



**ANADOLU**  
**Dil ve Eğitim Dergisi**  
Journal of Anatolian Language and Education

ANADEL / AJLE

ISSN: 2980-1346

anadoluded.com

**2 (1)**  
**Bahar / Spring**  
**2024**



**ANADOLU**  
**DİL VE EĞİTİM DERGİSİ**  
*Anatolian Journal of Language and Education*  
**ANADED - AJLE**  
ISSN: 2980-1346  
[www.anadoluded.com](http://www.anadoluded.com)

**2024 Bahar, Cilt: 2 Sayı: 1**  
*2024 Spring, Volume: 2 Issue: 1*

**Baş Editör / Editor in Chief**

Prof. Dr. Sedat MADEN

**Editörler/Editors**

Prof. Dr. André Campos Mesquita (Minas Gerais Devlet Üniversitesi, Brezilya)  
Prof. Dr. Valdir Heitor Barzotto (Sao Paulo Üniversitesi, Brezilya)  
Prof. Dr. Zhixing Shen (Zhejiang Uluslararası Çalışmalar Üniversitesi, Çin)  
Doç. Dr. Erkan Salan (Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye)  
Doç. Dr. Işıl Erduyan (Boğaziçi Üniversitesi, Türkiye)  
Doç. Dr. Tsiala Lagvilava (Batum Shota Rustaveli Devlet Üniversitesi, Gürcistan)  
Dr. Öğr. Üyesi Bagdagul Mussa (Ürdün Üniversitesi, Ürdün)  
Dr. Öğr. Üyesi Mustafa Demir (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)  
Dr. Öğr. Üyesi Emrullah Banaz (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)  
Dr. Öğr. Üyesi Karima Arif (Tunis Üniversitesi, Tunus)  
Dr. Öğr. Üyesi Okan Yetişensoy (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)

**Editör Yardımcısı/Assistant Editors**

Doç. Dr. Haluk Güngör (Gazi Üniversitesi, Türkiye)  
Dr. Öğr. Üyesi Mahir Kavun (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)

**Yabancı Dil Editörleri/Foreign Language Editors**

Dr. Öğr. Üyesi Tuba Aslan (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)  
FL Assist. Hacer Nilay Suludere (Università Ca' Foscari Venezia, İtalya)  
Dr. Mohd Minhaj (Jamia Millia Islamia, Hindistan)  
Öğr. Gör. Muhammed Atmaca (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)  
Büşra Akdoğan (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)  
Melike Yavuz (Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye)  
Şeyda Şimşek (Bayburt Üniversitesi, Türkiye)

*Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi; EBSCO, ESJI, ResearchBib, OpenAIRE uluslararası indekslerinde taranmaktadır.*

## YAYIN DANIŞMA KURULU / EDITORIAL ADVISORY BOARD

Prof. Dr. Abdullah Kök	Akdeniz Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Adnan Küçükoęlu	Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Anatoli Rapoport	Purdue Üniversitesi, ABD
Prof. Dr. Asuman Duatepe Paksu	Pamukkale Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Bayram Baş	Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Efzeleddin Asgerov	Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Azerbaycan
Prof. Dr. Elisabed Bzhalava	İv. Javakhishvili Tiflis Devlet Üniversitesi, Gürcistan
Prof. Dr. Enver Sarı	Giresun Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ercan Alkaya	Fırat Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Erhan Durukan	Trabzon Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ferruh Aęca	Eskiřehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Flera Sayfiluna	Kazan Federal Üniversitesi, Rusya
Prof. Dr. İrfan Morina	Priřtine Üniversitesi, Kosova
Prof. Dr. Kemalettin Deniz	Gazi Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Kerim Gündoędu	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Latif Beyreli	Marmara Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Leyla Karahan	TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Marcel Erdal	Goethe Üniversitesi, Almanya
Prof. Dr. Marika Jikia	İv. Javakhishvili Tiflis Devlet Üniversitesi, Gürcistan
Prof. Dr. Muhabbat Kurbanova	Tařkent Devlet niversitesi, Özbekistan
Prof. Dr. Namık Kemal řahbaz	Mersin Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Nursel Topkaya	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Oğuzhan Sevim	Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Osman Mert	Atatürk Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. zay Karadaę	Hacettepe Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Ramiz Asker	Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan
Prof. Dr. Süleyman Baki	Tetova Üniversitesi, Kuzey Makedonya
Prof. Dr. Turan Akman Erkılıç	Anadolu Üniversitesi, Türkiye
Prof. Dr. Yolanda Guillermina Lpez Franco	Meksika Ulusal zerk niversitesi, Meksika
Doç. Dr. Adem Koç	Eskiřehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Ahmet Eyim	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Burhanettin Keskin	Mississippi Üniversitesi, ABD
Doç. Dr. Cafer zdemir	Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Elçin İbrahimov	Azerbaycan Millî İlimler Akademisi, Azerbaycan
Doç. Dr. Emrah Bozok	Millî Savunma Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emrah Boylu	Bartın Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Emrah Dolgunsz	Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Enes Yıldız	Ürdün niversitesi, Ürdün
Doç. Dr. Ertuęrul Karakuř	Kırklareli Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Gürkan Yıldırım	Bayburt Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Hakkı Yapıcı	Gümüşhane Üniversitesi, Türkiye
Doç. Dr. Kakha Kvashilava	Sokhumi Devlet Üniversitesi, Gürcistan
Doç. Dr. Kenan Azılı	Bayburt Üniversitesi, Türkiye

Doç. Dr. Mehmet Nuri Kardeş  
Doç. Dr. Mete Yusuf Ustabulut  
Doç. Dr. Metin Kaya  
Doç. Dr. Neriman Hasan  
Doç. Dr. Oğuzhan Yılmaz  
Doç. Dr. Turgay Kabak  
Doç. Dr. Uluhan Özalan  
Doç. Dr. Yavuz Bolat  
Dr. Öğr. Üyesi Behruz Bekbabayi  
Dr. Öğr. Üyesi Bekir Gökçe  
Dr. Öğr. Üyesi Fatih Demir  
Dr. Öğr. Üyesi Fathi Jarray  
Dr. Öğr. Üyesi Gous Mashkoor Khan  
Dr. Öğr. Üyesi Serkan Öztürk  
Dr. Öğr. Üyesi Mehdi Rezai  
Dr. Öğr. Üyesi Musa Rahimi  
Dr. Bahattin Şimşek  
Dr. Hacer Arslan  
Dr. Hasan Doğan

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye  
Bayburt Üniversitesi, Türkiye  
İstanbul Medipol Üniversitesi, Türkiye  
Ovidius Üniversitesi, Romanya  
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye  
Bayburt Üniversitesi, Türkiye  
Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Türkiye  
Allameh Tabataba'i Üniversitesi, İran  
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize  
Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Türkiye  
Tunus Üniversitesi, Tunus  
Jawaharlal Nehru Üniversitesi, Hindistan  
Giresun Üniversitesi, Türkiye  
Allameh Tabataba'i Üniversitesi, İran  
Allameh Tabataba'i Üniversitesi, İran  
Atatürk Üniversitesi, Türkiye  
Ürdün Üniversitesi, Ürdün  
Ürdün Üniversitesi, Ürdün

ANADOLU  
DİL VE EĞİTİM DERGİSİ  
*Anatolian Journal of Language and Education*  
ANADED - AJLE

ISSN: 2980-1346

2024 Bahar, Cilt: 2 Sayı: 1  
*Spring, Volume: 2 Issue: 1*

**Bu Sayının Hakemleri**  
*Reviews of This Issue*

Doç. Dr. Ekrem Cengiz

Doç. Dr. Halil Ortakçı

Doç. Dr. İlyas Kara

Doç. Dr. Kürşad Kara

Doç. Dr. Memet Kuzey

Doç. Dr. Serhat Küçük

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Akpınar

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet Erdiñli

Dr. Öğr. Üyesi Furkan Altunay

Öğr. Gör. Dr. Bahattin Şimşek

### **Redakt6rler/Redaktors**

Abdulvahap Avşar  
Akif 6zgen  
Aydın 6nal

### **İletişim / Contact**

editor@anadoluded.com  
anadoludildergisi@gmail.com



**ANADOLU**  
**DİL VE EĞİTİM DERGİSİ**  
*Anatolian Journal of Language and Education*  
**ANADED - AJLE**  
**ISSN: 2980-1346**

2024 Bahar, Cilt: 2 Sayı: 1  
*Spring, Volume: 2 Issue: 1*

**İçindekiler / Contents**

- Cumhuriyet Sonrası Türkiye'deki Din Eğitimine Politik Açıdan Genel Bir Bakış** 1-9  
*A Political Overview of Religious Education in Post-Republican Turkey*  
**Ebru MURAT ve İsmail DEMİR**
- Konstantinapolis Kelimesinin Yapısı Üzerine** 10-16  
*The Structure of The Word Constantinople*  
**Yusuf AVCI ve Gizem GEZERLER**
- İlkokulda Derslere Branş Öğretmenlerinin Girmeleri Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri** 17-28  
*Opinions of Classroom Teachers About the Involvement of Subject Teachers in Classes in Primary Schools*  
**Ömer Faruk TURAN, Sinan ARI ve Mustafa DEMİR**
- Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin İlkokul Düzeyinde Kullanımına İlişkin Araştırmaların İncelenmesi** 29-46  
*Examining Research on The Use of Augmented Reality Technology at the Primary School Level*  
**Didem ÖZBEY ve Faruk ARICI**
- Kitap İncelemesi/Book Review
- Kitap İncelemesi: Türkçe Eğitimi ile İlgili Güncel Araştırmalar II** 47-51  
*Book Review: Current Research on Turkish Education II*  
**Osman DEMİREL**



## **Cumhuriyet Sonrası Türkiye'deki Din Eğitime Politik Açıdan Genel Bir Bakış**

*Ebru MURAT\**  
*İsmail DEMİR\*\**

### **ÖZ**

Bu makalenin amacı, Cumhuriyet sonrası Türkiye'deki din eğitimi politikalarının nasıl farklılaştığını gözler önüne sermektir. Makalede geçmişe ilişkin bilgi elde etme amacı güdülmüştür. Değişen politikaların, din eğitime tesirlerinin nasıl olduğunun anlatıldığı bu makalede, öncelikle tarihsel süreçler sınıflandırılmıştır. Bu sınıflandırma ile birlikte süreçlerin daha kolay analiz edilmesi hedeflenmiştir. Bu sınıflamalar sonucunda hangi dönemde, hangi eğitim kurumunun nasıl bir muameleye tabi tutulduğu incelenmiştir. İlkokul, ortaokul, lise, İmam Hatip Okulları ve İlahiyat Fakülteleri kapsamında bir araştırma yapılmıştır. Bu araştırma yapılırken geçmişe yönelik detaylı bir tarama yapıldığı için doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Yapılan analizler sonucunda görülmüştür ki, laiklik kavramının laik ve muhafazakâr kesim tarafından farklı yorumlanması ve değerlendirilmesi sonucunda, din eğitiminin kaderi hep değiştirilmiştir. Çalışmanın genel amacı ise; Cumhuriyet'in ilanından sonraki dönemlerde, din eğitiminin politik açıdan geçirdiği dönüşümleri sorgulama şansı yakalayan her bireye, ana hatlarıyla konu hakkında bilgi sunabilmektir.

**Anahtar Kelimeler:** Din eğitimi, politika, laiklik, muhafazakârlık.

## **A Political Overview of Religious Education in Post-Republican Turkey**

### **ABSTRACT**

The purpose of this article is to show how religious education policies have differed in post-Republican Turkey. The aim of the article is to obtain information about the past. In this article, which describes how changing policies affect religious education, historical processes are classified first. With this classification, it is aimed to analyze the processes more easily. As a result of these classifications, it was examined in which period, which educational institution was subjected to what kind of treatment. A research was conducted within the scope of elementary, secondary, high school, Imam Hatip Schools and Theology Faculties. During this research, the document review method was used because a detailed background check was performed. As a result of the analyses conducted, it has been seen that the fate of religious education has always been changed as a result of the different interpretation and evaluation of the concept of secularism by the secular and conservative sectors. The general purpose of the study is; In the periods after the declaration of the Republic, it is to be able to provide information about the subject in general to every individual who has the chance to question the transformations that religious education has undergone from a political point of view.

**Keywords:** Religious education, policy, secularism, conservatism.

**Atf Bilgisi:** Murat, E. & Demir, İ. (2024). Cumhuriyet sonrası Türkiye'deki din eğitime politik açıdan genel bir bakış. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-9. Doi: <https://10.5281/zenodo.12582301>

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Felsefe ve Din Bilimleri, ebrumuratgl@gmail.com, ORCID: 0009-0008-2157-216X.

\*\* Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Öğretim Üyesi, ismail.demir@comu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9756-1901



## Giriş

İnsanlar, tarih boyunca öğrenme ve öğrendiklerini uygulama eğilimi göstermişlerdir. Gerek hayatın pratik yönünü gerek metafizik yönünü keşfetmeye çalışan insanlar, tarih boyunca var olmuştur. Bu bilgi akışının yönü genel itibari ile bilenden bilmeyene doğru olmuştur. İnsanlar bildikleri bilgileri bilmeyen insanlara ulaştırarak onları eğitmeye çalışmışlardır. Bu bağlamda Türkiye; Osmanlı döneminden itibaren ilimle uğraşmaya ilgi duymuş ve bu alanda oldukça yoğun çalışmalar yapmıştır. Osmanlı devleti genel olarak matematik, fen, din, sanat vb. gibi alanların çoğunda bir gelişme göstermeye çalışmış ve eğitime bu noktada oldukça ehemmiyet göstermiştir. Ancak Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte benimsenmeye başlayan lâiklik ilkesi sonucunda, din derslerine karşı yaklaşımlarda birtakım farklılaşmalar görünmeye başlamıştır. Öyle ki din-devlet arasındaki çetrefilli ilişkinin patlak vermeye başlaması her ne kadar daha önceye dayansa da, Cumhuriyet'in ilanından sonraki tarihlerde, kendisini çok daha net hissettirmeye başlamıştır. Laiklik algısının toplum tarafından farklılaşan tanımları neticesinde din eğitimi, politikanın merkezinde oldukça sık konuşulmaya başlamış ve siyasetin meşhur bir konusu haline gelmiştir. Bununla birlikte din eğitiminin yavaş yavaş eğitim-öğretim hayatından uzaklaştırılmaya başlaması, bazı kesimleri tatmin etmiş bazı kesimler ise bundan şiddetli bir rahatsızlık duymuştur. Bundan tatminlik duyan kesime seküler kesim denirken; bu durumdan rahatsızlık duyan kesime de muhafazakârlar adı verilmiştir.

Türkiye'deki eğitim politikalarının, hangi süreçlerden geçtiğini genel hatları ile görebilmek için, öncelikle makalenin amacı ve önemi, yöntemi ve bulgularına değinilmiştir. Ardından Cumhuriyetten sonra günümüze kadar olan süreci, olayların kronolojisine uygun şekilde, 4 bölüme ayırmak uygun bulunmuştur. Bu sebeple öncelikle 1924 ve 1950 Arası Din Eğitimi Politikaları başlığıyla, Tevhid-i Tedrisatla birlikte din eğitiminin geçirmiş olduğu süreçlerin çarkının çevrildiği döneme giriş yapılmıştır. Genel hatları ile bu dönemdeki politikalardan bahsedildikten sonra ikinci başlığımız olan 1950 ve 1980 Arası Din Eğitimi Politikaları'na geçiş yapılmıştır. Burada da Demokrat Parti'nin din eğitimine karşı nasıl bir politika izlediğine ve dönemin genel bakış açısına değindikten sonra bir diğer başlığımız olan 1980-2002 Arası Din Eğitimi Politikaları konusuna geçilmiştir. Gerilimi oldukça yüksek olan bu dönemden ve etkilerinden bahsettikten sonra ise son başlığımız olan 2002 Sonrası Din Eğitimi Politikaları ile; 2002'den günümüze kadar süren zaman dilimi içerisindeki din eğitimi politikaları incelenmiştir.

### 1924-1950 Arası Din Eğitimi Politikaları

Cumhuriyet'in ilanı ile birlikte birçok farklı alanda inkılaplar gerçekleştirilmiştir. Yapılan inkılaplardan bir tanesi de eğitim alanında gerçekleştirilen Tevhid-i Tedrisat Kanununun yürürlüğe koyulmasıdır. Tevhid-i Tedrisat Kanunu; "öğretim birliği" anlamına gelmektedir. Öğretim birliğinden kastedilen ise şudur: Cumhuriyet'in ilanından önce Osmanlı Devleti'nde eğitim gerek devlete bağlı kurumlarda gerekse vakıflar tarafından kurulan medreselerde devam etmekteydi (Akın, 2012). Bununla birlikte hem yerli vakıfların hem de yabancı devletlerin açmış olduğu okullar mevcuttu. Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile eğitimde bu ikiliklerden kurtulmak amaçlanmıştır. Nitekim bu sebeple de eğitim-öğretim, Maarif Vekaleti (Millî Eğitim Bakanlığı) çatısı altında toplanmıştır. Böylece eğitim-öğretimde birliğin sağlanacağı düşünülmüştür (Akın, 2012).

Tevhid-i Tedrisat Kanunuyla beraber birçok yenilik getirmiştir. Öyle ki bu kanun hükmünce: Dârüfünun'da bir tane İlahiyat Fakültesi açılmıştır ve medreseler kapatılmış, kapatılan 479 medresenin yerine ise 29 tane İmam Hatip Mektebi açılmıştır (Turan, 2019). Ancak İmam Hatip Mektepleri, açıldıktan 5 sene sonra bir kapatma kararı olmadığı halde kendi kendine kapanmak zorunda kalmıştır. Burada devlet tarafından ileri atılan iddia ise, öğrencinin bu okullara eğitim almak

için tercihte bulunmaması olmuştur. Denilebilir ki, öğrenci yokluğundan dolayı bu okullar kendiliğinden kapanmıştır (Öcal, 1998). Ancak burada Öcal (1998), öğrenci yokluğunun bir bahaneden ibaret olduğunu savunmuştur. Çünkü 15.12.1927 tarihinde 846 sayılı Şûray-ı Devlet (Danıştay) kararıyla artık din görevliliği devlet memurluğu kategorisinden çıkarılmıştır. Öğrencilere, her ne kadar bu okullardan mezun olsalar da devlet kadrolarında yer verilmemiştir. Gençlerin geleceği tehlikeye atılmış ve ellerinden de alınmıştır. Öcal, bir diğer sebep olarak ise; devletin artık bu okullara ödenek ayırmamasını vermiştir. Nitekim, devlet tarafından herhangi bir tahsisat sağlanmayan okullara gerek dolaylı ve gerekse doğrudan yollarla kapanmaları için baskılar uygulanmıştır. Son olarak ise Öcal, farklı farklı bahaneler ileri sürerek öğretmenlerin görevlerinden alındıklarını söylemiştir. Tüm bu sebepler sonucunda gençler, İmam Hatip Mekteplerine gidemez bir hale gelmişlerdir. Velhasıl denilebilir ki, devlet tarafından İmam Hatip Mekteplerine talep azalsın diye, gerek okulun kendisine gerek öğrencilere çeşitli baskılar yapılmıştır (Öcal, 1998). Tevhid-i Tedrisat Kanunu ile açılmasına karar verilen İlahiyat Fakültesi de uzun yıllar eğitimini devam ettiremeyerek 1932-1933 eğitim-öğretim yılında kapanmıştır (Turan, 2019). Burada görülmektedir ki yavaş yavaş toplumun tüm eğitim alanlarından din uzaklaştırılmaya başlamıştır. Zaten buna en nihai noktayı koyan bir diğer unsur da din derslerinin 1927'den 1931'e kadar ilk olarak ortaokullardan ardından ilkokullar ve peşi sıra öğretmen okullarından kaldırılması olmuştur. Din derslerinin tedrici bir şekilde kaldırılmasına sebep olarak ise "Türkiye'deki bu kurumlarda, sadece Müslüman ailelerinin çocuklarının eğitim almadıklarını aynı zamanda gayr-i müslimlerin de çocuklarının eğitim aldığı" savı sunulmuştur (Turan, 2019).

Türkiye Cumhuriyeti'nin 1924-1950 arası döneminde din ve devlet arasındaki ilişki oldukça gergin bir hat üzerinde kalmıştır. Bunun sebebi de sürdürülen yoğun laikleştirme faaliyetleri olmuştur. Fakat laiklik ile birlikte dini özgürlüklerini yaşayıp aynı zamanda bu özgürlüklerinin garantisinin verilmesi gereken insanlar, din eğitimlerini almaktan men edilmişlerdir. Bunun yanı sıra söylemek mümkündür ki, yürütülen bu politika ile birlikte din toplumdan silinmeye çalışılmıştır. İnsanların sadece bireysel ve kendi içlerinde yaşaması gereken bir din algısı oluşturulmaya çalışılmıştır. Nitekim dönemin iktidar partisi olan Cumhuriyet Halk Partisi, 1948 yılına kadar din eğitimi-öğretimi hususunu bir daha gündeme getirmemiştir (Turan, 2019). Bu dönemde din dersleri için yapılan tek çalışma ise, 1949 senesinde 4. ve 5. Sınıflara -program dışı olarak- isteğe bağlı bir şekilde, Din Bilgisi dersinin getirilmesi olmuştur. Yükseköğretim kurumunda ise 3 Mayıs 1949 senesinde Ankara Üniversitesinde İlahiyat Fakültesinin açılmasına karar verilmiştir (E. Şimşek, 2013).

### **1950-1980 Arası Din Eğitimi Politikaları**

Cumhuriyet'in ilanından sonra 1950'ye kadar devlet ve din arasında şiddetli bir çatışma yaşanmıştır. Ancak 1950 yılında Cumhuriyet Halk Partisi'nin Demokrat Parti'ye (DP) karşı aldığı mağlubiyet ile DP iktidara geçmiştir. Bu tarihten sonra ise laiklik anlayışında bazı değişimler görülmeye başlamıştır (Turan, 2019). Cumhuriyet Halk Partisi'nden farklı olarak DP programında, laiklikle alakalı olarak: "partimiz laikliği, devletin siyasette din ile hiçbir ilgisinin bulunmaması ve hiçbir din düşüncesinin kanunların tanzim ve tatbikinde müessir olmaması olarak anlar ve laikliğin din aleyhtarlığı şeklinde yanlış tefsirini reddeder." ifadeleri yer almıştır (Turan 2019). DP ile birlikte, dini konular resmi bir şekilde desteklenmeye başlamıştır. Bu hususta; 1933 senesinde Arapça ezan okunmasının yasaklanması durumu ve bu konunun DP ile birlikte nasıl değişimler gerçekleştirdiği incelenebilir. 1941'de çıkarılan bir kanunla, Arapça ezan okunması yasaklanmıştır. 1941'de ise çıkarılan bir kanun ile beraber, Arapça ezan okuması durumunda o kişiye 3 ay hapis cezası verilmesi kararı çıkarılmıştır. Öyle ki bu kanun doğrultusunda 1947 senesinde 29 kişinin ezanı Arapça okuduğu gerekçesiyle tutuklanmasına hükmedilmiştir (Baytal, 2020; Turan, 2019). İşte DP, bu ezan yasağının kaldırılmasını sağlamış ve 16 Haziran 1950'den itibaren ezan tekrar Arapça okunmaya başlamıştır. Bununla birlikte DP lideri Adnan Menderes, dini uygulamalara karşı daha liberal bir tavır takınarak dini konularda yapmış olduğu bu uygulamaları devletin resmi politikası olarak kabul etmiştir. Tabii

olarak söylenebilir ki; DP'nin bu başarısına, muhafazakâr kitlenin politik desteği oldukça yüksek olmuştur. Bu hususta Menderes, irtica karşıtı olduğunu da bulduğu her fırsatta belirtmiştir (Baytal, 2020). Bununla ilgili olarak o

“...İrticai tahrike asla müsaade etmemekle beraber din ve vicdan hürriyetlerinin icaplarına riayet edeceğiz. Hakikî lâyikliğin mâna- ını biz böyle anlamaktayız. Programımızda da i sarahaten ifade edildiği gibi, hakikî lâyikliği dinin Devlet siyasetiyle hiçbir ilgisi bulunmaması ve hiçbir din düşüncesinin kanunların tanzim ve tatbikinde müessir olmaması şeklinde anlıyoruz. Bu itibarla gerek din dersleri meselesinde gerekse din adamlarını yetiştirecek yüksek müesseselerin faaliyete geçmesi hususunda icabeden tedbirleri süratle ittihaz etmek kararındayız...” demiştir (TBMM Tutanak Dergisi, 1950).

Eğitim konusunda da aynı tavrı takınan DP, fen ve matematik ilimlerinin yanı sıra gençlerin maneviyatının da çok mühim olduğunu savunmuştur. Zira Menderes, bir toplumun “millet” olabilmemesinin sadece maddi güç ile mümkün olamayacağını; bununla birlikte manevi değerlerin de ciddi bir payının olduğunu söylemiştir. Bu sebeple o, gençlerin dinden ve din eğitiminden mahrum edilmemesi gerektiğine karar vermiştir (Baytal, 2020). Daha önce müfredat dışı tutulan Din Bilgisi dersleri ilkokullarda ve ortaokullarda tekrar müfredat içerisine yerleştirilmiştir (E. Şimşek, 2013; Turan, 2019). İmam Hatip Mekteplerinin ise Cumhuriyet Halk Partisi iktidarındaki baskılardan dolayı kapanmasıyla ve ardından aynı şekilde Darüfünun'daki İlahiyat Fakültesinin de benzer kaderi yaşamasıyla, halkın din görevlisine duyduğu ihtiyaç karşılanmamaya başlamıştır. Öyle ki artık hoca yokluğundan kaynaklı olarak, cenazeler bile yıkanamıyor bu sebeple de birkaç gün bekletiliyordu. Halkın bu ihtiyacını karşılayabilmek adına DP hükümeti, 1951 yılından itibaren İmam Hatip Okullarının eğitim faaliyetlerine başlamasına karar vermiştir (Baytal, 2020). Yükseköğretim hususunda ise şunları söylemek mümkündür: Sadece Ankara Üniversitesinde bulunan İlahiyat Fakültesinin, DP iktidarı ile kapasitesi gittikçe artmıştır. 1953-1954 eğitim-öğretim yılından itibaren ders programında; Kur'an-ı Kerim, Tefsir, Hadis, Kelam, Arapça gibi Temel İslam Bilimlerinin yanı sıra; Din Sosyolojisi, Felsefe, Din Psikolojisi, Tarih, Pedagoji derslerine de yer verilmiştir. Bununla birlikte İlahiyat Fakültesinin dışında 10 Haziran 1959 tarihinde Yüksek İslam Enstitüsünün açılmasına da karar verilmiştir (Şimşek, 2013).

27 Mayıs 1960 darbesi ile Anayasada din ve vicdan hürriyeti hakkında bazı tartışmalar yaşanmıştır. Bu tartışmalar özellikle laiklik etrafında cereyan etmiştir ve süreç içerisinde iki kesim ön plana çıkmıştır. Bunlar; dini özgürlüklerin devlet tarafından garanti altına alınması gerektiğini savunan muhafazakâr kesim ve devletin din işlerinde herhangi bir tarafının olamayacağını savunan seküler kesimdir. 1970 itibarıyla ise, devletin din ile ilişkisini daha liberal bir konumda tutması sonucunda, muhafazakâr yönelimli bazı partilerin kurulmasına ortam hazırlanmıştır. Bu partilere: Milli Nizam Partisi (MNP), Milli Selamet Partisi (MSP) örnek olarak gösterilebilir (Turan, 2019).

### **1980-2002 Arası Din Eğitimi Politikaları**

12 Eylül 1980 tarihinde ordunun yönetime el koyması ile birlikte askeri bir darbe gerçekleşmiştir. Dönemin Genelkurmay Başkanı Kenan Evren, 12 Eylül 1980'de saat 03:00'da radyo ve televizyonlardan şu sözlerini yayınlayarak darbeyi halka duyurmuştur:

“Kendi kendini kontrol edemeyen demokrasiyi sağlam temeller üzerine oturtmak, kaybolan devlet otoritesini yeniden tesis etmek için yönetime el koymak zorunda kalmıştır”.

Bu darbe ile birlikte dönemin siyasi liderleri; Süleyman Demirel, Necmettin Erbakan, Bülent Ecevit ve Alparslan Türkeş sürgüne yollanmıştır (Özdemir, 2023). Kenan Evren hükümeti, kendisinden önceki bu isimlerin, laiklik prensiplerinin dışına çıktığını iddia etmiştir. Onların tutumlarının, şeriatın gelmesinin önünü açmakta olduğunu savunmuştur. Cumhuriyetin ilanından beri

din-devlet arasındaki gerilimli ilişki, darbe sonunda yeni hükümetle birlikte kontrol altına alınmaya çalışılmıştır. Yaptıkları yenilikler ile birlikte bu plan hayata geçirilmek istenmiştir (Turan, 2019). Nitekim bu plan doğrultusunda, 16 Ağustos 1997’ de kabul edilen “8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim yasası” gereğince İmam Hatip Ortaokullarının kapatılmasına karar verilmiştir (Öcal, 1998; Turan, 2019). İmam Hatip Liselerine de öğrenci talebinin minimuma inmesini sağlayabilmek için kat sayı getirilmiş, İlahiyat Fakültelerinin öğrenci kontenjanı ise sınırlandırılmıştır. Bununla birlikte Eğitim Fakülteleri kapsamında Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretmenliği bölümleri açılmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2014).

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi, ilkokul ve ortaokullarda zorunlu dersler arasına alınmıştır. Turan, bu kararın alınışında aslında dine karşı sempatik bir yaklaşımın rol oynamadığını aksine dinin kontrol altında tutulmasının amaçlandığını düşünmektedir (Turan, 2019). Yani denebilir ki, çok elden yürütülen din eğitimlerinin önü kesilerek tek elden yürütülen bir din eğitimi sağlanmaya çalışılmıştır. Bunun dışında ise, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri, her ne kadar artık kanunen zorunlu derslerden olsa da gayr-i müslim öğrenciler bu zorunlu din eğitiminden muaf olma hakkına sahip olmuşlardır. Dersi bu gerekçe ile almak istemeyen öğrenciler için okula bir belgenin teslim edilmesi bu noktada yeterli sayılmıştır. Buradan da yola çıkılırsa, dönemin şartları gereği bazı konularda esnekliklerin yapıldığı söylenebilmektedir (Sinan, 2018). Ancak 90’ların son yarısında bu esneklik tamamen devre dışı bırakılmıştır. Din ve devlet arasındaki gerilimlerin oldukça yükseldiği bu dönemlerde din eğitime ve dindar insanların eğitime karşı bir darbe gerçekleştirilmiştir. Bunun en önemli örneklerinden biri olarak 28 Şubat süreci gösterilebilir. 28 Şubat 1997 tarihinde ülkenin eğitim sistemine karşı büyük ve sarsıcı hamleler yapılmıştır. Buna ilk hamle olarak; başörtüsü takan kızların, başörtüsü kullanmaya devam etmeleri halinde eğitimden menedileceklerinin bildirilmesi söylenebilir. Öyle ki hükümet tarafından başörtüsü, dindar insanların laikliğe karşı bir başkaldırısı olarak kabul edilmiştir (Sinan, 2018). Bu uygulama sonucunda birçok öğrenci disiplin soruşturması geçirirken birçok öğrenci de okulu bırakmak zorunda kalmıştır. Eğitimde eşitlik ilkesi alenen çiğnenmiştir. Bu süreçle birlikte gerek eğitim hayatı gerek çalışma hayatı kısıtlanan insan sayısı oldukça fazla olmuştur. 28 Şubat sürecinin etkisini daha iyi anlayabilmek için şu bilgilerin sunulmasını yerinde bulmaktayız: 1997-2001 yılları arasında 11 bin öğretmen mesleğinden istifa etmek zorunda kalmıştır. 3.527 tane öğretmenin iş hayatına son verilmiştir. 33.271 tane öğretmen disiplin soruşturmasına maruz kalmıştır ve bunlardan 11.890’ı disiplin cezası almıştır. 4.625 tane MEB çalışanı fişlenmiştir. 2.639 kamu personeli, 418 tane üniversite öğretim üyesi ve 949 öğretmen MİT tarafından “irtica ile ilişkili” şeklinde damgalanmıştır (Eğitim-Bir-Sen, 2014). Verilen sayılardan anlaşıldığı üzere, 28 Şubat sürecinde dindar kimliğinden dolayı insanlar ötekileştirilmiş ve özgürlükleri ellerinden alınmıştır. Gerek din eğitimi alamamışlar gerek dindar oldukları için eğitimden menedilmişlerdir. Bu dönem oldukça sancılı geçmiş ve insanlar üzerinde bugün bile devam eden olumsuz bir tesir bırakmıştır.

### **2002 Sonrası Din Eğitimi Politikaları**

Cumhuriyetin ilanından 2000’li yıllara kadar din-devlet arasındaki iletişim bazen çok gergin bazen ise daha az gergin bir hal almıştır. Hiçbir zaman ise tam anlamıyla bir sakinliğin söz konusu olmadığı görülmüştür. Burada kastedilmeye çalışılan unsur; laiklik ilkesi kapsamında toplumdaki ikiye bölünüş (muhafazakârlar ve laikler) her zaman tansiyonu yüksek bir atmosfer oluşturmayı başarmıştır. Bazen Müslümanların elinden eğitim hakkı alınmış ve bundan ötürü muhafazakâr kesim tepkilerinin boyutunu yükseltmiştir. Aksine bazen Müslümanlara eğitim-öğretim konusunda kendi dinlerini öğrenebilme şansı sunulmuş bu sefer ise laik kesim tepki göstermiştir. Onlara göre din vicdani görülmüş ve toplumun hiçbir kurumunda dini sembollerin bulunmaması gerektiğini söylemişlerdir.

Din eğitimi hususunda en katı uygulamaların yapıldığı 28 Şubat süreci, ülkeye maddi ve manevi olarak zarar vermiştir. Birçok insan eğitiminden ve iş hayatından menedilmiş ve bunun sonucunda bunalıma girmiş, ekonomik anlamda da yıpranmıştır. Sağlıksız bir süreç olarak nitelendirilebilen 28 Şubat sürecinden sonra ise insanlar, hükümetin değişmesi gerektiğine çoğunluk olarak sandıkta karar vermiştir. Bunun sonucunda ise Adalet ve Kalkınma Partisi iktidara gelmeyi başarmıştır. Gerek seçim öncesi gerek seçim sonrası Adalet ve Kalkınma Partisi, dini değerleri önemseyen yaklaşımlar sürdürmüştür. Adalet ve Kalkınma Partisi, kendisine miras bırakılan 28 Şubat sürecinin sonuçlarına bir çözüm bulabilmek için yoğun bir mücadele içerisine girmiştir (Ali & Çağlar, 2017). Ekonomi ve sağlık gibi alanlarda iktidara gelir gelmez büyük atılımlar göstermesine rağmen Adalet ve Kalkınma Partisi için “Başa gelir gelmez din eğitimi ve başörtüsü konusuna çözüm bulmuştur ve uygulamaya koymuştur.” demek mümkün olmamıştır. Zira, Adalet ve Kalkınma Partisi iktidara geldiğinde Türkiye’deki devlet kadrolarında veya halkın bizzat kendisinde 28 Şubat’tın dayatmacı fikirlerinin tesirleri devam etmekteydi. Nitekim ülkenin seküler kesimi, hala din ve din eğitimi hususunda birtakım önyargılar taşımaktaydı (Turan, 2019). Yani Adalet ve Kalkınma Partisi için, henüz ortam bu kararların çıkarılması için hazır görülmemiştir. Bu sebeple yaptıkları ilk hamleler, öncelikle bu yenilikler için ortamların zeminini hazırlamak olmuştur. Sorunların altını çizerek, gelecekte gerçekleşecek yeniliklerin mesajları verilmiştir (Akyüz, 2016).

2002 yılından itibaren başörtüsü yasağının tüm devlet kuruluşlarından kaldırılması ile alakalı çalışmaları yapmaya çalışan ama bir türlü sonuç alamayan Adalet ve Kalkınma Partisi, bu konuyla ilgili yapılan çalışmalarda ilk meyvesini vermeyi başarmıştır. 2007 yılında Adalet ve Kalkınma Partisi’nin kurucu isimlerinden Abdullah Gül, cumhurbaşkanı seçilince gerek yeni YÖK başkanı ve gerek devlet kadrolarına atanan yeni rektörler, başörtüsü yasağının ortadan kaldırılmasıyla alakalı çalışmalar yapmıştır (Akyüz, 2016). Bu sayede artık kız öğrenciler, üniversitelere başörtüsü ile gidip eğitim alabilme hakkına erişmişlerdir. Ancak bu noktada yeni kayıt yaptıran öğrenciler başörtüsü ile girebilse de geçmişte bu konudan kaynaklı olarak mağdur öğrenciler de mevcuttu. Okuldan ayrılmak zorunda kalıp eğitimini bitiremeyen öğrencilerin hakları hakkında da bazı çalışmaların yapılması gerekmektedir. Bu sebeple 2011 çıkarılan yasaya “öğrenci affı” da eklenmiştir. Öyle ki bu af TBMM’de Cumhuriyet’in en büyük affı olarak nitelendirilmiştir (Akyüz, 2016). Üniversitelerde gidilen bu değişme ve çağa ayak uydurma hareketleri sadece burada sınırlı kalmamış; ilkokul, ortaokul ve liselerde de yenileşmeler yaşanmıştır. Bunun için 2012 yılında MEB’de öğrencilerin tek tip kıyafet giyme yükümlülükleri yürürlükten kaldırılmıştır. 2012’de ise, kız öğrencilere:1) İmam Hatip Ortaokulları ve İmam Hatip Liselerinde 2) Liselerin İmam Hatip programlarındaki derslerin tümüne 3) Liselerdeki seçmeli Kur’an-ı Kerim derslerinde istedikleri takdirde başörtüsü kullanabilme serbestliği tanınmıştır (Akyüz, 2016). Böylece eğitim alanındaki eşitsizlikler ortadan kaldırılmaya çalışılmıştır. 2012 yılına gelindiğinde eğitimde eşitliğin sağlanması ve halkın taleplerinin karşılanabilmesi adına çalışmalara hız kesmeden devam edilmiştir. Örneğin, daha önceden İmam Hatip Liselerine taleplerin azalması amacıyla getirilen katsayılar bu dönemde kaldırılmıştır. Artık üniversiteye gitmek isteyen her öğrenci eşit haklara sahip olabilecek ve sırf İmam Hatip Lisesinde eğitim görüyor diye kat sayısı mağduru olmayacaktı. Bunun peşi sıra yine 2012 yılının Mart ayında, 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanunun yürürlüğe girmesi ile birlikte İmam Hatip Liselerinin ortaokul kısımları tekrar açılmıştır. Mezkûr kanunun 9. Maddesinde “ilköğretim kurumları dört yıl süreli ve zorunlu ilkokullar ile dört yıl süreli, zorunlu ve farklı programlar arasında tercihe imkân veren ortaokullar ile imam-hatip ortaokullarından oluşmaktadır.” belirtildiği üzere İmam Hatip Ortaokullarının yeniden açılmasına karar verilmiştir (Turan, 2019). Bununla beraber, Temel Dini Bilgiler, Kur’an-ı Kerim, Hz. Peygamberimizin Hayatı gibi dersler kanunda seçmeli dersler olarak belirtilmiştir (Resmî Gazete, 2012). 2013 yılında ise başörtüsü hakkında çıkan yeni yönetmelik ile birlikte kamudaki kadın personellerin başörtüsü ile çalışabilmesine

karar verilmiştir (Resmî Gazete, 2013). Bu kararların geneli için diyebiliriz ki; insanların temel hak ve hürriyetleri adına ciddi adımlar atılmış ve tarihi kararlar alınmıştır. Bugün ise hala kamu kurum ve kuruluşlarına başörtüsü ile girilebilmektedir.

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı Tebliğler Dergisi Ağustos 2023 yayına göre: Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri 4. 5. 6. 7. ve 8. Sınıflarda haftada ikişer saat olmak üzere zorunlu ders olarak öğrencilere verilmektedir. Din, Ahlak ve Değer alanında seçmeli derslerin ise sayıları artırılmıştır. Okulun da yönlendirmesi ve imkânı ile birlikte öğrenci; Kur'an-ı Kerim, Peygamberimizin Hayatı, Temel Dini Bilgiler, Kültür ve Medeniyetimize Yön Verenler, Ahlak ve Yurttaşlık gibi derslerden eğitim alabilecekleri seçmeli derslere sahiptir. Liselerde de 9. 10. 11. ve 12. sınıflarda haftada ikişer saat olmak üzere, zorunlu Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi verilmektedir. Yine Din, Ahlak ve Değer alanında seçmeli ders alma imkânı olan öğrenciler; Kur'an-ı Kerim, Kur'an-ı Kerim ve Anlam Dünyası (11. ve 12. sınıflarda), Peygamberimizin Hayatı, Temel Dini Bilgiler, Türk Düşünce Tarihi (10. 11. ve 12. sınıflarda), Klasik Ahlak Metinleri (10. 11. ve 12. sınıflarda) derslerini seçebilmektedirler. Bunların dışında ise gerek İmam Hatip Ortaokulları ve İmam Hatip Liseleri ve gerekse İlahiyat Fakülteleri öğrenci alımına devam etmektedir. Bugün bu konularla alakalı herhangi bir öğrenci azaltma politikası güdülmemektedir (Tebliğler Dergisi, 2023).

### **Sonuç**

Cumhuriyetin ilanıyla birlikte birçok yenilik meydana gelmiştir. Bu yeniliklerden bazıları din eğitimi hususunda gerçekleşmiştir. Ancak yenilikler gerçekleştirilirken birtakım ideolojiler çerçevesinde kararlar alınmaya başlamıştır. Bu ideolojilerin başını çeken Laiklik, din eğitimi doğrudan etkilemiştir. Özellikle Tevhid-i Tedrisat'la birlikte Cumhuriyet döneminde ilk kez eğitim alanında yenilikler gerçekleştirilmeye başlamıştır. Öğretimde birliğin sağlanması anlamına gelen Tevhid-i Tedrisat ile ilk olarak medreseler kapatılmış yerine ise İmam Hatip Mektepleri açılmıştır. Bununla birlikte Dârülfünun'da bir İlahiyat Fakültesi açılmasına karar verilmiştir. Ancak laiklik ilkesinin zarar göreceğinden endişe duyulmasından dolayı 5 yıl sonra İlahiyat Fakültesi kapatılmıştır. Bununla birlikte bir müddet sonra ise İmam Hatip Mektepleri de kendi kendine kapanmaya mâhkum edilmiştir. Çünkü gerek mezunlarına devlet kadrolarında yer verilmemesi gerek okula ödenek sağlanmaması ve gerekse de öğretmenlerinin çeşitli sebeplerle görevden alınmaları bu okulların kapanmasının asıl sebebini teşkil etmiştir. Denilebilir ki; Cumhuriyet sonrası Cumhuriyet Halk Partisi iktidarı, laiklik ile ters düştüğü sebebi ile din eğitiminin önünü kesmiştir. Ancak 1950-1980 Arasında DP'nin iktidara gelmesiyle birlikte din eğitimi hususunda olumlu birtakım gelişmeler yaşanmıştır. Daha liberal bir tavır sergileyen yeni hükümetle birlikte; ezan tekrar Arapçaya çevrilmiş, okullara tekrar din dersi getirilmiş ve İmam Hatiplerin tekrar açılmasına karar verilmiştir. Laiklik tanımı farklı olan Cumhuriyet Halk Partisi ve DP hükümetlerinin, din eğitime bakış açısı da bu noktada bariz bir fark göstermiştir. Okullarda din eğitime gereken ehemmiyet biraz da olsa verilmeye başlamışken 1980-2002 yılları arasında ise bu alanda yeniden bir engelle karşılaşılmıştır. Hatta bu engel, oldukça ayrımcılıklar içeren, mobbing uygulamalarına yer veren ve insanı ötekileştiren bir boyuta ulaşmıştır. 12 Eylül 1980 ile birlikte gerçekleştiren darbeden sonra din eğitimi için yıkıcı kararlar alınmaya başlanan bir döneme girilmiştir. Özellikle 16 Ağustos 1997'de kabul edilen "8 yıllık kesintisiz zorunlu eğitim" yasası gereğince İmam Hatip Ortaokulları kapatılmış, İHL'lere giden öğrenci sayısını düşürebilmek için bu okullara katsayı getirilmiş ve İlahiyat Fakültelerinin kontenjanları da minimuma indirilmiştir. İlkokul ve ortaokullarda Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri zorunlu dersler arasına alınmıştır. Fakat burada asıl amaç tek elden din bilgisinin öğretilmesi olmuştur. 1980 sonrası sanrılar yoğunlaşırken bu dönemin en zirve noktası "28 Şubat Süreci" ile gerçekleşmiştir. Nitekim bu dönemde kız öğrenciler, baş örtüsü ile birlikte hiçbir kamu kuruluşuna girememeye başlamışlardır. Laiklikle ters düştüğü iddia edilen başörtüsünden dolayı kız çocukları, eğitimlerinde büyük bir engelle karşı karşıya

birakılmışlardır. Bununla birlikte birçok insan işinden ve eğitiminden uzaklaşmak zorunda kalmıştır. Türkiye tarihinde bir kara leke olarak kalan bu süreç, birçok insanı gerek psikolojik ve gerekse maddi olarak oldukça yıpratıcı olmuştur.

Eğitimde oluşturulan bu ikilik uzun bir süre devam etmiştir. Fakat 2002 yılında değişen hükümetle birlikte bazı değişiklikler yapılmaya çalışılmış ancak bunun için ilk yıllar uygun ortamlar bulunamamıştır. Bunun için yeni hükümet olan Adalet ve Kalkınma Partisi, ilk olarak Türkiye'deki eğitimdeki ve devlet kadrolarındaki din-devlet çatışmasından kaynaklanan sorunların çözümü için, uygun zemini hazırlamaya çalışmıştır. Adalet ve Kalkınma Partisi ile birlikte, nihayetinde büyük kararlar alınmaya ise; 2007 yılında başörtüsü yasağının kaldırılması ile başlanmıştır. Artık herkes üniversitede eğitim alabilme hakkına sahip olmuştur. 28 Şubat süreci nedeniyle eğitimini bırakmak zorunda kalanlara ise, çıkarılan af kararı ile okula geri dönebilme şansı tanınmıştır. Bununla birlikte 2012 yılında da katsayısı kaldırılmıştır. Bu şekilde artık öğrenciler, üniversiteye giriş sınavlarında eşit bir yarış içerisinde mücadele etme şansı bulabilmişlerdir. Ayrıca İmam Hatip Ortaokulları da tekrar açılmıştır. Günümüzde ise Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri zorunlu olarak görülmeye devam ederken kamu dairelerinde herhangi bir başörtüsü engeli bulunmamaktadır.

Din eğitimin devlet tarafından halka verilmesi/verilmemesi konusu tartışmaya açık bir özellik göstermektedir. Zira tarih boyunca her toplumda; din ve Tanrı anlayışı mevcut olmuştur. Bu sebeple içinde yaşanan her toplumda bireylerin inandıkları değerleri, toplumda yaşatılan gelenekleri tanıma ve bu konularda eğitim alma hakkı mevcuttur. Ancak değişen politikalar bu hakkı bazen gasp etmiş ve engellemiştir. Eğitim her bireye eşit şekilde sunulmalıyken din eğitiminin üzeri kapatılmaya çalışılmış ve dindar insanlar, eğitim-öğretim platformu başta olmak üzere tüm kurumlarda ötekileştirilmiştir. Ancak 2002 sonrası dönemde din eğitimi, görmesi gereken değere yavaş yavaş kavuşmaya başlamıştır. Toplumdaki hazır bulunuşluluk yeterli olmadığı için din eğitimi ve başörtüsü sorunları hızlı bir şekilde değil yavaşça çözüme kavuşmuştur. Din eğitiminin uygulanması konusunda birtakım önerilerde bulunulabilir: Bir toplumda doğru bilginin yayılabilmesi için öncelikle o konuyu resmi kurumlarda tanınır hale getirip tam anlamıyla gerçek bir bilgi akışı sağlanmalıdır. Böylece hem doğru bilgi yayılmış olacak hem de ülkenin her ferdi, içerisinde bulunmuş olduğu toplumun geleneklerini ve inançlarını tanıma şansı bulacaktır. Bununla birlikte başörtüsü için de denilebilir ki; insanların başörtüsü, onların ilim almasına engel teşkil etmemektedir. Bugün baktığımızda birçok başörtülü kadın Türkiye'ye başarılı birer; doktor, öğretmen, mühendis, sanatçı olarak kazandırılmıştır. Yani ülkenin ilerlemesini sağlayacak olan husus, insanların kıyafetleri değil, çalışkan tavırları ve kendinden emin duruşları olmuştur. Eğer çağdaş ve ilerlemeci bir politika izlenmeye devam edilirse yapılması gerekenler; insanların değerlerini ve içinde yaşadığı toplumunu tanıyacak konuların, müfredat içerisinde tutulmasının sağlanması ve eğitim azmi olan her öğrencinin desteklenmesidir; önüne engel koyulması değildir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### **Etik Kurul İzni**

Etik kurul iznine gerek yoktur.

### **Yazarların Katkı Oranı**

1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- Akın, A. (2010). *Cumhuriyet Dönemi din eğitimi (1920-1950)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Bursa: Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Akyüz, İ. (2016). *Adalet ve Kalkınma Partisi'nin din politikaları (Recep Tayyip Erdoğan Dönemi)*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Sakarya: Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Baytal, Y. (2020). Demokrat Parti'nin eğitim politikalarında din ve dini okullar. *Atatürk Yolu Dergisi*, 66, 91-122.
- Eğitim-Bir-Sen. (2014). *Rakamlarla 28 Şubat Raporu*. Eğitim-Bir-Sen Eğitimciler Sendikası. Ankara.
- Okumuşlar, M. (2017). *Din Eğitimi'nin Bilimselleşmesi/Neliği*. R. Doğan ve R. Ege (Ed), Grafiker Yayınları.
- Öcal, M. (1998). Cumhuriyet Döneminde Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretimi. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(4), 241-268.
- Sinan, A. (2018). 12 Eylül 1980 Darbesi ile 28 Şubat 1997 Darbesi arası siyaset ilişkileri ve din eğitimi politikaları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(13), 586-607.
- Şimşek, E. (2013). Çok Partili Dönemde yeniden din eğitimi ve öğretimine dönüş süreci (1946-1960). *Journal Of Turkish Research Institute*, 49, 391-391. <https://doi.org/10.14222/Turkiyat1183>
- Şimşek, H., ve Yıldırım, A. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Tebliğler Dergisi*. 86(2789-Ek 2).
- TBMM Tutanak Dergisi, Dönem 9, C. V1, Birleşim 1, Toplantı Ölç., 29.05.1950, s. 31.
- Turan, İ. (2019). Cumhuriyet Türkiye'sinde din eğitimi politikaları. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 19(2), 269-292. <https://doi.org/10.33415/Daad.486187>

### **İnternet Kaynakları**

- Ali, A., ve Çağlar, İ. (2017). Ak Parti'nin 15 Yılı Toplum. Seta Yayıncılık. <https://www.academia.edu.tr>
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (2012, 11 Nisan). Resmî Gazete (Sayı: 28261). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/Eskiler/2012/04/20120411-8.htm>
- Kamu Kurum ve Kuruluşlarında Çalışan Personelin Kılık Ve Kıyafetine Dair Yönetmelikte Değişiklik Yapılmasına İlişkin Yönetmelik (2013, 10 Ağustos). Resmî Gazete (Sayı: 28789). Erişim Adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/Eskiler/2013/10/20131008-10.htm>
- Özdemir, D. (2023, Eylül 12). Tarihe Kazınan Kara Leke: 12 Eylül. <https://www.trthaber.com/Haber/Gundem/Tarihe-Kazinan-Kara-Leke-12-Eylul-794879.html>





**ANADOLU**  
**DİL VE EĞİTİM DERGİSİ**  
*Anatolian Journal of Language and Education*  
(ANADEL/AJLE)

*Geliş/Received:* 23.02.2024 *Kabul/Accepted:* 28.06.2024  
*Makale Türü/Article Type:* Araştırma / Research

**Konstantinapolis Kelimesinin Yapısı Üzerine\***

*Yusuf AVCI \**

*Gizem GEZERLER\*\**

**ÖZ**

İstanbul; Avrupa ile Asya'yı birbirine bağlayan kıtalar arası köprü görevindedir. Kültürel, siyasi, ekonomik ve elbette coğrafi olarak Türk ve dünya tarihinde tartışılmaz bir öneme sahiptir. Araştırmacılar tarafından kültürü, tarihi, toplumsal yapısı gibi farklı yönleri incelenen şehrin adlandırılması dil biliminin bir konusudur. İstanbul tarih boyunca farklı medeniyetlerce birçok kez isimlendirilmiştir. Augusta Antonina, Byzantion, Konstantinapolis, Nova Roma, İslambol, Kostantiniyye bu isimlerin en bilinenleridir. İstanbul'u Moğollar Çakduryan; Polonyalılar Kanatorya; Çekler Aylana; Macarlar Vizenduvar, isimleriyle anmıştır. Tarih boyunca İstanbul'a verilen birçok isim içinde, en yaygın biçimde kullanılan adlandırma "İstanbul"dur. İstanbul isimlendirilmesi ile ilgili araştırmacıların farklı görüşleri mevcuttur. Bir görüşe göre Yunancadaki "eis tin polin" isimli bir tamlamadan evrildiği düşünülen bu adlandırmanın Yunancadaki karşılığı "şehrin içinde", "şehir içi", "şehirde" gibi kullanımlardır. Bu çalışmada İstanbul'un tarihi süreç içerisindeki isimlerinden "Konstantinapolis" kelimesi anlam merkezli bir yaklaşımla incelenmiştir ve bir etimoloji denemesi yapılarak kelimenin oluşumundaki dil felsefesini belirlenmiştir. Çalışmada "Konstantinapolis" kelimesinin oluşumu Türk dilinin eklemeli yapısından hareketle incelenmiştir. Birleşik yapıdaki bu kelimeyi oluşturan parçalar ayrı ayrı değerlendirilmiş, şekil ve anlam merkezli yaklaşımla bir arada kullanılmıştır. İncelemeler sonucunda bu kelimenin oluşum sürecinin eklemeli dil sistemi olan Türk Dilinin ses düzeni ve mantık sistemine göre geliştiği görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Konstantinapolis, stan, Atina, polis.

**The Structure of The Word Constantinople**

**ABSTRACT**

Istanbul, as an intercontinental bridge connecting Europe and Asia, undoubtedly holds significant importance in both Turkish and world history, encompassing cultural, political, economic, and, of course, geographical aspects. The naming of the city, which is examined by researchers in various aspects such as culture, history, and social structure, is a subject of linguistics. Istanbul was named by different civilizations numerous times throughout its history. The most well-known names among these are Augusta Antonina, Byzantion, Constantinople, Nova Roma, Islambol, Kostantiniyye, and Istanbul. Istanbul was named by the Mongols as Çakduryan, by the Poles as Kanatorya, by the Czechs as Aylana, and by the Hungarians as Vizenduvar. Among the many names given to Istanbul throughout history, the most commonly used name is "Istanbul". There

**Atf Bilgisi:** Avcı, Y. & Gezerler, G. (2024). Konstantinapolis kelimesinin yapısı üzerine. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 10-16. Doi: <https://10.5281/zenodo.12583743>

\* Bu çalışmada 28-30 Eylül tarihlerinde düzenlenen "ULEAD 2023 17th International Congress On Research in Education / 7th International Conference On Research In Applied Linguistics" isimli konferansta sunulan özet bildirden yararlanılmıştır.

\* Prof. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. [yavci@comu.edu.tr](mailto:yavci@comu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-9837-8890.

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı. [isgizemgezerler@gmail.com](mailto:isgizemgezerler@gmail.com), ORCID: 0009-0000-4913-7989

are different opinions among researchers regarding the naming of Istanbul. According to one view, the nomenclature is believed to have evolved from the Greek phrase 'eis tin polin,' which corresponds to meanings such as 'in the city' or 'to the city' in Greek. In this research, we adopted a meaning-centered approach to investigate the word 'Constantinople,' one of Istanbul's historical names, and conducted an etymological analysis to unveil the linguistic philosophy behind its formation. We also separately analyzed certain words and meaningful structures constituting this compound word. In the study, we examined the formation of the word 'Constantinople' based on the agglutinative structure of the Turkish language. The components that make up this compound word were evaluated individually while employing a combined approach focused on both form and meaning. As a result of the examinations, it has been observed that the formation process of this word developed according to the phonological and logical system of the Turkish language, which is an agglutinative language.

**Keywords:** Constantinople, stan, Athens, city.

## Giriş

Dil çalışmalarında adlandırmalar dil biliminin bir konusu ve inceleme alanı olmuştur. Dillerde yer alan adlandırmaların kimi zaman sebepleri araştırılmış, kimi zaman da köken bilgisinin bir çalışma alanı olmuştur. Kişi adları, hayvan adları, yer adları, coğrafi adlandırmalar gibi adlandırmalar çeşitli yönleri ile incelenmiştir.

Aksan'a göre (2019) değişik dillerde özel ad niteliği taşıyan unsurlar üzerinde yürütülen çalışmalar zamanla filolojinin bir konusu olmuş ve sözcük tarihi, lehçe bilimi, dil coğrafyası gibi inceleme dallarının oluşmasına sebep olmuştur (Aksan, 2019: 91-92).

Adlandırmalar, dil biliminin bir alt çalışma alanı olan “ad bilimi”nin inceleme alanına girer. “Ad bilimi çalışmaları içinde bütün dünyada en geniş yeri yer adları bilimi tutar” (Aksan, 2019: 101). “Ad biliminin en önemli alt başlığını toponomi yani yer adları bilimi oluşturur” (Demirci, 2017:159). Habibli (2009)'ye göre, dilin sosyal niteliği özel adlarda daha açık şekilde görülürken memleketin tarihi de sosyal hayatında ortaya çıkan değişimler her şeyden önce özel adlarda özellikle de coğrafi adlarda belirir (2009: 34). Bu yönüyle yer adları, oluşumları bakımından incelendiğinde dilin sosyal süreç içerisindeki değişimi ile ilgili bilgiler verebilecek niteliktedir. Yer adları bir yerin tanınıp bilinmesine yardımcı olduğu gibi, o yer üzerine açıklama yapan ve anlamı olan kavramlardır (Doğan, 1998: 217).

Türkçenin söz varlığı içerisindeki birçok kelime gibi yer adlarının da verilmesi genellikle sebepsiz, rastgele değildir. Habibli (2019) tarafından yapılan çalışmada “coğrafi adların bir rastlantı sonucu ve seçimli olmadıkları” (2019:37) sonucuna varılmıştır. Aksan (2019) Anadolu yer adlarındaki ad verme eğilimlerinde yerleşim yerine ve çevresine ilişkin özelliklerine göre konum, yerleşim yerinin bitki örtüsü, yerleşim yerinin çevre özellikleri vb. yerleşim yerlerine kişiyle, bireyle ilgili özelliklerine göre yerleşim yeriyle ilgisi bulunan kimsenin özellikleri ve adı, dinle ilgili adlandırmalar, mesleklerle ilgili adlandırmalar olarak sınıflandırmıştır (Aksan, 2019: 107-108).

Türkçe'nin söz varlığındaki adlandırmalar ve özel olarak şehir adları çeşitli araştırmalara konu olmuştur (Avcı & Pestil: 2018; Stachowski & Woodhouse, 2017; Kartallıoğlu, 2016; Habibli, 2009; Berberian, 1954). Adlandırılması üzerine çalışmalar yapılan ve fikir üretilen şehirlerden biri de İstanbul'dur. İstanbul özel konumundan dolayı önemli bir şehir olarak dikkatleri üzerine çekmiştir. Avrupa ile Asya'yı birbirine bağlayan kıtalar arası köprü göreviyle kültürel, siyasi, ekonomik ve elbette coğrafi olarak Türk ve dünya tarihinde tartışılmaz bir öneme sahiptir. İstanbul'un dinamik habitatu ve kozmopolit yapısı eşi ve benzerine zor rastlanır değerlerdir. İmparatorluklara ev sahipliği yapmış, çağının çok ilerisindeki aydınları yetiştirmiş bu şehir yüzyıllarca birçok uygarlığın kendi topraklarına katmak istediği bir yerleşim yeridir.

İstanbul'un adlandırılması ve şehrin tarihi seyri içerisinde aldığı adlar çeşitli araştırmacılar tarafından açıklanmıştır. Özgen (2021) şehrin tarihi sürecindeki adlandırmaları şu şekilde sıralar: “10. Asır tarihçisi El Mesûdî'nin “Et-Tenbih ve'l İşraf” adlı kitabında şehrin adı “Estan-Bulen” olarak geçer. 14. Asırda Seyyah İbn Batuta Seyahatnamesinde şehre “İztanbul” olarak rastlanır. Yine aynı asırda yaşamış coğrafyacı Vartan'ın kitabında “Esdampol” ismi görülür (Özgen, 2021).

17. yüzyılın genelinde de Stambol telaffuzu hâkimdir fakat kelime Molino tarafından İ/Isdambol şeklinde ön seste ünlü ile kaydedilmiştir; bu çeviri yazılı metinlere yansıyan ilk ön ünlülü telaffuzdur. Nedim Divanı'nda hem Stanbul hem de İstanbul şekli vardır (Macit,1997).

18. yüzyılda yayımlanmış Carbognano'nun gramer kitabında kelime belirtme hal eki almış olarak aşağıdaki şekilde geçer (Duman,1995: 577).

## استانبولُ *Istambolú*

**Görsel 1.** Duman, 1995:577'den “İstanbul” kelimesinin yazımı.

19. yüzyılda ise kelimenin yazımına Şemseddin Sami'nin kaleme aldığı “Kamus-ı Fransevî” isimli eserinde rastlanmaktadır. Türkçeden Fransızcaya Lügat adlı eserinde kelime Arap harfleri ile “استانبول” Latin harfleri ile ystanbol /Istanbol/ şeklindedir. Sözlükte ayrıca Arap harfli “اسالمبول”, Latin harfli İslambol şekli de vardır (Kartallıoğlu, 2016:128).

İstanbul kelimesinin etimolojisi araştırmacılar tarafından tartışılan bir konudur. Orta Yunanca olduğu düşünülen “eis tin polin” yani “şehre doğru” kalıbının “İstanbul” kelimesinin kökeni olduğu düşünülmektedir. İstanbul adının kökeni ile ilgili etimoloji denemeleri 19. yüzyılın sonunda başlamıştır. Kelimenin etimolojisi ile ilgili çalışan Berberian (1954), çalışmasında “İstanbul” şeklinin “eis tin polin” veya “stin polinin” değişik bir şekli olduğunun kabul edildiğini ileri sürmektedir (Berberian, 1954: 187). Berberian (1954). İstanbul şeklinin Türkçe olmayıp Ermenice olduğunu ispat etmek için “İstinpolin” veya “Stinpoli”nin Türkçe vokal ahengi kanununa göre “İstinbol” ve “İstinbol” telâffuzunu iddia etmesi beyhude bir gayrettir. Nitekim aynı kelimenin etimolojisi üzerine çalışmalar yapan Erzen (1954), Berberian (1954)'ın görüşlerini eleştirir: “Schiltberger gayet vazıh bir tarzda “İstimboli” şeklinin Grekçe, “Stambol” yani İstanbul şeklinin ise Türkçe ve Türkler tarafından kullanıldığını yazmaktadır. Binaenaleyh Berberian'ın bahsettiği Ermeni müelliflerinde geçen ı ile “İstimbol” veya “İstinbol” şekli Türkçeden değil, Grekçeden Ermeni telâffuzu ile Ermeniceye nakledilmiş olmalıdır” (Erzen, 1954).

Berberian (1954)'a göre İstanbul adının kökeni iki maddede toplanır:

1.Stanbol: Grekçe “eis tin polin /istinpolin/ veya stin poli” yani “şehirde” kelimesinin bozulmuş şeklidir.

2.Stanbol: Grekçe Konstantinapolis'in bozulmuş şeklidir (Berberian, 1954: 187).

Kartallıoğlu (2016), Berberian'ın görüşlerinin eskimiş olduğunu belirtir. Berberian'a göre Konstantinapolis adının İstanbul şeklini aldığı görüşü eskidir ve çok kabul görmemektedir. Genel kabul İstanbul adının eis tin polin veya stin poli'nin değişik varyantı olduğudur (Kartallıoğlu,2016:120).

Georgagas (1947), yaptığı çalışmada belirli bir şehirden veya kasabadan bahsetmede kullanılan ve Yunanca olduğu tahmin edilen “Konstantinapolis” adlandırması ile köy anlamına gelen farklı örneklerle de yer verir (Stachowski & Woodhouse, 2017, Akt. Beyaz, 2017: 166).

Osman Nedim Tuna'nın (1961) “Kelimeler Arasında” isimli çalışmasında geçen şekliyle; “Türk dilinde şehir, kale, saray, karargâh anlamında kullanılan bir kelime vardı: balık (bazı belgelerde

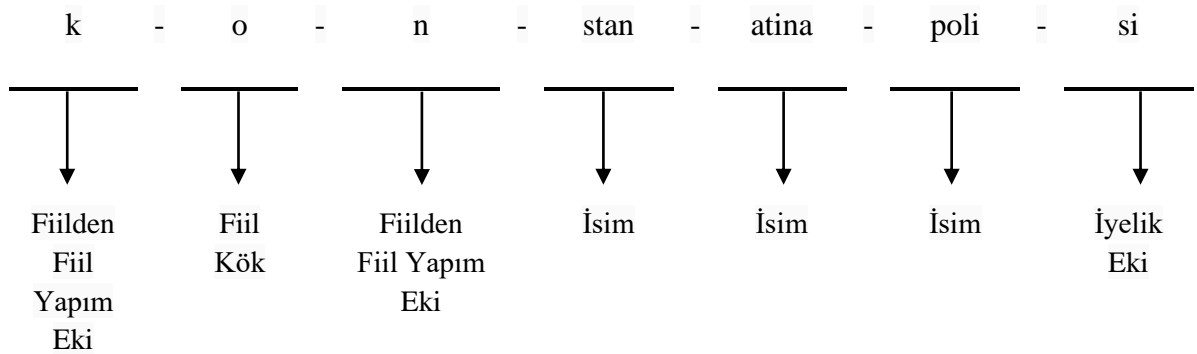
baluk), balık”. Bu kelimeyi, eski Türk şehir adlarından Bis-balık Beş şehir, bazı belgelerdeki Pancikath, Yangı-balık Yeni şehir İli-balık sili şehri, Ordu-balık Baş şehir, hakanın oturduğu şehir Kuz-balık “Oğuz şehri; belli bir coğrafi mevkiin kuzeyindeki, ya da ardındaki şehir”, “Or-kun-balık(?) Orhun şehri, Khan-balık, Pekin, Hanın oturduğu şehir, Çan-ba-lik Can şehri(?), Santung-balık ipekleriyle meşhur Şandung şehri... 'ta görüyoruz.” incelemesine rastlanır (Tuna, 1961:642).

Bu çalışmada “Konstantinapolis” kelimesi anlam merkezli yaklaşımla incelenerek bir etimoloji denemesi yapılacaktır. Burada dikkat çeken husus kelimenin kökü olan “stan” kısmında ve şehre yüklediği metaforik anlamdadır. “Stan” kelimesi yapılan literatür taramalarının sonucunda, üzerine tarama yapılan tüm dillerde benzer anlama gelmekte ve bugün dahi sıkça karşılaşılan “satan” kelimesine köken oluşturmaktadır. Bu kelimeyle büyük İtalyanca sözlükte “Satanico: Şeytanî, Satanasso: Şeytan, Scatenato: Vahşi, Satana: Şeytanca, Satanista: Şeytancılık şeklinde karşılaşılr” (Tanış, 2004).

Fransız kaynaklarında büyük Fransızca sözlükte Türkçe şeytanın karşılığı olarak “Satan” kelimesi kullanılmıştır (Saraç,1985). İngiliz kaynaklarına göre “Satan” Eski İngilizce yani geç Latince ve Yunanca aracılığıyla İbraniceden alınmış. Düşman, karşıt, tuzak kuran anlamlarında kullanılan bir kelimedir. (Bakıldığında düşmanlık, karşıtlık ve tuzak kurma gibi özellikler şeytanda var olan özelliklerdir) “Satanic: Şeytanî, şeytana benzer ve ona yakıştır. Satanism: Satanizm yani şeytana tapma (Hristiyan biçimiyle alay eden.) Satanology: Satanoloji, şeytanla ilgili inanışlar ve bunların bir geçmişi veya koleksiyonu şeklinde karşılar. Arapça kaynaklarda “Satan” kelimesine: “Şatn: Haktan ve hayırdan ayrılmak, muhalefet etmek, ayrılmak. Şeyt: Öfkesinden yanıp tutuşan. Şeytan: Hayırdan ve

### Bulgular

“Konstantinapolis” ile ilgili birçok çalışma mevcuttur (Norwich, 1982; Mango,1995; Harris, 2007; Runciman 1965; Choniatas, Macrides (Ed.), 2005; Freely, 2000; Asutay-Effenberger, 2012; Herrin, 2007; Grant, 2011; Crowley, 2005). Ancak bu çalışmalarda şehrin adlandırılması ile ilgili bir etimolojik deneme yapıldığı görülmemiştir. Günümüzde “İstanbul” olarak adlandırılan şehrin geçmişteki adlandırmalarından biri de “Konstantinapolis”tir. “Konstantinapolis” kelimesi anlam merkezli yaklaşımla incelendiğinde şu şekilde bir etimolojik inceleme ortaya çıkmaktadır:



Kelimenin yapısındaki ekler dil - düşünce ilişkisi içerisinde sondan başa doğru incelendiğinde “-sI” ekinin iyelik eki görevinde olduğu görülür. Bugün bu ekin özellikle yer adlarında güncel örnekleri görülmektedir: “kadı-köyü > Kadıköy, tekir-dağı > Tekirdağ vb.” Örneklerde görüldüğü gibi, iyelik eki ses düşmesine elverişli bir ektir. Ekin bünyesindeki vurgusuz ünlü düşmüştür.

“poli” kelimesi “çokluk, kalabalık ve şehir” anlamlarında kullanılmıştır. Bu kelime süreç içerisinde oldukça fazla ses değişmesine uğramıştır. Bu ses değişimleri ile kelimenin süreç içerisindeki değişimini şu şekilde göstermek mümkündür: “poli< polı< polu< bolu< bolû< boluğ< balığ< balık”

Buradaki balık kelimesinin ise balçık kelimesiyle bir ilgisi olduğu iç sesteki /ç/ sesinin düşerek oluştuğu düşünülmektedir. Tuna(1961)’nın görüşleri bunu destekler niteliktedir: “Balık, balıg kelimesinin aslı çamur, balçık anlamındaki balk, balık yansımalarıdır. Eskiden şehir anlamını karşılayan toy kelimesinin asıl anlamının yine çamur, balçık olması balık-balçık ilgisini tanıklar”. (Tuna, 1961: 642). Kelimenin değişim aşamalarında da görüldüğü gibi balıg kelimesinde bir k>g değişimi sonra da bir a>o değişimi görülmüştür. “Dudak ünsüzü olan /b/ sesinin etkisiyle düz ünlülerde bir yuvarlaklaşma görülür. (kavun< kavın, yağmur< yağmır vb.) “ıg” hecesinde yer alan son sesteki /ğ/ düşme eğilimindedir ve kolayca düşer. Bilindiği gibi Türkçe kelimelerde son seste /ğ/ sesi bulunmaz. Bu ses ya düşer ya da sertleşerek /k/ olur.

/ğ/ sesinin düşmesiyle uzun u (û) sesi ortaya çıkar. Zamanla bu ünlü kısalarak /u/ olarak varlığını sürdürür. “bolu” yapısından sonra Türkçede sıkça görülen b>p değişimi ortaya çıkarak kelime “polu” şeklini alır.

Kelimedeki u>ı değişimi ise vurgunun zayıflığı ile açıklanabilir. Yine Eski Türkçeden sonra çokça rastlanan ı>i değişiminden sonra kelime “poli” şeklini alır. Bu değişimin örnekleri Türkçede “ılan>ılan, ılduz” gibi örneklerde görülür.

“Konstantinapolis” kelimesinin yapısındaki “tina” kelimesi “tanrı” anlamına gelmektedir. Bu kelimenin “atina” kelimesinden geldiği düşünülmektedir<sup>1</sup>. Bu kelimenin burada kullanılan anlamı “tanrı”dır.

Yine kelimenin yapısındaki “stan” kelimesi şeytan anlamını karşılar. Bu kelimenin buradaki yapıda “şeytanlar” anlamından kullanıldığı düşünülmektedir.

“ko-” koymak, biriktirmek, yağmak anlamında Türkçe bir fiildir. Avcı (2012)’ya göre “Türkçede bütün kelimeler fiillerden türemiştir. Bilinen sekiz ünlü Türkçenin temelini oluşturur” (2012:6). Hacıeminoğlu (2016), bu fiilleri “kök fiil” olarak adlandırarak her bir fiilin anlamını verir (2016:21). Hacıeminoğlu (2016)’na göre “o-” fiilinin anlamı “yanmak”tır (2016:31). “o-” fiili bir ön ek olarak “ko-” şeklini alır. “ko-” fiili günümüzde tek başına biriktirmek, yağmak, koymak anlamlarıyla tek başına kullanımdan düşmüştür. Ancak ko- fiiline eklenen üçüncü sesler, kattıkları anlam özellikleriyle güncel olarak kullanılmaktadır. Koş-, kop-, kol, kom (ahır), koç, kon-, koy- gibi Türkçe kelimelerin dışında Latin kaynaklı kelimelerde de aynı kök ve kök yapısının yer aldığı görülen birçok örnek vardır: “konsept(consept), kongre(congress), konferans(conference), konsül(consul), kontrol(control), kontur(contour), konjonktür(conjuncture), kontak(contact), konser(consert), konteyner(container), kontent(content), kondisyon(condition), komple(complete), kolej(college), kopi(copy), kompozisyon(composition), komisyon(commission), kompakt(compact), kolektif(collective), kombine(combined), kooperatif(cooperative), korporasyon(corporation)” gibi kelimelerde ko- fiilinin şekil ve anlam özelliği güncel olarak görülür.

Bu kelimedeki ko- fiiline gelen “-n” fiilden fiil yapım eki ko- fiiline kattığı anlam -n ekinin anlam ilişkisi içerisinde. Ses ve anlam özelliği benzer olan bu kelimelerde köken olarak kon-fiilinin yer alması tesadüfle açıklanabilir mi? Bu kelimedeki ko- fiiline gelen “-n” fiilden fiil yapım ekinin fiile kattığı anlam -n ekinin anlam ilişkisi içerisinde. -n ekinin eklenmesi ile oluşan kon- fiili ile incelenen yer adı arasında doğrudan bir anlam ilişkisi vardır. Bu şekilde oluşmuş olan kon-

<sup>1</sup> Bu kelimenin yapısı ile ilgili görüşlerimize burada girilmeyecek, bu kelime ayrı bir çalışma olarak incelenecektir.

kökünün Türkçede güncel örnekleri de oldukça yaygındır: kon-, konak, konuk, konuşmak gibi. Bu Türkçe örneklerin yanı sıra yukarıda sıralandığı gibi yabancı dillere kök olarak geçen örnekler de ortak şekil ve anlam özelliği gösterir.

## **Sonuç**

Bu çalışmada Türk dilinin eklemeli yapısından hareketle “Konstantinapolis” kelimesinin oluşumu incelenmiş, birleşik yapıdaki bu kelimeyi oluşturan parçalar ayrı ayrı değerlendirilerek şekil ve anlam merkezli yaklaşım bir arada kullanılmıştır. Bu kelimenin oluşumu eklemeli dil sistemine göre ortaya çıkmıştır. Eklemeli dil kökeninden birden fazla kelimenin birleşmesiyle oluşmuş birleşik kelimedir. Bu birleşik kelimeyi oluşturan kelimeler ayrı ayrı incelenmiştir.

Sonuç olarak “Konstantinapolis” kelimesi Türkçe ağırlıklı kelime ve eklerin Türk dili mantık ve düşünce sistemine göre oluşmuş birleşik bir kelimedir.

## **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

## **Etik Kurul İzni**

Etik kurul iznine gerek bulunmamaktadır.

## **Yazarların Katkı Oranı**

1. yazar %60, 2. yazar %40 oranında katkı sağlamıştır.

## **Çıkar Çatışması**

Çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

## **Kaynakça**

- Aksan, D. (2020). *Her yönüyle dil: ana çizgileriyle dilbilim 1-2-3*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Asutay-effenberger, N. (2012). *Bizans Konstantinopolis İstanbul. Dünya şehri, problemi bakımından bir araştırma*. İstanbul: Yapı Kredi Yayınları.
- Avcı, Y. ve Dağ P.A. (2018). Toria, Truva, Troya. IV.Uluslararası Dil Eğitimi ve Öğretimi Sempozyumu (440-452). Targu-Mures, Romania.
- Berberian, H. (1954). Stanbol (İstanbul) kelimesinin etimolojisine dair bir deneme. *Tarih Dergisi*, 6(9), 187-192.
- Choniates, N. (2005). Konstantinopolis'in zaptı - bir keşişin kaleminden 4. haçlı seferi. R. Macrides (Ed.). Oxford University Press.
- Crowley, R. (2005). Konstantinopolis: bir megapolün doğuşu (4.-6. yüzyıllar). Cambridge University Press.
- Duman, M. (1995). Türkiye Türkçesi'nin tarihî kaynaklarından Carbognano'nun grameri ve imlâ-telaffuz ilişkisi bakımından önemi. *İlmi Araştırmalar*, 0(1), 95-106.
- Erzen, A. (1954). İstanbul şehrinin kuruluşu ve isimleri. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 18(70), 131-158.
- Freely, J. (2000). İstanbul'da Konstantinopolis'i aramak. Tauris Parke Paperbacks.
- Grant, R. G. (2011). Konstantinopolis'in düşüşü: Bizans İmparatorluğu'nun acımasız sonu. Berkley Caliber.

- Habibli, R. (2009). Ad bilimsel birimler ve sosyal etmenler. Türk Dil Kurumu Türk Dünyası Dil ve Edebiyat Dergisi, (28).
- Harris, J. (2007). Konstantinopolis 1054-1261. Penguin Books.
- Herrin, J. (2007). Konstantinopolis'in romanı. Penguin Books.
- İlyas Ç. (2010) "ŞEYTAN". TDV İslâm Ansiklopedisi. <https://islamansiklopedisi.org.tr/seytan#1> (Erişim Tarihi: 15.09.2023 Erişim Saati:01:20).
- Kartallıoğlu, Y. (2016). İstanbul şehir adının telaffuzunun tarihî süreç içinde gelişmesi. FSM İlmî Araştırmalar İnsan ve Toplum Bilimleri Dergisi, (7), 119-136.
- Macit, M. (2016). Nedîm Divânı: metin ve transkribe. Atatürk Kültür Merkezi Yayınları.
- Mango, C. (1995). Konstantinopolis: şehrin dokusu. Harvard University Press.
- Norwich, J. J. (1982). Konstantinopolis: Bizans'ın Başkenti. New York: Knopf Doubleday Publishing Group.
- Özgen, B. (2021). İstanbul. Türkari: <http://www.bulentozgen.com/astanbolu/?i=1> (Erişim Tarihi: 10.09.2023 Erişim Saati: 00:45)
- Runciman, S. (1965). Konstantinopolis'in düşüşü. Cambridge University Press.
- Saraç, T. (1985). Büyük Fransızca-Türkçe Sözlük= Grand Dictionnaire Français-Turc. (No Title).
- Stachowski, M., & woodhouse, R. (2017). İstanbul'un etimolojisi: mevcut kanıtlardan mümkün olduğunca faydalanılarak. Türk Dili Araştırmaları Yıllığı-Belleten, 65(1), 163-190.
- Tamış, A. (2004). İtalyanca-Türkçe büyük öğretici sözlük: grande dizionario didattico Italiano-Turco. İnkılap.
- Tuna, O. N. (1961). Kelimeler arasında: şehir, kent, balçık, bark, Bolu, İstanbul, kışla, köy, hisar, pazar, kale, kurgan, höyük, Balıkesir, kamu, hep, örnek, amaç” Türk Dili, 1961, 642-644.



## **İlkokulda Derslere Branş Öğretmenlerinin Girmeleri Hakkında Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri\***

*Ömer Faruk TURAN\**

*Sinan ARI\*\**

*Mustafa DEMİR\*\*\**

### **ÖZ**

Okul öncesi eğitimden sonra başlayan ilkökul eğitimi akademik temellerin atıldığı en önemli aşamalardan biridir. Bu aşamada en önemli rol sınıf öğretmenlerindedir. Günümüzde zaman zaman ilkökulda bazı derslere branş öğretmenlerinin girmesi konusu gündeme gelmekte ve bir tartışma söz konusu olmaktadır. Bu çalışma ile eğitimci, yönetici, politika yapıcı gibi birçok kesimin dikkatini çeken bu konu üzerine sınıf öğretmenlerinin düşüncelerini belirlemek amaçlanmıştır. Çalışma temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir. Eğitimdeki dinamiklerinin anlaşılması bakımından sahada aktif görev yapan sınıf öğretmenlerinin konu ile ilgili görüşleri önemlidir. Bu bakımdan bu çalışmada beş başöğretmen unvanına sahip sınıf öğretmeni, beş uzman sınıf öğretmeni ve beş de henüz kariyer unvanı bulunmayan sınıf öğretmenin görüşleri yer almaktadır. Görüşmeler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile yüz yüze gerçekleştirilmiştir. Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiş ve bulgularda sıklıkla bu görüşlerden alıntılar yapılmıştır. Çalışma sonunda sınıf öğretmenleri ilkökul derslerinden beden eğitimi ve oyun, müzik, görsel sanatlar, din kültürü ve ahlak bilgisi, yabancı dil gibi derslere branş öğretmenlerinin girmelerinin daha verimli olabileceğini ancak; branş öğretmenlerinin ilkökul öğrencileri ile bağ kurmakta güçlük çekebilecekleri, onları tanıyabilme ve anlayabilmede zorlanabileceklerini belirtmişlerdir. Çalışma sonunda sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak konu üzerine nicel ve karma desende çalışmalar yapılması, branş öğretmenlerinden görüşler alınması ve konunun eğitim şuralarında gündeme getirilerek tartışılması önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf öğretmeni, ilkökul, ders, branş öğretmeni.

## **Opinions of Classroom Teachers About the Involvement of Subject Teachers in Classes in Primary Schools**

### **ABSTRACT**

Primary school education, which begins after preschool education, is one of the most important stages where academic foundations are laid. Classroom teachers play the most important role at this stage. Nowadays, from time to time, the issue of branch teachers teaching some courses in primary school comes to the agenda and there is a debate. This study aims to determine the opinions of classroom teachers on this issue, which attracts the attention of many segments such as

**Atf Bilgisi:** Turan, Ö.F, Arı, S. & Demir, M. (2024). İlkokulda derslere branş öğretmenlerinin girmeleri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşleri, *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 17-28. Doi: <https://10.5281/zenodo.12583853>

\* Bu çalışma, VII. Uluslararası Bilim, Kültür ve Eğitim Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Sınıf Eğitimi, ofturan69@gmail.com, ORCID: 0009-0008-8244-5981

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, sinanari@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0769-7317

\*\*\* Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, mustafademir@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0159-8986



educators, administrators and policy makers. The study was conducted with a basic qualitative research design. In terms of understanding the dynamics in education, the opinions of classroom teachers who actively work in the field are important. In this respect, this study includes the opinions of five classroom teachers with the title of head teacher, five specialist classroom teachers and five classroom teachers who do not yet have a career title. Interviews were conducted face-to-face using a semi-structured interview form. The data were analyzed with descriptive analysis and these opinions were frequently quoted in the findings. At the end of the study, classroom teachers stated that it would be more productive to have branch teachers teach primary school courses such as physical education and games, music, visual arts, religious culture and ethics, and foreign language; however, branch teachers may have difficulty in connecting with primary school students and may have difficulty in recognizing and understanding them. At the end of the study, based on the opinions of classroom teachers, it was suggested that quantitative and mixed design studies should be conducted on the subject, opinions from branch teachers should be obtained, and the issue should be brought up and discussed in education councils.

**Keywords:** Classroom teacher, primary school, lesson, field teacher

## Giriş

Okul öncesi eğitimden sonra başlayan ilkökul eğitimi akademik temellerin atıldığı en önemli aşamalardan biridir. Bu aşamada en önemli rol sınıf öğretmenlerindedir. Eğitim sistemimizdeki değişikliklerle beraber zaman zaman ilkökul düzeyinde bazı derslere branş öğretmenlerinin girmesi konusu gündeme gelmekte ve bir tartışma söz konusu olmaktadır. Eğitim sistemimizde tespit edilen sorunları gidermek, ihtiyaçları karşılamak, teknolojiadaki gelişmeleri yakalamak ve her geçen gün çeşitlenen yaşam yeterliliklerini karşılayabilmek adına eğitim programlarımızda güncellemeler ve köklü değişiklikler yapılmaktadır. Millî Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) düzenlemiş olduğu "Bütüncül Eğitim: Türkiye Yüzyılı Modeli Öğretim Programları Geliştirme Çalıştayı"nda MEB'in yürüttüğü müfredat değişikliği ile öğrencilerin zihinsel, sosyal, duygusal, fiziksel ve ahlaki açıdan çok yönlü gelişimini esas alan "bütüncül eğitim" yaklaşımının hedeflendiği vurgulanmıştır. Bütüncül öğretim; bireyin entelektüel, sosyal, kişisel, meslekî, ruhsal ve fiziksel gelişimini sağlayarak onun sadece akademik alanda gelişmesinden ziyâde bir bütün olarak eğitilmesi ve bir bütün olarak gelişiminin sağlanarak kendisini gerçekleştirmesinin yolunun açılması anlamına gelmektedir. (Altan ve Yıldırım, 2022). Bu doğrultuda hazırlanan yeni müfredatın, 2024-2025 eğitim öğretim döneminde okul öncesi, 1, 5 ve 9. sınıflardan itibaren kademeli şekilde uygulanacağı MEB tarafından ilan edilmiştir.

"Araçlar sadece motordan mı ibarettir? Bu bakımdan, tıpkı herhangi bir aygıt gibi bireyler de birçok farklı parçaya sahip eksiksiz, birer bütün olarak ele alınmadıkça, tam potansiyellerine asla ulaşamazlar" (Altan ve Yıldırım, 2022) Altan'ın bu benzetmesinden hareketle eğitimin de tam potansiyeline ulaşabilmesi için eksiksiz, birer bütün olarak ele alınması, yeni müfredatın etkili olabilmesi için öğrencilere kimler tarafından hangi yöntemlerle verileceğinin müfredatın kendisi kadar önemli olduğu söylenebilir. Türkiye'de eğitim ortamlarının fiziksel şartlar açısından belli bir standarda ulaştığı ve normal gelişim özellikleri gösteren 6-11 yaşındaki tüm çocukların zorunlu ilkökul eğitimi aldığı düşünüldüğünde, ilkökullarda eğitimin niteliğinin doğrudan öğretmenin niteliğine bağlı olduğu kendiliğinden ortaya çıkacaktır. Bu durumda okulda yapılan eğitimin niteliğinin en önemli yordayıcısının öğretmen niteliği olduğu da söylenebilir (Telli, Brok ve Çakıroğlu, 2008). Müfredatların uygulanmasında temel eğitim düzeyindeki uygulayıcıların nitelik ve yeterliliklerinin eğitim sisteminin tamamını etkilemesi muhtemeldir. Yirmi birinci yüzyılda ortaya çıkan büyük teknolojik gelişim ve beraberinde yaşanan sosyolojik değişim, bütün toplumların bilgi çağının sürekli değişen ve yenilenen şartlarına uyum sağlamasını gerekli kılmakta ve toplumları daha önce hiç olmadığı kadar iletişim ve etkileşim içerisinde yaşamaya sevk etmektedir. Bu önemli toplumsal dönüşüm, etkili iletişim, farklı kültürleri tanıma, yüksek düzeyde iş birliği geliştirebilme, küresel ölçekte rekabet edebilme, çözüm odaklı düşünebilme gibi üst düzey bilişsel becerilerin önemini

arttırmaktadır. İçinde bulunduğumuz dönemde bireylerin sahip olması gereken nitelikler giderek farklılaşmaktadır. Şüphesiz bu niteliklerin kazandırılmasında en önemli rol eğitime atfedilmektedir. Öğretmenler, kendilerine, öğrencilere ve uzun vadede bütün topluma yeni becerilerin ve değerlerin kazandırılmasında çeşitli sorumluluklar üstlenmektedir. Modern toplumlarda öğretmenler yalnızca eğitim ve öğretim işini gerçekleştiren teknik elemanlar değil, öğrencilere ve topluma rol model olacak insanlar olarak görülmektedir.” (MEB, 2017).

Eğitim sistemlerinin en temel basamağını oluşturan ilkokullarda verilen eğitimin niteliğini belirleyen önemli etmenlerden biri sınıf öğretmenlerinin niteliğidir (Boyras ve Sarıkaya, 2022). Değişen, gelişen, çeşitlenen mesleki yeterlilikler ve öğretmen nitelikleri ele alındığında ilkokulda sınıf öğretmenlerinin hangi derslerde ne kadar verimli olduğu, hedeflenen program çıktılarının ne kadarını karşıladığı konusunda birçok olumlu ve olumsuz görüş mevcuttur.

İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin “Öğretmenler” başlıklı 64. maddesi 1. fıkrasında; “Dersler ilkokullarda sınıf öğretmenleri tarafından okutulur” hükmü bulunmaktadır. 4. fıkrasında ise; “İlkokullarda yabancı dil dersi ile din kültürü ve ahlak bilgisi dersinin alan öğretmenlerince okutulması esastır. Ancak, ihtiyacın alan öğretmenlerince karşılanamaması durumunda bu dersler, yüksek öğrenimlerini söz konusu alanlarda yapan sınıf öğretmenleri veya sınıf öğretmeni olup bu alanda hizmet içi eğitim sertifikası almış öğretmenler tarafından ders değişimi yolu ile okutulabilir. Bunun da mümkün olmadığı durumlarda bu dersler sınıf öğretmenince okutulmaya devam edilir.” hükümleri bulunmaktadır. Bu hükümler çerçevesinde ilkokullarda İngilizce ve Din Kültürü derslerine branş öğretmenleri girebilmekte, kalan derslere ise sınıf öğretmenleri girmektedir. Ancak sınıf öğretmenleri ve branş öğretmenlerinin ilkokulda hangi derslere girmesi gerektiği sürekli tartışma konusu olmuştur. Bu araştırmada, ilkokullarda branş öğretmenlerinin derslere girip girmemesine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin tespiti amaçlanmıştır. Bu doğrultuda çalışmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1-İlkokulda İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ilkokulda derse girebilmeleri hakkında ne düşünüyorsunuz?

2- Sınıf öğretmenlerinin tüm derslerin hedeflenen çıktılarını verebilmek için yeterli olup olmaması üzerine düşünceleriniz nelerdir?

3- İlkokullarda İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine branş öğretmenlerinin girmesinin avantajları ve dezavantajları üzerine düşünceleriniz nelerdir?

4- İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri dışında diğer derslere de branş öğretmenlerinin girmesini ister misiniz? Gerekçeleri ile anlatır mısınız? (Ek dersiniz kesilse yine de ister misiniz?)

5- İlkokulda derslere branş öğretmenlerinin girmesinin sınıf öğretmenleri üzerinde etkisi neler olabilir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

İlkokulda derslere branş öğretmenlerinin girmeleri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği bu çalışma temel nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilmiştir.

### **Araştırma grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Bayburt ilinde görev yapan beş başöğretmen unvanına sahip sınıf öğretmeni, beş uzman sınıf öğretmeni ve beş de henüz kariyer unvanı bulunmayan sınıf öğretmeni olmak üzere gönüllü 15 öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde amaca

uygun örnekleme kullanılmıştır. Amaca uygun örnekleme, araştırmacının seçmiş olduğu belli özelliklere sahip özel durumlardaki olay veya olguları anlamak için ve bu durumlar arasındaki ilişkiyi açıklamak için kullanılır (Büyüköztürk vd. 2022, s.92).

Çalışma grubuna ait bazı bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1.** Çalışma grubuna ait bilgiler

<b>Cinsiyet</b>	f
Kadın	5
Erkek	10
<b>Mesleki Kıdem</b>	
1-10	5
11-20	2
21-30+	8
<b>Kariyer Unvanı</b>	
Başöğretmen	5
Uzman Öğretmen	5
Henüz Kariyer Unvanı Bulunmayan	5
<b>Görev</b>	
1. Sınıf Sınıf Öğretmeni	2
2. Sınıf Sınıf Öğretmeni	5
3. Sınıf Sınıf Öğretmeni	3
4. Sınıf Sınıf Öğretmeni	2
Müdür Yardımcısı	1
Müdür	1
<b>Görev Yaptığı Okul</b>	
Resmi Kurum	14
Özel Okul	1
<b>Mezuniyet</b>	
Sınıf Öğretmenliği	12
Diğer Öğretmenlik Bölümleri	1
Diğer (Formasyon)	2
<b>Lisansüstü Eğitim Durumu</b>	
Eğitim Alanında YL Bitirmiş	0
Diğer Alanlar YL Bitirmiş	2
Eğitim Alanında YL Devam Eden	7
Diğer Alanlar YL Devam Eden	0

### Veri Toplama Araçları

Araştırma verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Form, ilgili literatür taranarak ve uzman görüşü alınarak hazırlanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölüm kendileriyle görüşme yapılan sınıf öğretmenlerinin kişisel bilgilerine ait sorulardan, ikinci bölüm ise sınıf öğretmenlerinin ilkokulda derslere branş öğretmenlerinin girmeleri hakkında görüşlerini belirlemeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Görüşme, amacı bilgi toplamak olan bir sohbetir (Berg ve Lune, 2015). Başka bir ifade ile görüşme, araştırmaya dahil edilen bireylerin bir konu ya da durum hakkında duygu ve düşüncelerinin anlaşılması etkinliğidir (Karataş, 2017). Görüşme; kişilerin duygularının, düşüncelerinin, tutumlarının, tecrübelerinin ve şikayetlerinin anlaşılabilmesi için etkili bir tekniktir (Sevecan ve Çilingiroğlu, 2007).

### Verilerin Analizi

Araştırmanın verileri, 15 sınıf öğretmeninden toplanmıştır. Görüşme sırasında veriler araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorular sorularak ve yanıtların ses kayıt cihazıyla kayıt altına alınmasıyla elde edilmiştir. Görüşmeler görüşmek için müsait olan öğretmenler ile yüz yüze; diğerler öğretmenler ile telefonda sesli görüşme şeklinde yapılmıştır. Her bir görüşme ortalama 4-12 dakika arası sürmüştür. Görüşmelerde alınan ses kaydı gönüllülük esasına göre yapılmıştır. Tüm katılımcılar ses kaydına izin vermiştir. Veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analizde veriler daha önceden belirlenen temalara göre sistematik ve açık bir biçimde betimlenir, daha sonra yapılan betimlemeler açıklanır, yorumlanır ve neden-sonuç ilişkileri bağlamında birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### Bulgular

Çalışma sonunda ulaşılan bulgular aşağıda tablolar halinde sunulmuştur. Sınıf öğretmenlerinin İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ilkokulda derslere girebilmeleri hakkında görüşlerini tespit edebilmek amacıyla sınıf öğretmenlerine “İlkokulda İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ilkokulda derse girebilmeleri hakkında ne düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 2’ de gösterilmiştir.

**Tablo 2.** Sınıf öğretmenlerinin İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ilkokulda derslere girebilmeleri hakkında görüşleri

Görüşler	Frekans (f)
Her iki derse de girmeliler	14
Sadece İngilizce dersine girmeliler	1

Sınıf öğretmenlerinin İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ilkokulda derslere girebilmeleri hakkında yöneltilen soruya verdikleri cevaplarda daha çok vurgulanan ifadelerle göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri; her iki derse de girmeliler ve sadece İngilizce dersine girmeliler olarak kategorilendirilmiştir. Tablo 2’ de görüldüğü üzere İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ilkokulda derslere girebilmeleri hakkında sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde her iki derse de branş öğretmenlerinin girmelerinin uygun olduğuna (14) yönelik ifadeler geçmiştir. İlgili soruya cevaben sınıf öğretmenlerinin görüşlerinde İngilizce dersine branş öğretmenlerinin girmesine (1) yönelik de bir ifade geçmiştir. Soruya ilişkin alınan görüşlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

U.S.Ö.2: “Kesinlikle girmeliler, biz bu konularda yetersiz kalıyoruz. Sınıf öğretmeni olarak ben yetersiz kalıyorum ve birçok arkadaşımın da bu konuda yetersiz kaldığına şahit oluyorum. 24 yıllık deneyimimde bunu gözlemledim. Çocuklar için de inanılmaz bir avantaja dönüşüyor. Çocuklar direkt bu işin uzmanından öğrendikleri için daha çok seviyorlar. Bizim uzmanlık alanımız değil, daha farklı

bizim uzmanlık alanımız. Direkt uzmanından öğreniyorlar, öğrenme tekniklerine göre öğreniyorlar, bunlar bu işi bizden daha iyi yapıyorlar. O yüzden kesinlikle girmeliler.”

U.S.Ö.1: “Faydalı olduğunu düşünüyorum ancak bazı hususlara dikkat edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Bir sınıf öğretmeni olarak bir branş öğretmeni kadar detaylı bilgi veremeyiz çocuklara. Ama formasyon eğitimi anlamında şunu söylemek gerekir diye düşünüyorum çünkü karşılaştığım tüm İngilizce öğretmeni arkadaşlar bu zorluğu yaşadığını söylüyorlar; daha ziyade ortaokul ve liseye hitap edecek bir formasyon eğitiminden geçiyorlar zannederseniz arkadaşlar. Ve ilkokulda çalışan İngilizce öğretmenleri, nispeten Din Kültürü öğretmenleri zorlandıklarını belirtiyorlar. Onların ilkokulda branş derslerine girmeleri yararlı olur. Ama üniversite eğitimlerinde bunun üzerine biraz daha durulması gerektiğini düşünüyorum.”

S.Ö.1: “Bu derslere branş öğretmenlerinin girmelerini olumlu buluyorum. Çünkü branş öğretmenleri tamamen kendi alanlarına özgün yetiştiriliyorlar. Bu alanlarda yeteri kadar yetişmediğimizi düşündüğüm için olumlu bir şey.”

Yukarıda verilen örnek ifadeler incelendiğinde sınıf öğretmenleri İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi öğretmenlerinin ilkokulda derslere girebilmelerini doğru buluyor, alanında uzman öğretmenlerin derslere girmelerinin çocuklara faydalı olabileceğini düşünüyor ancak ilgili öğretmenlerin ilkokul seviyesine inmek konusunda zorlandıklarını belirtiyorlar.

Sınıf öğretmenlerinin yeterlilikleri hakkında görüşlerini tespit edebilmek amacıyla sınıf öğretmenlerine “Sınıf öğretmenlerinin tüm derslerin hedeflenen çıktılarını verebilmek için yeterli olup olmaması üzerine düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 3’ te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Sınıf öğretmenlerinin yeterlilik görüşleri

Görüşler	Frekans (f)
Yeterli	2
Görsel Sanatlar Dersinde Yetersiz	9
Müzik Dersinde Yetersiz	10
Beden Eğitimi ve Oyun Dersinde Yetersiz	8
İngilizce Dersinde Yetersiz	12
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Yetersiz	7
Trafik Güvenliği Dersinde Yetersiz	1
İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Dersinde Yetersiz	1

Sınıf öğretmenlerinin tüm derslerin hedeflenen çıktılarını verebilmek için yeterli olup olmadıkları üzerine yöneltilen soruya verdikleri cevaplarda daha çok vurgulanan ifadeler göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri; Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Trafik Güvenliği ve İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi derslerinde yetersiz olarak kategorilendirilmiştir. Soruya ilişkin alınan görüşlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

U.S.Ö.3: “Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, Fen Bilimleri, Sosyal Bilgiler için yeterli olduğumu düşünüyorum. Beden Eğitimi, Resim, Müzik, İngilizce için branş öğretmeni olması gerektiğini düşünüyorum. Diğer derslerin çıktılarını ben verebilirim.”

U.S.Ö.5: “Bence sınıf öğretmenin yeterlilik alanı temel dersler için iyi. Mesela Matematik, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Türkçe dersleri için iyi. Ama özel beceri gerektiren derslerde yetersiz kalıyoruz.”

Yukarıda verilen örnek ifadeler incelendiğinde sınıf öğretmenleri temel dersler olarak gördükleri Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri, Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler dersleri için kendilerinin yeterli olduklarını düşünmekteyken Beden Eğitimi ve Oyun, Görsel Sanatlar, Müzik ve İngilizce dersleri için sınıf öğretmenlerini yetersiz görmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin, ilkokullarda İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine branş öğretmenlerinin girmesinin avantajları ve dezavantajları hakkında görüşlerini tespit edebilmek amacıyla sınıf öğretmenlerine “İlkokullarda İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine branş öğretmenlerinin girmesinin avantajları ve dezavantajları üzerine düşünceleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 4’ te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Sınıf öğretmenlerinin, ilkokullarda İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine branş öğretmenlerinin girmesinin avantajları ve dezavantajlarına yönelik görüşleri

Görüşler	Frekans (f)
<b>Avantajları</b>	
Alanında Yekin Öğretmenin Derse Girmesi	10
Sınıf Öğretmenine Dinlenme Fırsatı	1
Farklı Bir Öğretmen Görmek Öğrenci İçin Motive Edici	3
Orta Okulda Tüm Derslere Branş Öğretmenlerinin Girdiği Duruma Hazırlık	2
Sınıf Öğretmeninin Dini İnancından Bağımsızlık	2
<b>Dezavantajları</b>	
Öğrenci Seviyesine İnememe	7
Öğrenciyi Yeterince Tanıyamama	4
Öğrenciyle Yakınlık Kuramama	1
Çocukların Uyumlarında Problem Yaşama	2
Dezavantajı Yok	2

Sınıf öğretmenlerinin, ilkokullarda İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine branş öğretmenlerinin girmesinin avantajları ve dezavantajları üzerine yöneltilen soruya verdikleri cevaplarda vurgulanan ifadelerle göre sınıf öğretmenlerinin avantaj olarak gördükleri; alanında yekin öğretmenin derse girmesi, sınıf öğretmenine dinlenme fırsatı, farklı bir öğretmen görmek öğrenci için motive edici, orta okulda tüm derslere branş öğretmenlerinin girdiği duruma hazırlık, sınıf öğretmeninin dini inancından bağımsızlık şeklinde kategorilendirilmiştir. Dezavantaj olarak gördükleri ise; öğrenci seviyesine inememe, öğrenciyi yeterince tanıyamama, öğrenciyle yakınlık kuramama, çocukların uyumlarında problem yaşama olarak kategorilendirilmiştir. Soruya ilişkin alınan görüşlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

B.S.Ö.1: “Avantaj olarak kendi alanlarında derse giren öğretmenlerin verimli olacağını düşünüyorum. Dezavantajları belki çocuklarda uyum problemi, öğrenci seviyesine tam olarak inememe ve öğrenciyi yeterince tanıyamama gibi sıkıntılar olur.”

B.S.Ö.2: “İlkokul öğrencilerinde sınıf öğretmenine bir bağımlılık vardır. Kendisini yakın hisseder. Aynı yakınlığı branş öğretmeninden görmediği zaman çocukta bir boşluk oluşuyor.”

U.S.Ö.2: “Öğrenciyi yeterince tanıyamayabiliyorlar, duygusal yapıyı anlamayabiliyorlar. Bunun için zamana ihtiyaçları oluyor. Bizi baktığımız gibi çocuğa bakamayabiliyorlar. Biz daha anaç bakıyoruz ya da daha anne baba gibi yaklaşırken onlar biraz daha o frekansı tam yakalayamayabiliyorlar. Tanıyamadıkları için bazen müdahaleleri yetersiz ya da abartılı olabiliyor.”

U.S.Ö.3: “Biz çocukları bütün görüyoruz. Ailesiyle, karakteriyle bütün görüyoruz ama İngilizce ve Din Kültürü öğretmenleri o yönlerini göremiyorlar.”

S.Ö.1: “Ders saatleri az olduğu için öğrenciyi tanımakta zorluk çekebilirler.”

Yukarıda verilen örnek ifadeler incelendiğinde sınıf öğretmenleri, alanında yetkin öğretmenlerin derse girmelerini avantaj olarak görürken, öğrenci seviyesine inememe, öğrenciler ile daha az vakit geçirdiklerinden öğrenciyle bağ kuramama ve öğrenciyi tanıyamama gibi durumlar da dezavantaj olarak görmektedirler.

Sınıf öğretmenlerinin, ilkokullarda İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri dışında hangi derslere branş öğretmenlerinin girmesini istedikleri konusunda görüşlerini tespit edebilmek amacıyla sınıf öğretmenlerine “İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri dışında diğer derslere de branş öğretmenlerinin girmesini ister misiniz? Gerekçeleri ile anlatır mısınız? (Ek dersiniz kesilse yine de ister misiniz?)” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 5’ te gösterilmiştir.

**Tablo 5.** Sınıf öğretmenlerinin, ilkokullarda İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri dışında hangi derslere branş öğretmenlerinin girmesini istedikleri konusunda görüşleri

Görüşler	Frekans (f)
<i>Branş Öğretmenlerinin Girilmesinin İstendiği Dersler</i>	
Görsel Sanatlar	13
Beden Eğitimi ve Oyun	10
Müzik	13
Fen Bilimleri	1
İnsan hakları Yurttaşlık ve Vatandaşlık	1
Türkçe	1
Yok	1
<i>Ek Dersin Kesildiği Durumda Branş Öğretmenlerinin Derse Girmeleri</i>	
İsterim	10
İstemem	4

Tablo 5’ te görüldüğü üzere sınıf öğretmenlerinin çoğu (10) ek dersleri kesilse bile tabloda belirtilen derslere branş öğretmenlerinin girmelerini istemektedir. Görüşlerden bazıları şöyledir:

B.S.Ö.3: “Beden eğitimi yine aşağı yukarı yapıyoruz. Çok teknik bilgi isteyen bir ders değil daha çok fiziksel aktivite olduğu için çok mecburi değil. Ama Müzik özel bilgi isteyen belki de enstrüman çalınması gereken bir ders ama öğretmen enstrüman tanımıyor, çoğu öğretmen bilmiyor, teknik olarak da bilmiyor. Resim konusunda da aynı sıkıntı var manzara resmi çizmeyle resim olmuyor maalesef, buna da branş öğretmeni girmesini isterdim şahsen.”

B.S.Ö.5: “Beden, resim ve müziğe girmelerini isterim. Her ders önemlidir ancak sınıf öğretmenleri bazen bu dersleri amaçları dışında kullanabiliyor. Yeteneklerle de ilgili olduğu için yetenekli öğretmenlerin bu dersleri işleme faydalı olur.”

U.S.Ö.3: “Beden Eğitimi bir spor öğretmenin girmesi gerektiğini düşünüyorum, çünkü onların spor yeteneklerini bizler keşfedemiyoruz. Bir Müzik öğretmeni bir Resim öğretmeni gibi yeteneklerine inemiyoruz. Özellikle yetenek alanında bu üç dersin de branş öğretmeni olması lazım.”

U.S.Ö.4: “İlkokul çocuklarının zihinleri daha boş ve öğrenmeye daha açıktır. Eğer bir yetenekleri varsa, kendilerini daha iyi ifade ettikleri bir alansa o alanda branş öğretmeni belki onları geliştirebilir, fark edebilir.”

Yukarıda verilen örnek ifadeler incelendiğinde sınıf öğretmenleri, özel yetenek ve yeterlilik gerektirdikleri için Müzik, Görsel Sanatlar ve Beden Eğitimi ve Oyun derslerinin branş öğretmenleri tarafından işlenmelerinin ilkökul öğrencileri için daha faydalı olacağı görüşlerini paylaşmaktadırlar.

Sınıf öğretmenlerinin, ilkokullarda branş öğretmenlerinin derslere girmelerinin sınıf öğretmenleri üzerinde bir etki oluşturup oluşturmayacağına dair görüşlerini tespit edebilmek amacıyla sınıf öğretmenlerine “İlkokulda derslere branş öğretmenlerinin girmesinin sınıf öğretmenleri üzerinde etkisi neler olabilir?” sorusu yöneltilmiş ve alınan cevaplar Tablo 6’ da gösterilmiştir.

**Tablo 6.** Sınıf öğretmenlerinin, ilkökulda derslere branş öğretmenlerinin girmesinin sınıf öğretmenleri üzerinde etkileri hakkında görüşleri

Görüşler	Frekans (f)
Etkisi olmaz	5
Dinlenme ve derse hazırlık fırsatı oluşturur	3
Sınıf düzeni ve yönetiminde olumsuzluklara sebep olur	3
Maddi kayıplara yol açar	1
İletişim problemleri doğurabilir	2
Eksik hissettirebilir	1

İlkokullarda derslere branş öğretmenlerinin girmesinin sınıf öğretmenleri üzerinde etkilerinin neler olacağı hakkında yöneltilen soruya verdikleri cevaplarda daha çok vurgulanan ifadeler göre sınıf öğretmenlerinin görüşleri; etkisi olmaz, dinlenme ve derse hazırlık fırsatı oluşturur, sınıf düzeni ve yönetiminde olumsuzluklara sebep olur, maddi kayıplara yol açar, iletişim problemleri doğurabilir, eksik hissettirebilir olarak kategorilendirilmiştir. Soruya ilişkin alınan görüşlerden bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

U.S.Ö.3: “Daha çok ben onların üzerinde etkili olurum ama onların benim üzerimde etkisini görmedim. Sınıf bana ait olduğu için, benim yoğurduğum çocuklar olduğu için benim onlara etkim vardır ama onların bana bir etkisi olabileceğini düşünmüyorum.”

U.S.Ö.4: “İletişim iyi ise hep olumlu olur. İletişim kopuk olursa yararından çok zararını da görebiliriz aslında. Bu konuda öğretmenimizin biraz da iletişim becerilerine sahip olması gerekiyor. Birbirlerini destekleyecek, birbirleriyle iş birliği yapabilecek öğretmen arkadaşlarımızın olmasını isterim.”

Yukarıda verilen örnek ifadeler incelendiğinde sınıf öğretmenleri, branş öğretmenlerinin derslere girmelerinin kendi üzerlerinde bir etkiye sahip olmayacağını, durumdan etkilenen tarafın branş öğretmenleri olacağını, iletişimden kaynaklanan problemler yaşanmazsa iş birliği içerisinde birbirini destekleyen bir çalışma ortamının oluşacağını düşünmektedirler.



## Sonuç

Araştırma sonuçlarına göre, araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı (15/15, %100) İngilizce dersine branş öğretmenlerinin girmesini uygun bulmakta, tamamına yakını da (14/15, %93,3) Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersine branş öğretmenlerinin girmesini uygun görmektedir.

Araştırmada dikkat çeken bir husus ise sınıf öğretmenlerinin neredeyse tamamının (13/15, %86,7) İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersleri dışında Müzik ve Görsel Sanatlar derslerine branş öğretmenlerinin girmesi gerektiği, büyük çoğunluğunun da (10/15, %66,7) Beden Eğitimi ve Oyun dersine branş öğretmenlerinin girmesi gerektiği görüşünde olmasıdır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yine çoğunluğu (10/15, %66,7) ek ders ücretleri kesilecek olsa da bu derslere branş öğretmenlerinin girmesini istemektedir.

Araştırmaya katılan Sınıf Öğretmenlerinin kendilerini yetersiz gördükleri derslerin İngilizce (12/15, %80), Müzik (10/15, %66,7), Görsel Sanatlar (9/15, %60), Beden Eğitimi ve Oyun (8/15, %53,3), Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (7/15, %46,7) olduğu görülmüştür.

Yine Sınıf Öğretmenlerinin, alanında yetkin öğretmenlerin derse giriyor olmasının branş öğretmenlerinin ilkökulda derslere girmelerinin avantajı olarak gördükleri, öğrenci seviyesine inememe ve öğrenciyi tanıyamama durumlarının da branş öğretmenlerinin ilkökulda derslere girmelerinin dezavantajı olarak gördükleri tespit edilmiştir.

Sınıf Öğretmenlerinin çoğunluğu, ilkökulda branş öğretmenlerinin derslere girmelerinin Sınıf Öğretmenleri üzerinde etkisi olmayacağını düşünmekle beraber olumlu etkisinin olacağını düşünen öğretmenler kendilerine dinlenme fırsatı oluşturacağını, olumsuz etkisi olacağını düşünenler ise de sınıf yönetiminde sorunlar yaşayacaklarını belirtmişlerdir. Bu sonuçlara göre sınıf öğretmenleri, ilkökulda İngilizce, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun derslerinin alan bilgisi ve özel yetenek gerektirdikleri için branş öğretmenleri tarafından işlenmesinin daha faydalı olacağı görüşündedir. Ulaşılan bu sonuçların ilgili literatürdeki araştırmaların sonuçlarıyla uyduğu söylenebilir. Örneğin, sınıf öğretmenleri, sınıf öğretmenliği lisans programında bulunan müzik öğretimi dersinin temel beceriler kazandırsa da ilkökulda Müzik dersi işlemek için kendilerinin yeterli olmadığı (Özgül, 2017; Özmen, 2009; Şaktanlı, 2004;) Beden Eğitimi ve Oyun (Dağdelen ve Kösterelioğlu, 2015; Güvendi ve Serin, 2019) ve Görsel Sanatlar dersleri için de ilkökulda ilgili dersleri işlemek için kendilerinin yeterli olmadığı görüşlerini paylaştıkları görülmektedir. Ancak Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Oyun derslerine branş öğretmenleri girmelidir diyen öğretmenlerin bir kısmı bu derslere sadece kendilerini yeterli görmediklerini değil ilgi eksikliklerinin de olduğunu da söylemiştir (Bahar, 2011). Bu durumda “Müzik, Görsel Sanatlar, Beden Eğitimi ve Oyun derslerine branş öğretmeni girmelidir” görüşünde olan sınıf öğretmenlerinin, bu görüşünün temelinde ilgi eksikliği olması da muhtemeldir. Araştırmadaki Sınıf Öğretmenlerinin tamamı ilkökulda İngilizce dersine branş öğretmenlerinin girmesini uygun bulmaktadır. Sınıf Öğretmenlerinin kendilerini en yetersiz buldukları dersin Yabancı Dil Öğretimi olması bu durumun sebebi olabilir (Şad, 2010).

Tüm bu sonuçlardan hareketle Sınıf Öğretmenleri, ilkökulda İngilizce ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi derslerine ek olarak Görsel Sanatlar, Müzik, Beden Eğitimi ve Oyun dersleri yetenek ve yeterlilik gerektirdiği için bu derslere branş öğretmenlerinin girmesinin daha faydalı olacağını düşünmekte ancak; branş öğretmenlerinin ilkökul öğrencileri ile bağ kurmakta güçlük çekebilecekleri, onları tanıyabilme ve anlayabilmede zorlanabileceklerini belirtmektedirler. Sınıf öğretmenlerinin görüşlerinden yola çıkarak konu üzerine nicel ve karma desende çalışmalar yapılması, branş öğretmenlerinden görüşler alınması ve konunun eğitim şuralarında gündeme getirilerek tartışılması önerilebilir. Zira geleceğin şekillenmesine temel teşkil eden eğitim üzerine alınacak kararların

derinlemesine değerlendirilmesi ve uzun vadedeki sonuçlarının dikkate alınması toplumun geleceği için oldukça önemlidir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

### **Yazarların Katkı Oranı**

Çalışmaya 1. yazar %40, 2. yazar %30 ve 3. yazar %30 katkı sağlamıştır.

### **Çıkar Çatışması**

Herhangi bir çıkar çatışması söz konusu değildir.

### **Kaynakça**

- Altan, M. Z., ve Yıldırım, T. (2022). Bütüncül eğitim, bütüncül gelişim, bütüncül insan. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(1), 68-77.
- Bahar, S. (2011). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmenliğinde okuyan öğrencilerin görsel sanatlar ile ilgili görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi], Niğde Üniversitesi.
- Berg, B. L. ve Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*, Çev. Hasan Aydın. Eğitim Kitabevi, Konya.
- Boyraz, C. ve Sarıkaya, İ. (2022). Sınıf öğretmenliği lisans programının (2018) aday öğretmenlerin öz-yeterlik inançları bağlamında değerlendirilmesi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 5(2), 538-559.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dağdelen, O., ve Kösterelioğlu, İ. (2015). İlkokullardaki oyun ve fiziki etkinlikler dersinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 97-128.
- Güvendi, B. ve Serin, H. (2019). Sınıf öğretmenliği adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutumları ile fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1957-1968.
- Karataş, Z. (2017). Sosyal bilim araştırmalarında paradigma değişimi: Nitel yaklaşımın yükselişi. *Türkiye Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 68-86.
- MEB (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri. MEB.
- Özgül, İ. (2017). Sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretmen eğitimi programında müzik eğitimine ilişkin tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(6), 2491-2506.
- Özmen, S. (2009). *Sınıf öğretmenliği dışında farklı fakülte ve bölümlerden mezun sınıf öğretmeni olarak atanmış öğretmenlerin müzik dersindeki mesleki yeterliliklerine ilişkin görüşleri Erzurum Oltu ilçesi örneği* [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi].
- Sevencan, F. ve Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılan niteliksel veri toplama yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni*, 26(1), 1-6.
- Şad, S. N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının çocuklara yabancı dil öğretimi konusundaki yeterlilik algılarının ve isteklilik düzeylerinin incelenmesi. 9. *Ulusal Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu, Elâzığ*.
- Şaktanlı, C. (2002). *Eğitim fakülteleri ilköğretim bölümleri sınıf öğretmenliği anabilim dalı son sınıf öğrencilerinin lisans programında verilen müzik eğitimi derslerine ilişkin görüşleri*. [Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi.

- Telli, S., Den Brok, P., ve Çakıroğlu, J. (2008). Teachers' and students' perceptions of the ideal teacher. *Eğitim ve Bilim*, 33(149), 118.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6.baskı). Seçkin Yayıncılık.



## **Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin İlkokul Düzeyinde Kullanımına İlişkin Araştırmaların İncelenmesi\***

*Didem ÖZBEY\**

*Faruk ARICI\*\**

### **ÖZ**

Çalışmanın amacı ilkökul düzeyinde önemli endekslerde yer alan artırılmış gerçeklik teknolojisi (AG) ile ilgili eğitim alanında yapılmış makalelerin eğilimini incelemektir. Bu amaç ışığında çalışmalar Bibliyometrik analiz tekniği ile incelenerek mevcut eğilimler oraya çıkarılmıştır. Makaleler seçilip incelenirken Web of Science'ta gelişmiş tarama yapılarak ve anahtar kelimeler belirlenerek yalnızca örneklem düzeyi ilkökul olan makalelerin incelenmesine özen gösterilmiştir. Çalışmada yer verilen 187 makale Web of science veri tabanı kullanılarak seçilmiştir. Bibliyometrik analiz sürecinde araştırmalarda anahtar kelime, özet bölümleri, atıf, araştırmacılar ve bu alanda önde gelen dergiler incelenmiştir. Analizler VOS viewer programı ile yapılmıştır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre oyun temelli öğretim alanında sıklıkla çalışmalar yürütülmekte ve AG'nin kullanılabilirliği ile ilgili çalışmalar yapılmaya devam etmektedir. Çalışmadan elde edilen diğer bir sonuç nicel araştırmaların daha yoğun olduğudur. Son olarak incelenen çalışmalar doğrultusunda alandaki önemli dergi ve yazarlar belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçların daha anlamlı olarak tartışılması için gelecekteki çalışmalarda içerik analizi yapılması önerilmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Artırılmış gerçeklik, ilkökul, temel eğitim.

## **Examining Research on The Use of Augmented Reality Technology at the Primary School Level**

### **ABSTRACT**

The aim of the study is to examine the trend of articles in the field of education about AR, which is included in important indices at the primary school level. In the light of this purpose, the studies were examined with bibliometric analysis techniques and their current trends were revealed. While selecting and examining the articles, care was taken to examine only articles whose sample level was primary school by performing an advanced search in Web of Science and determining the keywords. 187 articles included in the study were selected using the Web of science database. During the bibliometric analysis process, keywords, abstract sections, citations, researchers and leading journals in this field were examined. Analyzes were made with the VOS viewer program. According to the results obtained from the study, studies are frequently carried out in the field of game-based teaching and studies on the usefulness of AR continue to be carried out. Another result obtained from the study is that quantitative research is more intensive. Finally, in line with the studies examined, important journals and authors in the field were determined. In order to discuss the results obtained from the research more meaningfully, it is recommended to conduct content analysis in future studies.

**Atıf Bilgisi:** ÖzbeY, D., & Arıcı, F. (2024). Artırılmış gerçeklik teknolojisinin ilkökul düzeyinde kullanımına ilişkin araştırmaların incelenmesi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 29-46. Doi: <https://10.5281/zenodo.12583970>

\* Çalışma birinci yazarın yüksek lisans seminerinden üretilmiştir.

\* Yüksek Lisans Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, didem0060@gmail.com, ORCID: 0009-0009-7001-9923.

\*\* Dr. Öğr. Üyesi, Bayburt Üniversitesi, farukarici@bayburt.edu.tr, ORCID: 0000-0003-0368-6346.

**Keywords:** Augmented reality, primary education, elementary education.

## Giriş

Günümüzde bilim ve teknolojiye yaşanan ilerlemeler, yaşam şartlarımızı, standartlarımızı, ilgi alanlarımızı etkilemektedir (Williams ve Sawyer, 2009). Eğitim ortamlarında yapılan bu değişikliklerle öğretim süreçlerine çeşitli teknolojiler entegre edilmektedir. Öğretim programlarında bu doğrultuda güncellemeler yapılmaktadır. Ülkemizde de öğretim programları bu doğrultuda güncellenmektedir. İlkokul öğretim programına bakıldığı zaman Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) kapsamında belirlenen 8 yeterlilik alanından ikisi teknoloji ve dijital yeterlilikler olup ilkököl öğretim programında teknolojinin etkili ve verimli kullanımı; ayrıca gelişiminin takip edilmesi önerilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Teknoloji ile alakalı dünyada farklı uygulamalar kullanılmaktadır. Her gün, yeni bir teknolojik ilerleme ön plana çıkmakta ve gelişmektedir. Teknoloji kullanımı insanlar için bir zorunluluk olmakta ve zorunluluk haline dönüşmektedir (Bencik-Kangal ve Özkızıklı, 2018). Teknolojinin hızla geliştiği bu dönemde; bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi dijital her türlü cihaz okul öncesi ve ilkököl çağı çocuklarının oyun ve eğitim materyalleri içinde önemli bir yer edinmiştir (Bencik-Kangal ve Özkızıklı, 2018). Eğitimciler, eğitim alanında yararlanılabilecek teknolojilerin ve teknoloji türlerinin çoğalması ile eğitim alanındaki uygulamaları tanıma ve akılda kalıcı biçimde kullanma aşamasında çok önemli olan görevler düşmektedir. Bu yüzden eğitim alanıyla ilgilenenlerin teknolojik uygulamaların gelişmelerini takip ederek alanları için en fazla uyum sağlayan uygulamaları kullanmaya çalışmaları gerekmektedir (Akkoyunlu, 2002). Eğitim alanlarında niteliği artıran teknolojik ilerlemeler istenilen öğrenme ve başarı gibi gayelere ulaşılmasını sağlamakta ve öğrencilerin birden fazla davranışı, beceriyi kazanmasını kolaylaştırmaktadır (Luo vd., 2020). Öğrenme alanında her ne kadar fazla duyu organı işlevli hale gelirse öğrenmenin de o derece yararlı ve akılda kalıcı olduğu ifade edilmekte ve etkililiği daha uzun süre devam etmektedir (Çepni vd., 2010).

Günümüzde bilişim teknolojileri uygulamalarında en fazla dikkat çeken teknolojik uygulamalardan birisi de Artırılmış Gerçeklik (AG) olarak tanımlanan teknolojidir (Arıcı vd. 2019). AG kavramını ilk kez 1992 yılında Boeing firmasında Tom Caudell kullanmıştır (Coudell ve Mizell, 1992). AG teknolojisi birçok alandan faydalanmamızı sağlar. Etkileşimli ve oyun temelli içerikler üretmek diğer alanlardaki kullanıcıların tecrübelerini artırmak için oldukça işe yarar bir yöntemdir. Daha basit bir tanımla AG, fotoğraflar, resimler, videolar, sesler veya 3 boyutlu içerikler gibi dijital duyuşal çalışmaları yaşadığımız dünyaya uyarlayan bir teknoloji ürünüdür (Koenchan, 2018).

Teknolojinin eğitim sistemine uyarlanma sürecinde farklılaşma ve değişimlerden bazısı hemen gerçekleşirken bazısının da gerçekleşmesi daha uzun zaman almaktadır. AG eğitimde yakın zamanda kabul edilip kullanılması beklenen teknolojik uygulamalardan biridir (Spector ve Denton, 2016). AG reel dünyayı sanal dünya ile harmanlayarak sanal objeleri reel dünyaya harmanlayarak çalışır (Azuma, 1997; Milgram ve Kishino, 1994). AG uygulamaları 21. Yüzyıl becerilerinin gelişimini destekleyen bir öğrenme aracıdır (Bower vd., 2014).

AG teknolojisi ile alakalı yapılan tanımlamalar teknolojik değişimlere ve gelişimlere göre değişmektedir. AG uygulamaları ile ilgili Tülü ve Yılmaz'ın (2012) yaptığı tanım 'üreten tarafından planlanan hedef resimler üzerine teknolojik cihazlar ya da bilgisayarlarda bulunan dahili kamera ile incelendiğinde yine üreten tarafından dizayn edilen 3 boyutlu nesnenin hedef üzerinde belirip sanki gerçekten obje hedef resminin üstündeymiş etkisini hissettiren ileri teknolojidir. AG teknolojisi uygulayıcının reel dünyayı daha net hissetmesine yardımcı olacak sezgisel bulguları sağlar (Somyürek, 2014).

AG teknolojisi 2010 yılından sonra teknolojik cihazların artması ile beraber özellikle eğitim alanında sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Mekni ve Lemiux, 2014). Özellikle akıllı telefon ve

tabletlerde kullanılma özelliğine sahip olan AG uygulamaları öğrenme ortamlarına büyük fayda sağlamaktadır (Sontay ve Karamustafaoğlu, 2021).

AG hayatımızın her noktasında rutinimize dahil olmuş bir uygulama olmuştur. Sanal dünyadan bağımsız olarak reel dünyayı sanalıyla değiştirmek yerine sanal cisimlerle zenginleştirerek ilerlemeyi amaçlayan bir teknolojik uygulama olarak düşünülmektedir (Özçakır, 2017). Giderek yaygınlaşan ve eğitimde kullanılmaya başlayan AG teknolojisinin önemli hedeflerinden biri de konuların öğretiminde kalıcılığın artırılmasıdır (Huang vd., 2016) AG'nin askeri alanda, siyasi alanda, turizm alanında, sağlık alanında ve eğitim gibi daha birçok alanda kullanımı giderek artmaktadır (Durak ve Karaoğlu-Yılmaz, 2019). Literatür tarandığında eğitimde AG teknolojisinin Türkçe (Özbek ve Şerife, 2010), sosyal bilimler alanında (Seyhan ve Küçük, 2021), fizik alanında (Abdüsselam ve Koral, 2012); kimya alanında (Çelik, 2019), biyoloji alanında (Atalay ve Akgün, 2020), matematik alanı (Gün ve Atasoy, 2017) gibi birçok farklı alanlarda kullanımına rastlamak mümkündür.

AG uygulaması öğrenme ve eğitim amacıyla kullanılabilir geliştirilmiş bir öğretim teknolojisi uygulamasıdır. AG teknolojisi öğrencilerin gerçek dünyada keşifler yapmalarına bilmedikleri daha önce hiç keşfedemeyecekleri deneyimler edinmelerini sağlar. Metinler, fotoğraflar, videolar, resimler gibi gerçek olmayan sanal objeler öğrencilerin gerçek dünyayı öğrenmelerini sağlayan yardımcı kaynaklardır (Dede, 2009). Birçok araştırmacı AG teknolojisinin öğrencilerin derslere olan ilgi ve tutumlarının, derse olan istekliliklerinin artırılması noktasında işe yarayabileceği konusuna dikkati çekmektedir (Balkan, 2011).

AG uygulaması değişik şekillerde eğitim ve öğrenme alanlarına sunulmaktadır. Gerçek ile sanal olanın harmanlanması ile gerçek zamanlı etkileşim ve 3 boyutlu kayıt gibi 3 önemli özelliği sunmaktadır (Azuma 1997). AG'nin eğitim alanlarında kullanılabilirliği görüşünün yaygınlaşması ile son dönemde özellikle fen eğitiminde kullanılabilir birçok uygulama hazırlanmıştır (Kırıkkaya ve Şentürk, 2018). Öğretim sürecinde deney ve etkinliklerin uygulanmasında görülme olasılığı olmayan ve ulaşılması imkânsız nesnelerin öğretiminde AG teknolojisinden yararlanılmaktadır (Wu vd., 2013). Son dönemde AG teknolojilerini içeren çalışmaların eğitim teknolojisi üzerine araştırma süreçleri arasında olduğu gözlemlenmektedir. Eğitim ve öğretim ortamlarında AG'nin öğrenme ve öğretme aşamalarında yarar sağladığı ve uygulayıcılarında içsel ve dışsal motivasyon durumunu pozitif yönde etkilediği çalışmalarda gözlenmektedir (Kaufmann ve Dünser, 2007; Martin-Gutierrez vd., 2007).

AG teknolojisinin öğrenme ve öğretim aşamaları için hazırladığı yeni kaynaklar çalışmacılar tarafından zaman içinde onay görmeye başlamıştır (Erbaş ve Demirel, 2015). AG, araştırmacının günümüz dünyası ile olan etkinliğini artırır, aynı zamanda AG teknolojisi dünyada sanal objeler ve bulgularını yaşadığımız dünyaya harmanlayarak gerçeklik hissinin artmasını sağlar (Furth, 2011). Eğitim alanında kullanılan artırılmış gerçeklik uygulamalarını örnekleyecek olursak Aurasma Layar, Quiver, Actionbounal, Animal 4D, Anatomy 4D, Elements 4D, Chromville, Plickers uygulamalarıdır.

Eğitim ortamlarında öğrenci-öğretmen arasındaki etkileşimi artıran AG uygulamalarını, gün geçtikçe bilinirlik durumunun çoğalması eğitim ve öğretim için daha çok sayıda uygulamalarının geliştirilmesi ve derse katılım oranının artmasını sağlaması gibi gerekçelerle araştırılmaya değer bir konu olduğu düşünülmektedir (Kırıkkaya ve Şentürk, 2018). AG destekli öğretimler bireysel öğrenme olanakları vermektedir (Çiloğlu vd., 2021). Farklı eğitim seviyelerinde ve farklı eğitim ortamlarında öğrenenlere birçok fayda sağlayan başarılı bir teknolojidir (Gazzon ve Acevedo, 2019). AG uygulamalarının etkileşimli ve akılda kalıcı ortamlar yarattığı, öğrencilere kullanım kolaylığı sağladığı için özellikle fen bilimleri dersleri için yararlı olduğu düşünülmektedir. Öğrencilerin sanal dünyadaki nesnelerle harmanlanmış gerçek dünya amaçlarına ve bilgisine ulaşmalarına olanak sağlayan bir

teknolojik uygulama olarak onaylanmaktadır (Chang ve Hwang, 2018). Bu düşünceler AG uygulamasının önemini artırmaktadır.

Alanyazında yer alan inceleme araştırmalarına bakıldığı zaman ilkökul düzeyinde AG kullanım eğilimlerini ortaya koyan ve bu eğilimleri bibliyometrik analiz ile sunan bir araştırma olmadığı görülmüştür. Bu açıdan yürütülen çalışmanın özgün değere sahip olduğu düşünülmektedir. Yürütülen çalışma ile bu alandaki eğilimler belirlenerek ilkökul düzeyinde AG kullanımı üzerinde çalışma yapacak araştırmacılara yol göstermesi amaçlanmaktadır. Alanyazında yer alan inceleme çalışmaları aşağıda sunulan Tablo 1’de özetlenmiştir.

**Tablo 1.** Yapılan İnceleme Araştırmalarına İlişkin Bilgiler

Yazarlar	Çalışmanın Amacı	Sonuçlar
(Akgün vd., 2023)	Son 5 yılda eğitim alanında mobil ve artırılmış gerçeklik değişkenlerinin kullanıldığı makaleleri incelemek.	Mobil artırılmış gerçeklik teknolojisi bilinmeyene ulaşma sürecine ulaşmada kolaylık sağlamaktadır. Öğrenme alanına dair istekliliği artırmakta ve motivasyon sağlamaktadır.
(Aydoğdu , 2021)	AG ile ilgili eğitim alanına dair yapılan lisansüstü tezlerin farklı değişkenler açısından incelemek.	Tezlerin büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, en fazla deneysel desenlerin kullanıldığı, lisans düzeyinde eğitim alan öğrencilerin araştırmalara sıklıkla dahil edildiği sonucuna ulaşılmıştır.
(Çiloğlu vd., 2021)	Web of Science’deki 2016-2019 yılları arasındaki eğitim alanında AG konulu makaleleri incelemek.	AG teknolojisi ilgi, isteklilik ve akademik başarıya katkı sağlamaktadır.
(Kapucu vd., 2019)	Türkiye’de sanal ve AG üzerine eğitimde yapılan çalışmaları incelemek.	Öğrencilerin akademik başarılarının artmasında ve öğrendikleri bilgilerin kalıcılığında, etkili olduğu görülmektedir.
(Usta vd., 2016)	AG teknolojisini konu alan akademik çalışmaları araştırıp incelemek.	Son yıllarda AG ile ilgili yapılan araştırmaların fazlalaştığı, eğitim alanıyla ilgili yapılan araştırmaların daha fazla olduğu, daha çok literatür inceleme ve uygulama çalışmalarıyla ilgilenildiği neticesine ulaşılmıştır.
(Tekdal vd., 2016)	Artırılmış gerçeklik teknolojisinin eğitim alanında kullanımını incelemek.	AG ile ilgili daha çok fizik ve mühendislik alanlarında çalışmalar yapıldığı bulgusuna ulaşılmıştır. Eğitim açısından incelendiğinde, her kademedeki öğrenci gruplarına ulaşan bir teknoloji olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
(Koçoğlu, 2023)	Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin duyuşsal becerilerine olan katkısını ortaya çıkarmak amaçlanmıştır.	AG’in öğrenci tutum, davranış ve motivasyonlarına artı yönde ve orta düzeyde etkide bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

(Özdemir, 2017)	AG kullanılan öğrenme ortamlarını AG kullanılmayan diğer öğrenme ortamları veya materyalleri ile ilgili özellikler bakımından karşılaştıran deneysel çalışmaları incelemek.	AG kullanılan öğrenme ortamlarının öğrenme ve öğretme süreçlerini nasıl etkilediğine dair sonuçlar tartışılmıştır.
(Akkuş vd., 2021)	2011-2019 yılları arasında AG ile ilgili hazırlanan makaleleri incelemek.	AG uygulamaları çalışmalarının kullanılan araştırma değişkenlerinde eğilim, akademik başarı, ilgi, motivasyon ve tutum üzerine çalışmalar yapıldığı görülmüştür.
(Duman ve Arıcı, 2023)	AG teknolojisinin okul öncesi eğitimde kullanımını incelemek.	Gözlemlenen sonuçlar ışığında öğrenci yetiştirmede, üst düzey duyuşsal ve bilişsel beceriler ile alakalı araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.
(Sünger, 2022)	2009-2018 yılları arasında AG alanında yapılan makaleleri incelemek.	Eğitim alanı ile ilgisinin dışında mühendislik, işletme, mimarlık ve güzel sanatlar gibi birden fazla farklı alanda AG ile ilgili çalışmaların incelendiği görülmüştür.
(İçten ve Bal, 17)	Akademik düzeyde olan artırılmış gerçeklik kaynaklarının sahip olduğu betimsel ve işlemsel özellikleri de içine alan çalışmaları incelemek ve gözlemlenen eğilimleri değerlendirmek.	2010-2016 yılları arasında AG ile ilgili yürütülen çalışma sayılarının birbirine yakın olduğu, çalışmaların daha fazla IEEE’de yayımlandığı görülmüştür.
(Dikmen ve Bahadır, 2021)	Birbirinden bağımsız birçok çalışmadan elde edilen sayısal verilerin bir araya getirilmesi olarak tanımlanan meta analiz yöntemiyle AG’nin akademik başarıya etkisini incelemek.	AG uygulamalarının öğrencilerin akademik başarılarına çok fazla etkiye sahip olduğunu göstermektedir.
(Özdemir, 2023)	Okuma becerisi ve AG teknolojisinin kullanımı ile ilgili çalışmaların belirli amaçlara göre incelemek ve bu alandaki genel eğilimleri incelemek.	AG’nin okul öncesinden lisansüstü eğitime kadar olan bütün kademelerde yarar sağladığı görülmüştür.
(Türker, 2021)	Eğitimde AG teknolojisinin kullanımıyla alakalı eğitim öğretim alanında yayımlanmış lisans üstü tezleri incelemek.	Araştırmaların büyük çoğunluğunun yüksek lisans tezi olduğu, lisansüstü araştırmaların eğitim alanında fazlalaştığı sonucuna ulaşılmıştır.
(Altınpulluk, 2018)	AG ile ilgili Türkiye’de	AG ile ilgili tezlerin yoğunlaştığı,



	hazırlanmış lisansüstü tezlerini incelemek.	işaretçi tabanlı uygulamaların ve taşınabilir görüntüleyicilerinin de oldukça fazla kullanıldığı gibi bulgulara ulaşılmıştır.
(Yüksel&Kaya, 2021).	Türkiye’de çalışılmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin doküman analizi yöntemiyle araştırarak, AG çalışmalarının durumunun ve eğilimlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.	Eğitim alanında artırılmış gerçeklik ile ilgili yapılan araştırmaların fazlaştığı, en fazla araştırmanın Fen Bilgisi dersiyle ilgili olduğu tespit edilmiştir.
(Kayalar ve Baran, 2021)	Fen bilimleri eğitiminde AG’ye dair yapılan çalışmaları incelemek ve bu araştırmalardaki boşlukların ve eksikliklerin bulunmasıdır.	Artırılmış gerçeklikle ilgili çalışmalarda, değerlendirme aşamalarında önemli boşluklar bulunduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Tablo 1’e bakıldığı zaman AG konulu inceleme çalışmalarından Akgün vd. (2023) son 5 yılda eğitim alanında mobil ve artırılmış gerçeklik değişkenlerinin kullanıldığı makaleleri incelemiştir. Çiloğlu vd. (2021) Web of Science’taki 2016-2019 yılları arasındaki eğitim ile alakalı AG konulu makaleleri incelemiştir. Küçük ve Avcı (2018) 3 boyutlu sanal ortam ve AG teknolojisinin öğrenme ve eğitim başarısına etkililiğini incelemiştir. Tablo 1’de yer alan inceleme araştırmalarına bakıldığı zaman ilkökul düzeyinde AG kullanım eğilimlerini ortaya koyan ve bu eğilimleri bibliyometrik analiz ile sunan bir araştırma olmadığı görülmüştür. Bu açıdan yürütülen araştırma konusunun özgün değere sahip olduğu düşünülmektedir. Yürütülen çalışma ile bu alandaki eğilimler belirlenerek ilkökul düzeyinde AG kullanımı üzerinde çalışma yapacak araştırmacılara yol göstermesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla yürütülen çalışmaya ait araştırma soruları aşağıda sunulmuştur.

1. Web of Science'ta ilkökul düzeyinde AG ile alakalı çalışmalarda en sık kullanılan anahtar kelimeler nasıl bir eğilim göstermişlerdir?
2. Web of Science'ta ilkökul düzeyinde AG ile ilgili makalelerin özet bölümlerinde en sık kullanılan kelimelerin eğilimleri nasıldır?
3. Web of Science'ta ilkökul düzeyinde AG ile ilgili yürütülen araştırmalarda en çok atıf alan (atıf ve ortak atıf) yazarlar kimlerdir?
4. Web of Science'ta ilkökul düzeyinde AG ile ilgili makalelerde en çok atıf alan (atıf ve ortak atıf) dergiler hangileridir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada Web of Science'ta yer alan ilkökul düzeyinde AG kullanımına ilişkin makaleler bibliyometrik analizle incelenmiştir. Bibliyometrik analiz, herhangi bir çalışma konusuna ilişkin literatürle ilgili eğilimlerin saptanmasında önemli katkıya sahiptir (Falagas vd., 2006; Song vd., 2019). Bibliyometrik analiz, herhangi bir dönemdeki belirli bir çalışma konusunun sonucunu nicel verilerle ortaya koyan bir yöntemdir. Sayısal verilere dayanır (Chen vd., 2019). Bu yüzden ilkökul düzeyinde AG kullanımına ilişkin çalışmaların incelenmesinde araştırma eğilimlerinin sayısal sonuçlarına ulaşmak için bu yöntem kullanılmıştır.

### Örneklem / Araştırma grubu

Araştırma aşamasında makaleleri seçerken ölçüt örnekleme yöntemini kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme, önceden belirlenen kriterleri karşılayan durum, kişi veya olayların incelenmesini içerir (Büyükoztürk vd., 2021). Kriterler araştırmacı tarafından seçilebileceği gibi daha önce hazırlanmış bir form da kullanılabilir (Marshall ve Rossman, 2014). Araştırmacı çalışmanın kriterini oluşturmuş ve sadece ilkökul düzeyinde AG kullanımına yönelik makaleleri incelemeyi amaçladığı için bu örnekleme yöntemini seçmiştir.

### Makale Seçim Süreci

Araştırmada makale tarama sürecini görsel olarak özetleyen PRISMA (Arıcı vd., 2019; Page vd., 2021) akış şeması Şekil 1'de gösterilmektedir.

Öncelikle web of science de gelişmiş arama yapılarak konu alanında artırılmış gerçeklik ve "ilkokul, ilköğretim" gibi kelimeler aranmıştır. 324 çalışmaya ulaşılmıştır.

Çalışmalar arasından yalnızca makaleler seçilmiştir. 187 makaleye ulaşılmıştır.

Seçilmiş olan makalelerin endeksleri belirlenmiştir (Social Science Citation Index, Emerging Sources Citation Index, Arts and Humanities Citation Index, SCI, SCI-Expanded).182 makale bulunmuştur.

Makalelerin son inceleme tarihi 14.05.2024'dür.

İncelenen makeleri indirerek Vos vierer programı ile analizlerine başlanmıştır.

### Şekil 1. Araştırma kapsamında incelenen makalelerin seçim süreci

### Araştırma ve Yayın Etiği

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

### Bulgular

### İlkokul Düzeyinde Artırılmış Gerçeklik Kullanımına İlişkin Makalelerde En Çok Tercih Edilen Anahtar Kelimeler

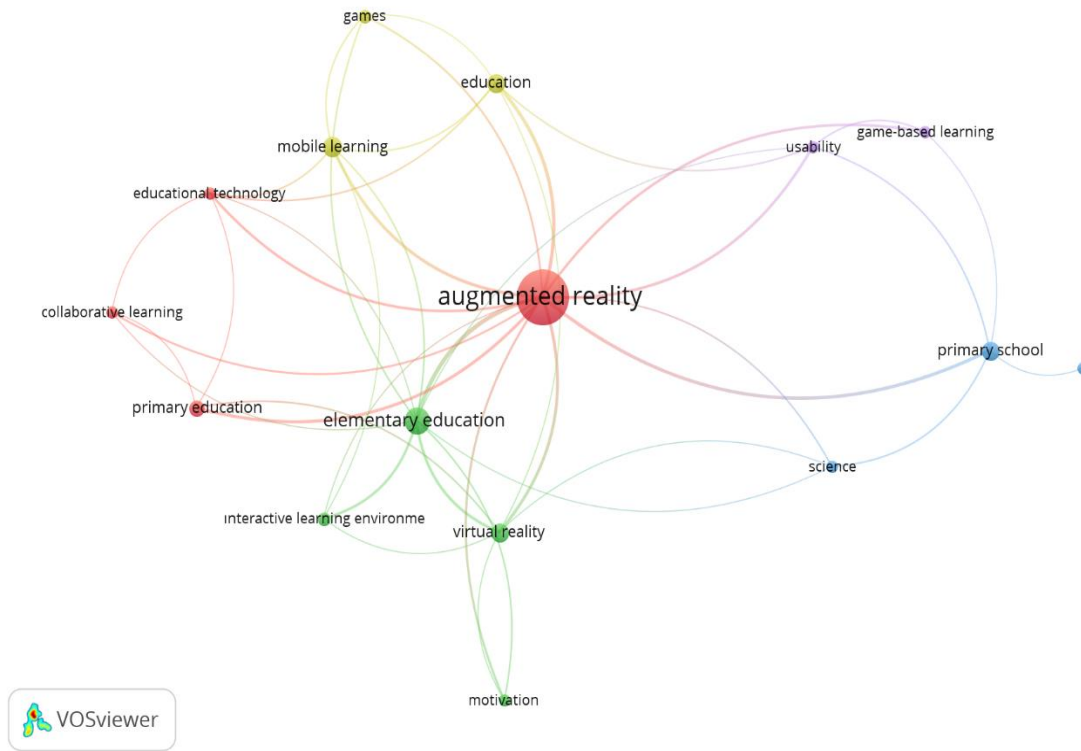
İncelenen makalelerde en çok kullanılan anahtar kelime artırılmış gerçeklik (f=80), ilköğretim (f=34), mobil öğrenme (f=16), sanal öğrenme (f=19), eğitim (f=17), ilkökul (f=14), oyun (f=8), etkileşimli öğrenme ortamları (f=8), kullanılabilirlik (f=13) anahtar kelimelerinin ilkökul düzeyinde artırılmış gerçeklik uygulamasından yararlanmak ile ilgili makalelerde en çok kullanılan anahtar kelimeler olduğu ortaya çıkmıştır. Elde edilen bulguların frekans değerleri Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. En Sık Kullanılan Kelimeler

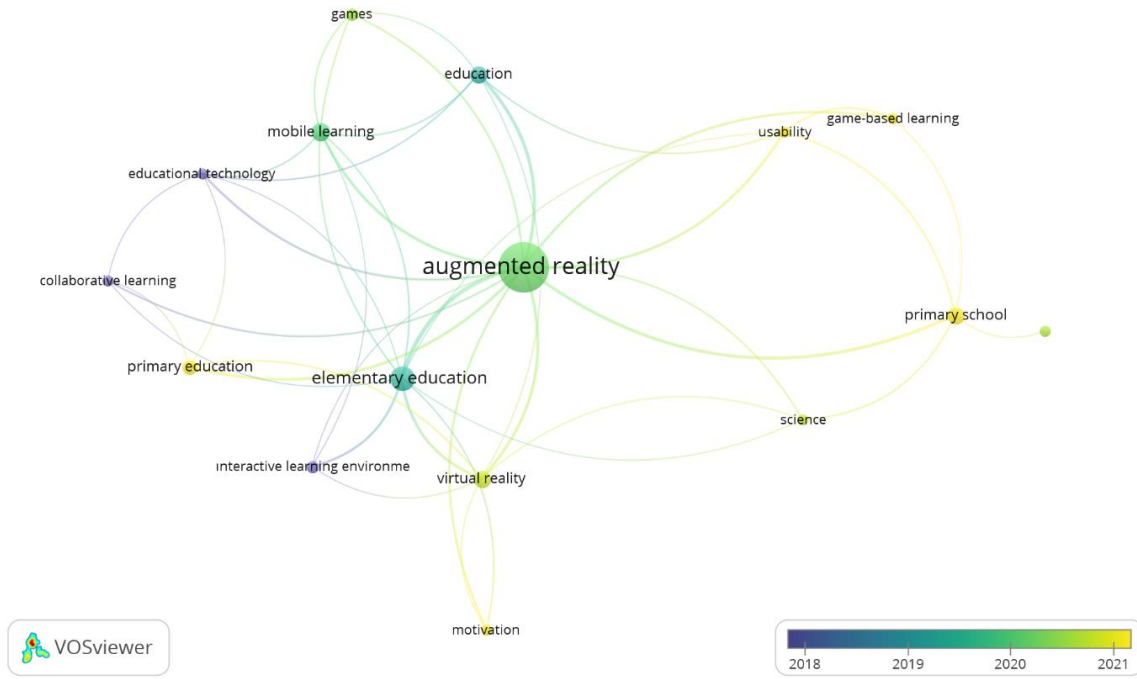
Sıralama	Kelimeler	f
1	Artırılmış Gerçeklik	80

2	İlköğretim	34
3	Sanal Öğrenme	19
4	Eğitim	17
5	Mobil Öğrenme	16
6	İlkokul	14
7	Kullanılabilirlik	13
8	Eğitim Teknolojisi	12
9	Oyun	8
10	Etkileşimli Öğrenme Ortamları	8

Yapılan araştırma, eş oluşum analizi ve yazar kapsamında ilgili literatürde en sık kullanılan anahtar kelimelere ait metin bulgularına dayanarak hazırlanan harita Şekil 2 de gösterilmiştir. Bu kelimelerin yıllara göre dağılımı Şekil 3'te sunulmuştur.



Şekil 2. Makalelerde En Çok Tercih Edilen Anahtar Kelimeler



Şekil 3. Makalelerde En Çok Tercih Edilen Anahtar Kelimelerin Yıllara Göre Dağılımı

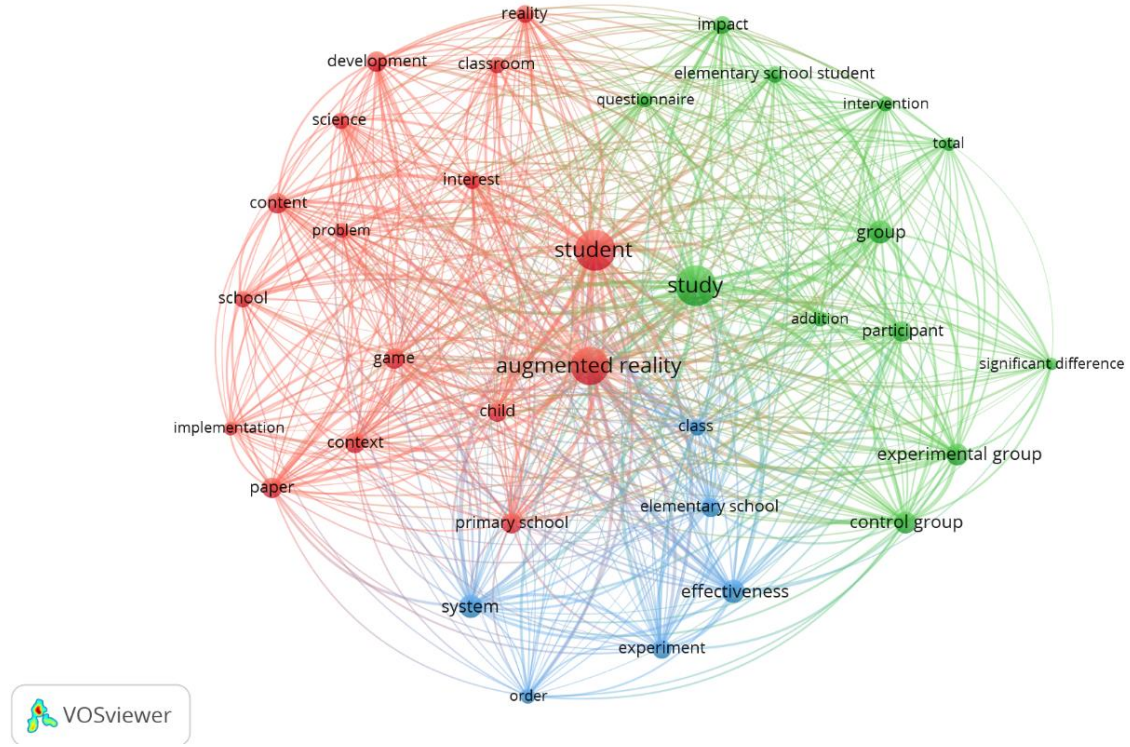
### İlkokul Düzeyinde Artırılmış Gerçeklik Kullanımına İlişkin Araştırmalarda Özet Bölümlerinde En Çok Kullanılan Kelimeler

Anahtar kelime kullanan makale sayılarının yıllara göre dağılımını belirlemek için yapılan analizde son makalelerde daha çok oyun temelli eğitim ve sanal gerçekliğe odaklanılmaktadır. Sonuçlar tablo 3'te sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde ilkökul düzeyinde AG kullanımına ilişkin analiz edilen makalelerde özet bölümlerinde en çok kullanılan kelimeler; çalışma (f=144), öğrenci (f=141), artırılmış gerçeklik (f=125), grup (f=48), sistem (f=47), verimlilik (f=46), kontrol grubu (f=44), deney grubu (f=41), kağıt(f=37) ve gelişim (f=37)' dir.

Tablo 3. En Çok Kullanılan Kelimeler

Sıra	Kelimeler	f
1	Çalışma	144
2	Öğrenci	141
3	Artırılmış Gerçeklik	125
4	Grup	48
5	Sistem	47
6	Verimlilik	46
7	Kontrol Grubu	44
8	Deneyel Grup	41
9	Kağıt	37

Web of Science'ta araştırılan makalelerin özet kısımlarında en çok kullanılan kelimeler için metin kaynaklarına ait bir harita oluşturulması amacıyla Web of Science'tan indirilen bir veritabanı dosyası ile hazırlanan harita Şekil 4'te sunulmuştur. Makalelerde özet bölümlerinde en çok kullanılan sözcüklerin yıllara göre dağılımı ise Şekil 5'te sunulmuştur.

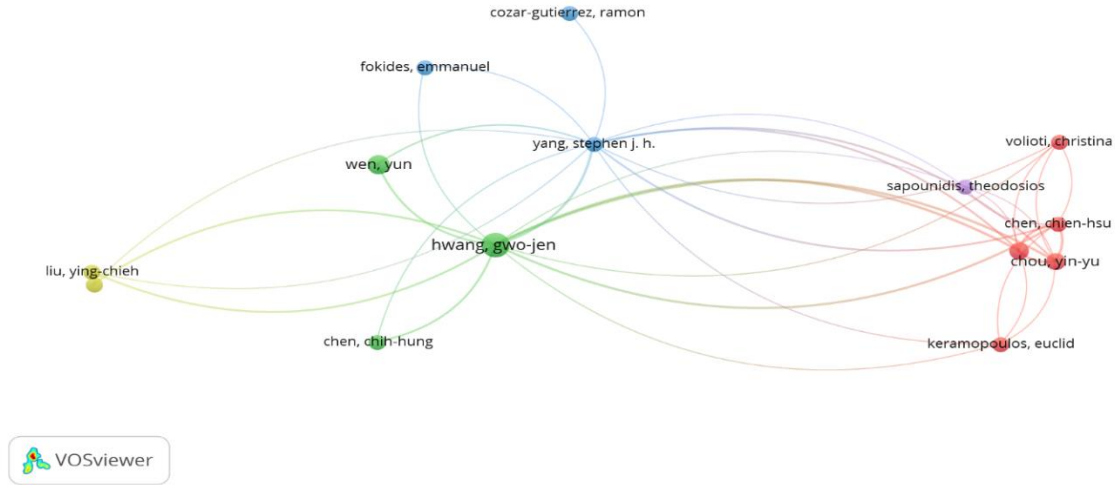


Şekil 4. Makalelerde Özet Bölümlerinde En Çok Kullanılan Sözcükler





Web of Science'da araştırılan makalelerde en çok atıf alan yazarlar için metin verilerine dayalı bir harita oluşturmak amacıyla Web of Science'tan indirilen bir veri tabanı dosyası ile hazırlanan harita Şekil 6'da sunulmuştur.



Şekil 6. En Çok Atıf Alan Yazarlar (Atıf Analizi)

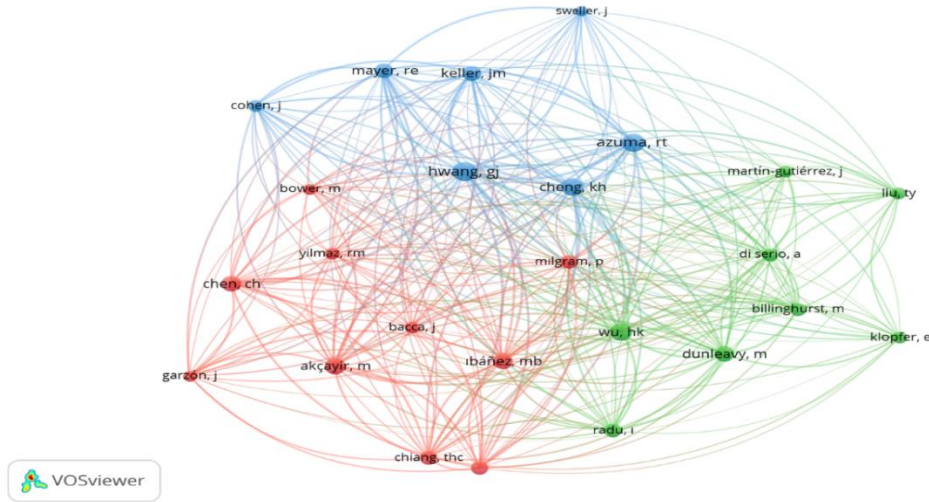
### En Çok Atıf Alan Yazarların Ortak Atıf Analizi

Bibliyometrik dosyada ortak atıf analizi için ve atıf yapılan ortak yazarlardaki eğilimleri belirlemek için seçenekler işaretlenmiştir. Araştırmaya dahil edilecek makalelerde belirlenecek yazarların seçiminde alınabilecek minimum atıf sayısı 20 olarak sınırlandırılırken, analize dahil edilen makalelerde bu şartı sağlayan yazar sayısı program tarafından 25 olarak analiz edilmiştir. İncelenen ilkökul düzeyinde AG kullanımına ilişkin makalelerde en çok atıf alan yazarların ortak atıf analizi Hyang, GJ (522), Azuma, RT (421), Cheng, KH (396), Wu, HK (389), Akçayir, M (386), Dunleavy, M (349), Ibanez, MB (366), Chen, CH (319), Keller, CH (302), Mayer, RE (338)'dir. Araştırma kapsamında elde edilen yazarlara ve atıflarına ait frekans dağılımı Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. En Çok Atıf Alan Yazarların Ortak Atıf Analizi

Sıra	Yazarlar	Alıntılar	Toplam Bağlantı
1	Hwang, GJ	67	522
2	Azuma, RT	58	421
3	Cheng, KH	52	396
4	Wu, HK	51	389
5	Akçayir, M	50	385
6	Ibanez, MB	43	366
7	Dunleavy, M	45	349
8	Chen, CH	41	319
9	Keller, CE	40	302

Web of Science'da araştırılan makalelerde en çok atıf alan ortak atıf analizi verilerine dayalı bir harita oluşturmak amacıyla Web of Science'tan indirilen bir veri tabanı dosyası ile hazırlanan harita Şekil 7'te sunulmuştur.



Şekil 6. En Çok Atıf Alan Yazarlar (Ortak Atıf Analizi)

### İlkokul Düzeyinde AG Kullanımına İlişkin Makalelerde En Çok Atıf Alan Dergiler (Atıf ve Ortak Atıf)

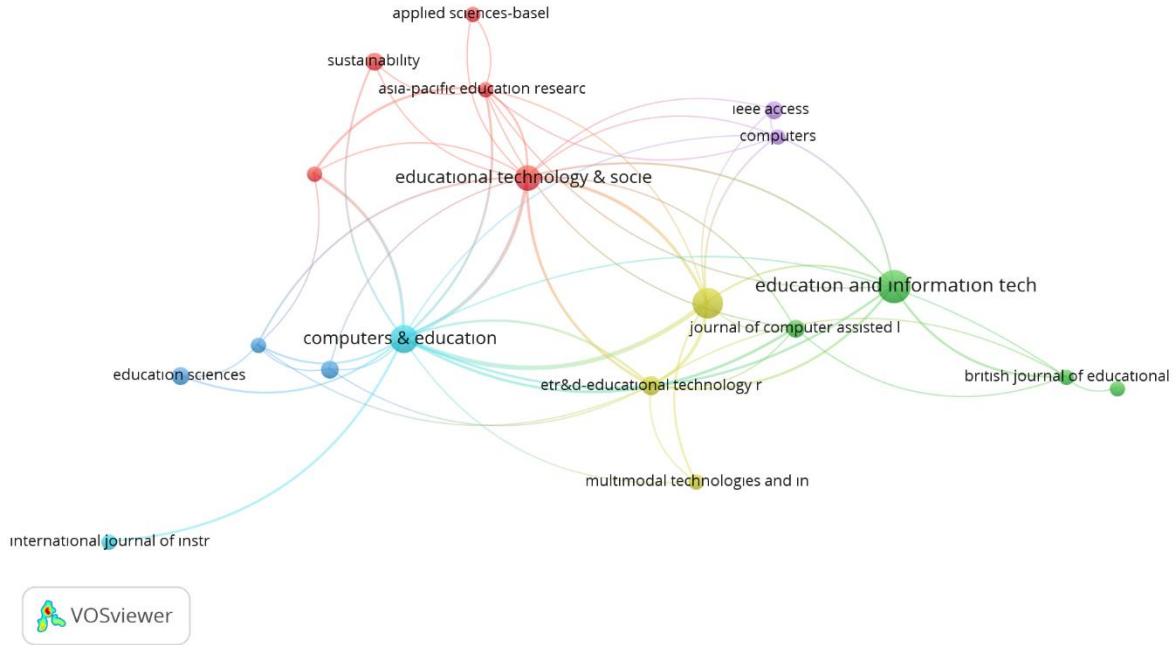
Araştırmanın amacı doğrultusunda atıf sayısı ve öne çıkan dergilerin belirlenmesi için oluşturulacak harita nedeniyle araştırmada kullanılan programdan atıf analizi ve kaynaklar sekmesi işaretlenerek analize başlanmıştır. Oluşturulan harita Şekil 7'de verilmiştir. En çok atıf alan dergiler; Computers & Education (10 makale, 868 alıntı), Education Technology and Society (8 makale, 549 alıntı), Interactive Learning Environments (12 makale, 473 alıntı), Computers in Human Behaviour (5 makale, 134 alıntı), British Journal of Educational Technology (3 makale, 123 alıntı), Journal of Science Education and Technology (14 makale, 113 alıntı), Journal of Computer Assisted Learning (3 makale, 90 alıntı), Educational Technology Research and Development (84 makale, 87 alıntı), Education and Information Technology (3 makale, 77 alıntı), Journal of Education Computing Research (3 makale, 55 alıntı)'dır.

Tablo 6. En Çok Atıf Alan Dergiler (Atıf ve Ortak Atıf)

Sıra	En çok alıntı yapılan dergi	Belgeler	Alıntılar
1	Computers & Education	10	868
2	Education Technology and Society	8	549
3	Interactive Learning Environments	12	473
4	Computers in Human Behaviour	5	134
5	British Journal of Educational Technology	3	123
6	Journal of Science Education and Technology	14	113
7	Journal of Computer Assisted Learning	3	90



8	Educational Technology Research and Development	4	87
9	Education and Intormation Technology	3	77
10	Journal of Education Computing Research	3	55



**Şekil 7.** İlkokul Düzeyinde AG kullanımına İlişkin Makalelerde En Çok Atıf Alan Dergiler (Atıf Analizi)

## Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre artırılmış gerçekliğin ilköğretimde kullanımı ile ilgili yürütülen çalışmalarda; sıklıkla kullanılan anahtar kelimelerin artırılmış gerçeklik, ilköğretim, mobil öğrenme ve oyun; bu kelimelerin yıllara göre dağılımına bakıldığı zaman oyun temelli öğrenme ve kullanışlılık kelimelerinin olduğu belirlenmiştir. Basumatary ve Maity (2023) AG teknolojisinin kullanımı ile ilgili sorunların devam ettiğini ayrıca uygulamaların kullanışlılığı veya ulaşılabilişinde sorunlar olduğunu ifade etmişlerdir. Yürütülen araştırmada ortaya çıkan kullanışlılık kelimesinin sıklıkla tekrar etmesi bu çalışmada ulaşılan sonuçlar ile açıklanabilir. Anahtar kelimelerde yıllara göre eğilimin belirlendiği sonuçlar, ilköğretimde AG'nin özellikle mobil uygulamalar vasıtasıyla, oyun temelli etkinliklerde kullanıldığı şeklinde yorumlanabilir. Cheng (2008) ve Ramirez (2010), oyun temelli öğrenmenin öğrencinin ilgisini ve güvenini artırmanın yanı sıra öğrenme sonuçlarını da iyileştirebileceği ifade etmiştir. Pérez (2018) ayrıca oyun temelli öğrenmenin ilköğretim öğrencilerinin mantıksal-matematiksel, doğal ve dilsel yeteneklerini geliştirebileceğini göstermişlerdir. Cojocariu (2014)'e göre oyun tabanlı öğrenme önemlidir çünkü öğretmenlere öğrencilerin ilgisini çekme konusunda destek olur ayrıca öğrenci ve öğretmenlerin yeni teknolojilere ayak uydurmasına yardımcı olur. Dolayısıyla daha etkili öğretim için bu örneklem düzeyinde AG'nin oyun temelli etkinliklerle desteklendiği şeklinde yorumlanabilir.

Oyun temelli öğrenmenin eğitsel katkıları düşünüldüğünde yaygın olarak kullanılması açıkça anlaşılmaktadır. Bununla birlikte öğretmen ve öğrencileri oyun temelli öğretimin yeni teknoloji kullanımlarına yöneltmesi de AG ile kullanılmasının yaygınlaşmasını açıklamaktadır. Özet bölümlerinde en çok tekrar eden sözcüklerin çalışma, öğrenme, artırılmış gerçeklik, deney grubu, kontrol grubu, grup ve sistem yıllara göre dağılımda etki, uygulama ilkökul öğrencisi olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar ilkökulda yürütülen çalışmaların özellikle deneysel araştırmalar olduğunu, öğrenme değişkenine odaklanıldığını göstermiştir. Alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde Basumatary ve Maity (2023) ilkökul düzeyinde AG ile ilgili yürütülen araştırmaları incelemiş ve deneysel çalışmaları yoğunlukta olduğunu ayrıca öğrenme kavramının sıklıkla incelendiğini belirtmişlerdir. En çok atıf alan araştırmacının Gwo-Jen Hwang ve Stephen Yang, en çok ortak atıf alan araştırmacının Gwo-Jen Hwang ve Azuma oldukları görülmüştür. En çok atıf alan dergi Computers & Education'dır. Bu sonuçlar araştırmacı ve dergilerin alandaki önemli kaynaklar olduklarını göstermiştir. Benzer şekilde farklı çalışmalarda da AG ortamında bu dergi ve araştırmacılar önde gelen kaynaklar olarak görülmüştür (Arici vd., 2019; Basumatary ve Maity, 2023). Ayrıca AG teknolojisi bir öğretim teknolojisi olarak kullanıldığı için araştırmacı ve dergilerinde özellikle ilkökul eğitimi değil bilgisayar tabanlı oldukları görülmektedir. Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

- ✚ İlkokulda AG kullanımında oyun temelli etkinliklerin sıklıkla kullanılarak etkili olduğu ifade edildiği için derslerden istenilen verim alınabilmesi için AG oyun temelli öğretimle desteklenmelidir. Bunun için kazanımlara uygun oyun temelli AG uygulamaları geliştirilebilir.
- ✚ AG kullanımının yaygın olmasına rağmen kullanım sınırlılıkları nedeniyle kullanışlılığı hakkında endişeler bulunmaktadır.
- ✚ Yeterli sayıda AG uygulaması da bulunmamaktadır. Bunun için öğretmenlere AG geliştirmeye yönelik dersler verilebilir veya hizmet içi eğitim sunulabilir.
- ✚ Alandaki yaygın olarak kabul gören araştırmacı ve dergiler takip edilerek konu ile ilgili güncel ve en doğru verilere ulaşılabilir.
- ✚ Daha derinlemesine sonuçlar elde etmek için içerik analizi içeren araştırmalar yapılabilir.

### **Araştırma ve Yayın Etiği**

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

#### **Etik Kurul İzni**

Etik kurul izni gerektirmemektedir.

#### **Yazarların Katkı Oranı**

Yazarların katkı oranları 1. yazar %50, 2. yazar %50'dir.

#### **Çıkar Çatışması**

Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Akaslan, D., Ernst, F. B., Sarıışık, G. ve Erdoğan, S. (2018). Sanal gerçeklik uygulamaları için araştırma ve eğitim olanakları. *Electronic Turkish Studies*, 13(21), 1–20.
- Akgün, E., & Ustun, A. B. (2023). Mobil artırılmış gerçeklikle öğrenmeye yönelik içerik analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (56), 362-383.
- Akkoyunlu, B. (2002). Öğretmenlerin internet kullanımı ve bu konudaki öğretmen görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(22).
- Akkoyunlu, B. (1998). Bilgisayar ve eğitimde kullanılması. *Çağdaş Eğitimde Yeni Teknolojiler*, 3(4), 5.
- Akkuş, İ., Güzel, Y., & Özhan, U. (2021). Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Konulu Uluslararası Yayınların İçerik Analizi: 2011-2019 Dönemi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 8(1), 36-50.
- Altınpulluk, H. (2015). Arttırılmış gerçekliği anlamak: Kavramlar ve uygulamalar. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 123–131.
- Altınpulluk, H. (2018). Türkiye’de artırılmış gerçeklikle ilgili hazırlanan tezlerin bibliyometrik analiz yöntemiyle incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 248–272.
- Arici, F., Yildirim, P., Calıklar, Ş., & Yılmaz, R. M. (2019). Research trends in the use of augmented reality in science education: Content and bibliometric mapping analysis. *Computers & Education*, 142, 103647. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103647>
- Arici, F., & Arıcı, B. (2022). Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamaları ve materyal tasarımı örnekleri. İKSAD.
- Aydoğdu, F. (2021). Türkiye’de artırılmış gerçeklikle ilgili eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11(2), 338-357.
- Azuma, R. T. (1997). A survey of augmentedreality. *Presence-Teleoperators and Virtual Environments*, 6(4), 355–385.
- Baysan, E., & Uluyol, Ç. (2016). Arttırılmış gerçeklik kitabının (AG-KİTAP) öğrencilerin akademik başarılarına etkisi ve eğitim ortamlarında kullanımı hakkında öğrenci görüşleri. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 7(14), 55–78.
- Billinghurst, M. (2002). Augmented reality in education. *New horizons for learning*, 12(5), 1-5
- Bower, M. , Howe, C. , McCredie, N. , Robinson, A. , & Grover, D. (2014). Augmented Reality in education–cases, places and potentials. *Educational Media International*, 51(1), 1-15.
- Çetinkaya, H. H., & Akçay, M. (2013, Ocak). Eğitim ortamlarında arttırılmış gerçeklik uygulamaları. Akademik Bilişim Konferansı, Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Çiloğlu, T. , Yılmaz, Ö. , Yılmaz, A. , & Karaoğlu, F. (2021). Eğitimde artırılmış gerçeklik konulu makalelerin incelenmesi. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 147-158.
- Demirer, V., & Erbaş, Ç. (2015). Mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının incelenmesi ve eğitimsel açıdan değerlendirilmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 802–813.
- Duman, N. , & Arıcı, F. (2023). Okul Öncesinde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi Kullanımına Yönelik Bibliyometrik Haritalama Analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 8(2), 285-298.
- Erbaş, Ç., & Demirer, V. (2014). Eğitimde artırılmış gerçeklik uygulamaları: Google Glass örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 3(2), 8–16.
- Erbaş, Ç. (2016). Mobil artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğrencilerin akademik başarı ve motivasyonuna etkisi (Master's thesis, Eğitim Bilimleri Enstitüsü).
- Gün, E. T., & Atasoy, B. (2017). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilköğretim öğrencilerinin uzamsal yeteneklerine ve akademik başarılarına etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 31-51.

- İçten, T. , & Bal, G. (2017). Artırılmış gerçeklik üzerine son gelişmelerin ve uygulamaların incelenmesi. *Gazi University Journal of Science Part C: Design and Technology*, 5(2), 111-136.
- İzgi-Onbaşılı, Ü. (2018). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin artırılmış gerçeklik uygulamalarına yönelik tutumlarına ve fen motivasyonlarına etkisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 320–337.
- Kapucu, M. S., & Yıldırım, İ. (2019). Türkiye'de sanal ve artırılmış gerçeklik üzerine eğitimde yapılan çalışmalara ilişkin metodolojik bir inceleme. *Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi*, (73), 26-46.
- Kara, A. (2018). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının eğitimde kullanılmasına yönelik araştırmaların incelenmesi (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Kayabaşı, Y. (2005). Sanal gerçeklik ve eğitim amaçlı kullanılması. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 4(3), 151–158.
- Kayalar, M. T. , & Baran, G. (2021). Fen bilimleri eğitiminde artırılmış gerçekliğe ilişkin çalışmaların analizi. *Caucasian Journal of Science*, 8(2), 123-138.
- Özdemir, M. (2017). Artırılmış gerçeklik teknolojisi ile öğrenmeye yönelik deneysel çalışmalar: Sistematik bir inceleme. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 609–632.
- Özdemir, E. Ç. (2023). Okuma becerisinin geliştirilmesinde artırılmış gerçeklik teknolojisinin kullanımına yönelik çalışmaların sistematik derlemesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(1), 1-19.
- Özel, C., & Uluyol, Ç. (2016). Bir artırılmış gerçeklik uygulamasının geliştirilmesi ve öğrenci görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 20(3), 793–823.
- Özmen, N. , Yörük, T., & Tonguç, G. (2022). Artırılmış Gerçeklik Teknolojisinin Eğitim Ortamlarında Kullanılabilirliğinin Değerlendirilmesi.
- Page, M. J. , McKenzie, J. E. , Bossuyt, P. M. , Boutron, I. , Hoffmann, T. C. , Mulrow, C. D. , Shamseer, L. , Tetzlaff, J. M. , & Moher, D. (2021). Updating guidance for reporting systematic reviews: Development of the PRISMA 2020 statement. *Journal of Clinical Epidemiology*, 134, 103–112. <https://doi.org/10.1016/j.jclinepi.2021.02.003>
- Sırakaya, M., & Alsancak-Sırakaya, M. (2018). Artırılmış gerçekliğin fen eğitiminde kullanımının tutum ve motivasyona etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(3), 887–896.
- Singhal, S. ,Bagga, S. , Goyal, P. , & Saxena, V. (2012). Augmented chemistry: Interactive education system. *International Journal of Computer Applications*, 49(15), 1–5.
- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, O. (2023). Artırılmış Gerçeklik Uygulamalarının Öğretim Sürecinde Kullanılmasına Yönelik Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 311-329.
- Somyürek, S. (2014). Öğretim sürecinde z kuşağının dikkatini çekme: Artırılmış gerçeklik. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 4(1), 63–80.
- Sünger, İ. , Çankaya, S. , & Durak, G. (2022). Artırılmış gerçeklik: Lisansüstü tezlerin içerik analizi. *International Journal of Computers in Education*, 5(1), 31-48.
- Tekdal, M. , & Saygıner, Ş. (2016). Eğitsel Anlamda Artırılmış Gerçeklik Kullanımı: Bir İçerik Analizi Çalışması. *Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu*
- Türker, O. (2021). Eğitimde Artırılmış Gerçeklik Teknolojisi Üzerine Yapılmış Akademik Tezlerin Bibliyografik Yöntemle İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-34.
- Yılmaz, R. M. ve Göktepe, Y. (2018). Artırılmış gerçeklik teknolojisinin eğitimde kullanımı. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47(2), 510–537.

Zafeiropoulou, M. , Volioti, C. , Keramopoulos, E. , & Sapounidis, T. (2021). Developing physics experiments using augmented reality game-based learning approach: A pilot study in primary school. *Computers, 10*(10), 126.

Williams, B. , & Sawyer, S. (2009). Using information technology. McGraw-Hill, Inc.



**ANADOLU**  
**DİL VE EĞİTİM DERGİSİ**  
*Anatolian Journal of Language and Education*  
(ANADED/AJLE)

*Geliş/Received:* 14.03.2024 *Kabul/Accepted:* 28.06.2024  
*Makale Türü / Article Type:* Kitap İnceleme

**Sedat Maden (2023). Türkçe Eğitimi ile İlgili Güncel Araştırmalar II.**  
**1. Baskı, Hiperyayın. 360 s.**  
**ISBN:978-625-6482-24-1**

***Sedat Maden (2023). Current Research on Turkish Education II.***  
***1st Edition, Hiperyayın. 360 s.***  
***ISBN:978-625-6482-24-1***

*Osman DEMİREL\**

### **Giriş**

Türkçe Eğitimi ile İlgili Güncel Araştırmalar II adlı eser Sedat Maden editörlüğünde Aslı Maden, Ahmet Zeki Güven, Mehmet Nuri Kardeş, Mete Yusuf Ustabulut, Mustafa Demir, Erhan Durukan, Emrullah Banaz, Musa Kaya, Mahir Kavun, Sinan Arı, Nurbanu Kansızoğlu, Güneş Emekçi Aşan, Engin Yavuz, Beyza Çetinkaya, Akif Özgen, Büşra Akdoğan, Büşra Öksüz, Aydın Önal, Eda Nur Özel tarafından kaleme alınmıştır. Eser;

- Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri,
- 21. Yüzyıl Becerilerini Türkçe Eğitimine Yansımaları, Yaşam ve Kariyer Becerileri,
- Mikro Öğretim Yönteminin İki Dilli Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi,
- Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Durumlarına Yönelik Ölçek Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması.
- Yedi İklim ve İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Karşılaştırılması,
- Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Sadeleştirme,
- Milli Eğitim Dergisi'ndeki Türkçe Eğitimine Yönelik Hazırlanmış Makalelerin Eğilimleri: (2010- 2023) Yılları Arası,
- Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurları ve İlkokul Türkçe Ders Kitapları.
- İlkokul Türkçe Öğretim Programlarının Felsefi Temelleri Açısından İncelenmesi,
- Türkçe Sözlükteki Eğitim Bilimi Etiketli Sözcükler Üzerine Bir İnceleme,
- Türkiye'de Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Üzerine Yapılmış Araştırmalar,

**Atf Bilgisi:** Demirel, O. (2024). Kitap inceleme, *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(1), 47-51. Doi: <https://10.5281/zenodo.12584014>

\* Öğr. Gör., Gümüşhane Üniversitesi, Türkçe Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (TÖMER),  
osman.demirel@gumushane.edu.tr, ORCID: 0000-0001-6783-5967

- Türkçe Sözlükte Dil Bilgisi Etiketli A-B Harfiyle Başlayan Sözcükler Üzerine Bir İnceleme,
- Okuma Eğilimleri ve Kütüphanelerin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme: Ankara İli Örneği,
- Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Beceri Alanları ve Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Kazanımlara Uyumu Üzerine Bir İnceleme,
- Türkçe Eğitimi Konulu Makalelerin Özet Bölümlerinin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi

Bölümlerinden meydana gelmektedir ve toplamda 360 sayfadan oluşmaktadır.

Prof. Dr. Sedat Maden Türkçe Eğitimi ile İlgili Güncel Araştırmalar II adlı eserin önemini şu şekilde açıklamaktadır:

“Türkçe, 5 bin yıldır bilinen dünyanın farklı coğrafyalarında konuşulan dillerden biridir. Türkçenin eğitimi ve öğretimi çok yönlüdür ve bilgiden ziyade beceriye odaklanmaktadır. Bu özellikler Türkçe öğretimi alanındaki bilimsel araştırmalara ivme kazandırmakta ve her geçen gün yeni çalışmalar ile ilgili literatür zenginleşmektedir. Elinizdeki kitap Türkçe öğretimine dair güncel araştırmaları alanın bilim insanları, öğretmen ve okurlarına sunmak amacıyla hazırlanmıştır. Eser bu anlayışla hazırlanmış serinin ikincisidir. 2022 yılında ilki okurla buluşmuş olan kitap, bu yıl Türkçe Eğitimi İle İlgili Güncel Araştırmalar II adıyla yayımlanmaktadır (Maden, 2023, s.13).

İlerleyen kısımlarda bölümlerin kısa özetleri verilecek ve tanıtımları yapılacaktır.

*Yabancılara Türkçe Öğretiminde Metin Uyarlama İle İlgili Lisansüstü Tezlerin Araştırma Eğilimleri* adlı çalışmayı Sedat Maden ve Aydın Önal kaleme almıştır. Literatür taramasına dayanan çalışmada asıl amacın yabancılara Türkçe öğretimi alanında metin uyarlamalarını içeren yüksek lisans ve doktora tezlerini derlemek olduğu görülmektedir. Araştırmanın veri kaynağına bakıldığında, 2000 ila 2023 yıllarının baz alındığı açıkça belirtilmiştir. Bulgularda ise metin türlerine göre, yazarlarına göre, dil seviyelerine göre, veri toplama araçlarına göre ve çalışma grubuna göre sınıflandırma yapılmıştır. Metin uyarlama ile ilgili çalışmaların en fazla A1, A2 ve B1 seviyelerinde yapıldığı; en az ise B2, C1 ve C2 seviyelerinde yapıldığı tespit edilmiştir.

*21. Yüzyıl Becerilerini Türkçe Eğitime Yansımaları, Yaşam ve Kariyer Becerileri* adlı çalışmayı Erhan Durukan ve Nurbanu Kansızoğlu kaleme almıştır. Sanayi ve endüstri temelinde bilgi ekonomisine doğru evrilme düzleminde 21. yüzyıl hayat standartları, 21. yüzyıl becerileri ve teknoloji becerilerinin ele alındığı bu çalışmada öğrencilerde bulunması gereken nitelikler, yaşam ve kariyer becerileri, esneklik ve uyum, değişime ayak uydurma gibi başlıklar etrafında konular ele alınmıştır. Ayrıca çalışmada literatürün çok geniş bir biçimde tarandığı görülmektedir. Sosyal ve Kültürler arası değişim, üretkenlik ve hesap verebilirlik, liderlik ve sorumluluk gibi konular değerlendirilmiştir. Özellikle de ortaokul öğrencilerinin bu becerileri Türkçe dersi vasıtasıyla kazanması üzerinde durulmuştur.

*Mikro Öğretim Yönteminin İki Dilli Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Yaratıcı Yazma Becerilerine Etkisi* adlı çalışmayı Engin Yavuz ve Mehmet Nuri Kardeş kaleme almıştır. Çalışmanın özünü oluşturan yazma becerisine ait geniş bir literatür verilen araştırmada yaratıcı yazma ürünlerini değerlendirme ölçeği ile veriler toplanmıştır. Deney ve gözlem grubu kullanılan çalışmada mikro öğretim tekniğinin yaratıcı yazma noktasında iki dilli öğrenciler üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğu tespit edilmiştir.

*Türkçe Öğretmenlerinin Web 2.0 Araçlarını Kullanma Durumlarına Yönelik Ölçek Geliştirme: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması* adlı Ahmet Zeki Güven ve Emrullah Banaz tarafından kaleme alınan ölçek geliştirme çalışmasında sürekli gelişmekte olan yeni yüzyıl becerilerine değinilmiş, öğretim yaklaşımları elden geçirilmiş ve öğretim programları özetlenmiştir. Web 2.0 teknolojilerinin içerdiği kapsama değinilen çalışmada yöntem olarak nicel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu öğretmenler oluşturmaktadır. Elde edilen veriler cinsiyete gör sınıflandırılmış, ölçeğin geçerlik ve güvenirlik testleri yapılmıştır. Toplamda 75 tane Türkçe öğretmenine uygulanan ölçeğin güvenirlik sonucu olumlu olarak belirtilmiştir. Ölçeğin üç alt boyuttan oluştuğunu belirten yazarlar birinci alt boyutun dil gelişimi, ikinci alt boyutun öğretmen, öğrenci ve ders, üçüncü alt boyutun ise sosyal medya olduğunu ifade etmişlerdir.

*Yedi İklim ve İstanbul Yabancılara Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarının Karşılaştırılması* adlı çalışmayı Mete Yusuf Ustabulut ve Büşra Akdoğan kaleme almıştır. Ders kitaplarının tarih boyunca eğitimdeki önemine değinilen ve geniş bir alan taraması yapılan çalışmada B1 seviyesinde her iki kitabında dört temel beceri düzleminde incelemenin temel amaç olarak güdüldüğü belirtilmiştir. Çalışmada her iki kitapta yer alan konuşma becerisinin günlük iletişim ile sınırlı kaldığı, Yedi İklim 'in öğrencilere bilgileri doğrudan değil dolaylı olarak verdiği, İstanbul'un ise metotlar ile öğretim yaptığı görülmüştür. Yazarlar yaptıkları değerlendirme sonucunda Yedi İklim Türkçe kitabının daha verimli olacağı sonucuna ulaşmıştır.

*Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metin Sadeleştirme* adlı çalışmayı Musa Kaya kaleme almıştır. Yazar çalışmada dil becerilerini etkin kullanmadan, insanların niçin yabancı dil öğrendiğine değinmiş ve bireylerin güdülenme sebeplerini ortaya koymuştur. Yabancı dil öğretiminin nasıl gerçekleştiği konusuna değinilen yazıda yabancı dil öğretiminde temel olan metin kullanımı üzerinde durulmuş ve öğretimde kullanılacak metinlerin Başvuru Metni'ne göre düzenlenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Metinlerin içerdiği özellikleri ve sınırlılıkları açıklayan yazar, daha sonrasında metin sadeleştirmeye değinmiştir. Metin sadeleştirmenin yabancı dil öğretimi için çok önemli bir sorun olduğunu ortaya koyan araştırmacı güncel çalışmalara ve metin sadeleştirme yaklaşımlarına değinmeyi de ihmal etmemiştir. Sonuç olarak, metin sadeleştirmenin bir uzmanlık gerektirdiğini ve sadeleştirilmiş metinlerin dil öğretiminde yaygın kullanılması gerektiğini aktarmıştır.

*Millî Eğitim Dergisi'ndeki Türkçe Eğitime Yönelik Hazırlanmış Makalelerin Eğilimleri* adlı çalışma Aslı Maden, Emrullah Banaz ve Akif Özgen tarafından kaleme alınmıştır. Millî Eğitim Dergisi'ndeki makaleler yılına, yazar sayısına, konularına, yöntemlerine ve örneklemelerine göre sınıflandırılmış ve tabloluşturulmuştur. Araştırma sonucunda dergide konuyla ilgili toplamda 115 makale olduğu ve en fazla makalenin 2016 yılında yayınlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

*Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurları ve İlkokul Türkçe Ders Kitapları* adlı çalışmayı Sinan Arı kaleme almıştır. Araştırma, UNESCO Somut Olmayan Kültürel Miras Unsurları listesine bağlı kalınarak nitel araştırma yöntemi düzleminde doküman inceleme tekniği ile yapılmıştır. Araştırmada 25 tane SOKÜM unsurundan 8 tanesinin kitaplarda yer aldığı ve daha fazla unsurun verilmesi gerektiği önerilmiştir.

*İlkokul Türkçe Öğretim Programlarının Felsefi Temelleri Açısından İncelenmesi* adlı çalışma Büşra Öksüz ve Mustafa Demir tarafından kaleme alınmıştır. Felsefe teriminin tarihi temellerinden ele alınmaya başlayan çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak geliştirilmiş ve eğitim programlarının genelinin daimici ve esasici olduğu son yıllarda hazırlanan programların ise ilerici olduğu belirtilmiştir.

*Türkçe Sözlükteki Eğitim Bilimi Etiketli Sözcükler Üzerine Bir İnceleme* adlı çalışma, Sedat Maden ve Mahir Kavun tarafından kaleme alınmıştır. Nitel araştırma yöntemi düzleminde doküman



inceleme tekniği ile yapılan çalışmada eğitimin felsefi temellerine daha sonrasında da çeşitli tanımlarına yer verilmiş, geniş bir alan yazın taraması yapılmıştır. Veriler Türk Dil Kurumu tarafından 2011 yılında baskısı yapılan Türkçe Sözlük'ten sağlanmıştır. Çalışma kapsamında sözlükte yer verilen maddelerin 80 sözcükten oluştuğunu ve 75'inin isim 5'inin ise sıfat türünde olduğu tespit edilmiştir. Eğitim bilimi alanındaki sözcüklere bakıldığında ise Türkçe, Arapça, Fransızca İngilizce ağırlıkta olduğu vurgulanmıştır. Elde edilen sonuçlardan hareketle Türkçenin eğitim bilimi alanındaki terimlerinin ve sözcük sayılarının hatırı sayılır düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

*Türkiye'de Kütüphane Kullanma Alışkanlığı Üzerine Yapılmış Araştırmalar* Mete Yusuf Ustabulut ve Eda Nur Özel tarafından kaleme alınmıştır. Nitel araştırma yöntemi düzleminde yapılan çalışmada meta sentez yaklaşımı kullanılmış, 32 makale ve 17 tez olmak üzere toplamda 49 çalışma incelenmiştir. 1990 ile 2022 yılları arasında sınırlandırılan çalışmada veriler türüne, veri toplama araçlarına, kütüphanelerin türlerine, çalışmanın yapıldığı alan ve bölümlerine ve şehirlerine göre sınıflandırılmıştır. Sonuç olarak en fazla araştırmanın 2012 yılında yayınlandığı ve örneklem bakımından en fazla üniversite öğrencilerinin tercih edildiği belirtilmiştir.

*Türkçe Sözlükte Dil Bilgisi Etiketli A-B Harfiyle Başlayan Sözcükler Üzerine Bir İnceleme* adlı çalışma, Aslı Maden ve Mahir Kavun tarafından kaleme alınmıştır. Nitel araştırma yöntemi düzleminde doküman inceleme tekniği ile yapılan çalışmada Türkçe Sözlük'te dil bilgisi kategorisinde bulunan sözcükleri belirlemek amaçlanmıştır. 2011 yılında yayınlanan sözlük temele alınmıştır. Çalışma kapsamında 123 sözcük tür, kaynak ve dil yapılarına göre sınıflandırılmıştır. Araştırma sonucunda, 115 sözcüğün isim, 8'inin sıfat türünde olduğu tespit edilmiş ve diğer sözcüklerle sayı bakımından uyumlu olduğu belirtilmiştir.

*Okuma Eğilimleri ve Kütüphanelerin Kullanımı Üzerine Bir İnceleme: Ankara İli Örneği* adlı çalışma Musa Kaya ve Eda Nur Özel tarafından kaleme alınmıştır. Nitel araştırma yöntemi düzleminde doküman inceleme tekniği ile yapılan çalışmada Kütüphaneler ve Yayınlar Genel Müdürlüğü'nden temin edilen Ankara ilinin tamamını kapsayan son 5 yılda yapılmış çalışmalar araştırmaya dahil edilmiştir. Araştırma 2018 ve 2022 yıllarıyla sınırlı tutulmuştur. Kütüphanelerin en fazla çocuk kullanıcılar tarafından ziyaret edildiği kitapların türünden anlaşılmıştır. Yetişkin okurların kitapların özelliklerinden hareketle kütüphaneyi yeteri kadar kullanmadığı belirtilmiştir. Bunun en büyük sebebinin de salgın hastalıklar olduğunun da altı çizilmiştir.

*Türkçe Ders Kitaplarındaki Etkinliklerin Beceri Alanları ve Türkçe Öğretim Programında Belirtilen Kazanımlara Uyumu Üzerine Bir İnceleme* Veysel Çetinkaya ve Mehmet Nuri Kardaş tarafından yazılmıştır. Nitel araştırma yöntemi düzleminde doküman inceleme tekniği ile yapılan çalışmada 2018 ve 2019 yılından itibaren okutulmaya başlayan ve günümüzde kullanılan ders kitapları, güncel ders programı araştırma kapsamında tutulmuştur. Araştırma sonucunda incelenen materyallerde en fazla okuma becerisine yer verildiği, dinleme, konuşma ve yazma becerisinin ise sınırlı tutulduğu vurgulanmıştır.

*Türkçe Eğitimi Konulu Makalelerin Özet Bölümlerinin Okunabilirlik Açısından İncelenmesi* adlı çalışmayı Güneş Emekçi Aşan kaleme almıştır. DergiPark'ta dizinlenen makalelerin özet bölümlerinin okunabilirliğinin incelendiği çalışmada makalelerin okunabilirlik düzeyinin düşük olduğu belirtilmiş ve akademik metinler için yeni bir formül ihtiyacının olduğu belirtilmiştir.

Sonuç itibarıyla tanıtılan bu kitap Türkçe eğitimi alanına ilgi duyan okurlara, eğitim alanında çalışan araştırmacılara, Türkçe öğretmenliği lisans programında öğrenim gören adaylara ve alanda aktif olarak görev yapan öğretmenlere katkı sunacak bir eser olmasının yanı sıra okurlarına alanın güncel bakış açısını sunabilecek bir başucu kitabıdır. Bu yönüyle tanıtılan bu kaynak alanyazında karşılaşılan diğer kuramsal kitaplardan ayrılmaktadır.

## **Kaynakça**

Maden, S. (Ed.) (2023). *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar II*. Hiperyayın.