öğretmenin yönelttiği sorulardan daha etkili bulmuş ve öğrencilerin anlam oluşturma sürecinde aktif rol almasını bunun bir gerekçesi olarak görmüştür. Diğer taraftan Chouinard (2007, s. 25) “Soru sormak, çocuk olmanın anlamının merkezî bir parçasıdır.” sözleriyle bu görüşleri desteklemiştir. Taşdemir (2007, akt. Kılınç, 2014, s. 9), derslerde sorulardan yararlanmanın öğrenciler açısından avantajlarını maddeler hâlinde özetlemiştir:

- İyi hazırlanmış sorular öğrencilerin derse yönelik motivasyonlarını artırır,
- Sorular öğrenme-öğretme süreçlerinde tekrar ve pekiştirmeyi sağlar,
- Soru ve cevaplar derse aktif katılımı gerçekleştirir,
- Sorularla öğrencilerin öğrenme düzeyleri test edilerek öğretim gerçekçi biçimde planlanabilir,
- Öğrencilerde muhakeme gücünü geliştirir,
- Öğrencilerin ifade becerilerinin gelişimine katkı sağlar,
- Öğrencilerin demokratik tutum ve davranışlar geliştirmesine hizmet eder,
- Öğretim etkinliklerinin ve öğrencilerin başarısının ölçülmesine ve değerlendirilmesine hizmet eder.

Öğrencinin soru üretmesi, okuduğunu ve dinlediğini/izlediğini anlama, bilinçli ve bağımsız bir okuyucu, dinleyici/izleyici olmasını sağlama noktasında etkilidir. Soru çeşidi fark etmeksizin öğrencilerin soru hazırlaması öğretmenlerin yönelttiği sorulardan daha etkilidir çünkü sorular öğrencilerin anlam oluşturma sürecinde aktif bir rol üstlenmektedir (Walker & Mohr, 1985). Ancak araştırmalar, öğrencilerin sınıfta nadiren soru sorduklarını, genellikle şüphelerini ve belirsizliklerini kendilerine sakladıklarını göstermektedir (Dillon,

1998; Watts & Pedrosa de Jesus, 2010). Bunun yanı sıra ulusal ve uluslararası literatüre bakıldığında öğrencilerin soru sorma becerisine yönelik yapılan çalışma sayısının az olmakla beraber son dönemde arttığı fark edilmiştir (Ahtee vd., 2011; Ateş vd., 2016; Er Tuna & Gültekin, 2013; Erdoğan, 2017; Sak & Şahin Sak, 2020; Scardamalia & Bereiter, 1992; Taboada & Guthrie, 2006; Taboada vd., 2009; Taşkın, 2023; Yekeler, Gökmen & Aktaş, 2021). İlgili çalışmalarda ulaşılan sonuçlara göre öğrenciler tarafından hazırlanan soruların alt düzey bilişsel basamaklar üzerinde kümелendiği görülmektedir. Bu tespit, çalışma grubu farklı olmasına karşın soru sorma becerisini konu alan bazı çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Aslan, 2011; Aydemir & Çiftçi, 2008; Bülbül, 2019; Erdoğan, 2017; Keray, 2012; Yeşilyurt, 2012; Yılmaz, 2020).

Er Tuna ve Gültekin (2013), bir araştırmada 9. ve 10. sınıf öğrencilerinden oluşan bir gruptan tarihle ilgili materyallere (ikişer adet metin, resim ve harita) yönelik soru oluşturmalarını istemiş ve öğrencilerin soru sorma becerilerini tespit etmeyi amaçlamıştır. Öğrenci soruları Bloom Taksonomisi'ne ve Nichol'un Soru Türleri'ne göre sınıflandırılmıştır. Sonuçta soruların türlerine göre alt düzey bilişsel basamaklara yönelik olduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra bazı öğrencilerin soru cümleleri anlaşılammış, bazı öğrencilerin ise soru cümlesi için ayrılan bölümü boş bıraktıkları fark edilmiştir. Benzer olarak Taşkın'ın (2023) çalışmasında 8. sınıf öğrencilerinin bir metinden hareketle ürettikleri sorular Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmiş ve çalışma sonunda soruların alt düzey bilişsel basamakta bulunduğu tespit edilerek öğrencilerin üst düzey bilişsel becerileri yoklayacak sorular hazırlamakta zorluk yaşadıkları görülmüştür. Öğrencilerin soru sorma becerisine ilişkin farkındalık sahibi olmamaları, eğitim almamaları, sınıf içinde veya dışında faaliyette bulunmamaları bu durumun sebepleri olarak sayılabilir. Soru sorma becerisinin geliştirilmesi için eğitime ihtiyaç duyulduğunu belirten Güneş'e (2016) göre sorgulama gelişmiş ülkelerde bireysel gelişimin önemli bir boyutunu oluşturmaktadır ve sorgulama teknikleri etkinlikler aracılığıyla uygulamalı şekilde öğretilmektedir. Öğrencilere soru sorma ile ilgili farklı strateji, yöntem veya tekniklerin öğretilmesi, çeşitli uygulamaların yapılması, soru sorma becerisinin gelişimine dönük eğitim verilmesi; soruların içeriği ve nitelikleri arasındaki farkın ayırt edilmesine, farklı türde soruların oluşturulmasına zemin hazırlayabilir.

Çalışmanın Amacı ve Önemi

Öğrenci soruları; üst düzey düşünme becerileri, temel dil becerileri, derse olan ilgi ve aktif katılım üzerinde önemli bir role sahiptir. Literatürde öğrenci sorularını konu alan çalışmalarda ilgili soruların alt düzey bilişsel becerileri yoklayacak nitelikte olduğunun tespit edilmesi bu becerinin geliştirilmesi gerekliliğine işaret edebilir. Bu bağlamda öğretmenler, öğrencilerin soru sorma becerisini geliştirecek çeşitli etkinliklerden yararlanabilirler. Çalışmanın amacı, Türkçe öğretmenlerinin yararlanabileceği bir tekniği tanıtmak ve bu tekniğin metin işleme sürecinde kullanımını örnekleyen etkinliklere yer vermektir. İlgili amaç doğrultusunda çalışmada, soru formülasyonu tekniği (QFT) hakkında bilgi verilmiş ve bu tekniğin Türkçe dersi metin işleme sürecinde nasıl kullanılacağına yönelik etkinlikler tasarlanmıştır. Soru formülasyonu tekniğinin (QFT) bu çalışmaya konu olmasının nedeni; tekniğin farklı türde soru hazırlamaya, soru türleri arasındaki farkı tespit etmeye, bir soru türünün bir başka soru türüne dönüştürmeye imkân sağlamasıdır. Literatürde soru sorma strateji, yöntem ve tekniklerine ilişkin yeterli çalışmanın bulunmaması bu çalışmanın önemini artırabilir.

YÖNTEM

Çalışmada, soru sorma becerisinin geliştirilmesi amacıyla Rothstein ve Santana (2011) tarafından modellenen soru formülasyonu tekniğinin (QFT) Türkçe dersi metin işleme sürecinde kullanılabilirliği gösterilmiştir. Bu bağlamda literatür incelemesi yapılarak teorik zemin oluşturulmuştur. Ardından bu zemine göre, soru formülasyonu tekniğinin adımları titizlikle incelenmiş, bir okuma ve bir dinleme/izleme metni özelinde olmak üzere iki etkinlik tasarımına yer verilmiştir. Çalışmada tasarlanan etkinlikler herhangi bir çalışma grubu üzerinde uygulanmamıştır. Çalışmada yer verilen “Soru Üretimi ve Öğrenci Sorularının Yeri”, “Açık Uçlu Sorular ve Kapalı Uçlu Sorular” ve “Soru Formülasyonu Tekniği (QFT)” başlıkları çalışmanın teorik kısmını; “Metin İşleme Sürecinde Soru Formülasyonu Tekniğinin (QFT) Kullanımı” başlığı ise tekniğin Türkçe dersi okuma ve dinleme/izleme metinlerinin işleme sürecinde nasıl kullanıldığını gösteren uygulama kısmını meydana getirmektedir. Örnek olarak oluşturulan etkinlikler tasarlanırken soru formülasyonu tekniğinin (QFT) “öğretmenin odaklı bir soru tasarlaması (I), öğrencilerin sorular üretmesi (II), öğrencilerin sorularını geliştirmeleri (III), öğrencilerin sorularını verilen kriterlere göre sıralamaları (IV), öğrencilerin ve öğretmenlerin sonraki adımlara karar vermesi (V), öğrencilerin öğrendiklerini yansıtmaları (VI)” olmak üzere altı aşama ve bu aşamaların ilkeleri dikkate alınmıştır. Etkinliklerin içerikleri bu ilkeler doğrultusunda hazırlanmıştır.

Soru Üretimi ve Öğrenci Sorularının Yeri

Soru sormak dünya hakkındaki merakın, bilgi edinme amacının bir sonucu olarak ortaya çıkmaktadır. Çocukların soruları, merakın ve bilginin ifadesi için doğal bir kaynak olarak kabul edilmektedir (Hedges & Cooper, 2016). Çocukların sorduğu sorular, sunulan fikirler hakkında düşündüklerini ve bunları bildikleri diğer şeylerle ilişkilendirmeye çalıştıklarını, bilgilerindeki eksikliği, tutarsızlığı ya da bilgilerini bir yönde genişletme arzusunu taşımaktadır. Çocukların soruları yetişkinlerin hayal ettiklerinden daha büyük, daha ciddi ve daha eğlenceli olarak düşünülmelidir (Olsson, 2013). Çünkü bu sorular, onların zaman geçirme yöntemleri veya yetişkinlerin dikkatini çekme aracı değildir. Aksine, onların meraklarının, ilgilerinin ve bilmek istediklerinin işaretleridir (Engel, 2011).

“Sorgulama öğrencinin zihin yapısında önemli değişme ve gelişmeler yaratmaktadır. Bir başka ifade ile sorgulama öğrencinin önceden oluşturduğu zihinsel şemalarının yapısı ve düzenini değiştirmekte ve bu durum öğrencinin sonraki öğrenmelerini büyük ölçüde kolaylaştırmaktadır” (Güneş, 2016, s. 192). Öğrencilerin soruları öğretim müdahaleleri için sıçrama tahtası (Teixeira-Dias vd., 2005), öğrenme sürecine katılımlarının önemli bir göstergesi (Senemoğlu, 1997) kabul edilmektedir. Pedrosa-de-Jesus vd. (2005), öğrencilerin sınıf içi etkileşimlerini artırmak, derslerde hem sözlü hem de yazılı olarak soru sormalarını sağlamak amacıyla ders planlarına soru anlarını entegre etmişlerdir. Michel Saint-Onge'nin öğrenmeyi öğrenme becerisini geliştirmek amacıyla önerdiği ilkelerin merkezinde öğrenci soruları bulunmaktadır. Bu ilkeler Güneş (2016, s. 192) tarafından şu şekilde aktarılmıştır:

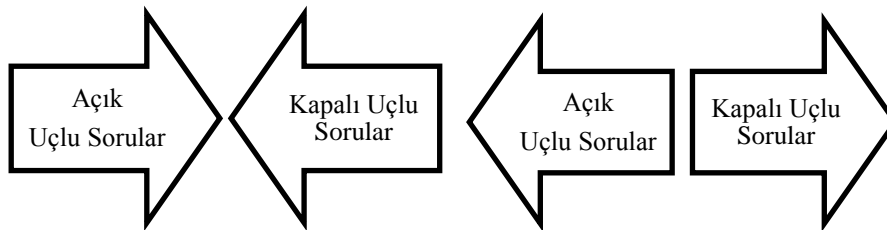
- Öğrencilerin kendi sorularıyla sunumlara başlamaları sağlanmalıdır. Bu uygulama merak uyandırmak için en temel ögedir.
- Derslerde öğrenciler sürekli soru sormaya yönlendirilmeli, sordukları sorulara cevap vermeleri için araştırma yapmaları istenmelidir.

- Öğrenme sorumluluğunu geliştirmek için öğrencilere sürekli soru sorma fırsatı verilmelidir.

Metin türleri fark etmeksizin sorular metin hakkında bilgi edinmeyi ve bu bilgileri kullanmayı kapsadığı için (Williams, 2005) önemli ve gerekli bulunmaktadır. Öğrenci soruları; bir metin, konu veya alanla ilgili olarak öğrencilerin kendi kendilerine sordukları sorular olarak tanımlanır (Taboada vd., 2009). Öğrencilerin bir metindeki bir konuya merak duymaları ve konuyla ilgili sorular sormaları metnin aktif olarak işlenmesine katkı sunabilir. Metin işleme sürecinde sorular sorularak ön bilgi düzenlenir, yeniden yapılandırılır, bilgi birikimi derinleştirilir. Böylece soru sorarken hem metin içi hem de metin dışı ilişkiler kurulabilir. Soru sorma sürecinde öğrenciler, bir konuyla ilgili mevcut anlayışlarını ifade edebilir, diğer fikirlerle bağlantı kurabilir ve bilmediği noktaların farkına varabilirler (Chin & Osborne, 2008). Sınıfta öğrenci tarafından oluşturulan soruları teşvik etmek, daha etkili öğrenmeyi teşvik edebilecek bir dizi potansiyel fayda sunar (Baumfield & Mroz, 2002). Dinleme/izleme ve okuma anlama becerisini meydana getiren iki temel öğrenme alanıdır ve bu beceriler arasındaki ilişki oldukça yüksektir. Bu nedenle okuma için kullanılan bir stratejinin yararı bir dinleme görevi için benzer olacaktır. Araştırmalar öğrencilerin sorularının okuduğunu anlamaya olumlu yönde etki ettiğini (King & Rosenshine, 1993; Palincsar & Brown, 1984; Rosenshine vd., 1996; Scardamalia & Bereiter, 1992; Taboada & Guthrie, 2006; Taboada, 2009), dinledikleri metinleri analiz etmede yardımcı olduğunu (Rosenshine vd., 1996) göstermiştir. Taboada ve Guthrie (2006), bir araştırmalarında 3 ve 4. sınıf düzeyindeki 360 öğrenciden okuma öncesinde, okuma sırasında ve okuma sonrasında bir metinden soru üretmelerini istemişlerdir. Üretilen soruları incelemişler ve araştırma sonunda bu soruların okuduğunu anlama ile ilişkili olduğunu, ön bilgilerinin desteklediğini tespit etmişlerdir.

Açık Uçlu Sorular ve Kapalı Uçlu Sorular

Günlük hayatta, felsefî ve bilimsel düşünmede, öğrenme ve öğretme uygulamalarının vazgeçilmez unsurlarından biri olan soru (Kılınç, 2014), bireylerin dikkatini ve ilgisini bir noktada toplayarak düşünmelerine, bilgiye erişmelerine yardımcı olmaktadır. Sorular, ortak zemini denetlemek, sosyal olarak koordine etmek veya konuşma ve dikkati izlemek gibi çeşitli amaçlar göz önünde bulundurularak formüle edilebilir (Graesser, Person, & Huber, 1992). Soru tiplerinde ulaşılmak istenen cevaba, amaca bağlı olarak çeşitlilik bulunmaktadır. Soru tiplerinde çeşitliliği sağlayabilmek için çocukların var olan bilgileri önemlidir (Hunkins, 1972). Bu bölümde çalışmaya konu olan soru formülasyonu tekniğinin (QFT) doğası gereği soru türlerinde sınırlamaya gidilerek açık uçlu sorulardan ve kapalı uçlu sorulardan söz edilecektir. İlgili tekniğin özellikleri bakımından bu soruların formatında değişiklik yapılabilir. Daha açık bir ifadeyle açık uçlu soru, kapalı uçlu soruya; kapalı uçlu soru, açık uçlu soruya dönüştürülebilir.



Şekil 1. Açık Uçlu Sorular ve Kapalı Uçlu Sorular

Açık uçlu sorular, tek bir yanıtla sınırlandırılmayan, birden fazla cevabı olabilen sorulardır (De Rivera, Girolametto, & Greenberg, 2005; Lee, 2010; Storey, 2004). Açık uçlu sorular diğer stratejiler karşılaştırıldığında çocukların cevaplarını ortaya koymada daha güçlü bir etkiye sahiptir (Justice vd., 2002). Bu tür sorular duygu ve düşüncelerin açıklanmasına, bilgi ve deneyimlerin paylaşılmasına fırsat tanımaktadır. Ayrıca ifadelerin gerekçelendirilmesini, açıklama yapılmasını gerektirmektedir. Bu tür sorular tartışma becerilerinin gelişmesini, öğrencilerin anlayışları hakkında derin bilgi sahibi olmayı (Lund & Kirk, 2010), yüksek düzeyde düşünme becerilerini kullanmayı ve problem çözme becerisinin gelişimini desteklemektedir (Johnston vd., 2007; Klein vd., 2000). Bu sorular bir metin hakkında görüşleri ifade etmeye, metni yorumlamaya imkân tanınması bakımında araştırmalarda açık uçlu soruların çocukların dil gelişimi üzerinde etkili bulunmuştur (Dale vd., 1996).

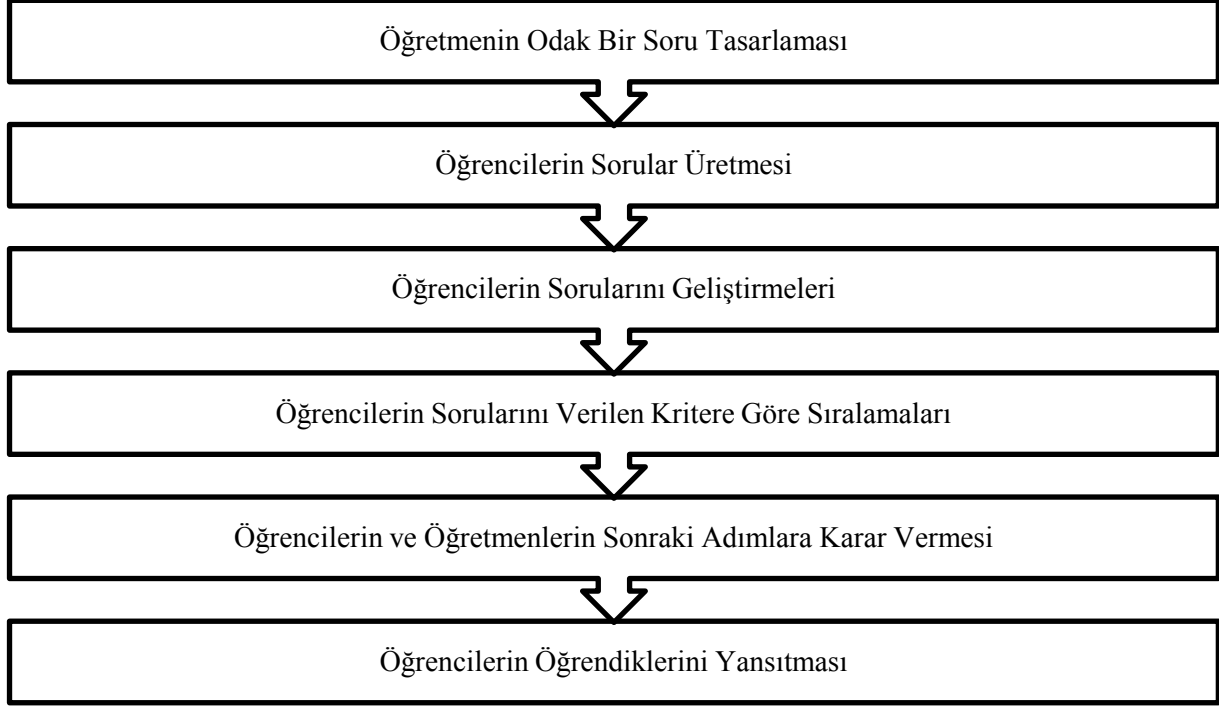
Kapalı uçlu sorular, özel olgu ve bilgileri tespit etmek amacıyla sorulan, genellikle evet/hayır şeklinde yanıtlanmakta (MacKay, 1997), cevabı bir ya da birkaç kelimeden oluşmaktadır (Sönmez, 2007; Taşpınar, 2009). Dolayısıyla kapalı uçlu soruların yanıtı nettir, kişiden kişiye değişme durumu söz konusu olmamaktadır. Metinler, bu sorular için ana kaynak görevi görür. Dolayısıyla soruların yanıtlanması için metnin okunması ve anlaşılması gerekmektedir. Kapalı uçlu sorular hazırlanması ve cevaplanması bakımından kolay olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle fikirlerin derinlemesine işlenmesini gerektiren sorulardan daha yaygın olarak sorulurlar (Chin & Brown, 2002). Bu tür sorular çocukların yanıtını ve fikirlerini geliştirme fırsatlarını kısıtlamaktadır (MacKay, 1997; Wilen, 1991). Güneş (2016) bu soruları bilgi ve hatırlama düzeyinde değerlendirmiş ve öğrencilerin dilsel, zihinsel becerilerini geliştirmede yetersiz bulmuştur.

Açık uçlu ve kapalı uçlu soru türlerini birbirinden ayıran özellik yanıt sayısı (Hargreavers, 1984) ve kapsamıdır. Metin işleme sürecinde soru türlerinden yalnızca birini kullanmak yerine her ikisinden de yararlanmak prensibi ve “çeşitli uygulamaların zenginleştirilmesi ile soru sorma becerilerinin geliştirilmesine iyi bir ortam hazırlanacağı aşikardır” (Cumhur, 2019, s. 48). Açık uçlu ve kapalı uçlu soruları arasındaki farka ilişkin bilinç kazanmak, farklı türde sorular oluşturmak, soruları değiştirmek ve dönüştürmek amacıyla çeşitli soru sorma tekniklerinden yararlanılabilir. Bu tekniklerden biri soru formülasyonu tekniğidir.

Soru Formülasyonu Tekniği (QFT)

Öğrencilerin soruları nasıl formüle edeceklerini ve kullanacaklarını, kendi sorgulamalarını nasıl yürüteceklerini ve soru oluşturma becerilerini günlük yaşamlarında nasıl uygulayacaklarını öğrenmeleri oldukça önemlidir. Bunun için farklı nitelikteki soru sorma tekniklerinden yararlanılabilir. Minigan ve diğerleri (2017) öğrencilerin soru formüle etme yeteneğinin hem sınıf içinde hem de dışında öğrenmeyi desteklemeye yardımcı olduğunu belirtmiştir. Soru formüle etmek için kullanılacak tekniklerden biri soru formülasyonu tekniğidir (QFT). Bu teknik, Doğru Soru Enstitüsü’ndeki isimlerden Rothstein ve Santana tarafından 2011 yılında literatüre kazandırılmıştır. İlgili teknik öğrencilere soru sormayı öğretmek amacıyla “Make Just One Change: Teach Students to Ask Their Own Questions” adlı kitapta sunulmuştur. Rothstein ve Santana’ya (2011) göre soru formülasyonu tekniği (QFT) aracılığıyla öğrenciler kendi sorularını nasıl oluşturacaklarını, geliştireceklerini, bu sorularla nasıl çalışacaklarını ve sorularını aktif bir şekilde nasıl

kullanacaklarını öğrenmektedirler. İlgili teknik altı adımdan meydana gelmektedir. Bu aşamalar Şekil 2’de görselleştirilmiştir.



Şekil 2. Soru Formülasyonu Tekniğinin (QFT) Aşamaları

Dan Rothstein ve Santana'nın (2011, s. 2-3) literatüre kazandırdığı soru formülasyonu tekniğinin (QFT) aşamaları hakkında bilgilere detaylı olarak aşağıda yer verilmiştir.

I. Adım

Öğretmenin Odak Bir Soru Tasarlaması: Süreç, öğretmenin bir soru odağı sağlamasıyla başlar. Soru Odağı veya QFocus olarak adlandırılan kavram öğrencinin ilgisini çekmek ve hızlı bir şekilde soru formülasyonu teşvik etmek için görsel, işitsel veya yazılı bir unsurla gerçekleştirilebilir. Bahsi geçen QFocus, öğretmenin soru hazırlamasıyla ilişkilendirilmemelidir. Bu yönüyle geleneksel birçok yöntemden farklılık göstermektedir. Buradaki amaç öğrencilerin kendi sorularına odaklanmalarını sağlamaktır.

II. Adım

Öğrencilerin Sorular Üretmesi: Öğrenciler, soru üretmek üzere dört kural takip eder. Bu süreçte öğretmen desteği alınmamaktadır.

- Yapabildiğiniz kadar çok soru sorun.
- Yargılamak ya da tartışmak amacıyla durmadan soruları yanıtlayın.
- Her soruyu tam ifade edecek şekilde yazın.
- Herhangi bir ifadeyi soruya dönüştürün.

III. Adım

Öğrencilerin Sorularını Geliştirmeleri: Öğrenciler işbirliğiyle sorularını hazırladıktan sonra sorular üzerinde düşünerek sorularını geliştirmeye başlar. Öğretmen öğrencilere açık uçlu sorular ve kapalı uçlu sorular hakkında bilgi verir. Öğrenciler bu bilgiler doğrultusunda sorularını açık uçlu ve kapalı uçlu olmak üzere sınıflandırır. Ardından öğrencilerin her iki soru tipinin avantajları ve dezavantajları

hakkında tartışmaya yönlendirilir. Tartışma sonrası öğretmen, öğrencilerden herhangi bir soruyu seçmeleri için bekler. Seçilen soru öğrenciler tarafından açık uçluysa kapalı uçlu, kapalı uçluysa açık uçlu olacak şekilde değiştirilir.

IV. Adım

Öğrencilerin Sorularını Verilen Kritere Göre Sıralamaları: Öğretmen, öğrencilerin ihtiyaçları ve hedeflerine uygun olarak tutarlı ve eleştirel bir şekilde düşünmeleri için “Grup olarak en çok keşfetmek istediğiniz üç soruyu seçin.” veya “Bireysel olarak soru listenizden araştırmanıza en iyi yardımcı olarak iki soru seçin.” yönergelerinden birini verir. Bu aşamada öğrenciler, bireysel veya grupla olmak üzere yönergeye uygun olarak hareket ederek soru odağı doğrultusunda sorularını seçerler.

V. Adım

Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Sonraki Adımlara Karar Vermesi: Bu aşamada öğrenciler ve öğretmenler, soruların nasıl kullanılacağına karar vermek için birlikte çalışırlar. Öğretmen, ertesi gün bir ‘Şimdi Sor’ çalışması boyunca bütün soruları sınıfa sunar ve tüm sınıftan üzerinde çalışması istenen ilk üç soruyu sıralamalarını ister.

VI. Adım

Öğrencilerin Öğrendiklerini Yansıtması: Öğretmen adımları inceler ve öğrenciler sorularını üretip, geliştirip ve öncelikli hâle getirir. Öğrencilerin öğrendiklerini gözden geçirme olanağı sağlanır.

Rothstein ve Santana (2011) “Make Just One Change: Teach Students to Ask Their Own Questions” çalışması yayımlandıktan sonra 250.000’den fazla eğitimcinin soru formülasyonu tekniğinin (QFT) dünya çapında çeşitli sınıf ortamlarında ve topluluklarda farklı amaçla kullandığını belirtmiştir. Bu tekniğin benimsenmesi ve teknikten çok sayıda eğitimcinin yararlanması değerli görülebilir. Nitekim Prof. Dr. Adam Grant’ın The Atlantic adlı dergiye verdiği bir röportajda Doğru Soru Enstitüsü’ndeki öğretmenlerden soruları formüle etmeyi öğrendiği için keyif aldığını ifade etmesi (Lahey, 2016) bunun somut bir örneğidir.

Metin İşleme Sürecinde Soru Formülasyonu Tekniğinin (QFT) Kullanımı

Sorgulama; anlamlı öğrenmenin, bilimsel düşünmenin, yansıtıcı düşünmenin, eleştirel düşünmenin ve tartışmanın ayrılmaz bir parçasıdır. Sorgulamanın etkili ve verimli yürütülmesinin ön koşulu iyi ve anlamlı sorulardır. “İyi bir sorunun formüle edilmesi yaratıcı bir eylemdir” (Chin & Osborne, 2008, s. 1). Anlamlı soruların formüle edilmesiyle öğrenciler öğrenmeye aktif olarak katılırlar. Böylece eleştirel düşünme, üst biliş, özerklik ve karar verme gibi daha yüksek yeterlilikler geliştirirler (King 1994; Ikuenobe 2001). Akyol’a (1997) göre metinlere dahil edilen soruların amacı, metnin anlam inşasını olumlu yönden etkilemektedir. Öğrenciler okuduğu veya dinlediği/izlediği metni anlaması, öğrenmesi, değerlendirmesi, karşılaştırma yapması açısından soru sorma becerisine sahip olmalıdır. “Soru sorma becerisi öğrenme hedeflerine uygun soru sorabilme yeteneği olarak tanımlanmaktadır” (Kılınç, 2014, s. 5). Öğrencinin soru sorma becerisini kazanması için desteğe ihtiyacı vardır. Nitekim Küçükahmet’e (2017) göre entelektüel bir beceri olan soru sormanın öğrenilmesi için örnekleri görmeye, dinlemeye ve soruları formüle etmek için çalışmalar yapmaya ihtiyaç vardır. Hover, Hicks ve Irwin (2007) öğretimin soruları formüle edecek biçimde tasarlanmasına yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Yapılan bazı çalışmalarda (Bugg & Daniel, 2012; Weinstein vd., 2010), kendi sorularını oluşturan ve

cevaplayan öğrencilerin metinleri tekrar okuyan gruba göre daha iyi performans göstermesi soru formüle etmenin olumlu bir sonucu olarak değerlendirilebilir.

Bu bölümde soru formülasyonu tekniğinin (QFT) Türkçe dersi metin işleme sürecinde kullanılabilirliğini göstermek amacıyla örnek etkinlik tasarımlarına yer verilmiştir. Etkinlik tasarımı sürecinde soru formülasyonu tekniğinin (QFT) literatürdeki yeri incelenmiştir. İncelemeler sonucunda soru formülasyonu tekniğini (QFT) konu alan çalışmalarda (Brewster, 2016; Minigan vd., 2017; Westbrook, 2017) tekniğin okuduğunu anlama, tartışma ve eleştirel düşünme becerilerinin geliştirdiği, sorgulama, sorular üzerinde düşünebilme gibi katkılar sağladığı sonuçlarına ulaşılmıştır. İlgili sonuçlar bu teknikten dil derslerinde de yararlanılabileceği düşüncesini oluşturmuştur. Bu bağlamda soru formülasyonu tekniğinin (QFT) Türkçe dersinde kullanılabilirliği okuma ve dinleme/izleme metinleri üzerinden örneklendirilmiştir. Nitekim Türkçe dersi metin işleme sürecinde etkinliklere zemin olan okuma ve dinleme/izleme metinleri üzerinden bütüncü çalışmalar yapılmaktadır. Etkinliklerin tasarım sürecinde soru formülasyonu tekniğinin (QFT) “öğretmenin odaklı bir soru tasarlaması (I), öğrencilerin sorular üretmesi (II), öğrencilerin sorularını geliştirmeleri (III), öğrencilerin sorularını verilen kriterlere göre sıralamaları (IV), öğrencilerin ve öğretmenlerin sonraki adımlara karar vermesi (V), öğrencilerin öğrendiklerini yansıtması (VI)” olmak üzere altı basamağı ve bu basamakların prensipleri göz önünde bulundurulmuştur.

Tablo 1’de “Gümüş Kanat” adlı okuma metni, Tablo 2’de “Önemli Olan Bir An Vardır O da Şimdi” dinleme/izleme metni özelinde tasarlanan örnek etkinlikler 6. sınıf düzeyinde ve “Erdemler” temasına uygun olarak meydana getirilmiştir. Etkinliklerde tercih edilen sınıf düzeyinin ve temanın özel bir gerekçesi bulunmamaktadır. Örnek olarak sunulan bu tasarım çalışmasının herhangi bir sınıf düzeyi ve tema üzerinde gerçekleştirilebilmesi mümkündür. Okuma becerisi kapsamındaki etkinlik Tablo 1’de yer almaktadır. Soru formülasyonu tekniğinin (QFT) nasıl kullanılabileceği ile ilgili süreç akışı, bu tekniğin altı basamağı üzerinden yer verilen açıklamalarla somutlaştırılmıştır.

Tablo 1. Okuma Sürecinde Soru Formülasyonu Tekniğini (QFT) Kullanmaya İlişkin Bir Etkinlik Örneği

Ders: Türkçe

Sınıf Düzeyi: 6. Sınıf

Tema: Erdemler

Temel Alınan Öğrenme Alanı: Okuma

Okuma Metninin Adı: Gümüş Kanat/Cahit Uçuk

Kazanımlar: T.6.3.1. Noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli ve sessiz okur.

T.6.3.17. Metinle ilgili soruları cevaplar.

T.6.3.18. Metinle ilgili sorular sorar.

Kullanılan Öğretim³ Strateji, Yöntem ve Teknik: Buluş yoluyla öğretim stratejisi, tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği, beyin fırtınası tekniği.

Kullanılan Soru Sorma Tekniği: Soru Formülasyonu Tekniği

Etkinliğin Yönergesi

Okuma Öncesi: Okuma öncesinde öğrencilere sorular yöneltilir. Bu sorulardan biri açık uçlu, diğeri kapalı uçludur. İlgili sorulara aşağıda yer verilmiştir:

- Ülkemizde hangi yardım kuruluşları bulunmaktadır? (Kapalı Uçlu Soru)

³ Göçer, A. (2022). *Öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- İnsanlar arasındaki gelir eşitsizliğini engellemek için neler yapılabilir? (Açık Uçlu Soru)

Öğrenciler tarafından sorulara cevap verilir.

Okuma Esnası: Öğretmen, öğrencilerle "Gümüş Kanat" adlı okuma metnini paylaşır. Metin bir kez öğretmen tarafından sesli, bir kez de öğrenci tarafından sessiz olarak iki defa okunur.

4. TEMA - Erdemler

HAZIRLIK ÇALIŞMALARI

1. Araştırdığınız yardım kuruluşları ile ilgili edindiğiniz bilgileri arkadaşlarınızla paylaşınız.
2. Bir yıllık yaptığınızda kendinizi nasıl hissediyorsunuz? Örneklerle anlatınız.

*Aşağıdaki metni noktalama işaretlerine dikkat ederek sesli okuyunuz.

GÜMÜŞ KANAT

(On bir yaşında olan Kemal, okul çıkışlarında babasının çalıştığı matbaaya giderdi. Orada babasını dikkatlice izlemeyi ve makineleri incelemeyi çok severdi. Kemal büyüyen makine mühendisi olmak istiyordu. Ancak babası matbaada geçirdiği talihsiz bir kaza sonucu bir elinin dört parmağını kaybetmişti. Kemal, babası çalışmazsa okulu bırakmak zorunda kalmaktan korkuyordu. Gümüş Kanat ile karşılaşmalarının ardından hayatın güzelleşeceğinden habersizdi.)

Bir ses duyuldu. Bir kuş sesi. Sol taraftaki pencerenin dışından geliyordu. Masasında ders çalışıyordu. İlk önce aldırmadı. Kuşlar elbette ötecekti. Dersine devam etti. Fakat sonra bu ses bir yalvarış, bir çağırış var gibi geldi. Yerinden kalktı. Kare kare camlı, büyük pencerenin yarı aralık kanadını açarak başını uzattı. Tepeleri binanın çatısını aşan koca çınarların artık kavulmaya başlayan yaprakları arasında, ince dallarda gözlerini gezdirdi. Birden yüreği hopladı. İşte oradaydı. Pencereye yakın bir dala, ufak bir kuş, ayağından asılmış. Gümüş renkli kanatlarını çırpıyordu. Kendini dala çekmek istiyordu. Fakat kuvveti tükenmiş olacak ki çırpmaktan vazgeçti. Öylece sallandı kaldı. Mimi mini gözleri ile Kemal'e bakıyordu.

Kemal, pencereden dala uzanırken kulağında annesinin sesi çnladı: "Kemal, düşersen!" Kendini toplayarak pencereden çekildi. Şöyle, aradaki mesafeyi ölçtü. Dönüp gözleri ile babasını aradı. O, ileride, yüksek ayaklı masasında cilt yığınının arasında çalışıyordu.

— Baba, diye seslendi. Celil Usta duymadı. Dalgındı. Sıkışık iş zamanlarında böyle olurdu. Kaşları çatıktı. Babasına bakınca sevgi ve hayranlık duygusu yüreğini kapladı. Babası dalgalı sarı saçları

ile tıpkı arslana benziyordu. Gür ve kumral kaşlı, uzun boylu, geniş omuzlu, kuvvetli ve gençti. Böyle önüne bakarken kendisini görenlere çok ciddi bir insan hissinin verirdi. Fakat başını kaldırınca bir çift tatlı ve mavi göz ilik, yumuşak bir ışıkla insanın yüreğine uzanırdı.

Kemal, bir daha fakat daha yüksek sesle:
— Baba, dedi.
Celil Usta, oğlunun sesine doğru başını kaldırdı. Bakışları ile "Ne istiyorsun yavrum?" diyor gibi idi.

Kemal hızlı hızlı:
— Babacığım, dedi. Gümüş kanatlı bir kuş, bir ayağından asılmış. Kolum yetişmiyor. Ama siz onu kurtarabilirsiniz.
Celil Usta, cilt yığınının arasından çıktı. Sırtında lacivert renkli, iyi dikilmiş bir iş gömleği vardı. Birkaç adımda pencerenin önüne geldi.
— Hani, kuş nerede?
Kemal, yaprakların arasında arctic hık çırpmayan kuşu gösterdi.

— İşte!
Celil Usta:
— Vah zavallıcağ, dedi. Bir damla canı kalmış. Pencerenin kenarından uzandı. Kemal, dikkat kesilmişti. Babasının becerikli parmakları, kuşu ayağından dala bağlayan iplikleri çözmeye başladı. Bir yandan da anlatıyordu.
— Bu yaramaz şeyler ayaklarına bir saç teli, bir iplik dolansa çözemler. Sonra, böylece bir dala asılıp kalırlar.
Bir eli ile kuşu o büyük avucuna tutuyor, bir eli ile de incecik ayakta iplikleri çözüyordu. Epeyce uğraştıktan sonra sevinçle:
— Tamam, dedi.
Geri çekilerek avucunu açtı. Bir zaman baba oğlu kuşun uçmasını beklediler. Fakat bir damlacık canında uçacak hâl kalmamıştı ki. Baba, o büyük fakat şefkatli elini Kemal'e doğru uzatarak:
— Uçacak hâle gelinceye kadar buna bakmak lazım Kemal. Sonra azat edersin.
Kemal, heyecandan soluğu kesilerek iki avucunu birleştirip babasına uzattı. Celil Usta, yavru kuşu oğlunun avuçlarına bıraktı, işinin başına döndü.
Kemal, bir an ne yapacağını bilmez bir hâlde olduğu yerde kaldı.
Avuçları arasında bir yavru kuş değil de korkuyla, telaşla çarpan bir yürek konmuştu sanki. Vücutu terlemiş, ağzı kurumuştur. Su içmek için musluğa koştu. Kuşu sol avucuna aldı. Su içti. Sonra parmaklarının ucunu islattı. Avucundaki kuşun yarı aralık ağzına damla su akıttı.
(...)

Cahit UÇUK

Şekil 3. Etkinlikte kullanılan okuma metni (MEB Yayınları, 2019, s. 118-119).


Okuma Sonrası: Öğretmen "Gümüş Kanat" adlı metinden hareketle hazırlanmış olduğu soruları bir çalışma yaprağı aracılığıyla sunar. Öğrencilerin sorulara yanıt vermeleri beklenir. Sorular şu şekildedir:


- Sokaktaki hayvanlar için daha iyi yaşam koşulları nasıl sunabiliriz?
- Kemal, babasından neden yardım istemektedir?

Ardından soru formülasyonu tekniğinin aşamaları bir şablon üzerinde gösterilir. Şablondaki adımlar takip edilerek soru formülasyonu tekniği uygulanması amaçlanır. Uygulama öncesinde metnin hatırlanması için bir sessiz okuma daha yapılır.

Soru Formülasyonu Tekniğinin Basamakları	Takip Edilecek Adımlar
Basamak I	Öğretmenin Odak Bir Soru Tasarlaması: Öğrencilerin okudukları metinden yola çıkarak bir soru odağı belirlemeleri sağlanır. Bu noktada görsel, işitsel veya yazılı unsurlarla destek verilir. Öğrenciler soru odaklarını belirlerken merak ögesine vurgu yapılır. Dolayısıyla metni okuduktan sonra kendilerinde merak uyandıran ögeye odaklanmaları sağlanır.
Basamak II	Öğrencilerin Sorular Üretmesi: Öğrenciler, 3-4 kişilik olacak şekilde gruplandırılır ve aşağıda verilen kurallar rehberliğinde sınırsız sayıda soru üretmeleri için teşvik edilir. Öğrenciler kendilerine verilen çalışma yaprağına sorularını yazarlar. - Yapabildiğiniz kadar çok soru sorun.

	<ul style="list-style-type: none"> - Yargılamak ya da tartışmak amacıyla durmadan soruları yanıtlayın. - Her soruyu tam ifade edecek şekilde yazın. - Herhangi bir ifadeyi soruya dönüştürün.
Basamak III	Öğrencilerin Sorularını Geliştirmeleri: Grup hâlindeki öğrenciler sorularını hazırlarlar ve hazırladıkları sorular üzerinde bir süre düşünürler, gerekli görürlerse düzeltmeler yaparlar. Öğretmen etkileşimli tahta üzerinde hazırladığı sunu vasıtasıyla öğrencilere açık uçlu sorular ve kapalı uçlu sorular hakkında bilgi verir. İki soru tipi arasındaki farklılıklardan söz eder ve soruların değiştirilip dönüştürüleceğine dönük örnekler sunar. Öğrenciler bu bilgiler ışığında daha önceden oluşturdukları soruları açık uçlu ve kapalı uçlu olmak üzere sınıflandırır. Ardından öğrencilerin her iki soru tipinin avantajları ve dezavantajları hakkında tartışılır. Tartışma sonrası öğretmen, öğrencilerin hazırladıkları sorulardan herhangi bir soruyu seçmeleri için bekler. Seçilen soru öğrenciler tarafından açık uçluysa kapalı uçlu, kapalı uçluysa açık uçlu olacak şekilde değiştirilir.
Basamak IV	Öğrencilerin Sorularını Verilen Kritere Göre Sıralamaları: Öğretmen, öğrencilerin soru odaklarını göz önüne alarak okuma metninden hareketle en çok keşfetmek istedikleri üç soruyu yazmalarını ister. Bu yönerge doğrultusunda öğrenciler keşfetmek istedikleri üç soruyu seçerler.
Basamak V	Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Sonraki Adımlara Karar Vermesi: Öğrenciler ve öğretmenler, soruların nasıl kullanılacağına karar vermek için birlikte çalışırlar. Bir sonraki gün öğretmen 'Şimdi Sor' çalışması kapsamında bütün soruları sınıfa sunar. Öğrencilerin üzerinde çalışmak istedikleri üç soruyu seçmeleri beklenir. Seçilen soruların türü saptanır. Ardından açık uçlu soruysa kapalı uçlu soruya, kapalı uçlu soruysa açık uçlu soruya dönüştürülür.
Basamak VI	Öğrencilerin Öğrendiklerini Yansıtması: Öğretmen, öğrencilere okuma öncesinde sorduğu soruları hatırlatır ve öğrencilerden bu soruları türlerine göre ayırmalarını bekler. Daha sonra öğretmen tüm adımları gözden geçirerek genel değerlendirmede bulunur ve öğrencilerin sorularını inceleyerek geri bildirim verir.

Açık Uçlu Sorudan		Kapalı Uçlu Soruya

Kapalı Uçlu Sorudan		Açık Uçlu Soruya

Dinleme/izleme becerisi kapsamındaki etkinlik Tablo 2'de mevcuttur. Soru formülasyonu tekniğinin (QFT) nasıl kullanılabileceği ile ilgili süreç akışı, bu tekniğin altı basamağı üzerinden yer verilen açıklamalarla somutlaştırılmıştır.

Tablo 2. Dinleme/İzleme Sürecinde Soru Formülasyonu Tekniğini (QFT) Kullanmaya İlişkin Bir Etkinlik Örneği

Ders: Türkçe

Sınıf Düzeyi: 6. Sınıf

Tema: Erdemler

Temel Alınan Öğrenme Alanı: Dinleme/İzleme

Dinleme Metninin Adı: Önemli Olan Bir An Vardır O da Şimdi/Lev Tolstoy

Kullanılan Dinleme/İzleme Türü: Empatik Dinleme/İzleme

Kazanımlar: T.6.1.1. Dinlediklerinde/izlediklerinde geçen olayların gelişimi ve sonucu hakkında tahminde bulunur.

T.6.1.4. Dinledikleri/izlediklerine yönelik sorulara cevap verir.

Dinlediklerine/izlediklerine yönelik sorular sorar.⁴

T.6.1.12. Dinleme stratejilerini uygular.

Katılımlı, katılımsız, grup hâlinde ve not alarak dinleme gibi yöntem ve teknikleri uygulamaları sağlar.

Kullanılan Öğreşme⁵ Strateji, Yöntem ve Teknikler: Buluş yoluyla öğretim stratejisi, tartışma yöntemi, soru-cevap tekniği, beyin fırtınası tekniği.

Kullanılan Soru Sorma Tekniği: Soru Formülasyonu Tekniği

Etkinliğin Yönergesi

Dinleme/İzleme Öncesi: Öğretmen dinleme/izleme öncesinde öğrencilerle bir resim paylaşılır ve bu resmi incelemelerini ister ve kendilerine “Sizce ‘anda kalmak’ nedir?” sorusunu sorar.



Şekil 4. Dinleme/izleme öncesi kullanılan resim

Ardından öğrencilere sorulan sorunun içeriği ve türü hakkında düşünmeleri için aşağıdaki sorular yönlendirilir:

- Size sunulan bu sorunun sorulma amacı ne olabilir?
- Bu sorunun yanıtlanması için bilgilerinizden mi yararlandınız, araştırdınız mı, yorum gücünüzden mü yararlandınız?

Dinleme/İzleme Esnası: Öğrencilere Lev Tolstoy’un kaleme aldığı “Önemli Olan Bir An Vardır O da Şimdi” adlı dinleme/izleme metninin paylaşılacağı söylenerek hedeften haberdar edilir. İlgili metin Spotify platformundan paylaşılır. Dinleme/izleme metni 5 dakika 12 saniyedir. Metin, empatik dinleme türüne uygun olarak iki defa dinlenecektir.

Dinleme/izleme metninin yazılı hâli aşağıda yer almaktadır:

Önemli Olan Bir An Vardır O da Şimdi

“Bir zamanlar kralın biri şayet bir işe doğru zamanda başlamayı bilirse kimin sözüne kulak verip kimden uzak duracağını bilirse ve de hepsinden önemlisi her zaman yapması gereken en önemli şeyin ne olduğunu bilirse

⁴ Bu kazanım Türkçe Öğretim Programı’nda (2019) mevcut değildir. Ancak soru kadranı tekniğiyle soru sorma becerisinin geliştirilmesinin amaçlandığı için çalışmada bu ifadenin varlığına ihtiyaç duyulmuştur.

⁵ Göçer, A. (2022). *Öğreşme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

giriştiği hiçbir işte başarısızlığa uğramayacağını düşünürmüş. Bu düşünceden hareketle bütün krallığına kendisine bir iş için en doğru zamanın ne zaman olduğunu, kendisi için en gerekli insanların kimler olduğunu ve yapılması gereken en önemli şeyin ne olduğunu öğretecek kişiye büyük bir ödül vereceğini duyurmuş. Bunun üzerine alimler kralın huzuruna çıkmışlar ancak kralın sorularına farklı cevaplar vermiş hepsi. Verilen bütün cevaplar farklı farklı olduğu için kral bunların hiçbirine katılmadığını söyleyerek ödülü kimseye vermemiş. Kral, sorularının doğru cevaplarını bulmak istediğinden bu konuda yalnız başına yaşayan ve kendisini ibadete vermiş, bilgeliği ile ünlü birisine danışmaya karar vermiş. Bilge, bir ormanda yaşıyormuş ve yaşadığı bu ormanın dışına da hiç çıkmıyormuş. Kral bu nedenle tebdil-i kıyafetle dışarı çıkmış ve bilgenin yaşadığı ormana tek başına gitmiş. Bilge, kral kendisine doğru gelirken toprağı kazmakla meşgulmüş. Zayıf ve güçsüz görünen bilge, krala selam vererek kazmaya devam etmiş. Kral, bilgenin yanına yaklaşarak "Soracağım şu üç soruyu cevaplamanız için size geldim bilge kişi. Doğru zamanda doğru şeyi yapmayı nasıl öğrenebilirim? Bana en gerekli olan insanlar kimlerdir ve dolayısıyla kimlerin sözlerine daha fazla önem vermeliyim? Hangi şeyler diğerlerinden daha önemlidir ve üzerilerine öncelikle eğilmem gerekir?" Bilge, kralı dinlemiş ama hiçbir şey söylememiş, kazmaya devam etmiş. Kral, bilgeye yardım etmek istediğini söyleyerek küreği elinden almış ve iki tarhu belledikten sonra sorularını yinelemiş. Bilge, krala yine cevap vermemiş. Kral, uzun bir süre daha kazdıktan sonra bilgeye sorularını cevaplamasını istediğini, eğer cevaplamamakta ısrarlıysa oradan ayrılmayı düşündüğünü söylemiş. Tam o sırada bir adamın yanlarına koşarak geldiğini fark etmiş. Adam yanlarına yanaşınca yaralı olduğunu ve kan kaybettiğini fark ettiler. Kral, hemen elindeki küreği yere bırakmış ve yaralının kanını durdurmak için elinden geleni yapmış. Kral ve bilgenin yardımlarıyla adam ölümden kurtulmuş. Sabahleyin yaralı adam, kendine gelir gelmez kraldan özür dilemiş. Bu duruma çok şaşırın kral, özrünün nedenini anlayamamış. Yaralı adam, krala minnettarlığına neden olan olayı anlatmaya başlamış. Yaralı adam, kralı takip ettiğini, bilgeyi görmeye gittiğini bildiğini ve dönüşte onu öldürmeyi planladığını itiraf etmiş. Ancak kral, bilgenin yanında uzun süre kazma işiyle meşgul olduğu için ölümden kurtulmuş. Kralın adamları ise adamı yakalayıp yaralamışlar. Yaralı adam, hayatını kurtaran kraldan kendisini bağışlamasını, eğer yaşarsa bundan sonra ona kulluk yapmak istediğini söylemiş. Kral, düşmanıya böyle kolay yoldan barıştığı ve onu bir dost olarak kazandığı için çok mutlu olmuş ve adamı bağışlamış. Kral, adamla ilgilenmeleri için hizmetçileri ve doktorlarını görevlendirmiş. Artık oradan ayrılmak istediğini söyleyerek yaralı adamdan müsaade isteyen kral, son kez sorularına cevap almak için bilgenin kendisiyle konuşmasını istemiş. Bilge ona cevaplarını aldığını söylemiş. Kral, istediği cevapları kendisinden dinlemek istediğini söylemiş. Bilge, bunun üzerine anlatmaya başlamış. "Dün benim güçsüz oluşuma acımayıp bu tarhları benim için kazmasaydınız ve yolunuza gitmeseydiniz o adam sizi vuracaktı. Dolayısıyla en önemli an, o tarhları kazdığınız andı. En önemli kişiysen bendim, üstelik en önemli uğraşınız da bana iyilik etmektir. Sonra o adam bize doğru koşarak geldiğinde en önemli an, onunla ilgilendiğiniz andı. Çünkü siz adamın yarasını sarmasaydınız adam, sizinle barışmadan ölecekti. Dolayısıyla sizin için en önemli adam oydu. Ayrıca onun için yaptıklarınız sizin için en önemli uğraştı. Şunu sakın unutmayın: Önemli olan tek bir an vardır, o da şimdidir. Çünkü bir tek ona sözümüz geçer. İnsana gerekli olan kişi, şu an yanında olan kişidir. Çünkü hiç kimse günün birinde bir başkasına işinin düşüp düşmeyeceğini bilemez. Ayrıca insan için en önemli uğraşı, o an yanında olan kişiye iyilik yapmasıdır. Zira bu, insanın yeryüzündeki amacıdır."


Dinleme/İzleme Sonrası: Öğretmen "Önemli Olan Bir An Vardır O da Şimdidir" adlı dinleme/izleme metninden hareketle hazırlanmış olduğu soruları bir çalışma yaprağıyla öğrencilerle paylaşır ve öğrencilerin yanıtlamalarını bekler. Sorular şu şekildedir:

- Doğru zamanda doğru şeyi yapmayı nasıl öğrenebiliriz?
- Bir şeyi önem sırasına göre belirlerken hangi ölçütleri (kriterleri) kullanırsınız?

Soruların yanıtlanmasının ardından soru formülasyonu tekniğinin aşamaları bir şablonda gösterilir. Şablondaki adımlar izlenerek soru formülasyonu tekniği uygulanması amaçlanır. Uygulama öncesinde metnin dinleme/izleme metni tekrar sunulur.

Soru Formülasyonu Tekniğinin Basamakları	Takip Edilecek Adımlar
--	------------------------

Basamak I	Öğretmenin Odak Bir Soru Tasarlaması: Öğrencilerin okudukları metinden yola çıkarak bir soru odağı belirlemeleri sağlanır. Bu noktada görsel, işitsel veya yazılı unsurlarla destek verilir. Öğrenciler soru odaklarını belirlerken merak ögesine vurgu yapılır. Dolayısıyla metni okuduktan sonra kendilerinde merak uyandıran ögeye odaklanmaları sağlanır.
Basamak II	Öğrencilerin Sorular Üretmesi: Öğrenciler, 3-4 kişilik olacak şekilde gruplandırılır ve aşağıda verilen kurallar rehberliğinde sınırsız sayıda soru üretmeleri için teşvik edilir. Öğrenciler kendilerine verilen çalışma yaprağına sorularını yazarlar. <ul style="list-style-type: none"> - Yapabildiğiniz kadar çok soru sorun. - Yargılamak ya da tartışmak amacıyla durmadan soruları yanıtlayın. - Her soruyu tam ifade edecek şekilde yazın. - Herhangi bir ifadeyi soruya dönüştürün.
Basamak III	Öğrencilerin Sorularını Geliştirmeleri: Grup hâlinde bulunan öğrenciler sorularını hazırlarlar ve hazırladıkları sorular üzerinde bir süre düşünürler, gerekli görürlerse düzeltmeler yaparlar. Öğretmen etkileşimli tahta üzerinde hazırladığı sunu vasıtasıyla öğrencilere açık uçlu sorular ve kapalı uçlu sorular hakkında bilgi verir. İki soru tipi arasındaki farklılıklardan söz eder ve soruların değiştirilip dönüştürüleceğine dönük örnekler sunar. Öğrenciler bu bilgiler ışığında daha önceden oluşturdukları soruları açık uçlu ve kapalı uçlu olmak üzere sınıflandırılırlar. Ardından öğrenciler, her iki soru tipinin avantajları ve dezavantajları hakkında tartışır. Tartışma sonrası öğretmen, öğrencilerin hazırladıkları sorulardan herhangi bir soruyu seçmeleri için bekler. Seçilen soru öğrenciler tarafından açık uçluysa kapalı uçlu, kapalı uçluysa açık uçlu olacak şekilde değiştirilir.
Basamak IV	Öğrencilerin Sorularını Verilen Kriteria Göre Sıralamaları: Öğretmen, öğrencilerin soru odaklarını göz önüne alarak dinleme/izleme metninden hareketle en çok keşfetmek istedikleri üç soruyu yazmalarını ister. Bu yönerge doğrultusunda öğrenciler keşfetmek istedikleri üç soruyu belirlerler.
Basamak V	Öğrencilerin ve Öğretmenlerin Sonraki Adımlara Karar Vermesi: Öğrenciler ve öğretmenler, soruların nasıl kullanılacağına karar vermek üzere bir araya gelirler ve çalışırlar. Bir sonraki gün öğretmen 'Şimdi Sor' çalışması kapsamında bütün soruları sınıfla paylaşır. Öğrencilerin üzerinde çalışmak istedikleri üç soruyu seçmelerini ister. Seçilen soruların türü saptanır. Ardından açık uçlu soruysa kapalı uçlu soruya, kapalı uçlu soruysa açık uçlu soruya dönüştürülür.
Basamak VI	Öğrencilerin Öğrendiklerini Yansıtması: Öğretmen, öğrencilere okuma öncesinde sorduğu soruları hatırlatır ve öğrencilerden bu soruları türlerine göre ayırmalarını ister. Ardından öğretmen tekniği. tüm adımlarını gözden geçirerek genel değerlendirme yapar ve öğrencilerin ürettikleri sorularını inceleyerek geri bildirimde bulunur.

Açık Uçlu Sorudan		Kapalı Uçlu Soruya

Kapalı Uçlu Sorudan	➔	Açık Uçlu Soruya

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

İnsanlar, düşünme sürecini organize etmek için merak etmekte araştırma yapmakta, eleştirmekte ve sorgulamaktadırlar. Merak etmenin, araştırmanın, eleştirmenin ve sorgulamanın yolu doğru sorular sormaktan geçmektedir. Böylece birey, kendi bilgisinin aktif bir yaratıcısı hâline gelebilir. Eğitimle doğru sorular üretmek mümkün olabilmektedir. Daha açık bir ifadeyle soru türlerinin öğretilmesi, çeşitli uygulamaların yapılması soru sorma becerisinin şartlarından biridir. Farklı soru türleri farklı cevaplara kapı aralamakta, farklı cevap cümlelerini meydana getirmekte ve farklı düşünme süreçlerini ortaya çıkarmaktadır. Öğretmenler ise bu süreçte kolaylaştırıcı ve destekleyici görevlere sahiptirler. Öğretmenlerin soru sorma becerisini geliştirmek için soru üretimine ortam hazırlamaları gerekmektedir. Bérci ve Griffith (2005), soru üretimine ilişkin derslere odaklanmayı ve öğrencilerin sorularını formüle etmelerini tavsiye etmektedir. White (1977), soru formüle etme yeteneğinin şansa bırakılmak yerine öğretilmesi gereken bir beceri olduğunu ve öğretmenin soruların nasıl oluşturulacağına dair örnekler verebileceğini öne sürmüştür. Benzer şekilde Koch ve Eckstein (1991) çalışmasında üniversite fizik öğrencilerine bir metin hakkında sorular formüle etme becerisi öğretildiğinde öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır.

Çalışmanın amacı soru formülasyonu tekniğinden (QFT) Türkçe dersi metin işleme sürecinde yararlanmak amacıyla bu tekniğin kullanılabilirliğini göstermektir. Soru formülasyonu tekniği (QFT) öğrenciyi soru sormaktan sorumlu tutarak soru türleri arasındaki farklı anlamayı, soruları türlerine göre ayırt etmeyi ve farklı türde sorular üretmeyi sağlaması bakımından önemlidir. Soru formülasyonundan yararlanmak, düşünme süreçlerinin sağlıklı yürütülmesine zemin oluşturabilir. Öğrenci, eski bilgileriyle yeni bilgileri arasında bağ kurma, bütünleştirme, detaylandırma, karşılaştırma ve çıkarımlarda bulunma fırsatı yakalayabilir. Literatürde soru formülasyonu tekniğinin (QFT) kullanılması sonucu ulaşılan bazı olumlu sonuçlardan söz edilebilir. Teksas'ta bir okulda öğretmen olan James Brewster, 2015 yılında Paris'te gerçekleşen saldırıların ardından öğrencileriyle soru formülasyonu tekniğini kullanmıştır. Brewster, öğrenci sorularının öğrencilerin olayı sorgulaması, diyalog kurması, meşgul olması ve araştırması için bir başlangıç noktası sağladığını ortaya koymuştur. Nitekim tekniği kullanan öğrencilerden biri bu tekniğin soruları tek başına düşünebilmesine yardımcı olduğunu ve diğer bireylerin sorduğu sorular hakkında düşünmesi sonucu zihninin harekete geçtiğini dile getirmiştir. Öğrenciler, bu teknik aracılığıyla tartışabilmiş ve farklı bakış açılarını keşfedebilmişlerdir (Brewster, 2016). Kaliforniya Okul Kütüphanesi Derneği'nin eski başkanı olan Connie Williams, soru formülasyonu tekniği sayesinde öğrencilerin araştırma yapımlarıyla, kaynakların geçerliliğini değerlendirmeleriyle bağlantılı olduğunu düşünebildiğini öne sürmüş ve tekniği değerli kabul etmiştir (Westbrook, 2017). Minigan vd.'nin (2017) de belirttiği üzere öğrenciler okuldaki kaynakların nasıl doğrulanacağını anlamakla kalmamakta, tükettikleri bilgileri titiz ve eleştirel şekilde incelemek üzere nasıl kullanacaklarını da öğrenmektedirler. Literatürde farklı soru sorma tekniklerinin kullanımı sonucu olumlu etkilerine ulaşıldığı

çalışmalar görmek mümkündür. Bunlardan biri Memduhoğlu, Saylık ve Yayla'ya (2017) aittir. Çalışmada; öğrenciler soru sormaya yönlendirmek, eleştirel ve sorgulayıcı düşüncelerini geliştirmek amacıyla soru topları tekniği geliştirilmiştir. Ardından bu teknik bir ortaokulda deneysel uygulamayla test edilmiştir. Araştırma sonucunda soru topları tekniğinin uygulandığı deney grubundaki soru soran öğrenci sayısının ve soru sayısının anlamlı şekilde arttığı, soru topları tekniğinin soru sormayan öğrencilerin soru sorma davranışları üzerinde olumlu etkilerinin olduğu tespit edilmiştir. Sözü edilen çalışmaların sonuçlarından yola çıkarak farklı soru sorma tekniklerinden yararlanmanın öğrencilerin soru sorma becerilerinin gelişimine katkı sunduğu söylenebilir. Türkçe dersi metin işleme sürecinde soruların aktif olarak kullanıldığı gerçeği göz önüne alındığında doğru, nitelikli soruların sorulması dersin amaç ve kazanımlarına hizmet edebilir. Nitekim soru cümleleri bilgi almak, bilgiyi anlamak, ifade etmek gibi eylemlerle yakından ilişkilidir. Soruların cevap arama amacı ve içeriği göz önünde bulundurulduğunda çeşitlenmesi ve sorular arasındaki ayrımın farkına varılması önem arz etmektedir. Doğru formüle edilmiş sorular, iletişimde etkili bir araç olarak kullanılabilir, derinlemesine düşünüş sağlayabilir. Bu çalışmadan hareketle bazı önerilerde bulunulabilir:

- Dinleme/izleme süreçlerinde soru formülasyonu tekniğinden (QFT) aktif olarak yararlanılabilir.
- Okuma süreçlerinde soru formülasyonu tekniğinden (QFT) aktif olarak yararlanılabilir.
- Türkçe dersinde soru formülasyonu tekniğinin (QFT) uygulandığı deneysel çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilere soru formülasyonu tekniği (QFT) çeşitli metin türlerinin (röportaj vb.), tartışma türlerinin (panel, sempozyum, konferans, münazara vb.) öğretiminde kullanılabilir.
- Türkçe ders kitaplarında metinlere yönelik öğrencilerden hazırlanması beklenen sorulara karşı öğrencilerin yabancılaşma çekmemesi için yönergeler soru formülasyonu tekniğine uygun olarak hazırlanıp sunulabilir. Bunun yanı sıra ders kitaplarında farklı özellikteki soru sorma tekniklerine, etkinliklerine yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Ahtee, M., Juuti, K., Lavonen, J., & Suomela, L. (2011). Questions asked by primary student teachers about observations of a science demonstration. *European Journal of Teacher Education*, 34(3), 347-361. <https://doi.org/10.1080/02619768.2011.565742>
- Aizikovitch-Udi, A., Clarke, D., & Star, J. (2013). Good questions or good questioning: An essential issue for effective teaching. In *CERME8: 8th Congress of the European Society for Research in Mathematics Education. Antalya, Turkey*. http://cerme8.metu.edu.tr/wgpapers/WG17/WG17_Aizikovitch_Udi.pdf
- Akyol, H. (1997). Okuma metinlerindeki soruların sınıflandırılması. *Eğitim ve Bilim*, 21, 10-17. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5938/2060>
- Aslan, C. (2011). Soru sorma becerilerini geliştirmeye dönük öğretim uygulamalarının öğretmen adaylarının soru oluşturma becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(160), 236-249. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/713/273>
- Ateş, S., Güray, E., Döğmeci, Y., & Gürsoy, F. F. (2016). Öğretmen ve öğrenci sorularının gerektirdikleri zihinsel süreçler açısından karşılaştırılması. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 4(1), 1-13. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/oyea/issue/27301/287409>
- Aydemir, Y., & Çiftçi Ö. (2008). Edebiyat öğretmeni adaylarının soru sorma becerileri üzerine bir araştırma (Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Yüzüncü Yıl*

- Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2), 103-115.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/yyuefd/issue/13714/166035>
- Baumfield, V., & Mroz, M. (2002). Investigating pupils' questions in the primary classroom. *Educational Research*, 44(2), 129-140.
<https://doi.org/10.1080/00131880110107388>
- Bérci, M. E., & Griffith, B. (2005). What does it mean to question?. *Interchange*, 36(4), 405-430.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10780-005-8166-2>
- Brewster, J. (2016). My QFT Journey: Putting students' minds into motion with their questions, *The Right Question Institute* (blog). <http://rightquestion.org/blog/my-qft-journey-putting-students-minds-into-motion-with-their-questions/>.
- Bugg, J. M., & McDaniel, M.A. (2012). Selective benefits of question self-generation and answering for remembering expository text. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 922-931. <https://doi.org/10.1037/a0028661>
- Bülbül, S. (2019). *Soru sorma becerisi eğitiminin ortaokul öğrencilerinin soru üretme düzeyine etkisinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Chin, C., & Brown, D. E. (2000). Learning in science: A comparison of deep and surface approaches. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(2), 109-138.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(200002\)37:2<109::AID-TEA3>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(200002)37:2<109::AID-TEA3>3.0.CO;2-7)
- Chin, C., & Osborne, J. (2008). Students' questions: a potential resource for teaching and learning science. *Studies in Science Education*, 44(1), 1-39.
<https://doi.org/10.1080/03057260701828101>
- Chouinard, M. M. (2007). Children's questions: A mechanism for cognitive development. *Society for Research in Child Development*, 72(1), 1-126. 10.1111/j.1540-5834.2007.00412.x.
- Cuccio-Schirripa, S., & Steiner, H. E. (2000). Enhancement and analysis of science question level for middle school students. *Journal of Research in Science Teaching*, 37, 210-224.
[https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(200002\)37:2<210::AID-TEA7>3.0.CO;2-I](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(200002)37:2<210::AID-TEA7>3.0.CO;2-I)
- Commeyras, M. (1995). What can we learn from students' questions?. *Theory into Practice*, 34, 101-106. <https://doi.org/10.1080/03057260701828101>
- Cumhur, F. (2019). Öğretimde soru sormanın rolü: Soru sorma becerileri nasıl geliştirilebilir?. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 32-55.
<https://doi.org/10.17556/erziefd.457560>
- Dale, P. S., Crain-Thoreson, C., Notari-Syverson, A., & Cole, K. (1996). Parent-child book reading as an intervention technique for young children with language delays. *Topics in Early Childhood Special Education*, 16, 213-235.
<https://doi.org/10.1177/02711214960160020>
- De Rivera, C., Girolametto, L., Greenberg, J., & Weitzman, E. (2005). Children's Responses to Educators' questions in Day Care Play Groups. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 14, 14-26.
- Dillon, J. T. (1988). *Questioning and teaching: a manual of practice*. Beckenham: Croom Helm Ltd. 10.1044/1058-0360(2005/004).
- Engel, S. (2011). Children's need to know: Curiosity in schools. *Harvard Educational Review*, 81(4), 625-645. <https://doi.org/10.17763/haer.81.4.h054131316473115>
- Er Tuna, Y., & Gültekin, F. (2013). Ortaöğretim 9. ve 10. sınıf öğrencilerinin tarihsel materyallere ilişkin soru sorma becerilerinin belirlenmesi. *Türk Tarih Eğitimi Dergisi*, 2(1), 30-61. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tuhed/issue/17717/185574>

- Good, T. T., Slavins, R.L., Hobson Harel, K., & Emerson, H. (1987). Student passivity: A study of question asking in K-12 classrooms. *Sociology of Education*, 60, 181-199. <https://doi.org/10.2307/2112275>
- Göçer, A. (2022). *Öğreşme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Graesser, A. C., & McMahan, C. L. (1993). Anomalous information triggers questions when adults solve quantitative problems and comprehend stories. *Journal of Educational Psychology*, 85(1), 136–151. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.85.1.136>
- Güneş, F. (2016). Eğitimde sorgulamanın gücü. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 188-204. <https://doi.org/10.14686/buefad.v5i2.5000184583>
- Hargreaves, D. H. (1984). Teachers' questions: Open, closed and half-open. *Educational Research*, 26(1), 46-51. <https://doi.org/10.1080/0013188840260108>
- Hedges, H., & Cooper, M. (2016). Inquiring minds: Theorizing children's interests. *Journal of Curriculum Studies*, 48(3), 303-322. <https://doi.org/10.1080/00220272.2015.1109711>
- Hunkins, F. P. (1985). Helping students ask their own questions. *Social Education*, 49(4), 293-96. <https://eric.ed.gov/?id=EJ316049>
- Ikuenobe, P. (2001). Questioning as an epistemic process of critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 33(4), 325-341. Questioning as an epistemic process of critical thinking. *Educational Philosophy and Theory*, 33(4), 325-341.
- Johnston, J., Halocha, J., & Chater, M. (2007). *Developing teaching skills in the primary school*. Open University Press.
- Justice, L. M., Weber, S. E., Ezeli, H. K., & Bakeman, R. (2002). A sequential analysis of children's responsiveness to parental print references during shared book-reading interactions. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 11, 30-40. 10.1044/1058-0360(2002/004)
- Keray, B. (2012). *Söyleşi metinleri yoluyla ilköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Kılınç, G. (2014). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınıf içi ders işleme sürecindeki soru sorma becerileri: Bir durum çalışması* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- King, A. (1992). Comparison of self-questioning, summarizing and notetaking-review as strategies for learning from lectures. *American Educational Research Journal*, 29, 301-323. <https://doi.org/10.3102/00028312029002303>
- King, A. (1994). Guiding knowledge construction in the classroom: Effects of teaching children how to question and how to explain. *American Educational Research Journal*, 30, 338-368. <https://doi.org/10.3102/00028312031002338>
- King, A., & Rosenshine, B. (1993). Effects of guided cooperative questioning on children's knowledge construction. *Journal of Experimental Education*, 61, 127-148. <https://www.jstor.org/stable/20152365>
- Klein, E., Hammrich, P., Bloom, S., & Ragins, A. (2000). *Language development and science inquiry: A child-initiated and teacher-facilitated program*. Retrieved from ERIC database. (ED440756). <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED440756.pdf>
- Koch, A., & Eckstein, S.G. (1991). Improvements of reading comprehension of physics texts by students' question formulation. *International Journal of Science Education*, 13(4), 473-485. <https://doi.org/10.1080/0950069910130410>
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.

- Lahey, J. (2016). Educating an original thinker. *The Atlantic*. <https://www.theatlantic.com/education/archive/2016/02/educating-an-original-thinker/462468/>.
- Lee, Y. (2010). *Blended teacher supports for promoting open-ended questioning in pre- K science activities* [Unpublished doctoral dissertation]. University of Virginia, USA.
- Lund, J. L., & Kirk, M. F. (2010). Open-response questions. In S. Quinn (Ed.), *Performance-based assessment for middle and high school physical education* (pp. 95–110). Human Kinetics.
- Mackay, I. (1997). *Soru Sorma Sanatı*. (Çev. A. Bora & O. Cankoçak). İlkaynak Kültür ve Sanat Ürünleri.
- McGrance, B. (2009). *Sadece sor? Başarıya ulaşmak için doğru soruları sorun* (Çev. C. Çelik). Arıtan Yayınevi.
- MEB (2019). *Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 ders kitabı*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Memduhoğlu, H. B., Saylık, N., & Yayla, A. (2017). İlkokul öğrencilerinde eleştirel ve sorgulayışı düşünmeyi geliştirmeye yönelik yeni bir öğretim tekniği denemesi: Soru topları tekniği. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(60), 145-160. <https://doi.org/10.17755/esosder.289657>
- Minigan, A. P., Westbrook, S., Rothstein, D., & Santana, L. (2017). Stimulating and sustaining inquiry with students' questions. *Social Education*, 81(5), 268-272. <https://rightquestion.org/wp-content/uploads/2012/04/Right-Question-Institute-Stimulating-and-sustaining-inquiry-with-students-questions.pdf>
- Olsson, L. M. (2013). Taking children's questions seriously: The need for creative thought. *Global Studies of Childhood*, 3(3), 230-253. <https://doi.org/10.2304/gsch.2013.3.3.23>
- Palincsar, A. S., & Brown, A.L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 2, 117-175. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0102_1
- Pedrosa de Jesus, H., Neri De Souza, F., Teixeira-Dias, J. J. C., & Watts, M. (2005). Organizing the chemistry of question-based learning: A case study. *Research in Science and Technological Education*, 23(2), 179–193. <https://doi.org/10.1080/02635140500266419>
- Rothstein, D., & Santana, L. (2011). Teaching students to ask their own questions. *Harvard Education Letter*, 27(5), 1-3. <https://pa01916442.schoolwires.net/cms/lib/PA01916442/Centricity/Domain/586/Harvard%20Letter%20Having%20Students%20Ask%20Their%20Own%20Questions.pdf>
- Rosenshine, B., Meister, C., & Chapman, S. (1996). Teaching students to generate questions: A review of the intervention studies. *Review of Educational Research*, 66, 181–221. <https://doi.org/10.3102/00346543066002>
- Sak, R., & Şahin Sak, İ. T. (2020). Bir gelişim göstergesi olarak çocukların soruları. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 918-943. <https://doi.org/10.24130/eccdjecs.1967202043258>
- Scardamalia, M., & Bereiter, C. (1992). Text-based and knowledge-based questioning by children. *Cognition and Instruction*, 9, 177-199. https://doi.org/10.1207/s1532690xci0903_1
- Senemoğlu, N. (1997). *Gelişim öğrenme ve öğretim*. Spot Matbaacılık.
- Storey, S. (2004). *Teacher questioning to improve early childhood reasoning* [Unpublished doctoral dissertation]. Arizona University, USA.
- Şimşek, A. (2008). Tarih öğretiminde sorgulamacı yaklaşım çerçevesinde soru sorma becerisi ve lise tarih kitaplarının durumu, *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-15.

<https://avesis.iuc.edu.tr/yayin/6ac2cf09-f7b4-4b0b-923b-d2dcef047a53/tarih-ogretiminde-sorgulamaci-yaklasim-cercevesinde-soru-sorma-becerisi-ve-lise-tarih-ders-kitaplarinin-durumu>

- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede öğretmen el kitabı*. Anı Yayıncılık.
- Taboada, A. & Guthrie, J. T. (2006). Contributions of student questioning and prior knowledge to the construction of knowledge from reading information text. *Journal of Literacy Research*, 38(1), 1-35. https://doi.org/10.1207/s15548430jlr3801_1
- Taboada, A., Tonks, S. M., Wigfield, A., & Guthrie, J. T. (2009). Effects of motivational and cognitive variables on reading comprehension. *Reading and Writing*, 22(1), 85-106. <https://doi.org/10.1007/s11145-008-9133-y>
- Taşkın, Y. (2023). Ortaokul sekizinci sınıf öğrencilerinin soru sorma becerilerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(3), 754-773. <https://doi.org/10.16916/aded.1276243>
- Taşpınar, M. (2009). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Data Yayınları.
- Teixeira-Dias, J. J. C., Pedrosa-de-Jesus, M. H., Neri de Souza, F., & Watts, D. M. (2005). Teaching for quality learning in chemistry. *International Journal of Science Education*, 27(9), 1123-1137. https://sweet.ua.pt/fns/5-2003_ICHEd_Teaching_Quality_Learning_Chemistry.pdf
- Vale, R. D. (2013). The value of asking questions. *Molecular Biology of the Cell*, 24(6), 680-682. [10.1091/mbc.E12-09-0660](https://doi.org/10.1091/mbc.E12-09-0660)
- Walker, B. J. & Mohr, T. (1985). The effects of ongoing self-directed questioning on silent comprehension. paper presented at the annual meeting of the reading research conference in Seattle, WA. (ERIC Document Reproduction Services No. ED 262 392). Erişim adresi: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED262392.pdf>.
- Watts, D. M. & Pedrosa-de-Jesus, H. (2010). Questions and science. In R. Toplis (Ed.), *How Science Works - Exploring effective pedagogy and practice* (pp. 85-102). Routledge.
- Weinstein, Y., McDermott, K.B., & Roediger, H.L. (2010). A comparison of study strategies for passages: Re-reading, answering questions, and generating questions. *Journal of Experimental Psychology: Applied*, 16, 308-316. [10.1037/a0020992](https://doi.org/10.1037/a0020992)
- Westbrook, S. (2017). How questioning can drive arguments, productive debate & information literacy among students, *EbscoPost* (blog). <https://www.ebsco.com/blog/article/how-questioning-can-drive-arguments-productive-debate-information-literacy>.
- White, R. T. (1977). An overlooked objective. *Australian Science Teachers' Journal*, 23, 124-125.
- Wilens, W. (1991). Questioning skills for teachers: What research says to the teacher (3rd. ed.). Retrieved from ERIC database. (ED332983)
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students a focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ693938.pdf>
- Yekeler Gökmen, A. D., & Aktaş, N. (2021). İlkokul öğrencilerinin farklı metin türlerine yönelik soru sorma becerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 726-739. <https://www.anadiliegitimi.com/tr/pub/issue/64254/866635>
- Yılmaz, G. (2020). *Ortaokul düzeyindeki soruların yenilenmiş Bloom Taksonomisi'nin biliş süreçlerine göre incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.

Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Değerler Açısından İncelenmesi

Burcu ÖZENÇ DEMİR¹
Bayram ÖZER²

Özet

Araştırmanın amacı, 2022-2023 eğitim öğretim yılında ortaokullarda okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında yer alan değerleri belirlemek ve bu değerlerin farklı yayınlara ait ders kitapları içindeki dağılımını tespit etmektir. Ayrıca milli, manevi ve dini değerlerimize aykırı değer durumları da incelenmiştir. Araştırmada, belirtilen sınıf düzeylerinde fen bilimleri dersinde okutulan yedi ayrı ders kitabı 27 değer üzerinden incelenmiştir. Ders kitaplarının giriş kısmında bulunan İstiklal Marşı ve Gençliğe Hitabede yer alan değerler incelemeye alınmamıştır. Nitel araştırma yöntemi kullanılan araştırmada veriler, doküman analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda ders kitaplarında sırasıyla en çok sorumluluk, çalışkanlık, duyarlılık ve yardımlaşma-dayanışma değerlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Kitap içindeki değerlerin dağılımları arasında büyük farklar bulunduğu ve değerlerin konular arasında eşit dağılmadığı tespit edilmiştir. Alçakgönüllülük, selamlaşma, doğruluk-dürüstlük ve nazik olmak, misafirperverlik değerlerine ya çok az yer verilmiş ya da hiç rastlanmamıştır. Ders kitapları okuma metinleri ve görseller yönünden de incelenmiş olup duyarlılık, hoşgörülülük, sorumluluk değerlerine ve vatanseverlik, kültürel mirasa sahip çıkma, milli ve dini değerler ile ilişkili olan Türk İslam bilim dünyasından örneklerle yer verildiği ancak bu örneklerin eşit şekilde dağılmadığı tespit edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, fen bilimleri ders kitaplarında değerler açısından inceleme yapacaklara ve fen bilimlerinde değerlerin aktarılmasını önemseyen eğitimcilere çeşitli öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Değer
Değerler Eğitimi
Fen Bilimleri
Ortaokul
Ders Kitabı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 28.11.2023
Kabul Tarihi: 29.12.2023
Elektronik Yayım Tarihi: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1396268

¹ MEB Öğretmen, Samsun Kavak Merkez Şehit İlhan Kuşan Ortaokulu, ozdemirburcu2855@gmail.com, ORCID: 0009-0002-2686-9954

² Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, ozer.bayram@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4375-4104

Examination of Secondary School Science Textbooks in Terms of Values

Abstract

The aim of the research is to determine the values in the 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbooks taught in secondary schools in the 2022-2023 academic year and to determine the distribution of these values in the textbooks of different publications. In addition, values that contradict our national, spiritual and religious values were also examined. In the research, seven different textbooks taught in science courses at the specified grade levels were examined based on 27 values. The values in the National Anthem and the Address to Youth, which are in the introduction part of the textbooks, were not examined. In the research using qualitative research method, data were analyzed using document analysis. As a result of the research, it was determined that the values of responsibility, diligence, sensitivity and cooperation-solidarity were mostly included in the textbooks, respectively. It has been determined that there are large differences between the distribution of values in the book and that the values are not distributed equally among the subjects. The values of humility, greeting, honesty, being polite and hospitality are either rarely mentioned or not found at all. The textbooks were also examined in terms of reading texts and visuals, and it was determined that examples from the Turkish-Islamic world of science related to sensitivity, tolerance, responsibility values and patriotism, protecting cultural heritage, national and religious values were included, but these examples were not distributed evenly. In line with the results obtained in the research, various suggestions have been made for those who will examine science textbooks in terms of values and for educators who care about transferring values in science.

Keywords

Value
Values Education
Science
Secondary School
Textbook

About Article

Sending Date: 28.11.2023
Acceptance Date: 29.12.2023
Electronic Issue Date: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1396268

GİRİŞ

Değer kavramı farklı manalara gelebilen bir kavramdır ve birçok kaynakta farklı tanımlamalarla karşımıza çıkmaktadır. “Değmek” kökünden türetilmiş olan değer kelimesi Türkçede karşılık olma anlamını içermektedir. Bu anlamından dolayı da karşıladığı ihtiyaca göre tanımı değişebilen bir kavramdır (Hançerlioğlu, 2005, s. 275). Değer kavramı sosyal bilimler kaynaklarına ilk olarak Znaniecki tarafından kazandırılmıştır. Latince “valere” kökünden türetilmiştir. Değer kavramı bu kaynaklarda “kıymetli olmak” veya “güçlü olmak” anlamlarına gelmektedir (Deniz & Karagöl, 2018, s. 244- 255).

Değer kavramının kelime anlamına baktığımızda TDK'da değer kelimesi, "bir şeyin değdiği karşılık, kıymet, bir şeyin önemini belirlemeye yarayan soyut ölçü," olarak tanımlanmıştır. Ayrıca "bir nesnenin para ile ölçülebilen karşılığı, bedel, kıymet, paha" olarak ikinci bir tanım da karşımıza çıkmaktadır. TDK, değer kavramını toplumla ilişkilendirerek "Bir ulusun sahip olduğu sosyal, kültürel, ekonomik ve bilimsel değerlerini kapsayan maddi ve manevi öğelerin bütünü" olarak tanımlamıştır (TDK, 2011).

Değerler, kişinin saygı duyduğu kamuoyuna açıkça ifade etme konusunda gönüllü olduğu inanç, tutum ve duygular olarak da tanımlanmaktadır (Bozkurt, 2021, s. 3-5). Aydın ve Akyol-Gürler (2014)'e göre değerler insanlar için her daim önemli olan, bununla birlikte zamana topluma göre değişim gösterebilen bir kavramdır. Bu bağlamda toplumun gelişebilmesi, Dünyada kalıcı olabilmesi o toplumda yaşayan bireylerin kendi özdeğerlerini benimsemesine ve bu değerleri günlük yaşama aktarmasına bağlıdır.

Bu tanımlar göz önüne alındığında değer kavramı kişinin yaşamını etkileyen, içinde bulunduğu toplumla uyumunu sağlayan ve onun davranışlarını şekillendiren ortak düşünceler olarak ifade edilebilir (Bozkurt, 2021, s. 3-5). Değerler eğitiminde değer kavramının Sosyal Bilimler alanındaki anlamı her geçen gün önemi artan geniş bir yelpazeyi içermektedir.

Milli Eğitim Temel Kanununda Türk Ulusçuluğuna bağlı, Türk Ulusunun tüm değerlerini içselleştiren ve gelişmesini sağlayan, aile bireylerini ve memleketini seven, Türkiye Milletine karşı vazife ve mesuliyetinin farkında olan ve bunu uygulayan kişiler yetiştirme amacı görülmektedir (Doğan & Gülüşen, 2014, s. 75-102).

Değerler eğitimi denilince daha çok akla sosyal bilimlerle ilgili olan Türkçe, hayat bilgisi, sosyal bilgiler, din kültürü ve ahlak bilgisi gibi dersler gelmektedir. Doğa bilimleri olarak ifade edilen, daha çok sayısal alana yönelik olan fen bilimleri dersi gözleme ve deneye dayalı bir ders olduğundan değerlere uzak bir ders olarak düşünülmektedir. Duyuşsal hedefler kapsamındaki değerlerin, fen bilimleri dersi kazanımlarıyla da ilişkilendirilmesi kaçınılmazdır. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak ortaya konulan çalışmanın alan yazına önemli bir şekilde katkı sağlayacağı, ayrıca eğitim bilimleri alanında fen bilimleri öğretmenlerine değerler eğitiminde yol göstereceği düşünülmektedir.

Fen bilimleri öğretim programlarında evrensel, millî, manevi ve ahlaki değerlerin örtük ve açık bir şekilde yer aldığı öğrencilere hissettirilerek kazandırılmasının daha etkili olacağı ifade edilmiştir. Ayrıca toplumsal değerler ve bilimsel etik değerlere vurgu yapan hedeflere fen bilimleri öğretim programında yer verildiği ifade edilmiştir (MEB, 2017, s. 7). Eğitim sistemimizin tek amacı akademik açıdan başarılı, belirlenmiş bazı bilgi, beceri ve davranışları gerçekleştiren bireyler yetiştirmek değildir. Asli görevi temel değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmektir (MEB, 2018, s. 8). Eğitim sisteminin, öğretim programlarını da içine alan eğitim programlarıyla birlikte değerleri kazandırma hedefini yerine getirmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bu bakış açısıyla değerler, ayrı bir öğrenme alanı ya da program, ünite, konu vb. olarak görülmemiş. Değerlerimize öğretim programlarının her bir biriminde yer verildiğinden bahsedilmiştir (MEB, 2018, s. 8).

Bireyin ailede başlayan eğitim süreci, öğretmenin rol model olarak bireyi yetiştirmesiyle devam eder. Öğretmenler öğretim programlarında bahsedilen değerler eğitimini; ders kitaplarının rehberliğinde, bireylere kazandırılması hedeflenen değerlere

ulaştırarak gerçekleştirebilir. Bu anlamda fen bilimleri ders kitaplarının değerler açısından anlamlı olması ve öğrencilerin değerleri içselleştirebilmesi önemlidir.

Fen bilimleri dersi öğretim programının, 2017 yılı taslak hali ve 2018 yılında güncellenmiş son halinde değerler ayrı bir başlık halinde vurgulanmıştır. Değerlerin, eğitim sürecinde hem kendi başlarına hem de ilişkili olduğu alt değerlerle ayrıca öteki kök değerlerle de birlikte ele alınarak hayat bulacağı ifade edilmiştir. Programlarda evrensel, millî, manevi ve ahlaki değerlerin örtük ve açık bir şekilde yer aldığı, öğrencilere hissettirilerek kazandırılmasının daha etkili olacağı ifade edilmiştir (MEB, 2018, s. 8, MEB, 2017, s. 7). Bu nihai hedeflere baktığımızda değer eğitiminin eğitim kurumlarında yapılması gerekliliği açık ortadadır.

Çocuklara ailede ve toplum içerisinde değerler eğitimi verilebilmesine rağmen, öğretmenler okullarda bu eğitimi daha bilimsel, amacına uygun ve planlı bir şekilde uygulayabilmektedir (Taymur, 2015). Eğitim öğretimin her aşamasında öğrencilere rol model olan öğretmenler öğretim programlarında bahsedilen değerler eğitimi; ders kitaplarının rehberliğinde, bireylere kazandırılması hedeflenen değerlere ulaştırarak gerçekleştirebilir. Bu anlamda fen bilimleri ders kitaplarının değerler açısından anlamlı olması ve öğrencilerin değerleri içselleştirebilmesi önemlidir. Ancak programlarda öğretmenlerin hangi kazanımlar ile hangi değeri ilişkilendireceği ve bunu ders esnasında sınıf ortamında nasıl uygulayıp gerçekleştireceği tam olarak açıklığa kavuşturulamamıştır. Alanyazında değerlerin fen bilimleri kazanımları ile ilişkilendirilmesine dair yeterli çalışma bulunmamaktadır. Öğretmene rehber olan ders kitaplarının da değerler açısından incelenmesi oldukça önemlidir. Bu ihtiyaçtan yola çıkarak ortaya konulan çalışmanın alan yazına önemli bir şekilde katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmada ortaokul fen bilimleri derslerinde okutulan yedi ayrı ders kitabı değerler açısından incelemeye alınmıştır. Araştırma öğretim programlarında bahsedilen değerlerden hangilerinin, ne sıklıkta ders kitaplarında yer aldığını belirlemeye ve eksik görülen değerleri tespit etmeye yöneliktir.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada 2022- 2023 Eğitim Öğretim yılında ortaokullarda okutulan 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarını değerler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıda ifade edilen alt amaçlara cevap aranmaya çalışılmıştır:

5. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri dersine yönelik iki farklı yayına ait ders kitaplarını değerler açısından incelemek

6. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri dersine yönelik iki farklı yayına ait ders kitaplarını değerler açısından incelemek

7. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri dersine yönelik iki farklı yayına ait ders kitaplarını değerler açısından incelemek

8. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri dersine yönelik iki farklı yayına ait ders kitaplarını değerler açısından incelemek

Fen bilimleri 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında değerlerin sıklık düzeyini belirlemektir.

YÖNTEM

Bu çalışmada nitel tarama yöntemi kullanılmış ve veriler, nitel veri toplama yöntemlerinden doküman analizi kullanılarak toplanmıştır. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olaylarla ilgili bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada 2022-2023 eğitim öğretim yılında ortaokullarda ve imam hatip ortaokullarında 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri dersinde okutulan yedi ayrı ders kitabı incelenmiştir. Kitaplara Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı EBA (Eğitim Bilişim Ağı) sayfasından ulaşılmıştır (EBA, 2023). İncelenen kitaplar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Fen Bilimleri Ders Kitapları Listesi

Sınıf Kademeleri	Kitap Adı
5. sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri A Yayını Ders Kitabı
5. sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri B Yayını Ders Kitabı
6.sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri A Yayını Ders Kitabı
6.sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri C Yayını Ders Kitabı
7.sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri A Yayını Ders Kitabı
7.sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri D Yayını Ders Kitabı
8.sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri E Yayını Ders Kitabı

Buna karşılık, İlkokul 3 ve 4. sınıf ders kitapları araştırmanın örnekleme dâhil edilmemiştir. Kitaplar incelemeye alınırken Tablo 2'de belirtilen 27 değer üzerinden inceleme yapılarak doküman analizi uygulanmıştır. Ders kitaplarının giriş kısmında bulunan İstiklal Marşı ve Gençliğe Hitabede yer alan değerler incelemeye alınmamıştır.

Tablo 2. Fen Bilimleri Ders Kitaplarında İncelemeye Alınan Değerler

Sıra	Değerler	Sıra	Değerler
1	Adil olma -adalet	15	İyilik yapmak
2	Aile birliğine önem verme	16	Kültürel mirasa sahip çıkma
3	Alçakgönüllülük	17	Milli değerler
4	Bağımsız ve özgür düşünebilme	18	Misafirperverlik
5	Bayrak sevgisi	19	Nazik olmak
6	Cesaret	20	Sabırlılık
7	Çalışkanlık	21	Saygı
8	Doğruluk – dürüstlük	22	Selamlaşma
9	Duyarlılık	23	Sevgi
10	Duygudaşlık (empati)	24	Sorumluluk
11	Dini değerler -inanç	25	Şefkat- merhamet
12	Diğerkâmlık	26	Vatanseverlik
13	Fedakârlık	27	Yardımlaşma- dayanışma
14	Hoşgörü		

Alanyazında yapılan araştırmalarda çok sayıda farklı değer karşımıza çıkmaktadır. Bilimsel araştırmada bu değerlerden bazılarında elemeye gidilerek Tablo 2’de belirtilen 27 değer üzerinden fen bilimleri ders kitaplarının incelenmesine karar verilmiştir. Ders kitaplarında yer alan konu açıklamaları, okuma metinleri, konu örnekleri, haber metinleri, deney ve etkinlikler, proje görevleri, araştırma ödevleri, ölçme değerlendirme bölümleri, resim ve çizimler, fotoğraflar her bir değer için ayrı ayrı incelemeye alınmıştır. Yedi farklı fen bilimleri ders kitabı için 27 değer üzerinden değerlerin görülme sıklığını gösteren tablolar oluşturulmuştur. Değer incelemesi iki araştırmacı taradan bağımsız bir şekilde ve ayrı ayrı yapılmış, iki araştırmacı sonradan yaptığı incelemeyi karşılaştırarak tutarlılığını karşılaştırmıştır. Nitel verilerin analizinde Miles & Huberman (1994) güvenilirlik formülü (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) kullanılmış ve kodlayıcılar arasındaki tutarlılık oranı %85.9 olarak tespit edilmiştir.

BULGULAR

Bu bölümde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı ortaokul ve imam hatip ortaokullarında okutulan fen bilimleri 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında; milli değerler ve hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk, sabırlılık, saygı, sevgi, adil olma, aile birliğine önem verme, alçakgönüllülük, bağımsız ve özgür düşünebilme, cesaret, dini değer ve inanç, çalışkanlık, doğruluk- dürüstlük, duygudaşlık (empati), fedakârlık, iyilik yapmak, kültürel mirasa sahip çıkma, misafirperverlik, nazik olmak, selamlaşma, şefkat-merhamet, vatanseverlik, bayrak sevgisi, yardımlaşma-dayanışma, diğerkamlık, değerlerinin bulunma durumları incelenmiştir. Bu değerlerin kitap içerisinde dağılımına bakılmıştır. Ayrıca bizim kültürümüz dışında olan ve milli ve dini değerlerimize aykırı değer durumları da incelenmiştir.

Fen Bilimleri 5. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu A Yayını Ders Kitabında Tespit Edilen Değerlere Ait Bulgular

Fen bilimleri 5. sınıf A yayını ders kitabı içinde yer alan bölümler dikkate alınarak ayrıntılı bir biçimde incelenmiş ve kitap içerisinde yer alan görseller de incelemeye alınmıştır. Bu incelemelere göre elde edilen değerler ve değerlerin tekrarlanma sıklığı (f) Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Fen Bilimleri 5. Sınıf A Yayını Ders Kitabı Değerleri ve Frekansları

Sıra	Değerler	f	Sıra	Değerler	f
1	Sorumluluk	91	13	Hoşgörü	7
2	Çalışkanlık	88	14	Bayrak sevgisi	7
3	Duyarlılık	88	15	Aile birliğine önem verme	6
4	Bağımsız ve özgür düşünebilme	47	16	İyilik yapmak	6
5	Yardımlaşma- dayanışma	34	17	Diğerkâmlık	6
6	Sabırlılık	24	18	Fedakârlık	5
7	Milli Değerler	21	19	Nazik olmak	5
8	Vatanseverlik	17	20	Cesaret	4
9	Kültürel mirasa sahip çıkma	17	21	Saygı	3
10	Duygudaşlık (empati)	11	22	Adil olma- adalet	1
11	Sevgi	9	23	Dini değerler -inanç	1

12	Şefkat- merhamet	9
Toplam		507

Tablo 3'e göre fen bilimleri 5. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu A yayını ders kitabında "birlikte yapalım" kısmının öğrenciler tarafından ve genellikle grup çalışması şeklinde yapılması beklenmektedir. Bu dikkate alındığında sorumluluk, çalışkanlık ve yardımlaşma- dayanışma değerleri en çok yer verilen değerlerdir. Öğrencilerden yapılması beklenen "birlikte yapalım" bölümlerinde, öğrencilere güvenlik tedbiri almaları konusunda uyarılar yapılmaktadır. Bu yüzden duyarlılık değerine de çok rastlanmıştır. "Ben mühendisim" ve "göster kendini" adlı bölümlerde öğrencilerden özgün çalışmalar veya kendini başka durumda hayal etmesi beklenmektedir. Bu yüzden duygudaşlık, bağımsız ve özgür düşünebilme değerlerine çok rastlanmıştır.

Fatih Sultan Mehmet'in İstanbul' un Fethi, Hezarfen Mehmet Çelebi, Vecihi Hürkuş, İbn-i Heysem, Devrim Arabası metinlerinde milli değerler, vatanseverlik, sabırlılık, kültürel mirasa sahip çıkma, duygudaşlık değerleri beklenen sayıdadır. "Bilimin kahramanları" metinlerinde konunun içeriğine göre hem Türk İslam dünyasından bilim insanlarına hem de dünya çapında bilimsel çalışmaları olan bilim insanlarına yer verilmiştir. Değerler eğitiminde bireye kazandırılmak istenen aile birliğine önem verme, diğerkamlık, fedakârlık, nazik olmak, cesaret, saygı, dini değer ve inanç, adil olma değerlerine çok az yer verilmiştir. Doğruluk ve dürüstlük, selamlaşma, alçakgönüllülük, misafirperverlik, değerlerine ise rastlanmamıştır.

Fen Bilimleri 5. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu B Yayını Ders Kitabında Tespit Edilen Değerlere Ait Bulgular

Fen bilimleri 5. sınıf B yayını ders kitabı içinde yer alan bölümler dikkate alınarak ayrıntılı bir biçimde incelenmiş ve kitap içerisinde yer alan görseller de incelemeye alınmıştır. Bu incelemelere göre elde edilen değerler ve tekrarlanma sıklıkları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Fen Bilimleri 5. Sınıf B Yayını Ders Kitabı Değerleri ve Frekansları

Sıra	Değerler	f	Sıra	Değerler	f
1	Sorumluluk	71	14	İyilik yapmak	8
2	Çalışkanlık	63	15	Sevgi	7
3	Duyarlılık	60	16	Adil olma- adalet	7
4	Yardımlaşma- dayanışma	42	17	Duygudaşlık (empati)	5
5	Vatanseverlik	40	18	Dini değerler -inanç	5
6	Kültürel mirasa sahip çıkma	33	19	Şefkat- merhamet	4
7	Bağımsız ve özgür düşünebilme	23	20	Doğruluk – dürüstlük	4
8	Milli Değerler	20	21	Bayrak sevgisi	2
9	Sabırlılık	14	22	Nazik olmak	2
10	Saygı	14	23	Aile birliğine önem verme	1
11	Diğerkâmlık	13	24	Selamlaşma	1
12	Hoşgörü	12	25	Alçakgönüllülük	1
13	Fedakârlık	9			
Toplam					461

Tablo 4'e göre Fen Bilimleri 5. Sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu B yayını ders kitabında etkinlik, araştırılma sunalım, tartışılma, fen, mühendislik ve girişimcilik bölümleri kısmının öğrenciler tarafından yapılması beklenmektedir. Bu dikkate alındığında sorumluluk, çalışkanlık değerleri en çok yer verilen değerlerdendir. Ayrıca deney ve etkinlik yapımında güvenlik tedbirleri belirtilmiş, bundan dolayı duyarlılık değerine çok rastlanmıştır.

Vatanseverlik ve kültürel mirasa sahip çıkma değerlerine de beklenenden daha çok yer verilmiştir. Görsellerde ülkemize ait canlı türlerine örnekler verilerek kültürel mirasa sahip çıkma değeri üzerinde durulmuştur. Fen, mühendislik, girişimcilik ve afiş sergisi bölümlerinde öğrencilerden özgün çalışmalar beklenmektedir. Bu bölümlerde buna bağlı olarak bağımsız ve özgür düşünebilme değerine rastlanmaktadır. Milli değerler ve sabırlılık, saygı, diğerkâmlık, hoşgörü, fedakârlık ve iyilik yapmak değerlerine orta seviyede yer verilmiştir Ülkemizin uzay araştırmaları ve teknolojilerinden bahsedilerek milli değerlere vurgu yapılmıştır. İnsan ve çevre ünitesinde duyarlılık, sorumluluk değerleri üzerinde durulmuştur.

Okuma metinlerinde bilimsel çalışmalar yapmış bilim insanlarından çok nadiren bahsedilmiş, Türk İslam dünyasına ait çok az örneğe yer verilmiştir. Değerler eğitiminde bireye kazandırılmak istenen şefkat- merhamet, doğruluk- dürüstlük, bayrak sevgisi, nazik olmak, aile birliğine önem verme, selamlaşma, alçakgönüllülük değerlerine çok az yer verilmiştir. Cesaret ve misafirperverlik değerlerine ise rastlanmamıştır.

Fen Bilimleri 6. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu A Yayını Ders Kitabında Tespit Edilen Değerlere Ait Bulgular

Fen bilimleri 6. sınıf A yayını ders kitabı içinde yer alan bölümler dikkate alınarak ayrıntılı bir biçimde incelenmiş ve kitap içerisinde yer alan görseller de incelemeye alınmıştır. Bu incelemelere göre elde edilen değerler ve tekrarlanma sıklıkları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Fen Bilimleri 6. Sınıf A Yayını Ders Kitabı Değerleri ve Frekansları

Sıra	Değerler	f	Sıra	Değerler	f
1	Sorumluluk	110	14	Fedakârlık	15
2	Çalışkanlık	88	15	Dini değerler -inanç	12
3	Duyarlılık	73	16	Şefkat- merhamet	11
4	Yardımlaşma- dayanışma	58	17	Aile birliğine önem verme	10
5	Milli Değerler	38	18	Sevgi	9
6	Bağımsız ve özgür düşünebilme	29	19	Cesaret	8
7	Sabırlılık	27	20	Hoşgörü	7
8	Vatanseverlik	26	21	Saygı	4
9	Kültürel mirasa sahip çıkma	26	22	Nazik olmak	2
10	İyilik yapmak	26	23	Doğruluk – dürüstlük	1
11	Bayrak sevgisi	19	24	Adil olma- adalet	1
12	Duygudaşlık (empati)	18	25	Alçakgönüllülük	1
13	Diğerkâmlık	17			
Toplam					636

Tablo 5'e göre Fen Bilimleri 6. Sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu A yayını ders kitabında sıra sizde ve araştırılabilir bölümleri öğrenciler tarafından ve genellikle grup çalışması şeklinde yapılması beklenmektedir. Bu sebeple sorumluluk, çalışkanlık ve yardımlaşma- dayanışma değerleri en çok yer verilen değerlerdendir. Öğrencilerden yapılması istenen "sıra sizde" bölümlerinde, öğrencilere güvenlik tedbiri almaları konusunda uyarılar yapılmaktadır. Bu yüzden duyarlılık değerine de çok rastlanmıştır. "Birlikte tasarlayalım" adlı bölümlerde öğrencilerden uzun bir süreç boyunca özgün çalışmalar beklenmektedir. Bundan dolayı sabırlılık, bağımsız ve özgür düşünebilme değerlerine çok rastlanmaktadır.

Vatanseverlik, kültürel mirasa sahip çıkma, iyilik yapmak, bayrak sevgisi, duygudaşlık, diğerkâmlık, fedakârlık, dini değerler- inanç, şefkat -merhamet, aile birliğine önem verme, sevgi cesaret, hoşgörü değerleri beklenen sayıdadır. Bilimsel araştırmalarda ve "Uluğ Bey" okuma metninde bahsedilen bilim insanlarında Türk İslam dünyasına öncelik verildiği tespit edilmiştir. "Aşık Veysel Şatıroğlu", "Şerife Bacı" okuma metinlerinde milli değerler ve vatanseverlik, kültürel mirasa sahip çıkma, aile birliği, inanç değerleri ön plana çıkmaktadır. Bayrak sevgisi "Türk yıldızları savaş uçakları", "Türk gemisi" ve "Türk Kızılay" fotoğraflarında sembolize edilmiştir.

Değerler eğitiminde bireye kazandırılmak istenen saygı, nazik olmak, doğruluk- dürüstlük, adalet ve alçakgönüllülük gibi değerlere çok az sayıda yer verilmiştir. Selamlaşma ve misafirperverlik değerlerine ise rastlanmamıştır.

Fen Bilimleri 6. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu C Yayını Ders Kitabında Tespit Edilen Değerlere Ait Bulgular

Fen bilimleri 6. sınıf C yayını ders kitabı içinde yer alan bölümler dikkate alınarak ayrıntılı bir biçimde incelenmiş ve kitap içerisinde yer alan görseller de incelemeye alınmıştır. Bu incelemelere göre elde edilen değerler ve tekrarlanma sıklıkları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Fen Bilimleri 6. Sınıf C Yayını Ders Kitabı Değerleri ve Frekansları

Sıra	Değerler	f	Sıra	Değerler	f
1	Sorumluluk	100	14	Sabırlılık	8
2	Duyarlılık	74	15	Bayrak sevgisi	8
3	Çalışkanlık	73	16	Duygudaşlık (empati)	6
4	Yardımlaşma- dayanışma	60	17	Kültürel mirasa sahip çıkma	6
5	Bağımsız ve özgür düşünebilme	25	18	Aile birliğine önem verme	6
6	Vatanseverlik	20	19	Adil olma- adalet	5
7	Milli Değerler	18	20	Nazik olmak	5
8	Hoşgörü	14	21	Saygı	4
9	İyilik yapmak	12	22	Dini değerler -inanç	4
10	Diğerkâmlık	10	23	Doğruluk – dürüstlük	3
11	Fedakârlık	10	24	Alçakgönüllülük	1
12	Sevgi	10	25	Cesaret	1
13	Şefkat- merhamet	9			
Toplam					492

Tablo 6.'e göre Fen Bilimleri 6. Sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu C yayını ders kitabında deney yapalım ve fen, mühendislik, girişimcilik bölümleri öğrenciler tarafından ve genellikle grup çalışması şeklinde yapılması beklenmektedir. Bu sebeple sorumluluk, duyarlılık, çalışkanlık ve yardımlaşma- dayanışma değerleri en çok yer verilen değerlerdendir. Ayrıca bu bölümlerde öğrenciler güvenlik tedbirleri açısından uyarılmakta ve duyarlılık değerine vurgu yapılmaktadır. Araştıralım, mühendislik tasarımı bölümlerinde öğrencilerden uzun bir süreç boyunca özgün çalışmalar beklenmektedir. Bu bölümlerde sabırlılık, bağımsız ve özgür düşünebilme değerleri üzerinde durulmuştur.

Vatanseverlik, milli değerler, hoşgörü, iyilik yapmak, diğerkamlık, fedakârlık, sevgi, şefkat- merhamet, sabırlılık, bayrak sevgisi değerleri orta seviyede görülmüştür. Kitap içinde yer alan Türk bayrağı görsellerinde bayrak sevgisi, milli değerler ve vatanseverliğe vurgu yapılmıştır. Kan ve organ bağışi konusunda ve engelli birey fotoğraflarında fedakârlık, diğerkamlık, duyarlılık ve sorumluluk değerleri üzerinde durulmuştur.

Duygudaşlık, kültürel mirasa sahip çıkma, aile birliğine önem verme, adil olma- adalet, nazik olmak, saygı, dini değerler- inanç, doğruluk- dürüstlük, alçakgönüllülük, cesaret değerlerine çok az oranda görülmektedir. Kültürel mirasa sahip çıkma ve dini değerlere bazı konularda yer alan görseller dışında pek rastlanmamıştır. Kitapta Türk İslam dünyasında ait bilim insanlarından örneklere çok az yerde bahsedilmiştir. Bunun aksine dünya çapında bilimsel çalışmaları olan bilim insanlarından birçok bölümde yer verilmiştir. Misafirperverlik ve selamlaşma değerlerine ise kitapta rastlanmamıştır.

Fen Bilimleri 7. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu A Yayını Ders Kitabında Tespit Edilen Değerlere Ait Bulgular

Fen bilimleri 7. sınıf A yayını ders kitabı içinde yer alan bölümler dikkate alınarak ayrıntılı bir biçimde incelenmiş ve kitap içerisinde yer alan görseller de incelemeye alınmıştır. Bu incelemelere göre elde edilen değerler ve tekrarlanma sıklıkları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7. Fen Bilimleri 7. Sınıf A Yayını Ders Kitabı Değerleri ve Frekansları

Sıra	Değerler	f	Sıra	Değerler	f
1	Sorumluluk	66	13	Saygı	8
2	Çalışkanlık	54	14	İyilik yapmak	8
3	Duyarlılık	50	15	Diğerkâmlık	8
4	Yardımlaşma- dayanışma	29	16	Fedakârlık	8
5	Bağımsız ve özgür düşünebilme	26	17	Hoşgörü	7
6	Vatanseverlik	17	18	Adil olma- adalet	7
7	Aile birliğine önem verme	15	19	Duygudaşlık (empati)	7
8	Milli Değerler	13	20	Dini değerler -inanç	6
9	Kültürel mirasa sahip çıkma	13	21	Nazik olmak	4
10	Sevgi	13	22	Doğruluk – dürüstlük	3
11	Şefkat- merhamet	10	23	Bayrak sevgisi	2
12	Sabırlılık	9	24	Selamlaşma	1
Toplam					384

Tablo 7'ye göre fen bilimleri 7. sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu A yayını ders kitabında etkinlik, araştırılma- tartışılma, araştırılma sunalım, model tasarımı bölümleri öğrenciler tarafından yapılması beklenmektedir. Bu sebeple sorumluluk ve çalışkanlık değerleri en çok yer verilen değerlerdendir. Ayrıca deney ve etkinlikleri öğrencilerin uygulaması beklendiğinden bu bölümlerde güvenlik tedbirleri bulunmaktadır. Buna bağlı olarak duyarlılık değerine çok rastlanmıştır. Model tasarımı adlı bölümlerde öğrencilerden uzun bir süreç boyunca özgün çalışmalar beklenmektedir. Bundan dolayı bağımsız ve özgür düşünebilme değeri beklenen sayıdadır. Farklı bölüm ve resimlerde vatanseverlik, aile birliğine önem verme, milli değerler, kültürel mirasa sahip çıkma, sevgi, şefkat- merhamet, sabırlılık, saygı, iyilik yapmak, diğerkâmlık, fedakârlık, hoşgörü, adalet, duygudaşlık değerlerine orta seviyede rastlanmıştır.

Bazı konularda verilen görseller dikkat çekmektedir. Kuvvet, iş ve enerjisi konusunda verilen engelli birey görseli duyarlılık değerine vurgu yapmaktadır. Canlıların dünyası ile ilgili verilen görsellerde aile birliği ve şefkat- merhamet değerlerine vurgu yapılmıştır. Geri dönüşüm konusunda duyarlılık, sorumluluk, kültürel mirasa sahip çıkma, yardımlaşma- dayanışma, vatanseverlik ve milli değerler konusuna vurgu yapılmıştır.

Dini değerler, nazik olmak, doğruluk-dürüstlük, bayrak sevgisi, selamlaşma değerleri kitapta çok az yerde görülmüştür. Cesaret, misafirperverlik, selamlaşma değerlerine rastlanmamıştır. Kuvvet, iş ve enerji konusunda yemek taşıyan garson görselinin ise bizim kültürümüze ait olmadığı görülmüştür.

Fen Bilimleri 7. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu D Yayını Ders Kitabında Tespit Edilen Değerlere Ait Bulgular

Fen bilimleri 7. sınıf D yayını ders kitabı içinde yer alan bölümler dikkate alınarak ayrıntılı bir biçimde incelenmiş ve kitap içerisinde yer alan görseller de incelemeye alınmıştır. Bu incelemelere göre elde edilen değerler ve tekrarlıma sıklıkları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. Fen Bilimleri 7. Sınıf D Yayını Ders Kitabı Değerler ve Frekansları

Sıra	Değerler	f	Sıra	Değerler	f
1	Sorumluluk	78	13	Diğerkâmlık	11
2	Çalışkanlık	69	14	Fedakârlık	10
3	Duyarlılık	54	15	Hoşgörü	9
4	Bağımsız ve özgür düşünebilme	30	16	İyilik yapmak	9
5	Vatanseverlik	26	17	Saygı	8
6	Sabırlılık	23	18	Dini değerler -inanç	8
7	Yardımlaşma- dayanışma	20	19	Bayrak sevgisi	4
8	Şefkat- merhamet	19	20	Nazik olmak	3
9	Milli Değerler	17	21	Duygudaşlık (empati)	2
10	Sevgi	17	22	Adil olma- adalet	2
11	Kültürel mirasa sahip çıkma	16	23	Doğruluk – dürüstlük	2
12	Aile birliğine önem verme	16	24		
Toplam					453

Tablo 8'e göre fen bilimleri 7. Sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu D yayını ders kitabında fen atölyesi bölümleri öğrenciler tarafından yapılması beklenmektedir. Bu sebeple sorumluluk, çalışkanlık değerleri en çok yer verilen değerlerdendir. Ayrıca fen atölyesi etkinlik ve deneylerinde öğrenciler güvenlik tedbirleri açısından uyarılmaktadır. Buna bağlı olarak duyarlılık değeri de çok görülmektedir. Mühendislik tasarımı ve araştırma bölümlerinde öğrencilerden uzun bir süreç boyunca özgün çalışmalar beklenmektedir. Bu bölümlerde sabırlılık, bağımsız ve özgür düşünebilme değerleri üzerinde durulmuştur.

Bireylere kazandırılması hedeflenen yardımlaşma- dayanışma, şefkat- merhamet, milli değerler, sevgi, kültürel mirasa sahip çıkma, aile birliğine önem verme, diğerkamlık, fedakârlık, hoşgörü, iyilik yapmak, saygı, dini değer ve inançlar orta seviyede yer almaktadır. Uzay araştırmalarında Türkiye'nin yaptığı çalışmalarda hakkında bilgi verilmiş, batılı ve Türk İslam bilim insanlarından bahsedilmiştir. Bu bölümlerde vatanseverlik, kültürel mirasa sahip çıkma ve milli değerlere vurgu yapılmıştır. Kitabın devam eden ünitelerinde de yine Türk İslam dünyasında bilim insanlarından örnekler dikkat çekmektedir.

Kitapta yer alan görsellerle duyarlılık, aile birliği, sevgi, şefkat- merhamet ve dini değerlere vurgu yapılmaktadır. Türk İslam dünyasından bilim insanlarına beklenenden daha fazla yer verildiği tespit edilmiştir. Bireylere kazandırılması hedeflenen selamlaşma, alçakgönüllülük, cesaret ve misafirperverlik değerleri ise kitapta rastlanmamaktadır.

Fen Bilimleri 8. Sınıf Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu E Yayını Ders Kitabında Tespit Edilen Değerlere Ait Bulgular

Fen bilimleri 8. sınıf E yayını ders kitabı içinde yer alan bölümler dikkate alınarak ayrıntılı bir biçimde incelenmiş ve kitap içerisinde yer alan görseller de incelemeye alınmıştır. Bu incelemelere göre elde edilen değerler ve tekrarlanma sıklıkları Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9. Fen Bilimleri 8. sınıf E Yayını Ders Kitabı Değerleri ve Frekansları

Sıra	Değerler	f	Sıra	Değerler	f
1	Duyarlılık	84	13	Dini değerler -inanç	12
2	Sorumluluk	80	14	Doğruluk – dürüstlük	10
3	Çalışkanlık	63	15	Sabırlılık	9
4	Yardımlaşma- dayanışma	45	16	Sevgi	9
5	Vatanseverlik	35	17	Adil olma- adalet	9
6	Milli Değerler	26	18	Duygudaşlık (empati)	8
7	Kültürel mirasa sahip çıkma	18	19	Hoşgörü	8
8	İyilik yapmak	18	20	Şefkat- merhamet	7
9	Bağımsız ve özgür düşünebilme	17	21	Nazik olmak	7
10	Aile birliğine önem verme	14	22	Bayrak sevgisi	5
11	Saygı	14	23	Diğerkâmlık	3
12	Fedakârlık	12	24	Selamlaşma	1
Toplam					514

Tablo 9'a göre fen bilimleri 8. Sınıf ortaokul ve imam hatip ortaokulu E yayını ders kitabında deney, etkinlik, araştırılma- sunalım bölümleri öğrenciler tarafından ve genellikle grup çalışması şeklinde yapılması beklenmektedir. Bu sebeple sorumluluk, çalışkanlık ve yardımlaşma- dayanışma değerleri en çok yer verilen değerlerdendir. Ayrıca deney ve etkinlikleri öğrencilerin uygulaması beklendiğinden bu bölümlerde güvenlik tedbirleri bulunmaktadır. Buna bağlı olarak duyarlılık değerine çok rastlanmıştır.

Türkiye'de genetik mühendisliği ve biyoteknoloji, kimya endüstrisi, asit yağmurları, küresel iklim değişikliği, sürdürülebilir kalkınma, geri dönüşüm, elektrik enerjisinin üretimi, enerji verimliliği konularında milli değerler, vatanseverlik değeri ön plana çıkmaktadır. Besin zinciri ve enerji akışı, halk dilinde asitler bazlar, sürdürülebilir kalkınma, geri dönüşüm konularında ve Van kedisi, menemen gibi fotoğraflarda kültürel mirasımıza sahip çıkma değeri vurgulanmıştır. Özellikle proje görevlerinde ve bilimin öncüleri metinlerinde bağımsız ve özgür düşünebilme değerleri beklenen sayıdadır. Farklı bölüm ve resimlerde aile birliğine önem verme, iyilik yapmak, saygı, fedakârlık, dini inanç ve değerler, doğruluk- dürüstlük, sevgi, sabırlılık, adil olma, duygudaşlık, hoşgörü, şefkat- merhamet, nazik olmak değerleri tespit edilmiştir.

Değerler eğitiminde bireye kazandırılmak istenen bayrak sevgisi, diğerkamlık, selamlaşma gibi değerlere çok az sayıda yer verilmiştir. Bayrak sevgisi değeri göndere çekilen Türk bayrağı fotoğraf ve çizimlerinde tespit edilmiş ancak metin ve konu anlatımlarında bu değere yer verilmemiştir. Alçakgönüllülük, misafirperverlik ve cesaret değerlerine ise rastlanmamıştır.

Bilimin öncüleri metinlerinde Türk İslam dünyasında ait bilim insanlarından örnekler yer almamaktadır. Bunun aksine bu bölümlerde dünya çapında bilimsel çalışmalarını yapan bilim insanlarından örneklere rastlanmıştır. DNA ve genetik kod ünitesinde ABD' de ye ait bir gazete haberi ve ABD vatandaşlarının yer aldığı bir fotoğraf görülmektedir. Ünitenin başlangıcında oldukça uzun bir haber metni olmasına rağmen, haber metni seçiminden dolayı bu bölümde bahsedilen herhangi bir değere rastlanmamıştır. Kitap içerisinde doğal yaşamı temsil eden çizimlerde ülkemize benzemeyen doğal ortamlara ve canlılara yer verildiği görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ortaokul ve imam hatip ortaokullarında okutulan fen bilimleri 5, 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında; milli değerler ve hoşgörü, duyarlılık, sorumluluk, sabırlılık, saygı, sevgi, adil olma, aile birliğine önem verme, alçakgönüllülük, bağımsız ve özgür düşünebilme, cesaret, dini değer ve inanç, çalışkanlık, doğruluk- dürüstlük, duygudaşlık (empati), fedakârlık, iyilik yapmak, kültürel mirasa sahip çıkma, misafirperverlik, nazik olmak, selamlaşma, şefkat-merhamet, vatanseverlik, bayrak sevgisi, yardımlaşma-dayanışma, diğerkamlık, değerlerinin sıklık düzeyi incelenmiştir.

Bulgulara göre ders kitaplarında bulunan değerlerin yüksekten düşüğe doğru sıralaması: sorumluluk (596), çalışkanlık (498), duyarlılık (483), yardımlaşma-dayanışma (288), bağımsız ve özgür düşünebilme (197), vatanseverlik (181), milli değerler (153), kültürel mirasa sahip çıkma (129), sabırlılık (114), iyilik yapmak (87), sevgi (74), şefkat- merhamet (69), fedakarlık (69), aile birliğine önem verme (68), diğerkamlık (68), hoşgörü (64), duygudaşlık (57) (empati), saygı (55), dini değerler ve inanç (48), bayrak sevgisi (47), adil olma- adalet (32), nazik olmak (28), doğruluk- dürüstlük (23), cesaret (13), alçakgönüllülük

(3) ve selamlaşmadır (3). İncelemeye alınan ders kitaplarında misafirperverlik değerine rastlanmamıştır.

Aktaş ve Bozdoğan (2016)'ın fen bilimleri dersi "İnsan ve Çevre" ünitesiyle bütünleştirilmiş etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin merhamet değerini kazanmalarına etkisi üzerine yaptıkları araştırmanın sonucunda deney grubu ile yapılan etkinliklerin öğrencilerin merhamet değerini olumlu yönde geliştirdiği görülmüştür. Aslan (2007), Sezer (2008), Çelik (2010) yapmış oldukları çalışmalarda öğretmenlerin en fazla kazandırmak istedikleri değer sorumluluk değeri olduğunu tespit etmişlerdir. Değer eğitimi açısından bir değer üzerinde çok fazla durulup diğer değerleri ihmal etmenin çok da istenilen bir durum olmadığını söylemişlerdir.

Gündüz ve Bağcı (2019)'nın fen bilimleri öğretmenlerinin kök değerler hakkındaki farkındalıkları ve değerleri öğretme yöntemleri adlı araştırmasında programda belli değer üzerinde çok fazla durulduğundan bahsetmektedir. Kazanımlarda öğrencilere verilmek istenen en önemli değer de sorumluluk değeri olduğunu tespit etmiştir. Bu çalışmada elde ettiğimiz verilerde de en çok sorumluluk değerine rastlandığından araştırma bulguları birbiri ile örtüşmektedir. Bu bulgular eğitsel açıdan arzu edilen bir durum olmakla birlikte, değer eğitimi açısından ise üç-dört değer üzerinde çok fazla durulup diğer değerleri arka planda bırakmak çok da istenilen bir durum değildir. Çünkü bütün değerler birbiri ile ilişkilidir ve birbirinden etkilenmektedir.

Son yıllarda ülkemizde de değerler eğitimi daha çok önemsenmeye başlamış ancak görüyoruz ki ders kitaplarında daha çok kök değerler adı altında belirtilen değerlere yoğunlaşmaktadır. Kitapları öğretmenlere bir rehber olarak düşünürsek veya öğrencilere değerlerin aktarımı konusunda bir aracı kabul edersek öğretmenler de kitaplarda yer alan değerlerin dışına çıkamamaktadır. Oysaki bizim kültürümüze ait bu kök değerlerin dışında birçok değerimizden bahsedebiliriz. Hal böyle olunca eğitimciler de kültürümüze ait değerleri öğrencilere aktarabilecekken göz ardı edebilir. Bu kısır döngü; ders kitaplarında ihmal edilen milli, manevi, dini ve kültürel değerlerimize daha çok yer verildikçe aşılabilir.

Araştırma sonucunda değerlerin dağılımları arasında büyük farklar bulunduğunu görmekteyiz. Bu durum değerlerin bir plan dahilinde veya sistematik olarak verilmediğini göstermektedir. Ayrıca değerlerin konular arasında da eşit dağılmadığı görülmektedir. Topbaş (2019) da yaptığı çalışmada değerler eğitimi yaklaşımıyla 6. sınıf Türkçe ders kitaplarını incelemiş ve değer dağılımları arasında bu kadar fark olmasını kitabın değer odaklı hazırlanmaması ile ilişkilendirmiştir. Laçın-Şimşek (2004)'ün değerler eğitimi dergisinde yayınlanan Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarına göre çevre eğitiminde etik ve estetik değerler adlı çalışmasında ders kitaplarının iç kontrolü oluşturmak ve değerlere dayanmak bakımından yetersiz kaldığını söylemiştir. Bu bağlamda Laçın-Şimşek (2004)'ün görüşleri yapılan çalışmayı destekler niteliktedir. Hazırlanan programlarda sadece bilgi kazanımına öncelik verilmemeli ve programlar öğrenilen bilgiyi uygulamaya dökebilecek ilgi, tutum ve bilinci de içermelidir.

Fen bilimleri dersi öğretim programlarının doğrultusunda öğrencilerin deney ve etkinlikler yaptığı ve bunları yaparken de grup çalışmasının çok kullanıldığı bir derstir. Bununla birlikte fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamalarına bağlı olarak öğrencilerin proje tasarımları yapması hedeflenir. Bu özelliğinden dolayı ders kitaplarında fen bilimleri alanı ile doğrudan ilişkili olan sorumluluk, duyarlılık, çalışkanlık, bağımsız ve özgür düşünebilme, yardımlaşma- dayanışma değerlerine yoğunluk verilir. Ancak bu alanlar diğer

değerleri de içerebilecek kadar geniş bir yelpazeye sahiptir. Bu yüzden dört- beş değerle sınırlı kalmak yerine; fen bilimleri kitaplarında büyük bir alanı kapsayan etkinlik, deney, proje gibi bölümlerde daha fazla değere yer vermek mümkündür. Ayrıca incelenen yedi farklı kitapta değerlerin toplam sayıları arasında da farklar bulunmaktadır. Bu kitaplar arasında 636 sayı ile en fazla değer fen bilimleri 6. sınıf A yayında bulunmaktadır. 384 değer sayısı ile ise en az fen bilimleri 7. sınıf A yayını ders kitabında değer bulunmaktadır. Bu da gösteriyor ki aynı yayına ait farklı sınıf kademelerindeki ders kitaplarında değerlerin bulunma oranında uyumsuzluk vardır. İnsanlar arası ilişkilerde hoşgörü, alçakgönüllülük, selamlaşma, doğruluk- dürüstlük ve nazik olmak, saygı, misafirperverlik değerlerinin etkisi çoktur. İncelenen kitaplarda bu değerlere ya örtük bir şekilde çok az yer verilmiş ya da hiç rastlanmamıştır. Aslında bu değerler diğer toplumlarda olduğu gibi Türk toplumunda da eski çağlardan bu yana önemli görülmüştür. Klasik eğitim anlayışımızda da ahlaki değerlerin kavratılması üzerinde çokça durulmuştur. Yunus Emre'nin "Girdim ilim meclisine, eyledim kıldım talep/ Dediler ilim geride illa edep illa edep." ifadesinde olduğu gibi bireylerin dini, ahlaki ve kültürel değerlerimizi tam anlamıyla içselleştirmesini sağlayabilirsek şüphesiz bunun devamında ilim peşi sıra gelecektir. Bununla birlikte Ahmet Yesevi, Mevlâna ve Hacı Bektaş Veli'nin değerler anlamındaki öğretileri göz ardı edilemez. Ahmet Yesevi'nin öğretileriyle başlayan, gelişen ve Anadolu'ya taşınan hoşgörü Mevlana, Hacı Bektaş Veli ve Yunus Emre ile sağlam temeller üzerine oturtulmuştur. Mevlana, Hacı Bektaş Veli ve Yunus Emre insanlara sonsuz bir sevgiyle kucak açmış, farklılıkları bir zenginlik kaynağı olarak görmüş ve yüzyıllar boyunca Türk toplumuna hoşgörüyü aktararak Türk milletinin gönlünü kazanmışlardır (Kolaç, 2010). Mevlana'nın sevgi, hoşgörü gibi değerler üzerine söyledikleri sadece Türk halkının değil, çeşitli kültürlerden gelen tüm dünya halklarının da ilgisini çekmiştir. Bu öğretiler ile tüm insanlığı hoşgörü ile kucaklayarak, yol gösterici olmuştur (Yeniterzi, 1997). Hacı Bektaş Veli ise dünyada yaşanan savaş ve kavgaların sebebini insani değerlerden yoksunluğa, hoşgörüsüzlük, bencillik, gurur, kibir, haset gibi olumsuz duygulara bağlamıştır. Ayrıca "Gelin canlar bir olalım, diri olalım." sözüyle insanları birlik ve beraberliğe davet ederek yardımlaşma ve dayanışma değerine vurgu yapmıştır (Kolaç, 2010, s. 93-208). Değerler eğitimi anlamında yüklü bir kültürel birikime sahip olduğumuzu yukarıda bahsi geçen Türk İslam düşünürlerinin öğretilerin de yoğun bir şekilde görmekteyiz. Durum böyle iken ders kitaplarında onların öğretilerine daha çok yer vermek, fen bilimleri öğretimini bu öğretilerle harmanlamak öğrencilerimize değerlerin aktarılmasında büyük katkı sağlayacaktır. Fen bilimleri ders kitapları okuma metinleri ve görseller yönünden de ayrıca incelendiğinde; kitaplarda engelli bireylere karşı duyarlı, hoşgörülü ve sorumlu olma değerlerine rastlamaktayız. Bu değerler öğrencilerde farkındalık yaratılması açısından önemlidir. Bununla birlikte metinlerde ve görsellerde; vatanseverlik, kültürel mirasa sahip çıkma, milli ve dini değerler ile ilişkili olan Türk İslam bilim dünyasından örnekler yer verildiği görülmektedir. Ancak incelenen yayınlarda bu örnekler eşit oranda dağılmamaktadır. Fen bilimleri 5. ve 6. sınıf A yayını, 7. sınıf D yayını ders kitaplarında Türk İslam bilim dünyasına daha çok yer verilirken 5. sınıf B yayını, 6. sınıf C yayını, 7. sınıf A yayını, 8. sınıf E yayını fen bilimleri ders kitaplarında ise bunun göz ardı edilmektedir. Bu kitaplarda da Türk İslam Dünyasından bilim insanlarının veya ulusal kahramanların hayat hikayelerine yer verilirse kültürel, milli ve manevi değerlerin aktarımı daha kolay ve verimli olacaktır. İncelenen ders kitaplarında yer alan birtakım görseller ve metinlerin kültürümüze ve ülkemize ait değerlere çok yabancı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca canlılar ve doğa ile ilgili görsellerde de yakın çevreden uzak örnekler rastlanmıştır. Bilim evrenseldir ancak eğitimin yakından uzağa ve bilinenden

bilinmeyene ilkesi bu noktada göz ardı edilmemelidir. Yakın çevreye, kendi kültürümüze, değer ve inançlarımıza öncelik ve yoğunluk vermek değerler aktarımı açısından önemlidir. Bizim değerlerimizi, kültürümüzü, inancımızı, Türk İslam düşünürlerimizi ve bilim insanlarımızı kitap sayfalarında üstü kapalı vermek yerine; öğrencinin kitap sayfalarını araladığında kendi kültürünü benimseyeceği şekilde vermek daha anlamlı olacaktır. Bu şekilde kitaplar öğretmene değerler eğitiminde yol gösterecektir. Ders kitapları değerler eğitiminin başarısında önemli bir etkidir. Değerler eğitimi açısından ders kitaplarının ne kadar önemli olduğu göz ardı edilemez bir gerçektir. İncelemeye alınan ders kitaplarının bazılarında ülkemizin geliştirdiği teknolojik yeniliklere yer verildiği görülmektedir. Bu teknolojik gelişmeler öğrencilere vatanseverlik, bayrak sevgisi ve milli değerlerimizi aktarma konusunda bir köprü görevi görmektedir. Bu açıdan düşündüğümüzde sadece belli başlı yerlerde bu örnekleri görmektense tüm kitaplar da teknolojik başarılarımıza daha fazla yer vermek mümkündür. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda, fen bilimleri ders kitaplarında değerler açısından inceleme yapacaklara ve fen bilimlerinde değerlerin aktarılmasını önemseyen eğitimcilere çeşitli öneriler getirilmiş ve bu önerilere aşağıda yer verilmiştir.

- Ders kitaplarında belli başlı değerler üzerinde durmak yerine tüm değerler kitap içerisine eşit oranda dağıtılabilir.
- Fen biliminin doğa bilimleri olarak ifade edilen, daha çok sayısal alana yönelik olan, gözleme ve deneye dayalı; değerlere uzak bir ders olduğu düşüncesinin ortadan kaldırılabilmesi için çalışmalar yapılabilir.
- Ders kitaplarında metin ve görsel seçilirken bunların milli, manevi, kültürel değerlerimizi aktarmaya uygun olup olmadığına dikkat edilmelidir.
- Fen bilimleri ders kitapları biraz daha eğitimcilerin değerleri hissedebileceği şekilde düzenlenebilir. Evrensel kabul edilen değerlerle sınırlı kalmak yerine bizim kültürümüze, milli ve manevi değerlerimize, Türk İslam düşünürlerimize ve bilim insanlarımıza öncelik verilerek bu değerleri eğitimcilerin de içselleştirmesi sağlanabilir.
- Alçakgönüllülük, hoşgörü, selamlaşma, doğruluk- dürüstlük, cesaret, nazik olmak, misafirperverlik değerleri insanlar arası ilişkilerin iyi yürütülmesinde ve Türk toplumunda oldukça önemlidir. Bu bağlamda ders kitaplarında bahsi geçen değerlere daha çok yer verilmeli ve kültürel mirasımız olan Mevlâna, Ahmet Yesevi, Yunus Emre, Hacı Bektaş Veli gibi büyük düşünürlerin öğretilerinden faydalanılmalıdır.
- Fen bilimleri dersi teknolojiyi de içine alan bir derstir. Bu özelliği dikkate alındığında ders kitaplarında ülkemizin geliştirdiği teknolojik yeniliklere daha çok yer verilmelidir. Böylece öğrencilere vatanseverlik, bayrak sevgisi ve milli değerler daha kolay aktarılacaktır.
- Fen bilimlerinde bilim insanlarının eğitime katkısı tartışılmaz bir gerçektir. Bu bağlamda ders kitaplarında bilim insanlarının hayat hikayelerine daha çok yer verilmelidir. Bunu gerçekleştirirken yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene ilkesi ön planda tutularak Türk İslam dünyasından bilim insanlarına öncelik verilmelidir.
- Toplumun ihtiyaçları değiştikçe değerler de değiştiğinden dolayı ders kitapları güncel tutulmalıdır.
- Yayınevleri tarafından basılan fen bilimleri ders kitapları, Talim Terbiye Kurulu uzmanları tarafından, özellikle değerler odaklı incelenmelidir.

- Fen bilimleri dersine değerler eğitiminin ilk kez 2018 yılında girmiş olması henüz bu dersle değerlerin uyumu noktasında sorunların ortaya çıkabileceğine işaret etmektedir. Bu bağlamda bu uyum sorununu en aza indirecek şekilde ders kitapları yeniden düzenlenmelidir.
- Fen bilimleri dersi doğa ve çevre ile iç içe olan bir derstir. Bu açıdan doğal yaşamı temsil eden görsellerde yakından uzağa ve bilinenden bilinmeyene ilkesi dikkate alınarak yakın çevreden örneklerle öncelik verilmelidir. Bu durum kültürel mirasa sahip çıkma, vatanseverlik değerlerinin ön plana çıkması açısından önemlidir.
- İncelemeye alınan ders kitaplarının bazı bölümlerinde engelli bireylerle ilgili görseller ve okuma metinleri tespit edilmiştir. Ancak bu yeterli değildir. Duyarlılık, sorumluluk, şefkat- merhamet, fedakârlık, hoşgörü, sevgi, saygı, diğerkamalık, duygudaşlık değerlerinin aktarılması için daha fazla görsele ve metne yer verilmelidir.
- Fen bilimleri ders kitaplarında dini değer ve inançlara yönelik birtakım görseller karşımıza çıkmaktadır. Çoğunluğun İslamiyeti kabul ettiği bir ülkede bu değerlere ders kitaplarında daha fazla yer verilmesi beklenmektedir.

KAYNAKÇA

- Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedeki gerçekteleşme derecesinin değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aktaş, Z., & Bozdoğan, A. E. (2016). Fen bilimleri dersi "İnsan ve Çevre" ünitesiyle bütünleştirilmiş etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin merhamet değerini kazanmalarına etkisi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 39-57.
- Allchin, D. (1999). "Values in Science: An Educational Perspective", *Science&Education*, 8(1), 1-12.
- Akdemir, A., & Çetin-Atasoy, D. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri ders kitabı 7. sınıf*. Kalkan, H. (Ed.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, <https://www.eba.gov.tr/>, (ET: 09.03.2023).
- Akter, S., Arslan, H. B., & Şimşek, M. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri ders kitabı 5. sınıf*. M. Taş, A. E. Bozdoğan, & A. Tekbıyık (Ed.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, <https://www.eba.gov.tr/>, (ET: 07.03.2023).
- Aslan, R. (2007). *Öğretmen görüşlerine göre ilköğretim birinci basamaktaki öğrencilerin temel bilgi, beceri ve değerler kazanma düzeyleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Aydın, M. Z., & Akyol Gürler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Bilgin, N. (1995). *Sosyal psikolojide yöntem ve pratik çalışmalar*. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Bolat, Y. (2016). Sosyal değerleri ve değerler eğitimi anlamak. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 4(29), 322-348.
- Bozkurt, E. (2021). Karakter eğitimi ve değerler eğitimi ile ilgili temel kavramlar. İçinde B. Özer (Ed.), *Karakter ve değerler eğitimi* (ss. 3-5). Ankara: Pegem Akademi.
- Bulach, C. R., & Butler, J. D. (2002). The occurrence of behaviors associated with sixteen character values. *The Journal of Humanistic Counseling, Education and Development*, 41(2), 200-214.

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cesur, S., Bayad, A., Yılmaz, O., & Beyza, T. (2018). Bir değerler skalasının geliştirilmesi ve bu skalanın politik ve dini yönelimle ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 401-420.
- Çakıroğlu, A. E. (2013). *Değerler eğitiminde korku kültürünün etkisi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Çelik, F. (2010). *Beşinci sınıf sosyal bilgiler programında sorumluluk, estetik ve doğal çevreye duyarlılık değerlerinin kazandırılmasına ilişkin öğrenci ve öğretmen görüşleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Çepni, S., & Bacanak, A. (2002, May). A study on determining mathematics student teachers' scientific literacy. education: Changing times, changing needs. First International Conference on Education, Faculty of Education Eastern Mediterranean University, Gazimagusa, Turkish Republic of Northern Cyprus.
- Çepni, S., Bacanak, A., & Küçük, M. (2003). Fen eğitiminin amaçlarında değişen değerler: Fen-teknoloji-toplum. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 1(4), 7-29.
- Çiğdem, C., Balçık-Minoğlu, G., & Karaca Ö. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri ders kitabı 6. sınıf*. Kibar, F.S. (Ed.) Ankara: Sevgi Yayınları, <https://www.eba.gov.tr/>, (ET: 08.03.2023).
- De Boer, G. E. (2000). Scientific literacy: Another look at its historical and contemporary meanings and its relationship to science education reform. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 37(6), 582-601.
- Demirçalı, S., & Alkan B. (2021). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri ders kitabı 6. sınıf*. Sevim S. (Ed.). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları, <https://www.eba.gov.tr/>, (ET: 08.03.2023).
- Deniz, K., & Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 244-255.9
- Doğan, B., & Gülüşen, A. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102.
- Gezer, İ. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri ders kitabı 7. sınıf*. Ankara: Aydın Yayıncılık. <https://www.eba.gov.tr/>, (ET: 09.03.2023).
- Gök, F. (2003). Vatandaşlık ve insan hakları eğitimi ders kitapları. İçinde B. Çotuksöken, A. Erzan, & O. Silier (Ed.). *Ders kitaplarında insan hakları: Tarama sonuçları* (ss.158-171), İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Gündüz, M., & Bağcı, M. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin kök değerler hakkındaki farkındalıkları ve değerleri öğretme yöntemleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi*, 5(2), 184-197.
- Halstead, J. M., & Taylor, M. J. (1996). *Values in education and education in values*. Bristol: Falmer Press.
- Hançerlioğlu, O. (2005). *Felsefe ansiklopedisi kavramlar ve akımlar*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hobson, A. (2001). Teaching relevant science for scientific literacy: Adding cultural context to the sciences. *Journal of College Science Teaching*, 30(4), 238-243.
- Kağıtçıbaşı, Ç., & Kuşdil, M. E. (2000). Türk öğretmenlerinin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45), 59-80.
- Karatay, H. (2011). Karakter eğitiminde edebi eserlerin kullanımı. *Electronic Turkish Studies*, 6(1), 1449-1454.

- Kırmızı, F. S. (2014). 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 217-259.
- Kolaç, E. (2010). Hacı Bektaş Veli, Mevlâna ve Yunus felsefesiyle Türkçe derslerinde değerler ve hoşgörü eğitimi. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, (55), 193-208.
- Laçın-Şimşek, C. (2004). Fen bilgisi öğretim programı ve ders kitaplarına göre çevre eğitiminde etik ve estetik değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 2(7), 127-146.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2017). *Fen bilimleri dersi taslak öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- MEB [Millî Eğitim Bakanlığı]. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- NCERT (2000). National Curriculum Framework for School Education, www.ncert.nic.in, (ET: 05.03.2023).
- Özkan, R. (2010). Türk eğitim sisteminde himayeci değerler: İlköğretim ders kitapları örneği. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(1), 1124-1141.
- Rye, J. A., & Dana, T. M. (1997). Teaching beliefs and practices of a research scientist faculty member engaged in science-technology-society (STS) instruction. *Electronic Journal of Science Education*, 1(4).
- Schwartz, S. H. (1994). Are there universal aspects in the structure and contents of human values? *Journal of Social Issues*, 50(4), 19-45.
- Sezer, T. (2008). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde sorumluluk değerinin öğretimine ilişkin öğretmen görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Sınav, Ö. (2018). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri ders kitabı 5. sınıf*. Ankara: SDR Dikey Yayıncılık, <https://www.eba.gov.tr/>, (ET: 06.03.2023).
- Superka, D. P., Ahrens, C., Hedstrom, J.E., Ford, L. J., & Johnson, P. L. (1976). *Values education sourcebook: Conceptual approaches, materials analyses, and an annotated bibliography*. Colorado: Social Science Education Consortium, Inc.
- Tanrıöver, H, Uğur (2003). Ders kitaplarında cinsiyet ayrımcılığı. İçinde B. Çotuksöken, A. Erzan, & O. Silier (Ed.). *Ders kitaplarında insan hakları: Tarama sonuçları* (ss.106-122). İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Taymur, Z. A. (2015). *İlkokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma, Batman il örneği* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Topbaş, G. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitabının değerler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254.
- Wang, C. H., & Tsai, H. H. (1994). Promoting open-ended thinking on the STS topic: "Detergent". *Mathematics, Science, Technology Education*, 4(1), 37-47.
- Wilder, S.M. (1997). *Teachers' beliefs about scientific literacy and their implementation through curriculum changes* [Unpublished Master's Thesis]. Ohio State University.
- Yaman, E. (2012). *Değerler eğitimi, eğitimde yeni ufuklar*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yeniterzi, E. (1997). *Mevlâna Celalettin Rumi*. Ankara: Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- Yiğit, E. (2022). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu fen bilimleri ders kitabı 8. sınıf*. Ankara: Adım Adım Matbaa Yayıncılık. <https://www.eba.gov.tr/>, (ET: 04.03.2023).

Okuma – Yazma Güçlüklerinin Giderilmesine Yönelik Çalışmaların Derinlemesine İncelenmesi (2000 – 2023 Dönemi)

Burak ÖNCÜ¹

Murat ŞAHİN²

Özet

Bu çalışmada Türkiye’de 2000-2023 yılları arasında ilkökul düzeyinde okuma ve yazma güçlüklerinin giderilmesine dönük çalışmaların bütüncül bir şekilde gözden geçirilmesi amaçlanmıştır. Bu araştırma için YÖK Tez Merkezi, Google Akademik (Google Scholar) ve ULAKBİM veri tabanlarında özel öğrenme güçlüğü, okuma güçlüğü, disleksi, akıcı okuma, yazma güçlüğü, yazma becerileri, yazma bozukluğu, disgrafi, yazma öğretimi, yazma müdahaleleri ve ilkökul anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmış ve araştırma ölçütlerini karşılayan 81 araştırma sistematik doküman analiziyle incelenmiştir. Araştırma sonuçları, okuma güçlüğüne ilişkin çalışmaların sayıca yazma güçlüğüne dönük çalışmalardan daha fazla olduğunu göstermiştir. Okuma ve yazma güçlüğüne ilişkin çalışmaların genellikle nitel araştırma yöntemleriyle yürütüldüğü tespit edilmiştir. Çalışmalarda uygulanan müdahalelerin, yöntem ve stratejilerin okuma ve yazma güçlüklerinin giderilmesinde genel olarak etkili olduğu saptanmıştır. Sonuç olarak okuma ve yazma güçlüklerinin giderilmesi noktasında yerel literatürün gelişmesi için disiplinlerarası çalışmalar başta olmak üzere bilimsel araştırmaların artması gerekmektedir. Ayrıca bu becerilerinin geliştirilmesine dönük sistematik, Türkçe’nin ortografik yapısına uygun, çok boyutlu müdahale programlarına ve belirli standartlara sahip veri toplama araçlarına ihtiyaç olduğu anlaşılmaktadır.

Anahtar Kelimeler

Okuma Güçlüğü

Disleksi

Akıcı Okuma

Yazma Güçlüğü

Disgrafi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.03.2023

Kabul Tarihi: 18.09.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1267300

¹ Dr., brkoncu01@gmail.com, 0000-0002-5706-0448

² Dr., Sınıf Öğretmeni, MEB, muratefe451@gmail.com, 0000-0001-8960-5636

In-Depth Examination of Studies on Eliminating Reading and Writing Difficulties (2000 – 2023 Period)

Abstract

This research aimed to review in a holistic manner the studies aimed at eliminating reading and writing difficulties at the primary school level in Turkey between 2000 and 2023. For this research, YÖK Thesis Center, Google Scholar (Google Scholar) and ULAKBİM databases were used with the keywords specific learning disability, reading disability, dyslexia, fluent reading, writing disability, writing skills, writing disorder, dysgraphia, writing teaching, writing interventions and primary school. A screening was conducted and 81 studies that met the research criteria were examined by systematic document analysis. Research results showed that studies on reading difficulties were more numerous than studies on writing difficulties. It has been determined that studies on reading and writing difficulties are generally conducted with qualitative research methods. It has been determined that the interventions, methods and strategies applied in the studies are generally effective in eliminating reading and writing difficulties. As a result, scientific research, especially interdisciplinary studies, needs to be increased in order to develop local literature in order to eliminate reading and writing difficulties. In addition, it is understood that there is a need for systematic, multi-dimensional intervention programs suitable for the orthographic structure of Turkish and data collection tools with certain standards to develop these skills.

Key words

Reading Difficulty
Dyslexia
Fluent Reading
Writing Difficulty
Dysgraphia

Makale Hakkında

Sending Date: 18.03.2023
Acceptance Date: 18.09.2023
Electronic Issue Date: 29.12.2023

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1267300

GİRİŞ

İnsan dilde ve dille yaşayan bir canlıdır. Başka bir deyişle duygularını, düşüncelerini, meşgalesini kelimelerle düzenler. Dünyasının temsil ve modellerini kelimelerle çizmeye çalışır. İnsanlığın yazılı kültüre geçiş yapması, dili anlama ve kullanma becerilerinin giderek önem kazanmasına neden olmuştur. Özellikle günümüz bilgi çağında okuma ve yazma bilgiye ulaşma, anlama ve kullanma noktasında anahtar bir beceri haline gelmiştir (Strickland, Boon ve Spencer, 2013). Nitekim alanyazındaki birçok çalışma da bu becerilerde yetkin olmanın önemini vurgulayarak bireyin erken dönemdeki okuma ve yazma becerilerinin gelecekteki akademik hayatının yanı sıra sosyal ve ekonomik yaşamını da şekillendirdiğini ortaya koymaktadır (Cunningham ve Stanovich, 1997; Stanovich, 2000).

Okuma yazma becerileri bireyin çevresiyle etkileşime girmesi ve bilgiye ulaşması bakımından önemli bir faktördür (Akyol, 2011). Bu bağlamda bireye okul yıllarında kazandırılacak becerilerin başında okuma ve yazmanın geldiği söylenebilir (Takala, 2013). Okul öncesi dönemde başlayan okuma ve yazma becerilerinin gelişimi ilkokulun başlangıç

yıllarında bireylere kazandırılmak istenir (Altunbaş Yavuz, 2016; Good, Kaminski, Simmons ve Kame'enui, 2001). Bilişsel açıdan oldukça karmaşık bir süreci kapsayan okuma ve yazma becerilerini (Bishop ve Snowling, 2004) çoğu öğrenci kolayca öğrense de bazı öğrenciler bu becerileri başarılı bir şekilde gerçekleştirmekte problem yaşamaktadır (Lyon, Shaywitz ve Shaywitz, 2007). Okuma ve yazmanın önemine ve bu becerilerin geliştirilmesine dönük birçok çalışmanın gerçekleştirilmesine rağmen okuma yazmada yaşanan güçlük günümüzde de devam etmektedir (McCurdy, Daly, Gortmaker, Bonfiglio ve Persampieri, 2007). Bu öğrencilerin okuma ve yazma süreçlerinde beklenen performansı sergileyememelerinde zihinsel gerilik, görme, işitme gibi duyuşsal problemler, çeşitli öğretimsel eksikliklerin yanı sıra ekonomik, kültürel ve çevresel koşullar açısından yaşadıkları dezavantajlar etkili olabilir (Ramus, 2014; Vellutino, Fletcher, Snowling ve Scanlon, 2004).

Ancak bazı öğrenciler bu faktörler bakımından akranlarıyla benzerlik göstermesine rağmen okuma ve yazma süreçlerinde akranlarına nazaran daha düşük bir performans sergilemektedir. Başka bir deyişle bu öğrenciler özel öğrenme güçlüğü yaşamaktadır. Özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) dinleme, konuşma, okuma, yazma, anlama, matematik becerileri ve sosyal becerilerin edinim sürecinde gecikme ya da bozulma ile kendini gösteren nörobiyolojik kökenli bir bozukluktur (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016). Okuma güçlüğü anlamına gelen disleksi ve yazma güçlüğü anlamına gelen disgrafi ÖÖG'nin alt boyutları arasında yer almaktadır (American Psychiatric Association, 2013). ÖÖG yaşayan öğrencilerin büyük bir çoğunluğu disleksi tanısı almış bireylerden oluşmaktadır (Ferrer ve diğerleri, 2015). Disleksili bireyler dilin fonolojik bileşenini işlemede yaşadıkları problem nedeniyle okuma sürecinde karşılaştıkları kelimelerin kodunu çözmede dolayısıyla akıcı okumada güçlük yaşarlar (Fisher, Barton-Hulsey, Walters, Sevcik ve Morris, 2019; Reid, 2016).

Okumanın nihai amacı anlama ulaşmaktır (NRP, 2000). Bu amaca ulaşmadaki önemli faktörlerden biri akıcı okuma becerisidir (Hudson, Lane ve Pullen, 2005). Alanyazındaki birçok çalışma akıcı okuma ve anlama arasındaki ilişkiyi doğrulamakla birlikte akıcılığın anlama becerisini güçlü bir şekilde yordadığını da ifade etmektedir (Klauda ve Guthrie, 2008; Rasinski, 2017). Akıcı okuma bir metnin doğru, uygun hız ve prozodi ile okunmasını ifade eder (Kuhn, Schwanenflugel, Meisinger, Levy ve Rasinski, 2010). Tanımdan da anlaşılacağı üzere akıcı okuma; kelimelerin hatasız bir şekilde tanımlanmasını ifade eden doğruluk, yazılı dilin sözlü dile çevrilmesindeki otomatikliği ifade eden hız ve okuma sürecinde vurgulara, tonlamalara ve anlam ünitelerine dikkat etmeyi ifade eden prozodi olmak üzere üç bileşenden meydana gelmektedir (Morra ve Tracey, 2006).

Bu bileşenleri herhangi birinde yaşanacak olan aksaklık okumanın akıcı bir şekilde sürdürülmesine engel olacağı gibi okuduğunu anlama açısından da sorun oluşturacaktır (Kulich, 2009). Buna ek olarak dil becerilerinin birbiriyle ilişkili olduğu düşünüldüğünde akıcı okumada yaşanacak güçlük yazma becerisiyle ilgili problemlerin doğmasına da neden olacaktır (Calhoon, Otaiba ve Greenberg, 2010). Okuma ve yazma becerileri bilişsel açıdan benzer süreçleri içermeleri sebebiyle birbirlerinden bağımsız değildir (Fitzgerald ve Shanahan, 2000). Bu beceriler arasındaki etkileşimli ilişki, okumada yaşanacak bir aksaklığın yazma becerisinde de bir güçlük doğuracağını ortaya koymaktadır (Özçivit Asfuroğlu ve Fidan, 2016).

Yazma güçlüğü başka bir deyişle disgrafi, bireyin sahip olduğu yazma becerisinin kronolojik yaşına, zeka kapasitesine ve almış olduğu eğitim düzeyine nazaran daha düşük olma durumu ifade etmektedir (American Psychiatric Association, 2013). Disgrafili bireyler,

yazmanın okunaklılık ve hızı noktasında yaşadıkları problemlerle karakterizedir. Bireylerin okuma ve yazmada güçlük yaşamaları bu becerileri işe koymasını gerektiren süreçlerden sıkılarak uzaklaşmalarına yol açmaktadır (Stanovich, 2009). Bu kaçınma durumu çoğunlukla yazılı materyaller aracılığıyla yürütülen okul süreçlerinde (Şahin, 2015) bireyin istenen performansı göstermesine engel olmaktadır (Baştuğ, 2021). Akademik açıdan yaşanan başarısızlıklar okuma ve yazma güçlüğü yaşayan bireylerin öz yeterlik algılarını, öz güvenlerini, öğrenmeye karşı motivasyon ve tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir (Humphrey ve Mullins, 2002; Jones ve Christensen, 1999). Akademik ve duygusal açıdan yaşanan olumsuzluklar zamanla davranış krizlerinin de ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Nelson, Benner, Lane ve Smith, 2004). Bu durumların tümü göz önüne alınıp okuma ve yazma kavramlarına geniş bir perspektifle bakıldığında bu becerilerin bireylerin hem akademik hem de sosyal hayatları açısından oldukça kritik bir beceri olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bağlamda bireylerin okuma ve yazma güçlüğünün üstesinden gelmelerinde uygun yöntem ve stratejilerin belirlenmesinin ve müdahale programlarının geliştirilmesinin büyük bir önem taşıdığı söylenebilir. Yerel literatür, derleme çalışmaları açısından incelendiğinde akıcı okuma becerisine (Akkuş, 2022; Gürkaner ve Güven, 2020; Maden, 2020), okuma güçlüğünü gidermeye (Gülboy ve Rakap, 2023; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021), özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama (Pürsün ve Sarı, 2019; Yıldız ve Melekoğlu, 2020) ve yazma (Çelik, 2023; İlker ve Melekoğlu, 2017) becerilerine dönük araştırmaların gerçekleştirildiği görülmektedir. Fakat ilkökul düzeyindeki bireylerin akıcı okuma ve yazma becerilerindeki güçlükleri gidermeye dönük müdahaleleri içeren çalışmaları birlikte ele alan bir araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda mevcut araştırmanın okuma ve yazma güçlüklerini gidermeye dönük araştırmaları tek bir çalışma altında toplaması onu önceki derleme çalışmalarından ayırmaktadır.

Araştırmanın okuma ve yazma güçlüğü noktasında sahip olduğu bu bütüncül bakış açısının alanyazındaki boşluğu gidererek mevcut literatürün genişlemesine, okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin öğretmen ve ailelerine rehberlik etmede ve bu alanda çalışma yürütecek araştırmacılara fikir vermede katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Buna ek olarak yürütülen araştırmada, okuma güçlüğünü gidermeye dönük çalışmaların akıcı okumanın genellikle ihmal edilen prozodi alt boyutu (Godde, Bosse ve Bailly, 2019; Kuhn, 2005) açısından ayrıca analiz etmesinin önem taşıdığı varsayılmaktadır.

Türkiye’de 2000-2023 yılları arasında ilkökul düzeyinde okuma ve yazma güçlüklerinin giderilmesine dönük çalışmaların incelenmesini amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1) Türkiye’de okuma ve yazma güçlüklerini gidermeye dönük ilkökul düzeyindeki araştırmaların genel özellikleri (yayın yılı, yayın türü, araştırma yöntemi ve veri toplama araçları) nelerdir?
- 2) Türkiye’de okuma ve yazma güçlüklerini gidermeye dönük ilkökul düzeyindeki araştırmalarda yer alan katılımcıların özellikleri (katılımcı sayısı, sınıf düzeyi, tanı ve okuma durumları) nelerdir?
- 3) Türkiye’de okuma ve yazma güçlüklerini gidermeye dönük ilkökul düzeyindeki araştırmalarda gerçekleştirilen uygulamaların özellikleri (uygulanan strateji, motivasyon ve ev okuryazarlığına ilişkin uygulamalar, uygulama süresi ve sonuçlar) nelerdir?

YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, verilerin toplanma süreci ve analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırmada ülkemizdeki ilkokul düzeyinde okuma ve/veya yazmada güçlük yaşayan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmalar, nitel araştırma yöntemlerinden sistematik doküman analizi kullanılarak incelenmiştir. Çeşitli nitel araştırma yöntemleriyle birlikte kullanıldığı gibi tek başına da kullanılabilen sistematik doküman analizi, araştırılan olgu veya olgularla ilişkili yazılı belgelerin titizlikle ve sistematik bir şekilde çözümlenmesini ifade eder (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma kapsamında sistematik doküman analizinin seçilmesinde diğer araştırma yöntemlerine nazaran; daha az zaman alması, geniş bir zaman dilimine dayalı analizlere olanak tanınması, örneklem büyüklüğünün belirlenmesinde araştırmacıya esneklik tanınması ve dokümanların tekrar tekrar incelenmesini olanaklı kılarak daha titiz bir biçimde veri elde edilmesini sağlaması etkili olmuştur.

Veri Toplama Süreci

Araştırmanın amacı doğrultusunda ele alınacak çalışmaları belirlemek üzere öncelikle literatür taraması yapılmıştır. Literatür taraması sırasında araştırmaya dahil edilecek tezler için Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezi veri tabanı kullanılırken, araştırmaya dahil edilecek makaleler için Google Akademik ve ULAKBİM veri tabanları kullanılmıştır. Tarama sürecinde “özel öğrenme güçlüğü”, “specific learning disabilities”, “okuma güçlüğü”, “reading disabilities”, “disleksi”, “dyslexia”, akıcı okuma, “reading fluency”, “yazma güçlüğü”, “yazma becerileri”, “yazma bozukluğu”, “disgrafi”, “yazma ve disgrafi”, “yazma öğretimi”, “yazma öğretimi ve disgrafi”, “yazma güçlüğü ve ilkokul”, “yazma müdahaleleri”, “struggling writers and primary schools”, “dysgraphia”, “writing skills and dysgraphic children”, “prevention of writing difficulties” anahtar kelimeleri kullanılmış ve her bir veri tabanına bu anahtar kelimeler yazılarak tarama süreci gerçekleştirilmiştir. 30 Temmuz 2023 tarihine kadar ulaşılan çalışmalar, belirlenen ölçütlere göre değerlendirilmiş ve 28’i tez, 53’ü makale olmak üzere toplam 81 çalışma araştırmaya dâhil edilmiştir. Bu araştırmaya dâhil edilen çalışmalar aşağıdaki ölçütlere göre belirlenmiştir:

- Türkiye’de ilkokul düzeyinde ana dili Türkçe olan bireylerle yürütülmüş olması olması, (Türkiye’de 2012 yılında 4+4+4 sistemine geçilmesiyle 5. sınıf ilkokul düzeyinden çıkartılmıştır. Bu nedenle araştırmaya 2012 yılı öncesi 5. sınıflar dâhil edilirken, 2012 yılı sonrası 5. sınıflar dâhil edilmemiştir.)
- Katılımcıların fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde okuma ve/veya yazma güçlüğü olan bireylerden oluşuyor olması, (Özel öğrenme güçlüğü tanısı alma şartı aranmamıştır. Özel öğrenme güçlüğü tanısı almamasına karşın okuma ve/veya yazma güçlüğü olan bireylerle yapılan çalışmalar da araştırmaya dâhil edilmiştir.)
- Akıcı okuma ve yazma becerisini geliştirmeye dönük olması,
- Araştırmaların erişilebilir olması ölçüt olarak belirlenmiştir.

Verilerin Analizi

Sistemantik doküman analizi sonucunda elde edilen veriler içerik analizi kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, yazılı materyallerin sistemantik bir şekilde taranıp belli kavram ve temalar çerçevesinde kodlanarak sayısallaştırılması (Balcı, 2013) ya da okuyucunun anlayacağı şekilde düzenlenip yorumlanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Araştırmaya dâhil edilen çalışmalar türüne, yılına, araştırma yöntemine/modeline, uygulama sürecine, katılımcı özelliklerine (tanı durumu, sınıf düzeyi, cinsiyet v.b.), veri toplama araçlarına, çalışmaların sonuçları ve etki düzeyine göre sınıflandırılmıştır. Bazı çalışmalarda sınıflandırma kategorilerine ilişkin yeterli bilgi olmadığı görülmüştür. Bu durumlarda veriler “*” şeklinde kodlanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırmaya dâhil edilen çalışmalardan elde edilen veriler farklı kategoriler altında analiz edilerek incelenmiştir. Elde edilen bulgular şekil ve tablolar aracılığıyla sunularak araştırmanın amacı doğrultusunda yorumlanmıştır.

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulama Süreci				Katılımcı Özellikleri				Sonuçlar		
			Uygulanan Stratejisi	Motivasyon	Ev Ödevi	Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Tanı Durumu	Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Etki	Prozodi
Sidekli ve Yangın, 2005	Makale	*	Çoklu duyuşsal yaklaşıma dayalı uygulamalar	*	*	6 Hafta *	1 Kişi	5. Sınıf	Tanı Yok	Yanlış Analizi Envanterine göre (Endiše Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Kişisel Değerlendirme Formu Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu *	*
Çaycı ve Demir, 2006	Makale	*	Kelime Çalışmaları Tekrarlı Okuma Eko Okuma ELVES Yöntemi	*	*	7 Hafta *	2 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endiše Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu *	*
Yangın ve Sidekli, 2006	Makale	*	Fernald Yöntemi	*	*	6 Hafta *	1 Kişi	5. Sınıf	Tanı Yok	Yanlış Analizi Envanterine göre (Endiše Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Kişisel Değerlendirme Formu Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu *	*
Yılmaz, 2009	Makale	Deneysel	Tekrarlı Okuma	*	*	12 Hafta 48 Saat	4 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Sesli Okuma Hata Formuna göre (Endiše Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.)	Okuma Metinleri Sesli Okuma Hata Formu	Olumlu *	*
Akyol ve Yıldız, 2010	Makale	Durum Çalışması	Ses, Hece, Kelime Çal. Yazı Çalışmaları Tekrarlı Okuma Eko Okuma	*	*	12 Hafta 48 Saat	1 Kişi	5. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endiše Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Harf Listesi Kelime Listesi Heceleme Listesi Okuma Metinleri Yazı Görevleri Yanlış Analizi Envanteri	Olumlu %(1033) +31 Kelime	*
Dağ, 2010	Makale	Durum Çalışması	3 P Metodu Boşluk Tamamlama Tekniği	*	*	39 Saat	1 Kişi	5. Sınıf	Tanı Yok	Yanlış Analizi Envanterine göre "Endiše Düzeyinde"	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%34) +19 Kelime	*
Özkara, 2010	Makale	*	Birlikte Okuma Tekrarlı Okuma	*	+	5 Hafta 30 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Yanlış Analizi Envanterine göre "Endiše Düzeyinde"	Kişisel Bilgi Formu Kelime Anlama Düzey ve Yüzdeliğini Belirleme Kılavuzu Okuma Metinleri	Olumlu *	*
Sidekli, 2010	Makale	Eylem Araştırması	Yapılandırıcı yöntem ve teknikler doğrutusunda gerçekleştirilen etkinlikler	*	*	3 Ay 48 Saat	4 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Temel Okuma ve Akıcı Okuma alt boyutlarına sahip rubriğe göre (Yetersiz Düzeyde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Okuma Hataları Rubriği Okuma Metinleri	Olumlu *	+
Taşkaya, 2010	Makale	Durum Çalışması	Eko Okuma hecelere ayrılmış metinden okuma Tekrarlı Okuma renklendirilmiş metinden okuma	*	*	10 Oturum 20 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Zihinsel, bedensel ve psikolojik yönden özürülm olmasına rağmen okuma güçlüğü yaşayan Kelime anlama ve yüzdeliği belirleme kılavuzuna göre "Endiše Düzeyinde"	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu *	*

Akılcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulama Süreci				Katılımcı Özellikleri				Sonuçlar		
			Uygulanan Stratejisi	Motivasyon	Ev Ödevi	Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Tanı Durumu	Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Etki	Prozodi
Yüksel, 2010	Makale	Eylem Araştırması	Kelime Kutusu Stratejisi Tekrarlı Okuma Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi Eşli Okuma	Kısa Sohbet Ödül Teşvik Edici Sözler	*	33 Saat	1 Kişi	5. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Anlama düzeyini belirlemek için açık uçlu sorular	Olumlu (%52) +21 Kelime	*
Ekiz, Erdoğan ve Üzuner, 2011	Makale	Eylem Araştırması	Kelime Tekrar Tekniği Paragrafın Önceden Dinlenilmesi Stratejisi Yankılı Okuma Eşli Okuma Tekrarlı Okuma	*	*	30 gün 30-45 saat	1 Kişi	1. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Günlük Gözlem Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Anlama düzeyini belirlemek için açık uçlu sorular	Olumlu (%528) +37 Kelime	*
Duran ve Sezgin, 2012 (a)	Makale	Durum Çalışması	Yankılayıcı Okuma	Duyuşsal Destek	*	12 Hafta *	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Ses Kayıtları	Olumlu (%48) +23 Kelime	*
Duran ve Sezgin, 2012 (b)	Makale	Durum Çalışması	Rehberli Okuma	*	*	12 Hafta *	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Ses Kayıtları	Olumlu (%54) +19 Kelime	*
Keskin, 2012	DR Tez	Yarı Deneysel	Eşli Okuma Koro Okuma Yapılandırılmış Akılcı Okuma	*	*	6 Hafta 24 D. Saati 16 Saat	Deney (Eşli Ok):10 Deney (Koro Ok):11 Deney (Yapılandırılmış Ok):9 Kontrol:9 Toplam:39	4. Sınıf	Tanı Yok	Okuma hızı, doğru okuma, prozodi ve anlama becerilerinden alınan puanlara göre, ölçme araçları tarafından kabul edilen "yetersiz veya endişe düzeyi" kapsamına giren	Program Tabanlı Ölçme Yanlış Analizi Envanteri Prozodik Okuma Ölçeği Okuma Metinleri Anlama için Açık Uçlu Sorular	Olumlu * *	+
Ulu ve Başaran, 2013	Makale	Durum Çalışması	Video Öz Değerlendirme	*	*	12 Hafta *	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Yapılan gözlemlere ve S.Ö.R.Ö önerilerine göre akılcı okuma sorunlarının olması	Yanlış Analizi Envanteri Okunan Metne İlişkin Tutumu Belirleme Ölçeği Okuma Metinleri	Olumlu (%100) +27 Kelime	*
Uzunkol, 2013	Makale	Durum Çalışması	Kelime Tekrar Tekniği Eko Okuma Tekrarlı Okuma Paylaşarak Okuma Eşli Okuma	Kısa Sohbet Kelime Oyun Takip Oyunu Metinle İlgili Resim Çal. Ödül	+	32 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Video Kayıtları Okuma Metinleri	Olumlu (%48) +13 Kelime	*

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci		Katılımcı Özellikleri				Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar	
				Motivasyon	Ev Ödevi	Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Tanı Durumu			Etki	Prozodi
Dündar ve Akyol, 2014	Makale	Durum Çalışması	Tekrarlı Okuma	Okuyucuya Özgü Yazılmış Metin	*	11 Hafta *	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu *	*
Özbek, 2014	YL Tez	Tek Denekli Araştırma	Tablet-Bilgisayar Destekli Tekrarlı Okuma Paragrafı Önceden Dinleme	Ödül Geri Dönüt	*	13 ve 15 Oturum *	3 Kişi	2. ve 3. Sınıf	ÖÖG Tanılı	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur Okumayı öğrenme aşamalarını tamamlamalarına rağmen okuma performansı bakımından sınıf düzeyinin altında olması	Performans Kayıt Tabloları Uygulama Güvenirliği Formları Gözlemci Güvenirliği Formları Okuma Metinleri Görüşme	Olumlu (%43) +10 Kelime	*
Tahiroğlu, 2014	Makale	Durum Çalışması	Değerler Eğitimi Yöntemi Tekrarlı Okuma Arkadaşla Okuma Eşli Okuma Fernald Yöntemi Kelimenin Anlamını Bulma Cümle Kurma	Serbest Zaman Etkinlikleri Ödül Geri Dönüt	*	60 D. Saati 40 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Ortam ve Seslendirme Ölçeği görüşme, gözlem, doküman analizi teknikleri Anlama Düzeyi Ölçeği Okuma Metinleri	Olumlu (%61) +66 Kelime	*
Yamaç, 2014	Makale	Tek Denekli Araştırma	Kelime İnşası Tek. Tekrarlı Okuma Eşli Okuma	Kısa Sohbet	*	30 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri. Okuma Hızı Ölçümü Prozodik Okuma Ölçeği Okuma Metinleri	Olumlu (%70) +14 Kelime	+
Aktepe ve Akyol, 2015	Makale	Durum Çalışması	Eko Okuma Tekrarlı Okuma	*	*	12 Hafta 72 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Görüşme Gözlem Doküman Analizi	Olumlu (%64) +11 Kelime	*
Çeliktürk Sezgin ve Akyol, 2015	Makale	Durum Çalışması	Tekrarlı Okuma Eşli Okuma Okuyucu Tiyatrosu	Metin Seçimi	*	12 Hafta 48 D. Saati 32 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Yanlış Analizi Envanterine göre "Endişe Düzeyinde"	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%186) +28 Kelime	*
Gürbüz, 2015	YL Tez	Eylem Araştırması	Altı Dakika Yöntemi	*	*	12 Hafta 72 D. Saati 48 Saat	6 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%60) +40 Kelime	*
Akyol ve Kodan, 2016	Makale	Durum Çalışması	Tekrarlı Okuma Eşli Okuma Yankılayıcı Okuma Bağımsız Okuma Stratejileri	*	*	45 D. Saati 30 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Ses Kayıtları	Olumlu (%57) +20 Kelime	*

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar															
Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci			Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Katılımcı Özellikleri		Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar	
				Motivasyon	Ev Ödevi	Tanı Durumu				Etki	Prozodi				
Doğuyurt ve Doğuyurt, 2016	Makale	Eylem Araştırması	Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi 3P Metodu	Teşvik Edici Sözler	*	12 Hafta 126 D. Saati 84 Saat	2 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu *	*		
Kardaş İşler ve Şahin, 2016	Makale	Durum Çalışması	Paragrafın Önceden Dinlenmesi Stratejisi Eşli Okuma	*	*	13 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Okuma ve anlama güçlüğü yaşıyor olması	Okuma Metinleri Okuma Hatalarının Kaydedilmesi	Olumlu *	*		
Kaşkaya, 2016	Makale	Eylem Araştırması	Kelime Çalışmaları Beyin Etkileme Metodu Anlama Çalışmaları	*	*	36 Saat	2 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Öğrenci Bilgi Formu Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%86) +22 Kelime	*		
Ulu ve Akyol, 2016	Makale	Eylem Araştırması	Tekrarlayıcı Okuma PQRS Stratejisi	*	*	10 Hafta 43 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%250) +30 Kelime	*		
Çayır ve Balcı, 2017	Makale	Eylem Araştırması	Kelime Çalışmaları Kinestetik ve Dokunsal Et. Tekrarlı Okuma Eko Okuma	Sevilen Atıştırma- lar Teşvik Edici Sözler	*	12 Hafta 47 D. Saati 35 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Okuma Güçlüğü Tanılı	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Okuma güçlüğü Ram'daki özel eğitim uzmanları tarafından belirlenmiş Yanlış Analizi Envanterine göre "Endişe Düzeyinde"	Gözlem-Görüşme-Doküman Analizi Harf-Kelime Listesi Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%2200) +22 Kelime	*		
Dinç, 2017	Makale	Eylem Araştırması	Ses-Harf-Hece- Kelime Çal. Yazı Çal. Eko Okuma Eşli Okuma Tekrarlı Okuma Paylaşarak Okuma	Hamur ve Bulldog Oyunu	*	24 Hafta 120 D. Saati 80 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Okuma Güçlüğü Tanılı	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Çocuk psikiyatrisi bölümünde doktor tarafından okuma güçlüğü teşhis edilmiş Clay (1992)'in belirlediği tabloya göre "Endişe düzeyinde"	Harf Listesi Kelime Listesi Heceleme Listesi Okuma Metinleri Yazı Görevleri Yanlış Analizi Tablosu	Olumlu (%2400) +48 Kelime	*		
Türkmenoğlu ve Baştuğ, 2017	Makale	Eylem Araştırması	Akran öğretimi aracılığıyla yapılan okuma etkinliği	Ödül Teşvik Edici Sözler Teşvik Edici Davranışlar	*	15 Hafta 45 D. Saati 30 Saat	5 Kişi (Destek Al.) 5 Kişi (Destek Ver.)	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Prozodik Okuma Ölçeği Görüşme Alan Notları-Araştırma Günlüğü Okuma Metinleri Ses Kayıtları	Olumlu (%92) +39 Kelime	+		

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci		Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Katılımcı Özellikleri		Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar	
				Motivasyon	Ev Ödevi				Tanı Durumu	Etki			Prozodi	
Akyol ve Ketenoğlu Kayabaşı, 2018	Makale	Eylem Araştırması	Kelime Çalışmaları Eşli Okuma Tekrarlı Okuma	Okuyucuya Özgü Yazılmış Metinler Kelime Oyunları	*	6 Hafta 30 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Araştırmacı Günlük ve Gözlemleri Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Ses Kayıtları	Olumlu *	*	
Görgün, 2018	DR Tez	Tek Denekli Araştırma	OKA ² DEP	*	*	16-19 oturum *	5 Kişi	2.,3. ve 4. Sınıf	Öğrenme Bozukluğu Tanılı	ÖÖG tanısı olma Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması. Zeka düzeyleri normal, okuma becerisini edindiği halde dakikada okuduğu doğru kelime sayısı 50'den az olma özelliklerinden oluşmaktadır.	Öğrenme Güçlüğü Belirti Tarama Listesi Öğretmen ve Anne-Baba Formu Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT) Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) Okuma Metinleri Uygulamacı Değerlendirme Formu	Olumlu (%168) +36 Kelime	*	
Karasakaloğlu ve Saraçlı Çelik, 2018	Makale	Eylem Araştırması	Rehberle Okuma Yöntemi	*	*	8 Hafta 32 Saat	3 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Dinlediğini Anlama Ölçeği Okuduğunu Anlama Ölçeği	Olumlu *	*	
Kodan ve Akyol, 2018	Makale	Tek Denekli Araştırma	Ses-Hece-Kelime Çal. Koro Okuma Tekrarlı Okuma Yardımlı Okuma	*	*	90 D. Saati 60 Saat	6 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Okuduğunu Anlama Envanteri Alan Notları	Olumlu (%74) +14 Kelime	*	
Okur ve Öztürk, 2018	Makale	Durum Çalışması	Grafiksel Sembollerle Destekli Metinler Tekrarlı Okuma	*	*	4 Hafta *	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Grafiksel Sembollerle Destekli Metinler	Olumlu *	*	
Peksoy, 2018	YL Tez	Durum Çalışması	Tekrarlı Okuma	*	+	14 Hafta 64 D. Saati 42 Saat	4 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Yanlış Analizi Envanterine göre öğrencilerden biri "Endişe" üçü "Öğretim" düzeyindedir.	Yanlış Analizi Envanteri Prozodik Okuma Ölçeği Okuma Metinleri	Olumlu (%36) +27 Kelime	+	
Sözen ve Akyol, 2018	Makale	Eylem Araştırması	Rehberli Okuma Yöntemi	*	*	103 D. Saati 66 Saat	5 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Yanstıcı Günlük Yanı Yapılandırılmış Görüşme Okuma Metinleri	Olumlu *	*	

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulama Süreci				Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Katılımcı Özellikleri		Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar	
			Uygulanan Stratejisi	Motivasyon	Ev Ödevi	Tanı Durumu				Etki	Prozodi				
Akyol ve Boyacı Altınay, 2019	Makale	Durum Çalışması	Ses-Hece-Kelime Çal. Paragrafı Önceden Dinleme Tekrarlı Okuma Kelime Tekrar Stratejisi	*	*	38 D. Saati 25 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Gözlem Doküman İncelemesi	Olumlu (%60) +12 Kelime	*		
Akyol ve Sever, 2019	Makale	Eylem Araştırması	Fernald Yöntemi Yankılı (Eko) Okuma Tekrarlı Okuma	*	*	60 D. Saati 40 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği Kopyalama ve Dikte Metinleri Öğrenci, ebeveyn ve öğretmenle yapılan görüşmeler	Olumsuz	*		
Ege, 2019	YL Tez	Tek Denekli Araştırma	Eko Okuma Tekrarlı Okuma	*	+	10 Hafta 60 D. Saati 40 Saat	5 Kişi	2. ve 3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Okuduğunu Anlama Envanteri	Olumlu (%59) +24 Kelime	*		
Gül, 2019	YL Tez	Eylem Araştırması	Carbo kaydedilen kitap Kelime Kutusu Stratejisi Kum Havuzu ve Dikte Yön. Kelime Tekrar St. Hikâye Haritası	Teşvik Edici Sözler Ödül Öğrenme Stiline Uygun Okuma Stratejisi	+	12 Hafta 49 D. Saati 32 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Marmara Öğrenme Stilleri Ölçeği Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%90) +18 Kelime	*		
Sağlam, 2019	YL Tez	Eylem Araştırması	Tekrarlı Okuma Yankılıyıcı Okuma	*	*	8 Hafta 16 D. Saati 10 Saat	2 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%16) +10 Kelime	*		
Sert, 2019	YL Tez	Tek Denekli Araştırma	Model Okuma Tekrarlı Okuma Hata Düzeltme	Kendini İzleme St.	*	16 Saat	3 Kişi	4. Sınıf	Öğrenme Güçlüğü Tanılı	Öğrenme güçlüğüne ek başka bir yetersizlikleri yoktur. Okuma hızı, doğru okuma ve prozodi açısından sınıf düzeyinde değildir.	Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi Okuma Metinleri Prozodik Okuma Ölçeği Okuma Hızı ve Hatası Kayıt Çizelgesi	Olumlu (%99) +35 Kelime	+		
Akın, 2020	DR Tez	Yarı Deneysel	ZOBEP	*	*	20 D. Saati 13 Saat	Deney: 12 Kontrol: 12 Toplam: 24 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Evrensel okuma taraması sonucunda risk grubunda olan	Okuma Hızı Kayıt Çizelgesi Okuma Doğruluğu Kayıt Çizelgesi Okuma Metinleri Prozodik Okuma Ölçeği Okuduğunu Anlama Kayıt Çizelgesi	Olumlu (%87) +28 Kelime	+		

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Uygulama Süreci	Katılımcı Özellikleri	Sonuçlar
-----------------	-----------------------	----------

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Motivasyon	Ev Ödevi	Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Tanı Durumu	Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Etki	Prozodi
Akyol ve Çoban Sural, 2020	Makale	Eylem Araştırması	Hece- Kelime Çal. Tekrarlı Okuma Eko Okuma	Ödül Teşvik Edici Sözler İlgi Çekici Metin	+	8 Hafta 30 D. Saati 20 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	ÖÖG Tanılı	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Yanlış Analizi Envanterine göre "Endişe Düzeyinde" ve "Öğretim Düzeyinde"	Yanlış Analizi Envanteri Ses ve Video Kayıtları Okuma Motivasyonu Profili Ölçeği	Olumlu (%288) +52 Kelime	*
Atmaca, 2020	YL Tez	Deneyisel	COGENT (Cognitive Enhancement Training)	*	*	6 Hafta 12 Oturum 10-12 Saat	Deney: 8 Kişi Kontrol: 8 Kişi Toplam: 16 Kişi	3. ve 4. Sınıf	ÖÖG Tanılı	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur Okuma yazma becerileri açısından sınıf seviyelerinin altındadır.	Demografik Bilgi Formu Formel Olmayan Okuma Envanteri İşittiğini Yazma Testi Çocuk ve Öğretmen Görüşme Formu	Olumlu (%37) +18 Kelime	*
Balıkçı, 2020	DR Tez	Tek Denekli Araştırma	OGEF	Metin Seçimi Ödül, Hedef Belirleme Kendini İzleme St. Grafik Boyama	*	21-26 Oturum *	5 Kişi	3. ve 4. Sınıf	ÖÖG Tanılı	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur SOBAT değerlendirmesi sonucu akıcı okuma becerileri sınıf düzeyinin altındadır	Sesli Okuma Becerisi ve Okuduğunu Anlama Testi (SOBAT-II) Türkçe Okul Çağı Dil Gelişim Testi (TODİL) Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi (KEOT) Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği (ASİS) Okuma Motivasyonu Ölçeği Okuma Tutum Ölçeği	Olumlu (%180) +47 Kelime	*
Baştuğ ve Öncü, 2020	Makale	Durum Çalışması	HELPS	Okuma Grafiği Geri Dönüt Hedef Belirleme Ödül	*	11 Hafta 33 Oturum 5,5-8,5 Saat	2 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Bir dakikalık okuma süreci içerisinde okudukları doğru kelime sayısının 40-82 (bahar döneminde) arasında olması	Program Tabanlı Ölçme Gözlem Notları Görüşme	Olumlu (%164) +64 Kelime	*
Sirem, 2020	DR Tez	Deneyisel	Tekrarlı Okuma Koro Okuma Eşli Okuma Yankılayıcı Okuma Arkadaşla Okuma	Ödül	*	5 Hafta 15 Saat	6 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir öğrenme engelinin bulunmaması Yanlış Analizi Envanterine göre "Endişe Düzeyinde" ve "Öğretim Düzeyinde"	Okuma Güçlüğü Belirleme Öğretmen Gözlem Formu Yanlış Analizi Envanteri Okumaya Yönelik Tutum Ölçeği Okuma Motivasyonu Ölçeği Çalışma Grubuna İlişkin Bilgi Formu	Olumlu (%60) +26 Kelime	*
Sirem, Bağbaşı ve Baş, 2020	Makale	Tek Denekli Araştırma	Fernald Yöntemi	*	*	10 Gün 40 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel ve zihinsel bir problemi olmadığı halde, Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%41) +23 Kelime	*

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci			Katılımcı Özellikleri				Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar	
				Motivasyon	Ev Ödevi	Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Tanı Durumu	Etki			Prozodi	
Şahin ve Baştuğ, 2020	Makale	Durum Çalışması	Kelime Çalışmaları Nörolojik Etki Modeli	*	+	48 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir.	Yanlış Analizi Envanteri Hızlı Kelime Tanıma Tabloları Araştırmacının Gözlem Notları Hikaye Edici Okuma Metinleri	Olumlu *	*	
Yavuz ve Aktaş, 2020	Makale	Eylem Araştırması	Kodaly ve Orff yaklaşımına dayanan müziksel-ritmik müdahale programı	*	*	8 Hafta 24 D. Saati 16 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	ÖÖG Tanılı	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur. Okuma becerisi bakımından sınıf seviyesinin gerisindedir.	TIMI Çoklu Zeka Envanteri Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Ses Kayıtları Araştırmacı Günlükleri Görüşme Formları	Olumlu (%233) +28 Kelime	*	
Açıkgöz, 2021	YL Tez	Tek Denekli Araştırma	Kelime Tekrar Stratejisi Eko Okuma Tekrarlı Okuma	*	*	24 Oturum	1 Kişi	4. Sınıf	ÖÖG Tanılı	Okuma becerisini öğrenmiş olmak Okuma güçlüğüne sahip olmak.	Tekrarlı Okuma-Kelime Tekrar St- Eko Okuma St. Uygulama Düzeyi Değerlendirme Formu Aile Eğitimi Sosyal Geçerlik Formu Video-Ses Kayıtları	Olumlu (%122) +22 Kelime	*	
Satılmış, 2021	YL Tez	Tek Denekli Araştırma	Kelime Tekrar Stratejisi Paragrafın Önceden Dinlenmesi Tekrarlı Okuma	*	*	4 Hafta 25 Saat	4 Kişi	4. Sınıf	ÖÖG Tanılı	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Yanlış Analizi Envanteri Okuduğunu Anlama Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%88) +20 Kelime	*	
Acer, 2022	YL Tez	Eylem Araştırması	Hece Yöntemi Temelli Bireyselleştirilmiş Program	*	*	22 Hafta 43 D. Saati 28 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	ÖÖG Tanılı	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur. Okuma becerisi bakımından sınıf seviyesinin gerisindedir.	Ses-Video Kayıtları Okuma Metinleri Gözlem Okuma Prozodisi Aşamalı Puanlama Anahtarları	Olumlu (%128) +32 Kelime	+	
Doğan, 2022	YL Tez	Tek Denekli Araştırma	Eko Okuma	*	*	8 Hafta 32 D. Saat 24 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Yanlış Analizi Envanteri Okuduğunu Anlama Soruları Okuma Metinleri	Olumlu (%275) +44 Kelime	*	
Erbaşan ve Erbaşan, 2022	Makale	Tek Denekli Araştırma	Kelime Tekrar Stratejisi Tekrarlı Okuma	*	*	10 Hafta 20 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu (%17) +6 Kelime	*	
Aslan, 2023	Makale	Eylem Araştırması	Okuma Tiyatrosu	*	*	8 Hafta 16 D. Saati 10 Saat	2 Kişi	3. Sınıf	ÖÖG Tanılı	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur. Okuma becerisi bakımından sınıf seviyesinin gerisindedir.	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Gözlem ve Görüşme Formları	Olumlu *	*	

Akıcı Okuma Becerilerini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci			Katılımcı Özellikleri				Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar	
				Motivasyon	Ev Ödevi	Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Tanı Durumu	Etki			Prozodi	
Avci, 2023	YL Tez	Eylem Araştırması	Çok Duyulu (Multisensory) Öğretim Temelli Müzik Eğitimi Programı	*	*	6 Hafta 24 D. Saati 16 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	ÖÖG Tanılı	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur. Okuma becerisi bakımından sınıf seviyesinin gerisindedir.	Fonolojik Farkındalık Ölçeği Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Özel Öğrenme Güçlüğü Gözlem Formu Görüşme Formu	Olumlu (%43) +13 Kelime	*	
Kesik ve Polat, 2023	Makale	Yarı Deneysel	Tekrarlı Okuma Model Okuma Yankılayıcı Okuma Stratejilerine Dayalı Şiir Okuma Çal.	*	+	8 Hafta	68 Kişi (Endişe Düzeyi:23 Öğretim Düzeyi:45)	1. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe-Öğretim Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri	Olumlu *	*	
Öncü, 2023	DR Tez	Tek Denekli Araştırma	AGEP	Hedef Belirleme Performansa Dönük Geri Bildirim Ödül Oyun ve Materyaller	+	45 Oturum 30 Saat	3 Kişi	2. ve 4. Sınıf	ÖÖG ve Disleksi Tanılı (1 Kişi)	ÖÖG'ye ek başka bir yetersizlikleri yoktur. Çalışma grubunda yer alan öğrenciler okuma becerileri bakımından güçlük yaşamaktadır.	Fonolojik Farkındalık Ölçeği Türkçe'de Kelime Okuma Bilgisi Testi Program Tabanlı Ölçme Prozodik Okuma Ölçeği Sosyal Geçerlik Formları	Olumlu (%393) +65 Kelime	+	
Pürsün ve Koçak, 2023	Makale	Eylem Araştırması	Harf/Ses-Hece ve Kelime Çal. Tekrarlı Okuma Eko Okuma	*	*	8 Hafta 48 D. Saati 32Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Fonolojik Farkındalık Ölçeği Formel Olmayan Okuma Envanteri Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Gözlem ve Görüşme Formları	Olumlu (%60) +6 Kelime	*	
Suğur, 2023	YL Tez	Tek Denekli Araştırma	Dijital Uygulamalar (Podcast)	*	*	10 Hafta 30 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Araştırmacı Günlüğü Video Kayıt Cihazı Ses Kayıtları Yanlış Analizi Envanteri Okuma Metinleri Prozodik Okuma Ölçeği	Olumlu *	+	
Urul, 2023	YL Tez	Eylem Araştırması	Eşli Okuma	*	+	10 Hafta 20 Saat	2 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde Yanlış Analizi Envanterine göre (Endişe Düzeyinde) okuma güçlüğü yaşadığı belirlenmiştir	Yanlış Analizi Envanteri Okuduğunu Anlama Soruları Okuma Metinleri	Olumlu *	*	

Yazma Becerisini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci		Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Katılımcı Özellikleri		Veri Toplama Aracı	Sonuçlar Etki
				Motivasyon	Ev Ödevi				Tanı Durumu	Yazma Durumu		
Demirkol, 2012	YL Tez	Durum Çalışması	Bireysel Çalışma (Harf/Hece/Cümle) Kopyalama ve Dikte Çalışmaları	*	*	70 Saat	2 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Öğrenciler oturma, kâğıt tutma, kalem tutma, okunaklılık, bağlantı, boşluk bırakma, yazım hızı ve imla kurallarına uygunluk bakımından değerlendirilmiştir. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunları olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür. Öğretmen ile görüşme yapılmış, öğrenciye dikte ve kopya çalışması yapılmıştır.	Öğrenciler ile Görüşme, Gözlem ve Doküman Analizi	Olumlu * Öğrencinin doğru yazım ve heceleme başarıları artmıştır.
Calp, 2013	Makale	Eylem Araştırması	Bireysel Çalışma (Harf, Hece, Cümle Çalışmaları, Kopyalama ve Dikte Çalışmaları, Ödev, Dönüt/Düzelme)	Oyunlar ve Tablo Doldurma Etkinlikleri	+	30 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Araştırmacı öğrencinin okul defterlerindeki yazma hatalarını incelemiştir. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadığı görülmüştür.	El Yazısı Değerlendirme Ölçeği	Olumlu * Öğrencinin Yazı Okunaklılığı, Hata sayısı 27'den 9'a inmiştir.
Vidin, 2013	YL Tez	Eylem Araştırması ve Durum Çalışması	Bireysel Çalışma (Harf, Hece, Cümle Çalışmaları, Kopyalama ve Dikte Çalışmaları)	*	*	60 Oturum 40 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Öğrencinin kelimeleri yanlış ya da eksik yazdığı, harfleri karıştırdığı ve birçok yazım hatası yaptığı görülmüştür. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	Öğrenciler ile Görüşme, Gözlem ve Doküman Analizi	Olumlu* Öğrencinin yazım hataları azalmış, dikte çalışmalarında arkadaşları ile birlikte yazabilecek seviyeye gelmiştir. Olumlu* Öğrencinin okunaklılık düzeyinin yetersiz düzeyden orta düzey okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür. 6 (yetersiz) → 10 (orta düzey okunaklı) Olumlu* Öğrencilerin
Yıldız, 2013	Makale	Eylem Araştırması	Büyük kas hareketlerinden küçük kas hareketlerine doğru aşamalandırılmış bir yazı öğretim eylem planı.	Küçük ödüller (Çikolata, Yıldız, Aferin, Yapıştırma Etiket Vb.)	+	7 hafta 35 saat	1 kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Öğrenci sınıfta ve teneffüste gözlemlenmiş, ebeveynleriyle görüşülmüş, sağlık raporları, çalışma kitapları ve defterleri incelemiştir. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği, Kopyalama ve Dikte Metinleri	Öğrencilerin yazım hataları azalmış, dikte çalışmalarında arkadaşları ile birlikte yazabilecek seviyeye gelmiştir. Olumlu* Öğrencinin okunaklılık düzeyinin yetersiz düzeyden orta düzey okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür. 6 (yetersiz) → 10 (orta düzey okunaklı) Olumlu* Öğrencilerin
Altunbaş Yavuz, 2016	DR Tez	Eylem Araştırması	Orton-Gillingham yaklaşımına dayalı okuma yazma programı.	*	+	12 hafta 216 saat	5 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Öğrencilerin, okuma, yazma ve okuduğunu anlama becerilerini engelleyecek herhangi bir zihinsel ve fiziksel engelinin olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği	Yazma becerileri Okunaklı değilken Orta Düzey Okunaklı Düzeye çıkmıştır.

Yazma Becerisini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci			Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Katılımcı Özellikleri		Veri Toplama Aracı	Sonuçlar Etki
				Motivasyon	Ev Ödevi	Tanı Durumu				Yazma Durumu			
Kaya, 2016	Makale	Eylem Araştırması	Bireysel Çalışma Planı (Harf, Hece, Cümle Çalışmaları, Kopyalama ve Dikte Çalışmaları)	*	+	21 Saat	1 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Kopyalama ve dikte çalışmaları yapılmış ve sonuçlar analiz edilmiştir. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadığı görülmüştür.	Kopyalama ve Dikte Metinleri, Çalışma Kâğıtları ve Ev Ödevleri, Çalışma Kâğıtları ve Ev Ödevleri, Yazı Okunaklılığı Hata Tespit Formu, Araştırma Günlüğü	Olumlu* Öğrencinin Yazı Okunaklılığı Hata sayısı 25 ten 2 ye inmiştir. Olumlu* Öğrencinin okunaklılık düzeyinin yetersiz düzeyden okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür. 6 (yetersiz) → 13 (okunaklı düzey)	
Kodan, 2016	Makale	Eylem Araştırması	Bireysel Çalışma Planı (Doğru yazım şekilleriyle ilgili yazma çalışmaları)	*	+	8 Hafta 40 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Öğretmen ve veliyle görüşmeler yapılmış, sağlık raporları, defterleri incelenmiş, dikte ve kopya metinleri yazdırılmıştır. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği	Olumlu* Öğrencinin okunaklılık düzeyinin yetersiz düzeyden okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür. 6 (yetersiz) → 12 (okunaklı düzey)	
Akyol ve Çetinkaya Özdemir 2018	Makale	Eylem Araştırması	Bireysel Çalışma (Harf, Hece, Cümle Çalışmaları, Kopyalama ve Dikte Çalışmaları, Yazmanın Anlamsal Boyutuna İlişkin Çalışmalar)	Sözlü Pekiştireçler	+	30 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Öğrencinin yazma görevini yerine getirirken harf/hece/kelime atlama ve ekleme yaptığı, bazı sesleri karıştırdığı, kelimeler arası boşluk bırakmadığı, satır sonlarında hece ayırmada zorlandığı görülmüştür. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği, Yazım Hataları Formu	Olumlu* Öğrencilerin okunaklılık düzeyinin yetersiz düzeyden orta düzey okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür. 6 (yetersiz) → 12 (okunaklı düzey)	
Aydın ve Cavkaytar 2018	Makale	Tek denekli araştırma modellerinde n ABAB'ye göre yapılandırılmıştır.	İpucunun Giderek Artırılması Yöntemi	Sözlü pekiştireçler, Oyunlar ve Küçük ödüller (Çikolatalı Gofret, Şeker, Yiyecek)	+	16 Oturum 7 Saat	2 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Yazım hataları formuna göre öğrenci hataları tespit edilmiştir. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği	Olumlu* Öğrencinin okunaklılık düzeyinin yetersiz düzeyden okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür. 5 (yetersiz) → 14 (okunaklı düzey)	
Kuşdemir, Kurban ve Bulut, 2018	Makale	Eylem Araştırması	Bireysel yazma eğitim programı.	Küçük Hediyeler (Gülen Yüz Çikartmaları, Çikolata)	*	8 Hafta 48 Saat	1 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür. Öğrencinin yazı örnekleri okuma-yazma alanında çalışmaları olan araştırmacılar ve farklı sınıf öğretmenlerine gösterilerek öğrencinin yazma güçlüğü yaşadığı görülmüştür.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği, Okunaklılık Belirleme Formu	Olumlu* Öğrencinin okunaklılık düzeyinin yetersiz düzeyden okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür. 5 (yetersiz) → 14 (okunaklı düzey)	

Yazma Becerisini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

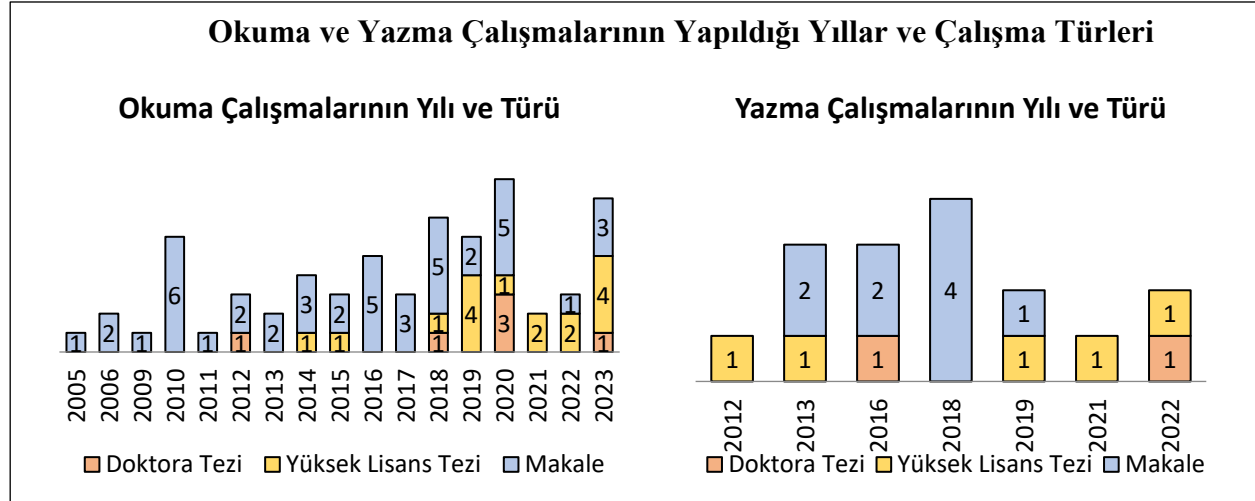
Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci		Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Katılımcı Özellikleri		Veri Toplama Aracı	Sonuçlar Etki
				Motivasyon	Ev Ödevi				Tanı Durumu	Yazma Durumu		
Şahin ve Çakır 2018	Makale	Yarı Deneysel Desen	Çoklu ortam materyalleriyle okuma yazma öğretimi.	*	*	6 Hafta 30 Saat	30 Kişi	2. sınıf (16 kişi) 3.Sınıf (8 Kişi) 4. Sınıf (6 Kişi)	Tanı Yok	Öğretmen görüşlerinin yanı sıra, öntest sonuçları ve öğrencilerin bir dakikada dikte edebildikleri kelime sayısı incelenmiştir. İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	İlk Okuma-Yazma Süreci ve Okuma-Yazma Becerisi Değerlendirme Formu, Okuma-Yazma Hız Ölçümleri, Öğrencilerin Bir Dakikada Okuyabildikleri Kelime Sayısı Ve Dikte Edebildikleri Kelime Sayısı	Olumsuz* Çoklu ortam okuma-yazma öğretim materyali, geleneksel okuma yazma öğretimine göre yazma becerilerine anlamlı bir katkı sağlamamıştır.
Akyol ve Sever 2019	Makale	Eylem Araştırması	Fernald yöntemi, yankılı ve tekrarlı okuma	*	*	60 Saat	1 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	İşitme ve görme testi uygulanmış ve fiziksel herhangi bir problem olmadığı belirlenmiştir. Ayrıca zihinsel olarak herhangi bir durumun olup olmadığının tespit edilmesi için bir uzman tarafından zekâ testi uygulanmış ve test sonucunda zihinsel bir sorunun olmadığı tespit edilmiştir.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği, Kopyalama ve Dikte Metinleri	Olumlu* Hem bakarak yazma hem de dikte çalışması uygulamaları sonunda katılımcının yazısının okunaklılık düzeyinin orta düzeye yükseldiği görülmüştür. 5 (yetersiz) → 11(orta düzey) Olumlu* Uygulama katılımcıların yazma güçlüklerinin giderilmesinde olumlu katkı sağlamışlardır.
Karataş, 2019	YL Tez	Eylem Araştırması	Tekrarlı Dikte ve Motivasyon Uygulamaları	+	*	8 Hafta 53 Saat	6 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	İşitsel, görsel ya da zihinsel açıdan sorunu olmadığı halde yazma güçlüğü yaşadıkları görülmüştür.	Çok Boyutlu Okunaklılık Ölçeği	Olumlu* Uygulama katılımcıların yazma güçlüklerinin giderilmesinde olumlu katkı sağlamışlardır.
Alkan, 2021	YL Tez	Tek Denekli Araştırma Modellerinde n "A-B Modeli"	Yanlış yazılan kelimelerin cümlede kullanılması etkinliği.		*	14 Hafta 28 Saat	10 Kişi	3. Sınıf	Tanı Yok	Herhangi bir sağlık sorunu olmadığı halde öğrenme güçlüğü tanısı almış ve yazma güçlüğü sorunu yaşayan öğrenciler tespit edilmiştir.	Öğrencilerin Türkçe Defterleri, Dikte ve Kopyalama Metinleri, Karıştırılan Harfin Geçtiği Kelimeyi Cümlede Kullanma Etkinlik Kağıtları	Olumu* Uygulama sonunda harf karıştırma hatalarının azaldığı görülmüştür.

Yazma Becerisini Geliştirmeye Dönük Çalışmalar

Çalışma	Yayın Türü	Araştırma Yöntemi	Uygulanan Stratejisi	Uygulama Süreci		Uygulama Süresi	Katılımcı Sayısı	Sınıf Düzeyi	Katılımcı Özellikleri		Okuma Durumu	Veri Toplama Aracı	Sonuçlar Etki
				Motivasyon	Ev Ödevi				Tanı Durumu	Okuma Durumu			
Çelik, 2022	Doktora Tez	Eylem Araştırması	Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı kapsamında araştırmacı tarafından etkinliklerin hazırlanması, hazırlanan etkinliklerin uygulanması ve uygulama sonrasında verilerin toplanarak değerlendirilmesi	Sözlü pekiştireçler, 3D Kalem, Dart Oyunu, Çikolata, Jelibon, Kuruyemiş	+	10 Hafta 40 Saat	3 Kişi	4. Sınıf	Tanı Yok	Herhangi bir sağlık sorunu olmadığı halde öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerini temel olarak seçilen ilkokul 4. sınıflarda öğrenim gören ve yazma güçlüğü gösteren öğrenciler tespit edilmiştir.	Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği, Yazım Hataları Formu, Araştırmacı Ve Öğrenci Günlükleri, Kopyalama, Dikte Ve Serbest Yazı Metinleri, Çalışma Kâğıtları, Veli Ve Öğrenci Görüşmesi, Ses Kayıtları Ve Öğrenci Dosyalar	*Olumlu Öğrencinin hem yazım hataları hem de anlam bakımından geliştiği görülmüştür. Öğrencilerin kopyalama, dikte ve serbest yazıları olumlu yönde etkilenmiştir. Öğrencilerin derse ilgi ve motivasyonları artmıştır.	
Ekmekçi, 2022	YL Tezi	Eylem Araştırması	Hazırlanan eylem planı kapsamında araştırmacı tarafından harf, kelime, cümle ve metnin üzerinden gitme çalışmaları ve bakarak dikte etme çalışmaları.	Sözlü Pekiştireçler	+	8 Hafta 80 Saat	4 Kişi	2. Sınıf	Tanı Yok	Herhangi bir özel durumu bulunmayan, fiziksel engeli ve yazmaya engeli bulunmayan ve yazma hataları bakımından en fazla hataya sahip öğrenciler tespit edilmiştir.	Yazma Hataları Tespit Formu ve Dik Temel Harf Hata Tespit Formu, Araştırmacı Günlüğü, Dokümanlar.	*Olumlu Katılımcıların yazma hatalarının giderilmesi konusunda artış yaşanmıştır. Öğrencilerin harf biçim, kelime yazımı, imla noktalama ve genel bakış temalarında bulunun yazma hatalarında azalmalar olmuştur.	

Çalışmaların Yıl ve Türlerine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarının yapıldığı yıllar ve çalışmaların türleri Şekil 1.de sunulmuştur.



Şekil 1. Okuma -Yazma Çalışmalarının Yapıldığı Yılları ve Çalışma Türleri

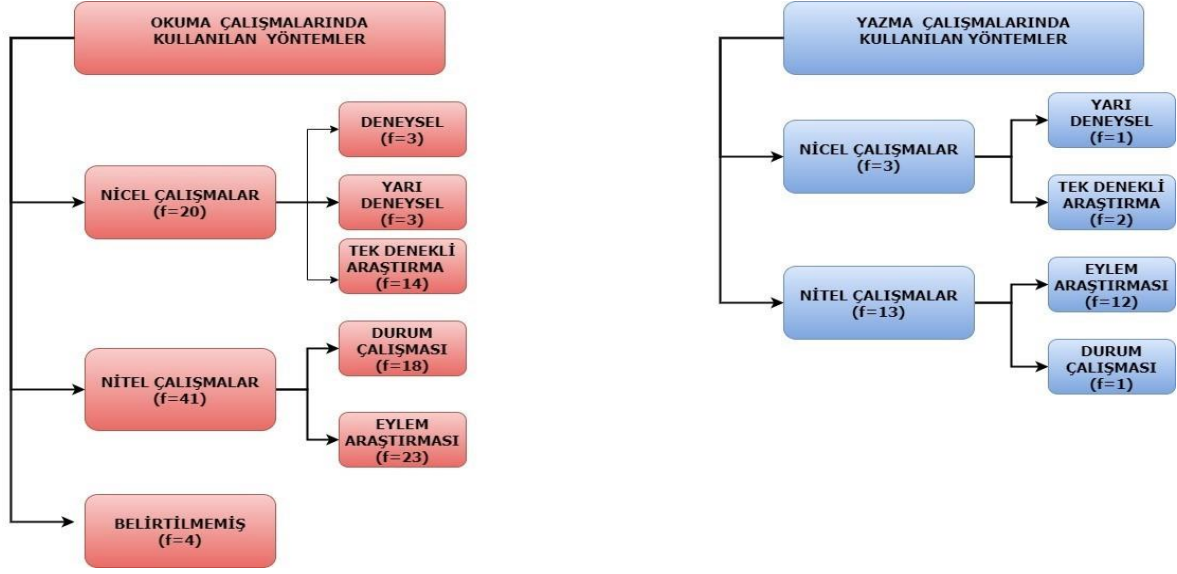
Araştırma kapsamındaki okuma çalışmaları incelendiğinde, ilkökul düzeyinde okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye dönük ilk çalışmanın 2005 yılında yapıldığı, 2023 yılına kadar da bu amaca dönük toplam 65 çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışmalarının 44'ünü makale, 15'ini yüksek lisans tezi ve 6'sını da doktora tezi oluşturmaktadır. Çalışmaların yıllara göre dağılımına bakıldığında 2007 ve 2008 yılları hariç her yıl en az bir çalışma gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Araştırma konusuna dönük en fazla çalışmanın 2020 (9 çalışma) yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte 2018 (7 çalışma), 2019 (6 çalışma) ve 2023 (7 çalışma) yıllarında yapılan çalışma sayıları da göz önüne alındığında son yıllarda ilkökul düzeyinde okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların sayısında artış olduğu görülmektedir.

Araştırma kapsamındaki yazma çalışmaları incelendiğinde, ilkökul düzeyinde yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye yönelik ilk çalışmanın 2012 yılında yapıldığı ve 2023 yılına kadar bu amaca dönük toplam 16 çalışmanın gerçekleştirildiği görülmektedir. Yapılan 16 çalışmanın 9'unu makale, 2'sini doktora tezi ve 5'ini yüksek lisans tezi oluşturmaktadır. Araştırma konusuna dönük en fazla çalışmanın 2018 (4 çalışma) yılında gerçekleştirildiği görülmektedir. Bununla birlikte 2019 yılında (2 çalışma), 2022 yılında (2 çalışma) ve 2023 yılında yazma güçlüklerinin giderilmesine yönelik herhangi bir çalışmanın yapılmadığı göz önünde bulundurulduğunda son yıllarda ilkökul düzeyinde yazma güçlüğü çeken öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların sayısında azalma olduğu görülmektedir.

Çalışmaların Yöntemine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarında kullanılan yöntemler Şekil 2. sunulmuştur.

Okuma ve Yazma Çalışmalarında Kullanılan Yöntemler



Şekil 2. Okuma –Yazma Çalışmalarında Kullanılan Yöntemler

Araştırma kapsamındaki okuma çalışmaları incelendiğinde çalışmaların 20'sinin nicel, 41'inin nitel araştırma yöntemleri ile yürütüldüğü, 4 çalışmanın ise hangi yöntemle yürütüldüğüne dair bilginin verilmediği saptanmıştır. Nicel araştırma yöntemiyle yürütülen 14 çalışmanın 3'ü deneysel desene, 3'ü yarı deneysel desene ve 14'ü ise tek denekli araştırma deseniyle gerçekleştirilmiştir. Bu bulgular doğrultusunda nicel araştırma desenlerinden en çok tek denekli araştırma deseninin kullanıldığı tespit edilmiştir. Nitel araştırma yöntemiyle yürütülen 41 çalışmanın 18'i durum çalışmasıyla, 23'ü ise eylem araştırmasıyla gerçekleştirilmiştir. Buradan hareketle araştırma kapsamındaki okuma çalışmalarında en çok nitel araştırma desenlerinden eylem araştırmasının kullanıldığı görülmektedir.

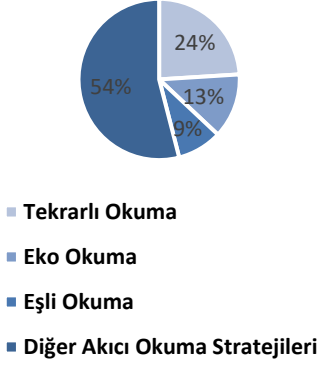
Araştırma kapsamındaki yazma çalışmaları incelendiğinde çalışmaların 13'nin nitel yöntemler ile 3'ünün nicel araştırma yöntemleri ile yürütüldüğü saptanmıştır. Nitel araştırma yöntemleri ile yürütülen 13 çalışmanın 12'si eylem araştırması ve 1'i durum çalışması ile gerçekleştirilmiştir. Nicel araştırma yöntemleri ile yürütülen 3 çalışmanın 1'i yarı deneysel desen, 2'si tek denekli araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgular doğrultusunda yazma becerisini geliştirmeye yönelik çalışmaların büyük bir bölümünü nitel araştırmaların oluşturduğu ve en çok tercih edilen yöntemin eylem araştırması olduğu görülmektedir.

Çalışmaların Uygulama Sürecine İlişkin Bulgular

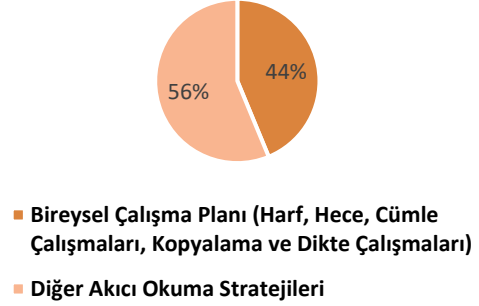
a) Uygulanan Stratejilere İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarında uygulanan stratejiler Şekil 3'te sunulmuştur.

Okuma Çalışmalarında Kullanılan Stratejiler



Yazma Çalışmalarında Kullanılan Stratejiler



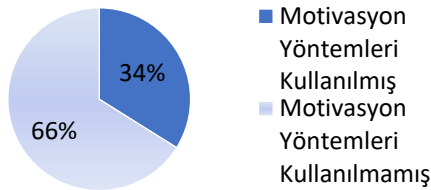
Şekil 3. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Uygulanan Stratejiler

Araştırma kapsamındaki çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesinde koro okuma, rehberli okuma, model okuma, tekrarlı okuma gibi birçok farklı stratejiye başvurulduğu görülmektedir. Bu stratejiler içerisinde çalışmalarda en çok kullanılan akıcı okuma stratejilerinin sırasıyla; tekrarlı okuma, eko okuma ve eşli okuma olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca bazı akıcı okuma stratejilerinin farklı çalışmalarda farklı isimlerle (Örneğin; Eko okuma-Yankılı Okuma, Akranla okuma-Arkadaşla okuma) adlandırıldığı belirlenmiştir. Stratejilerin isimlendirilmesinde yaşanan bu farklılıkların kavram yanılgılarına neden olarak araştırmalardan elden edilen bulguların karşılaştırılması noktasında bir probleme neden olacağı söylenebilir. Ayrıca araştırma kapsamındaki 6 çalışmada birden fazla akıcı okuma stratejisinin bir araya getirilerek oluşturulan OGEP, OKA2DEP, HELPS gibi müdahalelerin kullanıldığı belirlenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen yazma çalışmalarında ise 11 farklı stratejinin kullanılmış olduğu görülmektedir. Yazma çalışmalarında en çok tercih edilen strateji "Bireysel Çalışma Planı (Harf, Hece, Cümle Çalışmaları, Kopyalama ve Dikte Çalışmaları)"dır.

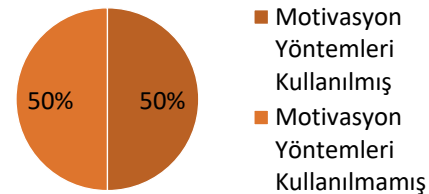
b) Okuma Motivasyonuna İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarında motivasyon yöntemlerinin kullanım durumları Şekil 4.'te sunulmuştur.

Okuma Çalışmalarında Motivasyon



Yazma Çalışmalarında Motivasyon



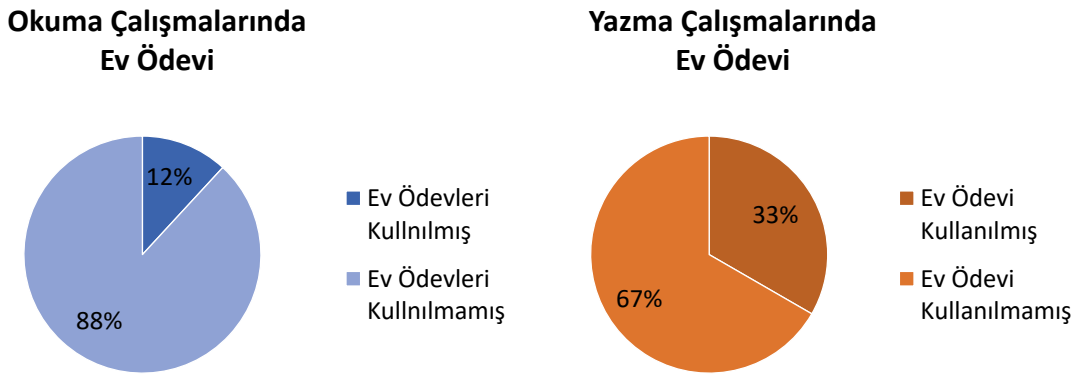
Şekil 4. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Motivasyon Yöntemlerinin Kullanım Durumu

Araştırma kapsamındaki okuma çalışmaları incelendiğinde, 65 çalışmanın 20'sinde okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okumalarının geliştirilmesinde okumanın motivasyon boyutunun da ele alındığı tespit edilmiştir. Buradan hareketle akıcı okuma becerisini geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların çoğunda okumanın motivasyon boyutunun göz ardı edildiği söylenebilir. Okumanın motivasyon boyutunu dikkate alan az sayıdaki çalışmada öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirme noktasında kısa sohbetler, teşvik edici sözler, ödüller, oyunlar, okuma performanslarına dönük geri dönüt verme, hedef belirleme, kendini izleme stratejisi, okuma grafikleri ve ilgi çekici metinler gibi farklı yollara başvurulmuştur. 20 çalışmanın 8'inde öğrencilerin okuma motivasyonlarını geliştirmeye dönük yöntemlerden sadece biri kullanılırken kalan 12 çalışmada ise birden fazla yöntem başvurulmuştur. Bu çalışmalarda öğrencilerin okuma motivasyonunu geliştirmeye dönük en çok başvurulan üç yöntemin sırasıyla; ödüller, teşvik edici sözler ve ilgi çekici metinler olduğu tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamındaki yazma çalışmaları incelendiğinde, 16 çalışmanın 8'inde yazmada güçlük çeken öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde yazma motivasyon boyutunun da ele alındığı tespit edilmiştir. Yazma becerisini geliştirmeye yönelik stratejilere ek olarak yazma motivasyon boyutunu da dikkate alan bu çalışmalarda öğrencilere verilen sözlü pekiştireçler, oyunlar, tablo doldurma etkinlikleri ve küçük ödüller (gülen yüz çıkartmaları, çikolatalı gofret, şeker, jelibon) gibi farklı yollarla öğrencilerin yazma motivasyonları geliştirilmeye çalışılmıştır. 16 çalışmanın geriye kalan yarısında ise öğrencilerin yazma motivasyonlarını geliştirmeye dönük herhangi bir yöntem başvurulmadığı görülmüştür. Yapılan çalışmalarda öğrenci motivasyonunu geliştirmeye dönük en çok başvurulan üç yöntemin sırasıyla; küçük ödüller (gülen yüz çıkartmaları, çikolatalı gofret, şeker, jelibon), sözlü pekiştireçler ve oyunlar olduğu tespit edilmiştir.

c) Ev Ödevine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarında ev ödevinin kullanılma durumu Şekil 5.'te sunulmuştur.



Şekil 5. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Ev Ödevlerinin Kullanım Durumu

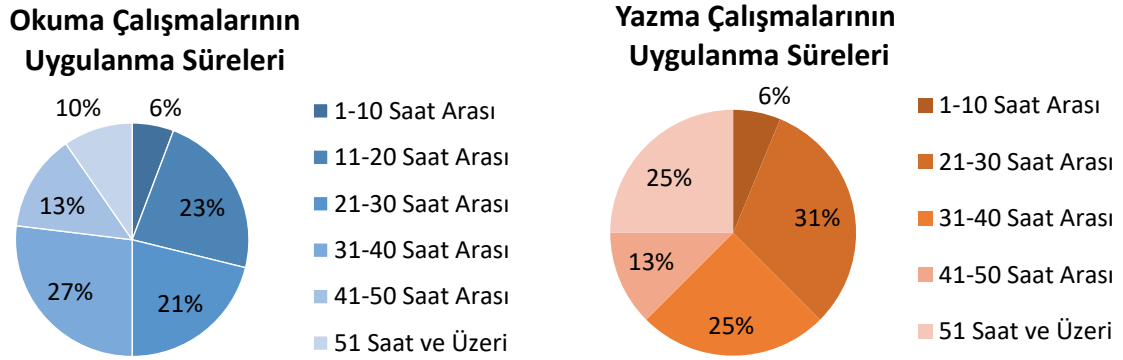
Araştırma kapsamındaki okuma çalışmaları incelendiğinde, 65 çalışmanın 10'unda okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okumalarının geliştirilmesinde evdeki okuma süreçlerinin de dikkate alındığı belirlenmiştir. Bu çalışmalarda, öğrencilerin evdeki okuma süreçlerine ilişkin ailelerine gerekli bilgilendirmelerin yapıldığı ve belirli aralıklarla öğrencilerin evde okumaları için kısa metinlerin, hikâye ve masal kitaplarının gönderildiği

tespit edilmiştir. Bu bilgilerden hareketle akıcı okuma becerisini geliştirmeyi amaçlayan çalışmaların çoğunda evdeki okuma süreçlerinin gözardı edildiği söylenebilir.

Araştırma kapsamındaki yazma çalışmaları, yazmada güçlük çeken öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesinde evdeki yazma süreçlerinin de dikkate alınarak düzenlenmesi noktasında incelediğinde, 16 araştırmanın sadece 6'sında buna dönük çalışma yapıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmalarda, öğrencilerin evdeki yazma süreçlerine ilişkin ailelerine gerekli bilgilendirmelerin yapıldığı ve belirli aralıklarla öğrencilerin evde yazmaları için kısa etkinlik sayfalarının, harf çalışma sayfalarının, metinlerin, hikâyelerin ve masal kitaplarının gönderildiği görülmüştür.

d) Uygulama Süresine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarının uygulanma süreleri Şekil 6.'da sunulmuştur.



Şekil 6. Okuma ve Yazma Çalışmalarının Uygulanma Süreleri

Araştırma kapsamında incelenen okuma çalışmalarındaki okuma stratejilerinin uygulanma süreleri hafta, saat, ders saati ve oturum gibi farklı biçimlerde sunulmuştur. Araştırmalardaki uygulama sürelerini olabildiğince tek bir kavram altında toplayabilmek adına, çalışmalarda uygulama süresi açısından en çok kullanılan kavram belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma dâhilindeki çalışmalara bakıldığında, uygulama sürelerinin en çok saat cinsinden ifade edildiği görülmüştür. Uygulama süresinin doğrudan saat cinsinden verilmediği çalışmalarda her bir uygulamanın kaç dakika sürdüğüne bakılmıştır. Aksi belirtilmedikçe bir ders saati 40 dakika olarak baz alınıp saat cinsinden ifade edilmiştir. Bu doğrultuda eldeki çalışmalardan 3'ü 1-10 saat arası bir zaman dilimini kapsarken, 12'si 11-20 saat, 11'i 21-30 saat, 14'ü 31-40 saat, 7'si 41-50 saat, 5'i 51-saat ve üzeri bir süreyi kapsadığı belirlenmiştir. Buradan hareketle araştırma dâhilindeki çalışmalarda okuma stratejilerinin çoğunlukla 31-40 saat arası bir zaman dilimi kapsayacak şekilde uygulandığı tespit edilmiştir. Kalan 13 çalışmada ise okuma stratejilerinin uygulanma süreleri saat cinsinden sunulmadığı için bu çalışmalardaki süreler hafta ve oturum sayısı üzerinden sunulmuştur. Bu çalışmalardan 1'i 4 hafta, 2'si 6 hafta, 1'i 7 hafta, 1'i 8 hafta, 1'i 11 hafta ve 3'ü 12 hafta sürerken; 4 çalışma da 13-26 arası oturumda gerçekleştirilmiştir.

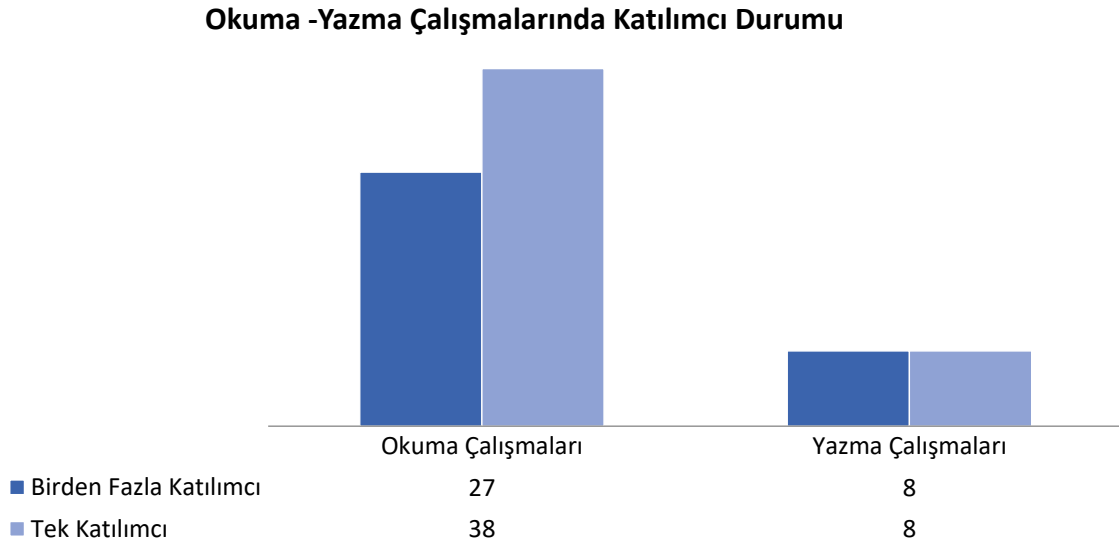
Araştırma kapsamında incelenen yazma çalışmalardaki yazma stratejilerinin uygulanma süreleri hafta, saat, ders saati ve oturum gibi farklı biçimlerde sunulmuştur. Araştırmalardaki uygulama sürelerini olabildiğince tek bir kavram altında toplayabilmek

adına, çalışmalarda uygulama süresi açısından en çok kullanılan kavram belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma dâhilindeki on altı çalışmaya bakıldığında, uygulama sürelerinin en çok saat cinsinden ifade edildiği görülmüştür. Doğrudan uygulama süresinin saat cinsinden verilmediği çalışmalarda, her bir uygulamanın kaç dakika sürdüğüne bakılmıştır. Dakika cinsinden elde edilen süreler uygulanan oturum, ders, gün ve hafta sayısı dikkate alınarak hesaplanıp saat cinsinden ifade edilmiştir. Bu doğrultuda elde edilen çalışmalardan 1'inin 1-10 saat arası bir zaman dilimini kapsadığı, 5'inin 21-30 saat, 4'ünün 31-40 saat, 2'sinin 41-50 saat ve 4'ünün 51 saat ve üzerinde süreyi kapsadığı belirlenmiştir. Buradan hareketle araştırma dâhilindeki çalışmalarda yazma stratejilerinin çoğunlukla 21-30 saat arası bir zaman dilimi kapsayacak şekilde uygulandığı tespit edilmiştir.

Çalışmaların Katılımcı Özelliklerine İlişkin Bulgular

a) Katılımcı Sayısına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarındaki katılımcı durumu Şekil 7.'de sunulmuştur.



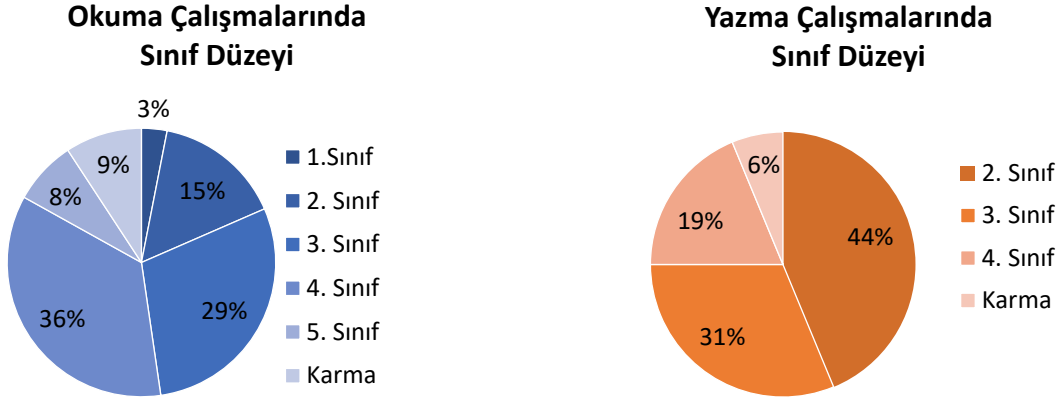
Şekil 7. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Katılımcı Durumu

İncelenen 65 okuma çalışmasında toplam 275 katılımcı yer almıştır. Katılımcı sayıları araştırmaların çeşidine göre 1-68 kişi arasında değişmektedir. Araştırma dâhilindeki çalışmaların 38'inin tek katılımcı ile 27'sinin ise birden fazla katılımcı ile yürütüldüğü görülmüştür.

İncelenen 16 yazma çalışmasında toplam 70 katılımcı yer almıştır. Araştırmaların yarısında (8 çalışmada) çalışmaların tek bir katılımcı ile yürütüldüğü görülmüştür. Araştırma dâhilindeki 16 çalışmanın 15'inde katılımcı sayısının altıyı geçmediği görülmüştür.

b) Sınıf Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarında sınıf düzey durumu Şekil 8.'de sunulmuştur.



Şekil 8. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Sınıf Düzey Durumu

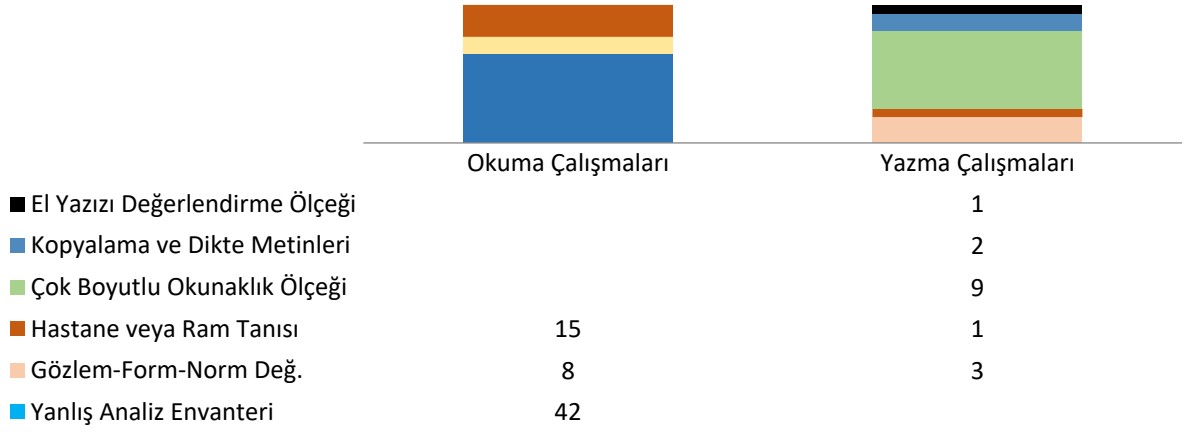
Araştırma dâhilindeki okuma çalışmaları incelendiğinde, ilkokulun tüm sınıf düzeylerinde okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye dönük çalışma yapıldığı saptanmıştır. Araştırmalardan 2'sinin 1. Sınıf, 10'unun 2. Sınıf, 19'unun 3. Sınıf, 23'ünün 4. Sınıf, 5'inin 5. Sınıf ve 6'sının ise ilkokulun birden fazla sınıf düzeyindeki öğrencilerle gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle ilkokul düzeyinde akıcı okumanın geliştirilmesine dönük en çok 4. Sınıf öğrencileri ile çalışma yapıldığı görülmektedir.

Araştırma dâhilindeki yazma çalışmaları incelendiğinde, ilkokulun birinci sınıfı hariç tüm sınıf düzeylerinde yazmada güçlük çeken öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmeye dönük çalışmaların yapıldığı saptanmıştır. Araştırmalardan 7'sinin 2. Sınıf, 5'inin 3. Sınıf, 3'ünün 4. Sınıf düzeyindeki öğrenciler ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Araştırmalardan 1 tanesinde ise 2. Sınıf 3. Sınıf ve 4. Sınıf öğrencilerinin yer aldığı karma bir grup ile gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle ilkokul düzeyinde yazma becerisinin geliştirilmesine dönük en çok 2. Sınıf öğrencileri ile çalışma yapıldığı görülmektedir.

c) Tanı Durumu ve Okuma Düzeyine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarında tanı durumu Şekil 9.'de sunulmuştur.

Okuma ve Yazma Çalışmalarında Tanı Durumu



Şekil 9. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Tanı Durumu

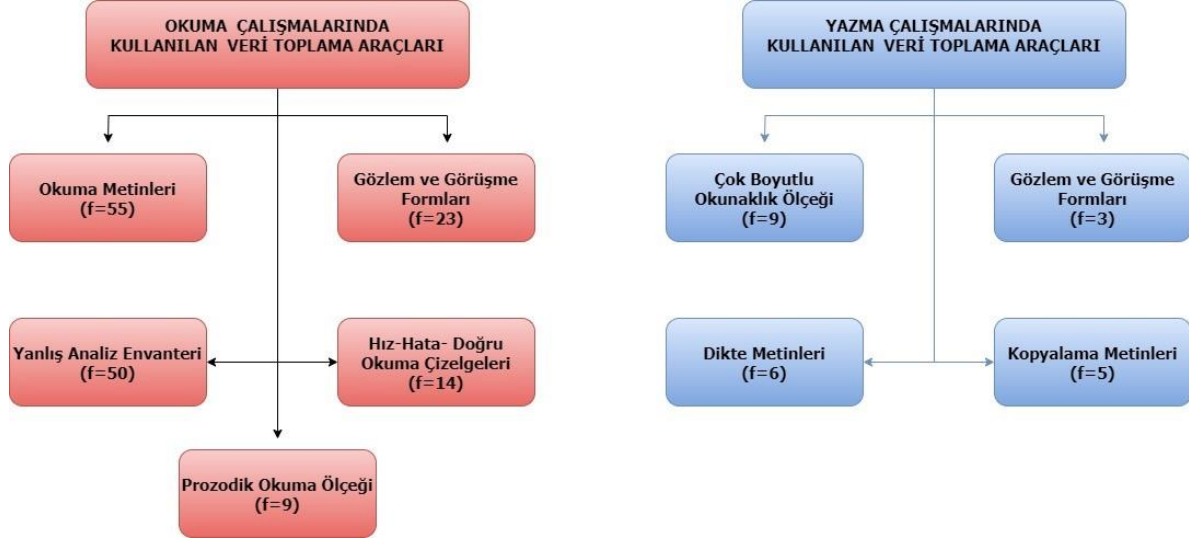
Araştırma dâhilindeki okuma çalışmaları katılımcıların tanı durumları açısından ele alındığında, 65 çalışmanın 15'inde katılımcıların hastane ya da rehberlik araştırma merkezlerindeki uzmanların incelemeleri sonucu özel öğrenme güçlüğü tanısı aldıkları görülmüştür. Çalışmaların 50'sinde ise katılımcıların bir tanısı olmamasının yanı sıra fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde okumada güçlük yaşadıkları belirtilmiştir. Bu çalışmaların 42'sinde katılımcıların, Ekwall ve Shanker (1988) tarafından geliştirilen ve Akyol (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri'ne göre okumada güçlük yaşadıkları, 8 çalışmada ise araştırmacının yaptığı gözlem, akıcı okumaya ilişkin uyguladığı form ve rubriklerle birlikte akıcı okumanın evrensel norm değerleri gibi farklı kriterlere göre okumada güçlük yaşadıkları ifade edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle çalışmaların çoğunda, ilkökul düzeyindeki katılımcıların okumada güçlük yaşama durumlarının Yanlış Analiz Envanteri'ne göre belirlendiği söylenebilir.

Araştırma dâhilindeki yazma çalışmaları katılımcıların tanı durumları açısından ele alındığında, 16 çalışmanın sadece 1'inde katılımcıların hastane ya da rehberlik araştırma merkezlerindeki uzmanların incelemeleri sonucu tanı aldıkları görülmüştür. Bu çalışmadaki tek katılımcının ise özel öğrenme güçlüğü, tanılı olduğu ifade edilmiştir. Çalışmaların 15'inde ise katılımcıların özgül bir tanısı olmamasının yanı sıra fiziksel (görme, işitme kaybı vb.) ve zihinsel bir problemi olmadığı halde yazmada güçlük yaşadıkları belirtilmiştir. Bu çalışmaların 9'unda katılımcıların, Yıldız ve Ateş (2010) tarafından geliştirilen "Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği"ne göre yazmada güçlük yaşadıkları, 1 çalışmada "El yazısı Değerlendirme Ölçeği", 2 çalışmada "Kopyalama ve Dikte Metinler" ve 3 çalışmada ise araştırmacıların yaptığı gözlemler, sınıf ve rehber öğretmenleri ile gerçekleştirdikleri görüşmelere göre yazmada güçlük yaşadıkları ifade edilmiştir. Bu bulgulardan hareketle çalışmaların çoğunda, ilkökul düzeyindeki katılımcıların yazmada güçlük yaşama durumlarının "Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği"ne göre belirlendiği söylenebilir.

Çalışmaların Veri Toplama Aracına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalarında kullanılan veri toplama araçları Şekil 10.'da sunulmuştur.

Okuma ve Yazma Çalışmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçları



Şekil 10. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Kullanılan Veri Toplama Araçları

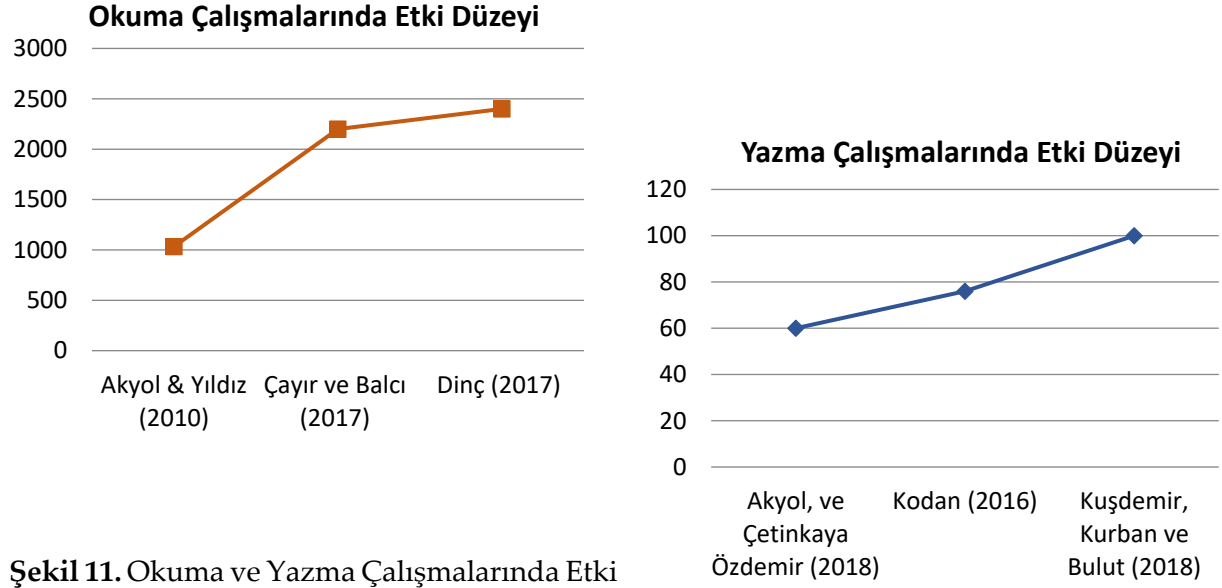
İncelenen 65 okuma çalışmasında katılımcıların akıcı okumalarına ilişkin verilerin toplanmasında program tabanlı ölçme, yanlış analiz envanteri, prozodik okuma ölçeği, SOBAT, harf-hece-kelime listeleri gibi çeşitli araçların kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalar akıcı okuma becerisine dönük veri toplama araçları bakımından yakından incelendiğinde en çok başvurulan 5 aracın sırasıyla; okuma metinleri (f=55), yanlış analiz envanteri (f=50), gözlem-görüşme formları-alan notları ve doküman analizi (f=23), katılımcının okuma sürecine ilişkin hız-hata-doğru okuduğu kelime sayısı gibi çeşitli verilerin kaydedildiği çizelgeler (f=14) ve prozodik okuma ölçeği (f=9)'dir. Bu bulgudan hareketle akıcı okumaya ilişkin veri toplanmasında en çok kullanılan aracın okuma metinleri olduğu görülmektedir.

İncelenen 16 yazma çalışmasında katılımcıların yazma becerilerine ilişkin verilerin toplanmasında çok boyutlu okunaklık ölçeği, el yazısı değerlendirme ölçeği, dikte metinleri, harf-hece-kelime listeleri, gözlem formları, görüşme formları gibi çeşitli araçların kullanıldığı görülmektedir. Çalışmalar yazma becerisine dönük veri toplama araçları bakımından yakından incelendiğinde en çok başvurulan 4 aracın sırasıyla; çok boyutlu okunaklık ölçeği (f=9), dikte metinleri (f=6), kopyalama metinleri (f=5) gözlem ve görüşme formları (f=3)'dir. Bu bulgudan hareketle yazma becerisine ilişkin veri toplanmasında en çok kullanılan aracın çok boyutlu okunaklık ölçeği olduğu görülmektedir.

Çalışmalardaki Sonuçlara İlişkin Bulgular

a) Uygulamaların Etkisine İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma ve yazma çalışmalar içerisinde etki düzeyi en yüksek olan çalışmalar Şekil 11.'da sunulmuştur.



Şekil 11. Okuma ve Yazma Çalışmalarında Etki Düzeyi

Araştırma dâhilindeki okuma çalışmalarına bakıldığında 65 çalışmanın 64'ünde uygulanan çeşitli yöntem ve stratejilerin katılımcıların akıcı okuma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Sadece Akyol ve Sever'in (2019) çalışmasında uygulama sonucu katılımcının sesli okuma çalışmalarında kendine olan güveninde olumlu yönde ilerleme kaydedilmesine rağmen akıcı okuma becerisinde istenilen düzeyde bir gelişme yaşanmadığı, Akyol (2013) tarafından Türkçeye uyarlanan Yanlış Analiz Envanteri'ne göre okumada güçlük çekmeye devam ettiği ifade edilmiştir. İlgili araştırmada bu durumun temel nedeni olarak akıcı okumaya dönük yapılan uygulamaların kısa bir sürede gerçekleştirilmesi gösterilmiştir. Ayrıca yapılan bu araştırma çerçevesinde, katılımcıların akıcı okuma becerilerindeki gelişimleri üzerinde gerçekleştirilen uygulamaların etkililiğine dönük yüzdeler bazda bilgi verilmeye çalışılmıştır. Uygulamaların etkililiği hesaplanırken öncelikle araştırmalarda akıcı okuma becerilerindeki gelişimin hangi veriler üzerinden açıklandığına bakılmıştır. Bu açıdan çalışmalara bakıldığında doğru okunan kelime sayısı, hatalı okunan kelime sayısı, okuma hızı, doğru okuma yüzdesi gibi farklı verilerin kullanıldığı görülmüştür. Okuma becerisindeki gelişimlerin ortak bir kavram üzerinden ifade edilebilmesi için araştırmalarda en çok kullanılan kavram belirlenmeye çalışılmıştır. Bu doğrultuda okuma becerisindeki gelişimin en çok okuma hızı üzerinden ifade edildiği görülmüş ve uygulama etkililikleri bu veriler üzerinden hesaplanmıştır. Bu hesaplama yapılırken uygulama öncesi ve sonrası okuma hızındaki gelişim yüzde cinsinden ifade edilmiştir. Birden fazla katılımcının yer aldığı çalışmalarda her bir öğrencinin okuma hızındaki gelişim yüzdesi ayrı ayrı hesaplanarak ortalaması alınmıştır. Okuma hızının doğrudan paylaşılmadığı çalışmalarda ise öğrencilere uygulama öncesi ve sonrasında sunulan metinlerin toplam okuma süreleri göz önüne alınarak dakikada okudukları kelime sayısı hesaplanmıştır. Araştırma kapsamındaki 65 çalışmanın 19'unda okuma hızına dönük veri bulunmadığı için bu çalışmalar hesaplama dışında tutulmuştur. Yapılan hesaplamalar sonucu, gerçekleştirilen uygulamaların akıcı okuma becerileri üzerinde en fazla etkili olan üç çalışmanın; Akyol ve Yıldız (2010) %1033, Çayır ve

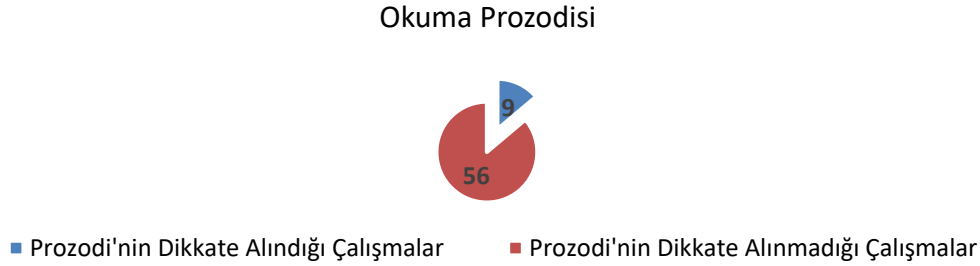
Balcı (2017) %2200 ve Dinç (2017) %2400 olduğu görülmektedir. Akyol ve Yıldız (2010) çalışmalarında ses-hece-kelime çalışmaları, tekrarlı ve eko okuma stratejileri aracılığıyla uygulama sonrası okuma hızında 31 kelime, Çayır ve Balcı (2017) çalışmalarında kinestetik ve dokunsal etkinlikler, kelime çalışmaları, tekralı okuma ve eko okuma stratejileri aracılığıyla okuma hızında 22 kelime ve Dinç (2017) ise ses-hece- kelime çalışmaları, tekrarlı, eşli, eko ve paylaşarak okuma stratejileri aracılığıyla okuma hızında 48 kelime artış sağlamıştır.

Araştırma kapsamındaki yazma çalışmalarına bakıldığında 16 çalışmanın 15'inde uygulanan çeşitli yöntem ve stratejilerin katılımcıların yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılmıştır. Sadece Şahin ve Çakır (2018) tarafından yapılan çalışmada uygulanan çoklu ortam okuma-yazma öğretim materyalinin, geleneksel okuma yazma öğretimine göre yazma becerilerine anlamlı bir katkı sağlamadığı görülmüştür. Çalışmaların etki düzeyleri ve sonuçları üzerinde yapılan incelemelerde çalışmaların 7'sinde çok boyutlu okunaklılık ölçek sonuçları üzerinden, 4 çalışmada hata oranları üzerinden ve 5 çalışmada araştırmacı gözlemleri üzerinden öğrencilerin yazma beceri düzeylerindeki değişimlerin değerlendirildiği görülmüştür. Araştırma kapsamındaki 7 çalışmada öğrencilerin yazma becerilerinin çok boyutlu okunaklılık puanlarına göre yetersiz düzeyden okunaklı düzeye yükseldiği görülmüştür. Yine benzer şekilde 4 çalışmada öğrencilerin hata oranlarında ciddi azalmaların olduğu görülmüştür. Araştırmacı gözlemlerine dayalı olarak değerlendirmenin yapıldığı 5 çalışmada ise öğrencilerin yazma becerilerinde olumlu yönde ilerleme kaydedildiği ifade edilmiştir.

b) Prozodiye İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen okuma çalışmalarında prozodinin dikkate alındığı çalışmalara ilişkin bilgiler Şekil 12.'de sunulmuştur.

Şekil 12. Okuma Prozodisi



Araştırma kapsamındaki çalışmaların sonuç bölümleri akıcı okumanın bir alt boyutu olan prozodi açısından incelendiğinde, sadece 9 çalışmada bu boyuta değinildiği görülmektedir. Bu çalışmalarda uygulamalar sonucu katılımcıların prozodik okumalarında gelişim yaşandığı belirtilmiştir. 65 çalışmanın sadece 9'unda prozodi boyutuna değinilmiş olmasına bağlı olarak akıcı okuma becerileri üzerine yapılan çalışmaların çoğunluğunda bu boyutun göz ardı edildiği söylenebilir.

TARTIŞMA ve SONUÇ

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de 2000-2023 yılları arasında ilkokul düzeyindeki okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye dönük çalışmaları incelemektir. Bu amaç doğrultusunda ulusal alanyazında yer alan okuma güçlüğünü gidermeye dönük 65 ve yazma güçlüğünü gidermeye dönük 16 olmak üzere toplam 81 çalışma sistematik doküman analiziyle ele alınmıştır. Ulaşılan çalışmalar “yayımlandığı yıl, yayın türü, araştırma yöntemleri, uygulama süreci (uygulanan strateji, motivasyon, ev ödevi, uygulama süresi), katılımcı özellikleri (katılımcı sayısı, sınıf düzeyi, tanı durumu, okuma durumu), veri toplama aracı ve sonuçlar (etki, prozodi)” şeklinde tablo yardımıyla sınıflandırılmıştır. Daha sonra her bir çalışma belirlenen kategoriler altında ayrı ayrı analiz edilmiştir.

Araştırma dahilindeki çalışmalar yayımlandığı yıl ve tür bakımından incelendiğinde 2005 yılından 2023 yılına kadar (2007 ve 2008 yılı hariç) okuma güçlüğünü gidermeye dönük en az bir çalışmanın yapıldığı, en fazla çalışmanın ise 2020 yılında gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Yazma çalışmalarında ise ilk çalışmanın 2012 yılında yapıldığı ve 2023 yılına kadar bu amaca dönük toplam 16 çalışmanın gerçekleştirildiği, en fazla çalışmanın ise 2018 yılında yapıldığı görülmüştür. Okuma ve yazma güçlüğüne dönük araştırmalar çalışma sayısı bakımından karşılaştırıldığında okuma çalışmalarının daha fazla olduğu göze çarpmaktadır. Okuryazarlığa ilişkin literatür yakından incelendiğinde okuma çalışmalarının geçmişten günümüze yazma çalışmalarına nazaran daha fazla ilgi gördüğü görülmektedir (Miller ve McCardle, 2011). En çok makale türünde yapılan okuma ve yazma çalışmalarının özellikle son on yıllık dönemde daha çok artış gösterdiği saptanmıştır. Bu dikkat çekici bulgu, önceki derleme çalışmalarının sonuçlarıyla da benzerlik göstermektedir (Çelik, 2023; Gürkaner ve Güven, 2020; Maden, 2020; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Bu bulgunun elde edilmesinde özel öğrenme güçlüğü tanıli öğrenci sayısındaki artışın, tanıli öğrencilerin çoğunun okuma ve yazmada güçlük yaşamasının ve toplumda konuya ilişkin farkındalıktaki yükselişin (Görgün ve Melekoğlu, 2019; Pürsün ve Sarı, 2019) etkili olduğu söylenebilir. Dikkat çekici bir diğer husus da yazma güçlüğüne ilişkin 2018, okuma güçlüğüne ilişkin ise 2020 yılından sonraki çalışma sayılarında azalış yaşanmasıdır. Bu durumun temel sebepleri arasında COVID-19 salgının olduğu düşünülebilir.

Araştırmaya dahil edilen çalışmalar yöntemleri açısından incelendiğinde en çok nitel paradigma kapsamındaki eylem araştırması deseniyle yürütüldükleri görülmektedir. Bu çalışmaların okuma ve yazma güçlüğünü gidermeyi hedefleyen müdahale temelli oldukları düşünüldüğünde araştırmacıların metodolojik açıdan daha çok eylem araştırmasını tercih etmeleri beklenen bir durumdur (Çelik, 2023; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Eylem araştırması yönteminin çoğunlukla tercih edilmesinin bir nedeni süreç içerisinde ortaya çıkabilecek yeni durumlara karşı esnek bir anlayış ile güncellemelerin yapılabilmesi olabilir. Çünkü eylem araştırmalarında sürecin başlangıç aşamasında belirlenen plan, süreç içerisinde gelişen ve değişen durumlara göre revize edilebilmekte ve araştırmacıya bu konuda büyük bir rahatlık kazandırmaktadır. Araştırmacı bu süreçte sorunun çözümüne yönelik ortaya çıkabilecek yeni durumlara karşı gerekli değişiklikleri yapabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca eylem araştırması ile tanılama, değişim ve araştırma şeklinde devam eden süreç, sorunun çözülmesi için yeni fikirlerin ortaya çıkmasına olanak sağlar (Cummings ve Worley, 2008).

Araştırma kapsamındaki çalışmalar uygulama süreleri bakımından 10’ar saatlik kategoriler halinde incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda okuma güçlüğüne dönük çalışmaların çoğunlukla 31-40 saat, yazma güçlüğüne dönük çalışmaların ise çoğunlukla 21-

30 saat arasında bir zaman dilimini kapsadıkları saptanmıştır. Buna ek olarak 31 saat ve üstü bir zaman dilimini kapsayan çalışmalarının daha az süre kapsayanlara nazaran akıcı okumanın geliştirilmesi noktasında daha yüksek bir etkiye sahip olduğu belirlenmiştir. Akıcı okumanın geliştirilmesinde en basit ve etkili yolun okuma miktarının artırılması olduğu (Allington, 1977) düşünüldüğünde bu sonuca ulaşılması beklendiği bir durumdur. Okuma ve yazma güçlüğünü gidermeye dönük çalışmaların daha geniş bir zaman dilimini kapsamaması öğrencilerin dile daha fazla maruz kalmalarını sağlayarak okuma yazma becerilerinin gelişimine katkı sağladığı söylenebilir.

Araştırma dahilindeki çalışmalar motivasyon boyutunu içermeleri bakımından incelendiğinde akıcı okumayı geliştirmeye dönük çalışmaların çoğunda okumanın motivasyon boyutuna değinilmediği tespit edilmiştir. Oysaki okuma, bilişsel ve dilbilimsel süreçlerin yanı sıra duyuşsal süreçleri de içeren karmaşık bir eylemdir (Conradi, Jang ve McKenna, 2014). Nitekim alanyazındaki birçok çalışma okumanın öğrenilmesi, geliştirilmesi ve başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi açısından okuma motivasyonunun önemli bir faktör olduğunu belirtmiştir (Guthrie ve Wigfield, 2000). Öğrencileri okumaya cesaretlendirebilmek için ölçülü ve zamanında verilecek motivasyon araçları büyük faydalar sağlayabilir. Çünkü çocuklar için okuma eylemi bir motivasyon gerektirir. Bu yüzden motivasyon, okumayı öğrenme ve geliştirme açısından oldukça önemli bir unsurdur (Akyol, 2020). Ayrıca araştırma kapsamında incelenen yazma çalışmalarında motivasyon boyutunun okuma çalışmalarına nispeten daha fazla önemsendiği belirlenmiştir. Yazı yazmayı sevmeyen ve özensiz yazı yazan öğrenciler için çok sıkıcı bir eylem olan yazma sürecinin motivasyon araçları ile desteklenmesi yazma sürecini daha keyifli bir şekle dönüştürebilir. Çünkü yazma motivasyonu, öğrencilerin yazma becerilerinin gelişimini ve hayat boyu haz duyarak yazma alışkanlığı edinmelerini destekler (Deniz ve Demir, 2020; Mcnaughton, Hughes ve Clark, 1994). Bu sebeple yazma güçlüğü yaşayan öğrencileri motive edecek araçların daha sıklıkla kullanılması yazma becerilerinin gelişimine önemli katkılar sağlayabilir.

Araştırma dahilindeki çalışmalar evdeki okuma yazma süreçlerinin düzenlenmesi bakımından incelendiğinde çoğu çalışmada ihmal edildiği saptanmıştır. Oysaki evdeki okuma yazma süreçlerine dönük yürütülen çalışmalar öğrencilerin dile ve yazılı materyallere daha çok maruz kalmalarını sağlayarak pratik yapmalarına olanak sağlamaktadır. Ayrıca okulun en önemli paydaşlarından olan aile ile öğretmenin iş birliği içinde çalışması öğrencinin başarısına önemli katkı sağlamaktadır (Xu, 2004). Sonuç olarak hem motivasyon hem de evdeki okuma yazma süreçleri açısından yürütülen çalışmalar incelendiğinde okuma ve yazmanın çok boyutlu yapısının göz ardı edildiği söylenebilir.

Araştırma dahilindeki okuma çalışmaları uygulanan stratejiler açısından incelendiğinde birçok farklı akıcı okuma stratejisinin (koro okuma, eşli okuma, rehberli okuma vb.) kullanıldığı görülmüştür. Okuma güçlüğünün giderilmesi noktasında en çok başvurulan akıcı okuma stratejisinin ise tekrarlı okuma olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular önceki derleme çalışmalarıyla benzerlik taşımaktadır (Akkuş, 2022; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Okumada güçlük çeken öğrenciler okuma sırasında karşılaştıkları kelimelerin kodunu çözmekte zorluk yaşamaktadır. Bu durum onların okuma süreçlerinin yavaş ve zahmetli bir şekilde sürdürmelerine neden olur (NRP, 2000). Tekrarlı okuma stratejisinin metnin birçok kez okunmasına fırsat vererek öğrencilerin kelime tanıma becerisinde otomatikleşmesini sağlaması araştırmacılar tarafından sıklıkla tercih edilmesinin nedeni olabilir. Ayrıca okuma bilimindeki birçok meta analiz çalışmasının tekrarlı okuma stratejisinin okumada güçlük

yaşayan öğrencilerin doğru okuma, okuma hızı ve prozodisini olumlu yönde etkilediğini ortaya koyması (Chard, Vaughn ve Tyler, 2002; Lee ve Yoon, 2017) da tercih edilmesinin bir başka gerekçesi olabilir. Yazma çalışmalarında ise bireysel çalışma planlarının en çok tercih edilen strateji olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin yazma sürecindeki hatalarının ve eksikliklerinin çeşitliliğinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca bireysel çalışma planlarının öğrencinin yazma becerisine ilişkin geribildirim alma imkânı tanıyarak yazma güçlüğüne üstesinden gelmede katkı sağlaması (Çelik, 2023; Kodan, 2016) bir başka tercih nedeni olabilir.

Araştırma dahilindeki çalışmalar katılımcı sayısı bakımından incelendiğinde okuma güçlüğüne dönük çalışmaların çoğunun, yazma güçlüğüne dönük çalışmaların ise yarısının tek katılımcı ile yürütüldüğü tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgu önceki derleme çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir (Çelik, 2023; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Esasen araştırma dahilindeki okuma ve yazma çalışmalarının öğrencilerin güçlüklerini gidermeye dönük müdahale çalışmalarından oluştuğu göz önüne alındığında bu sonuç beklenen bir durumdur. Tek katılımcının olduğu çalışmaların öğrenci ile daha fazla ilgilenmeye, etkili geribildirimde bulunmaya, öğrencilerin eksikliklerini belirleyip giderme noktasında yapılan planın uygulanmasında kolaylık sağlaması çoğu araştırmacı için tercih sebebi olabilir.

Araştırma dahilindeki çalışmalar katılımcıların sınıf düzeyleri bakımından incelendiğinde okuma güçlüğüne gidermeye dönük çalışmaların ilkokulun tüm sınıf düzeylerinde yürütüldüğü ve en çok çalışmanın ise 4. sınıf öğrencileri ile gerçekleştirildiği görülmüştür. Elde edilen bu sonuç önceki derleme çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir (Akkuş, 2022; Maden, 2020; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). 4. sınıfın “okumayı öğrenme” evresinden “öğrenmek için okuma” evresine geçişte kritik bir dönem olduğu düşünüldüğünde (Chall, 1983) bu sonuç beklendik bir durumdur. Chall (1983) çalışmasında okuma öğretimini aşamalandırarak 1. ve 2. sınıftaki öğrencilerin okumayı öğrenme sürecinde daha çok dilin alfabetik yapısını, harf-ses ilişkisini ve kelimelerin kodunu kavramaya çalıştıklarını, 3. sınıfta ise akıcı okuma becerilerini geliştirmeye odaklandıklarını ifade eder. Ona göre 4. sınıftaki öğrencilerden akıcı okuma becerilerinden çok okuduğunu anlama becerilerine odaklanmaları beklenmektedir. Dolayısıyla akıcı okumanın tamamlanarak okuduğunu anlama becerisine geçiş açısından kritik bir eşik olan 4. sınıfta öğrencilerin akıcı okumada yaşadıkları güçlüklerin tespiti daha kolay ve belirgin hale gelmektedir. Bu durum okuma güçlüğüne gidermeye dönük çalışmaların daha çok 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilmesinin bir nedeni olarak söylenebilir. Yazma güçlüğüne yönelik yapılan çalışmalarda ise en çok 2. sınıf öğrencileri ile çalışmaların gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Okul öncesi dönemde temelleri atılan yazma becerisinin öğretimi birinci sınıfta başlamaktadır (Altunbaş Yavuz, 2016). Dolayısıyla öğrencilerin yazma becerilerinde yaşadıkları problemler daha çok birinci sınıfın sonu, ikinci sınıfın başlangıç dönemlerinde belirgin hale gelmektedir. Bu durum yazma güçlüğüne gidermeye dönük çalışmalarda katılımcıların daha çok ikinci sınıf öğrencilerinden seçilmesinde bir etken olabilir.

Araştırma dahilindeki çalışmalar katılımcıların tanı durumları bakımından incelendiğinde çoğu çalışmada katılımcıların özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanılı öğrencilerden ziyade herhangi bir resmi tanı almadığı halde araştırmacı tarafından uygulanan bir takım test ya da ölçüm sonucu okuma ve yazmada güçlük yaşadığı belirlenmiş öğrencilerden oluştuğu belirlenmiştir. Bu durum önceki derleme çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Bu bulgunun ortaya çıkmasında özel eğitim, sınıf öğretmenliği ve Türkçe öğretimi gibi eğitim bilimlerindeki çeşitli alanların ortak

çalışma konusu olarak okuma ve yazma güçlüğü giderme noktasında farklı bakış açılarına sahip olmalarının etkili olduğu düşünülebilir (Yıldız ve Aydoğmuş, 2021).

Araştırma dahilindeki okuma çalışmaları veri toplama araçları bakımından incelendiğinde birçok farklı veri toplama aracına (gözlem ve görüşme formları, prozodik okuma ölçeği vb.) başvurulduğu görülmüştür. En çok kullanılan veri toplama aracının ise Yanlış Analizi Envanteri olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu bulgular önceki derleme çalışmalarıyla benzerlik göstermektedir (Akkuş, 2022; Gürkaner ve Güven, 2020; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Okuma çalışmalarında farklı veri toplama araçlarından yararlanılmış olsa da bu araçların büyük bir kısmında okuma hızı, kelime tanıma yüzdesi, dakika başına okunan kelime sayısı gibi performans temelli ölçme uygulamalarının yer alması dikkat çekici bir bulgudur. Bu sonucun elde edilmesinde akıcı okuma becerisine dönük performans temelli ölçme uygulamalarının objektif ve kullanım kolaylığına sahip olmasının etkili olduğu düşünülebilir (Rasinski, 2006). Yazma çalışmalarında ise okuma çalışmalarında olduğu gibi farklı veri toplama araçlarından yararlanıldığı ve en çok kullanılan veri toplama aracının ise Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeği olduğu saptanmıştır. Bu durum, Çok Boyutlu Okunaklık Ölçeğinin sağladığı kolay kullanım ve erişilebilir olma durumundan kaynaklanmış olabilir.

Araştırma dahilindeki okuma çalışmaları uygulanan müdahalelerin sonuçları bakımından incelendiğinde kullanılan müdahale uygulamalarının okumada güçlük çeken öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirme noktasında olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Bu bulgu önceki derleme çalışmalarının sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir (Akkuş, 2022; Gülboy ve Rakap, 2023; Gürkaner ve Güven, 2020; Yıldız ve Aydoğmuş, 2021). Müdahale uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesine en çok etki eden üç çalışmanın; Akyol ve Yıldız (2010), Çayır ve Balcı (2017) ve Dinç (2017) olduğu tespit edilmiştir. Bu üç çalışmanın ortak özelliklerine bakıldığında okumanın motivasyon boyutunun göz önünde bulundurularak birden fazla akıcı okuma stratejisinin birlikte kullanıldığı göze çarpmaktadır. Ancak araştırma dahilindeki okuma çalışmalarının geneline bakıldığında okumanın çok boyutlu yapısının göz ardı edilerek sadece bir ya da daha fazla stratejiden meydana gelen programların akıcı okuma becerisi üzerindeki etkisinin ortaya koyulmaya çalışıldığı tespit edilmiştir. Oysaki okuma literatüründeki pek çok çalışma, okumanın çok boyutlu yapısını temel alan ve kanıt temelli stratejileri içeren çok bileşenli okuma programlarının tek bileşenli programlara nazaran okuma becerisinin geliştirilmesinde daha etkili olduğunu belirtmiştir (Morris ve diğerleri, 2012; Sayeski, Earle, Davis ve Calamari, 2019). Bu bağlamda araştırma dahilindeki çalışmalar analiz edildiğinde yerel literatürde az sayıda da olsa akıcı okuma becerisini geliştirmeye dönük çok boyutlu müdahale programlarının geliştirildiği (Akın, 2020; Balıkcı, 2020; Görgün, 2018; Öncü, 2023) göze çarpmaktadır. Ancak bu programların sadece birinde (Öncü, 2023) Türkçe'nin dilbilimsel süreçler açısından sahip olduğu özellikler yansıtılmaya çalışılmıştır. Buradan hareketle Türkçe'nin ortografik yapısına uygun çok boyutlu müdahale programlarına dönük daha fazla sayıda çalışma yapılmasına ihtiyaç olduğu söylenebilir. Yazma çalışmalarında ise okuma çalışmalarında olduğu gibi kullanılan müdahale uygulamalarının yazmada güçlük çeken öğrencilerin yazma becerilerini geliştirme noktasında olumlu yönde katkı sağladığı görülmüştür. Müdahale uygulamaları aracılığıyla öğrencilerin yazma becerilerinin geliştirilmesine en çok etki eden çalışmanın ise Kuşdemir, Kurban ve Bulut tarafından 2018 yılında yayınlanan çalışma olduğu görülmüştür. Araştırma dahilindeki yazma çalışmaları incelendiğinde bu beceriye dönük araştırmaların sayıca az olduğu buna ek olarak yazma

güçlüğünü gidermeye dönük sistematik, bütüncül ve çok bileşenli bir müdahale programına ihtiyaç olduğu saptanmıştır.

Araştırma dahilindeki okuma çalışmaları akıcı okumanın prozodi boyutunu içermesi bakımından incelendiğinde okuma güçlüğünü gidermeye dönük çalışmaların çoğunda prozodinin göz ardı edildiği görülmüştür. Oysaki prozodi akıcı okuma becerisinin alt boyutlarından biri olmakla birlikte literatürdeki pek çok çalışma tarafından akıcı okuma ve anlama becerileri açısından oldukça önemli bir bileşen olduğu ifade edilmiştir (Keskin, Baştuğ ve Akyol, 2013; Rasinski, 2012).

Mevcut araştırmada okuma ve/veya yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerin okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesine yönelik gerçekleştirilen çalışmalar incelenmiştir. Yapılan çalışmalarda kullanılan yöntemler, stratejiler, veri toplama araçları ve diğer destekleyici unsurlar bu konuda çalışma yapmak isteyen bireylere önemli yönlendirmeler sağlamaktadır. Okuma veya yazma güçlüğü yaşayan bir öğrenciye yönelik gerçekleştirilen çalışmalardan çıkan sonuçlar benzer bir çalışmayı yapmak isteyen bireyler için tercih sebebi olabilir. Çalışmalarda kullanılan yöntemlerin, stratejilerin, veri toplama araçlarının, uygulama sürelerinin, çalışmaların sonuçlarının birbiri ile karşılaştırılmasına olanak sağlayan tablolar araştırmacılara önemli fayda sağlayacaktır. İncelenen çalışmaların detaylı analizi ile özellikle sınıf öğretmenlerinin okuma ve yazma güçlüğü yaşayan öğrencilerine yönelik planlamalarında ve uygulamalarında nelere dikkat etmesi hususunda önemli ipuçları sunulmaktadır. Tüm sıralanan gerekçeler ve sonuçlar okuma ve/veya yazma güçlüğü yaşayan öğrenciler yönelik bundan sonra yapılacak çalışmalar için önemli katkılara sunacaktır.

KAYNAKÇA

- Akın, U. (2020). *Öğrenme güçlüğü riski olan öğrencilerin akıcı okuma ve okuduğunu anlama becerilerinde zenginleştirilmiş okuma becerileri müdahale paketinin etkililiği: Müdahaleye tepki modeli düzey-II yaklaşımı uygulaması*. Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Akkuş, Z. (2022). *Akıcı okuma becerisi üzerine yapılan çalışmalardaki genel eğilimler: Bir tematik içerik analizi çalışması*. Yüksek Lisans Tezi. Ordu Üniversitesi, Ordu.
- Akyol, H. (2011). *Türkçe öğretim yöntemleri* (5. bs.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi* (18. bs.). Ankara: Pegem Akademi. doi:10.14527/9786050370171
- Allington, R. L. (1977). If they don't read much, how they ever gonna get good? *Journal of Reading*, 21(1), 57–61. doi:10.1598/rt.59.1.10
- Altunbaş Yavuz, S. (2016). *Okuma yazma güçlüklerini gidermede Orton-Gillingham yaklaşımının etkisi*. Ankara: Gazi Üniversitesi.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders: DSM-5* (5. bs.). Washington, DC: American Psychiatric Pub Incorporated.
- Balcı, A. (2013). *Sosyal bilimlerde araştırma: Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Balıkçı, Ö. S. (2020). *Okumayı geliştirme programının (OGEP) özel öğrenme güçlüğü olan ilkokul öğrencilerinin okuma becerileri ve motivasyonları üzerindeki etkinliği*. Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık. doi:10.14527/9786257676137
- Bishop, D. V. ve Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological Bulletin*, 130(6), 858–886. doi:10.1037/0033-2909.130.6.858

- Calhoon, M. B., Otaiba, S. A. ve Greenberg, D. (2010). Spelling knowledge: Implications for instruction and intervention. *Learning Disability Quarterly*, 33(3), 145–147. doi:10.1177/073194871003300303
- Çelik, D. (2023). Yazma gücüğü yaşayan öğrencilere yönelik yapılan çalışmaların incelenmesi. *Alanyazın*, 4(1), 43–61. doi:10.59320/alanyazin.1216112
- Chall, J. S. (1983). *Stages of reading development*. New York: McGraw-Hill.
- Chard, D. J., Vaughn, S. ve Tyler, B. J. (2002). A synthesis of research on effective interventions for building reading fluency with elementary students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35(5), 386–406. doi:10.1177/00222194020350050101
- Conradi, K., Jang, B. G. ve McKenna, M. C. (2014). Motivation terminology in reading research: A conceptual review. *Educational Psychology Review*, 26, 127–164. doi:10.1007/s10648-013-9245-z
- Cummings, T. G. ve Worley, C. G. (2008). *Organization development and change* (9. bs.). Cincinnati: OH South western college.
- Cunningham, A. ve Stanovich, K. (1997). Early reading acquisition and its relation to reading experience and ability 10 years later. *Developmental Psychology*, 33(6), 934–945. doi:10.1037/0012-1649.33.6.934
- Deniz, H. ve Demir, S. (2020). Yazma motivasyonu ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9(2), 593–616.
- Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K. E., Michaels, R. ve Shaywitz, S. E. (2015). Achievement gap in reading is present as early as first grade and persists through adolescence. *The Journal of Pediatrics*, 167(7), 1121–1125. doi:10.1016/j.jpeds.2015.07.045
- Fisher, E. L., Barton-Hulsey, A., Walters, C., Sevcik, R. A. ve Morris, R. (2019). Executive functioning and narrative language in children with dyslexia. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 28(3), 1127–1138. doi:10.1044/2019_AJSLP-18-0106
- Fitzgerald, J. ve Shanahan, T. (2000). Reading and writing relations and their development. *Educational Psychologist*, 35(1), 39–50. doi:10.1207/S15326985EP3501_5
- Godde, E., Bosse, M. L. ve Bailly, G. (2019). A review of reading prosody acquisition and development. *Reading and Writing*, 33(2), 399–426. doi:10.1007/s11145-019-09968-1
- Good, R. H., Kaminski, R. A., Simmons, D. ve Kame'enui, E. J. (2001). Using Dynamic Indicators of Basic Early Literacy Skills (DIBELS) in an outcomes-driven model: Steps to reading outcomes. *OSSC Bulletin*, 44(1), n1.
- Görgün, B. (2018). *Akıcı okuma ve okuduğunu anlama destek eğitim programının (Oka2dep) özel öğrenme gücüğü olan öğrencilerin okuma becerilerine etkisi*. Doktora Tezi. Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Görgün, B. ve Melekoğlu, M. A. (2019). Türkiye'de özel öğrenme gücüğü alanında yapılan çalışmaların incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 9(1), 83–106. doi:10.19126/suje.456198
- Gülboy, E. ve Rakap, S. (2023). Özel gereksinimleri olan öğrencilere okuma becerilerinin öğretimi konulu lisansüstü tezlerin sistematik derlemesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 37(1), 88–117. doi:10.33308/26674874.2023371475
- Gürkaner, M. ve Güven, S. (2020). Türkiye'de ilkokul düzeyinde akıcı okuma ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 10(1), 347–363. doi:10.30783/nevsosbilen.624713
- Guthrie, J. ve Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. M. K. L., P. B. Mosenthal, P. D. Pearson ve R. Barr (Ed.), *Handbook of reading research* içinde (3. bs., ss. 403–422). New York: Longman.

- Hudson, R. F., Lane, H. B. ve Pullen, P. C. (2005). Reading fluency assessment and instruction: What, why, and how? *The Reading Teacher*, 58(8), 702–714. doi:10.1598/RT.58.8.1
- Humphrey, N. ve Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2), 1–11.
- İlker, Ö. ve Melekoğlu, M. A. (2017). İlköğretim döneminde özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin yazma becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 18(3), 443–469. doi:10.21565/ozelegitimdergisi.318602
- Jones, D. ve Christensen, C. A. (1999). Relationship between automaticity in handwriting and students' ability to generate written text. *Journal of Educational Psychology*, 91(1), 44.
- Keskin, H., Baştuğ, M. ve Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: ilişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168–180.
- Klauda, S. L. ve Guthrie, J. T. (2008). Relationships of three components of reading fluency to reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 100(2), 310–321. doi:10.1037/0022-0663.100.2.310
- Kodan, H. (2016). Yazma güçlüğü olan üçüncü sınıf öğrencisinin el yazısı okunaklılığının geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(2), 523–539.
- Kuhn, M. (2005). A comparative study of small group fluency instruction. *Reading Psychology*, 26(2), 127–146. doi:10.1080/02702710590930492
- Kuhn, M., Schwanenflugel, P. J., Meisinger, E. B., Levy, B. A. ve Rasinski, T. V. (2010). Aligning theory and assessment of reading fluency: Automaticity, prosody, and definitions of fluency. *Reading Research Quarterly*, 45(2), 230–251. doi:10.1598/RRQ.45.2.4
- Kulich, L. S. (2009). Making the batter better: Using the fluency development lesson as a recipe for success. *Illinois Reading Council Journal*, 37(4), 26–36.
- Lee, J. ve Yoon, S. Y. (2017). The effects of repeated reading on reading fluency for students with reading disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*. *Journal of Learning Disabilities*, 50(2), 213–224. doi:10.1177/0022219415605194
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. ve Shaywitz, B. (2007). Dyslexia and specific reading disabilities. R. Kliegman, R. Behrman, H. Jenson ve B. Stanton (Ed.), *Nelson textbook of pediatrics* içinde (18. bs., ss. 125–127). New York: Saunders.
- Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir betimsel analiz çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543–558. doi:10.16916/aded.696790
- McCurdy, M., Daly, E., Gortmaker, V., Bonfiglio, C. ve Persampieri, M. (2007). Use of brief instructional trials to identify small group reading strategies: A two experiment study. *Journal of Behavioral Education*, 16, 7–26. doi:10.1007/s10864-006-9021-y
- Mcnaughton, D., Hughes, C. A. ve Clark, K. (1994). Spelling instruction for students with learning disabilities: Implications for research and practice. *Learning Disability Quarterly*, 17(3), 169–185. doi:10.2307/1511072
- Miller, B. ve McCardle, P. (2011). Reflections on the need for continued research on writing. *Reading and Writing*, 24, 121–132. doi:10.1007/s11145-010-9267-6
- Morra, J. ve Tracey, D. (2006). The impact of multiple fluency interventions on a single subject. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 47(2), 175–199.
- Morris, R. D., Lovett, M. W., Wolf, M., Sevcik, R. A., Steinbach, K. A., Frijters, J. C. ve Shapiro, M. B. (2012). Multiple-component remediation for developmental reading disabilities: IQ, socioeconomic status, and race as factors in remedial outcome. *Journal of Learning Disabilities*, 45(2), 99–127. doi:10.1177/0022219409355472
- Nelson, R., Benner, G. J., Lane, K. ve Smith, B. W. (2004). Academic achievement of K-12

- students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, 71(1), 59–73. doi:10.1177/001440290407100104
- NRP. (2000). *Report of the National Reading Panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups. Panel, National Reading.*
- Öncü, B. (2023). *Okuma güçlüğüünün giderilmesinde akıcı okumayı geliştirme müdahale programının (AGEP) etkililiği.* Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, İstanbul.
- Özçivit Asfuroğlu, B. ve Fidan, S. T. (2016). Özgül Öğrenme Güçlüğü / Specific Learning Disorders. *Osmangazi Tıp Dergisi*, 38(0), 49–54. doi:10.20515/otd.17402
- Pürsün, T. ve Sarı, H. (2019). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin çalışmaların incelenmesi. *Turkish Special Education Journal: International TSPED*, 3(2), 1–23.
- Ramus, F. (2014). Neuroimaging sheds new light on the phonological deficit in dyslexia. *Trends in Cognitive Sciences*, 18(6), 274–275. doi:10.1016/j.tics.2014.01.009
- Rasinski, T. (2006). Reading fluency instruction: Moving beyond accuracy, automaticity, and prosody. *The Reading Teacher*, 59(7), 704–706. doi:10.1598/RT.59.7.10
- Rasinski, T. (2012). Why reading fluency should be hot! *The Reading Teacher*, 65(8), 516–522. doi:10.1002/TRTR.01077
- Rasinski, T. (2017). Readers who struggle: Why many struggle and a modest proposal for improving their reading. *The Reading Teacher*, 70(5), 519–524. doi:10.1002/trtr.1533
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A practitioner's handbook.* John Wiley & Sons, Inc.
- Şahin, M. (2015). Öğretim materyallerinin öğrenme-öğretme sürecindeki işlevine ilişkin öğretmen görüşlerinin analizi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(3), 995–1012.
- Sayeski, K. L., Earle, G. A., Davis, R. ve Calamari, J. (2019). Orton Gillingham: Who, what, and how. *Teaching Exceptional Children*, 51(3), 240–249. doi:10.1177/0040059918816996
- Stanovich, K. (2000). *Progress in understanding reading.* New York: Guilford Press.
- Stanovich, K. (2009). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Journal of Education*, 189(1–2), 23–55. doi:10.1177/0022057409189001-204
- Strickland, W. D., Boon, R. T. ve Spencer, V. G. (2013). The effects of repeated reading on the fluency and comprehension skills of elementary-age students with learning disabilities (LD), 2001-2011: A review of research and practice. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 11(1), 1–33.
- Takala, M. (2013). Teaching reading through writing. *Support for Learning*, 28(1), 17–23. doi:10.1111/1467-9604.12011
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. ve Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(1), 2–40. doi:10.1046/j.0021-9630.2003.00305.x
- Xu, J. (2004). Family help and homework management in urban and rural secondary schools. *Teachers College Record*, 106(9), 1786–1803. doi:10.1111/j.1467-9620.2004.00405.x
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemler.* Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, M. ve Aydoğmuş, M. (2021). Türkiye’de okuma güçlüğüünü gidermeye odaklanan ilkökul düzeyindeki araştırmaların incelenmesi: 2000-2020 dönemi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1188–1225.
- Yıldız, Müslüm ve Melekoğlu, M. A. (2020). Özel öğrenme güçlüğü olan bireylerin okuduğunu anlama becerileri konusunda gerçekleştirilmiş araştırmaların incelenmesi. *İnönü*

Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 1274–1303. doi:10.17679/inuefd.770066

Türkiye Eğitim Dergisi

(2023) Cilt 8, Sayı 2, s. 419-434

Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İki Dilli Sesli Metinlerin Dinlediğini Anlamaya ve Kelime Öğrenimine Etkisi¹

Nurhilal EMRE²

Talat AYTAN³

Özet

Bu çalışma, Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iki dilli sesli metinlerin dinlediğini anlama ve kelime öğrenimi üzerindeki etkisini araştırmayı amaçlamaktadır. Nitel araştırma deseni başlığı altında yer alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen 12 kadın, 2 erkek öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın nesnesini, efsane türünde derlenen 20 metin ve bunların kelime etkinlikleri temel alınarak oluşturulan mobil uygulama oluşturmaktadır. İngilizce aracı dil olmak üzere, iki dilli ve sesli olarak hazırlanan mobil uygulamadaki metinler dinlenmiş ve geleneksel yöntemlerle oluşturulan basılı metinler öğrenciler tarafından okunmuştur. Her iki uygulamaya yönelik görüşler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile alınmış, veriler içerik analizi yöntemiyle incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre iki dilli sesli metinler basılı metinlere göre akıcı okuma lehine anlamlı farklılık göstermekte ve öğrencide anlama hızını artırarak başarı ve motivasyon duygusunu tetiklemektedir. Ayrıca iki dil arasında karşılaştırma imkânı sunarak, dile özgü söz dizimi ve yapısal farklılığı keşfetme olanağı vermektedir. Sesli metinler sayesinde ise akıcı dinleme gerçekleşmiş, prozodik öğelerin doğru kullanımının anlamayı ve doğru telaffuzu olumlu yönde etkilediği belirlenmiştir. Gerek iki dilli gerekse sesli metinlerin okuma ve dinleme becerisine sunduğu katkıların yanı sıra kelime öğrenimi üzerinde de oldukça etkili olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. İki dilli kitapların hedef dilin yanında sunulan aracı dilde de gelişme sağladığı ayrı bir veri olarak elde edilmiştir. Sonuçlar, alanda bu tür materyallere olan gerekliliği işaret etmektedir.

Anahtar Kelimeler

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi
İki Dilli Metin
Sesli Metin
Mobil Uygulama
Dinleme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 06.06.2023

Kabul Tarihi: 04.08.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 29.12.2023

DOI: 11..11111/ted.xx

¹Bu makale Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Tezli Yüksek Lisans Programı'nda hazırlanmış aynı isimli tezden üretilmiştir.

² Öğr. Gör., İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İZÜTEM, nurhilal.ayhan@gmail.com, ORCID: 0000-0003-2887-3607

³ Doç. Dr.; Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Bölümü, talataytan@gmail.com, ORCID ID: 0000- 0001-9778-8970

The Effect Of Bilingual Audio Texts On Listening And Vocabulary Learning In Teaching Turkish As A Foreign Language

Abstract

This study aims to investigate the effects of bilingual-audio texts on listening comprehension and vocabulary learning in teaching Turkish as a foreign language. The case study method from the qualitative research design was used. The study was carried out with the participation of 12 female and 2 male students learning Turkish as a foreign language. The object of the study is the mobile application based on the 20 compiled legend texts and related vocabulary exercises. The texts on the mobile application, which was designed to be bilingual and audio, with English being the intermediary language, were listened and the texts designed with the traditional methods were read by the students. Opinions on both practices were taken via a semi-structured interview form, and the data was analyzed with content analysis method. According to the findings of the study, the bilingual-audio texts are significantly better than the printed texts in terms of reading fluency and they induce a sense of achievement and motivation in the students by increasing their level of comprehension. In addition, they provide an opportunity to explore the language-specific syntax and structural differences by enabling the comparison of two languages. It was seen that fluent listening was realized thanks to audio text and the correct use of the prosodic elements had a positive influence on comprehension and correct pronunciation. It was also found that both bilingual and audio texts not only contribute to reading and listening skills, but they are also highly effective on vocabulary learning. The results further showed that bilingual books also improve the intermediary language presented in addition to the target language. The results point to the need for these types of materials in the field.

Keywords

Teaching Turkish As A Foreign
Language
Bilingual Text
Audio Text
Mobile Application
Listening

About Article

SendingDate: 06.06.2023
AcceptanceDate: 04.08.2023
Electronic IssueDate: 29.12.2023

DOI: 11.11111/ted.xx

GİRİŞ

Yabancı dil öğretimi, yıllardır kendini geliştiren yöntem, teknik ve materyallerle öğrenciye kalıcı, verimli, ekonomik, aktarılabilir dil çıktıları sunmayı amaçlamaktadır. Bu yöntemler ve akabinde hazırlanan materyaller ile hedef, kimi zaman okuma ve dinleme gibi

alıcı dil becerileri kimi zaman ise konuşma, yazma gibi verici dil becerileri kimi zaman da dilbilgisi veya kelime öğretimi üzerine yoğunlaşmaktadır. Buna karşın bir materyalin tüm becerilere hitap edecek şekilde hazırlanması, işlevselliği artırmaktadır. Bu da günümüzde teknolojinin öğretim ortamına dâhil edilmesiyle mümkün olmaktadır. Yabancı dil öğretimi boyunca becerilerin ve becerilere aracılık eden dilbilgisi ve kelime bilgisi alanlarının iletişime dayalı olarak öğretilmesinde anlamlı öğrenmeyi sağlamak adına yeni teknolojiler ve yaklaşımlar denenmeye başlanmıştır (Taşkiran ve diğerleri, 2015). Teknolojinin dil öğretimine dâhil edilmesiyle öğrenci, süreçte daha fazla aktif olur. Ayrıca teknolojinin kullanımı çeşitliliği, dinamikliği, niteliği artırır. Öğrencinin bireysel hızına uygun olarak gerçekleştirilen tekrarlar, anında ve uzun aralıklı geri dönüşler yoluyla doğru ve kalıcı öğrenmeye yardımcı olur (Temizyürek & Ünlü, 2015). Günümüzde çoklu ortam etkinlikleri dil laboratuvarlarının yerini almıştır (Büyükaslan, 2007). Bu noktada geleneksel tarzda hazırlanan materyaller dijital ortama aktarılmaktadır. Nitekim çevrimiçi / dışı etkinliklerin yer aldığı web sayfaları, mobil uygulamalar, elektronik kitaplar ve oyunlar bu tür ürünler arasında sayılabilir.

Yabancı dil öğreniminde girdi becerileri diye ifade edilen okuma ve dinleme, metinler yoluyla kelime öğrenimini gerçekleştirmeye imkân vermekte, bağlam yoluyla öğrenilen bilgilerin kalıcılığını artırmaktadır. İnsan, yaşamı süresince elde ettiği bilgilerin çoğunu okuma yoluyla edinir (Arıcı & Taşkın, 2019). Bir başka beceri olan dinleme ise dil öğretiminde, okuma kadar hatta bazı araştırmacılara göre okumadan daha fazla işlevsel bulunmaktadır. Yabancı dil öğretimine dinleme ile başlanır, diğer dil becerileri dinleme üzerine yapılandırılarak geliştirilir (Aytan ve diğerleri, 2021). Dinleme; sözcüklerin telaffuzunun kavranabilmesini, maruz kalınan dile dair belirli bir aşinalığın teşekkül etmesini ve son noktada anlama ulaşılarak hedef dilin öğrenilmesini kolaylaştırmaktadır. Bunun ön koşulu bireyin seviyesine uygun dinleme materyallerinin sunulmasından geçmektedir (Güzel & Barın, 2013). Bu doğrultuda dil öğrenim sürecini keyifli ve anlamlı kılacak birçok materyal oluşturulmuş, bazı materyaller ise zenginleştirilerek öğrencilerin hizmetine sunulmuştur. Okuma becerisini geliştirmek adına hazırlanan iki dilli metinler ise bunlardan biridir. Yapılan araştırmalara göre hedef dildeki metin üzerinden okuma yapmak, metin içerisinde bilinmeyen kelimelerin sözlük yoluyla araştırılmasını gerekli kılmaktadır. Bu durum okuma hızını düşürmektedir. Öte yandan kelimelerin bağlam içerisindeki anlamının sözlükten tespit edilememesi, metni yanlış anlamlandırmaya sebebiyet verebilmektedir. Bu durum da anlama yetersizliğine neden olmakta, okumaya karşı motivasyonu düşürmektedir. Tüm bu olumsuzlukları bertaraf etmek adına iki dilli metin (bilingual text) / kitaplar oluşturulmuştur. Bunlar zaman zaman çift dilli metinler (bilingual text) olarak da literatürde ifade edilmektedir (Zhang, 2017). İki dilli metin / kitaplar kişilere ana dili ve hedef dil arasında karşılaştırma yapma imkânı sunmaktadır. Bu sayede iki dil arasındaki benzerlik ve farklılıklar, eşdeğer kullanımlar rahatlıkla öğrencinin kendisi tarafından analiz edilebilmektedir. Aynı zamanda kelimenin bağlam içerisindeki karşılığını vererek zaman kazandırmakta ve öğrenmeyi kalıcı hâle getirmektedir. Alanda iki dilli bireylere yönelik birçok çalışma yer almaktadır. Ancak iki

dilli metin / kitaplar üzerine yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır. Bu konudaki çalışmalardan biri Çin’de yapılmıştır. Birinci sınıf öğrencilerine Çince ve İngilizce iki dilli resimli kitap hazırlanmış ve 8 hafta boyunca hazırlanan kitaplar okutulmuştur. Çalışma neticesinde iki dilli kitaplar, çocukların kültürel ve arka plân bilgilerini harekete geçirmiş, etkileşime girmelerine yardımcı olmuş, bu yolla iki dilli kitap okumaya olumlu dönüt vermelerini sağlamıştır (Hu ve diğerleri, 20112). İki dilli metinler üzerine yapılan bir başka çalışmada ise öğrencilerin okumaya karşı motivasyonlarının arttığı tespit edilmiştir (Glazer ve diğerleri, 2012). Lichty’e göre iki dilli kitapların tercih edilmesinin üç mantıklı nedeni vardır:

1. Bir kitap fiyatına iki kitap alınmaktadır.
2. Kitaplar hem ana dili hem de hedef dilde öğrenim sağlamak ve çeviriye teşvik ederek akıcılığı geliştirmektedir.

3. Dil farklılıklarına rağmen kültürlerarası paylaşımlar yaparak dostluk köprüsü görevi görmektedir. İki dilli bir kişinin bu avantajları yaşayabilmesi için “Eşik Kuramı’na” göre her iki dilde de belli eşikleri aşmış olması gerekmektedir (Avcı ve Kurudayıoğlu, 2022; Cummins, 1979; Yağmur, 2007). İki dilli metinler, aynı zamanda kelime öğrenimini de olumlu yönde etkilemektedir. Yabancı dil öğrenirken bilinmeyen kelimeler için sözlük kullanılmaktadır. Sözlükte ise bir kelimenin birden çok kullanım şekli bulunmaktadır. Dikkatli olunmadığı takdirde bağlama uygun olmayan kelimenin öğrenilmesi nedeniyle metin-anlam bağlantısı doğru kurulamamaktadır. Ancak iki dilli metinlerle gerçekleştirilen kelime öğrenimi hâlihazırda üzerinde çalışılan metne uygun gerçekleştiği için yanlış anlamamanın veya anlamamanın önüne geçmektedir. Bu durum kelime öğrenimi açısından iki dilli metinleri cazip kılmaktadır. 1931 yılında görme engelliler için sesli kitaplar oluşturulmuştur. 1970’lere gelindiğinde ise görme engelliler dışındaki insanlar için de sesli kitaplar ders materyali olarak kullanılmaya başlanmıştır (Rubery, 2011). Sesli kitaplar dinlenirken aynı zamanda okuma metninin takibi de sağlanmaktadır. Yerinde bir prozodik okumayla oluşturulan sesli kitaplar, kişilerin kendi telaffuz yanlışlarından kaynaklı yanlış anlaşılmanın önüne geçmektedir. Bu kitaplar aynı zamanda konuşma becerisini de olumlu yönde etkilemektedir. Yapılan bir çalışmada sesli kitapların öğrencilerin kelime dağarcığını geliştirdiği, dil bilimsel farkındalıklarını artırdığı, edebî dili anlamaya yardımcı olduğu, olayların gelişim aşamalarının takibini kolaylaştırdığı ve gelecek aşamaları tahmin etme yeteneği kazandırdığı ifade edilmiştir (Lipson & Wixson, 2003). Görsel ve işitsel algıyı bir arada sunan sesli kitaplar, kişiye yetenekli olduğu beceri alanında çalışma imkânı sunmaktadır. Bir başka çalışmada ise sesli kitaplar temel ve orta düzeyde okuma başarısını artırıp okuma eylemine karşı tutumu olumlu yönde etkilemektedir (Türker, 2019). Alanda sınırlı sayıda da olsa müstakil olarak iki dilli ve sesli kitaplara ilişkin çalışmalar yer almaktadır. Ancak aynı platformda hem iki dilli hem de sesli metinlerin yer aldığı materyale yönelik bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu açıdan çalışma, sahada ilk olma özelliğini taşımaktadır. Bahsi geçen çalışma, iki dilli-sesli metinlerin dinleme-anlama ve kelime öğrenimi üzerindeki etki düzeyini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda çalışma kapsamında aşağıdaki soruya yanıt aranmaktadır:

1. Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iki dilli sesli metinlerin, dinlediğini anlamaya ve kelime öğrenimine etkisi nasıldır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Bu çalışmada nitel araştırma deseni başlığı altında yer alan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-ışitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır (Creswell & Poth, 2016). Durum çalışması araçlarından yarı yapılandırılmış görüşme formu ile iki dilli sesli kitapların dinlediğini anlamaya ve kelime öğrenimine etkisini ölçmek amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın evreni Türkiye’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen 18-65 yaş aralığındaki kadın ve erkek öğrencilerin tümüdür. Araştırmanın çalışma grubu İstanbul’da bulunan özel bir üniversitenin Türkçe eğitim merkezinde, 2022-2023 akademik yılı bahar dönemi içerisinde, B1-B2 düzeyinde eğitim gören 14 öğrenciyi kapsamaktadır. Araştırma bulgularında kişisel verilerin korunması adına isimler gizli tutulmuş ve K1, K2, ... şeklinde kodlamalar yoluyla görüşler sunulmuştur. Tablo 1’de çalışmaya katılan öğrencilerin demografik özelliklerine göre dağılımları verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Özellikleri

Demografik	Özellikler	
Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	2
	Toplam	14
Yaş	18-65 yaş	14
Ülke	Türkmenistan	7
	Rusya	2
	İran	1
	Arnavutluk	1
	Kazakistan	1
	Filistin	1
	Ukrayna	1
	Toplam	14

Toplamda 14 öğrencinin katıldığı çalışmada 12 kadın, 2 erkek yer almaktadır. Katılımcılar 18-65 yaş aralığındadır. Katılımcılar ülkelere göre şöyledir: Türkmenistan’dan 7,

Rusya'dan 2, İran'dan 1, Arnavutluk'tan 1, Kazakistan'dan 1, Filistin'den 1, Ukrayna'dan 1 kişidir. Katılımcıların tümü ana dilleri hariç bir yabancı dile ileri düzeyde, ikinci yabancı dile ise temel ve orta düzeyde hakimdirler. Kazakistan, Türkmenistan ve Ukraynalı öğrenciler ileri derecede Rusça bilgisine sahipken; Rusyalı öğrenciler Rusça ve İngilizce, İranlı öğrenci İngilizce ve İspanyolca, Filistinli öğrenci İngilizce ve Fransızca, Arnavutluklu öğrenci İngilizce ve Boşnakça dillerine hakimlerdir.

Araştırma Nesneleri

Bu çalışmada verileri elde edebilmek amacıyla efsane türünde derlenen 20 metin bir araya getirilmiştir. Bu efsaneler anonim olup çeşitli web ve basılı kaynaklar taranarak aynı zamanda CEFR B1-B2 düzey kazanımları göz önünde bulundurularak sınıflandırılmış, basılı ve dijital olarak ayrı ayrı hazırlanmıştır. Dijital platforma uyarlanan metinler aracı dil İngilizce olmak üzere iki dilli metin oluşturma yöntemlerinden gömülü metin¹ yöntemiyle oluşturulmuştur. Hem basılı hem de mobil uygulama içeriğinde verilen her bir metnin altına 2 adet kelime etkinliği hazırlanmıştır. Ayrıca mobil uygulama içeriğinde sunulan metinler seslendirilmiştir. Metin, kelime listesi ve kelime etkinliklerini mobil uygulama biçimine sokmak amacıyla FLUTTER kullanılmıştır. Uygulamada JSON yazılım dili kullanılmış, ses ve metni bütünleştirmek amacıyla SPEECH TO TEXT teknolojisi kullanılmıştır. Tüm bunlar GOOGLE API içeriğine gömülmüş ve sonrasında Android çıkışlı Play mağazada yayınlanmıştır. Uygulamanın adı 'SesliBiDil' olarak belirlenmiştir. Çalışmada yer alan metinlere ilişkin bilgiler Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Efsane Metinleri

Efsane Metinleri	
1. Ağrı Dağı Efsanesi	11. Görmeli Köprüsü
2. Akçakoca Denizkızı Efsanesi	12. Uluburnu
3. Pamukkale Efsanesi	13. Ayakbastı Mevkii
4. Şahmaran	14. Aynalı Mağara Efsanesi
5. Kıztaşı	15. Munzur Baba
6. Sarıkız Efsanesi	16. Söylemez Baba
7. Ses Çıkarmayan Kurbağalar	17. Çeç Dağı
8. Akdamar Efsanesi	18. Yusufçuk Kuşu
9. Cumalıkızık (Cin Aralığı)	19. Balıklıgöl ve İğde Ağacı
10. Arap Baba	20. Çifte Minareli Medrese

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu yoluyla toplanmıştır. Görüşme formundaki sorular çalışmanın amacına ve Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni'ndeki B1-B2 düzeyi hedef kazanımlara uygun olarak hazırlanmıştır. Hazırlanan sorular

¹Gömülü metin: Tüm metnin iki dilde hazırlanması yerine hedef kazanımlarda yer alan kelime ve kelime gruplarının iki dilde verilmesiyle oluşturulmaktadır.

alandaki çalışan uzmanların görüşüne sunulmuş ve görüşler neticesinde gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Çalışma toplamda 10 hafta sürmüştür. 4 hafta basılı metinler okunmuş, sonraki 4 hafta ise mobil uygulamada yer alan metinler dinlenmiş ve kelime etkinlikleri tamamlanmıştır. Son 2 haftada ise Zoom üzerinden çevrimiçi görüşme yapılmış, sorular yoluyla uygulamaya yönelik fikirler alınmıştır. Ses kayıtları içerik analizi yöntemiyle deşifre edilmiş, okuma-anlama, dinleme-anlama, kelime öğretimi temaları başlığında sınıflandırılmıştır. İçerik analizi yönteminde gerçekleştirilmesi gereken aşamalar, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Simsek, 1999). Katılımcıların görüşleri verilirken bilgilerin gizliliğinin korunması adına K1, K2, K3,... şeklinde kodlama yoluna başvurulmuştur. Araştırmaya karşı güven duygusunun oluşması için inandırıcılık, aktarılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanılabilirlik ölçütlerinin oluşturulması gerekmektedir (Arastaman ve diğerleri, 2018). Bu noktada güvenilirlik ve geçerliliğin yüksek olması adına yarı yapılandırılmış görüşme formu tercih edilmiştir. Bu formdaki açık uçlu sorular katılımcıya özgürce konuşabilme hakkını vermiştir. Soruların dallandırılabilmesi, çeşitli açılardan sorulabilmesi, görüşmenin ardından cevapların eleştiri süzgecinden geçirilebilmesi araştırmacıya çalışma kapsamında esneklik sağlamaktadır (Polat, 2022).

Etik Kurul

Verilerin toplanması için araştırmanın yapıldığı kurumun Etik Kurul Başkanlığından, 27.03.2023 tarihli 3. Sayılı etik kurul kararı ile gerekli izinler alınmıştır. Katılımcılara "bilgilendirilmiş gönüllü onam formu" imzalatılmıştır. Çalışma kaynakları ve materyallerinde herhangi bir etik ilkeye aykırı tutum sergilenmemiştir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorusu esas alınarak elde edilen verilerin analizi sonucu ulaşılan bulgulara yer verilmektedir.

İki Dilli Metinlerin Okuma Becerisine Etkisi

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre iki dilli metinler okuma becerisine olumlu anlamda katkı sağlamaktadır. Bunlar: ekonomiklik, verimlilik, kalıcılık, motivasyon, hız olarak ifade edilebilir. Öğrenciler iki dilli metinler sayesinde hem hızlı okuduklarını hem de basılı metinlere göre daha kolay anladıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca iki dili yapısal olarak karşılaştırma imkânı bulduklarını ve bu karşılaştırmadan hareketle daha önce yaptıkları yanlışları düzeltebildiklerini ifade etmişlerdir.

K-1: "Metinlerin iki dilde olması benim için çok iyi. Bu şekilde tek sayfada kaldım ve rahat rahat okudum."

K-3: "İkinci dilde kelimeleri gördüğüm için çok hızlı anlayabildim. Bu yüzden hiç sıkılmadım. Bu eğlenceli oldu benim için."

K-7: *“Ben önceden Google’den kelime bakıyordum. Bazen de translate yapıyordum. Bu benim için çok vakit alıyordu. Bu metinlerde her şeyi anladım bu nedenle daha hızlı okudum.”*

K-4: *“Ben İngilizce ve Türkçe cümlelerin farklarını görebildim. Konuşurken çok anlamıyordum ama Türkçe cümleyi İngilizce cümle gibi konuşuyormuşum. Dil bilgisi de bu şekilde daha iyi öğrenilebilir.”*

İki Dilli Metinlerin Kelime Öğrenimine Etkisi

Verilere göre iki dilli metinler kelimelerin daha hızlı öğrenilmesine ve uzun süre hatırlanmasına yardımcı olmuştur. İki dilli metinlerin hedef dildeki kelimeleri öğrenmeye yardımcı olmasının yanında, aracı dilin öğrenimine veya pekiştirilmesine de yardımcı olduğu saptanmıştır.

K-5: *“Sözlükten kelime baktığım zaman gördüğüm kelimeyi her zaman anlayamıyorum. Yanlış oluyor cümle içinde. Bu şekilde metin olunca daha doğru oluyor.”*

K-11: *“İkinci dilde verilen kelimeler İngilizce. Ben çok iyi İngilizce bilmiyorum. Ama bu şekilde İngilizce pratik de yaptım. Sanki iki dili aynı zamanda çalıştım. Teşekkür ederim.”*

Sesli Metinlerin Anlamaya Etkisi

Araştırmaya katılan öğrencilerin çoğu mobil uygulama biçiminde sunulan sesli metinlerin anlaşılabilirliğinin basılı okuma metinlerine göre büyük oranda anlamlı ayırt edici farklılığa sahip olduğunu ifade etmişlerdir.

K-2: *“Bence metinlerin sesli olması güzel. Bu şekilde sanki metinlere bir ruh geliyor. Karşımda canlı biri var gibi. O yüzden daha iyi anlıyorum.”*

K-8: *“Metinlerin sesli olması tabii iyi bir şey. Sadece bir kulaklığa ihtiyacım var. Her zaman ve her yerde dinleyebilirim. Bu şekilde daha çok Türkçe çalışabilirim ve güzel konuşabilirim.”*

K-1: *“Doğrusu ben dinlemeyi sevmiyorum. Bu nedenle benim için sesli metinleri takip etmek zor. Ama basılı metinleri okumak daha uzun sürse de daha anlamlı oldu.”*

K-9: *“Sesli metinleri dinlerken basılı metinler gibi oturup dinlemiyorum. Aynı zamanda başka bir iş yapıyorum ya da bir şeyler düşünmeye başlıyorum. Bu yüzden basılı metin okumak benim için anlamak açısından daha iyi.”*

Sesli Metinlerin Telaffuza Etkisi

Çalışmadan elde edilen verilere göre sesli metinler vurgu, tonlama, duraklama gibi yapıları dikkatle sunduğu için metnin içerisindeki kelimelere yönelik zihinde oluşan şemalar daha doğru yapılanmaktadır. Ayrıca sesli metinlerle gerçekleştirilen telaffuz farkındalığının konuşma becerisine yönelik olumlu çıktılar sunduğu da belirtilmiştir.

K-10: *“Ben metinleri kendim okuduğum zaman bazı kelimeler nasıl okunacak, bilmiyorum. Google’den sesli translate kullanıyorum. Metinler bu şekilde sesli olursa benim anlamam ve konuşmam daha iyi olacak.”*

K-8: *“Bir Türk gibi konuşmak için kelimeleri güzel söylememiz lazım. Biz her zaman okurken bilmiyoruz. Bu şekilde Türk gibi konuşabilirim.”*

K-3: *“Bu uygulamadaki ses çok açık ve anlaşılır. Bu şekilde bir kişi ile konuşuyormuş gibi hissediyorum. Çünkü cümleleri sesli bir şekilde tekrar ediyorum.”*

K-6: *“Ben dil öğrenmek için çok fazla film izliyorum. Çünkü orada ses var. İnsanların kelimeleri nasıl konuştuğunu dinliyorum. Çok fazla arkadaşım yok konuşmak için. Bu yüzden sesli kitaplar benim için çok faydalı...”*

Basılı ve Dijital Metinlerin Okuduğunu Anlamaya Etkisi

Araştırma kapsamında hazırlanan mobil uygulama içeriğindeki dijital metinlerin basılı metinlere göre daha işlevsel olduğu belirtilmiştir. Katılımcılara göre; basılı metinler tek yönlü iletişimi mümkün kılarken dijital metinler bireylerin metinler ve etkinlikler ile etkileşim içerisinde bulunmasına yardımcı olmaktadır. Katılımcılar mobil uygulamada ses ve metin takibinin eş zamanlı olarak ilerlemesinin metni anlama ve okumada daha etkili olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca ders materyallerinin bir telefon kadar uzaklarında olmasının daha cazip olduğunu belirtmişlerdir.

K-7: *“Benim için metni dinlerken hangi kelimedeymiş olduğunu görmek faydalı bir şey. Bu şekilde bütün sayfayı kontrol etmek zorunda değilim.”*

K2: *“Ben bazı kelimeleri biliyorum ama bazılarını bilmiyorum. İstedğim kelimenin İngilizcesini bulmak önemli. Karışıklık olmuyor.”*

K13: *“Bence dijital metinler daha iyi. Daha eğlenceli, renkli. Kitap okurken sıkılabiliyorum. Telefonda bir şey yapmak benim için sıkıcı değil.”*

K11: *“Bazen vaktim olacak diyorum yanına kitap alıyorum ama okumak için hiç fırsat bulamıyorum. Bazen de vaktim yok yanına kitap almıyayım diyorum, boş vaktim çıkıyor, keşke alsaydım diyorum. Ama dijital metin olursa her boş vaktimde telefonumdan çalışabilirim. Telefonum hep yanımda.”*

Mobil Uygulamaya İlişkin Olumsuz Bulgular

Araştırma kapsamında birçok olumlu bulgu tespit edilmiş olsa da olumsuz olarak ifade edilen birtakım bulgular da saptanmıştır. K-1 kodlu katılımcı metnin içerisinde iki dilli olarak verilen kelime ve kelime gruplarının araştırma isteğine ket vurduğunu ifade etmiştir. Kendisinin sözlükle yapacağı kelime öğreniminin iki dilli verilen kelimelere göre öğretici olduğunu belirtmiştir. K-4 kodlu katılımcı her zaman internetinin çok iyi çekmediğini belirterek basılı metinlerden okuma yapmanın daha kolay ve ulaşılabilir olduğunu dile getirmiştir. Ayrıca teknolojik ortamlara ilgi duymayan ve vaktini bu tür mecralardan soyutlayan kişiler olduğu da tespit edilmiştir. Başka bir katılımcının ise dinlemeye göre okuma yoluyla daha fazla bilgi edindiği kayıtlarla bulgulanmıştır.

K-1: “Ben dinleyerek bir şey çalışmam bu nedenle basılı metni okumak öğrenmek için daha iyi. Ayrıca kelimeleri kendimin araştırması lazım. Çünkü o zaman uzun süre aklımda kalır.”

K-3: “Teknolojik uygulamalar iyi ama çok vakit alıyor. Çalışırken mesajlarıma bakıyorum, sosyal medyaya girmek istiyorum. Bu şekilde vaktim parça parça oluyor.”

K-4: “İnternet paketleri benim için pahalı. Yurtdışında çok fazla öğrenci var. Herkes internete girince kalite düşüyor. Bu yüzden ben bu tür uygulamaları kullanamıyorum. Ama kitabım her zaman yanımda.”

K-1: “Ben teknoloji konusunda çok iyi değilim. Klavyede yavaş yazıyorum. Uzun süre telefon ve tablete vakit ayırmak istemiyorum. Bu nedenle benim için basılı kitaplar daha iyi.”

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde iki dilli sesli metinlerin dinlediğini anlama ve kelime öğrenimine etkisine dair görüşlerin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma kapsamında mobil uygulama biçiminde sunulan iki dilli metinlerin okuma anlama üzerinde oldukça etkili olduğu tespit edilmiştir. İki dilli metinlerin sağladığı motivasyon ve yanlış anlama kaygısının azalması, okuma çalışmaları açısından teşvik edici olmuştur. Günümüzde genç nesil elektronik cihazlar, internet ile iç içedir. Sosyal hayatta neredeyse hemen hemen her bir eylemin teknolojik ayağı oluşturulmaktadır. Bu durumda içeriğin mobil olarak desteklenmesi teknoloji çağı bireylerinin büyük oranda ilgisini çekmiştir. Teknoloji ile bütünleşik Web 2.0 araçları öğrenci motivasyonunu geliştirmekte ve yaratıcılıklarını geliştirmelerine ortam hazırlamaktadır (Baş & Yıldırım, 2018). Teknolojinin dil öğretiminde kullanılmasının birçok yararı vardır. Öğrencilerin öğrenme sürecinde etkin olmalarını, öğretimde çeşitlilik, canlılık ve niteliği, öğrencilerin kendi hızlarına göre öğrenmelerini, öğrencilerin istedikleri kadar tekrar etmelerini sağlar, planlama esnekliği ve istenildiği anda dönüt olanağı verir. Ayrıca, zamandan tasarruf sağlar, kavram ve yetenek öğretiminin yanında, bilgisayar okuryazarlığına da olanak sağlar (Karahana, 2001). Avrupa toplumları öğrencinin süreç içerisinde etkin olmasını teknoloji kullanımının artmasına bağlamaktadır. Araştıran, inceleyen, sorgulayan, analiz ve sentez yeteneği gelişmiş, pratik edebilme yeteneğine sahip bireyler yetiştirmek amacıyla çeşitli çalışmalar yapmaktadır (Temizyürek & Ünlü, 2015).

İki dilli metinlerin büyük oranda okuduğunu anlama başarısı üzerinde etkili olduğu sonucuna varılmıştır. Okuma hızı artmakta, kelimenin hatırlanma süresi uzamaktadır. Okumaya karşı olumlu yönde tutum ve davranış sergilenmektedir. İki dilli okuma metinlerinin okuma başarısına etkisini inceleyen bir çalışmada, öğrencilerin daha kolay ve hızlı bir şekilde öğrendiklerine vurgu yapılmıştır (Güngör & Yeşilyurt, 2023). İki dilli kitaplar kültür aktarımı ve okuryazarlık oranını geliştirmek açısından yararlıdır (Semingson ve diğerleri, 2015). Sesli metinlerin dinlediğini anlamaya, dinleme hızını arttırmaya, telaffuzu

geliştirmeye olumlu anlamada etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Sesli kitaplar okuma başarısını arttırmakta ve akıcı dinlemeyi geliştirmektedir (Türker, 2019). Dinlemeyi etkileyen şeyler prozodik unsurlardır. Bir metin bu unsurlar bakımından ne kadar sağlam ve doğru yönde oluşturulursa başarı oranını o derece artırır. Dinlemenin niteliğini artıran etmenler; prozodi, hız, sözcük uzunluğu ve yan cümle sayısıdır (Özaltun, 2018). Araştırmadan hareketle ortaya çıkan sonuçlardan bir diğeri ise kelime öğretimidir. Gömülü yöntem biçiminde oluşturulan iki dilli metinler yardımıyla bağlam içerisinde verilen kelimeler tek dilli metinlere göre anlama hızını olumlu anlamda geliştirmektedir. İki dilli metinlerin sunduğu bağlamlar aracılığıyla edinilen kelimelerin, aracı dil ve bağlam olmaksızın yalnızca hedef dille oluşturulmuş öğrenme ortamlarına göre daha kolay ve hızlı hatırlandığı ifade edilmiştir. İki dilli materyaller kelime öğrenimine katkıda bulunmaktadır (Zhang, 2017). Sonuç olarak iki dilli sesli metinler okuma ve dinleme becerisini geliştirmekte, kelime öğretimi açısından oldukça faydalı sonuçlar doğurmaktadır. Çalışmanın sonuçlarından hareketle alandaki araştırmacılara aşağıdaki öneriler verilebilir:

- İki dilli ve sesli metinlerin yabancı dil öğrenim sürecine katkıları düşünüldüğünde daha fazla materyal üretilebilir.
- Hâlihazırdaki çalışmada iki dilli metinler oluşturulurken aracı dil İngilizce olarak belirlenmiştir. Ancak Afrika, Orta Asya, Balkanların yabancı dil olarak Fransızca, Rusçayı konuştuğunu varsayarsak aracı dil de bu nispette çeşitlendirilebilir.
 - Metin altı kelime etkinliklerinin sayısı artırılabilir.
 - İki dilli metin oluşturma yöntemlerinden tam iki dilli metin yöntemi kullanılabilir.
 - Metin içerikleri şiir, şarkı gibi akustik unsurlara sahip içeriklerle zenginleştirilebilir.
 - Uygulama içeriğine, uygun konuşma ve yazma etkinlikleri de hazırlanabilir.

KAYNAKÇA

- Arastaman, G., Fidan, İ. Ö., & Fidan, T. (2018). Nitel Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik: Kuramsal Bir İnceleme. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 37-75.
<http://dx.doi.org/10.23891/efdyyu.2018.61>
- Arıcı, A. F., & Taşkın, Y. (2019). Okuma Becerisinin Diğer Dil Becerileriyle İlişkisi. *International Journal of Field Education*, 5(2), 185-194.
<https://doi.org/10.32570/ijofe.650240>
- Aytan, T., Göksel, A. & Günaydın, Y. (2021). 2020 Diller için Avrupa Ortak Çerçeve Metni'nde (CEFR) Dinleme Becerisi: Ölçekler ve Kazanımlar. *Journal of History School*, 51, 1192-1220.
<http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49290>
- Baş, B., & Yıldırım, T. (2018). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Teknoloji Entegrasyonu. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6 (3), 827-839.
<https://doi.org/10.16916/aded.415059>
- Büyükaslan, A. (2007). Yabancı Dil Türkçenin Öğretilmesinde Yeni Yöntemler: Bilişim Uygulamaları, Çözüm Önerileri. *Department D"etudesTurquesTurcologue u-strasbourg, Strasbourg*, 30(05), 2015.

- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches*. Sagepublications.
- Cummins, J. (1979). Linguistic interdependence and the educational development of bilingual children. *Review of educational research*, 49(2), 222-251.
- Glazer, M., Harris, K., Ceprano, M. A., Ost, D., & Gower, M. (2017). Creating Bilingual Books to Facilitate Second Language Learning. *Journal of Inquiry and Action in Education*, 8(2), 5.
- Güngör, H., & Yeşilyurt, Ş. (2023). İki Dilli Okuma Metinlerinin Okuduğunu Anlama Başarısına Etkisi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 1(1), 1-11.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.7772503>
- Güzel, A., & Barın, E. (2013). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Akçağ Yayınları.
- Hu, R., Chen, X., & Li, X. (2012). Exploring Bilingual Books with Five Chinese First Graders: Children's Responses and Biliteracy Development. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 52(1), 4.
- Karahan, M. (2001). *Eğitimde Bilgi Teknolojileri—BÖTE Ders Notları*. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Lichty, P. (2002). It's a small world after all. *Library Talk*, 49(1), 8-9.
- Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (2003). *Assessment and Instruction of Reading and Writing Difficulty: An Interactive Approach*. Pearson.
- Merve, A., & Kurudayıoğlu, M. (2022). Türkçede İki Dillilik Çalışmalarının Bibliyometrik Analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 252-265.
<https://doi.org/10.16916/aded.1030651>
- Özaltun, H. (2020). Türkçe Öğrenen Yabancılar İçin Sesli Metinlerin Dinlenebilirliğini Etkileyen Faktörler. *International Journal Of Turkish Literature Culture Education*, 9(9/3), 1193-1208.
<https://doi.org/10.7884/teke.4788>
- Polat, A. (2022). Nitel Araştırmalarda Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Soruları: Soru Form ve Türleri, Nitelikler ve Sıralama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 161-182.
<https://doi.org/10.18037/ausbd.1227335>
- Rubery, M. (2011). *Audiobooks, Literature, and Sound Studies* (C. 31). Routledge.
- Semingson, P., Pole, K., & Tommerdahl, J. (2015). Using Bilingual Books to Enhance Literacy Around the World. *European Scientific Journal*, 3(Özel sayı), 1857-7881.
- Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Taşkıran, A., Koral, E., & Bozkurt, A. (2015). Artırılmış Gerçeklik Uygulamasının Yabancı Dil Öğretiminde Kullanılması. *Akademik Bilişim*, 462, 467.
- Temizyürek, F., & Ünlü, O. N. (2015). Dil Öğretiminde Teknolojinin Materyal Olarak Kullanımına Bir Örnek: "Flipped Classroom". *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 64-72.
- Türker, M. S. (2019). Sesli Kitapların Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenenlerin Okumaya Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkisi. *Dil ve Edebiyat Araştırmaları*, 19(19), 263-286.
<https://doi.org/10.30767/diledara.542621>
- Yağmur, K. (2007). İki dilli çocukların dil becerilerinin ölçümü ve eşik kuramı. *Dil Dergisi*, 135, 60-75.
- Zhang, Z. (2017). The Effects of Reading Bilingual Books on Vocabulary Learning. *Reading In A Foreign Language*, 31(1), 109-139.
- EK 1: Çalışmanın veri nesnesi olan mobil uygulama içeriğine ait örnek ekran görüntüsü.



SesliBİDİl: Türkçe Öğren



AKDAMAR KİLİSESİ



AKÇAKOCA DENİZKIZI EFSANESİ



ARAP BABA



AYAKBASTI MEVKİİ



AYNALI MAĞARA EFSANESİ



AĞRI DAĞI EFSANESİ



← Ağrı Dağı Efsanesi Kendini Sına

Ağrı İli adını Ağrı Dağları'ndan alır. Bu dağlara Eğri Dağları da derler. Doğu Anadolu'da, Erzurum - Kars Yaylası'nı Murat Havzası'ndan ayıran Karasu - Aras Dağları'nın doğu ucunda, kartal yuvası gibi dimdik iki dağ: Büyük Ağrı, Küçük Ağrı... Bu iki dağ için çeşitli efsaneler söylenegelmiş, bunlar kutsal kitaplara kadar girmiştir. Ağrı dağları asıl şöhretini kutsal kitaplarda geçen tufan olayından almıştır. Efsaneye göre; tek Tanrı'ya inanan ve O'na iman eden Nuh Peygamber zamanında, insanlar doğru yoldan eğri yola sapmış, düzen bozulmuş, Tanrı'ya isyan etmişlerdi. Tanrı, bunları cezalandırmayı kararlaştırdı. Peygamber Hazreti Nuh'a bir gemi yapmasını ilahi bir emir olarak bildirdi. Gemi üç yüz adım boyunda, elli adım eninde ve otuz adım yükseklikte olacaktı. Nuh Peygamber gemisini yaparken, herkes onunla alay ediyor, başlarına gelecek felakete bir türlü inanmıyorlardı. Derken geminin yapımı bitti. Nuh Peygamber, ilahi emir gereğince yer yüzünde bulunan bütün canlılardan, erkek-dişi birer çift gemisine aldı. Yeteri kadar yiyecek yükledi. Sonunda da ailesi ve iman eden bazı yakınlarını yanına alarak gemiye girdi. Oğullarından birisi "Tufan olursa, ben bir dağa sığınırım" diyerek gemiye binmedi. Bu sırada gök delindi. Kırk gün, kırk gece yağmur yağdı, görülmemiş bir tufan, dağları, taşları denizlerle birleştirmişti. Tanrı'nın gazabına uğrayan insanlar yok olmuş, yalnız gemidekiler sağ kalmışlardı. Nuh'un gemisi, yüz elli gün sulara yüzdü, durdu. Yine ilahi bir emirle sular çekilmeye başladı. Gemi, Ağrı Dağları'nın Cudi Tepesi'ne oturdu. Nuh Peygamber, pencereyi açarak bir güvercin



0:00:00 / 0:04:15

← Ağrı Dağı Efsanesi Kendini Sına

Ağrı İli adını Ağrı Dağları'ndan alır. Bu dağlara Eğri Dağları da derler. Doğu Anadolu'da, Erzurum - Kars Yaylası'nı Murat Havzası'ndan ayıran Karasu - Aras Dağları'nın doğu ucunda, kartal yuvası gibi dimdik iki dağ: Büyük Ağrı, Küçük Ağrı... Bu iki dağ için çeşitli efsaneler söylenegelmiş, bunlar kutsal kitaplara kadar girmiştir. Ağrı dağları asıl şöhretini kutsal kitaplarda geçen tufan olayından almıştır. Efsaneye göre; tek Tanrı'ya inanan ve O'na iman eden Nuh Peygamber zamanında, insanlar doğru yoldan eğri yola sapmış, düzen bozulmuş, Tanrı'ya isyan etmişlerdi. Tanrı, bunları cezalandırmayı kararlaştırdı. Peygamber Hazreti Nuh'a bir gemi yapmasını ilahi bir emir olarak bildirdi. Gemi üç yüz adım boyunda, elli adım eninde ve otuz adım yükseklikte olacaktı. Nuh Peygamber gemisini yaparken, herkes onunla alay ediyor, başlarına gelecek felakete bir türlü inanmıyorlardı. Derken geminin yapımı bitti. Nuh Peygamber, ilahi emir gereğince yer yüzünde bulunan bütün canlılardan, erkek-dişi birer çift gemisine aldı. Yeteri kadar yiyecek yükledi. Sonunda da ailesi ve iman eden bazı yakınlarını yanına alarak gemiye girdi. Oğullarından birisi "Tufan olursa, ben bir dağa sığınırım" diyerek gemiye binmedi. Bu sırada gök delindi. Kırk gün, kırk gece yağmur yağdı, görülmemiş bir tufan, dağları, taşları denizlerle birleştirmişti. Tanrı'nın gazabına uğrayan insanlar yok olmuş, yalnız gemidekiler sağ kalmışlardı. Nuh'un gemisi, yüz elli gün sulara yüzdü, durdu. Yine ilahi bir emirle sular çekilmeye başladı. Gemi, Ağrı Dağları'nın Cudi Tepesi'ne oturdu. Nuh Peygamber, pencereyi açarak bir güvercin

Erkek-dişi

(noun) male-female



0:00:00 / 0:04:15

← Ses Çıkarmayan kurbağalar Alıştırmaları

Aşağıdaki kelimeleri anlam ve bağlamına uygun olarak cümlelere yerleştiriniz.

destek sağladı tertip edecek güçlük yayılabiliyor
araştırma

1. Yangında evi yok olan vatandaşa devlet -----
2. Annem bütün akrabaların bir arada olabileceği bir yemek -----
3. Yoğun trafik nedeniyle evlerine gitmekte ----- yaşıyorlar.
4. Dünyanın bir ucundaki haber sosyal medya yolu ile hızla -----
5. Teknolojik ihtiyaçlarınızı almadan önce teknoloji marketlerinde ----- yapınız.

Aşağıdaki kelimeleri eş anlamlıları ile eşleştiriniz

ahbap dere yayla kır ulu

← Ses Çıkarmayan kurbağalar

Kendini Sına

Ses Çıkarmayan Kurbağalar

Kırşehir'e veya eski söylenişyle Kırşehir'i bu adın verildiğini bakıp da onun kır olduğunu sanmayınız. O, tarihimizin «Gülşehri»dir. Yaylaları ile, kavak ağaçları ile Bağlık bahçeliktir Kırşehir. Onun asıl şöhretini sağlayan tarafı, Horasan'dan kalkıp buraya yerleştikten sonra Ahilik teşkilatını Kuran Âhi Evran'ı bağrında saklamasıdır. XIV. yüzyıldan kalan cami ve Türbesi ile Âhi Evran, Kırşehir ilimiz için ayrıca bir cazibe kaynağıdır. Her yıl onun adına tertip edilen toplantılar, Bu ulu kişiyi ve kurduğu teşkilatı binlerce kişiye anlatmaktadır. Âhi Evran, Horasan'dan gelen pek çokları gibi veli bir zattır. Onun da etrafında kendisi gibi veli olan dostları, uzaktan ziyaretine gelen ahbabları vardır. Böylece Gülşehri vellerin zaman zaman bir araya gelip görüştükları bir yerdir. Bir gün Âhi Evran bir dere kenarında vellerden biri ile sohbet etmektedir. Fakat dereden de durmadan kurbağa sesleri etrafa yayılmakta ve bu ses konuşulanları anlamakta güçlük oluşturmaktadır. Bu seslerden rahatsız olan Âhi Evran bir ara dereye döner ve Kurbağalara hitaben der ki: "Ya siz ötmenizi kesin, biz konuşalım veya biz konuşmamızı keselim, siz ötüň!" Tabii konuşma kesilmez ve dostlar arasında uzun müddet devam eder. Ya kurbağaların ötmesi dersiniz_ kırşehirililer şu cevabı verirler: "O günden sonra o dereye bir daha kurbağa sesi duyulmamıştır." Yolunuz bir gün Kırşehir'e düşerse siz meseleyi daha yakından araştırıcaksınız. Bize anlatılanlar böyle söylüyor.



0:00:05 / 0:02:06

← Ses Çıkarmayan kurbağalar Alıştırmaları

1. Yangında evi yok olan vatandaşa devlet
.....

2. Annem bütün akrabaların bir arada olabileceği bir yemek
.....

3. Yoğun trafik nedeniyle evlerine gitmekte
yaşıyorlar.

4. Dünyanın bir ucundaki haber sosyal medya yolu ile hızla
.....

5. Teknolojik ihtiyaçlarınızı almadan önce teknoloji marketlerinde yapınız.

Aşağıdaki kelimeleri eş anlamlıları ile eşleştiriniz

ahbap dere yayla kır ulu

1. friend
2. stream
3. plateau
4. grassland
5. divine

← Ses Çıkarmayan kurbağalar Alıştırmaları

Aşağıdaki kelimeleri anlam ve bağlamına uygun olarak cümlelere yerleştiriniz.

destek sağladı tertip edecek güçlük yayılabiliyor
araştırma

1. Yangında evi yok olan vatandaşa devlet destek sağladı

2. Annem bütün akrabaların bir arada olabileceği bir yemek tertip edecek

3. Yoğun trafik nedeniyle evlerine gitmekte
yaşıyorlar.

4. Dünyanın bir ucundaki haber sosyal medya yolu ile hızla
.....

5. Teknolojik ihtiyaçlarınızı almadan önce teknoloji marketlerinde yapınız.

Aşağıdaki kelimeleri eş anlamlıları ile eşleştiriniz

ahbap dere yayla kır ulu

1. friend

Çevrimdışı Aşk ve Çalığışu Romanının Edebî Yönden İncelenmesi

Nursena POLAT¹

Kitap İncelemesi/ Book Review

Giriş

Günümüzde "Popüler Kültür" kavramı altında birçok eser yayımlanmaktadır. Popülarite eserler çeşitli dijital platformlarda okura sunulabilmektedir. Bu platformlardan biri de "Wattpad" adlı sosyal ağ sitesidir. Günümüz gençleri son yıllarda oldukça ilgi gören bu platform üzerinden okuma yapmaktadır. Yapılan okumalar dikkate alındığında siteden alınan Çevrimdışı Aşk adlı roman son dönemde popülarlığını kazanmış olan Şebnem Burcuoğlu'nun romanıdır. Roman seçilirken dikkat edilen husus, özellikle gençlerin okuduğu eserler arasında dikkat çeken aşk temasının ele alınmasıdır. Yayımlanan bu eser birçok kitap mağazasının raflarında yerini almaktadır. Popülarite eserlerin yanı sıra klasik edebiyatta karşımıza çıkan Çalığışu adlı romanın yazıldığı dönemden günümüze kadar değerini koruduğu görülmektedir. Eserin konusu olan aşkın, yazıldığı dönemden ziyade günümüzde de dikkat çekici yönlerinin olması okurun romana bakış açısını korumaktadır. Bu durumu kanıtlar nitelikte olarak eser, "100 Temel Eser" uygulaması kaldırılmadan önce tavsiye niteliğinde gösterilmekteydi. Çalışmada, popülarite adı altında dijital platformlarda ön okuması yapılan ve yayımlanan Çevrimdışı Aşk adlı roman ile klasik Türk edebiyatı romanlarından Çalığışu incelenmiştir. Romanların konusu seçilirken günümüzde ilgi gören aşk teması seçilmeye dikkat edilmiştir. Eserlerin dil ve anlatım özellikleri, dönem özellikleri, Türk edebiyatındaki yerleri incelenerek edebî yönden karşılaştırması yapılmıştır.

1. Çevrimdışı Aşk

Eser Eylül 2017 tarihinde yayımlanmıştır. "Wattpad" adlı sitede 4.368 kişi tarafından ön okuması yapılmış ve yayımlanmış bir romandır. "Popüler Kültür" kavramı ile özdeşleştirilmektedir. "Biçim olarak orta karmaşıklık; aktarımı ya da iletimi, ortam ve teknoloji olarak dolaylı; bilinen bir kaynağı ya da üreticisi vardır; kültürel değerleri ve gelenekleri, yeni formüller biçiminde yansıtır; ürün tüketicisiye dönüktür; oldukça ucuza fakat parayla elde edilir" (Oktay, 1993:21). Popüler romanlar özellikle genç kuşakları

¹ Türkçe Öğretmeni, Yüksek Lisans Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi, senapolat3444@gmail.com, 0009-0009-7550-379X

etkilemektedir. Döneme göre gençlerin aşkı dijital medya aracılığı ile “flört, ex aşk” gibi kelimeler ile özdeşleştirdiği görülmektedir. Dil ve anlatımının günümüz gençlerinin sosyal medya aracılığı ile görüp kullandıkları dile benzediği görülmektedir. Anlatım yapılırken “Whatsapp” gibi güncel bir uygulamanın adının kullanılması bu durumu kanıtlar niteliktedir. Dil sıradan ve günlük olduğu için amaç daha çok okuru neşelendirmektir. Dış görünüşe olan önem, ön yargılar vb. gibi son dönemde yaygın olan kavramlar günümüzde de insanlar arasında yaygın konular vurgulanmıştır. Edebî tür olarak romandır. Betimleme ön plandadır. 1. tekil anlatıcı ağızından yazılmıştır. Anlatıcının romanın ana karakteri Kumru Bademcioğlu olduğu görülmektedir. Anlatım günümüzde popüler olan İngilizce kelimeler ile yapılmakta olup, yarı Türkçe yarı İngilizce kelimeler kullanılmıştır. Örneğin; cool, meeting, support, ticket, to do list vb. gibi birçok kelimenin kullanıldığı görülmektedir. Bu durum romanda “İş İngilizcesi” adı altında yer almaktadır. “Ticket’ında yetersiz bakiye çıksın, Excel’in çöksün, Starbucks’ta üzerine makiyato dökülsün, boğazına kinoa kaçsın, kimse seni support etmesin, meeting set edemeyesin, overlood olasın, aksiyon alamayasın, mail üzerinden ilerleyemeyesin, to do list yapamayasın, bitmeyen pazartesilerde kaybolasın inşallah. Tşk. Amin” (Burcuoğlu, 2017:17-18). İfadeleri kullanılmıştır. Kumru karakterinin İstanbul’da yaşarken İngilizce kelimeleri çok kullandığı ancak kasaba yaşamına geçtiğinde dilinin sadeleştiği görülmektedir. Anlatımın yaşanılan yer açısından değişiklik gösterdiği söylenebilir. İngilizce-Türkçe karışık kullanılan kelimelerden ziyade kasaba hayatının vermiş olduğu doğallıkla anlatımın sade olması dikkat çekmektedir. Eserin teması aşk olduğundan, yazarın aşkı anlatırken samimi bir üslup kullandığı görülmüştür. Bu duygu anlatıma sadelik kazandırmaktadır. Kumru karakterinin Leyla olarak adlandırılması ile “Leyla ile Mecnun” aşkına atıf yapılmıştır. Yazar aşkın büyüklüğünü atıflarla göstermektedir. Ancak âşık olan Kumru karakterinin Mehmet’i betimlerken günümüz sosyal medyasından popüler olarak kullanılan büst, kartpostal gibi günlük bir dil kullandığı görülmektedir. Bir eserin Türk edebiyatında yer edebilmesi için özellikle üslubunun hem kendi dönemine hem de gelecek nesillere hitap edecek şekilde olması gerekmektedir. Bir eserin Türk edebiyatında yer edebilmesinin halk tarafından benimsenerek klasik eser konumunda olması gerektiği düşünülmektedir. Eserin Türk edebiyatındaki konumunu yazarın üslup özellikleri belirlemiştir. Popüler kültür ürünü olan Çevrimdışı Aşk’ta kullanılan üslubun dönem ihtiyaçlarına göre şekillenmesinin Türk edebiyatındaki konumunu tartışmaya açık hale getirdiği düşünülmektedir.

2. Çalığışu

Eser 1923 yılında yayımlanmıştır. Edebî tür olarak romandır. Betimleme ön plandadır. Özellikle mekân tasvirlerinin ayrıntılı şekilde betimlendiği görülmektedir. 1. Ve 2. tekil anlatıcılar ağızından yazılmıştır. Cevdet Kudret, Türk Edebiyatında Hikâye ve Roman’ın ikinci kitabında Çalığışu romanı ile ilgili şu şekilde açıklama yapmaktadır: “Eserin birinci bölümü ile beşinci bölümü (sonuncu bölüm) yazarın ağızından yazılmış, diğer bölümleri Feride’nin ‘günlük’ü şeklinde kaleme alınmıştır. Yazar, beşinci baskıdan sonra romanda biçim değişikliği yaparak, romanın birinci bölümünü de ‘günlük’ haline getirip tefrika ettirmiş, altıncı baskıdan itibaren günümüze kadar eser bu şekilde yayımlanmıştır” (Naci, 2009: 30).

Yazar, Anadolu'yu kendi "Çocukluğum bir asker doktoru olan babamın peşinde küçük Anadolu şehirlerinde geçmiştir." ifadesinde belirttiği gibi çocukluk yıllarında tanımış, daha sonra yaptığı çeşitli gezilerde, özellikle Milli Eğitim Bakanlığında müfettişlik görevini yaptığı yıllarda da Anadolu'nun çeşitli sorunlarını yakından görmek olanağını elde etmiştir (Önertoy, 1974). Görülüyor ki yazar, Anadolu'yu bütünüyle benimsemiş ve eserlerinde göz önüne sermiş (Önertoy, 1974). Güntekin'in Anadolu insanını yakından tanınması, toplumun örf, adet ve ananelerini bilmesi ve toplumsal değişimlere yakından şahit olması sebebiyle eserlerini oluşturmak adına topladığı malzemeler fazladır. Anadolu'daki hayatı hemen bütün yönleriyle konu edinen roman ise hiç kuşkusuz Çalığışu'dur (Çalığışu, Dersaâdet, İkbâl Kütüphanesi, No:1338), Emil, 1984:73). "...Feride'nin şahsiyetini ve hayatını manalı kılan, kendi kendisinden ziyade, romancının onu dolaştırdığı şehirler, kasabalar, köyler, oraların her tabaka zihniyetten insanlarıdır. ... Feride'nin kendisine has vasıfları ve macerasının mahiyeti hayat sahası, çevreleri, şahısları bu derece geniş, bu kadar değişik bir roman çerçevesini icap ettirmez. Ancak 'dinlenmemiş bir masal' gibi yeni bir iklim, yeni bir âlem keşfedilirken böylesine çeşitlilik ve zenginlik tanıtılabilir ki Çalığışu'nda vâki olan işte budur" (Emil, 1984:73-74). Güntekin, eserini oluştururken dönem gereği şehirde ve Anadolu köylerinde verilen eğitimi anlatmaktadır. Çalığışu, okura bir taraftan inatçı bir aşğın başına gelenleri anlatırken diğer taraftan da idealist genç bir öğretmenin kişiliğinde dönemin Türkiye'sinin eğitim sorunlarını yansıtır. (Uludağ, 2008:81). Öğretmenlerin farklılıkları, eğitimin verildiği binalar ve sınıflar, öğrencilerin ekonomik durumları vb. hakkında bilgiler verildiği görülmüştür. Bu açıdan okurun eseri yazıldığı dönemi göz önünde bulundurarak yorumlayacağı düşünülmektedir. Bu durumun aynı zamanda Doğu-Batı kavramları hakkında bilgi sahibi olunması açısından fayda sağladığını söylemek mümkündür. Doğu ve Batı'nın verdiği eğitimin mukayese edilmesi vb. konularda okurda belli bir düşünce oluşturduğu söylenebilir. Yazarın eserini oluştururken realist bir bakış açısı benimsediği görülmektedir. Örneğin, Munise'nin hastalığını veya Zeyniler'deki zabıtların yaralanmaları vb. olayları tüm ayrıntılarıyla aktardığı görülmektedir. Anadolu'da kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi, zengin-fakir kavramlarının çatışması, dönemin eğitim problemleri, entrikalar, cezalar vb. gibi durumların işlendiği romanda dönem objektif şekilde yansıtılmıştır. Okur tüm olaylara şahit olan bir tarih tanığıdır. Eserin yayımlandığı dönem Osmanlı Dönemi'nin son yılları ile Cumhuriyet Dönemi'nin ilk yıllarını kapsadığından, kullanılan dil dönemine göre sade, açık ve anlaşılırdır. Güntekin, yumuşak bir üslup kullanmıştır. Örneğin: "-Ah, sen bilsen dışarılarda ne yaman ibni yamanlar vardır!" cümlesinde yer alan ibni sözcüğünün dönemin insanları tarafından anlaşılır bir kelime olduğu görülmektedir. Nitekim Tanpınar, Çalığışu'nun yarattığı tesir yazarın diğer eserlerinde "romandan romana, parça parça olsa bile devam" ettiğini belirtmektedir (Tanpınar, A. H.,1941 :441). Türk kültürüne ait öğeleri yoğun olarak işlenmiştir. Örneğin; İptidai, maarif, kalfa, efendi vb. gibi sözcükler kullanılmıştır. Yazarın kendine has üslubuyla okura Türk kültürü hakkında bilgi verdiği görülmektedir. Yine, ölümden sonraki yaşamın vurgulanması-Feride'nin Zeyniler'de yaşadığı olaydır-İslâmiyet hakkında bilgi vermektedir. Bundan dolayı eserde görülen ilahiler-Feride'nin Zeyniler'de yaşadığı olaydır-Türk kültürünün romana son derece ince detaylarla işlendiğini göstermektedir. Kullanılan sözcükler dönem hakkında bilgi vermektedir. Örneğin; Ağa, efendi, hafız vb. gibi unvanların kullanılmasının amacının okuru Osmanlı tarihi hakkında bilgilendirmek ve merak uyandırmak olduğu görülmüştür. Yine, peşti, delalet, tasavvur vb. gibi Osmanlıca kelimelerin kullanıldığı görülmektedir. Kelimelerin anlamları sayfanın altında verilmiştir. Bu açıdan okura kolaylık sağlandığı söylenebilir. Geniş bir okur kitlesine hitap etmekle beraber eserde kullanılan Osmanlı Türkçesi, okurların Türk kültürünü özümsemesini sağlamaktadır. Eser bu

açıdan milli roman olarak görülmektedir. Türk milletinin gelenek, görenek, örf ve adetlerinin özümsemesi açısından Türk edebiyatına katkı sağlamaktadır.

Romanların Edebî Yönden Karşılaştırılması

Romanlar konuları bakımından incelendiğinde benzer yönleri dikkat çekmektedir. Çevrimdışı Aşk'ta konusu gereği şehirlerarası yapılan yolculuktan bahsedilmekte, Çalığışu'nda da benzer durum görülmektedir. Burada göze çarpan nokta İslam tasavvufunda karşılaştığımız sülûktür. Tasavvuf (sülûk) insanın kendi içine yaptığı bir yolculuktur. Bu yolculuk Çevrimdışı Aşk'ta Kumru'nun içsel yolculuğu ve kendini bulduğu bir yer olan Datça olarak verilmektedir. Çalığışunda da Feride'nin köy köy, şehir şehir dolaşarak muallimlik yapması ve kendini bulma süreci olarak görülmektedir. Benzer yönlerden bir diğeri, Kumru ve Feride'nin aldatıldıkları için erkeklere güvenlerinin olmaması ve hayatlarını buna göre yaşamalarıdır. Kumru Mehmet'e güvenerek yaklaşmadığı gibi Feride'nin de Kâmran'dan çekinmesi bu duruma örnektir. Erkeklere olan güvensizlikleri ile bu noktada iki karakter birbirine benzemektedir. Ancak romanın sonunda iki karakterin de âşık olduğu adamın yanına dönmesi dikkat çekmektedir. Romanların farklı yönleri incelendiğinde, Çevrimdışı Aşk'ta yer alan Kumru karakteri ile Feride karakteri arasındaki en dikkat çekici nokta Feride'nin âşık olmasına rağmen Kâmran dâhil hiçbir erkekle yakınlaşmaması, Kumru'nun ise Mehmet'le olan yakınlığı dikkat çekmektedir. Güntekin'in eseri yazdığı dönemde var olan aşk ile Burcuoğlu'nun dönemindeki aşk kavramının farklılaştığı görülmüştür. Çevrimdışı Aşk'ta Kumru, Mehmet'i üzdüğü için son derece pişmandır. Hatanın Kumru'da olduğunu hem Mehmet hem de kendisi bilmektedir. Ancak Çalığışu'nda hata ve pişmanlık yaşaması gereken kişi Kâmran'dır. Bu açıdan bakıldığında dikkat çekici bir diğer özelliğin bu nokta olduğu saptanmıştır. Romanların oluşturulmasında rol oynayan düşünce yapısı incelendiğinde, benzer yön olarak her iki romanda da ana tema "Aşk"tır. Bundan dolayı eserlerini yazarken aşkın verdiği cesaretle tekrar yolların kesişmesi ve âşıkların barışması düşüncesi iki romanda da ağır basmaktadır. Çevrimdışı Aşk'ta Kumru'nun Mehmet'e kavuşmak için Datça'ya dönmesi ile Feride'nin Tekirdağ'a döndüğü vakit Kâmran ile barışmak istemesindeki amaç benzerlik göstermektedir. Farklı yönler incelendiğinde ise, yaşanan dönemin getirdiği düşünce yapısı her iki romanda da değişiklik gösterdiği görülmektedir. Çevrimdışı Aşk'ta anlatılan aşk ve düşünce yapısında hızlı tüketilen bir duygu olarak görülen aşk mevcutken Çalığışu'nda bu durumun tam tersi olduğu görülmektedir. Güntekin'in aşka bakış açısı "kara sevda" türünden durumdur. Burcuoğlu'nun aşka bakış açısı ise Kumru'nun söylediği yalandan dolayı Mehmet'in ilişkiyi hemen bitirmek istemesi gibi günümüzün hızlı tüketilen duygularındandır. Çalığışu aşk temasını işlerken yolculuğu, eğitimi, aile ile ilişkileri işleyerek çok yönlü düşünce yapısını gözler önüne sermektedir. Çevrimdışı Aşk'ta ise aşk tek yönlü konu alınarak, Kumru karakterinin kişisel sorunları yansıtılmaktadır. Bireysellik ön plandadır. Bu durumda Çalığışu'nda yazarın olaylara daha geniş bir perspektifle yaklaştığı diğer romanda ise olayların tek bir kişi etrafında yaşanması iki roman arasındaki belirgin farklılıklardan biridir. Romanların biçim bakımından benzer yönü, iki eserin de nesir şeklinde yazılmış roman türünde eserler olmasıdır. Bu açıdan bakıldığında iki eser de benzer biçimde kaleme alınmıştır. Farklı yönleri, Çalığışu'nda dil ve üslubun Osmanlı Dönemi ve Cumhuriyet Dönemi'nden izler taşıdığı, Çevrimdışı Aşk'ta ise günümüzde kullanılan yarı Türkçe yarı İngilizce gelişen bir dilin -dilde yabancılaşma- olduğu görülmektedir. Çalığışu'nun son derece sade bir dil ve anlatımla gerçekleştirildiği halde Çevrimdışı Aşk'ta kullanılan İngilizce kelimelerin anlatımı zorlaştırdığı düşünülmektedir.

Son olarak romanların yazarları incelendiğinde, her iki yazarın da roman türünde eser vermiş olmalarının aralarındaki benzer yön olduğu görülmektedir. Farklı yön olarak dikkat çeken nokta ise, Güntekin çeşitli tiyatro eserleri, roman ve öyküler yazan, aynı zamanda Müfettişlik görevi yapmış bir yazar olmasıdır. Çok yönlü olan yazar, eserini yazarken Anadolu'da yaptığı Müfettişlik görevinden yararlanmıştı. Anadolu insanını yakından gözlemlene fırsatı bulmuştur. Bundan dolayı Türk örf, adet ve geleneklerini iyi şekilde gözlemleyerek okuruna aktardığını söylemek mümkündür. Anadolu'da gezdiği esnada notlar alarak gözlemlerini defterine aktarmıştır. Güntekin'in eserini dikkat çekme amacı olmaksızın estetik değer kaygısı ile Burcuoğlu'nun popülerite ürünü olarak oluşturması iki yazar arasındaki önemli farklardan biridir.

Eserlere Genel Bir Bakış

Çevrimdışı Aşk Eylül 2017'de yayımlanmış olan "Wattpad" adlı sitede 4.368 kişi tarafından ön okuması yapılmış ve yayımlanmış bir romandır. Eserin sinema, televizyon dizisi, tiyatro ve baleye aktarıldığı bilinmektedir. Bu açıdan bakıldığında Çevrimdışı Aşk'ın popüler kültürün eseri olduğu görülmektedir. Çalığı ise 1923 yılında yayımlanmış olan ve halk kitlelerince okunan ve varlığını günümüzde de sürdürmeye devam eden bir romandır. Toplum tarafından bilinen ve klasik haline gelmiş bir yapıt olduğu görülmektedir. Örf, adet ve ananelerini yansıması açısından önemli bir eserdir. Güntekin estetik değer taşıyan bu eserini yazarak toplumun yaşayış tarzını ele almıştır. Bunu, kullandığı söz sanatları ile estetik duyarlılığı geliştirecek şekilde gerçekleştirmektedir. Eserinde okura estetiğin yaşamdaki önemini kavratmasının yanı sıra iyiye ve güzele yönelmelerini sağlayacak şekilde kullandığı görülmektedir. Dili oldukça sade ve günümüzde sık yer alan Türkçe cümlelerin içine İngilizce kelimeler yerleştirme çabası içinde olduğu görüldüğünden eserin belli bir yaş aralığına hitap ettiği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

- Burcuoğlu, Ş. (2017). *Çevrimdışı aşk*. Dex Kitap Yayınları.
- Güntekin, R. N. (2019). *Çalığı*. İnkılâp Kitabevi.
- Emil, B. (1976). *Reşat Nuri Güntekin*. T.C. Kültür ve Turizm Bakanlığı Yayınları. Naci, F.(2009). *Yüz yılın 100 Türk romanı*. Adam Yayınları.
- Oktay, A.(1993). *Türkiye'de popüler kültür*. Yapı Kredi Yayınları.
- Önertoy, Olcay (1984). *Cumhuriyet Dönemi Türk roman ve öykücüsü*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Tanpınar, A. (1941). *19'uncu asır Türk edebiyatı*. Çağlayan Kitabevi.
- Uludağ, M. E. (2008). Çalığı romanında vurgulanan eğitim problemleri ve günümüze yansımaları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (25), 78-90. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/esosder/issue/6139/82366>