

CİLT/VOLUME 9 - SAYI/NUMBER 1 - HAZİRAN 2024



TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ

ISSN 2587-1390 | TÜRKİYE TÜRKİYE'DEN BÜYÜKTÜR

www.turkiyeegitimdergisi.com



Cilt : 9

Sayı : 1

Yıl : 2024

Yayın Tarihi : 28/06/2024

Dergi Kurulları

Genel Yayın Yönetmeni

Ali Fuat Arıcı, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmenleri

Suat Ungan, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

Bayram Arıcı, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

Yayın ve Danışma Kurulu

Adem Peker, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Ali Göçer, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

Alpaslan Okur, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

Celile Ökten, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Ednan Aslan, Viyana Üniversitesi, Avusturya

Elif Aydoğdu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye

Elmira Adilbekova, Ahmet Yesevi Üniversitesi, Kazakistan

Erdoğan Köse, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

Erol Duran, Uşak 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

M. Eyyüp Sallabaş, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Mumtaz Akhter, University of Punjab, Pakistan

Mustafa Gündüz, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

Nursel Topkaya, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye

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
Yusuf Günaydın, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye

Bölüm Editörleri

Eğitim Programları ve Öğretim
Adnan Küçükkoğlu, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

Türkçe Eğitimi
Banu Özdemir, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
Ömer Tuğrul Kara, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

Eğitim Yönetimi
Kürşad Yılmaz, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye
R. Şamil 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

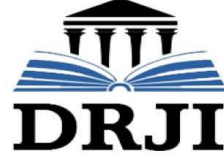
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme
Yeşim Özer Özkan, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

Yayın Yönetmeni Yardımcıları
Faruk Arıcı - E-posta: turkiyeegitimdergisi@gmail.com

DİZİN



türk eğitim indeksi



Eğitimde Üç Boyutlu Materyal Kullanımı: Sistemik Bir İnceleme

Yavuz BOLAT¹
Aysel ÇEKMEN²

Özet

Eğitimdeki dijitalleşme ile birlikte öğrenme ve öğretme sürecine çeşitli teknolojiler ve teknolojik araçlar entegre edilerek eğitimin kalitesi ve verimi artırılmaya çalışılmaktadır ve bu teknolojik araçlardan biri de üç boyutlu materyallerdir. Üç boyutlu materyallerin eğitimde hangi alanlarda kullanıldığı ve eğitime olan etkisini inceleyen bilimsel çalışmaların mevcut durumlarını belirlemek amacı ile 2012 ile 2021 yılları arasında yapılmış bilimsel raporlar incelenmiştir. İlgili yıllar kapsamında yapılmış olan bilimsel raporları sistemik olarak incelemek amacı için doküman incelemesi yöntemi tercih edilmiştir. Gerçekleştirilen sistemik inceleme sonucunda bilimsel raporların %60'nun kadın araştırmacılar tarafından hazırlandığı ve %95'nin Türkçe dilinde raporlandığı görülmektedir. Bilimsel raporların büyük bir çoğunluğunun Eğitim Bilimleri Enstitüsü ve İlköğretim Anabilim dalı bünyesinde ve danışman unvanları içerisinde ise en fazla profesör unvanlı danışmanlar tarafından yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen bilimsel raporların %80'nin yüksek lisans tez türünde olduğu, %40 ile en fazla tercih edilen araştırma türünün nicel araştırma türü olduğu, araştırma modelleri incelendiğinde de %44 ile en fazla deneysel araştırma modelinin kullanıldığı, araştırma evrenlerinin %30'nun ortaokul olduğu görülmektedir. İncelenen bilimsel raporlarda örnekleme tercihi olarak %64'ünde amaçlı örnekleme yönteminin, %27'sinde ise seçkisiz örnekleme yönteminin tercih edildiği, veri kaynakları olarak %68 ile öğrencilerin ilk sırada olduğu, veri toplama araçlarından ise en fazla tercih edilen görüşme formu (yarı yapılandırılmış-yapılandırılmamış) olduğu ve veri analiz yöntemlerinden en fazla istatistiksel analiz yöntemlerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Üç Boyutlu Materyal
Eğitimde 3B Cisim
Sistemik İnceleme

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 31.01.2023

Kabul Tarihi: 27.03.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1245198

¹ Doç. Dr., Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı, Hatay/Türkiye, yavuzbolat06@gmail.com, ORCID: 0000-0002-2398-9208

² Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, aysel.cekmen@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1991-0616

The Use of Three-Dimensional Materials in Education: A Systematic Review

Abstract

Along with the digitalization in education, various technologies and technological tools are being integrated into the learning and teaching process to try to improve the quality and efficiency of education, and one of these technological tools is three-dimensional materials. In order to determine the current status of scientific studies examining the use of three-dimensional materials in education in Dec fields and their impact on education, scientific reports made between 2012 and 2021 were examined. The document review method has been preferred for the purpose of systematically examining the scientific reports that have been made within the scope of the relevant years. As a result of the systematic review, it is seen that %60 of the scientific reports are made by female researchers and %95 are made in Turkish. It has been concluded that the vast majority of scientific reports are made by consultants with the title of professor at the Institute of Educational Sciences and the Department of Primary Education, the largest number of scientific reports are made by consultants with the title of consultant. Scientific Reports examined %80 of a thesis in sort, %40 of the species with the most preferred research quantitative research is a type of research models were examined and %44, most experimental research model was used, it is observed that the universe than %30 secondary research. As the choice of sampling in scientific reports examined in %64 of the type of purposive sampling and %27 are unselected sampling, data sources, as %68 were students, the most favored tools of data collection interview (semi-structured-unstructured) data analysis and statistical analysis methods reached the conclusion that most of the methods.

Keywords

Three-dimensional Material
3D Object in Education
Systematic Review

About Article

Sending Date: 31.01.2023
Acceptance Date: 27.03.2024
Electronic Issue Date: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1245198

GİRİŞ

Bilimin yeni bilgi ve teknolojileri getirmesi ile bu teknolojinin insana dair tüm alanlarda yeni teknolojik ürünler ortaya koymasına zamanın uygun insan yeterliklerinin geliştirilmesini zorunlu kılmaktadır. 21. yüzyıl ile birlikte yeni nesiller; vatandaşlık bilincine sahip olabilme, geleneklerini ve değerlerini koruyabilme gibi toplumsal ve sosyolojik becerilerin bilgiyi üretip farklı alanlara transfer edebilme, dijital teknolojileri üretken ve yaratıcı biçimde kullanabilme, problem çözebilme, problem çözerken yaratıcı düşünebilme, bilimsel verinin üretilmesinde veri madenciliğine kadar bir dizi zihinsel ya da psiko-motor üst düzey becerilere sahip olması beklenmektedir (Selim & Erdem, 2020). Bu becerilerin çok yönlü bir biçimde geliştirilmesi sadece akademik becerilere sahip bireylerin yetiştirilmesini değil aynı zamanda sağlıklı ve mutlu bireylerin yetiştirilmesini

amaçlamaktadır (Bolat, 2021). Bu nedenle çağın gereksinimlerine sahip ve becerilerini geliştirebilecek bireylerin yetiştirilmesi eğitimin en önemli amaçlarından biridir (Korkut & Akkoyunlu, 2008). Bunu gerçekleştirebilecek en önemli araç eğitimde kullanılacak eğitim-öğretim materyalleridir. Bilim ve teknolojiadaki gelişmeler sonucunda eğitim ortamlarında yeni ve farklı öğretim materyallerinin kullanımı bir ihtiyaç ve gerekliliktir (Güven, 2008). Bu gereklilik eğitim-öğretim faaliyetlerine destek sağlayacak ya da başlı başına öğrenme ortamı haline gelebilecek öğretim materyallerini ortaya çıkarmaktadır. Özellikle bu konu dikkat çekici bir biçimde eğitimde yerine almaya devam etmektedir (Kye vd., 2021).

Günümüzde teknolojinin ilerlemesi, eğitime küresel olarak yaklaşma şeklini etkilemiştir (Rosli vd., 2016). Küresel bağlamda yerelin rekabetçi bir biçimde gelişmesi için eğitimde fırsatları ve imkânları artıracak yenilikçi uygulamalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu yenilikçi yaklaşımların en önemli araçlarını öğretim materyalleri ve öğretim teknolojileri oluşturmaktadır. Öğretim materyalleri, öğretim sürecinde kullanılan öğretim programlarının ilgili eğitsel hedeflerini gerçekleştirmekte öğreten ve öğrenene yardımcı olan genellikler öğretim ilkeleriyle bütünleştirilerek kullanılan ya da ihtiyaç bağlamında geliştirilen eğitsel araç-gereç, yöntem ve teknikler olarak ifade edilebilir (Babayiğit, 2019). Eğitim sürecinde öğretim materyallerinin kullanımı, ulaşılması amaçlanan hedeflere daha kolay ulaşmalarında ve etkili bir eğitim ortamı hazırlayarak eğitim programlarının etkililiğinde önemli bir rol oynamaktadır (Duman, 2018). Bununla birlikte öğrenme-öğretme süreçlerinde eğitsel materyal tasarlama, hazırlama, geliştirme ve öğrenme ortamında doğru kullanma öğretmen becerileri arasında dikkate çeken mesleki yeterlikler olmakla birlikte güncel programlarda önemi vurgulanmaktadır (Yanpar Yelken, 2017). Bu konuda yapılan öğretmen yetiştirme çalışmalarının önemi de giderek artmaktadır. Konuya ve amaca uygun seçilmiş öğretim materyalleri öğrenme-öğretme sürecinde öğretim sürecini destekleyerek, öğretilen konuyu canlı hale getirerek, çoklu öğrenme ortamı sağlayarak öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılanmasında, soyut şeyleri somutlaştırmada, dikkat çekmede, hatırlamayı kolaylaştırmada, zamandan tasarruf sağlamada ve öğrencilerin ilgin, motivasyonlarını attırmada kullanılır (Demiralp, 2007). Öğretim sürecindeki farklı öğretim materyallerinin önemini ve işlevlerini ifade eden Edgar Dale (1969) tarafından geliştirilen yaşantı konisine göre; öğrenme sürecinde en fazla gözler ile öğrenildiğini ve öğrenme sürecine ne kadar çok duyu organı katılır ise o kadar iyi öğrenir ve geç unutulur. Ayrıca en iyi öğrenme somuttan soyuta, basitten karmaşığa doğru ve kendi kendine yaparak yaşayarak öğrenmelerdir. Günümüzde bu koniye son yıllarda etkili olan bilgisayar yolu ile sanal ortamlar düzenlenip üç boyutlu yaşantılar gerçekleştirilmektedir. Bundan dolayı yaşantı konisinin alt basamaklarında doğrudan doğruya edinilen maksatlı yaşantıların üstüne bilgisayar yolu ile edinilen yaşantılar eklenebilir (Yanpar Yelken, 2017). Buna uygun en önemli araç artırılmış gerçeklik teknolojisi (Sarıgöz, 2019). Son zamanlarda artırılmış gerçeklik teknolojisine olan ilgi artmaktadır. Bu teknolojiler eğitimde uygulanmadan önce birçok alanda giderek artan bir şekilde uygulanan en son teknolojiler arasında yer almaktadır (Daud vd., 2021). Bu durum eğitimde de yerini alarak eğitim süreçleri içerisinde bir dizi popüler uygulamalara ve bilimsel araştırmalara konu olmuştur (Li & Xiong, 2021). Öğretim materyalleri hazırlanırken dersin hedef ve kazanımlarıyla uyumlu, ders içeriğinin önemli ve özet bilgilerini basit anlaşılır bir biçimde içeren, öğrencinin yaşamıyla ve pedagojik özellikleriyle tutarlı, tüm öğrencilerin kullanımına ve erişimine açık, tekrar tekrar kullanılabilir, ihtiyaç duyulduğunda ise kolay bir şekilde güncelleştirilebilir olmasına dikkat edilmelidir (Şahin-Yanpar & Yıldırım, 1999). Hazırlanacak öğretim materyalinin türü ve kullanım amacı burada önemli rol oynamaktadır

(Gülle & Bolat, 2022). Çünkü öğretim materyalleri yazılı materyaller, dijital, elektronik, görsel materyaller, dokunsal, işitsel materyaller, görsel-işitsel materyaller, üç boyutlu ve sanal evren tasarımları biçimde sınıflandırılabilir (Alkan & Bolat, 2022). Günümüzde eğitsel materyal ya da öğretimsel araç-gereç olarak akla gelenler ilk unsur üç boyutlu materyallerdir (Sarıgöz vd., 2018). Üç boyutlu materyal içerisinde ise simülasyon, artırılmış gerçeklik, üç boyutlu ders kitapları vb. yer almaktadır (Chen vd., 2021). Son zamanlarda ise metaverse uygulamaları yeni bir öğrenme dünyasının kapıları açmıştır (Mystakidis, 2022; Suh & Ahn, 2022).

Çağdaş eğitimin en temel amaçları içerisinde değişime açık olan, yaratıcı özelliklere sahip, bilgiyi üretip kullanabilen bireyler yetiştirmek yer almaktadır. Bu amaca bilim ve teknolojiadaki gelişmeleri takip eden, kendi alanlarına bu yeni teknolojileri entegre edebilen ve kendini geliştirebilen niteliklere sahip öğretmenler ile ulaşılabilir (Hicks, 2006; Yılmaz, 2007). Öğretmenlerin öğrenme hedeflerine ulaşabilme sürecinde teknolojik araçları entegre ederken teknolojik pedagoji alan bilgisine (TPAB) sahip olmaları gerekir. TPAB teknolojilerin kullanımı ile kavramların öğretimini, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarına uygun olarak pedagojik teknikler ile teknolojilerle içeriğin farklılaştırılarak öğretilmesini, öğrencinin ön bilgisine göre kavramların öğrenilmesinde hangisinin zor veya kolay olduğu teknoloji yardımıyla belirlenip düzenlenmesinde etkilidir (Mishra & Koehler, 2008). TPAB, öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlamak amacıyla öğrencilerin ihtiyaçlarını, öğrenme ortamlarının fiziksel koşullarını dikkate alarak öğrenme sürecinin planlanmasında, düzenlenmesinde ve değerlendirilmesinde 21. yüzyıl dijital teknolojilerinin kullanılmasıdır (Niess, 2008). TPAB'a hâkim öğretmenler öğrenme sürecinde dersin konusuna uygun eğitim teknolojilerini pedagoji bilgileri ile bütünleştirerek bir öğrenme ortamı yaratırlar (Doğru & Aydın, 2017). Bu durum teknolojik yeterliklerin ve teknolojik ürünlerin kullanımı ile eğitimde materyal kullanımının önemini vurgulamaktadır.

Araştırmanın amacı

Bu araştırmanın amacı, 2012-2021 yılları arasında Türkiye’de “eğitimde üç boyutlu materyaller” ile ilgili bilimsel raporların (lisansüstü tezlerin) değerlendirilmesidir. Bu amaç bağlamında ulaşılmaya hedeflenen alt amaçlar ise şu şekildedir:

1. Eğitimde üç boyutlu materyaller ile ilgili bilimsel raporların türü ve yapılış yılı,
2. Eğitimde üç boyutlu materyaller ile ilgili bilimsel raporların yapıldığı üniversite ve enstitü,
3. Eğitimde üç boyutlu materyaller ile ilgili bilimsel raporların yapıldığı anabilim dalı ve bilim dalı,
4. Eğitimde üç boyutlu materyaller ile ilgili bilimsel raporların yazarlarının cinsiyeti ve danışmanlarının unvanı,
5. Eğitimde üç boyutlu materyaller ile ilgili bilimsel raporların yazıldığı dil,
6. Eğitimde üç boyutlu materyaller ile ilgili bilimsel raporların araştırma türü ve modeli,
7. Eğitimde üç boyutlu materyaller ile ilgili bilimsel raporların araştırma evreni ve örneklem türü,
8. Eğitimde üç boyutlu materyaller ile ilgili bilimsel raporların veri kaynakları, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemleridir.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma sistematik inceleme üzerine kurulu bir eğitim bilim çalışmasıdır. Sistematik araştırmalar, konu alanında yer alan bazı özel alanların daha belirgin biçimde ön plana çıkarılmasında kullanılan birincil ve temel veri kaynağı olarak kullanılırlar (Vojir & Rusek, 2019). Bununla birlikte sistematik araştırmalar ve kullanılan sistematik analizler araştırmaların yalnız başına olarak söylediklerinden daha farklı olarak konu alanına ilişkin araştırmaların bir bütün olarak sonuçlarına odaklanabilir. Sistematik araştırmalar bu yönüyle önemli bir araştırma alanı olmakla birlikte kendi içerisinde bir dizi sistematığı de barındırmaktadır (Clarke, 2011). Bu çalışmada kullanılan sistematik incelemeye ait akış şeması Şekil 1’de verilmiştir.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın amacı eğitimde kullanılan üç boyutlu materyalleri konu alan bilimsel raporları tespit edip değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda YÖK Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişime açık olan tezlerde araştırmanın amacı dikkate alınarak “*üç boyutlu materyal, üç boyutlu görsel materyal, üç boyutlu cisim*” ve “*3B materyal, öğretim, öğrenme*” anahtar kelimelerini kullanarak tarama gerçekleştirilmiştir. Tarama sonucunda 2012 ile 2021 yılları arasında açık erişime sahip bilimsel raporların var olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle araştırmanın yapıldığı süreçte ulaşılabilen bu bilimsel çalışmalar tercih edilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın evreni Şekil 1’de de görüldüğü gibi 2012 ile 2021 yılları arasında eğitimde üç boyutlu materyallerle ilgili Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişime açık olan tezlerdir. Tarama sonucunda ulaşılan 20 bilimsel rapora erişim sağlanmıştır. Erişilen bu 20 farklı bilimsel rapor araştırmanın evrenini oluşturmaktadır.



Şekil 1. Araştırma Süreci Akış Şeması

Veri Toplama Araçları ve Süreci

2012 ile 2021 yılları arasında eğitimde üç boyutlu materyallerle ilgili Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişilen 20 bilimsel rapor sistematik olarak incelemek amacıyla

araştırmacılar tarafından geliştirilen “*Bilimsel Rapor İnceleme Formu*” kullanılmıştır. Kullanılan formda bilimsel raporların türü, yılı, üniversite, enstitü, anabilim dalı ve bilim dalı kapsamında gerçekleştirildiği, yazarının cinsiyeti, danışmanının unvanı, yazıldığı dil, araştırma türü ve modeli, evreni ve örneklem türü, veri kaynakları, veri toplama araçları ve veri analizi yöntemleri yer almaktadır.

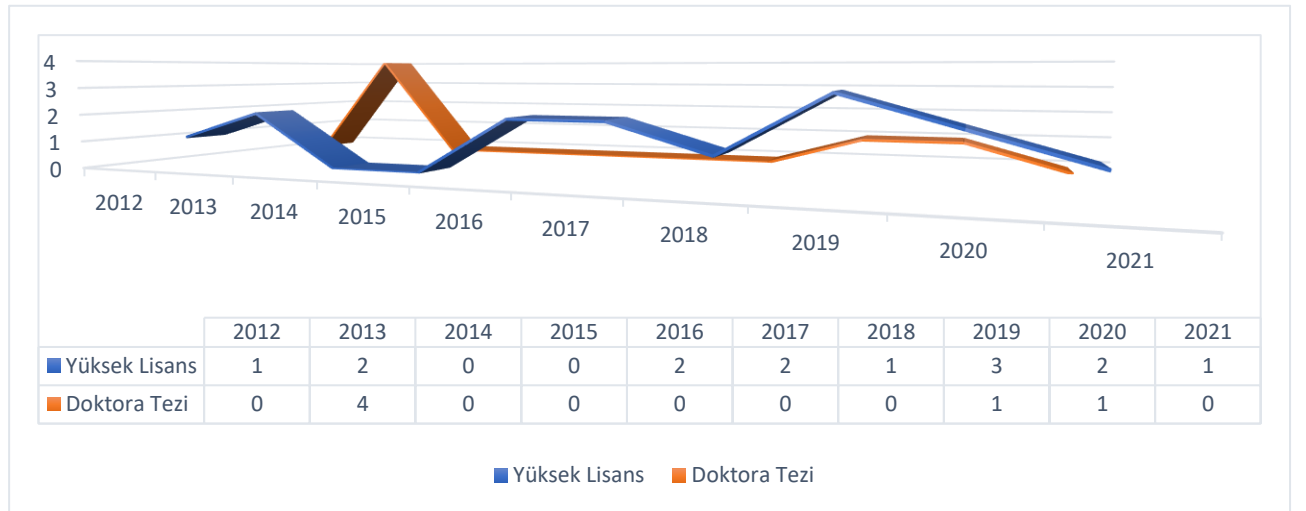
Verilerin Analizi

Araştırmanın veri kaynağını eğitimde üç boyutlu eğitim materyallerinin kullanımı ile ilgili yıllar arasında yapılan lisansüstü tezler oluşturmaktadır. Veri toplama yöntemi olarak doküman analizinden yararlanılmıştır. Yapılan araştırmalarda doküman analizi başlı başına veri toplama yöntemi olarak kullanılabilir. Ayrıca başka veri toplama yöntemleriyle de birlikte kullanılabilir. Bu sayede bilgi toplanması amaçlanan olgu veya olgular hakkında elde edilen yazılı belgelerin analizini içerdiğinde ilgili bilimsel yayınlar içerik analizine tabi tutulmuştur (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Şekil 1’de de görüldüğü gibi elde edilen veriler analiz edildikten sonra araştırma süreci ve bulgular raporlaştırılmıştır. Yapılan bu çalışmada “*Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi*” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “*Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler*” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Araştırma literatür temelli sistematik bir inceleme olduğu için ayrıca bir etik kurul izni ihtiyacı bulunmamaktadır.

BULGULAR

Bilimsel Raporların Türü ve Yapılış Yılların İlişkin Bulgular

Şekil 2’de 2012-2021 yılları arasında eğitimde üç boyutlu materyallerle ilgili yapılan bilimsel raporların türü ve yapılış yılına ilişkin bilgiler verilmektedir.



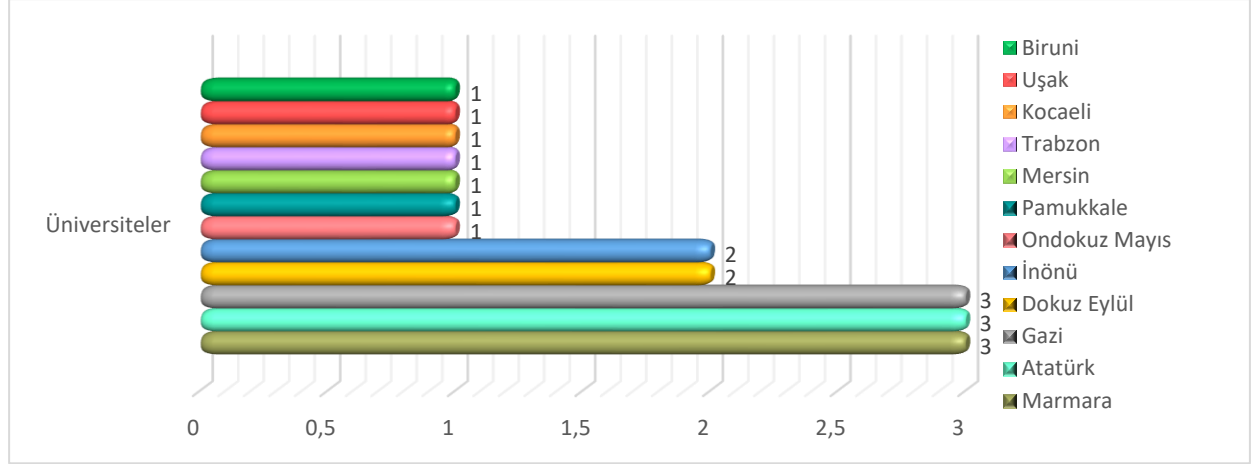
Şekil 2. Bilimsel Raporların Türü ve Yapılış Yılı

Şekil 2’ye göre 2012 ile 2021 yılları arasında eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı ile ilgili incelenen 20 bilimsel raporun 14’ü yüksek lisans ve 6’sı doktora tezi türündedir. Araştırma konusu kapsamında yüksek lisans türünde 3 tez ile 2019 yılında, doktora türünde

ise 4 tez ile 2013 yılında en fazla bilimsel raporun yapıldığı görülmektedir. Ayrıca eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı konusunda her yıl bilimsel raporun yapıldığı dikkat çekmektedir.

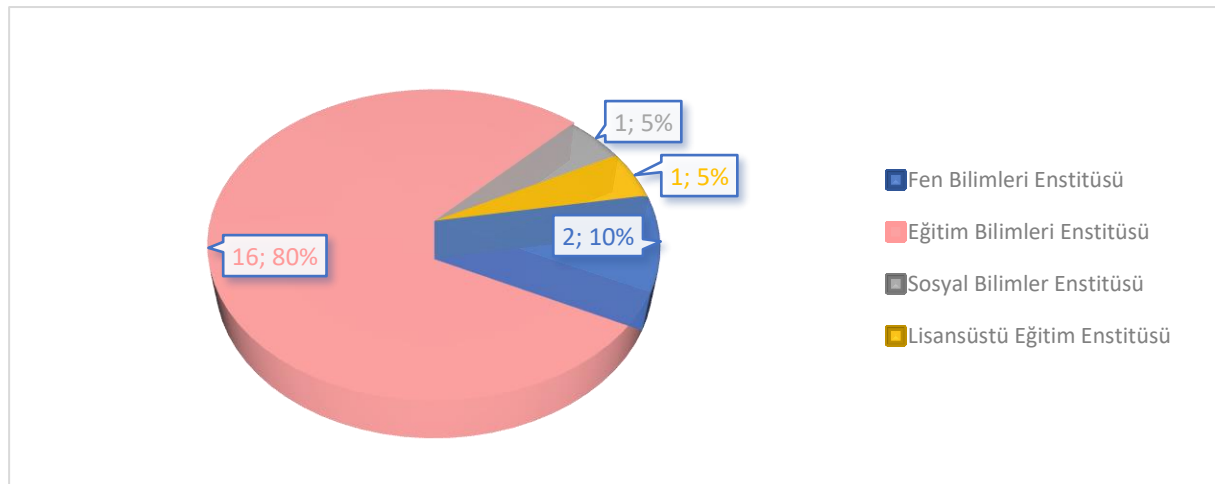
Bilimsel Raporların Yapıldığı Üniversite ve Enstitü İçin Bulgular

Şekil 3'te 2012-2021 yılları arasında eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı ile ilgili bilimsel raporların yapıldığı üniversitelere ilişkin bilgiler yer almaktadır.



Şekil 3. Bilimsel Raporların Hazırlandığı Üniversiteler

Şekil 3'te eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı ile ilgili 2012 ile 2021 yılları içerisinde 11'i devlet üniversitesi 1'i ise vakıf üniversitesi olan toplamda 12 farklı üniversitede bilimsel raporun yapıldığı ve bu üniversiteler içerisinde en fazla bilimsel raporun 3'er tane ile Marmara, Atatürk ve Gazi Üniversitesi tarafından yapıldığı görülmektedir. Yine şekil 3'de yer alan bilgilere göre Dokuz Eylül ve İnönü Üniversitesi kapsamında 2'şer tane ile en fazla bilimsel raporun yapıldığı üniversiteler içerisindedir. Şekil 4'de ise bilimsel raporların yapıldığı enstitülere ilişkin bilgiler yer almaktadır.



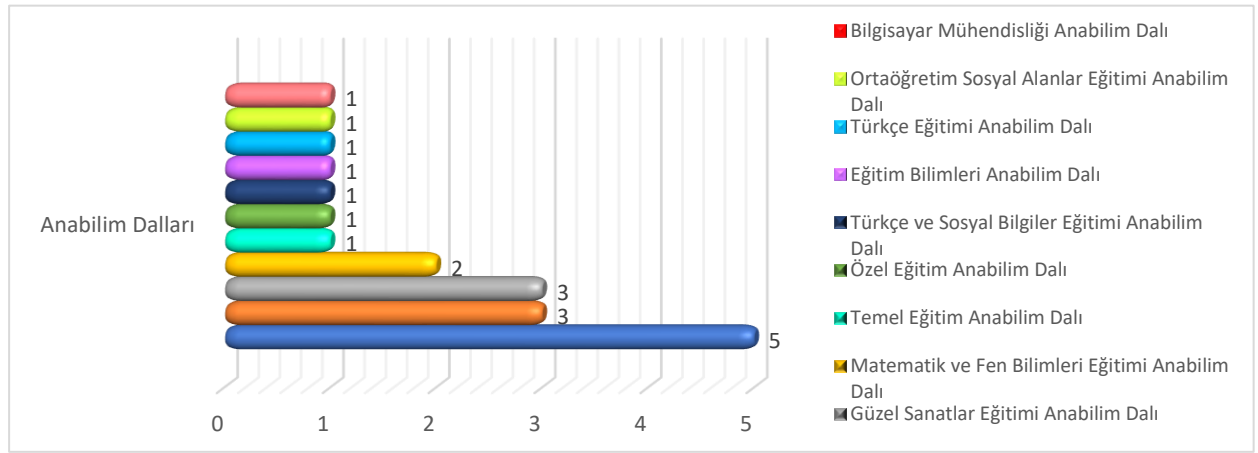
Şekil 4. Bilimsel Raporların Hazırlandığı Enstitüler

Şekil 4'te eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı ile ilgili 2012 ile 2021 yılları arasında şekil 3'de yer alan üniversitelere bağlı dört farklı enstitü kapsamında bilimsel raporların yapıldığı görülmektedir. Bu enstitüler içerisinde 16 (%80) tane bilimsel rapor ile Eğitim

Bilimsel Enstitüsü en fazla bilimsel raporun yapıldığı enstitü olduğu dikkat çekmektedir. Fen Bilimleri Enstitüsü 2 (%10) bilimsel rapor ile Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsü ise 1 (%5)'er tane bilimsel rapor ile bu alana katkı sağladığı görülmektedir.

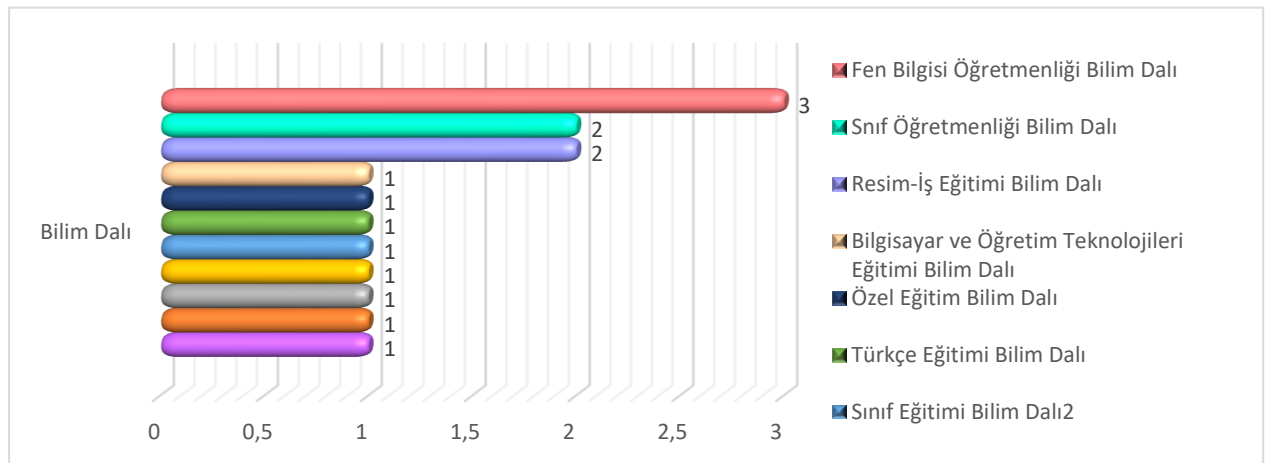
Bilimsel Raporların Yapıldığı Anabilim Dalı ve Bilim Dalı İçin Bulgular

Şekil 5'de 2012-2021 yılları arasında eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı konusu ile ilgili bilimsel raporların yapıldığı anabilim dallarına ilişkin bilgiler yer almaktadır. Bu grafikteki bilgilere göre 11 farklı anabilim dalında eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı ile ilgili 2012-2021 yılları arasında bilimsel raporun yapıldığı görülmektedir. Şekil 5' e göre 5 bilimsel rapor ile İlköğretim Anabilim Dalı birinci, 3'er tane bilimsel rapor ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı ve Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı ikinci en fazla bilimsel raporun yapıldığı anabilim dalı olduğu görülmektedir.



Şekil 5. Bilimsel Raporların Hazırlandığı Anabilim Dalları

Şekil 6'da 2012-2021 yılları arasında eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı ile ilgili bilimsel raporların yapıldığı bilim dalına ilişkin bilgiler yer almaktadır.



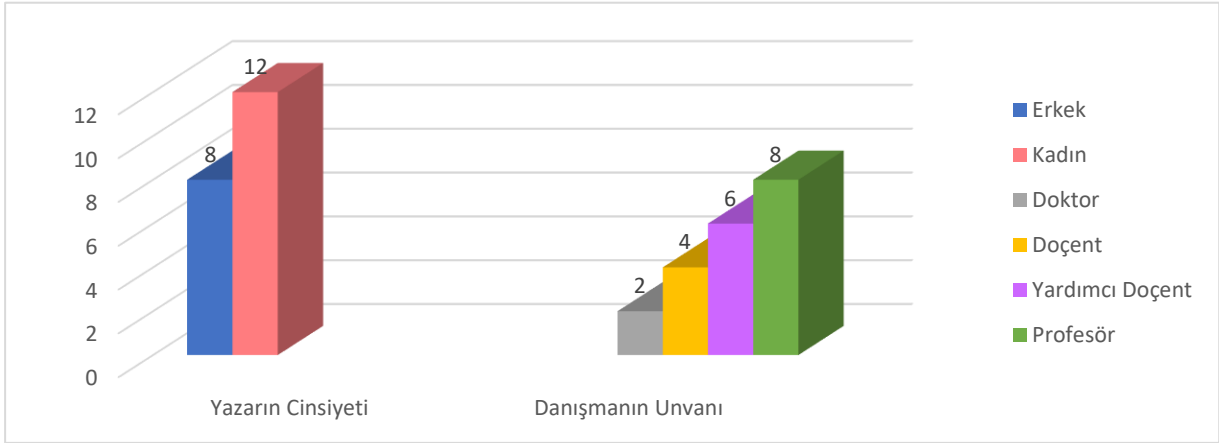
Şekil 6. Bilimsel Raporların Hazırlandığı Bilim Dalı

Şekil 6 incelediğinde eğitimde üç boyutlu materyal kullanımıyla ilgili 2012 ile 2021 yılları arasında 11 farklı bilim dalında bilimsel raporun yapıldığı görülmektedir. Bu bilim dalları içerisinde 3 tane bilimsel rapor ile Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı birinci, 2 tane

bilimsel rapor ile Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı ve 2 tane bilimsel rapor ile Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı ikinci en fazla bilimsel raporun yapıldığı bilim dalıdır.

Bilimsel Raporların Yazarlarının Cinsiyeti ve Danışmanlarının Unvanı İçin Bulgular

Şekil 7’de 2012-2021 yılları arasında eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı ile ilgili bilimsel raporların yazarlarının cinsiyetine ve danışmanlarının unvanına ilişkin bilgiler yer almaktadır.

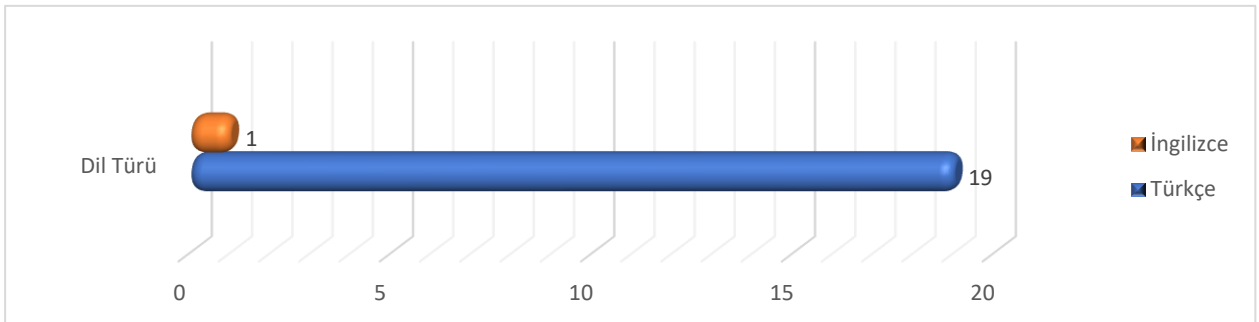


Şekil 7. Bilimsel Raporların Yazarlarının Cinsiyeti ve Danışmanlarının Unvanı

2012 ile 2021 yılları arasında yazılan bilimsel raporların 8 tanesi (%40) erkek araştırmacıların 12 tanesi (%60) ise kadın araştırmacıların yazdığı görülmektedir. Danışman unvanlarını incelendiğinde ise profesör unvanlı danışmanların sayısının 8 ile birinci, yardımcı doçent unvanlı danışmanların sayısının 6 ile ikinci, doçent unvanlı danışmanların sayısının 4 ile üçüncü ve doktor unvanlı danışmanların sayısının 2 ile dördüncü sırada yer aldığı görülmektedir.

Bilimsel Raporların Yazıldığı Dil İçin Bulgular

Şekil 8’de 2012-2021 yılları arasında incelenen bilimsel raporların yazıldığı dile ilişkin bilgiler yer almaktadır.

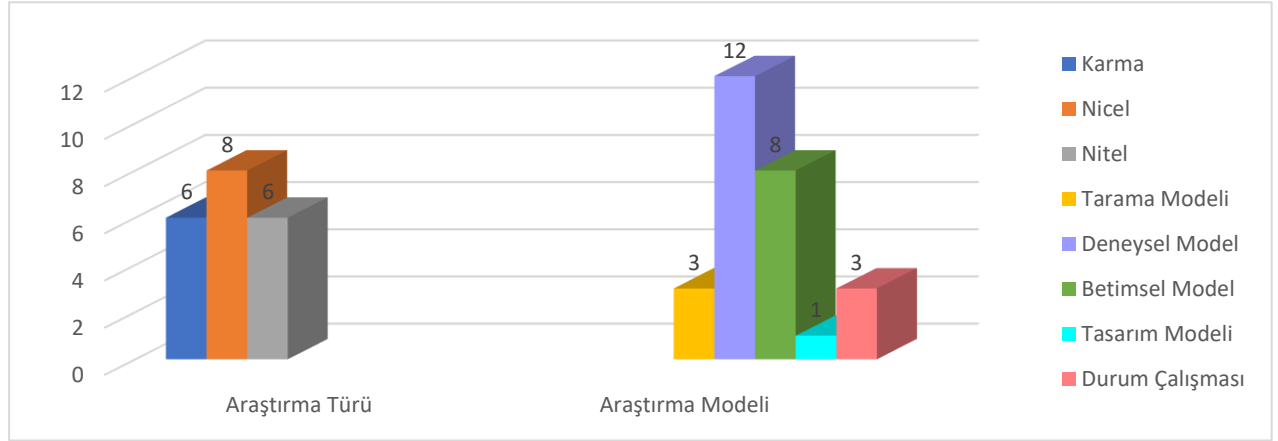


Şekil 8. Bilimsel Raporların Yazıldığı Dil

Şekil 8 incelendiğinde 2012 ile 2021 yılları arasında eğitimde üç boyutlu materyal kullanımıyla ilgili hazırlanan 20 bilimsel raporun 19 (%95)'u Türkçe dilinde yazılmış iken 1 (%5)'inin İngilizce dilinde yazıldığı görülmektedir.

Bilimsel Raporların Araştırma Türü ve Modeli İçin Bulgular

Şekil 9'da eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı ile ilgili 2012-2021 yılları arasında incelenen bilimsel raporların araştırma türü ve modeli ile ilgili bilgiler yer almaktadır.

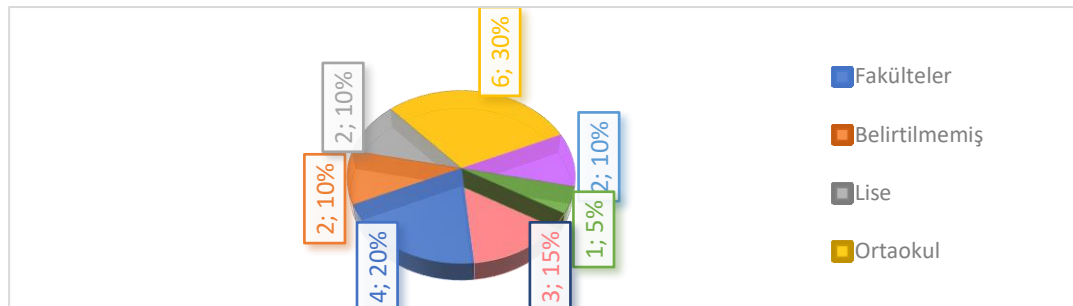


Şekil 9. Bilimsel Raporların Araştırma Türü ve Modeli

Şekil 9'da yer alan bilgilere göre araştırma kapsamında 2012 ile 2021 yılları arasındaki incelenen bilimsel raporların 8 (%40) tanesinin nicel araştırma türünde yazıldığı, 6 (%30) tanesinin karma araştırma türünde yazıldığı ve 6 (%30) tanesinin de nitel araştırma türünde yazıldığı görülmektedir. 12 (%44,44) bilimsel raporun deneysel araştırma modelinde, 8 (%29,63) bilimsel raporun betimsel araştırma modelinde, 3 (%11,11) bilimsel raporun tarama araştırma modelinde, 3 (%11,11) bilimsel raporun durum çalışması araştırma modelinde ve 1 (%3,70) bilimsel raporun tasarım araştırması araştırma modelinde yazılmıştır.

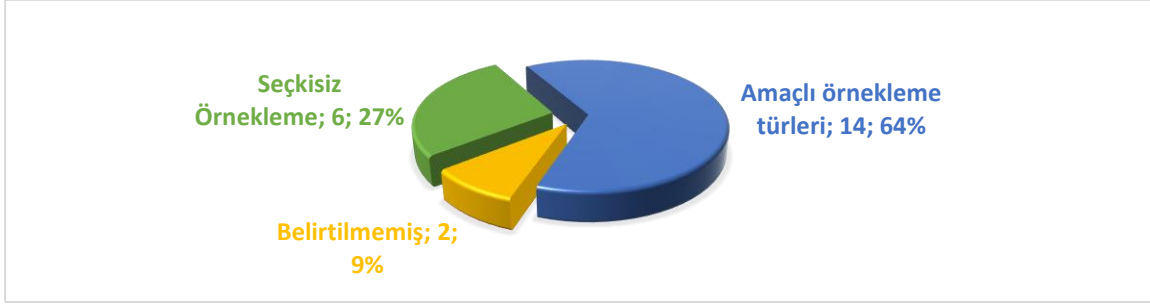
Bilimsel Raporların Araştırma Evreni ve Örneklem Türü İçin Bulgular

Şekil 10'da eğitimde üç boyutlu materyal kullanımıyla ilgili 2012-2021 yılları arasında incelenen bilimsel raporların araştırma evreni ile ilgili bilgiler yer almaktadır.



Şekil 10. Bilimsel Raporların Araştırma Evreni

Şekil 10'da yer alan bilgilere göre 2012 ile 2021 yılları arasında eğitimde üç boyutlu materyal kullanımıyla ilgili yapılan bilimsel raporların 6 (%30) tanesinin araştırma evrenin ortaokul olduğu, 4 (%20) tanesinin araştırma evrenin fakülte olduğu ve 3 (%11) tane bilimsel raporun araştırma evrenin ilkökul olduğu görülmektedir. Ayrıca 2 (%10) tanesinde araştırma evrenin belirtilmediği, 2 (%10) tanesinin araştırma evrenin okulöncesi, 2 (%10) tanesinin araştırma evrenin lise ve 1 (%5) tanesinin araştırma evrenin mesleki ve teknik eğitim olduğu görülmektedir. Araştırma kapsamında incelenen bu bilimsel raporların örneklem türleri hakkında bilgiler şekil 11'de yer almaktadır.

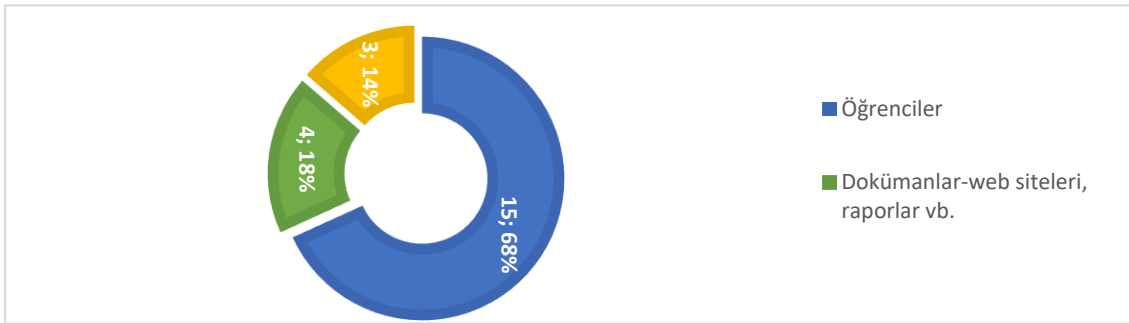


Şekil 11. Bilimsel Raporlarda Kullanılan Örneklem Türleri

Şekil 11'de yer alan bilgilere göre bilimsel raporlarda örnekleme türlerinden 14 (%64) bilimsel raporda amaçlı örnekleme türleri kullanıldığı görülmektedir. 6 (%27) bilimsel raporda seçkisiz örnekleme türünün kullanıldığı ve 2 (%9) bilimsel raporda ise örnekleme türünün belirtilmediği görülmektedir.

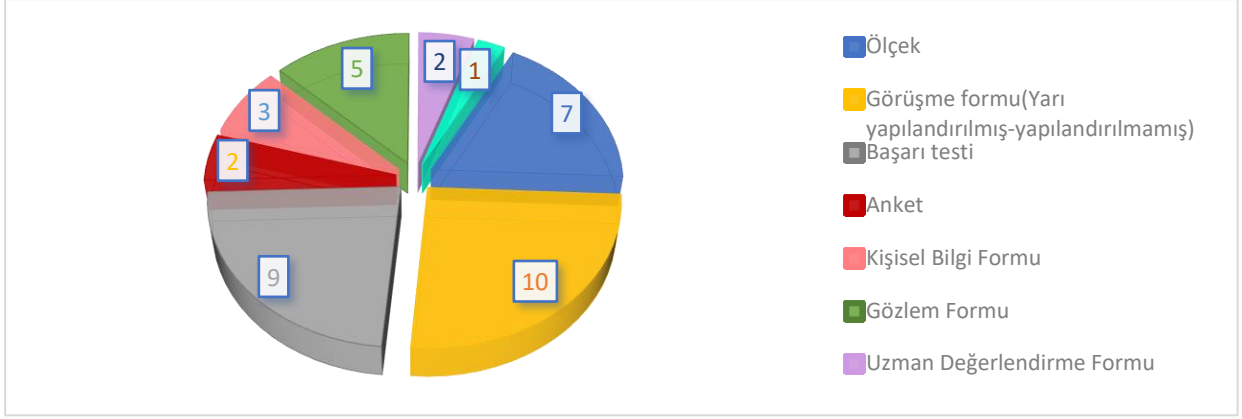
Bilimsel Raporların Veri Kaynakları, Veri Toplama Araçları ve Veri Analizi Yöntemler İçin Bulgular

Şekil 12'de eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı ile ilgili 2012-2021 yılları arasında incelenen bilimsel raporlarda kullanılan veri kaynakları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.



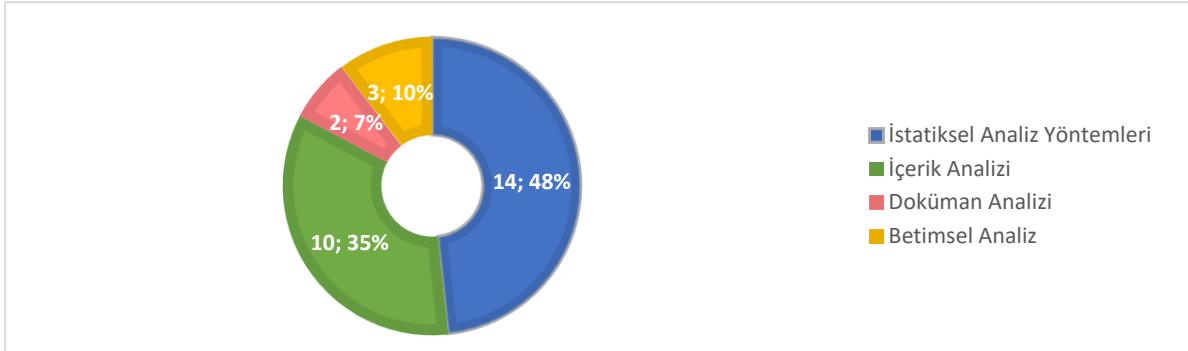
Şekil 12. Bilimsel Raporlarda Kullanılan Veri Kaynakları

Şekil 12'ye göre veri kaynakları içerisinde 15 (%68) tanesinde veri kaynağını öğrenciler, 4 (%18) tanesinde veri kaynağı olarak dokümanlar-web siteleri, raporlar vb., 3 (%14) tanesinde ise veri kaynağı olarak öğretmenler tercih edilmiştir. Şekil 13'de eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı ile ilgili 2012-2021 yılları arasında incelenen bilimsel raporlarda kullanılan veri toplama araçları ile ilgili bilgiler yer almaktadır.



Şekil 13. Bilimsel Raporlarda Kullanılan Veri Toplama Araçları

Şekil 13'te yer alan bilgilere göre 2012 ile 2021 yılları arasında eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı ile ilgili bilimsel raporlarda veri toplama araçları içerisinde 10 ile en çok görüşme formu (yarı yapılandırılmış-yapılandırılmamış) kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca 9 tanesinde başarı testi, 7 tanesinde ölçek kullanıldığı, 5 tanesinde gözlem formunun kullanıldığı, 3 tanesinde kişisel bilgi formu kullanıldığı, 2 tanesinde anket kullanıldığı, 2 tanesinde uzman değerlendirme formu ve 1 tanesinde de kitap inceleme formu veri toplama aracı olarak kullanıldığı görülmektedir. Şekil 14'de eğitimde üç boyutlu materyal kullanımıyla ilgili 2012-2021 yılları arasında incelenen bilimsel raporlarda kullanılan veri analiz yöntemleri ile ilgili bilgiler yer almaktadır.



Şekil 14. Bilimsel Raporların Veri Analiz Yöntemleri

Şekil 14'te yer alan bilgiler doğrultusunda 2012 ile 2021 yılları arasında eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı ile ilgili bilimsel raporlarda veri analiz yöntemlerinden 14 (%48) ile istatiksel analiz yöntemleri en çok tercih edilen veri analiz yöntemi olduğu görülmektedir. Araştırmanın amacı doğrultusunda incelenen bilimsel raporlarda 10 (%35) tanesinde içerik analizi, 3 (%10) tanesinde betimsel analiz ve 2 (%7) tanesinde doküman analizi yöntemi tercih edildiği görülmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Yapmış olduğumuz bu sistematik inceleme çalışmasında eğitimde üç boyutlu materyallerin kullanımı ile ilgili bilimsel raporların (lisansüstü tezlerin) hangi yıllarda ve türde olduğunu, hangi üniversitelerin, anabilim dalı, bilim dalı ve enstitü bünyesinde yürütüldüğünü, araştırmacıların cinsiyetlerinin ve danışmanlarının unvanlarının ağırlığının

nasıl olduğunu belirlemek amaçlanmıştır. Ayrıca bu çalışmada ilgili konuyla ilgili bilimsel raporların hangi dilde yazıldığı, hangi araştırma türünü ve modelinin tercih edildiğinin, araştırmaların evren ve örneklemelerinin neler olduğu, bu evren ve örneklemelerden verileri toplamak amacıyla hangi veri toplama aracının tercih edildiğinin ve verin analizi aşamasında hangi veri analiz yönteminin daha çok tercih edildiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaçlar doğrultusunda ulusal tez merkezi veri tabanından ulaşılan 20 tez sistematik olarak incelenmiştir. İncelenen bu 20 tezin 14 tanesinin yüksek lisans tezi türünde, 6 tanesinin ise doktora tezi türünde olduğu ve 2012 ile 2021 yılları arasında hazırlanan bu bilimsel raporlar içerisinde doktora tezi türünde bilimsel rapor sayısının az olduğu görülmektedir. Yüksek lisans tez türünün fazla çıkması sonucu Genç'in (2020) yapmış olduğu içerik inceleme araştırması ve Güneş'in (2019) yaptığı araştırma ile benzerlik göstermektedir. Ayrıca ilgili yıllar içerisinde eğitimde üç boyutlu materyal kullanımıyla ilgili her yıl çalışmanın yapılmadığı dikkat çekmektedir. 2012 ile 2021 yılları içerisinde eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı ile ilgili 11'i devlet üniversitesi 1'i ise vakıf üniversitesi olan toplamda 12 farklı üniversitede bilimsel rapor yapılmıştır. Bu 12 farklı üniversite içerisinde en fazla çalışma yapan üniversiteler ise Marmara, Gazi ve Atatürk Üniversitesi olduğu tespit edilmiştir. Bu durum Özdemir & Kalıncara (2020) ile Meral & Akgül (2022) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Eğitimde üç boyutlu materyal kullanımıyla ilgili 2012 ile 2021 yılları arasında Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Fen Bilimleri Enstitüsü, Sosyal Bilimler Enstitüsü ve Lisansüstü Eğitim Enstitüsü olmak üzere 4 farklı enstitü kapsamında bilimsel raporlar yapılmıştır. İlgili yıllar içerisinde eğitimde üç boyutlu materyal kullanımıyla ilgili yapılan 20 bilimsel raporun 16 tanesinin Eğitim Bilimleri Enstitüsü kapsamında yapıldığı tespit edilmiştir. Enstitüler içerisinde en fazla Eğitim Bilimleri Enstitüsünün yer alması Toptaş & Gözel (2018) ile Sönmez & Hastürk (2020) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. 2012 -2021 yılları arasında 11 farklı anabilim dalında eğitimde üç boyutlu materyal kullanımı ile ilgili bilimsel raporun yapıldığı ve bu anabilim dalları içerisinde 5 tane ile İlköğretim Anabilim Dalı bünyesinde en fazla bilimsel raporun yapıldığı enstitü olduğu tespit edilmiştir. Anabilim dalları içerisinde en fazla İlköğretim Anabilim Dalı'nın fazla olması Sönmez vd., (2022) ile Oğuz (2021) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzer olduğu görülmüştür. Ayrıca ilgili yıllar içerisinde ikinci en fazla bilimsel raporun yapılan anabilim dalı olarak 3'er tane bilimsel rapor ile Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Anabilim Dalı ve Güzel Sanatlar Eğitimi Anabilim Dalı olduğu görülmüştür. Bu anabilim dallarına bağlı 11 farklı bilim dallarında 2012 ile 2021 yıllarında eğitimde üç boyutlu materyallerle ilgili bilimsel raporların en fazla 3 tane ile Fen Bilgisi Öğretmenliği Bilim Dalı ve 2'ser tane ile Sınıf Öğretmenliği Bilim Dalı ile Resim-İş Eğitimi Bilim Dalı tarafından yapıldığı tespit edilmiştir.

Eğitimde üç boyutlu materyal kullanımıyla ilgili 2012 ile 2021 yıllarında yapılan bilimsel raporların %60'nun kadın araştırmacılar ve %40'nun erkek araştırmacılar tarafından yapıldığı görülmektedir. Kadın araştırmacıların fazla olması Tereci & Bindak (2019) ile Genç (2020) tarafından yapılan içerik inceleme çalışması ile benzer bir sonuç göstermiştir. Ayrıca bu bilimsel raporların %95'i Türkçe dilinde iken %5'i ise İngilizce dilinde yazılmış olduğu tespit edilmiştir. Türkçe dilinde yazılan bilimsel raporların fazla olması Adlığ (2021) tarafından yapılan içerik inceleme çalışması ile benzerlik göstermektedir. Bu bilimsel raporların danışman unvanları içerisinde en fazla bilimsel raporun 8 ile profesör unvanlı danışmanlar tarafından ve 6 ile yardımcı doçent unvanlı danışmanlar tarafından yürütüldüğü tespit

edilmiştir. Ayrıca incelenen bilimsel raporların danışmanları içerisinde doktor ve doçent unvanlı danışmanlarında yer aldığı görülmüştür. Ataseven & Oğuz (2015) bu durumun nedenini üniversitelerin bünyesinde yer alan akademisyenlerin potansiyelinden kaynaklanabileceğini ve akademisyenlerin unvanlarına göre dağılımının üniversiteden üniversiteye farklılık göstermesinden kaynaklandığını belirtiyor. İncelenen bilimsel raporların %40'ında nicel araştırma türünün tercih edildiği görülmektedir. Bilimsel raporlarda nicel araştırma türünün fazla çıkması Tereci & Bindak (2019), Kuzu & Çam (2019) ile Tosuntaş vd., (2019) yapmış oldukları tez inceleme çalışmalarıyla benzer sonuçlar elde edilmiştir. Ayrıca bilimsel raporlar içerisinde 6 tanesinde nitel araştırma ve 6 tanesinde karma araştırma yöntemi kullanıldığı yani nitel ve karma araştırma sayısının birbirine eşit olduğu dikkat çekmektedir. Bu bilimsel raporlarda kullanılan araştırma modeli olarak ise 12 tanesinde deneysel araştırma modeli ile en fazla tercih edilen araştırma modeli olduğu tespit edilmiştir. Deneysel araştırma yönteminin daha çok tercih edilmesi Yavuz & Yavuz (2017) tarafından yapılan içerik analizi çalışmasında da benzer bir sonuç görülmüştür. Ayrıca bu bilimsel raporlarda 3 tanesinde tarama modeli ve 3 tanesinde durum çalışması kullanıldığı yani tarama modeli ile durum çalışması kullanılan bilimsel raporların eşit olduğu görülmektedir. İlgili yıllar kapsamında incelenen bilimsel raporlardaki evrenlerin %30'sunun ortaokul ve %20'sinin fakülteler ile en fazla tercih edilen evren türleri olduğu tespit edilmiştir. Bilimsel raporların araştırma evreninin en fazla ortaokul tercih edilmesi Saraç (2017) ile Ceran vd., (2018) tarafından yapılan içerik analizi çalışmasında da benzer sonuç elde edilmiştir. Bu bilimsel raporların örnekleminin ise %64'ünde amaçlı örnekleme türlerinden ve %27'sinde ise seçkisiz örnekleme türü ile en fazla tercih edilen örnekleme türleri olduğu görülmüştür. Örnekleme yöntemlerinden en fazla amaçlı örnekleme yönteminin tercih edilmesi Bekkaya & Güven (2021) ile Mercan & Köseoğlu (2021) tarafından yapılan çalışmalar ile benzerlik göstermektedir.

Eğitimde üç boyutlu materyal kullanımıyla ilgili incelenen bilimsel raporların veri toplama kaynaklarına baktığımız zaman %68'sinde öğrenciler ve %14'ünde öğretmenler ile en fazla tercih edilen veri kaynağı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Veri toplama kaynağı olarak en fazla öğrencilerin tercih edilmesi Çalışkan & Okuşluk (2021) tarafından yapılan çalışma ile benzer sonuç göstermiştir. Bu bilimsel raporlarda veri kaynaklarından verileri toplamak amaç ile %26'sında görüşme formu (yarı yapılandırılmış-yapılandırılmamış), %23'ünde başarı testi ve %18'inde ölçek ile veri toplama aracı olarak en fazla tercih edilen türü olduğu tespit edilmiştir. Veri toplama araçlarından en fazla görüşme formunun tercih edilmesi Özer (2022) ile Dönmez & Gülen (2021) tarafından yapılan çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. İncelenen bu bilimsel raporlarda toplanan verileri analiz etmek amacıyla kullanılan veri analiz yöntemlerine bakıldığında %48'inde istatistiksel analiz yöntemlerinin, %35'inde içerik analiz yöntemi ve %10'nunda betimsel analiz yöntemi ile en fazla tercih edilen veri analiz yöntemleri olduğu görülmüştür. Veri analiz yöntemlerinden en az betimsel analiz yönteminin tercih edilmesi Duran & Kevser (2021) tarafından yapılan çalışmanın sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Bütün bu sonuçlar dikkate alındığında konu alanı ile ilgili olarak aşağıdaki bazı öneriler sunulmaktadır:

- Eğitimde üç boyutlu materyal kullanımına yönelik bilimsel raporlar incelendiğinde yüksek lisans tez türündeki çalışmaların fazla, doktora tez türündekilerin ise az olduğu görülmektedir. Doktora tez çalışmalarının sayısının artırılması için tez danışmanlarına bu konuyla ilgili teşvikler yapılabilir.

- İncelenen bilimsel raporların yazıldığı diller içerisinde Türkçe dışında İngilizce kullanıldığı görülmektedir. Tez danışmanlarının teşvikleriyle yapılan bilimsel raporların farklı dillerde yazılması teşvik edilebilir.
- İncelenen bilimsel raporların çoğunlukla ortaokul öğrencileri yapıldığı görülmektedir. Anaokulu ve lise öğrencileri ile yapılan çalışmaların sayısı artırılabilir.
- Eğitimde üç boyutlu materyal kullanımına yönelik öğretmen adaylarına ve öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler düzenlemeler yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Adlığ, D. (2021). Tarih eğitimi ile ilgili yapılmış tezlerin incelenmesi. *Mecmua*, (11), 329-348.
- Alkan, S. & Bolat, Y. (2022). Eğitimde metaverse: Bilgilendirici bir literatür taraması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (32), 267-295.
- Ataseven, N. & Oğuz, A. (2015). Türkiye’de öğrenme stilleri konusunda yapılan tezlerin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (3), 192-205.
- Babayiğit, Ö. (2019). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğretim materyali kullanma amaçlarının ve durumlarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (51), 42-59.
- Bekkaya, K., & Güven, G. (2021). 0-6 yaş arası çocuk kitaplarının yapısal özelliklerinin incelenmesi: Kesitsel bir alan yazın analizi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 1-14.
- Bolat, Y. (2021). *Yaşam becerileri eğitimi kavram beceri, gelişim ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Ceran, D., Aydın, M., & Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392.
- Chen, Y., Zhou, L., Yang, Y., & Qu, X. (2021, August). Exploration on the Integrated Teaching Construction of Mould Assembly and Adjustment Course Based on Information Technology. In 2021 World Automation Congress (WAC) (pp. 156-159). IEEE.
- Clarke, J. (2011). What is a systematic review? *Evidence-Based Nursing*, 14(3), 64-64.
- Çalışkan, A., & Okuşluk, F. (2021). Türkiye’de STEM Alanında ve Eğitim-Öğretim Konusunda Yapılmış Olan Lisansüstü Tezlerin İçerik Analizi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 124-136.
- Daud, W. A. A. W., Ghani, M. T. A., Rahman, A. A., Yusof, M. A. B. M., & Amiruddin, A. Z. (2021). ARabic-Kafa: Design and development of educational material for Arabic vocabulary with augmented reality technology. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(4), 1760- 1772. Doi: 10.52462/jlls.12
- Demiralp, N. (2007). Coğrafya eğitiminde materyaller ve 2005 coğrafya dersi öğretim programı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(1), 373-384.
- Doğru, E., & Aydın, F. (2017). Coğrafya öğretmenlerinin teknolojik pedagojik alan bilgisi ile ilgili yeterliliklerinin incelenmesi/examining the skills of geography teachers’ technological pedagogical content knowledge. *Journal of History Culture and Art Research*, 6(2), 485-506.
- Dönmez, İ., & Gülen, S. (2021). Türkiye’de Fen Eğitiminde Güncel Araştırma Eğilimleri: 2020 Yılındaki Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 1884-1924.
- Duman, B. (2018). Self-assessments of the prospective teachers about the teaching materials they have designed. *World Journal of Education*, 8(6), 165-175.

- Duran, M., & Kevser, S. (2021). İlköğretim 4. ve 5. sınıflarda stem eğitimi alanında yapılan tez çalışmalarının değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 213-234.
- Genç, H. N. (2020). Fen bilgisi eğitimi alanında kavram karikatürü ile ilgili tezler üzerine bir içerik analizi: Türkiye örneği (2007-2019). *Uluslararası Beşerî Bilimler ve Eğitim Dergisi*, 6(13), 267-290.
- Gülle, M. & Bolat, Y. (2022). A scale development study: Game and educational material use scale (GaEMUS). *FIRE: Forum for International Research in Education*, 7(3), 24-37.
- Güneş, H. N. (2019). Yabancılaşma kavramında anlam ikiliği: lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Social Sciences*, 14(3), 623-638.
- Güven, M. (2008). *Öğretim materyali tasarım süreci*. Selvi, K. (Ed.) Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Anı Yayıncılık.
- Hicks, T. (2006). Expanding the conversation: A commentary toward revision of Swenson, Rozema, Young, McGrail, and Whitin. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, 6(1), 46-55.
- Kazu, İ. Y., & Çam, H. (2019). Öğretmen yeterliği ve nitelikleri üzerine yapılmış lisansüstü çalışmaların incelenmesi: bir içerik analizi çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(71), 1349-1367.
- Korkut, E., & Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 178-188.
- Kye, B., Han, N., Kim, E., Park, Y., & Jo, S. (2021). Educational applications of metaverse: possibilities and limitations. *Journal of Educational Evaluation for Health Professions*, 18. <https://doi.org/10.3352/jeehp.2021.18.32>
- Li, Y. & Xiong, D. (2021). The metaverse phenomenon in the teaching of digital media art major. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 643, 348-353. <https://www.atlantis-press.com/article/125970458.pdf>
- Meral, M., & Akgül, G. D. (2022). Beyin Temelli Öğrenme Yaklaşımı Konulu Yüksek Lisans Tezlerine Yönelik Bir İçerik Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (53), 48-64.
- Mercan, G., & Köseoğlu, P. (2021). The document analysis of graduate theses on the subject of threedimensional virtual environments in turkey. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 236-255.
- Mishra, P., & Koehler, M. J. (2008, March). Introducing technological pedagogical content knowledge. In annual meeting of the American Educational Research Association (pp. 1-16).
- Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2(1), 486-497. <https://doi.org/10.3390/encyclopedia2010031>
- Niess, M. (2008, March). Mathematics teachers developing technology, pedagogy and content knowledge (TPACK). In Society for Information Technology & Teacher Education International Conference (pp. 5297-5304). Association for the Advancement of Computing in Education (AACE).
- Oğuz, B. (2021). Özel yetenekli öğrencilere ana dili öğretimi konulu çalışmaların (2017-2020) eğilimleri üzerine bir inceleme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 10(1), 330-348.
- Özdemir, O., & Kalınkara, Y. (2020). Bulanık mantık: 2000-2020 yılları arası tez ve makale çalışmalarına yönelik bir içerik analizi. *Acta Infologica*, 4(2), 155-174.

- Özer, E. A. (2022) Türkiye’de ve dünyada ilköğretim düzeyinde oyunlaştırma üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların içerik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 77-95.
- Rosli, M. S., Saleh, N. S., Aris, B. Ahmed, B. H., Sejzi, A.A. & Shamsudin, N. A. (2016). E-Learning and social media motivation factor model. *International Education Studies*, 9(1), 20-30. <http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n1p20>
- Saraç, H. (2017). Türkiye’de okul dışı öğrenme ortamlarına ilişkin yapılan araştırmalar: içerik analizi çalışması. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 60-81.
- Sarigoz, O. (2019). Augmented reality, virtual reality and digital games: A research on teacher candidates. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(3), 41-63. doi: 10.29329/epasr.2019.208.3
- Sarigöz, O., Bolat, Y., & Alkan, S. (2018). Digital Educational Game Usage Scale: Adapting to Turkish, Validity and Reliability Study. *World Journal of Education*, 8(5), 130-138.
- Selim, U. & Erdem, H. H. (2020). Eğitimde yeni bir yön arayışı bağlamında “21. yüzyıl becerileri ve eğitim felsefesi”. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 76-93.
- Sönmez, D., & Hastürk, H. G. (2020). Türkiye’de fen eğitimi alanında doktora düzeyinde yapılan tez çalışmalarının bibliyografik analizi. *Itobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 9(5), 3174- 3194.
- Sönmez, D., Hastürk, H. G. & Balliel Ünal, B. (2022). Türkiye’de Eğitim ve Öğretim Alanında Çevre Eğitimi ile ilgili Doktora Tezlerinin İncelenmesi. *Journal of History School*, 56, 298-321.
- Suh, W., & Ahn, S. (2022). Utilizing the metaverse for learner-centered constructivist education in the post-pandemic era: An analysis of elementary school students. *Journal of Intelligence*, 10(1), 17. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10010017>
- Vojir, K. & Rusek, M. (2019). Science education textbook research trends: A systematic literature review. *International Journal of Science Education*, 41(11), 1496–1516. Doi:10.1080/09500693.2019.1613584
- Tereci, A., & Bindak, R. (2019). 2010-2017 Yılları Arasında Türkiye’de Matematik Eğitimi Alanında Yapılan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 40-55.
- Toptaş, V., & Gözel, E. (2018). Türkiye’de matematik kaygısı ile ilgili yapılan lisansüstü tezlerin içerik analizi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 136-146.
- Tosuntaş, Ş. B., Emirtekin, E., & Süral, İ. (2019). Eğitim ve Öğretim Teknolojileri Konusunda Yapılan Tezlerin İncelenmesi 2013-2018. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (2), 277-286.
- Yanpar Yelken, T. (2017). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* (14. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Yanpar-Şahin, T. & Yıldırım, S. (1999). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Anı Yayıncılık
- Yavuz, S., & Yavuz, G. (2017). Fen eğitiminde proje tabanlı öğretimle ilgili tezlerin içerik analizi: Türkiye örneği (2002-2014). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 255-282.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, M. (2007). Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Teknoloji Eğitimi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 155-167.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2023) Cilt 9, Sayı 1, s. 18-34

Sınıf Öğretmeni Adaylarının COVID-19 Salgını Sonrası Yüz Yüze Eğitim, Uzaktan Eğitim ve Sınıf Öğretmenliği Programına İlişkin Görüşleri: Bir Ölçek Geliştirme ve Değerlendirme Çalışması*

Ceren Deniz COŞKUN¹

Elif YILDIRIM²

Kübra ÇELİKDEMİR³

Özet

Bu çalışmada, COVID-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitim ve sonrasında geçilen yüz yüze eğitim sürecine odaklanılarak, sınıf öğretmeni adaylarının yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve sınıf öğretmenliği programına yönelik görüşleri incelenmiştir. Çalışmaya, sınıf öğretmenliği programında okuyan 20'si devlet, 4'ü vakıf olmak üzere 24 farklı üniversiteden toplam 238 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının görüşleri, çalışma kapsamında geliştirilen "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime ve Yüz Yüze Eğitime İlişkin Görüşleri Ölçeği" adlı ölçek kullanılarak incelenmiştir. Ayrıca sınıf seviyesi, üniversite türü ve cinsiyet değişkenlerine göre öğretmen adaylarının görüşlerindeki farklılıklar sorgulanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih etmelerine rağmen, uzaktan öğretim yapma konusunda kendilerini yeterli bulduklarını ve uzaktan eğitimin sınıf öğretmenliği programının geleceğinin şekillenmesinde önemli gördüklerini göstermektedir. Ayrıca, öğretimsel yeterlik ve programın geleceği alt boyutlarında vakıf üniversiteleri lehine bir sonuç bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler

COVID-19, uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim, sınıf öğretmenliği programı, öğretmen adayları.

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.08.2023

Kabul Tarihi: 06.05.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1346499

* Bu çalışma TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında desteklenmiştir.

¹ TED Üniversitesi, cdeniz.coskun@tedu.edu.tr, ORCID: 0009-0004-7620-797X

² TED Üniversitesi, elif.yildirim@tedu.edu.tr, ORCID: 0009-0000-4766-470X

³ Dr. Öğretim Üyesi, TED Üniversitesi, kubra.celikdemir@tedu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-2428-9964

Preservice Primary School Teachers' Views on Face-to-Face Education, Distance Education, and Primary Teacher Education Program in the Post-COVID-19- : A Scale Development and Evaluation Study

Ceren Deniz COŞKUN

Elif YILDIRIM

Kübra ÇELİKDEMİR

Abstract

In this research, which focuses on distance education carried out during the COVID-19 pandemic and the subsequent transition to face-to-face education, the views of preservice primary school teachers regarding face-to-face education, distance education, and primary education programs were examined. A total of 238 preservice primary school teachers from 24 different universities participated in the study, with 20 being state universities and four being foundation universities. Descriptive survey model was utilized in this study. Preservice teachers' views were analyzed using the "Preservice Teachers' Views on Distance Education and Face-to-face Education" scale which were developed for the present study. Additionally, the differences in views of preservice teachers based on grade level, university type and gender were explored. The findings indicate that although preservice teachers prefer face-to-face education over distance education, they consider themselves competent in administering distance education and perceive distance education as significant in shaping the future of the primary education program. Moreover, a favorable outcome was found for foundation universities in terms of instructional competence and the future of the program.

Keywords

COVID-19,
distance education,
face-to-face education,
primary education program,
preservice teachers,

About Article

Sending Date: 19.08.2023

Acceptance Date: 06.05.2024

Electronic Issue Date: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1346499

GİRİŞ

Dijital dönüşüm eğitim sistemlerinde yapısal değişiklikleri beraberinde getirmekte iken, 2020 yılı Ocak ayında başlayan COVID-19 salgını, bu değişimi anlık ve çözüm odaklı olarak hızlandırmıştır (TEDMEM, 2020). Salgın sebebiyle neredeyse tüm dünyada okullar kapatılmış, öğrenmenin sürdürülmesi için uzaktan eğitim yöntemleri devreye sokulmuştur (Çelikdemir, 2020). Kapatılmalar yalnızca K-12 (12 senelik ilk ve ortaöğretim eğitimi) düzeyinde değil, yükseköğretimde de söz konusu olmuştur. Mart 2020'de, pek çok ülkeye paralel olarak, Türkiye'de yükseköğretim kurumlarında, eğitim-öğretim faaliyetlerinin uzaktan eğitim imkanlarıyla devam etmesi gerektiği kararlaştırılmıştır (YÖK, 2020). Zorunlu uygulamalar gerektiren alanlar dışında, yükseköğretimdeki eğitim-öğretim faaliyetleri 2020-2021 eğitim-öğretim yılının sonuna kadar uzaktan eğitim ile sürdürülmüştür. Bu nedenle, Türkiye'de

yükseköğretimde COVID-19 salgını sebebiyle zorunlu uzaktan eğitim süresi, bu çalışmanın odağında olan eğitim fakülteleri sınıf öğretmenliği programı dâhil, 1,5 yıla ulaşmıştır.

COVID-19 salgını ile birlikte başlayan zorunlu uzaktan eğitim hakkında yükseköğretim düzeyinde yapılan çalışmalarda uzaktan eğitimin avantaj ve dezavantajları tartışılmıştır. Coğrafi engellerin ortadan kalkması, derslere ve ders içeriklerine kolay erişim sağlanması, zamandan tasarruf edilmesi, esnek eğitim olanakları ve derslerin tekrar izlenebilmesi gibi avantajlar ön plana çıkmıştır (Çavuşoğlu ve Tepebaşılı, 2022; Duman, 2020; Kruse, 2022; Yolcu, 2020). Buna karşın, gerekli teknolojik cihazı ve internet bağlantısına sahip olmayan veya internet bağlantı hızı yeterli olmayan öğrenciler uzaktan eğitime erişim sorunlarıyla karşılaşmıştır (Elatri, 2021; Karahan vd., 2020; Kazieva, 2021; TEDMEM, 2020; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021). Ayrıca, üniversitelerin dijital alt yapı, kapasite ve deneyimleri uzaktan öğretim sürecine uyumda farklılık göstermiş ve uzaktan eğitimin niteliği öğretim elemanlarının uzaktan eğitim sağlama yeterliklerinden etkilenmiştir (TEDMEM, 2020). Konuya ilişkin olarak, Subaşı ve arkadaşlarının (2023) çalışmasında evden çalışma rahatlığının kolaylaştırıcı faktörler arasında yer aldığı, finansal sorunlar ve internet problemlerinin ise önemli engeller olduğu raporlanmıştır. Bu sebeple çalışma, pandemi sırasında uzaktan eğitim deneyimlerini şekillendiren bireysel, sosyal ve çevresel faktörlerin karmaşık etkileşimini vurgulamaktadır. COVID-19 salgını sürecinde uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen adaylarının görüşlerine odaklanan birçok çalışma bulunmaktadır (Duban ve Şen, 2020; Erşen ve Yumak, 2021; Karatepe vd., 2020; Yolcu, 2020; Yurdakal ve Susar Kırmızı, 2021). Bu çalışmalar, öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi yalnızca zorunlu durumlarda öğrenmenin devamını sağlayıcı bir araç olarak değerlendirdiklerini ve COVID-19 salgını sürecinde çoğunlukla olumsuz deneyimler yaşadıklarını ortaya koymaktadır (Er Türküresin, 2020; Karatepe vd., 2020; Uysal ve Karagöz, 2021; Yakar ve Yıldırım Yakar, 2020). Örneğin, Karatepe vd. (2020) tarafından farklı bölümlerde okuyan 173 öğretmen adayıyla yürütülen araştırmada, öğretmen adayları uzaktan eğitim sürecinde öğretim üyeleri ve arkadaşları ile iletişimde ve derslerde motivasyonlarını sürdürmede sorunlar yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca aynı çalışmada, öğretmen adaylarının gelecekte çevrimiçi ders verme konusunda isteksiz oldukları, kendilerini çevrimiçi derslerde yetersiz buldukları ve çevrimiçi derslerin eğitimin geleceği olduğuna inanmadıkları sonucuna varılmıştır. Alanyazında, katılımcılarını sınıf öğretmenliği programında okuyan öğretmen adayları ile sınırlandıran çalışmalar da bulunmaktadır (Gedik ve Erol, 2022; Karahan vd., 2020; Yolcu, 2020). Sınıf öğretmeni adayları, COVID-19 sürecinde aldıkları eğitim sürecinde teknik sorunlar sebebiyle uzaktan eğitime erişim sorunu yaşadıklarını, uzaktan öğrenme için hazır bulunuşluklarının düşük olduğunu, bazı öğretim elemanlarının teknolojik yeterliliğinin düşük olduğunu ve uygulamalı dersler için uzaktan eğitimin uygun bir yöntem olmadığını belirtirken, uzaktan eğitimde dersleri tekrar izleyebilme ve rahat bir ortamda takip edebilme gibi avantajlarının olduğunu ve senkron derslerin daha faydalı olduğunu ifade etmişlerdir (Karahan vd., 2020; Yolcu, 2020). Gedik ve Erol (2022), sınıf öğretmenliği programındaki 305 öğretmen adayı ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının ortalama değerinde olduğu, yani olumlu tutuma sahip oldukları, sonucuna ulaşmıştır. Bulgular cinsiyet, bilgisayar veya tablet sahibi olma, kendisine ait çalışma odasına sahip olma, yaş ve sınıf seviyesi değişkenleri açısından test edilmiş, yalnızca yaş değişkeni için anlamlı bir farklılık gözlemlenmiş ve büyük yaş gruplarının (21-23, 24 ve daha büyük) küçük yaş grubuna (18-20) kıyasla daha olumlu tutuma sahip olduğu görülmüştür.

Tüm bu çalışmalar dikkate alındığında, bulguların sadece zorunlu uzaktan eğitim süreciyle sınırlı olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca, uzaktan eğitim ile ilgili görüş belirtmek dolaylı yoldan yüz yüze eğitimle karşılaştırmayı gerektirse de yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitime yönelik görüşlerin amaçlı olarak aynı çatı altında incelendiği bir çalışmaya rastlanmamıştır. Sınıf öğretmenliği programı bağlamında da benzer bir durum söz konusudur. Oysa ki COVID-19 salgını sırasında zorunlu olarak yürütülen uzaktan eğitim ve sonrasında yüz yüze eğitime geçiş, eğitimde yeni dinamiklerin ortaya çıkmasına neden olmuş ve eğitimin gelecekte nasıl şekilleneceği ve öğretmen rollerinin nasıl değişeceği konusundaki tartışmalara hız kazandırmıştır (OECD, 2020; Radha vd., 2020). Bu süreçte elde edilen deneyimler, eğitimin okul binalarının sınırlarını aşarak daha geniş zaman ve mekân perspektifinde sürdürülebileceğini öngören gelecek eğitim senaryolarını güçlendirmiştir (OECD, 2020). Ancak COVID-19 salgını sürecinde yürütülen zorunlu uzaktan eğitime erişim ve eğitimin niteliği ile ilgili sorunlar ve ihtiyaçlar, "okul temelli öğrenmenin sonu" senaryosunun Türkiye dahil pek çok ülke için yakın gelecekte gerçekleşmeyeceği şeklinde yorumlanmıştır (Coman vd., 2020; Radha vd., 2020; Şahin-İpek, 2020) Buna rağmen, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı ve destekçisi olacağı ve gelecekte giderek yaygınlaşacağı öngörülmüştür (Coman vd., 2020; OECD, 2021; Radha vd., 2020). Bunun için, öğretmen yetiştirmeye ve geliştirmeye yönelik politikalara öncelik verilmesi ve öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına uzaktan öğrenme ve öğretme deneyimi kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir (Bolliger ve Martin, 2018; Kocakulah ve Yıldız, 2020; Şahin-İpek, 2020). Geleceğin öğretmenlerinin yetiştirilmesine yönelik politikaların geliştirilmesinde ise hem uzaktan eğitim hem de yüz yüze eğitim deneyimi olan sınıf öğretmeni adaylarının deneyimlerinden ve görüşlerinden yararlanmak eğitim politikalarında ve uygulamalarında veri ve araştırmalara dayalı karar alma sürecini teşvik eder. Buradan elde edilecek veri ile geleceğin sınıf öğretmenlerinin öğrenim gereksinimleri ve beklentileri belirlenebilir. Böylelikle hedef kitlenin gereksinimleri ve beklentileri ile eğitimin gelecekte nasıl şekilleneceğine yönelik öngörüler bir arada değerlendirilerek daha esnek ve çağdaş bir sınıf öğretmenliği programı tasarlanabilir.

Buradan hareketle, bu çalışmada hem uzaktan hem de yüz yüze eğitim tecrübesine sahip sınıf öğretmeni adaylarının yüz yüze ve uzaktan eğitime yönelik görüşleri ile sınıf öğretmenliği programının geleceğine yönelik görüşleri incelenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim ve sınıf öğretmenliği programının geleceğine yönelik görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmeni adaylarının, uzaktan eğitim, yüz yüze eğitim ve sınıf öğretmenliği programının geleceğine yönelik görüşleri sınıf seviyesine, üniversite türüne (Devlet/Vakıf) ve cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma betimsel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel tarama yöntemi, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk vd., 2018). Bu yöntemde, araştırılan duruma herhangi bir müdahale yapılmaz ve durum kendi koşulları içinde olduğu gibi tanımlanır (Karasar, 2010).

Evren-Örnekleme

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine göre seçilmiştir. Eğitim fakültelerinin sınıf öğretmenliği programında okumak ve COVID-19 salgını sürecinde öğretim kurumlarının kapalı olması sebebiyle uzaktan eğitim almış ve normalleşme ile yüz yüze eğitime geçmiş olmak ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. İlgili öğretim yılı itibarıyla sınıf öğretmenliği programının 3. ve 4. sınıflarında okuyan öğretmen adayları hem uzaktan eğitim hem de yüz yüze eğitim deneyimine sahiptir. Bu sebeple, araştırma 3. ve 4. sınıf öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır. Bu çalışmada “öğretmen adayı” ile kastedilen sınıf öğretmenliği programının 3. ve 4. yılında eğitim görmekte olan öğretmen adaylarıdır. Çalışmaya 24 farklı üniversiteden (20 Devlet, dört Vakıf) toplam 238 öğretmen adayı katılmıştır. Çalışma grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Çalışma Grubu Demografik Bilgiler

	Üniversite		Sınıf seviyesi		Cinsiyet		Toplam
	Devlet	Vakıf	3. sınıf	4. sınıf	Kadın	Erkek	
<i>f</i>	193	45	94	144	205	33	238
%	81.1	18.9	39.5	60.5	86.1	13.9	100

Veri Toplama Aracı

Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime ve Yüz Yüze Eğitime İlişkin Görüşleri Ölçeği” geliştirilmiştir. Ölçek geliştirme sürecinde aşağıdaki adımlar izlenmiştir.

1. Alan yazın taraması: Uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim ile ilgili alan yazın taranmış, benzer ölçeklerdeki maddeler incelenmiştir. Bu adım sonunda 38 maddeden oluşan taslak ölçek oluşturulmuştur. Ölçekte yer alan maddelerde (1) Kesinlikle Katılmıyorum, (2) Katılmıyorum, (3) Kararsızım, (4) Katılıyorum ve (5) Kesinlikle Katılıyorum şeklinde beşli Likert tipi derecelendirme kullanılmıştır.
2. Öğretmen adayları ile yapılan görüşmeler: Taslak ölçek farklı üniversitelerde eğitim alan beş öğretmen adayı tarafından doldurulmuştur. Ardından maddelerin anlaşılabilirliği ve kapsayıcılığı hakkında Zoom platformu üzerinden birebir çevrim içi görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler sonunda anlaşılmayan üç madde çıkarılmış, gelen dönütler dikkate alınarak beş madde eklenmiştir.
3. Uzman görüşünün alınması: Sınıf öğretmenliği programında görevli iki akademisyen ile bir ölçme değerlendirme uzmanından görüş alınmıştır. Uzman önerileri doğrultusunda sekiz madde revize edilmiş, üç madde çıkarılmıştır.
4. Pilot uygulama: Uzman görüşünün ardından oluşturulan taslak ölçek üç öğretmen adayı tarafından doldurulmuş ve maddelerin anlaşılabilirliği teyit edilmiştir. Bu aşama sonunda herhangi bir revizyon yapılmamıştır.

Yukarıdaki adımlar tamamlandıktan sonra 37 maddeden oluşan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime ve Yüz Yüze Eğitime İlişkin Görüşleri Ölçeği” geliştirilmiştir.

Geliştirilen ölçeğin yapı geçerliğini belirlemek için Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) yapılmıştır. Bu çalışmada AFA için 238 öğretmen adayından oluşan çalışma grubuna ait veriler kullanılmıştır. Verilerin AFA'ya uygunluğunu belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett Küresellik Testi sonucu dikkate alınmıştır. KMO değerinin 1'e yakın ve Bartlett Küresellik Testi sonucunun anlamlı olması, AFA analizi için veri seti uygun ve analiz sonuçları yorumlanabilir demektir (Tablo 2). Buna göre, örneklem büyüklüğü yeterlidir ve veriler normal dağılmıştır.

Tablo 2. KMO ve Bartlett Küresellik Testi Sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk ölçüsü		.870
Bartlett Küresellik Testi	Yaklaşık ki kare	2542.705
	Sd.	253
	Anlamlılık	<.001

AFA ile ölçek faktörlerinin belirlenmesinde madde-faktör yükünün 0.30 ve üzerinde olması bir kriter olarak belirlenmiş, olası faktörlerin birbiri ile ilişkili olacağı düşünülerek Direct Oblimin döndürme yöntemi tercih edilmiştir (Tabachnick ve Fidell, 2001). Temel bileşenler analizi ve Direct Oblimin döndürme yöntemi gerçekleştirilerek yapılan AFA analizi sonucunda, öz değeri 1'den büyük yedi faktörlü bir yapı çıkmıştır. Ancak bazı maddeler birden fazla faktöre yüklendiği ve faktör yükleri arasında 0.1'den daha fazla bir fark olmadığı için maddeler teker teker çıkarılarak AFA tekrarlanmıştır. Tekrarlanan AFA'da faktör sayısı altıya düşmüştür. Ancak son faktörde yalnızca iki madde yer almış ve faktörlerin toplam varyansa katkısı 2.69 olarak bulunmuştur. Yapılan incelemede diğer faktörlerle de ilişkili olmadığı düşünülen maddeler analizden çıkarılarak yeniden AFA yapılmıştır. Sonuçlar, Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime ve Yüz Yüze Eğitime İlişkin Görüşleri Ölçeğinin öz değeri 1'den büyük beş faktörü olduğunu göstermiştir. Faktörler (1) yüz yüze eğitimin faydaları, (2) uzaktan eğitimin faydaları, (3) uzaktan öğretim yapmaya yönelik öz yeterlik inancı, (4) sınıf öğretmenliği programına yönelik öneriler ve (5) sınıf öğretmenliği programının geleceğine yönelik görüşler olarak isimlendirilmiştir. Tablo 3'te faktörler, öz değerleri ve açıklanan varyansları (%) gösterilmiştir. Temel bileşenler analizi sonucunda elde edilen beş faktörlü 23 maddelik yapının açıklanan toplam varyansa katkısı %64.36'dır. Bu sonuç, açıklanan varyansın uygun (>%60) olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2009). Ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı 0.76 olarak hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısının $\alpha = 0.70$ ve daha yüksek olması, ölçeğin öğretmen adaylarının uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi için güvenilir ve yeterli olduğunu göstermektedir (Hair vd., 2009).

Tablo 3. Faktörler – Özdeğerleri, Varyans Yüzdeleri ve Güvenirlik Katsayıları

Faktörler	Özdeğerler	Açıklanan Varyans (%)	Kümülatif Varyans (%)	Güvenirlik Katsayısı
1. Yüz yüze eğitimin faydaları	5.739	24.953	24.953	0.88
2. Uzaktan eğitimin faydaları,	4.628	20.121	45.074	0.86
3. Uzaktan öğretim yapmaya yönelik öz yeterlik inancı;	1.905	8.282	53.357	0.80

4. Sınıf öğretmenliği programına yönelik öneriler	1.352	5.878	59.235	0.82
5. Sınıf öğretmenliği programının geleceğine yönelik görüşler	1.179	5.125	64.360	0.74

Verilerin Toplanması ve Etik Unsurlar

Araştırma TED Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan 27.05.2022 tarih ve E-27535802-100-16496 sayılı izin doğrultusunda yürütülmüştür. Çalışmanın verileri 2022-2023 eğitim öğretim yılı güz döneminde Google formlar aracılığı ile toplanmıştır. Ölçeğe katılım tamamen gönüllülük esasına dayandırılmış, ölçeği tanıtan ve nasıl doldurulması gerektiğini belirten bir metinle öğretmen adaylarının onamları alınmıştır.

Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde IBM SPSS 24 istatistik paket programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde hangi test türünün kullanılacağına karar vermek için çarpıklık ve basıklık değerleri dikkate alınarak normal dağılım durumu incelenmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerin +2 ve -2 aralığında olması (Tablo 4) verilerin normal dağıldığını ve parametrik testlerin kullanılabileceğini göstermiştir (George ve Mallery, 2010). Sınıf öğretmeni adaylarının yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve sınıf öğretmenliği programına yönelik görüşleri (Araştırma Sorusu 1) betimsel istatistikler (aritmetik ortalama, standart sapma) ile, öğretmen adaylarının görüşlerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve okul türüne bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı ise (Araştırma Sorusu 2) bağımsız örneklem t-testi kullanılarak analiz edilmiştir. Bağımsız örneklem t-testinde anlamlılık $p < .05$ temel alınarak hesaplanmıştır ve gruplar arası fark LSD testi ile sorgulanmıştır.

BULGULAR

Araştırmada elde edilen bulgular iki ana bölüm altında sunulmuştur. İlk bölümde, sınıf öğretmeni adaylarının yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve sınıf öğretmenliği programına ilişkin görüşleri incelenmiştir. İkinci bölümde ise bu görüşlerin cinsiyet, okul türü (Devlet veya Vakıf) ve sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediği değerlendirilmiştir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve sınıf öğretmenliği programına yönelik görüşleri

Öğretmen adaylarının yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve sınıf öğretmenliği programına yönelik görüşlerine ait betimsel analiz sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Ölçeğin alt faktörlerinin ortalamaları 2.65 ile 4.26 arasında değişmektedir.

Tablo 4. Ölçeğe Ait Betimsel Değerler

	n	\bar{x}	ss	Varyans	En düşük	En yüksek	Çarpıklık	Basıklık
F1- Fayda (Yüz Yüze Eğitim)	238	4.20	0.83	0.68	1	5	-1.37	1.72
F2- Fayda (Uzaktan Eğitim)	238	2.65	1.03	1.07	1	5	0.70	-0.29
F3- Öğretimsel Yeterlik (Uzaktan Eğitim)	238	3.93	0.83	0.69	1	5	-0.58	0.00

F4- Program Geliştirme	238	2.81	0.93	0.86	1	5	0.20	-0.41
F5- Program Geleceği	238	4.26	0.73	0.53	1	5	-0.94	0.91
Genel	238	3.01	0.39	0.16	1.33	4	-0.29	1.19

Yüz yüze eğitimin faydaları alt boyutunda öğretmen adaylarının ortalama puanının $\bar{x}=4.20$ olduğu ve maddelere verilen cevapların katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. Uzaktan eğitimin faydaları alt boyutu en düşük ortalama puana ($\bar{x}=2.65$) sahiptir. İlk iki alt boyutun ortalama puanları, öğretmen adaylarının yüz yüze eğitimin faydalarına yönelik görüşlerinin olumlu olduğunu ancak uzaktan eğitim için aynı sonuca varılamayacağını göstermektedir. Uzaktan eğitimin faydalarına yönelik ortalama puan öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin faydalarına yönelik daha çok olumsuz görüşe sahip olduklarını veya kararsız kaldıklarını göstermektedir.

Üçüncü alt boyut öğretmen adaylarının uzaktan öğretim öz yeterliklerine yönelik maddelerden oluşmaktadır. Bu alt boyuttaki ortalama puan $\bar{x}=3.93$ 'tür. Öğretmen adayının öğretimsel öz yeterlik maddelerine katılıyorum düzeyinde görüş bildirdiğini dolayısıyla da kendilerini uzaktan öğretim yapma konusunda yeterli gördüklerini göstermektedir. Dördüncü ve beşinci alt boyut her ne kadar iki ayrı faktör yapısı olarak bulunsa da her iki alt boyutta da sınıf öğretmenliği programına yönelik maddelerden oluşmaktadır. Dördüncü alt boyut sınıf öğretmenliği programının içeriğinin nasıl geliştirilebileceğine yönelik önerilerden oluşurken, beşinci alt boyut sınıf öğretmenliği programının geleceğinin nasıl şekillenebileceğine yönelik maddelerden oluşmaktadır. Program geliştirmeye yönelik öneriler alt boyutunun ortalama puanı $\bar{x}=2.81$, programın geleceğine yönelik alt boyutun ortalama puanı $\bar{x}=4.26$ olarak bulunmuştur. Bu değerler, öğretmen adaylarının program geliştirmeye yönelik öneriler konusunda öğretmen adaylarının kararsız kaldığını, ancak programın geleceğinde uzaktan eğitimin önemli bir yöntem olacağına yönelik maddelere katıldıklarını göstermektedir.

Sınıf öğretmeni adaylarının yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve sınıf öğretmenliği programına yönelik görüşlerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve okul türüne bağlı olarak incelenmesi

Sınıf öğretmeni adaylarının yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve sınıf öğretmenliği programına yönelik görüşlerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve okul türü değişkenlerine bağlı olarak farklılaşp farklılaşmadığı ayrı ayrı bağımsız örneklem t-testi uygulanarak sorgulanmıştır.

Cinsiyet

Cinsiyet değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'te verilmiştir. Sonuçlar, sınıf öğretmeni adaylarının yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve sınıf öğretmenliği programına yönelik görüşlerinin ölçeğin geneli ($t(238)=-1.515$, $p>.05$) ve alt boyutlarında ($F1=t(238)=-.707$, $p>.05$; $F2=t(238)=-1.162$, $p>.05$; $F3=t(238)=-.693$, $p>.05$; $F4=t(238)=-.673$, $p>.05$; $F5=t(238)=-1.028$, $p>.05$) cinsiyete göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Tüm bu sonuçlar, cinsiyet değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve sınıf öğretmenliği programına yönelik görüşlerini önemli ölçüde farklılaştıran bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 5. Cinsiyete Göre Yüz Yüze Eğitim, Uzaktan Eğitim ve Sınıf Öğretmenliği Programına Yönelik Görüşler

	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	t	p
F1- Fayda (Yüz Yüze Eğitim)	Kadın	205	4.18	0.84	-.707	.480
	Erkek	33	4.29	0.71		
F2- Fayda (Uzaktan Eğitim)	Kadın	205	2.62	1.03	-1.162	.246
	Erkek	33	2.85	1.03		
F3- Öğretimsel Yeterlik (Uzaktan Eğitim)	Kadın	205	3.91	0.84	-.693	.489
	Erkek	33	4.02	0.78		
F4- Program Geliştirme	Kadın	205	2.83	0.92	.673	.502
	Erkek	33	2.71	0.99		
F5- Program Geleceği	Kadın	205	4.25	0.75	-1.028	.309
	Erkek	33	4.36	0.57		
Genel	Kadın	205	2.99	0.40	-1.515	.131
	Erkek	33	3.11	0.33		

Sınıf Seviyesi

Sınıf seviyesi değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir. Sonuçlar, sınıf öğretmeni adaylarının yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve sınıf öğretmenliği programına yönelik görüşlerinin ölçeğin geneli ($t(238)=1.183$, $p>.05$) ve alt boyutlarında ($F1=t(238)=.583$, $p>.05$; $F2=t(238)=1.631$, $p>.05$; $F3=t(238)=-1.100$, $p>.05$; $F4=t(238)=-1.027$, $p>.05$; $F5=t(238)=1.487$, $p>.05$) sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Tüm bu sonuçlar, sınıf seviyesi değişkeninin sınıf öğretmeni adaylarının yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve sınıf öğretmenliği programına yönelik görüşlerini önemli ölçüde farklılaştıran bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Tablo 6. Sınıf Seviyesine Göre Yüz Yüze Eğitim, Uzaktan Eğitim ve Sınıf Öğretmenliği Programına Yönelik Görüşler

	Sınıf Seviyesi	n	\bar{x}	ss	t	p
F1- Fayda (Yüz Yüze Eğitim)	3. sınıf	94	4.23	.88	.583	.560
	4. sınıf	144	4.17	.79		
F2- Fayda (Uzaktan Eğitim)	3. sınıf	94	2.79	1.06	1.631	.104
	4. sınıf	144	2.57	1.01		
F3- Öğretimsel Yeterlik (Uzaktan Eğitim)	3. sınıf	94	3.86	.90	-1.100	.273
	4. sınıf	144	3.98	.78		
F4- Program Geliştirme	3. sınıf	94	2.74	.95	-1.027	.306
	4. sınıf	144	2.86	.91		
F5- Program Geleceği	3. sınıf	94	4.35	.67	1.487	.138
	4. sınıf	144	4.21	.76		
Genel	3. sınıf	94	3.05	.41	1.183	.238
	4. sınıf	144	2.99	.38		

Okul Türü

Okul türü değişkenine ilişkin analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Sonuçlar, sınıf öğretmeni adaylarının yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve sınıf öğretmenliği programına yönelik görüşlerinin ölçeğin geneli ($t(238)=1.938, p>.05$) ve üç alt boyutunda ($F1=t(238)=-.713, p>.05$; $F2=t(238)=.502, p>.05$; $p>.05$; $F5=t(238)=1.009, p>.05$) okul türüne göre anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlar okul türü değişkeninin öğretmen adaylarının yüz yüz eğitimin faydası, uzaktan eğitimin faydası ve sınıf öğretmenliği programının geleceğine yönelik görüşlerini önemli ölçüde farklılaştıran bir değişken olmadığını ortaya koymaktadır.

Öğretimsel yeterlik ($F3=t(238)= 3.880, p<.05$) ve sınıf öğretmenliği programının geliştirilmesi ($F4=t(238)=2.007, p<.05$) alt boyutlarında ise okul türüne göre vakıf üniversiteleri lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Bu durum, vakıf üniversitesinde okuyan sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan öğretim yapma konusunda kendilerini daha yeterli gördüklerini ve sınıf öğretmenliği programının uzaktan eğitime konusunda geliştirilmesine yönelik ifadeler daha çok katıldıklarını göstermektedir.

Tablo 7. Okul Türüne Göre Yüz Yüze Eğitim, Uzaktan Eğitim ve Sınıf Öğretmenliği Programına Yönelik Görüşler

	Okul Türü	n	\bar{x}	ss	t	p
F1- Fayda (Yüz yüze Eğitim)	Vakıf	45	4.12	.93	-.713	.476
	Devlet	193	4.22	.80		
F2- Fayda (Uzaktan Eğitim)	Vakıf	45	2.72	1.09	.502	.616
	Devlet	193	2.64	1.02		
F3- Öğretimsel Yeterlik (Uzaktan Eğitim)	Vakıf	45	4.35	.65	3.880	.000*
	Devlet	193	3.83	.84		
F4- Program Geliştirme	Vakıf	45	3.06	1.03	2.007	.046*
	Devlet	193	2.76	.89		
F5- Program Geleceği	Vakıf	45	4.36	.77	1.009	.314
	Devlet	193	4.24	.71		
Genel	Vakıf	45	3.11	.38	1.938	.054
	Devlet	193	2.99	.39		

İstatistiksel olarak anlamlı fark bulunan alt boyutların etki büyüklüğünü bulmak için Cohen’s d değeri hesaplanmıştır. Öğretimsel yeterlik için etki büyüklüğü .69 bulunmuştur. Bu etki büyüklüğü orta düzey etki büyüklüğüne denk gelmektedir ve vakıf üniversitelerinde okuyan öğretmen adaylarının devlet üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının öğretimsel yeterlilik ortalamasından .69 standart sapma daha yüksek olduğunu belirtmektedir. Program geliştirme için etki büyüklüğü .32 bulunmuştur. Bu etki büyüklüğü düşük düzey etki büyüklüğüne denk gelmektedir ve vakıf üniversitelerinde okuyan öğretmen adaylarının devlet üniversitesinde okuyan öğretmen adaylarının program geliştirme ortalamasından .32 standart sapma daha yüksek olduğunu belirtmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmanın amacı, COVID-19 salgını sürecinde yürütülen uzaktan eğitim ve sonrasında geçilen yüz yüze eğitim sürecine odaklanarak sınıf öğretmeni adaylarının yüz

yüze eğitim, uzaktan eğitim ve sınıf öğretmenliği programına yönelik görüşlerini belirlemektir. Öğretmen adaylarının görüşleri, çalışma kapsamında geliştirilen "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime ve Yüz Yüze Eğitime İlişkin Görüşleri Ölçeği" ile incelenmiş ve sınıf seviyesi, üniversite türü ve cinsiyet değişkenlerine göre öğretmen adaylarının görüşlerinin farklılık gösterip göstermediği sorgulanmıştır.

Yapılan analizler sonucunda, "Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime ve Yüz Yüze Eğitime İlişkin Görüşleri Ölçeği"nin güvenilir ve geçerli bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin alt boyutları, yüz yüze eğitimin faydaları, uzaktan eğitimin faydaları, öğretmen adaylarının uzaktan öğretim öz yeterlikleri, sınıf öğretmenliği programının içeriğinin nasıl geliştirilebileceği ve sınıf öğretmenliği programının geleceğinin nasıl şekillenebileceğine yönelik görüşlerden oluşmaktadır. Alanyazında da benzer ölçekler yer almaktadır. Ancak bu ölçekler, yükseköğretim öğrencilerinin geneline hitap etmekte veya yalnızca uzaktan eğitim ile ilgili deneyimleri ve görüşleri sorgulamaktadır (Altunçekiç, 2022; Arslan, 2021; Kafes ve Yıldırım, 2021; Korucuk, 2023; Turanalp vd., 2022; Yarayan vd., 2022). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uzaktan Eğitime ve Yüz Yüze Eğitime İlişkin Görüşleri Ölçeği ise sınıf öğretmenliği programında okuyan öğretmen adayları ile sınırlandırılmıştır ve uzaktan eğitime ek olarak yüz yüze eğitim ve sınıf öğretmenliği programına yönelik görüşleri içermesi açısından da kapsamlı bir ölçektir. Bu nedenle, sınıf öğretmenliği lisans programlarının planlamasına yönelik çalışmalarda bu ölçeğin kullanılması önerilmektedir.

Bulgular, katılımcıların yüz yüze eğitimi uzaktan eğitime tercih ettiklerini göstermektedir. Yüz yüze eğitime yönelik fayda ortalama değer üstünde ve katılıyorum düzeyinde iken uzaktan eğitime yönelik fayda ortalama değer altında bulunmuştur. Bu durum öğretmen adaylarının uzaktan eğitimin faydalarına yönelik ölçek maddelerine büyük ölçüde katılmadığını göstermektedir. Uzaktan eğitime yönelik olumsuz görüşler alanyazındaki pek çok çalışma ile paralellik göstermektedir (Ateş ve Altun, 2008; Bayram vd., 2019; Birişçi, 2013; Coman vd., 2020; Ekiz, 2020; Gürleyik ve Akdemir, 2018; Hakkari, 2018; Karatepe vd. 2020; Keskin ve Özer, 2020; Sadeghi, 2019). Uzaktan eğitime yönelik olumlu görüşleri içeren bir çalışmada ise salgın döneminde eğitimden uzak kalmamak için uzaktan eğitimin önemli bir alternatif olduğuna yönelik görüşler ön plana çıkmaktadır (Pınar ve Akgül, 2020). Bu çalışmadaki öğretmen adayları 1,5 yıllık uzaktan eğitim deneyiminin üzerine yaklaşık 1,5 yıl daha yüz yüze eğitim deneyimine sahiptir. Dolayısıyla uzaktan eğitimin üstünden zaman geçmesi ve uzaktan eğitimin verilerin toplandığı süreçte zorunlu olmaması, öğretmen adaylarını uzaktan eğitimin faydalarına yönelik olumsuz görüş bildirmesinin bir etkeni olarak yorumlanabilir.

Verilerin zorunlu uzaktan eğitim süreci sırasında veya sonrasında toplanmasının, öğretimsel yeterlik ve programın geleceği alt boyutlarında da etkili olduğu söylenebilir. Zorunlu uzaktan eğitim sürecinde yapılan araştırmalarda, öğretmen adaylarının uzaktan eğitimi yalnızca zorunlu durumlarda yüz yüze eğitimin tamamlayıcısı olarak gördükleri, gelecekte çevrim içi ders vermeye isteksiz oldukları, çevrim içi ders vermede kendilerini yetersiz buldukları ve çevrim içi derslerin eğitimin geleceği olduğuna inanmadıkları görülmüştür (Er Türküresin, 2020; Karatepe vd., 2020; Uysal ve Karagöz, 2021; Yakar ve Yıldırım Yakar, 2020). Ancak bu çalışmada, öğretmen adayları uzaktan eğitimin faydalarına yönelik olumsuz görüş bildirmelerine rağmen, programın geleceği açısından uzaktan eğitimin sınıf öğretmenliği programının şekillenmesinde önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir.

Ayrıca, kendilerini uzaktan öğretim yapma konusunda yeterli gördüklerini belirtmişlerdir. Bu durum, uzaktan eğitimin faydalarını değerlendirirken öğretmen adaylarının geçmiş tecrübelerini dikkate aldıklarını, ancak bu tecrübelerin uzaktan öğretim yapabilme konusunda kaygı yaratmadığını ve eğitimin gelecekte bu yöne doğru gelişebileceği inançlarını olumsuz etkilemediğini göstermektedir.

COVID-19 sürecinde edinilen deneyimler, gelecekte öğretmen eğitimi programlarının hibrit öğretim yöntemlerine odaklanılarak şekilleneceği öngörüsünü güçlendirmiştir (Rotas, 2022). Nitekim, sistematik olarak tasarlanmış bir çevrim içi öğrenme ortamının yüz yüze programa kıyasla pedagojik alan bilgisi geliştirmede daha etkili olduğu sonucuna varılmıştır (Evens, 2017). Bununla ilişkili olarak öğretmen adaylarının uzaktan öğrenme ve öğretme deneyimi kazandırılması gerektiği ifade edilmiştir (Bolliger ve Martin, 2018; Kocakulah ve Yıldız, 2020). Nitekim, öğretmen adayları da sınıf öğretmenliği programının geleceği alt boyutunda bununla ilişkili maddelere olumlu görüşler bildirmişlerdir. Ancak, hali hazırda eğitim aldıkları sınıf öğretmenliği programının geliştirilmesi alt boyutunda kararsız kaldıkları görülmüştür. Bu boyutta kararsız kalmaları kendilerini hali hazırda uzaktan öğretim yapabilmeleri konusunda yeterli gördüklerinden kaynaklanıyor olabilir. Öğretmen adayları bu sebeple programın mevcut halinin geliştirilmeye ihtiyacı olup olmadığı yönünde kararsız kalmış olabilirler.

Sınıf öğretmeni adaylarının yüz yüze eğitim, uzaktan eğitim ve sınıf öğretmenliği programına yönelik görüşlerinin cinsiyet, sınıf seviyesi ve okul türü değişkenlerine bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığı sorgulanmıştır. Bulgular, cinsiyet ve sınıf seviyesi değişkenlerine göre öğretmen adaylarının görüşlerinin farklılaşmadığını göstermiştir. Bu sonuçlar, alan yazındaki çalışmalarla da uyumludur (Alan vd., 2020; Arıcı, 2020, Dorsah, 2021). Ancak üniversite türü değişkeni incelendiğinde, öğretimsel yeterlik ve programın geleceği alt boyutlarında vakıf üniversiteleri lehine sonuçlar ortaya çıkmıştır. Etki büyüklükleri incelendiğinde, öğretimsel yeterlik boyutunda orta düzey bir farklılık olduğu görülmektedir. Bu farklılığın nedenleri daha ayrıntılı bir şekilde incelenerek, ilgili koşulların öğretmen adaylarının görüşleri üzerindeki rolü analiz edilmelidir.

Bu araştırmada ortaya konulan sonuçlar, çalışmanın sınırlılıkları çerçevesinde değerlendirilmelidir. Araştırmanın katılımcıları COVID-19 salgını sürecinde zorunlu olarak uzaktan eğitim almış ve normalleşme ile birlikte yüz yüze eğitime dönmüş sınıf öğretmeni adayları ile sınırlandırılmıştır. Bu sebeple, bu çalışma kapsamında rapor edilen uzaktan eğitime yönelik görüşler salgın sebebiyle sınıf öğretmenliği programı kapsamında zorunlu uygulanan ve çözüm odaklı uzaktan eğitimi yansıtmaktadır. Dolayısıyla bulgular bu kapsamda yorumlanmalı ve uzaktan eğitim bir tercih olarak sunulduğunda veya başka bir program dâhilinde incelendiğinde öğretmen adaylarının görüşlerinin farklılaşabileceği unutulmamalıdır. Ayrıca, araştırma sadece öğretmen adaylarının görüşlerine dayanmaktadır. Bu sürecin bir parçası olan ve uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimi yöneten öğretim üyelerinin ve yükseköğretim çalışanlarının ve ayrıca süreci yönetmiş tecrübeli öğretmenlerin görüşleri ile desteklenen bir çalışma ile daha kapsamlı bulgular elde edilebilir.

Bu araştırmada, toplanan veriler kullanılarak geliştirilen ölçeğin yapısını anlamak için açımlayıcı faktör analizi (AFA) gerçekleştirilmiş ve bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşleri yorumlanmıştır. Çokluk vd. (2012), ölçeğin faktör yapısının belirlenmesi için açımlayıcı tekniklerin kullanılmasının ardından, bu yapının doğrulanması veya

reddedilmesinin doğrulayıcı tekniklerle yapılmasının arzu edilen bir durum olduğunu belirtmiştir. Bununla birlikte, bu konuda tek bir yaklaşımın mümkün olmadığını ve kararın araştırmanın amacına bağlı olarak değişebileceğini vurgulamışlardır. Bu çalışmanın amacı bir model önermek ve bu modelin doğruluğunu kanıtlamak olmadığı için doğrulayıcı analizler gerçekleştirilmemiştir. Ancak, bu ölçeğin başka çalışmalarda kullanılması durumunda, ölçeğin yapı geçerliliğini sağlamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılması önerilmektedir. Bu sınırlılıklara rağmen, bu çalışma, sınıf öğretmeni adaylarının eğitimi ve sınıf öğretmenliği programının geleceği hakkındaki görüşlerini belirleyerek, eğitimde karar vericilere yararlı bilgiler sunmaktadır. Bu çalışmanın sonuçları, eğitim programlarının geleceği hakkında daha bilinçli kararlar alınmasına yardımcı olabilir. Çalışma kapsamında geliştirilen ölçek farklı programlara entegre edilerek, eğitim fakültesindeki diğer programların da geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

KAYNAKÇA

- Alan, Y., Biçer, N., & Can, F. (2020). Perspectives of pre-service teachers on distance education: Covid-19 process. *Revista Argentina de Clínica Psicológica*, 29(5), 1972–1984.
- Altunçekiç, A. (2022). Developing a distance education self-efficacy belief scale: A validity and reliability study. *Participatory Educational Research*, 9(1), 349–361. <https://doi.org/10.17275/per.22.19.9.1>
- Arıcı, B. (2020). Analysis of University Students' Opinions on the COVID-19 Process and the Distance Education Method Applied in This Process: The Sample of Mus Alparslan University. *African Educational Research Journal*, 8, 344-352.
- Arslan, R. (2021). Salgın döneminde uygulanan uzaktan eğitime yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Kafkas Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 12(23), 369–393. <https://doi.org/10.36543/kauibfd.2021.017>
- Ateş, A., & Altun, E. (2008). Bilgisayar öğretmeni adaylarının uzaktan eğitime yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 125–145.
- Bayram, M., Peker, A. T., Aka, S. T., & Vural, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim dersine karşı tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 4(3), 330–345. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.586113>
- Birişçi, S. (2013). Video konferans tabanlı uzaktan eğitime ilişkin öğrenci tutumları ve görüşleri. *Journal of Instructional Technologies and Teacher Education*, 2(1), 24–40.
- Bolliger, D. U., & Martin, F. (2018). Instructor and learner experiences with distance education: New findings and implications for research. *Journal of Distance Education*, 32(2), 1–8. <https://doi.org/10.1080/01587919.2018.1520041>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (25. Baskı). Pegem Akademi.
- Coman, C., Tiru, L. G., Meseşan-Schmitz, L., Stanciu, C., & Bularca, M. C. (2020). Online teaching and learning in higher education during the coronavirus pandemic: Students' perspective. *Sustainability*, 12(24), 10367.

- Çavuşoğlu, A. A., & Tepebaşı, F. (2022). Almanca öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim memnuniyet algıları üzerine bir araştırma. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 119–140. <https://doi.org/10.20897/ejsteme/9557>
- Çelikdemir, K. (2020). COVID-19 salgınında öğrenmenin sürdürülmesi. <https://tedmem.org/covid-19/covid-19-salgininda-ogrenmenin-surdurulmesi>
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları (Vol. 2)*. Pegem Akademi.
- Dorsah, P. (2021). Pre-service teachers' readiness for emergency remote learning in the wake of COVID-19. *European Journal of STEM Education*, 6(1), 1–12.
- Duban, N., & Şen, F. G. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemi sürecine ilişkin görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 15(4), 357–376.
- Duman, S. N. (2020). Salgın döneminde gerçekleştirilen uzaktan eğitim sürecinin değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 95–112. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.768887>
- Ekiz, M. A. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin karantina dönemindeki uzaktan eğitimi ilgili görüşleri (nitel bir araştırma). *Journal of Sport and Recreation Researches*, 2(11), 1–13.
- Elatri, K. (2021). Eliciting the challenges and the benefits of online education under COVID19 (ENSAS: A case study). *Linguistique et Analyse du Discours/Linguistics & Discourse Analysis*, 4(1), 221–235.
- Er Türküresin, H. (2020). COVID-19 pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarının öğretmen adaylarının görüşleri bağlamında incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, Salgın Sürecinde Türkiye'de ve Dünyada Eğitim*, 597–618. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787509>
- Erşen, Z., & Yumak, Y. (2021). Matematik öğretmeni adaylarının COVID-19 pandemisi sürecindeki uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik görüşleri. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(4), 1307–1328.
- Evens, M., Larmuseau, C., Dewaele, K., Van Craesbeek, L., Elen, J., & Depaeppe, F. (2017). The effects of a systematically designed online learning environment on preservice teachers' professional knowledge. *Journal of Digital Learning in Teacher Education*, 33(3), 103–113.
- Gedik, O., & Erol, M. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarının pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER)*, 7(1), 1–11. <https://doi.org/10.55107/turksosbilder.1051334>
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for windows step by step: A simple guide and reference, 17.0 update (10th ed.)*. Pearson.
- Gürleyik, S., & Akdemir, E. (2018). Guiding curriculum development: Student perceptions for the second language learning in technology-enhanced learning environments. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 131–138.

- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2009). *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Prentice-Hall.
- Hakkari, F. (2018). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitim derslerine yönelik görüşleri. *International Journal of Social Humanities Sciences Research*, 5(23), 1140–1151.
- Kafes, A.Y., & Yıldırım, A. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitim memnuniyeti ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Turkish Studies*, 16(6), 1641–1657. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.50766>
- Karahan, E., Bozan, M. A., & Akçay, A. O. (2020). Sınıf öğretmenliği lisans öğrencilerinin pandemi sürecindeki çevrimiçi öğrenme deneyimlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 15(4), 201–214. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.44348>
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi (Yirmi Birinci Baskı)*, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *Uluslararası Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırması Dergisi*, 7(53), 1262–1274.
- Kazieva, I. I., Dolgova, E. G., Zhukov, V. A., & Zhukova, M. A. (2021). Distance learning in the COVID-19 period. *Laplage Em Revista*, 7(3A), 186–200.
- Keskin, M., & Özer, D., (2020). COVID-19 sürecinde öğrencilerin web tabanlı uzaktan eğitime yönelik geri bildirimlerinin değerlendirilmesi. *İzmir Katip Çelebi Üniversitesi Sağlık Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 5(2), 59–67.
- Kocakülâh, İ., & Yıldız, E. P. (2020). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 780–797.
- Korucuk, M. (2023). Uzaktan eğitim tutum ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 1133–1156. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1109796>
- Kruse, I., Lutskovskaia, L., & Stepanova, V. V. (2022). Advantages and disadvantages of distance teaching in foreign language education during COVID-19. *Frontiers in Education*, 7, 1–9. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.964135>
- OECD. (2020). *Back to the future of education: Four OECD scenarios for schooling*. OECD Publishing, https://www.oecd-ilibrary.org/education/back-to-the-future-s-of-education_178ef527-en.
- OECD. (2021). *The state of higher education: One year into the COVID-19 pandemic*, OECD Publishing, <https://doi.org/10.1787/83c41957-en>
- Pınar, M. A., & Akgül, D. G. (2020). The opinions of secondary school students about giving science courses with distance education during the COVID-19 pandemic. *Journal of Current Researches on Social Sciences*, 10(2), 461–486.
- Radha, R., Mahalakshmi, K., Kumar, V. S., & Saravanakumar, A. R. (2020). E-Learning during lockdown of COVID-19 pandemic: A global perspective. *International Journal of Control and Automation*, 13(4), 1088–1099.

- Rotas, E. E., & Cahapay, M. B. (2022). Reimagining the future of Philippine undergraduate teacher education program: The curriculum implications of COVID-19 crisis.. In Ş. Danışman, M. Güler (Eds.), *Educational implications in the Covid-19 era* (pp. 197–210), Vizetek.
- Sadeghi, M. A. (2019). Shift from classroom to distance learning: Advantages and limitations. *Int. J. Res. Engl. Educ.*, 4, 80–88.
- Subaşı, Y., Adalar, H., Tanhan, A., Arslan, G., Allen, K., A., Boyle, C., Lissack, K., Collett, K., & Lauchlan F. (2023). Investigating students' experience of online/distance education with photovoice during COVID-19. *Distance Education*, 44(3), 563-587. <https://doi.org/10.1080/01587919.2023.2227140>
- Şahin-İpek, D. (2020). Eğitimin geleceği- OECD gelecek senaryoları. TEDMEM. <https://tedmem.org/mem-notlari/degerlendirme/egitimin-gelecegi-oecd-gelecek-senaryolari>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *Using multivariate statistics (4th ed.)* Allyn & Bacon.
- TEDMEM. (2020). *COVID-19 sürecinde eğitim: Uzaktan öğrenme, sorunlar ve çözüm önerileri* (TEDMEM Analiz Dizisi 7). Türk Eğitim Derneği Yayınları.
- Turanalp M., Özer N., & Kurt H. (2022). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(47), 152–169. <http://dx.doi.org/10.35826/ijjoess.3076>
- Uysal, M., & Karagöz, A. E. (2021). Aday öğretmenlerin COVID-19 pandemi sürecinde yürütülen uzaktan eğitim uygulamalarına ilişkin tutumlarının incelenmesi: Atatürk Öğretmen Akademisi örneği. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(4), 1274–1290.
- Yakar, L., & Yıldırım Yakar, Z. (2021). Eğitim fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının ve e-öğrenmeye hazır bulunuşluklarının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 1–21. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.781097>
- Yarayan, Y.E., Fakazlı, A. E., & İlhan, E.L. (2022). E-Öğrenme tutum ölçeği: Üniversite öğrencileri formu geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(1), 273–302.
- Yolcu, H. H. (2020). Koronavirüs (COVID-19) pandemi sürecinde sınıf öğretmeni adaylarının uzaktan eğitim deneyimleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 237–250.
- YÖK. (2020, Mayıs). *YÖK'ten üniversitelerdeki uzaktan eğitime yönelik değerlendirme*. <https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Haberler/2020/uzaktan-egitime-yonelik-degerlendirme.aspx>
- Yurdakal, İ. H., & Susar Kırmızı, F. (2021). COVID-19 Salgını sürecinde gerçekleştirilen acil uzaktan eğitime ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 290–302.

EK-A

F1	1. Yüz yüze eğitimde dersleri dinlerken daha fazla verim elde ederim.
	2. Yüz yüze eğitim derslerinde tasarladığımız ders planları/etkinliklerin uygulanabilirliği daha yüksektir.
	3. Yüz yüze eğitime daha aktif katılırım.
	4. Uygulamalı dersleri yüz yüze eğitim ile almayı tercih ederim.
	5. Yüz yüze eğitim öğretmen adayları için daha etkili bir yöntemdir.
	6. Yüz yüze eğitimde öğretim elemanları ile iletişim daha fazladır.
	7. Yüz yüze eğitimde kullanılan ölçme ve değerlendirme yöntemlerini uzaktan eğitimde kullanılan yöntemlere tercih ederim.
F2	1. Uzaktan eğitim yoluyla yürütülen tüm ders içi çalışmalara aktif katılabilirim.
	2. Uzaktan eğitim öğrenmenin kalıcı olması konusunda yararlıdır.
	3. Uzaktan eğitim yoluyla öğrendiklerimi teknolojik ortamda sürekli pekiştirebilirim.
	4. Uzaktan eğitimde bireysel ve bağımsız öğrenme ortamları sunulur bu nedenle yararı daha fazladır.
F3	1. Mezun olduğumda uzaktan eğitim ortamlarında ders anlatabilirim.
	2. Öğretmen adayı olarak uzaktan eğitim materyalleri hazırlayabilirim. (İnteraktif sunular, yenilikçi uzaktan öğretim araçları vb.)
	3. Uzaktan eğitim sürecinde edindiğim yeni öğretim yöntemlerini gelecekte sınıflarımda kullanabilirim.
	4. Her türlü uzaktan eğitim platformunu rahatlıkla kullanırım.
F4	1. Öğretmen adaylarına uzaktan eğitim uygulamaları yapabilecekleri ortamlar sağlanmalıdır.
	2. Öğretmen adaylarının teknolojik yetkinliklerini geliştiren dersler çeşitlendirilmelidir.
	3. Öğretmen adaylarının uzaktan eğitim öğretim becerisi kazanması gerekir.
F5	1. Sınıf öğretmenliği programının gelecekte tamamen uzaktan eğitim ile yürütülebileceğine inanıyorum.
	2. Uzaktan eğitim, sınıf öğretmenliği programında yer alan uygulama derslerinde (fen bilgisi öğretimi dersi, lab uygulamaları dersi,) etkili bir yöntem olabilir.
	3. Uzaktan eğitim gelecekte sınıf öğretmenliği programının önemli bir parçası olacaktır.
	4. Sınıf öğretmenliği programında uzaktan eğitimin bir seçenek olabileceğini düşünüyorum.
	5. Yüz yüze eğitimde derslere katılım zorunluluğu motivasyonumu azaltan bir faktördür.

2023 LGS Türkçe Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi

Zekiye YILDIRIM SUNA¹

Ahmet BENZER²

Özet

Bu araştırmanın amacı 2022-2023 eğitim-öğretim yılı Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Türkçe alt testindeki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin (YBT) bilgi/bilişsel alan basamaklarına göre dağılımını incelemektir. Veriler nitel araştırma yönteminin veri toplama tekniklerinden doküman analizi ile toplanmıştır. Araştırmanın inceleme nesnesini 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminin sonunda uygulanan 2023 LGS Türkçe alt testinin soruları oluşturmaktadır. Veriler betimsel analiz tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda 2023 LGS Türkçe alt testindeki on iki sorunun anlama/kavramsal bilişsel/bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. Bu durumu dört soru ile hatırlama/işlemsel bilişsel/bilgi boyutu takip etmektedir. İki soruyu anlama/işlemsel, bir soruyu anlama/olgusal, bir soruyu ise hatırlama/olgusal bilişsel/bilgi basamağı oluşturmaktadır. Bu durumun yanı sıra üstbilişsel bilgi boyutunda soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Bilişsel boyutta ise uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamağında soru sorulmadığı görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarından hareketle öğrencilerin belirli bir beceride yığılmasını önlemek, hangi ölçüde bilgi hangi ölçüde bilişsel düzeyde soru sorulacağını önceden belirlemek ve farklı becerileri işe koşturmak için LGS Türkçe sorularının öğrenme modeli üzerine inşa edilebileceği önerisinde bulunulmuştur. Bu durumun yanı sıra LGS Türkçe sorularında öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçecek (açık uçlu) sorulara da yer verilebileceği, LGS Türkçe sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre üstbilişsel bilgi boyutu ile bilişsel boyutta uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamağındaki sorulara da yer verilebileceği önerilerinde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

LGS
Ölçme ve Değerlendirme
Yenilenmiş Bloom Taksonomisi
Türkçe Dersi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 19.09.2023

Kabul Tarihi: 14.12.2023

Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1362833

¹ Doktora Öğrencisi, Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi ABD, zekiye.yildirimsuna@meb.gov.tr, ORCID: 0000-0001-5632-9225

² Prof. Dr., Marmara Üniversitesi, Atatürk Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, ahmetbenzer@gmail.com, ORCID: 0000-0003-3579-3699

Examination of 2023 LGS Turkish Questions According to the Revised Bloom Taxonomy

Abstract

The purpose of this research is to examine the distribution of the questions in the Turkish subtest of the High School Transition System (LGS) for the 2022-2023 academic year according to the knowledge/cognitive domain levels of the Revised Bloom Taxonomy (YBT). The data was collected by document analysis, one of the data collection techniques of the qualitative research method. The object of investigation of the research consists of the questions of the 2023 LGS Turkish subtest applied at the end of the second semester of the 2022-2023 academic year. The data were analyzed with the descriptive analysis technique. As a result of the research, it is seen that twelve questions in the 2023 LGS Turkish subtest are in the comprehension/conceptual cognitive/knowledge dimension. This situation is followed by the remembering/procedural cognitive/knowledge dimension with four questions. Two questions constitute the understanding/operational, one question the understanding/factual, and one question the remembering/factual cognitive/knowledge stage. In addition to this situation, it was determined that no questions were asked regarding metacognitive knowledge. In the cognitive dimension, it was observed that no questions were asked at the application, analysis, evaluation and creation stages. Based on the results of the research, it has been suggested that LGS Turkish questions can be built on the learning model in order to prevent students from concentrating on a certain skill, to determine in advance what level of knowledge and cognitive level questions will be asked, and to employ different skills. In addition to this, suggestions have been made that LGS Turkish questions can also include (open-ended) questions that will measure students' higher-level thinking skills, and that LGS Turkish questions can also include questions at the metacognitive knowledge dimension and the cognitive dimension of application, analysis, evaluation and creation according to the Revised Bloom Taxonomy.

Keywords

LGS
Measurement and Evaluation
Revised Bloom's Taxonomy
Turkish Lesson

About Article

Sending Date: 19.09.2023
Acceptance Date: 14.12.2023
Electronic Issue Date: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1362833

GİRİŞ

Eğitim programlarının hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme olmak üzere dört ana bileşeni bulunmaktadır. Bu bileşenler birbirine sıkı sıkıya bağlı zincirin parçalarıdır. Bu parçalardan biri ya da birden fazlası işlevsiz kalırsa zincir dağılır ve istenilen hedefe ulaşamaz. Bunun için hedeflenen kazanıma uygun içerik geliştirilmeli, geliştirilen uygun içerikle öğrenme-öğretme ortamı oluşturulup süreç tasarlanmalı ve kazanıma uygun içeriğin uygun öğrenme ortamında işe yarayıp yaramadığını ölçme, sonrasında da değerlendirmesinin yapılabilir olması gerekmektedir. Bu dört bileşen üzerinden 1956 yılında Benjamin Samuel Bloom ve bir grup ölçme ve değerlendirme alanında uzman eğitimciler bir araya gelerek bilişsel alan sınıflaması yapmışlardır. Bu sınıflamanın odağında “Öğrenme nasıl gerçekleşiyor?” sorusu yer almıştır. Bloom Taksonomisi (1956) olarak adlandırılan taksonomide bilgi, kavrama, uygulama, analiz, sentez, değerlendirme olmak üzere öğrenme altı basamağa ayrılmıştır:

Şekil 1. Bloom Taksonomisi



Bloom Taksonomisi basitten karmaşığa, kolaydan zora doğru bir sıralama olarak düşünülebileceği gibi her basamak kendisinden önceki basamağın hem önkoşulu hem de hazırlayıcısıdır. Bloom Taksonomisinin tek boyutlu yani sadece bilişsel basamaktan oluşması, üst aşamaya geçebilmek için alt aşamanın önkoşul niteliği taşıması, değerlendirme düzeyinin sentezi kapsadığı düşüncelerinden dolayı eleştirilmiştir (Bümen, 2010, s. 4; Çerçi, 2018, s. 74; Sallabaş ve Yılmaz 2020, s. 589). Çeşitli sebeplerle eleştirilen Bloom Taksonomisi 2001 yılında Anderson ve Krathwohl tarafından Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) adıyla güncellenmiştir. Bloom Taksonomisinde tek boyut olan bilişsel boyuta Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde bilgi boyutu da eklenerek eleştirilen nokta giderilmeye çalışılmıştır. Anderson, Krathwohl, ve diğerlerine (2001, s. 214-215) göre Yenilenmiş Bloom Taksonomisinde bilgi boyutu olgusal, kavramsal, işlemsel ve üstbilişsel olmak üzere dört bölümden; bilişsel boyutu ise hatırlama, anlama, uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma olmak üzere altı bölümden oluşmaktadır. Türkçeye çevrilen Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel boyutu Tablo 1 ve Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 1. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi Boyutu

Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
-Terimler bilgisi -Özel, ayrıntı ve öğelerin bilgisi	-Sınıflama ve kategoriler bilgisi -İlke ve genellemeler bilgisi -Kuram, model ve yapıların bilgisi	-Konuya özel beceri ve algoritmaların bilgisi -Konuya özel teknik ve yöntemlerin bilgisi -Uygun yöntemlerin ne zaman, nasıl kullanılacağı ile ilgili ölçütlerin bilgisi	-Stratejik bilgi -Uygun bağlam ve şartları içeren bilişsel görevler bilgisi -Öz bilgi

Kaynak: Krathwohl, 2002, s. 214

Tablo 1'deki Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutu incelendiğinde olgusal bilgi, kavramsal bilgi, işlemsel bilgi ve üstbilişsel bilgi olmak üzere dört ana başlık olduğu görülmektedir.

Tablo 2. Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilişsel Boyutu

Hatırlama	Anlama	Uygulama	Çözümleme	Değerlendirme	Yaratma
-Tanıma -Anımsama	-Yorumlama -Örnekleme -Sınıflama -Özetleme -Sonuç çıkarma -Karşılaştırma -Açıklama	-Yürütme -Gerçekleştirme	-Ayrıştırma -Örgütlenme -İrdeleme	-Denetleme -Eleştirme	-Oluşturma -Planlama -Üretme

Kaynak: Krathwohl, 2002, s. 215

Tablo 2'deki Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilişsel boyutu incelendiğinde hatırlama, anlama, uygulama, çözümleme, değerlendirme ve yaratma olmak üzere altı ana başlık olduğu görülmektedir.

Alan yazınında Türkçe dersini Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre inceleyen araştırmalara bakıldığında üç grupta yoğunlaştıklarını söylemek mümkündür. İlk grubu Türkçe ders kitaplarındaki metinler (Kaygan ve Sayı, 2018), sorular (soru, metin altı soru, metin altı okuma-anlama soruları), dil bilgisi kazanımları ve etkinlikler (yazma, metin altı okuma-anlama etkinliği) (Eroğlu ve Kuzu, 2014; Benzer, 2019; Eroğlu, 2019; Akıncı, 2020; Özkaya, 2020; Özlem, 2020; Sallabaş ve Yılmaz, 2020; Yıldırım, 2020; Oryaşın, 2021; Emine, 2022; Anniak, 2023) oluşturmaktadır. İkinci grubu Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinlikler (Durukan ve Demir, 2017), üçüncü grubu ise Türkçe dersi sınav sorularını inceleyen (Çintaş Yıldız, 2015) araştırmalar oluşturmaktadır. Alan yazını tarandığında Liselere Geçiş Sistemi (LGS) Türkçe alt testindeki soruları Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre inceleyen bir araştırmanın bulunmadığı tespit edilmiştir. 2023 LGS Türkçe alt testindeki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine yönelik dağılımını bilmek Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre hangi boyutta yoğunlaştığının görülmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı paydaşlarına rehber olması ve buna uygun düzenlemeler yapabilmesi bakımından önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı 2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminin sonunda uygulanan LGS Türkçe alt testindeki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımını incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki alt amaca yanıt aranmıştır.

- 2023 LGS Türkçe alt testindeki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi/bilişsel basamaklarına göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu başlıkta araştırma modeli, inceleme nesnesi, verilerin toplanması, verilerin analizi, geçerlik ve güvenilirliğe ilişkin bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma yönteminin veri toplama tekniklerinden birisi olan doküman analizi tekniğiyle yürütülmüştür. Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 37). Doküman analizi hem basılı hem de elektronik materyalleri incelemek veya değerlendirmek için kullanılan sistematik bir yöntemdir (Bowen, 2009, s. 27). Bu çalışmada 2023 LGS Türkçe alt testindeki sorular analiz edildiği için doküman analizi tercih edilmiştir.

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesi 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminin sonunda uygulanan LGS Türkçe alt testindeki sorulardır. LGS Türkçe alt testindeki sorulara Millî Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğünün resmî internet sitesi olan <https://odsgm.meb.gov.tr> adresinden erişilmiştir. 2022-2023 LGS soru kitapçığında toplam 90 soru bulunmaktadır. LGS soru kitapçığındaki bölümlere göre alt testler ve soru sayısındaki dağılım Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. 2023 Merkezî Sınavında Bölümlere Göre Alt Testler ve Soru Sayıları

Bölüm	Alt Test	Soru Sayısı	%
Sözel Bölüm	Türkçe	20	22
	T.C. İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük	10	11
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	10	11
	Yabancı Dil (İngilizce)	10	11
Sayısal Bölüm	Matematik	20	22
	Fen Bilimleri	20	22
Toplam		90	100

Kaynak: LGS 2023 Soru Kitapçığı

2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminin sonunda uygulanan LGS'nin sınav kitapçığı sözel bölüm ve sayısal bölüm olmak üzere iki ana kategoriden oluşmaktadır. Sözel bölümü %11'lik oranla inkılap tarihi ve Atatürkçülük, %11'lik oranla din kültürü ve ahlak bilgisi, %11'lik oranla yabancı dil (İngilizce) eşit oranlarla yer alırken Türkçenin 20 soru ile sözel bölümün içerisinde %40 ile en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Sayısal bölüm ise %20'lik oranla matematik %20'lik oranla fen bilimleri olmak üzere toplam %40'lık bir oranı oluşturmaktadır. 2023 LGS Türkçe alt testindeki soruların konuları Tablo 4'te sunulmuştur. Konular sıralanırken soru sayıları dikkate alınarak tündengelim (bütünden parçaya) bir sıralama izlenmiştir.

Tablo 4. 2023 LGS Türkçe Alt Testi Sorularının Konularına Göre Dağılımı

Konular	Soru Sırası	f	%
Paragrafta Anlam	7, 8, 9, 12, 17	5	25
Cümlede Anlam	3, 4, 5, 6	4	20
Sözcükte Anlam	1, 2	2	10
Sözel Mantık	15, 16	2	10
Metin Türleri	11	1	5
Görsel Okuma (Grafik, tablo vb.)	14	1	5
Anlatım Biçimleri	13	1	5
Düşünceyi Geliştirme Yolları	10	1	5
Yazım Kuralları	18	1	5
Noktalama İşaretleri	19	1	5
Fiilimsi	20	1	5
Toplam		20	100

2023 LGS Türkçe alt testindeki soruların incelendiği bu araştırmadaki konu dağılımlarına bakıldığında en yüksek oranın %25 ile paragrafta anlam olduğu, bu durumu %20'lik oranla cümlede anlam bilgisinin takip ettiği görülmektedir. Sözcükte anlam ve sözel mantık soruları %10'luk oranı oluştururken metin türleri, görsel okuma, anlatım biçimleri, düşünceyi geliştirme yolları, yazım kuralları, noktalama işaretleri ve fiilimsi konularının ise %5'lik orana sahip olduğu görülmektedir.

Verilerin Toplanması

Bu Araştırmada 2022-2023 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminin sonunda uygulanan LGS Türkçe alt testindeki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi/bilişsel boyutlarına göre dağılımını tespit etmek için araştırmacılar Microsoft Word programı aracılığıyla form hazırlamıştır. Araştırmacılar formdaki tabloya 2023 LGS Türkçe alt testindeki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi/bilişsel anlamda hangi basamakta olduğunu yazmışlardır. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre 2023 LGS Türkçe alt testindeki soruların bilgi/bilişsel süreç boyutunun belirlenmesinde kullanılan düzenek örneği Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre LGS Türkçe Alt Testindeki Soruların Bilgi/Bilişsel Boyutu ile İlgili Düzenek Örneği

Bilgi Boyutu	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
Bilişsel Boyut				
Hatırlama				
Anlama				
Uygulama				
Çözümleme				
Değerlendirme				
Yaratma				

Verilerin Analizi

Bu araştırmada verileri olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlamak için betimsel analiz (frekans ve yüzdelik değerler ile) tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz tekniği dört aşamadan oluşmaktadır.

- Betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma
- Tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi
- Bulguların tanımlanması
- Bulguların yorumlanması (Sözbilir, 2009, s. 5).

Araştırmada soruların konusu ve Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hangi basamağında olduğu ile ilgili veriler form aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmacıların çelişkiye düştüğü durumlar için diğer araştırmacının görüşü beklenmiş daha sonra görüşme formları karşılaştırılarak çelişkiye düşülen durumlar için odak grup görüşmesi yapılmıştır. Kısa'ya (2021, s. 123) göre odak grup görüşmeleri herhangi bir sorunun nedeni ya da çözümüne yönelik yapılmaktadır. Veriler analiz edilirken odak grup görüşmesi aracılığıyla her iki araştırmacı da birbirlerinin gerekçelerini dikkatli bir şekilde dinlemiş görüş farklılıklarının nedeni anlaşılmasına çalışılmıştır. Araştırmacıların gerekçeleri doğrultusunda karar verilmiş ve bulgular araştırmacılar tarafından tablolara dönüştürülmüştür.

2023 LGS Türkçe alt testindeki soruların tamamına yer vermek çok yer kaplayacağından Yenilenmiş Bloom Taksonomisi belirlenirken sadece soru numaraları ve soru kökleri kullanılmıştır. Soru numaraları, 2023 LGS Türkçe sınavındaki sırasına göre 1, 2, 3, 4... şeklinde kullanılmıştır. Araştırma boyunca birinci yazar için A1, ikinci yazar için A2 kısaltması kullanılmıştır. Araştırmanın bulgu ve sonuç kısmında Yenilenmiş Bloom Taksonomisi için ise YBT kısaltması kullanılmıştır.

Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmanın geçerliği için Yıldırım ve Şimşek (2021, s. 289) tarafından belirtilen kavramlar göz önüne alınmıştır. İç geçerlik için inandırıcılık ilkesi gereği ölçme değerlendirme alanından üç uzmanın görüşü alınmıştır. Bununla birlikte Türkçenin eğitimi ve öğretimi alanında iki uzmanın görüşü alınmıştır. Araştırmacıların kendileri belirledikleri bilgi/bilişsel süreçlerle uzmanların belirledikleri bilgi/bilişsel süreçler karşılaştırıldığında büyük oranda benzerlik olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın güvenilirliği için araştırmacılar tarafından 2023 LGS Türkçe alt testindeki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin hangi basamağında olduğu belirlendikten sonra bilgi, bilişsel boyut için ayrı ayrı Miles ve Huberman'ın (1994) "Uyuşum Yüzdesi Formülü" kullanılmıştır. Formüle göre yapılan hesaplama "Güvenirlilik=Görüş birliği/ (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100" şeklindedir. İki araştırmacının Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi/bilişsel basamağında aynı basamağı atamaları durumu görüş birliği farklı basamağı atamaları durumu görüş ayrılığı olarak kabul edilmiştir. LGS Türkçe alt testindeki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımını iki araştırmacı farklı zamanlarda ve birbirlerinden bağımsız olarak gerçekleştirmiştir. Araştırmacılar tarafından 2023 LGS Türkçe alt testindeki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımının bilgi boyutundaki uyuşum yüzdesi %70 bilişsel boyutundaki uyuşum yüzdesi %75 çıkmıştır. Uyuşum yüzdesi doğrultusunda araştırmacılar tarafından Zoom üzerinden odak grup görüşmesi yapılmıştır. Bu odak grup görüşmesi sırasında her iki araştırmacı da Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi ve bilişsel boyutu için dağılım yaparken kullandıkları formu ekrana yansıtmış farklı dağılım

gerçekleştirilen her soru için araştırmacılar gerekçelerini açıklamış sorular tekrar incelenmiş ve nihai karara varılmıştır. Nihai karara varıldıktan sonra Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi boyutundaki uyuşum yüzdesinin %90 olduğu, bilişsel boyutundaki uyuşum yüzdesinin %90 olduğu görülmüştür. Kodlamalar arası uyuşum yüzdesinin %70 ve üzerinde olması kodlama güvenilirliği için yeterli olarak kabul edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

BULGULAR

2022-2023 eğitim-öğretim yılı ikinci döneminin sonunda uygulanan LGS’de 20 Türkçe sorusu bulunmaktadır. LGS Türkçe alt testindeki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre dağılımının incelenmesi sonucunda elde edilen veriler araştırmanın bulgular kısmını oluşturmuştur.

2023 LGS Türkçe Alt Testindeki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi/Bilişsel Basamaklarına Göre Dağılımı

Araştırmanın alt amacı olan “2023 LGS Türkçe alt testindeki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi/Bilişsel Basamaklarına Göre Dağılımı Nasıldır?” sorusuna yönelik bulgular Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6. 2023 LGS Türkçe Alt Testindeki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi/Bilişsel Basamaklarına Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu	Soru Numarası ve Soru Kökü
Bilişsel Boyut	<p>Soru 3. Altı çizili cümlelerin bu metne kattığı anlam aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>Soru 4. Bu parçadaki altı çizili ifadeyle aşağıdakilerden hangisine gönderme yapılmıştır?</p> <p>Soru 5. Bu cümleyle anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>Soru 6. Bu cümleye göre I... II.... III.... yargılarından hangilerine ulaşılabilir?</p> <p>Soru 7. Bu metinde anlatılmak istenen aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>Soru 8. Bu metinde yazarın <u>asıl</u> eleştirdiği durum aşağıdakilerden hangisidir?</p> <p>Soru 9. Bu metne göre aşağıdakilerden hangisi yazarın “ön sözler” ile ilgili görüşlerinden biri <u>değildir</u>?</p> <p>Soru 12. Bu parçada numaralanmış cümlelerin <u>hangisinden sonra</u>cümlesi getirilirse metnin anlam bütünlüğü <u>bozulmaz</u>?</p> <p>Soru 14. Bu bilgilere göre, aşağıdakilerden hangisi <u>yanlıştır</u>?</p> <p>Soru 15. Buna göre aşağıdaki vites kullanımlarından hangisi bisiklete zarar verir?</p> <p>Soru 16. Bu bilgilerden hareketle, söz konusu ülkenin 2018 yılına ait toplam enerji üretiminin kaynaklara göre yüzdelerini veren sütun grafiği aşağıdakilerden hangisi olabilir?</p> <p>Soru 17. Bu bilgilere göre, ülkelerin kesme çiçek üretim gelirlerini ve ekili alanlarını gösteren tablo aşağıdakilerden hangisi olabilir?</p>
Anlama/Kavramsal	

Hatırlama/İşlemsel	<p>Soru 10. Bu metinde aşağıdaki düşünceyi geliştirme yollarından hangileri kullanılmıştır?</p> <p>Soru 18. Bu parçadaki numaralanmış cümlelerin hangisinde yazım yanlışı <u>yoktur</u>?</p> <p>Soru 19. Bu parçadaki numaralanmış yerlerden hangilerinde virgülün (,) kullanım amacı anlam karışıklığını önlemektir?</p> <p>Soru 20. Bu parçadaki altı çizili fiilimsi türleri aşağıdakilerin hangisinde bir arada kullanılmıştır?</p>
Anlama/İşlemsel	<p>Soru 11. Bu metinle ilgili aşağıdakilerden hangisi <u>söylenemez</u>?</p> <p>Soru 13. Bu parça aşağıdakilerin hangisiyle devam ettirilirse öyküleyici bir metne dönüşür?</p>
Anlama/Olgusal	<p>Soru 1. Bu parçada numaralanmış boşluklara düşüncenin akışına göre aşağıdakilerden hangisi getirilmelidir?</p>
Hatırlama/Olgusal	<p>Soru 2. Bu parçada numaralanmış sözlerden hangisinin anlamı yay ayraç () ile verilen açıklamayla <u>uyuşmamaktadır</u>?</p>

2023 LGS Türkçe alt testindeki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi/bilişsel basamaklarına göre dağılımının incelendiği Tablo 6'daki verilere bakıldığında LGS Türkçe alt testindeki on iki sorunun anlama/kavramsal bilişsel/bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. Bu durumu dört soru ile hatırlama/işlemsel bilişsel/bilgi boyutu takip etmektedir. İki soruyu anlama/işlemsel, bir soruyu anlama/olgusal, bir soruyu ise hatırlama/olgusal bilişsel/bilgi basamağı oluşturmaktadır.

Tablo 7. 2023 LGS Türkçe Alt Testindeki Soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin Bilgi/Bilişsel Basamaklarına Göre Dağılımı

Bilgi Boyutu Bilişsel Boyut	Olgusal Bilgi	Kavramsal Bilgi	İşlemsel Bilgi	Üstbilişsel Bilgi
Hatırlama	2		10, 18, 19, 20	
Anlama	1	3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17	11, 13	
Uygulama				
Çözümleme				
Değerlendirme				
Yaratma				
Toplam	2	12	6	

2023 LGS Türkçe alt testindeki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre bilgi/bilişsel boyutları ile ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 12, 14, 15, 16, 17 olmak üzere toplam on iki sorunun anlamsal/kavramsal bilgi basamağında olduğu tespit edilmiştir. 3, 4, 5 ve 6. sorunun konusu cümlede anlamdır. 3. soru YBT'ye göre ilke ve genellemeler bilgisi/yorumlama boyutundadır. 4. soru YBT'ye göre ilke ve genellemeler bilgisi/sonuç çıkarma boyutundadır. 5. soruda YBT'ye göre ilke ve genellemeler bilgisi/yorumlama boyutundadır. 6. soruda YBT'ye göre ilke ve genellemeler bilgisi/karşılaştırma boyutundadır. 7, 8, 9. sorunun konusu paragrafta anlamdır. 7. soru YBT'ye göre ilke ve genellemeler/özetleme boyutundadır. 8. soru YBT'ye göre sonuç çıkarma/ sınıflama boyutundadır. 9. sorunun YBT'ye göre sınıflama/karşılaştırma boyutunda olduğu görülmektedir. 12. sorunun paragrafta anlam bilgisini ölçmeye yönelik olduğu YBT'ye

göre sınıflama ve kategoriler bilgisi/ yorumlama boyutunda olduğu görülmektedir. 14. sorunun görsel okuma becerisini ölçmeye yönelik olduğu, YBT'ye göre sınıflama ve kategoriler bilgisi/ karşılaştırma boyutunda olduğu görülmektedir. 15. soru incelendiğinde sözel mantık becerisini ölçmeye yönelik olduğu YBT'ye göre öğrenciden kuram/model ve yapıların bilgisi ile yorumlama/karşılaştırma boyutunda olduğu görülmektedir. 16. sorunun sözel mantık bilgisini ölçmeye yönelik olduğu, YBT'ye göre ilke ve genellemeler/yorumlama/karşılaştırma boyutunda olduğu görülmektedir. 17. soru incelendiğinde paragrafta anlam bilgisini ölçmeye yönelik olduğu, YBT'ye göre ilke ve genellemeler/yorumlama/karşılaştırma boyutunda olduğu görülmektedir.

10, 18, 19 ve 20. olmak üzere toplam dört sorunun hatırlama/işlemsel bilgi basamağında olduğu tespit edilmiştir. 10. sorunun düşünceyi geliştirme yolları bilgisini ölçmeye yönelik olduğu YBT'ye göre konuya özel teknik ve yöntem bilgisi/tanıma boyutunda olduğu görülmektedir. 18. soru incelendiğinde yazım kuralları bilgisini ölçmeye yönelik olduğu, YBT'ye göre tanıma/konuya özel beceri ve algoritmaların bilgisi boyutunda olduğu görülmektedir. 19. sorunun noktalama işaretleri bilgisini ölçmeye yönelik olduğu YBT'ye göre tanıma/ konuya özel beceri ve algoritmaların bilgisi boyutunda olduğu görülmektedir. 20. sorunun fiilimsi bilgisini ölçmeye yönelik olduğu sorunun YBT' ye göre konuya özel beceri ve algoritmaların bilgisi/tanıma boyutunda olduğu görülmektedir. 1. sorunun anlama/olgusal bilgi basamağında 2. sorunun hatırlama/olgusal bilgi basamağında olduğu tespit edilmiştir. Her iki sorunun konusunun sözcükte anlam olduğu görülmektedir. 1. soru YBT'ye göre özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi/yorumlama boyutundadır. 2. soru YBT'ye göre özel ayrıntı ve öğelerin bilgisi/tanıma boyutundadır. 11 ve 13. sorunun anlama/işlemsel bilgi boyutunda olduğu görülmektedir. 11. sorunun metin türleri bilgisini ölçmeye yönelik olduğu YBT'ye göre konuya özel teknik ve yöntem bilgisi/karşılaştırma boyutunda olduğu görülmektedir. 13. sorunun anlatım biçimleri bilgisini ölçmeye yönelik olduğu YBT'ye göre konuya özel teknik ve yöntemlerin bilgisi/yorumlama boyutunda olduğu görülmektedir.

SONUÇ

2023 LGS Türkçe alt testindeki soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisinin bilgi/bilişsel basamaklarına göre dağılımı incelendiğinde LGS Türkçe alt testindeki on iki sorunun anlama/kavramsal bilişsel/bilgi boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu dört soru ile hatırlama/işlemsel bilişsel/bilgi boyutu takip etmektedir. İki soruyu anlama/işlemsel, bir soruyu anlama/olgusal, bir soruyu ise hatırlama/olgusal bilişsel/bilgi basamağı oluşturmaktadır. Sallabaş ve Yılmaz (2020) Ortaokul 8. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan metin altı sorularını YBT'ye göre incelediği araştırmanın sonucunda soruların %35 ile en çok anlama basamağında olduğunu bu durumu %32 ile hatırlama basamağının takip ettiğini tespit etmiştir. Bu durumun yanı sıra %4'lük oranla en az sorunun ise yaratma basamağında olduğu görülmüş uygulama basamağında ise hiç soru tespit edilmemiştir. Çintaş Yıldız (2015) 5, 6 ve 7. sınıf Türkçe dersi sınav sorularını incelediği araştırmasında soruların 5 ve 6. sınıf seviyesinde en çok bilgi boyutunda en fazla "kavramsal bilgi" basamağında; bilişsel süreç boyutunda ise "anlamak" basamağında olduğunu belirtmiştir. 7. sınıflarda ise kısa cevaplı soruların bilgi boyutunda en çok olgusal bilgi; bilişsel süreç boyutunda ise en çok anlama basamağında olduğunu belirtmiştir. Eroğlu ve Kuzu (2014) Türkçe dersi öğrenci çalışma kitabındaki dil bilgisi sorularının, %60,02'sinin hatırlama/anlama basamağında olduğunu, yer alan dil bilgisi kazanımlarının ise %54,7'sinin hatırlama/anlama basamağında yer aldığını tespit etmiştir.

2023 LGS Türkçe alt testindeki soruların YBT'ye göre incelendiği bu araştırmada üstbilişsel bilgi boyutunda soru sorulmadığı tespit edilmiştir. Bu durumun yanı sıra bilişsel boyutta da uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamağında soru sorulmamıştır. Gökdemir, Aydaşgil ve Topçuoğlu Ünal (2021) 2020 LGS soruları ile 2019-2020 yılları arasında okutulan Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik sorularını YBT'ye göre incelemiş soruların taksonomisinin alt düzey basamağında yer aldığını tespit etmiştir. Çeçen ve Kurnaz (2015) 2009-2010 eğitim-öğretim yılından itibaren ilköğretim okulları 5, 6, 7 ve 8. sınıflarda beş yıl süreyle okutulmak üzere belirlenen Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarında yer alan tema değerlendirme sorularını incelemiş, soruların en çok %52'sinin anlama ve en az ise %1'lik oranlarla değerlendirme ve yaratma basamağında olduğunu belirlemiştir. Gürbüz Us ve Ercan Güven (2022) Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yayımlanan 5, 6 ve 7. sınıfların beceri temelli sorularını incelediğinde soruların %71,2'lik oranla anlama basamağında olduğunu tespit etmiştir. Bu durumun yanı sıra yaratma basamağında ise soru bulunmaması dikkat çekicidir. Sanca, Artun, Bakırcı ve Okur (2021) MEB Talim ve Terbiye Kurulu tarafından yayımlanan 5, 6 ve 7. sınıf beceri temelli soruları incelediği araştırmasında sorulardaki yoğunluğun %77,9 ile anlamsal ve %74,6 ile kavramsal bilgi basamağında olduğunu tespit etmiştir. Bununla birlikte en az ise uygulama (%1,6), çözümlenme (%1,1) ve yaratma (%5) basamağında soru olduğu saptanmıştır.

ÖNERİLER

- LGS Türkçe alt testindeki sorular incelendiğinde soruların YBT'ye göre dengeli bir dağılım göstermediği görülmektedir. LGS Türkçe soruları öğrenme modeli üzerine inşa edilmelidir. Böyle olursa hangi ölçüde bilgi hangi ölçüde bilişsel düzeyde soru sorulacağı önceden belirlenerek öğrencilerin belli bir beceride yığılması önlenilecek, çocukların farklı becerileri işe koşmaları sağlanacaktır.
- LGS Türkçe alt testindeki sorularda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini ölçecek (açık uçlu sorular vb.) sorulara yer verilmesi yararlı olacaktır.
- LGS Türkçe alt testi sorularında YBT'ye göre üstbilişsel bilgi boyutunu ölçen sorulara yer verilmesi yararlı olacaktır.
- LGS Türkçe alt testi sorularında YBT'ye göre bilişsel boyutta uygulama, çözümlenme, değerlendirme ve yaratma basamağındaki sorulara da yer verilebilir.

KAYNAKÇA

- Akıncı, A. T. (2020). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Antalya: Akdeniz Üniversitesi.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *A taxonomy for learning, teaching and assessing. A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. Complete Edition.
- Anniak, E. (2023). 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan etkinliklerin Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *International Journal of Progression and Development in Education (IJPADe)*, 1(1), 1-43.
- Benzer, A. (2019). Dil bilgisi öğretiminde öğretim programı, ders kitabı ve merkezî sınav çıkmazı. *The Journal of Academic Social Science Studies*, (76), 291-323

- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives, the classification of educational goals, Handbook I: Cognitive Domain*. David McKay Company.
- Bowen, G. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bümen, N. T. (2010). Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom Taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Çeçen, M. A., & Kurnaz, H. (2015). Ortaokul Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki tema değerlendirme soruları üzerine bir araştırma. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 109-132.
- Çerçi, A. (2018). 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlarının (5, 6, 7, 8. Sınıf) Yenilenen Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(2), 70-81.
- Çintaş Yıldız, D. (2015). Türkçe ders sınav sorularının yeniden yapılandırılması Bloom Taksonomisine göre analizi. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(2), 479-498.
- Durukan, E., & Demir, E. (2017). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarındaki etkinliklerin Bloom'un Yenilenmiş Taksonomisine göre sınıflandırılması. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (Teke) Dergisi*, 6(3), 1619-1629.
- Eroğlu, D., & Kuzu, T. S. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dilbilgisi kazanımlarının ve sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Başkent University Journal of Education*, 1(1), 72-80.
- Eroğlu, S. (2019). *6. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin altı okuma-anlama soru ve etkinliklerinin Güncellenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Balıkesir: Balıkesir Üniversitesi.
- Gökdemir, C., Aydaşgil, B. S., & Topçuoğlu Ünal, F. (2021). 2020 Liseye geçiş soruları ile Türkçe ders kitaplarındaki etkinlik ve soruların Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi. *International Journal of Language Academy*, 9(1), 263-279.
- Gürbüz Us, R., & Ercan Güven, A. N. (2022). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından hazırlanan beceri temelli Türkçe sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi açısından ele alınması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 426-445.
- Kısa, N. (2021) Bilimsel araştırmalarda kullanılan veri toplama araçları. N. Cemaloğlu. (Yay. Haz.). *Bilimsel araştırma teknikleri ve etik*. İçinde (s. 103-133). Pegem Akademi.
- Krathwohl, D. R. (2002). A Revision Of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice*, 41(4), 212-218.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis*. Sage Publications.
- Oryaşın, U. (2021). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin Yenilenen Bloom Sınıflandırması'na göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(3), 820-832.
- Özkaya, S. D. (2020). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi kazanımlarının ve sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çankırı: Çankırı Karatekin Üniversitesi.

- Sallabaş, M. E., & Yılmaz, G. (2020). Türkçe ders kitabı'nda bulunan metin altı sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi'ne göre incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 586-596.
- Sanca, M., Artun, H., Bakırcı, H., & M, Okur. (2021). Ortaokul beceri temelli soruların yeniden yapılandırılmış Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 219-248.
- Sözbilir, M. (2009). *Nitel veri analizi*. <http://fenitay.files.wordpress.com/2009/02/1112-nitel-arac59ftc4b1rmada-verianalizi.pdf> adresinden 17.03.2023 tarihinde erişilmiştir.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Türkçe ve Farsça Ders Kitaplarının Karşılaştırılması: 7. Sınıf Örneği

Tuğçe POLAT SALLABAŞ¹

Özet

Eğitim ve öğretim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin kullandığı temel materyallerden olan ders kitaplarının süreç içerisindeki önemi büyüktür. Ana dili eğitiminde de temel araçlar arasında yer almaktadır. Ana dili eğitimi, bireyin dil becerilerini geliştirmesi, kültürel kimliğini oluşturması ve iletişim becerilerini güçlendirmesi açısından hayati bir rol oynar. Ana dili eğitiminde kullanılan ders kitapları, bu sürecin temel taşlarından biridir. Bu araştırma Türkiye ve İran'da ana dili eğitiminde kullanılan ders kitaplarını çeşitli açılardan karşılaştırmayı amaçlamaktadır. Bu kapsamda 2023-2024 eğitim öğretim yıllarında resmi olarak Türkiye'deki ortaokullarda kullanılan ortaöğretim Türkçe 7. sınıf ders kitabı ile İran'daki Farsça ortaöğretim 7. sınıf ders kitabı incelenmiştir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda 7. sınıf Türkçe ders kitabında 7. sınıf Farsça ders kitabına göre daha fazla metne yer verildiği, Türkçe ders kitabında en sık yer verilen metin türü şiirken Farsça ders kitabında bu türün hikâye olduğu; ayrıca 7. sınıf Türkçe ders kitabında tiyatro, roman, blog türünde metinlere rastlanırken, Farsça ders kitabında bu türlere yer verilmediği ve her iki ders kitabında da 6 metnin halk edebiyatı ürünü bağlamında değerlendirilebileceği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Ders Kitabı
Ana dili
Türkçe
Farsça
Halk Edebiyatı

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 16.01.2024

Kabul Tarihi: 25.02.2024

Elektronik Yayım Tarihi: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1421072

¹ Öğrt., Millî Eğitim Bakanlığı, İstanbul, polattugce64@gmail.com, ORCID: 0000-0003- 0359-7351

A Comparative Analysis of Turkish and Persian Textbooks: 7th Grade Example

Abstract

Textbooks, as fundamental materials utilized by teachers and students in the education process, play a significant role throughout the instructional journey. They are crucial tools in mother tongue education, contributing to the development of language skills, the formation of cultural identity, and the enhancement of communication skills. Among these materials, textbooks hold a central position in the educational process. This research aims to compare the textbooks used in mother tongue education in Turkey and Iran from various perspectives. Within this scope, the 7th-grade Turkish language textbook officially used in middle schools in Turkey during the 2023-2024 academic year is examined alongside the 7th-grade Persian language textbook used in Iran. The research employs the qualitative research method of document analysis. As a result of the research, it has been observed that the 7th-grade Turkish language textbook contains more texts compared to the 7th-grade Persian language textbook. The most frequently featured text type in the Turkish language textbook is poetry, while in the Persian language textbook, it is stories. Additionally, in the 7th-grade Turkish language textbook, texts of the genres of drama, novel, and blog are encountered, whereas these genres are not present in the Persian language textbook. It has been determined that in both textbooks, six texts can be evaluated within the context of folk literature products.

Keywords

Textbook
Mother tongue
Turkish
Persian
Folk Literature

About Article

Sending Date: 16.01.2024
Acceptance Date: 25.02.2024
Electronic Issue Date: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1421072

GİRİŞ

Ana dili öğretiminin temel hedefleri arasında, bireylere doğru, açık ve etkili bir iletişimi gerçekleştirebilmeleri için gerekli dil becerilerini kazandırmak; düşünce güçlerini geliştirmek ve toplumsallaşma süreçlerine olumlu katkıda bulunmak yer almaktadır (Sever, 2004). Bu hedeflere ulaşabilmek için, ana dili öğretimi bireylere dil bilgisi, kelime dağarcığı ve iletişim becerileri konularında sağlam temeller oluşturmayı amaçlar. Dilin doğru ve etkili kullanımını öğretmek, öğrencilere düşüncelerini açıkça ifade etme, başkalarının görüşlerini anlama ve mantıklı bir şekilde argüman oluşturma becerilerini kazandırmayı içerir. Ana dili eğitimi, bireyin dil becerilerini geliştirmesi, kültürel kimliğini şekillendirmesi ve düşünsel yeteneklerini genişletmesi açısından kritik bir rol oynamaktadır. Bu eğitim sürecinde, öğrencinin dil bilgisi, yazma, okuma ve iletişim becerilerini güçlendirmek amacıyla çeşitli araç ve gereçler kullanılmaktadır. Eğitim-öğretim sürecinde en temel olarak kullanılan araç gereçlerin başında ders kitapları gelmektedir. Ders kitapları, öğrencinin yaş ve bilgi seviyesine uygun bilişsel ve duyuşsal becerilere odaklanan, öğretim programlarının temel prensiplerine dayalı olarak hazırlanan zengin metinleri içeren basılı eğitim ve öğretim materyalleridir. Bu materyaller, özellikle Türkçe derslerinde öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmak amacıyla özenle tasarlanmıştır. İçerdikleri bilgiler aracılığıyla öğrencilere

yönlendirici bir rol üstlenen ders kitapları, öğrenme sürecine katkıda bulunarak öğrencilerin dil becerilerini geliştirmelerine olanak tanır (Çiftçi, Çeçen ve Melanlıoğlu, 2007).

Ana dili eğitiminde ders kitaplarının rolü, dilin karmaşıklığını anlama, dil bilimsel yapıları öğrenme ve dilin sosyal bağlamını kavrama açısından hayati önem taşır. Ders kitapları, dilin evrensel özelliklerini öğrencilere sunmanın yanı sıra, dilin toplumsal ve kültürel bir araç olduğunu vurgulamaktadır. Dilin, bir topluluk içinde nasıl şekillendiğini, kültürle nasıl etkileşimde bulunduğunu ve bireyin düşünce dünyasını nasıl biçimlendirdiğini anlamak, dilin etkili bir şekilde kullanılmasının temelini oluşturur. Dolayısıyla, ders kitapları bir dilin kullanılması ve anlatılması, öğrencilere dilin derinliklerine inme ve dilin gücünü anlama konusunda sağlam bir temel oluşturmaktadır. Ders kitapları, öğretmenler ve öğrenciler için öğretim sürecine önemli katkılarda bulunan araçlar olarak değerlendirilmektedir. Bir ders kitabının seçimi, öğrenme sürecini kolaylaştırma, çalışma faaliyetlerini yönlendirme ve öğrenilen konuları gözden geçirme gibi çeşitli fonksiyonları yerine getirmektedir. Ayrıca öğretim programlarının hedef kitlelere ulaşması ve istedik sonuçların oluşması için de ders kitaplarının önemi ortaya çıkmaktadır (Yalınkılıç, 2020). Kitaplar, öğrenci ve öğretmenlere anlatılan konuları istedikleri zaman ve tempoda tekrar etme imkânı sunarak öğrenme sürecine esneklik katmaktadır. Bu nedenle, hazırlanan veya hazırlanacak olan ders kitaplarının kalitesi büyük bir öneme sahiptir, çünkü bu kalite, öğretim sürecinin etkili bir şekilde yönetilmesine katkı sağlamaktadır (Küçükahmet, 2011'den akt: Akyol ve Kuralbayeva, 2021). Ders kitaplarında hedeflenen kazanımlara ulaşmada en büyük yardımcı kitaplarda yer alan metinlerdir. Arapça kökenli bir kelime olan metin; bir yazıyı biçim, anlatım ve noktalama özellikleriyle oluşturan kelimelerin bütünü; basılı veya el yazması parça olarak Türk Dil Kurumu Güncel Türkçe Sözlük'te yer almaktadır. Eğitim ve öğretimin hedeflerinin gerçekleşmesinde önemli rol oynayan bu kaynak öğrencilerin dil ve iletişim becerilerine de katkıda bulunan metinler yazınsal eserlerin içerik, yapı ve kendine has özelliklerine göre gruplandırılmaktadır. Bu gruplandırma metin türleri olarak literatürde yer alır. Türkçe ders kitapları içerisindeki bilgi verici ve yazınsal nitelikli metinler aracılığıyla temel dil becerilerinin yanında Türkçe dersi öğretim programında yer alan öğrencilerin edinmesi gereken temel becerileri gerçekleştirmek amaçlanır (Yalınkılıç, 2020). Metin tanımından hareketle, edebî yönüne de dikkat edilirse; öğrenciye sunulacak olan edebiyatın her türünden metinlerin her biri, öğrencide farklı bir kazanım oluşturacaktır (Okur, 2020). Metin türleri çeşitli açılardan sınıflandırılabilir da dil öğretimi açısından incelendiğinde bilgi verici metinler, hikâye edici metinler ve şiir olarak ele almak mümkündür. Bilgi verici metinlerde amaç öğretilmek isteneni öğrenciye doğrudan aktarmaktır. Bilgi aktarımını amaçlayan metinler, bilgi sunma amacıyla kullanılmaktadır. Bu tür metinlerde yer alan bilgiler, kişiden kişiye değişmezlik göstermekte olup, sözcüklerin ve cümlelerin anlam özellikleri gerçekçi temellere dayanmaktadır. Bu metinlerin ifade biçimi, açık, anlaşılır, sadelik ilkesine uygun ve kısa cümlelerle şekillendirilmektedir (Şafak, 2019). Köşe yazıları, makaleler, röportajlar, mektuplar ve eleştiriler bilgi verici metinler olarak sınıflandırılmaktadır. Hikâye edici metinler bir olay etrafında şekillenen metinlerdir. Okurda estetik haz ve merak uyandıran bu türler serim düğüm ve çözüm bölümlerinden ve şahıs, mekân, zaman, anlatıcı unsurlarından meydana gelmektedir. Roman, destan, hikâye, masal türleri hikâye edici metinler arasındadır. İçerisinde duygu, olay ya da fikir bulundurabilen şiir ise "zengin sembollerle, ritimli sözlerle, seslerin uyumlu kullanımıyla ortaya çıkan, hece ve durak bakımından denk ve kendi başına bir bütün olan edebî anlatım biçimi, manzume, nazım, koşuk" olarak Türk Dil Kurumu sözlüğünde yer almaktadır. Türkçe öğretim programında hedeflenen

kazanımlar metinler aracılığıyla öğrenciye aktarılmaktadır. Aynı zamanda programda ders kitabında işlenecek metin türleriyle ilgili dağılımlar da yer almaktadır. 2019 Türkçe Öğretim Programında ders kitaplarında kullanılacak bilgilendirici metin türleri anı biyografiler, otobiyografiler, blog, dilekçe, efemera ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler) e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.) gezi yazısı, makale / fıkra / söyleşi /deneme, mektup özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.) özlü sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.) ve sosyal medya mesajları olarak yer almaktadır. Ders kitaplarında kullanılacak hikâye edici metin türleri ise çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal, efsane, destan, mizahi fıkra, roman, tiyatro olarak belirtilmektedir. Şiir ise mâni, ninni, şarkı, türkü, tekerleme, sayısmaca ve bilmece olarak yer almaktadır. 2019 Türkçe öğretim programında ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri ayrıntılı olarak ifade edilmiştir. Bu nitelikler şunlardır:

1. Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir.
2. Seçilen metinler ikincil aktarımlar yerine yazarın eserinden alınmalıdır.
3. Ders kitaplarında "Bu kitap için yazılmıştır." ifadesini içeren metinler kullanılmamalıdır. Yalnızca 1.sınıf ders kitaplarında ders kitabının yazarı/yazarları tarafından yazılan en fazla iki metne yer verilebilir.
4. Aynı yayınevine ait kitaplarda bir sınıf düzeyi için seçilen metin, başka bir sınıf düzeyinde kullanılmamalıdır.
5. Öğrencilerin duygu ve düşünce dünyasını zenginleştirmek amacıyla aynı yazar ve/veya şairlerden (serbest okuma metinleri hariç, ders kitabı yazarı/yazarları tarafından yazılan metinler dâhil) en fazla iki metin seçilmelidir.
6. Dünya edebiyatından seçilen metinler, doğru ve nitelikli çevirilerden alınmalıdır.
7. Ders kitabında temaları destekler nitelikte edebî ve estetik değer taşıyan serbest okuma metinlerine yer verilmelidir.
8. Tamamı ders kitabına alınamayacak uzunluktaki roman, hikâye, tiyatro, destan gibi türlerdeki eserlerden yapılan alıntılarda eserdeki bağlamın yakalanabilmesi için metnin başında eserin seçilen bölümüne kadar olan kısmın kısa özeti verilmelidir. Seçilen metnin eserin hangi bölümünden alındığına dair kısa bir açıklama yapılmalıdır.
9. Metinlerdeki eğitsel yönden uygun olmayan ifadeler (argo ve küfür, olumsuz örnek oluşturabilecek davranışlar, cinsellik, şiddet vb. içeren unsurlar) metnin bütünlüğünü bozmamak kaydıyla çıkarılmalıdır.
10. Yazarın söyleyişinden ya da Türkçenin dönemsel söyleyiş özelliklerinden kaynaklı yazım farklılıkları hata olarak nitelendirilip düzeltilmez. Metin içerisinde yer alan dönemsel farklılıklara (yazım ve noktalama) yönelik açıklamalar dipnot şeklinde verilmelidir. Ayrıca bu hususlardan öğretim amaçlı olarak yararlanılabilir.
11. Ders kitabında gazete haberi, reklam, dilekçe, tutanak, öz geçmiş, ağ günlüğü (blog), sosyal medya uygulamalarında yer alan yazı türlerinde ders kitabının yazarı/yazarları tarafından üretilen metinler de kullanılabilir. Bu türler 3 ve 5. maddelerdeki açıklamalar kapsamında değerlendirilmez.
12. Metinlerde tema ve kazanımlara uygun olarak metnin bütünlüğü ve tutarlılığı korunmak kaydıyla bazı bölümler çıkarılarak kısaltmaya gidilebilir. Çıkarılan bölümler parantez içinde üç nokta ile gösterilmelidir.
13. Çeşitli metinler içinde yer alan kimi bağımsız ve kendi iç bütünlüğüne sahip anı, fıkra, anekdot vb. bölümler metin olarak seçilebilir.
14. Yazar ve şairlerin biyografilerinde yalnızca edebî yönleri ön plana çıkarılmalıdır (MEB, 2019).

Programda belirtilen bu türlerin hangi sınıf düzeyinde yer alacağı da programda tablo ile gösterilmektedir.

Tablo 1. Metin Türleri

TÜRLER	1	2	3	4	5	6	7	8
BİLGİLENDİRİCİ METİNLER								
Anı		+	+	+	+	+	+	+
Biyografiler, Otobiyografiler							+	+
Blog						+	+	+
Dilekçe					+		+	+
Efemera ve Broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş vb. karma içerikli metinler)		+	+	+	+	+	+	+
e-posta			+	+	+	+	+	+
Günlük		+	+	+			+	+
Haber Metni, Reklam		+	+	+	+	+	+	+
Kartpostal		+	+	+				
Kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.)		+	+	+	+	+	+	+
Gezi Yazısı						+	+	+
Makale / Fıkra / Söyleşi /Deneme					+	+	+	+
Mektup					+	+	+	+
Özlü Sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.)	+	+	+	+				
Özlü Sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.)					+	+	+	+
Sosyal Medya Mesajları				+	+	+	+	+
HİKÂYE EDİCİ METİNLER								
Çizgi Roman	+	+	+	+	+	+	+	+
Fabl	+	+	+	+	+	+	+	+
Hikâye	+	+	+	+	+	+	+	+
Karikatür	+	+	+	+	+	+	+	+
Masal / Efsane / Destan	+	+	+	+	+	+	+	+
Mizahi Fıkra	+	+	+	+	+	+	+	+
Roman				+	+	+	+	+
Tiyatro	+	+	+	+	+	+	+	+
ŞİİR								
Mani / Ninni	+	+	+	+				
Şarkı / Türkü	+	+	+	+	+	+	+	+
Şiir	+	+	+	+	+	+	+	+
Tekerleme / Sayısmaca / Bilmecce	+	+	+	+				

İran'da eğitim sistemi okul öncesi eğitim, ilköğretim, alt ortaöğretim, lise ve yükseköğretimden oluşmaktadır. 6 yıl zorunlu ilköğretim ve 3 yıl süren alt ortaöğretim zorunludur. Alt ortaöğretimde 7. ve 9. sınıf öğrencileri eğitim almakta ve bu kademedeki öğrencilerin ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir üst seviyeye hazır hale gelmektedirler. (Arslan, 2018). Türkiye ve İran, Orta Doğu'nun iki önemli ülkesi olarak coğrafi, tarihi, kültürel, siyasi ve dini açılarından birbirlerine oldukça yakın konumdadır. Bu yakınlığın eğitim ve eğitim sistemlerine yansıyan bir boyutu bulunmaktadır. Genel anlamda, İran ve Türkiye'nin eğitim sistemlerine yapılan genel bir gözlemde, eğitim faaliyetlerinde

benzerliklerin ve farklılıkların mevcut olduğu açıkça görülmektedir. Bu durum, iki ülkenin birçok ortak özelliğe sahip olmalarından kaynaklanmaktadır. Genellikle, coğrafi, kültürel, dini ve sosyal özelliklerle ilişkilendirilen benzerliklerin olduğu, farklılıkların ise iki ülkenin siyasal rejimlerinden kaynaklandığı gözlemlenmektedir (Özlük, 2017). Türkiye ve İran'ın siyasal ve sosyal yapıları, eğitim sistemlerini ve ders kitaplarını etkileyen önemli faktörler arasındadır. Her iki ülkenin siyasal rejimleri, eğitim politikalarının belirlenmesi ve uygulanmasında belirleyici rol oynamaktadır. Örneğin, Türkiye'nin laik ve demokratik yapısı, eğitimde çeşitliliği ve özgürlüğü teşvik etme eğilimindedir. Ancak ülkedeki siyasal ve sosyal değişimler, eğitim sistemine ve ders kitaplarının içeriğine yansımaktadır. İran'da ise dini liderlik altındaki siyasal yapı, eğitim sistemini dini değerlere dayalı olarak şekillendirmekte ve ders kitaplarının içeriğini etkilemektedir. Bu nedenle, Türkiye ve İran'daki eğitim materyallerinin karşılaştırılması, sadece pedagojik açıdan değil, aynı zamanda her iki ülkenin siyasal ve sosyal yapısının eğitim üzerindeki etkilerini anlamak için de önemlidir. Bu bağlamda, Türkiye ve İran'daki ders kitaplarının incelenmesi, her iki ülkenin eğitim sistemlerini anlamak ve daha geniş bir siyasal-sosyal bağlamda değerlendirmek için bir kaynak sunmaktadır. İran eğitim sisteminin ortaöğretim kademesinde "Fars dili ve edebiyatıyla ilişki içinde olma, dil becerilerini kullanabilir ve basit edebi metinlerden yararlanma, toplumunu ve yaptıkları işleri belli düzeyde tanıma ve toplumda yaşamak için gerekli becerilere sahip olma, Kur'an'ı, hadisleri, duaları ve Fars edebiyatını daha iyi anlamak için belli düzeyde Arapçaya aşinalığa sahip olma, bilime yatkınlık ve mantıklı bir yapıya, eleştirel ve yaratıcı bir düşünceye sahip olma, İslam'a ve İran'a ait bazı sanat eserlerini bilme, edebi ve kültürel eserleri okumaya meraklı olma, insanın gelişimi üzerindeki etkilerinin bilincinde olarak kültür ve sanat eserlerini araştırma" gibi özel amaçlar bulunmaktadır (Özlük, 2017). İran'da derslerin tasarlanması ve planlanmasında "Ders Kitabı Planlama ve Derleme Ofisi" sorumludur. İran ders kitaplarının hazırlanması için alan uzmanları, program geliştirme uzmanları, psikologlar ve İslam Eğitim Bilimleri uzmanlarından oluşmuş program geliştirme şurası bir araya gelmektedir. İran ve Türkiye gibi merkezi eğitim sistemine sahip olan ülkelerde içerik, genellikle ders kitapları yardımı ile sunulduğu için ders kitapları eğitim için asıl kaynak olarak görülmektedir (Dadar, 2010'dan akt. Shahinpoor ve Alban 2021). Bu noktada hedeflenen amaçlar için ders kitapları ve kitaplardaki metinler hem İran hem de Türkiye'deki eğitim öğretim sürecinde önem arz etmektedir. Pingel'in (2004'ten akt. Yalınkılıç, 2020) aktarımına göre ders kitapları bilgi vermenin ötesinde toplumun siyasal ve toplumsal normlarını da hafızalara kazımayı amaçlayan, toplumun kurallarını ve birlikte yaşamının kurallarını belirleyen yönleri de vardır. Özellikle halk edebiyatı ürünleri bir toplumun kültürel öğelerini aktarmada önemli bir rolü vardır. Halk edebiyatı ürünleri, içerdikleri derin mesajlarla hem ulusal hem de evrensel düzeyde millî kültürel değerlerin aktarılmasında önemli bir kaynak olarak işlev görmektedir. Bu edebi ürünler, bir toplumun tarihini, değerlerini, geleneklerini ve yaşam biçimini yansıtarak, kültürel kimliğin korunmasına ve iletilmesine katkı sağlar. Hem dilin zenginliğini yansıtan hem de içerdikleri semboller aracılığıyla kültürün derinliklerine ulaşan halk edebiyatı ürünleri, bir milletin duygularını, düşünce yapısını ve toplumsal normlarını anlamak açısından önemli bir araçtır. Bu tür eserler, sadece ulusal sınırlar içinde değil, aynı zamanda farklı kültürleri anlama ve bir araya getirme konusunda evrensel bir anlayış sunar. Halk edebiyatı, insanlık tarihinde ortak duyguları ve deneyimleri paylaşma potansiyeli taşıdığı için kültürler arası iletişimi güçlendirir. Bu bağlamda, halk edebiyatı ürünleri, kültürel çeşitliliği koruma ve zenginleştirme potansiyeline sahiptir, aynı zamanda

toplulukları birbirine yaklaştırarak ortak bir insanlık mirasını vurgular. William Bascom, "Folklorun Dört İşlevi" adlı makalesinde folklorun sahip olduğu işlevleri şu şekilde sıralar:

1. Hoş Vakit Geçirme, Eğlenme ve Eğlendirme İşlevi,
2. Değerlere, Toplum Kurallarına ve Törelere Destek Verme İşlevi,
3. Eğitim veya Kültürün Gelecek Kuşaklara Aktarılacak Eğitilmesi İşlevi,
4. Kişisel ve Toplumsal Baskılardan Kaçıp Kurtulma İşlevi (Başgöz, 1986'dan akt. Bars, 2017).

Halk edebiyatı, âşık edebiyatı ürünleri, eski Türk destanları, mitoloji, efsaneler, masallar, fıkralar, bilmeceler, türküler gibi belirli bir edebi değeri ve formatı olan ferdi veya anonim, geleneksel olarak sözlü veya yazılı olarak aktarılan ürünleri içeren bir disiplindir. Bu alanda yapılan çalışmalar, metot ve yöntemlere dayalı olarak bu ürünleri derleme, sınıflandırma, inceleme ve sonuçlar çıkarma amacını taşır (Aslan, 2021). Halk edebiyatı ürünleri hem yazılı hem de sözlü biçimlerde ortaya çıkar. Destanlar, Dede Korkut hikâyeleri, âşık tarzı halk hikâyeleri, fıkralar gibi anlatı türleri, başlangıçta sözlü olarak oluşup zamanla nesilden nesile aktarıldıktan sonra yazıya geçirilmiştir. Bu bağlamda, halk edebiyatı ürünlerinin yazılı olanları dahi ilk oluşum, yaşam biçimi ve aktarım sürecinde sözlü gelenekten beslenmiştir. Bu sebeple, halk kültürü ürünlerinin temel özelliği genellikle sözlü geleneğe dayalı olmalarıdır. Halk edebiyatı kaynağını geleneklerden, halkın kültüründen alan, İslamiyet öncesi sözlü edebiyatın uzantısıdır. Halkın duygu ve düşüncelerini, yaşama ve dünyaya bakışını yansıtır. Dil, biçim, konular, duyarlıklar bakımından halk kültürüne sıkı sıkıya bağlıdır. Halk edebiyatının dünya genelindeki karşılığına baktığımızda, benzer temel unsurların birçok kültürde mevcut olduğunu görmekteyiz. Dünyanın farklı bölgelerindeki halk edebiyatı ürünleri, yerel mitoloji, efsaneler, masallar ve türküler gibi unsurları içererek o toplumun kültürel zenginliğini yansıtmaktadır. Örneğin, Latin Amerika'nın folklorik hikâyeleri, Afrika'nın geleneksel masalları veya Asya'nın efsanevi destanları, halk kültürünün birer yansımasıdır. Ayrıca, halk edebiyatının dünya genelindeki benzerlikleri, sözlü geleneğin önemini vurgular. Halk edebiyatı ürünleri, genellikle sözlü olarak oluşturulup zamanla yazıya geçirilmiştir. Bu süreç, halk edebiyatının evrenselliğini ve insanların iletişimini güçlendiren sözlü gelenekle olan bağını gösterir. Bu bağlamda, dünyadaki halk edebiyatı ürünleri, ortak bir sözlü mirası paylaşan farklı kültürler arasında bir bağ kurmaktadır. Halk edebiyatı, özünde bir ulusun yaşam tarzını, inançlarını, duygularını ve kültürel karakterini yansıtan, çoğunlukla sözlü bir edebiyat türüdür. Halk edebiyatının edebi türleri, genellikle sözlü kültür ortamında doğaçlama olarak oluşturulur ve kişiden kişiye, kuşaktan kuşağa sözlü iletişim yoluyla yayılarak varlığını sürdürür. Halk edebiyatının mitler, epik destanlar, masallar, efsaneler, fıkralar, halk hikâyeleri, atasözleri ve deyimler, tekerlemeler, alkışlar-kargışlar, türküler, ninniler, mâniler ve diğer geleneksel şiir türlerinden türetilmiş eserleri, bir ulusun kültürel kimliğinin ve mirasının oluşumunu ve gelişimini anlamak için bir araç olarak kullanabiliriz. Ayrıca, bu tür eserler, ulusal kültürdeki özel duygu ve düşünüş biçimlerini taşıyan çok eski çağlardan beri var olan bir oluşum sürecine dayanmaktadır. Bu eserler, modern kültür ve edebiyat formlarına, örneğin roman, öykü, heykel, dans, tiyatro, müzik, çizgi film ve sinema filmi gibi, yeni ve çağdaş yöntemlerle adapte edilerek kaynaklık etmiştir (Çobanoğlu, 2018). Araştırmada karşılaştırmalı olarak incelenen Farsça ders kitabında yer alan halk edebiyatı ürünleri araştırmanın diğer boyutunu oluşturmaktadır. İran, zengin bir kültürel geçmişe sahip olan ve bu geçmişi birçok edebi eserle taçlandıran bir ülkedir. Farsça halk edebiyatı, İran'ın derin kültürel dokusunu yansıtan ve nesilden nesile aktarılan önemli bir mirası temsil etmektedir.

Farsça, İran'da konuşulan resmî dil olup, halk edebiyatı da bu dilde zenginleşmiştir. İran'ın farklı bölgelerinden ve topluluklardan gelen halk edebiyatı ürünleri, genellikle sözlü geleneğe dayanır ve nesilden nesile aktarılmaktadır. Şiir, hikâye, masal ve atasözleri gibi çeşitli edebi türler, İranlı yazarlar ve şairler tarafından oluşturulan eserlerde kendine özgü bir şekilde işlenmektedir. Farsça halk edebiyatı, genellikle İslam kültürü, mitoloji, geleneksel değerler ve tarihle derin bir ilişki içermektedir. İran'ın zengin kültürel geçmişi, halk edebiyatına derinlik ve çeşitlilik katmaktadır. Bu eserler, sadece dilin zengin kullanımını değil, aynı zamanda İran toplumunun yaşam tarzını, inançlarını ve tarihini de okuyucuya sunmaktadır. Yapılan bu araştırmada Türkiye'de ana dili öğretiminde kullanılan 7. sınıf Türkçe ders kitabında ve İran'da ana dili öğretiminde kullanılan Farsça 7. sınıf ders kitabında yer alan halk edebiyatı ürünlerine yönelik bir karşılaştırma yapmak amaçlanmaktadır. Ders kitaplarında yer alan metinler analiz edilerek hangi tür metinlere yer verildiği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu kapsamda her iki ders kitabı incelenerek elde edilen veriler bulgulara dönüştürülüp yorumlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkiye ve İran ortaokul 7. sınıf ana dili eğitiminde kullanılan ders kitaplarında kullanılan metin türlerinin dağılımı nasıldır?
2. Türkiye ve İran ortaokul 7. sınıf ana dili eğitiminde kullanılan ders kitaplarında kullanılan halk edebiyatı ürünleri nelerdir?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Türkiye'de ana dili öğretiminde kullanılan 7. sınıf Türkçe ders kitabı ile İran'da ana dili öğretiminde kullanılan Farsça 7. sınıf ders kitabını karşılaştırmayı amaçlayan bu araştırma nitel yöntemle desenlenmiştir. Araştırmada verileri elde etmek için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma kapsamında incelenen olgular ile ilgili bilgi içeren yazılı dokümanların analizini kapsar (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Eğitim alanında doküman incelemesi yönteminin kullanıldığı araştırmalarda ders kitapları önemli bir veri kaynağı oluşturmaktadır. Bu araştırmanın da veri kaynağını ders kitapları oluşturmaktadır.

Araştırma Nesneleri

Araştırmanın inceleme nesnelere 2023-2024 eğitim-öğretim yılında kullanılan Türkçe 7. sınıf ders kitabı ve Farsça 7. sınıf ders kitabı oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın inceleme nesnelere olan ders kitaplarına ulaşıp veri olarak kullanılması uygun görülen metinler taranmıştır. Farsça ders kitabında yer alan metinler çeviri yöntemiyle Türkçeye çevrilmiştir. Çalışmanın bu kısmında bazı sınırlılıkların olduğu söylenebilir. Ders kitabı Farsça olduğu için doğrudan Türkçeye çevrilemeyen kısımlar olmuştur. Burada ise çevrilen bölümlerden hareketle ilgili metin literatür taranarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Verilerin analizinde ders kitaplarında kullanılan metinler kategorisel analiz ile analiz edilmiştir. Her iki ders kitabı için halk edebiyatı ile ilgili olan ürünler sayısal bakımdan incelenmiştir. Elde edilen veriler tablolar ile sunulmuştur.

BULGULAR

7. sınıf Türkçe ders kitabı; Erdemler, Millî Kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, Doğa ve Evren, Vatandaşlık, Sağlık ve Spor, Sanat, Bilim ve Teknoloji olmak üzere 8 temadan oluşmaktadır. Her temada 1 dinleme, 1 serbest okuma metni olmak üzere 5 metin bulunmaktadır. Ders kitabında toplam 40 metin yer almaktadır.

Tablo 2. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinler ve Türleri

		METİNLER	TÜRLERİ
1.TEMA	ERDEMLER	Kara Toprak	Şiir
		Dost Acı Söylemeli	Söyleşi
		Eskici	Hikâye
		Cahit Sıtkı'nın Mektubu (Dinleme Metni)	Mektup
		Uçun Kuşlar (Serbest Okuma)	Şiir
2.TEMA	MİLLÎ KÜLTÜRÜMÜZ	Anadolu'da Kilim Demek	Deneme
		Gelir Nevruz Bayramı	Şiir
		Arıları Sulama Vakfı	Hikâye
		Yaşar Doğu (Dinleme Metni)	Biyografi
		Bayrak ve Cumhuriyet (Serbest Okuma)	Şiir
3.TEMA	MİLLÎ MÜCADELE VE ATATÜRK	Hürriyet Güneşi: 15 Temmuz Demokrasi Zaferi	Deneme
		Babam, Mustafa Kemal'i Kendi Evladı Gibi Severdi	Anı
		Ben Mustafa Kemal'im	Şiir
		Süngülerin Parıltısında Gelincikler Açar (Dinleme Metni)	Şiir
		Atatürk Dumlupınar'da (Serbest Okuma)	Anı
4.TEMA	DOĞA VE EVREN	Van Gölü'nün Şafağı	Hikâye
		Özür	Şiir
		Bir Kelaynak Anlatıyor	Fabl
		Kışla İlkyaz (Dinleme Metni)	Masal
		Kırın Tepesindeki Ağaca Övgü (Serbest Okuma)	Şiir
5.TEMA	VATANDAŞLIK	Galata Köprüsü	Şiir
		Vatandaşlık Görevleri	Makale
		Kefil	Masal
		Özlem Yokuşları (Dinleme Metni)	Roman
		Selim (Serbest Okuma)	Anı
6.TEMA	SAĞLIK VE SPOR	Jimnastik Dersinde	Roman
		Sağlık	Şiir
		Görüşme	Hikâye
		Yerli Besinlerimiz (Dinleme Metni)	Şiir
		Acemi Güreşçi (Serbest Okuma)	Tiyatro

7.TEMA	SANAT	Tiyatrolar	Şiir
		En İyi Arkadaş	Tiyatro
		Çeşmibülbülün Esrarı	Deneme
		Unutursun Mihriban'ım (Dinleme Metni)	Şiir
		Sahnede Canlanan Oyuncak: Kukla (Serbest Okuma)	Söyleşi
8.TEMA	BİLİM VE TEKNOLOJİ	İletişim Araçları	Makale
		Martı Jonathan Livingston	Roman
		Teknolojinin Yarattığı Bisiklet	Blog
		Kütüphanelerden Geçer (Dinleme Metni)	Şiir
		Kamyon (Serbest Okuma)	Gezi Yazısı

Ders kitabında yer alan metin türleri şiir, söyleşi, hikâye, mektup, biyografi, deneme, anı, fabl, masal, roman, tiyatro, makale, blog ve gezi yazısıdır. Kitapta yer alan metinlerin 14'ünün türü şiirdir. En sık kullanılan tür şiir olarak belirlenmiştir. Hikâye türünde 4; deneme, anı ve roman türünde 3; masal, makale, söyleşi, tiyatro ve roman türünde 2; biyografi, mektup, fabl, blog ve gezi yazısı türünde 1 metne yer verilmiştir.

7. sınıf Türkçe ders kitabında bulunan halk edebiyatı ürün ve unsurları Kara Toprak (şiir), Anadolu'da Kilim Demek (deneme), Gelir Nevruz Bayramı (şiir), Acemi Güreşçi (tiyatro), Unutursun Mihriban'ım (şiir), Sahnede Canlanan Oyuncak: Kukla (söyleşi) metinlerinde yer almaktadır.

Tablo 3. 7. Sınıf Farsça Ders Kitabındaki Metinler ve Türleri

Bölüm	Ders	Metin Adı	Metin Türü
		Seni Anmak	Şiir
1. Bölüm: Yaratılışın Güzelliği	Birinci Ders	Yaratılışın Sesi	Şiir
	İkinci Ders	Babanın Nasihati	Hikâye
2. Bölüm: Çiçeklenme	Üçüncü Ders	Marifet Çeşmesi	Anı
		Kaçal	Hikâye
	Dördüncü Ders	Geleceği İnşa Eden Nesil	Söyleşi
		Edebiyatın Tüyü	Şiir
3. Bölüm: Yaşamın Sırrı	Altıncı Ders	Bahar Geldiğinde	Şiir
		Açılmanın Güzelliği	Deneme
	Yedinci Ders	Çiçek Açan Güzellik	Hikâye
		Kalbimi Kime Vereyim?	Şiir
Sekizinci Ders	İlim Yaşamaktır	Hikâye	
	Annenin Duası	Söyleşi	
4. Bölüm: İsimler ve Hatıralar	Dokuzuncu Ders	Yaşam Şu Anlardır	Gezi Yazısı
		İsfahan Seyahatnamesi	Mektup
	Onuncu Ders	İmamın Nasihati	Hikâye
		Edebiyat Sınıfı	Biyografi
		Sedefteki İnci	Biyografi
	Hesaplı Yaşam	Biyografi	
	Devrimin Salih Çocuğu	Şiir	
		Gül ve Bülbül	Şiir

	On Birinci Ders	Ahit ve Söz	Biyografi
		İnsanlara Sevgi	Anı
		Cennet Davranışı	Anı
		Muhabbetin Sıcaklığı	Anı
5. Bölüm:	On İkinci Ders	İslam ve İran'ın Karşılıklı Hizmetleri	Makale
İslam ve		Kurtuluş	Şiir
İslami	On Üçüncü Ders	Güzel Örnek	Biyografi
Devrim		Lamba	Hikâye
	On Dördüncü Ders	İmam Humeyni	Biyografi
		İzin	Hikâye
	On Beşinci Ders	Farsçayı Neden Seviyorum?	Söyleşi
6. Bölüm:	On Altıncı Ders	Demir Adam ve Shaper	Hikâye
Dünya	On Yedinci Ders	Biz Yapabiliriz	Hikâye
Edebiyatı		Bilge Yaşlı Adam	Masal

7. sınıf Farsça ders kitabı “Yaratılışın Güzelliği, Çiçeklenme, Yaşamın Sırrı, İsimler ve Hatıralar, İslam ve İslami Devrim ve Dünya Edebiyatı olmak üzere 6 bölümden oluşmaktadır. Bölümlerin her biri kendi içerisinde numaralandırılarak bölümlerde yer almaktadır. Birinci bölümde 5 metin, İkinci bölümde 4, üçüncü bölümde 5, dördüncü bölümde 10, beşinci bölümde 9 ve altıncı bölümde 1 metin olmak üzere toplam 34 metin bulunmaktadır. Kitapta şiir, hikâye, anı söyleşi, deneme, makale, masal ve biyografi, gezi yazısı ve mektup türlerine yer verilmiştir. Bu metinlerin 9'u hikâyedir. Şiir türünde 7; biyografi türünde 6; söyleşi ve anı türünde 3; masal, mektup, gezi yazısı, deneme ve makale türünde ise 1 metin bulunmaktadır. 7. sınıf Farsça ders kitabında bulunan halk edebiyatı ürün ve unsurları Babanın Nasihati (hikâye), Edebiyatın Tüyü (şiir), Seni Anmak (şiir), Gül ve Bülbül (şiir), Kurtuluş (şiir), Bilge Yaşlı Adam (masal) metinlerinde yer almaktadır.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmada Türkçe ve Farsça 7. sınıf ders kitaplarındaki metin türleri, halk edebiyatı ürün ve unsurları açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Türkiye ve İran Ortadoğu' da yer alan ve coğrafi, tarihi, kültürel açıdan birbirine benzeyen iki ülkedir. Bu yakınlık eğitim ve öğretim sistemlerinde de kendini göstermektedir (Özlük, 2017). Bu duruma bağlı olarak eğitim ve öğretimde kullanılan ve temel araç olan ders kitaplarının içeriği de benzerliği sağlamaktadır.

Araştırmada ilk olarak kitaplarda kullanılan metin sayıları tespit edilmiştir. 7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 40 metne yer verilirken Farsça 7. sınıf ders kitabında 34 metin bulunmaktadır. 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki metin türlerinin çeşitliliğinin İran'da kullanılan ders kitabından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. 7. sınıf Türkçe ders kitabında en çok kullanılan metin türü şiirken Farsça ders kitabında en çok kullanılan metin türünün hikâye olduğu görülmüştür. Her iki kitapta da şiir, hikâye, deneme, anı, söyleşi, makale, biyografi, mektup, masal, gezi yazısı ve anı türünde metinlere yer verilmiştir. 7. sınıf Türkçe ders kitabında tiyatro, roman, blog türünde metinler yer alırken 7. sınıf Farsça ders kitabında bu türlere rastlanmamıştır. Alan yazındaki ilgili araştırmalara bakıldığında farklı

araştırmaların yapıldığı görülmektedir. Güleç ve Demirtaş'ın (2012) çalışmasında Türkiye ve Amerika ana dili ders kitapları üzerine karşılaştırmalı bir araştırma yürütülmüştür. Araştırma sonucunda iki kitap, içerik düzeni olarak da birbirinden farklılık göstermektedir. Amerika ders kitapları, tema, metin türleri ve bunları temsil eden metinler bakımından Türkçe ders kitaplarından daha zengin, çeşitli bir içeriğe sahip olduğu tespit edilmiştir. Şentürk ve Aktaş'ın (2015) yaptığı çalışmada Türk Millî Eğitim Bakanlığı Yayınevi ile Romen Eğitim, Araştırma, Gençlik ve Spor Bakanlığı Yayınevi'ne ait ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf ana dili Türkçe ders kitaplarındaki okuma metinlerinde yer alan ulusal ve evrensel değerlerin dağılımını belirlemek ve bu açıdan iki ülke arasında bir kıyaslama yapmak amaçlanmaktadır. Ayrıca çalışmada Romanya ve Türkiye'de okutulan Türkçe ders kitaplarında özellikle ulusal değerlerin dağılımında benzerlik olduğu göze çarpmaktadır. Romanya'da okutulan 8. sınıf ders kitabının ulusal değer iletimi açısından etkili olmadığı, Türkiye'de ise incelenen metinlerin değer iletimi açısından dengeli bir görünüm arz etmediği ve titizlikle seçilmediği saptanmıştır. Shanhinpoor ve Bangir-Alpan'ın (2021) çalışmasında Türkiye ve İran'daki ders kitapları görsel öğeler, sayfa ve kapak tasarımları açısından incelenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre İran'daki ders kitaplarının görsel öğeleri Türkiye'deki ders kitaplarına göre içerikle daha uyumlu olduğu tespit edilmiştir. Özlük'ün (2017) çalışmasında ise İran ve Türkiye'nin mevcut eğitim sistemlerinin amaçları karşılaştırılmaktadır. İran ve Türkiye'nin eğitim sistemlerine genel olarak bakıldığında yürütülen eğitim faaliyetlerinde benzerlik ve farklılıkların olduğu gözlerden kaçmadığı belirtilmiştir. Bu durum, iki ülkenin birçok ortak özelliğe sahip olmasından kaynaklandığı söylenmektedir. Genel olarak benzerliklerin coğrafi, kültürel, dini ve sosyal özelliklerle ilişkili olduğu; farklılıkların ise iki ülkenin siyasal rejimlerinden kaynaklandığı ifade edilmiştir. Son olarak Aşıkcan ve Yeganeh'in (2021) çalışmasında ise Türkiye ve İran ilköğretim ikinci sınıf ana dil eğitimi (Türkçe Farsça) kitaplarının tasarım açısından karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmada metin tasarımı açısından Türkiye kitabının İran kitabına kıyasla daha başarılı bir şekilde tasarlandığı; sayfa tasarımı bakımından İran kitabının Türkiye kitabına göre biraz daha iyi bir şekilde tasarlandığı ve görsel tasarım, kapak tasarımı ve üretime yönelik dış yapı özellikleri yönünden her iki ülke kitabının benzer niteliklere sahip olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Bu araştırmalar, farklı açılardan Türkiye ve diğer ülkelerin eğitim materyallerini inceleyerek önemli karşılaştırmalar ve bulgular sunmaktadır. Araştırma sonuçları, Türkçe ve Farsça 7. sınıf ders kitaplarında kullanılan metin türlerinin sayısal ve çeşitlilik açısından önemli farklılıklar içerdiğini ortaya koymaktadır. Bulgular, 7. sınıf Türkçe ders kitabında toplam 40 metne yer verildiğini, buna karşılık Farsça 7. sınıf ders kitabında 34 metin bulunduğunu göstermektedir. Bu sayısal farklılık, iki dildeki eğitim sistemlerinin metin türlerine dair farklı yönlerini yansıtabilir.

Ayrıca, Türkçe ders kitabında metin türlerinin çeşitliliğinin İran'daki Farsça ders kitabına kıyasla daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bu durum, Türkçe eğitiminde öğrencilere daha geniş bir metin yelpazesi sunulduğunun bir kanıtı olabilir. Özellikle, 7. sınıf Türkçe ders kitabında en çok kullanılan metin türünün şiir olduğu saptanmışken, Farsça ders kitabında en çok kullanılan metin türünün hikâye olduğu görülmüştür. Her iki ders kitabında da şiir, hikâye, deneme, anı, söyleşi, makale, biyografi, mektup, masal, gezi yazısı ve anı türlerinde metinlere yer verilmiştir. Bununla birlikte, 7. sınıf Türkçe ders kitabında tiyatro, roman, blog türünde metinlere rastlanırken, Farsça ders kitabında bu türlere yer verilmemiştir. Bu farklılık, iki dildeki eğitim sisteminin edebi türler ve formatlar konusundaki tercihlerini ve öğretimdeki hedeflenen kazanımları yansıtmaktadır. Örneğin,

Türkçe ders kitabının daha geniş bir edebi yelpaze sunarak öğrencilere farklı türlerdeki eserleri tanıtmaya yönelik bir yaklaşım benimsediği söylenebilir. Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu ise ders kitaplarında yer alan halk edebiyatı ürünlerinin ders kitaplarında ne kadar yer verildiğine dair tespit edilen bulgulardır. 7.sınıf Türkçe ders kitabında bulunan halk edebiyatı ürün ve unsurları Kara Toprak (şiir), Anadolu'da Kilim Demek (deneme), Gelir Nevruz Bayramı (şiir), Acemi Güreşçi (tiyatro), Unutursun Mihriban'ım (şiir), Sahnede Canlanan Oyuncak: Kukla (söyleşi) metinlerinde yer almaktadır. Bu eserler, geniş bir halk edebiyatı yelpazesini temsil ederken, aynı zamanda öğrencilere farklı türlerdeki eserleri tanıma ve anlama fırsatı sunmaktadır. "Kara Toprak" şiiri, Anadolu'nun toprakla olan bağına lirik bir dille yansıtarak öğrencilere kültürel bir derinlik kazandırmaktadır. "Anadolu'da Kilim Demek" denemesi, geleneksel el sanatlarının önemini vurgulayarak öğrencilere kültürel mirasın korunması ve değerinin anlaşılması konusunda önemli bir bakış açısı sunmaktadır. "Gelir Nevruz Bayramı" şiiri, öğrencilere geleneksel bayram kutlamalarının önemini anlatarak kültürel değerleri aktarmaktadır. "Acemi Güreşçi" tiyatrosu, halk kültüründe popüler olan güreş geleneğini öğrencilere eğlenceli bir şekilde sunmaktadır. "Unutursun Mihriban'ım" şiiri, duygusal bir temayı işleyerek öğrencilere halk edebiyatının içindeki insan ilişkilerini anlamalarına katkıda bulunmaktadır. "Sahnede Canlanan Oyuncak: Kukla" söyleşi, geleneksel halk eğlencesi olan kuklanın kültürel önemini vurgulayarak öğrencilere eğitici bir içerik sunmaktadır. Bu bağlamda, 7. sınıf Türkçe ders kitabındaki halk edebiyatı unsurları, öğrencilere sadece dilbilgisi ve yazma becerilerini değil, aynı zamanda kültürel mirasın önemini ve çeşitliliğini anlama fırsatı sunmaktadır. Halk edebiyatının çeşitli yönlerinin ders kitapları aracılığıyla öğrencilere ulaştırılması, kültürel bağlamda zengin bir öğrenme deneyimi sağlayarak dil eğitimini daha anlamlı kılabilir. Araştırmanın bir diğer önemli boyutu, Farsça 7. sınıf ders kitabındaki halk edebiyatı ürünleri ve unsurlarının değerlendirilmesidir. Bu analiz, Fars dilindeki eğitim materyallerinde halk edebiyatına ne kadar vurgu yapıldığını ve öğrencilere bu kültürel zenginliği nasıl aktardığını anlamamıza katkıda bulunmaktadır. Farsça 7. sınıf ders kitabında yer alan halk edebiyatı unsurları arasında öne çıkan metinler arasında "Babanın Nasihati" (hikâye), "Edebiyatın Tüyü" (şiir), "Seni Anmak" (şiir), "Gül ve Bülbül" (şiir), "Kurtuluş" (şiir) ve "Bilge Yaşlı Adam" (masal) bulunmaktadır. Bu eserler, çeşitli halk edebiyatı türlerini içererek öğrencilere farklı yazın formları ve kültürel değerler hakkında geniş bir bakış açısı sunmaktadır. "Babanın Nasihati" hikâyesi, yaşam öğütleri ve ahlaki değerleri içeren bir formda halk edebiyatını öğrencilere aktarabilir. "Edebiyatın Tüyü" şiiri, edebiyatın inceliklerini ve güzelliklerini öne çıkararak öğrencilere estetik bir deneyim sunabilir. "Seni Anmak" şiiri, duygusal bir temayı işleyerek öğrencilere Farsça halk edebiyatının içindeki insan duygularını anlamalarına katkıda bulunabilir. "Gül ve Bülbül" şiiri, geleneksel motifleri ve sembolleri kullanarak öğrencilere zengin bir kültürel miras sunabilir. "Kurtuluş" şiiri, milli ve tarihi temalara odaklanarak öğrencilere Farsça edebiyatının toplumsal yönlerini anlatma fırsatı verebilir. "Bilge Yaşlı Adam" masalı, öğrencilere ahlaki dersler ve öğretiler içeren geleneksel masal anlatımını sunarak halk edebiyatının eğitici yönünü vurgulayabilir. Bu bağlamda, Farsça 7. sınıf ders kitabındaki halk edebiyatı unsurları, öğrencilere sadece dil becerilerini değil, aynı zamanda İran kültürünün zengin ve çeşitli yönlerini anlamalarına da katkıda bulunmaktadır. Halk edebiyatının çeşitli yönlerinin ders kitapları aracılığıyla öğrencilere ulaştırılması, dil öğrenimi sürecini zenginleştirerek kültürel bağlamda anlamlandırılmasını sağlayabilir. Bu da dil eğitiminin daha kapsamlı ve derinlemesine bir deneyim haline gelmesine olanak tanır. Sonuç olarak, bu bulgular, Türkiye ve İran'daki 7. sınıf ders kitaplarının içeriğindeki

farklılıkları ve benzerlikleri vurgulayarak, her iki ülkenin eğitim sistemlerindeki kültürel, dil bilimsel ve edebî öncelikleri anlamaya katkı sağlamaktadır.

KAYNAKÇA

- Akyol, H. & Kuralbayeva, A. (2021). Kazakistan ve Türkiye'deki 1. sınıf ana dil öğretim ders kitaplarının karşılaştırılması. *Bilig* (97), 109-136. <https://doi.org/10.12995/Bilig.9705>
- Arslan, P. (2018). İran eğitim sistemi: amaç yapı ve süreç bakımından Türkiye ile karşılaştırılması. *Route Educational and Social Science Journal*, 5(11), 49-65.
- Aslan, E. (2021). *Türk Halk Edebiyatı*. Pegem Akademi: Ankara.
- Aşıkcan, M., & Yeganeh, E. (2021). Türkiye ve İran ikinci sınıf ana dil ders kitaplarının tasarım açısından karşılaştırılması. *Sosyolojik Düşün*, 6(2), 175-203. <https://doi.org/10.37991/sosdus.1035775>
- Bars, M. E. (2017). Kültürel değerlerin aktarımında halk edebiyatı ürünlerinden yararlanma. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(2), 217-228.
- Çitfçi, Ö., Çeçen, M. A. & Melanlıoğlu, D. (2007). Altıncı sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin okunabilirlik açısından değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(22), 206-219.
- Çobanoğlu, Ö. (2018). *Halk edebiyatına giriş I*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları. E-ISBN 978-975-06-2399-8.
- Erdal, N. (2023). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu Türkçe 7 ders kitabı*. Ankara: Dörtel Yayıncılık.
- Güleç, İ., & Demirtaş, T. (2013). A comparative study on 8. class native language textbooks: the case of Turkey and USA. *Sakarya University Journal of Education*, 2(1), 74-91. <https://doi.org/10.19126/suje.08619>
- MEB. (2019). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı (1-8. Sınıflar)*. Ankara: MEB
- Okur, A. (2020). Türkçe ders kitaplarında metinlerin türsel özellikleri. Ed. Hakan Ülper. *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. (5. Bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Özlük, D. (2017). İran ve Türkiye eğitim sistemlerinin amaçlarının karşılaştırmalı analizi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(3), 729-757.
- Pingel, F. (2004). *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi*. Çev. Nurettin Elhüseyni. İstanbul: Tarih Vakfı Yayınları.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık: Ankara
- Shahinpoor, S. & Bangir-Alpan, G. (2021). Türkiye ve İran'daki ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri bakımından incelenmesi: görsel öge, sayfa ve kapak tasarımları. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8, 255-280.
- Yalınkılıç, K. (2020). Bir öğretim aracı olarak ders kitabı. Ed. Hakan Ülper. *Türkçe Ders Kitabı Çözümlemeleri*. (5. Bs). Ankara: Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Öğretmen Adaylarının Bilişsel Kontrol ve Esneklik Düzeylerinin İncelenmesi

Murat TUNCER¹

Fatih KAMÇI²

Özet

Çalışmada, stresli durumlarda öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ile değerlendirme ve başa çıkma esneklik düzeylerinin tespit edilmesi ve çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmaya Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe, İngilizce, Almanca, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören 359 öğretmen adayı dâhil edilmiştir. Ölçme aracı olarak Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Veri analizinde örneklemin sosyo-demografik bilgilerine ait betimsel istatistikler yapılmıştır. "Biliş Nedir?" sorusuna yönelik içerik analizi yapılmıştır. Ölçme aracının alt faktörlerinden elde edilen ölçümlere ait betimsel istatistikler sunulmuştur. Fark analizleri için bağımsız örneklem t-testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Öğretmen adaylarının kendi bölümlerine ilişkin memnuniyet algı düzeyi incelendiğinde çoğunluğunun memnun olduğu, sosyo-ekonomik bakımından ise çoğunluğunun orta gelir grubunda oldukları belirlenmiştir. "Biliş Nedir?" sorusuna yönelik yapılan içerik analizine göre, öğretmen adaylarının, tam bir tanımlama yapamamasalar da, çoğunluğunun bilişin tanımındaki kavramlara yer verdiği belirlenmiştir. "Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeğinin" alt faktörlerine ait ortalama puanları ve madde sayısına bölünmüş ortalamaları, orta değerden yüksek olduğu görülmüştür. Değerlere ait çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, tüm değerlere ait dağılımların normal dağılım sergilediği görülmüştür. Araştırmanın her üç alt boyutunda da öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve başa çıkma algı düzeylerinin istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Bilişsel Kontrol

Bilişsel Esneklik

Öğretmen adayları

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 05.01.2024

Kabul Tarihi: 08.05.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1415327

¹ Prof. Dr., Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi, mtuncer@firat.edu.tr, ORCID ID: 0000-0001-9136-6355

² Uzm., Fırat Üniversitesi EPÖ Doktora, fatihkamci@hotmail.com, ORCID ID: 0000-0002-0511-8628

Examining the Cognitive Control and Flexibility Levels of Teacher Candidates

Abstract

The aim of the study was to determine the cognitive control, evaluation and coping flexibility levels of prospective teachers in stressful situations and to examine them in terms of various variables. 359 teacher candidates studying at Dicle University Ziya Gökalp Faculty of Education Turkish, English, German, Science and Classroom Teaching Departments were included in the research. Cognitive Control and Flexibility Scale and Personal Information Form were used as measurement tools. In data analysis, descriptive statistics were made regarding the socio-demographic information of the sample. "What is Cognition?" Content analysis was conducted for the question. Descriptive statistics of the measurements obtained from the sub-factors of the measurement tool are presented. For difference analyses, independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Kruskal Wallis H test were performed. When the satisfaction perception level of teacher candidates regarding their departments was examined, it was determined that the majority of them were satisfied, and in terms of socio-economic aspects, the majority were in the middle income group. "What is Cognition?" According to the content analysis conducted on the question, it was determined that the majority of teacher candidates included the concepts in the definition of cognition, even though they could not make a complete definition. It was observed that the average scores of the sub-factors of the "Cognitive Control and Flexibility Scale" and the averages divided by the number of items were higher than the median value. When the skewness and kurtosis values of the values were examined, it was seen that the distributions of all values exhibited normal distribution. It was determined that teacher candidates' cognitive control and coping perception levels were not statistically significant in all three sub-dimensions of the research.

Keywords

Cognitive Control
Cognitive Flexibility
Teacher Candidates

About Article

Sending Date: 05.01.2024
Acceptance Date: 08.05.2024
Electronic Issue Date: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1415327

GİRİŞ

Bireyler yaşanan değişim ve gelişime paralel olarak, yaşamlarında farklı durumlarla karşı karşıya kalabilmektedir (Kazu ve Erten, 2014). Hayatları boyunca farklı aşama ve dönemlerden geçen bireyler, bilhassa gençlik döneminde, hayatlarına yön verildiği, hem sosyal hem de fiziksel yönlerden en fazla değişim yaşadıkları dönem olarak ifade edilebilir. Özellikle üniversite dönemine denk gelen bu dönem, gençlerin ruh sağlığına önemli ölçüde etki etmektedir (Kaya, Genç ve Pehlivan, 2007). Öğrencilerin bu dönemde yaşadıkları stres ve

bununla başa çıkma yolları, onların başta akademik başarıları olmak üzere, sosyal yaşamlarına ve uyum süreçlerine de etki edebilir. Karşılaşılan bu farklı durumlar neticesinde, stres kaçınılmaz bir olgu haline gelmektedir. Stres günlük hayatta sıklıkla karşılaşılan ve bireyi gerek fiziksel gerekse psikolojik açıdan zorlayan bir husustur (Aytaç, 2002). Alanyazında stres kavramının farklı şekillerde tanımlandığı görülmektedir. Şanal Karahan'a (2016) göre stres, zararlı ya da tehdit edici bir durum karşısında, bireyde ortaya çıkan aşırı uyarılma durumudur. Aytaç'a göre (2002) stres, bazı olaylara verilen olumsuz bir tepki olarak ifade edilirken; Balcı'ya göre (2000) stres ise, yaşanan çevrenin bireyden fazla miktarda taleplerinin olması veya bireyin mevcut kapasitesinin çok üzerinde taleplerinin olmasıdır. Stres, insanların hayatlarına olumsuz açılardan etki eden bir husus olmakla birlikte, insan yaşamının göz ardı edemeyeceği ve vazgeçilmez bir unsurdur (Özel ve Bay Karabulut, 2018). Hatta bireyin gelişimi ve bireysel doyumunu adına stres gereklidir (Kaba, 2019). İnsanların içinde bulunduğu mevcut şartlar, stresi kaçınılmaz bir olgu haline getirebilir. Önemli olan stresi hayattan tamamıyla çıkarmakla uğraşmak yerine, stresin hayatın bir parçası olduğunu kabullenmek ve stresle başa çıkma yollarını öğrenmek, daha kaliteli bir yaşam adına önem arz edebilir. Sosyal yaşama uyum sağlayabilmek, fiziksel, ruhsal ve sosyal açılardan sağlıklı bir birey olabilmek, huzurlu ve güven içinde yaşayabilmek, hayatta başarılı olabilmek, yapılan işlerden maksimum verim elde edebilmek, stresle başa çıkabilmekle ya da onu kontrol altına alarak olumlu yönde yönlendirmeye bağlıdır (Okutan ve Tengilimoğlu, 2002). Aksi durumda stres insanın verimliliğinin düşmesine, başarısının azalmasına, etkin olamamasına, sağlığının bozulmasına, yaşamdan zevk alamamasına ve hayatla olan bağının azalmasına yol açabilmektedir (Gürüz ve Gürel, 2009). Hayatın en kritik dönemlerinden olan üniversite dönemi, insanların yaşamında birçok değişim ve gelişimi yaşadığı, hayatlarının özellikle mesleki açıdan şekillendiği bir dönemdir. Üniversitede alınan eğitim kişinin, mesleki gelişiminin yanı sıra bireysel ve sosyal yaşamında da farklı değişimlere yol açmaktadır. Bilhassa ailesinden uzaklaşıp farklı şehir ve kültürel ortamlara uyum sağlamaya çalışan birey, yaşadığı ekonomik problemler, çevre koşulları, okuduğu bölüm vb. nedenlerin yol açtığı stres ve stresin yol açtığı pek çok psikolojik problemle de karşı karşıya kalabilmektedir (Bektaş ve Karagöz, 2017). Üniversite öğrencileri okul, sosyal çevre, iş ve ekonomik durumları ile alakalı çok fazla stres yaşamaktadırlar (King, Vidourek, Merianos ve Singh, 2014). Gerek fiziksel gerekse zihinsel sağlığın korunması adına stresle başa çıkma ve stresi yönetebilme bu açıdan önemli bir olgu olarak ifade edilebilir. Uykusuzluk ya da düzensiz uyku, yorgunluk, halsizlik, endişe, aşırı tedirginlik, hayattan zevk alamama, karar vermede güçlük yaşama vb. fizyolojik ve psikolojik durumlara yol açan stresin (Kaba, 2019), tüm insanlarda olduğu gibi gençlerin de hayatlarının kaçınılmaz bir parçası olmasından dolayı, gençlerin stresle başa çıkabilmesi, hayat kalitelerinin artması adına önemli bir husustur. Gençlerin strese karşı belli bir bilinç geliştirmesi ve stresle başa çıkarak çevreye uyum sağlaması, hem fiziksel hem ruhsal sağlıklarını koruyarak verimli ve sağlıklı bir yaşam sürdürebilmeleri için hayati öneme sahiptir (Bektaş ve Karagöz, 2017). Yüksek düzeyde stres bireyin kişisel yaşamına zarar vermekte ve motivasyonunun düşmesine neden olmaktadır (Akpınar, 2008). Bu açıdan gençlerin stresli durumlara karşı çözüm yolları geliştirmesi ve kendini bu durumlara karşı

hazırlaması gerekir. Stresli durumlara bağlı olarak problem meydana geldikten sonra, problem çözüme aşamasında, birey bilişsel olarak kendini problem durumuna hazırlar ve problemin çözümüne dair etkili çözüm yolları bulmaya çalışır. Bilişsel kontrol ve esneklik bu noktada son derece önemlidir (Orendain ve Wood, 2012). Bilişsel kontrol ve esnekliğin farklı durumlara uyum sağlamaya çalışan birey adına önemli birer nitelik olduğu ifade edilebilir.

Biliş: *“Canlının, bir nesne veya olayın varlığına ilişkin bilgili ve bilinçli duruma gelmesidir.”* (TDK, 2024). Uzer Yıldız’a (2024) göre ise biliş: *“Algı, bellek, dikkat, dil, duygular, karar verme, akıl yürütme ve düşünme gibi, zihnin dünyayı anlamaya yönelik yaptığı işlemlerin tümüdür.”*. Bilişsel kontrol, konuyla alakası olmayan bilgileri engelleme becerisidir (Morton, Ezekiel ve Wilk, 2011; Demirtaş, 2019). Aynı zamanda bilişsel kontrol, kişilerin amaçlarıyla alakalı hususlara dikkatlerinin yönlendirilmesi şeklinde ifade edilebilir (Demirtaş, 2019). Batting’e göre (1979) bilişsel esneklik, karşılaşılan farklı durumlara en iyi çözüm yolu üretmeyken, Martin ve Anderson’a göre (1998) ise, bütün olasılıkları görebilme yetisi olarak ifade edilmektedir. Bilişsel esneklik, farklı düşünme yolları ve farklı zihinsel çerçeveler kullanmayla alakalıdır. Bilişsel kontrol ve esneklik, özellikle düşünce ve eylemlerimizin, farklılaşan koşullara uyum sağlaması açısından ve odaklanmayı devam ettirebilme becerisini muhteva eden, yürütme faaliyeti bakımından önemlidir. Bilişsel kontrol ve esneklik ise bireyin problem çözüme becerisinin yanı sıra, farklılaşan durumsal zorunlulukların karmaşık yapısına ve zorluk düzeyine bağlı bir durum olarak bilginin farklı ve alternatif yollarla yeniden yapılandırılması biçiminde ifade edilebilir (Jacobson ve Spiro, 1995). Demirtaş’a (2019) göre, bilişsel kontrol ve esneklik, insanların değişen ortamlara uyum sağlamasında, hedefe dayalı davranışları uyarlayabilmesinde, değişen durumlara göre esnek olmasında, alternatif ve seçeneklere karşı farkındalık sahibi olmada, çevre uyaranlarına karşı uyum sağlamada önemli bir özelliktir. Bunların yanı sıra bilişsel esnekliğe sahip insanlar, meydana gelen değişimleri tanımlama, durumlara yönelik farklı anlayışlar geliştirme ve meydana gelebilecek her duruma karşı hazırlıklı olma maksadıyla çoklu strateji geliştirme becerisine sahiptirler. Crone, Ridderinkhof, Worm, Somsen ve Molen’e (2004) göre, bireyler yaşla birlikte ve gelişim dönemlerine bağlı olarak, farklı çevrelerle, sosyal ortamlarla ve uyaranlarla karşı karşıya kalır. Bir yandan uyum süreci yaşarken, diğer yandan karşılaştıkları sorunlarla başa çıkma yollarını öğrenmeye ve duruma göre gerekli adımlar atmaya başlar. Bütün bunları yapabilme yetisi bilişsel kontrol ve esneklik olarak ifade edilebilir. Çağdaş yaşamda başarı elde etmek, stresten kurtulmaya çalışmakla değil, stresi yönetebilme becerisini geliştirmekle mümkün hale gelebilir. Stresle başa çıkmada gerekli beceriden mahrum bireyler, stresten kaynaklanan birtakım hastalıklara maruz kalabilirler. Stres konusunda olumlu düşünmek, olumsuz duyguları bir kenara bırakmak, strese sürükleyen birtakım alışkanlıkları terk etmek büyük resmin parçaları olarak görülebilir (Altıntaş, 2014). Bireyin stresli durumlara karşı olumlu becerilere sahip olması için de bilişsel kontrol ve esneklik becerisine sahip olması gerekmektedir. Bilişsel kontrol ve esneklik beceri düzeyi yüksek olan bireylerin aynı zamanda sosyal ve iletişim bakımından esnek, olumsuz durumlara karşı farklı seçenekleri göz önünde bulunduran, kendine güvenen, hissiyat sahibi, anlaşmazlıklara karşı tolerans sahibi kişilerdir

(Martin ve Anderson, 2001). Akçay Özcan ve Kıran Esen (2016) tarafından yapılan çalışmada da; gençlerin bilişsel esneklikleri arttıkça akademik başarılarının yanı sıra sosyal ve duygusal özyeterliliklerinde de artış görülmüştür. Akdağ (2019) tarafından yapılan çalışmada; bireylerin bilişsel esnekliği arttıkça sosyal uyumları da artmaktadır. Alper ve Deryakulu (2008) tarafından yapılan çalışmada ise; bilişsel esnekliği yüksek olan öğrencilerin probleme ve iş birliğine dayalı öğrenmelerinin olumlu yönde olacağı ortaya konmuştur. Hayatın birçok aşamasında olduğu gibi, üniversite döneminde de karşı karşıya kalınan stres, öğrencileri farklı yönlerden etkileyebilmektedir. Öğrencilerin sahip oldukları fiziksel ve ruhsal özellikler, içinde buldukları çevresel ve ekonomik şartlar stresle başa çıkma durumlarına etki edebilmektedir. Öğrencilerin duyguları üzerinde bilişsel kontrol ile değerlendirme ve başa çıkma esneklik düzeyleri, onların stresle başa çıkma, yaşamları boyunca elde edecekleri başarı durumları ve başarısızlıkları üzerinde önemli rol oynamaktadır. Çalışma konumuzu oluşturan bilişsel kontrol ve esneklik, son yıllarda alanyazında sıklıkla dile getirilen (Guzman, Durden, Taylor, Guzman ve Potthoff, 2016; Barak ve Levenberg, 2016; Herrmann, 2015; Morton, Ezekiel ve Wilk, 2011; Demirtaş, 2019; Yazgan; 2021) ve önem arz eden 21. yüzyıl becerilerinden biridir. Bundan dolayı özellikle üniversite döneminde, milyonlarca öğrencinin eğitim hayatına dokunacak olan öğretmen adaylarına edindirilmesi gereken bir beceridir. Yukarıda ifade edilenlerden hareketle bu araştırmanın genel amacı, stresli durumlarda öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ile değerlendirme ve esneklik düzeylerini tespit etmektir. Bu genel amacın yanı sıra aşağıdaki alt problemlere yanı aranmaktadır;

- ❖ Öğretmen adaylarına göre “Biliş Nedir?”
- ❖ Öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ile değerlendirme ve başa çıkma esneklik düzeyleri;
 - Öğrenim gördükleri bölüme,
 - Algılanan ekonomik durumlarına göre,
 - Öğrenim gördükleri bölümle yönelik memnuniyet durumlarına göre anlamlı biçimde farklılaşmakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, tarama modelinin kullanıldığı betimsel (survey) bir çalışmadır. Betimsel tarama modelinde, belli bir zaman kesiti içinde çok sayıda denek ve objeden elde edilen verilerin analizi ile araştırma problemine veya problemlerine cevap aranır (Arseven, 2001). Ayrıca katılımcıların biliş kavramına yönelik algıları ele alınmış ve katılımcılara yöneltilen “Biliş Nedir?” sorusuna yönelik elde edilen veriler üzerinden içerik analizi yapılmıştır. Bu sorunun yöneltmesi ile araştırma bulgularının geçerliğinin artırılması amaçlanmıştır. Biliş kavramını tanımlayamayan veya yanlış tanımlayanların veri toplama aracındaki maddeler konusunda bilgi sahibi olmadıkları düşünülmüştür. Bu soruya verilen yanıtların içerik analizinde, esasen yapılan işlem, birbirine benzerlik gösteren veriler belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirilmektedir ve aynı zamanda veriler anlaşılır bir şekilde düzenlenerek, okuyucuların anlayabileceği bir biçimde yorumlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Evren-Örneklem

Araştırmanın örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme ile seçilen Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Türkçe, İngilizce, Almanca, Fen Bilgisi ve Sınıf Öğretmenliği Bölümlerinde öğrenim gören 359 öğretmen adayından oluşmaktadır. Araştırmanın örnekleme, araştırmacıların sahip olduğu maddi imkân, zaman ve veri toplama kolaylığı göz önüne alınarak ulaşılabildikleri katılımcılardan oluşmaktadır. Araştırma örnekleminin sosyo-demografik bilgilerine ait betimsel istatistikler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Katılımcıların sosyo-demografik bilgilerine ilişkin frekans ve yüzdeleri

Değişkenler		Frekans (f)	Yüzde (%)
Öğrenim gördüğü bölüm	İngilizce Öğretmenliği	60	21.3
	Türkçe Öğretmenliği	64	22.7
	Fen Bilimleri Öğretmenliği	67	23.8
	Almanca Öğretmenliği	36	12.8
	Sınıf Öğretmenliği	55	19.5
Memnuniyet algısı	Memnunum	159	56.4
	Kararsızım	95	33.7
	Memnun Değilim	28	9.9
Algılanan gelir düzeyi	Düşük	57	20.2
	Orta	216	76.6
	İyi	9	3.2
Toplam		282	100

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmaya katılan öğretmen adaylarının bölüm dağılımlarına göre en fazla İngilizce en az ise Almanca öğretmenliği bölümünden oluştuğu görülmektedir. Öğrencilerin kendi bölümlerine ilişkin memnuniyet algı düzeyi incelendiğinde ise büyük çoğunluğunun memnun olduğu tespit edilmiştir. Son olarak sosyo-ekonomik düzeyleri incelendiğinde ise büyük çoğunluğunun gelirlerini orta gelir grubu olarak tanımladıkları belirlenmiştir.

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak “**Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği**” kullanılmıştır. Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği, Gabrys, Tabri, Anisman ve Matheson (2018) tarafından geliştirilmiş ve Demirtaş (2019) tarafından Türkçeye uyarlama çalışması yapılmıştır. Toplamda 18 maddeden oluşan ölçek 7’li likert tipindedir (1: Hiç katılmıyorum, 7: Tamamen katılıyorum). Ölçeğin yapı geçerliği için doğrulayıcı faktör analizi verileri ölçeğin “Duygular Üzerinde Bilişsel Kontrol ile Değerlendirme” ve “Başa Çıkma Esnekliği” olmak üzere, iki faktörlü yapısının yeterli uyum değerlerine sahip olduğunun ortaya konulduğu görülmüştür. Ayrıca “Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği” bilişsel esneklik ve sürekli umut ile pozitif, algılanan stres ile ise negatif açıdan anlamlı ilişkiler gösterdiği görülmüştür. İkinci ve üçüncü aşama kapsamında alt faktörler ve ölçeğin tamamı için hesaplanan Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları .85 ile .91 arasında değişmektedir.

Veri toplama aracı olarak kullanılan “Bilişsel Kontrol ve Esneklik Ölçeği” öğretmen adayları tarafından algılama düzeyleri belirlenirken aşağıdaki formül kullanılarak kesme puanları belirlenmiştir (Uzunboylu ve Sarıgöz, 2015).

$$SA = \frac{YS-DS}{SS}$$

Burada; SA seçenek aralığını, YS en yüksek seçeneği, DS en düşük seçeneği ve SS ise seçenek sayısını göstermektedir. Mevcut araştırmada ölçme aracı yedili likert türünde olduğundan seçenek aralığı yukarıdaki formül kullanıldığında .86 olarak bulunmuştur. Buna göre ortalaması yediye yakın değerlerin yüksek bire yakın değerlerin ise düşük düzey olduğu görülmektedir. 1.00 -1.86 aralığı en düşük düzey iken, 6.14 – 7.00 aralığı en yüksek düzey ve orta nokta ise 3.58 olarak belirlenmiştir. Buna göre bir boyutun ortalama değeri 3.58 üstünde ise ortama üstü olarak kabul edilebilir.

Verilerin Analizi

Veri analizinde ilk olarak örneklemin sosyo-demografik bilgilerine ait betimsel istatistikler yapılmıştır. Devamında ölçme aracının alt faktörlerinden elde edilen ölçümlere ait betimsel istatistikler sunulmuştur. Daha sonra ise fark analizleri için bağımsız örneklem t-testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. İstatistiksel analizlerde .05 anlamlılık düzeyi dikkate alınmıştır.

BULGULAR

Stresli durumlarda öğretmen adaylarının duyguları üzerinde bilişsel kontrol esneklik düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, ilk olarak öğretmen adaylarına “Biliş Nedir?” sorusu yöneltilmiştir? Tablo 2’de bu sorunun cevabıyla ilgili olarak öğretmen adaylarının vermiş oldukları cevapların kodlanmış ve kategorilendirilmiş şekli yer almaktadır.

Tablo 2. “Biliş Nedir?” sorusuyla ilgili öğretmen adayları görüşleri

Kategori	Kodlama	n	Toplam
(1) BİLİŞ	Bilgili ve Bilinçli Olma	120	282
	Anlama, Algılama ve Kavrama	83	
	Zihinsel Süreçler ve Zekâ	30	
	Duygu ve Düşünce	12	
	Öğrenme	7	
	Yorumlama ve Değerlendirme	4	
	Farkına Varma	25	
(2) DİĞER	İlgi ve Dikkat	1	17
	Tanınan ve Tanıdık Kimse	8	
	Teknoloji	1	
	Bilgisayarda Bilgi İşleme	4	
	Tepkiler	1	
	Gelişim Süreci	1	
	Süreç	1	
(3) BİLMİYORUM	Yenilik	1	60
	Bilmiyorum	60	
TOPLAM			359

Tablo 2’de, yapılan içerik analizine göre, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda birden fazla ifadeye yer verdikleri, tam bir tanımlama yapılamasa da 282 (%78,56) öğretmen adayının bilişin tanımında yer alan kavramlara yer verdiği tespit edilmiştir. Bu yüzden bu kategori “**Biliş**” kategorisi olarak adlandırılmıştır. “Biliş” kategorisinin dışında, farklı cevapların yer aldığı “**Diğer**” kategorisinde 17 (%4,73) ve “**Bilmiyorum**” kategorisinde de

toplam 60 (%16,71) öğretmen adayının cevaplarının yer aldığını görülmektedir. "Biliş Nedir?" sorusuna, "Biliş" kategorisi dışında farklı cevaplar veren ya da "Bilmiyorum!" cevabını veren öğretmen adayları, araştırma konusuna dair yeterli bilgileri olmadığı varsayılarak, bilişsel kontrol ve esneklik ölçeğine yönelik yanıtlayıcılardan çıkarılmışlardır.

(1) Biliş Kategorisi

Bu kategoriye göre aday öğretmen görüşlerini yansıtan örnekler aşağıda sunulmuştur.

"Beyindeki olayları kavrayabilme, algılayabilme ve farkında olmaktır."

"Bir şeyle ilgili bilgili ve bilinçli olma, algılama, dikkat ve bellektir."

"Canlının bir olayın varlığıyla ilgili olarak bilgili ve bilinçli duruma gelmesidir."

"Bir olay ya da durum hakkında kişinin bilgili ve bilinçli olmasıdır."

"Beynin algılama süreci, düşünme yetisi, algılama kapasitesidir."

"Sorun çözüme, karar verme ve zihinsel süreçlerdir."

"Çevreyi algılamamızı, öğrenmemizi ve öğrendiklerimizi hatırlamamızı sağlayan şeydir."

"Bir şeyi bilmek, bir konu hakkında bilgi sahibi olmaktır."

"Bilinçli duruma gelmek, uyum sağlamak, dünyayı algılama biçimidir."

"Herhangi bir şeyin farkına varma, onu anlayabilmedir."

"Zihnimizin dünyayı anlama ve algılamaya yönelik yaptığı işlemlerin tamamıdır."

"Zihinsel yetilerle iradeyi kontrol edebilme, yönetme sürecidir."

(2) Diğer Kategorisi

"Tanıdığımız kimseler, dostlarımızdır."

"Günümüzdeki yeniliklerdir."

"Olaylara karşı verdiğimiz tepkilerdir."

"Teknolojidir."

"Bilgisayar ortamında olan programlardır."

"Bireylerin olumlu ya da olumsuz gelişim sürecidir."

"Canlının bir nesne ya da olaya ilişkin yürüttüğü süreçtir."

İçerik analizinden sonra öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve başa çıkma düzeyleri istatistiksel olarak belirlenmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeğinden elde edilen ölçümlere ilişkin betimsel istatistikler incelenmiş ve Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeğinin alt faktörlerine ait betimsel istatistikler (N = 836)

Faktörler/Değerler	Min.	Max.	\bar{X}	SS	Çarpıklık	Basıklık
Bilişsel Kontrol	9.00	63.00	33.94 (3.77)	11.09	0.10	-0.27
Değerlendirme ve Başa Çıkma	10.00	63.00	46.84 (5.20)	9.72	-0.85	1.24
Toplam Puan	20.00	126.00	80.77 (4.49)	17.90	-0.29	0.58

Tablo 3 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve esneklik ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının üstünde olduğu anlaşılmaktadır. Bilişsel kontrol ve esneklik ölçeğinin boyutlarına ait ortalama puanları ve madde sayısına bölünmüş ortalamaları (parantez içindeki ortalamalar) 3.58 olarak hesaplanmış orta değerden yüksek olduğu görülmüştür. Hesaplanan çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde, ± 2.00 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu tüm değerlere ait dağılımların normal dağılım sergilediklerine işaret etmektedir (George ve Mallery, 2010; Shiel ve Cartwright, 2015). Değerlere ait ölçümlerin normal dağılıma sahip olması ve her bir değişkeni oluşturan gruplardaki kişi sayısınının 30 ve üstü olmasından dolayı bölüm ve memnuniyet algısı için

parametrik analizler kullanılmış iken gelir düzeyi değişkenindeki bir grubun küçük sayıya sahip olmasından dolayı parametrik olmayan analizler kullanılmıştır.

Öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve esneklik algı düzeyleri incelendikten sonra, algı düzeylerinin sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşması için fark analizleri yapılmıştır. İlk olarak, öğrenim görülen bölüme göre farklılığı belirlemek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve başa çıkma algı düzeylerinin bölüme göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	Bölüm	N	\bar{X}	SS	sd	F	p	Levene (p)
Bilişsel kontrol	İngilizce Öğretmenliği	60	35.20	10.90	4- 277	0.80	.52	2.22 (.068)
	Türkçe Öğretmenliği	64	34.80	11.90				
	Fen Bilimleri Öğretmenliği	67	33.79	11.89				
	Almanca Öğretmenliği	36	31.36	11.05				
	Sınıf Öğretmenliği	55	33.47	9.23				
	İngilizce Öğretmenliği	60	48.23	7.41				
Başa çıkma	Türkçe Öğretmenliği	64	47.89	10.35	4- 277	0.97	.42	1.50 (.202)
	Fen Bilimleri Öğretmenliği	67	46.27	10.64				
	Almanca Öğretmenliği	36	46.14	11.26				
	Sınıf Öğretmenliği	55	45.25	8.89				
	İngilizce Öğretmenliği	60	83.43	16.25				
	Türkçe Öğretmenliği	64	82.69	18.86				
Toplam puan	Fen Bilimleri Öğretmenliği	67	80.06	20.26	4- 277	1.02	.39	2.93 (.021)
	Almanca Öğretmenliği	36	77.50	20.38				
	Sınıf Öğretmenliği	55	78.73	13.02				
	İngilizce Öğretmenliği	60	83.43	16.25				
	Türkçe Öğretmenliği	64	82.69	18.86				
	Fen Bilimleri Öğretmenliği	67	80.06	20.26				

Not: * $p < .05$

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve esneklik algı düzeylerinin okudukları bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Buna göre öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve başa çıkma düzeylerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir. ANOVA analizinin varsayımı olan varyansların homojenliği için Levene testi yapılmış ve bilişsel kontrol ile başa çıkma için varyansların homojenliğinin sağlandığı, toplam puan için ise sağlanmadığı tespit edilmiştir. Tüm F değerleri anlamlı olmadığı için çoklu karşılaştırma testleri yapılmamış ve varyansların homojenliği durumuna bakılmamıştır.

Öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve esneklik düzeylerinin bölüme göre farklılaşma durumları incelendikten sonra, öğrenim bölüme yönelik memnuniyet düzeyine göre

farklılaşma durumlarının belirlenmesi amacıyla tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve başa çıkma algı düzeylerinin bölüm memnuniyet algısına göre karşılaştırılmasına ilişkin tek yönlü varyans analizi sonuçları

Değişken	Bölüm Memnuniyeti	N	\bar{X}	SS	sd	F	P	Levene (p)
Bilişsel kontrol	Memnunum	159	35.01	11.34	2- 279	1.76	.17	0.11 (.894)
	Kararsızım	95	32.77	10.19				
	Memnun Değilim	28	31.89	12.22				
Basa çıkma	Memnunum	159	47.18	10.26	2- 279	1.51	.22	1.57 (.211)
	Kararsızım	95	47.16	8.70				
	Memnun Değilim	28	43.82	9.59				
Toplam puan	Memnunum	159	82.19	18.74	2- 279	1.74	.17	0.74 (.478)
	Kararsızım	95	79.93	16.36				
	Memnun Değilim	28	75.71	17.57				

Not: * $p < .05$

Tablo 5 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve esneklik düzeylerinin öğrenim görülen bölüme yönelik memnuniyet algısına göre istatistiksel olarak anlamlı biçimde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($p > .05$). Buna göre öğretmen adaylarının öğrenim gördükleri bölüme yönelik memnuniyet algıları stresli durumlarda hem bilişsel kontrol hem de başa çıkma düzeylerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

Araştırma kapsamında son olarak, algılanan gelir düzeyine göre bilişsel kontrol ve esnekliğin anlamlı biçimde farklılaşıp farklılaşmadığının belirlenmesi amacıyla Kruskal Wallis H testi yapılmış (gelir düzeyini iyi olarak niteleyen kişi sayısı 9 olduğundan parametrik testler kullanılmamıştır) ve sonuçlar Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve başa çıkma algı düzeylerinin bölüm memnuniyet algısına göre karşılaştırılmasına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

Değişkenler	Gelir düzeyi	N	Sıra Ortalaması	H	sd	p
Bilişsel kontrol	Düşük	57	150.35	0.85	2	.654
	Orta	216	139.18			
	İyi	9	141.22			
Basa çıkma	Düşük	57	162.85	5.49	2	.064
	Orta	216	136.94			
	İyi	9	115.67			
Toplam puan	Düşük	57	157.73	2.89	2	.236
	Orta	216	137.66			
	İyi	9	130.83			

Not: * $p < .05$.

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve başa çıkma boyutlarına yönelik algı düzeylerinin algılanan gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur ($p > .05$). Buna göre öğretmen adaylarının gelir düzeyleri fark etmeksizin stresli durumlarda hem bilişsel kontrol hem de başa çıkma düzeylerinin benzer düzeyde olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Stresli durumlarda öğretmen adaylarının duyguları üzerinde bilişsel kontrol esneklik düzeylerinin belirlenmesi ve çeşitli değişkenlere göre incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, ilk olarak öğretmen adaylarına “Biliş Nedir?” sorusu yöneltilmiştir? Yapılan içerik analizine göre, öğretmen adaylarının verdikleri cevaplarda birden fazla ifadeye yer verdikleri, tam bir tanımlama yapılamasa da öğretmen adayının büyük çoğunluğunun bilişin tanımında yer alan kavramlara yer verdiği tespit edilmiştir. Yapılan alanyazın taramasında, bu araştırmaya benzer içerik analizi yapan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve esneklik ölçeğinden aldıkları puanların ortalamasının üstünde olduğu tespit edilmiştir. Bu da öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve esneklik düzeylerinin yüksek olduğunu ifade etmektedir. Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerine yönelik benzer araştırma yapan Yazgan (2021), Esen Aygün (2018), Çuhadaroğlu (2013) ve Camcı Erdoğan (2018), Gürbüz Kaptanbaş ve Nartgün Sezgin (2018), bu çalışmalarda öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin yüksek olduğu neticesine varmışlardır. Araştırma bulgusunun aksine, Yazgan (2021) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının zor durumlarla yüz yüze kaldıklarında, kontrolü ve hâkimiyeti tam olarak sağlayamadıkları, bu açıdan istenilen düzeyde olmadıkları tespit edilmiştir. Esen Benzer şekilde Aygün ve Şahin Taşkın (2019) tarafından öğretmen adayları üzerinde yapılan bir başka çalışmada ise, öğretmen adaylarının düşük bilişsel esneklik düzeyine sahip oldukları tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve başa çıkma algı düzeylerinin okudukları bölüme göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının bölümleri fark etmeksizin stresli durumlarda hem bilişsel kontrol hem de başa çıkma düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırma bulgusunun aksine, Tuncer ve Tanaş (2021) tarafından üniversite öğrencileri üzerinde yapılan çalışmada, öğrencilerin bilişsel esneklik düzeylerinin öğrenim görülen bölüm açısından istatistiksel bakımından anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Gürbüz Kaptanbaş ve Nartgün Sezgin (2018) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve başa çıkma algı düzeylerinin bölüm memnuniyet algısına göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının memnuniyet algı düzeyleri fark etmeksizin stresli durumlarda hem bilişsel kontrol hem de başa çıkma düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın aksine, Akpınar (2013) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan çalışmada, öğrenim gördüğü bölümü isteyerek tercih etmeyen öğretmen adaylarının, isteyerek tercih eden öğretmen adaylarına göre stres düzeylerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen adaylarının bilişsel kontrol ve başa çıkma algı düzeylerinin algılanan gelir düzeyine göre istatistiksel olarak anlamlı olmadığı bulunmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının gelir düzeyleri fark etmeksizin stresli durumlarda hem bilişsel kontrol hem de başa çıkma düzeylerinin benzer düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın aksine, Alpertonga vd. (2016) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan çalışmada, aile gelir düzeyi yükseldikçe öğrencilerin stres ve kaygı düzeylerini azaldığı belirlenmiştir. Benzer şekilde, Yılmaz, Dursun, Güngör Güzeler ve Pektaş (2014) tarafından üniversite öğrencilerine yönelik yapılan bir başka çalışmada, öğrencilerin strese bağlı kaygı düzeylerinin ailelerinin aylık gelir durumlarına göre, anlamlı olarak farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Akpınar (2013) tarafından öğretmen adaylarına yönelik yapılan bir başka çalışmada ise, geliri giderinden az olan öğretmen adaylarının, geliri giderinden fazla olan öğretmen adaylarına göre stres düzeylerinin daha fazla olduğu neticesi elde edilmiştir.

ÖNERİLER

• Olumsuz düşüncelere karşı olumlu düşüncelerin geliştirilmesi, “Hayır!” demeyi öğrenme, ulaşılabilir hedeflerin belirlenmesi, kişinin kendi sınırlarını bilmesi ve aşırıya kaçmaması, keyif alınan hobilerin yapılması, günlük tutmak, gülümsemek, doğa yürüyüşleri yapmak, rahatlama ve nefes egzersizleri yapmak, güvenilen kişilerle duyguların paylaşılması da stresin azaltılmasına, bilişsel kontrol ve esnekliğin geliştirilmesine destek sağlayabilir.

• Öğrencilerin bölüm tercihlerinde, üniversiteye yerleşmeden önce iyi bir rehberlik hizmeti almaları, okuyacakları bölümlerle ilgili detaylı araştırma yapmaları yerinde bir uygulama olabilir. Öğrencilerin üniversiteye alışma süreçlerinde gerek ders hocalarının gerekse üniversite yönetiminin destekleri de son derece önemlidir. Ailesinden, alıştığı çevreden uzaklaşıp yeni ortamlara alışma dönemine giren öğrencilere yönelik yapılacak sosyal aktiviteler, uyum etkinlikleri onların stres düzeylerinin azalmasına destek sağlayabilir. Öğrencileri stresle başa çıkma, bilişsel kontrol ve esneklik konularında bilgilendirici, onların kendilerine olan güvenlerini arttırıcı seminerler ve etkinlikler düzenlenebilir. Örneğin; belleği geliştiren etkinlikler, farkındalık uygulamaları ve egzersizleri, fiziksel egzersizler, uyku düzeni, dengeli beslenme, gerçekçi, yönetilebilir, açık ve anlaşılır görevler, düzenli sosyal etkileşimi arttıran aktiviteler vb. düzenlenebilir. Bunların dışında, yeni bir dil öğrenmek, müzik aleti çalmak, hafızayı ve dikkati arttırıcı uygulamalar, “Bilişsel Davranışçı Terapi” uygulamaları bilişsel kontrol ve esnekliğin geliştirilmesine yardımcı olabilir.

• Ekonomik durumu düşük olan öğrencilere yönelik barınma, beslenme, ulaşım ve kırtasiye gibi ihtiyaçlar, başta üniversite imkânları olmak üzere, belediyeler, valilikler ve sivil toplum kuruluşlarınınca karşılanması öğrencilerde stresin azalmasına, bilişsel kontrol ile değerlendirme ve başa çıkma algı düzeylerinin yükselmesini sağlayabilir. Ayrıca üniversitelerde strese bağlı sorunlar yaşayan öğrencilere yönelik profesyonel psikolojik destek birimi hizmet verebilir. Bu tür hizmetler, öğrencilerin olumsuz düşünceye neden olan düşünce ve davranışları tanımasına ve bunları düzeltmesine destek sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

- Akçay Özcan, D. ve Kıran Esen, B. (2016). Ergenlerin bilişsel esneklik düzeyleri ile özyeterlilikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *International Journal Of Eurasian Education And Culture*, 1, 1-8. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijoeec/issue/33100/367905>
- Akdağ, S. (2019). *Beliren yetişkinlik dönemindeki üniversite öğrencilerinde sosyal uyumun yordanması*. (Yüksek Lisans Tezi). NEU Library. (292472).
- Akpınar, B. (2013). Öğretmen adaylarının stres düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından analizi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 229-241. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47941/606529>
- Akpınar, B. (2008). Eğitim sürecinde öğretmenlerde strese yol açan nedenlere yönelik öğretmen görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 359-366. <https://docplayer.biz.tr/8137179-Egitim-surecinde-ogretmenlerde-strese-yol-acan-nedenlere-yonelik-ogretmen-gorusleri.html>
- Alper, A. ve Deryakulu, D. (2008). Web ortamı problemlere dayalı öğrenmede bilişsel esneklik düzeyinin öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 33 (148), 49-63. <https://search.trdizin.gov.tr/yayin/detay/76909/web-ortamli-probleme-dayali-ogrenmede-bilissel-esneklik-duzeyinin-ogrenci-basarisi-ve-tutumlari-uzerindeki-etkisi>
- Alpertonga, H., Ünsar, A.S. ve Koldere Akın, Y. (2016). Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu öğrencilerinin kaygı ve stres düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir alan araştırması. *Selçuk Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 32, 71-83. <https://doi.org/10.30976/susead.302136>

- Altıntaş, E. (2014). *Stres Yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Aytaç, S. (2002). İş yerindeki kronik stres kaynakları. *İş, Güç Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 4 (1), 259-286.
<https://www.isguc.org/?p=article&id=276&cilt=4&sayi=1&yil=2002>
- Balcı, A. (2000). *Öğretim Elemanlarının İş Stresi, Kuram ve Uygulamalar*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Barak, M. and Levenberg, A. (2016). Flexible thinking in learning: an individual differences measure for learning in technology-enhanced environments. *Computers and Education*, 99, 39-52. doi:10.1016/j.compedu.2016.04.003
- Batting, W.T. (1979). Are the important "individual differences" between or within individuals?. *Journal of Research in Personality*, 13, 546-558. [https://sci-hub.se/10.1016/0092-6566\(79\)90015-1](https://sci-hub.se/10.1016/0092-6566(79)90015-1)
- Bedel, A. ve Ulubey, E. (2015). Ergenlerde başa çıkma stratejilerini açıklamada bilişsel esnekliğin rolü. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (55), 291-300. <https://doi.org/10.17755/esosder.91623>
- Bektaş, M. ve Karagöz, Ş. (2017). Stresle başa çıkma tarzlarının yalnızlığa etkisi: meslek yüksekokulu öğrencileri üzerinde bir araştırma. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (21), 342-355. <https://doi.org/10.20875/makusobed.316905>
- Buğa, A., Özkamalı, E., Altunkol, F. ve Çekiç, A. (2018). Üniversite öğrencilerinin bilişsel esneklik düzeylerine göre sosyal problem çözme tarzlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1), 48-58.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/guebd/issue/36422/409991>
- Camcı Erdoğan, S. (2018). Üstün zekâlılar öğretmenliği adaylarının bilişsel esneklik düzeylerinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (3),77-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cbayarsos/issue/39491/465710>
- Crone, E.A., Ridderinkhof, K.R., Worm, M., Somsen, R.J.M. and Molen, M.W. (2004). Switching between spatial stimulus – response mappings: a developmental study of cognitive flexibility. *Developmental Science*, 7 (4), 443 – 455.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1467-7687.2004.00365.x>
- Çuhadaroğlu, A. (2013). Bilişsel esnekliğin yordayıcıları. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 2 (1), 86-101. <http://cije.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/4274/57599>
- Demirtaş, A.S. (2019). Stresli durumlarda bilişsel kontrol ve bilişsel esneklik: bir ölçek uyarlama çalışması. *İstanbul Üniversitesi Psikoloji Çalışmaları*, 39 (2), 345-368. <https://doi.org/10.26650/SP2019-0028>
- Esen Aygün, H. ve Şahin Taşkın, Ç. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması kapsamında bilişsel esnekliğe ilişkin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7 (4), 1475-1499. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/enad/issue/49738/638114>
- Esen Aygün, H. (2018). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile kişilerarası problem çözme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research*, 77, 105-128. <https://www.acarindex.com/pdfs/43242>
- George, D. and Mallery, M. (2010). *SPSS For Windows Step By Step: A Simple Guide and Reference*. Allyn and Bacon Publishing.
- Guzman, M.R.T., Durden, T.R., Taylor, S.A., Guzman, J.M. and Potthoff, K.L. (2016). *Cultural competence: an important skill set for the 21st century*. Retrieved from <https://extensionpublications.unl.edu/assets/html/g1375/build/g1375.htm> in December 6, 2023.

- Gürbüz Kaptanbaş, E. ve Sezgin Nartgün, Ş. (2018). Pedagojik formasyon programı öğrencilerinin bilişsel esneklik ve öz yeterlik düzeyleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (55), 628-640. doi:10.17719/jisr.20185537235
- Gürüz, D. ve Gürel, E. (2009). *Yönetim ve Organizasyon*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Herrmann, E. (2015). *Cultural Competence in The Classroom: A Key 21st- Century Skill*. <https://exclusive.multibriefs.com/content/cultural-competence-in-the-classroom-a-key-21st-century-skill/education> . (Erişim: 06.11.2023).
- Jacobson, M. J. and Spiro, R. J. (1995). Hypertext learning environment, cognitive flexibility, and the transfer of knowledge: An empirical investigation. *Journal of Educational Computing Research*, 12 (4), 301-333. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355508.pdf>
- Kaba, İ. (2019). Stres, ruh sağlığı ve stres yönetimi: güncel bir gözden geçirme. *Akademik Bakış Dergisi*, 73, 63-81. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/abuhbd/issue/47888/761264>
- Kaya, M., Genç, M., Kaya, B. ve Pehlivan, E. (2007). Tıp Fakültesi ve Sağlık Yüksekokulu Öğrencilerinde depresif belirti yaygınlığı, stresle başa çıkma tarzları ve etkileyen faktörler. *Türk Psikiyatri Dergisi*. 18 (2), 137-146. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/66111/tip-fakultesi-ve-saglik-yuksekokulu-ogrencilerinde-depresif-belirti-yayginligi-stresle-basacikma-tarzları-ve-etkileyen-faktorler>
- Kazu, İ.Y. ve Erten, P. (2014). Öğretmen adaylarının sayısal yetkinlik düzeyleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3 (2), 132-152. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3815/51196>
- King, K. A., Vidourek, R. A., Merianos, A. L. and Singh, M. (2014). A study of stress, social support, and perceived happiness among college students. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 2 (2), 132-144. <https://www.semanticscholar.org/paper/A-study-of-stress%2C-social-support%2C-and-perceived-King-Vidourek/f917e8786c2fad5d5e884407e62efce36c9a64ed>
- Martin, M. M. and Anderson, C. M. (2001). The relationship between cognitive flexibility and affinity-seeking strategies. *Advances in Psychological Research*, 4, 69-76. https://www.researchgate.net/publication/291895585_The_relationship_between_cognitive_flexibility_and_affinity-seeking_strategies
- Martin, M. M. and Anderson, C. M. (1998). The cognitive flexibility scale: Three validity studies. *Communication Reports*, 11, 1-9. doi:10.1080/08934219809367680
- Morton, J. B., Ezekiel, F. and Wilk, H. A. (2011). Cognitive control: Easy to identify but hard to define. *Topics in Cognitive Science*, 3 (2), 212-216. doi:10.1111/j.1756-8765.2011.01139.x
- Okutan, M. ve Tengilimoğlu, D. (2002). İş ortamında stres ve stresle başa çıkma yöntemleri: Bir alan uygulaması. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 4 (3), 1-27. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/287759>
- Orendain, A. O. and Wood, S. (2012). *An account of cognitive flexibility and inflexibility for a complex dynamic task*. In: 11th International Conference on Cognitive Modeling, 13-15 Apr 2012, Technische Universität Berlin, Germany.
- Özel, Y. ve Bay Karabulut, A. (2018). Günlük yaşam ve stres yönetimi. *Türkiye Sağlık Bilimleri ve Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 48-56. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tusbad/issue/38852/427943>
- Peker, A. ve Çukadar, F. (2016). Bilişsel esneklik ile sosyal medyayı kullanmaya yönelik tutum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 6 (2), 66-79. <https://doi.org/10.19126/suje.03104>

- Shiel, G. and Cartwright. F. (2015). *Analyzing Data From A National Assessment Of Educational Achievement*. World Bank Group.
- Şanal Karahan, F. (2016). *Üniversite öğrencilerinde çözüm odaklı düşünmenin depresyon, anksiyete, stres ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisi*. (Doktora Tezi). YÖK Tez Merkezi. (428812).
- Şata, M. (2020). Nicel araştırma yaklaşımları. E. Oğuz. (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri* (1.baskı) içinde (s. 77-90). Eğiten Kitap Yayınları.
- Tuncer, M. ve Tanaş, R. (2021). Bilişsel esneklik ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24 (2), 467-479. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.903722>
- TDK (2024, 1 Ocak). *Biliş*. Türk dil kurumu sözlükleri. <https://sozluk.gov.tr/> .
- Uzer Yıldız, T. (2024, 1 Ocak). *Biliş*. TÜBİTAK bilim ve toplum başkanlığı popüler bilim yayınları <https://ansiklopedi.tubitak.gov.tr/ansiklopedi/bilis>.
- Uzunboylu, H. ve Sarıgöz, O. (2015). The evaluation of anthropological attitudes towards social professional and lifelong learning in terms of some variables. *The Anthropologist*, 21(3), 439-449. https://www.researchgate.net/publication/292389014_The_Evaluation_of_Anthropological_Attitudes_Towards_Social_Professional_and_Lifelong_Learning_in_Terms_of_Some_Variables
- Üstün, A. ve Bayar, A. (2015). Üniversite öğrencilerinin depresyon, anksiyete ve stres düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4 (1), 384-390. <https://arastirmax.com/tr/publication/egitim-ogretim-arastirmalari-dergisi/4/1/384-390-universite-ogrencilerinin-depresyon-anksiyete-stres-duzeylerinin-cesitli-degiskenlere-gore-incelenmesi/arid/b7d3506a>
- Yazgan, A.D. (2021). Öğretmen adaylarının bilişsel esneklik düzeyleri ile kültürel zekâ düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7 (1), 212-231. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.803469>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, A., İnce, G. ve Kırmoğlu, H. (2019). Beden eğitimi ve çocuk gelişimi öğrencilerinin bilişsel esneklik ve kaynaştırma eğitimine bakış açıları. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10 (1), 207-220. <https://doi.org/10.24315/tred.602942>
- Yılmaz, İ.A., Dursun, S., Güngör Güzeler, E. ve Pektaş, K. (2014). Üniversite öğrencilerinin kaygı düzeylerinin belirlenmesi: Bir örnek çalışma. *Electronic Journal of Vocational Colleges*, 4 (4), 16-26. <https://doi.org/10.17339/ejovoc.82823>

Türkçe Öğretmenlerinin Gözünden Fantastik Çocuk Edebiyatı

Fazlı KIRALIOĞLU¹
Nilüfer SERİN²

Özet

Türkçe öğretmenlerinin fantastik edebiyat ve bu edebiyat ürünlerinin ortaokul öğrencilerine uygunluğuyla ilgili düşüncelerini ortaya koymak amacıyla tasarlanan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlemiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Trabzon ilinde görev yapan 40 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. Görüşme yoluyla elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Çalışmada öğretmenlerin verdikleri cevaplar bağımsız kodlama yoluyla iki uzman tarafından analiz edilmiş, oluşturulan kodlar ve temalar tablolar hâlinde sunulmuştur. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak adına katılımcıların görüşlerinin bir kısmı doğrudan aktarılmıştır. Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle, fantastik eserlerin okuma zevki ve alışkanlığı kazandırmada etkili bir araç olduğu, öğrencilerin hayal gücünü ve yaratıcılığını olumlu yönde etkilediği söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmenlerin önemli bir kısmı fantastik edebiyatın ortaokul öğrencileri için faydalı olduğunu düşündüklerini ve öğrencilerin fantastik eserleri okumaktan hoşlandıklarını ifade etmiştir. Buna karşı bu türün ortaokul öğrencilerinin seviyesine uygun olmadığını, onları gerçeklikten uzaklaştırdığını, olumsuz içeriğe sahip olduğunu düşünen öğretmenler de bulunmaktadır. Öğretmenlerin çoğu bu türle ilgili bilgi sahibi olduğunu söylerken bir bölümü ise fantastik edebiyatla ilgili yeterince bilgi sahibi olmadığı için öğrencilerini bu türden eserlere yönlendiremediğini belirtmiştir. Yapılan mülakatların sonunda kendilerinde bu anlamda bir farkındalık oluştuğunu belirten katılımcılar da olmuştur. Bu durum fantastik eserlerle ilgili bilgilendirme çalışmalarının yapılması gerektiği düşüncesini de desteklemektedir.

Anahtar Kelimeler

Fantastik Edebiyat
Çocuk Edebiyatı
Türkçe Öğretmenleri
Ortaokul Öğrencileri

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.02.2024

Kabul Tarihi: 22.03.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1430783

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, Trabzon Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, fk.028@hotmail.com, ORCID: 0009-0002-5847-640X

² Doç. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, niluferserin@trabzon.edu.tr, ORCID: 0000-0003-3747-0981

Children's fantasy literature from the perspectives of Turkish teachers

Abstract

This study, which was designed to reveal the opinions of Turkish teachers about fantastic literature and the suitability of these literary products for middle school students, was designed with a case study from qualitative research methods. The study group of the research consists of 40 Turkish teachers working in Trabzon. The data obtained through interviews were analyzed by content analysis. In the study, the answers given by the teachers were analyzed by two experts through independent coding, and the codes and themes were presented in tables. In order to ensure the reliability of the study, some of the participants' opinions were directly quoted. Based on the opinions of Turkish teachers, it can be said that fantastic works are an effective tool in gaining reading pleasure and habit, and that they positively affect students' imagination and creativity. A significant number of the teachers who participated in the research stated that they thought that fantastic literature was useful for middle school students and that students enjoyed reading fantastic works. On the other hand, there are also teachers who think that this genre is not suitable for the level of middle school students, distracts them from reality and has negative content. While most of the teachers stated that they had knowledge about this genre, some of them stated that they could not direct their students to these works because they did not have enough knowledge about fantastic literature. At the end of the interviews, there were also participants who stated that they had developed an awareness in this sense. This situation also supports the idea that informative studies should be conducted on fantastic works.

Keywords

Fantastic Literature
Children's Literature
Turkish Teachers
Middle School Students

About Article

Sending Date: 02.02.2024
Acceptance Date: 22.03.2024
Electronic Issue Date: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1430783

GİRİŞ

Fransızca "fantastique" sözcüğünden Türkçeye geçen "fantastik" sözcüğü Türkçe Sözlük'te "hayalî, XVIII. yüzyıldan başlayarak Fransa'da gelişen bir edebî tür" (TDK, 2024) şeklinde tanımlanmaktadır. Fantastik metinleri ilk kez ayrı bir tür olarak ele alan Todorov (2012: 31) ise fantastiği "öznenin görünüşte doğüstü bir olay karşısında karar verememe durumunu yaşaması" olarak ifade eder. Moran'a (1998: 60) göre fantastik, "gerçekçiliğin mekân, zaman, karakter kavramlarını tanımayan, varlık ayrımı yapmayan ve bilinen dünyanın dışında alternatif bir dünyayı kurguya dâhil eden anlatıların tümü"dür. Bu anlatılarda gerçek ve gerçeküstü düzlem bir arada bulunur (Neydim, 2003). Gerçek dünyanın

temsilleri ve karakterleri dışında dış dđnyasının temsillerini ve karakterlerini (periler, hortlaklar, ütopyaalar...) de fantastik metinlerde görmek mümkündür (Jakson, 2000).

Gerçeđin ötesinde yer alan hayali bir dđnyanın kapılarını okuyucuya ačan fantastik edebiyatın edebî bir tür olarak ortaya çıkışı 18. yüzyıla dayanmaktadır. 18. yüzyılda Fransız İhtilali'nin de etkisiyle Sanayi Devrimi'ne, Aydınlanma Çağı'na, akılcılığa ve klasisizme tepki olarak romantizm akımı doğmuştur. Bu çağda Orta Çađ romanslarına, efsanelere, mitolojiye dönüş başlamış, dđř gücü ile rüyalar edebiyatta önem kazanmaya başlamıştır (Asutay, 2014; Kartal, 2007). Romantizm akımının etkisiyle edebiyatta hayale daha fazla önem verilmeye başlanması ile fantastik edebiyatın doğması için de uygun bir ortam oluşmuştur. Aslında fantastik edebiyatın modern edebiyat içerisinde kendisine yer bulması yeni sayılsa da destan, efsane, mit, masal, fabl gibi kurgusal türler fantastiğin kaynağını temsil eder. Bu türlerde yer alan doğaüstü olaylar, kahramanlar, yer ve zaman unsurları fantastik edebiyatın gelişmesine zemin hazırlamıştır. Ancak fantastik edebiyat her ne kadar bu türlerden besleniyor gibi görünse de onlardan ayrılan en temel özelliği fantastiğin gerçekle olan bağını koparmamasıdır (Suvađci, 2020). Todorov, bir metne fantastiklik katan ilk özelliğin "kararsızlık" olduğunu belirtir. Bu durum, anlatılanların gerçeke mi yoksa gerçekeklik dışı mı olduğundan tam olarak emin olamama durumudur. Bir başka ifadeyle: "Anlatılanlar bilinen gerçeekliğin yasalarıyla açıklanabiliyor mu yoksa tamamen farklı bir gerçekeklik alanına mı giriyor?" sorusuna verilen cevaptır. Bu soruya kolaylıkla cevap verilebiliyorsa okunan metin Todorov'un "tekinsiz" olarak adlandırdığı fantastik türüne aittir. Aksi durumda ise yine başka bir tür olan "olağanüstü"nün alanına gečilmiř demektir. Fantastik, bu iki komşu türün arasındaki bir gečil bölgesi olarak görölmektedir (Todorov, 2012).

Fantastik edebiyat zaman zaman doğaüstü ve bilim kurgu ile karıştırılabilir. Her ne kadar bu türlerle benzerlikleri olsa da onlardan ayrılan bazı yönleri vardır. İlk fark "zaman" kavramında görölmektedir. Doğaüstü anlatılara bakıldığında belirli bir zaman diliminden bahsetmek zordur. Hatta "evvel zaman içinde..." ifadesiyle başlayan olaylar çoğunlukla hayal ürünü olup gerçekele bağdaşmamaktadır. Fantastik anlatılara bakıldığında ise zaman bellidir ve genellikle şimdiki zaman kullanılmaktadır. Fantastiği bu iki türden ayıran bir diğer özellik de anlatıların biçimidir. Doğaüstünde prens prensesle evlenip mutlu sona ulaşırken fantastik anlatıda dđnya aynı kalır ve olup bitende birtakım değişimler söz konusu olur (Ertekin, 2007: 37). Fantastik ürünlerde gerçekeklikten tamamen kopmadan sunulan bir yaratıcılık da göze çarpar. Fantastik metinlerin; hayal gücünün sınırlarını ortadan kaldırarak okuyucusunu olayların içine dâhil edebilen, okuyucusundan yüksek bir katılım bekleyerek zihinsel gelişimi destekleyen bir yapısı olduğunu söylemek mümkündür (Kahraman, 2015). Bilim kurgu ile fantastik arasındaki en temel fark ise bilim kurguda dđřlenilen şeylerin bir gün olabilme ihtimalidir. Alpin (2005) biri veya bir şey büyü yoluyla ışınlanırsa fantastik, bu bilimsel temellere dayanarak yapılırsa bilim kurgu olacağını ifade eder. Bilim kurguda her zaman bilimsel bir gerekçe bulma endişesi vardır. Fantastik romanlarda yer alan cinler, periler, vampirler, cüceler, devler herhangi bir bilimsel açıklama olmadan bilim kurguda yer alamazlar. Bilim kurguda daha çok farklı galaksiler, uzay gemileri, dđnya dışı varlıklar, robotlar, zaman makineleri, virüsler gibi ögeler yer almaktadır (İnneci-Bozkaplan, 2010). İnsanoğlunun görünenin ötesindeki anlamaya çalışma çabası, bilinmeyene ve olağanüstüye karşı duyduğu ilgi, hızla gelişen teknolojiye, küreselleşmeye, kimlik bunalımlarına, yoksulluğa, değer yitimlerine karşı olağan dışı dđnyaya yönelme eğilimi, gerçekele dđnyadan ve yaşamın monotonluğundan kaçma isteği fantastik edebiyatın ortaya çıkmasının sebepleri arasında sayılabilir (Ağan, 2017; Baki, 2021; Kartal, 2007; Toyman, 2006). Sıkıntılardan

kaçmaya çalışan okur çareyi hayal dünyasına kaçmakta bulur. 1726'da Jonathan Swift'in Gulliver'in Gezileri, 1818'de Marry Shelly'nin Frankenstein, 1865'te Lewis Carrol'un Alice Harikalar Diyarında, 1881'de Carlo Collodi'nin Pinokyo adlı eserleri bu türün ilk örnekleri arasında sayılabilir. 20. yüzyıla gelindiğinde Erich Kästner (1934), Michael Ende (1960) ve Christine Nöstlinger (1970) fantastik edebiyatın önemli yazarları olarak anılmaya başlar (Altun, 2018). Antoine de Saint-Exupéry'nin "Küçük Prensi" (1943), E. B. White'ın "Örümcek Ağ" (1952) da dönemin önemli fantastik eserleri arasında yerini alır. Fantastik edebiyatın zirveye çıkması ise J. R. R. Tolkien'in Hobbit (1937), Yüzüklerin Efendisi (1954-1955), C. S. Lewis'in Narnia Günlükleri (1950-1956) ve J. K. Rowling'in Harry Potter (1997-2007) serisi ile olur. Bu eserlerin sinemaya da uyarlanmasıyla birlikte fantastik edebiyat çocuklar, gençler ve yetişkinlerden oluşan büyük bir okur/seyirci kitlesine ulaşır.

Fantastik edebiyat her yaş grubuna hitap etmekle birlikte çocuk ve yetişkin okurun alımlama açısından farklı özellikler göstermesi ve çocukların hayal gücünün yetişkinlerden daha geniş olması çocuklara sunulacak fantastik dünyanın tasarımını etkilemektedir (Hasırcı-Aksoy & Baz, 2023). Özellikle küçük yaşta çocukların kahramanlarla kolay özdeşim kurması ve gerçekte hayali ayırt etmekte güçlük çekmesi fantastik metinlerin gerçekmiş gibi alımlanmasına neden olabilir (Dilidüzgün, 2018). İlâveten fantastik metinlerde karşımıza çıkan korku, şiddet gibi bazı öğelerin sunulduğunda da çocuğa görelilik ilkelerine uygun hareket edilmesi gerekmektedir. Burada fantastik edebiyat ürünlerinin çocuğa hangi dönemden itibaren sunulmaya başlanabileceği sorusu önem kazanmaktadır. İlköğretim üçüncü sınıftan itibaren uzun süreli okumalar yapabilen, bağımsız kitap almaya başlayan ve kendi tercih ettiği kitapları okuyan çocukların fantastik eserlerle tanışması sağlanabilir (Bozkaplan, 2010). Bu yaş döneminde soyut düşünme becerileri gelişen çocukların fantastik kitaplar okuması zihinsel gelişimleri açısından da oldukça mühimdir (Sever, 2017). Temel yapısı hayal gücü üzerine kurulu olan bu eserler çocukların düşünce dünyasını beslerken (Şirin, 2007) onların kendilerini tanıma ve düşüncelerini daha iyi ifade edebilme becerilerini de geliştirir (Balta 2014). İnsanın akıl gücü ile anlamlandıramadığı ve açıklayamadıklarını açıklamasına, gerçeklik dışıyla ilgili kimi düşüncelerin de zararsız hâle getirilmesine katkı sağlar (Güneş, 2008). Çocuk gerçek dünyada aşamadığı, yüzleşmek istemediklerini bu kitaplar aracılığıyla tanımış ve farkındalık kazanmış olur (Neydim, 2003).

Çocuk edebiyatının en temel amaçlarından biri çocukların haz almalarını sağlamaktır. Bu amaca ulaşmak için çocuğa sunulan eserlerin onun ilgi ve ihtiyaçlarına hitap etmesi, merak duygusunu ve öğrenme sürecini desteklemesi gerekmektedir. Çocuğa farklı dünyaların kapılarını aralayarak onun düş dünyasını zenginleştiren çocuk edebiyatı ürünlerinden biri olan fantastik eserler bu kazanımların yanı sıra çocukların sanatla tanışmalarını, edebî zevk kazanmalarını, eğlenmelerini de sağlamış olur. Hayal dünyasını besleyen ve sevebileceği kitaplarla karşılaşan çocuk bu şekilde okuma sevgisi ve alışkanlığı da kazanmış olur. Yapılan araştırmalar fantastik edebiyatın ilköğretim çağından itibaren okutulabileceği, bu yaşta çocuklar açısından özellikle hayal dünyalarının ve yaratıcılıklarının gelişmesi bakımından faydalı olabileceği yönündedir. Son yıllarda çocuklar arasında popülerlik kazanmasına rağmen Türkçe ders kitaplarında çok fazla yer verilmeyen hatta gerçek dışı olduğu için küçümsenen bu türün Türkçe öğretmenleri tarafından ne kadar bilindiği ve ortaokul öğrencilerine uygunluğu hakkındaki fikirlerinin önem arz ettiği düşünülmektedir. İlgili literatür tarandığında fantastik çocuk edebiyatıyla ilgili yayınların çoğunlukla fantastik çocuk kitaplarının veya çocuk kitaplarındaki fantastik unsurların incelenmesi üzerine yoğunlaştığı, faydaları üzerinde duran çalışmaların yanı sıra bu gerçek dışı dünyanın kimi çevrelerce

çocuğu bulunduğu kimi çevrelerce de çocuğa uygun olmayan iletiler taşıdığı, çocuğu gerçeklikten uzaklaştırdığı için eleştirildiği görölmektedir. Çocukları kitap okumaya yönlendiren, onların bu kitaplarla ilgili tavırlarını en iyi gözlemlene imkânına sahip olan öğretmenlerin fantastik edebiyat metinleri hakkındaki bilgi ve görüşlerine yönelik herhangi bir araştırmanın ise yapılmadığı görölmektedir. Bu bağlamda bu araştırmada Türkçe öğretmenlerinin fantastik çocuk edebiyatı ve bu edebiyat ürünlerinin öğrencilere uygunluğuyla ilgili düşüncelerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu sayede bu türün öğrenciler üzerindeki etkisi noktasında bir farkındalık yaratılacağı düşünülmektedir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Öğretmenlerin fantastik edebiyat ve bu edebiyata ait ürünlerin öğrencilere uygunluğu hakkındaki görüşlerine dayalı olarak yürütölen bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması ile desenlenmiştir. Nitel araştırma, araştırmaya katılan kişilerin öznel bakış açılarının değerlendirilmesine önem verir (Karataş, 2015). Farklı bir deyişle bireyin duygularını, düşüncelerini ve tecrübelerini de dikkate alır (Gürbüz & Şahin, 2018). Yıldırım ve Şimşek'e (2018) göre durum çalışması araştırmacının herhangi bir şekilde kontrol edemediği bir olguyu ya da olayı derinlemesine incelemeye olanak veren bir araştırma yöntemidir. Durum çalışması, bir duruma bağlı elde edilen verilerle ilgili bir genellemeye varma amacı taşımayan (Lichtman, 2006) bir yöntemdir.

Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Trabzon ilinde görev yapan Türkçe öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma grubu seçilirken amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak devlet okullarında görev yapmakta olan 40 Türkçe öğretmeni belirlenmiştir. Bu şekilde belirlenen örneklem grupları, araştırmacıların yapacakları çalışmalarda daha rahat ilerlemelerini sağlamaktadır (Patton, 1987'den akt. Yıldırım & Şimşek, 2013). Araştırma grubuna dâhil edilen Türkçe öğretmenlerinin demografik özellikleri incelendiğinde tamamı lisans mezunu (%100) olan 16 kadın (%40), 24 erkek (%60) katılımcı olduğu görölmektedir. 25-35 yaş grubundan 12 (%30), 36-45 yaş grubundan 24 (%60), 46-55 yaş grubundan ise 4 (%10) katılımcı bulunmaktadır. Hizmet yıllarına bakılacak olursa 1 katılımcı 0-5 yıl (%2,5), 8 katılımcı 6-10 yıl (%20), 23 katılımcı 11-15 yıl (%57,5), 8 katılımcı ise 20 yılın üzerinde (%20) aktif öğretmenlik yapmaktadır.

Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinde eldeki hazır soruların yanı sıra konuyla ilgili detaylı bilgi sahibi olabilmek için ek sorular da yöneltilir. Bu esnek yapıyla derinlemesine bilgi elde edilebildiği için oldukça fazla tercih edilmektedir (Türnüklü, 2000; Yıldırım & Şimşek, 2018). Yapılan literatür taraması sonucunda oluşturulan görüşme formuyla ilgili üç Türkçe eğitimi uzmanı ve bir Türkçe öğretmeninden uzman görüşü alınmış, onların görüşlerine uygun olarak çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Uygulamaya geçmeden önce 2 öğretmenle deneme görüşmesi yapılmış ve deneme görüşmelerinde elde edilen görüş ve öneriler doğrultusunda düzenlemeler yapılarak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır:

1. “Fantastik edebiyat” deyince aklınıza neler geliyor? Onu nasıl tanımlarsınız?
2. Fantastik eserlerin ortaokul dönemindeki öğrenciler için uygun olduğunu düşünüyor musunuz? Neden?
3. Öğrencileriniz daha çok gerçek konuları ele alan eserleri mi, masal, bilim kurgu, fantastik gibi gerçek dışı/hayali konuları ele alan eserleri mi okumaktan hoşlanıyorlar?
4. Öğrencileriniz fantastik eserlerin en çok hangi özelliklerinden hoşlanmaktadır?
5. Öğrencilerinize fantastik eserler öneriyor musunuz?
 - a) Tavsiye ederken hangi ölçütleri dikkate alıyorsunuz?
 - b) Öneriyorsanız hangi fantastik eserleri öneriyorsunuz?
6. Öğrencileriniz hangi fantastik eserleri okuyorlar?

Verilerin Toplanması

Araştırma verilerini toplamadan önce Trabzon Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 30.01.2023 tarih E-81614018-000-2300008753 sayılı etik kurul onayı, daha sonra Trabzon İl Milli Eğitim Müdürlüğünden E-82438636-605.99-70578524 sayılı uygulama izni alınmıştır. Uygulama izinleri alındıktan sonra veriler görüşme yoluyla toplanmıştır. Bu yöntemde; bireylerin duygu, düşünce ve davranışlarına yönelik ortaya koyacakları bilgiler görüşmeyi gerçekleştiren kişi tarafından toplanarak kayıt altına alınır (Yüksel, Mil & Bilim, 2007).

Veriler toplanırken öğretmenlerin uygun oldukları vakitlerde görüşmelerin gerçekleştirilmesine dikkat edilmiş, görüşmeden önce görüşme formundaki soruları incelemelerine fırsat verilmiştir (Büyüköztürk, 2012). Gönüllülük esasına dayalı olarak öğretmenlerin çalıştıkları okulda yüz yüze gerçekleştirilen görüşmeler ortalama 15-20 dakika sürmüştür. Görüşme tamamlanınca katılımcıların yanıtlarını kontrol etmeleri sağlanmıştır.

Verilerin Analizi

Görüşme sonucunda Türkçe öğretmenlerinden toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Bu aşamada öncelikle tüm formlar okunmuş ve bir çerçeve oluşturulmuştur. Sonrasında katılımcıların görüşleri doğrultusunda temalar ve alt temalar oluşturulmuştur. Güvenirliği sağlamak adına oluşturulan kodlar iki araştırmacı tarafından bağımsız kodlama yoluyla kodlanmış ve görüş birliğine varılmıştır. Formlar, Türkçe öğretmenlerinin gizlilik hakları göz önüne alınarak Ö1-Ö40 arasında kodlanmış, sık tekrarlanan ya da önemli olduğu düşünülen görüşlerden doğrudan alıntılar yapılarak araştırmanın geçerliliği artırılmıştır.

BULGULAR

Görüşme formundan elde edilen veriler ışığında Türkçe öğretmenlerinin fantastik edebiyatla ilgili fikirleri içerik ve kurguya, türe ve okuyucuya yönelik olmak üzere 3 tema altında toplanmıştır. Oluşturulan temalar ve kodlar Tablo 1’de gösterilmiştir:

Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin Fantastik Edebiyatla İlgili Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%	Katılımcılar
------	--------	---	---	--------------

İçerik ve Kurguya Yönelik	Hayal gücüne dayalı	40	100	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40
	Masala benzer	8	20	Ö2, Ö3, Ö6, Ö9, Ö11, Ö18, Ö26, Ö30
	Yaratıcı	6	15	Ö12, Ö13, Ö16, Ö27, Ö33, Ö39
	Gerçekle bağlantılı	2	5	Ö14, Ö18
Türe Yönelik	Edebî bir tür	29	72,5	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö24, Ö25, Ö26, Ö31, Ö32, Ö34, Ö36, Ö38, Ö39, Ö40
	Film türü	1	2,5	Ö38
	İlgi çekici	5	12,5	Ö22, Ö23, Ö24, Ö30, Ö33
	Sürükleyici	5	12,5	Ö1, Ö11, Ö16, Ö22, Ö24
Okuyucuya Yönelik	Merak uyandırıcı	4	10	Ö7, Ö11, Ö16, Ö25
	Zihinsel yolculuk yaptırıcı	1	2,5	Ö16

Türkçe öğretmenlerinin “Fantastik edebiyat deyince aklınıza neler geliyor? Onu nasıl tanımlarsınız?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde açıklamaların “içerik ve kurguya yönelik” ve “türe yönelik” temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. İçerik ve kurguyu esas alarak verilen cevaplar “Hayal gücüne dayalı, masala benzer, yaratıcı ve gerçekle bağlantılı” olmak üzere dört kod altında ele alınmıştır. Katılımcıların tamamı fantastik edebiyatın gerçeklikten uzak ve hayal gücüne dayalı bir tür olduğunu düşündüklerini ifade etmişlerdir: “İçinde olağanüstü olayların olduğu, hayal gücüne dayalı, sürükleyici eserlerdir.” (Ö1), “Gerçek olmayan, hayallerden oluşan edebiyat, diye tanımlayabilirim. Gerçeküstülük ve hayal gücünü çağırır.” (Ö17).

Fantastik edebiyatın masala benzeyen yönü üzerine odaklanan Ö3 görüşlerini “Masala benzeyen ama daha üretken bir tür olduğunu düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Ö30 ise fantastiği “Gerçekte yaşanamayacak hayali öğelerle süslenmiş, masalımsı fakat masal kadar da gerçek dışı olmayan eserler.” diye tanımlamaktadır. Yaratıcı bir tür olduğunun altını çizen Ö12’nin görüşleri ise şöyledir: “Fantastik edebiyat düş gücüne dayalı, gerçeklikten uzak, hayali ve oldukça yaratıcı olan bir edebiyattır.” Tüm katılımcılar fantastik edebiyatın hayal gücüne dayalı bir tür olduğunu kabul etse de gerçekle bağlantısını tamamen koparmadığını ifade eden katılımcılar da vardır: “Düş gücünden beslenen ama gerçeklikten de ilham alan, hayal gücüyle yoğurulmuş ama gerçekliği de tamamen unutmamış bir türdür.” (Ö14)

Fantastik edebiyatın “edebî bir tür” olduğunu söyleyen katılımcılar “... gerçekliğin dışında bir heyecan arama peşine düşen edebî bir tür olarak tanımlayabilirim.” (Ö7), “... gerçek hayatta karşılaşamayacağımız karakterlerin yer aldığı eserler olarak tanımlayabilirim.” (Ö19) sözleriyle düşüncelerini dile getirmişlerdir. Bir katılımcı fantastik edebiyat deyince aklına edebî eserler dışında filmlerin de geldiğini ifade etmiştir: “...genelde insan dışı varlıkların insan özelliği kazandığı metin ya da film türüdür.” (Ö38).

Fantastik edebiyatın “ilgi çekici, sürükleyici, merak uyandırıcı ve zihinsel yolculuk yaptırıcı” yönleri olduğunu ve bunların okuyucu üzerindeki etkisini belirten katılımcılar da bulunmaktadır: “...hayal âlemlerine kapı açan, heyecanlı ve sürükleyici, merak uyandıran vb. sözcükler aklıma geliyor.” (Ö7), “Alice Harikalar Diyarında’dan yola çıkacak olursak zihinsel yolculuk yaptırıcı eserler olması aklıma geliyor.” (Ö16), “...ilgi çekici, sürükleyici, hayal

gücünü destekleyici." (Ö22), "Fantastik edebiyat deyince aklıma gelen ilk şey çocukların ilgilerini çeken belki de en önemli edebiyat türü olması." (Ö33).

Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin Fantastik Eserlerin Ortaokul Dönemindeki Öğrencilere Uygunluğuyla İlgili Görüşleri

Tema	Kodlar	f	%	Katılımcılar
Uygun	Hayal güçlerini geliştirir.	20	50	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö8, Ö9, Ö13, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33
	İçeriği ve üslubu uygun olmalıdır.	10	25	Ö7, Ö8, Ö10, Ö17, Ö27, Ö32, Ö33, Ö34, Ö37, Ö40
	Yaratıcılıklarını geliştirir.	7	17,5	Ö4, Ö22, Ö26, Ö29, Ö30, Ö33, Ö39
	İlgilerini çekiyor.	6	15	Ö3, Ö19, Ö21, Ö29, Ö31, Ö39
	Heyecanlı ve eğlenceli bulunuyor.	4	10	Ö5, Ö11, Ö13, Ö16
	Okumayı sevdirir.	2	5	Ö16, Ö26
	İyiye ve doğruya yönlendirir.	1	2,5	Ö9
	Öğretici	1	2,5	Ö16
Kısmen Uygun	İçeriğinde sıkıntı olabilir.	2	5	Ö6, Ö12
Uygun	Liseler için uygun	4	10	Ö15, Ö28, Ö35, Ö38
Değil	Gerçeklikten uzaklaştırır.	2	5	Ö23, Ö28

Türkçe öğretmenlerine, fantastik eserlerin ortaokul dönemindeki öğrenciler için uygun olup olmadığı sorulmuş ve gelen cevaplar "uygun, kısmen uygun, uygun değil" şeklinde üç tema altında toplanmıştır. Katılımcıların %82,5'i fantastik eserlerin ortaokul öğrencileri için uygun olduğunu belirtirken %5'i kısmen uygun olduğunu, %12,5'i ise uygun olmadığını ifade etmiştir.

Uygun olduğunu düşünen katılımcıların çoğu fantastik eserlerin öğrencilerin hayal güçlerini ve yaratıcılıklarını geliştirdiğini dile getirmiştir: "Çocukların hayal gücünü geliştirdiğini ve yaratıcılıklarını destekleyeceğini düşünüyorum." (Ö4), "Fantastik edebiyat, hayal dünyasını geliştirebilecek öğeleri barındırdığı için öğrencilere faydalı olabilir diye düşünüyorum." (Ö9). Öğrencilerin bu eserleri ilgi çekici, heyecanlı ve eğlenceli buldukları için okutulmasının uygun olduğunu düşünen katılımcıların görüşleri ise şu şekildedir: "Onların ilgisini çeken bir yapısı var." (Ö3), "Ortaokul öğrencileri bu eserleri daha heyecanlı buluyor." (Ö5), "Sınırsız bir hayal gücüyle macera ve heyecan dolu bir hayatın kapılarını aralıyorlar." (Ö13). Fantastik eserlerin ortaokul dönemindeki öğrencilere okumayı sevdirmediğini düşünen katılımcıların görüşlerine dair örnekler ise şunlardır: "Okumayı sevmeyen çocuklara okumayı sevdirir ve onlara okuma alışkanlığı kazandırır." (Ö16).

Katılımcıların bir bölümü bu eserlerin ortaokul dönemi için uygun olduğunu fakat içeriği ve üslubuna dikkat edilmesi gerektiğini ifade etmiştir: "Uygun olduğunu düşünüyorum ancak bu eserlerde korku üzerine kurulu olanların sayısı bir hayli fazla. Bunlara dikkat edilmeli ve bu türde olanlar bir şekilde ayıklanmalı." (Ö7), "...kitapların içeriğini çok iyi belirleyebilirsek bir problem kalmaz." (Ö10).

Bazı katılımcılar ise fantastik eserlerin içeriğinde sıkıntı olabileceğini ve bu yüzden ortaokul öğrencilerine kısmen uygun olduğunu belirtmişlerdir: "Kısmen uygundur çünkü içeriğindeki olaylar bazen ahlaki anlamda sıkıntılı olabilir ya da fazlaca hayal gücü

kullanıldığı için küçük yaşta çocukların dünyasında olumsuzluğa neden olabilir.” (Ö6), “Kısmen uygun olduğunu düşünüyorum. İçerik olarak küfür, argo söz vb. içerenler de var. Onlar ayıklanmalı.” (Ö12).

Fantastik eserlerin ortaokul öğrencilerine uygun olmadığını düşünen katılımcılar ise düşüncelerine gerekçe olarak bu eserlerin liseler için uygun olduğunu ve öğrencileri gerçeklikten uzaklaştırabileceklerini söylemiştir: “Lise öğrencileri tarafından okunabilir. Ortaöğretim sonrası için daha uygun olacağını düşünüyorum.” (Ö15), “Lise veya üniversite seviyelerinde gerçek dışı, hayal, hayal ötesi gibi fantastik eserleri okuyabilirler.” (Ö28), “Çok okunuyor ama çocukları gerçek yaşamdan uzaklaştırıyor.” (Ö23).

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Okuma Tercihleri

Tema	f	%	Katılımcılar
Gerçek dışı / hayali konuları ele alan eserler	34	85	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö37, Ö39, Ö40
Gerçek konuları ele alan eserler	6	15	Ö23, Ö27, Ö28, Ö35, Ö36, Ö38

Tablo 3’te Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencileriniz daha çok gerçek konuları ele alan eserleri mi, masal, bilim kurgu, fantastik gibi gerçek dışı/hayali konuları ele alan eserleri mi okumaktan hoşlanıyorlar?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde büyük bir çoğunluğun “gerçek dışı eserler” cevabını verdiği görülmektedir. Katılımcılara göre öğrenciler gerçek dışı konuları içeren masal, fantastik, bilim kurgu gibi eserleri diğerlerine göre daha ilgi çekici, hayal gücünü geliştirici, maceralı ve farklı buldukları için tercih etmektedir. Gerçek hayatın stresinden kurtulmak için hayali olana yönelen öğrenciler de bulunmaktadır: “Ortaokul seviyesinde onları daha ilgi çekici buluyorlar ve daha çok beğeniyorlar.” (Ö40), “Gerçek hayatın yapılabilecek olanları sınırlandırması nedeniyle, daha özgürce düşünüp hayal edebilecekleri fantastik eserlerden daha çok hoşlandıklarını düşünüyorum.” (Ö9), “...hayal gücünü geliştirici olduğu için tercih yönünden bir adım önde oluyor.” (Ö20), “Gerçek eserleri sıkıcı bulurken gerçek dışı anlatımları macera dolu bulabiliyorlar.” (Ö31), “İçerisinde gizem ve merak uyandıran konular olduğu için ve farklı olan daha çok dikkat çektiği için okuyorlar.” (Ö15), “Ortaokul öğrencileri sınav stresinden kurtulmak, biraz rahatlamak için fantastik konuları içeren eserleri okumayı çok seviyorlar.” (Ö16).

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Fantastik Eserlerden Hoşlanma Sebepleri

Kodlar	f	%	Katılımcılar
İlgi çekici / etkileyici	24	60	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö12, Ö13, Ö14, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö25, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö38, Ö39, Ö40
Hayal gücüne dayalı	23	57,5	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Ö12, Ö14, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö24, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö31, Ö32, Ö39
Maceralı / sürükleyici	17	42,5	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö30, Ö32, Ö33, Ö39
Merak uyandırıcı	10	25	Ö7, Ö10, Ö14, Ö15, Ö16, Ö23, Ö26, Ö27, Ö36, Ö39
Kahramanlar	8	20	Ö4, Ö5, Ö8, Ö26, Ö31, Ö32, Ö35, Ö36
Tasarım	4	10	Ö18, Ö20, Ö28, Ö35
Yaratıcı	3	7,5	Ö12, Ö17, Ö24

Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencileriniz fantastik eserlerin en çok hangi özelliklerinden hoşlanmaktadır?” sorusuna verdiği cevaplar Tablo 4’te sunulmuştur. Tablo incelendiğinde fantastik eserlerin “ilgi çekici ve etkileyici anlatımı” ile “hayal gücüne dayalı olması” öğrencilerin bu eserlerden hoşlanmasını sağlayan en güçlü nedenler arasında gösterilmektedir: “...onlara daha ilgi çekici geliyor. Hayal dünyalarında kendilerini kahramanların yerine koyarak maceranın bir parçası oluyorlar.” (Ö19), “İlgi çekici olması ve hayal güçlerini zenginleştirici bir anlatımının olmasını seviyorlar.” (Ö22), “Hayal edebileceklerinin sınırsız olması nedeniyle en çok bu sınırsızlığından hoşlandıklarını düşünüyorum.”(Ö9).

Fantastik eserlerin “maceralı ve sürükleyici” özellikte olmasının da öğrenciler üzerinde etkili olduğunu düşünen katılımcılar vardır: “Bu eserlerin maceracı bir yönünün olması, bazen kahramanın yerine kendilerini koyup hayal dünyasına dalmaları onlara cazip geliyor.” (Ö6). Merak uyandırdığı için fantastik eserlerin tercih edildiğini belirten katılımcılar “Olanın dışında var olabilecek bir şeyi ilk defa o eserde görmesi öğrencide olayların gerçek olup olamayacağı merakını uyandırıyor ve fantastik eserlerden hoşlanmalarını sağlıyor.” (Ö10), “Çocuklarda bir şaşırma hissi, merak ve heyecan duygusu oluşuyor.” (Ö39) sözleriyle düşüncelerini dile getirmiştir. Bunların dışında fantastik eserlerde bulunan kahramanlarla özdeşim kurmaları, etkileyici tasarımlara sahip olmaları gibi çeşitli faktörler de öğrencilerin bu eserleri okumayı tercih etmelerinin sebepleri arasında sayılabilir: “Ayrıca karakterlerin kendilerinde olmasını arzu ettikleri güçlü yönlerinden hoşlanmaktadır.” (Ö4), “Onlara kapakları yani iç ve dış tasarımı ilginç geliyor olabilir.” (Ö28).

Tablo 5. Türkçe Öğretmenlerinin Ortaokul Öğrencilerine Fantastik Kitap Önerme Durumları

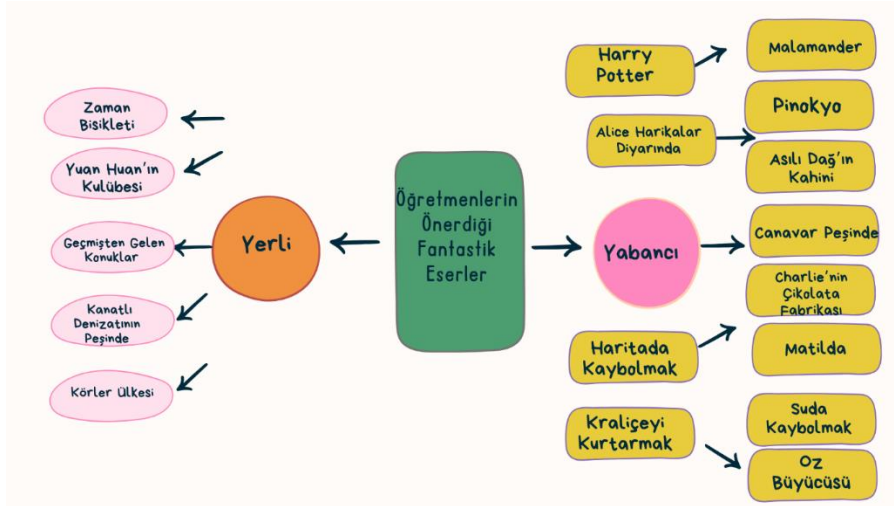
Tema	Kodlar	f	%	Katılımcılar
Öneriyorum	İçeriği ve anlatımı uygun olmalı	13	32,5	Ö6, Ö11, Ö20, Ö21, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö30, Ö31, Ö36, Ö39, Ö40
	Seviyesine uygun olmalı	10	25	Ö4, Ö6, Ö15, Ö16, Ö22, Ö24, Ö26, Ö31, Ö39, Ö40
	İlgisini çekmeli	8	20	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö13, Ö19, Ö22, Ö26
	Gelişimine katkı sağlamalı	6	15	Ö3, Ö4, Ö14, Ö16, Ö22, Ö32
	Okuma sevgisi kazandırmalı	4	10	Ö4, Ö13, Ö19, Ö27
	Yorumları olumlu olmalı	3	7,5	Ö8, Ö18, Ö30
	Okuduğum kitaplar olmalı	2	5	Ö8, Ö12
Önermiyorum	Kendileri seçmeli	4	10	Ö1, Ö9, Ö17, Ö25
	Seviyelerine uygun değil	3	7,5	Ö28, Ö34, Ö35
	Türle ilgili bilgi sahibi değilim	2	5	Ö33, Ö37
	Anlatımında ve içeriğinde sorun olabilir	1	2,5	Ö29

Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencilerinize fantastik eserler öneriyor musunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde katılımcıların %75’i fantastik eserleri önerdiğini söylerken %25’i ise bu eserleri öğrencilerine önermediğini ifade etmektedir. Öğrencilerine fantastik eser okumasını tavsiye eden katılımcıların görüşleri incelendiğinde en fazla içerik ve anlatıma dikkat ettikleri görülmektedir: “İçeriğinde olumsuz davranışlara neden olacak bir anlatım olmamasına özen gösteriyorum.” (Ö11), “Önerdiklerimde argo sözcüklerin bulunmamasına dikkat ediyorum ama bazı eserleri çok sevdiğim için okumaktan vazgeçiremiyorum.” (Ö27), “İçeriğinde olumsuz öğeler barındırmaması için dikkat

ediyorum.” (Ö30). Fantastik eserleri önerebilmeleri için bu eserlerin öğrenci seviyesine uygun olması gerektiğini belirten katılımcılara ait görüşlerden bazıları ise şunlardır: “İçerik olarak öğrenci seviyesine uygun olmalı.” (Ö4), “Yaşına uygun olanları öneriyorum. Tabii ki burada yaş ile birlikte öğrencinin okuduğunu anlama ve algılama seviyesi de önemli.” (Ö24).

Katılımcılardan bazıları öğrencilere önerecekleri eserleri seçerken onların ilgilerini çekebilecek bir yapıda olmasına dikkat ederken kimileri ise onların gelişimlerine katkı sağlaması, okuma sevgisi kazandırması gibi özelliklere dikkat ettiklerini ifade etmişlerdir: “Onların ilgisini çekeceğini ve severek okuyacaklarını düşünmeliyim. Kitap okuma sevgisi ve okuma alışkanlığı kazanmalarında da etkili olacağını düşünüyorum.” (Ö13), “Onların zihinsel gelişimlerine katkı sağlamalı.” (Ö14).

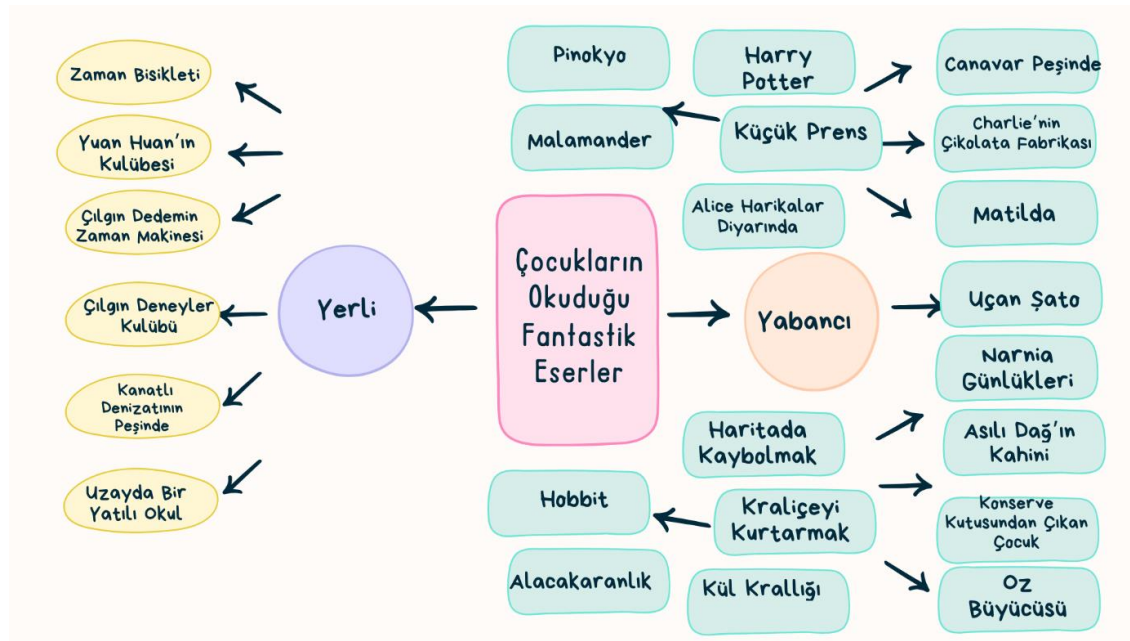
Katılımcıların birkaçı ise öğrencilerine fantastik eserleri önerirken kitapla ilgili yorumları incelediğini ve bu yorumlar olumlu ise öğrencilere tavsiyede bulduklarını ifade etmektedir: “Uzmanlar tarafından önerilmesine, kitap okuma sitelerindeki ebeveynlerin yorumlarına dikkat ediyorum.” (Ö8), “Bunların çoğunlukla aileler ve yazarlarca önerilip önerilmediğine dikkat ediyorum.” (Ö18). Öğrencilerine fantastik kitap önermeyen öğretmenlerin çoğunlukla bu türün ortaokul seviyesine uygun olmadığını düşündüğü anlaşılmaktadır: “Ortaokul seviyesindeki öğrencilere uygun olmadığı için önermiyorum. Daha ileri seviyelerde okunması gelişimi ve karakterinin oturması için daha önemlidir. Gerçek ile hayali erken seviyelerde birbirine karıştırmaları çocuk için faydalı olmayacaktır.” (Ö28), “Bu yaşta öğrencilerin seviyesine uygun içeriğe sahip beğendiğim bir kitap yok maalesef.” (Ö34). İki katılımcı ise bu türle ilgili bilgi sahibi olmadığı için tavsiyede bulunmadığını ifade etmişlerdir: “Önermiyorum çünkü bu türle ilgili pek bilgim yok.” (Ö37), “Birlikte okumalar yaptığımızda bu tür eserlere pek yer vermediğimi ama kesinlikle verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Yer vermemek benim hatam olsa gerek. Bu eserlerle ilgili çok fazla bilgi sahibi değildim. Farkındalık oluşturduğunuz için de teşekkürler.” (Ö33).



Şekil 1. Türkçe Öğretmenlerinin Önerdiği Fantastik Eserler

Şekil 1’de Türkçe öğretmenlerinin “Hangi fantastik eserleri öneriyorsunuz?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde yabancı eserlerin daha fazla tavsiye edildiği görülmektedir. Bunda yerli fantastik edebiyatın henüz gelişme aşamasında olmasının ve bu alandaki kitapların çoğunlukla dünya edebiyatına ait olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Ayrıca liste incelendiğinde birçok katılımcının bu soruya cevap vermediği ve önerilen kitap sayısının

oldukça az olduğu görülmektedir. Andersen Masalları (Hans Christian Andersen), La Fontaine Masalları (Jean de La Fontaine), Denizler Altında Yirmi Bin Fersah (Jules Verne) gibi masal veya bilim kurgu türünde eser önerenlerin cevapları ise listeye dâhil edilmemiştir. Katılımcıların en fazla önerdiği yabancı eserler “Harry Potter serisi - J. K. Rowling” (%12,5) ile “Alice Harikalar Diyarında - Lewis Carroll”dır (%10). Bunları “Haritada Kaybolmak - Vladimir Tumanov” (%5), “Kraliçeyi Kurtarmak - Vladimir Tumanov” (%5), “Malamander serisi - Thomas Taylor” (%5) ve “Pinokyo - Carlo Collodi” (%5) izlemektedir. Yerli eserlerden ise en fazla “Zaman Bisikleti - Bilgin Adalı” (%10) ve “Yuan Huan’ın Kulübesi - Miyase Sertbarut” (%5) önerilmiştir.



Şekil 2. Ortaokul Öğrencilerinin Okuduğu Fantastik Eserler

Şekil 2’de Türkçe öğretmenlerinin “Öğrencileriniz hangi fantastik eserleri okuyorlar?” sorusuna verdikleri cevaplar incelendiğinde öğrencilerin genellikle yabancı fantastik eserleri okuduğu görülmektedir. Yabancı eserler içerisinde en çok okunanlar “Harry Potter” serisi - J. K. Rowling (%25), “Küçük Prens - Antoine de Saint-Exupéry” (%25), “Alice Harikalar Diyarında - Lewis Carroll” (%22,5) ve “Haritada Kaybolmak - Vladimir Tumanov” (%20) olurken yerli eserlerden “Zaman Bisikleti - Bilgin Adalı” (%7,5) ve “Yuan Huan’ın Kulübesi - Miyase Sertbarut” (%7,5) tercih edilmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Türkçe öğretmenlerinin fantastik edebiyat ve bu edebiyat ürünlerinin ortaokul öğrencilerine uygunluğuyla ilgili düşüncelerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışmada, öğretmenlerin fantastik edebiyat denildiğinde ne düşündüklerini belirtmeleri ve bu edebiyatın bir tanımını yapmaları istenmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel veriler, Türkçe öğretmenlerinin çoğunun fantastik edebiyatla ilgili bilgi sahibi olduklarını göstermektedir. Katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde açıklamaların “içerik ve kurguya yönelik”, “türe yönelik” ve “okuyucuya yönelik” temalarında yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerin tamamı bu edebiyatın “hayal gücüne dayalı” bir yapıda kurgulandığını belirtmiştir. Kartal (2007) da öğretmenlerin tanımlarında vurguladığı gibi fantastiğin olağanüstülüğün, gerçeküstü olayların, düşselliğin işlendiği bir edebiyat türü olduğunu

söyler. Araştırmada elde edilen veriler incelendiğinde katılımcıların tanımlarının alan yazınından elde edilen fantastik tanımlarının içeriği ile benzerlik gösterdiği görölmektedir (Gizli, 2019; Kartal, 2007; Özlük, 2011; Steinmetz, 2006). Türkçe öğretmenlerinin yaptığı tanımlardan hareketle fantastik edebiyatın gerçeklikten tamamen kopmadan, gerçeküstölük zemininde, hayal gücü ve yaratıcılık üzerine kurulan, ilgi çekici, merak uyandırıcı ve sürükleyici anlatıma sahip eserleri barındıran bir edebiyat alanı olduğu söylenebilir.

Öğretmenlerin çoğu fantastik eserlerin ortaokul dönemindeki öğrenciler için uygun olduğunu düşünse de kısmen uygun olduğunu veya uygun olmadığını düşünen katılımcılar da bulunmaktadır. Uygun olduğunu düşünen Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümü fantastik edebiyatın çocukların hayal gücünü geliştirdiğini, bu yüzden okumalarında bir sakınca olmadığını düşünmektedir. Katılımcılar, fantastik eserler yoluyla öğrencilerin yaratıcılıklarının geliştiğini, heyecanlı, eğlenceli ve ilgi çekici bulduklarını, bu eserler sayesinde okuma isteklerinin arttığını ifade etmişlerdir. Alan yazınından elde edilen veriler de araştırma sonuçlarını desteklemektedir. Şirin (2007), hayal gücüne dayalı ve düşsel ögelerle süslü yapısıyla fantastik edebiyat eserlerinin çocukların hayal dünyasını geliştirdiğini ve zenginleştirdiğini belirtirken, Balta (2014) da bu türün hem hayal gücünü geliştirdiğini hem de çocuğun kendini ifade etmesine önemli katkıda bulunduğunu söyler. Güneş'e (2008) göre fantastikte hayal dünyasının uçsuz bucaksız yapısını tecrübe ederek bilinen gerçekliğin ötesine geçmek, insanın akıl ile anlayıp ifade edemediklerini açıklayabilmek ve korkularını zararsız hâle getirebilmek amaçlanır. Uraz (1994), fantastiğin çocuğun gerçek hayatta karşılaşabileceği sorunları gerçeküstü kurguda tecrübe etmesini sağladığını, burada sorunlara çözüm üretmeye çalışan çocuğun problem çözme becerisinin de geliştiğini iddia eder. Tunç ve Akın (2020) da günümüzde öğrencilere kazandırılması düşünölen en temel becerilerden olan yaratıcı düşünöbilme becerisinin fantastik edebiyat yoluyla gelişebileceğini düşünmektedir.

Kısmen uygun olduğunu düşünen katılımcılar içeriğinde problem olabileceğinden endişe duyarken uygun olmadığını düşünen katılımcılar ise bu eserlerin lise için daha uygun olduğunu, ortaokuldaki öğrencileri gerçeklikten uzaklaştırabileceğini savunmuşlardır. Türkçe öğretmenlerinin bu konudaki görüşleri alan yazınından elde edilen verilerle farklılık göstermektedir. Bozkaplan (2010) ve Sever (2017) çalışmalarında ilköğretim üçüncü sınıftan itibaren fantastik eserlerin okunabileceğini vurgular. Dilidüzgün (2018), fantastiği diğer hayal ürünü anlatılardan ayıran en temel özelliklerden birinin gerçeklikle iç içe olması olduğunu belirtir. Ona göre çocukların fantastik eserlerle karşılaşması çocukları gerçeklikten koparmaz hatta kimi zaman gerçeklerle yüzleşmelerini sağlar. Çocukların ihtiyaçlarına seslenebilen yapısıyla onların farklı bakış açıları kazanmalarına ve çevrelerine daha gerçekçi gözle bakabilmelerine yardımcı olur (Dilidüzgün, 2018). Ortaokul öğrencilerinin okuma tercihlerini anlayabilmek için öğretmenlere öğrencilerinin nasıl kitaplar okudukları sorulmuştur. Çalışmaya katılan Türkçe öğretmenleri, öğrencilerinin büyük bir bölümünün masal, bilim kurgu, fantastik gibi gerçek dışı / hayali konuları ele alan eserleri okumaktan hoşlandıklarını ifade etmişlerdir. Bu sonuçlara göre gerçek konuları ele alan eserlerin ortaokul öğrencileri tarafından daha az tercih edildiğini söylemek mümkündür. Bunda ortaokul öğrencilerinin olağanüstü kurguyu daha ilgi çekici, etkileyici, hayal gücüne dayalı, maceralı, sürükleyici, merak uyandırıcı, yaratıcı ve farklı bulmalarının etkili olduğu söylenebilir. Gerçek hayatın sınırlarının dışına çıkmak, sınav stresinden kaçmak gibi nedenlerin de bu tercihe sebep olduğu düşünölmektedir. İlaveten fantastik eserlerde bulunan kahramanlarla özdeşim kurmaları, etkileyici tasarımlara sahip olmaları gibi çeşitli faktörler de öğrencilerin bu eserleri okumayı tercih etmelerinin sebepleri arasında sayılabilir. Türkçe öğretmenlerinin ifade ettiği bu

sebepler, litaretürden elde edilen sonuçlarla da benzerlik göstermektedir (Ağan, 2017; Baki, 2021; Dilidüzgün, 2018; Hatipoğlu, 2019; Kartal, 2007; Sever, 2017; Toyman, 2006).

Ortaokul kademesindeki öğrencilerin kitapla buluşmasında bir rehber konumunda olan Türkçe öğretmenlerine, öğrencilerine fantastik kitap önerip önermedikleri sorulmuştur. Çalışmada yer alan Türkçe öğretmenlerinin büyük bir bölümü fantastik eserleri öğrencilerine önerdiğini fakat içeriğinde sıkıntı olmamasına, öğrencilerin seviyesine uygun olmasına ve onların ilgisini çekebilecek bir yapıda tasarlanmasına dikkate ettiklerini dile getirmişlerdir. Türle ilgili bilgi sahibi olmadığı için veya seviyelerine uygun olmadığını, içeriğinde sıkıntı olduğunu düşündüğü için önermediğini belirten katılımcılar da olmuştur. Öğretmenlerin bir kısmı ise öğrencilere kitap önermenin doğru olmadığını düşündüğü için onları kendi seçimlerinde özgür bıraktığını söylemiştir.

Yapılan araştırmada, Türkçe öğretmenleri öğrencilerinin hem yerli hem de yabancı yazarlara ait fantastik eserleri okuduklarını fakat en çok yabancı yazarlara ait eserlere yöneldiklerini dile getirmişlerdir. Kendileri de öğrencilerine daha çok dünya edebiyatından eserler önerdiklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun oluşmasında, ülkemizde yayımlanan fantastik eserlerin sayıca dünya edebiyatında yayımlananlardan az olmasının etkili olduğu düşünülmektedir. Yabancı eserler içerisinde en çok okunanlar "Harry Potter" serisi - J. K. Rowling, "Küçük Prens - Antoine de Saint-Exupéry", "Alice Harikalar Diyarında - Lewis Carroll" ve "Haritada Kaybolmak - Vladimir Tumanov" olurken yerli eserlerden "Zaman Bisikleti - Bilgin Adalı" ve "Yuan Huan'ın Kulübesi - Miyase Sertbarut" olmuştur. Öğretmenlerin öğrencilerine önerdiği kitaplarla çocukların okuduğu kitapların da benzerlik gösterdiği görülmektedir. Öğretmenlerin bir kısmı ise bu sorulara cevap vermekte zorlanmış, kimisi masal ya da bilim kurgu eserlerden örnek vermiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu önerilerde bulunulabilir:

- Fantastik eserlerin, öğrencilere okuma kültürü ve alışkanlığı kazandırmadaki etkisi araştırılabilir.
- Fantastik eserlerin öğrencilerin yaratıcı okuma becerileri, yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkisi araştırılabilir ve onların bu konuyla ilgili görüşleri alınabilir.
- Türk Dili ve Edebiyatı öğretmenlerinin fantastik edebiyat hakkındaki düşünceleri ve bu eserlerin lise öğrencileri için uygunluğu üzerine bir araştırma yapılabilir.
- Türkçe öğretmenlerine hizmet içi eğitim ve seminerler vererek fantastik edebiyatla ilgili daha derinlemesine bilgi sahibi olmaları sağlanabilir.
- Fantastik çocuk edebiyatı ürünlerinde açık ve anlaşılır bir dil kullanılmasına, çocuklara kötü örnek teşkil edebilecek olaylara ya da sözlere yer verilmemesine ve çocuğa yönelik ilkelerine uyulmasına dikkat edilmelidir.
- Çocukların okudukları eserler, kişiliklerine ve hayal dünyalarına hitap ettikleri için eserlerde yer alan kahramanların özenle seçilmesine ve çocukların algı seviyesine uygun olmasına özen gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

- Ağan, S. (2017). Susanna Tamaro'nun 'Atla, Bart!' isimli çeviri çocuk romanında fantastik kurgu. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 1, 31-41.
- Alpin, H. (2005). *1001 soruda bilimkurgu ve fantastik*. İm Yayınları.
- Altun, F. (2018). Edebi metin inceleme dersinde fantastik çocuk ve gençlik edebiyatı eserlerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 13 (4), 21-34.

- Asutay, H. (2014). Çocuk ve gençlik yazınında fantastik kavramı. *Türk Dili*, 756, 642-652.
- Baki, Y. (2021). Alev Saçlı Çocuk adlı yapıtın fantastik unsurlar açısından incelenmesi. *Çocuk, Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4 (2), 220-240.
- Balta, E. E. (2014). Çocuk edebiyatı dairesinde Gülten Dayıoğlu'nun fantastik-bilim kurgusu. *Journal of International Social Research*, 7 (31), 59-67.
- Bozkaplan, D.İ. (2010). 1990-2008 arası çocuk edebiyatımızda fantastik ve bilim kurgu romanlar üzerine bir inceleme [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Büyüköztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Dilidüzgün, S. (2018). *Çağdaş çocuk yazını: Yazın eğitime atılan ilk adım*. Tudem Yayınları.
- Ertekin, A. (2007). Fantastik yazın nedir? *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9 (1), 35-46.
- Gizli, C. (2019). *İhsan Oktay Anar'ın romanlarında fantastik unsurlar* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Güneş, Y. (2008). *Türk romanında fantastiğin yeri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018) *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Hasırcı Aksoy, S., & Baz, M. A. (2023). Fantastik Türk çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış: Aslı Der örneği. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (34), 1-17.
- Hatipoğlu, T. (2019). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında fantastik öge içeren metinlerin varlığı ve işleniş şekli* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- İnneci Bozkaplan, D. (2010). 1990-2008 arası çocuk edebiyatımızda fantastik ve bilim-kurgu romanlar üzerinde bir inceleme [Yayımlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Jackson, R. (2000). *Fantasy: Literature of Subversion*. Routledge.
- Kahraman T. (2015). *Türk Edebiyatının hayalperest çocuğu fantastik edebiyatın ilköğretim (5, 6, 7, 8) kitaplarına yansımaları* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1 (1), 62-80.
- Kartal, S. G. (2007). *Cumhuriyet dönemi Türk çocuk roman ve hikâyelerinde fantastik öğeler (1923-1960)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Lichtman, M. (2006). *Qualitative research in education a users' guide*. Sage Publications.
- Moran, B. (1998). *Türk romanına eleştirel bir bakış 3*. İletişim Yayınları.
- Neydim, N. (2003). *Fantastik çocuk edebiyatı yazınsallığa açılan bir kapı mı yoksa bir tehlike mi?*. Dünya Kitap. <https://gunisigikitapligi.com/haber/fantastik-cocuk-edebiyati-uzerine>
- Özlük, N. (2011). *Türk edebiyatında fantastik roman*. Hiperlink Yayınları.
- Sever, S. (2017). *Çocuk ve edebiyat*. Tudem Yayınları.
- Steinmetz, J. (2006). *Fantastik edebiyat*. (Çev. H. F. Nemli). Dost Yayınevi.
- Suvağci, İ. (2020). Fantastik bir çocuk romanı: Bendar ya da Kehaneta Sêmenda (Üçlülerin Kehaneti). *Electronic Turkish Studies*, 15 (1), 607-616.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış: Çocuk edebiyatı nedir ne değildir?* Kök Yayıncılık.
- Todorov, T. (2012). *Fantastik, edebiyat türe yapısal bir yaklaşım*. (Çev. N. Öztokat). Metis Yayınları.

- Toyman, Y. Ö. (2006). *Nazlı Eray'ın roman dünyasında düşü ve büyüü gerçekçiliğın kurgusu ile fantastik unsurlar* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Tunç, A., & Akın, E. (2020). Miyase Sertbarut'un çocuk kitaplarında fantastik kurgu. *Uluslararası Çocuk Edebiyatı ve Eğitim Araştırmaları Dergisi (ÇEDAR)*, 4 (1), 45-53.
- Türk Dil Kurumu (2024). *Türkçe sözlük*. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türnüklü, A. (2000). Eğitimbilim araştırmalarında etkin olarak kullanılabilir nitel bir araştırma tekniğı: Görüşme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 24 (24), 543-559.
- Uraz, M. (1994). *Türk mitolojisi*. Düşünen Adam Yayınları.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yüksel, A., Mil, B., & Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma: Neden, nasıl, niçin*. Detay Yayıncılık.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2024) Cilt 9, Sayı 1, s. 93-109

MEB Türkçe Ders kitaplarında göz ardı edilen Balkan Edebiyatları: Bir durum çalışması

Suna ÖZCAN¹

Muhammed Eyyüp SALLABAŞ²

Özet

Türkçenin gelişim, değişim ve dönüşümünde her bir kültürel unsur önemli bir yer edinmektedir. Bu araştırmanın amacı da Türkçenin etkin bir dil hâline gelmesinde Balkan edebiyatlarının rolünü vurgulamak, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (TDÖP, 2019) Türkçe ders kitaplarında yer verilmesi gereken Balkan edebiyatları metinlerinin Türkçe ders kitaplarında yer alma durumunu ortaya koymaktır. Doküman incelemesi ile yapılan çalışmada 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf ders kitapları araştırma nesnesi olarak kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre TDÖP'de (2019) Balkan edebiyatlarından metinlere ders kitaplarında yer verilmesi gerektiği belirtilse de araştırma nesnesi olarak incelenen ders kitapların hiçbirinde Balkan edebiyatlarından metinlere yer verilmemiştir. Bu tespitten hareketle Balkan edebiyatlarının Türk kültüründeki önemi dikkate alınarak yapılması gereken çalışmalara dair vurgulamalarda bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Balkan Edebiyatları
Ders Kitabı
Türkçe Öğretimi
TDÖP

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.02.2024

Kabul Tarihi: 24.06.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1430820

¹ sozcan@29mayis.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9461-5732

² Prof.Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi sallabas@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4346-4385

The overlooked Balkan literatures in MEB Turkish language textbooks: A Review

Abstract

Each cultural element has an important place in the development, change and transformation of Turkish. The aim of this study is to emphasise the role of Balkan literatures in the development of Turkish into a prosperous language and to reveal the status of the inclusion of Balkan literatures texts in Turkish textbooks, which should be included in Turkish textbooks in the Turkish Language Teaching Programme (TLTP, 2019). In the research conducted by document analysis, 1st, 2nd, 3rd, 4th, 5th, 5th, 6th, 7th and 8th grade textbooks were used as the research object. According to the results of the research, although it is stated in TLTP that texts from Balkan literatures should be included in the textbooks, none of the textbooks analysed as the object of the research included texts from Balkan literatures. Based on this finding, the importance of Balkan literatures in Turkish culture has been taken into consideration and the studies to be carried out have been emphasised.

Keywords

Balkan literatures
Textbook
Turkish Language Teaching
TDÖP

About Article

Sending Date: 02.02.2024
Acceptance Date: 24.06.2024
Electronic Issue Date: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1430820

GİRİŞ

Türkçe Dersi Öğretim Programı (TDÖP) 2019 yılında yürürlüğe girmiş ilkökul 1. sınıftan ortaokul 8. sınıfa kadar ilk ve ortaokula yönelik geliştirilmiş olan bir öğretim programıdır. TDÖP Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları ile Türk Millî Eğitiminin Temel İlkeleri doğrultusunda hazırlanırken öğretim programlarının perspektifi temel değerlerimiz ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesini (TYÇ) oluşturan ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, öğrenmeyi öğrenme, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlikler, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade maddeleri de dikkate alınmıştır. TDÖP'nin ortaya çıkmasında farklı ülkelerin öğretim programları, konu ile ilgili ulusal ve uluslararası akademik çalışmalar, Türkiye Anayasası, mevzuatlar, kalkınma planları, STK raporları gibi kaynaklar etkili olmuştur. Ayrıca öğretmenler ve eğitim kurumlarındaki paydaşların görüşleri dikkate alınarak TDÖP şekillendirilmiştir.

TDÖP (2019) uygulamasında tema ve konu önerilerinde bulunulmuştur. Temalar; erdemler, millî kültürümüz, Millî Mücadele ve Atatürk, birey ve toplum, okuma kültürü, iletişim, hak ve özgürlükler, kişisel gelişim, bilim ve teknoloji, sağlık ve spor, zaman ve mekân, duygular, doğa ve evren, sanat, vatandaşlık, çocuk dünyasından oluşmaktadır. Bunlar arasında ilk üç tema zorunlu iken diğer temalar öneri niteliğindedir. Bu temalara seçilecek metinlere ilişkin bilgilere de yer verilmiştir. Buna göre her sınıf düzeyinde 8 tema ve her temada 4 dinleme/izleme ve okuma metnine yer verilmesi gerekmektedir. Kullanılacak metin türleri bilgilendirici metinler olarak; anı, biyografiler, otobiyografiler, blog, dilekçe, efemera

ve broşür (liste, diyagram, tablo, grafik, kroki, harita, afiş, vb. karma içerikli metinler), e-posta, günlük, haber metni, reklam, kartpostal, kılavuzlar (kullanım kılavuzları, tarifname, talimatnameler vb.), gezi yazısı, makale / fıkra / söyleşi / deneme, mektup, özlü sözler (atasözü, deyim, duvar yazıları, döviz vb.), özlü sözler (vecize, atasözü, deyim, aforizma, duvar yazıları, motto, döviz vb.), sosyal medya mesajları, hikâye edici metinler; çizgi roman, fabl, hikâye, karikatür, masal / efsane / destan mizahi fıkra, roman, tiyatro, şiir; mani / ninni, şarkı / türkü, şiir, tekerleme / sayısmaca / bilmece şeklindedir.

Ders kitaplarına alınacak metinlerin nitelikleri arasında birinci sırada “Ders kitaplarına alanda yaygın olarak kabul görmüş yazar ve eserlerden, edebî ve kültürel değer taşıyan metinler alınmalıdır. Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir (MEB, 2019, 18).” ifadesi yer almaktadır. Bu ifade Balkanlar ve Balkan Türk Edebiyatlarından yararlanılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır. Çünkü Balkanlar geçmişten günümüze Türk kültürünün gelişim gösterdiği, Türk hâkimiyetini yüzyıllarca taşıdığı önemli bir coğrafi bölgedir. Yüzyıllarca Türklerin hüküm sürdüğü bu coğrafyalarda yer alan Bulgaristan, Yunanistan, Makedonya, Kosova gibi Balkan ülkelerinde yaşamlarını sürdüren Türkler kendi dillerini ve kültürlerini yaşatmaya devam etmektedirler (Akgün, 2011). Bu durum Balkan Türk kültürünün devam ettiğini göstermektedir. Balkan Türk dil ve edebiyatlarına yönelik yapılan çalışmalar bu kültürün Anadolu’nun dil, kültür, kimlik yapılarını yansıttığını ortaya koymaktadırlar. Son zamanlarda Balkan Türk edebiyatlarına yönelik geliştirilen politikalar, yapılan çalışmalarla birlikte Balkan Türkçesi bir edebiyat ve kültür dili olarak hızlı bir gelişim sağlamaya başlamıştır (Artun, 2014). Balkan Türk edebiyatı toplumsal konular, savaş, günlük yaşam, tarihsel olayları konu etmenin yanı sıra masallar, türküler, ağıtlar, halk hikâyeleri vb. farklı halk edebiyatı ürünlerinden de yararlanmışlardır (Artun, 2014). Bu özellikler Balkanlarda yaşayan Türklerin Türk dili ve edebiyatının devamının sağlanmasında önemli görevler üstlenirken aynı zamanda Türk kültür ve geleneğinin gelişimindeki yerini de gözler önüne sermektedir. Türk kültür ve geleneklerinin gelişiminde bu derece önemli olan Balkan edebiyatlarından yararlanmak ancak karşılıklı etkileşim ile mümkün olabilmektedir. Özellikle okul çağındaki çocukların millî değerlere karşı hassasiyet geliştirmeleri, toplumsal farkındalık kazanmaları açısından Balkan Türk dili ve edebiyatı eserlerinden yararlanmak önemlidir. Böylece Balkanların Türkiye’de yaşayan Türk çocuklar tarafından tanınmaları sağlanırken aynı zamanda bu kültür ve edebiyat eserlerinin gelişimine yönelik önemli adımlar atılmış olur (Hafız, 1985; Artun, 2014; Yastı, 2014). Balkanlarda Türk edebiyatına yönelik yapılan çalışmalarda ilk sırada çocuk edebiyatı ürünleri yer almaktadır (Akgün, 2011). Bu, Balkanlarda yaşayan Türklerin kendi kültürel yapılarını koruyup gelecek nesillere aktarma arzusunun kaynaklanmaktadır. Bu yazarların ağırlıklı olarak öğretmen kökenli olmaları millî bilincin gelişimine yönelik farkındalıklara sahip olmalarını sağlamıştır. Türk edebiyatının gelişiminde önemli yere sahip olan çocuklara yönelik yayınlar Bulgaristan’da Piyoner, Balon, Mozaik; Makedonya, Kosova’da Tomurcuk, Türkçem; Batı Trakya’da Arkadaş Çocuk gibi süreli yayınlardır (Akgün, 2011; Çelik, Gürel, 2017). Balkanlarda çocuk edebiyatının gelişimine yönelik yapılan bu basılı yayınların yanı sıra özellikle şiir alanında önemli ilerlemeler kaydedilmiştir. Çocuk şiirlerine yönelik faaliyet gösteren önemli kişilerin başında Nevzat Mehmet Fuat, Celil Yusuf, Mehmet Çavuş, Şeyh Saadetin, Enver Tuzcu gibi şairler ve yazarlar gelmektedir (Akgün, 2011; Hasan, 2016). Türkçenin ve Türk kültürünün gelişimine yönelik atılan bu adımlarla çocuğa estetik ve edebî bilinç kazandırmanın yanı sıra ideal insan tipinin ortaya konulmasına yönelik ilkeler de barındırmaktadır (Çelik, 2016).

Genel bir çerçeveden değerlendirilecek olursa geçmişten günümüze Türk dilinin gelişimi için birçok farklı coğrafyada çalışmalar yürütülmüştür. Yüzyıllarca Balkanlarda süren Türk hakimiyetinin ardından geriye kalan Türkler kendi kimliklerini koruyup geliştirmek için çaba içerisinde olmuşlardır. Özellikle Balkanlarda yaşayan Türkler kendi dilleri ve kültürlerini korumanın yanı sıra bunların gelişimleri için de büyük çabalar göstermişlerdir. Bu çabalarını da edebi eserleri ile Türklere ve dünyaya duyurmuşlardır. TDÖP'ı da Balkanlardaki bu edebi zenginliklere Türkçe ders kitaplarındaki metinlerde yer verilmesi gerekliliğini vurgulamaktadır. Çünkü ders kitaplarında yer alan metinler öğrencilerin temel eğitim kaynakları olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu durum ders kitaplarının aslında eğitim-öğretim sürecinde ne kadar büyük bir öneme sahip olduğunu da göstermektedir. Eğitim-öğretim materyali olarak ders kitapları geçmişten günümüze kadar temel öğretim materyali olarak tüm dünyada en yaygın araç olarak kullanılagelmıştır. Çünkü ders kitapları öğrencilere gerek öğretim süreci ile birlikte gerekse bireysel olarak çalışabilme, bilgiye erişebilme fırsatı sunmaktadır. TDÖP programının benimsediği yaklaşım, belirlediği felsefi temel ve temel ilkeler çerçevesinde öğrencinin üst düzey düşünme becerisinin gelişimine yönelik adımlar atılırken bunların öğrencilerin yaşamına sirayet edebilmesi için ders kitaplarının geliştirilmesinde bu belirtilen hususların dikkate alınması beklenmektedir (Karamustafaoğlu, Salar, Celep, 2015). Ayrıca millî değerlerin kazandırılmasında, dil ve kültürün öneminin benimsetilmesinde yine ders kitapları önemli bir kaynak işlevi görmektedir. Ders kitapları öğretim materyali olarak ortaya konulurken öğretim programlarında çizilen çerçevelerin dikkate alınarak yapılandırılması beklenmektedir. Fakat ders kitaplarını etkin bir şekilde kullanmaları beklenen öğretmenlerin eleştirileri senkronize bir yapının ortaya konulmadığını göstermektedir (Yazıcı, İnce, 2015). Bu durumda ders kitaplarının beklenen ihtiyacı karşılamadığı göz önünde bulundurularak öğretmenler tarafından yeni arayışlara gidilmektedir. Bu arayış ders programlarında çizilen çerçevelerin de dışına çıkılmasına ve öğretimin hedeflediği ilkelerin göz ardı edilmesine sebep olabilmektedir. Oysa etkili bir ders kitabı MEB tarafından belirlenen öğretim programlarının içerikleri ile uyumlu, öğrenci ihtiyaçlarını karşılamaya yönelik olmasıdır (Morgil, Yılmaz, 1999). Mevcut araştırmada da TDÖP'de yer alan metinler ile ders kitaplarındaki metinlerin belirlenen ilkeler açısından uyumunun değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda şu temel problem sorusu doğrultusunda çalışma yürütülmüştür:

TDÖP'de yer alan "Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir (MEB, 2019, 18)." maddesinin MEB Türkçe ders kitaplarında karşılanma durumu nasıldır?

YÖNTEM

Bu aşamada araştırmanın modeline, araştırma nesnesine dair bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yönteminin durum çalışma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum çalışmalarında yapılan araştırmalar nitel veya nicel yaklaşımları benimseyebilir. İster nitel ister nicel bir yaklaşım fark etmeksizin temel amaç olan belirli bir duruma ait sonuçların ortaya konulması hedeflidir (Yıldırım, Şimşek, 2008). Mevcut araştırma TDÖP'de yer alan Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin taşınması gereken özellikler ilkesi doğrultusunda

Türkçe ders kitapları incelendiğinden bu araştırmada durum araştırma modeli benimsenmiştir.

İnceleme Nesnesi

Araştırma kapsamında inceleme nesnesini MEB tarafından 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren ders kitabı olarak okutulması hedeflenen 1., 2., 3., 4., 5., 6., 7., 8. sınıf Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bu ders kitaplarında yer alan metinler "Türk cumhuriyetleri ve Balkan Türkleri edebiyatlarından eserlere yer verilmelidir (MEB, 2019, 18)." maddesi doğrultusunda incelenmiştir. Araştırma nesnesi olarak kullanılan kitaplar tablo 1'deki gibidir.

Tablo 1. İnceleme Nesnesi Olarak Kullanılan Kitaplar

Sınıf	Kitabın Adı	Yayınevi
1. Sınıf	İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı	ADA Matbaacılık
1. Sınıf	İlkokul 1 Sınıf Türkçe Çalışma Kitabı	ADA Matbaacılık
2. Sınıf	İlkokul Türkçe 2 Ders Kitabı	ADA Matbaacılık
3. Sınıf	İlkokul Türkçe Ders Kitabı 3	MEB Yayınları
4. Sınıf	İlkokul Türkçe Ders Kitabı 4	MEB Yayınları
5. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı	MEB Yayınları
6. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı	MEB Yayınları
7. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7	MEB Yayınları
8. Sınıf	Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı	MEB Yayınları

Araştırma kapsamında MEB tarafından devlet okullarında Türkçe ders kitabı olarak okutulan kitaplar incelenmiştir. Bu ders kitapları arasında İlkokul Türkçe 1 Ders Kitabı, İlkokul Türkçe 2 Ders Kitabı ADA Matbaacılık tarafından hazırlanırken, İlkokul Türkçe Ders Kitabı 3, İlkokul Türkçe Ders Kitabı 4, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 5. Sınıf Ders Kitabı, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 6 Ders Kitabı, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe Ders Kitabı 7, Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8 Ders Kitabı isimli ders kitapları ise MEB tarafından yayınlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu aşamasında problem durumundan hareketle araştırma nesnesi olarak belirlenen Türkçe ders kitaplarındaki metinler analiz edilmiştir.

Tablo 2. Birinci Sınıf Türkçe Ders ve Çalışma Kitabındaki Metinlere İlişkin Bulgular

Tema	Metin	Balkan Edebiyatları	Türk Dünyası	Dünya Edebiyatları
1. Tema: Bilim ve Teknoloji	Gökyüzü Gözlemi	-	+	-
	Benim Adım Hezarfen	-	+	-
	Ay Dede	-	+	-
2. Tema: Çocuk Dünyası	Yaşasın 23 Nisan	-	+	-
	İstiklâl Marşı	-	+	-
	İşte Kapı	-	+	-

3. Tema Millî Kültürümüz	Bayramlarımız	-	+	-
4. Tema: Doğa ve Evren	Zaman Portakalı	-	+	-
	Dostum	-	+	-
5.Tema: Sağlık ve Spor	Evi Terk Eden Diş Fırçası	-	+	-
	Neden Kimse Brokoli Yemiyor?	-	+	-
	Abur Cubur Yemek	-	-	+
	Futbolcu	-	+	-
	Çocuklara Öneriler	-	+	-
6. Tema: Doğa ve Evren	Minik Tohumun İsteği	-	+	-
	Denizde Bir Gün	-	+	-
	Zaman Nedir?	-	-	+
	Kim Topladı Yıldızları?	-	+	-
	Pijamasını Çıkarmak İstemeyen Küçük Sıpa	-	+	-
	7. Tema: Bilim ve Teknoloji	Kapatın Televizyonları	-	+
En Güçlü Kim?		-	+	-
Cırt Cırtlara		-	-	+
Astronot		-	+	-
Yorgun Kediler		-	+	-
8. Tema: Vatandaşlık	Devletin Parası Çok Mu?	-	+	-
	Ayakkabı Tamircisi	-	+	-
	Özgürlük ve Sorumluluk	-	+	-
	Çiftçi Amca	-	+	-
	Çalışkan Kalem	-	+	-

Tablo 2'ye göre birinci sınıf Türkçe ders ve çalışma kitabındaki metinler incelenmiştir. Kitaplarda Bilim ve Teknoloji, Çocuk Dünyası, Millî Kültürümüz, Doğa ve Evren, Sağlık ve Spor, Doğa ve Evren, Bilim ve Teknoloji, Vatandaşlık olmak üzere sekiz tema bulunmaktadır. Birinci temada Gökyüzü Gözlemi, Benim Adım Hezarfen, Ay Dede; ikinci temada Yaşasın 23 Nisan, İstiklâl Marşı; üçüncü temada İşte Kapı, Bayramlarımız; dördüncü temada Zaman Portakalı, Dostum; beşinci temada Evi Terk Eden Diş Fırçası, Neden Kimse Brokoli Yemiyor?, Futbolcu, Çocuklara Öneriler; altıncı temada Minik Tohumun İsteği, Denizde Bir Gün, Kim Topladı Yıldızları?, Pijamasını Çıkarmak İstemeyen Küçük Sıpa; yedinci temada Kapatın Televizyonları, En Güçlü Kim?, Astronot, Yorgun Kediler; sekizinci temada Devletin Parası Çok Mu?, Ayakkabı Tamircisi, Özgürlük ve Sorumluluk, Çiftçi Amca, Çalışkan Kalem metinleri yer almaktadır. Bu metinlerin tümü Türkiye'deki Türk edebiyatı eserlerinden oluşmaktayken Abur Cubur Yemek, Zaman Nedir? Cırt Cırtlara isimli metinler dünya edebiyatına ait eserlerdir. Balkanlardaki Türk dili ve edebiyatlarına dair herhangi bir örneğe ise yer verilmemiştir.

Tablo 3. İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlere İlişkin Bulgular

Tema	Metin	Balkan Edebiyatları	Türk Dünyası	Dünya Edebiyatları
------	-------	---------------------	--------------	--------------------

1. Tema: Erdemler	Şenlikli Bir Akşam Yemeği	-	+	-
	Gerçek Arkadaş	-	+	-
	Alçak Gönüllü Olmak	-	+	-
	Paylaş Dedi Babam	-	+	-
	Sevgi Bir Kuştur	-	+	-
2. Tema: Çocuk Dünyası	29 Ekim	-	+	-
	Aslı'nın Dönüşü	-	+	-
	Nasrettin Hoca'nın Köyünde	-	+	-
	Güzel Yurdum	-	+	-
	Çocukluğumdaki Bayramlar	-	+	-
3. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk	İstiklâl Marşı'mız	-	+	-
	Atatürk'ün Gültekin'e Armağanı	-	+	-
	Seyit Onbaşı	-	+	-
	Korkusuz Kahramanlar	-	+	-
	Ülkemi Seviyorum	-	+	-
4. Tema: Birey ve Toplum	En Güzel Yarıyıl Tatili	-	+	-
	Ben Her Gün Bir Şey Olacağım	-	+	-
	Sihirli Sözcükler	-	+	-
	Konuksever	-	+	-
	Farklı Arkadaşım	-	-	+
5. Tema: Bilim ve Teknoloji	Çocuk Mu Robot Mu?	-	+	-
	Naz'ın Bilgisayar Sevdası	-	+	-
	Tekerleğin İcadı	-	-	+
	Bilgi Çağı	-	+	-
	Aklımdaki İcatlar	-	+	-
6. Tema: Sağlık ve Spor	Kazalardan Korunma ve İlk Yardım	-	+	-
	Bilge Hangi Spor Yapacak?	-	+	-
	Kahvaltının Önemi	-	-	+
	El ve Tırnaklar	-	+	-
	Futbolcu Efe	-	+	-
7. Tema: Doğa ve Evren	Ben Ne Zaman Doğdum?	-	+	-
	Gülibik	-	+	-
	Mevsimler	-	+	-
	Üç Güneş	-	+	-
	Tarzan	-	+	-
8. Tema: Vatandaşlık	Kırmızı Domatesin Yolculuğu	-	+	-
	Ufacık Vidacık	-	+	-
	Özgür Olmak Ya Da Olmamak	-	+	-
	Işıltılı Reklamlar	-	+	-
	Bölüşmek Kolay Değildir	-	-	+

Tablo 3'e göre ikinci sınıf Türkçe ders kitabındaki metinler incelenmiştir. Kitapta sekiz tema bulunmaktadır. Bu temalar; Erdemler, Çocuk Dünyası, Millî Mücadele ve Atatürk, Birey ve Toplum, Bilim ve Teknoloji, Sağlık ve Spor, Doğa ve Evren, Vatandaşlık'tan oluşmaktadır. Birinci temada Şenlikli Bir Akşam Yemeği, Gerçek Arkadaş, Alçak Gönüllü Olmak, Paylaş Dedi Babam, Sevgi Bir Kuştur; ikinci temada 29 Ekim, Aslı'nın Dönüşü, Nasrettin Hoca'nın Köyünde, Güzel Yurdum, Çocukluğumdaki Bayramlar; üçüncü temada İstiklâl Marşı'mız, Atatürk'ün Gültekin'e Armağanı, Seyit Onbaşı, Korkusuz Kahramanlar, Ülkemi Seviyorum; dördüncü temada En Güzel Yarıyıl Tatili, Ben Her Gün Bir Şey Olacağım, Sihirli Sözcükler, Konuksever; beşinci temada Çocuk Mu Robot Mu, Naz'ın Bilgisayar Sevdası, Bilgi Çağı, Aklımdaki İcatlar; altıncı temada Kazalardan Korunma ve İlk Yardım, Bilge Hangi Spor

Yapacak?, El ve Tırnaklar, Futbolcu Efe; Yedinci temada Ben Ne Zaman Doğdum?, Gülibik, Mevsimler, Üç, Güneş, Tarzan; Sekizinci temada, Kırmızı Domatesin Yolculuğu, Ufacık Vidacık, Özgür, Olmak Ya Da Olmamak, Işıltılı Reklamlar metinleri yer almaktadır. Bu metinlerin tümü Türkiye'deki Türk edebiyatı eserlerinden oluşmaktayken Farklı Arkadaşım, Tekerleğin İcadı, Kahvaltının Önemi ve Bölüşmek Kolay Değildir metinleri ise dünya edebiyatı eserlerinden oluşmaktadır. Balkan edebiyatlarına dair herhangi bir metne yer verilmediği belirlenmiştir.

Tablo 4. Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlere İlişkin Bulgular

Tema	Metin	Balkan Edebiyatları	Türk Dünyası	Dünya Edebiyatları
1. Tema: Birey ve Toplum	Okula Dönüş	-	+	-
	Son Pişmanlık	-	+	-
	Kralın Tohumu	-	-	+
	Kentlerde Yaşayan Çocuklar da Oyun Oynamak İsterler	-	+	-
	Çocuk Memur	-	+	-
2. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk	Millî Marşımız	-	+	-
	Şahin Bey	-	+	-
	Sana Borçluyuz Ta Derinden	-	+	-
	Cumhuriyet Çocukları	-	+	-
	Daima Hür	-	+	-
3. Tema: Erdemler	Ormanlar Kralı	-	+	-
	Her Şeye Rağmen	-	+	-
	Hayat Tamircisi	-	+	-
	En İyi Buğday	-	+	-
	Ben Bir Ağacım	-	+	-
4. Tema: Millî Kültürümüz	Timur'un Filleri	-	+	-
	Çayda Çıra	-	+	-
	Cirit Oyunu	-	+	-
	Dede Korkut	-	+	-
	Üç Kardeş	-	+	-
5. Tema: İletişim	Gazete	-	+	-
	Sözcükler Olmadan	-	-	+
	İnternet Sayesinde İletişim Kuruyorum	-	-	+
	Konuşmak İsteyen Çocuk	-	+	-
	Anneme İlk Mektup	-	-	+
6. Tema: Bilim ve Teknoloji	İhsan Ketin	-	+	-
	Buluşlar	-	+	-
	Uzaya İlk Yolculuk	-	-	+
	Bir Anı	-	+	-
	Telefonun İcadı	-	-	+
7. Tema: Çocuk Dünyası	Dünya Çocuk Bayramı	-	+	-
	Tüm Dünya Oyunda	-	+	-
	Geceyi Sevmeyen Çocuk	-	+	-
	Ağaç	-	+	-
	Atatürk ve Çocuklar	-	+	-
8. Tema: Sağlık ve Spor	Yemek Seçimi	-	+	-
	19 Mayıs	-	+	-
	İzcilik	-	+	-

Hapşu	-	+	-
Meyve ve Sebzeleri Yıkayalım	-	+	-

Tablo 4'te üçüncü sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema ve metinlere yer verilmiştir. Birey ve Toplum, Millî Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Millî Kültürümüz, İletişim, Bilim ve Teknoloji, Çocuk Dünyası, Sağlık ve Spor temaları altında birinci temada Okula Dönüş, Gezmeyi Seven Ağaç, Kentlerde Yaşayan Çocuklar da Oyun Oynamak İsterler, Çocuk Memur; ikinci temada Millî Marşımız, Şahin Bey, Sana Borçluyuz Ta Derinden, Cumhuriyet Çocukları, Daima Hür; üçüncü temada Ormanlar Kralı, Her Şeye Rağmen, Hayat Tamircisi, En İyi Buğday, Ben Bir Ağacım; dördüncü temada Timur'un Filleri, Çayda Çıra, Cirit Oyunu, Dede Korkut, Üç Kardeş; beşinci temada, Konuşmak İsteyen Çocuk, altıncı temada, İhsan Ketin, Buluşlar, Bir Anı; yedinci temada Dünya Çocuk Bayramı, Tüm Dünya Oyunda, Geceyi Sevmeyen Çocuk, Ağaç, Atatürk ve Çocuklar; sekizinci temada Yemek Seçimi, 19 Mayıs, İzcilik, Hapşu, Meyve ve Sebzeleri Yıkayalım metinleri yer almaktadır. Bunlar arasında Balkan edebiyatlarına dair herhangi bir metin yer almamaktadır. Bu metinlerin tümü Türkiye'deki Türk edebiyatı eserlerinden oluşmaktayken Kralın Tohumu, Sözcükler Olmadan, İnternet Sayesinde İletişim Kuruyorum, Anneme İlk Mektup, Uzaya İlk Yolculuk, Telefonun İcadı ise dünya edebiyatı eserlerinden oluşmaktadır. Balkan edebiyatlarına dair herhangi bir metne yer verilmediği belirlenmiştir.

Tablo 5. Dördüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlere İlişkin Bulgular

Tema	Metin	Balkan Edebiyatları	Türk Dünyası	Dünya Edebiyatları
1. Tema: Okuma Kültürü	Kitabın Büyüsü	-	+	-
	Asım'ın Nesli Kitap Dostudur	-	+	-
	Konuşan Kitap	-	+	-
	Nane ile Limon Çizgi Film Kütüphane	-	+	-
	Çocuk Kalbi	-	-	+
2. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk	Çok Kitap Okurdu	-	+	-
	Atatürk Aralarındaydı	-	+	-
	Efelerin Efesi, Hey Gidinin Efesi!	-	+	-
	Küçük Nezahat	-	+	-
	Vecihi Hürkuş	-	+	-
3. Tema: Erdemler	Sevgi Çuvalı	-	+	-
	Ben Engelli Değilim Anne	-	+	-
	Sevmek Mutluluktur	-	+	-
	Akıllı Güvercin Matuka	-	+	-
	Kaşığı	-	+	-
4. Tema: Bilim ve Teknoloji	Küçük Mucitler	-	+	-
	İcat Nasıl Yapılır?	-	+	-
	Robotların Efendisi: Cezeri	-	+	-
	Bilim İnsanı Nasıl Olunur?	-	+	-
	İbni Sina	-	+	-
5. Tema: Doğa ve Evren	Kaybolan Cennet	-	+	-
	Dağdaki Kaynak	-	+	-
	Evini Arayan Ardıç Tohumu	-	+	-
	Akdeniz'le Röportaj	-	+	-
	Deniz Çok Uzak	-	+	-
6. Tema: Millî Kültürümüz	Hep Büyük Efsanesi	-	+	-
	Kanlı Kavak	-	+	-

	Bir Fincan Kahve	-	+	-
	Şiir Şiir Türkiye	-	+	-
	Oğuz Kağan Destanı	-	+	-
7. Tema: Sağlık ve Spor	Gizemli Canlılar	-	+	-
	İlk Güreşçimiz Koca Yusuf ve Başarısının Sırrı	-	+	-
	Şifa Niyetine	-	+	-
	Bir İlaç Masalı	-	+	-
	Mezgit Mehmet	-	+	-
8. Tema: Sanat	Nedir Bu Sanat?	-	+	-
	El Sanatlarını Yasatalım	-	+	-
	Büyülü Kutu	-	+	-
	Resimdeki Kuşlar	-	+	-
	Bahar Neşesi	+	-	-

Tablo 5’te dördüncü sınıf Türkçe ders kitabında sekiz tema yer almaktadır. Bunlar; Okuma Kültürü, Millî Mücadele ve Atatürk, Erdemler, Bilim ve Teknoloji, Doğa ve Evren, Millî Kültürümüz, Sağlık ve Spor, Sanat temalarından oluşmaktadır. Birinci temada Kitabın Büyüsü, Asım’ın Nesli Kitap Dostudur, Konuşan Kitap, Nane ile Limon Çizgi Film, Kütüphane; ikinci temada Çok Kitap Okurdu, Atatürk Aralarındaydı, Efelerin Efesi, Hey Gidinin Efesi!, Küçük Nezahat, Vecihi Hürkuş; üçüncü temada Sevgi Çuvalı, Ben Engelli Değilim Anne, Sevmek Mutluluktur, Akıllı Güvercin Matuka, Kaşağı; dördüncü temada Küçük Mucitler, İcat Nasıl Yapılır?, Robotların Efendisi: Cezeri, Bilim İnsanı Nasıl Olunur?, İbni Sina; Beşinci temada Kaybolan Cennet, Dağdaki Kaynak, Evini, Arayan Ardıç Tohumu, Akdeniz’le Röportaj, Deniz Çok Uzak; altıncı temada Hep Büyük Efsanesi, Kanlı Kavak, Bir Fincan Kahve, Şiir Şiir Türkiye, Oğuz Kağan Destanı; Yedinci temada Gizemli Canlılar, İlk Güreşçimiz Koca Yusuf ve Başarısının Sırrı, Şifa Niyetine, Bir İlaç Masalı, Mezgit Mehmet; sekizinci temada Nedir Bu Sanat?, El Sanatlarını Yasatalım, Büyülü Kutu, Resimdeki Kuşları yer almaktadır. Bu metinlerin tümü Türkiye’deki Türk edebiyatı eserleriyken Birinci temadaki Çocuk Kalbi isimli metin dünya edebiyatına dair bir metindir. Ayrıca Bahar Neşesi isimli metin Balkan edebiyatlarına dair bir eserdir.

Tablo 6. Beşinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlere İlişkin Bulgular

Tema	Metin	Balkan Edebiyatları	Türk Dünyası	Dünya Edebiyatları
1. Tema: Birey ve Toplum	Memleket İsterim	-	+	-
	Hoşça Kalın, Güle Güle	-	+	-
	Anadolu’da Konukseverlik Gelenekseldir	-	+	-
	İlk Ders	-	+	-
	Çocuk ve Baloncu	-	+	-
2. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk	Mustafa Kemal’in Kağrısı	-	+	-
	Dumlupınar Savaşı	-	+	-
	6 Mart 1915 Gecesi	-	+	-
	Bir Temmuz Gecesi	-	+	-
3. Tema: Doğa Ve Evren	Şahin Bey	-	+	-
	Bu Nehir Bizim	-	+	-
	Okland Adası	-	+	-
	Deprem	-	-	+
	Sakın Kesme	-	+	-

	Yarın Gene Sabah Olacak	-	+	-
4. Tema: Millî Kültürümüz	Kilim	-	+	-
	Vatan Yahut Silistre	-	+	-
	Boğaç Han	-	+	-
	Ali Kuşçu	-	+	-
	Geyik Ana	-	+	-
5. Tema: Vatandaşlık	Çocuk Bahçesindeki Bekçi	-	+	-
	Bilinçli Tüketici	-	+	-
	Özgürlük	-	+	-
	Sokak	-	+	-
	Çiftçi ile Çocukları	-	+	-
6. Tema: Sağlık ve Spor	Karagöz Kibarlık Öğreniyor	-	+	-
	Çitlembik	-	+	-
	Spor ve Beden	-	+	-
	Tavşan ile Kaplumbağa	-	+	-
	Dedemin Öyküsü	-	+	-
7. Tema: Erdemler	İyiliğinin Değerini Bilen Kim?	-	+	-
	Büyüklerle Saygı	-	+	-
	Yaşama Sevinci	-	+	-
	Paylaşım	-	+	-
	Bir Bardak Sütün Hatırı	-	-	+
8. Tema: Bilim ve Teknoloji	Barkod	-	+	-
	Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor	-	+	-
	Akıllı Ulaşım Sistemleri	-	+	-
	Aziz Sancar	-	+	-
	Pastör	-	+	-

Tablo 6'da beşinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema ve metinlere yer verilmiştir. Buna göre Birey ve Toplum, Millî Mücadele ve Atatürk, Doğa ve Evren, Millî Kültürümüz Vatandaşlık, Sağlık ve Spor, Erdemler, Bilim ve Teknoloji olmak üzere sekiz tema bulunmaktadır. Bu temalarda yer alan metinler şu şekildedir: Birinci tema Memleket İsterim, Hoşça Kalın, Güle Güle, Anadolu'da Konukseverlik Gelenekseldir, İlk Ders, Çocuk ve Baloncu; ikinci tema Mustafa Kemal'in Kağnısı, Dumlupınar Savaşı, 6 Mart 1915 Gecesi, Bir Temmuz Gecesi, Şahin Bey; üçüncü tema Bu Nehir Bizim, Okland Adası, Sakın Kesme, Yarın Gene Sabah Olacak; dördüncü tema Kilim, Vatan Yahut Silistre, Boğaç Han, Ali Kuşçu; beşinci tema Çocuk Bahçesindeki Bekçi, Bilinçli Tüketici, Özgürlük, Sokak, Çiftçi ile Çocukları; altıncı

tema Karagöz Kibarlık Öğreniyor, Çitlembik, Spor ve Beden, Tavşan ile Kaplumbağa, Dedemin Öyküsü; yedinci tema İyiliğinin Değerini Bilen Kim?, Büyüklere Saygı, Yaşama Sevinci, Paylaşım, Bir Bardak Sütün Hatırı; sekizinci tema Barkod, Sosyal Medya Psikolojinizi Etkiliyor, Akıllı Ulaşım Sistemleri, Aziz Sançar, Pastör şeklindedir. Bu metinlerin tümü Türkiye'deki Türk edebiyatı eserlerinden oluşmaktadır. Deprem isimli metin dünya edebiyatına, Geyik Ana ise Türk dünyası Azerbaycan edebiyatına dair bir eserdir. Balkan edebiyatlarına dair metinlere ise yer verilmemiştir.

Tablo 7. Altıncı Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlere İlişkin Bulgular

Tema	Metin	Balkan Edebiyatları	Türk Dünyası	Dünya Edebiyatları
1. Tema: Okuma Kültürü	Bu da Benim Öyküm	-	+	-
	Aıyorum	-	+	-
	Canım Kitaplığım	-	+	-
	Heykeli Dikilen Eşek	-	+	-
	Cephane Sandığında Kitap	-	+	-
2. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk	Türk Askerinin Cesareti	-	+	-
	Yaşlı Nine	-	+	-
	15 Temmuz	-	+	-
	120	-	+	-
	Çanakkale Türküsü'nün Hikâyesi	-	+	-
3. Tema: Bilim ve Teknoloji	Aziz Sançar	-	+	-
	İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?	-	+	-
	Teknoloji Bağımlılığı	-	+	-
	Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor	-	+	-
	Atatürk'ün Geometri Kitabı	-	+	-
4. Tema: Erdemler	Vermek Çoğalmaktır	-	+	-
	Sevgi Diyen Çağlar Aşar	-	+	-
	Gümüş Kanat	-	+	-
	Balıkçıl	-	-	+
	Sır Tutamayan At Bakıcısı	-	+	-
5. Tema: Doğa ve Evren	Merak Ettiklerimiz	-	-	+
	Afyon	-	+	-
	Su Kirliliği	-	+	-
	Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam	-	+	-
	Şimşekler ve Yıldırımlar	-	+	-
6. Tema: Millî Kültürümüz	Anadolu	-	+	-
	Tarhananın Öyküsü	-	+	-
	Ana Dili	-	+	-
	Kara Tren	-	+	-
	Vatan Destanı	-	+	-
7. Tema: Sağlık ve Spor	Bisiklet Zamanı	-	+	-
	Yemek, İçmek ve Sindirmek	-	+	-
	Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap	-	+	-
	Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi	-	+	-
	Cirit	-	+	-

8. Tema: Birey ve Toplum	Evet Efendim	-	+	-
	Sen de Bir İyilik Yap	-	+	-
	Dostluğa Dair	-	-	+
	Hacettepe	-	+	-
	Sevgi Filozofu Yunus Emre	-	+	-

Tablo 7’de altıncı sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema ve bu temalarda yer verilen metinler verilmiştir. Temalar; Okuma Kültürü, Millî Mücadele ve Atatürk, Bilim ve Teknoloji Erdemler, Doğa ve Evren, Millî Kültürümüz, Sağlık ve Spor, Birey ve Toplum şeklinde belirlenmiştir. Bu temalar altında yer alan metinler ise şu şekildedir: Birinci tema, Bu da Benim Öyküm, Arıyorum, Canım Kitaplığım, Heykeli Dikilen Eşek, Cephane Sandığında Kitap; ikinci tema Türk Askerinin Cesareti, Yaşlı Nine, 15 Temmuz, 120, Çanakkale Türküsü ’nün Hikâyesi; üçüncü tema Aziz Sancar, İnsanlar Zamanı Eskiden Nasıl Ölçerdi?, Teknoloji Bağımlılığı, Bak Postacı Geliyor Selam Veriyor, Atatürk’ün Geometri Kitabı; dördüncü tema Vermek Çoğalmaktır, Sevgi Diyen Çağlar Aşar, Gümüş Kanat, Sır Tutamayan At Bakıcısı; beşinci tema Merak Ettiklerimiz Afyon, Su Kirliliği, Kar Kristallerinin Peşinde Bir Yaşam, Şimşekler ve Yıldırımlar; altıncı tema Anadolu, Tarhananın Öyküsü, Kara Tren, Vatan Destanı; yedinci tema Bisiklet Zamanı, Yemek, İçmek ve Sindirmek, Obezite Hakkında 10 Soru 10 Cevap, Vazgeçmeyenlerin Hikâyesi, Cirit; sekizinci tema Evet Efendim, Sen de Bir İyilik Yap, Hacettepe, Sevgi Filozofu Yunus Emre metinlerinden oluşmaktadır. Bu metinlerin tümü Türkiye’deki Türk edebiyatına ilişkin metinlerden oluşmaktadır. Ana Dili (Bahtiyar Vahapzade) metni ise çağdaş Azerbaycan edebiyatına dair bir metindir. Balıkçıl, Dostluğa Dair metinleri dünya edebiyatı metinlerinden oluşmaktadır. Balkan edebiyatlarından oluşan herhangi bir metne yer verilmemiştir.

Tablo 8. Yedinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlere İlişkin Bulgular

Tema	Metin	Balkan Edebiyatları	Türk Dünyası	Dünya Edebiyatları
1. Tema: Duygular	Bir Dünya Düşünürüm	-	+	-
	Çiçek Dürbünü	-	+	-
	Ana İşsiz Kalınca	-	+	-
	Karadut	-	+	-
	Korku	-	+	-
2.Tema: Millî Mücadele ve Atatürk	Atatürk’ü Gördüm Düşümde	-	+	-
	Müreffeli Kadınlar ve Emin Astsubay	-	+	-
	Sığırtmaç Mustafa’nın Öyküsü	-	+	-
	Penceresi Sonsuzluğa Açılan Oda	-	+	-
	Gün Doğacak	-	+	-
3. Tema: Okuma Kültürü	Okumanın İşlevi	-	+	-
	Kitaplarla Kurulan Dostluk	-	+	-
	Okumak Düşünmek İçindir	-	+	-
	Anne Frank’ın Hatıra Defteri	-	-	+
	Hayat O Gün Çok Güzeldi	-	+	-
4. Tema: Erdemler	Tahta Bisiklet	-	+	-
	Kaplumbağayla İki Ördek	-	-	+

	Kızgın Bir Lira	-	-	+
	Akıllı Evlat	-	-	+
	Bir Adam, Bir Köy, Bir Orman	-	-	+
5. Tema:	Adını Göklere Yazdıran Çocuk	-	+	-
Kişisel	Başarıya Gitmek mi, Başarıyı Çekmek mi?	-	+	-
Gelişim	"A" Harfi	-	-	+
	Küçük Şeyler Üzerine Bir Öykü: İki Dost, Bir Kuş	-	+	-
	Çok Geç Diye Bir Zaman	-	+	-
6. Tema: Millî	Yusuçuk	-	+	-
Kültürümüz	Karagöz Nedir?	-	+	-
	Anadolu'da Kilim Demek	-	+	-
	Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî	-	+	-
	Nasreddin Hoca Hikâyeleri	-	+	-
7. Tema:	İki Tekerlekli Özgürlük	-	+	-
Sağlık ve	Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim	-	+	-
Spor	Karlı Dağların Arkadaşı Ol	-	+	-
	Broşür	-	+	-
	Bilim İnsanı Öyküleri	-	+	-
8. Tema:	Aşık Veysel Şatıroğlu	-	+	-
Sanat	Geleneksel Türk Sanatlarından Ebru	-	+	-
	Ağaçtan Oyma Su Tası	-	+	-
	Yaşayan İnsan Hazinesi	-	+	-
	Gize	-	+	-

Tablo 8'de yedinci sınıf Türkçe ders kitabında yer alan tema ve metinler verilmiştir. Sekiz temadan oluşan kitaptaki metinler ve ait oldukları temalar şu şekildedir: Duygular, Millî Mücadele ve Atatürk, Okuma Kültürü, Erdemler, Kişisel Gelişim, Millî Kültürümüz, Sağlık ve Spor, Sanat temaları altındaki metinler ise sırayla şöyledir: Birinci tema Bir Dünya Düşünürüm, Çiçek Dürbünü, Ana İşsiz Kalınca, Karadut; ikinci tema Atatürk'ü Gördüm Düşümde, Mürefteli Kadınlar ve Emin Astsubay, Sığırtmaç Mustafa'nın Öyküsü, Penceresi Sonsuzluğa Açılan Od, Gün Doğacak; üçüncü tema Okumanın İşlevi, Kitaplarla Kurulan Dostluk, Okumak Düşünmek İçindir, Anne Frank'ın Hatıra Defteri, Hayat O Gün Çok Güzeldi; dördüncü tema Tahta Bisiklet, Kızgın Bir Lira, Akıllı Evlat;; beşinci tema Adını Göklere Yazdıran Çocuk, Başarıya Gitmek mi, Başarıyı Çekmek mi? Mesele Kuyumcuyu Bulmakta, Çok Geç Diye Bir Zaman; altıncı tema Yusuçuk, Karagöz Nedir?, Anadolu'da Kilim Demek, Mevlânâ Celâleddîn-i Rûmî, Nasreddin Hoca Hikâyeleri; yedinci tema İki Tekerlekli Özgürlük, Futbolcu Olmaya Karar Vermiştim, Karlı Dağların Arkadaşı Ol, Broşür, Bilim İnsanı Öyküleri; sekizinci tema Aşık Veysel Şatıroğlu, Geleneksel Türk Sanatlarından Ebru, Ağaçtan Oyma Su Tası, Yaşayan İnsan Hazinesi, Gize metinleri Türkiye'deki Türk edebiyatı metinlerinden oluşurken Korku metni çağdaş Azerbaycan edebiyatından alınmıştır. Kaplumbağayla İki Ördek, Bir Adam, Bir Köy, Bir Orman ve "A" Harfi metinleri dünya edebiyatından alınmıştır. Balkan edebiyatlarına ait eserlere ise yer verilmemiştir

Tablo 9. Sekizinci Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Metinlere İlişkin Bulgular

Tema	Metin	Balkan Edebiyat	Türk Dünyası	Dünya Edebiyatları
1. Tema: Erdemler	İyimsenlik ve Kötümsenlik Üzerine	-	+	-

	Kaşağı	-	+	-
	İnsanla Güzel	-	+	-
	Kedi ile Fare	-	-	+
	Ayaz'ın Definesi	-	+	-
2. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk	Bayrağımızın Altında	-	+	-
	Atatürk ve Müzik	-	+	-
	Kınalı Ali'nin Mektubu	-	+	-
	Atatürk'ü Gördüm	-	+	-
	Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor	-	+	-
3. Tema: Bilim ve Teknoloji	Günelik Hayatımızda E-Hastalıklar	-	+	-
	Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri	-	+	-
	Parktaki Bilim	-	+	-
	Uzay Giysileri	-	+	-
	Eski Çağlardan Beri Dişlerimize Çok İyi Baktık	-	+	-
4. Tema: Birey ve Toplum	Kaldırımlar	-	+	-
	Portakal	-	+	-
	Dilimiz Kuşatma Altında	-	+	-
	Karanlığın Rengi Beyaz	-	+	-
	Masal Ağacı	-	+	-
5. Tema: Zaman ve Mekân	Eşref Saat	-	+	-
	Türkiye	-	+	-
	Peri Bacaları	-	+	-
	Robinson Crusoe	-	-	+
	İstanbul'la Hasbihâl	-	+	-
6. Tema: Millî Kültürümüz	Göç Destanı	-	+	-
	Vatan Sevgisini İçten Duyanlar	-	+	-
	Bir Fincan Kahve	-	+	-
	Kız Kulesi	-	+	-
	Karagöz	-	+	-
7. Tema: Doğa ve Evren	Yılkı Atı	-	+	-
	Rüzgâr	-	+	-
	Gündüzünü Kaybeden Kuş	-	+	-
	Hava Kirliliği	-	+	-
	Canberra (Kanberra)	-	+	-
8. Tema: Vatandaşlık	Haritada Bir Nokta	-	+	-
	Yaşamaya Dair	-	+	-
	Kalbim Rumeli'de Kaldı	-	+	-
	Zeytinyağı Üretimi	-	+	-
	İmece	-	+	-

Tablo 9'da sekizinci sınıf Türkçe ders kitabındaki tema ve metinlere yer verilmiştir. Kitap sekiz tema otuz iki metinden oluşmaktadır. Temalar şu şekildedir: Erdemler, Millî Mücadele ve Atatürk, Bilim ve Teknoloji, Birey ve Toplum, Zaman ve Mekân, Millî Kültürümüz, Doğa ve Evren, Vatandaşlık. Temalar altındaki metinler ise sırayla şu şekildedir: Birinci tema İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine, Kaşağı, İnsanla Güzel, Ayaz'ın Definesi; ikinci tema Bayrağımızın Altında, Atatürk ve Müzik, Kınalı Ali'nin Mektubu, Atatürk'ü Gördüm, Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor; üçüncü tema Günelik Hayatımızda E-Hastalıklar, Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri, Parktaki Bilim, Uzay Giysileri, Eski Çağlardan Beri Dişlerimize Çok İyi Baktık; dördüncü tema Kaldırımlar, Portakal, Dilimiz Kuşatma Altında, Karanlığın Rengi Beyaz, Masal Ağacı; beşinci tema Eşref Saat, Türkiye, Peri Bacaları,

İstanbul'la Hasbihâl, altıncı tema Göç Destanı, Vatan Sevgisini İçten Duyanlar, Bir Fincan Kahve, Kız Kulesi, Karagöz; yedinci tema Yılkı Atı, Rüzgâr, Gündüzünü Kaybeden Kuş, Hava Kirliliği, Canberra (Kanberra); sekizinci tema Haritada Bir Nokta, Yaşamaya Dair, Kalbim Rumeli'de Kaldı, Zeytinyağı Üretimi, İmece şeklindedir. Bu metinlerin tümü Türkiye'deki Türk edebiyatı eserlerine dayanmaktayken Kedi ile Fare, Robinson Crusoe metinleri dünya edebiyatından alınmıştır. Balkanlara ait Türk edebiyatı metinlerine ise yer verilmemiştir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Türklerin Orta Asya'dan göçlerinden bu yana Türkler kısmi de olsa Balkanlarda yer edinmişlerdir. Osmanlı Devleti'nin Kosova'ya hâkim olmasıyla birlikte Türk edebiyatı daha sistemli bir şekilde Balkanlarda gelişim göstermeye başlamıştır (Kılınç, Tarhan, 2012). Bu gelişimlerle birlikte günümüze dek Balkanlarda yaşayan Türklerin Türk dilini ve edebiyatını geliştirip zenginleştirmeye devam etmişlerdir. 2019 yılında yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda Balkan edebiyatlarından metinlerin Türkçe ders kitaplarında yer verilmesi gerektiğine dair maddeye yer verilmiştir. Balkanlardaki Türk edebiyatlarına dair bilincin oluşması açısından önemli bir yaklaşım olarak nitelendirilse de bu çalışma bağlamında birinci sınıftan sekizinci sınıfa kadar hazırlanan Türkçe ders kitaplarından sadece birinci sınıfta 1 metne yer verilmiştir. Dünya edebiyatına ilişkin metinlere ise sınıf seviyelerine göre birinci sınıfta 3, ikinci sınıfta 4, üçüncü sınıfta 6, dördüncü sınıfta 1, beşinci sınıfta 2, altıncı sınıfta 3, yedinci sınıfta 6, sekizinci sınıfta 2 metne yer verilmiştir. Dünya edebiyatından metinlere de yer verilmesi olumlu bir gelişme olarak nitelendirilebilir. Fakat sınıf seviyelerine göre, temalara dağılımlarına göre bir denge sağlanmaması, rastgele seçilen metinler olarak algılanmasına neden olmaktadır. Ayrıca Türk dünyasına dair metinlere de oldukça sınırlı sayıda yer verilmesi Türkî cumhuriyetlerde gelişen edebiyatın da yeterli düzeyde tanınmamasına neden olabilmektedir. Öğrencilerin gelişim düzeyleri dikkate alındığında estetik kaygıların gözlemlendiği aynı zamanda Türk kültürünün Türkiye dışında kalan kısımlarının da bilinmesinin sağlanması için Türk dünyasını yansıtan eserlerle buluşturulmaları önemlidir. Bu nedenle özellikle ders kitabı olarak kullanılmasına karar verilen metinlerin seçiminde Türkiye'de gelişen Türk edebiyatının yanı sıra dünya edebiyatı, Türk dünyasındaki edebiyatlar özellikle de Balkanlardaki Türk edebiyatlarına ilişkin metinlere yer verilmesi, bunlara yönelik etkinliklerin geliştirilmesiyle öğrencilerin hem ana kültürel dokulara ilişkin hem de evrensel sanata, edebiyata ilişkin bilgi birikime erişmeleri sağlanabilir.

KAYNAKÇA

- Akgün, A. (2011). Balkan Türkleri çocuk şiirinde milliyet kavramı ve diğer milletlere bakış (Bulgaristan-Batı Trakya örneği) XI. uluslararası dil-yazın-deyişbilim sempozyumu (Gönüllülük ve Hoşgörü) 13-14 Ekim. 1. Sakarya Üniversitesi
- Artun, E. (2014) Geçmişten günümüze kültürel değişim ve gelişim sürecinde balkanlarda türkçe. *Beder Journal of Humanities*. 4(2).
- Hafız, N. (1985). Kosova halk edebiyatı metinleri, Priştine.
- Karamustafaoğlu, S., Salar Celep, A. (2015). Ortaokul 5. sınıf fen bilimleri ders kitabına yönelik öğretmen görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 93-118
- Çelik, M. (2016) Ümit Süleyman Sabit Yusuf'un şiirlerinde aile değerleri. *Çocuk Ve Gençlik Edebiyatında Barış Kültürü*. Uluslararası Bilimsel Araştırma Kitabı Trakya Üniversitesi

- Morgil, F.İ., Yılmaz, A. (1999). Lise X. sınıf kimya II ders kitaplarının öğretmen ve öğrenci görüşleri açısından değerlendirilmesi. BAÜ Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 1(1), 26-40.
- Çelik, M., Gürel, Z. (2017). Balkanlar'da çocukların Türkçe sevinci Bahçe çocuk dergisi. 22. Uluslararası Türk Kültürü Sempozyumu, Üsküp, Makedonya, 5-09 Mayıs (1), 101-110.
- Seyaz, T. (2020). 1970'ten günümüze Bulgaristan Türk edebiyatında hatıra türüne genel bir bakış. Balkanlarda Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi. 2(1).
- Yastı, M. (2014). Dobruca'daki Kırım Türklerinin atasözleri üzerine artzamanlı bir inceleme geçmişten günümüze kültürel değişim ve gelişim sürecinde Balkanlarda Türkçe. Beder Journal of Humanities. 4(2).
- Hasan, V. (2016). Bulgaristan'daki Türkçe ders kitaplarında yer alan çocuk edebiyatı örnekleri çocuk ve gençlik edebiyatında barış kültürü. Uluslararası Bilimsel Araştırma Kitabı Trakya Üniversitesi Yayın No: 171
- Yazıcı, M., İnce, F. (2015). Ortaokul fen ve teknoloji öğretiminde kullanılan çalışma kitaplarının kullanım durumunun öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi. KSU Sosyal Bilimler Dergisi, 12(2), 227-260.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2024) Cilt 9, Sayı 1, s. 110-122

Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi Sorunlarına Yönelik Hazırlanan Çalışmaların Araştırma Eğilimleri

Sedat MADEN¹

Murat KAYA²

Özet

Araştırmada Türk dili ve edebiyatı eğitiminin (TDEE) sorunları üzerine yayımlanmış lisansüstü tez, makale ve kitapların araştırma eğilimlerini incelemek amaçlanmıştır. Bu amaçla 1986-2022 yılları arasında Türk dili ve edebiyatı eğitimi sorunları üzerine hazırlanmış 24 makale, 2 lisansüstü tez ve 2 kitap yayımlandıkları yıl, tür, yazar sayısı, araştırma yaklaşımı ve modelleri, örneklem gurupları ve konuları açısından betimsel analizleri yapılmıştır. Araştırmada yöntem olarak nitel araştırma desenlerinden betimsel içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak bilimsel veri tabanlarında TDEE'nin sorunları-problemleri anahtar kelimeleriyle aramalar yapılmış ve yayımlanan çalışmalara ulaşılmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular yüzde ve frekans değerleriyle tablolar hâlinde gösterilmiştir. Araştırma bulgularından hareketle, 1986-2022 yılları arasında TDEE'nin sorunlarına yönelik çalışmalardan 2017 yılında makalelerin diğer yıllara göre daha fazla yayımlandığı tespit edilmiştir. Araştırmada 2002 ve 2012 yılında 2 tez, 1986 ve 2009 yılında ise 2 kitabın yayımlandığı görülmüştür. Ayrıca makalelerde genellikle tek veya çift yazarların tercih edildiği, nitel yöntemin daha sık kullanıldığı, verilerin de daha çok doküman analizi üzerinden toplandığı ve veri kaynağı olarak da öğretim programının tercih edildiği tespit edilmiştir. Çalışmada TDE eğitime yönelik daha çok öğrenme-öğretme sürecine dair genel sorunların konu olarak tercih edildiği ortaya konulmuştur.

Anahtar Kelimeler

Türk dili ve edebiyatı eğitimi
Sorunlar
Problemler
İçerik analizi

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.02.2024

Kabul Tarihi: 17.04.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1439242

¹ Prof. Dr., Bayburt üniversitesi, ORCID: 0000-0002-8024-8182, sedatmaden@bayburt.edu.tr

² Doktora Öğrencisi, Bayburt üniversitesi, ORCID: 0000-0002-2232-2081, dekadand28@hotmail.com

Research Tendencies Of The Studies Prepared For The Problems Of Turkish Language And Literature Education

Abstract

In this study, it was aimed to examine the research trends of graduate theses, articles and books published on the problems of Turkish language and literature education (TDEE). For this purpose, 24 articles, 2 graduate theses and 2 books on the problems of Turkish language and literature education between 1986-2022 were descriptively analyzed in terms of the year of publication, genre, number of authors, research approach, research types, sample groups and topics. Descriptive content analysis, one of the qualitative research designs, was used as the method in the study. As a data collection tool, searches were made in scientific databases with the keywords "TDEE problems-problems" and published studies were accessed. The findings obtained in the research were shown in tables with percentage/frequency values. Based on the findings of the research, it was determined that more articles were published in 2017 compared to other years among the studies on the problems of ESL between 1986 and 2022. In the research, it was seen that 2 theses were published in 2002 and 2012 and 2 books were published in 1986 and 2009. In addition, it was determined that single or double authors were generally preferred in the articles, qualitative method was used more frequently, data were mostly collected through document analysis and the curriculum was preferred as a data source. In the study, it was revealed that general problems related to the learning-teaching process were preferred as the subject of the articles.

Keywords

Turkish language and literature education issues problems content analysis

About Article

Sending Date: 18.02.2024
Acceptance Date: 17.04.2024
Electronic Issue Date: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1439242

GİRİŞ

Eğitim dünyası üzerinde en çok çalışma yapılan alanlardan biridir. Değişen ve gelişen dünyanın beklentileri doğrultusunda eğitim sistemlerinin bu duruma ayak uydurması oldukça önemlidir. Bu noktada eğitimde var olan sorun ve problemleri doğru belirleyip buna göre hareket etmek kalıcı çözüm üretebilmek gerekmektedir. Türk dili ve edebiyatı eğitiminin (TDEE) dünden bugüne güncellenen yapısı var olan sorunlar ve yenilenen eğitim içerikleriyle varlığını sürdürmektedir. TDEE okullarda daha verimli ve daha sürdürülebilir olması noktasında var olan sorunlar gerçekçi bir anlayışla ele alınmalıdır. "Okullarımızda beklenen düzeyde dil becerisinin kazandırılmadığı, çeşitli etkenlere bağlı birçok sorunun da bunu tetiklediği düşünülmektedir. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı da dünyada yaşanan değişimler ve eğitim bilimlerindeki gelişmelere koşut olarak yeniden yapılanma sürecine girmiştir" (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2005). Bu anlamda halihazırda var olan sorunların tespiti ve bu sorunlara yönelik adımların uygulamaya dönük olması çok kıymetlidir. "Çağın gereklerine uygun olarak yapılan bu yeniden yapılanmanın amacına ulaşabilmesi için sürecin izlenmesi, değerlendirmelerin yapılması, eleştirel bir yaklaşımla olumlu ve olumsuz yönlerin açıkça ortaya konulması gerekmektedir. Millî Eğitim Bakanlığı, bununla ilgili olarak

düzenlediği çeşitli çalıştaylarda durum değerlendirmesi yoluna gitmiştir” (MEB, 2008). Bu alanda yapılan bütün çalışmalar temelinde var olan sorunları eğitim ortamlarında çözüme kavuşturmak üzerinedir. Bu aşamada Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin önemi ön plana çıkmaktadır. Dersin uygulayıcısı olan Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin TDEE’ye yönelik sorunlara kulak vermek oldukça kıymetlidir. “Bütün bu araştırmaların programın uygulayıcısı olan öğretmenlerin görüşlerine göre yapılması, sürecin uygulama boyutuna dair somut bildirimler sağlaması bakımından önemlidir. Çünkü öğretmen, uygulamadan kaynaklanan sorunları yaşayan ve bunun sonucunda da eksiklikleri en iyi gören kişi konumundadır” (Bayazıt, 2019: 44).

TDEE’de öğretmenler var olan sorunları ilk önce gören ve buna göre değerlendirme yapabilen ilk kişidir. Türk dili ve edebiyatı öğretmenlerinin dersin ve genel anlamda eğitim sürecinin sorunlarına karşı olan yaklaşımı ve değerlendirmesi üzerinde durulması gereken öncelikli konulardandır.

TDEE’nin temel amacı yazar, sanatçı veya şair yetiştirmek değildir. Öğrencilere milli ve manevi bir duyarlılıkla sanat zevki oluşturarak estetik haz ve düşünme yetisi kazandırabilmek bu eğitimin önceliklerindedir. “Asıl beklenen, sözünü bilen, güzel konuşma ve düzgün yazma becerilerini kazanmış, davranış inceliğine ve güzellik duygusuna sahip insanlar yetişmesidir” (Kavcar, 1994: 30). Edebiyat eğitiminin özünde var olan bu durum müfredat planlamalarının ve eğitim yapılanmalarının ana karakterini oluşturur. Burada özellikle TDEE’nin ders içeriklerinde gözlemlenebilir sorunlarını tespit ederek bu alana yönelik adımlar atılması büyük önem arz etmektedir. Doğru yapılan tespitler yerinde atılacak adımlarla amacına ulaşır.

“Millî kültüre gölge düşürmeden evrensel ilkelere ve insanî değerlere daha fazla yer verildikçe edebiyat eğitiminden geçecek bireyin özgüveni de aidiyetlerine bağlılığı da o nispette artacaktır. Birey, duygu ve düşüncelerini insan, toplum ve bilim üçgeninde yoğunlaştırmakta başarı kaydedecek, yeni ufuklar açacaktır. Bunun için eğitim çağındaki birey evvela kendini rahat ve özgür hissetmeli; insana ve topluma dair tespit ettiği temel hassasiyetleri hiçbir korku ve endişeye kapılmadan dile getirebilmelidir” (Erol ve Demir, 2017: 199). Edebiyat eğitimi bu anlayışla bireyler yetiştirmeyi ve topluma hazırlamayı bilinç edinerek hareket etmelidir. Eğitim sistemlerinin temel yapısında var olan bu durum müfredat yapılanmalarının ana amacını oluşturur.

Türk dili ve edebiyatı eğitimi sorunları üzerine alanyazında farklı çalışmalar yapılmıştır. Erol ve Demir (2017)’de ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretiminde karşılaşılan sorunları ele almıştır. Avcı ve Küçük (2017)’de Türk dili öğretimi sorunlarını açıklamışlardır.

Demirtaş, Erdoğan ve Küçüker (2022)’de Türk edebiyatı ile dil ve anlatım derslerinin birleştirilmesi hakkındaki görüşlerini açıklarken yaşana sorunları dile getirmişlerdir. Bayazıt (2019)’da dil ve anlatım derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri hakkında açıklayıcı bilgiler vermiştir. Şenyuva ve diğerleri (2017) de Türk diline ilişkin sorunlar, çözüm önerileri hakkında karşılaştırmalı bir incelemeye gitmiştir.

Özdemir ve Saraç (2017)’de Türkiye’de aşık edebiyatı ve sorunları üzerine değerlendirmeler yapmıştır. Bağcı ve Baz (2018) de Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmen adaylarının yaşadığı sorunları üzerinde durmuştur. Türk Eğitim Derneği’nin (1986) ortaöğretim kurumlarında Türk dili ve edebiyatı eğitimi ve sorunları adlı kitabında

ortaöğretimde Türk dili ve edebiyatı eğitiminin sorunları üzerine hazırlanan bildiriler sunulmuştur.

Türk dili ve edebiyatı eğitimi sorunları üzerine yukarıda belirtilen çalışmalar olmakla birlikte Türk dili ve edebiyatı eğitimi sorunlarını tek bir başlık altında inceleyen bir araştırmaya alanyazında rastlanmamıştır. Ayrıca bu araştırmaların bir arada değerlendirildiği makale, tez, kitap ve bildirilerin içerik analizlerinin yapıldığı bir çalışma görülmektedir. Gerçekleştirilen bu çalışma ile Türk dili ve edebiyatı eğitimi sorunları bir çatı altında ele alınmış ve Türk dili ve edebiyatı eğitimi sorunları-problemleri anahtar kelimeleriyle yayımlanmış makale, tez ve kitapların incelemesi yapılmıştır.

Araştırmanın Amacı

Araştırmada, Türk dili ve edebiyatı eğitiminin sorunları üzerine hazırlanmış makale, lisansüstü tez ve kitapların araştırma eğilimlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın amacından hareketle aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanmış makale, lisansüstü tez ve kitapların yıl değişkenine göre dağılımı nasıldır?
- 2- TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanmış lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
- 3- TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanmış makale, lisansüstü tez ve kitapların konu dağılımları nasıldır?
- 4- TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanmış makalelerin yazar sayısına göre dağılımı nasıldır?
- 5- TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanmış makale ve lisansüstü tezlerin araştırma yaklaşımına ilişkin dağılımı nasıldır?
- 6- TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanmış makale ve lisansüstü tezlerin araştırma modeline ilişkin dağılımı nasıldır?
- 7- TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanmış makale ve lisansüstü tezlerin örneklem/çalışma gruplarına ilişkin dağılımı nasıldır?
- 8- TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanmış makalelerin türlerine göre dağılımı nasıldır?

YÖNTEM

Bu kısımda araştırmanın deseni, veri kaynağı ve verilerin analizi kısımlarına yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırmada, TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanan lisansüstü tez, makale ve kitapların araştırma eğilimlerini incelemek amacıyla nitel araştırma desenlerinden betimsel

İçerik analizi kullanılmıştır. "İçerik analizi, verilerin daha çok ana kategori (core category) çerçevesinde tündengelimsel olarak indirgendiği betimsel analizden farklı olarak verilerin her detayının irdelendiği bir kodlama süreci sonrasında tümevarımsal olarak ulaşılan kategoriler (temalar) yoluyla bulguların ortaya çıkarılmasına yöneliktir" (Sözer ve Aydın, 2021, s. 268). "İçerik analizi, verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir ve önceden belirgin olmayan temaların ve boyutların ortaya çıkmasına olanak tanır" (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 239).

Bu araştırmaya TDEE'nin sorunlarına yönelik hazırlanan lisansüstü tez, makale ve kitapların araştırma eğilimlerini hakkında bilgi verdiği için betimsel içerik analizine uygun bir süreç içermektedir. "Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde yapılan çalışmaların ele alınıp eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır." (Çalık ve Sözbilir, 2014, s. 34).

Veri Kaynağı ve Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, bilimsel veri tabanlarında TDEE'nin sorunları ile ilgili hazırlanan makale, tez ve kitaplardan oluşmaktadır. Elde edilen verilerde yıl, tür, yazar sayısı, araştırma yaklaşımı, modelleri ve çalışma grupları başlıkları altında betimsel analizlere gidilmiştir. Veri kaynağını oluşturan lisansüstü tezler, makaleler ve kitaplar için Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik ve Tr Dizin üzerinden taramalar yapılmıştır. Türk dili ve edebiyatı, Türkçe eğitimi ve Türk dili ve edebiyatı eğitimi alanında uzman araştırmacıların görüşleri doğrultusunda Türk dili ve edebiyatı eğitimi ve Türk dili ve edebiyatı eğitimi sorunları-problemleri anahtar kelimeleriyle aramalar yapılmıştır. Yapılan aramalar sonucunda 1986-2022 yılları arasında Türk dili ve edebiyatı eğitimi sorunları üzerine hazırlanmış 24 makale, 2 lisansüstü tez ve 2 kitaba ulaşılmıştır.

TDEE'nin sorunları üzerinde hazırlanmış tez, makale ve kitapların elektronik dosyalarına erişilmiştir. Elde edilen veriler araştırmanın veri kaynağını oluşturmuştur. Araştırmadan elde edilen veriler betimsel içerik analizi aşamalarına uygun olarak değerlendirilmiştir. Bu aşamada ele alınan tez, makale ve kitaplar yılına, türüne, yazar sayısına, araştırmaya yaklaşımına, modellerine ve çalışma gruplarına göre sınıflandırılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz tekniklerinden frekans ve yüzde değerleri kullanılarak yorumlanmıştır. Ulaşılan bulgular tablolar hâlinde gösterilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler* başlığı altında açıklanan eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir.

Etik Kurul İzni

Çalışma herhangi bir etik kurul izni gerektirmemektedir.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmanın hazırlanmasında yazarlara eşit oranda katkı sağlamışlardır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada, çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

BULGULAR

1986-2022 yılları arasında Türk dili ve edebiyatı eğitimi sorunları üzerine yayımlanmış lisansüstü tez, makale ve kitaplar incelenmiştir. Bu çalışmaların araştırma eğilimlerini belirlemek amacıyla 24 makale, 2 tez ve 2 kitap içerik analizine tabi tutulmuştur. Makale, tez ve kitapların yayımlanma yılına göre frekans ve yüzde değerleri Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Makale, Lisansüstü Tez ve Kitapların Yıllara Göre Dağılımı

Yıl	Makale		Tez		Kitap		Toplam	
	f	%	f	%	f	%	f	%
1986	-	0	-	0	1	50	1	3.6
1998	1	4.2	-	0	-	0	1	3.6
1999	1	4.2	-	0	-	0	1	3.6
2002	1	4.2	1	50	-	0	2	7.1
2003	1	4.2	-	0	-	0	1	3.6
2004	1	4.2	-	0	-	0	1	3.6
2008	1	4.2	-	0	-	0	1	3.6
2009	-	0	-	0	1	50	1	3.6
2011	1	4.2	-	0	-	0	1	3.6
2012	-	0	1	50	-	0	1	3.6
2014	1	4.2	-	0	-	0	1	3.6
2016	1	4.2	-	0	-	0	1	3.6
2017	9	37	-	0	-	0	9	32
2018	2	8.4	-	0	-	0	2	7.1
2019	2	8.4	-	0	-	0	2	7.1
2020	1	4.2	-	0	-	0	1	3.6
2022	1	4.2	-	0	-	0	1	3.6
Toplam	24	100	2	100	2	100	28	100

Tablo 1’de TDEE’nin sorunları üzerine yazılan makale, lisansüstü tez ve kitapların yıllara göre frekans ve yüzde dağılımları görülmektedir. Buna göre 24 makalenin 9’u 2017 yılında, 2’si 2018 ve 2019 yıllarında yayımlanmıştır. Bulgulara göre lisansüstü tezlerde sadece 2002 ve 2012 yılında 2 tane tezin yayımlanmıştır. TDEE’nin sorunları ile ilgili sadece 1986 ve 2009 yılında kitap yayımlandığı görülmektedir. 2009 ve 2012 yılında hiç makale yayımlanmamıştır. Ayrıca 2017 yılında 9 makalenin yayımlandığı bunun dışındaki yıllarda dağılımın benzer şekilde birer tane olduğu anlaşılmaktadır. Tez ve kitaplarda ise sadece 2’şer yayının olduğu görülmektedir. Bu bulgu, TDEE’nin sorunları ile ilgili son yıllarda makale dışında diğer türlerde yayın yapılmadığını göstermektedir.

1986-2022 yılları arasında TDEE’nin sorunları üzerine yayımlanmış lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. Lisansüstü Tezlerin Türlerine Göre Dağılımı

Tezler	<i>f</i>	%
Yüksek Lisans	2	100
Doktora	-	-
Toplam	2	100

Tablo 2’de TDEE’nin sorunları ile ilgili lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımlarına bakıldığında 1986-2022 yılları arasında 2 yüksek lisans tezinin olduğu görülmektedir. Bu alana yönelik herhangi bir doktora tezinin olmadığı belirlenmiştir. Bu bulguya göre TDEE’nin sorunları ile ilgili tezlerin sayısının oldukça az olduğu söylenebilir.

1986-2022 yılları arasında TDEE’nin sorunları üzerine yayımlanmış makalelerin konu dağılımı Tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3. Makale, Tez ve Kitapların Konu Dağılımlarına İlişkin Dağılımı

	Makale		Tezler		Kitap		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Öğrenme-öğretme süreci	14	58	2	100	1	50	17	63
Öğretmen adayları	3	14			1	50	4	15
Türk dili	2	8					2	7
Derslerin birleşmesi	1	4						
Kompozisyon eğitimi	1	4						
Öğretim programı	1	4						
Çocuk edebiyatı	1	4						
Edebiyat dönemlerinin öğretimi	1	4						
Toplam	24	100	2	100	2	100	28	100

Tablo 3’te TDEE’nin sorunları üzerine hazırlanan makale, lisansüstü tez ve kitapların konu dağılımları görülmektedir. TDEE’nin sorunları üzerine hazırlanan makalelerin 14 tanesi TDEE üzerine, 3 tanesinin öğretmen adayları ve 2 tanesinin de Türk dili eğitimi sorunları ile ilgili olduğu tespit edilmiştir. Aynı şekilde hazırlanan 2 lisansüstü tezin ve 1 kitabında TDEE sorunları üzerine hazırlandığı görülmektedir. Bu bulgu, bu alana yönelik ağırlıklı olarak TDEE’nin sorunlarının genel olarak değerlendirildiğinin bir göstergesidir. Bunun haricinde 3 makalede öğretmen yetiştirme sorunu, 2 makalede Türk dili eğitimi sorunu, birer makalede de derslerin birleştirilmesi, kompozisyon eğitimi, öğretim programı, çocuk edebiyatı ve aşık edebiyatı eğitiminin konu olarak işlendiği tespit edilmiştir.

1986-2022 yılları arasında TDEE’nin sorunları üzerine yayımlanmış makalelerin yazar sayısına göre dağılımı Tablo 4’te gösterilmiştir.

Tablo 4. Makalelerin Yazar Sayısına Göre Dağılımı

Yazar Sayısı	<i>f</i>	%
1 Yazarlı	12	50
2 Yazarlı	10	42
3 Yazarlı	1	4
4 Yazarlı	1	4
Toplam	24	100

Tablo 4'te TDEE'nin sorunları ile ilgili makalelerin yazar sayısına göre dağılımlarında bakıldığında 1 yazarlı 12, 2 yazarlı 10, 3 yazarlı 1 ve 4 yazarlı 1 makalenin olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle, 1 ve 2 yazarlı makale sayısının 3 ve 4 yazarlı makale sayısına göre daha fazla olduğu anlaşılmaktadır.

1986-2022 yılları arasında TDEE'nin sorunları üzerine yayımlanmış makale ve lisansüstü tezlerin araştırma yaklaşımına göre dağılımı Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Makale ve Lisansüstü Tezlerin Araştırma Yaklaşımına Göre Dağılımı

	Makale		Tez		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Nitel	23	96	2	100	25	95
Nicel	1	4	-	-	1	5
Karma	-	0	-	0	-	0
Toplam	24	100	2	100	26	100

Tablo 5'te TDEE'nin sorunları üzerine yazılan makale ve lisansüstü tezlerin araştırma yaklaşımına göre dağılımlarına bakıldığında 23 nitel ve 1 nicel yaklaşımla makalelerin hazırlandığı görülmüştür. Ayrıca lisansüstü tezlerde de 2 nitel yaklaşımlı tezin hazırlanmıştır. Bu bulgu, makale ve lisansüstü tezlerde nitel yaklaşımın nicel yaklaşıma göre daha çok tercih edildiğini göstermektedir. 1986-2022 yılları arasında TDEE'nin sorunları üzerine yayımlanmış makale ve lisansüstü tezlerin araştırma modeline göre dağılımı tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Makale ve Lisansüstü Tezlerin Araştırma Modeline Göre Dağılımı

	Makale		Tezler		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Doküman İncelemesi	11	46	-	-	11	42,3
Görüşme	5	22	-	0	5	19,2
Tarama	4	12	1	50	5	19,2
Olgubilim	2	12	1	50	3	11,5
Durum Çalışması	2	8	-	0	2	7,7
Toplam	24	100	2	100	26	100

Tablo 6'da TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanan makale ve lisansüstü tezlerin araştırma modeline göre dağılımları görülmektedir. Buna göre makalelerin 11'nde doküman incelemesi, 5'nde görüşme formu, 4'ünde tarama, olgubilim ve durum çalışması kullanılmıştır. Lisansüstü tezlerde de 3 tarama ve 1 olgubilim kullanılmıştır. Bu bulgu, Türk dili ve edebiyatı ders kitaplarına yönelik makale ve lisansüstü tezlerin farklı özelliklerine göre betimlemek için çoğunlukla doküman incelemesinden yararlandığını göstermektedir.

1986-2022 yılları arasında TDEE'nin sorunları üzerine yayımlanmış makale ve lisansüstü tezlerin örneklem grubuna ilişkin verilerin dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Makale ve Tezlerin Örneklem Grubuna İlişkin Dağılımı

	Makale		Tezler		Toplam	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Öğretim Programı	10	42	1	50	11	42
Öğretmen Adayları	6	25	-	0	6	23
Öğretmen Kitaplar	6	25	-	0	6	23
Zümre Toplantıları	1	4	-	0	1	4
Öğrenciler	-	0	1	50	1	4
Toplam	24	100	2	100	26	100

Tablo 7'de TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanan makale ve lisansüstü tezlerin örneklem grubuna göre dağılımları görülmektedir. TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanan makalelerde TDEE'nin 10, TDE öğretmen adayları ve TDE öğretmenlerinin ise 6 defa örneklem grubu tercih edildiği anlaşılmaktadır. Ayrıca lisansüstü tezlerde de TDEE'nin ve öğrencilerin 1 kez örneklem grubu olarak alındığı belirlenmiştir. Yine tabloya göre makalelerde öğrencilerin lisansüstü tezlerde ise öğretmenler veya başka örneklem grupları kullanılmamıştır. Bu bulgu, bu alana yönelik araştırmaların ağırlıklı olarak TDEE üzerinden yapıldığını göstermektedir.

Tablo 8. Makalelerin Türlerine Göre Dağılımı

Makaleler	<i>f</i>	%
Araştırma/İnceleme	17	71
Kuramsal/Derleme	7	29
Toplam	24	100

Tablo 8'de TDEE'nin sorunları üzerine yazılan makalelerin türlerine göre dağılımlarına bakıldığında 1998-2022 yılları arasında 17 araştırma-inceleme ve 7 kuramsal-derleme olmak üzere toplam 24 makalenin olduğu görülmüştür. Bu bulgudan hareketle özellikle araştırma-inceleme türünde daha fazla makalenin yazıldığı tespit edilmiştir.

SONUÇ-TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Türk dili ve edebiyatı eğitimine ilişkin sorunlar farklı çalışmalarda değişik açılardan değerlendirilmiş ve farklı çözüm önerileri dile getirilmiştir. Bu açıdan bakıldığında TDEE'nin sorunlarını bir çatı altında değerlendirip incelemenin yapılacak yeni çalışmalar açısından değer taşıdığı yadsınamaz. Buradan hareketle bu çalışmada TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanmış lisansüstü tez, makale ve kitapların farklı değişkenler üzerinden analiz edilmesi amaçlanmıştır. Çalışmada 1986-2022 yılları arasında yayımlanmış 2 lisansüstü tez, 2 kitap ve 24 makale incelenerek şu sonuçlara ulaşılmıştır.

TDEE'nin sorunlarını yıl değişkenine göre inceleyen makale, kitap ve lisansüstü tezler bakımında en çok makalenin 2017 yılında 9 makale ile olduğu görülmektedir. 2018 ve 2019 yılında 2 makalenin yazıldığı görülmektedir. Diğer yıllarda ise sadece 1 makale yazılmıştır. Lisansüstü tezlerde de sadece 2002 ve 2012 yılında 1 tezin yapıldığı görülmektedir. Aynı şekilde 1986 ve 2009 yılında 1 kitap çalışmasının olduğu görülmektedir. Buradan hareketle makalelerin 2017 yılına yığılması 2018'de değişen program öncesi var olan sorunların çokluğu ile açıklanabilir. TDEE'nin sorunları üzerine yapılan çalışmaların son yıllarda ciddi şekilde azalması bu alana yönelik çalışma yapılmasının önemini arttırmaktadır.

TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanan lisansüstü tezlerin tür değişkenine göre dağılımlarına bakıldığında sadece 2 yüksek lisans tezinin olduğu görülmektedir. Bu bulgudan hareketle yüksek lisans ve doktora düzeyinde bu alana yönelik gerekli çalışmaları yapılmadığının önemli bir göstergesidir. Araştırmacıların yüksek lisans ve doktora tezi düzeyinde daha kapsamlı çalışmalar yapması TDEE'nin sorunlarının derinlemesine incelenmesi açısından oldukça fayda sağlayacaktır. TDEE'nin sorunları üzerine yazılan makalelerin türlerine göre dağılımlarına bakıldığında araştırma-inceleme türünde 17 makale, kuramsal-derleme türünde ise 7 makalenin hazırlandığı görülmektedir. Hazırlanan makalelerin araştırma-inceleme türünde daha fazla olması bu alan yönelik çalışmaların derinlemesine incelenerek sonuçlarının tespit edilmesiyle açıklanabilir.

TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanan makalelerin yazar sayısına bakıldığında tek yazar sayısının çift yazar sayısı ile hemen hemen aynı olduğu görülmektedir. TDEE'nin sorunları üzerine sadece 1 tane 3 yazarlı ve 1 tane de 4 yazarlı makale bulunmaktadır. Bu durum TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanan makalelerin yazar sayısının incelenen konu özelinde 1 ve 2 yazarlı olarak tercih edilmesiyle açıklanabilir. TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanan makale ve lisansüstü tezlerin araştırma yaklaşımına göre dağılıma bakıldığında 23 makalenin nitel ve sadece 1 makalenin nicel yaklaşımla hazırlandığı görülmektedir. Bu alana yönelik hazırlanan lisansüstü tezlerde de nitel çalışmaların araştırma yaklaşımı olarak kullanıldığı görülmektedir.

TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanan makale, lisansüstü tez ve kitapların konu dağılımlarında, öğrenme-öğretme sürecinde yaşanan sorunların genel olarak ele alındığı görülmektedir. Veri kaynağındaki 14 makale, 2 tez ve 1 kitapta araştırma konusuyla ilgili genel sorunların ele alınmaktadır. Bu durum bu alana yönelik daha çok genel bir değerlendirme yapıldığının bir sonucudur. Bunun yanında hazırlanan çalışmalarda öğretmen yetiştirme sorunu ve Türk dili eğitimi sorununun da ele alındığı anlaşılmaktadır. Bu alanda ele alınan sorunların yanında ele alınmayan sorunlar da vardır. Dilbilgisi eğitimi sorunu, edebiyat eğitimi sorunu, dil becerileri eğitimi sorunu, ders kitapları sorunu gibi konuların hazırlanan çalışmalarda ele alınmadığı görülmektedir. Bu alanda yapılan çalışmalarda genel bir değerlendirmenin yapıldığı temel sorunlara yönelik çalışmaların yapılmadığı görülmektedir.

Buradan hareketle TDEE'nin sorunlarına yönelik yapılan çalışmaların nitel yöntemlerle incelemenin nicel yöntemlerle incelemeye göre alana yönelik betimsel özelliklerin derinlemesine inceleyerek sonuçlara ulaşılmasının tercih edilmesi ile açıklanabilir. TDEE sorunları üzerine hazırlanan makale ve tezlerin araştırma modellerine göre dağılımına bakıldığında en çok doküman incelemesinin tercih edildiği görülmektedir. Ayrıca hazırlanan makalelerde olgubilim ve durum çalışması modellerin de kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu durum benzer şekilde nitel yaklaşımlarla hazırlanan makalelerin nitel veri toplama araçlarıyla

analiz edilmesinin bir sonucudur. Bu alanda hazırlanan lisansüstü tezlerde ise tarama ve olgubilimin model kullanıldığı ortaya çıkmıştır. Bu durum nitel yaklaşıma uygun olarak TDEE'nin sorunlarının kapsamlı inceleyerek ele alınan konunun her yönüyle değerlendirilmesiyle açıklanabilir.

Araştırmada incelenen makale ve lisansüstü tezlerin örneklem gruplarına bakıldığında makalelerde sırasıyla TDEÖP, TDE öğretmen adayları ve TDE öğretmenleri şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü tezlerde ise TDEÖP ve öğrencilerin örneklem grubu olarak tercih edilmiştir. Bu durum araştırmada ele alınan konunun özelliğiyle ilgili olmakla birlikte TDEE'nin sorunlarının araştırmanın temel problemi olmasıyla açıklanabilir.

Alanyazında TDEE'nin sorunları üzerine farklı çalışmalar bulunmaktadır. Erol ve Demir (2020) ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar adlı çalışmalarında TDEE'nin sorunlarını üç başlık altında toplamıştır. Buna göre programdan kaynaklanan sorunlar, öğretmenden kaynaklanan sorunlar ve araç-gereçlerle ilgili sorunlar olarak belirtmişlerdir. Bu sonuç araştırmada ortaya çıkan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Bayazıt (2019) da TDEE'nin sorunlarını öğretmenlerden, öğretim programından, ders kitaplarından, öğrencilerin derse karşı olan tutumlarından ve ders saati süresiyle ilgili sorunlar olarak değerlendirmiştir. Bu sonuç araştırmadan ortaya çıkan sorunlarla benzerlik göstermektedir. Cemiloğlu (2018) de TDEE'nin sorunlarını program üzerinden değerlendirerek programın taşıdığı bütünlük sorunları üzerine eleştirel bir değerlendirme yapmıştır. Erdem ve Topbaş (2017) da TDEE sorunlarını ders kitapları ve öğretmenden kaynaklanan sorunlar başlığında değerlendirmiştir.

Çetin (2020) de TDEE'nin sorunlarını edebiyat eğitimi çalışmalarında yaşanan sorunlar özelinde değerlendirmiştir. Bağcı ve Baz (2018) da Türkçe ve TDEE'nin sorunlarını Türkçe ve edebiyat öğretmenleri adaylarının görüşleri doğrultusunda değerlendirmiş ve öğretmenlerin Türk diline ve edebiyatına karşı farkındalıklarının yeterli seviyede olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu sonuçlar araştırmada ortaya konan sonuçlarla benzerlik göstermektedir.

Sonuç olarak 1986-2022 yılları arasında TDEE'nin sorunlarına yönelik yayımlanmış çalışmalardan makalelerin 2017 yılında diğer yıllara göre daha fazla yayınlandığı tespit edilmiştir. Bu durum 2018 yılında değişen program öncesi alanda yer alan sorunların fazlalığıyla açıklanabilir. Konuyla ilgili lisansüstü tezler sadece 2002 ve 2012 yılında hazırlanmıştır. Bu durum bu alana yönelik gerekli çalışmaların tez düzeyinde yapılmadığının bir göstergesidir. Lisansüstü tezlerde türlere göre dağılımına bakıldığında sadece 2 yüksek lisans tezinin hazırlandığı görülmektedir. Dolayısıyla alanda bu konuda doktora tezi bulunmamaktadır. Bunlarla birlikte, TDEE ile ilgili sorunların daha çok nitel yaklaşım esas alınarak öğrenme-öğretme süreci açısından genel olarak araştırmalarda incelendiği ortaya konulmuştur.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle TDEE sorunları ile ilgili yapılacak olan araştırmalar için şu öneriler verilebilir:

- TDEE'nin sorunlara yönelik yapılan çalışmalarda yöntem kısmı zenginleştirilerek daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.
- TDEE'nin sorunlarına yönelik farklı bölümlerle iş birliği içerisinde yeni çalışmalar yapılabilir.

- TDEE'nin sorunlarına yönelik karma yöntem kullanılarak daha detaylı çalışmalar yapılabilir.
- TDEE'nin sorunlarına ilişkin farklı örneklem gruplarıyla çalışılabilir.
- TDEE'nin sorunlarına yönelik daha fazla yüksek lisans ve doktora tezi yapılması noktasında çalışmalar yapılabilir.
- TDEE'nin sorunları üzerine hazırlanacak yeni çalışmalarda dil bilgisi eğitimi, dil becerileri, ders kitapları ve edebiyat eğitimi gibi farklı konu başlıklarında çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKÇA

- Avcı, Y. & Küçük, S. (2017). Türk dili öğretimi sorunları. *International Journal Of Social Sciences And Education Research*, 3(3), 981-989.
- Bağcı, H. & Baz, D. (2018). Türkçe ve Türk dili ve edebiyatı öğretmeni adaylarının Türkçenin yaşadığı sorunlara yönelik farkındalığı ve çözüm önerileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(2), 226-239.
- Bayazıt, Z.Z. (2019). Dil ve anlatım derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm önerileri. *International Journal of Language Academy*, 7(3), 42-53.
- Cemiloğlu, M. (2018). 2017 tarihli Türk dili ve edebiyatı dersi öğretim programına eleştirel yaklaşım. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 279-298.
- Çalık, M. & Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 33-38.
- Çetin, N. (2020). Yeni Türk edebiyatı araştırma ve incelemelerinde sorunlar. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Türkoloji Dergisi*, 24(1), 51-55.
- Demirtaş, Z., Erdoğan, D.G. & Küçüker M.S. (2022). Türk edebiyatı ile dil ve anlatım derslerinin birleştirilmesi hakkında öğretmenlerin görüşleri. *Sakarya üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 22(1), 15-28.
- Erdem, İ. & Topbaş, S. (2017). Dil ve anlatım ile Türk edebiyatı derslerinde karşılaşılan sorunlar ve bunlara yönelik çözüm önerilerine dair öğretmen görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 465-495.
- Erol, K. & Demir, F. (2017). Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretiminde karşılaşılan başlıca sorunlar. *International journal of languages' education and teaching*, 5(2), 197-212.
- Kavcar, C. (1994). "Yeni Türk Edebiyatı Öğretimi" 1. Eğitim Bilimleri Kongresi Kuram-Uygulama Araştırma (ÇÜEF 28-30 Nisan). *Çukurova üniversitesi eğitim fakültesi yayınları*, 853-864.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2005). *Türk edebiyatı dersi öğretim programı ve kılavuzu (9- 12. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2008). 2005 yılında geliştirilerek uygulamaya konulan 9,10, ve 11. Sınıf Türk edebiyatı dersi öğretim programı ve ders kitabının değerlendirilmesi çalışmayı. Ankara.
- Özdemir, C. & Saraç, Ö. (2017). Türkiye'de âşık edebiyatı öğretimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Studies Of The Ottoman Domain*, 7(12), 164-182.
- Sözer, Y. & Aydın, M. (2021). Nitel veri toplama teknikleri ve nitel veri analizi süreci, (Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri içinde). Pegem Yayıncılık.
- Şenyuva, E., Ertüzün, F., Turhan, K. & Demir, N. (2017). Türk diline ilişkin sorunlar, çözüm önerileri ve Türkçe bilinci: kuşaklararası karşılaştırma. *Uluslararası Türkçe edebiyat kültür eğitim dergisi*, 6(3), 1384-1397.

Türk Eğitim Derneği (1986). *Ortaöğretim Türk dili ve edebiyatı öğretimi ve sorunları*. TED Yayınları.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

İlkokullarda Akıl ve Zekâ Oyunlarıyla İlgili Yapılan Çalışmaların İncelenmesi

Nurullah ÇELİK¹

Özet

Bu çalışmanın amacı ilkokullarda akıl ve zekâ oyunları üzerine yapılan lisansüstü çalışmaların doküman analizi ile incelenmesidir. Çalışmanın amacı doğrultusunda 2017-2022 yılları arasında yürütülmüş olan toplam 12 lisansüstü tezi ve 2 bilimsel makale incelenmiştir. Bu amaç kapsamında ilkokullarda akıl ve zekâ oyunlarını inceleyen çalışmaların temel özelliklerinin neler olduğu ele alınmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Veri analiz yöntemi olarak nitel veri analiz tekniklerinden olan betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Okul ortamında akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesinde; araştırmacılar tarafından ilgili literatürden yararlanılarak geliştirilen "Yayın İnceleme Formu" kullanılmıştır. Yayın inceleme formu; araştırmanın yıllarına, veri türlerine, araştırma desenlerine, örneklem grubuna, anabilim dalına, enstitülere ve son olarak temalarına göre incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre; ilkokullarda akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalar ile ilgili en fazla tezin 2019 yılında yapıldığı ve araştırma türü olarak nicel araştırma yöntemlerinin tercih ettikleri görülmektedir. Akıl ve zekâ oyunlarının ilkokul düzeyindeki öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesinde yaratıcı düşünme, dikkat, güdülenme, öğrenmeyi kalıcı hale getirme, öğrenmeye farklı bir boyut kazandırdığı öğrencilerin iletişim becerilerini, bilişsel ve duyuşsal becerilerini, psikomotor becerilerini, özgüven duygusunu, işbirlikçi gibi becerilerini geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler

Akıl
Zekâ
Oyun
Akıl ve zekâ oyunları
Çocuk

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 07.03.2024

Kabul Tarihi: 17.05.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1446873

¹ Sınıf Öğretmeni, MEB, nurullahc023@gmail.com, ORCID: 0009-0003-7801-0858

Investigation of Studies on Mind and Intelligence Games in Primary Schools

Abstract

The aim of this study is to examine postgraduate studies on mind and intelligence games in primary schools through document analysis. In line with the aim of the study, a total of 12 postgraduate theses and 2 scientific essays which were conducted between 2017 and 2022 were examined. Accordingly, main characteristics of the studies on mind and intelligence games in primary schools were dealt with. Document analysis, which is one of the qualitative research techniques, was used in this study. Descriptive analysis technique, which is one of the qualitative data analysis techniques, was used as data analysis method. To examine the postgraduate studies conducted on mind and intelligence games at schools, "Publication Examination Form", developed by the researchers in line with literature, was used. Publication Examination Form was examined according to the dates of publications, types of data, research designs, samples, departments, institutes, and themes. Findings of the study reveal that the number of postgraduate theses on mind and intelligence games in primary schools is the highest in the year 2019, and that quantitative research methods were used as the type of research. The results of the study in terms of the impacts of mind and intelligence games on primary school students revealed that mind and intelligence games enhanced creative thinking, attention and motivation; they made learning permanent and added a new dimension to learning; they improved students' communication skills, cognitive and affective skills, psychomotor skills, self reliance, and collaborative skills..

Keywords

Mind
Intelligence
Game
Mind and intelligence games
Child

About Article

SendingDate: 07.03.2024
AcceptanceDate: 17.05.2024
Electronic IssueDate: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1446873

GİRİŞ

21. yüzyılda sanayi toplumundan sonra bilgi toplumuna geçişiyle birlikte geleneksel eğitim sisteminden yenilikçi bir eğitime geçişin gerekliliği önem arz etmektedir. Eğitim sisteminde yeni yaklaşımlara gerek duyulmakta çağın gerekliliğine göre eğitim politikaların uygulanması gerekmektedir. Eğitimin yeni hedefi çocuklarda zihinsel beceriyi üst düzey kullanmayı sağlamak, kabiliyetleri doğrultusunda yönlendirmek, doğru bilgiye ulaşmalarında rehber olmak, hayatlarında edindiği bilgiyi günlük hayatta kullanabilir kişiler yetiştirmek olmalıdır (Esen, 2019). Akıl ve zekâ birbirleriyle ilişkili kavramlardır. Zekâ insanların öğrenmede hızlı karar verme üzerinde belirleyici iken, akıl ise zekânın doğru sonuçlar doğurmasıyla ilişkilendirmektir. Akıl, zekânın doğrulanabilme üzerinde hata

koşullarını belirleme rolü oynamaktadır. Zekâ oyunla ilişkisinde öğrenmeyi en kalıcı hale getiren yöntemlerden biri olmaktadır. Bu durumda akıl ve zekâ oyunları öğrenmenin daha hızlı ve kalıcı olmasını sağlayacaktır.

Çocuğun günlük hayatında karşılaşılabileceği çeşitli konularda merakını gidermesini desteklemek amacıyla akıl ve zekâ oyunlarının öğrenmede önemi yadsınamaz bir gerçektir. Eğitimin amaçlarından biri de çocuktaki merak duygusunu öğrenme becerisine yönlendirmesi ve öğrenmiş olduğu bu bilgileri kalıcı hale getirerek yeni bilgileri ilişkilendirip yeteneklerini keşfetmeye yönelik çalışmalarda çocuğun öğrenmesine katkıda bulunmaktır (Tahta, 2010). Akıl ve zekâ oyunları, öğrencilerin problem çözebilme, fikir yürütme, dikkatini verme, zihinsel, motor ve öğrenme becerilerini geliştirmesinde yardımcı olmaktadır. Zekâ oyunları sayesinde okulda ve diğer öğrenme alanlarında bilgiye ulaşma, dünyadaki gelişmeleri kavramada, farklı çözüm yolları ve stratejiler uygulama konusunda öz beceriler kazanmasında olumlu tutum ve davranışlar geliştirmesinde oldukça etkili olmaktadır (Şen, 2022). Problem çözme aşamasında ya da problem öğretiminde öğrenci bizzat kendisi deneme yanılma yöntemiyle probleme farklı açılardan bakmasını sağlamak ve yeni beceriler kazandırmaktır. Bu bakımdan problem çözmeye öğrencinin aktif bir şekilde öğrenimde yer alması, öğretmenin ise problem çözme aşamasında rehberlik etmesini sağlamakla ilgili öğretim yöntem ve tekniklerine ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle çocukların hayatının vazgeçilmez olan oyunlardan yararlanmak yeteneklerini ve öğrenme becerileri geliştirmekte önemli rol oynamaktadır. Çünkü çocuklar kendileri keşfetmek ve duruma karşı bakış açısı geliştirmeyi, paylaşmayı, işbirlikçi olmayı, kazanmayı, liderlik rolü kazanmayı, davranış geliştirme ve yeteneklerini ortaya çıkarmayı oyunla sağlamaktadır (Şahin, 2019). Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) birçok hizmet içi eğitim vermekte, birçok zekâ oyunları ile ilgili turnuvalar düzenlemekte, zekâ oyunları ile ilgili halk eğitim bünyesinde kurslar açmaktadır. Zekâ oyunları birden çok zekâ türüne yönelik gelişim sağladığı görülmektedir. Bu nedenle eğitimin her aşamasında öğrenmenin daha kalıcı ve günlük hayatla ilişkilendirmesinin sağlanması için akıl ve zekâ oyunlarından faydalanması gerekmektedir. Yapılan çalışmalarda zekâ oyunlarının öğrenme, bilişsel beceride, problem çözme becerisi kazanmada etkileri incelenmiştir. Bu sayede zekâ oyunlarının okulda verilen derslerde öğrenmeyi kolay hale getirmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın konusu ilkokullarda akıl ve zekâ oyunları ile ilgili çalışmaların incelenmesi olarak belirlenmiştir. Literatür taraması yapıldığında zekâ oyunları ile ilgili yeterince çalışmaya rastlanılmamıştır. Akıl ve zekâ oyunlarının konu kapsamı geniş olmasına rağmen konular, öğrenci, öğretmen ve ebeveynlerle belirli zekâ türleriyle sınırlı kalmıştır. Bu çalışmalarda zekâ oyunlarının ilkökul çağındaki çocukların bilişsel duyularına yönelik ne tür etkisi olduğu üzerinde çalışmalar incelenmesi bu konuyu araştırmaya değer kılmıştır. Bu çalışma, Türkiye’de yapılan çalışmalarla sınırlıdır.

AKIL VE ZEKÂ OYUNLARI

Oyun geçmişten günümüze süregelen, özellikle çocuklar için iyi vakit geçirmede, kendini tanımada, ifade etmede, zevk almada, içinde bulunma durumunda liderlik ya da yardımcı rol almadaki yeteneklerini göstermede, sosyal bir birey olma aşamasında gösterdiği tepki ve uyumlarda, başarıya ve ödül kazanma duygusunu tatmada, kaybetme ya da yenilgi gibi durumlarda nasıl davranması gerektiğini öğrenmede, diğer oyun arkadaşlarının duygularını ve davranışlarını algılamada, stratejiyi kullanma becerisini kazanmada, dikkatini vermede, zihnini kullanma becerisini, hareketlerini göstermek için doğayla iç içe olmada gösterdiği ilk adımdır. Türk Dil Kurumu (TDK)’ye göre oyun, insanın zihnini ve yapabileceği

kabiliyetini geliştirmede rolü olan belli bir kural çerçevesi dâhilinde eğlendirici, keyif verici, zamanın verimli geçmesini sağlama sanatıdır (Türk Dil Kurumu, 2019). Merriam-Webster sözlüğünde ise oyun, kurallara göre yürütülen, eğlenmek veya oyalanmak için yapılan, rekabet, mücadele içeren bir yarışma gibi kabul gören bir sonuç temelli faaliyet (Merriam-Webster, 2023), çocuğun biyolojik (bedensel), psikolojik (ruhsal) yönden gelişimini sağlayıp sosyal bir birey olmasına katkısı olan eğlendirici etkinliklerdir (Arıcı, 2019, s.7). Oyun, bir amaca yönelik olan olup olmadığına bakılmaksızın toplumun gelişiminde etkin olan gerçek yaşam temelli, kurallı ya da bir kurala bağlı olmaksızın, kültürel bağa dayanan, çocukların isteyerek yaptığı, fiziksel, bilişsel, dilsel, duyuşsal ve iletişimsel gelişimin temeli olan etkin öğrenme aracı (Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü, 2023). Huizinga oyunu, belirli kuralları olan, önceden belirlenmiş bir süre içinde bir mekân dâhilinde uygulamaya geçirilen, bir amaç doğrultusunda coşku ve mutluluk duygusu barındıran isteğe bağlı yürütülen bir faaliyet olarak tanımlar (Huizinga, 2015). Kısaca oyun, kendi iradesiyle içinde bulunduğu eğlenceli bir sosyal ihtiyaçtır. İnsan doğası gereği kendini koruma, kendi yaşamsal faaliyetlerini gerçekleştirme gibi özelliklerle akıl ve zekâsını kullanmıştır. Geçmişten günümüze değin birçok araştırmacı zekânın ne olduğuyla ilgili araştırmalar yapmış ve farklı tanımlamalara gitmiştir. Zekâyı tanımlarken birçok ölçüt kullanan bilim insanları zekâ kavramı ile ilgili ortak bir karara varamamışlardır. Zekânın ölçülmesi, ne işe yaradığı, nasıl belirmesi gerektiği ile ilgili birçok sorulara cevap aramıştır. Akıl, doğruyla yanlış, gerçekle yalanı vb. ayırt etmede kıyaslayan inceleyen, öğrenmeyi kolaylaştıran bilme yeteneğidir. Zekâ ise akli daha karmaşık olan olaylara karşı en hızlı, en kısa yöntem ile çözüme becerisidir. Zekâ gözle görülmediği gibi nasıl bir yapıya sahip olduğu konusunda da net bir bilgi yoktur. Fakat zekânın belirli test, yöntem, gözlemlerle hep merak edilmiş ve bu özelliklerle zekâyı ölçme yoluna gitmişlerdir. Zekâ yaşamsal faaliyetlerde tehlikeye karşı tepki oluşturma, önceden tahminde bulunma, sezgileri ile tutarlılık oluşturma, olaylara objektif bakabilmeyi sağlama gibi özelliklere sahiptir. Zekâ, kişilerde farklı yapıdaki özelliklerle gelişmiş olsa da en doğru cevabı en hızlı şekilde gösterme biçimidir. Zekâ kısaca, dış dünyayı algılama ve uyum göstermede en kolay yöntemi seçme, bilgiyi biriktirme ve içselleştirme kapasitesidir. İnsanı diğer canlılardan ayıran en ön önemli özellik akıldır. Akıl zekâyla gelişmekte, zekâ kontrolünde öğrenmeyi ve bilmeyi sağlamaktadır.

TDK'nin sözlüğüne göre zekâ "İnsanın düşünme, akıl yürütme, objektif gerçekleri algılama, yargılama ve sonuç çıkarma yeteneklerinin tamamı, anlık, dirayet, zeyreklik, feraset" (TDK, 2023-01-29). Yağlı (2019) ise zekâyı, yaşanan olayları hafızada saklama, depolama ve gerektiği durumlarda kullanmada zihnin yeni bilgi karşısında öğrenmeyi sağlamaya verilen ad olarak tanımlamaktadır.

Akıl ve zekâ oyunları, analitik ve stratejik düşünme, doğru planlama, ön görme, hızlı ve doğru karar verebilme, mantık yürütme ve muhakeme edebilme, görsel belleği, akıl yürütme ve problem çözme, çok yönlü ve eleştirel düşünme, uzamsal ilişkiler dâhilinde bilgiyi kopyalayabilme ve aktarım sağlayabilme yeteneğini sağlayan belli kurallar ile oynanan eğlenceli ve keyif verici eğitimsel oyunlardır.

Akıl ve Zekâ Oyunlarının Önemi

Çocukların zekâsı doğuştan gelen kalıtsal genlerden başka sonradan edindiği tecrübeler, çevre ile etkileşim içinde olmasıyla gelişmekte ve hız kazanmaktadır. Çocuklar daha küçük yaşta oynadığı oyuncaklarıyla hem eğlenirler hem de temas ederek öğrenmeyi

kalıcı hale getirirler. Oyun oynayarak öğrenmesi zekâ gelişiminde oldukça önemlidir. Zekâ oyunları çocukların zihinsel gelişiminde, matematik, mantıksal, sözel, yapma-bozma becerilerini, deneme yanılma yöntemiyle farklı şeyler öğrenmesini sağlamaktadır. Zekâ oyunları çocuklarda var olan yetenekleri ortaya çıkarmanın yanı sıra bu yeteneklerin gelişmesine ve yetenekleri doğrultusunda kendini gerçekleştirmesine imkân tanımaktadır.

Zekâ oyunları çocukların her aşamada düşünerek bir sonraki basamakta neler yapması gerektiği hakkında zekâsını kullanarak hem öğrenmeyi hem de zekâsını artırmada önemli rol oynamaktadır. Böylece çocuklar zekâ oyunlarını oynayarak günlük hayatta da karşılaştıkları güçlüklerde ne yapması gerektiği hakkında nasıl çözecekleri yönünde hızlı karar almalarını sağlayabilmektedir. Akıl ve zekâ oyunları, zekâsı yüksek çocukları tespit etmede de önemli rol oynamaktadır. Çocukların öğrenme hızları birbirinden farklıdır çünkü çocuklar doğuştan getirdiği zekâ ve yeteneklere sahip olmaktadır.

Akıl ve zekâ oyunlarının çeşitli eğitsel içerikleri barındırması, bilişsel becerilere katkı sağlaması gibi sebeplerden dolayı öğrenme ve kavratma süreçlerinde kullanılmasının önemi büyüktür. Zekâ oyunları, çeşitli zekâ alanlarına göre hazırlanmıştır. Zekâ oyunlarından bir kısmı uzamsal-mantıksal alanlara bir kısmı sözel alanlara yöneliktir. Bu oyunlar öğrencinin önceki bilgilerinden faydalanarak mantıksal düşünme süreçlerini en pratik çözüm yollarından birkaçının kullanılması karar vermesini sağlamasına yardımcı olmaktadır. Bu açıdan çocuklar oynadığı oyunları kavrayabilmesi için farklı strateji ve çözüm yöntemlerini denemektedir. Zekâ oyunları okullarda öğrencilerin diğer derslerin öğrenmelerini kolaylaştırmaktadır. Öğrenci eski bilgilerini kullanarak yeni bilgiler ile ilişkilendirilmektedir (Demirel, 2015).

Zekâ oyunları öğrenimi, problem çözme, psikomotor ve duyuşsal becerilerini ve etkili iletişim kabiliyetlerini geliştirilmesini sağlamaktadır. Problem çözme becerisini geliştiren zekâ oyunları özellikle mantıksal ve matematiksel becerilerini kazandırmada önemli bir rolü vardır. Zekâ oyunları eğitim müfredatında seçmeli ders olarak yer almasıyla öneminin anlaşıldığı gerçek hayat ile ilişkilendirmesiyle sorunların çözümünde etkinlik kazanmaktadır. Öğrenciler, akıl ve zekâ oyunları sayesinde çözüme ulaştırmada alternatif başka yolları da kavraması hedeflenmektedir. Bu doğrultuda öğrenciler problem çözme, analiz, sentez yapabilme becerisinde başarılı olmaları için ilkökul düzeyindeki çocuklara problem çözmenin temel aşamaları kavratılmalıdır (Devecioğlu ve Karadağ, 2014).

Bununla birlikte akıl ve zekâ oyunlarının önemi anlaşılmış ve ortaokullarda seçmeli ders olarak okutulmaya başlatılmıştır. Halk eğitim merkezlerinde gönüllülük esasına dayanan zekâ oyunları kursları açılmış ve uzman eğitimciler tarafından eğitimler verilmiştir. Ebeveynler çocuklarına evde zekâ oyunları ile çocukların zihinsel gelişimine katkı sağlayabilirler. Eğlenceli vakit geçirmesini sağlayabilme ve oyunlaştırılan eğitime katkı sağlamış olurlar.

Akıl ve Zekâ Oyunları Eğitimi ve Amaçları

Milli Eğitim Temel Kanununda yer alan genel amaçlar doğrultusunda, akıl ve zekâ oyunları dersinin seçmeli ders olarak müfredatta yer almasının amacı; öğrencilerin öğrenme ve hızlı karar verme de potansiyellerini farkına varması, zekâ durumlarını bilmesi ve geliştirmesi, sorunlar karşısında çeşitli ve yaratıcı yöntemler geliştirmesi, dizgisel düşünce yapısı oluşturabilmesi, akıl ve zekâ oyunları dâhilinde hem kendi başına hem de grupça yarışabilme beceriler kazanması amaçlanmaktadır. Zekâ oyunları öğretimi farklı bakış açısı geliştirecek, bir problem karşısında hızlı ve en kısa yöntemle doğru çözüm yoluna

ulaşabilmelerini sağlayacaktır. Zekâ oyunları dersi öğrencinin algılama, algıladığını pratiğe dönüştürebilme, değerlendirme sürecinde farklı yönden bakabilmelerini, bir konuya odaklanma ve çözüm üretmede akıl yürüterek kapasitelerini artırabilmelerini sağlamada önemli bir rol üstlenecektir. Öğrenciler bu oyunları öğrenmesinde stratejik hareket etmelerinde kendi yeteneklerini ve grup arkadaşlarının yeteneklerini birleştirip ortak bir kararla potansiyellerinin farkında olacak, bunu geliştirecek, özgüven becerilerini oluşturacak, disiplinli ve sistemli çalışma alışkanlıkları elde edecek ve başarısız olma sonucunda doğru çözüm yöntemleriyle yeni stratejiler geliştirme davranışlarını geliştireceklerdir (MEB, 2013).

Akıl ve Zekâ Oyunlarında Kullanılan Beceriler

Zekâ oyunlarında başarı, akıl yürütmeyi en hızlı şekilde doğru olarak çözmeye dayanmaktadır. Geçmişte öğrenilen oyunlar ve beceriler az veya çok katkı sağlasa da zekâ oyunları teoriye dayalı bir ders değildir. Zekâ oyunlarını keyifli olmasında farklı öğrenme stillerine, becerilerine sahip çeşitli uygulamaları ve aşamalı olmasıdır. Mantıksal akıl yürütme, belli bir sistematığe sahip problem çözme becerisi ile beraber hayat boyu öğrenmelerinde öğrencilerin kullanabilecekleri en önemli bilişsel becerileri olacaktır. "Akıl yürütme becerisinin" etkin bir şekilde kullanma yeteneğini kazanılabilmesi için öğrencilerde aşağıdaki hedeflerin kazandırılması gerekmektedir (www.zegem.com, 2023-01-31).

- Zekâ kapasitelerini tanımalarını ve geliştirmelerini sağlamak.
- Sorunları algılama, problemi belirleme, değerlendirme ve problemler karşısında özgün yöntemler geliştirmek.
- Problem karşısında farklı bakış açıları edinmek
- Bir sorun karşısında akıl yürütme ve mantıksal bakış açısıyla bakabilmeyi etkin kullanabilecek potansiyellerini geliştirmek.
- Bir sorun ya da konu karşısında odaklanabilmeyi sağlamak.
- Hızlı ve pratik olabilme doğrultusunda doğru cevap verebilmek.
- Sistematik bir bakış açısı geliştirmek.
- Bireysel ve takım halinde çalışabilmek
- Problem çözebilme karşısında olumlu bir tutum oluşturabilecek beceriler kazandırmak amaçlanmıştır (Marangoz, 2018).

Öğretim programında bilişsel becerilerle problemi çözebilme, etkili iletişim kurabilme, fikir yürütme, öz denetim, motor becerilerinin ve duyuşsal özelliklerin ilerletilmesi gerekmektedir (MEB, 2013). Becerilerin kazandırılması bireylerin karşılaştıkları problemlere ilişkin hızlı basit ve en kısa mantıksal yöntemi ile ilgili etkili çözümler üretme becerisi geliştirilmelidir. Bunun içinde problemi çözmeye analiz, sentez ve değerlendirme basamakları gibi üst düzey bilişsel becerilerin bilinmesi gerekmektedir. (Esen, 2021).

YURT İÇİNDE YAPILAN ARAŞTIRMALAR

Bir eğitim sisteminde, öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme becerilerini geliştirmeye öncelik verilmeli, ezber dayalı bir öğretim programı uygulamaktan kaçınılmalıdır. Zekâ oyunları, çocukların akıl yürütme, problem çözme ve eleştirel bakış açısı kazanma kabiliyetlerini artırmada aktif rol oynamaktadır. Bu yüzden öğretim programlarında zekâ oyunlarına yer verilmesi, derslere bu oyunların dâhil edilmesi oldukça önemlidir. İlgili literatür incelendiğinde, bu konuda yapılmış olan farklı çalışmalar, zekâ oyunlarının ilkökul öğrencileri üzerindeki etkilerini ortaya koymaktadır. Altun (2017) araştırmasında, fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisini incelemiştir. Araştırma sonuçlarına göre, zekâ oyunlarının, fiziksel etkinliklerin hem

zekâ oyunları hem de fiziksel etkinliklerin birlikte uygulanmasının görsel algıyı ve dikkati geliştirmede etkili olduğunu göstermektedir. Aşuluk (2020) çalışmasında, zekâ oyunlarının okumanın anlama becerisi üzerinde etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularında, zekâ oyunlarının algılamasının deney grubu öğrencilerinde Türkçe dersinde okuduğunu anlama üzerinde olumlu bir kullanıma sahip olmuştur. Ayar (2022) çalışmasının sonucunda, akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin, “Yaratıcı düşünme, üst bilişsel farkındalık, dikkat ve sosyal beceri” gelişimini desteklediğini, yaratıcı düşünme ve dikkatin kalıcı etkisini sürdürdüğünü fakat üst bilişsel farkındalık ve sosyal becerinin etkisinin devam etmediğini bulmuştur. Esen (2021) çalışması sonucunda, öğrencilere oynatılan zekâ oyunlarının, belirlenen konu kazanımlarında problem çözme becerilerini ve öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür. Nitel verilere göre, zekâ oyunlarının, öğrencilerin zihinsel ve akademik gelişimlerine katkısı olduğu, bu sayede öğrencilerin dersleri daha eğlenceli bulduğu ve daha kolay öğrendikleri gibi kavram kodlarına ulaşıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda, zekâ oyunları etkinliklerinin, matematik dersi örüntüler ve uzamsal ilişkiler konularında öğrencilerin akademik başarılarını arttırdığı görülmüştür. İlhan ve İçen (2019) çalışmasında, öğrencilerin okula ilişkin tutumlarında zekâ ve akıl oyunlarının etkisi araştırılmak istenmiştir. Araştırma sonucunda akıl ve zekâ oyunlarının öğrencilerin okula karşı olumlu tutum sergilediği fakat okulda çok zaman geçirmelerinin, okul dışında geçirdikleri vakitlerinin az olması okula karşı olumsuz tutumlarının var olduğunu tespit etmiştir. Kontrol ve deney gurupların istatistiksel olarak anlamlı bir fark görülmemiştir. Marangoz (2018) araştırmasında, farklı mekanik zekâ oyunları oynatılan öğrencilerin, zihinsel beceri düzeylerinde anlamlı bir artış olduğu ve ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerini geliştirdiğini göstermiştir. Şen (2022) çalışmasında, ilkokul 1. Sınıf düzeyindeki öğrencilerinin oynadığı zekâ oyunları okuduğunu anlama becerilerine etkide bulunabildiği, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarını etkileyebildiği, okuma isteğini ve derse yönelik motivasyonunu arttırabildiği belirtilmiştir. Bunun yanı sıra, ilkokul 1. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarını arttırırken, bireyler arası iletişimi ve iş birliği geliştirdiği vurgulanmaktadır. Taşkesen (2022) araştırmasında, geometrik mekanik zekâ oyunlarının ilkokul 3. sınıf öğrencilerin üç boyutlu geometrik düşünme becerilerinin artmasında, matematik dersi geometrik cisimler ve şekiller, öğrenme alanına yönelik akademik başarıların üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşmıştır. Kula (2019) araştırmanın bulgularına göre, zekâ oyunları öğrencilerin iş birlikli grup çalışmalarına katılmaktan zevk aldıkları derse olan ilgi motivasyonunu arttırdığını zekâ oyunlarının öğrencilerin anlamalarını kolaylaştırarak dikkat dağınıklığını azalttığına ilişkin gözlemler bulunmaktadır. Yağlı (2019) çalışmanın sonucunda, zekâ oyunları eğitimi gören ilkokul öğrencilerinin görsel algı ve dikkat seviyesinde, eğitim almayan öğrencilere göre anlamlı fark oluşturmuştur. Esen (2019) araştırma sonucunda, cinsiyetin okul doyum üzerinde herhangi bir etkisinin olmadığı, diğer taraftan okul ortamında çalışma boyunca farklı oyunlar oynatılıp ve etkinlikler yapan çocuklarda okula karşı ilgilerinde artış görülmüştür. Kahraman (2021) araştırma sonuçlarına göre, eğitim sürecinde ilkokul 2. Sınıf öğrencilerine aynı zamanda kutu oyunları kursunun verilmesi RAVEN IQ puanlarını anlamlı bir düzeyde arttırdığı, kontrol grubu ve kâğıt – kalem oyunları kursu verilen grupların seviyelerinde anlamlı bir iyileşme olmadığı gözlemlenmiştir. Araştırmanın sonuçları, akıl ve zekâ oyunlarının uzaktan eğitim kursu yolu ile öğretiminin, ilkokul 2. Sınıf öğrencilerinin kısa süreli belleklerinde anlamlı bir gelişme olmadığını ortaya koymuştur.

Şahin (2019) araştırma sonucunda, elde edilen sonuçlara göre, akıl ve zekâ oyunlarının problem çözme becerilerini geliştirmede olumlu yönde etki ettiğini fakat problem çözme ile ilgili algılarına yönelik bir etkisinin bulunmadığı tespit edilmiştir. Adalıyılmaz (2022) araştırma, akıl ve zekâ oyunları öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerisini geliştirdiğini ve 4. sınıf öğrencilerinin 3. sınıf öğrencilerine göre daha başarılı olduğunu tespit etmiştir.

YÖNTEM

Bu çalışmada, akıl ve zekâ oyunları ile ilgili Türkiye’de yayınlanmış tezlerdeki eğilimler detaylı bir şekilde araştırılmıştır. İlkokullarda akıl ve zekâ oyunları ile ilgili çalışmaların incelenmesinde nitel araştırma modellerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır.

Araştırma Deseni

Araştırmada kullanılacak nitel yöntemleri literatüre Bogdan ile Biklen (1992), Goetz ve Lecomple (1984) ve Patton (1987) aracılığı ile kazandırılmıştır (Akt. Esen, 2021; Yaman, 2018). Nitel araştırmalar, araştırma esnasında elde edilen sonuçların hipotezlerini desteklemek ya da çürütmek gibi bir çaba içinde değildir. Nitel araştırma problemin bütün hatlarıyla ele alıp gerekli problemi ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Yaman, 2018). Doküman analizi, araştırma kapsamına alınan çalışmaların düzenli ve sistematik olarak incelenmesidir. Döküman analizi, araştırma kapsamına alınan çalışmaların düzenli, sistematik ve objektif bir şekilde toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizidir. Bu yöntem hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarında kullanılabilir (Nas, Sak ve Şendil, 2021).

Evren-Örnekleme

Bu çalışmada, akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul düzeyindeki öğrenciler üzerindeki etkisinin incelenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın kaynakları; Ulusal Tez Merkezi ve DergiPark’da yayımlanan tez ve makalelerden oluşmaktadır. Çalışmanın birinci basamağında konuyla ilgili yapılan yüksek lisans ve doktora tezleri, ikinci basamağında ise oluşturulan dosya içinde numaralandırılarak yıllara göre tezler ayrılarak incelenmiştir. Dokümanların incelenmesinin son basamağında ise elde edilen bulguların yorumlanma aşamasından oluşmaktadır. Elde edilen verilerin bulgularla ilişkilendirilerek neden-sonuç ilişkisi içinde gerekli açıklamalardan birtakım sonuçlar çıkarılmış ve incelemeler doğrultusunda sonuçlara ilişkin açıklamalar yapılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Araştırma ile ilgili veriler Goggle Scholar, YÖK Tez ve DergiPark veri tabanları aracılığıyla toplanmıştır. İlkokullarda akıl ve zekâ oyunları ile ilgili 2017-2022 yılları arasında yayınlanmış olan makale ve tezler araştırmanın kapsamını oluşturmaktadır. “Akıl, zekâ, akıl ve zekâ oyunları, zekâ oyunları, ilkökul, ilkökullarda zekâ oyunları” anahtar sözcükleri kullanılarak yüksek lisans ve doktora tezlerine ulaşılmıştır.

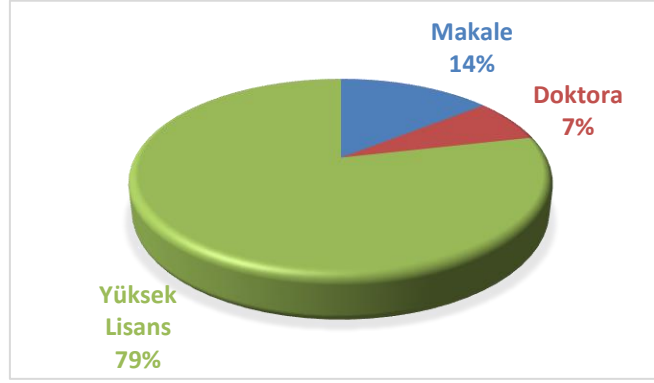
Verilerin Analizi

Bu çalışmada 2017-2022 yılları arasında Türkiye’de yapılmış olan ilkökullarda akıl ve zekâ oyunları ile ilgili makale ve tezler öncelikle türlerine göre sınıflandırılarak dosyalara kaydedilmiştir. Microsoft Office Excel programı ile analiz çalışması yapılmıştır. Araştırmaya

dâhil edilen 8 alt başlık altında betimsel istatistiklerden frekans (f) ve yüzde (%) kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular tablolar ve grafikler halinde yorumlanmıştır.

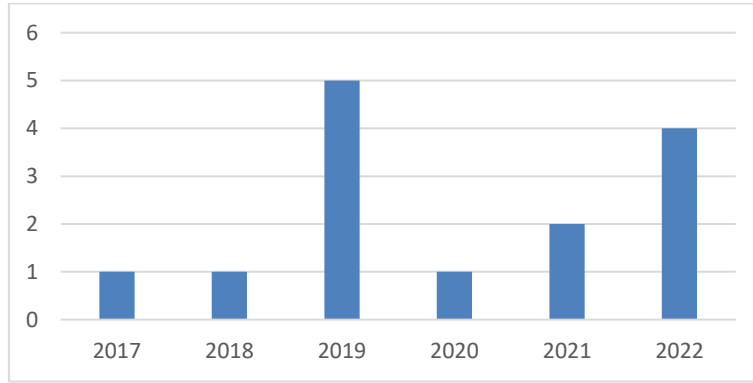
BULGULAR

İlkokul düzeyindeki akıl ve zekâ oyunları konusunda Türkiye’de yayınlanan çalışmaların türlerine göre gösterimi Şekil 1’de dağılımları gösterilmiş, yıllara göre dağılımları Şekil 2 ve Tablo 1’ de verilmiştir.



Şekil 1. Akademik Çalışmalarının Türlerine Göre Yüzelik Gösterimi

Yazılan akademik çalışmalara bakıldığında %79 ile en fazla yüksek lisans alanında olmuştur. İlkokullarda yazılan doktora çalışması ise %7 ile en az orana sahiptir. Makale ve doktora çalışmalarının toplam oranı yüksek lisans alanında yapılan çalışmalarının oranından düşüktür.



Şekil 2. Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 2’ye bakıldığında, zekâ oyunları ile ilgili çalışmalar en çok 2019 yılında yazılmıştır. 2019 ve 2022 yıllarında yazılan çalışmaların sayısı diğer yıllara göre daha fazladır. 2017, 2018 ve 2020 yıllarında yazılan çalışma sayısı en azdır.

Tablo 1. Çalışma Türlerinin Yıllara Göre Frekans ve Yüzelik Dağılımları

Yıllar	Yüksek Lisans (f)	Doktora (f)	Makale (f)	Toplam (f)	Yüzelik (%)
2017		1		1	7,14
2018	1			1	7,14
2019	3		2	5	35,72
2020	1			1	7,14

2021	2			2	14,28
2022	4			4	28,58
Toplam	11	1	2	14	100

Tablo 2. Akademik Çalışmaların Gerçekleştiği Üniversitelere Göre Dağılımı

Üniversite	Yüksek Lisans	Doktora	Makale	Toplam
Ege Üniversitesi	1			1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1			1
Çanakkale Üniversitesi	1			1
Balıkesir Üniversitesi	1			1
Sakarya Üniversitesi	1			1
Gazi Üniversitesi		1		1
İnönü Üniversitesi	1			1
Afyon Üniversitesi	1			1
Mersin Üniversitesi	2			2
Çukurova Üniversitesi	1			1
Hacettepe Üniversitesi	1			1
Ahi Evran Üniversitesi			1	1
Ankara Üniversitesi			1	1

Tablo 2'ye bakıldığında Türkiye'de 13 farklı üniversitede ilkokullarda akıl ve zekâ oyunları ile ilgili çalışmalar yayınlanmıştır. Bu çalışmalardan 11'i yüksek lisans, 1'doktora ve 2'si makaledir.

Tablo 3. Akademik Çalışmaların Enstitülere Göre Dağılımı

Enstitü	F	%
Eğitim Bilimleri Enstitüsü	11	78,57
Sosyal Bilimler Enstitüsü	3	21,43
Toplam	14	100

Tablo 4. Çalışmaların Anabilim Dallarına Göre Dağılımı

Anabilim Dalı (ABD)	f	%
Temel Eğitim ABD	8	57,14
Eğitim Bilimleri ABD	4	28,58
Beden Eğitimi ve Spor Ö. ABD	1	7,14
Hayat Boyu Öğrenme ABD	1	7,14
Toplam	14	100

Tablo 4'teki verilere bakıldığında eğitim bilimleri ve sosyal bilimler olmak üzere iki enstitü zekâ oyunları ile ilgili çalışmalar yapmıştır. Eğitim bilimleri enstitüsü konuyla ilgili çalışmalara daha çok ağırlık verildiği görülmektedir. Tablo 4.4'teki dağılımlara bakıldığında 4 ABD ile ilgili çalışmalar yürütmüştür. Bu doğrultuda %57,14 oranla en çok temel eğitim anabilim dalında çalışma yapılmıştır.

Tablo 5. İncelenen Çalışmaların Konu Alanına Göre Dağılımı

Konu Alanı	f	%
------------	---	---

Eğitim ve Öğretim	14	100
Toplam	14	100

Tablo 5'teki verilere bakıldığında ilkokullarda zekâ oyunları ile ilgili akademik çalışma konularının %100'ü eğitim-öğretim alanında yapılmıştır.

Tablo 6. Çalışmalarda Kullanılan Veri Toplama Araçlarının Dağılımı

Veri Toplama Aracı	f	%
Ölçek	6	37,5
Test	7	43,75
Diğer	3	18,75
Toplam	16	100

Ülkemizde yapılan çalışmalarda uygulanan veri toplama araçlarının frekans ve yüzdeler dağılımı gösterilmiştir.

Tablo 7. Çalışmaların Örneklem Düzeyine Göre Dağılımı

Örneklem Düzeyi	f	%
Temel Eğitim	14	100
Toplam	14	100

Tablo 8. Çalışmaların Örneklem Büyüklüğüne Göre Dağılımı

Örneklem Büyüklüğü	f	%
0-100	13	92,86
101-200	1	7,14
Toplam	14	100

Çalışmaların örneklem düzeyi temel eğitim olarak ele alınmıştır. Örneklem büyüklüğüne bakıldığında en çok 0-100 aralığındaki öğrenci grubuyla çalışılmıştır.

Tablo 9. Çalışmaların Araştırma Yöntemine Göre Dağılımı

Araştırmanın Yöntemi	f	%
Nitel	10	71,4
Nitel	1	7,14
Karma	3	21,42
Toplam	14	100

Tablo 9'a bakıldığında araştırma yöntemlerinden en çok nitel ve karma yöntemler kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi akıl ve zekâ oyunları ile ilgili çalışmalarda pek tercih edilmemiştir.

Tablo 10. Çalışmalarda Kullanılan Veri Analiz Yöntemlerinin Dağılımı

Veri Analiz Yöntemi	f	%
Shapiro-Wilk Testi	3	15
T -Testi	6	30
MonnWhitney U Testi	1	5
Wilcoxon Testi	1	5
Faktör Analizi	1	5
Varyans Analizi	1	5
Anova	2	10
Betimsel / İçerik Analiz	5	25
Toplam	20	100

Tablo 10'a bakıldığında ilkokullarda akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmalarda birden çok analiz yöntemleri tercih edildiği görülmektedir. Verileri analiz yöntemlerinden tercihen t-testi ve "betimsel-içerik analiz" yöntemleri daha fazla kullanıldığı görülmektedir. Nicel veri analiz metodunu kullanan çalışmalarda birden çok analiz yöntemi kullandığı görülmektedir. Ayrıca, Monn Whitney U testi, Varyans ve faktör analiz yöntemleri en az kullanılan analiz yöntemlerindedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

İlkokullarda yapılan araştırmalarda ilkokul düzeyindeki öğrencilerin zekâ oyunlarının öğrenmeye katkısı hakkında doküman incelenmesi yapılması amaçlanmıştır. Ayrıca akıl ve zekâ oyunlarının öğrenenler üzerinde etkisi olup olmadığı, etkisi olanlarla akıl ve zekâ oyunları oynamayanlar arasında anlamlı fark olup olmadığı hakkında incelenmelerde bulunulmuştur. İlkokullarda akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş, elde edilen bulgular hakkında yorumlamalara gidilmiştir. Araştırmanın, çalışma grubu ilkokullara belirli sayıda öğrenciler üzerinde, nitel ve nicel araştırma yöntemleri kullanılmıştır. Akıl ve zekâ oyunları, sanatsal faaliyet ve spor alanlarında önceden uğraşma durumlarına göre karşılaştırmalar yapılmıştır. Bu alanlarda faaliyet gösterenlerin benzerlikler gösterdiği sonucuna varılmıştır. Akıl ve zekâ oyunlarının yaratıcı düşünme kabiliyetlerinin üzerindeki etkisinin sonucunda anlamlı fark gözlemlenmiştir. Bulgular sonucunda yaratıcı düşünme, dikkat, güdülenme, öğrenmeyi kalıcı hale getirme, öğrenmeye farklı bir boyut kazandırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Zekâ oyunları, öğrencilerin iletişim becerilerini, bilişsel ve duyuşsal becerilerini, psikomotor becerilerini, özgüven duygusunu geliştirdiğini, işbirlikçi gibi becerilerini geliştirmiştir. MEB zekâ oyunları dersini seçmeli ders olarak ortaokul kademesinde okutmaya 2012-2013 tarihlerinden itibaren başlatmıştır. Böylece Akıl ve zekâ oyunlarının önemi anlaşılmış, dikkatler bu yönde araştırmalar yapılmasını sağlamıştır. Artan önemle birlikte akıl ve zekâ oyunları kursları açılmış, akıl ve zekâ oyunları eğitimcileri yetiştirilmeye başlanılmıştır. Zekâ oyunları artan teknolojiyle birlikte önemini daha da kaçınılmaz hale getirmiştir.

Zekâ oyunları alanında yapılan tez ve makaleler detaylı bir şekilde incelenip analiz edilmiştir. Zekâ oyunlarının ilkokul düzeyindeki çalışmaları üzerinde incelemelerde bulunulmuştur. İncelemeler sonucunda 11 lisansüstü, 1 doktora ve 2 makale çalışmasına ulaşılmıştır. Zekâ oyunları alanında çalışma yapmayı düşünen veya zekâ oyunları alanında çalışmaların artırılmasını sağlamak için toplamdaki 14 çalışma incelenmiştir. İncelenen çalışmalarda lisansüstü çalışmaların doktora çalışmasına göre daha fazla olduğu gözlemlenmiştir. Zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmaların detaylı incelenip analiz edilebilmesi için, çalışmaların türü, yayınlandığı yıllar ve üniversiteler, veri toplama araçları, enstitü ve bilim dalları, kullanılan veri analiz yöntemleri, konu alanlarına göre dağılımı, araştırma yöntemi ve deseni, örneklem büyüklüğü ve düzeyi gibi çıkarılan sonuç ve öneriler incelenmiştir. İlkokullarda zekâ oyunları ile yapılan çalışma 2017 yılında doktora tezi olarak yazılmıştır. Özellikle 2019 ve 2022 yıllarında zekâ oyunları ile ilgili çalışma sayısı artmasına rağmen bu sayı yeterli bir çalışma alanı için yetersiz olarak görülmektedir. 2019 yılında 3 ve 2022 yılında 4 lisansüstü tez yazılmıştır. Lisansüstü tez sayısının artış göstermesi beklenmektedir. Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili yapılan çalışmalar analiz edildiğinde, çoğunun farklı değişkenler üzerindeki etkisi incelenmiştir. Son yıllarda literatürde zekâ oyunları ile ilgili çalışmalar sık yer almıştır. Zekâ oyunları özellikle problem çözme, hafıza ve dikkat

üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan çalışmalara bakıldığında nicel ve karma yöntem çalışmalarının, nitel analiz çalışmalara göre daha çok tercih edildiği görülmektedir. Çalışmalarda SSPS, ön test-son test, ANOVA gibi analiz yöntemleri sıklıkla tercih edilmiştir. Birden fazla veri toplama araçları kullanılmış ve birden çok analiz yöntemlerinden yararlanılmıştır. Zekâ oyunları ile ilgili çalışmalarda özellikle eğitimde bilişsel beceriler üzerindeki etkisinin öğrenmeye sağladığı katkılar amaçlanmıştır.

Öğretmenlerin zekâ oyunları eğitimi alması, yaygınlaştırması sağlanabilir. Zekâ oyunları ile ilgili sınıf ya da atölye kurulabilir. Zekâ oyunları ile ilgili matematik, fen gibi derslerle ilişkilendirilebilir. Zekâ oyunları ile ilgili okul içi ve okul dışı turnuvalar yapılabilir. Zekâ oyunları merkezi kurulabilir. Kütüphanelerde yaygınlaşması sağlanabilir. İlkokullarda zekâ oyunları dersi okutulabilir. Akıl ve zekâ oyunları ile ilgili çalışmaların daha çok lisansüstü çalışmalarda yoğunluk olduğu görülmüştür. Danışmanlar doktora çalışmalarında zekâ oyunları ile ilgili çalışma yapmaları için teşvik edebilir. İlkokullarda zekâ oyunları ile ilgili çalışmaların daha çok öğrenme alanlarıyla ilgili yapılmıştır. Araştırmacılar motor beceriler üzerindeki etkisi ile ilgili çalışmalar da yapabilirler. İlkokul düzeyindeki üstün yetenekli ve özel eğitilmiş öğrenciler üzerindeki etkisi ile ilgili yapılan çalışmalar yeterli düzeyde değildir. Bu doğrultuda zekâ oyunlarının özel gereksinimli öğrenciler üzerinde ne tür etkisi olduğuyula ilgili çalışmalar yapabilirler.

KAYNAKÇA

- Adalıyılmaz, F. (2022). Akıl ve zekâ oyunları öğretiminin bilgi işlemsel düşünme becerileri erişimine etkisi ve bu konuda öğrenci görüşleri. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Altun, M. (2017). Fiziksel etkinlik kartları ile zekâ oyunlarının ilkökul öğrencilerinin dikkat ve görsel algı düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Arıcı, B. (2019). *Eğitsel oyunlarla Almanya'da Türkçe öğretimi*. İksad.
- Ayar, A. (2022). Akıl ve zekâ oyunlarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme, üst bilişsel farkındalık, dikkat ve sosyal beceri düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi, İzmir.
- Demir, S. (2021). 3-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin akıl zekâ oyunlarına yönelik bilgi görüş ve farkındalıklarının değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Demirel, T. (2015). Zekâ oyunlarının türkçe ve matematik derslerinde kullanılmasının ortaokul öğrencileri üzerindeki bilişsel ve duyuşsal etkilerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Devocioğlu, Y. & Karadağ, Z. (2014). Amaç, beklenti ve öneriler bağlamında zekâ oyunları dersinin değerlendirilmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 41-61.
- Esen, B. (2021). Akıl ve zekâ oyunları etkinliklerinin ilkökul 3. sınıf matematik dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve problem çözme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Esen, M. (2019). Zekâ oyunlarının 4. sınıf öğrencilerinin problem çözmeye ilişkin karar verme becerisine, sabırlı davranış göstermesine ve okul doyumuna etkisinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Huizinga, J. (2015). Homo ludens oyunun toplumsal işlevi üzerine bir deneme. *Ayrıntı yayınları*.

- İçen, M. & İlhan, G.O. (2019). Zekâ ve akıl oyunlarının öğrencilerin okula ilişkin tutumlarına etkisi. Yıldız Teknik Üniversitesi Bilimsel Araştırma Projeleri Koordinasyon Birimi, İstanbul.
- Kahraman, T. (2021). Akıl ve zekâ oyunlarının, ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin matematik dersindeki akademik başarı ve bilişsel özelliklerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Kuduz, E. (2022). Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin zekâ oyunları mesleki gelişim programı hakkındaki görüşleri ve geliştirdiği etkinliklerin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kula, S. S. (2019). Zekâ oyunlarının ilkököl 2. sınıf öğrencilerine yansımaları: bir eylem araştırması. Millî Eğitim. 49(225), 253-282.
- Marangoz, D. (2018). Mekanik zekâ oyunlarının ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin zihinsel beceri düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Merriam-Webster, (2023).www.merriam-webster.com/dictionary/game
- Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı-TTKB. (2013). Ortaokul ve imam hatip ortaokulu zekâ oyunları dersi (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nas, E., Sak, R., Sak, İ. T. Ş. & Şendil, Ç. Ö. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1), 227-256.
- Özer, L. (1992). Psikoloji. Semih eğitim kültür yayınları.
- Şahin, E. (2019). Zekâ oyunlarının ilkököl 4. sınıf öğrencilerinin problem çözme becerilerine ve problem çözme algılarına etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Savaş, M. A. (2019). Zekâ oyunları eğitiminin fen bilimleri öğretmen adaylarının eleştirel düşünme becerileri üzerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi, Bartın.
- Şen, G. (2022). Akıl ve zekâ oyunlarının ilkököl 1. sınıf öğrencilerinin okuma becerileri ve okuma tutumları üzerindeki etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.
- Tahta, F. (2010). Erken çocuklukta fen eğitimi ve eğlenceli deneyler. Ankara: Eğiten kitap.
- Taşkesen, H. (2022). Geometrik mekanik zekâ oyunlarının ilkököl 3. sınıf öğrencilerinin akademik başarıları ve üç boyutlu geometrik düşünme becerilerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Türkçe Bilim Terimleri Sözlüğü, (2023). www.terim.tuba.gov.tr/
- Yağlı, M. C. (2019). Zekâ oyunlarının ilkököl öğrencilerinin görsel algı ve dikkat düzeylerine etkisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yaman, Ç. (2018). İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin epistemolojik inançlarının incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon.
- Zekâ Gelişim Merkezi,(2023).www.zegem.com/zekâ-oyunlari

Öğretmenlerin Uzman Öğretmenlik Sınavına İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi (Fenomenolojik Bir Çalışma)

Oğuzhan SEVİM¹

Duygu YILMAZ²

Özet

Bu çalışmada 2022 yılında tekrar uygulanmaya başlanan uzman öğretmenlik sınavına ilişkin öğretmen görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseni kullanılmıştır. Olgubilim, mevcut durumu açıklamayı amaçlar. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim öğretim yılında devlet okullarında görev yapmakta olan okul öncesinden 4, ilkokuldan 4, ortaokuldan 4 ve liseden 4 öğretmen olmak üzere toplamda 16 öğretmen oluşturmaktadır. Çalışma grubu amaçlı örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından geliştirilen "Uzman Öğretmenlik Sınavına İlişkin Öğretmen Görüşme Formu" ile toplanmıştır ve formda 5 görüşme sorusu yer almaktadır. Veriler Maxquda analiz programı ile içerik analizine tabi tutulmuştur. Programdan çıkan sonuçlar kodlanarak temalar elde edilmiştir. Araştırmada ulaşılan sonuçlara göre öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavına ilişkin görüşlerinin genel olarak olumsuz olduğu, bununla birlikte olumlu görüş bildiren öğretmenlerin de olduğu anlaşılmıştır. Öğretmenlerin en çok olumsuz görüş bildirdiği konuların sınavın eğitim içeriğinin yoğun olması, öğretmenler arasında ayrımcılığa yol açması, mesleki gelişime katkıda bulunmaması, öğretmenlerin tekdüze anlatımı, farklı branşlara ilişkin içerik bilgisinin hem eğitim hem de sınav içeriğine yansıtılmaması ve lisansüstü eğitim muafiyeti olduğu; öğretmenlerin olumlu görüş bildirdiği konuların başında ise eğitimlerle yeni bilgilerin edilmesi ve ünvan değişikliğinin ekonomik olarak gelir artışı sağlaması gibi gerekçelerin geldiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler

Uzman öğretmenlik
Kariyer basamağı sınavı
Fenomenoloji

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi:22/03/2024

Kabul Tarihi:15/04/2024

Elektronik Yayın Tarihi:28/06/2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1457472

¹ Profesör, Atatürk Üniversitesi, oguzhan-sevim@windowslive.com, ORCID: 0000-0001-7533-4724

² Doktora Öğrencisi (Öğretmen), Çayırtepe Ortaokulu, duyguylmz25@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-3311-2960

Investigation Of Teachers' Opinions On The Expert Teaching Exam (A Phenomenological Study)

Abstract

In this study, we tried to determine teachers' opinions about specialist teaching, which will be implemented again in 2022. In the study, phenomenology pattern, one of the qualitative research methods, was used. Phenomenology aims to explain the current situation. The study group of the research consists of 16 teachers working in public schools in the 2022-2023 academic year, and 4 teachers from pre-school, 4 from primary school, 4 from secondary school and 4 from high school were interviewed. The study group was determined through purposeful sampling. The research data was collected with the "Teacher Interview Form for the Specialist Teacher Examination" developed by the researcher, and the form includes 5 interview questions. The data was subjected to content analysis with the Maxqda analysis program. The results of the program were coded and themes were obtained. According to the results, generally negative evaluations were reached. The issues that teachers most frequently express negative opinions about are the busy content of the training, discrimination among teachers, not contributing to professional development, monotonous explanations of instructors, not including teachers' own fields in the content, and exemption from postgraduate education. The points that teachers expressed positive opinions about were the acquisition of new knowledge through training and the increase in their salaries.

Keywords

Expert teaching
Career stage exam
Phenomenological

About Article

Sending Date:22/03/2024
Acceptance Date:15/04/2024
Electronic Issue Date:28/06/2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1457472

GİRİŞ

Eğitim hizmetleri niteliğinin geliştirilmesi, birçok düşünürün, araştırmacının ve eğitimcinin dikkatini çeken önemli bir konudur. Eğitim, bir toplumun gelişmesinin ve refahının vazgeçilmez bir aracıdır. Dolayısıyla son zamanlarda eğitim araştırmalarına olan ilgide ciddi bir artış söz konusudur. Yapılan bu çalışmalarda eğitim uzmanları ve araştırmacıları, eğitim sürecinin iyileştirilmesi için iyi bir eğitim yönetiminin önemine vurgu yapmaktadırlar (Akertve Martin, 2012; Bakioğlu ve Hesapçoğlu, 2013; Cranston, 2012; Kabler, 2013). Öğretmenin beceri ve performansının artırılması ise eğitim yönetiminin iyileştirilmesinde önemli bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerine ilişkin yapılan değerlendirme faaliyetleri ve bu faaliyetlere bağlı olarak alınan kararlar, eğitim yönetimini ve özellikle öğretmenleri yakından ilgilendirmektedir.

Performans değerlendirme, herhangi bir işteki çalışanların o iş kapsamında yerine getirmeleri gereken davranışları ile ortaya koydukları ürünlerin ölçülmesi, bu ölçüm sonuçlarının belirlenen ölçütler ile karşılaştırılarak karara varılması süreci olarak

tanımlanabilir (Özdemir, 2014). Performans değerlendirmenin amacı çalışanın potansiyelini geliştirmek, mesleki gelişimini sağlamaya yönelik bilgi kaynakları ve fırsatları sağlamaktır (Armstrong, 2014; Demirci 2011). Her meslek kolunda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de çeşitli performans değerlendirme süreçleri bulunmaktadır. Öğretmen performansının değerlendirilmesi ile öğretmenlerin mesleki yeterlilikleri artırılarak öğretim hizmetlerinin daha kaliteli bir hâle getirilmesine çalışılır (Coimbra, 2013). Yapılan performans değerlendirmeleri ile öğretmenin mesleki niteliğine ilişkin yapılan ölçüm ve bu ölçümlere dayanılarak verilen kararlar sadece öğretmenin mesleki yeterliliğini artırmakla kalmaz, aynı zamanda okulun hem öğrenci hem de toplum hayatındaki etkinliğinin de artmasına vesile olur. Bu nedenle öğretmen performansının tespitine, bu tespitlere bağlı olarak alınan kararlara öğretim hizmetleri açısından önemle yaklaşılması gerekmektedir. Ülkemizde öğretmenlere çeşitli imkânlar sağlamanın yanı sıra önemli sorumluluklar da yükleyen uzman öğretmenlik ünvanı ve bu ünvana ulaşmak için öğretmenlerin bazı şartları yerine getirmeleri de öğretmen performansının artırılmasına dönük gerçekleştirilen önemli uygulamalardan biridir. Öğretmen performansının ve hizmet süresince yapılan işlerin göz önünde bulundurularak öğretmenlere verilen uzman öğretmenlik ünvanı, öğretmen performansının belirli şartlara bağlı olarak ele alındığı bir performans sistemi olarak değerlendirilebilir. Uzman öğretmenlik sınavı daha önce 2006 yılında yapılmasına rağmen sonraki yıllarda sınavın yapılmasına devam edilmemiştir. 2022 yılında ise bu sınavın yapılmasına yeniden başlanmıştır. Fakat sınavın yeniden yapılmasıyla birlikte bu sınavın yapılmasına ilişkin pek çok tartışma gündeme gelmiş, sınavın öğretmenler arasında ayrımcılığa yol açacağını savunan muhalif sendika ve partilere karşı düzenlemeyi savunanlar ise sınavla birlikte verilecek uzman ünvanının öğretmenlere bazı ek imkânlar ve sorumluluklar getireceğini belirtmişlerdir. Bu tartışmaların gölgesinde sınav yapılmış ve hâlâ yapılmaya devam etmektedir. 2022 yılında yapılan Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı'nda başarılı olan öğretmenlere uzman öğretmen ünvanı verilmeye başlanmıştır. Uzman öğretmenlik için sınavına başvurulabilmesi için öğretmenler bazı şartları haiz olmalıdır. Buna göre öğretmenlerin en az 10 yıl hizmetlerinin olması, kademe ilerlemesinin durdurulması cezası almamak, en az 180 saatlik Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı'nı almış olmaları ve uzman öğretmenlik mesleki gelişim çalışmalarını tamamlamış olmaları gerekmektedir. Tüm şartları karşılayan öğretmenler uzman öğretmenlik sınavına girebilir. Sınavda başarılı olarak uzman öğretmen ünvanını alıp 10 yıl boyunca uzman öğretmenlik yapan öğretmenler ise başöğretmenliğe müracaat edebilirler. Yüksek lisans mezunu öğretmenler uzman öğretmenlik yazılı sınavından muaf tutulurken doktora mezunu öğretmenler ise başöğretmenlik yazılı sınavından muaf olmaktadır. Sınavlarda yüzer soru sorulurken yetmiş doğru yapan öğretmen unvan almaya hak kazanmaktadır. Sınavda yapılan yanlış, doğru sayısını etkilememektedir. (Meb Mevzuat, 2022). Öğretmenler 180 saatlik eğitim programına Öğretmen Bilişim Ağı üzerinden ulaşabilmektedir. Bu eğitimin konu başlıkları ise aşağıdaki gibidir ve uzman öğretmenlik sınavında da belirtilen yüzdeler oranında sorular sorulmuştur:

Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı Konuları ve Soru Dağılımı (180Saat)

Konu	Süre	Yüzde (%)
1. Öğrenme ve Öğretme Süreçleri	(25 Saat)	%15
2. Ölçme ve Değerlendirme	(20 Saat)	%12
3. Özel Eğitim ve Rehberlik	(25 Saat)	%15
4. Eğitim Araştırmaları ve Ar-Ge Çalışmaları	(20 Saat)	%10
5. Eğitimde Kapsayıcılık	(20 Saat)	%12
6. Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği	(20 saat)	%10
7. Sosyal Etkileşim ve İletişim	(20 saat)	%10
8. Dijital Yetkinlik	(15 Saat)	%8
9. Güvenli Okul ve Okul Güvenliği	(15 saat)	%8

(MEB,2022)

İlgili alan yazınına bakıldığında öğretmenlik kariyer basamağı sınavlarının farklı ülkelerde de uygulandığı görülebilir. Conley ve Odden, öğretmen kariyeriyle aldığı tazminatı ilişkilendirmeye çalışmıştır. Amerika'nın üç bölgesi ve Avustralya'da "Advanced Skills Teacher" isimli sistem geçerlidir. Bu sisteme göre 3 veya 4 aşamalı kariyer basamağında yükselen öğretmenler maaş artışı ile ödüllendirilmektedir. Sistemin ilk aşamasındaki öğretmenler "provisional" öğretmenken ikinci aşamadaki öğretmenler "career nominee" yani kariyer adaydır. 3. Seviyedeki öğretmenler "career candidate" iken 4. Seviyedeki öğretmenler ise "career teacher" olarak adlandırılır. (1995). Bu basamaklar Türkiye'deki aşamalarla benzerlik gösterir. Türkiye'de de öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen sınıflandırması vardır ve tıpkı Amerikanın bazı bölgeleri ve Avustralya sistemindeki gibi en üst seviyedeki öğretmen en yüksek maaş ile ödüllendirilir.

Reddick, Thomas ve Peach, Larry'nin yaptığı çalışmada 516 öğretmene Tennessee'deki 5 seviyeden oluşan kariyer basamağına ilişkin bir anket uygulanmış ve öğretmenlerin yarısından bu kariyer basamağının gelişeceğine dair olumlu dönütler alınmıştır. Fakat geri kalan öğretmenlerin çoğu bu sistemi gerekli görmemiştir (1985). Yine aynı araştırmacılar olan Reddick, Thomas ve Peach, Larry'nin bir sene sonra yaptığı çalışmada seviye 2 ve seviye 3'te bulunan öğretmenlerin kariyer basamağına ilişkin görüşlerine göre öğretmenler bu programın gelişmeyeceğini düşünmektedir ve bu sistem, öğretmenliğe kalifiye insan gücünü çekme özelliğine sahip değildir (1986). Murphy ve Michael, yaptığı çalışmada İngiltere'deki öğretmen kariyer sistemini araştırmış ve bu sistemin öğretmenler için maddi açıdan faydalı olduğu, öğretmenleri iş alanlarında hareketlilik sağlaması açısından cesaretlendirdiği ve öğretmenler bir üst basamakta aldığı sorumluluklarla kendini ve eğitimi geliştirdiği sonucuna varmıştır (1984). Burden Paul ise yaptığı çalışmada kırsalda ve küçük okullarda görev yapan öğretmenler için kariyer basamağı sisteminin iyileştirilmesi gerektiği sonucuna ulaşmıştır (1984). Mary, Mitchell, Nelson ve Timar yaptığı çalışmada Amerika'nın eyaleti olan Utah'taki kariyer basamaklarını araştırmış ve katımcılara anket uygulayarak gerek öğretmenlerin gerek idarcilerin ve gerekse eğitim paydaşlarının kariyer basamakları sisteminden memnun olduklarını tespit etmiştir (1988).

Türkiye'de de öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelendiği birçok araştırmanın yapıldığı görülmektedir (Aydın, 2007; Bakioğlu ve Banoğlu, 2013; Cımbız ve Küçük, 2015; Cil, Cepni ve Besken-Ergisi, 2014;

Demir ve Karadeniz, 2010; Göksoy, Sağır ve Yenipınar, 2014; Kaplan ve Gülcan, 2020; Tosun ve Sarpkaya, 2014). Yapılan bu çalışmalar 2006'te ilk sınavın uygulanmasıyla birlikte öğretmen görüşlerinin ele alınışı araştırmalardır. 2022 yılında yapılan değişiklikten sonra da öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin araştırmalar yapılmaya devam etmiştir. Yapılan bu çalışmalarda ilkökul yönetici ve öğretmenlerinin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine ilişkin görüşleri (İş ve Birel, 2023; Kandemir, 2023), öğretmenlerin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik ile ilgili düşünceleri (Altunkaynak, 2023), uzman öğretmenlik yetiştirme programının öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri (Kayıran ve Avcı, 2023), Türkçe öğretmenlerinin öğretmenlik kariyer basamakları ve yazılı sınavına ilişkin görüşleri (Baş, Kibar Furtun, Kapusozoğlu ve Ulu Aslan, 2023), öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin öğretmen ve yönetici görüşleri (Canatan Doğan, 2022) ele alınmıştır. Yapılan bu çalışmada ise farklı kademe ve branşlardan rastgele seçilen öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavına ilişkin görüşleri incelenmeye çalışılmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada şu araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Öğretmenlerin;

- Uzman öğretmenlik sınavı öncesi verilen eğitimin yeterliliğiyle ilgili görüşleri nasıldır?
- Uzman öğretmenlik sınavının meslek gelişimlerine katkısıyla ilgili görüşleri nasıldır?
- Uzman öğretmenlik sınavının içeriği ile ilgili görüşleri nasıldır?
- Yüksek lisans ve doktora mezunlarının uzman öğretmenlik sınavından muaf olmaları hakkındaki görüşleri nasıldır?
- Öğretmenler arasındaki kariyer farklılıklarıyla ilgili görüşleri nasıldır?

YÖNTEM

Bu araştırma uzman öğretmenlik sınavına giren öğretmenlerin, uzman öğretmenlik sınavına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik olup durum nitel bir araştırmadır

Araştırma Deseni

Öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavına ilişkin görüşlerinin incelendiği bu araştırmada olgubilim (fenomenoloji) yöntemi kullanılmıştır. Literatürde fenomenoloji ismiyle de geçen olgubilim çalışmalarında, olgusal bir gerçeklik olarak varlığı bilinen ama hakkında derinlemesine bir bilgiye sahip olunmayan (Cropley, 2002; Akt: Büyüköztürk ve ark., 2020) ya da varlığının farkında olunmayan (Gürbüz ve Şahin, 2018) olgular ele alınır. Bu araştırmanın olgusu ise uzman öğretmenlik sınavı öncesinde verilen eğitimler, sınavın içeriği ve mesleki gelişime katkısı, lisansüstü eğitim almış olanların bu sınavdan muaf olması, verilen ünvanlarla ortaya çıkan kariyer farklılıkları ile ilgili öğretmen görüşleridir. Olgular bağlam içinde "olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar" gibi farklı şekiller alabilir. Olguların günlük yaşamda var olması, onların derinlemesine anlaşıldığı anlamına gelmemektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 69). Yapılan çalışmayla öğretmenlerin uzman öğretmen sınavıyla ilgili konulardaki olumlu ya da olumsuz çıkarımları, konuyla ilgili ortaya koydukları farklı görüş ve deneyimlerin belirlenmesi amaçlanmıştır (Groenewald, 2004, s. 87). Her bir öğretim kademesinden (okulöncesi, ilkökul, ortaokul, lise) ve yine farklı branşlardan amaçlı örnekleme tekniğiyle seçilen 4 öğretmen ve

toplamda 16 öğretmenle yapılan görüşmeler, konuyla ilgili farklı görüş ve çıkarımlara ulaşılmasında büyük kolaylık sağlamıştır.

Çalışma Grubu

Olgubilim çalışmalarında herhangi bir olguya ilişkin yaşantıların ortaya konması yoluyla olgunun anlaşılmasına çalışılır (Gürbüz ve Şahin, 2018). Dolayısıyla araştırmaya konu olan olguyu en iyi yansıtacak kişi ya da gruplar katılımcı olarak seçilmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Fenomenolojik çalışmalarda çalışma grubu amaca yöneliktir ve katılımcılar araştırılan deneyimi yaşayanlar arasından seçilir (Baker, Wuest & Stern, 1992, s. 1357). Ayrıca fenomenolojik araştırmalarda konu açık, netse ve bilgi görüşmeler yoluyla kolayca elde edilebiliyorsa çalışmalar az katılımcı ile yürütülebilir (Morse, 2000, s.4-5). Bu gerekçelerle araştırmaya 2022-2023 yılında Erzurum'un Yakutiye ve Palandöken ilçelerindeki farklı okul ve kademelerde görev yapan ve uzman öğretmenlik sınavını deneyimlemiş 16 öğretmen katılmıştır.

Çalışma grubundaki öğretmenlerin demografik özellikleriyle ilgili bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	Katılımcılar	Frekans	
Eğitim Kademesi	Anaokulu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4
	İlkokul	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	4
	Ortaokul	Ö9, Ö10, Ö11, Ö12	4
	Lise	Ö13, Ö14, Ö15, Ö16	4
Branş	Sınıf öğretmeni	Ö5, Ö6, Ö7, Ö8	4
	Okul öncesi öğretmeni	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4	4
	Türkçe öğretmeni	Ö9	1
	Matematik öğretmeni	Ö16	1
	Fizik öğretmeni	Ö15	1
	Tarih öğretmeni	Ö14	1
	Türk dili ve edebiyat öğretmeni	Ö13	1
	Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmeni	Ö12	1
	Müzik öğretmeni	Ö11	1
	İngilizce öğretmeni	Ö10	1

Tablo 1 incelendiğinde görüşme yapılan öğretmenlerin 4'ünün anaokulu, 4'ünün ilkokul, 4'ünün ortaokul ve 4'ünün de lisede çalışmakta olduğu ve uzmanlık sınavına girmeye hak kazanan en az 10 yıllık öğretmenlerden oluştuğu görülebilir. Ortaokul öğretmenlerinin branşları Türkçe, din kültürü ve ahlak bilgisi, İngilizce, müzik iken lise öğretmenlerinin branşları ise matematik, fizik, tarih ve Türk dili ve edebiyattır.

Bu çalışmada öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavına ilişkin görüşleri derinlemesine anlaşılmasına çalışıldığı için amaçlı örnekleme tekniği ile katılımcılar belirlenmiştir. Amaçlı örneklemede katılımcılar, olgunun en iyi şekilde anlaşılmasını sağlayacak bilgiyi temin etmesine yönelik seçilirler (Creswell, 2020). Bu çalışmada amaçlı örnekleme sınıflandırmasına giren maksimum çeşitlilik uygulanmıştır. Maksimum çeşitlilik araştırma konusunu geniş kapsamda ele alacak şekilde (Büyüköztürk ve ark., 2020)araştırmanın amacına en yüksek seviyede yardımcı olacak bireylerin çalışmaya dahil edilerek durumlar arasındaki örüntüyü keşfetmeyi hedefler (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu

nedenle çalışma grubu, öğretmenlerin görev yaptıkları tüm öğretim kademeleri ve cinsiyetleri açısından eşit düzeyde dağılım göstermelerine dikkat edilerek oluşturulmuştur.

Çalışma grubunda yer alan öğretmenlerle ilk karşılaşmada onlara araştırmanın amacı ve toplanacak verilerin bilimsel bir araştırmaya konu olacağıyla ilgili bilgiler verildikten sonra araştırmaya yapacakları katkının tamamen gönüllük esasına dayandığı vurgulanmış, araştırmaya katılma konusundaki rızaları alındıktan sonra görüşme randevuları hazırlanmıştır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veriler araştırmacılar tarafından hazırlanan ve 5 sorudan oluşan Öğretmen Görüşme Formu kullanılarak yüz yüze yapılan görüşmelerle toplanmıştır. Görüşmeler araştırma soruları ile örtüşecek şekilde açık uçlu sorular kullanılarak yapılmıştır. Öğretmen Görüşme Formu'nda yer alan ve öğretmenlere yöneltilen görüşme soruları şunlardır:

- Uzman öğretmen sınavı öncesi verilen eğitimi yeterli gördünüz mü? Nedenlerini gerekçeleriyle açıklayınız.
- Uzmanlık sınavının size mesleğiniz açısından bir katkısı oldu mu? Nasıl?
- Uzmanlık sınavının içeriği ile ilgili görüşleriniz nelerdir? (yeterli/yetersiz vb.)
- Yüksek lisans ve doktora mezunlarının sınavdan muaf olmaları hakkındaki düşünceleriniz nelerdir?
- Öğretmenler arasındaki kariyer farklılıklarını nasıl değerlendiriyorsunuz? Olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendiriniz.

Araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formatı kullanılarak bire bir görüşmeler yapılmıştır. Bire bir görüşmeler, tek seferde tek bir katılımcıya soruların sorulması ve cevapların kaydedilmesi şeklinde veri toplama sürecidir (Creswell, 2020). Bu araştırmada kullanılan görüşme formu araştırmacılar tarafından hazırlandıktan sonra eğitim bilimleri alanında uzman üç öğretim üyesinin görüşleri alınmıştır. Uzman görüşü alındıktan sonra araştırmada yer almayan üç öğretmenle yapılan görüşmelerle pilot uygulaması yapılmış ve bazı sorularda güncellemeler yapılarak son şekli verilen form araştırmada kullanılmıştır.

Her bir görüşme ortalama 20-25 dakika arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler hem katılımcıların hem de görüşmecilerin yazılı ifadeleriyle kayıt altına alınmıştır. Katılımcılar kendilerine yazılı olarak yöneltilen sorulara form üzerinde yazılı olarak cevap verdikten sonra görüşmeci ile her bir katılımcı arasında her bir soruya verilen yanıt hakkında teyit edici nitelikte yüz yüze görüşme yapılmış, yanıtların doğru şekilde anlamlandırılmasında kullanılabilecek katılımcı ifadeleri görüşmeci tarafından ayrıca not edilerek görüşme tamamlanmıştır.

Verilerin Analizi

Bu süreçte ilk olarak görüşme formu ile yazılı dokümanlar elde edilmiştir. Her bir katılımcının verdiği yanıtlar ayrı birer word dosyası hâline getirilerek herhangi bir değişikliğe uğratılmadan olduğu gibi yazılı olarak muhafaza edilmiştir. Verilerin bulgulara dönüştüğü ve örüntüler üzerinden kavramlara ulaşarak olgunun keşfedildiği nitel veri analizi "veri azaltma, veri etiketleme, temalar oluşturma, örüntüler ortaya çıkartma, açıklama ve yorumlama ve raporlaştırma" adımları ile ilerler (Gürbüz ve Şahin, 2018, s.433-

435). Bu süreç genel olarak “verileri düzenleme, yazıya dökme ve analizini yapma” temel adımları ile de özetlenebilir (Creswell, 2020, s. 308-315).

Öğretmenlerle yapılan görüşmelerde elde edilen nitel veriler, maxquda nitel veri analizi programına aktarılmıştır. İlk olarak görüşme sorularına verilen cevaplar, ayrıntılı bir şekilde incelenerek kod, tema ve kategoriler oluşturulmuştur. Her bir görüşme sorusuna göre belirlenen tema, kategori ve kodlar, MAXmaps klasöründe öğretmen yanıtlarıyla ilişkilendirilmiş, sınıflandırılmış ve ilişki haritalarına dönüştürülmüştür. Oluşturulan her bir kod için sorular dikkatle incelenmiş ve çalışmanın içeriğiyle tutarlılık arz edecek şekilde yapılandırılmıştır. Görüşme sorularına ilişkin haritalar hazırlanırken Maxquda programında her bir kod için çağrılan kodlu bölümler, en yüksek ağırlık puanına göre sıralanarak bulgulara ait şekiller içerisinde birinci sırada yer alan koda ait öğretmen görüşüne örnek olarak yer verilmiştir.

Araştırmanın Tutarlılığı, Teyit Edilebilirliği, İnandırıcılığı ve Aktarılabiliğine İlişkin Bilgiler

Tutarlılık araştırmanın farklı zamanlarda uygulanıp benzer sonuçların elde edilmesidir; doğruluk, güvenilirlik anlamına gelir. Tutarlı çalışmalarda bütünün parçaları uyum içindedir (Miles ve Huberman, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada da tutarlılığın sağlanması için öğretmen yanıtlarından hareketle ulaşılan kodların hem kendi aralarındaki ilişkiye hem de performans değerlendirme ve kariyer gelişimiyle ilgili kuramsal yapı ile ilişkilerine bakılmış, anlamlı ve tutarlı bir bütün ortaya koydukları anlaşılmıştır. Araştırmada kullanılan form katılımcılar tarafından doldurulduktan sonra formdaki yanıtlarla ilgili katılımcılarla görüşme yapılarak forma yansıtılan düşünceler teyit edilmeye, açık ve anlaşılır olmayan ifadeler netleştirilmeye çalışılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular tamamlandıktan sonra bunlar katılımcı gruptan rastgele seçilen üç öğretmene gösterilmiş, ulaşılan örüntünün gerçeği yansıttığı konusunda geri bildirim alınmıştır.

Araştırmanın teyit edilebilirliğinin sağlanması için her aşamanın şeffaf bir şekilde açıklanması gerekir (LeCompte ve Goetz, 1982). Araştırmada izlenen bilimsel araştırma süreçleri tüm ayrıntılarıyla ifade edilmiştir. Araştırmada uzman öğretmenlik sınavına ilişkin öğretmen görüşleri üzerinde durulduğu için çalışma grubunun örgün öğretimdeki tüm kademeleri temsil edebilmesi amacıyla her bir öğretim kademesinden katılımcı ile görüşmeler yapılmıştır.

Çalışmanın inandırıcılığının sağlanması için objektif çalışmak gerekir (Miles ve Huberman, 1994). Katılımcılar tarafından her bir görüşme sorusuna verilen yanıtlar herhangi bir yorum yapılmadan, ifade edildikleri şekilde incelenmiştir. Yapılan analizler sonucunda ulaşılan örüntü biri Türkçe eğitimi diğeri eğitim bilimleri alanında öğretim üyesi olan iki alan uzmanının dikkatlerine sunularak yapılan ilişkilendirmeler teyit edilmiştir.

Araştırmanın aktarılabiliğinin sağlanması amacıyla ilk olarak araştırmacıların hem veri toplama hem de veri analizi süreçlerindeki rolleri açık bir şekilde ifade edilmeye çalışılmıştır. Çalışma grubu oluşturan katılımcıların araştırma özelindeki nitelikleri, araştırmaya dâhil edilme gerekçeleriyle birlikte açıklanmıştır. Ayrıca görüşmelerin nasıl

yapıldığı, toplanan verilerin nasıl incelendiği, elde edilen verilerin nasıl ilişkilendirilerek bulgu hâline getirildiği de ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Etik Kurul

Bu araştırma ile ilgili 23.12.2022 tarihinde Atatürk Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulu Başkanlığı'na başvurulmuş; enstitünün 14. toplantısının 23.12.2022-36 tarih ve sayılı kararı ile etik kurul izni alınmıştır, çalışmada araştırma ve yayın etiğine uyulmuştur.

BULGULAR

Araştırmanın birinci görüşme sorusu olan “Uzman Öğretmenlik Sınavı Öncesinde Verilen Eğitimi Yeterli Gördüğünüz Mü? Neden? ” sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğretmenlerin Birinci Araştırma Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Kodlar	Sunulan Nedenler	Katılımcılar	Frekans
Yeterli	Teorik bilginin kapsamı	Ö4, Ö7, Ö1	3
	Neden belirtilmemiş	Ö11	1
Yetersiz	Sunum şeklini beğenmeme	Ö8, Ö9, Ö10, Ö13	4
	Programın yoğun olması	Ö9, Ö10, Ö12, Ö16	4
	Eğitimin çevrimiçi olması	Ö3, Ö10, Ö12	3
	Anlaşılabilir bir dil kullanmama	Ö8, Ö10, Ö12	3
	Eğitim süresinin kısa olması	Ö10, Ö14	2
	Kadronun yetersiz olması	Ö9, Ö14	2
	Eğitim kapsamının dar olması	Ö5, Ö6	2
	Gereksiz ayrıntıya yer verme	Ö2, Ö5	2
	Eğitimi yaz döneminde yapma	Ö2, Ö3	2
	Materyallerin dikkat çekmemesi	Ö12, Ö13	2
	Alan dışı bilgilere yer verme	Ö15	1
	Örneklere yer vermeme	Ö8	1
	Sınavı dönem içerisinde gerçekleştirme	Ö3	1
	Neden belirtilmemiş	Ö4	1

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun (f:12) verilen eğitimi yeterli görmediği; az bir kısmının ise (f: 4) ise verilen eğitimi yeterli hatta kapsamlı bulduğu anlaşılmaktadır. Eğitimi yeterli görenlerin 3’ü eğitimi kapsamlı bulurken 1’i herhangi bir gerekçe belirtmemiştir. Ö7’nin “Verilen eğitim bilgi, konu, içerik açısından yeterliydi ancak videolarda izlemek belli bir süreden sonra çok sıkıcıydı. Anlatan kıymetli hocaların sunuyu karşıdan okuyarak anlatım teknikleri konuyu daha sıkıcı hâle getirdi.” görüşü eğitimin yeterli olduğuna ilişkin görüşlere örnek olarak gösterilebilir.

Uzman öğretmenlik eğitimini yeterli görmeyen öğretmenlerin 4’ü sunum şeklini beğenmediğini, 4’ü programın yoğunluğunu, 3’ü çevrim içi eğitimi uygun görmediğini, 3’ü eğitimlerde anlaşılır bir dil kullanılmadığını, 2’si eğitim süresinin kısa olduğunu, 2’si eğitim kadrosunun yetersiz olduğunu, 2’si eğitim kapsamının dar olduğunu, 2’si gereksiz ayrıntıya yer verildiğini, 2’si eğitimin yaz döneminde yapıldığını, 2’si materyallerin dikkat çekmediğini, 1’i alan dışı bilgilerin olduğunu, 1’i örneklerin yokluğunu, 1’i sınavın dönem içinde yapıldığını dile getirirken 1’i ise görüş belirtmeden yetersiz olarak değerlendirmiştir. Ö10’un “Hayır. Eğitim saatleri çok fazla ancak eğitim süresi çok kısaydı. Ders anlatımları tek düzeydi ve akıcı değildi. Verilen eğitimler uzaktan olduğu için suiistimale de açık olduğunu düşünüyorum.” cevabı hem sunum şeklini beğenmeme koduna, hem programın yoğun olmasına hem

eğitimin çevrim içi yapılmasına hem anlaşılır bir dil kullanılmamasına hem de eğitim süresinin kısa olması koduna örnek teşkil eder. Ö5'in *"Tamamen yeterli görüyorum diyemem. Çünkü uzman öğretmende olması gerektiğini düşündüğüm bazı konu ve alanlar kapsam içine alınmamış hatta bence gereksiz bazı konularda vardı."* cevabı ise eğitimin kapsamının dar olması ve gereksiz ayrıntıya yer verme koduna örnektir.

Araştırmanın ikinci görüşme sorusu olan "Uzmanlık sınavının mesleğiniz açısından size bir katkısı oldu mu? Nasıl?" sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğretmenlerin İkinci Araştırma Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Kodlar	Sunulan Nedenler	Katılımcılar	Frekans
Evet	Yeni bilgiler edinme	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6	4
	Bilgileri hatırlama	Ö5, Ö6, Ö10, Ö15	4
	Farkındalık kazandırma	Ö5, Ö12	2
	Mesleki gelişimi sağlama	Ö9, Ö12	2
Hayır	Mesleki gelişimi sağlamama	Ö8, Ö10, Ö13, Ö15, Ö16	5
	Uygun içeriğin oluşturulmaması	Ö4, Ö14	2
	Neden belirtmemiş	Ö7	1
Kısmen	Farklılaştırılmış öğretim alma	Ö11	1

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin çoğu (f:12) aldıkları eğitimin kendilerine katkı sağladığını belirtmektedir. Eğitimin faydalı olduğunu düşünenlerin 4'ü yeni bilgiler edindiğini, 4'ü bilgilerini hatırladığını, 2'si farkındalık kazandığını ve 2'si de mesleki gelişim kazandığını dile getirmiştir. Ö5'in *"Kesinlikle katkısı olur diyorum hatta oldu da. Bilgilerim tazelendi. 12 yıllık öğretmen olarak yeni çıkan eğitim alanındaki yeniliklerle karşılaştım. Eksikliklerimizin olduğunu süreç esnasında fark ettim."* cevabı hem yeni bilgiler edinme hem bilgileri hatırlama hem de farkındalık kazandırma koduna örnek teşkil etmektedir. Ö12'nin *"Öğretmenlik mesleğini yaparken katkısı muhakkak oldu. Farkındalık kazandırdı çoğu konuda. 'Rehberlik, Kapsayıcı Eğitim' başlıkları altındaki eğitimler özellikle dikkatimi çekti. Sınıf rehber öğretmeniyim. Yapabileceklerim hakkında bilgi sahibi oldum."* cevabı ise farkındalık kazandırma ve mesleki gelişimi sağlama koduna yöneliktir.

Öğretmenlerin 8'i aldıkları eğitimin kendilerine katkı sağlamadığını belirtmektedir. Eğitimin faydalı olduğunu düşünmeyenlerin 5'i eğitimin mesleki gelişimi sağlayamadığını, 2'si uygun içeriğin oluşturulmadığını belirtirken 2'si ise gerekçe göstermeden faydasız bulduğunu belirtmiştir. Ö16'nın *"Hayır. Olduğunu düşünmüyorum. Sınava hazırlanmak bile beni mesleğimde pek de geliştirmeyecektir. Özellikle alanımda."* cevabı mesleki gelişim sağlamama koduna örnektir. Ö14'ün *"Bu programda mesleğimizle alakalı öğretiler mevcut olup konunun aktarımı ile ilgili uygun bir içerik oluşturulmamıştır."* cevabı ise uygun içeriğin oluşturulmaması koduna örnektir. Öğretmenlerden 1'i ise eğitimden kısmen bilgilendiğini belirtmiştir. Ö11'in *"Biraz. Farklılaştırılmış öğretim amaçladığım bir öğretim."* cevabı farklılaştırılmış öğretim alma koduna örnektir.

Araştırmanın üçüncü görüşme sorusu olan "Uzmanlık sınavının içeriğiyle ilgili görüşleriniz nelerdir?" sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4. Öğretmenlerin Üçüncü Araştırma Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Görüşler	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Olumlu	Sınav kapsamını yeterli bulma	Ö4, Ö7, Ö9, Ö10, Ö12, Ö14	6
	Soruların güzel olması	Ö1	1
Olumsuz	Sınav geçerliğinin düşük olması	Ö1, Ö5, Ö6	3
	Sınav kapsamının geniş olması	Ö2, Ö7, Ö8	3
	Gereksiz ayrıntılar içerme	Ö2, Ö3, Ö11	3
	Sınav içeriğini yetersiz bulma	Ö13, Ö15, Ö16	3
	Sınavın basit olması	Ö1, Ö5	2
	Eğitimle sınav zorluklarının uyuşmaması	Ö1	1

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun (f:15) olumsuz görüş belirttiği anlaşılmaktadır. Olumsuz görüş belirtenlerin 3'ü sınav geçerliliğinin düşük olduğunu, 3'ü sınav kapsamının geniş olduğunu, 3'ü gereksiz ayrıntıların olduğunu, 3'ü sınav içeriğini yetersiz bulduğunu, 2'si sınavın basit olduğunu, 1'i ise eğitimle sınav zorluğunun uyuşmadığını dile getirmiştir. Okul öncesi öğretmeni olan Ö2'nin "İçerik çok geniş kapsamlıydı. Hiç işe yaramayacak bilgiler vardı. Ölçme değerlendirme (mod, medyan) bizim branşımızla alakalı şeyler değil." cevabı hem sınav kapsamının geniş olması koduna hem de gereksiz ayrıntılar içerme koduna örnektir. Ö13'ün "Sınav içeriği yetersizdi. Kendi branşımız ile ilgili olmalıydı." cevabı sınav içeriğini yetersiz bulma koduna örnek teşkil eder.

Öğretmenlerin 7'si uzmanlık sınavının içeriğini olumlu değerlendirmiştir. Olumlu cevap verenlerin 6'sı sınav kapsamını yeterli bulurken 1'i soruların güzel bulduğunu söylemiştir. Ö1'in "Sorular güzel hazırlanmış ama seçenekler çok basitti. Bu anlamda çeldiricilerin olmaması yetersiz, geçerliliği düşük bir sınav düşüncesini oluşturdu. Konular geniş kapsamlıydı, bizi çok çalıştırdı ama sınav çok kolaydı." cevabı hem olumlu hem olumsuz görüşe örnektir. Olumlu görüşlerden soruların güzel olması koduna, olumsuz görüşlerden ise sınav geçerliliğinin düşük olması, sınavın basit olması, eğitimle sınav zorluklarının uyuşmaması koduna örnek teşkil eder. Ö10'un "Sınav içeriği yeterliydi. Toplumsal gelişim ve değişime uygun konu içerikleri mevcuttu ancak bu eğitimlerin online değil yüz yüze (hizmetiçi) eğitim şeklinde verilmesi ve takibinin yapılması daha doğru olacaktır." cevabı ise olumlu görüşlerden sınav kapsamını yeterli bulma koduna örnektir.

Araştırmanın dördüncü görüşme sorusu olan "Yüksek lisans ve doktora mezunlarının sınavdan muaf olmasını uygun buluyor musunuz, neden?" sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Öğretmenlerin Dördüncü Araştırma Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Görüşler	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Uygun	Mesleki gelişimi sağlama	Ö8, Ö10, Ö11	3
	Daha fazla emek verme	Ö1, Ö2, Ö8	3
	Lisansüstü eğitime teşvik etme	Ö11	1
Uygun değil	Farklı alanlarda lisansüstü eğitim yapma	Ö4, Ö5, Ö13, Ö15, Ö3	5
	Lisansüstü eğitimle sınav içeriğinin uyuşmaması	Ö12, Ö14	2
	Lisansüstü eğitimin belirli bir alanı içermesi	Ö9	1
	Fırsat eşitsizliğinin olması	Ö6	1

Tablo 5 incelendiğinde 7 öğretmenin muafiyeti uygun bulduğu 9 öğretmenin ise muafiyeti uygun bulmadığı anlaşılmaktadır. Yüksek lisans/doktora muafiyetini uygun bulanlardan 3'ü mesleki gelişim sağladığını, 3'ü daha fazla emek verildiğini, 1'i lisansüstü

eğitime teşvik ettiğini belirtmiştir. Ö8'in "Yüksek lisans ve doktora mezunlarının sınavdan muaf olmasını uygun buluyorum. Yüksek lisans ve doktora yapan arkadaşlar emek ve çaba vermişler, alanlarında kendilerini daha çok geliştirdikleri için uygun buluyorum." cevabı mesleki gelişim sağlama ve daha fazla emek verme koduna örnektir.

Yüksek lisans/doktora mezunlarının sınavdan muaf olmasını uygun bulmayan öğretmenlerin 5'i farklı alanlarda lisansüstü eğitimlerin muafiyet sağlamaması gerektiğini, 2'si lisansüstü eğitimle sınav içeriğinin uyuşmadığını, 1'i lisansüstü eğitimin bir alanı içerdiğini ve 1'i de fırsat eşitsizliği yarattığını ifade etmiştir. Ö4'ün "Hayır birçok alanda olması çok saçma. Öğretmenlikle alakasız alanlarda yapılması kabul edilemez. Yüksek lisans veya doktora yapmaya yönlendirmenin yolu bu olmamalı." cevabı farklı alanlarda lisansüstü eğitim yapma koduna örnektir. Ö12'nin "Hayır. Yüksek lisans, tezsiz yüksek lisans alanlarıyla ilgili yapılan çalışmalar ve sınavın içeriği başka. Bunu yaparken aldıkları eğitim, onlar için yeterli sayıldı. Tezsiz yüksek lisans öğretmen olmak için gereklidi. Ayrıca uzman öğretmenlik hakkı da verildi. Oysa öğretmenlerin yaptığı çalışmalar, projeler, ödüller sınava girebilmek için sıralanan şartlar arasındaydı. Herhangi bir ayrıcalık için öğretmenlerin kazandığı ödüller dikkate alınmadı." cevabı ise lisansüstü eğitimle sınav içeriğinin uyuşmaması koduna örnektir.

Araştırmanın beşinci görüşme sorusu olan "Öğretmenler arasındaki kariyer farkını (başöğretmen, uzman öğretmen, öğretmen) nasıl görüyorsunuz? Olumlu ve olumsuz yönleriyle değerlendiriniz." sorusuna öğretmenler tarafından verilen cevaplar analiz edilmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğretmenlerin Beşinci Araştırma Sorusuna Verdikleri Yanıtlar

Görüşler	Kodlar	Katılımcılar	Frekans
Uygun	Mesleki gelişimi sağlama	Ö8, Ö10, Ö11	3
	Daha fazla emek verme	Ö1, Ö2, Ö8	3
	Lisansüstü eğitime teşvik etme	Ö11	1
Uygun değil	Farklı alanlarda lisansüstü eğitim yapma	Ö4, Ö5, Ö13, Ö15, Ö3	5
	Lisansüstü eğitimle sınav içeriğinin uyuşmaması	Ö12, Ö14	2
	Lisansüstü eğitimin belirli bir alanı içermesi	Ö9	1
	Fırsat eşitsizliğinin olması	Ö6	1

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun (f:13) bu soruya olumsuz görüş belirttiği anlaşılmaktadır. Olumsuz görüş belirtenlerin 6'sı mesleki ünvanın sınava göre belirlenmemesi gerektiğini, 3'ü veliler tarafından yanlış değerlendirildiğini, 3'ü mesleki ünvan farkını doğru bulmadığını ve 1'i ise kamuoyu tarafından yanlış değerlendirildiğini söylemiştir. Ö13'ün "Sınav ile değil de süreyle kariyer planlaması yapılsaydı bir anlamı olurdu. Bu hâliyle maalesef kamuoyunda da yanlış sınıflandırmalara neden oldu." cevabı hem mesleki ünvanın sınava göre belirlenmesi koduna hem de kamuoyu tarafından yanlış değerlendirilme koduna örnektir. Ö2'nin "Öğretmenlerin buna fazla takılacağını zannetmiyorum. Bu ancak bir şaka konusu olabilir. Fakat zaman içerisinde veliler bu konuyu yanlış değerlendirebilirler. Çocuğunu okula kayıt yaptırırken uzman ya da başöğretmen seçimi yapmak isterlerse idareler zor durumda kalır." cevabı veli tarafından yanlış değerlendirme koduna ve Ö8'in "Öğretmenler arasındaki kariyer farkını uygun bulmuyorum. Bizler zaten alanımızda uzmanız. Sınava hazırlanıp, sınavı kazanıp uzman ya da başöğretmen ünvanı alan öğretmenin yine kendisi olacaktır. Öğretmenlik mesleğinde tecrübe-deneyim önemlidir. Sınavla kariyer olmaz. Öğrencinin seviyesine inmek, öğrencinin gözüne bakınca onu anlamak önemlidir." cevabı ise mesleki ünvan farkını uygun bulmama koduna örnektir.

Öğretmenlerin 8'i öğretmenler arasındaki kariyer farkını olumlu değerlendirmiştir. Olumlu değerlendirenlerin 4'ü mesleki gelişim sağladığını, 2'si maddi açıdan katkı sağladığını, 1'i mesleki tecrübeyi desteklediğini ve 1'i de ayrımcılığa neden olmadığını söylemiştir. Ö9'un "*Olumlu yönü sınava hazırlanan öğretmen ister istemez mesleki gelişim gösterecektir. Uzmanlık sonrası başöğretmenlikte öğretmeni hazır tutacaktır. Olumsuz yön olarak ise kariyer farkının para ile açıklanmaya çalışılması. Fazladan ödenecek miktarlar öğretmen huzursuzluğu oluşturacaktır.*" cevabı hem mesleki gelişimi sağlama hem de maddi açıdan fayda sağlama koduna örnektir. Ö6 ise öğretmenler arasındaki kariyer farkını "*Öğretmen camiası içerisinde bir ayrımcılık olacağını düşünmüyorum. Fark sadece maddi anlamda olacak. Ancak özellikle ilkokullarda veliler çocuklarını okula kaydettirirken uzman veya başöğretmen olsun diye bir ayırım olabilir.*" sözleriyle hem olumlu hem olumsuz değerlendirmiştir. Ö6'nın bu cevabı ayrımcılığa neden olmama, maddi açıdan fayda sağlama koduna olumlu ve veli tarafından yanlış değerlendirilme koduna olumsuz örnek teşkil etmektedir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çalışmada 2022 yılında yapılan uzman öğretmenliğe ilişkin öğretmen görüşleri incelenmiştir. Eğitimin her kademesinden dörder, toplamda ise 16 öğretmen ile görüşülerek elde edilen bulguların yorumlanmasıyla ortaya çıkan sonuçlar şu şekildedir:

Araştırmadan elde edilen bulgular incelendiğinde öğretmenlerin sınav öncesinde verilen eğitimi genel olarak yetersiz buldukları tespit edilmiştir. Görüşme verilerine bakıldığında öğretmenlerin eğitimin sunum şeklini beğenmediklerini, anlatımı gerçekleştiren eğitimcilerin anlaşılır bir dil kullanmadıklarını, programı oldukça yoğun bulduklarını ifade ettikleri anlaşılmıştır. Ayrıca eğitimin çevrim içi değil de yüz yüze olmasını isteyen öğretmenlerin de olduğu, eğitim programını yeterli bulan öğretmenlerin ise teorik bilgiyi kapsamlı buldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Görüşme verileri üzerinde yapılan analizlere göre öğretmenlerin çoğu kendilerine verilen uzman öğretmenlik eğitiminin mesleki gelişimlerine katkı sağladığını düşünmektedir. Öğretmenler aldıkları eğitimlerle yeni bilgiler edindiklerini ve eski bilgilerini de hatırladıklarını, iklim değişikliği gibi güncel konularla ilgili farkındalık kazandıklarını belirtmişlerdir. Eğitimin mesleklerine katkı sağlamadığını düşünenler ise uygun içeriğin oluşturulmadığını ifade etmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulguların incelenmesiyle öğretmenlerin çoğunun sınavın içeriği ile ilgili olarak olumsuz görüşlere sahip oldukları belirlenmiştir. Buna gerekçe olarak ise sınavın geçerliliğinin düşük, kapsamının geniş, ayrıntının fazla fakat eğitim içeriğinin yetersiz ve sınavın basit olması nedenlerinin ileri sürüldüğü tespit edilmiştir. Sınav içeriğini olumlu değerlendiren öğretmenler ise sınavın kapsamını yeterli bulmaktadır. Bu bağlamda sınavın konu kapsamının çoğu öğretmen tarafından olumlu değerlendirilirken bir kısmı tarafından ise olumsuz değerlendirildiği söylenebilir.

Bulguların incelenmesiyle öğretmenlerin çoğunun yüksek lisans/doktora mezunu öğretmenlerin sınavdan muaf olmalarını uygun bulmadıkları çünkü kendi branşlarında değil de herhangi farklı bir alandaki lisansüstü eğitimlerin, muafiyet için geçerli olmadığını düşündükleri anlaşılmıştır. Sınav muafiyetine yönelik olumsuz görüş bildiren öğretmenlere

göre lisansüstü eğitim sadece tek bir bilim dalıyla ilgilidir ve ayrıca lisansüstü eğitimle sınav içeriği uyuşmamaktadır. Lisansüstü eğitimin muafiyeti sağlamada yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerin ise yüksek lisans ya da doktora tez çalışmalarının, ilgili alanda ciddi bir emeğin neticesi olmasını gerekçe olarak ileri sürdükleri tespit edilmiştir. Elde edilen bulguların yorumlanmasıyla öğretmenlerin çoğunun kendi aralarındaki kariyer farkını uygun bulmadıkları ve ünvanın sınavla verilmesini istemedikleri sonuçlarına ulaşılmıştır. Çünkü öğretmenlere göre böyle bir uygulamayla veliler, bu kariyer durumuna göre öğretmen seçmeye yönlendirilmektedir. Kariyer sistemini uygun bulan öğretmenlerin ise bunu mesleki gelişim ve maddi açıdan fayda sağladığı için destekledikleri tespit edilmiştir. Araştırma sorularına verilen yanıtlar genel olarak değerlendirildiğinde öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavına ilişkin görüşlerinin olumsuz yönde ağırlık kazandığı; böyle bir sonucun ortaya çıkmasında ise sınavdan memnun olmama, sınavın öğretmenler arasında ayrımcılığa yol açacağı algısını oluşturması, eğitimlerin ezbere dayalı ve geniş kapsamlı olmasına rağmen yapılan sınavların basit sorulardan oluşması, sınavın basit olmasının ise verilen emeğin yok sayılması anlamına gelmesi gerekçelerinin etkili olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmen görüşlerine göre tüm branş öğretmenlerine aynı eğitimin verilmesi ve tüm branş öğretmenlerinin aynı sınava tabi tutulması sınavın olumsuz değerlendirilebilecek yönlerindedir. Örneğin sınavda okul öncesi öğretmenlerine ölçme değerlendirme eğitimi verilip sınavda da bu konudan sorumlu tutulmaları sadece sınava yöneliktir ve öğretmenlere öğretmenlik mesleğine ilişkin bir katkı sağlamamaktadır. Reddick Thomas ve Peach Larry'nin 1985 yılında yaptığı çalışmada ise öğretmenler; 5 aşamalı öğretmen kariyer basamağını yarı yarıya olumlu değerlendirmiştir. Fakat aynı araştırmacıların bir sonraki sene (1986) yaptığı çalışmada öğretmenler, öğretmenlik kariyer sisteminin gelişmeyeceğini dile getirmiş ve sisteme olumsuz yaklaşmışlardır. Onlara göre sistem, donanımlı öğretmenler yetiştirmek için yeterli değildir. Türkiyede yapılan bu araştırma da Thomas ve Larry'nin çalışmalarında elde ettiği sonuçlara paraleldir. Çünkü Türkiyedeki öğretmenler de hali hazırda uygulanan Öğretmenlik Kariyer Basamakları uygulamasını yeterli ve faydalı görmemektedir. Türkiyedeki alan yazınına bakıldığında 2022 yılında getirilen kariyer basamaklarına ilişkin farklı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşıldığı görülebilir. Altunkaynak'ın (2023) yaptığı "Öğretmenler, Öğretmenlik Meslek Kanunuyla tanımlanmış uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik hakkında ne düşünüyor?" isimli çalışmada öğretmenlerin tamamının özlük haklarına ilişkin değişikliklere, seminere, kursun içeriğine ve zamanına, kariyer basamağının niteliğine ilişkin tüm konulara olumsuz yanıtlar verdiği görülmektedir. Bu çalışmada da Altunkaynak (2023) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlara benzer olarak öğretmenler tarafından uzman öğretmenlik sınavına ilişkin çoğunlukla olumsuz görüşler belirtildiği tespit edilmiştir. Arslan ve Taş (2023) tarafından yapılan çalışmada uzman öğretmenliğe ilişkin verilen eğitimler hakkında öğretmen ve yönetici görüşleri alınmış, öğretmenlerden uzman öğretmenlik eğitimini değerlendirmeleri istenmiş ve katılımcıların eğitim videolarını verimsiz buldukları ve eğitimcilerin sıradan ve tekdüze anlatımlarını eleştirdikleri anlaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada da öğretmenlerin hem eğitimin içeriği hem de öğretim şekline ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları

anlaşılmıştır. Dolayısıyla Arslan ve Taş (2023) tarafından ulaşılan araştırma sonuçları ile yapılan bu çalışmanın sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Uygun ve Karabulut (2024) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzman ve başöğretmenlik ünvanına ve sınavına ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmış ve katılımcılardan sosyal bilgiler öğretmenlerinin sınavı gereksiz buldukları, ünvan ve maaş artışı için böyle bir sınav yapıldığı görüşünde oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır. Yapılan bu çalışmada da öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavına ilişkin görüşlerinin Uygun ve Karabulut (2024) tarafından ulaşılan sonuçlarla benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. Hem bu araştırma sonuçlarından hem de ilgili alan yazınında konuyla ilgili yapılan diğer araştırma sonuçlarından öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavına ilişkin olumsuz görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Bu sonuçlardan hareketle konuyla ilgilenenlere şu önerilerde bulunulabilir:

- Sınav içeriği ve soruları farklı branşlar göz önünde bulundurularak hazırlanabilir, sınav uygulamaları da farklı branşlar göz önünde bulundurularak yapılabilir.
- Sınav, hazırlanmaya bile gerek kalmadan kolayca geçilebilir bir sınav olmaktan çıkarılarak öğretmenlerin formasyon yeteneklerini ölçen, öğretmenlere mesleki açıdan katkı sağlayan bir sınav hâline dönüştürülebilir.
- Sınav muafiyeti ile ilgili olarak sadece öğretmenin branşını karşılayan ana bilim dallarında kabul edilen tezler muafiyet kapsamında değerlendirilebilir.
- Eğitim içeriklerinin güncel olmasına ve eğitim sunumlarında farklı yöntem ve teknikler kullanılarak etkin katılımın sağlanmasına özen gösterilebilir.

KAYNAKÇA

- Akert, N., & Martin, B. (2012). The role of teacher leaders in school improvement through the perceptions of principals and teachers, *International Journal of Education*, 4(4), 284-99.
- Altunkaynak, M. (2023). Öğretmenler, Öğretmenlik Meslek Kanunu'yla tanımlanmış uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik hakkında ne düşünüyor?. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 1438-1457. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1221851>
- Armstrong, M. (2014). *Armstrong's handbook of human resource management practice (13th ed.)*. UK: Ashford Colour Press.
- Arslan, K., & Taş, B., (2023). Uzman Öğretmenlik Eğitimleri Hakkında Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 137-149.
- Arslan, K., & Taş, B., (2023). Uzman Öğretmenlik Eğitimleri Hakkında Öğretmen ve Okul Yöneticilerinin Görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 137-149.
- Baker, C., Wuest, J. & Stern, P.N. (1992). Method Slurring: The Grounded Theory/ Phenomenology Example. *Journal of Advanced Nursing*, 17(11), 1355-1360. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2648.1992.tb01859.x>
- Bakioğlu, A., & Banoğlu, K. (2013). Öğretmenlikte Kariyer Basamakları Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Metaforlar ve Sosyal Ağ Analizi Yöntemiyle İncelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 37 (37) , 28-55.

- Bakioğlu, A., & Hesapçioğlu, M. (2013). Düşünmeyi öğretmekte öğretmen ve okul yöneticisinin rolü: düşünmek!. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(9), 49-78.
- Baş, B., Kibar Furtun, M. H., Kapusuzoğlu, F., & Ulu Aslan, E. (2023). Öğretmenlik Kariyer Basamakları ve Yazılı Sınavına İlişkin Türkçe Öğretmenlerinin Görüşleri: Neyi, Nasıl Algılıyor, Yorumluyor ve Öneriyorlar?. *Journal of Mother Tongue Education/Ana Dili Eğitim Dergisi*, 11(1).
- Burden, Paul, R. (1984). Are The Teacher Career Ladder Plans Feasible in Rural and Small Schools? 27.03.2024 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED257598.pdf>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (28. baskı). Ankara: Pegem A.
- Canatan Doğan, N. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen ve yönetici görüşleri*. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Yönetimi Bilim Dalı Yayınlanmamış Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Denizli. <http://acikerisim.pau.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11499/45470/Naile%20CANATAN%20DOGAN%20İsimli.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Cımbız, A. T., & Küçüker, E. (2015). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının okuldaki etkilerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (38), 689-701
- Coimbra, M. (2013). Supervision and Evaluation: Teachers' Perspective. *International Journal of Humanities and Social Science*, 3(5), 65-71.
- Conley, S., & Odden, A. (1995). Linking teacher compensation to teacher career development. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 17(2), 219-237. <https://doi.org/10.3102/01623737017002219>
- Cranston, N. C. (2000). Teachers as leaders: A critical agenda for the new millennium. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 28(2), 123-131.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları* (3. baskı) (H. Ekşi, Çev.). İstanbul: Edam. (Orijinal çalışmanın basım tarihi 2012).
- Demir, S. B., & Karadeniz, Y. (2010). Öğretmen kariyer basamakları uygulamasının farklı kariyer basamaklarında bulunan öğretmenler tarafından değerlendirilmesi, Uluslararası Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları Sempozyumu II (16-18 Mayıs 2010), Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Demirci, C. (2011). *Okul öncesi yöneticilerinin öğretmenler tarafından algılanan performans değerlendirme sistemleri ile öğretmenlerin motivasyon düzeyleri üzerine ilişkisel bir araştırma*. [Yüksek lisans tezi], Yeditepe Üniversitesi.
- E. Cil, S. Cepni & M. Besken-Ergisi (2014) Teaching profession career ladder programme in Turkey: implementation, outcomes and challenges, *European Journal of Teacher Education*, 37:2, 237-258, DOI: 10.1080/02619768.2014.882307
- Göksoy, S., Sağır, M., & Yenipınar Ş. (2014). Öğretmenlik Uygulamasının Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (49), 443-446.
- Groenewald, T., 2004. *A phenomenological research design illustrated – international journal of qualitative methods*, 3(1), pp.42-55.
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri* (5. baskı). Seçkin
- İş, A., & Birel, F. K. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 21(84).

- Kandemir, A. (2023). İlkokul yönetici ve öğretmenlerinin uzman öğretmenlik/başöğretmenlik eğitimlerine ilişkin görüşleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 229-248.
- Kaplan, İ., & Gülcan, M. G. (2020). Öğretmen kariyer basamaklarının oluşturulmasına ilişkin görüşlerin incelenmesi: Karma Yöntem Araştırması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (3), 380-406. <https://dx.doi.org/110.30855/gjes.2020.06.03.007>
- Kayıran, D. & Avcı, A. (2023). Uzman Öğretmenlik Yetiştirme Programının Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri Çerçevesinde Değerlendirilmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 1-11.
- Kabler, A. L. (2013). *Understanding the relationship between school culture and teacher leadership*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Phoenix, Arizona: Grand Canyon University.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of Reliability and Validity in Ethnographic Research. *Review of Educational Research*, 52, 31-60.
- Mary A., Mitchell D., Nelson L., Timar T. (1988). An Evaluation Of The Utah Career Ladder System. 27.03.2024 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED299306.pdf>
- MEB (2022). Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı, 10.12.2023 tarihinde https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_05/29144704_YONERGE_EK-1.pdf
- MEB Mevzuat (2022). 10.12.2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.7354.pdf>
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Morse, J. M. (2000). Determining Sample Size. *Qualitative Health Research*, 10(1), 3- 5. <https://doi.org/10.1177/104973200129118183>
- Murphy, Michael, J. (1984). Teacher Career Ladders In Britain. 27.03.2024 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED257829.pdf>
- Reddick, Thomas L.; Peach, Larry E. (1985). A Study of the State of Tennessee Career Ladder Program for Teachers. 27.03.2024 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED265120.pdf>
- Reddick, Thomas L.; Peach, Larry E. (1986). Career Ladder Level II and Level III Teachers' Perceptions of the Effectiveness of the Tennessee Career Ladder Program. 27.03.2024 tarihinde <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED275652.pdf>
- Uygun, K., & Karabulut, Ş. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Uzman Öğretmenlik ve Başöğretmenlik Ünvanlarına ve Sınavlarına İlişkin Görüşleri. *Anasay*, (27), 151-164.
- Tosun, İ., & Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşleri. *Turkish Studies*, 9 (5), 1971-1985.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. baskı). Ankara: Seçkin.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2024) Cilt 9, Sayı 1, s. 154-171

2021 Bilim ve Sanat Merkezi Sosyal Bilgiler Çerçeve Programında Çok Kültürlü Eğitimin Yansımalarının İncelenmesi

Memet KUZEY¹

Adnan ÖZER²

Özet

Bu araştırmanın amacı, 2021 BİLSEM Sosyal Bilgiler Çerçeve Programını Çok Kültürlü eğitim kapsamında değerlendirmektir. Program, sosyal, siyasal, ekonomik, teknolojik ve bilimsel gelişmelere bağlı olarak güncellendiği gibi bu gelişmelerin belirlediği ihtiyaçlar doğrultusunda bireyler yetiştirmeyi amaçlar. Bu doğrultuda programının Çok Kültürlü eğitim anlayışına yer vermediği araştırma açısından önemli görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde BİLSEM Sosyal Bilgiler Çerçeve Programını Çok Kültürlü eğitim anlayışı çerçevesinde araştıran herhangi bir çalışmanın olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın verileri nitel araştırmada kullanılan doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Bu bağlamda Millî Eğitim Bakanlığı 2021 BİLSEM Sosyal Bilgiler Çevre Programı temel alınmıştır. Toplanan veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir. Veriler değerlendirilirken, eğitimde program geliştirmede de temele alınan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme boyutları ölçüt olarak kullanılmıştır. Araştırmada amaç ve kazanımlar boyutunda doğrudan Çok Kültürlü eğitime yer verilmediği, dolaylı bir şekilde bazı amaç ve kazanımlarda yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. İçerik boyutunda öğrenme alanlarında Çok Kültürlü eğitime yer verilmediği, dolaylı bir şekilde konu listelerinde yer verildiği tespit edilmiştir. Öğrenme-öğretme Süreci ile ölçme ve değerlendirme boyutlarında doğrudan Çok Kültürlü eğitime yer verilmediği, ancak dolaylı bir şekilde verildiği ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler

BİLSEM Sosyal bilgiler çerçeve programı,
Sosyal bilgiler Programı
Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı
Destek Eğitimi
Çok Kültürlü eğitim

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: XX.XX.2020

Kabul Tarihi: XX.XX.2020

Elektronik Yayın Tarihi: XX.XX.2020

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1458515

¹ Dr.Öğr.Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, memetkuzey@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-9866-8134

² Bilim Uzmanı, Bayburt İl Millî Eğitim Müdürlüğü adnann_ozerr@outlook.com, ORCID: 0009-0006-3975-3087

2021 Investigation of Reflections of Multicultural Education in Science and Art Centre Social Studies Framework Programme

Abstract

The aim of this study is to evaluate the 2021 BİLSEM Social Studies Framework Programme within the scope of multicultural education. As the programme is updated depending on social, political, economic, technological and scientific developments, it aims to raise individuals in line with the needs determined by these developments. In this direction, it is considered important for the research whether the programme includes multicultural education approach or not. When the related literature was examined, it was determined that there was no study investigating the BİLSEM Social Studies Framework Programme within the framework of multicultural education understanding. The data of the study were collected through document analysis used in qualitative research. In this context, the Ministry of National Education 2021 BİLSEM Social Studies Environmental Programme was taken as a basis. The collected data were analysed by content analysis. The data were evaluated in the dimensions of purpose, content, learning-teaching process and evaluation, which are based on curriculum development in education. In the study, it was concluded that multicultural education was not directly included in the objectives and outcomes, but indirectly included in some objectives and outcomes. In the content dimension, in learning areas It was determined that multicultural education was not included, but indirectly included in the subject lists. It can be stated that multicultural education is not directly included in the learning-teaching process and measurement and evaluation dimensions, but only indirectly.

Keywords

BİLSEM Social studies framework programme,
Social Studies Programme
Individual Talent Recognition Programme
Support Training
Multicultural education

About Article

Sending Date: XX.XX.2020
Acceptance Date: XX.XX.2020
Electronic Issue Date: XX.XX.2020

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1458515

GİRİŞ

Kültür, toplumlara özgü olan ve gelecek nesillere aktarılan maddi imkânlar ile manevi değerlerin bir bütünüdür. İnsanlara özgü bir kavram olarak kültür, zaman içerisinde Latince "toprağı işlemek" anlamından "yüksek umumi bilgi" anlamına evrilmiş bir değerler sistemidir (Kafesoğlu, 1983). Bundan dolayı yeryüzünde ne kadar toplum var ise o kadar kültür vardır. Hatta bir toplumun kültürü aynı coğrafya içerisinde bile değişiklik gösterebilmektedir. Değişen ve gelişen dünyada bir kültürün diğerinden etkilenmesi oldukça sık rastlanılan bir durumdur. İnsanlar günlük yaşamlarında bu etkileşimi ifade etmek için küresel köy, küresel mahalle gibi metaforlar ile küreselleşmeyi; ekonomik, siyasal, sosyal, teknolojik, bilim ve sanat unsurlarının hepsini kapsayan bir olgu olarak kabul etmektedirler. Çünkü küreselleşmenin merkezinde kültür vardır. Bu durum her şeyden önce zaman ve mekânın yakınlaşmasından dolayı sınırların ve mesafelerin önemini kaybetmesine, zaman kavramının nispeten kalkmasına, mekânın yok olmasına, kişilerin daha hızlı ve kolay bir

şekilde yer değiştirmesine sebep olmaktadır (Kurttaş, 2018, s. 153). Böylece uluslararası ortak değerlerin, anlayışların, davranışların ve yaşam tarzlarının oluşmasına katkı sunduğu gibi yerel kültürlerin de korunması sorununu ortaya çıkartmıştır.

Küreselleşme ve onun ayaklarından biri olan göçler, insanların ekonomik, toplumsal, siyasi sebeplerden dolayı buldukları ülkelerden veya topluluklardan başka bir ülkeye veya yerleşim birimine gitme eylemleridir (Türk Dil Kurumu, 2012). Bu bağlamda göçler, toplumsal yapının her boyutunu etkileyen ve kendi içinde karmaşık dinamikler geliştiren bir süreci ifade etmektedir (Bozkaya, 2021). Siyasal, toplumsal ve ekonomik dönüşümler sonucu orta çıktığı gibi, göçler ile birlikte varılan ülkelerde veya toplumlarda yeni siyasal, toplumsal ve ekonomik dönüşümleri de yapabilmektedirler. Göçler ve diğer nedenler sonucunda dünyanın herhangi bir yerinde sadece bir etnik kültürden veya coğrafi bir kültürden bahsetmek olanaksızdır. Bu tür gelişmeler de farklı kültürleri bir arada yaşayan toplulukların oluşmasına sebebiyet vermektedir. Çok Kültürlülük, farklı sosyal çevrelerden, dini inançlardan, etnik kökenlerden veya milletlerden gelen bireylerin oluşturduğu toplumsal çeşitliliştir. *“Kültürel çeşitlilikten genel olarak anlaşılan şey, bir toplumun içinde, farklı etnik kültürlerin yer ve uzamları olmasıdır.”* (Akto 2018). Toplumsal Çok Kültürlülük; geleneksel çeşitliliğin farklı ırk, kültür, etnisite ve ideolojik çoğulculuğun azınlıkları koruması ile ötekinin demokratik toplumlarda saygı gördüğü bir uygulama biçimidir. Çok Kültürlü toplum, bir devlet yapısında iki ya da daha fazla kültürel topluluğun barındırılmasıdır (Öteleş, 2020). Kimi toplumlar bu kültürel çeşitliliği direnmeden kabul edebilirler, kimi toplumların (Fransız örneği) ise bu durumu kabul etmeleri oldukça zaman alır, hatta bu farklılıkları anlamak ve almamak için direnebilirler. Başka kültürleri kabul etmeyenler kendi içlerindeki baskın olmayan kültürleri, kendi kültürleri ile baskılayıp asimile yoluna gidebilirler. Bazı toplumlar ise kültürel zenginliği, yaşatılması gereken bir unsur olarak görürler ve asimilasyon yerine çoğulculuğu temel alırlar. Çok Kültürlülüğe yer açmak için de milli toplumsal yapının içerisinde okullar ile entegrasyona gitmektedirler. Bu kapsamda okul müfredatlarında Çok Kültürlülüğe yer verebilmektedirler. Okullarda verilen Çok Kültürlü eğitim, her türlü ayrımcılığın reddedildiği, toplumsal her türlü çeşitliliğin desteklendiği ve tüm öğrencilere temel eğitim standardı sağlayan bir süreci ifade etmektedir (Aydın, 2012). Banks (1999) ise Çok Kültürlü eğitimi, farklı cinsiyet, ırk, etnik ve kültürel kökenden gelen öğrencilere eğitimde aynı başarı fırsatının tanındığı bir eğitim türü olarak tanımlamaktadır (Akt: Tonbuloğlu, Aslan ve Aydın, 2016). Eğitimin amacı ise öğrencilerin öğrenme ortamlarında ve yaşamlarında sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikleri öğretmek öğrenciler arasında karşılıklı saygı zemini oluşturmak ve öğrencilerin hem okulda hem de yaşamlarında farklı kültürleri anlamalarını ve takdir etmelerini sağlamak şeklinde ifade edilmektedir. Öğrencilerin geçmiş yaşantılarında yaşadıkları, yabancı ve garip gördükleri şeylere karşı korku ve güvensizliklerini eğitim ile azaltmak, ötekilerin dinleri, dilleri, gelenekleri ve değerleri konusunda bilgilendirip farkındalık oluşturmaktır. Çok Kültürlü eğitim sonucunda öğrencilerden beklenen ötekilere karşı sempatik bir hayal gücü, cömert bir davranış ve diyaloga açık bir özgüven kazanmış olmalarıdır. Aynı zamanda kendi kültürlerini öğrenen öğrenciler bilgiyi kişileştirerek öğrenme yeteneklerini geliştirirler (Fullinwider, 1991). Böylece çok farklı kültürlerden gelen bireylerin yeni demografik yapılar ile uyumunu kolaylaştırabilmektelerdir. İlgili literatür incelendiğinde ulusal veya uluslararası birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Milloy, (1999) tarafından Kanada’da Çok Kültürlülüğün gelişimi hakkında yaptığı çalışmada 19. yüzyıldan 1996 yılına kadar Kanada’daki yerli okul kapatma sürecinde, Kanada hükümeti, Hıristiyan Kiliselerinin yardımıyla yerli halkları zorla asimile etmeye çalışmıştır. Bu bağlamda

hükümet, yerliler ile yaptığı antlaşmalar ile aynı zamanda güç kullanarak yerlilerin topraklarını gasp etmiş ve kendi belirlediği alanlarda yerlileri iskân etmiştir. Yerlilerin geleneksel evlilik uygulamalarını ve birbirleriyle evlenmelerini, dini ritüellerini yasaklayıp, kanaat önderlerini hapse atmıştır. Yerlilerin çocuklarını eğitim yoluyla asimile etmek için de yatılı bölge okulları kurmuştur. Ailelerinden ayrılan çocukların bu yeni okullarda kültürlerini ifade etmelerine ve kendi tarihlerini öğrenmelerine asla izin verilmemiştir. Kendi yerel dillerini konuşanlara ve kendi geleneklerini uygulayanlara cezalar tevdi edilmiştir. Aynı zamanda Hıristiyan kilisesinin şiddet veya cinsel tacizine maruz kalmışlardır. Kanada Hakikat ve Uzlaşma Komisyonu tarafından yürütülen bu çabalar sonucunda yerliler kültürel soykırıma maruz kalmışlardır. Parekh, (1999) asimilasyon yaklaşımını; farklı etnik unsurların yaşadığı ülkenin başat kültürünü özümsemesi ve var olan kültürlerin baskın olan bu başat kültür potasında eritilmesi olarak ifade etmektedir. Çok Kültürlülüğü durumu ise farklı kültürleri bir zenginlik olarak kabul etmek ve bu kültürlerin yaşaması için alan oluşturmak şeklinde tanımlamaktadır. Ağırdağ, vd., (2016) tarafından yapılan çalışmada Belçika kültürel çeşitliğinin bulunduğu okullarda görev yapan öğretmenlerin, diğer öğretmenlere göre çok kültürlü eğitimi daha çok benimsedikleri görülmüştür. Forrest ve diğerleri (2017) tarafından yapılan çalışmada Avusturalya'daki sınıf öğretmenlerinin kültürel çeşitliliği, çok kültürlü eğitimi, ırkçılık ve ayrımcılıkla mücadele stratejilerini desteklediklerini tespit etmişlerdir. Aragona- Young ve Sawyer (2018) tarafından Amerika Birleşik Devletleri (ABD)'nde 45 ilköğretim öğretmeniyle yapılan çalışmada, öğretmenlerin kültürü, yaşam tarzı ve kişilerin arka planı olarak tanımladıkları belirli kültürel kimlikleri (ırk/cinsiyet, din vb.) tanımlamada başarısız olduklarını ve çok kültürlü eğitim uygulamalarını düşük düzeyde desteklediklerini tespit etmişlerdir. Mohan ve Nair (2018) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin çeşitli etnik kökenden olan insanlara saygı duyması, evrensel değerlerin öğrenmesi ve kalıcı çok kültürlü eğitimin sağlanabilmesinin en iyi yolunun pedagojik araçlardan biri olan masal anlatım tekniğinden geçtiğini belirtmişlerdir. Miled, (2019) tarafından Kanada'da yapılan bir çalışmada, katılımcıların çok kültürlü eğitim tanımlarının sadece kültür ve kültürel farklılıkla sınırlı olduğu, cinsel kimlik, sınıf ve statüye dikkat etmediklerini, çok kültürlü eğitim ile ilgili yapılan uygulamalar ile yapılması gereken uygulamalar arasında büyük farklılıklar olduğunu tespit etmiştir. Keskin ve Yaman (2014) ilköğretim sosyal bilgiler programı ve ders kitaplarını çok kültürlü eğitim açısından incelemiş ve çok kültürlü eğitim ile ilgili "Kültür ve Miras", "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanlarındaki kazanımların yaklaşık %13' ü ile çok kültürlülüğü ilişkilendirmiştir. Seban ve Uyanık (2016) tarafından ilköğretim 1-5. sınıf öğretim programlarını inceledikleri araştırmalarında, Türkçe Programında 6, Hayat Bilgisi Programında 20, Sosyal Bilgiler Programında 12, Matematik Programında 2, Görsel Sanatlar Programında 9, Fen Bilimleri Programında 1, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programında 3, Beden Eğitimi Programında ise 2 kazanımın çok kültürlü eğitim ile ilgili olduğu sonucuna varmışlardır. Adıgüzel ve Karagöl (2020) tarafından Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Dersi Öğretim Programlarında topluma uyum, toplumsal norm ve bireysel sorumluluk ile ilgili kazanım sayısının yeterli, fakat çok kültürlülük ve demokratik değerlerle ilgili kazanım sayısının yetersiz olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Yılmaz (2011) tarafından yapılan çalışmada toplumların Çok Kültürlü yapıya verdikleri cevapları Erime Kazanı, Mozaik ve Ebru modelleri üzerinden açıklamıştır. Erime Kazanı modelinde, farklı kültürlerin, baskın kültür tarafından bastırılması ve asimile edilmesi ve "Bizden biri olmak istiyorsan, bizim gibi olmak zorundasın!" düşüncesini taşır. Mozaik modelde, var olan kültürler bir arada yaşarlar, ama kaynaşmazlar, kültürler arası çatışma çıkma ihtimali yüksektir. Ebru modelinde ise, farklı kültürler birbiri ile kaynaşır ve bütünleşir.

Kültürlerin birbirinden üstünlüğü yoktur. Ebru Modelinde Çok Kültürlü anlayış benimsendiği için toplumda ayrışma, bölünme gibi unsurlara pek rastlanmaz. Bu kültürde başka kültürlerle saygı, birlikte yaşamın zenginlik anlayışının hâkim olduğu söylenebilir. Ebru Modelinin eğitime yansması farklılıkların birlik olma ve biz olma duygusunu yansıtmaktadır. Bozkaya (2020) yaptığı çalışmada, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından göçmen öğrencilerin kendilerini ait hissedebilecekleri çokkültürlü sınıf ortamlarının oluşturulmasına yönelik yayınlamış olan çeşitli belgelerdeki ifadeleri incelemiştir. MEB'in Geçici Eğitim Merkezleri (GEM), Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi (PICTES) ve Yabancı Öğrenci Bilgi Sistemi (YÖBİS) gibi kapsamlı çalışmalar yaptığı ifade etmiştir. Ayrıca çok kültürlü sınıflardaki eğitimin başarılı olabilmesi için de bu sınıflarda bulunan göçmen öğrencilerin buldukları ortamlara (sınıf, okul) aidiyet duymalarının önemli olduğunu vurgulamıştır. Çok Kültürlü eğitim, öğrencilerin ırk, renk, dil, din, siyasal ya da başka görüş, ulusal ya da toplumsal köken, mülkiyet, doğuştan veya başka durumdan kaynaklanan ayrımcılıklar dahil, hiçbir ayrımcılık gözetmeden akademik başarılarını artırmayı ve sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikleri kazandırmayı hedefleyen bir eğitim anlayışıdır. Bozkaya (2022) yaptığı çalışmada, "Göç eden çocuklara haklarının verilmesi, göç sonrası yaşanabilecek birçok sorunun çözümünü sağlayacak ve özellikle ülkelerin çocuk haklarına verdikleri önem, göç eden çocukların daha iyi bir geleceğe sahip olmalarını da beraberinde getirecektir sonucuna ulaşmıştır".

İlgili çalışmalar incelediğinde doğrudan veya dolaylı bir şekilde "Bilim ve Sanat Merkezleri Sosyal Bilgiler Çerçeve Programında (SBÇP) Çok Kültürlülük"e ilişkin bir çalışmanın yapılmadığı görülmektedir. Özel yetenekli öğrencilerin kendi yeterlik alanları olan genel yetenek, müzik ve resim alanlarında ilişkin eğitim-öğretim gördükleri bu okul türünde, öğrencilerin geleceği şekillendirme potansiyeline sahip olmaları, toplumların barış, huzur, güven ve refah içerisinde bir arada yaşamalarına katkı sağlayacağı varsayılmaktadır. Çok Kültürlü eğitim almaları, bu eğitimi hem kendi hayatlarına hem de toplumsal hayata yaygınlaştırıp uygulamaları dünyayı daha yaşanabilir kılacağından önemsenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, 2021 BİLSEM SBÇP'nı Çok Kültürlü eğitim anlayışı açısından incelemektir.

Bu doğrultuda şu sorulara cevap aranmıştır:

- BİLSEM Sosyal Bilgiler Çerçeve Programının amaç boyutunda Çok Kültürlü eğitim anlayışının yer alma durumu nedir?
- BİLSEM Sosyal Bilgiler Çerçeve Programının öğrenme alanı ve kazanım boyutunda Çok Kültürlü eğitim anlayışının yer alma durumu nedir?
- BİLSEM Sosyal Bilgiler Çerçeve Programının Çok Kültürlü eğitim anlayışının içerik boyutunda yer alma durumu nedir?
- BİLSEM Sosyal Bilgiler Çerçeve Programının çok kültürlü eğitim anlayışının öğrenme ve öğretme süreci boyutunda yer alma durumu nedir?
- BİLSEM Sosyal Bilgiler Çerçeve Programının çok kültürlü eğitim anlayışının ölçme ve değerlendirme boyutuna yansımaları durumu nedir?

YÖNTEM

Nitel araştırma, “gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi çeşitli nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, alguların ve olayların kendi ortamlarında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konduğu nitel bir süreci” ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39). Araştırma, BİLSEM BİLSEM SBÇP’nın Çok Kültürlülük açısından incelenmesini kapsadığından dolayı doküman incelemesi yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Doküman inceleme yöntemi, araştırmanın veri setini oluşturan birincil veya ikincil kaynak olarak nitelendirilen çeşitli dokümanların elde edilmesi, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanır (Özkan, 2021).

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın veri toplama aracı olarak Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü (ÖRGM) tarafından 2021 yılında yayımlanan BİLSEM SBÇP yapısında yer alan Destek Eğitimi Programı (DEP) ve Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı (BYFP)’ kapsamında verilen kazanımlar esas alınmıştır. Programın DE ve BYFP bölümlerinde yer alan kazanımlar araştırmanın veri toplama aracı içerisinde değerlendirilmiş ve Çok Kültürlü eğitim anlayışı için de referans noktası olarak kabul edilmiştir. Her iki programın modüllerinde yer alan kazanımlardan Çok Kültürlü eğitim anlayışı ilişkilendirilenler veri toplama aracı içerisinde değerlendirilmiştir. Programın kazanımlarına “e-bilsem” modülünden ulaşılmıştır (Web1, 2024). İlgili programın incelenmesi sonucunda elde edilen veriler ise içerik analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. İçerik analizi, desen, tema, varsayım ve bir anlam çıkarma çabası içinde, belirli miktarda materyalin dikkatli, ayrıntılı, sistematik bir biçimde incelenmesi ve yorumlanmasıdır (Berg ve Lune, 2019). İçerik analizinde amaç, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir çözümleme tekniğidir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2023). Bu analizde veriler, eğitimde program geliştirme yaklaşımında yer alan amaç, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme öğelerine göre kategorize edilmiştir. Bu kategorilerde yer alan kazanımlar, konu alanı, öğrenme yaşantıları ile karar verme aşaması Çok Kültürlü eğitim anlayışı çerçevesinde incelenmiş ve yorumlanmıştır.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde Bilsem SBÇP’ndan erişilen verilerden elde edilen bulgulara ve yorumlara yer verilmiştir. Programda Çok Kültürlü eğitimin yer alma düzeyi ve yer alma durumuna yönelik ulaşılan bulgulara; hedef, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve değerlendirme kategorileri altında yer verilmektedir.

BİLSEM SBÇP’nda Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü Eğitim

Bilsem SBÇP öğrencilere çok yönlü bir bakış açısı kazandırmayı hedeflemektedir. Öğrencilerin sadece bilişsel değil aynı zamanda duyuşsal, psikomotor ve sosyal gelişimlerini de desteklemektedir. Öğrencileri bilginin pasif alıcıları değil, bilgiyi aktif olarak kullanan, üreten ve girişimciler olarak tanımlamaktadır. Program bireysel farklılıkları dikkate alan, değer ve beceri kazandıran bir yapıda hazırlanmıştır (MEB, 2021). Çok Kültürlü eğitim, din, ırk, cinsiyet, kültür ve her türlü sınıf ayrımcılığına karşı olup, bütün çocukların eğitim imkânlarından aynı oranda yararlanmalarını sağlayan bir reform hareketidir (Kaçar, 2023). Çok Kültürlü eğitim anlayışı da kişileri olduğu gibi kabul eden, farklılıklara saygı duyan, ötekileştirmeyen, asimile etmeyen ve kültürel farklılıkları devam ettirmeyi savunmaktadır. Bu bağlamda Çok Kültürlülük, 2021 SBÇP, eğitim programlarının temel öğeleri olan amaç, içerik,

öğrenme-öğretme süreci ve ölçme ve değerlendirme başlıkları ölçüt olarak kullanılmıştır. Genel olarak bu dört temel öge kapsamında Çok Kültürlülüğe doğrudan veya dolaylı bir şekilde yer verildiği söylenebilir.

Çokkültürlülük Eğitim Anlayışının, 2021 BİLSEM SBÇP'nin Amaçlarına Yansıma Durumu

SBÇP'nin amaçlarından Çok Kültürlü eğitim anlayışıyla ilişkilendirilen amaçlara bu başlık altında yer verilmektedir Programın genel amaçlar başlığı altında, Çok Kültürlü eğitim anlayışına doğrudan veya dolaylı bir şekilde yer verildiği görülmektedir. Genel amaçlar Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo1. Programın Genel Amaçları

Genel Amaçları
Temel değerlere sahip,
Kendini tanıyan, duygularının ve düşüncelerinin farkında olan,
Başkalarının sosyo-duygusal gelişimlerdeki ve entelektüel, akademik, yaratıcı, liderlik ve sanat alanlarındaki ilgilerine, güçlü yönlerine, kimliklerine ve ihtiyaçlarına saygı duyan,
Bilginin pasif alıcısı değil bilgiyi aktif olarak kullanan, üreten ve girişimci,
Belirli bir alanda uzmanlaşmış ancak çok yönlü bakış açısına sahip,
Bilimsel araştırma yöntem ve tekniklerini kullanan,
Bilimsel etik kavramını özümsemiş,
Etkili iletişim becerisine sahip,
Bilgi işlemsel düşünme becerisine sahip,
Kişisel ve sosyal sorumluluk sahibi,
Azimli, esnek düşünen, mizah yönü gelişmiş, takım çalışmasına uyum gösteren bireyler yetiştirmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde doğrudan Çok Kültürlülük veya Çok Kültürlü eğitim kavramlarına yer verilmediği görülmektedir. Ancak genel amaçlar incelendiğinde Çok Kültürlülük veya Çok Kültürlü eğitime dolaylı bir şekilde vurgu yapıldığı söylenebilir. Çok Kültürlü eğitim açısından bu amaçlar dolaylı da olsa önemli görülmektedir. Çünkü farklı kültürlerin bir arada yaşamasını ve toplumsal uyumu sağlayan önemli faktör olarak ifade edilebilir. Öğrencilerin kültürel çeşitlilik ile kültürel duyarlılığı anlamalarına, kabul etmelerine ve saygı göstermelerine güçlü bir destek sunmaktadır. Özellikle Çok Kültürlü bir çevrede empati becerisini geliştirmenin ve toplumsal çeşitliliği benimsemenin önemini de vurgulamaktadır. Öğrencilerin küresel değerleri içselleştirmelerinin ve kültürel çeşitliliği bir zenginlik olarak görmelerinin amaçlandığı söylenebilir.

Çokkültürlülük Eğitim Anlayışının, 2021 BİLSEM SBÇP'nin Kazanım Boyutuna Yansıma Durumu

2021 Bilesem SBÇP'nde Destek Grupları (BİLSEM'e yeni başlayan öğrenci grupları için) ile Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı (Destek eğitimini tamamlayan öğrenci grupları için) olmak üzere iki alt program yer almaktadır. Destek Grupları haftalık ders çizelgesinde iki, Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı ise dört ders saati olarak verilmektedir. Destek gruplarında sekiz modül vardır. Bu modüller: "Sosyal Bilgiler ve Bilim", "Birey ve Toplum", "Değişim", "Genişleyen Çevrem", "Harita Bilgisi", "İletişim", "Keşifler ve Kâşifler", "Kültür ve Miras" modüllerine yer vermektedir. Bu modüller kapsamında öğrenme alanları, temel soru, kazanımlar ve öğrenme ortamı temel unsur olarak yer almaktadır. Modüller iki öğrenme alanı olarak, öğrenme alanları ise ana fikir ve kazanımlar şeklinde yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanlarında toplam seksen kazanım yer almaktadır. Öğrenme alanlarında verilen

kazanımlar çok kültürlülük eğitim anlayışı çerçevesinde incelenmiş ve ilişkilendirilen kazanımlara Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. Destek Programı Modüllerinde Çok Kültürlülükle İlişkilendirilen Kazanımlar

Modül	Öğrenme alanı	Kazanım		
Sosyal Bilgiler ve Bilim	Birey ve Toplum/ Bilim, Teknoloji ve Toplum	SBD.1.1. Bilimin tarihsel süreç içindeki gelişimini örnek vererek açıklar		
		SBD.1.2. Bilimin tarihsel süreç içerisindeki gelişimini anlatan tarih şeridi hazırlar		
		SBD.2.2. Toplum meydana getiren öğelerin toplumun zenginleşmesindeki önemini fark eder.		
		SBD.2.3. Toplumdaki farklılıkların toplum hayatını nasıl etkilediği hakkında çıkarımlarda bulunur.		
		SBD.2.6. Demokratik olan ve olmayan süreçleri değerlendirir.		
		SBD.2.8. Toplumsal birlikteliğin oluşmasında sosyal yardımlaşma ve dayanışmayı destekleyici faaliyetlere katılır.		
		SBD.2.9. Günümüzdeki sosyal yardımlaşma problemlerine tarihsel örnekleri kullanarak çözüm üretir.		
		Kültür ve Miras	Kültür ve Miras Küresel Bağlantılar	SBD.8.1. Yaşadığı yerin kültürel özelliklerinin toplumsal yaşama katkılarını değerlendirir. (Kültürün toplumu oluşturan öğeler içinde asli unsur olduğu vurgulanır.)
SBD.8.2. Ulusal kültür öğelerinin evrensel kültürün bir parçası olduğunu fark eder.				
SBD.8.3. Bir kültür öğesi olarak gelenek ve görenekleri sınıflandırır.				
SBD.8.4. Günümüz şartlarına göre gelenek ve göreneklerin değişimini değerlendirir.				
SBD.8.5. Geleneksel-eğitsel oyunlar yoluyla tarihi, coğrafi ve kültürel değerlerimizi fark eder.				
SBD.8.7. Mani, masallardaki kültürel değerleri analiz eder.				
SBD.8.8. Âşıklık geleneğinin kültürel miras içindeki önemini kanıtlarla destekler.				
SBD.8.10. Bir kültürel miras unsuru olarak nevrüz bayramı kutlamanın tarihsel süreç içindeki anlamlarını analiz eder.				
SBD.8.11. Türkiye’nin kültürel miras öğelerini sınıflandırır.				
SBD.8.12. Uluslararası kuruluşların, kültürel mirasın korunmasına katkılarını değerlendirir.				
SBD.8.13. Farklı ülkelere ait kültürel miras öğelerini karşılaştırır.				
SBD.8.14. Somut kalınlardan yola çıkarak Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlık tarihine katkılarını dair çıkarımlarda bulunur.				
SBD.8.15. Sergilenen eserlerden yola çıkarak müzeleri sınıflandırır.				
SBD.8.16. İnsanlığın ortak kültürel miras unsurlarının korunması için çaba sarf eder.				
Keşifler ve Kâşifler	İnsanlar, yerler ve çevreler/Küresel Bağlantılar			SB.D.7.4. Coğrafi keşiflerin dünya tarihine katkılarını değerlendirir.
				SB.D.7.2. Benzer coğrafyalara seyahat eden iki gezginin görüşlerini karşılaştırır.
İletişim	Birey ve Toplum/Bilim Teknoloji ve Toplum	SB.D.6.1. Ben dili ve sen dili arasındaki farklılıkları karşılaştırır.		
		SB.D.6.7. Bir haberi birden fazla kaynaktan inceleyerek değerlendirir.		
		SB.D.6.4. Duyguları ifade etme aracı olarak sanatın yerini değerlendirir.		
Değişim	İnsanlar, Yerler ve Çevreler/Bilim Teknoloji ve Toplum	SB.D.3.1. Değişim ve sürekliliğin zaman içindeki etkilerini değerlendirir.		
		SB.D.3.13. Seçtiği bir küresel soruna yönelik çözüm önerileri getirir.		

Tablo 2 incelediğinde kazanımların Çok Kültürlü eğitimi doğrudan veya dolaylı bir şekilde hedeflediği söylenebilir. Çok Kültürlü eğitim ile ilişkilendirilen kazanımların çoktan aza doğru Kültür ve Miras Modülü, Sosyal Bilgiler ve Bilim Modülü, İletişim Modülü, Keşifler ve Kâşifler ile Değişim Modülü'nde yer almaktadır. Kültür ve Miras Modülü, "Kültür ve Miras" ile "Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında Çok Kültürlü eğitime on dört kazanımda yer verildiği değerlendirilmektedir. Kültür ve Miras öğrenme alanı, geçmiş ve gelecek bağlamında kültür ve miras olgusunu ön plana çıkartmaktadır. Küresel Bağlantılar öğrenme alanı ise küresel köy metaforu kapsamında toplumlararası her türlü ilişkiyi ön planda tutmaktadır. Bu öğrenme alanlarındaki kazanımlar kültürel farkındalık ifadesi yetkinliği kapsamında değerlendirilebilir. Öğrencinin kendi kültürünü tam olarak anlaması, kültürel tanımlamanın çeşitliliğine saygı duyması doğrultusunda tutumları için temel oluşturmayı amaçlamaktadır. Öğrencilerin olumlu tutumları aynı zamanda bireysel ifade ve kültürel hayatının içerisinde katılım yoluyla sanatsal, yaratıcılık ve estetik kapasitelerinin geliştirmeye yöneliktir. Bu kazanımlar sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler açısından farklı din ve etnik grupların değer sistemleri arasındaki farkı anlayıp saygıyı duyma temelini geliştirmeyi sağlayacak niteliktedir (MEB, 2018). Bu bağlamda Kültür ve Miras Modülü insanı, insan kavramında eşitleyen ve her bir insanı eşsiz gören bir anlayışla her bir insanın saygıyı hak ettiğini vurgulamaktadır. İnsanların dil, ırk, din, renk vb. farklarından dolayı ayrımcılığı değil, farklılıkların birlikteliğinin bugünkü medeniyeti meydana getirdiğini, evrensel değerlerin bu birlikteliğin mirası olduğu gerçeğine maruz bırakarak insanı birleştirmektedir. Bu birin çeşitliliğini korumak dünyayı daha yaşanabilir hale getireceği inancı verilmeye çalışılmaktadır. Sosyal Bilgiler ve Bilim Modülü, "Birey ve Toplum" / "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanında Çok Kültürlü eğitime yedi kazanımda yer verildiği değerlendirilmektedir. Bu kazanımlar bilim-teknoloji temel yetkinlikleri kapsamında değerlendirilebilir. Bireye bilimin birikimsel bilgi olduğunu, bugünkü bilginin daha önceki bilim insanları ile diğer insanların tecrübeleri üzerine inşa edildiğini, bu yüzden bilimin insanlığın evrensel değeri olduğunu, insanların farklı nitelikleri sahip olmasının bilimin gelişmesine katkı sağladığı sezdirilmeye çalışılmıştır. İnsanların bütün farklılıklarına rağmen bir arada huzurlu, refah ve güven içerisinde yaşamasına olanak tanıyan demokratik değerlerin özellikle saygı değeri bütün farklılıkları kapsayıcı, örten ve devamlılığını sağlayan bir olgu olarak kazanımlarda vurgulanmaktadır. Bu değerleri kazanan öğrencilere kendilerini ötekilerin yaşamlarına faydalı hale getirme bilinci ve insanlığa hizmet etme sorumluluğu yüklediği söylenebilir. İletişim Modeli, "Birey ve Toplum"/"Bilim Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanında Çok Kültürlü eğitime üç kazanımda yer verildiği değerlendirilmiştir. Bu öğrenme alanında hem bireyin kendine özgü nitelikleri hem de diğer insanlar ile iletişimi sağlayacak bilgi, beceri ve değerleri öğrenciye kazandırmayı hedeflediği söylenebilir. Öğrencilerin bizden farklı birilerinin olduğunu ve bu birilerinin de bizim gibi hak ve sorumluluklarının olduğu bilinci verilmeye çalışılmıştır. Teknolojinin gelişimiyle birlikte bizden farklı ne kadar insan yaşamları var ise bunlar ile karşılaşma olasılığının da o kadar yükseldiği ifade edilebilir. Keşifler ve Kâşifler Modülü, "İnsanlar, Yerler ve Çevreler"/"Küresel Bağlantılar" öğrenme alanında Çok Kültürlü eğitime iki kazanımda yer verildiği değerlendirilmektedir. Bu kazanımlar; öğrencilere, insan çevre etkileşimini tanıtmak, bu konuda çeşitli beceri ve değerleri kazandırmak, kâşif ve keşif arasındaki ilişkinin neden ve sonuçlarını anlamalarını ve geleceğe yönelik bireysel ve toplumsal fayda bakış açısıyla bakabilmelerini hedeflediği söylenebilir. Kâşiflerin bilinen dünyanın sınırlılıklarını zorlayarak yeni dünyalar kazandırdıklarını ve böylece insanlığa hizmet ettiklerini kavrayarak hem geçmişe şükran borcunu hem de geleceğe umutla bakmayı sağladığı söylenebilir.

Değişim Modeli, “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” ile “Bilim Teknoloji ve Toplum” alanında Çok Kültürlü eğitime iki kazanımda yer verildiği değerlendirilmiştir. Bu kazanımlarda; insanlığın kadim tarihi içerisinde bilim, teknoloji vb. gelişmeler neticesinde sosyal, ekonomik ve kültürel alanlarda çeşitli değişimlerin yaşandığı fikrini vermeyi amaçlamaktadır. Bu değişimlerin birçok gelişmenin de sebebi olduğu ve aynı zamanda bir milletin kültürel sürekliliğini de sağladığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu bağlamda kazanımların Çok Kültürlüğe çoklu bakış açısı oluşturduğu söylenebilir. Program, Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programı yapısında tema, modül, öğrenme alanları, temel soru, öğrenme ortamı ve kazanımlara yer vermektedir. Program altı modüle yer vermekte olup, bu modüller; Toplum ve Demokratik Yaşam; Çevre ve Ekoloji; Nüfus; Sosyal Bilgiler ve Bilim; Kültür ve Miras; Kâşifler ve Keşifler şeklinde sıralanmaktadır. Modüller farklı sayıda öğrenme alanlarını, öğrenme alanları ise ana fikir ve kazanımları içerecek şekilde yapılandırılmıştır. Bu öğrenme alanlarında toplam otuz dört kazanım yer almaktadır. Bu modüller kapsamında verilen kazanımlar Çok Kültürlü eğitim anlayışı çerçevesinde incelenmiş ve ilişkilendirilen kazanımlara Tablo 3’de yer verilmektedir.

Tablo 3. Bireysel Yetenekleri Fark Ettirme Programının Çok Kültürlülükle İlişkilendirilen Kazanımları

Modül	Öğrenme alanı	Kazanım
Toplum ve Demokratik Yaşam	Birey ve Toplum Etkin Vatandaşlık	SB BYF.1.1.Eşitlik ve adalet kavramlarından hareketle temel hak ve özgürlükleri değerlendirir
		SB BYF.1.2. İnsan hak ve özgürlükleri bağlamında hukukun üstünlüğünü kabul eder.
		SB BYF.1.3. Bir yönetim şekli belirleyerek belirlediği yönetim şeklini demokratik yönetim kriterlerine göre değerlendirir.
		SB BYF.1.4. Geçmişten günümüze demokratik değerlerin ve demokrasi uygulamalarının gelişimini analiz eder.
		SB BYF.1.5. Tarihsel belgelerden yola çıkarak insan haklarının gelişim sürecini analiz eder
		SB BYF.1.6. Çocuk haklarının gerekliliğini hukuki ve etik açıdan değerlendirir.
		SB BYF.1.7.Gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerdeki çocukların sahip olduğu hakları karşılaştırır.
		SB BYF.1.8. Farklı görüş, düşünce, inanç, anlayış ve kültürel değerlerin toplumsal yaşamı zenginleştirdiğini fark eder
Kültür ve Miras	Kültür ve Miras Küresel Bağlantılar	SB BYF.5.1.Türk ve Dünya Kültürüne sosyal bilimler alanında katkı sunan bilim insanlarının çalışmalarını analiz eder.
		SB BYF.5.2.Günümüz Anadolu kültürünün oluşmasında Anadolu Uygarlıklarını sosyo-kültürel değerler açısından analiz eder.
		SB BYF.5.3.Orta Asya Türk Kültürünün günümüz Anadolu kültürünün oluşmasında, etkilerini sosyokültürel değerler açısından analiz eder.
		SB BYF.5.4.İlk Çağ’ da Uygarlıklarından bir örnekle dönemin sosyal, kültürel ve ekonomik faaliyetlerini analiz eder.
		SB BYF.5.5. Dünya üzerindeki farklı kültürleri tanımak için seyahat planı tasarlayarak gerekçelerini açıklar
Çevre ve Ekoloji	Üretim, Dağıtım ve Dağıtım; İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.BYF.2.1.Yaşadığı mekânlardaki değişimin sosyal, kültürel ve ekonomik hayata yansımalarını tartışır.
		SB.BYF.2.7. BM Sürdürülebilir kalkınma hedefleri çerçevesinde üzerine düşen sorumlulukların farkında olur.

Nüfus	İnsanlar, Yerler ve Çevreler; Bilim, Teknoloji ve Toplum	SB.BYF.3.5. Güncel göç olaylarından hareketle göçün neden ve sonuçlarını tartışır.
Kâşifler ve Keşifler	Küresel Bağlantılar; Üretim, Dağıtım ve Dağıtım; İnsanlar, Yerler ve Çevreler	SB.BYF.6.3. Keşifler yoluyla taşınan ürünlerin ülkeler arası ilişkilere etkilerini değerlendirir.

MEB (2024). BİLSEM SBDÇP

Tablo 3 incelediğinde kazanımların Çok Kültürlü eğitimi doğrudan veya dolaylı bir şekilde hedeflediği söylenebilir. Çok Kültürlü eğitim ile ilişkilendirilen kazanımların çoktan aza doğru Toplum ve Demokratik Yaşam Modülü; Kültür ve Miras Modülü; Çevre ve Ekoloji Modülü; Nüfus Modülü; Kâşif ve Keşifler Modülünde olduğu belirlenmiştir. Toplum ve Demokratik Yaşam Modülü, Birey ve Toplum Etkin Vatandaşlık Öğrenme alanında Çok Kültürlü eğitime sekiz kazanımda yer verildiği değerlendirilmiştir. Kazanımların demokratik değerler (ifade özgürlüğü, eşitlik, fikirlere saygı, barış, hoşgörü, şeffaflık, hesap verebilirlik, adalet), insan hakları (herkes, cinsiyet, ırk, din, dil, siyasi veya diğer herhangi bir akide, milli veya içtimai menşe, servet, doğuş veya herhangi bir fark gözetmeksizin bütün hak ve hürriyetlerden istifade edebilirler), çocuk hakları (Irk, cinsiyet, renk, siyasal ya da başka düşünceler, etnik ve sosyal köken, sakatlık, ulusal, mülkiyet, doğuş ve diğer statüler nedeniyle hiçbir ayırım gözetmeksizin her biri çocuktur) (Turan,2017; Bektaş Öztaşkın, 2017; Bozkaya, 2021) Çok Kültürlülüğün de tarihsel gelişimi olarak yorumlanmıştır. Kültürler arası etkileşim her zaman barış içerisinde gelişmiştir. Kültürler arası etkileşim güç kavgalarından etkilenmiş bazen bir kültürün yok olmasına sebep olabilmıştır. Çok Kültürlülük, sömürgecilik ve milliyetçilik akımları ile erozyona uğrasa da gücü elinde tutanlar ile güce maruz kalanlar arasındaki mücadele sonucunda birçok kültürün bir arada yaşamasına olanak veren Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü eğitim anlayışının tarihsel gelişimini sürdürebilmiştir. Programda da tam bu noktada bu mücadeleyi ortaya koyan kazanımlara yer verildiği söylenebilir. Demokratik vatandaşlık eğitimi ile Çok Kültürlülük ve Çok Kültürlü eğitim arasında bir ilişki olduğu ifade edilebilir. Kültür ve Miras Modülü Kültür ve Miras; “Küresel Bağlantılar” öğrenme alanında Çok Kültürlü eğitim anlayışına beş kazanımda yer verildiği tespit edilebilmiştir. Kazanımların Türk kültürel gelişimine katkı sunan insanların aynı zamanda dünya kültürel çeşitliğine de katkı sunduğu ana fikrinin verilmeye çalışıldığı ifade edilebilir. Türk kültürünün oluşmasında diğer milletlerin katkısı olduğu gibi diğer milletlerin kültürel gelişimlerine de Türk kültürünün katkı sağladığı vurgulanmıştır. Bu şekilde Çok Kültürlülüğün aynı zamanda yaşadığımız kültürün içerisinde de var olduğu sezdirilmektedir. Kültürler arası etkileşim yeni medeniyetler ile yeni kültürlerin doğmasına ve gelişmesine neden olabilmıştır. Merkez kültürler çevre kültürlerden edindikleri kazanımları harmanlayıp özgün yeni bir kültür oluşturabilmişlerdir. Çevre ve Ekoloji Modülü “Üretim, Dağıtım ve Dağıtım”; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında Çok Kültürlü eğitim anlayışına iki kazanımda yer verildiği değerlendirilmiştir. Kazanımlar 2015 yılında Birleşmiş Milletler tarafından 2030 yılına kadar ulaşılmak üzere kabul ettiği “Sürdürülebilir Kalkınma Amaçları” ile ilişkilendirilmiştir. Bu bağlamda, yoksulluğa son; nitelikli eğitim; açlığa son; toplumsal cinsiyet eşitliği; sağlıklı yaşam; insana yakışır iş ve ekonomik büyüme; temiz su ve sanitasyon; erişilebilir temiz enerji; eşitsizliklerin azaltılması; sanayi, yenilikçilik ve alt yapı; sürdürülebilir şehirler ve topluluklar; iklim eylemi; sorumlu üretim ve tüketim; karasal yaşam; sudaki yaşam; barış, adalet ve güçlü kurumlar ile amaçlar için ortaklık hedefleri, dünyada ne kadar

çeşitlilik var ise korunması ve bu çeşitlilikler ile insan onuruna yakışır bir şekilde kalkınmayı hedeflediği söylenebilir.

Nüfus Modeli “İnsanlar, Yerler ve Çevreler”; “Bilim, Teknoloji ve Toplum” öğrenme alanında Çok Kültürlü eğitim anlayışına bir kazanımda yer verildiği söylenebilir. Kazanım göç, göçmen, çocuk ve göçmen çocuklarının eğitim haklarını Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Bildirgesi (20 Kasım 1959) ve Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi (BMÇHS) (20 Kasım 1989) kapsamında verilen kazanımlar ile ilişkilendirilmiştir. Her kim nerede, nasıl ve ne sebep ile bulunur ise bulunsun eğitim almaya hakkı vardır. Hem de kendi kültürlerini ve kimlikleri koruyacak şekilde bu eğitimin verilmesi gerektiği hususu sezdirilmeye çalışılmıştır.

Kâşifler ve Keşifler Modülü Küresel Bağlantılar; “Üretim, Dağıtım ve Dağıtım”; “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanında Çok Kültürlü eğitim anlayışına bir kazanımda yer verildiği ifade edilebilir. Kazanım ile keşiflerin yol açtığı ekonomik gelişmeler neticesinde, taşınan ürünlerin yerel kültürlerin gelişimine katkı sağladığı gibi insanların birbirlerini daha iyi tanımalarına ve bir arada yaşam kültürü oluşturmalarına, bir diğerinin kültürünü ve kimliğini muhafaza edecek eğitim anlayışlarının gelişmesine önemli katkılar sağladığı şeklinde yorumlanmıştır. Bu kazanımlar, kültürel farkındalık ve ifadesi yetkinliği kapsamında değerlendirilebilir. Öğrencinin kendi kültürünü anlaması, tanımlaması ve kültürel farklılığa saygı duyması doğrultusunda tutumları için temel olabilir. Öğrencilerin olumlu tutumları aynı zamanda bireysel ifade ve kültürel hayatının içerisinde katılım yoluyla yaratıcılık, sanatsal ve estetik kapasitelerini geliştirmeye katkı sağlayabilir. Ayrıca sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yeterlikleri açısından farklı etnik ve dini grupların değer yargıları arasındaki farklılığı anlayıp saygı duyma temeline dayanan olumlu bir tavır geliştirmelerine katkı sağlayabilir (MEB, 2018).

Çokkültürlülük Eğitim Anlayışının, 2021 BİLSEM SBÇP'nin İçerik Boyutuna Yansıma Durumu

İçerik, programda belirlenen amaçlara ulaşmak için “ne öğretilim?” sorusunun yanıtıdır (Demirel, 2019). BİLSEM SBÇP bu soruya hem içerik boyutunda hem de programın genel yapısında yer alan konu listelerinde verilmektedir. Öğrenim Programlarının İçerik Boyutunda; Çok Kültürlü eğitim anlayışına az da olsa yer verilmektedir. Bu kapsamda Türk-İslam bilgileri, dehalat ve hayatta olan seçkin kişilerin biyografileri, olayların ön koşulu ile sonuçları arasındaki ilişkiler, fikirlerini şekillendiren güç veya etkiler, neden sonuç arasındaki ilişkiler, etik, ikilemler, büyük fikirler, çıkmaz durumlar ve sorunlar (MEB, 2021) Çok Kültürlü eğitim anlayışıyla ilişkilendirilmiştir. Destek Programı genel yapısında konu listelerine yer verilmektedir. Bu konulardan Çok Kültürlü eğitim anlayışıyla ilişkilendirilenler şunlardır; Sosyal Bilimler alanındaki bilim adamları; Toplumun oluşturan öğeler; Demokrasi; Özgürlük, hak ve sorumluluk; Milli birlik, vatanseverlik; Birey, iletişim, ulaşım ve teknoloji kavramları çerçevesinde değişim; Teknolojik gelişmelerin insan yaşamına etkisi; Pandemi ve salgının, sosyal, beşeri, ekonomik ve kültürel etkileri; Coğrafi konumun sosyo-kültürel yaşama ve ekonomik özelliklere etkisi; Ben dili ve sen dili; Empati; iletişim araçları ve kamuoyu üzerindeki etkisi; Gezginlere örnekler; Gezginlerin anıları; Kültürü oluşturan öğeler ve bu öğelerin toplum için önemi; Geleneksel oyunlar; Mani, masal, destan ve efsanelerdeki kültürel değerler; Âşıklık ve âşık atışması; Atatürk ve kültürel değerlere verdiği önem; Kültürel miras; UNESCO ve kültürel miras listesi; Farklı ülkelerin kültürel mirasları; Anadolu ve Mezopotamya uygarlıklarının insanlığa katkıları.

BYF Programı genel yapısında konu listelerine yer verilmektedir. Bu konulardan Çok Kültürlü eğitim anlayışıyla ilişkilendirilenler şunlardır; İnsan hakları, hukukun üstünlüğü, güçler ayrılığı; İnsanlık tarihinde örnek karakterler; Dünyadaki demokrasi uygulamalarının gelişimi; Fransız Yurttaş Hakları Bildirgesi; BM BMÇHS, İnsan hakları, çocuk işçiliği, Demokrasinin gelişimine katkı sağlayan tarihi şahsiyetler; Cumhuriyet ve demokrasi, hoşgörü; Anadolu'da Türk Kültürünün yerleşmesinde rol oynayan değerler; Göç nedenleri, çeşitleri, sonuçları; Anadolu Uygarlıkları, Orta Asya Türk Kültürü, Anadolu Kültürü, İlkçağ uygarlıkları, Sanat ve Estetik; Coğrafi keşifler, Sömürgecilik.

Çokkültürlülük Eğitim Anlayışının, 2021 BİLSEM SBÇP'nin Eğitim Durumları Boyutuna Yansıma Durumu

Eğitim durumları, programın öğrencilere istendik özelliklerin kazandırılmasını sağlayan örnek öğrenme yaşantıları düzenleyen boyutu ifade etmektedir. Eğitim durumları; öğrenci açısından öğrenme yaşantıları düzeneği, öğretmen açısından da öğretme yaşantıları düzeneği olarak ifade edilmektedir (MEB, 2021). Eğitim durumlarının düzenlenmesinde öğrencilerin; öğrenme stilleri, hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri, düşünme stilleri, yaratıcı problem çözme stilleri gibi özellikleri dikkate alınmalıdır. Giriş, gelişme ve sonuç etkinlikleri öğrencilerin eleştirel ve yaratıcı düşünme, problem çözme ve performans becerilerini geliştirmeye yönelik olarak tasarlanmalıdır. Öğretim etkinlikleri; öğrencilerin yeni fikir üretmelerine, var olan fikirleri eleştirmelerine, bireylerarası farklılıkları ve benzerlikleri hoş karşılamalarına, kendi yeteneklerini fark etmelerine, öğrenme ürünlerini kendi tercihlerine göre seçebilmelerine olanak sağlamalıdır (MEB; 2021). Bu bağlamda öğrencilerin gelişimsel farklılıklarına yer verirken sosyo-kültürel ve biyolojik farklılıklarını dikkate almadığı dolayısıyla eğitim durumlarında Çok Kültürlü eğitim anlayışına yer verilmediği değerlendirilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim programının uygulanmasında dikkat edilecek hususlar başlığı altında Çok Kültürlü eğitim ile ilişkilendirilen ifadelere Tablo 3'te yer verilmektedir.

Tablo 4. Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar

Madde No	Hususlar
1	Sosyal Bilgiler Dersi Çerçeve Programı'nda farklı kültürlerden önemli şahsiyetlere vurgu yapılmaktadır. Tarihin, toplumun, teknolojinin, bilimin şekillenmesinde önemli rol oynamış bu şahısların hayat ve kariyerleri ile tarihe mal olmuş eser ve faaliyetleri programda yer alan konu ve kazanımlarla ilişkilendirilerek öğretilmelidir.
2	Millî ve dinî bayramlar, mahallî kurtuluş ve kutlama günleri, önemli olaylar, belirli gün ve haftalardan yararlanılarak öğrencilerin tarihsel duyarlılığı ve milli bilinçleri geliştirilmelidir.
3	Sosyal Bilgiler öğretiminde okul dışı ortamlardan da faydalanmaya önem verilmelidir. Bu çalışmalar merkezin yakın çevresinden pazaryerine, fabrikalara, resmî dairelere, arkeolojik kazı alanlarına, sergilere, müzelere, atölyelere ve tarihî mekânlara (tarihî yapılar, savaş alanları, anıtlar, müze-kentler, sanal müze gezisi vb.) yönelik olabilir. Ayrıca uygun konularda sözlü tarih ve yerel tarih çalışmaları da yapılmalıdır.
4	Efsane, masal, destan, atasözü, halk hikâyesi, şiir ve türkü gibi türlerden yararlanılarak Sosyal Bilgiler dersi edebî ürünlerle desteklenmelidir. Öğrenciler; konuları sevdirecek roman, hikâye, tarihî roman, gezi yazısı, hatıra ve fıkra gibi edebî ürünler okumaya teşvik edilmelidir. Ayrıca uygun görülen kazanımlar resim, müzik, minyatür, gravür, hat, heykel, mimari, tiyatro, sinema gibi geleneksel veya modern sanat ürünleriyle desteklenmelidir.
5	Sosyal Bilgiler öğrenme alanlarında; tarih, ekonomi, coğrafya, antropoloji, sosyoloji, psikoloji, siyaset bilimi, felsefe ve hukuk gibi sosyal bilimler ile insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi konuları bütünleştirilmiş olarak ele alınmaktadır. Konular tarih, coğrafya, insan hakları ve vatandaşlık diye ayrı ayrı değil, disiplinler arası yaklaşımla işlenmelidir.

6	İnsan hakları, yurttaşlık ve demokrasiye ilişkin eğitim içerikleri, konuları ve kavramları ele alınırken öğrencilerin gelişim özellikleri ve düzeylerine uygun terminoloji, örnek ve etkinlikler kullanılmalıdır
7	Öğretmen, öğrencilerin millî, manevî, kültürel, insani, evrensel değerlerini pekiştirmeli; millî, üniter, çağdaş, demokratik, laik ve sosyal bir hukuk devleti olan Türkiye Cumhuriyeti'ne karşı görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri konusunda onlara rol model veya yol gösterici olmalıdır.
8	Gerekli durumlarda Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi, İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi, Avrupa İnsan Hakları Sözleşmesi gibi temel belgeler kullanılmalıdır.

Tablo 1 incelendiğinde dikkat edilecek hususlar Çok Kültürlü eğitim anlayışıyla ilişkilendirilerek şu şekilde yorumlanmıştır. Dikkat edilecek hususlardan (1) farklı kültürlerden; Newton (İngiliz), Marie Curie (Fransız), İbn-i Fadlan (Arap), Ali Kuşçu (Özbek), Mimar Sinan (Türk), Mevlana (Türk) devlet başkanı, bilim insanı ve kanaat önderleri örnek vererek çok kültürlüğünün insanlık mirasına katkı yaptığını vurgulamaktadır. Bunun neticesinde öğrencilerin insanlığa katkı sunulmasında farklılıkların zengin olarak değerlendireceği varsayılmaktadır. Dikkat edilecek hususlar, (2) kapsamında küreselleşme olgusunun ortaya çıkarttığı tek kültürlülüğe karşı milli (yerel) ahlaki ve manevi değerleri Çok Kültürlülük kapsamında değerlendirdiği ifade edilebilir. Dikkat edilecek hususlardan, (3) yaşadığımız coğrafyada var olan kültürel kalıntıların, bir zamanlar yaşanan kültürler olduğunu ve kültürlerin kendilerinden sonraki kültürleri etkileyerek kültürel zenginliğe katkı sağladığı bilinci verilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda kendi kültürel zenginliğini geçmiş kültürlerle borçlu olduğunu düşünerek geçmiş kültürlerin öğelerini benimser ve korur. Dikkat edilecek hususlardan, (4) insanlar, yaşamış oldukları her türlü olaydan az veya çok etkilenmişlerdir. Olaylar karşısında acılarını, kederlerini, sevinçlerini, korkularını, açlıklarını, kavgalarını, savaşlarını, doğumlarını, ölümlerini, yaslarını dil aracılığıyla ifade etmişlerdir. İnsanların bu duygu düşünceleri zaman içerisinde edebi eserlere dönüşmüştür. Bu bağlamda farklı coğrafyalarda farklı insanların oluşturduğu çok kültürlüğün sesi olan bu eserleri okuyarak Çok Kültürlüğün duygu ve düşüncelerini öğrenebilir ve içselleştirebilirler. Dikkat edilecek hususlar, (5-6) bütün insanların insan olduğundan dolayı insan haklarına sahip olduğu inancıyla insan onuruna saygı içselleştirmesine katkı sağlayacağı varsayılmaktadır. İnsanlar farklı renklere, farklı dillere, farklı coğrafyalara, farklı yaşam biçimlerine, farklı kültürlerle, farklı inançlara sahip olsalar bile, insan olduklarından dolayı tüm bu özellikleri saygıya değerdir. Bu bağlamda Çok Kültürlü eğitim anlayışını yansıtmaktadır. Dikkat edilecek hususlar, (7) öğretmenler, öğrencileri aynileştirmemeli, öğrencilerin her birinin diğerinden farklı olduğu bilinciyle Çok Kültürlü rol modeli içerisinde hareket etmelidir. Öğrencilerinin farklılıklarını güvence altına alarak her birine karşı görevlerini yerine getirmelidir. Dikkat edilecek hususlar, (8) herkesin kabul edebileceği bir insan hakları standardı oluşturduğundan dolayı farklı kültürlerden olan çocukların aynı haklara sahip olduğu gerçeğini vurgulamaktadır. Öğrencilerin bu Çok Kültürlülüğü benimsemelerini ve içselleştirmelerini sağlayabilir.

Çokkültürlülük Eğitim Anlayışının, 2021 BİLSEM SBDÇP'nın Ölçme ve Değerlendirme Boyutuna Yansıma Durumu

Ölçme, bireylerin belli özelliklere sahip olma derecelerinin sayı ve sembollerle gösterilmesidir. Değerlendirme ise ölçme süreci sonucunda elde edilen ölçümlerin belirlenmiş ölçütlerle karşılaştırılarak kanıya varılmasıdır (MEB, 2021). Değerlendirme boyutunda, ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin açıklamalara yer verilmektir. Bunlar: Öğrencilerin akademik başarılarını daha doğru ölçümlere ve değerlendirmelere ulaşmak için ölçme ve değerlendirme sürecinde azami çeşitlilik ve esneklik anlayışıyla hareket edilmesi

şarttır. Özel yetenekli öğrencilerin farklı alanlarda sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenek alanlarına uygun ölçme ve değerlendirme araçları hazırlanmalıdır. Ölçme ve değerlendirmede hem süreç odaklı hem de sonuç odaklı yöntem ve teknikler kullanılmalıdır. Ölçme ve değerlendirme yaptıktan sonra öğrencilere geribildirimler verilmeli ve bu doğrultuda bireylerin yetenek, ilgi ve ihtiyaçlarına uygun yeni hedefler belirlenebilmelidir. Öğrencilerin akademik başarılarını ölçmek için çeşitli ölçme-değerlendirme türleri kullanılmalıdır. Bunlar portfolyolar, e-portfolyolar, kontrol listeleri, beceri envanterleri, öğretmen yapımı araçlar, otantik değerlendirme, rubrikler, akran değerlendirme, öz değerlendirme ve projeler özel yetenekli bireylerin ilgili özelliklerinin ölçülmesi ve değerlendirilmesinde kullanılabilir (MEB, 2021). Bu açıklamalar değerlendirildiğinde öğrencilerin sadece akademik başarılarının ölçülmesinde kullanılacak araçlara yer verildiği söylenebilir. Aynı zamanda ölçmenin nasıl yapılacağına ilişkin öğretmenlere kılavuzluk yapılmaktadır. Bu bağlamda öğrencilerin Çok Kültürlülük anlayışlarının değerlendirilmesine ilişkin herhangi bir açıklama ve ölçme aracı verilmediği görülmektedir. Ancak dolaylı da olsa çeşitli sayıda ölçme ve değerlendirme yönteminin kullanılmasını önermesi dolaylı şekilde Çok Kültürlü eğitim anlayışıyla ilişkilendirilebilir. Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar başlığı altında “Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim etkinliklerinin kazanımlarını esas almalıdır. Mümkün olduğu kadar çok ve çeşitli sayıda ölçme araç ve yöntemleri kullanılmalıdır.” ifadeleri yine dolaylı bir şekilde Çok Kültürlü eğitim anlayışıyla ilişkilendirilebilir.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın sonuç bölümünde; elde edilen bulgular tartışılarak alana katkıda bulunulmaya çalışılmıştır. Küresel dünyada zamansal ve mekânsal sınırların giderek azalmasıyla ortaya çıkan yeni durumun en önemli sonuçlarından biri, Çok Kültürlülük ve buna bağlı olarak Çok Kültürlü eğitimidir. Dünyanın global bir köy haline gelmesi, farklı kültürlerin bir arada yaşamasını zorunlu hale getirmiş ve Çok Kültürlü eğitimin önemini artırmıştır. Bu konuda eğitimin tüm unsurları ve bileşenleri önemli olsa da özellikle Çok Kültürlü eğitimin kazandırılmasında sosyal bilgiler dersine ve öğretmenlerine önemli bir rol düşmektedir. Çok Kültürlü eğitim anlayışının programının amaç ve kazanımlara yansımalarından elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır. 2021 BİLSEM SBÇP, amaç boyutunda Çok Kültürlü eğitim anlayışına yeterli düzeyde yer verilmediği sonucuna varılmıştır. İncelenen SBÇP'nın yirmi genel amacından sekizinin Çok Kültürlü eğitim anlayışını yansıttığı değerlendirilmiştir. Programın kazanımları incelendiğinde ise DEP'nda toplam seksen kazanımdan yirmi sekiz kazanım; BYFP'da toplam otuz dört kazanımdan on yedi kazanımın Çok Kültürlü eğitim ile ilişkili olduğu sonucuna varılmıştır. İki program birlikte yorumlandığında programın yeterli düzeyde ve doğrudan Çok Kültürlü eğitime yer vermediği tespit edilmiştir. Öteleş (2020) sosyal bilgiler dersinin amacı ve kazanımı yönünden incelenmesi yönünden yaptığı araştırmaya göre, 2005 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının amaç ve kazanımların yaklaşık dörtte birini Çok Kültürlü eğitim ile ilişkilendirdiği; 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı (İlkokul ve Ortaokul 4, 5, 6 ve 7 Sınıflar) kazanımlarının ise dörtte birinden azının Çok Kültürlülük kavramı ile doğrudan ilişkili olduğu sonucu (Öteleş, 2020: 511) ile BİLSEM SBÇP Çok Kültürlü eğitime yer verme sonucuyla örtüştüğü söylenebilir. Akhan ve Yalçın'ın (2016) 1962-2005 yılları arasındaki Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarını Çok Kültürlülük açısından incelediği araştırmasında Çok Kültürlü eğitime yer verilmediği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Cırık (2008) 1-5.sınıf programlarına ilişkin yaptığı araştırmada “trafik güvenliği”, “oyun ve fiziki etkinlik”

ve “müzik” derslerinde hiçbir kazanımı Çok Kültürlü eğitim ilkeleri ile bağdaştıramazken, Türkçe dersinin toplam 1055 kazanımından 6 kazanımını; hayat bilgisi dersinin toplam 292 kazanımından 20 kazanımını; sosyal bilgiler dersinin toplam 92 kazanımından 12 kazanımını; matematik dersinin toplam 350 kazanımından 2 kazanımını; görsel sanatlar dersinin toplam 76 kazanımından 9 kazanımını; fen bilimleri dersinin toplam 122 kazanımından 11 kazanımını; din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin toplam 91 kazanımından 3 kazanımını ve beden eğitimi dersinin toplam 167 kazanımından 2 kazanımını çok kültürlü eğitim ilkeleriyle ilişkili bulunduğu çalışmanın sonucu, yaptığımız çalışmanın sonucunu desteklemektedir. Çok Kültürlü eğitim anlayışının programının içerik boyutuna yansıma durumundan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır. DEP ile BYFP’nin içerik boyutu incelendiğinde modül, öğrenme alanları ve konu listelerine yer verilmektedir. Programın içerik boyutunda Çok Kültürlü eğitim anlayışına doğrudan yer verilmediği, ancak dolaylı bir şekilde az da olsa yer verildiği sonucuna varılmıştır. DEP ile BYFP’nda konu listelerinde ço aza da olsa çok kültürlülüğü kapsayıcı konu adlarına yer verildiği söylenebilir. Paksoy ve Çelik (2019) Türk Eğitim Sistemi’nin Çok Kültürlü eğitime hazır oluş düzeyini incelediği çalışmasında; Türkiye’de öğretmen ve yöneticilerin Çok Kültürlü eğitime yönelik bakış açısının genel anlamda olumlu olmasına karşın, müfredatların öğrenme alanlarında ve ders kitaplarında yeterince yer verilmediği sonucuyla benzerlik göstermektedir. Küçük (2011, s. 227) 2009- 2010 yılları arasında 1-5. sınıflarda okutulan Milli Eğitim Bakanlığı ders kitaplarını incelediği çalışmasında, ders kitaplarının farklı kültürlere, kültürlerarası öğrenmeye yer vermediği ve küresel vatandaşlar yetiştirmeye uygun olmadığı sonucuyla örtüşmektedir. Çok Kültürlü eğitim anlayışının programının öğrenme-öğretme sürecine yansıma durumundan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır. Programda öğrenme-öğretme boyutunda Çok Kültürlü eğitim ile ilişkili herhangi bir açıklamaya yer verilmemektedir. Ancak Öğretim Programının Uygulanmasında Dikkat Edilecek Hususlar başlığı altında Çok Kültürlü eğitim anlayışına dolaylı bir şekilde yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Programın öğrenme-öğretme sürecinde örnek öğrenme yaşantılarına yer verilmeyişi; Parekh (2002)’in Çok Kültürlü eğitimi toplumsal birliğin önünde tehlikeli olarak görmesi, bu eğitimin etnik milliyetçiliği desteklediği, ortak kültürü zayıflattığı, ülkenin sosyal, ekonomik ve siyasi olarak değiştirdiği, varsayımları ile olumlu olarak değerlendirmesi, çalışma sonucunu destekler niteliktedir. Bennet (1995) tarafından yapılan çalışmada, Çok Kültürlü eğitimin bir dezavantajı olarak, kültürel değerlerin üzerinde fazlasıyla durmanın önyargıları artırabileceğini ve ayrıca insanın doğası gereği farklı olanları aşağı görme duygusuna kapılabileceği tehlikesi, eğitim durumlarında Çok Kültürlü örnek öğrenme yaşantılarına yer verilmeyişinin nedeni olarak görülebilir. Akınlar (2018) Çok Kültürlü eğitim savunucularının da kabul ettiği bir diğer eleştiri ise, az sayıda öğretmenin farklılık tabanlı bir müfredata göre öğretim yapma tecrübesine ve becerisine sahip olması, öğretmenlerin de Çok Kültürlü eğitim anlayışına göre yetiştirilmediğini göstermektedir. Bu durumun öğrenme öğretme sürecine olumsuz yansıtacağı varsayılmaktadır. Çok Kültürlü eğitim anlayışının programın ölçme ve değerlendirme boyutuna yansıma durumundan elde edilen bulgulara göre şu sonuçlara ulaşılmıştır. Programda, ölçme ve değerlendirme boyutunda Çok Kültürlü eğitim yaklaşımına doğrudan yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin sadece akademik başarılarının ölçülmesinde kullanılacak alternatif araçlara yer verildiği görülmektedir. SBDÇP’de dolaylı da olsa çeşitli sayıda ölçme ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılmasını önermesi ise dolaylı şekilde Çok Kültürlü eğitim anlayışıyla ilişkilendirilmektedir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulardan yola çıkarak şu önerilere yer verilebilir:

- BİLSEM SBÇP'nin amaç ve kazanımlarında doğrudan Çok Kültürlülük kavramına ve Çok Kültürlü eğitim anlayışına yer verilebilir.
- Programın içerik boyutunda öğrenme alanlarında Çok Kültürlü eğitim anlayışını yansıtan bilgi, beceri ve değerlere atıf yapılabilir ve konu listesinde doğrudan Çok Kültürlü eğitime yer verilebilir.
- Programın öğrenme-öğretme sürecinde Çok Kültürlü eğitim ile ilişkili örnek öğrenme yaşantılarına yer verilebilir.
- Programın ölçme ve değerlendirme boyutunda Çok Kültürlü eğitimi kapsayan alternatif ölçme değerlendirme araçları geliştirilebilir.
- Çok Kültürlü eğitim programı uygulamalarında başarılı olan ülkelerin öğretim programları incelenerek, ülkemizin Çok Kültürlü eğitim ihtiyacı belirlenebilir.
- BİLSEM SBÇP geliştirme süreci ve geliştirme çalışmalarına üniversitelerden Çok Kültürlü eğitim alanında çalışmaları olan konu alanı uzmanı, ölçme ve değerlendirme uzmanı ile ilkokul ve ortaokullardan konu alanı öğretmenleri dâhil edilebilir.

KAYNAKÇA

- Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M. (2016). Teachers' understanding of multicultural education and the correlates of multicultural content integration in Flanders. *Education and Urban Society*, 48(6), 556-582.
- Akto, A. (2018). *Çok Kültürlülük Yaklaşımı ve Sorunsalları*. Adıyaman, İksad Publising House.
- Aragona-Young, E., & Sawyer, B. E. (2018). Elementary teachers' beliefs about multicultural education practices. *Teachers and teaching*, 24(5), 465-486. doi:10.1080/13540602.2018.1435527
- Aydin, H. (2012). Multicultural Education Curriculum Development in Turkey . *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 3(3) , 277-286.
- Bektaş Öztaşkın, Ö. (2017). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi:niçin ve nasıl? R. Turan içinde, *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi* (s. 109-130). Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkaya, H. (2021). *Çocuk hakları ve göçmen çocukların eğitimi*. Ankara: Sonçağ.
- Bozkaya, H (2020). Çokkültürlü sınıf ortamı ve aidiyet. Çankırı Karatekin Üniversitesi Karatekin Edebiyat Fakültesi Dergisi, 8(2), 245-271.
- Bozkaya, H (2022). Göç ve çocuk hakları üzerine bir değerlendirme. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (30), 677-688. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1190328>
- Büyüköztürk ve diğerleri (2023). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirel, Ö. (2019). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Akademi.
- Eğitim Reformu Girişimi (ERG) (2016). Türkiye'de Kapsayıcı Eğitimi Yaygınlaştırmak için Politik Önlemler'. http://www.egitimreformugirisimi.org/wpcontent/uploads/2017/03/ERG_KapsayiciEgitim_PolitikaOnerileri.pdf. 20 Aralık 2019
- Forrest, J. ve diğerleri, (2016). *Challenging racism through schools: teacher attitudes to cultural diversity and multicultural education in Sydney, Australia*. *Race Ethnicity and Education*, 19(3), 618-638. doi: 10.1080/13613324.2015.1095170
- Fullinwider, R. K. (1991). Multicultural Education . *University of Chicago Legal Forum*, 1991(1), 74-99.
- Glazer, N., (1997), *We Are All Multiculturalists Now*, Cambridge, MA: Harvard University Press

- Kaçar, G. (2023). Çok Kültürlü eğitim uygulamalarının karşılaştırılması: Almanya, Amerika Birleşik Devletleri, Finlandiya ve Türkiye örneği. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 8(1), 15-36.
- Kafesoğlu, İ. (1983). Türk Milli Kültürü, İstanbul: Boğaziçi Yayınları.
- Keskin, Y. & Yaman, E. (2014). İlköğretim Sosyal Bilgiler Programı ve Ders Kitaplarında Yeni Bir Paradigma: Çok Kültürlü Eğitim. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish/Turkic Volume 9/2*, p. 933-960,
- Kurtdaş, M. Ç. (2018). Küresel terör çağında ulus devletinin artan önemi. *Tesam Akademi Dergisi*, 5(2), 151-181.
- Miled, N. (2019). *Educational leaders' perceptions of multicultural education in teachers' professional development: a case study from a Canadian school district. Multicultural Education Review*, 11(2), 79-95. doi: 10.1080/2005615X.2019.1615249
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2015). Millî Eğitim Bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi [Online].
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. Bilim ve sanat merkezi sosyal bilgiler dersi öğretim programı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). Özel Eğitim ve Rehberlik Genel Müdürlüğü. Bilim ve sanat merkezi sosyal bilgiler dersi öğretim programı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2021). Strateji Geliştirme Başkanlığı. Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2022). Tebliğler Dergisi. Cilt: 85. Sayı:2771. Millî Eğitim Bakanlığı bilim ve sanat merkezleri yönergesi.
- Mohan, ve diğerleri (2018). *Story telling an effective pedagogy for multicultural education. SCMS Journal of Indian Management*, 15(3), 81-90.
- Özkan, U. B. (2021). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Parker, B. (1999). *Globalization and business practice*. Sage Pub. London
- Tonbuloğlu, B., Aslan, D., & Aydın, H. (2016). Teachers' Awareness of Multicultural Education and Diversity in School Settings. *Eurasian Journal of Educational Research*, 64, 1-28.
- Turan, R. (2017). Demokrasi. R. Turan içinde, *İnsan hakları ve demokrasi eğitimi* (s. 1-44). Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu*. (2009). *Türkçe sözlük*. Ankara: TDK.
- Türk Dil Kurumu Bilim ve Sanat Terimleri Ana Sözlüğü*
http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bilimsanat&arama=kelime&guid=TDK.GTS.59f36d413f62f0.97984604 erişim tarihi: 24.03.2024, erişim saati: 17.37
- Ulukaya Öteleş, Ü. (2020). 2018 sosyal bilgiler öğretim programına Çok Kültürlü eğitimin yansması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 16(3), 500-516.
- UNESCO Kültürel Çeşitlilik Evrensel Bildirgesi (2001).
http://www.unesco.org.tr/dokumanlar/kulturel_ifadelerin_cesitliliği/EVRENSEL_B%C4%B0LDIRGE.pdf . 21 Aralık 2017 UNESCO (2017).
- Sürdürülebilir Kalkınma Hedefi. <http://www.bmdergi.org/language/tr/dunya-cok-kulturluluk-gununde-bm-kulturel-cesitliliği-karsi-tehditlerle-mucadeleye-cagiriyor/> 21 Aralık 2017
- Web1. (2024, 03 16). <https://bilsem.meb.gov.tr/BLSLoginOgr.aspx>. <https://e-bilsem.meb.gov.tr:https://bilsem.meb.gov.tr/BLSLoginOgr.aspx>

İngilizce hazırlık programlarındaki öğrencilerin kültür öğretimine yönelik görüşleri¹¹

Begüm CEYLAN²

Bülent ALCI³

Özet

Dil öğretimi ve kültürün birbirinden ayrı düşünülmesi mümkün değildir. Yabancı dil öğretiminde hedef dilin kültürünü tanımak o dili öğrenmek için gereklidir ancak hedef kültürü anlayabilmek için bireylerin öncelikle kendi kültürlerinin farkında olmaları gerektiği görüşü de son dönemde önem kazanmıştır. Dolayısıyla, yabancı dil öğretiminde hedef kültür, yerel kültür ve uluslararası kültür kavramlarının yeri sorgulanmaya başlamıştır. Öğretim sürecinde kullanılan ve özellikle yurt dışında basılan İngilizce ders kitapları ve materyaller ile öğretim elemanlarının bu konudaki tutumu kültür öğretimini şekillendirmektedir. Bu araştırmanın amacı, İngilizce hazırlık programlarında eğitim almakta olan üniversite öğrencilerinin maruz kaldıkları kültür öğretimine yönelik görüşlerinin incelenmesidir. Bu bağlamda mevcut araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli ile sürdürülmüştür. Veri toplamak için İltar ve Güzeller (2005) tarafından geliştirilmiş olan Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri anketi ile Ekmekçi (2014) tarafından geliştirilmiş olan Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelere İlişkin Görüşleri anketi uygulanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2022-2023 akademik yılında İngilizce hazırlık programlarında eğitim alan 155 öğrenci oluşturmaktadır. Veri analizinde, betimsel analiz ile Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Araştırma sonucunda, öğrencilerin kültür öğretimine yönelik görüşleri farklı değişkenler ışığında incelenmiştir.

Anahtar Kelimeler

Kültür öğretimi
İngilizce hazırlık programı
Türk kültürü
Hedef kültür
Yerel kültür

Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 03.10.2023

Kabul Tarihi: 26.06.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1370876

¹ Bu çalışma 1.yazarın doktora tezinden üretilmiştir.

² Öğr. Gör., İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Yabancı Diller Yüksekokulu, begum.ceylan@iuc.edu.tr , ORCID: 0000-0002-6549-5951

³ Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, bulent_alci@hotmail.com , ORCID: 0000-0002-4720-3855

Students' opinions towards culture teaching in English preparatory programs

Abstract

It is not possible to consider language teaching and culture separately from each other. In foreign language teaching, knowing the target culture is necessary to learn that language, but the view that students must first be aware of their own culture in order to understand the target culture has also gained importance recently. Therefore, the place of the concepts of target culture, local culture and international culture in foreign language teaching has begun to be questioned. English textbooks and materials used, especially the ones printed abroad, and the attitude of faculty members on this issue shape culture teaching. The purpose of this research is to examine the opinions of students studying in English preparatory programs regarding culture teaching they are exposed to within the preparatory education. In this context, the research was carried out with the survey model, one of the quantitative research methods. To collect data, the Survey of Students' Opinions on Language and Culture by İter and Güzeller (2005) and the Survey of Students' Opinions on Cultural Elements in English Textbooks by Ekmekçi (2014) were applied. The sample of the research consisted of 155 students studying in 2022-2023 academic year. In data analysis, descriptive analysis and Mann-Whitney U test were applied. As a result, students' opinions on culture teaching were examined in the light of different variables.

Keywords

Culture teaching
English preparatory program
Turkish culture
Target culture
Local culture

About Article

Sending Date: 03.10.2023
Acceptance Date: 26.06.2024
Electronic Issue Date: 28.06.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1370876

GİRİŞ

Dil kültürün ayrılmaz bir parçası ve taşıyıcısıdır. Toplumsal iletişim işlevinin yanı sıra, dil ait olduğu toplum ve o toplumun kültürü arasında da önemli bir role sahiptir (Demirel, 2010: 2). Kültür ise toplumların kendilerine has olan ve yeni nesillere aktardıkları tüm maddi ve manevi öğelerin tamamı olarak tanımlanabilir. Bölükbaş ve Keskin (2010) kültürü bir toplumun yaşam tarzı olarak tanımlamıştır. Bu yaşam tarzı içerisinde elbette o toplumun dil öğesi de yer almaktadır ve kültürel öğelerin gelecek nesillere aktarımı ancak dil sayesinde gerçekleşmektedir. İletişimin birincil öğesi olan dil, ait olduğu toplumların düşünce biçimlerini yansıtmaktadır (Güvenç, 2002). Dolayısıyla, bir dilde başka toplumların dillerinde karşılığı olmayan bir sözcük ile karşılaşmak olasıdır çünkü dil ancak o toplumun kültürü ve düşünce biçimi ile var olmakta ve sadece bu birikimi yansıtmaktadır. Dil ve kültür arasındaki güçlü bağ düşünüldüğünde, dil öğretim sürecinin kültür öğretim sürecini de beraberinde getirdiği görülmektedir. Özellikle yabancı dil öğretim sürecinde, hedef dilin toplumunun nasıl düşünüldüğü, hangi durumlarda neler söylediği ve alışkanlıkları o dili öğrenenler için önem arz etmektedir. Bu bağlamda, kültür öğretimi ve kültürel şemanın oluşturulması dil öğrenenlerin dilbilimsel anlamlandırma ve ifade etme süreçleri için oldukça önemlidir (Sun, 2013). Benzer şekilde, eğer dil öğrenenler o dile ana dil konuşucuları gibi hâkim olmak istiyorsa hedef

kültürdeki farklı anlam ve işlevler hakkında bilgi sahibi olmalıdır (Qu, 2010). Elbette bir dili öğretirken o dilin tüm kültürel öğelerinin aktarımı ve öğretimi mümkün değildir. Ancak dil öğrenenlerin ihtiyaçları doğrultusunda temel kültürel öğelerin öğretimi önemlidir. Avrupa Konseyi tarafından hazırlanan Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni Tamamlayıcı Cilt metninde yabancı dil öğretirken hedef toplumun günlük yaşam rutini, yaşam tarzları, ilişkileri, değerleri, inançları, beden dilleri ve sosyal geleneklerinin öğretilmesi gerektiği vurgulanmıştır (CEFR, 2020). Yabancı dil öğretiminde kültür öğretimi ve beraberinde getirdiği hedef kültürün öğretilmesi gerektiği algısı yaygın ve kabul gören bir görüştür. Yabancı dilde kültürlerarası yaklaşım ışığında, dil öğrenenler hedef kültüre yönelik eleştirel düşünme becerileri geliştirirken kendi kültürlerini ve kimliklerini de anlamaya başlarlar (Önal, 2019). Bu durum dil öğrenenlerin ulusal kimlik ve kültür algılarını geliştirir ve dahası onların kendi kültürlerini takdir etmesi ile sonuçlanır (Galante, 2015). Bu bağlamda, yabancı dil öğretiminde kültür öğretiminin yer edinmesinin kişinin hem hedef kültürü anlamlandırarak dili öğrenmesini kolaylaştırmakta hem de kendi kültürüne olan bakış açısını güçlendirmektedir. Bu çerçevede, Cortazzi ve Jin (1999) yabancı dil öğretim sürecinde kültür öğesini ele alırken hedef kültürün yanı sıra, dil öğrenenlerin kendi yerel kültürleri ile uluslararası kültür öğretiminin faydalı olduğunu belirtmiştir. Küreselleşen dünyada iletişimin hızla artmasıyla farklı kültürler bir araya eskisinden fazla gelmektedir. Bu durum da uluslararası kültür kavramını ve bu kavramın önemini ortaya koymaktadır.

Yabancı Dil Öğretiminde Yerel Kültür

Kültürlerarası yaklaşım çerçevesinde, Alptekin (2002) yerel kültürün hedef dilin kültürü ile bir arada yaşamasına alan açıldığını dile getirmiştir. Benzer şekilde, Shin ve Crandall (2013), öğrencilerin kültürel farkındalığını teşvik etmek ve kültürlerarası etkileşimleri artırmak için yerel ve hedef kültürleri birbirine bağlayan materyallerin yabancı dil öğretim sürecinde kullanılmasından yana olduklarını ifade etmişlerdir. Sonuç olarak, İngilizcenin yabancı dil olarak okutulduğu bölgelerde yerel kültürü bir basamak olarak görmek bir zorunluluk haline gelmektedir.

Öte yandan, yerel kültürün yabancı dil öğretimine dahili, öğretim ilkeleri açısından ele alındığında da önemli ipuçları sağlamaktadır. Genel öğretim ilkeleri öğretimin düzenlenmesi ve yürütülmesinde gerekli olan fikirler olarak tanımlanabilir. Öğretim ilkeleri öğretmenin öğretim sürecine en uygun etkinlikleri seçmesini sağladığı gibi öğrenciyi de motive ederek başarılı bir öğrenme süreci geçirmesine olanak sağlamaktadır (Çoban, 2011). Genel öğretim ilkelerinden olan 'bilinenden bilinmeye ilkesi' ile 'yakından uzağalık ilkesi' bu konuda ele alınabilecek ilkelerin başında gelmektedir. Yabancı dil öğretimine yerel kültürün dahil edilmesi ile öğrenci bildiği, tanıdığı ve aşına olduğu kültürden yola çıkarak farklı ve yabancı olduğu bir kültürü edinebilecektir. Dolayısı ile yerel kültürün öğretim sürecinde etkin olması bilinenden bilinmeye ilkesi ile paralellik göstermektedir çünkü bilinenden yola çıkılarak bilinmeyen konular üzerine yönelmesi öğrenme açısından daha anlamlı hale gelmektedir (Yeşilyurt, 2020). Benzer şekilde, öğrencinin öğrenme sürecinden kendi yakın çevresinden başlayıp daha uzak kavramlara yönelmesi de öğrenme sürecini kolaylaştıran diğer bir etmendir. Yeşilyurt (2020) bu konuda öğrencilerin doğal ve sosyal olarak yakın çevresinden başlanarak bilgilerin düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır. Öğrencilerin yakın çevresi kapsamında özellikle yabancı dil öğretiminde kendi ülkesinden ve kendi kültüründen başlaması hedef kültürü öğrenmesini kolaylaştıracaktır.

Acar (2014) İngilizce öğretiminin yerel kültür ile harmanlanmasının bireylerin kendi kültür değerlerini aktarabilmesine olanak sağlayacağı için önemli olduğunu düşünmektedir. Bu duruma ek olarak, Hinkel (2005) de birçok öğrencinin yabancı dil öğrenirken kendi kültürel değerlerine rastlamakta istekli olduğunu böylece ulusal kimliklerine yönelik daha az risk durumunun oluştuğunu dile getirmiştir. Öğretim sürecinde bir diğer büyük olgu, kullanılan ders kitaplarıdır. Yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarının kültürel öğeler bağlamında ele alınması sonucu, yayınevlerinin çoğunlukla İngiliz ya da Amerikan kültürünü baskın halde sunduğu görülmektedir. Prodromou (1992) bu konuda ders materyallerinin çoğunlukla İngiliz ve Amerikan kültüründen öğeler içerdiğini ve öğrencilerin bu durumdan olumsuz etkilendiğini; dolayısıyla yabancı dil öğretmenlerinin ders işleyiş akışlarına mutlaka yerel kültürden izler taşımaları gerektiğini söylemiştir. Yerel kültürün yabancı dil öğretiminde kendine yer bulması, ulusal değerlerin korunması, aktarılması, ulusal kimliğin devamlılığı ve kültür emperyalizmine karşı durulmasını da sağlamaktadır. İngilizcenin durdurulamayan egemenliği, kültürel bağlamda eşit olunmayan koşullarda İngilizcenin öğretim alanının genişlemesi, İngiliz-Amerikan kültürlerinin baskınlığına, ekonomik üstünlüğüne ve ideolojik olarak bağlılığa sebebiyet vermektedir (Kayıntı, 2017). Coluzzi (2012), dil ve kültür olarak daha güçlü olan bir toplumun diğer toplum üzerinde egemenlik kurmasının ve bu toplumun kendi değerlerinden yavaş yavaş ödün vermesinin kültürel emperyalizm sonucu ortaya çıktığını dile getirmiştir. O halde, yabancı dil öğretiminde sadece hedef kültüre değil, yerel kültüre de yer verilmesi aslında ulusal kimliğin korunması ve kültürün aktarılması boyutlarında destek unsuru oluşturabilmektedir. Son olarak, bu araştırma kapsamında çalışılan bağlam Türkiye'deki üniversitelerin İngilizce hazırlık programlarını içine almaktadır. Yükseköğretim kurumlarının genel amaçları incelendiğinde amaçlardan birinin Türk kültürü ile yakından alakalı olduğu görülmektedir. 2547 sayılı Yükseköğretim Kanununun 4. Maddesi a bendinde belirtilen "Türk milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini taşıyan, Türk olmanın şeref ve mutluluğunu duyan vatandaşlar yetiştirmek" (Yükseköğretim Kanunu, 1981) ifadesi yükseköğretimin amaçları arasındaki Türk kültürünün önemini göstermektedir. Bu durumda, yükseköğretimin sorumluluklarından birinin de Türk ulusal kültürüne duyarlı bireyler yetiştirmek olduğu unutulmamalıdır. Dolayısıyla, yükseköğretim kurumlarının bir parçası olan ve her ne kadar genel amacı hedef kültürü öğretmek olsa da İngilizce hazırlık programlarının Türk ulusal kültürüne yönelik neler yaptığı ve bireyleri bu açıdan nasıl geliştirdiği yanıtlanması gereken bir sorudur. Yabancı dil öğretiminde yerel kültürün kullanımının öğretimde öğrencilere motivasyon sağlamasının yanı sıra öğretimi kolaylaştırdığı da dikkate alınmalıdır.

Araştırmanın Amacı, Önemi ve Araştırma Soruları

Bu araştırmanın amacı, İngilizce hazırlık programlarındaki öğrencilerin yoğun olarak almakta oldukları İngilizce eğitimi sürecindeki kültür öğretimine yönelik düşüncelerini ortaya çıkarmaktır. Bu kapsamda kültür öğretimine ve ders kitaplarındaki kültürel öğelere yönelik anketler kullanılmış ve bulgular yorumlanmıştır. Literatürde, öğrencilerin yabancı dil olarak İngilizce ders kitaplarındaki kültürel öğelere yönelik görüşlerinin araştırıldığı birçok araştırmaya rastlanmaktadır. Ancak mevcut araştırmada aynı zamanda Türk ulusal kültürünün İngilizce öğretimindeki yerine yönelik görüşlerinin de toplanacak olması, bu araştırmayı diğer araştırmalardan farklı kılmaktadır. Yabancı dil olarak İngilizce öğretiminde çoğunlukla hedef kültür vurgusunun yapılması ve yurtdışı basımlı İngilizce ders kitaplarının yoğun kullanımı bahsedilen programlardaki yerel kültürün öneminin araştırılmasını geri

planda bırakılmaktadır. Ayrıca, kültür öğretimi konusunun genellikle ilköğretim, orta okul ve lise düzeyindeki çalışmalarda ortaya konulması, buna karşın yükseköğretim düzeyinde ele alınmaması bu araştırmanın önemini artırmaktadır.

Araştırma kapsamında aşağıdaki araştırma soruları cevaplanmak istenmiştir:

- 1) İngilizce hazırlık programlarında eğitim görmekte olan öğrencilerin kültür öğretimine yönelik görüşleri nedir?
- 2) İngilizce hazırlık programlarında eğitim görmekte olan öğrencilerin Türk kültürünün İngilizce öğretimine dahil edilmesine yönelik görüşleri nedir?

YÖNTEM

Araştırmada İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin program dahilindeki kültür öğretimine yönelik görüşleri incelenmek istenmiştir. Bu bölümde araştırmanın yöntemi sunulacaktır.

Araştırma Deseni

Araştırma deseni olarak genel tarama modeli kullanılmıştır. Genel tarama modeli, geniş sayıdan oluşan evrenler hakkında genel bir yargıya ulaşmak için evrenden alınacak bir örneklem üzerinde gerçekleştirilen araştırma modelidir (Karasar, 2005). Tarama araştırmaları geniş evrenlerden araştırmacı tarafından kullanılan ölçme araçları ile veri toplanmasına izin vermektedir. Bu modelde, araştırmacılar verilerin neyden kaynaklandığından ziyade örneklem üzerinde nasıl dağılım gösterdiği ile ilgilenmektedir (Fraenkel & Wallen, 2006).

Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini, Türkiye'deki üniversitelerin İngilizce hazırlık programlarında eğitime devam eden öğrencilerin tamamı oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde vakıf ve devlet üniversitelerinde İngilizce hazırlık eğitime devam etmekte olan 155 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem belirlenirken, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme yöntemi zaman, para ve işgücü açısından doğabilecek sınırlılıkları ortadan kaldırarak çalışma grubuna kolay ulaşılmasını ve uygulama yapılmasını sağlayan bir yöntemdir (Büyüköztürk, 2012). Bu araştırmadaki katılımcıların demografik bilgilerine Tablo 1'den ulaşılabilir.

Tablo 1. Katılımcıların demografik bilgileri

Değişkenler	Grup	n	f%
Cinsiyet	Kadın	102	66
	Erkek	53	34
Yaş	18-20	91	59
	21-23	26	17
	<24	38	24
Üniversite Türü	Devlet	31	20
	Vakıf	124	80

Tablo 1'den anlaşılacağı üzere, 155 katılımcının %66'sını kadın katılımcılar (n=102) ve %34'ünü erkek katılımcılar (n=53) oluşturmaktadır. Katılımcı öğrencilerin %59'u 18-20 yaş

aralığında (n=91), %17'si 21-23 yaş aralığında (n=26) ve son olarak %24'ü ise 24 yaşından büyük (n=38) olduğunu belirtmiştir. Katılımcılarının %20'sinin İngilizce hazırlık eğitimine devlet üniversitesinde devam ettiği (n=31), geri kalan %80'inin ise vakıf üniversitesinde devam ettiği (n=124) görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

İngilizce hazırlık programı öğrencilerinin kültür öğretimine yönelik görüşlerini toplamayı hedefleyen bu çalışmada, veri toplamak için İltter ve Güzeller (2005)'in Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri anketi ile Ekmekçi (2014)'nin Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelere İlişkin Görüşleri anketi kullanılmıştır. Öğrencilerin Dil ve Kültüre İlişkin Görüşleri Anketi çoktan seçmeli toplam 6 sorudan oluşmakta ve öğrencilerin kültür öğretimine yönelik genel görüşlerini toplamayı hedeflemektedir. Öğrencilerin İngilizce Ders Kitaplarındaki Kültürel Öğelere İlişkin Görüşleri Anketi ise 5li likert tipinde toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Bu ankette amaç öğrencilerin kullanılan ders kitaplarındaki kültürel öğelere bakışını ortaya çıkarmaktır. Veri toplama sürecine başlanmadan önce, Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 2022.12 nolu toplantıda 01.12.2022 tarihinde etik onay alınmıştır.

Verilerin Analizi

155 katılımcıdan elde edilen veriler SPSS 22 paket programında analiz edilmiştir. Veri analizinde veri setleri üzerinde betimsel istatistik analizi ile Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Verileri indekslere dönüştürerek özetleyen ve organize eden Betimsel İstatistik yöntemi veri özetlemesi ve sonuçların yorumlanabilmesi için en iyi analiz yöntemidir (Pallant, 2017). Mann-Whitney U testi ise verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda gruplar arası farkı ya da benzerliği ortaya çıkarmak için kullanılan bir testtir (Mayers, 2013; Pallant, 2017). Veri analizi sonucunda yüzdeler ve istatistik bulgular tablolarla gösterilmiştir.

BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde uygulanan anketlerden elde edilen bulgular ayrı ayrı ele alınmıştır.

Öğrencilerin Kültür Öğretimine Yönelik Görüşleri Anketi

Öğrencilerin kültür öğretimine yönelik genel görüşlerini toplamayı hedefleyen bu anket ile elde edilen veriler betimsel istatistik analizi ile incelenmiş ve öğrencilerin genel olarak kültür öğretimine yönelik olumlu durumları ile farkındalıklarının yüksek olduğu görülmüştür. Öğrencilerin İngilizce öğrenirken İngiliz/Amerikan kültürü öğrenmek isteyip istememesi durumuna yönelik elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Öğrencilerin İngiliz/Amerikan kültürüne yönelik görüşleri

Soru 1	Evet	Bazen	Hayır
İngilizce öğrenirken, İngiliz / Amerikan kültürünü öğrenmek ister misiniz?	%66	%31	%3

Tablo 2 incelendiğinde, öğrencilerin %66'sının İngilizce öğrenirken İngiliz/Amerikan kültürünü öğrenmek istediği, %31'inin bazen öğrenmek istediği ve sadece %3'ünün öğrenmek istemediği görülmektedir. Büyük çoğunluğun İngilizce öğrenirken hedef kültürü öğrenmek istediği açık bir şekilde belirtilmiştir. Öğrencilere, hedef kültürü öğrenirken öğrenme tercihleri

sorulmuş ve öğrencilerden hedef kültürü nasıl öğrenmek istediklerine yönelik yanıt beklenmiştir. Bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Öğrencilerin hedef kültürü öğrenme tercihleri

Soru 2	Sadece hedef kültürle ilgili okuma metinlerinde.	Tıpkı kendi kültürel değerlerim gibi.	Hedef dili anlayabilmek için biraz
İngiliz / Amerikan kültürünü öğrenmek istiyorsanız, nasıl öğrenmek istersiniz?	%49	%40	%11

Tablo 3'e göre, katılımcı öğrencilerin neredeyse yarısı (f=%49) hedef kültürü sadece okuma metinlerinden öğrenmek istediklerini belirtmiştir. Katılımcıların %40'ı ise hedef kültürü tıpkı kendi kültürel değerlerini öğrendiği gibi öğrenmek istediğini belirtmiştir. Öte yandan, %11'lik kısım hedef kültürü sadece hedef dili anlayabilmek için öğrenmek istediğini belirtmiştir. Hedef kültürü öğrenirken, karşılaşılan bilinmeyen kelimelerin öğrencileri rahatsız edip etmediği sorusuna verilen yanıtlar Tablo 4'te özetlenmiştir.

Tablo 4. Anlaşılmayan kelimelere yönelik düşünceler

Soru 3	Evet	Bazen	Hayır
Hedef dilin kültürü hakkında anlamadığınız kelimeler sizi rahatsız ediyor mu?	%36	%48	%16

Hedef dildeki kültür öğelerini yansıtan kelimelerin anlaşılmadığı durumlarda öğrencileri rahatsız edip etmediği sorulmuş ve katılımcı öğrencilerin %36'sı bu durumun onları rahatsız ettiğini dile getirmiştir. Katılımcıların büyük çoğunluğu (f=%48) anlaşılmayan kelimelerin onları bazı durumlarda rahatsız ettiğini öne sürmüştür. Bunların yanı sıra, katılımcıların sadece %16'sı kültürel durumlara yönelik kelimelerin anlaşılmasını durumunda rahatsız olmadıklarını ifade etmiştir. Farklı kültürler öğrenmenin katkılarına yönelik öğrenci görüşleri Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Farklı kültürler öğrenmenin katkılarına yönelik öğrenci görüşleri

Soru 4	Yaşadığımız dünyaya ve hayata dair bize farklı bir bakış açısı kazandırır.	Eleştirel düşünme becerimi geliştirir.	Katkı sağladığını düşünmüyorum.
Farklı kültürel değerleri öğrenmek size ne tür katkılar sağlar?	%83	%17	%0

Tablo 5 incelendiğinde, öğrencilerin hiçbirinin farklı kültürler öğrenmenin katkı sağlamayacağını düşünmediği görülmektedir. Katılımcıların %83'ünün farklı kültürel değerleri öğrenmenin dünyaya ve hayata dair farklı bir bakış açısı kazandırdığını düşünmekte, %17'si ise eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini iddia etmektedir. Farklı kültürler öğrenirken öğrencilerin ulusal kimliklerine dair görüşleri toplanmış ve bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6. Öğrencilerin ulusal kimliklerine yönelik görüşleri

Soru 5	Evet	Bazen	Hayır
Farklı kültürleri öğrenirken ulusal kimliğinizi kaybedeceğinizi düşünüyor musunuz?	%3	%14	%83

Tablo 6'da gösterildiği üzere, katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun (f=%83) farklı kültürleri öğrenirken kendi ulusal kimliklerini kaybedeceklerini düşünmemektedirler.

Bu durum katılımcıların farklı kültürleri öğrenmekten korkmadığını göstermektedir. Katılımcıların %14'ü ise bazen ulusal kimliklerini kaybedeceklerini düşünürken, öğrencilerin sadece %3'ü ulusal kimlerinin kaybolacağı endişesini taşımaktadır. Öğrencilere yabancı dil öğrenirken yaşadıkları kültürel sorunlar sorulmuş ve buğular Tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin yaşadıkları kültürel sorunlar

Soru 4	İngiliz- Amerikan ders kitapları sadece kendi kültürlerini öğretmek istiyor.	Türk kültürüne önem verilmiyor.	Sadece İngilizce konuşulan ülkelerin kültürel unsurları öğretilmeye çalışılıyor.
Yabancı dil öğrenirken genellikle ne tür kültürel sorunlarla karşılaşırsınız?	%34	%39	%27

Tablo 7'ye göre, öğrencilerin %39'u yabancı dil öğrenirken yaşadıkları kültürel sorunun Türk kültürüne önem verilmemesi olduğunu belirtmiştir. %34'lük kısım ise İngiliz- Amerikan ders kitaplarının sadece kendi kültürlerini öğretmek istemesini yaşadıkları bir kültürel sorun olarak dile getirmiştir. Katılımcı öğrencilerin %27'si sadece İngilizce konuşulan ülkelerin kültürlerinin baskın olduğunu düşünmekte ve bunun bir kültürel sorun olduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin Ders Kitaplarındaki Kültürel Ögelere Yönelik Görüşleri Anketi

Öğrencilerin yabancı dil ders kitaplarındaki kültürel öğelere yönelik görüşlerinin toplandığı 5li likert tipindeki anketten elde edilen bulgular bu bölümde sunulmuştur. Öncelikle betimsel istatistik analizi yapılmış, ardından bulgular çeşitli değişkenler ışığında karşılaştırılmıştır. Öğrencilerin Ders Kitaplarındaki Kültürel Ögelere Yönelik Görüşleri (DKKÖG) anketinden elde edilen bulguların betimsel istatistik analizi Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8. DKKÖG anketi betimsel istatistik analizi

	n	Min.	Maks.	Ortalama
DKKÖG Anketi	155	35	90	55,57

Tablo 8 incelendiğinde, ankete toplan 155 kişinin katıldığı, bu katılımcıların anketten elde ettiği minimum puanın 35, maksimum puanın ise 90 olduğu görülmektedir. 155 katılımcının ortalama olarak 55,57 puan aldığı gözlemlenmektedir. Bu durumda, katılımcıların ders kitaplarındaki kültürel öğelere yönelik olumlu algılarının olduğu görülmektedir. Bu anketten elde edilen veriler cinsiyet, yaş ve üniversite türü değişkenleri açısından incelenmek istenmiştir. Bu amaçla öncelikle normallik testi veriler üzerinde yürütülmüş ve verilerin normal dağılım göstermediği gözlemlenmiştir. Daha sonrasında, analizlere non-parametrik testlerden Mann-Whitney U testi ile devam edilmiştir. DKKÖG anketi için cinsiyete göre iki maddenin anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Cinsiyete göre anlamlı farklılık gösteren iki madde Tablo 9 ve Tablo 10'da sunulmuştur.

Tablo 9. Cinsiyete göre anlamlı farklılık gösteren madde 1

	Cinsiyet	Ortalama	Mann-Whitney U
1.Ders kitaplarında kullanılan ifadeler günlük hayatta kullanabileceğimiz ifadelerdir.	Kadın	73	.035*
	Erkek	87	

p<.05

Tablo 9'a göre, anketin birinci maddesi olan "Ders kitaplarında kullanılan ifadeler günlük hayatta kullanabileceğimiz ifadelerdir" ifadesi erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=.035, p<.05).

Tablo 10. Cinsiyete göre anlamlı farklılık gösteren madde 2

	Cinsiyet	Ortalama	Mann-Whitney U
16. Kitaplarda sadece İngiliz kültürüne ait öğeler kullanılmalı.	Kadın	72	.023*
	Erkek	88	

p<.05

Tablo 10'a göre, anketin on altıncı maddesi olan "Kitaplarda sadece İngiliz kültürüne ait öğeler kullanılmalı." ifadesi erkekler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermektedir (p=.023, p<.05).

Elde edilen veriler analiz edildiğinde üniversite türü ve yaş değişkenlerine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, İngilizce hazırlık programlarındaki öğrencilerin İngilizce öğrenirken kültür öğretimine ve bu sürece kendi kültürleri olan Türk kültürünün dahil edilmesine yönelik görüşleri toplanmış ve elde edilen veriler çeşitli değişkenler ışığında incelenmiştir. Katılımcı öğrencilerin genel olarak farklı kültürler öğrenmeye açık olduğu ve hedef kültürü öğrenmeye hevesli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu literatürdeki farklı çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Yılmaz (2006) üniversite öğrencilerinin büyük bir kısmının kültür öğretimine açık olduğunu ve hedef kültürün İngilizce öğretimine dahil edilmesi gerektiğini ifade ettiğini ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Sarıçoban ve Çalışkan (2011) da öğrencilerin yabancı dil öğretiminde kültür öğretimine yönelik olumlu algılarının olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrenciler, hedef kültürü öğrenirken okuma metinleri içerisinde öğrenmek istediğini belirtmiş ve bunu yaparken tıpkı kendi kültürlerini öğrenir gibi öğrenmek istediklerini de eklemiştir. Okuma becerisinde zihinde kültüre dair şemaların daha hızlı ve kolay oluşturulduğu düşünülmektedir (Bensalah & Guerroudj, 2020). Öğrencilerin hedef kültürü okuma metinlerinde görmek istemesi bu durumdan kaynaklanabilmektedir. Öğrencilerin ayrıca kendi kültürlerini öğrendikleri gibi öğrenmek istemeleri de yerel kültürün önemini ortaya koyan bir işarettir. Brock (1990) bu konuda yerel kültüre ait edebi metinlerin öğrencilerin tanıdık yerel kültürleri okuyarak ön bilgilerini harekete geçirmek için kullanılabileceğini önermiştir. Öğrenciler ayrıca, kültürel öğelere yönelik anlamadıkları kelimelerin onları rahatsız ettiğini dile getirmiştir. Bu durum, yabancı dilde kelime bilgisi ve o dilin kültürel bilgi birikiminin birbirine derinden bağlı olduğunu hatırlatmaktadır. İngilizce ders kitapları ve materyallerinin baskın olarak hedef kültüre yönelmelerine rağmen, kültürel kelime dağarcıklarına çok az yer vermeleri (Mahmood et.al., 2012; Canga Alonso & Cifone Ponte, 2015; Cifone Ponte, 2019) bu durumu açıklar niteliktedir. Kültür öğretiminin dahil edilmesine karşılık, yeteri kadar kelime bilgisinin eklenmediği durumlarda öğrencilerin bu durumdan rahatsızlık duyduğu söylenebilir. Öğrenciler farklı kültürler öğrenmenin kendileri üzerinde katkısı olacağını ve onlara hayata dair farklı bakış açıları kazandıracağını

düşünmektedir. Ancak konu ders sürecinde yaşadıkları kültürel sorunlar açısından ele alındığında, öğrenciler Türk kültürüne yeteri kadar yer vermediğini ileri sürmüştür. Özellikle İngilizce ders kitaplarının sadece İngiliz-Amerikan kültürüne yer verdiğini fakat Türk kültürüne ya da farklı kültürlere yer vermediğini belirtmişlerdir. Ekmekçi (2014) de araştırması sonucunda aynı sonuca ulaşmış ve üniversite öğrencilerinin İngilizce ders kitaplarında Türk kültürüne yeterince yer vermediği görüşüne ulaşmıştır. Kayhan, Kalyon ve Eyüp (2022) yürütmüş oldukları araştırmaları sonucunda, İngilizce ders kitaplarında kültür aktarımının yetersiz olduğuna ulaşmışlardır. Yılmaz (2006) da öğrencilerin derste Türk kültürü ile bütünleşen ve iki kültür arasında karşılaştırma imkânı sağlayan kısımlarda derse karşı daha olumlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Türk kültürüne süreç içerisinde yer verilmesini isteyen öğrencilere, farklı kültürler öğrenirken ulusal kimliklerini kaybetme endişesi yaşayıp yaşamadıkları sorulduğunda çok büyük bir çoğunluğun ulusal kimliklerini kaybetme endişesinin olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın son bulgusu olarak, ders kitaplarındaki kültürel öğelere yönelik görüşlerde erkekler lehine anlamlı farklılık gösteren iki maddeyle karşılaşmıştır. Erkek öğrencilerin hedef kültürü ve o kültüre ait öğeleri öğrenmeye kadın öğrencilerden daha istekli olduğu anlaşılmıştır. Bu bulgu, literatürdeki bir araştırma ile zıtlık göstermektedir. Atasever Belli (2018) kadın öğrencilerin kültür öğretimine yönelik daha olumlu oldukları sonucuna ulaşmıştır. Bu durumda, cinsiyet değişkeninin kültür öğretimi çerçevesinde ileriki araştırmalarda ele alınması önerilebilir. Ayrıca, cinsiyetler arası çıkan farklılıkların sebeplerine odaklanan nitel araştırmalar da yürütülebilir. Araştırma kapsamında, kültür öğretimine yönelik yaş ve üniversite türü değişkenlerine yönelik anlamlı bir farka ulaşılmamıştır.

Eğitim programı düzenleyicilerine ve yöneticilerine aşağıdaki öneriler yönlendirilebilir:

- İngilizce Hazırlık programlarında süreç dahilinde sadece İngiliz/Amerikan kültürü değil, farklı kültürlere de yer verilmeli,
- Öğretim sürecinde, öğrencilerin kendi kültürleri olan Türk kültürüne yönelik öğeler sunulmalı,
- Materyal ve kitap seçimlerinde kültürel öğeleri yansıtan özellikle okuma metinlerinin sayısı arttırılmalı,
- Kültürel öğeleri yansıtan kelime öğretimine önem gösterilmelidir.

KAYNAKÇA

- Acar, M. (2014). Yerel kültüre ait öğeler içeren İngilizce metinlerin öğrencilerin İngilizce okuma becerilerine etkisi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, (9), 39-58.
- Alptekin, C. (2002). Towards intercultural communicative competence in ELT. *ELT Journal*, 56(1), 57-64.
- Atasever Belli, S. (2018). A study on ELT students' cultural awareness and attitudes towards incorporation of target culture into language instruction. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 14(1), 102-124.
- Bensalah, H., & Guerroudj, N. (2020). The effect of cultural schemata on EFL learners' Reading comprehension ability. *Arab World English Journal (AWEJ)*, 11(2), 383-394.
- Bölükbaş, F., & Keskin, F. (2010). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde metinlerin kültür aktarımındaki işlevi. *Turkish Studies*, 5 (4), 221-235.

- Brock, M. N. (1990). The case for localized literature in the ESL classroom. *English Teaching Forum*, 28(3), 22-25.
- Büyüköztürk Ş. (2012). *Testlerin Geçerlilik ve Güvenilirliğinde Kullanılan Bazı İstatistikler. Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. 16. Baskı, Pegem Akademi.
- Canga Alonso, A., & Cifone Ponte, D. (2015). An analysis of cultural vocabulary in ELT textbooks. *Odisea*, 16, 83–96.
- Cifone Ponte, D. (2019). *A quantitative and qualitative analysis of cultural vocabulary in second baccalaureate EFL textbooks* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Universidad de La Rioja.
- Coluzzi, P. (2012), Modernity and Globalisation: Is the presence of English and of Cultural Products in English a Sign of Linguistic and cultural imperialism? Results of a Study Conducted in Brunei Darussalam and Malaysia, *Journal of Multilingual and Multicultural Development*, 33 (2), 117-131.
- Common European Framework Reference. (2020). The common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume. Strasbourg: Council of Europe. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-referencelanguages/home>
- Cortazzi, M., & Jin, L. (1999). *Cultural mirrors: materials and methods in the EFL classroom*. In *Culture in Second Language Teaching*, ed. E. Hinkel, 196–219. Cambridge University Press.
- Çoban, A. (2011). Temel kavramlar. G. Ocak. (Editör). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem Akademi, 1-55.
- Ekmekçi, E. (2014). Analysing students' reactions to English course books in terms of cultural elements. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 33(1), 189-205.
- Fraenkel, R.J., & Wallen, E.N. (2006). *How to Design and Evaluate Research in Education*. McGraw-Hill.
- Galante, A. (2015). Intercultural communicative competence in English language teaching: Towards validation of student identity. *BELT-Brazilian English Language Teaching Journal*, 6(1), 29-39.
- Güvenç, B. (2002). *Kültürün abc'si*. Yapı Kredi Yayınları.
- Hinkel, E. (2005). Hedging, inflating, and persuading in L2 academic writing. *Applied Language Learning*, 15, 29–53.
- İlter, B. G., & Güzeller, C. O. (2005). Cultural problems of Turkish students while learning English as a foreign language. *Dil Dergisi*, (127), 54-63.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi* (17. Baskı). Nobel yayın dağıtım, 81-83.
- Kayhan, S., Kalyon, M., & Eyüp, B. (2022). Türkçe ve İngilizce Ders Kitaplarını Diller İçin Avrupa Ortak Çerçeve Metni Ölçütleri Açısından İnceleyen Lisansüstü Tezler Üzerine Bir Araştırma. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(1), 18-45.
- Kayıntı, A. (2017). İmparatorluktan Küreselleşmeye Dil ve İktidar. *Bingöl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi (BUSBED)*, 7(14), 65-82.
- Mahmood, M. A., Asghar, A. M., & Hussain, Z. (2012). Cultural representation in ESL textbooks in Pakistan: A case study of "Step Ahead 1". *Journal of Education and Practice*, 3(9), 35–42.
- Mayers, A. (2013). *Introduction to statistics and SPSS in psychology*. Pearson Education.
- Önal, S. (2019). *A Comparative study on the perceptions of instructors and students in the preparatory schools of a state and a private university regarding the integration of target culture into the*

- teaching of the english language* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Pallant, J. (2017). *SPSS kullanma kılavuzu: SPSS ile adım adım veri analizi*. Anı Yayıncılık.
- Prodromou, L. (1992). What culture? Which culture? Cross cultural factors in language learning. *ELT Journal* 46(2), 127-144.
- Sarıçoban, A., & Çalışkan, G. (2011). *The influence of target culture on language learners*. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 7(1), 7-17.
- Shin, J., & Crandall, J. (2013). *Teaching young learners English: From theory to practice*. Cengage Learning.
- Sun, L. (2013). Culture Teaching in Foreign Language Teaching. *Theory & Practice in Language Studies*, 3(2), 371-375.
- Qu, Y. (2010). Culture Understanding in Foreign Language Teaching. *English Language Teaching*, 3(4), 58-61.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 24(83), 263-288.
- Yılmaz, D. (2006). *Students' opinions of the role of 'culture' in learning English as a foreign language* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Boğaziçi Üniversitesi.
- Yükseköğretim Kanunu (1981). Kanun No: 2547. Kabul tarihi, 4(11), 1981.

Türkiye Eğitim Dergisi

(2024) Cilt 9, Sayı 1, s.184-196

ÖĞRETİM PROGRAMI OKURYAZARLIĞI ÖĞRETMEN REHBER KİTABI

Gülçin Tan-Şişman¹

Kitap İncelemesi/ Book Review

1. Giriş

Ülkemizde; öğretim programlarına yönelik olarak Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından son yıllarda yürütülen yenileme ve güncelleme çalışmaları ile eğitim programları ve öğretim alanyazınında program okuryazarlığı, eğitim programı okuryazarlığı, öğretim programı okuryazarlığı kavramları odağında yapılan araştırmalardaki artış dikkat çekicidir. Öğretmen niteliği, eğitim programının yapısı ve hedeflenen ideal insan profilinin yetiştirilmesi; eğitim sisteminin birbirini etkileyen ve birbirinden etkilenen en temel bileşenleri olarak kabul edilmektedir. Öğretmen niteliği açısından program okuryazarlığının en temel yetkinliklerden biri olduğundan hareketle bu çalışmada, 2022 yılında MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü (OGM) tarafından yayımlanan *Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı*'nın eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilerek öğretmenlere öğretim programı okuryazarlığı kazandırmada rehber bir kaynak olma potansiyelinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Şekil 1'de incelenen kitaba yönelik künye bilgileri verilmiştir.

Kitap Künyesi

Kitabın Adı: *Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı*
(Matematik, Fizik, Kimya, Biyoloji Derslerine Ait Örnekler ve Ders Planı ile)

Genel Yayın Yönetmeni: Halil İbrahim Topçu

Yayın Koordinatörü: Bilgen Kerkez

Editörler: Doç. Dr. Recep Kahramanoğlu, Dr. Hasan Nasırcı, Dr. Mustafa Kandırılmaz

Yayıncı: Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü

Yayımlanma tarihi: 2022

Sayfa sayısı: 365

ISBN: 978-975-11-6470-4

E-kitap erişim adresi: <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/ogretim-programi-okuryazarligi/index.html>



Şekil 1: Kitap Künyesi

MEB-OGM tarafından yayımlanan *Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı*'na yönelik olarak yürütülen bu eleştirel kitap incelemesi, üç bölüm kapsamında

¹ Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Bilim Dalı, gulcintans@gmail.com, ORCID: 0000-0002-3806-6086

yapılandırılmıştır. İlk bölüm; rehber kitabın amacı, hedef kitlesi, yayın ekibi, dil ve terminolojisi gibi genel özelliklerine yönelik incelemeleri kapsamaktadır. İkinci bölümde, rehber kitabın içerik ve kapsamına yönelik değerlendirmeler sunulmuştur. Son bölümde; rehber kitapla ilgili yapılan inceleme ve tespitler doğrultusunda öğretmenlere öğretim programı okuryazarlığı kazandırmada rehber bir kaynak olma potansiyeli değerlendirilerek, bazı öneriler sunulmuştur.

2. Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabının Genel Özelliklerine Yönelik Değerlendirme

Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı hakkında 11 Ocak 2023 tarihinde MEB-OGM resmî internet sayfasında (MEB-OGM, 2023) yayımlanan açıklama metni incelendiğinde; kitabın öncelikli amacının öğretim programlarının '*doğru şekilde uygulanmasına*' rehberlik etmesi olduğu görülmektedir. İlgili rehber kitabın önsözünde verilen açıklamalarda da bu öncelikli amacın altı çizilmekle birlikte, öğretim programının dört temel bileşeninin '*doğru olarak anlamlandırması*' açısından da öğretmenler için bir başucu kaynağı olması beklentisi ön plana çıkarılmıştır (OGM, 2022). Ayrıca, öğretmenlerin aslına bağlı program uygulamaları yapabilmeleri için '*ortak bir bakış açısına*' sahip olmaları gerektiği ve bu ortak bakış açısının da öğretim programı okuryazarlığı ile işlevsellik kazanacağı ifade edilmiştir. Bu ifadelerden hareketle ilgili kitabın temel amacının, öğretim programı okuryazarlığı ile '*programı doğru anlama ve uygulama*' mı yoksa '*programın uygulanmasında ortak bakış açısı kazandırma*' mı olduğu açık değildir. Bu iki amaç ifadesinin anlamı derinleştirildiğinde, ortak bakış açısı kazandırma tek bir '*doğrunun*' ötesinde farklı alternatif yol veya yaklaşımlar izlenerek ortak paydada buluşma olarak algılanabilirken; '*doğru uygulama*' ile tek tip uygulama süreçlerini akla getirmektedir. Bunlara ek olarak, ilgili rehber kitabın amacına yönelik olarak yapılan ortak vurgunun gerek program öğelerinin gerekse uygulama sürecinin '*doğru*' şekilde hayata geçirilmesi olduğu açıktır. Fakat '*doğru anlama*' ve '*doğru uygulama*' vurgusundaki '*doğrunun*' ne olduğu, hangi bilimsel gerekçelere göre '*doğru*' olarak kabul edileceği veya edilemeyeceği açık değildir.

Rehber kitabın hedef kitlesi için herhangi bir branş veya kademe sınırı belirtilmemekle birlikte MEB-OGM resmî internet sayfasında ilgili rehber kitap hakkında yayımlanan açıklama metninde, kitabın ilkinin (incelemesi yapılan kitap) matematik, fizik, biyoloji ve kimya derslerine göre hazırlandığı; kitabın ikincisinin ise tarih, coğrafya, felsefe ile Türk dili ve edebiyatı derslerine yönelik hazırlanacağı da ifade edilmektedir (OGM, 2022). Bu bağlamda ilgili kitabın hazırlanmasından sorumlu genel müdürlük ve kitap kapsamında yer verilen öğretim programlarından alınmış kesitler ve ders planı örneklerinden hareketle rehber kitabın öncelikli hedef kitlesinin ortaöğretim kademesinde görev yapan matematik, fizik, biyoloji ve kimya öğretmenleri olduğu düşünülmektedir.

Rehber kitabın yayın ekibi; bir genel yayın yönetmeni, bir yayın koordinatörü, üç editör, 15 program geliştirme uzmanı, 11 ölçme-değerlendirme uzmanı, dört dil uzmanı, dört görsel tasarım uzmanı ve ders planlarını hazırlayan 32 kişiden oluşmakta olup yayın ekibini oluşturan kişilerin toplam sayısı 71'dir. Yayın ekibindeki kişilerin sadece isimlerinin listelendiği (OGM, 2022, s. 2), özgeçmişleri veya alan uzmanlıklarına yönelik bilgiye yer verilmediği görülmektedir.

Diğer taraftan incelenen rehber kitabın programa yönelik '*ortak bakış açısı kazandırma*', '*programları doğru anlama*' gibi amaçları dikkate alındığında, ortak anlayışın oluşturulması için öncelikle kitapta kullanılan dil ve terminolojinin, doğru ve bilimsel dayanaklar kapsamında yapılandırılması gerekmektedir. Yürütülen analiz sonucunda rehber kitabın hem kendi içinde hem de eğitim programları ve öğretim alanyazını ile uyumlu dil ve terminoloji doğrultusunda yapılandırılmadığı tespit edilmiştir. Örneğin "...dersler özelinde belirlenen hedeflerin (kazanımların)" (OGM, 2022, s. 4), "Beceriler (Yetkinlikler)" (OGM, 2022, s. 53) gibi birbirinden farklı anlamlara sahip kavram ve/veya terimler, birinin yerine kullanılmıştır. Kavramsal karmaşa yaratan bu örneklere ek olarak, kitap genelinde eğitim programları ve öğretim alanyazını ve terminolojisine uygun olmayan ifade ve açıklamalara da yer verildiği tespit edilmiştir (Örn: "Öğretim Programının Temelleri" olarak verilen başlık (OGM, 2022, s. 8) ve bu kapsamda verilen açıklamalar). Diğer taraftan ilgili kitabın genelinde kavram ve/veya terimlere yönelik verilen tanım ve açıklamaların hiçbirinde bilimsel kurallara uygun biçimde atıf yapılmadığı da görülmektedir. Bu durum, ilgili kitap genelinde tespit edilen kavram karmaşaları ile alanyazın uyumsuzluğunun temel sebeplerinden biri olarak değerlendirilmiştir.

3. Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı'nın Kapsamına Yönelik Değerlendirme

Rehber kitap sırasıyla (1) *Öğretim Programı Okuryazarlığı Nedir ve Neden Önemlidir?* (2) *Temel Kavramlar* (3) *Öğretim Programlarının Temelleri* ve (4) *Öğretim Programlarının Öğeleri* olarak başlıklandırılmış dört temel bölümden oluşmaktadır. Bu temel bölümlere ek olarak; ortaöğretim matematik, fizik, biyoloji ve kimya derslerine yönelik olarak hazırlanmış ders planı örnekleri ve kaynakça, ilgili rehber kitap kapsamında sunulmuştur. Toplam 365 sayfadan oluşan bu rehber kitabın, iki sayfası kaynakça için; dört sayfası kitapla ilgili genel bilgiler, 85 sayfası dört temel bölüm ve 273 sayfası ders planı örnekleri için ayrılmıştır.

Kitabın dört temel bölümüne yönelik içerik düzenlemesi incelendiğinde, genelden özele veya özelden genele doğru ilerleyen bir yapılandırmanın gözetilmediği ve bu durumun program geliştirmenin kuramsal çerçevesine uygun olmadığı görülmektedir. Diğer bir ifade ile rehber kitabın nihai amacı olan öğretim programı okuryazarlığının anlamlandırılabilmesi için öncelikle eğitim programı, program geliştirme, program geliştirmenin kuramsal temelleri, program geliştirme süreçleri, eğitim programının öğeleri, öğretim programı gibi temel kavramların aşamalılık ilkesi doğrultusunda yapılandırılması gerekirken; ilgili rehber kitabın başlangıç bölümü oldukça spesifik bir kavram olan öğretim programı okuryazarlığıdır. Bu durumun, öğretmenler için bir başucu kitabı olacağı düşünülen bu rehber kitabın öğretim programı okuryazarlığı kavramının bütüncül olarak anlamlandırılması işlevinin gerçekleşmesi açısından yetersiz kalacağı düşünülmektedir.

Rehber kitabın ilk bölümünün başlığı "*Öğretim Programı Okuryazarlığı Nedir ve Neden Önemlidir?*" olarak belirlenmiştir (OGM, 2022, s. 5). Bu temel soru odağında yaklaşık iki sayfa uzunluğunda öğretim programı okuryazarlığı kavramı ve gerekliliğine yönelik bilgiler verilmiştir. İlk bölümün ilk cümlesi

"Eğitim programı okuryazarlığı", "öğretim programı okuryazarlığı" ya da "program okuryazarlığı" gibi farklı şekillerde ifade edilen bu kavram; genel olarak programın anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olma, öğretmenlerin öğretim programlarını anlama ve algılama biçimleri,

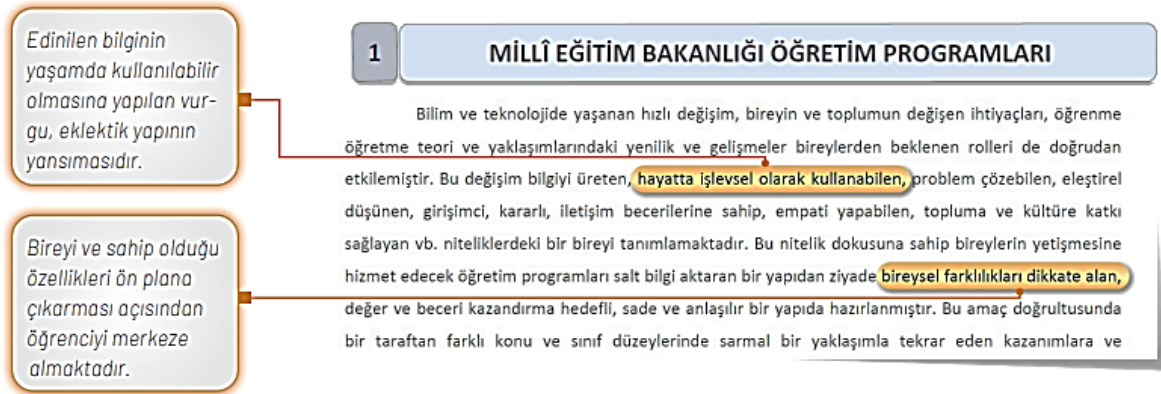
programlarla ilgili tutumları ve programların uygulanmasındaki beceri ve yeterlilikleri olarak tanımlanmaktadır.” olarak verilmiştir (OGM, 2022, s. 5).

Bu cümle, eğitim programları ve öğretim bilim dalı özelinde değerlendirildiğinde bazı çelişki ve hataları barındırmaktadır. Öncelikle öğretim programı okuryazarlığının; eğitim programı okuryazarlığı ve program okuryazarlığı kavramları ile aynı anlama geldiği vurgulanmıştır. Hâlbuki eğitim programı ve öğretim programı özünde farklı anlamlara sahip kavramlar olup; her iki kavramın sonuna eklenen ‘okuryazarlık’ kelimesi ile aynı anlamın oluşturulması olası bir durum değildir. Benzer şekilde, öğretim programı okuryazarlığı kavramına yönelik verilen bu tanımda programın anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi ile ilgili bilgi ve beceriler; aslında eğitim programları ve öğretim bilim dalının çalışma alanlarının tümünü kapsayan oldukça geniş ve derin bir kuramsal arka plan gerektiren yetkinlikleri içermektedir. Diğer bir taraftan yine aynı tanımda öğretim programı okuryazarlığı kavramının, öğretmen özelliklerine dayalı olarak açıklanması ve bu özelliklerin beceri ve yeterlilik olarak ele alınması da oldukça düşündürücüdür. Öğretmenlerin programa ilişkin algı, tutum, görüş vb. özellikleri ile programı uygulamaya yansıtma durumları program okuryazarlığı açısından bir beceri veya yeterlilik olmanın ötesinde; programın bağlılıkla veya uyarlanarak uygulanmasında etkili faktörlerdendir. İlk bölüm kapsamında yanıt aranan ‘*öğretim programı okuryazarlığı neden önemlidir?*’ sorusuna ilişkin olarak yapılan açıklamalar değerlendirildiğinde, temel gerekçenin kazanımlara uygun ders planı yapma ve/veya programı aslına bağlı kalarak uygulamaya aktarma olduğu tespit edilmiştir. Bu bağlamda ilk bölümün odağı olan öğretim programı okuryazarlığı kavramı ve önemine yönelik verilen açıklamalar birlikte değerlendirildiğinde; öğretim programı okuryazarlığının öğrenme-öğretme süreçlerini planlama ve pedagojik alan eğitimi odağında tanımlandığı; öneminin ise programın uygulamaya ‘*doğru aktarılması*’ ile gerekçelendirildiği söylenebilir.

Rehber kitabın ikinci bölümünün başlığı “Temel Kavramlar” (OGM, 2022, s. 6) olarak belirlenmiş olup; yaklaşık iki sayfada açıklanan eğitim programı, öğretim programı, ders planı ve örtük program kavramlarının tanımlarını içermektedir. Rehber kitabın temel odağı düşünüldüğünde, bu bölüm başlığı olarak kullanılan “Temel Kavramlar” ifadesi farklı bir beklenti yaratırken (Örneğin, Öğretim Programı Okuryazarlığına Yönelik Temel Kavramlar); bölüm içinde yer verilen dört tanımın (eğitim programı, öğretim programı, ders planı ve örtük program) neye ilişkin ‘*temel kavramlar*’ olduğu anlaşılammıştır. Bu bölümün ilk cümlesinde “... programla ilgili bazı kavramların daha anlaşılır olmasını sağlamak için ...” (OGM, 2022, s. 6) ifadesinden hareketle bölüm kapsamında tanımlanan bu dört kavramın ‘*programla ilgili bazı kavramlar*’ olduğu bölüm yazarları tarafından ifade edilmektedir. Fakat eğitim programları ve öğretim alanının kapsamı düşünüldüğünde temel kavramları sadece eğitim programı, öğretim programı, ders planı ve örtük program olan bir kuramsal yaklaşım, model, vb. bulunmamakla birlikte öğretim programı okuryazarlığı özelinde değerlendirildiğinde de verilen bu dört kavramın öğretim programı okuryazarlığı için ne kadar ‘*temel*’ kavramlar olduğu sorgulanabilir düzeydedir. Diğer bir taraftan, eğitim programları ve öğretim alanyazınında bu bölüm kapsamında verilen tanımlara yönelik uzlaşa sağlanmış tek bir tanım olmamasına rağmen ilgili rehber kitapta bu durum dikkate alınmadan verilmiştir. Buna ek olarak bu bölümün tamamen kavram tanımlarına ayrılmış bir bölüm olduğu göz önüne alındığında, verilen tanımların bilimsel kurallara uygun biçimde atıf yapılmadan kullanılması oldukça düşündürücüdür. Bu kavramlara yönelik tanımlar incelendiğinde Türkiye’de eğitim programları ve öğretim alanyazınında klasikleşmiş kitaplardaki tanımların birebir aynılarının (Örn: Öğretim programı kavramı için verilen tanım (OGM, 2022, s. 7), Özcan Demirel’in

Eğitimde Program Geliştirme Kitabı'ndaki (2020, s. 6) tanımın birebir aynısıdır) atıf yapılmadan kullanıldığı açıkça görülmektedir.

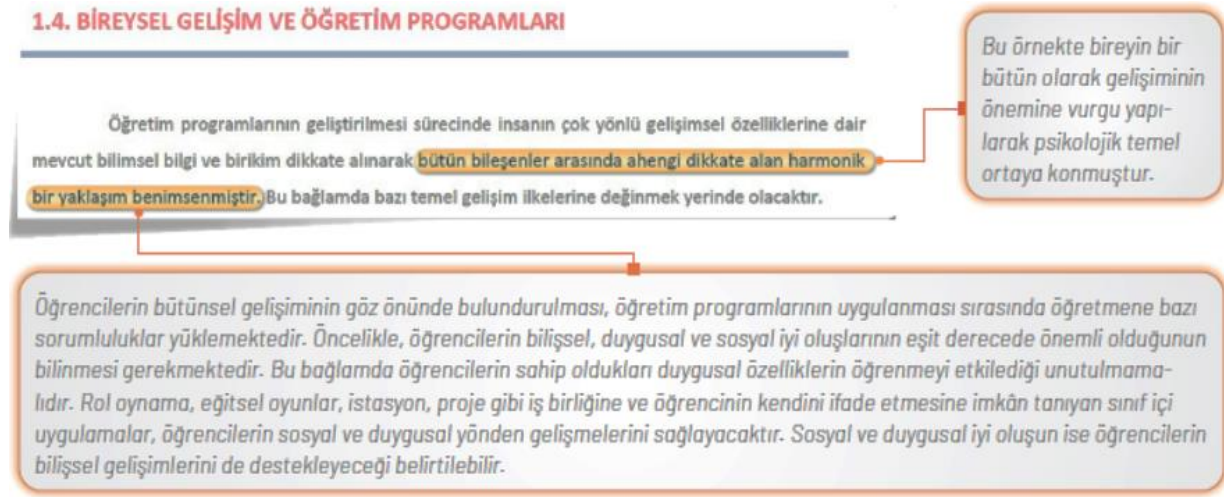
Rehber kitabın üçüncü bölümü “Öğretim Programlarının Temelleri” başlığı altında “Öğretim Programlarının Felsefi Temelleri”, “Öğretim Programlarının Toplumsal Temelleri”, “Öğretim Programlarının Psikolojik Temelleri” ve “Öğretim Programlarının Tarihi Temelleri” olarak (OGM, 2022, s. 8) alt başlıklara ayrılarak yapılandırılmış 13 sayfadan oluşmaktadır. Bölümün temel başlığı olarak kullanılan ifade, aslında eğitim programları ve öğretim alanı kapsamında ‘Program Geliştirmenin Kuramsal Temelleri’ olarak gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazında kabul görmüş bir terminolojidir. “Öğretim Programlarının Felsefi Temelleri” alt başlığında verilen ilk cümlenin “Felsefe, okul ve sınıf ortamlarının nasıl düzenlenmesi gerektiğine dair bir çerçeve ve anlayış sunmaktadır” (OGM, 2022, s. 8) olması oldukça düşündürücü olup; devamında kısaca değinilen felsefi akımlar (idealizm, realizm, pragmatizm ve varoluşçuluk) ve eğitim felsefelerine (daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılık) yönelik açıklamalardan hareketle eğitim programlarında ve program geliştirme sürecinde felsefi temellerin işlevleri oldukça sınırlı bir kapsamda ele alındığı söylenebilir. Bu bölüm kapsamında dikkat çeken diğer bir durum 2018 yılında uygulamaya konulan öğretim programlarında “benimsenen eğitim felsefesini ortaya koyan ifade örnekleri” (OGM, 2022, s. 12) doğrultusunda, programlarda “... ağırlıklı olarak ilerlemeci felsefenin benimsendiği” (OGM, 2022, s. 13) argümanıdır. Bu argüman için ilgili rehber kitapta sunulan ekran görüntülerinden biri Şekil 2’de verilmiştir.



Şekil 2. “Güncel öğretim programlarında benimsenen eğitim felsefesini ortaya koyan ifade örneği” (OGM, 2022, s. 12)

Şekil 2’de verildiği gibi, 2018 öğretim programlarından alındığı ifade edilen ve belli kelimelerin sarı renkle işaretlenerek açıklandığı ekran görüntüleri; öğretim programlarının ilerlemeci felsefe odağında oluşturulduğuna dair kanıt veya gösterge olarak kabul edilmez. Sarı renkle işaretlenen “hayatta işlevsel olarak kullanabilen” ve “bireysel farklılıkları dikkate alan” ifadeleri (OGM, 2022, s. 12) ile bunlara yönelik olarak verilen yoruma açık yargı, kelime eşleştirmesinin ötesine geçmeyen mekanik bir ilişkilendirme ile oluşturulan bölüm yazarlarının yorumları olarak değerlendirilmiştir. Buna ek olarak, sarı renkle işaretlenmemiş (yani ilgili bölüm yazarları tarafından ilerlemeci eğitim felsefesiyle ilişkilendirilmemiş) diğer ifadelerin, neden ilerlemeci felsefeyi yansıtmadığı veya hangi eğitim felsefesini temsil ettiği de okuyucunun kelime eşleştirme becerisi ile hayal ve yorum gücüne bırakılmıştır. Benzer durumlar, bu bölümün “Öğretim Programlarının Toplumsal Temelleri”, “Öğretim Programlarının Psikolojik Temelleri” ve “Öğretim Programlarının Tarihi Temelleri” alt

başlıkları kapsamında verilen açıklamalar ve ekran görüntülerinde de mevcuttur. Örneğin, “Öğretim Programlarının Toplumsal Temelleri” alt başlığında toplumsal temeller, 2018 öğretim programından alınan “değerler” ve “yetkinlikler” bölümlerinin ekran görüntüleri (OGM, 2022, s. 14) temelinde bölüm yazarlarının yorumlarına dayalı olarak yapılandırılmıştır. İlgili alanyazın incelendiğinde, program geliştirmenin toplumsal temellerinin sadece değerler ve/veya yetkinliklerden oluşmadığı; bunun da ötesinde değer ve yetkinlik ifadelerinin sadece toplumsal temeller kapsamında göstergeler veya kanıtlar olarak kullanılamayacağı açıktır. “Öğretim Programlarının Psikolojik Temelleri” alt başlığında (OGM, 2022, s. 16), geleneksel öğrenme yaklaşımları ve bilişsel gelişim kuramlarına ağırlık verilerek yüzeysel bir çerçeve sunulmuştur. Bu alt bölümde verilen bazı ifadelerde anlam bütünlüğünün de sağlanmadığı tespit edilmiştir. Örneğin “Gelişim kuramlarında bireylerin fiziksel ve bilişsel gelişim özelliklerinin eğitim-öğretim sürecinde göz önüne alınarak hedef, kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme değerlendirme süreçleri oluşturulmasının öğrenmeyi sistematikleştireceği çalışmalar yapılmaktadır.” (OGM, 2022, s. 17); “Fiziksel gelişim öğretim dönemlerine göre kategorileştirilmekte, ...” (OGM, 2022, s. 17) ifadeleri gerek kuramsal dayanaklar gerekse öğrenme-öğretme süreçlerinin tasarlanması açısından anlamlı ve öğretmenlere yol gösterebilecek nitelikte değildir. Ayrıca üçüncü bölümün diğer alt bölümlerinde de tespit edildiği gibi psikolojik temellerde de “Güncel öğretim programlarının psikolojik boyutunu yansıtan ifadeler” (OGM, 2022, s. 17) ilişkin bazı ekran görüntüleri verilmiştir. Şekil 3’te verilen bu örnek incelendiğinde, psikolojik boyutu yansıtan ifadelerden birinin “bir yaklaşım benimsenmiştir.” (OGM, 2022, s. 17) ifadesi olduğu ve bölüm yazarları tarafından ilgili ifadeye dayalı olarak verilen açıklamanın nasıl oluşturulduğu da yine okuyucunun hayal ve yorum gücüne bırakılmıştır.



Şekil 3. “Güncel öğretim programlarının psikolojik boyutunu yansıtan ifade örneği” (OGM, 2022, s. 17)

Rehber kitabın üçüncü bölümünün son alt başlığı olan “Öğretim Programlarının Tarihi Temelleri” kapsamındaki (OGM, 2022, s. 19) açıklamalar incelendiğinde, programın tarihi temelleri odağından uzak, daha çok Cumhuriyetten günümüze Türk eğitim sisteminin tarihine yönelik bilgilerin verildiği görülmektedir. Program geliştirme odaklı tarihi arka plana nadiren değinilen bu alt bölümde verilen açıklamaların çoğunun eğitim sisteminde yapılan değişiklikler kapsamında ele alınarak; programlara farklı misyonlar yüklendiği de görülmektedir. Örneğin “...1926 İlkokul Programı hazırlanmıştır. Bu programda ...karma

eğitime geçilmiştir.” (OGM, 2022, s. 19) ifadesinde karma eğitime geçiş, ilgili ilköğretim programının misyonu olarak yansıtılmıştır. Bu alt bölüm kapsamında verilen tarihsel arka planda, 1968-2005 yılları arasındaki süreç dikkate alınmamıştır. Halbuki, bu 37 yıllık süreçte; genel olarak Türk eğitim sistemini, özel olarak da ülkemizde yürütülen program geliştirme çalışmalarını etkileyen önemli adımlar atılmıştır. Örneğin, 1973 yılında kabul edilen 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nun kabulü, 1983 yılında 2142 no’lu Tebliğler Dergisi’nde yayımlanarak kabul edilen Eğitim Programlarının Hazırlanmasında Esas Alınacak Program Modeli ve Program Hazırlanırken Göz Önünde Bulundurulacak Esaslar; 1993 yılında Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi’nin kurulması vb. Bunlara ek olarak, ilgili alt bölümde ilköğretim kademesi ile ilgili “Türkiye’de birçok dönemde öğretim programı geliştirilmiş olmasına rağmen esas ilköğretim programları 1924, 1926, 1936, 1948, 1968 ve 2005 yıllarında hazırlanmıştır.” (OGM, 2022, s. 19) ifadesi; ortaöğretim kademesiyle ilgili “Türkiye’de ortaöğretime yönelik program geliştirme çalışmalarının ön plana çıkanları 1924, 1931, 1952, 1974 ve 2005 programlarıdır.” (OGM, 2022, s. 19) olarak verilen ifadeler değerlendirildiğinde, ülkemizde yürütülen program geliştirme süreçlerinin tamamının bu alt bölümde yeterli düzeyde ele alınmadığı görülmektedir. Öyle ki gerek ilköğretim gerekse ortaöğretim kademelerinde 2018 yılından beri uygulamada olan öğretim programları “esas ilköğretim programları” veya “ön plana çıkan ortaöğretim programları” olarak (OGM, 2022, s. 19) nitelendirilen kategoriye dahil edilmemiştir. Bu durum, bölüm yazarları tarafından ‘esas’ veya ‘ön plana çıkan’ programlar olarak nitelendirilen programların taşıdığı özellikler konusunda okuyucunun merak seviyesini üst düzeye taşımaktadır. Son olarak diğer alt bölümlerde de olduğu gibi “Güncel öğretim programlarının tarihi boyutunu yansıtan ifadeler” (OGM, 2022, s. 20) örnek olarak verilen ekran görüntüsü incelendiğinde tarihi temellerden çok 2018 programlarının güncelleme sürecinde incelendiği beyan edilen kaynakların listesi olduğu açıkça görülmektedir.

Rehber kitabın dördüncü bölümü “Öğretim Programlarının Öğeleri” başlığı altında “Hedef”, “İçerik”, “Öğrenme Öğretme Süreci” ve “Ölçme ve Değerlendirme” olarak (OGM, 2022, s. 21) alt başlıklara ayrılarak yapılandırılmış 69 sayfadan oluşmaktadır. İlgili bölüm incelendiğinde, diğer bölümlerde de tespit edildiği gibi eğitim programları ve öğretim bilim dalının kuramsal ve terminolojik perspektifinin yansıtılmasında bazı hata ve eksiklikler olduğu görülmektedir. Örneğin bu bölümün başlangıcında tercih edilen ilk cümlede “Öğretim programları ile bireylerin kısa ve uzun vadede sahip olmaları gereken bilgi, beceri, eğilim ve davranışlar belirlenmektedir.” (OGM, 2022, s. 21) temel vurgunun hedef ögesinde olduğu ve yine aynı sayfada verilen şekilde de hedef ögesinin merkezde konumlandırılması dikkat çekicidir. Halbuki bir eğitim programının dört temel ögesi olan hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri (eğitim durumları) ve ölçme-değerlendirme (sınama durumları) birbirinden bağımsız veya birbiri arasında hiyerarşik (biri diğerinden daha üstün/öncelikli) yapı gerektiren öğeler değildir. Her bir ögenin kendine özgü işlevi olmakla birlikte bu işlevselliğin uygulamaya yansıtılabilmesinde her bir ögenin kendi içinde ve diğer öğelerle tutarlı ve uyumlu olması gerekir. Bölümün ilerleyen kısımlarında “... kazanımların, içeriğin, öğrenme öğretme sürecinin ve ölçme değerlendirmenin birbiriyle uyumlu (tutarlı) olması öğretiminin niteliğini güvence altına alacaktır” (OGM, 2022, s. 21) gibi cümlelere yer verilse de bu ve bunun gibi cümlelerdeki odağın program öğeleri arasındaki uyum değil; öğretim süreci olduğu da açıktır. Buna ek olarak kısa vadeli veya uzun vadeli gibi ifadeler eğitim programları ve öğretim alanyazınında kabul gören ifadeler değildir; program geliştirme terminolojisinde, uzak, genel ve özel hedefler olarak kullanılmaktadır. Diğer bir taraftan “Belirli bir yaş grubu için

tasarlanmış olan bir öğretim programı ...” (OGM, 2022, s. 21) ifadesindeki belli yaş vurgusu ülkemizde ve dünya genelinde uygulamada olan birçok öğretim programı ile uyuşmamaktadır. Öğretim programları yaş gruplarına göre değil, dersler, öğretim kademeleri ve sınıflara göre yapılandırılmaktadır. “Öğretim Programlarının Öğeleri” (OGM, 2022, s. 21) temel başlığı altında verilen genel açıklamalar değerlendirildiğinde bir eğitim programının bileşenlerinin yapısı ve işlevlerinin kuramsal arka plana uygun ve bütüncül bir şekilde ele alınmadığı söylenebilir.

Rehber kitabın son bölümünün alt başlıkları ve kapsamı incelendiğinde de benzer eksiklik ve uyumsuzlukların olduğu tespit edilmiştir. Örneğin “Hedef” alt başlığında “hedef (kazanım) bireye eğitim ve öğretim yoluyla kazandırılması istenen özellikler bütünüdür. Bu özellikler; bilgi, yetenek, beceri, eğilim, tutum, ilgi, alışkanlık vb. olabilmektedir” (OGM, 2022, s. 22) olarak verilen tanımda kazanım ve hedef kavramları birbirinin yerine kullanılmıştır. Ayrıca ilgili tanımda eğilimin, bireylere kazandırılmak istenen bir hedef olabileceği ifade edilmektedir. Türk Dil Kurumu sözlüğünde (TDK, 2023) eğilim kelimesi (1) Bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme, meyil, temayül; (2) Belirli bir siyasi görüşe veya düşünceye yakın olma durumu, tandans olarak tanımlanmaktadır. Bu bağlamda öğretim programı okuryazarlığı kazanmış bir öğretmenin eğilim odaklı bir hedef oluşturabileceği ilgili rehber kitapta vurgulanırken; bu eğilimin neye göre oluşturulabileceği okuyucunun hayal ve yorum gücüne bırakılmıştır. Bu alt bölüm kapsamında vurgulanan diğer bir durum kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor olarak sınıflandırılması gerektiği ile ilgilidir. Eğitim programları ve öğretim alanyazınında, hedeflerin öğrencilerin bütüncül gelişimi gözetilerek dengeli olarak belirlenmesi oldukça önemli bir unsurdur; fakat ilgili alt bölümde verilen açıklamalar ile “Kazanımlar neden sınıflandırılmalıdır?” adlı şekilde (OGM, 2022, s. 23) verilen gerekçeler incelendiğinde “kazanımların üç farklı alanda toplanmasındaki” (OGM, 2022, s. 23) nihai amacın bireyin bütüncül gelişimi (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor gelişimi) olmadığı; bunun yerine öğretimin planlanması sürecinde yapılması gereken mekanik bir işlem olarak vurgulandığı açıkça görülmektedir. Ayrıca “Kazanımlar neden sınıflandırılmalıdır?” adlı şekilde verilen gerekçelerde de hem kuramsal hem de dil ve anlatım açısından hatalar ve eksiklikler tespit edilmiştir. Örneğin “Öğretmene, kazanımın bilgi ve bilişsel süreç boyutunu bir bütün olarak gösterir” (OGM, 2022, s. 23) gerekçesi duyuşsal ve psikomotor alanı kapsamamaktadır; “Öğretmene, değerlendirme sorularının nasıl olması gerektiği konusunda fikir verir” (OGM, 2022, s. 23) gerekçesi bilişsel alana yönelik olmakla birlikte gerek psikomotor ve duyuşsal alan gerekse bilişsel alanın değerlendirmesinin ‘*soru odaklı*’ yapılması gerektiği anlayışını ön plana çıkarırken, “Konu ve kavramların öğretmenler tarafından nasıl sunulmasını kolaylaştırır.” (OGM, 2022, s. 23) gerekçesi de anlaşılır değildir. Yine bu alt bölüm kapsamında verilen bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan sınıflamaları eğitim programları ve öğretim alanyazınında klasik olarak kabul edilen sınıflamalar olmasına rağmen bu sınıflamaları alanyazına kazandıran eğitim bilimcilerden bahsedilmemiştir. Bunun yanında ilgili alt bölüm kapsamında biyoloji, kimya, matematik ve fizik dersi öğretim programlarından alınmış kazanımların, bilişsel alan taksonomisine göre sınıflandırması yapılarak; bu sınıflandırmanın gerekçeleri açıklanmıştır (OGM, 2022, s. 26-32, Tablo 1-4). Bu gerekçeli kazanım sınıflandırma örnekleri incelendiğinde, kazanımın bütüncül olarak anlamlandırılması yerine kazanım ifadesindeki fiile göre sınıflandırma yapıldığı görülmektedir. Sadece kazanım ifadesindeki fiili dikkate alarak sınıflandırma yapmak oldukça mekanik ve yüzeysel bir yaklaşım olup; bu yaklaşımla sınıflandırılan kazanımlara göre öğretimin planlanması ve uygulanması sonucunda elde edilecek çıktılardan,

hedeflenen farklı olması beklenen bir durumdur. İlgili alt bölüm kapsamında duyuşsal alana ilişkin verilen örnek ifadeler (OGM, 2022, s. 33) incelendiğinde, bir öz değerlendirme formunda alınmış madde örnekleri (“kitap kulübü toplantılarının tamamına katılıyorum”, “kitap kulübünün liderliği rolüne gönüllü olarak katılıyorum”) olduğu izlenimi ağır basmakta olup; psikomotor alana ilişkin verilen örneklerde (OGM, 2022, s. 34) de hatalar ve anlaşılmayan ifadeler bulunmaktadır (Uyarılma/Algılama basamağı için verilen örnek “doku çeşitlerini tanır.”). Her iki alan için mevcut öğretim programlarından örneklere yer verilememiştir. Bu durum mevcut öğretim programlarının sadece bilişsel alana yönelik kazanımlardan oluşturulduğunun en önemli kanıtlarından biri olarak değerlendirilebilir.

Rehber kitabın dördüncü bölümünün ikinci alt başlığı olan “İçerik” (OGM, 2022, s. 35) kapsamında verilen açıklamalar değerlendirildiğinde genel olarak alanyazınla paralel olduğu tespit edilirken, program geliştirme sürecinde içerik ögesinin belirlenmesi ve düzenlenmesine yönelik bir açıklamaya rastlanmamıştır. Diğer alt bölümlerde de olduğu gibi öğretim sürecinin planlanması odağında kazanım-içerik uyumu için belirtke tablolarının öneminden bahsedilerek belirtke tablosu örnekleri verilmiştir. Fakat “Güncel öğretim programlarında içerik ögesi, kendini aynı zamanda kazanım açıklamalarında göstermektedir.” (OGM, 2022, s. 37) argümanı oldukça düşündürücüdür. Öğretim programının temel bileşenlerinden biri olarak tanımlanan içerik ögesinin, diğer temel bileşen olan kazanım ögesinin açıklamalarında yer bulması gerek güncel programlardaki tasarım yaklaşımının gerekse program öğelerine yüklenen anlamın sorgulanması gerektiğinin temel kanıtlardan biri olarak değerlendirilmiştir. Bu gerekliliği destekleyen diğer bir durum ise Şekil 4’te ilgili alt bölüm kapsamında içerik ögesine örnek olarak verilen (OGM, 2022, s. 37) ders kitabından alınmış ekran görüntüsüdür. Bu ekran görüntüsü incelendiğinde bir öğretim faaliyetinin içerik ögesi olarak verildiği görülmektedir.



Şekil 4. İçerik ögesine örnek olarak verilen ders kitabından alınmış ekran görüntüsü (OGM, 2022, s.37)

“Öğrenme Öğretme Süreci” (OGM, 2022, s. 43), rehber kitabın dördüncü bölümünün üçüncü alt başlığı olarak belirlenmiştir. Bu başlık kapsamında, genel bir çerçevede kazanım-öğretim yöntem ve tekniklerinin uyumu, öğretim ilkeleri, öğretim hizmetinin niteliğini etkileyen unsurlar açıklanmıştır. Üçüncü alt bölümde mekanik bir yaklaşımla ele alınan kazanımların bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanlara göre sınıflandırılması bu alt bölümde de benzer bir yaklaşımla ele alınarak; öğrenme-öğretme sürecinde kullanılacak bazı öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin öneriler sunulmuştur. Bu öneriler incelendiğinde (OGM, 2022, s. 44-52), bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alan kazanımı olarak verilen örneklerin

rehber kitabın öncelikli hedef kitlesine (matematik, kimya, biyoloji ve fizik öğretmenleri) yönelik olmadığı (Örneğin: “Türkiye topraklarının kullanımını verimlilik açısından değerlendirir.” (OGM, 2022, s. 47); “Sağlık kurallarına uymaya razı olur.” (OGM, 2022, s. 49; “Öğretmen denetiminde serum takar.” (OGM, 2022, s. 51) tespit edilmiştir. Ayrıca öğretim yöntem ve teknikleri olarak önerilen “7E Modeli”, “Proje yöntemi” (OGM, 2022, s. 46), “Mikro öğretim” (OGM, 2022, s. 51), “Sergi” (OGM, 2022, s. 52) vb. eğitim programları ve öğretim alanyazınındaki sınıflandırma ve terminolojiye uygun değildir. Bunlara ek olarak, önerilen bazı öğretim yöntem ve teknikleri, ilgili kazanımın gerçekleştirilmesi amacıyla hizmet etmemektedir (Örneğin “Pansuman tekniklerini ve sarma tekniklerini geliştirir.” kazanımı için beyin fırtınası tekniği önerilmiştir (OGM, 2022, s. 52). İlgili alt bölüm kapsamında beceri ve değer öğretimi için verilen öğretim yöntem ve teknik önerileri incelendiğinde, oldukça yüzeysel, sınırlı ve tek-tipleştirilmiş bakış açısının yansıtıldığı açıkça görülmektedir. Örneğin Şekil 5’te verilen öneride (OGM, 2022, s. 58) aktif öğrenmenin bir öğretim yöntemi mi tekniği mi yoksa yaklaşımı mı olduğu belli değildir; aktif öğrenmenin teknikleri olarak listelenenler de hatalıdır. Buna ek olarak; üst düzey düşünme becerileri kapsamında verilenler örneklerden biri olan araştırma becerisinin kart eşleştirme tekniği ile nasıl kazandırılacağı okuyucunun yaratıcılığına bırakılmıştır. Rehber kitapta, becerilerin ve/veya değerlerin, öğretim yöntem ve tekniklerine göre sınıflandırılması veya tam tersi bir yaklaşımın eğitim programları ve öğretim alanının kuramsal temellerinde bilimsel bir dayanağı yoktur.

AKTİF ÖĞRENME	
Kullanılabilecek Teknikler	Kazandırılacak Beceriler
İstasyon Tekniği	Üst Düzey Düşünme Becerileri (Karar Verme Becerisi, Eleştirel Düşünme Becerisi, Araştırma Becerisi, Problem Çözme Becerisi)
Eğitsel Oyunlar	
Kart Eşleştirme Tekniği	Sosyal Beceriler (İletişim Becerisi, İş Birliği ve Liderlik Becerisi)
7E Öğrenme Modeli	

Şekil 5. Aktif Öğrenme (OGM, 2022, s. 58)

Rehber kitabın dördüncü bölümünün son alt başlığı olan “Ölçme Değerlendirme” (OGM, 2022, s. 72) kapsamında verilen açıklamalar değerlendirildiğinde diğer alt bölümlerde olduğu gibi öğretimin planlanması ve değerlendirilmesi odağında yapılandırıldığı söylenebilir. İlgili alt bölümde ağırlığın ölçme kavramı ve ölçme araçlarının özelliklerine verildiği, değerlendirme kavramının tanımı ve işlevlerinin; öğretim odaklı değerlendirme ile program değerlendirme kavramları ile aynı anlamda kullanılarak açıklandığı görülmektedir. Bunlara ek olarak ilgili alt bölüm kapsamında verilen bazı argümanların gerekçelerinin yansıtılmadığı tespit edilmiştir. Örneğin “Öğretim programlarından ölçme ve değerlendirmeye ait tüm unsurları içermesi beklenmez” (OGM, 2022, s. 73) argümanın hangi bilimsel gerekçeye dayandırıldığı anlaşılır değildir. İlgili kitabın önceki alt bölümlerinde kazanımlarla ilgili izlenen mekanik yaklaşımın bu alt bölümde de sürdürüldüğü, bilişsel alan basamaklarına göre sınıflandırılmış soru kalıpları ve soru örneklerinin (OGM, 2022, s. 76-77) verildiği görülmektedir. Bu soru kalıpları ve örnekleri incelendiğinde, kazanımın odağındaki bilgi, beceri, değer, tutum gibi öğrencinin kazanması beklenen özelliğin anlamlandırılarak ölçme-değerlendirme sürecinin yapılandırılması yerine, kazanımın ait olduğu bilişsel basamağın fiiline göre mekanik eşleştirmelere dayalı olarak belirlendiği ve bazı örneklerde de tutarsızlıklar olduğu tespit edilmiştir. Örneğin bilişsel alanın değerlendirme basamağı için “...

göre değerlendiriniz, ...açısından değerlendiriniz” (OGM, 2022, s. 77) ifadeleri soru kalıbı örnekleri olarak verilmiştir. Halbuki değerlendirme basamağıyla ilgili bir kazanım ‘değerlendirme’ ifadesi kullanıldığında kesinlikle ölçüldüğü ya da bu ifade kullanılmadığında ölçülemeyeceği öngörüsünde bulunmak uygun bir yaklaşım değildir. Buna ek olarak bilişsel alanın anlama basamağı için örnek soru olarak verilen “Su, şeker, yağ, talaş karışımını bileşenlerine ayırınız.” (OGM, 2022, s. 76) da hatalı bir örnektir. İlgili rehber kitabın bu alt bölümünde ölçme-değerlendirme araçlarına da yer verilmiştir. Bu kapsamda açık uçlu sorular, kısa cevaplı sorular, doğru-yanlış maddeleri, eşleştirmeli sorular, performans değerlendirme, proje, öz değerlendirme, akran değerlendirme, çoktan seçmeli testler, yapılandırılmış grid, kelime ilişkilendirme testi, tanılayıcı dallanmış ağaç, kavram haritaları, derecelendirme ölçekleri, kontrol listeleri, görüşme ve gözlem ölçme değerlendirme araçları olarak verilmiştir. Fakat ilgili alanyazın incelendiğinde, ölçme-değerlendirme araçları olarak verilenlerden bazılarının ölçme araçlarında kullanılan soru türleri olduğu, bazılarının ise ölçme yöntemi olduğu görülecektir. Diğer bir taraftan, bu alt bölümde yapılan açıklamalarda ağırlıklı olarak bilişsel alan odaklı ölçme-değerlendirme süreçlerine ve geleneksel ölçme yöntemlerine vurgu yapıldığı, verilen örneklerin de rehber kitabın hedef kitlesi ile uyumlu olmadığı tespit edilmiştir. Bu doğrultuda, bölüm yazarlarının “Bilginin yanı sıra bireylerin becerileri ve tutumları da ölçülmelidir. Öğrencilerin performanslarının dikkate alınıp değerlendirileceği, öğrenciyi öğrenmeye motive eden, öğrenme teorileri ile uyumlu; zamana, öğrenciyeye, derse göre değişkenlik gösterebilen ölçme ve değerlendirme yöntemleri kullanılmalıdır” (OGM, 2022, s. 73) önerisi, ilgili alt bölüm kapsamında yeterli düzeyde içselleştirilememiştir.

4. Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı’na Yönelik Değerlendirme ve Öneriler

İlgili kitap, öğretmenlere program okuryazarlığı kazandırmaya yönelik farkındalığın oluşturulması açısından önemli bir adım olarak görülmeyle birlikte; bu adımın ülkenin eğitim politikalarına yön veren merkezi karar verici kurum olan MEB’in öncülüğünde atılmış olması yıllardır “galat-ı meşhur olarak kullanılan müfredat” (Tan-Şişman, 2024, s.v) kavramının ve bu kavrama yüklenen anlamın; eğitim programları ve öğretim bilim dalı dikkate alınarak değişeceği yönünde umut vermektedir. Fakat ilgili kitabın öğretim programı okuryazarlığı odağında öğretmenler için bir başucu kaynağı olma beklentisinin oldukça düşük bir olasılıkla gerçekleşebileceği yürütülen eleştirel analiz sonucunda ortaya konulmuştur. İlgili kitabın yaklaşık %85’inin belirli derslere özgü olarak hazırlanmış, öğretmenin derste ne söyleyeceğinden hangi etkinliği ne zaman, nasıl yapacağı, hangi ölçme-değerlendirme süreçlerini işleteceğine kadar adım adım belirlenmiş ders planlarına ayrılması kitabın, öğretim programı okuryazarlığı yerine adım adım verilen yönergeleri aslına bağlı kalarak takip etme ve tek tip ders planı uygulama becerisi kazandırma amacına daha uygun olduğu düşünülmektedir.

Öğretim programı okuryazarlığı; sadece kazanımlara uygun ders planı hazırlama ve uygulama becerisi olmadığı gibi program geliştirmenin kuramsal temelleri, yaklaşımlar, süreç ve uygulamalar, program değerlendirme alanlarında derin bir kuramsal arka plan yani program okuryazarlığı gerektiren bir yeterlilik (Ariav, 1988; Behar, 1994; Shulman, 1987; Keskin ve Korkmaz, 2021; Tan-Şişman, 2021). Bu bağlamda, öğretim programı okuryazarlığının ne olduğu, bir öğretmen için neden gerekli olduğu, hangi faktörlerden neden ve nasıl etkilendiği, nasıl kazanılabileceği ve geliştirilebileceği gibi açılardan hem kuramsal

hem de araştırmaya dayalı bilgiler kapsamında açık ve net bir şekilde ortaya konulması ilgili kitabın öğretmenlere rehberlik edebilme potansiyelini artıracakı düşünülmektedir. Bu bağlamda, ilgili kitabın aşağıda sunulan unsurlara öncelik verilerek güncellenmesi önerilmektedir.

- **Kuramsal yapının güçlendirilmesi:** Becker (2014) bilimsel araştırmalarda kavramların önemini “Kavramlar olmadan nereye bakacağınızı, neyi arayacağınızı ya da aradığınızı şeyi bulduğunuzda bunun, aranan şey olup olmadığını nasıl fark edeceğinizi bilemezsiniz” (s. 186) şeklinde vurgulamıştır. İlgili kitapta öğretim programı okuryazarlığı kavramının kuramsal arka planı, bileşenleri, kapsamı, vb. eğitim programları ve öğretim alanı dikkate alınarak geniş ve kapsamlı bir şekilde açıklanmalıdır. Benzer şekilde, ilk dört bölüm kapsamında verilen kavramların eğitim programları ve öğretim alanının terminolojisi ve kuramsal temellerine uygun olarak gözden geçirilerek mevcut kavram karmaşasının giderilmesi önerilmektedir. Buna ek olarak, kitap bölümlerinde metin içi referanslara veya bölüme özgü kaynakça listesine yer verilmemiş olup; “Kaynakça” başlığında (OGM, 2022, s. 90) sadece dördü uluslararası çalışma olmak üzere toplam 35 çalışmanın künye bilgilerine yer verilmiştir. Bu durum, ilgili kitabın kuramsal çerçevesinin dayandırıldığı bilimsel kaynakların niteliği ve güncelliği hususunda sınırlılıklar doğurmaktadır. Bilimsel yayın etiği kuralları dikkate alınarak; ilgili kitabın kaynakça listesinin eğitim programları ve öğretim alanındaki gerek ulusal gerekse uluslararası alanyazını dengeli şekilde yansıtacak kaynaklarla genişletilmesi ve güncellenmesi önerilmektedir.
- **Öğretmenlere yönelik bakış açısının genişletilmesi:** İlgili kitapta program geliştirme süreç ve uygulamalarında öğretmenlere yönelik bakış açısı ‘*programın uygulanması*’ ve/veya ‘*öğretim süreçlerinin planlanması*’ ile sınırlı bir kapsamda ele alınmıştır. Bu durum alanyazında ‘*öğretmene dayanıklı program*’ yaklaşımı ve öğretmenleri sadece ‘*programın uygulayıcısı teknisyenler*’ olarak konumlandırma anlayışına işaret etmektedir (Şahin ve Kumral, 2013; Tan-Şişman, 2022). Dolayısıyla bu bakış açısıyla sınırlandırılan öğretmenlik ne program okuryazarlığı ne de öğretim programı okuryazarlığı yeterliliklerini gerektiren bir meslek olamayacaktır. Öğretmenleri “programın mimarı, tasarımcısı, geliştiricisi” (Tan-Şişman, 2022, s. 101) olarak konumlandıran bir yaklaşımla hazırlanacak rehber kitabın, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğini benimseme ve içselleştirme süreçleri ile öğretim programlarının geliştirilmesinde sürekliliğin sağlanmasına destek olacağı düşünülmektedir.
- **Yayın ekibinin uzmanlık alanlarına ilişkin özgeçmiş bilgisi:** Kitabın yayın ekibindeki kişilerin sadece isimlerinin listelendiği (OGM, 2022, s. 2); özgeçmişleri veya uzmanlık alanları, araştırma konuları, eğitim durumları, vb. yönelik bilgilere yer verilmediği görülmektedir. Bu duruma bağlı olarak kitabın yayın ekibinin uzmanlık alanlarına yönelik değerlendirme yapılması sağlıklı olmamakla birlikte ilgili kitap kapsamında tespit edilen birçok eksiklik ve hata göz önüne alındığında, yayın ekibinin eğitim programları ve öğretim alanında uzman akademisyenlerle güçlendirilerek genişletilmesi önerilebilir. Ayrıca gerek ulusal gerekse uluslararası öncü yayınevlerine ait kitaplarda, yayın ekibine ait özgeçmiş bilgileri mutlaka verilmektedir. Bu bilgiler, okuyucuların kitabı yazan kişilerin uzmanlıkları hakkında bilgi edinmeleri, gerekli durumlarda yazarlarla iletişime geçme gibi açılardan oldukça katkı sağlayıcı olmaktadır. Sonuç olarak ilgili kitapta yayın ekibinin eğitim programları ve öğretim

alanındaki uzmanlık durumlarına yönelik açıklayıcı ve kapsamlı özgeçmiş bilgilerine yer verilmesi; liyakat, erişilebilirlik, geribildirim, iyileştirme gibi kalite süreçlerinin işletilmesi ve yönetilmesi açısından oldukça önemlidir.

- **Dil ve anlatım odaklı editoryal inceleme süreçlerinin işletilmesi:** İlgili kitapta gerek kullanılan dil ve terminoloji gerekse yazım ve imla kuralları açısından bazı eksiklik ve hatalar tespit edilmiştir. Bunlara ek olarak, bazı cümle ve/veya paragrafların aynı sayfa içinde ve/veya farklı sayfalarda (Örneğin; OGM, 2022, s. 2, s. 5, s. 6) aynen tekrar edildiği; bilimsel kurallara uygun biçimde atıf yapılmadığı da tespit edilmiştir. Bu bağlamda, gerekli editoryal inceleme süreçlerinin özenli ve dikkatli şekilde işletilmesi yoluyla dil ve anlatıma ilişkin hatalı ve eksik ifadelerin bilimsel dayanaklar kapsamında standart ve birbiriyle tutarlı olarak yapılandırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Becker, H., S. (2014). *Mesleğin incelikleri: Sosyal bilimlerde araştırma nasıl yürütülür?* (Çev. Levent Ünsaldı, Baran Öztürk, Hatice Esra Mescioğlu, Şerife Geniş, Gökçe Metin). Heretik.
- Behar, L., S. (1994). *The knowledge base of curriculum: An empirical analysis*. University Press of America.
- Demirel, Ö. (2020). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (29.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keskin, A. & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği'nin geliştirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 857-884.
- MEB-OGM, (2023, Ocak 11). *Öğretim programı okuryazarlığı öğretmen rehber kitabı yayımlandı* <https://ogm.meb.gov.tr/www/ogretim-programi-okuryazarligi-ogretmen-rehber-kitabi-yayimlandi/icerik/1694>
- OGM, (2022). *Öğretim programı okuryazarlığı öğretmen rehber kitabı (Matematik, fizik, kimya, biyoloji derslerine ait örnekler ve ders planı ile)*. Kahramanoğlu, R., Nasırcı, H., Kandırmaz, M. (Eds). MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/ogretim-programi-okuryazarligi/index.html>
- Şahin, A. ve Kumral, O. (2013). Öğretmen adaylarının öğretim programına ve program rollerine ilişkin imgeleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(14), 19-32.
- Tan-Şişman, G. (2021). Acquisition of the curriculum development knowledge in pre-service teacher education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 355-400. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.010>
- Tan-Şişman, G. (2022). Öğretmenlerin öğretim programına yönelik görüşleri ve deneyimleri. ICCI-EPOK 2021 Tam Metin Kitabı (s.92-104). https://icci-epok.ege.edu.tr/files/icci-epok/icerik/Icci_Epok_2021_Proceedings.pdf#page=94
- Tan-Şişman, G. (Ed.). (2024). *Farklı ülkelerden örneklerle program geliştirme süreç ve uygulamaları* (1.baskı). Pegem Akademi Yayıncılık
- Türk Dil Kurumu Sözlüğü, (2023). <https://sozluk.gov.tr/>

Türkiye Eğitim Dergisi

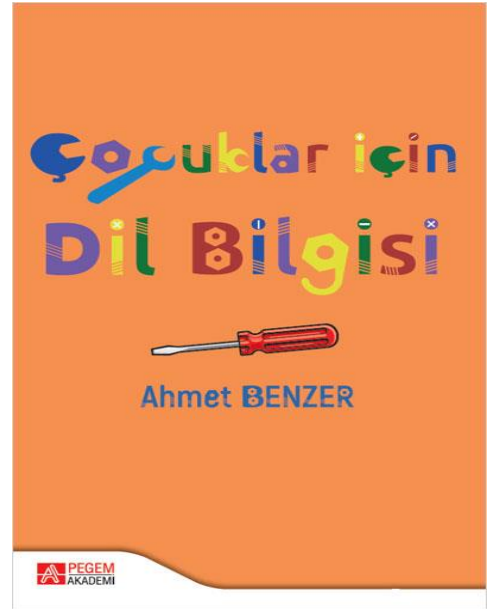
(2024) Cilt 9, Sayı 1, s. 197-199

Çocuklar için Dil Bilgisi

Şenay Meral ZEYTİN¹

Kitap İncelemesi/ Book Review

Dil bilgisi öğretimi, dilin doğru ve etkili kullanımında önemli bir yere sahiptir. Dil bilgisi; dilin seslerini, sözcüklerini ve cümlelerini inceleyerek doğru düşünmemize ve kendimizi doğru ifade etmemize yardımcı olur. Dil bilgisi öğretimi; temel dil becerilerinin öğretiminden ayrı olarak ele alınamaz ve bu becerileri destekleyici, açıklayıcı ve örgütleyici etkinlikleri içerir. Dil bilgisi; bir metni okuma, anlama ve üretmenin anahtarıdır; öğrencilerin okuma ve yazma becerilerini geliştirmek ve dilin iyi kullanılmasını sağlamak amacıyla öğretilir. Dil bilgisi öğretiminde, konu ve kuralların ezberletilmesi yerine sezdirilmesine, dilin işlevsel kullanımına önem verilmelidir.



Ahmet Benzer, tarafından kaleme alınmış olan “Çocuklar için Dil Bilgisi” adlı kitabın birinci baskısı Ekim 2021’de Pegem Akademi Yayıncılık’tan yayımlanmıştır. İncelemede bu baskıdan ve ikinci baskıdan yararlanılmıştır. Kitabın birinci ve ikinci baskısı renkli basım olup sayfa sayısı üç yüz yetmiş ikidir. Kitabın kapağında görsel olarak kullanılan anahtar ve tornavida metafor oluşturmaktadır. Yazar; dili başkaları tarafından üretilen bir oyuncak arabaya benzetir, dağılan ya da kırılan bir oyuncak arabayı tamir etmek için ihtiyaç duyulan tornavida gibi araçları, dil bilgisine benzetir. Yazara göre dilin parçalarını bir araya getirip yeni bir cümle oluşturmak için ya da bir cümleyi parçalarına ayırmak için kullanılacak olan araç dil bilgisidir. Kitabın arka kapağındaki yazı kitap kapağını ve içeriğini açıklar niteliktedir.

Kitabın yazarı Ahmet Benzer, Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalında görev yapmaktadır. Bu kitabın incelenme sebebi; akademik

¹ Dr.Öğrencisi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, meralsenay8@gmail.com, ORCID: 0000-0001-5245-3034

çalışmaların içerisinde bulunan bir yazar tarafından 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe dersi dil bilgisi konularının bir araya getirilerek bütüncül ve anlaşılabilir bir şekilde sunulmuş olmasından dolayıdır. Prof. Dr. Ahmet Benzer, Türkçe eğitimi alanındaki akademik çalışmalarıyla dil bilgisi öğretimine önemli katkılarda bulunmuştur. Dil bilgisi kurallarının öğrencilere sezdirilerek öğretilmesi gerektiğini savunan Benzer, bu yaklaşımın dilin işlevsel kullanımında ve öğrencilerin dil becerilerini geliştirmede etkili olduğunu belirtir. Çalışmalarında dil bilgisi öğretiminin sadece kuralları ezberletmekten ibaret olmadığını, dilin doğru ve etkili kullanımını destekleyecek yöntemler ve teknikler kullanılması gerektiğini vurgular.

Kitap, yazar tarafından dil bilgisinin işlevi hakkında bilgilendirme yapılan “Dil Bilgisi Ne İşe Yarar?” başlıklı giriş yazısıyla başlamaktadır. Bu yazı ile kitabın içerisinde yer verilmiş olan dil bilgisi konularının neden öğrenilmesi gerektiğine dair çocukların zihninde canlanan sorulara cevap vermeye çalışılmıştır. Çocuklar; çoğunlukla okullarda, sınavlarda görerek öğrenmek için kendilerini mecbur hissettikleri dil bilgisi konularına hayatın içerisinde bir yer bulamamaktadır. Benzer’in; dil bilgisini bilmenin başka dilleri öğrenmeyi kolaylaştırdığını, Türkçenin işleyiş mantığının öğrenilmesine fayda sağladığını kitabın başında belirtmesi çocukların dil bilgisi konularına yaklaşımlarında farklı bir bakış açısı kazanmalarını sağlayabilir. Dil bilgisinin işlevi hakkındaki bilgilerin ardından kitap, her sınıf seviyesinde dil bilgisi konularını tasnif ederek sayfa numaralarının verildiği içindekiler bölümüyle devam etmektedir. Sınıflara göre dil bilgisi konularının tasnifinin yapılması çocukların bireysel çalışmalarını ve ailelerin takibini daha kolay hâle getirmektedir. Kitabı edinmiş olan bir ortaokul öğrencisi rehber ihtiyacı duymaksızın kitaptan faydalanabilir.

Kitap on üç bölümden oluşmaktadır. Ortaokul Türkçe dersi öğretim programında yer alan bütün dil bilgisi konuları bu bölümlerin alt başlıklarında yer bulmuştur. Bu yönüyle de kitap, bir öğrencinin bütün ortaokul döneminde (5, 6, 7, ve 8. Sınıf) faydalanabileceği bir kaynak hâline gelmektedir. Kitaptaki tanımlar, öğrencilerin ve konuyu hiç bilmeyen herhangi bir kişinin kolaylıkla anlayabileceği şekildedir. Kitabın her bölümü etkinliklerle zenginleştirilmiştir. Etkinlikler; güncel haberlerden, bilimsel çalışmalardan, teknolojik gelişmelerden, tarihten, sinemadan, kültürel etkinliklerden faydalanarak dil bilgisi konularını öğretirken bu alanlara yönelik olarak çocukların farkında olmadan bilgi edinmesini de destekler niteliktedir. MEB’in son dönemde LGS’de benimsemiş olduğu “yeni nesil soru” şeklinde tabir edilen soru tarzlarına benzer nitelikteki etkinlikler öğrencilerin düşünme, yordama ve çıkarım yapma yönlerini de geliştirmektedir. Kitapta doksan beş etkinlik mevcuttur. Etkinliklerin tamamı detaylı bir şekilde çözümlenerek cevap anahtarı kısmına alınmıştır. Kitabın son bölümünde kaynakçaya yer verilmiştir.

Kelimede anlam konusunun dil bilgisi konularının içerisinde ele alınmış olması göze çarpan bir eksiklik olmuştur. Kitapta beşinci sınıf dil bilgisi konuları içerisinde ele alınmış olan “kelimede anlam” başlığı, cümlede anlam ve parçada anlam konularının da kitap içerisinde ele alınması yönünde beklenti oluşturabilir. Ayrıca anlama dayalı olan bu konuların dil bilgisi kitabında yer alması beklenen bir durum değildir. Bununla beraber kitapta bazı konular okullardaki işlenişinden farklı olarak ele alınmıştır. Bu durum da kitaptan faydalanacak öğrencilerin ikilem yaşamasına sebep olabilir. Yedinci sınıf dil bilgisi konularından ek fiilin kitapta ele alınışı MEB’in ders kitaplarından ve planından farklıdır. Kitapta, “Kiplik ve Görünüş” ifadelerine yer verilirken okullardaki ders planlarında ve ders kitaplarında bu ifadelerle yer verilmemesi kitabı kullananların ikilem yaşamasına sebep olabilir. Benzer şekilde bir ikilem de sekizinci sınıf konusu olan “fiilde çatı” başlığında

görülmektedir. Kitapta “Çatı” başlığında etken, edilgen, ettirgen, işteş alt başlıklarıyla konu işlenmiştir ve nesnesine göre çatı konusuna yer verilmemiştir. Fakat MEB’in sekizinci sınıf ders kitaplarında konu ele alınırken sadece “etken, edilgen, geçişli, geçişsiz” alt başlıklarına yer verilmektedir. LGS soruları da bu içeriğe göre sorulduğu için “Çocuklar için Dil Bilgisi” kitabındaki ilgili bölüm eksik kalmıştır. Kitabın on üçüncü bölümü, yedinci sınıf dil bilgisi konusu olan “Anlama Dayalı Anlatım Bozuklukları” başlığını taşımaktayken bu başlığın altında sekizinci sınıf dil bilgisi konusu olan “Dil Bilgisine Dayalı Anlatım Bozuklukları” başlığına da yer verilmesi karışıklığa sebebiyet vermiştir.

“Çocuklar için Dil Bilgisi” kitabı öğretmenler için de pratik ve faydalı bir kaynaktır. Öğretmenlere her sınıf düzeyinde işleyecekleri bütün dil bilgisi konularını bir arada ve sınıflandırarak sunan bu kitap, ders esnasında öğretmenlerin işini kolaylaştırarak daha çok zaman kazandırmaktadır. Kitap içeriğinin öğrenci seviyesine uygun örnekleri ve çağa uygun etkinlikleri barındırması da dersi hem öğretici hem de etkileyici kılmaktadır. Kitap aynı zamanda ebeveynler için de kolay anlaşılır ve takip edilebilir niteliktedir. Türkçeyi konuşan ve bu kuralları unutmaya yüz tutmuş yetişkinler için de hatırlatıcı ve yeterince açıklayıcı bir kaynaktır. Yalnızca örnekleri ve etkinlikleri tamamen çocuklara odaklı olduğu için yetişkinler için yetersiz bulunabilir. Bu şekilde hazırlanmış, güncel örnekleri daha çok kullanan ve Türkçenin dil bilgisi kurallarının tamamına yer veren yetişkinlere yönelik bir kaynak kitabın yazılması da faydalı olabilir.

“Çocuklar için Dil Bilgisi” eseri güncel ve yeni baskıları yapılan bir eserdir. Bu eserin incelenmesinin sebebi çocuklara dil bilgisini ortaokulun bütün kademelerini kapsayacak şekilde işleyen bir kitap olmasından kaynaklanmaktadır.

Sonuç olarak Benzer’in söz konusu eseri, çocukların Türkçeyi daha iyi tanmasına rehberlik edecek, eğlenerek öğrenmelerini sağlayacak ve ortaokullarda işlenen Türkçe derslerindeki dil bilgisi konularının öğrenilmesine yardımcı olacak bir eserdir. Bu eser, hem bireysel çalışan öğrencilerin dil bilgisini öğrenmelerine yardımcı olacak hem de öğretmenlerin etkili örnekleri bir arada bulmasını sağlayacaktır. Öğrencilerin dil bilgisi öğrenmeleri açısından öğretmenlerin ise dil bilgisi öğretmeleri açısından bu eserin faydalı olacağı söylenebilir.

Kaynakça

Arıcı, A. F. ve Ungan, S. (2017). Yazılı Anlatım El Kitabı, Ankara: Pegem Akademi.

Benzer, A. (2021). Çocuklar için Dil Bilgisi. *Pegem Akademi*.

Benzer, A. (2022). Çocuklar için Dil Bilgisi. *Pegem Akademi*.