



**Editor in Chief**  
Dr. Ahmet KARA

**Editors**  
Dr. Ali ÜNİŞEN  
Dr. Suat ÇAPUK  
Dr. Yasin DOĞAN  
Dr. Bekir KAYABAŞI  
Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ  
Dr. Selçuk FIRAT

**Managing Editor**  
Dr. Suat ÇAPUK

**Language Editors**  
Dr. Ali ÜNİŞEN (English)  
Dr. Bekir KAYABAŞI (Turkish)  
Dr. Muhammet Fatih ALKAYIŞ (Turkish)

**Technical Editor**  
Dr. Suat ÇAPUK

E-mail: [jilsejournal@gmail.com](mailto:jilsejournal@gmail.com)

Web: [www.dergipark.gov.tr/jilse](http://www.dergipark.gov.tr/jilse)

e-ISSN: 2458-9012

Adress: Dr. Ahmet KARA İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü  
Malatya – TURKEY

+90 545 933 24 14

## ABOUT JOURNAL



**The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES)** is a biannual international journal. Authors bear the sole legal responsibility for their published works in [www.jilses.org](http://www.jilses.org)

**The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES)** has the sole ownership of copyright to all published Works. No part of this publication shall be produced in any form without the written consent of The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences. The Editorial Board makes the final decision to publish articles. No article is returned to authors.



**The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences (JILSES)** dergisi yılda iki kez yayın yapan uluslararası hakemli bir dergidir. **JILSES** dergisinde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukuki açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları [www.jilses.org](http://www.jilses.org)'a aittir. Yayınlanan yazılar yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz.

Yayın kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Gönderilen yazılar iade edilmez.

## **Field Editors / Alan Editörleri**

<b>Educational sciences</b> <b>Eğitim bilimleri</b>			
Dr. Nassira HEDJERASSİ	Université de Reims	nassira.hedjerassi@uni-reims.fr	France
Dr. Eyüp İZCİ	İnönü üniversitesi	eyup.izci@inonu.edu.tr	Türkiye
Dr. Selçuk Fırat	Adıyaman Üniversitesi	selcukfirat@adiyaman.edu.tr	Türkiye

<b>Curriculum development and instruction</b> <b>Eğitim programları ve öğretim</b>			
Dr. Yücel GELİŞLİ	Gazi üniversitesi	gelisli@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet TAŞPINAR	Gazi üniversitesi	mehmettaspinar@gazi.edu.tr	Türkiye
Dr. Mehmet GÜROL	Yıldız Teknik üniversitesi	mguro@yildiz.edu.tr	Türkiye
Dr. Çetin SEMERCİ	Bartın üniversitesi	csemerci@bartin.edu.tr	Türkiye

<b>Educational administration and supervision</b> <b>Eğitim yönetimi ve denetimi</b>			
Dr. M. Şükrü BELLİBAŞ	Adıyaman üniversitesi	mbellibas@adiyaman.edu.tr	Türkiye

<b>Turkish language and literature</b> <b>Türk dili ve edebiyat</b>			
Dr. Bekir KAYABAŞI	Adıyaman üniversitesi	bkayabasi@adiyaman.edu.tr	Türkiye
Dr. Bağdagul MUSA	University of Jordan	bagdagulmussa@gmail.com	Jordan

<b>Social sciences education</b> <b>Sosyal bilgiler eğitimi</b>			
Dr. Mesut AYDIN	İnönü üniversitesi	mesutaydin@inonu.edu.tr	Türkiye
Dr. Erkan DİNÇ	Uşak üniversitesi	erkandinc@gmail.com	Türkiye

<b>Psychological counselling and guidance</b> <b>Rehberlik ve psikolojik danışmanlık</b>			
Dr. Mehmet GÜVEN	Gazi üniversitesi	mehmetguven@gazi.edu.tr	Türkiye

<b>French language and literature education</b> <b>Fransız dili edebiyatı ve eğitimi</b>			
Dr. Haneen ABUDAYEH	University of Jordan	haneendah@hotmail.com	Jordan
Dr. Nesrin DELİKTAŞLI	İstanbul üniversitesi	nesrindeliktasli@gmail.com	Türkiye





<b>Physical education and Sport</b> <b>Beden eğitimi ve spor</b>			
Dr. Uğur ABAKAY	Gaziantep üniversitesi	uabakay@gantep.edu.tr	Türkiye

<b>History-Tarih</b>			
Dr. Mehmet KARAGÖZ	İnönü üniversitesi	mehmet.karagoz@inonu.edu.tr	Türkiye

## Board of Advisory / Danışma Kurulu

Prof. Dr. Mustafa Safran -Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Necdet Hayta- Gazi Üniversitesi  
Prof. Dr. Penelope Harnet -University of West England  
Prof. Dr. Dean Smart- University of West England  
Prof. Dr. Hilary Cooper - University of Cumbria  
Dr. Badagül Musa- University of Jordan  
Dr. Haneen Abudayeh- University of Jordan  
Dr. Fatih Ermiş- Eberhard Karls Universität

## Indexes /Derginin Tarandığı İndeksler

	<a href="https://ascidatabase.com/masterjournallist.php?v=2458-9012">https://ascidatabase.com/masterjournallist.php?v=2458-9012</a>
	<a href="https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=taranan-dergiler&amp;search=The+Journal+of+International+Lingual+Social+and+Educational+Sciences">https://atif.sobiad.com/index.jsp?modul=taranan-dergiler&amp;search=The+Journal+of+International+Lingual+Social+and+Educational+Sciences</a>
	<a href="http://www.turkegitimindeksi.com/Journals.aspx?ID=554">http://www.turkegitimindeksi.com/Journals.aspx?ID=554</a>
	<a href="https://scholar.google.com.tr/">https://scholar.google.com.tr/</a>



### **STYLE AND FORMAT OF SUBMISSIONS**

The first page of the submission will include the title, abstracts and keywords.

The second page will start with “**Introduction**”.

File format: The manuscript will be submitted in \*.docx or \*.doc

Paper size: A4 (21 cm\*29,7 cm).

Margins: 2,5 cm from all sides.

Type font: Times New Roman.

Type size: 10 pt.

Title and main headings (**Introduction, Method, Findings, Discussion, Results, References**):

Times New Roman, 12 pt, bold, in capital letters.

Subheadings: Times New Roman, 10 pt, bold, in title case (**Subheading**).

**Abstracts, keywords:** Times New Roman, 10 pt, *Italic*, single spaced, block paragraphs, left and right indented 1 cm, 150-250 words should be written. Abstracts should be in both Turkish and English or French. At least 3 keywords should be written.

Body text: Times New Roman, 10 pt, single spaced.

Paragraph spacing: 6 nk only after the paragraph.

The next paragraph before and after the tables 6 pt

Tables and figures: APA6 standards.

References: Hanging indented, APA6, books, journals, conferences and dissertations will be italicized.

“**EXTENDED ABSTRACT**”, which consists of at least 500 words in English, should be written at the end of the articles written in Turkish.



## YAZIM KURALLARI

Çalışmanın ilk sayfasında sadece yayın başlığı, özetler ve anahtar kelimeler bulunur.

İkinci sayfa, **Giriş** ana başlığı ile başlar.

Belge formatı: \*.docx veya \*.doc (Microsoft Word)

Kâğıt Boyut: A4 (21 cm\*29,7 cm)

Kenar Boşlukları: bütün kenarlar 2,5 cm

Font: Times New Roman

Yazı Boyutu: 10 punto

Makale başlığı ve ana başlıklar (**Giriş, Yöntem, Bulgu ve Yorumlar, Tartışma ve Sonuç, Kaynakça**): Times New Roman, 12 punto, Bold, yalnızca ilk harfler büyük yazılmalı.

**Alt/Ara başlıklar:** Times New Roman, 10 punto, tek satır aralıklı

**Özet, anahtar kelimeler:** Times New Roman, 10 punto, italik, iki yana yaslı, sol ve sağdan 1 cm girintili, 150-250 kelime olacak şekilde yazılmalıdır. Özetler hem Türkçe hem de İngilizce ya da Fransızca olmalıdır. En az üç anahtar kelime yazılmalıdır.

Paragraflar arası boşluk: Sadece sonraki paragraf 6 nk

Tablolardan sonraki paragraf önceki ve sonraki paragraf 6 nk

Tablolar ve Şekiller: APA6 Standardı

Metin içi kaynak gösterimi: APA6 Standardı

Kaynakça: Asılı paragraf, APA6, kitap, dergi, konferans ve tez adı italik yazılır.

Türkçe yazılan makalelerin sonunda en az 500 sözcükten oluşan İngilizce **EXTENDED ABSTRACT** yazılmalıdır.



## CONTENT / İÇİNDEKİLER

VOLUME 10 NUMBER: 1 – JUNE 2024

CİLT 10 SAYI: 1 – HAZİRAN 2024

1. Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimi Dersinde Ortaya Koydukları Örnek Olay, Drama ve Empati Temelli Etkinliklerin İncelenmesi

Nur Ütkür Güllühan Derya Bekiroğlu

Sayfa : 1-18

2. Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi Adlı Eser Üzerine Bir İnceleme

Sedat Maden Abdulvahap Avşar

Sayfa : 19-42

3. Ortaokullarda Sınıf Geçme Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Fatih Özbaş Mustafa Akdağ

Sayfa : 43-56

4. Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Uygulanması Konusunda Okul Yöneticileri ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi

Ruhan Tuğluoğlu Zeynep Özay Erkan Kara Güliz Kaymakcı

Sayfa : 57-73

5. LGS Fen Bilimleri Soruları ile Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların YBT Basamaklarına Göre Uyum Durumu

Elif Avcı Gonca Keser Gülden Gürsoy

Sayfa : 74-91

6. Service Supply Chain Management (SSCM) in an Old Town of Mardin: Service Routing

Mune Moğol Sever

Sayfa : 92-101



DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1227265>

Geliş Tarihi: 30 Aralık 2022

Received: 30 Aralık 2022

Kabul Tarihi: 17 Ocak 2024

Accepted: 17 Ocak 2024

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Güllühan, N., Ü. ve Bekiroğlu, D. (2024). Sınıf öğretmeni adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimi Dersinde Ortaya Koydukları Örnek Olay, Drama ve Empati Temelli Etkinliklerin İncelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(1), 1-18. <https://doi.org/10.34137/jilses.1227265>



## Sınıf Öğretmeni Adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimi Dersinde Ortaya Koydukları Örnek Olay, Drama ve Empati Temelli Etkinliklerin İncelenmesi

Nur Ütkür GÜLLÜHAN<sup>1</sup> Derya BEKİROĞLU<sup>2</sup>

### Öz

*Bu araştırmada sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi öğretimi dersinde tasarladıkları örnek olay, drama ve empati temelli etkinliklerin genel özelliklerinin analiz edilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim öğretim döneminde "İstanbul'da bir devlet üniversitesinde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda 3. Sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 40 sınıf öğretmeni adayı" oluşturmaktadır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veriler "doküman incelemesi" yoluyla toplanmış ve veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre sınıf öğretmeni adayları en çok ilkököl 3. sınıf düzeyinde ve "Sağlıklı Hayat" ünitesine yönelik etkinlikler tasarlamışlardır. Sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları örnek olay etkinliklerinde "düşünsel" sorulara ağırlık verdikleri, "ahlaki ve empatik" içerikli soruların görece daha az olduğu görülmüştür. Tasarlanan drama etkinliklerinin ise drama aşamalarına uygun şekilde hazırlandığı belirlenmiştir. Bununla birlikte, değerlendirme aşaması etkinliklerinde "düşünsel ve duyuşsal" etkinliklere daha az yer verildiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlar ışığında, sınıf öğretmeni adaylarının lisans eğitimi boyunca örnek olay, empati ve drama etkinliklerinin niteliklerinin artırılmasına ilişkin eğitimlerle desteklenmeleri önerilmiştir.*

**Anahtar kelimeler:** Hayat bilgisi, örnek olay yöntemi, empati, drama, sınıf öğretmeni adayları

## Investigation of Case Studies, Drama, and Empathy-Based Activities Presented by Primary Pre-Service Teachers in the Life Studies Teaching Lesson

### Abstract

*In this research, it was aimed to analyze the general characteristics of case studies, drama and empathy-based activities designed by classroom teacher candidates in the life sciences teaching course. The sample of the research consists of "a total of 40 pre-service teachers studying in the 3rd grade in the Department of Primary Education at a state university in Istanbul" in the 2021-2022 academic year. A case study, one of the qualitative research designs, was used in the research. The data was collected through "document review" and analyzed using the "content analysis" method. According to the results of the research, classroom teacher candidates mostly designed activities at the 3rd grade level of primary school and for the "Healthy Life" unit. It was observed that classroom teacher candidates focused on "intellectual" questions in the case study activities they prepared, and there were relatively fewer questions with "moral and empathetic" content. It was determined that the designed drama activities were prepared in accordance with the drama stages. However, it was determined that "intellectual and affective" activities were given less place in the evaluation phase activities. In light of these results, it is recommended that pre-service teachers be supported with training on increasing the qualities of case studies, empathy and drama activities throughout their undergraduate education.*

**Keywords:** Life studies, case study method, empathy, drama, pre-primary teachers

<sup>1</sup> Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, [nur.utkur@istanbul.edu.tr](mailto:nur.utkur@istanbul.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-2062-5430>

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi- Cerrahpaşa, [bekiroglud@outlook.com](mailto:bekiroglud@outlook.com), <https://orcid.org/0000-0002-5322-8290>

## Giriş

Günümüz teknoloji toplumu, getirdiği yeniliklerin yanında eğitim sistemini de karmaşık ve hızla gelişen yeni dünya koşullarına uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirme amacıyla bir yol izlemeye teşvik etmiştir. Bu doğrultuda, eğitim öğretim sürecinin verimliliğini artıracak çeşitli öğretim yöntemlerinin, günümüz teknolojisini toplum yapısının gereksinimlerini ve gelecekte hedeflenen insan kaynağına ulaşmada ne düzeyde karşılık verebileceği, devam eden bir araştırma sürecidir. Bu araştırma süreci, teknoloji toplumunun gelişmesine paralel ivme kazanırken; eğitim öğretim sürecini aktifleştiren, günlük yaşamla bütünleştiren, gerçek dünyayı ve dünyadaki gelişim ve değişimleri sınıfa taşıyan öğretim yöntemleri, temel eğitim düzeyinden itibaren işe koşulmuştur. Bilhassa bir yaşam dersi olarak atfedilen “hayat bilgisi” dersinde, öğrencinin çevresindeki olay ve unsurları anlayabilmesi, onlarla uyumlu olabilmesi için etkili ve aktif öğretim yöntemlerinin kullanılması hayat bilgisi öğretiminde kilit rol oynamaktadır. En yaygın ve genel tanımıyla “doğal ve toplumsal gerçekle kanıtlamaya dayalı bir bağ kurma sürecinin sonunda elde edilen dirik bilgiler” (Sönmez, 2005) olarak tanımlanan bu derste, öğrencinin durağan olmadığı, gerçek yaşam ve toplumla yüzleştirildiği açıkça belirtilmiştir. Bu bağlamda, bu dersin doğasına özgü ve günümüz toplumun ihtiyaç duyduğu çok yönlü, problem çözebilen, geniş perspektifle olaylara yorum getirebilen bireylerin yetiştirilmesinde etkisi olabilecek alternatif öğretim yöntem olan örnek olay, drama ve bir düşünme ve beceri türü olan empati” türünde hazırlanmış etkinlikler hayat bilgisi dersi öğretiminde etkindir. Bunlardan ilki olan “örnek olay”; sınıfa gerçek olayların taşındığı, öğrencilerin sınıfta yaşanmış veya yaşanabilecek durum, olayları inceleyip, analiz ederek öğrendikleri bir yöntemdir. Örnek olay bir problem durumu içerir ve öğretmen öğrencilerden bu problem durumuna ilişkin düşünce ve görüşlerini ifade etmelerini isteyebilir (Alacapınar, 2015). Bu sayede öğrenci gerçek yaşam sorunlarıyla yüz yüze getirilir ve durum üzerinde tartışarak problemleri çözme becerisi kazanır. Bu yöntemde mühim olan, öğretmenin öğrenciyi problem durumu üzerinde düşündürmeye teşvik edici sorular sorabilmesidir. Bu sorular nitelikli olmalıdır ki tartışma sonucunda öğrenci olayı farklı boyutlarıyla değerlendirebilsin ve çözüm önerilerini çoğaltabilsin (Kabapınar, 2014). Nitelikli sorularla hazırlanmış örnek olay etkinliklerinin, dersin kazanım amacına hizmet edebileceği açıktır. Nitekim Herreid (2007) nitelikli bir örnek olay etkinliğinin öğrencilere uygun düzeyde hazırlanmasının dersin kazanımlarına ulaşmada büyük kolaylık sağlayacağını belirtmiştir. Bir örnek olay etkinliği hazırlama ve uygulama aşamasında öğretmenin hassasiyetle üzerinde durması gereken noktalardan biri “*zamandır*”. Öğretmen bir örnek olay etkinliği hazırlarken kazanımları dikkate aldığı gibi öğrencilerin örnek olayı analiz edebilecek makul bir sürede çözümlenebileceği şekilde planlamadır (Golich, 2000). Çünkü en uygun süreden önce çözümlenen bir örnek olayın hedeflere ulaşmada yeterince beyin fırtınası yapılmadığı sonucunu doğuracağı gibi, makul seviyeden daha uzun süren bir örnek olay etkinliğinde öğrenciler derse yönelik motivasyon ve ilgilerini kaybedebilirler. Bir diğer önemli husus “*örnek olay seçimidir*”. Öğretmenin, örnek olay yöntemini önceden kullanabilmesi ve ilgili kaynaklardan kazanımlara uygun olanı seçmesi öğrencilerin örnek olay analiz sürecini başarılı şekilde yönetmelerine imkân tanyacaktır (Kabapınar 2014). Diğer bir önemli husus “*öğrenme sürecidir*”. Burada seçilen nitelikli örnek olayın kazanımlarla ilişkili bir problem durumunun olmasıdır. Bu problemin analizinde *ayrıntılı tartışılabilir sorular* hazırlanmalıdır. “*Ölçme ve değerlendirme*” de diğer bir önemli husustur. Öğretmen burada çoktan seçmeli testler kullanmak yerine akıl yürütme ve açık uçlu değerlendirme soruları hazırlamalıdır.

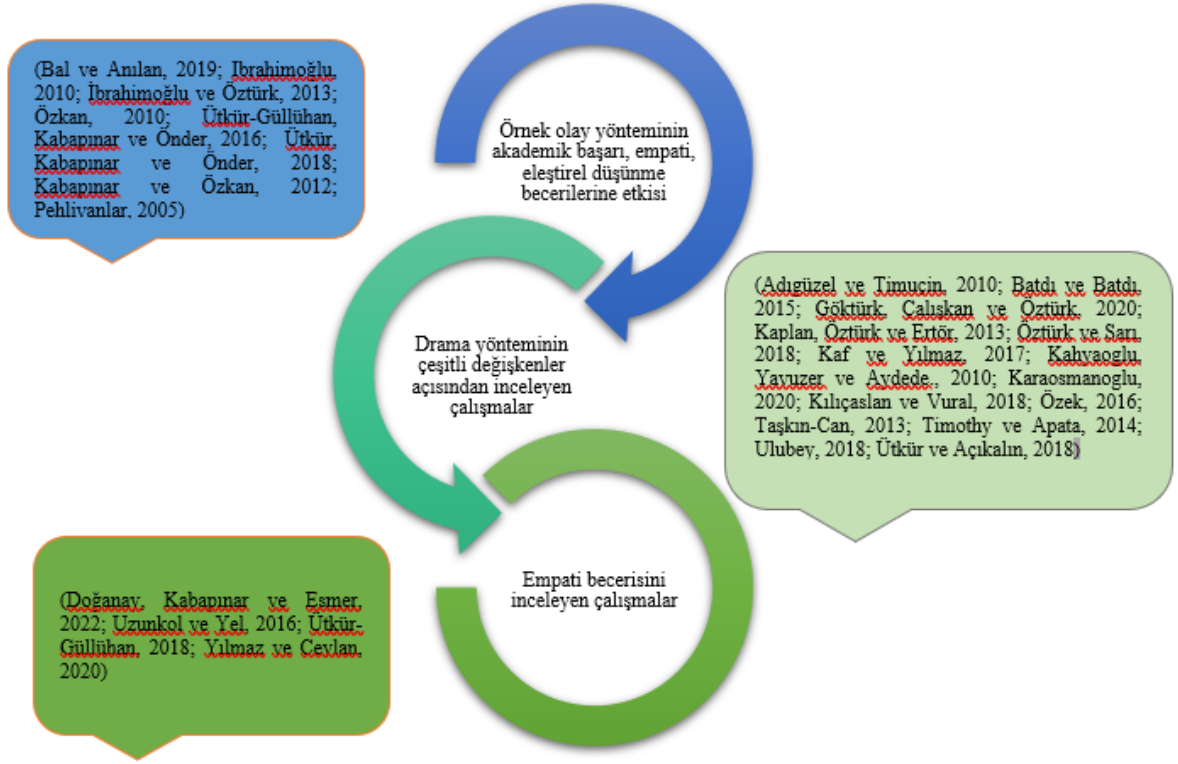
Örnek olay öğrencilerin problem çözme ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkilidir. Bu noktada sorulabilecek soruların nitelikleri bu becerilerin gelişmesinde önem teşkil eder. Örnek olayın sınıfta çözümlenmesinde genellikle “*düşünsel, ahlaki ve empatik*” soruların sorulduğu bir analiz süreci kullanılır. Düşünsel çözümlenme, 5N1K sorularından oluşan bir süreçtir. Ahlaki çözümlenme, ahlaki sorulardan oluşan davranışların doğru veya yanlış durumlarını içeren etik soruları içerir. Empatik çözümlenme ise, çocuğun yaptığı davranışların başkalarını nasıl hissettirdiğini anlama amacı taşıyan empati içerikli sorulardan oluşur. Böyle bir süreçleri içeren nitelikli bir örnek olay yönteminin öğrencilerin “duyuşsal ve düşünsel” becerilerini destekleyici bir yöntem olabileceği söylenebilir (Kabapınar ve Özkan, 2012).

Hayat bilgisi dersinin doğasına uygun ve eğlence temalı, yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunan zengin bir öğrenme yöntemi de “*dramadır*”. Drama, yaşama meydan okumaktır (Heathcote, 1983). Heathcote'a (1983) göre yaratıcı drama, gerçek yaşam deneyimlerinden oluşan, eğitimsel yönü baskın, oyun ve motive edici yönü olan bir eğitim yöntemidir. Ward'a (1960) göre yaratıcı drama, bir eğitimcinin rehberliğinde olay, olaylar ve eylemler hakkında bir düşünce, yeni düşünceler oluşturma sürecidir. Adıgüzel (2006) eğitimde dramının hem eğlenceli hem mutluluk içerikli bir öğretim yöntemi olmasından dolayı sıklıkla tercih edilen bir yöntem olduğunu

ifade etmiştir.

Adıgüzel (2006) tarafından bir drama etkinliği “hazırlık/ısınma aşamaları, canlandırma aşaması ve değerlendirme” aşamalarında oluşur. Yine Üstündağ’a (2009) göre nitelikli bir drama süreci drama eğitimine bağlıdır. Öğretmen, dramayı tekdüzellikten kurtarıp, atölye çalışmalarında yapılan aynı oyunları uygulamaktan kaçınmalıdır. Dramanın getirdiği o yaratıcılık duygu ve gerçek yaşamın dinamiklerini birleştirebilmelidir.

Hayat bilgisi dersinin amaçlarından biri olan çocuğun toplumsallaşması hedef ve becerilerine ilişkin kullanılabilecek etkili materyallerden biri de “empati” becerilerini geliştirici etkinliklerdir. Hayat bilgisi dersinde, çocuk kendisi ve çevresiyle uyumlu, empati ve değer becerileri gelişmiş bir toplum üyesi olarak bir sonraki sınıfa hazırlanır. Bu bağlamda, bireylerin duygu, düşünce ve eylemlerin fark edildiği ve anlaşıldığı bir sosyal beceri türü olan empati (Yüksel, 2004), insanlarla iletişim içerisinde olan bir çocuğun kazanması gereken gerekli becerilerden biridir. Empati becerisi yüksek olan çocukların olumlu bir duygu yapısına ve yüksek özsaygı düzeyine sahip oldukları görülmüştür (Kalliopus, 1992). Hayat bilgisi dersinde çocuk kendisi ve çevresiyle uyumlu, mutlu olmayı ve empatik bir toplum atmosferinde yaşamayı öğrenir. Empatik çocuklar, empatik bir toplumun üyesini oluşturur. Alan yazında hayat bilgisi, sosyal bilgiler, fen bilgisi ve diğer derslerde “örnek olay, drama öğretim yöntemleri ve empati becerilerinin etkililiğini öğrenci ve öğretmen, çeşitli değişkenler açısından inceleyen çalışmalar Şekil 1’de gösterilmiştir.



**Şekil 1.** Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Derslerinde Örnek Olay, Drama ve Empatiyi Değişkenler Açısından İnceleyen Alan Yazın Çalışmaları

Çalışmaların çoğunluğunun çalışma grubunu öğrenciler olduğu görülmektedir. Bu yöntem ve beceri türlerinin sınıf içinde etkili bir şekilde uygulanmasında rehberlik eden öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik çalışmaların artmasının önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırmacıların hayat bilgisi alan yazın taramaları özelinde, alan yazın çalışmalarında hayat bilgisi dersinde sınıf öğretmeni adayları tarafından hazırlanan örnek olay, drama ve empati gibi yöntem ve beceri içeren etkinlikleri inceleyen çalışmanın olmadığı

görülmüştür. Dolayısıyla bu çalışmanın literatüre katkıda bulunacağı düşünülmektedir. Bu düşüncelerden yola çıkarak, bu çalışmada Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda 3. sınıfta öğrenim görmekte olan öğretmen adaylarının Hayat Bilgisi Öğretimi dersinde ortaya koydukları "örnek olay, drama ve empati temelli" etkinliklerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

Öğretmen adaylarının hazırladıkları;

- 1) Etkinliklerin genel özellikleri nelerdir?
- 2) Örnek olayların genel özellikleri nelerdir?
- 3) Drama etkinliklerinin genel özellikleri nelerdir?
- 4) Empatik metinlerin genel özellikleri nelerdir?

## Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseniyle tasarlanmıştır. Creswell (2007)'e göre durum çalışması; araştırmacının zaman içerisinde sınırlandırılmış bir veya birkaç durumu çoklu kaynakları içeren veri toplama araçları (gözlemler, görüşmeler, görsel-işitseller, dokümanlar, raporlar) ile derinlemesine incelediği, durumların ve duruma bağlı temaların tanımlandığı nitel bir araştırma yaklaşımıdır.

### Çalışma Grubu

Çalışmada, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında İstanbul'da bir devlet üniversitesinde Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı'nda 3. sınıfta öğrenim görmekte olan 22 kadın, 18 erkek, toplam 40 sınıf öğretmeni adayından oluşmaktadır. . Araştırmada grubun seçilmesinin nedeni, Hayat Bilgisi Öğretimi dersini alıyor olmalarıdır.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak "doküman incelemesi" kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ya da olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin incelenmesi olarak da tanımlanmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2011).

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının hazırladıkları ürünlerin ve etkinliklerin özellikleri; önce kullanılan yöntem bazında, ardından, bu yöntemlerin literatürde yer alan özellikleri bazında incelenerek, analizleri sonucu ortaya konulmuştur. Elde edilen veriler, örnek olay, empati ve drama yöntem ve beceri türüne ait temel literatür kavramlarıyla ilişkilendirilerek kodlanmıştır. Bu kodlamaların ortak yönleri bulunarak tema, alt tema, kategori ve alt kategoriler oluşturulmuştur. Alt kategorileri desteklemek için öğretmen adayı ürünlerinden alıntılara yer verilmiştir. Ancak öğretmen adaylarının gerçek isimleri yerine "A" harfinden başlayarak cinsiyete göre "Ahmet, Burcu, Cansu..." şeklinde kod isimler kullanılmıştır.

Araştırmanın güvenilirliğinin sağlanmasında Sınıf Eğitimi alanında uzman bir öğretim üyesinden yardım alınarak Miles ve Huberman'nın (1994) "kodlayıcı güvenilirlik formülü" olan "Görüş Birliği/(Görüş Ayrılığı+Görüş Birliği) uyum yüzdesi" formülü kullanılmıştır. Araştırmacılar ve uzman tarafından kodlanan etkinliklerin ortalaması araştırma soruları için sırasıyla (0,96+0,98+0,92+0,94) şeklindedir. Kodlayıcı güvenilirlik ortalaması ise, 0,95 çıkmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e göre (2011) uyum yüzdesinin %70 ve üzerinde olması araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

## BULGULAR

### Etkinliklerin Genel Özellikleri

Sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları etkinliklerin genel özelliklerine üniteler, sınıf seviyeleri, kazanımlar) Tablo 1 ve 2'de verilmiştir.

**Tablo 1.** *Etkinliklerin Hazırlandığı Üniteler*

Üniteler	f
“Okulumuzda Hayat”	5
“Güvenli Hayat”	4
“Ülkemizde Hayat”	6
“Evimizde Hayat”	6
“Doğada Hayat”	9
“Sağlıklı Hayat”	10
<b>Toplam</b>	<b>40</b>

Tablo 1’de sunulduğu gibi sınıf öğretmenleri etkinlikleri en fazla “sağlıklı hayat (f=10)” ünitesinde hazırlamışlardır. Onu sırasıyla “doğada hayat (f=9)”, “evimizde ve ülkemizde hayat (f=6)”, “okulumuzda hayat (f=5)” ve son olarak “güvenli hayat ünitesine ait (f=4)” etkinlik izlemiştir.

**Tablo 2.** *Etkinliklerin Hazırlandığı Kazanımlar*

Kazanım no	Sınıf	Kazanım	f
1.2.2	1.sınıf	“Aile hayatının önemini kavrar.”	3
1.3.7		“Kitle iletişim araçlarını kullanırken beden sağlığını korumaya özen gösterir.”	2
1.4.6		“Teknolojik araç ve gereçleri güvenli bir şekilde kullanır.”	2
1.6.3		“Yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterir.”	2
<b>Toplam</b>			<b>9</b>
2.2.4	2.sınıf	“Evde üzerine düşen görev ve sorumlulukları fark eder.”	4
2.2.8		“Gün içerisinde planladığı işleri uygular.”	3
2.4.4		“Acil durumlarda yardım alabileceği kurumları ve kişileri bilir.”	3
2.5.5		“Dini gün ve bayramların önemini kavrar.”	2
<b>Toplam</b>			<b>12</b>
3.1.1	3.sınıf	“Güçlü yönlerini ve güçlendirilmesi gereken yönlerini fark eder”	5
3.1.4		“Arkadaşlık sürecinde dikkat edilmesi gereken hususları kavrar.”	4
3.4.2		“Trafikte kurallara uymanın gerekliliğine örnekler verir.”	4
3.6.2		“Meyve ve sebzelerin yetişme koşullarını araştırır. “	3
3.6.4		“İnsanların doğal unsurlar üzerindeki etkisine yakın çevresinden örnekler verir.”	3
<b>Toplam</b>			<b>19</b>

Tablo 2’de sınıf öğretmeni adayları en çok 3.sınıf düzeyinde kazanımlarla (f=19) ilişkili etkinlikler tasarladıkları görülmektedir. İkinci sırada 2.sınıf düzeyine ilişkin kazanımlar (f=12), son sırada ise üçüncü sınıf düzeyindeki kazanımlara ilişkin etkinlikler (f=9) hazırlanmıştır. Ayrıca etkinliklerin en çok “*Güçlü yönlerim ve güçlendirilmesi yönlerini fark eder*” kazanımına hizmet eden etkinliklerden oluştuğu görülmektedir. En az ilişkilendirilen etkinlikler ise yakın çevresinde bulunan hayvanları ve bitkileri korumaya özen gösterme, teknoloji ve kitle iletişim araçlarının güvenli bir şekilde kullanımına ilişkin ve dini gün ve bayramların önemini vurgulandığı kazanımlarda olduğu görülmektedir.

### Örnek Olayların Genel Özellikleri

Sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları örnek olay etkinliklerinin genel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 3-4-5’te gösterilmiştir.

**Tablo 3. Örnek Olay Etkinliklerindeki Nitelikli Örnek Olay Özellikleri**

Nitelikli örnek olay özellikleri	f
Yaşamla ilişkili unsur barındırması	28
Çatışma içermesi	27
İçeriğinde duygu barındırmaması	22
Sosyal bir sorun olması	20
Sonunun belli olmaması	15

Tablo 3'te görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları örnek olay etkinliklerinde ilk sırada etkinliklerin “yaşamla ilişkili unsur barındırması” (f=28) özelliğine sahip olduğu görülmektedir. Daha sonra etkinliklerin “çatışma içeren” (f=27), “içeriğinde duygu barındırmayan (f=22), “sosyal bir sorun olması (f=20), “sonunun belli olmaması (f=15)“ özelliklerinde olduğu görülmektedir. Görsel Metin 1’de sınıf öğretmeni adayı “Burcu’nun” oluşturduğu bir örnek olay etkinliği gösterilmiştir.

## ÖRNEK OLAY

### TRAFİK KURALLARI ÇİĞNENİRSE

Cansu'yu okula her gün babası Ahmet Bey bırakırdı. Bu sabah Cansu ve Ahmet Bey uyuya kalmış ve evden geç çıkmışlardır. Cansu, telaşla emniyet kemerini takmayı unutmuştu Ahmet Bey ise Cansu'yu derse yetiştirebilmek için bazı kuralları ihlal ediyordu. Cansu, hadi baba derse geç kaldım dedikçe Ahmet Bey daha da hız yapıyordu. Tam okula yaklaştıkları sırada ışığın kırmızı olmasına aldırış etmeyen Ahmet Bey yol boş zaten geçirim düşüncesiyle gaza bastı ve o sırada sağdan hızla gelen araçla çarpıştılar. Emniyet kemeri takılı olmayan Cansu o hızla başını çarpmıştı. Ahmet Bey korku dolu gözlerle kızına bakarken Cansu takla açmış araçtan çıkan dumanları göstererek eyvah! Diye bağırdı.

### Görsel Metin 1. Örnek Olay Etkinliği Örneği

Görsel Metin 1’de gösterilen örnek olay etkinliğinin özellikleri nitelikli bir örnek olayın sahip olması gereken temel özellikleri içerdiği görülmektedir. Örnek olay “gerçek yaşamla bağlamı içeren, çatışmanın olduğu, sosyal bir sorunu” içine alan özelliklere sahiptir.

**Tablo 4. Örnek Olaylarda Kullanılan Soru Tipleri**

Soru tipleri	f
Düşünsel inceleme soruları	180
Ahlaki sorular	110
Empatik sorular	95

Tablo 4’te görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adaylarının örnek olay etkinliklerinde en çok tercih ettikleri soruların “düşünsel inceleme soruları” (f=180) olduğu görülmüştür. İkinci sırada “ahlaki sorular (f=110), üçüncü sırada (f=95) empatik soruların geldiği görülmektedir.

Öğretmen adaylarının hazırladıkları örnek olay sorularına ilişkin örnekler Şekil 3’te görülmüştür.



**Düşünsel:**

- “Hırsız” diye bağırıldığında hangi olay gerçekleşmiş olabilir? İnsanlar bu gibi durumlarda ne yaparlar?
- Toplumun güvenliği sizce hangi kurallara göre oluşturulmuştur? Anlatır mısınız?
- Toplumda bu tür sorunlarla hangi birimler ilgileniyor olabilir?

**Ahlaki:**

- Hırsızlık olayları toplumda doğru olarak kabul edilen durumlar mıdır? Doğru olmamasının sebepleri nelerdir?
- Başkalarının eşyalarını izinsiz almak yanlış mıdır? Neden?
- Hırsızlık olaylarıyla karşılaştığınızda eğer çalınan eşya sizin değilse tepkisiz kalmak doğru mudur? Ne yaparsınız?

**Empatik:**

- Siz Ela'nın annesinin yerinde olsaydınız onu kalabalıkta sıkışmaması yerine تنها bir yerde bekletir miydiniz? Ne hissediyorsunuz bu konuda?
- Hırsızın hızla uzaklaştığı yeri gördüğünde Ela bir şey yapamayınca neler hissetmiş olabilir?
- Ela annesini göremeyince kendini nasıl hissetmiştir? Siz nasıl hissederdiniz ?

**Görsel Metin 2. Örnek Olay Etkinliğinde Kullanılan Sorulara İlişkin Örnek**

Görsel Metin 2’de görüldüğü üzere örnek olay etkinliğine ilişkin “düşünsel soruların” “ne ve hangi” sorularına cevap verilecek şekilde hazırlandığı görülmüştür. Ahlaki soruların bir ikilem durumu içerdiği ve doğru olanı bulmaya yönlendirebilecek türde sorular olduğu görülmektedir. Empatik soruların ise öğrencilerin örnek olaydaki karakterin yerine kendilerini koydukları ve karakterlerin hislerini anlamaya yönelik tasarlandıkları görülmektedir.

**Tablo 5. Örnek Olayları Destekleyici Yan Etkinlikler**

<b>Etkinlikler</b>	<b>f</b>
Yaratıcı başlık bulma	15
Başından geçen benzer olayı anlatma	11
Örnek olayın sonucunu ve tamamını drama yaptırma	9
Aktörlere mektup yazma	9
Sonuç-ilke-kuralları yazma	8
Afiş hazırlama	5
Görsel Metin çizme	4
Soru-Cevap yapma	4
Eşleştirme yapma	4
Doğru-yanlış olanları bulma	1
Günlük plan yaptırma	1

Tablo 5’te sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları örnek olayları destekleyici yan etkiler ilk sırada “yaratıcı başlık bulma (f=15)” gelmiştir. Onu sırasıyla “başından geçen benzer olayı anlatma (f=11)”, örnek olayın sonucunu ve tamamını drama yapma ve aktörlere mektup yazma (f=9)”, “sonuç-ilke-kuralları yazma (f=8)”, “afiş hazırlama (f=5)”, “Görsel Metin çizme, soru- cevap, eşleştirme yapma (f=4)”, “doğru-yanlış olanları yaptırma ve günlük plan yaptırma (f=1)” etkinlikleri izlemiştir. Etkinliklerin çoğunlukla öğrencilerin yaratıcı ve empatik düşünce becerilerini işe koşan yardımcı etkinlikler özelliği taşıdığı görülmektedir.

Görsel Metin 3’te Cansu adlı sınıf öğretmeni adayının hazırladığı “yaratıcı başlık bulmaya ve başından geçen benzer bir olayı anlatmaya” yönelik örnek bir etkinlik sunulmuştur.

- Yaratıcı Başlık Bulma  
Emeklerim Çöpe Gitmesin  
Yetiştirmek Aylarca, Çöpe Atmak Bir Dakika
- Başından Geçen Benzer Bir Olayı Anlatma
  - Ben de bir keresinde misafirlığe gittiğimde koca bir tencere yemeği ev sahibi çöpe atmıştı. Annesi kızmıştı. Yazık günah demişti.
  - Biz kardeşimle brokoliyi çok sevmeyiz. Annem bir gün brokoli yapmıştı. Biz yemeyince tencereyi buzdolabına koydu, çöpe atmadı. Sonra acıktığında çıkarıp kendisi yedi.

### Görsel Metin 3. Örnek Olay Etkinliğinde Kullanılan Destekleyici Etkinliğe İlişkin Örnek

Görsel Metin 3'te görüldüğü gibi etkinliklerin yaratıcı düşünme becerilerini harekete geçiren, empatik beceri ve değer içerikli etkinlik türünde tasarlandığı görülmektedir.

#### “Empatik Metinlerin” Genel Özellikleri

Sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları empatik metinlerin genel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 6 ve Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 6’da empatik metinlerdeki temel ve nitelik artırıcı ölçütlere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

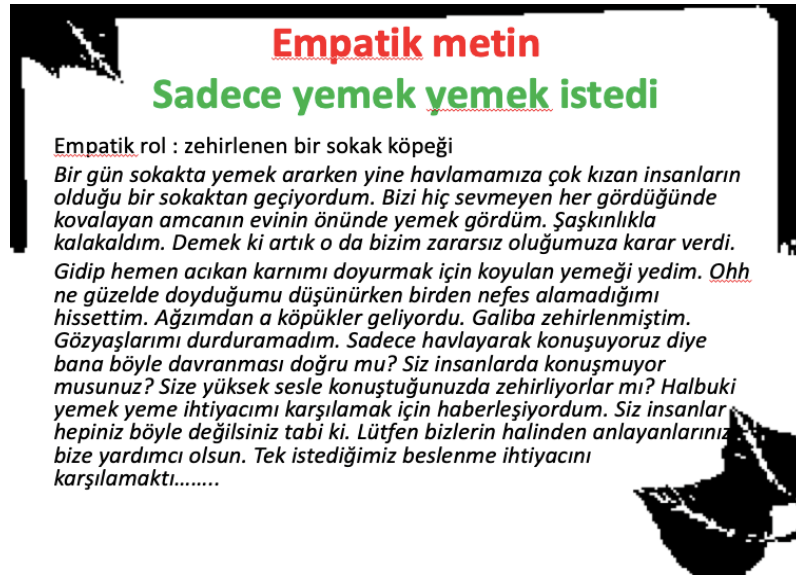
**Tablo 6.** *Empatik Metinlerdeki Temel ve Nitelik Arttırıcı Ölçütler*

Ölçütler	f
Yerine girdiği kişinin duygu ve düşüncesine yer vermesi	27
Ön yargılı ifade ve genellemelerden kaçınması	20
Etkinlik boyunca empatik rolden çıkılmaması	19
İnsanları empati kurmaya davet etmesi	8
Toplumun ortak sorunlarından bahsetmesi	7

Tablo 6 ’da görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adayları tarafından hazırlanan empatik metin etkinliklerinin en fazla yerine girdiği kişinin duygu ve düşüncesine yer veren niteliğinde (f=27) olduğu görülmektedir.

Onu sırasıyla önyargılı ifade ve genellemelerden kaçınılmış (f= 20) empatik rolden çıkılmayan (f=19), empati kurmaya davet eden (f=8), toplum ortak sorunlarını içeren (f=7) özellikleri içerdikleri görülmektedir. Görsel Metin 4’te Deniz adlı sınıf öğretmeni adayının hazırladığı empatik metin örneğine yer verilmiştir.





Görsel Metin 4. Empatik Metin Örneği

Görsel Metin 4'teki etkinlikte empatik metin sosyal bir sorun olan zehirlenerek öldürülen köpekler konusunu içerdiği görülmektedir. Metinde, öğrencinin sokak köpeğinin duygularını hissedebileceği, genellemelerden ve ön yargılardan kaçınılmış, toplumsal bir sorunu içeren, empati kurmaya davet eden özellikleri içerdiği görülmektedir. Ayrıca metin içinde ahlaki ve empatik içerikli sorular sorulduğu dikkat çekmektedir. Bu sorular yoluyla öğrencinin empati kurma becerisinin artırılmaya çalışıldığı görülmektedir.

Tablo 7 'de empatik metinleri destekleyici yan etkinliklere ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 7. Empatik Metinleri Destekleyici Yan Etkinlikler

Etkinlikler	f
Doğru ve yanlış eylemleri listeleme	13
Görsel Metin çizme	10
Görseller kullanma	8
Drama yaptırma	8
Deney yaptırma	8
Afiş/kartpostal hazırlama	7
Slogan yazdırma	6
Soru-cevap yöntemini kullanma	6
Mektup yazma	4
Eşleştirme yapma	3
Yaratıcı başlık buldurma	3
Senaryo oluşturma	1

Tablo 7'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının empatik metinleri destekleyici olarak hazırladıkları yan etkinliklerde ilk sırada “doğru ve yanlış eylemleri listeleme (f=13)” gelmiştir. Onu sırasıyla “Görsel Metin çizme (f=10), görseller kullanma, drama yaptırma, deney yaptırma (f=8), afiş/kartpostal hazırlama (f=7), slogan yazdırma ve soru cevap yöntemini kullanma (f=6), mektup yazma (f=4), eşleştirme yapma ve yaratıcı başlık buldurma (f=3), senaryo oluşturma (f=1) etkinlikleri izlemiştir.

Şekil 5'te Fatma adlı sınıf öğretmeni adayının hazırladığı mektup yazma yan etkinlik gösterilmiştir.

o Olaydaki aktörlerden birine mektup yazma

Merhaba Ahmet Amca. Benim adım Ahmet. Sayende emeklerin çöpe gitmemesi gerektiğini öğrendim. Teşekkür ederim. Etrafımdakileri de uyarmaya karar verdim bundan sonra. Sen çok uğraşıyorsun. Aylarca suluyorsun, besliyorsun ve daha birçok şey yapıyorsun o sebzeler için. Kendine iyi bak.

**Görsel Metin 5. Yan Etkinlik: Mektup Yazmaya Örnek**

Görsel Metin 5’te görüldüğü gibi mektup yazma etkinliğinde olaydaki aktörlerden birine yazılan mektupta Ahmet adlı öğrenci Ahmet Amca’dan neler öğrendiğini dile getirmiştir. Ayrıca mektupta “...Sen çok uğraşıyorsun. Aylarca suluyorsun, besliyorsun...” sözleriyle öğretmen adayının empati kurduğu açıktır.

**Drama Etkinliklerinin Genel Özellikleri**

Sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları hazırlık ısınma aşaması drama etkinliklerinin genel özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 8 ’de gösterilmiştir.

**Tablo 8. “Hazırlık/Isınma” Etkinliklerinin Genel Özellikleri**

“Hazırlık/ısınma etkinlikleri”	f
Mendil kapma oyunu	20
Derse yönelik dikkat çekme oyunu	19
Sürücü-araç oyunu	19
Ev sahibi-kiracı oyunu	19
Kulaktan kulağa oyunu	15
Top atarak ısınma oyunu	14
Karışık halde yürüme oyunu	14

Tablo 8’de görüldüğü gibi sınıf öğretmeni adayları tarafından “hazırlık ve ısınma aşaması” etkinliklerinden en çok “mendil kapma oyunu (f =20)” hazırlanmıştır. Onu sırasıyla “derse yönelik dikkat çekme oyunu, sürücü-araç oyunu, ev sahibi- kiracı oyunu (f=19), “kulaktan kulağa (f=15), “top atarak ısınma ve karışık halde yürüme (f=14)” etkinlikleri izlemiştir.

Görsel Metin 6’da “Eren” adlı öğretmen adayı tarafından hazırlanan “hazırlık/ısınma aşamasında” “derse yönelik dikkat çekme etkinliklerine ilişkin bir örnek” gösterilmiştir.



**Görsel Metin 6. “Hazırlık /Isınma Aşaması”: Derse Yönelik Dikkat Çekme Etkinliklerine İlişkin Bir Örnek**

Görsel Metin 6’da görüldüğü gibi dikkat çekme etkinliklerinden birinde derse girişte öğrencilerin dikkatini çekebilecek “trafik polisi kuklası” hazırlanmıştır. Bu materyal ile trafik kuralları dikkat çekici ve eğlenceli bir şekilde çocuklara kazandırılmak istenmiştir. İkinci hazırlık aşaması örneklerinde yine öğrencilerin trafik işaretlerine ilişkin bilgi ve deneyimlerini içeren sorular ve bunları destekleyen trafik işaretleri hazırlanmıştır.

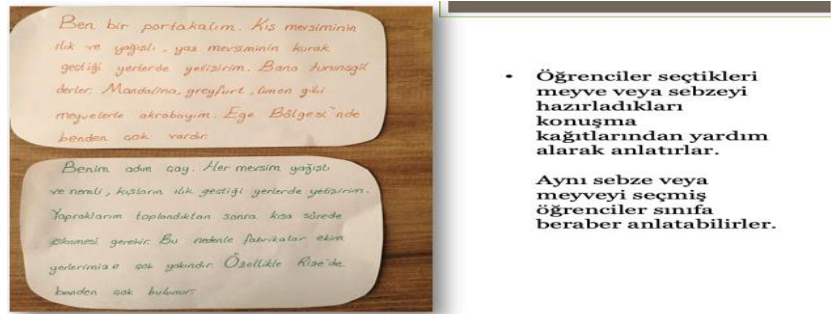
Tablo 9’da canlandırma aşamasına yönelik etkinliklerin genel özelliklerine yer verilmiştir.

**Tablo 9. Canlandırma Etkinliklerinin Genel Özellikleri**

Canlandırma etkinlikleri	f
Dramatik durumlardan hareketle doğaçlama	25
Rol kartlarından hareketle doğaçlama	22
Donuk imgelerden hareketle doğaçlama	18
Eş zamanlı doğaçlama	10
Bireysel doğaçlama	10
Küçük grup doğaçlama	10
Büyük grup doğaçlama	10

Tablo 9’da görüldüğü gibi sınıf öğretmenlerinin canlandırma aşamasına ilişkin sırasıyla “dramatik durumlardan hareketle doğaçlama (f =25), rol kartlarından hareketle doğaçlama (f =22) donuk imgelerden hareketle doğaçlama (f=18), eş zamanlı doğaçlama, bireysel doğaçlama, küçük grup doğaçlama ve büyük grup doğaçlama (f=10) etkinlikleri hazırladıkları görülmektedir.

Görsel Metin 7’de “Burcu” adlı öğretmen adayı tarafından canlandırma aşaması için hazırlanmış bireysel doğaçlama türüne ait bir etkinlik örneği gösterilmiştir.



**Görsel Metin 7. “Canlandırma Aşaması”: Bireysel Doğaçlama Etkinliklerine İlişkin Bir Örnek**

Görsel Metin 7’de görüldüğü üzere etkinlik öğrencilerin kendilerinin seçtikleri ve daha önce hakkında araştırma yaptıkları sebze ve meyvelerinin özelliklerini canlandırdıkları sebze ve meyvelerin ağzından anlatmalarını içermektedir.

Tablo 10’da değerlendirme aşaması etkinliklerine yönelik genel özelliklere yer verilmiştir.

**Tablo 10. Değerlendirme Etkinliklerinin Genel Özellikleri**

Değerlendirme etkinlikleri	f
Afiş çalışması yaptırma	15
Genel değerlendirme testi yaptırma	12
Doğru ve yanlış davranışların belirlenmesi	11
Çalışma ve etkinlik kâğıtları kullanılması	10
Röportaj etkinliği yaptırma	8
Eşleştirme yaptırma	8

Tablo 10’da görüldüğü gibi değerlendirme aşaması etkinliklerinde en çok afiş çalışması yaptırma (f=15) etkinliği hazırlanmıştır. Onu sırasıyla “genel değerlendirme testi yaptırma (f=12)”, “doğru ve yanlış davranışların belirlenmesi (f=11)”, “çalışma ve etkinlik kağıtlarının kullanılması (f=10), röportaj etkinliği ve eşleştirme yaptırma (f=8) türüne etkinlikler izlemiştir.

Görsel Metin 8’de değerlendirme aşamasında “Cansu” adlı öğretmen adayı tarafından çalışma ve etkinlik kağıtları kullanılmasına ilişkin bir örnek etkinlik gösterilmiştir.



Bir önceki sayfada belirtilen ‘ sebze ve meyvelerin farklı yerlerde yetişmesi’ ile ilgili bir etkinlik yapar tüm sınıf.

Bu etkinlik için öğretmen derse en sevdiği meyve veya sebzelerin maskelerini ya da kartlarını yapmalarını istemiştir.

Yetiştirme koşullarını araştırıp birkaç cümlelik bir konuşma hazırlamalarını ve bu konuşmada o sebzenin yetiştirme koşullarını ve yetiştiği yeri anlatmalarını ister.

**Görsel Metin 8.** Değerlendirme aşaması: Çalışma ve Etkinlik Kâğıtları Kullanılmasına Örnek

Görsel Metin 8’de görüldüğü üzere etkinlik bir önceki dersle bağlantılıdır öğrencilerin tercih ettikleri sebze veya meyve’nin yetiştirildiği yer ve koşullarını kendi hazırladıkları konuşma kâğıtlarını kullanarak anlatmalarını içermektedir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı 3. sınıfa devam eden sınıf öğretmeni adaylarının hayat bilgisi dersi öğretiminde ortaya koydukları “örnek olay, drama ve empati” etkinliklerinin genel özellikleri alan yazın kriterleri temelinde incelenmiştir.

Araştırmanın ilk alt amacına ilişkin bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının etkinlikleri en çok 3. sınıf düzeyine ve “Sağlıklı Hayat” ünitesine ilişkin tasarladıklarını göstermiştir. Sınıf öğretmeni adaylarının etkinlik planlamada 3. sınıfa yoğunlaşmalarının nedeni 3. sınıf kazanımlarına ilişkin örnek olay etkinliklerini daha kolay entegre edebilmeleri, drama etkinliklerini daha küçük sınıflarda eğlenceli bir etkinlik olarak kullanmaları olabilir.

Araştırmanın ikinci alt amacına ilişkin bulgular ise sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları örnek olay etkinliklerinin nitelikli örnek olay etkinliklerini içerdiklerine işaret etmektedir. Bulgularda, tasarlanan örnek olay etkinliklerinin “yaşamı barındırması ve bir çatışma içermesi” özellikleri ilk sırada gelmiştir. Bu yönüyle nitelikli örnek olay etkinliklerinin özelliklerini taşıdıkları söylenebilir. Nitelikli bir örnek olay etkinliğinin yaşamla ilintili olması gerektiği belirtilmiştir (Herreid, 2011; Sudizna, 1997; Özkan, 2010). Bununla birlikte, örnek olay etkinliklerinde önemli rol oynayan soruların türünde ise en çok “düşünsel ağırlıklı” soruların hazırlandığı görülmüştür. Halbuki düşünsel sorular cevabın metin içinden rahatlıkla bulunabileceği hazırlık soruları türündedir. Öğrenciyi düşünmeye teşvik etme amacı gütmemektedir. Bu noktada sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları soruların daha çok “ahlaki ve empatik” sorular türünde olması örnek olayın niteliğini artıracaktır. Kabapınar (2014) “hayat bilgisi ve sosyal bilgiler” derslerinde çocuklara örnek olay yöntemiyle eleştirel düşünme gibi üst muhakeme becerisinin kazandırılmasının amaçlandığını bu sebeple düşünsel sorulardan mümkün olduğunda kaçınılması gerektiğini ifade etmiştir. Nitekim, araştırmanın bu bulgusunu destekleyen alan yazın çalışmalarından Ütkür, Kabapınar ve Önder’in (2018) sınıf öğretmenleriyle yaptıkları örnek olay çalışmalarında sınıf öğretmenlerin düşünsel sorulara ağırlık verdikleri, örnek olay temelli eğitim sonrasında ise öğretmenlerin “ahlaki ve empatik” sorularının sayısını arttırdıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Bununla birlikte, sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları örnek olay etkinliklerine yan etkinliklerde en çok “yaratıcı başlık bulma” türünde etkinlikler olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmen adaylarının örnek olay etkinliği bittikten sonra da yan etkinliklerle öğrencilerin düşünme eylemine devam etmelerine olanak

tanıdıklarını göstermektedir.

Kabapınar(2014) örnek olay etkinliğini destekleyici etkinliklerde öğrencilerin farklı perspektiflerden bakabilme becerilerini geliştirecek etkinliklerin tercih edilmesinin uygun olduğunu ifade etmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt amacına ilişkin bulgular sınıf öğretmeni adayların hazırladıkları empatik metinlerin en çok “*yerine girdiği kişinin duygu ve düşüncesine yer vermesi*” özelliği olduğu görülmüştür. Empatik metinlerin temel hedefi “*empati kurmaya teşvik etmesidir*”. Öğretmen adaylarının hazırladıkları metinlerin empati kurmaya teşvik edici özelliğinin az sayıda empatik metinde olduğu görülmüştür. Bu bulgu, öğretmen adaylarının empatik metin hazırlamada nitelik artırıcı özellikler hususunda desteklenmelerini ortaya çıkarmaktadır. Ütkür (2018) yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının empatik metinleri hayat bilgisi dersi öğretiminde kullandıklarını ve empatik metin yazma etkinliklerinde desteklenmeleri hususunda istekli oldukları sonucuna ulaşmıştır. Araştırmanın bu bulgusu alan yazın çalışmalarından( Kabapınar, Tabak ve Yavuz, 2019; Uzunkol ve Yel, 2016; Yılmaz 2019 ) elde edilen bulguları desteklemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt amacında drama etkinliklerinin “hazırlık/ısınma, canlandırma ve değerlendirme” aşamasına yönelik bulgular, sınıf öğretmeni adaylarının drama aşamalarına uygun etkinlikler hazırladıklarını göstermektedir. “Hazırlık/ısınma aşamasında” çocukların eğlenecekleri ve fiziksel olarak bir sonraki aşamaya hazırlanabilecekleri etkinliklerin seçildiği görülmüştür. “Canlandırma aşaması” etkinliklerinde sayıca “dramatik durumlardan doğaçlama” türünde olduğu görülmüştür. “Değerlendirme aşaması” etkinliklerinde ise ilk sırada “afiş hazırlama” türünde olduğu görülmüştür. Bu aşama dramının sürecini ve katılımcıların kendilerini değerlendirdikleri bir aşamadır. Dolayısıyla sınıf öğretmeni adaylarının bu aşamada “duyuşsal ve düşünsel” türünde etkinlikleri tercih etmesi öğrencinin drama sürecine daha eleştirel yorumlamasına izin verebileceği düşünülmektedir. Genel olarak sınıf öğretmeni adaylarının dramının aşamalarına göre etkinlikleri uygun hazırladıkları söylenebilir. Nitekim araştırmanın bu bulgusu alan yazın çalışmalarının (Güler ve Kandemir, 2015; Nakaş, 2020) ulaştıkları sonuçlarla benzerlik göstermektedir. Alan yazın çalışmalarında da (Dilmaç ve Dilmaç, 2020; Karabulut ve Güven, 2022) drama yönteminin değerlendirme aşamasındaki soruların eleştirel düşünmeyi aktive ettiren nitelikte olması hususu ifade edilmiştir.

Bu çalışmada ulaşılan sonuçlar Sınıf Eğitimi alanında toplam 40 sınıf öğretmeni adayının Hayat Bilgisi öğretimi dersinde hazırladıkları örnek olay, empati ve drama etkinlikleriyle sınırlıdır. Araştırmanın geneli esas alındığında sınıf öğretmeni adaylarının hazırladıkları örnek olay, empati ve drama etkinliklerinin nitelikli oldukları fakat öğretmen adaylarının öğrenciyi etik ikilemlerden doğru olana yaklaştıracak şekilde, daha çok düşünmeye teşvik edecek değerlendirme soruları hazırlamalara hususunda bilgilendirilmeleri gerekliliği ortaya çıkmıştır.

Bu sonuçlarla şu önerilerde bulunulabilir: Sınıf öğretmeni adayları örnek olay etkinlikleri hazırlarken “ahlaki ve empatik” soruların hazırlanmasına yönelik, empatik metinler oluştururken metinlerde sadece duyguyu karşı tarafa geçirmekten ziyade empatiyi teşvik edebilecek bütünlükte metinler, drama etkinliklerinin değerlendirme aşaması kısmında “düşünsel ve duyuşsal” etkinlik hazırlama hususunda eğitimle desteklenmelidir.



## Kaynakça

- Adıgüzel, H. Ö., & Timuçin, E. (2010). Bazı gelişim ve öğrenme kuramlarının öğretiminde yaratıcı dramının öğrenci başarısına etkisi. *Procedia-Sosyal ve Davranış Bilimleri*, 9, 1741-1746. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.393>
- Adıgüzel, Ö. (2006). Yaratıcı drama kavramı, bileşenleri ve aşamaları. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 1(1), 17-30.
- Alacapınar, F. (2015). *Örnek olay yöntemi ve eğitimde örnek olaylar*. Anı Yayıncılık.
- Bal, Ö., & Anılan, H. (2019). Hayat bilgisi dersi değer eğitiminde örnek olay yönteminin kullanılması: Bir eylem araştırması. *Milli Eğitim*, 48(1), 177-202.
- Batdi, V., & Batdi, H. (2015). Effect of creative drama on academic achievement: A meta-analytic and thematic analysis. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 15(6), 1459-1470.
- Creswell, J. W. (2007). Five qualitative approaches to inquiry. *Qualitative inquiry and research design: Choosing Among Five Approaches*, 2, 53-80
- Dilmaç, S., & Dilmaç, O. (2020). Görsel sanatlar dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Yaratıcı Drama Dergisi*, 15(1), 85-100. DOI: 10.21612/yader.2020.005
- Doğanay, T. (2019). *Hayat bilgisi derslerinde görsel öyküler aracılığıyla empatiyi geliştirmek: bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Doğanay, T., Kabapınar, Y., & Esmer, E. (2022). Şanlıurfa'nın köy ilkokulunda görsel öyküyle empati becerisini geliştirmek: Bir eylem araştırması. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 62-86. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.927582>
- Göktürk, Ö., Çaliskan, M., & Öztürk, M. S. (2020). The effects of creative drama activities on developing English speaking skills. *Journal of Inquiry-Based Activities*, 10(1), 1-17.
- Golich, V. L. (2000). The ABCs of case teaching. *International Studies Perspectives*, 1(1), 11-29.
- Güler, M., & Kandemir, Ş. (2015). Öğretmenlerin drama yöntemine yönelik görüşleri ve öz yeterlik düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 111-130.
- Heathcote, D. (1983). Learning, knowing, and languaging in drama: An interview with Dorothy Heathcote. *Language Arts*, 60(6), 695-701.
- Herreid, C. F. (Ed.). (2007). *Start with a story: The case study method of teaching college science*. NSTA press.
- Herreid, C. F. (2011). Case study teaching. *New Directions for Teaching and Learning*, 2011(128), 31-40. <https://doi.org/10.1002/tl.466>
- İbrahimoğlu, Z. (2010). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde örnek olay kullanımının öğrencilerin akademik başarı derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- İbrahimoğlu, Z., & Öztürk, C. (2013). Sosyal bilgiler dersinden örnek olay yöntemi kullanımının öğrencilerin akademik başarı derse karşı tutum ve eleştirel düşünme becerileri üzerine etkileri. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2), 523-548.
- Kabapınar, Y. (2014). *Kuramdan uygulamaya sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Kabapınar, Y., & Özkan, Ö. (2012). Hayatın bilgisine ilişkin deneyimler, yaşamdaki boyutlardaki yaşamdaki

- derslerin kitaplarındaki durumlar ve özel bilgiler. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 35 (35), 137-156.
- Kabapınar, Y., Tabak, E., & Yavuz, B. (2019). Öğrencilerde empati becerisini geliştirme temelli bir teknik olarak görsel öykü: örnek uygulamalar. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 58-80.
- Kaf, Ö., & Yılmaz, O. U. (2017). Effects of creative drama method on students' attitude towards social studies, academic achievement and retention in Turkey. *European Journal of Educational Research*, 6(3), 289-298. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.6.3.289>
- Kahyaoğlu, H., Yavuzer, Y., & Aydede, M. N. (2010). Fen bilgisi dersinin öğretiminde yaratıcı drama yönteminin akademik başarıya etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 741-758.
- Kalliopuska, M. (1992). Attitudes towards health, health behaviour, and personality factors among school students very high on empathy. *Psychological reports*, 70(3\_suppl), 1119-1122. <https://doi.org/10.2466%2Fpr0.1992.70.3c.1119>
- Kaplan, A., Öztürk, M., & Ertör, E. (2013). The efficiency of computer-aided instruction and creative drama on academic achievement in teaching of integers to seventh grade students. *Online Submission*, 5(2), 49-56. <https://doi.org/10.7813/2075-4124.2013/5-2/B.7>
- Karabulut, Ö., & Güven, E. G. (2022). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve çevresel duyarlıklarına etkisi. *Van Yüzcüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(Özel Sayı), 295-322. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1068110>
- Karaosmanoğlu, G. (2020). Effects of creative drama method on students academic achievements in Ict lessons of sixth grades. *Elementary Education Online*, 16(2), 693-693. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2017.304727>
- Kılıçaslan, H., & Vural, S. (2018). The effects of creative drama teaching methods on academic success in architectural education. *EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 14(6), 2157-2167. <https://doi.org/10.29333/ejmste/86613>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- Nakaş, R. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan okul öncesi öğretmenlerinin drama alanındaki yeterliliklerinin belirlenmesi (Altındağ ilçesi örneği)* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Özek, M. B. (2016). The Effect of creative drama on student achievement in the course of information technologies. *Journal of Education and Training Studies*, 4(6), 51-57. <https://doi.org/10.11114/jets.v4i6.1370>
- Özkan, Ö. (2010). Örnek olay yönteminin hayat bilgisi dersi öğrenme ortamlarında kullanımının etkililiği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Öztürk, T., & Sarı, D. (2018). Sosyal bilgilerde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve öğretimin kalıcılığına etkisi. *Journal of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 11(3), 586-605.
- Pehlivanlar, E. (2005). *İlköğretim 6. sınıf "canlının iç yapısına yolculuk" ünitesi'nde örnek olay yönteminin başarıya, hatırlamaya ve bilişüstü Becerilerinin gelişimine etkisi* ([Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.

- Sönmez, V. (2005). *Hayat ve sosyal eğitim öğretimi kılavuzu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Taşkın-Can, B. (2013). Fen öğretiminde yaratıcı drama kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve bilimsel süreç becerilerine etkisi. *İlköğretim Online*, 12(1), 120-131.
- Timothy, J., & Apata, F. S. (2014). Effects of creative drama-based instruction on basic science achievement and scientific attitudes in Lagos state. *ATBU Journal of Science, Technology and Education*, 2(2), 59-65.
- Ulubey, Ö. (2018). The effect of creative drama as a method on skills: A meta-analysis study. *Journal of Education and Training Studies*, 6(4), 63-78.
- Üstündağ, T. (2009). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Pegem Akademi.
- Ütkür, N. (2018). Öğretmen adaylarının hayat bilgisi derslerinde empatiye yönelik görüşleri ve etkinlik önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (46), 386-408. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.303910>
- Ütkür, N., & Açıkalm, M. (2018). Yaratıcı drama yönteminin hayat bilgisi dersinde kullanılmasının öğrencilerin başarılarına etkisinin ve öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 253-269. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.341967>
- Ütkür, N., Kabapınar, Y., & Önder, A. (2016). Örnek olay yönteminin hayat bilgisi derslerinde kullanımına yönelik bir eylem araştırması. *HAYEF Eğitim Dergisi*, 13 (2), 41-58.
- Ütkür, N., Kabapınar, Y., & Önder, A. (2018). Sınıf öğretmenleri hayat bilgisi derslerinde örnek olay yazıyor: Bir öğretmen eğitimi süreci. *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi* 8(2), 459-492. <http://dx.doi.org/10.23863/kalem.2018.98>
- Uzunkol, E., & Yel, S. (2016). Hayat bilgisi dersinde uygulanan değer eğitimi programının özsaygı, sosyal problem çözme becerisi ve empati üzerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 41(183), 267-292. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.5550>
- Ward, W. (1960). *Drama with and for Children* (No. 30). US Department of Health, Education, and Welfare, Office of Education. Retrieved from, <https://eric.ed.gov/?id=ED543972>
- Yılmaz, K. (2019). *Hayat Bilgisi öğrenme ortamlarına sosyal empati yaklaşımını eklemek: bir eylem araştırması* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Yılmaz, S., & Ceylan, T. (2020). Sosyal bilgiler derslerinde drama yöntemiyle öğretimin sosyal beceri, empatik beceri ve akademik başarıya etkisi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(30), 385-412.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık,
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-554.



## Extended Abstract

In the "Life Sciences Course" which is attributed as a life lesson, the use of effective and active teaching methods plays a key role in life studies teaching so that the student can understand the events and elements around him and be compatible with them. With its most common and general definition, this course, which is defined as "vivid knowledge obtained at the end of the process of establishing a connection with natural and social reality based on proof" (Sönmez, 2005), clearly states that the student is not static, but is confronted with real life and society. In this context, activities prepared in the type of "case study, drama and empathy", which are one of the alternative teaching methods that can be effective in raising individuals who are unique to the nature of this course and needed by today's society, who can solve problems and who can interpret events with a broad perspective, are effective methods in teaching life studies. The first of these is the "case study"; It is a method in which real events are brought to the classroom, and students learn by examining and analyzing the situation and events that have or may be experienced in the classroom. The case study includes a problem situation and the teacher may ask students to express their thoughts and opinions about this problem situation (Alacapınar, 2015). In this way, the student is brought face to face with real life problems and gains the ability to solve problems by discussing the situation.

A rich learning method that is suitable for the nature of the life studies course and offers the opportunity to learn by doing and experiencing is entertainment-themed "drama". Drama is to challenge life (Heathcote, 1983).

Therefore, it is thought that this study will contribute to the literature. Based on these considerations, in this study, it was aimed to examine the "case study, drama and empathy-based" activities that the pre-service teachers, who are studying in the 3rd grade in the Department of Classroom Education, put forward in the Life Studies Teaching course.

For this purpose, answers to the following research questions were sought:

Prepared by the teacher candidates;

- 1) What are the general characteristics of the activities?
- 2) What are the general characteristics of the case studies?
- 3) What are the general characteristics of drama activities?
- 4) What are the general characteristics of empathic texts?

In this study, case study, one of the qualitative research methods, was used. According to Creswell (2007), case study; It is a qualitative research approach in which the researcher examines one or a few situations limited over time in depth with data collection tools containing multiple sources (observations, interviews, audio-visuals, documents, reports), and the situations and themes related to the situation are defined. The researcher focuses on understanding, interpreting, interpreting and analyzing events and phenomena within the same framework. In the study, 40 students from "3rd-grade pre-service primary teachers studying at the Department of Primary School Education at a state university in Istanbul" in the 2021-2022 academic year constitute the study group.

Findings related to the first sub-purpose of the study showed that primary school teacher candidates mostly designed the activities for the 3rd-grade level and the "Healthy Life" unit. The reason why pre-service teachers concentrate on the 3rd grade in planning activities may be that they can integrate the case studies related to the

3rd-grade gains more easily and use drama activities as an entertaining activity in smaller classes.

Findings related to the second sub-purpose of the study indicate that the case studies prepared by the primary school teacher candidates partially include qualified case studies. In the findings, the features of “incorporating life and containing a conflict” of the designed case studies came first. In this respect, it can be said that they have the characteristics of qualified case studies. It was stated that a qualified case study activity should be related to life (Herreid, 2011; Sudizna, 1997; Özkan, 2010).

Findings related to the third sub-purpose of the study, it was seen that the empathic texts prepared by the classroom teacher candidates mostly "include the feelings and thoughts of the person they replace". The main goal of empathetic texts is to “encourage empathy”. It has been observed that the texts prepared by the pre-service teachers have the feature of encouraging empathy in a small number of empathic texts. This finding reveals that pre-service teachers are supported in terms of quality-enhancing features in preparing empathic texts.

In the fourth sub-purpose of the study, the findings regarding the "preparation/warm-up, animation and evaluation" stage of drama activities show that the pre-service classroom teachers prepare activities suitable for the drama stages. It was observed that during the “preparation/warm-up phase” activities were chosen in which children would have fun and prepare physically for the next stage. It has been seen that the number of activities in the "enactment phase" is "improvised from dramatic situations". In the "evaluation phase" activities, it was seen that the "poster preparation" type was in the first place. This stage is a stage in which the participants evaluate the process of the drama and themselves. Therefore, it is thought that the pre-primary school teachers' preference for "affective and intellectual" type activities at this stage may allow the student to interpret the drama process more critically. In general, it can be said that primary school teacher candidates prepare the activities appropriately according to the stages of drama. As a matter of fact, this finding of the research is similar to the results of literature studies (Kandemir & Güler, 2015; Nakaş, 2020).

The results obtained in this study are limited to the case studies, empathy and drama activities prepared by a total of 40 pre-service primary school teachers in the field of Classroom Education in the primary school Life Sciences teaching course. Based on the overall research, it has emerged that the case studies, empathy and drama activities prepared by the classroom teacher candidates are qualified, but the pre-service teachers should be informed about preparing evaluation questions that will encourage the students to think more in a way that will bring them closer to the correct one from ethical dilemmas. With this result, the following recommendations can be made:

While preparing case studies, pre-service teachers should be supported with training in preparing "moral and empathetic" questions, while creating empathetic texts, texts that can encourage empathy rather than just conveying the emotion to the other side, and "intellectual and affective" activity preparation in the evaluation phase of drama activities.

DOI:10.34137/jilses.1331121

Geliş Tarihi: 21 Temmuz 2023

Received: 21 Temmuz 2023

Kabul Tarihi: 13 Mayıs 2024

Accepted: 13 Mayıs 2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Research Type: Research Article

Maden, S. ve Aşar, A. (2024). Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi Eseri Üzerine Bir İnceleme. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(1), 19-42. DOI: 10.34137/jilses.1331121



## Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi Adlı Eser Üzerine Bir İnceleme

Sedat MADEN<sup>1</sup> Abdulvahap AVŞAR<sup>2</sup>

### Öz

Türkçe eğitime yönelik kuramsal eserlerin incelenmesi ve örnek olabilecek içeriklerin ortaya konması önem taşımaktadır. Bu bağlamda, 1971 yılında yayımlanan *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi* adlı eser incelenmiştir. Bu eser 4 bölümden oluşan ve Türkçenin nasıl öğretileceği üzerine yazılan kuramsal bir kaynaktır. Eserin üç bölümü İbrahim Zeki Burdurlu ve bir bölümü İrfan Kantarcı tarafından kaleme alınmıştır. Bu 4 bölümün içeriği, 4 temel dil becerilerinin ve dil bilgisinin nasıl öğretildiği, yer verilen yöntem, teknik ve etkinlikler nelerdir soruları problemin çıkış noktası olmuştur. Araştırmanın amacı, bahsedilen eseri tanıtmak ve eseri günümüzün Türkçe eğitimi alanındaki kavram dünyası ile değerlendirmektir. Bu çalışmada eserin her bir bölümü incelenmiş olup 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ilgili diğer incelemelerle karşılaştırılmıştır. Eserde 4 temel dil becerilerine ve dil bilgisine yer verilmiş olup dil bilgisi derslerinin metinler aracılığıyla yapılması üzerine durulmuştur. Öğretim esnasında hangi kaynaklardan yararlanılması gerektiği, öğretmene düşen görevler ve nasıl öğretim yapılacağı konuları üzerine duran bu eser geniş kapsamlı bir eserdir. Bu çalışmada, eserin yeni yazılacak eserlere örnek teşkil etmesi için Türkçe öğretiminin nasıl yapıldığı açıklanmış ve güncel kaynaklarla benzerlikleri ve farklılıkları üzerine durulmuştur. Araştırmada nitel araştırma yöntemi, doküman deseni kullanılmıştır. Eserde, öğretimde yaşantılardan başlanması gerektiği, özgür okumanın önemli olduğu, 3 farklı dinleyici tipi olduğu, dil bilgisi öğretiminde metin odaklı öğretim yapılması gerektiği ve soru-cevap tekniğinin sözlü anlatımı geliştireceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Öğretimi, İbrahim Zeki Burdurlu, Türkçe, Ortaöğretim.

## A Study on the Book titled *Teaching Turkish in Secondary Education*

### Abstract

The book of *Teaching Turkish in Secondary Education*, is a theoretical book consisting of 4 chapters and written on how to teach Turkish. Three parts of the book were written by İbrahim Zeki Burdurlu and one part by İrfan Kantarcı. The starting point of the problem was the content of the 4 chapters in the work, how the 4 basic language skills and grammar were taught, and what are the methods, techniques and activities included in the work. The aim of the research is to introduce the work and evaluate the work with the world of concepts in today's Turkish education field. In this research, each part of the work was examined and compared with the knowledge topics in the 2019 Turkish Curriculum and with other works. In the work, 4 basic language skills and grammar are included, and grammar lessons are emphasized through texts. This work, which focuses on which resources should be used during teaching, the duties of the teacher and how to teach, is a comprehensive work. In this study, in order to set an example for new works to be written, how Turkish teaching is done is explained and its similarities and differences with current sources are emphasized. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. In the work, it has been concluded that teaching should start from experiences, free reading is important, there are 3 different types of listeners, text-oriented teaching should be done in grammar teaching, and the question-answer technique will improve oral expression.

**Key words:** Turkish Teaching, İbrahim Zeki Burdurlu, Turkish, Secondary Education.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi, sedmaden@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-8024-8182>

<sup>2</sup> Yüksek Lisan Öğrencisi, Bayburt Üniversitesi, vahapvsr@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-2290-8445>

## Giriş

Ana dili kişisel ifadenin, millî kimliğin oluşumunun ve kültürel etkileşimin en temel aracıdır. İnsanların özel ve sosyal yaşamlarında kurdukları ilişkileri güçlendirmek, kültür aktarımı sağlamak, doğru düşünme ve etkili ifade becerisini geliştirmek için ana dili eğitimi büyük önem taşımaktadır. Türkçe dersi becerilere dayalı bir derstir. Türkçe öğretiminin amacı, dört temel dil becerisini geliştirmek ve bu becerilerin iletişim bağlamında etkili kullanımını sağlamaktır. Dinleme ve okuma, anlama; konuşma ve yazma ise anlatma sürecinde işlev gören dil becerileridir. Bu becerilerin geliştirilmesi, bireyin iletişim yaşamını doğrudan etkilediği gibi eğitim ortamındaki başarısına da yansımaktadır.

Türkçe dünyanın yaşayan en köklü dillerinden biridir. Türkçe bugün dünya üzerinde konuşur bakımından ilk sıralarda yer alan bir bilim, kültür ve eğitim dilidir. Türkçe var olduğundan beri doğal ve yaygın olarak yeni nesillere öğretilmekte ve bu sayede kültür aktarımı da sağlanmaktadır. Türkçenin eğitim ve öğretimine dair ilk deliller ise, ancak 8. yüzyılda Orhun Abideleri ile ortaya çıkmaktadır. “İslamiyet’in kabulünden sonra yeni bir yaşam ve toplumsal düzene geçen Türk devletleri yazılan eserlerle Türkçenin kullanımı konusunda değişiklikler yaşamışlardır” (Maden & Kızıldaş, 2019, s. 120). Daha sonra Kâşgarlı Mahmud’un *Dîvânü Lugâti’t-Türk* adlı şaheseri ile devam eden Türkçe öğretimi serüveni, farklı coğrafyalarda çeşitli milletlerden yazarların elinden çıkan diğer kaynaklarla sürdürülmüştür. Tanzimat Dönemi’nde dilde sadeleşme hareketleri yaşanmış ve Türk dilinin kurallarını temele alan dil bilgisi kitapları ile birlikte *Nuhbetü’l Etfal* (1857) ve *Rehnüma-yı Muallimin* (1874) gibi eserler kaleme alınmıştır. Meşrutiyet Dönemi’nde ise bu gelişmeler devam etmiş ve bu dönemde *Genç Kalemler* dergisi etrafında gelişen Yeni Lisan Hareketinin etkileri gözlenmiştir. Ayrıca Hüseyin Ragıp Baydur tarafından *Türkçenin Usul-i Tedrisi* (1916) ve Nüzhet Sabit tarafından *Kelime Usulü ile Elifba* (1918) adlı eserler kaleme alınmıştır.

Türkçe, Osmanlı Devleti’nde bir dönem Farsça ve Arapça etkisinde kalmıştır. Tanzimat Dönemi’nden itibaren ise her alanda yaşanan yenilikler eğitim alanında da gerçekleşmiştir. Bu dönemde halkın eğitimi ve bununla birlikte Türkçe de önem kazanmıştır (Bayraktar, 2018). Türkçenin önemine bağlı olarak Türkçe öğretmek için kuramsal kitaplara, ders kitaplarına ihtiyaç duyulmuş ve Türkçe öğretmek için eserler yazılmaya başlanmıştır. Tanzimat Dönemi’nden itibaren yazılan bazı eserler şunlardır: *Kavâid-i Osmaniyye* (1850), *Medhal-i Kavâid* (1850), *Mükemmel Osmanlı Sarfı* (1865), *Kavâid-i Lisân-ı Türkî* (1866) (Halit Ziya Uşaklıgil), *İlm-i Sarf-ı Türkî* (1876), *Nev-Usûl Sarf-ı Türkî* (1877), *Tertib-i Cedid Kavâid-i Osmâniyye* (1887), *Muhtasar Sarf-ı Osmanî* (1888), *Kavâid-i Lisân-ı Türkî* (1889) (Tâhir Kenan), *İkinci Seneye Mahsus Mufasssal Yeni Sarf-ı Osmanî* (1900), *Nahv-i Osmanî* (1901), *Kavâid-i İmlâ ve Tahrir* (1907), ve *Türkçe Sarf ve Nahiv*’dir (1908). Kazım Nami Duru’nun *Türkçemizi Nasıl Öğretelim* (1927), *Türk Gramerine Yardımcı Kitap* (1933) ve *Dilimizi Öğretelim* (1938) eserleri de kuramsal kitaplardandır. Ahmet Cevat Emre’nin *Lisan-i Osmanî Sarf ve Nahiv* (1910), *Çocuklara Sarf ve Nahiv Dersleri Türkçeyi Öğreniyorum* (1910), *Resimli Osmanlı Lisanı* (1916), *Muhtasar Türkçe Gramer* (1927), *Resimli Türk Dili Küçük Gramer* (1928), *Yeni Bir Gramer Metodu Hakkında Layiha* (1931), *Türk Dil Bilgisi* (1945) eserleri yine kuramsal kitaplar arasında yer almaktadır. İbrahim Necmi Dilmen’in *Türkçe Okuma Yazma Dersleri* (1928), *Yeni Türkçe Gramer Hakkında Bir Kalem Tecrübesi* (1929), *Küçük Türkçe Gramer* (1929), *Türkçe Gramer* (1930), *Türk Dil Bilgisi Dersleri* (1936) ve Fuat Baymur’un *Türkçe Öğretimi* (1959) eserleri de Türkçenin öğretiminde başvurulmuş olan kuramsal kaynaklar arasındadır. Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimine ışık tutan eserlerden biri de İbrahim Zeki Burdurlu ve İrfan Kantarcı’nın *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi* (1971) adlı kitabıdır.

Tanzimat Dönemi’nde yazılmış olan eserler Türk Dilinin kurallarını açıklamak ve öğretmek için kaleme alınmıştır. Cumhuriyet Dönemi’nde yazılmaya başlanan eserler ise Türkçe öğretim programlarının amaçlarına uygun öğretim yapmak, dört temel dil becerisini geliştirmek ve dil bilgisi kurallarını kavratmak için yazılmıştır. Nitekim öğretim programları yenilikçi bir anlayışla güncellendiği ve ihtiyaçlara cevap verecek şekilde geliştirildiği müddetçe eğitimin kalitesi de artacaktır. Nihayetinde eğitime bakışın değişmesiyle birlikte yeni öğretim programları oluşturulmuştur. Öğretim programlarının ilke ve amaçlarını öğretim ortamlarına aktarmada uygulayıcılara yol gösterecek olan araçlar ise kuramsal kaynaklardır. Kuramsal kitaplar bu ihtiyaçların giderilmesi için kaleme alınmış ve programın sahadaki uygulayıcılarına rehber olmuştur. Kuramsal kaynakların yazıldığı döneme ayna tutma görevi vardır. Bu eserler incelendiğinde yazıldıkları dönemdeki eğitim faaliyetleri, öğretim teknikleri, öğretim programları ve eğitim politikaları hakkında bilgi sahibi olunacaktır. İbrahim Zeki Burdurlu ve İrfan Kantarcı’ya ait olan *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi* (1971) adlı eserin incelenmesi de bu açıdan önemlidir. Eser, Türkçe derslerinin konu alanları, öğretim esasları, sözlü ve yazılı anlatım çalışmalarına ayrıca dil bilgisi derslerinin işlenişine dair içeriğe sahiptir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı’na (1968) göre Türkçe dersinin amaçları arasında; öğrencilerin kendilerini ifade etme becerisini geliştirmek, yazı ve konuşmada kendilerini ifade ederken Türk dilini doğru kullanabilmek, Türkçeyi sevdirmek ve bilgiye ulaşmaları konusunda yardımcı olmak, kelime hazinelerini geliştirmek, seviyeye uygun ve millî benliği geliştirecek kitapları okumalarını sağlamak ve metinleri araç olarak kullanmak vardır (Millî

Eğitim Bakanlığı, [MEB],1968). Eser, 1968 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın amaçlarına göre yazılmış ve bu programın öğretim sahasındaki uygulayıcısı olmuştur. Eserde Türkçe dersinin amaçlarına uygun olarak metinlerle öğretim hedeflenmekte, yazılı ve sözlü anlatımda öğrencilere yaptırılacak uygulamalar üzerinde durulmakta ve sınıf kitaplığına öneriler sunulmaktadır. Söz konusu kaynağın içeriğinden hareketle dönemin eğitim yaklaşımları, eğitim politikaları ve öğrenci profili hakkında bilgi sahibi olunabilmektedir.

### Çalışmanın Amacı

Araştırmanın amacı, İbrahim Zeki Burdurlu ve İrfan Kantarcı'nın *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi* adlı eserini tanıtmak, eserdeki Türkçe öğretim yöntemlerini ve etkinliklerini güncel kaynaklarla kıyaslayarak açıklamaktır. Bu kapsamda kitabın her bir bölümü incelenmiş ve içerdiği bulgular bölüm sırasına göre sunulmuştur. Bu doğrultuda araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Eser, hangi bölümlerden oluşmaktadır?
2. Eserde, temel dil becerilerine yönelik etkinliklere yer verilmiş midir?
3. Eserde, dil öğretiminde başvurulan yöntem ve teknikler nelerdir?

### Yöntem

#### Araştırma Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman inceleme, doğrudan gözlem ve görüşmenin mümkün olmadığı durumlarda başvurulan bir tekniktir. Bu teknik araştırılan olgular ile ilgili bilgileri kapsayan yazılı materyallerin incelenmesine dayanır (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu yöntemine uygun olarak araştırmada, İbrahim Zeki Burdurlu ve İrfan Kantarcı tarafından yazılan *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi* adlı eser incelenmiştir.

#### Araştırma Materyali

Çalışmanın inceleme materyalini İbrahim Zeki Burdurlu ve İrfan Kantarcı tarafından yazılan *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi* adlı eser oluşturmaktadır. Bu eserin seçilmesinde hem kuramsal kaynak niteliği hem de bir öğretmen kılavuz kitabı olması ile birlikte dönemin öğretim anlayışına ve yöntemlerine değinilmesi ayrıca öğrenci kitaplıklarına dair öneriler sunulması etkili olmuştur.

#### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, İbrahim Zeki Burdurlu ve İrfan Kantarcı tarafından kaleme alınan *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi* adlı eserden doküman incelemesi tekniği ile elde edilmiştir. Doküman inceleme sürecinde araştırmacılar eseri ayrı ayrı incelemiş ve araştırmanın alt problemleri doğrultusunda içerikler tespit etmişlerdir. Elde edilen verilerle ilgili bir Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşüne de başvurulmuştur. Verilerin analizinde nitel veri analizi süreci izlenmiştir. Nitel veri analizi sürecinde araştırmacı; verileri düzenler, tasnif eder, sentezler, örüntüler çıkarır ve en son kavramlara ulaşarak bulguları raporlaştırır (Gürbüz & Şahin, 2018). Miles ve Huberman'a (1984) göre ise nitel veri analiz süreci 3 bölümden oluşmaktadır: İlk olarak gözlem, görüşme veya doküman incelemesi gibi çeşitli tekniklerle toplanan verilerin ayrıştırıldığı, sentezlendiği ve işe yarayacak verilerin ayıklandığı kısım "verilerin azaltılması" kısmı gelir, ikinci olarak da veri azaltılması sürecinde ayrıştırılan, ele alınan ve dönüştürülen verilerden belirli sonuçlar çıkartmaya dayanan "verilerin görsel hâle getirilmesi" kısmı, son olarak da "sonuca ulaşma ve teyit etme" kısmı ise toplanan verilerin son aşamaya getirilerek raporlaştırıldığı kısımdır (Özdemir, 2010). Verilerin analiz edilmesinde içerik analizine de başvurulmuştur. İçerik analizinde yapılan temel işlem, elde edilen verilerin, belirli kavramlar ve temalar aracılığıyla okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2013). İçerik analizi, bir mesajın belli özelliklerinin objektif ve sistematik bir şekilde tanınmasına yönelik çıkarımların yapıldığı bir teknik ve metinlerin analiz edilerek mesajlarla ilgili çıkarımda bulunmaktır (Büyüköztürk ve diğ., 2020). Bu doğrultuda çalışmada, eserden elde edilen veriler belirli temalar altında toplanmış, her tema altında belirlenen içerikler sistematik biçimde örneklendirilerek tablolar hâlinde gösterilmiştir.

### Bulgu ve Yorumlar

Araştırma materyali olarak incelenen *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi* adlı esere ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur:



## Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi

Eserin giriş, birinci, ikinci ve ek bölümünü İbrahim Zeki Burdurlu; üçüncü bölümünü ise İrfan Kantarcı yazmıştır. 1971 yılında Karınca Matbaası ve Ticaret Kolektif Şirketi tarafından bastırılmıştır.

*Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi* adlı kitap, Türkçenin özel öğretimi için yazılmış ve teorik bilgilerin nasıl uygulanacağına dair örnekler içermektedir. Sınıf içi uygulama örneklerinde, çok iyi yetiştirilmiş sınıftan ziyade eksikleri ve yanlışları olan sınıf ele alınarak eğitim ve öğretim yöntemleri sunulmuştur. Giriş kısmında, Türkçe ve Edebiyat derslerinin amacı, Türkçe kitaplarındaki bilgi konuları ve Türkçe-Edebiyat derslerinde yararlanılacak araçların neler olduğu açıklanmıştır. Birinci bölümde, okuma, anlama ve sezmenin ana ilkeleri, okuma türleri, okumayı etkileyen faktörler, dinleme eğitimi ve okuma parçalarının nasıl işleneceği üzerine durulmuştur. İkinci bölüm sözlü ve yazılı anlatımın, konuşmanın ve yazmanın önemini vurgular. 3. Bölüm, dil bilgisi derslerini, dil bilgisi sorularını ve dil bilgisi derslerinin nasıl öğretileceğini açıklar. Ek bölümde ise, yazılı yoklamalar, yazılı soru örnekleri, ders planları, sınıf kitaplığında bulunması gereken eserler ve *Uyanış Dergisi*'nde yayımlanmış 4 makale üzerinde durulmuştur.

### Giriş bölümü

Eserin bu bölümünde, Türkçe dersindeki bilgi konularının neler olduğu açıklanmıştır. Eserdeki bilgi konuları Tablo 1'de sunulmuştur:

**Tablo 1:** Ortaokul Türkçe kitaplarındaki bilgi konuları

Anlatım Biçimleri	Düzyazı ve Nazım
Anlatım Türleri	Gerçek Anlatım ve Mecazlı Anlatım
Anlatım Sanatları	Benzetme, Kişileştirme ve Konuşurma
Nazım Nitelikleri	Ölçü, Hece ölçüsü, Uyaklar ve Redifler
Nazım Biçimleri	Mâni, Koşma, Türkü, Destan, Ağıt, Sone, Kıt'a ve Dörtlük
Nazım Birimleri	Dize, Beyit, Üçlük, Dörtlük ve Kıt'a
Nazımla İlgili Terimler	Özlü Düzyazılar: Özdeyişler ve Atasözleri
Çeşitli Edebiyatlar	Eski Türk Edebiyatı, Yeni Türk Edebiyatı, Halk, Divan Edebiyatları, Folklor ve Cumhuriyet Edebiyatı
Yazı Türleri	Şiir, Masal, Öykü, Roman, Anı, Gezi, Tiyatro, Tarih, Mektup, Biyografi, Deneme, Makale, Fıkra, Söyleşi, Röportaj, Söylev, Eleştirme, Fabl ve Günlük
Tiyatroyla İlgili Terimler	Piyas, Oyun, Komedi, Trajedi, Dram, Perde, Sahne, Dekor, Aktör, Aktris, Jest ve Mimik

Tablo 1 incelendiğinde, edebiyatın tüm alanlarının Türkçe dersinde verilmesi gerektiği savunulmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı (2019) ile karşılaştırıldığında, Eski Türk (Divan) Edebiyatı konularının uygulamada olan programda yer almadığı görülmektedir. Eserin 2019 Programı ile benzer olan konuları şunlardır: Gerçek anlatım, mecazlı anlatım, benzetme, kişileştirme, konuşurma, mâni, türkü, destan, dize beyit, atasözleri, şiir, masal, öykü, roman, anı, gezi, tiyatro, mektup, biyografi, deneme, makale, fıkra, söyleşi, röportaj, söylev, eleştirme, fabl, günlük ve tiyatro ile ilgili terimlerdir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019, s.17).

Eserin bu bölümünde Türkçe derslerini anlamlı kılmak için öncelikle Türkçe öğretmenin öğrencilerini tanıması gerektiğine dikkat çekilmiştir. Tanıma gerçekleşmezse, eğitim ve öğretim mümkün olmayacaktır. Göçer'e (2018) göre öğretmenin öğrencileri izlemesi ve tanıması bireysel farklılıkları göreceğinden kalıcı öğrenmeler sağlanabilir. Öğrencilerin Türkçe derslerinde başarılı olabilmeleri için öncelikle görsel, işitsel ve dilsel organların tamamen çalışması gerektiği ifade edilmiştir. Konuşma organlarının birinde bile arıza varsa konuşma sağlıklı olmayacak ve konuşma eğitiminde istenilen başarı yakalanmayacaktır (Gürlek & Aksu, 2015). İkinci hususun ise öğrencinin iç evrenini ve ruh durumunu tanımak olduğu aktarılmıştır. Türkçe ve Edebiyat dersleri öğrencinin ruh hâlini daha belirgin hâle getirir. Türkçe derslerinde çocuğun manevi dünyası, yazma, konuşma, okuma, anlama, dinleme, hayal etme ve düşünme gibi unsurlar belirginleştiğinden öğrencinin iç evreni ön plana çıkmaktadır. Öğretmenler, öğrencilerin bu ruh hâllerinin farkında olmaları ve uygun bir eğitim yoluna girmeleri gerekmektedir. Öğretmenlerin ders sayısının fazla olması ve bireysel eğitime önem verilmediği için öğrencilerin ruhsal durumunun anlaşılamadığı ifade edilmiştir. Türkçe derslerinde başarıyı yakalamak için konuşma bozuklukları

önceden saptanıp ortadan kaldırılmalı ve gerekirse doktordan yardım alınmalıdır. Derslerin yararlı olmasındaki bir başka husus da öğrencilerin genel kültür, özgür okuma ve yetenek durumlarını tanımaktır. Genellikle ailesi ve çevresi tarafından yetiştirilen, okul dışında okumaya alışkın ve yeteneklerine göre eğitim gören öğrencilerin konuları düşünüşü, teknik düşünce ve kompozisyon anlayışı gelişir ve diğer öğrencilerden farklı olurlar. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencinin durumundan haberdar olmaları ve buna göre bir eğitim yolu seçmeleri gerekmektedir. Ailelerinden ve çevrelerinden yeterince yararlanamayan öğrencilerin okuma yetenekleri, anlamaları, sezgileri ve okuma zevklerinin gelişemeyeceği ifade edilmiştir. Unutkan'a (2016) göre anne ve babaların kitap okuma alışkanlığına sahip olduklarında çocukların dil gelişimi olumlu yönde etkilenecektir. Esere göre ise öğretmen bu farkları dikkate almalı ve geri kalmış öğrenciler üzerinde durmalıdır.

### Birinci Bölüm

Eserin bu bölümünde okuma becerisi "Gözlerin gördüğü harf ve sembolleri zihin aracılığıyla anlamlandırarak algılanmaktadır." şeklinde tanımlanmaktadır. Türkçe Sözlük'e göre ise okuma; "Yazıya geçirilmiş bir metne bakarak bunu sessizce çözümlüyüp anlamak veya aynı zamanda seslere çevirmek" (Türk Dil Kurumu, 2011, s.1494) olarak karşılık bulmaktadır. Okuma tekniklerinden sesli okuma, sessiz okuma ve özgür (bağımsız) okuma tekniklerine yer verilmiş olup öğrencinin kendini geliştireceği en uygun okumanın özgür okuma olduğu vurgulanmıştır. Özgür okumada öğrenci, tamamen kendi zevk durumuna göre okuyacağı ve evde ya da ders dışında olacağı için öğrencinin genel kültür seviyesini geliştirecektir. Bunun da sözlü ve yazılı anlatımda öğrenci için bir avantaj olacağı ifade edilmiştir. Aytaş'a (2005) göre ise bu okuma, en fazla tercih edilen okuma türü olup okuma kültürünü geliştirir. Eserde 3 okuma tekniğine yer verilirken 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda 15 farklı okuma tekniği ile okuma çalışmaları yapılmaktadır. Bu teknikler; sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korosu, ezberleyerek, hızlı okuma, not alarak, okuma tiyatrosu, göz atarak, özetleyerek, işaretleyerek, tartışarak ve eleştirerek okuma teknikleridir (MEB, 2019).

Dinleme, konuşulan sözcüklerin dinleme organı aracılığıyla zihne aktarılması ve orada anlamlandırılmasıdır. Belli bir bilgi düzeyini, belli bir zevke göre dinlemek eğitici bir alıştırmadır. Bir teybi, bir kişiyi dinlemenin algısal yeteneklere bağlı olduğu tespit edilmiştir. Eserde 3 farklı dinleyici tipi üzerinde durulmuştur. İsteksiz dinleyici, Anlatıcı veya konuşulan konu ile manevi bir ilişki kuramayan isteksiz, nahoş, gereksiz bir dinleyici olup yaptığı dinleme de faydalı ve olumlu bir dinleme değil. Tam, yararlı dinleyici, dinleyen kişi konuyla, konuşmacıyla ve onun anlatımıyla ilişki kurduktan sonra, dinleyici kesintisiz dinlemeye devam eder, olumlu ve faydalı bir dinleyicidir. Eleştireci dinleyici, dinleyen kişi hem iyi bir dinleyici hem de iyi bir eleştirmendir çünkü düşüncelerini sunar ve bu dinleyici konuya kendi perspektifinden bakarak konuyu anlar ve sezer. Maden ve Durukan'a göre ise 4 temel dinleyici tipi vardır. Aktif dinleyici: Göz teması kuran ve istekle dinleyen dinleyicidir. Katılımcı dinleyici: konuşmacının amacına dikkat ederek amacı kavradıktan sonra kendisi de konuşmaya katılır. Pasif dinleyici: konuşmacıya ve konuşmaya dikkat etmez ve çok fazla söz hakkı almaz. Tarafsız dinleyici: konuşmanın içeriğine dikkat etmeyen, alıcı bir tip olmayan bu dinleyici göz teması kurmaktan çekindiği gibi sıkılgan tavırlar da sergilemektedir (Maden & Durukan, 2011).

Okuma, anlama ve sezmenin ana ilkeleri arasında;

Öğrencilere metin verilirken bilgi, kavrama, sezgi ve zevk düzeylerine uygun metnin verilmesi, öğrencilere metnin ana kaynaklarını ve çıkarımını göstermek, metnin dilsel bağlamını inceleyerek öğrenilen kelimelerin bilinmeyen, algılanamayan, kalıplaşmış yeni anlamlarını belirlemek, metnin anlaşılma düzeyini arttırmak için açıklama, yorumlama ve çözümlenmeye yer vermek, metnin planını saptamak, metnin dil, anlatım ve biçimi üzerine durmak, yazının hangi amaçla ele alındığını ortaya çıkarmak, yazar veya şair hakkında bilgi vermek ve metindeki örnek olaylardan hareketle öğrencilere öğütler vermek vardır. Bu basamaklar uygulanırsa metnin kavranmış ve sezilmiş olacağı dile getirilmiştir.

Öğretmen metni doğrudan öğrencilere okutmadan önce, öğrencilerin hem okuyacakları metni tanımaları hem de metnin nasıl okunması gerektiğini bilmeleri için öğretmenin kendi okuma örneği yapması gerekir. Mümkünse öğrenciler önceden derste okuyacakları metni evde okumalıdır. Çarkıt'ın (2019) yapmış olduğu araştırmaya göre öğretmenler, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi için derste kitap okuma, kitap tanıtımı, metinleri özetleme ve okuma metinlerinin canlandırılmasını yapmaktadırlar. Ayrıca okuma kültürünün gelişmesi için öğrencilerin sadece okulda değil, evde de okuma çalışmaları yapmaları gerektiği belirtilmiştir. Okuma çalışmalarının dışında anlamını bilmediği sözcükleri yazıp sözlük anlamlarını karşılarına yazmaları, gerekli sözcükleri bir cümle içinde kullanmalarını ve bazı söz öbeklerinin hangi anlama geldiğini bulmalarını istemek esere göre bir ödev örneği olabilir. Bununla birlikte metnin tam anlaşılması için öğretmen ders kitabı planları üzerine özel bir plan yapmalı ve bunları uygulamalıdır. Kelime öğretiminde ise kelimeler ezbere değil, metindeki yerlerine göre anlamlandırılmaları gerektiği hususuna dikkat çekilmiştir.

Örnek okuma parçaları verilerek bu metinlerin nasıl işleneceği, metinden hareketle hangi konuların, hangi sözcüklerin öğrenilmesi, hangi deyimlerin açıklanması gerektiği gösterilmektedir. Ayrıca bu metinlerle metnin planını ve türünü belirleme, metinden hareketle hangi sözcüğün hangi kökten türediğini bulma, metnin yazılış amacı ve ana düşüncüyü buldurmaya yarayan sorular sorma gibi çalışmalar yapılmaktadır. Bu bölümde ele alınan metinler aşağıda Tablo 2’de sunulmuştur:

**Tablo 2:** Birinci Bölümde işlenen metinler

Metin adı	Yazarı/Şairi	Türü	Sayfa Numarası
Öğretmen Hakkı	Cahit Tanyol	Hikâye	43
Saat Kaç?	Falih Rıfkı Atay	Anı	46
İki Büyük İkramiye	Aka Gündüz	Hikâye	49
Mehmetçik	Fazıl Hüsnü Dağlarca	Şiir	54
Yedi Mektupla Bir Öykü	Yeni İstanbul Gazetesi’nden	Mektup	58
Sakin Kesme	Mehmet Emin Yurdakul	Şiir	62
Son Kuşlar	Sait Faik Abasıyanık	Hikâye	63
Memiş	İbrahim Zeki Burdurlu	Şiir	67
Allahsızmarladık	Falih Rıfkı Atay	Anı	70
Mustafa Kemal’in Kağnısı	Fazıl Hüsnü Dağlarca	Şiir	73
Bizim Akdeniz	Falih Rıfkı Atay	Gezi Yazısı	77
Güzel, Güzellik	Voltaire	Hikâye	82
Bana Zehir Olan Şeker	A. Adnan Adıvar	Hikâye	84
Toros Etekleri	Yaşar Kemal	Romandan bir kesit	87

Tablo 2 incelendiğinde, birinci bölümde metinlerin nasıl işleneceğini göstermek için farklı yazarlardan 6 farklı türden metinler alınmıştır. 5 hikâye, 4 şiir, 2 anı, 1 gezi yazısı, 1 mektup ve 1 romandan bir kesit alınmış olup toplamda 14 örnek metin işlenmiştir.

## İkinci bölüm

Eserin bu bölümünde, sözlü ve yazılı anlatım ile ilgili açıklamalar, etkinlik örnekleri ve öğretmenlere öneriler yer almaktadır. Bölümde sözlü ve yazılı anlatımın amacının öğrencilerin gördüklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, tasarladıklarını, okuduklarını, düşündüklerini amaca uygun olarak anlatmalarını sağlamak olduğuna değinilmiştir. Öğrencinin sözlü ve yazılı anlatımdaki başarısına göre ya sınıfı geçip ya da sınıfta kalacağı dile getirilmiştir. Ortaokulda Türkçe dersi içerisinde verilen bu eğitimin liselerde “Kompozisyon” adını aldığı ifade edilmiştir. Kompozisyon yazmak için bir fikir olmalı, o fikri düzenlemelerden geçirerek yazma işlemine başlanmalı ve yazmak isteyen kişi sürekli okuma çabasında olmalı, araştırmalı ve farklı bakış açılara sahip olmalıdır (Arıcı & Urgan, 2017). Eksik veya verimsiz sözlü ve yazılı anlatım etkinlikleri öğrencileri olumsuz etkiler ve diğer derslerdeki başarılarını düşürür. Türkçe ve edebiyat dersleri okuma, anlama, sezme, dil bilgisi, sözlü ve yazılı anlatım bölümlerini birleştiren alandır. Sözlü ve yazılı anlatım; öğrencinin alıştırma, deneme, deneyerek öğrenme, anlatarak ve yazarak yaşama ve öğrencilerin uygulama yapmalarına imkân tanır. Bu, öğrencilerin kendilerini ifade etme becerilerini geliştirir, yazım ve noktalama hatalarını düzeltir, planın anlaşılmasını sağlar, anlatma ve yazma öz güveni doğurur, özgür okumaya ve eleştiriye yönlendirdiği gibi özgürce konuşabilme gücü de verir.

Bir lisede kompozisyon dersi ile ilgili öğrencilere sorular sorulmuş ve buna göre öğrenciler, kompozisyon derslerinin artırılmasını, giriş gelişme ve sonuç kısımlarının nasıl yazılacağını öğrenme, sık sık kompozisyon yazmayı, yaşadıkları yerler ile ilgili kompozisyon yazmayı, yazıların düzeltme sonrası kendilerine verilmelerini, ders dışında da yazma çalışmaları yapmayı, yazma yarışmalarının düzenlenmesini, kendilerine yeni çıkan



kitapların tanıtılmasını, dergilere abone olma imkânı sunulmasını istedikleri aktarılmıştır. Ayrıca sözlü ve yazılı anlatımda ilk olarak öğrencilerin yaşantıları üzerinden gidilerek kendi deneyimleri üzerinden hikâye yazdırılması ya da anlatılması gerektiği dile getirilmiştir. Bunun için en uygun tür ise anı türüdür. Buna yönelik olarak öğretmenin direkt olarak bir anınızı yazın veya anlatın dememesi, önce kompozisyon ile ilgili bilgiler vermesi öğrencilerin de ondan sonra anlatım yapmalarının önemi açıklanmıştır.

Öğrencinin kelime dağarcığının zayıf olması, güdümlü ve uzun süreli anlatım çalışmalarının yapılmaması, özgür okumanın yeterince gelişmemiş olması, aile ve çevreden yeterince güzel konuşmalar duymamaları, konuşma imkânı sunulmaması, yaşına göre film ve tiyatro izleyememesi ve yaşına göre kitap okuyamaması gibi faktörlerin sözlü anlatımı sekteye uğrattığı ifade edilmiştir. Sözlü anlatımın sürekli tartışmalara ve uygulamalara katılarak geliştiği ve öğrencileri her zaman sessiz tutmanın konuşmalarını geliştirmedeği vurgulanmıştır. Bu durumda öğretmenlerin, okuma parçalarını inceleyerek üzerine konuşma yaptırma, grup çalışmasında düşüncelerini ifade etme fırsatı vermeleri, konuşmaları bir plan dâhilinde yaptırma ve yazılı kompozisyonları sözlü olarak savundurmaları sözlü anlatımın gelişmesini sağlayacaktır. Konuşma, eğitim ve öğretim faaliyetlerinde yer alır, öğretmen öğrenci arasındaki bilgi alışverişini iletişimle sağlandığından konuşma becerisi Türkçe öğretmenleri tarafından geliştirilmeli ve bol bol uygulama yapılmalıdır (İşcan, 2015). Yapılması gereken sözlü anlatım çalışmaları ve konuları ile bunların nasıl verilmesi gerektiği detaylıca işlenmiştir. Bu konular Tablo 3'te sunulmuştur:

**Tablo 3:** Sözlü anlatımın konuları

		Sayfa Numarası
Anılarımızı Anlatalım	Her sınıfta sözlü anlatıma ilk olarak "Anı" türünden başlanmalıdır. Öğretmen öncelikle anı ile ilgili bilgi vermeli ve örnek olması açısından kendi anısını anlatmalı ve daha sonra öğrencilerden anı anlatmalarını istemelidir.	104-105
Bir Gezimizi Anlatalım	Sözlü kompozisyonun ikinci konusu, öğrencinin her zaman yaptığı bir eylemi anlattır. Öncelikle gezi yazısı örneği okunmalı ve gezi yazısı tanıtılmalı ardından ise öğrenciden gezdiği bir yeri anlattırması istenir.	106
Gördüğümüz Bir Olayı Anlatalım	Burada öğrencilerden şahit olduğu bir olayı kendi cümleleriyle anlatılması istenir.	107
Bir Öykü, Masal, Fabl Anlatalım	Öğrencilerin bir dergi veya bir kitaptan kendi seçtiği bir türü sınıfta kendi cümleleriyle anlatır. Öğrenci, kendi seçtiği bir metni anlatması ona gurur verir. Öğrenciler anlatırken küçük anlatma hataları düzeltilmemeli, düzeltirse diğer öğrencilerde korkuya sebebiyet verebilir. En son öğrenci bitirdiğinde öğretmen düzeltme yapmalıdır.	107-108
Bir Fıkra Anlatalım	Öğrenciler duydukları ya da okudukları bir fıkrayı evde kendileri hazırlık yaptıktan sonra anlatmalı. Bu süreçte öğretmen, öğrencilerin fıkrayı nasıl seçmeleri konusunda ve hazırlığın nasıl yapılacağı üzerine yardım etmelidir.	108
Okuduğumuz Bir Yazıyı Anlatalım	Gazete, dergi ve kitaplardan öğrenciler seçtiği bir yazıyı sınıf ortamında anlatırlar. Grup şeklinde anlatma da olabilir. Sınıf gruplara ayrılarak her grubun üyesine geniş bir konunun bölümü verilir ve sırayla anlatılır. Yazı anlatılırken dikkat edilmesi gereken husus öğrenciler ezber yapmadan kendi cümleleriyle anlatmalıdırlar.	109
Tartışma Yapalım	Tartışmalar alıştırmak amacıyla önce sınıftaki tüm öğrenciler katılmalıdırlar. Okunan bir metinden hareketle tartışma yapılabilir. Ortaokulun 3. Sınıfında ise gerçek tartışmalar yapılabilir. Konu iki yöne ayrılabilir. Konuyu ispatlamaya gidilirken öğrenciler karşı düşüncelere saygılı olmalı, kızmadan ve yavaş konuşmaları hususunda uyarılmalıdırlar.	109-110

Konferans Verelim	Ortaokulun 2. ve 3. sınıflarında öğrencilerin bilgi düzeylerine uygun konularda konuşma çalışmaları yaptırılmalıdır. Konu önceden giriş, gelişme ve sonuç bölümlerine göre hazırlanmalı ve daha sonra sözlü olarak sunulmalıdır.	111
Açık Oturum Yapalım	Öğrencileri ilgilendiren konulardan seçilmeli ve bu düzeyde yetişmiş öğrenciler tarafından yapılması gerekli olup eğer iyi yetişmiş öğrenciler yoksa yapılmayabilir. Lise sınıflarında yapılması daha yararlıdır. Konular Türkçe dersindeki bilgi konuları, yazarlar, ozanlar, tarih konuları, yakın çevre konuları, eğitim konuları ve folklorlardan seçilmelidir. Öğrenciler konu metninde özgün olmayıp kopyala yapıştır yapırsa böyle bir oturum yapılmamalıdır.	111-112
Söz Korosu	Söz korusu, ortaokulun her sınıfında her zaman uygulanabilir. Bir şiirin veya düzyazının çok kişilerce okunmasıdır. Öğrencilerin, metinleri seslendirme güçlerini artırır, birlikte okuma alışkanlığı sağlar, zevk düzeylerini yükseltir ve önemli yanlışlarını ortadan kaldırır. Örnek olarak İbrahim Zeki Burdurlu'nun "Çağlarda Atatürk" adlı şiiri verilmiş ve birinci kız, kızlar korusu, erkekler korusu ve tüm koro olarak ayrılmıştır.	112

Tablo 3 incelendiğinde, sözlü anlatım çalışmalarının her zaman yaşantılardan başlaması ve yakından uzağa ilkesi doğrultusunda etkinliklerin yapılması gerektiği görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin ilk olarak konuşma konularını kendilerinin belirlemesi daha sonraki etkinliklerde ise öğretmenin konuyu vermesi planlanmıştır.

Tablodaki 10 etkinlikte genellikle güdümlü konuşma tekniği kullanılmakla beraber tartışma ve ikna edici konuşma tekniklerine de başvurulabilmektedir. Eserde daha çok bir olaydan veya okunan bir metinden hareketle konuşma etkinliklerine ağırlık verilmektedir. Buna karşın Arslan ve Sevim'in (2015) konuşma becerisine yönelik etkinlik önerileri arasında ise; Bizimkiler, Bizim Ustanın Mutfağından, Ben Bir Rehberim, Çapraz Sorgu, Beni Affeder Misin, Çözüm Yolları, Bana Bir Masal Anlat, Ben Olsaydım, Resimlerle Efsane, Dil Yâresi, Hakkımı Arıyorum, Güzel Bir Gün, Münazara, Tatilde ne Yaptım, İtiraf Ediyorum, Haydi Bir Şiir Okuyalım, Konuşma Metnimi Hazırlıyorum, Konuşmacıyı Değerlendiriyorum, Tekerleme Söylüyorum, İtiraz Ediyorum, Hangi İstasyundayım, Altı Şapka, Tarihte Bugün, Sessiz Sinema, Fıkra Canlandırma ve Sihirli Bir Lambam Olsaydı gibi uygulamalar yer almıştır. Bu etkinlik önerilerinde daha çok yaratıcı konuşma, güdümlü konuşma, serbest konuşma, tartışma tekniği, katılımlı konuşma, empatik konuşma ve ikna edici konuşma teknikleri kullanılmıştır.

Yazılı anlatımın öğrencilere sağladığı faydalar; yazma isteği ve yazma sevinci uyandırma, kâğıt düzenlemesini yapabilme ve paragrafa nasıl başlanması gerektiğini öğrenmedir. Ayrıca yazım ve noktalama hatalarını en aza indirdiği ve dili olgunlaştırdığı dile getirilmiştir. Arıcı ve Urgan'a (2017) göre yazmanın psikolojik, sosyolojik, pedagojik gelişim ve dil gelişimine faydası vardır. Ayrıca yazan kişi psikolojik sorunlardan kurtulacak ve yazmayla huzur bulacaktır. Esere göre yazılı anlatım konuları: anı, gezdiğimiz yer, öykü, çeşitli betimler, diyalog, küçük oyun, mektuplar, haberler yazmak, görüşme yapmak, röportaj, biyografi, nazımları düzyazıya çevirmek, kısaltma, özet, rapor, atasözleri- özdeyiş açıklamaları, makale, sohbet ve fıkradır. Yine Arıcı ve Urgan'a göre yazılı anlatım konuları; deneme, fıkra, makale, sohbet, eleştiri, röportaj, gezi yazısı, anı, günlük, biyografi, otobiyografi, kitap incelemesi yazma, reklam metni, dilekçe, tutanak, roman ve hikâye yazmadır. Öğrencilere yazılı bir ürün istemeden önce, planlarını yazılı olarak nasıl ifade edecekleri öğretilmelidir. Böylece öğrencilerin konu oluşturmayı, geliştirme ve sonuçlandırmayı öğrenecekleri vurgulanmıştır. Eserde yazılı anlatımda *Bir anımızı yazalım, Bir gezimizi yazalım, Bir öykü yazalım, Bir mektup yazalım* veya özdeyişlerden hareketle bir kompozisyon yazma için plan örnekleri verilmiştir. Mektup için plan örneği aşağıda sunulmuştur:

### ***Bir Mektup Yazalım*** (*Özel Mektup*)

#### ***Giriş:***

*1- Seslenme (hitap)*  
*Sevgili Selma,*

2- Konuya giriş:

- Bütünlemeye kalmam,
- Ricalarım

**Gelişme:**

- Okulu bitirmem için çok çalışmam gerek
- Dayım, bana iki ay fizik dersi verebilir mi?
- Dayım, dileğimi kabul ederse hemen Isparta'ya varacağım.

**Sonuç**

- Cevap bekliyorum
- Selâmlar, saygılar.

Bu plan, öğrencinin mektuba nasıl başlayacağı, nasıl devam edeceği ve nasıl sonuca bağlayacağı hakkında bilgi vermektedir.

Eserde şiir, roman, öykü, makale, söyleşi, fıkra ve deneme inceleme planları verilmiştir. Bu planlar, yazar/şaire göre inceleme (yaşamı, yaşadığı dönem, diğer yapıtları vb.) ve esere göre inceleme olmak üzere iki türdür. Esere göre incelemenin iki boyutlu olduğu aktarılmıştır. Bu boyutlardan ilki olan dış incelemede, başlık, yazar/şair adı, basım yılı, boyutu, fiyatı, sayfa sayısı gibi başlıklar incelenirken ikinci boyut olan iç yapıda ise yapıtın dili, anlatım, üslup, konu, şiirde ritim, betimlemeler ve içerik gibi başlıkların incelendiği açıklanmıştır. Eserden alınan roman inceleme planı Ek 1'de sunulmuştur. Okuma parçalarının planları üzerinde çalışma, kompozisyon çalışmalarına da yararlı olacağı dile getirilmiştir. Buradan hareketle eserde bazı metinler verilmiş ve metin planı çıkarma, roman özetleme ve metin kısaltma işlemleri açıklanmıştır. *Samimilik Üzerine* adlı metin ve bu metni kısaltma işlemleri Ek 2'de sunulmuştur. Öğretmenin özetleme kısaltma gibi ödevler verirken mutlaka sınıfta ödev kontrolü yapması gerektiği, öğretmenin okuyamayacağı, okutup dinleyemeyeceği ödevi vermemesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenin ödev değerlendirmesi yaparken dikkat etmesi gereken aşamalar: konu tam yazılmış mı, plan nasıldır, konu dışına çıkılmış mı, anlatım bozukluğu ve noktalama yanlışları var mıdır, gereksiz sözcük kullanılmış mı ve içerik doyurucu mu gibi aşamalarıdır. Öğretmenin ödev kontrolünde mutlaka bu aşamalara dikkat etmesi gerektiği ifade edilmiştir. Bölümün bundan sonraki aşamasında noktalama işaretleri açıklanmış ve yazım yanlışları üzerinde durulmuştur. Üzerinde durulan yazım yanlışları şöyledir: “de” eki, “ile” sözcüğü, “ki” eki, “mi” eki, kaynaştırma ünsüzü, ünlü daralması, ikileme, düzeltme işareti (â), kesme işareti kullanımı, büyük harflerin kullanımı, bileşik fiillerin kullanımı, kısaltmalar ve bileşik sözcükler. İkinci bölümde ele alınan metinler Tablo 4'te sunulmuştur:

**Tablo 4:** İkinci Bölümde işlenen metinler

Metin Adı	Yazarı	Türü	Sayfa Numarası
Çağlarda Atatürk	İbrahim Zeki Burdurlu	Şiir	113-115
Samimilik Üzerine	Nurullah Ataç	Deneme	130
Tevfik Fikret'ten	Mehmet Kaplan	Deneme	131
Mai ve Siyah'ın Özeti	Halit Ziya Uşaklıgil	Roman	134
Değirmen'in Özeti	Reşat Nuri Güntekin	Roman	135-136
Şiir Sanatı Adlı Yapıtın Önsözü	Yaşar Nabi Nayır	Deneme	138
Abdulhak Hamit Adlı Yapıttan Bir Bölüm	Hikmet Dizdaroğlu	Biyografi	139
Hind Adlı Yapıttan Bir bölüm	Falih Rıfkı Atay	Gezi Yazısı	140

Tablo 4 incelendiğinde, eserin ikinci bölümünde 4 farklı türde metin işlendiği ve bazı metinler eserlerden alındıkları için sadece özeti verildiği tespit edilmiştir. Deneme türünde 3, roman türünde 2, biyografi türünde 1 ve gezi yazısı türünde ise 1 metnin ele alındığı görülmektedir. Buna göre ikinci bölümde en fazla deneme türünde metin ele alınmıştır.

### Üçüncü bölüm

Eserin bu bölümünde, dil bilgisi konularına dair açıklamalar yer almaktadır. Cumhuriyet öncesi gramer konuları sarf, nahiv, maâni, bedî konularıdır. Bu konular, Lisan-ı Osmanî Kavaidi (Osmanlı dili kuralları) ismini taşıyan derste veriliyordu. Ancak bu konular, sadece Farsça ve Arapça kuralları kapsamaktaydı. Türkçe gramer ise sadece Cumhuriyet sonrası işlenmeye başlanmış ve ilk gramer kitabı 1940-1941 eğitim- öğretim yılında Tahsin Banguoğlu tarafından yazılmış ve aynı yıl içinde okullarda okutulmaya başlanmıştır. 1949 yılında yayımlanan Türkçe Öğretim Programı'nda ise dil bilgisi öğretimine ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Eserde, dil bilgisi kurallarının soyut bir şekilde değil, konuşmayı ve yazmayı geliştirmesi gerektiği ve bu kuralların sezdirme yöntemi ile verilmesi gerektiği, ayrıca soyut tanım yerine metindeki işlevleri ile verilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Esere göre dil bilgisi derslerinin genel ilkeleri, Türkçe dersinden bölünmez bir parça olmaları, öğrencilere ezberletilecek kurallar olmadığı, öğrencinin ana dilini kullanmada kendisine yardım edecek ve öğrenciye güven verecek çalışma alanı sunması gerektiği, çıkış noktasının cümle olması gerektiği ve öğretmenin bu derslerde öğrencileri aktif kılarak dersleri soru-cevap yöntemiyle işlemesi gerektiği şeklindedir. Ayrıca dil bilgisi dersleri işlenirken öncelikle konu sınırlandırılması yapılmalı ve öğrencilerin hangi konuyla karşılaşacakları konusunda önceden bilgilendirilmesi gerektiği, ardından hazırlık aşamasında bir ön hazırlık yapılması gerektiği söylenmiştir. Bu derslerde soru cevap yöntemiyle kurala ulaşılması gerektiği, soru sorulduğunda ise öğrencilere ismiyle hitap edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu bölümün sonunda, örnek dersler eklenmiş, metin üzerinden gidilerek metin odaklı yaklaşım benimsenmiş ve öğrencilerden gelebilecek sorular öngörülerek yazılmış ancak derste farklı sorular da gelebileceğini belirterek öğretmenin hazır olması gerektiği dile getirilmiştir. Hamzadayı ve Şentürk'e (2020) göre dil öğretiminde metinlerin araç olarak kullanılması, öğrencileri etkinlik ve oyun gibi eğlenceli uygulamalarla etkin olarak dil sürecine katar. Eserde de örnek dil bilgisi dersleri metinler ile hazırlanmıştır. Hazırlanan dil bilgisi örnek dersi Ek 3'te sunulmuştur.

Eserde, dil bilgisi derslerine yönelik ölçme değerlendirme testleri de metinlerden hareketle hazırlanmıştır. Örneğin bir testte Cahit Sıtkı Tarancı'nın Otuz Beş Yaş Şiiri verilmiş ve şu soru sorulmuştur: "Şiirde yer alan bağımsız tümceleri, kurallı olarak yeniden yazınız ve her birine birer sayı vererek, dikey çizgilerle çözümleniniz." Diğer testlerde de yine soyut tanım yerine metinler üzerinden sorular sorulmuştur. Bu bölümde ele alınan metinler Tablo 5'te sunulmuştur:

**Tablo 5:** Üçüncü Bölümde işlenen metinler

Metin Adı	Yazarı	Türü	Sayfa Numarası
Rüya	Orhan Veli Kanık	Şiir	182
Robenson	Orhan Veli Kanık	Şiir	186
Söyleşiler adlı yapıttan bir bölüm	Nurullah Ataç	Sohbet	130
Kahraman Çocukları	Falih Rıfki Atay	Anı	207
Otuz Beş Yaş	Cahit Sıtkı Tarancı	Şiir	216
Birisi	Nahit Ulvi Akgün	Şiir	217
Mustafa Kemal	Cahit Külebi	Şiir	218

Tablo 5 incelendiğinde, üçüncü bölümde dil bilgisi testleri için 3 farklı edebî türün kullanıldığı, bu edebî türler arasında 1 sohbet, 1 anı, 5 şiir olmak üzere toplamda 7 metnin ele alındığı tespit edilmiştir.

### Ek bölüm

Eserin bu bölümünde, yazılı yoklamalar, ders planları, yazarın makaleleri ve sınıf kitaplığı örneklerine yer verilmiştir. Yazılı yoklamaların okuduğunu anlama, sezme ve yorumlamaya yönelik yapılması gerektiği ve soruların ezbere dayalı sorulması, öğrencilerin Türkçe derslerinde becerilerini geliştirmede etkili olmayacağı ifade edilmiştir. Çelik'e (2019) göre dil bilgisi öğretiminde hazırlanacak sorular, diğer dil becerilerini de geliştirmesi gerekir. Ayrıca bu derslerde öğrenci aktif konumda olmalı ve bilgiyi yorumlamasına imkân tanınmalıdır. Bu bölümde, sınavlarda doğrudan soru sormak yerine, öğretmenin metni vererek metin içinden soru sorması gerektiği dile getirilmiştir. Bu bağlamda metinle bağlantılı sorular sormak hem faydalı olacağı hem de öğrencilerin kişisel gelişiminde etkili olacağı ifade edilmiştir. Örneğin dil bilgisini ölçmek için zamir ve zarfların tanımlarını yazdırmaya yönelik sorulardan ziyade metindeki dil bilgisi yapılarını buldurmak daha yararlıdır. Temizkan'a

(2012) göre dil bilgisi öğretiminin amacı kuralları ezberletmek değil, dil becerilerini geliştirmeye katkı sağlamadır. Eserde yazılı yoklama öncesinde öğretmenin kâğıt düzenine, yazının estetiği, yazım yanlışı, noktalama işareti kullanımı ve anlatım ile ilgili uyarılarda bulunması gerektiğine dikkat çekilmiştir.

MEB'in ortaokul Türkçe dersi sorularına dair ilgili genelgesinde, öğrencilere mutlaka metin verilmesi gerektiği ve anlama, bilgi sorularının metne dayalı olması gerektiği, metnin yazarının belirtilmesi gerektiği, yazar eser sorulmasının doğru olmadığı, ezbere dayalı soruların olmaması gerektiği, dil bilgisi sorularına %30, kompozisyona ise en az %40 oranında yer verilmesi gerektiğine ve noktalama işaretlerinin nerelerde kullanılacağı gibi ezbere dayalı soruların sorulmaması gerektiği dile getirilmiştir (MEB, 1970).

Bu bölümde metinler üzerinden örnek yazılı sınav soruları hazırlanmıştır. Bir örnek sınav soruları Ek 4'te sunulmuştur. Aşağıda Tablo 6'da yazılı sınav sorularında kullanılan metinler sunulmuştur:

**Tablo 6:** Yazılı sınav sorularında kullanılan metinler

Metin Adı	Yazarı	Türü	Sayfa Numarası
Mustafa Kemal'ler Tükenmez	Halim Yağcıoğlu	Şiir	223
Kutsal Zeytin'den	İsmail Habip Sevik	Gezi Yazısı	226

Tablo 6'da eserde yer alan yazılı sınav sorularında bir şiir ve bir gezi yazısına yer verildiği görülmektedir. Bu bölümde ders planlarının, zamanı etkin kullanılmasına yarar sağladığı gibi derste düzensizliği ve kararsızlığı da engelleyeceği ifade edilmiştir. Öğretmen her metin için plan hazırlamalı. Dersten önce metni okumalı, yanlışlıklar varsa da düzeltmesi gerektiği ifade edilmiştir. Eserden alınan bir plan örneği aşağıda sunulmuştur:

### Plan

Öğretmen: Feride Uyanık

Okulun adı: Şirinyer Ortaokulu

Sınıf: II-B

Ders: Türkçe

Konu: Dağlar

Süre: Bir ders saati

Araçlar: Türkçe sözlük, imlâ kılavuzu, Köroğlu – Mehmet Seyda, Üç Destan – İ. Z. Burdurlu, Köroğlu – Dadaloğlu

Amaç: Şiirin okunması, anlanması, sözcük çalışmaları, dış biçim hakkında bilgi vermek.

İşleyiş:

1. Köroğlu hakkında kısa bilgi ve Köroğlu'nun iki şiirinin öğrencilere okunması.
2. Dağlar parçasının öğrencilere okunması.
3. Parçanın kıta kıta açıklanması. Bilinmeyen sözcüklerin parçada yeri geldikçe açıklanması ve tümcede kullanılması.
4. Parçanın anlaşılmasına yarayacak soruların cevaplandırılması.
5. Türle ilgili sorular.
  - a) Parçanın ölçüsü
  - b) Durakları
  - c) Uyakları, nakarat dizesi.
6. Anlatım özellikleri.

Plan incelendiğinde, bir ders boyunca yapılması gerekenlerin sunulduğu, Türkçe dersinde yararlı olacak araç gereçlerin hazır tutulduğu, konuyla ilişkili farklı metinlerin de verilmesi ve bu sayede metinler arası okumanın gerçekleştiği, metnin tüm yönleriyle ele alınarak çözümlendiği ve yazar ile ilgili bilgilere yer verildiği görülmüştür.

Eserin bundan sonraki bölümünde İbrahim Zeki Burdurlu'ya ait Uyanış Dergisinde yayımlanan 5 makale eklenmiştir. Bu makalelerin isimleri ve değindiği noktalar Tablo 7'de sunulmuştur:

**Tablo 7:** Ek Bölümde yayımlanan makaleler

Makale Adı	İçerdiği Konular	Sayfa Numarası
------------	------------------	----------------

Anılar Yazmak	Kompozisyon yazımı, her sınıfta ilk olarak yazma işleminde anı türünden yararlanılması gerektiği, anı türünün nasıl yazılacağı konusunda öğrencilerin bilgilendirilmesi gerektiği ve öğrencilerin yazmış oldukları yazılar örnek gösterilmiş.	235-240
Dil bilgisi Uygulaması	Dil bilgisi ders planları sunulmuştur. Bu ders planlarından biri ekte gösterilmiştir.	241-244
Okuma Dersi Uygulamaları Uyarlamalar, Örnekler.	Okuma eğitimi üzerinde durulmuş, dersten önce hazırlık yapılmasının gerektiği, metinle öğretim yapılması gerektiğinden, konunun öğrencilere tanıtılması ve öz Türkçe kelimelerin kullanılması gerekliliğinden bahsedilmiştir.	244-249
Kültürümüzde Gramerin Önemi	Gramer derslerinin okullarda yapılmadığı, liseyi bitiren öğrencilerin yazma konusunda geri kalmalarının nedeni gramer eksikliğinden olduğu dile getirilmiştir. Gramer dersleri olursa öğrenciler yabancı dili daha çabuk öğrenir. Gramerin küçümsenmesi düşünce varlığını hiçe saymak olacağı vurgulanmıştır.	249-252
Ortaöğretimde Ders Dışı Okuma	Özgür okumanın gerekliliği, ders dışında öğrencilerin az kitap okuduğu, öğretmenin branşı ne olursa olsun öğrencileri okumaya yönlendirilmesi gerektiği, ders dışı okumanın herhangi bir dersin daha fazla yarar sağlayacağı ve okuma olursa gelişme yaşanacağı dile getirilmiştir.	252-255

Tablo 7 incelendiğinde, 2 makalede dil bilgisi ile ilgili yazıldığı ve dil bilgisi planlarına yer verildiği ayrıca dil bilgisi işlenirken metinler üzerinden gidilmesi gerektiği saptanmıştır. 2 makalenin okuma eğitimi ile ilgili olduğu, metinle öğretimin faydalı olduğu ayrıca özgür okumanın önemi ve öğretmenlerin özgür okumaya teşvik etmesi gerektiği görülmüştür. 1 makalenin ise yazılı anlatımı kapsadığı, yazılı anlatımın ilk konusunun bir anı yazmak olduğu ve anı yazılmadan önce öğrencilerin bu tür ile ilgili bilgilendirilmesi gerektiği bulgulanmıştır.

## Tartışma ve Sonuç

İbrahim Zeki Burdurlu ve İrfan Kantarcı tarafından yazılan *Ortaöğretimde Türkçe Öğretimi* adlı eserin incelenmesini amaçlayan bu araştırmada şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Eserin giriş bölümünde, Türkçe dersindeki bilgi konularının ne olması gerektiği açıklanmıştır. Bu bilgi konuları, *Türkçe Dersi Öğretim Programı* (2019) içerisindeki bilgi konuları ile benzerlik taşımaktadır. Türkçe ve edebiyat derslerinde öğretmenin yararlanması gerektiği kaynaklar şu şekilde sıralanmıştır:

Programlar, ders kitapları, kaynak kitaplar, sözlükler, imla yardımcıları, çeşitli ansiklopediler, çocuk romanları, öykü ve masallar, çocuk dergileri, dil ve edebiyat dergileri, ünlü Türk romanları, Drama, çevrilmiş romanlar, kısa romanlar, şiir, kaset, radyo, televizyon, biyografi, bibliyografik eserler, eğitici filmler, fotoğraflar, anı, gezi, deneme gibi kaynaklar.

Eserde, öğretmenin öğrencileri tanıması gerektiği ve ona göre bir yol haritası belirlemesi gerektiği vurgulanmıştır. Ayrıca geri kalmış öğrenciler üzerine öğretmenin yoğunlaşması ifade edilmiş ve bu da eserin bireysel farklılıkları göz ardı etmediğini göstermektedir.

Eserin birinci bölümünde; okuma tekniklerinden sesli okuma, sessiz okuma ve özgür (bağımsız) okuma teknikleri işlenmiştir. Ayrıca öğrencinin kendini geliştireceği en uygun okumanın özgür okuma olduğu dile getirilmiştir. Eserde 3 okuma tekniğine yer verilirken 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda sesli, sessiz, tahmin ederek, grup hâlinde, soru sorarak, söz korosu, ezberleyerek, hızlı okuma, not alarak, okuma tiyatrosu, göz atarak, özetleyerek, işaretleyerek, tartışarak ve eleştirerek okuma şeklinde toplamda 15 okuma tekniği bulunmaktadır.



Esere göre dinleme beceresinin gelişmesi için öğretmen teyp, kaset gibi dinleme araçlarını; masal, hikâye ve fabl anlatılmalı; küçük oyunlar oynatılmalı ve derslerde soru cevap yöntemini kullanmalıdır. Eserde, dinleme eğitimine dair 3 tip dinleyiciden bahsedilmektedir. Bu dinleyiciler ve özellikleri şu şekildedir: *İsteksiz dinleyici*, bu dinleyici konuşmacı ve konuya karşı ilgisiz ve yaptığı dinleme yararlı değildir. *Tam, yararlı dinleyici*, bu dinleyici konuşmacı ve konuyla ilgili ilişkiler kurar ve yaptığı dinleme yararlı dinlemedir. *Eleştirci dinleyici*, dinleyen kişi hem iyi bir dinleyici hem de iyi bir eleştirmen olup konuya kendi perspektifinden bakarak düşüncelerini sunduğundan en etkili dinleyici tipidir. Burdurlu'nun dinleyicileri tasnif etmesi, dinleme eğitimine önem verdiğini ve planlı yapılmasını hedeflediğini göstermektedir.

Okuma metni verilirken seviyeye uygun ve eğitici olması gerektiği belirtilmiştir. Metinden hareketle öğüt verilebilecek metnin tercih edilmesi, bu metnin dil bilgisi yapılarını çözümlemek ve metnin planının çıkartılmasının gerekliliğinden bahsedilmiştir. Bu durum, eserin metinlerinde hem değerler eğitimine önem verdiğinin hem de dil bilgisi yapılarını metin yoluyla sezdirdiğini göstermektedir. Öğretmenin metni önceden vermesi, daha sonra sınıfta okutması ve öğrencilerin metni iyi anlaması için ders kitabı planları üzerine özel bir plan yapması ve uygulaması gerektiği savunulmuştur. Bölüm sonunda okuma parçaları verilmiş ve metinlerden hareketle metin altı soruları hazırlanmıştır. Bu bölümde 5 hikâye, 4 şiir, 2 anı, 1 gezi yazısı, 1 mektup ve 1 romandan kesit alınmış ve toplamda 14 örnek metne yer verilmiştir.

Eserin ikinci bölümünde; öğrencilerin gördüklerini, yaşadıklarını, duyduklarını, tasarladıklarını, okuduklarını ve düşündüklerini doğru ve amaca uygun olarak anlatmalarını sağlamanın sözlü ve yazılı anlatımın amacı olduğu belirtilmiş, sözlü ve yazılı anlatımın durumuna göre sınıfta kalınması veya geçilmesi gerektiğine dikkat çekilmiştir. Sözlü ve yazılı anlatım tam uygulandığında öğrencilerin hayal gücünü geliştireceği, yazım ve noktalama hatalarını en aza indireceğini, uygulama ve deneme imkânı verme gibi yararlar sağlayacağı dile getirilmiştir. Sözlü ve yazılı anlatımda yakından uzağa ilkesi bağlamında anlatmaya anı türünden başlanmıştır. Esere göre, kelime dağarcığının zayıf olması, kitap okumanın az olması, film ve tiyatro izlenmemesi ve konuşma imkânı sunulmaması gibi etkenler sözlü anlatımın gelişmesini engelleyen durumlardır. Derslerde sürekli soru cevap tekniği kullanmak, tartışma ortamı oluşturmak ve metinler incelendikten sonra konuşma yaptırmak sözlü anlatımı geliştirecek uygulamalar arasındadır. Anılarımızı anlatalım, bir gezimizi anlatalım, gördüğümüz bir olayı anlatalım, bir masal, öykü, fabl anlatalım, bir fıkra anlatalım, okuduğumuz bir yazıyı anlatalım, tartışma yapalım, konferans verelim, açık oturum yapalım ve söz korosu etkinlikleri sözlü anlatımın gelişmesi için bu sırayla uygulanması gerektiğine değinilmiştir. Bu etkinliklere göre eserde güdümlü, tartışma ve ikna edici konuşma teknikleri uygulanmıştır.

Yine eserin aynı bölümünde yazılı anlatım her sınıfta uygulanabileceği lâkin sözlü anlatımda olduğu gibi yaşantılardan başlanması gerektiği savunulmuştur. Yazılı anlatımın dili olgunlaştırdığı, ortada bir ürün olduğundan değerlendirme yapılabildiği ve yazma hazzı vereceğine dikkat çekilmiştir. Yazılı anlatımın en önemli unsuru plandır. Yazıya geçmeden önce bir yazının planı nasıl oluşturulacağı anlatılmalıdır. Bir gezimizi yazalım, Bir öykü yazalım, Bir mektup yazalım ve özdeyişlerden hareketle bir kompozisyon yazma için plan örnekleri sunulmuştur. Bu planlara göre öğrenciler yazma basamaklarını uyguladıklarında ortaya kaliteli ürün çıkacaktır. Öğretmen okuyamayacağı, okutup dinleyemeyeceği ödevi vermemesi gerektiği savunulmuştur. Öğretmen ürünü değerlendirirken hem içerik hem de dil bilgisi unsurlarına göre değerlendirme yapmalıdır. Metin özetleme, kısaltma ve planı ortaya çıkarma verilecek yazılı anlatım ödevlerindedir. Bu bölümde deneme türünde 3, roman türünde 2, biyografi türünde 1 ve gezi yazısı türünde ise 1 toplamda ise 7 metin işlenmiş ve roman türünde roman özetleri verilmiştir.

Eserin üçüncü bölümünde; dil bilgisine yeterince önem verilmediği ve ancak 1940 yılında okutulmaya başlandığı, öğretim programlarında ise ilk olarak 1949 Programında yer verildiği ifade edilmiştir. Esere göre dil bilgisi konularının soyut tanımlarla değil metin içerisinde verilmesi ve sezdirilmesi önemlidir. Böylece öğrenci kuralları ezberlemek yerine metindeki işlevlerini kavramalıdır. Dil bilgisi örnek testleri verilirken metin içerisinden sorular sorulmuş ve testlerde en fazla şiir türü kullanılmıştır. Bu bölümde dil bilgisi testlerinde kullanılan metinlerin dağılımı şöyledir: 1 sohbet, 1 anı, 5 şiir olmak üzere toplamda 7 metindir. En fazla şiir türünden sorular sorulmasındaki etken ise şiirde örtük anlamlar, devrik cümleler ve çeşitli söz sanatları hâkim olduğundandır.

Eserin ek bölümünde; yazılı yoklamaların okuduğunu anlama ve yorumlamaya yönelik yapılması, sınavlarda metin kullanıp metin altı soruların ve metinden hareketle dil bilgisi sorularının sorulması ve değerlendirmede yazım yanlışları, noktalama ve kâğıt düzenine dikkat edilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur. MEB'in ortaokul Türkçe dersi sorularına dair ilgili genelgesi esas alınarak dil bilgisi sorularına %30, kompozisyona ise en az %40 oranında yer verilmesi gerektiği ve ezberlere dayalı soruların sorulmaması gerektiği vurgulanmış, metinlerden hareketle örnek yazılı yoklamalar hazırlanmış ve bu yazılılar hazırlanırken 1 şiir ve 1 gezi yazısı üzerinden sorular sorulmuştur. Esere göre, öğretmenin bir ders boyunca yapılacakları plan dâhilinde yapması ve okunacak metni ders öncesinde mutlaka okuması istenilmektedir. Bölümün sonunda ise İbrahim Zeki Burdurlu'ya ait Uyanış Dergisi'nde yayımlanan dil bilgisine ilişkin 2, okuma eğitimine ilişkin 2, metinle öğretimin faydalı olduğu ayrıca

özgür okumanın önemi ve öğretmenlerin özgür okumaya teşvik etmesine ilişkin 1 makale ve 1 de yazılı anlatımın kapsamı, yazılı anlatımın ilk konusunun bir anı yazmak olması gerektiğine ilişkin makale yayımlanmıştır.

Sonuç olarak eserde; dört temel dil becerisinin öğretimine dair açıklamalara ve sınıf içerisinde karşılaşılabilecek sorunlarla ilgili çözüm yollarına yer verilmiştir. Okuma eğitiminde özgür okumanın önemli olduğu vurgulanarak bu okuma türünün öğrencilerin genel kültür seviyelerini arttıracığına dikkat çekilmiştir. Bayraktar (2018), Fuat Baymur'un *Türkçe Öğretimi* adlı eserini incelemiş ve eserinde temel dil becerilerinin nasıl öğretilmesi gerektiğine, sınıf yönetimine ve çocuk psikolojine değindiğini; kekeme, çekingen, söze karışmayan, geveze çocuklara da yer verdiğini, bireysel farklılıklara ve okuma alışkanlığı kazandırılmasına büyük önem verdiğini aktarmıştır. Burdurlu ve Kantarcı'nın eseri ile Baymur'un 4 temel dil becerilerinin öğretimi, okumaya verilen önem ve sınıf yönetimine ilişkin açıklamaları benzerlik göstermektedir. Dinleme eğitimi içerisinde 3 tip dinleyici tanımlanmış ve en etkili dinleyici tipinin eleştirici dinleyici olduğu saptanmıştır. Konuşma ve yazma eğitiminin gelişmesi için etkinliklerde ilk olarak yaşantılardan başlanması gerektiği daha sonra soyut kavramlar ve yaşantıdan uzak konular ile etkinlikler yapılması savunulmuştur. Dil bilgisinin sezdirme yöntemi ile öğretilmesi ve soyut kavramlar yerine metindeki işlevlerinin kavratılmasının gerektiği ifade edilmiştir. Yılmaz ve Şen (2021), İbrahim Necmi Dilmen'in Türkçe eğitimi ile ilgili olan eserlerini incelemişler ve hedef kitleye görelilik ilkesine uygun olarak konuyu açıklamak için sıklıkla örneklerden, resimlerden ve tablolardan yararlandığı, etkinlikleri kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru seviyelendirdiği, yakından uzağa ilkesinden yararlanarak etkinlikler tasarladığını ve dil bilgisi ile temel dil becerilerini bir bütün olarak ele aldığını aktarmışlardır. Burdurlu ve Kantarcı ile Dilmen'in dil bilgisi derslerini soyut olarak ele almamaları, yaşantı ve hedef kitleye uygunluk ve basitten karmaşığa ilkeleri açısından benzer olduğu; Dilmen'in resim ve tablolardan yararlanması ise Burdurlu ve Kantarcı'nın eserinden farklıdır. Uslu ve Aytan (2018), Fuat Baymur'un *Türkçe Öğretimi* ile Haydar Ediskun ve Baha Dürder'in *Türkçe Öğretimi* adlı eserlerini incelemişler ve bu eserlerden hareketle birçok kelime ve kavramın günümüz eğitim anlayışından izler taşıdığı, yapılandırmacı yaklaşımın izlerini taşıdığı, Ediskun ve Dürder'in yazmış oldukları eserde öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme kavramlarına yer verildiği, her iki eserde de okuma metinlerinde ve yazma konularında öğrencinin yaş, seviye ve ilgisinin göz önünde bulundurulmasının önemli olduğunu ve seçilecek konularda bu hususa dikkat edilmesini tavsiye ettiklerini aktarmışlardır. Burdurlu ve Kantarcı'nın eseri ile Ediskun ve Dürder'in eserleri öğrencilerin yaş, seviye ve ilgilerini dikkate alma açısından benzerlik göstermektedir. Ediskun ve Dürder'in eserlerinde öz değerlendirme, akran değerlendirme ve grup değerlendirme kavramlarına yer verilmesi, Burdurlu ve Kantarcı'nın eserinden farklılık göstermektedir. Tunç (2009) Beşir Göğüş'ün Türkçe eğitimi ile ilgili eserlerini incelemiş ve Göğüş'ün dili bir beceri olarak gördüğüne, dil eğitiminin ilk olarak aile ve yakın çevrede başladığına, ardından okulda program çerçevesinde dil gelişiminin devam ettiğine, anlama ve anlatım becerilerinin paralel olarak geliştiğine ve metinlerin öğrenci seviyesine uygun olması gerektiğine dair düşüncelerini aktarmıştır. Burdurlu ve Kantarcı ile Göğüş arasındaki benzer yanlar çocuğun dil gelişiminin aile ve yakın çevrede başlaması ve metinlerin öğrencilere görelilik ilkesine uygun olarak belirlenmesidir. Bunların yanında eserde sınıf kitaplığı listesi, ölçme ve değerlendirme çalışmalarına dair açıklamalar, öğrencilerle kurulacak iletişimin ilkeleri ile ne tür etkinliklerden yararlanılabileceğinden bahsedilmesi etkili bir öğretmen kılavuz kitabı özelliği taşıdığını göstermektedir.

## Öneriler

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgulardan hareketle şu öneriler sunulabilir:

Eserde sözlü ve yazılı anlatımda hedef kitlenin yaşantılarından başlanması gerektiği savunulmuştur. Türkçe öğretimine yönelik yeni yazılacak kuramsal kaynaklarda sözlü ve yazılı anlatımda hedef kitlenin yaşantılarından yola çıkarak etkinlikler hazırlanabilir.

İncelenen eserde dil bilgisi öğretiminde metinlerden yararlanılmıştır. Aynı şekilde Türkçe ders kitaplarında ve diğer kuramsal kaynaklarda örnek metinlerden yararlanılarak sezdirme yolu izlenebilir.

Türkçe öğretimine yönelik kuramsal kaynaklarda, kolaydan zora ve yakından uzağa ilkelerine uygun olarak içerikler düzenlenmelidir.

## Kaynakça

Arıcı, A.F. & Urgan, S. (2017). *Yazılı anlatım el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

Arslan, A. & Sevim, O. (2015). Konuşma becerisinin geliştirilmesinde kullanılabilecek etkinlik örnekleri. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi- yöntemler, etkinlikler içinde* (s. 177-206). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.



- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Bayraktar, İ. (2018). Fuat Baymur'un "Türkçe öğretimi" eserinden hareketle Türkçe öğretiminin esasları. *Electronic Turkish Studies*, 13(19), 235-251.
- Burdurlu, İ. Z. & Kantarcı İ. (1971). *Ortaöğretimde Türkçe öğretimi*. İzmir: Karınca Matbaası
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Çarkıt, C. (2019). Ortaokul okuma becerileri dersine yönelik öğretmenlerin görüş ve uygulamaları. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 841-856.
- Çelik, M. E. (2019). Dil bilgisi öğretiminde ölçme ve değerlendirme. C. Epçaçan & E. Akın (Ed.) *Dil bilgisi öğretimi içinde* (s.227-251). Ankara: Anı Yayıncılık
- Göçer, A. (2018). Türkçe öğretmeni özel alan yeterliklerinin ölçme değerlendirme bileşenleri ve performans göstergeleri bağlamında incelenmesi. *Bitlis Eren Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 194-210.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Gürlek, M. & Aksu, E (2015). Konuşma hataları. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi- yöntemler, etkinlikler içinde* (s. 207-223). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Hamzadayı, E. & Şentürk, R. (2020). Dil bilgisi öğretimi: hangi öğretim yolu? A. Pehlivan & İ. S. Aydın (Ed.) *Dil bilgisi öğretimi içinde* (s.75-104). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- İşcan, A. (2015). İletişim, konuşma ve konuşmayla ilgili temel kavramlar. A. Şahin (Ed.), *Konuşma eğitimi- yöntemler, etkinlikler içinde* (s. 1-27). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Maden, S. & Durukan, E. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme stillerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 101-112.
- Maden, S. & Kızıltaş, M. (2019). Türkçe öğretiminin tarihsel gelişimiyle ilgili bir kaynakça denemesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 5(3), 119-135.
- Millî Eğitim Bakanlığı (1970). *Ortaokul Türkçe imtihanı soruların hazırlanması genelgesi*. Ankara.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2019). *Türkçe dersi öğretim programı* (İlkokul ve ortaokul 1,2,3,4,5,6,7 ve 8. sınıflar). Ankara.
- Özdemir, M. (2010). Nitel veri analizi: Sosyal bilimlerde yöntem bilim sorunsalı üzerine bir çalışma. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 323-343.
- Temizkan, M. (2012). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. M. Özbay (Ed.) *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi içinde* (s. 129-152). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Tunç, F. (2009). *Beşir Göğüş'ün Türkçe eğitimiyle ilgili eserleri ve Türkçe anlayışı üzerine bir inceleme*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Ulu, B. & Aytan, T. (2018). Cumhuriyet'in ilk çeyreğinde Türkçe öğretimi üzerine yazılan iki çalışma üzerine bir değerlendirme. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 3(2), 47-65.
- Unutkan, Ö. P. (2006). Anne babaların kitap okumaya ilgilerinin çocukların dil gelişimi açısından ilköğretime hazır bulunuşluğuna etkisi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (13), 285-288.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013), *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, F. N. & Şen, Ü. (2021). İbrahim Necmi Dilmen'in Türkçe öğretimi ile ilgili eserlerinin Türkçe öğretiminin ilkeleri açısından değerlendirilmesi. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, (28), 1-20.

### Extended Abstract

The book titled *Turkish Teaching in Secondary Education* is a theoretical book consisting of 4 chapters: Introduction, First Chapter, Second Chapter, Third Chapter, Supplementary Chapter, and deals with

how to teach Turkish. The work was published in 1971 by the Ant Press and Trade Collective Company, and the Introduction. First, Second, and Appendix sections of this work were written by İbrahim Zeki Burdurlu, while the third section was written by İrfan Kantarcı. The content of the four chapters in the work are explanations of how the four basic language skills and grammar are taught and oral and written expression. The questions of what are the methods, techniques, and activities included in the work is the starting point of this research. The research aims to introduce the work titled Turkish Teaching in Secondary Education written by İbrahim Zeki Burdurlu and İrfan Kantarcı and to evaluate the work with the world of concepts in today's Turkish education field. In this research, each part of the work was compared with the knowledge topics in the 2019 Turkish Curriculum and current works on Turkish education. In work, listening, speaking, reading, and writing skills and grammar are included, and grammar lessons are emphasized through texts. In this work, which was written for the private teaching of Turkish and contains examples of how to apply theoretical knowledge, it is focused on which resources should be used during teaching, the duties of the teacher and how to teach. This work, which states that education and training methods should be done by considering the class with deficiencies and mistakes rather than a very well-trained class, is a comprehensive work. In the Introduction part of the work, the purpose of Turkish and Literature lessons, the knowledge topics in Turkish books, the tools to be used in Turkish and Literature lessons are explained. In the first part, the main principles of reading, understanding and intuition, the necessity of having the students read the text appropriate to their knowledge, comprehension, intuition and pleasure levels are discussed. In addition, reading types, reading techniques such as reading aloud, silent reading and free (independent) reading techniques, factors affecting reading are detailed. In addition, It is mentioned that listening education and listening depend on perceptual abilities. It was stated that the teacher should lead the processes of telling tales, stories, poems, memoirs, anecdotes, and in-class discussions. Also, it was stated that there are three types of listeners: Reluctant listener, Full-Helpful listener, and Critical listener, and it was explained how to handle the reading passages. In the second part, it was stated that the purpose of oral and written expression is to enable students to tell what they see, experience, hear, design, read and think in accordance with the purpose. It was mentioned that oral and written expression allows students to practice, try, learn by experimenting, live by telling and writing, and enable students to practice. In oral and written expression, it was said that a story should be written or told through the experiences of the students first, and that the most appropriate type was the memory type. It was stated that factors such as weak vocabulary, lack of motivational and long-term expression practices, insufficient development of free reading, not being able to hear enough good conversations from family and environment, not being able to speak, not watching movies and theaters according to age, not reading age-appropriate books, interrupted oral expression. At the end of the second part, the activities that should be done in oral narration were listed as follows: Let's Tell Our Memories, Let's Tell a Trip, Let's Tell an Event We Have Seen, Let's Tell a Story, Fairy Tale, Fable, Let's Tell an Anecdote, Let's Tell an Article We Have Read, Let's Discuss, Let's Have a Conference, Let's Have an Open Session. The third part includes grammar lessons, questions, and how grammar lessons should be taught. It was stated that while teaching grammar lessons, the subject should be limited first, and the grammar rule should be reached by question and answer. It was said that students should be informed about which subject they will encounter beforehand and that grammar teaching should be done through texts. In the appendix, written exams, examples of written questions, lesson plans, and works that should be in the classroom library are included. In addition, four articles published in the Journal of Awakening were emphasized. It has been explained that written exams should be done for reading comprehension, intuition, and interpretation. It was stated that when the exam questions were asked based on memorization, it would not be effective in improving the students' skills in Turkish lessons. Before the written exam, it was stated that the teacher should warn about the paper's layout, the writing's aesthetics, spelling mistakes, the use of punctuation marks, and expression. The content of the articles published in the journal by İbrahim Zeki Burdurlu is as follows: It was determined that two articles were written about grammar and grammar plans, two articles were about reading education, and one paper was about written expression. These five articles explain that it is necessary to go through the texts while teaching grammar lessons and that teaching grammar with text is beneficial. In addition, it was stated that free reading is essential as it will arouse pleasure in students, that teachers should encourage students to read freely, and that the first subject of written expression should be writing a memoir. In this study, it is explained how Turkish teaching is done so that the work will set an example for new works to be written.

It was compared with current sources about Turkish education and focused on similarities and differences. Document analysis, one of the qualitative research methods, was used in the research. Based on the work, it was concluded that teaching should start from experiences, free reading is important, there are three different types of listeners, text-oriented teaching should be done in grammar teaching, and the question-answer technique will improve oral expression.

## Ek-1. Roman İnceleme Planı

**ROMAN İNCELEME PLANI**

**I — Kitapla ilgili bilgi:**  
Romanın:  
1 — adı, 2 — yazarın adı, 3 — boyutu, 4 — basıldığı yer, tarih, yayınevi, 5 — sayfa sayısı, 6 — fiyatı.

**II — Yazarla ilgili bilgi:**  
Yazarın:  
1 — yaşamı, 2 — yaşadığı çağ ya da dönem, 3 — öteki yapıtları

**III — Yazara gelinceye dek roman:**

**IV — Romanın dili:**  
Romanın:  
1 — sözcükleri (Türkçe, Halk dili, Osmanlıca)  
2 — sözcük öbekleri (ad, sıfat takımları, belirteç, edat tümleçleri)  
3 — tümce yapısı (yalın, bileşik, sıralı tümceler; ad, fiil tümceleri; olumlu, olumsuz tümceler; soru, ünlem tümceleri; kurallı ve devrim tümceler)

**V — Romanın anlatımı:**  
1 — düz, açık, doğal, yalın  
2 — mecazlı, sanath (anlatımdaki edebî sanatlar)  
3 — birinci ya da üçüncü kişi ağzından yazıldığı

**VI — Romanın içeriği:**  
1 — özeti,  
2 — ana olgusu, yeri ve zamanı,  
3 — ana olguya bağlı olayları; nasıl bağlandıkları  
4 — Kişiler: başkişi ve öteki kişiler

— 126 —

a) doğum yerleri,  
b) yetiştirme yerleri, yaşları,  
c) öğrenim durumları,  
ç) sosyal durumları (evli, bekâr, dul; çocukları)  
d) benimsedikleri yaşam görüşleri,  
e) yaptıkları işler,  
f) sağlık durumları (hasta, sağlıklı; topal, sakat)  
g) yaşamdaki amaçları,  
h) karakterleri (durgun, atılgan, neşeli, hoppa, karamsar, iyimser, tutucu, gerici, züppe, gururlu, titiz, kıskanç, v.b.)  
j) ruh durumlarının çözümlenmesi (tinsel durumlarının kökenleri)

5 — Yazarın insanlara karşı durumu (İnsanları seviyor mu? İnsanları horluyor mu? İnsanlara karşı merhametli mi?)  
6 — Sosyal ilişkiler: (Hangi sosyal ortamı tanıyor ve hangi sosyal sorunlar üstünde duruyor? Önerdiği bir görüş var mı? Eleştirme yapıyor mu? Sosyal yapının gelenek, görenek, inanç niteliklerini gösteriyor mu?)

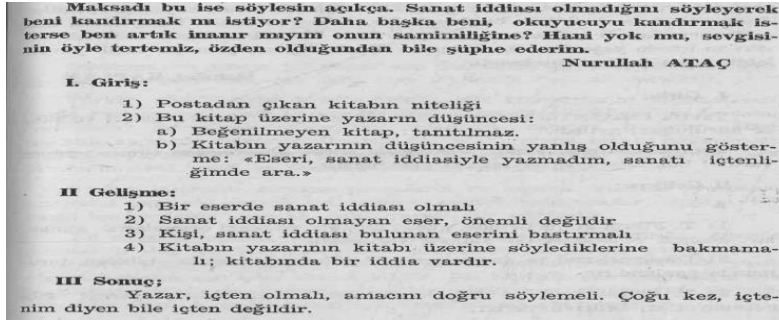
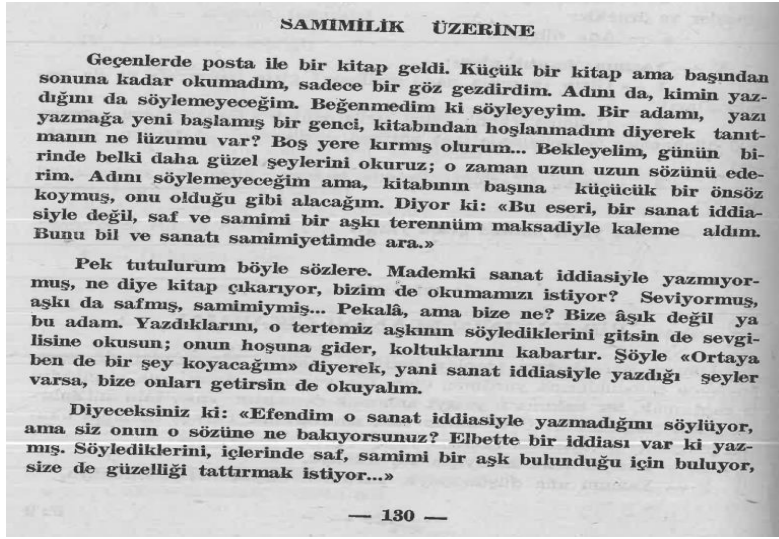
7 — Betimler:  
a) insan betimleri (tinsel, tinsel yapıları)  
b) hayvan » (tinsel, tinsel (varsa) yapıları)  
c) görünüm »  
ç) eşya »

**V — Romanın planı:**  
1 — Giriş nasıl başlıyor (konuşma, betim, bir küçük olay, bir anıyı verme)  
2 — Ana olguya nasıl giriliyor?  
3 — Ana düğüm nerededir, nedir?  
4 — Sonuca nasıl varılıyor?  
5 — Ana olgunun akışını önleyen bölümler var mı?  
6 — Sonuç

**VI — Romanın ekolü, türü:**  
Klasik, romantik, realist mi?  
Anı romanı, ruhsal roman, tarih romanı, polis romanı mı?

**VII — Genel yargı:**

## Ek-2. Samimilik Üzerine Adlı Metnin Kısaltılması





## Ek-3. Dil Bilgisi Örnek Dersi

**RÜYA**

**Annemi ölmüş gördüm rüyamda  
Ağlayarak uyanışım  
Hatırlattı bana, bir bayram sabahı  
Gökyüzüne kaçırdığım balonuma bakıp  
Ağlayışımı.**

**Orhan Veli Kanık**

**C — Çalışmalar:**

— Şiirde kaç tümce buldunuz?

— **İki.**

— İlk tümcede yargı hangi sözcükte beliriyor?

— **Gördüm.**

— Kim görmüş?

— **Ozan yani Orhan Veli.**

— Siz yaptığımız bir eylemi anlatırken, kendinizden nasıl söz edersiniz?

— **Ben.**

— Ozan da «ben» diyor mu?

— **Hayır.**

— Ozan «ben» demiyor ama, «gördüm» yüklemine göre bu iş kim yapmış olabilir?

— **Ben.**

— Nereden anladınız?

— **Sözcüğün sonundaki ekten.**

— Eğer görme eylemini karşımızdaki kişi yapmış olsaydı, bu sözcüğü nasıl söylerdik?

— **Gördün.**

— Tümcede görünen bir özne yok. Bu tümcenin öznesi yok, diyebilir miyiz?

— **Hayır, çünkü gerçekte var.**

— 182 —

— Öyleyse, bir sözcükte belirtilmediği halde kendini belli eden bu tür özneye ne ad verebiliriz?

— **Gizli özne.**

— Ozan kimi görmüş?

— **Annesini.**

— «Annemi» sözcüğünü sözlükte arasak, hangi biçimde buluruz?

— **Anne.**

— Bu sözcük, tümceye girince nasıl bir değişikliğe uğramış?

— **Önce annem olmuş sonra da annemi biçimine girmiş.**

— Ne diye böyle değişmiş?

— **Tümcede görev alabilmek için.**

— Aldığı ilk ek bize ne anlatıyor?

— **Anne'nin ozanın annesi olduğunu; çünkü ozan kendisinden ben diye söz ediyor.**

— Ya ikinci ek?

— **Görülen kişinin anne olduğunu.**

— Bu tümcede «gördüm» yerine «rastladım» sözcüğü olsaydı, «annem» ne biçimde olacaktı?

— **Anneme.**

— Şu halde bu sözcüğün biçimlenmesini hangi öge etkiliyor?

— **Yüklem.**

— Yüklem bu sözcüğün biçimlenmesini hangi öge etkiliyor?

— **Tümleç.**

— Tamam, geçen derste de «kara gün» sözcüklerinin yüklemi tümlediğini görmüştük. Ama bu örnekte yüklem bir sözcüğü doğrudan doğruya etkiliyor. Buna değişik bir ad veremez miyiz?

— **Düz tümleç diyebiliriz.**

— Doğru, düz tümleç, ya da?

— **Nesne.**

— Peki çocuklar, ozan rüyasında sadece annesini mi görmüş, yoksa annesinin ölmüş olduğunu mu?

— **Annesinin ölmüş olduğunu.**

— Bu dizeye göre, sizce, ozan annesini rüyasında gördüğü zaman, annesi sağ mıymış, yok ölmüş müymüş?

— **Sağ.**

— Ya ozan bu dizeyi, «ölmüş annemi gördüm rüyamda» biçiminde yazsaydı, ne anlardık?

— **Annesinin gerçekten ölmüş olduğunu.**

— Şimdi ikinci tümceye gelelim. Bu tümcedeki sözcükler nasıl sıralandı?

— 183 —



— **Ağlayarak uyanışım, bana, bir bayram sabahı gökyüzüne kaçır-  
dığım balonuma bakıp ağlayışımı hatırlattı.**

— Bu tümcede bizi yargıya götüren sözcük ya da sözcükler nedir?

— **Hatırlattı.**

— Hatırlatma eylemini ne yapıyormuş?

— **Uyanışım.**

— Tek başına «uyanışım» mı, yoksa «ağlayarak uyanışım» mı?

— **Ağlayarak uyanışım.**

— Şu halde özne kaç sözcükten oluşmuş?

— **İki.**

— Ağlayarak uyanması ona neyi hatırlatmış?

— **Bir bayram sabahı gökyüzüne kaçırduğım balonuma bakıp ağla-  
yışımı...**

— Peki hatırlatılan şey «ağlayışımı» olduğuna göre, bu sözcükten önce yer alan 7 sözcük yargıya ne gibi bir katkıda bulunuyor? Bunlar ne işe yarıyor?

— «Bir bayram sabahı» sözcükleri, ozanın balonunu ne zaman ka-  
çırıldığını belirtiyor. «Gökyüzüne kaçırduğım balonuma bakıp» sözcükleri  
ise ağlamasının nedenini ya da biçimini belirtiyor.

— Bu sözcükleri tümceden çıkarsaydık bir yargı elde edemez miy-  
dik?

— **Ederdik!**

— Bu, nasıl bir yargı olurdu?

— **Eksik bir yargı. Çünkü ozanın ne zaman ve nasıl ağladığını öğ-  
renemezdik.**

— Bu ikinci tümcede, yüklemden dolaysız olarak etkilenen öge ney-  
miş?

— **Bir bayram sabahı gökyüzüne kaçırduğım balonuma bakıp, ağ-  
layışımı...**

— Bu öğeye ne ad vermiştik?

— **Nesne.**

— Buradaki nesnemizde kaç sözcük var?

— **Sekiz.**

— Ashnda nesneyi bir tek sözcükle belirtmek istesek, hangisine  
nesne diyebiliriz?

— **«Ağlayışımı» sözcüğüne...**

— Öteki yedi sözcük ne işe yarıyor?

— **«Ağlayışımı» sözcüğünü tümlüyor.**

— Bu işi yaparken, bunlar da belirli bir sıraya giriyorlar mı?

— **Evet.**

— Bu yedi sözcüğün yerlerini değiştirsek ne olur?

— **Anlam ya da yargı yitirilir.**

**Ç — Alıştırmalar:**

1) Aşağıdaki sözcükleri;

a) Nesne olarak: (su, sen, gezme, sevinç, sınav)

b) Dolaylı tümleç olarak: (bahçe, okul, onlar, çalışmak, gazete)

c) Zarf tümleci olarak: (sessizce, eskiden, başarmak için, sabırsızlıkla, hastalandığından)

ç) Yüklem olarak: (görmedim, hazırlanalım, sevmektir, uzak, hasta)

birer tümcede kullanınız.

2) Aşağıdaki tümcelerde boş yerlere uygun birer sözcük yazınız ve yazdığınız bu sözcüklerin tümcenin hangi ögesi olduğunu, altlarını çizerek belirtiniz.

a) Kardeşimin okulu ..... açılmadı.

b) Öğrencileri eğiten ..... dir.

a) Hastalanınca ..... gitmeliyiz.

ç) Bu ..... postaya ver.

d) ..... yurdumuzu düşmanlardan kurtardı.

**Ek-4. Örnek Sınav Soruları****MUSTAFA KEMAL'LER TÜKENMEZ****Tükenir elbet****Gökte yıldız denizde kum tükenir****Bu vatan bu topraklar cömert****Türk analar Türk babalar cömert****Kutsal bir ateşim ki ben sönmez****İnanın Mustafa Kemal'ler tükenmez****Ben de etten kemiktendim elbet****Ben de bir gün göcecektim elbet****İki Mustafa Kemal var iyi bilin****Ben işte o ikincisi sonsuzlukta****Ruh gibi bir şey görünmez****İnanın Mustafa Kemal'ler tükenmez****Hep kardeşliğe bolluğa giden yolda****Bilimin yapıcılığın aydınlığında****Güzel düşünceler soyut fikirlerde ben****Evrensel yepyeni buluşlarda****Geriliği kovmuşum ben dönmez****İnanın Mustafa Kemal'ler tükenmez**

Başın mı dertte beni hatırla  
 Duy beni en sıkıldığım an  
 Baştan-sona herşeyiyle bu vatan  
 Sakın ağlamasın kasımlarda  
 Fatih'ler Kanunî'ler ölmez  
 İnanın Mustafa Kemal'ler tükenmez

**Halim YAĞCIOĞLU**

**Anlama, sezme soruları:**

**Soru: I — a)** Yukarıdaki şiirin dizelerinde geçen şu sözcüklerin yerine anlamı bozmayacak başka sözcükler koyunuz: «cömert, kutsal, sonsuzluk, ruh, evrensel»

- b)** Şiirde geçen şu sözcük öbeklerini açıklayınız:  
**Ben kutsal ateşim; etten, kemikten olmak; kardeşliğe, bolluğa giden yol; geriliği kovmak; Fatihlerin, Kanunilerin ölmemesi.**
- c)** Ozan «Mustafa Kemaller tükenmez» tümcesinin dört kez yineleyerek neyi vurgulamak istiyor? Bu tümceyi genişçe açıklayınız.

**Soru: II —** Aşağıdaki sorulara parçanın anlamına uygun yanıtlar veriniz:

**Birinci bent:**

- a)** Ozan, nelerin tükeneceğini, neyin tükenmeyeceğini söylüyor? Yıldızların, kumun tükenmesi olanaklı mıdır? Ozan, bunların tükeneceğini söylemekle hangi gerçek duyguyu söylemek istiyor?
- b)** Vatanın, ana-babaların cömert olması size neyi anlatıyor?
- c)** «Kutsal ateşim ben» diyen kimdir? Bu, bir tek kişi midir, yoksa sözü başkaları adına mı söylüyor?

**İkinci bent:**

- a)** Ozan, «iki Mustafa Kemal» sözüyle neyi anlatıyor? Siz, et ve kemik yapıyla ruh yapıyı karşılaştırarak, bu yapıların niteliklerini belirtiniz.
- b)** Göçüp giden Mustafa Kemal'le, görünmeyen Mus-



tafa Kemal'i karşılaştırıp, ikinci Mustafa Kemal'in nasıl yaşadığını örneklerle belirtiniz.

**Üçüncü bent:**

- a) Ozan, Mustafa Kemal Atatürk'ün hangi üstün niteliklerini sayıyor; açıklayınız.
- b) Bu dizelere göre şu sözcüklerin karşıt anlamlarını söyleyiniz: **kardeşlik, bolluk, bilim, yapıcılık, aydınlık, güzel düşünceler, soyut fikirler, evrensel, yepyeni, buluş.**

**Dördüncü bent:**

- a) Bu dizelerde konuşan kimdir? Konuşan kişinin söylediklerini ayrı ayrı, kendi sözcüklerinizle bir kez daha söyleyiniz.
- b) «Kasımlarda ağlamak» sözünü açıklayarak ozanın hangi gerçeği düşündürmek amacıyla olduğunu yazınız.

**Soru: III —**

1 — Şiirde düzenli bir uyaklanma görüyor musunuz? Uyakları bularak, bunların parçaya nasıl bir ses niteliği kazandırdığını söyleyiniz.

2 — Şiirin her parçasında kaçır dize var? Bu dizelerin ölçülü olup olmadıklarını örneklerle açıklayınız.

3 — Ozanın her bendin sonunda kesin olarak söylediği «tükenmez» sözcüğünün harflerinin, bentlerin dördüncü dizelerindeki hangi sözcüklerin seslerine benzediğini söyleyiniz.

**Soru: IV —**

1 — Ozan, Atatürk'ün hangi üstün nitelikleri üstünde duruyor?

2 — Bu parçanın ana düşüncesi nedir? Bu ana düşünce size göre doğru mudur? Niçin?

**Dilbilgisi soruları:**

1 — Şiirin son bendindeki tümceleri, ayrı ayrı, kurallı olarak yazınız.

2 — Yazdığınız tümceleri, aralara dikey çizgiler koyarak öğelerine ayırınız.

3 — Bu tümceler arasında bileşik tümce var mıdır? Varsa hangisidir?

4 — Parçanın tümünün tümcelerinden bir bağlaç, bir edat, bir belirteç bularak ödevlerini belirtiniz.

**Kompozisyon Sorusu:**

Ülkemizde yaptığı, yarattığı olumlu eylemlerin birini konu alarak Atatürk'ün üstün kişiliğini ortaya koyan bir kompozisyon yazınız.

**Not:** Yukarıdaki sorular, zamana göre ayarlanmalıdır. Zaman bir saat ise bu soruların bir bölümünü sormalıdır.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1493027>

Geliş Tarihi: 31 Mayıs 2024

Received: 31 Mayıs 2024

Kabul Tarihi: 25 Haziran 2024

Accepted: 25 Haziran 2024

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Özbaş, F. ve Akdağ, M. (2024). Ortaokullarda Sınıf Geçme Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(1), 43-56. <https://doi.org/10.34137/jilses.1493027>



## Ortaokullarda Sınıf Geçme Uygulamasına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Fatih ÖZBAŞ<sup>1</sup> Mustafa AKDAĞ<sup>2</sup>

### Öz

*Bu araştırma, ortaokullarda mevcut sınıf geçme uygulamasına yönelik öğretmen görüş, düşünce ve önerilerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Katılımcılar 2023-2024 öğretim yılı birinci döneminde Kahramanmaraş İlinin Onikişubat İlçesinin farklı ortaokullarında görev yapan 16 branş öğretmenidir. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğine göre belirlenmiştir. Veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmış ve betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonunda mevcut ortaokul sınıf geçme uygulamasının faydaları olarak; öğrencilerde bir şekilde üst sınıfa geçeceğini bilmenin oluşturduğu psikolojik rahatlık ve okula devam etme eğilimlerini pekiştirdiği görülmüştür. Ayrıca, mevcut yönetmeliğin sınırlılıkları açısından sınıf geçmeyi kolaylaştırdığı, bunun sonucu olarak birçok kazanım eksikliğiyle bir üst sınıfa geçen öğrencilerin sınıf içerisinde öğretmen otoritesini zayıflattığı, sınıf yönetimini güçleştirdiği, öğretmenleri; öğretimin planlanması ve uygulanması sürecinde zorladığı, yöntem ve tekniklerin seçiminde kısıtladığı, alternatif ölçme değerlendirme tekniklerini kullanmalarında engel oluşturduğu ve bu öğrencilerin LGS, YKS gibi merkezi sınavlarda başarısız olmalarına neden olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenleri mevcut uygulamadan kaynaklanan sorunların çözümü için sınıf geçme yönetmeliğinde gerekli düzenlemelerin yapılması ve sınıf tekrarının göstermelik değil gerçekten uygulanmasına yönelik önerilerde bulunmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Sınıf tekrarı, sınıf geçme, ortaokul öğretmenleri, ortaokul öğrencileri, kazanım eksikliği.

## Teacher's Opinions The Current Grade Passing Practice in Secondary School

### Abstract

*This research was conducted to determine teachers' opinions, thoughts and suggestions regarding the current grade passing practice in secondary schools. In the research, case study design, one of the qualitative research methods, was used. Participants are 16 secondary school branch teachers working in different secondary schools in Onikişubat District of Kahramanmaraş Province in the first semester of the 2023-2024 academic year. Participants were determined according to maximum diversity sampling technique, which are purposeful sampling methods. Data were collected with a semi-structured interview form and analyzed with the descriptive analysis method. At the end of the research, the benefits of the current secondary school grade passing practice are; It has been observed that knowing that students will somehow move up to the upper grade reinforces their psychological comfort and tendency to continue school. In addition, due to the limitations of the current regulation, it makes it easier to pass a grade, and as a result, students who move to the next grade with many missing achievements weaken the teacher's authority in the classroom, make classroom management difficult, and teachers; It has been concluded that it forces students in the planning and implementation process of teaching, restricts them in the selection of methods and techniques, prevents them from using alternative measurement and evaluation techniques, and causes these students to fail in central exams such as LGS and YKS. In order to solve the problems arising from the current practice, secondary school teachers made suggestions for making the necessary arrangements in the grade passing regulations and for the actual implementation of grade repetition, not for show.*

**Key Words:** Grade repetition, grade passing, secondary school teachers, secondary school students, lack of attainment

<sup>1</sup> Doktora öğrencisi, İnönü Üniversitesi, fatih\_derya44@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0003-0555-4600>

<sup>2</sup> Sorumlu yazar: Prof. Dr. İnönü Üniversitesi, mustafa.akdag@inonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-9128-9465>

## Giriş

Toplumsal değişim ve yenilenmelerin her alanda yaşandığı bilgi çağının bilgi toplumlarında eğitim sistemleri de bundan etkilenmektedir. Çağın gereklerine uygun insan yetiştirmenin önemi her geçen gün artmaktadır. Değişen dünya düzenine uyum sağlayabilecek bireyler yetiştirmek için eğitim sistemlerine büyük yatırımlar yapılmaktadır. Eğitim, öğrencilerin hedeflenen davranışları elde edebilmeleri için oluşturulan bir sistemdir. Bu eğitim sisteminin ürünleri sistem içerisine giren öğrencilerin davranışlarıdır. Her düzeydeki eğitimin amacı; öğrencilerde planlanan veya başka bir ifadeyle hedeflenen davranışların elde edilmesidir. Hedef davranışların oluşabilmesi için sisteme birtakım girdiler yerleşir. Sistemdeki bu girdilere bazı işlemler uygulanır ve uygulanan işlemlerin sonucunda hedeflenen davranışlar elde edilir. Bütün eğitim sistemlerinde sürecin sonunda elde edilen ürünlerde yetersizlikler, eksiklikler olabilir. Bundan dolayı sürecin sonunda veya belli aşamalarında kontroller yapılır. Bu kontroller eğitim sistemlerinin ölçme ve değerlendirme basamağını oluşturur (Baykul, 2011).

Eğitim sisteminin öğrenme öğretme sürecinin uygulayıcıları konumunda yer alan öğretmenler açısından en önemli sorumluluk; öğrencilerin süreçteki akademik başarılarını ölçüp, öğrencilere not vererek, öğrencilerin öğrenme öğretme süreci sonunda başarılı veya başarısızlığı hakkında karar verme mercileri olmalarıdır (Yaşar, 2014).

Ölçme ve değerlendirmenin Türkiye’de tarihsel gelişimi incelendiğinde Cumhuriyet dönemi kayıtlarında sınıf geçme, sınavlar ve kredi düzeni gibi kavramların kullanıldığı görülmektedir. 1926-1935 yılları arasında çıkarılan talimatname ile ortaokullarda sınıf geçme ve ortaokul bitirme sınavları uygulanmıştır. Her yılın Aralık ve Mart aylarında iki yazılı bir sözlü yoklama şeklinde yapılan sınıf geçme sınavlarının değerlendirilmesinde beşli not sistemi kullanılmıştır. Not ortalaması üç ve üzeri olanlar bir üst sınıfa geçirilirken üçten aşağı ortalamaya sahip öğrenciler için yoklama imtihanı adı verilen bir sınav yapılmıştır. Yoklama imtihanlarında üç ve yukarı ortalamaya sahip olmayanlar ikmale, ikmal sınavlarını da başaramayanlar sınıfta bırakılmıştır. Ortaokullarda o dönemde müzik ve beden eğitimi derslerinin puanları sınıf geçme ve sınıf tekrarına bırakılmada etkili olmamıştır. 1937’de çıkarılan yeni bir sınav talimatnamesi ile ortaokullarda beşli not sisteminden 10’luk not sistemine geçilmiş, üç kanaat notu beşten yukarı olanlar bir üst sınıfa geçirilirken, kanaat notu ortalaması dört ve daha aşağısı olanların sınıf geçme veya sınıf tekrar etme durumları Muallimler Meclisi kararına göre belirlenmiştir. 1955 yılında ise Muallimler Meclisi kararı ile sınıf geçmenin sınıf geçmeyi kolaylaştırdığı gerekçesi ile olgunluk sınavları adı altında yeni bir sistem denenmiştir (Baykul, 2011).

2003 yılında 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu esaslarına dayalı sınıf geçmenin esaslarının belirlendiği ilköğretim kurumları yönetmeliği uygulamaya konulmuştur. Bu yönetmelikte öğrencilerin sınıf geçebilmesi için aritmetik not ortalamasının beşli sisteme göre iki olması, ikiden aşağı olanların ise sınıf tekrarı yapıp yapmayacağına şube öğretmenler kurulunca kararlaştırılacağı şartı getirilmiştir. 2008 yılında aynı yönetmelikte yapılan değişiklikle öğrencilerin proje ve performans ödevleri ve Türkçe’yi etkili ve güzel kullanma becerileri ile birlikte bütünsel bir değerlendirme sonucunda bir üst sınıfa geçirilmesi öngörülmüştür (MEB, 2008). Bu yönetmelikte 2011’de değişikliğe gidilmiş, buna göre ortaokul kademesinde başarısız olan öğrencilerin sınıf tekrarı yapıp yapmamasına ilköğretim müfettişleri rehberliğinde şube öğretmenler kurulunca karar verileceği ifade edilmiştir (MEB, 2011).

2014 yılından 2023 yılına kadar uygulanan ortaokul sınıf geçme uygulamasına göre; öğrencilerin yaşlarına uygun sınıflarda eğitim görmeleri esastır. Öğrenci kendi yaş grubuyla birlikte eğitim alır ve süreç sonunda değerlendirilir. Öğrenciler öğretim programında öngörülen kazanımları elde edebilmeleri için etkinliklerle desteklenerek yetiştirilirler. İlgili yönetmelikte (MEB, 2023a) Türkçe dersi yılsonu ortalama puanı 70’den az olanlar ile 20 gün özürsüz olarak okula devam etmeyen öğrencilerin sınıf geçmeleri veya sınıf tekrarına bırakılma durumları öğretim yılı sonunda okul bünyesinde toplanan şube öğretmenler kurulunca karara bağlanır. E-okul sisteminde öğrenci kişisel değerlendirme formu doldurulur ve şube kurul kararı dosyasına konur. Daha sonra kurul kararı gününde öğrencinin bir üst sınıfa geçirilmesine veya sınıf tekrarı yapmasına karar verilir.

Birçok ülkede uygulanmakta olan yönetmeliklere göre ilköğretimde sınıf tekrarı mümkündür. Öğrencilere bir öğretim yılı süresince karşılaştığı çeşitli sorunlarla ilgili çeşitli destekler ve etkinlikler yapılmasına rağmen, bir öğrenci yılsonuna kadar hedeflenen belirli kazanımları elde etme konusunda hala istenilen seviyede olmayabilir. Sınıf tekrarı bu nedenle son destek tedbir olarak önerilmiştir. Bir yıl sınıf tekrarı yapmanın, öğrencilerin öğrenme becerilerini geliştirmek için daha ileri bir fırsat olduğu kabul edilir. Dolayısıyla sınıf tekrarını sağlayan yönetmelikler çoğunlukla bu prensibe dayanmaktadır (Eurydice, 2011).

Sınıf geçme uygulamasına yönelik araştırmalar incelendiğinde daha çok, sınıf tekrarı yerine kurul kararıyla üst sınıfa geçmenin olumsuzları üzerinde durulduğu görülmektedir. Örneğin Edis ve Yılmaz (2020) yaptıkları çalışmada sınıf tekrarı ile ilgili olarak sınıf tekrar etmesi gereken öğrencilerin yönetmelikteki düzenlemelerden dolayı bir üst sınıfa geçmelerinin öğrenci başarısına herhangi bir katkısının olmadığı, bu öğrencilerin bir üst sınıfta zorlandıkları ve merkezi sınavlarda başarısız oldukları sonuçlarına ulaşmışlardır. Şan (2015)’in yaptığı çalışmada sınıf geçme yönetmeliğinin sınırlılıkları üzerinde durulmuş, sınıf tekrarı etmemenin öğrencileri yeni bilgiler



öğrenme, bilgi dağarcığını geliştirme, öğrendikleriyle yetinmeme gibi öğrenci gelişimine yönelik davranışlardan uzaklaştırdığı ortaya konulmuştur. Sınıf tekrarına kalan öğrencilerin ne kadarının aileleri tarafından okula gönderilip gönderilmediği, okula devam edenlerin ise ne kadarının bir üst sınıfa geçtiği ile ilgili net bilgilere ulaşılamamakla birlikte, eğitim sistemimizdeki çocukların sayısının milyonları bulduğu ülkemizde sınıf tekrarı yapan öğrencilerin oranının az olmadığı düşünülmektedir (Sezer, 2007).

Okuldaki akademik başarısızlık, başta öğrencilerin kendileri olmak üzere aileleri, öğretmenleri ve tüm eğitim sistemini bir bütün olarak etkilemektedir. Öğrencilerin başarısızlığı ve bunun sonucu olarak ortaya çıkan sınıf tekrarı olgusunun nedenleri ve sonuçlarının araştırılması ve gerekli tedbirlerin alınması her zaman önemli bir eğitim sorunu olarak görülmüştür (Tezcan, 1984).

Bu araştırmada ortaokul öğretmenlerinin mevcut sınıf geçme uygulamasına yönelik görüş, düşünce ve önerileri incelenmeye çalışılmıştır. Bu yüzden araştırmanın ortaokullarda mevcut sınıf geçme uygulamasına yönelik öğretmenlerin görüş, düşünce ve önerilerinin ayrıntılı bir şekilde ortaya koymayı amaçlıyor olmasının ortaokul öğretmenlerinin mevcut yönetmelikte düzeltilmesi gereken yerleri belirtebilecekleri, idareciler ve karar vericiler açısından ilgili uygulamanın süreç içerisindeki aksaklıklarını ve değiştirilmesi gereken yönlerini daha ayrıntılı bir şekilde görmelerini sağlayacağı, velilerin sınıf tekrarı hususu ile ilgili avantaj ve dezavantajları daha rahat anlayabilmeleri ve öğretim programlarının geliştirilmesi çalışmalarında program geliştirme uzmanlarına önemli katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın genel amacı; ortaokullarda mevcut sınıf geçme uygulamasına yönelik öğretmenlerin görüş, düşünce ve önerilerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- 1.Ortaokul sınıf geçme uygulaması öğrencilerin okula yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?
- 2.Ortaokul sınıf geçme uygulaması öğretmenin sınıf içerisindeki otoritesini, sınıf içi disiplin sorunlarını nasıl etkilemektedir?
- 3.Ortaokul sınıf geçme uygulaması öğretmenlerin öğretim programlarını planlama ve uygulama süreçlerini nasıl etkilemektedir?
- 4.Ortaokul sınıf geçme uygulaması öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini nasıl etkilemektedir?
- 5.Ortaokul sınıf geçme uygulaması LGS (Liselere Giriş Sınavı) ve YKS (Yükseköğretim Kurumları Sınavı) sonuçlarını nasıl etkilemektedir?
- 6.Öğretmenlerin Ortaokullarda sınıf geçme uygulamasının devam edip etmemesine ilişkin görüş ve önerileri nelerdir?

## Yöntem

Bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması desenine uygun gerçekleştirilmiştir. Durumlar çeşitli biçimlerde ortaya çıkabilir. Durum çalışmaları nicel veya nitel yaklaşımla yapılabilir. Her iki yaklaşımda da amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır. Nitel durum çalışmasının en temel özelliği bir ya da birkaç durumun derinliğine araştırılmasıdır. Yani bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler, vb.) bütüncül bir yaklaşımla araştırılır ve ilgili durumu nasıl etkiledikleri ve ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine odaklanılır. Ayrıca bir durumda meydana gelen değişimleri ve süreçleri anlamak önemli ise bu durumların uzun dönemli çalışılması söz konusu olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu araştırma mevcut ortaokul sınıf geçme uygulamasının öğrencilerin okula yönelik tutumlarını, öğretmenlerin öğrenme öğretme sürecini planlama ve değerlendirme süreçlerini nasıl etkilediği ve mevcut uygulamanın merkezi sınav sonuçlarına yansımalarını bütüncül bir bakış açısıyla ortaya koyuyor olması nedeniyle bir durum çalışmasıdır.

## Katılımcılar

Araştırma 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılı birinci döneminde Kahramanmaraş ilinin Onikişubat ilçesindeki ortaokullarda görev yapan 16 branş öğretmeni ile yürütülmüştür. Sınıf geçme uygulamasının farklı durumlarını geniş açıdan ele alabilmek amacıyla özellikle branş ve kıdem değişkenleri dikkate alınarak katılımcılar maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemine göre belirlenmiştir. Branş ve kıdeme göre dağılımlar Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1:** Katılımcıların Öğretmenlik Branş ve Mesleki Kıdeme Göre Dağılımı

Öğretmenlik Branşı	n	Katılımcılar
Matematik	5	Ö1, Ö3, Ö7, Ö10, Ö16
Türkçe	4	Ö2, Ö11, Ö12, Ö14
Fen Bilimleri	2	Ö5, Ö13
Sosyal Bilimler	2	Ö6, Ö9
İngilizce	1	Ö4
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	1	Ö15
Bilişim Teknolojileri	1	Ö8
<b>Mesleki Kıdem</b>		
1-5 yıl	-	-
6-10 yıl	5	Ö2, Ö4, Ö8, Ö14, Ö12
11-15 yıl	5	Ö1, Ö3, Ö5, Ö15, Ö16
16 yıl ve üzeri	6	Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13
<b>Toplam</b>	16	

Tablo 1'e göre Matematik ve Türkçe branşındaki öğretmenlerin ağırlıkta olduğu görülmektedir. Mesleki kıdeme göre ise 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenin olmadığı diğer kıdem gruplarında ise dağılımın birbirine yakın olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların diğer demografik özellikleri incelendiğinde kadın ve erkek öğretmenlerin, Lisansüstü eğitim yapıp yapmayanların eşit sayıda olduğu görülmüştür.

### Verilerin Toplanması ve Analiz

Öğretmenlerin mevcut ortaokul sınıf geçme uygulamasına yönelik değerlendirmelerini alabilmek için açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Görüşme formu hazırlanırken öncelikle sınıf geçme kavram ve olgusu ile ilgili literatür ve resmi dokümanlar birlikte incelenerek çalışmanın genel çerçevesi çizilmiş ve çerçeveyi kapsayacağı düşünülen görüşme soruları hazırlanmıştır. Araştırmacılar tarafından açık uçlu bir şekilde oluşturulan sorular kapsam ve anlaşılabilirlik açısından "Eğitim Programları ve Öğretim" alanından dört uzman, farklı branşlardan üç öğretmenin görüşüne sunulmuş, alınan dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmış, böylece 6 sorudan oluşan forma son şekli verilmiştir (Görüşme formunda yer alan örnek iki soru şu şekildedir: 1- Mevcut ortaokul sınıf geçme uygulamasında öğrenci bir eğitim öğretim yılında özürsüz olarak 20 gün devamsızlık yaparsa ve herhangi bir dersten yılsonu puanı 45'ten az olursa öğrencinin sınıf geçmesine veya sınıf tekrarına bırakılmasına, 2. dönemin son haftasında toplanan şube öğretmenler kurulunca karar verilmektedir. Bu durumu öğrencilerin; a) Okula yönelik tutumları, b) Okula devam etme ya da okulu bırakma eğilimleri açısından nasıl değerlendiriyorsunuz? 2- Ortaokulun herhangi bir kademesinde sınıf tekrarına bırakılması gerekirken şube öğretmenler kurulu kararı ile bir üst sınıfa geçen öğrencilerin olmasını, sınıf içerisindeki öğretmen otoritesi ve sınıf disiplini açısından nasıl değerlendiriyorsunuz?).

Veri toplama sürecinde, katılımcılara öncelikle araştırma konusunda bilgi verilmiş, katılım gösterip göstermeyeceklerine ilişkin onayları alınmıştır. Onayı alınan katılımcılarla kendilerinin uygun olduğu bir zaman diliminde yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde isteğe bağlı olarak ses kaydı ya da yazılı kayıt tekniği kullanılmıştır. Daha sonra elde edilen nitel veriler analiz edilmek üzere düzenlenmiştir.

Veri analizleri ve yorumların geçerlilik ve güvenilirliklerini sağlamak amacıyla şu işlemlere başvurulmuştur: Nitel araştırmalarda iç geçerliliğin kontrolünde uzun süreli etkileşim, farklı kaynaklardan veriler toplama, uzman görüşlerine başvurma ve katılımcı onayı gibi stratejiler kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016, s. 277). Araştırmanın iç geçerliliğini artırma amacıyla verilerin toplanması sürecinde öğretmenlerle uzun süreli etkileşimde bulunulmuştur. Görüşmeler sonunda, toplanan verilerde oluşabilecek eksiklik veya yanlışlıkların giderilebilmesi amacıyla veriler ilgili öğretmenlere tekrar gösterilerek katılımcı teyidi alınmıştır. Aktarılabirlik ya da transfer edilebilirlik anlamına gelen dış geçerliliği sağlamak amacıyla örneklem seçiminde amaçsal örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Buna göre katılımcıların belirlenmesinde farklı branşlardan geliyor olmaları gözetilmiştir. Ayrıca, bulguların sunulmasında katılımcılardan yapılan direk alıntılarla aktarılabirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın iç güvenilirlik (tutarlılık) ve dış güvenilirlik (teyit edilebilirlik) kontrollerinde temaların belirlenmesi ve verilerin temalarla ilişkilendirilmesi işlemleri bir başka uzmana da yaptırılarak iki analiz karşılaştırılmıştır.

Veri toplama aracından elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz yönteminden faydalanılmıştır. Betimsel analiz kapsamında ilgili literatürün incelenmesi, görüşme soruları ve araştırmanın kavramsal çerçevesi dikkate alınarak verilerin hangi temalar altında toplanacağı belirlenmiş, daha sonra veriler, ortaokul sınıf geçme uygulamasına ilişkin mevcut yönetmeliğin faydaları, sınırlılıkları ve öneriler temaları çerçevesinde kodlanarak

işlenmiştir. Aynı kod ve temalara değinen öğretmen görüşleri tekrarlanma sıklıklarına göre tablolaştırılmıştır. Bu şekilde düzenlenen veriler, katılımcılardan yapılan direk alıntılarla desteklenerek açıklanmış ve yorumlanmıştır. Katılımcılar “Ö1, Ö2,..., Ö16” şeklinde tanımlanmıştır.

## Bulgu ve Yorumlar

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir. Ortaokul sınıf geçme uygulamasının öğrencilerin okula yönelik tutumlarını, öğretmenlerin sınıf içerisindeki otoritesini, öğretmenlerin öğretim programlarını planlama ve uygulama süreçlerini, öğretim programı ile ilgili öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme faaliyetlerini, uygulamanın merkezi sınav sonuçlarını nasıl etkilediği ve mevcut uygulamada sınıf tekrarının olup olmaması ve olacaksa nasıl olması gerektiğine ilişkin görüşmelerden elde edilen veriler; mevcut ortaokul sınıf geçme uygulamasının faydaları, sınırlılıkları ve ilgili uygulamaya yönelik öneriler temalarına göre düzenlenmiş ve ulaşılan bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

### *Ortaokul Sınıf Geçme Uygulamasının Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar*

Ortaokul sınıf geçme uygulamasının okula yönelik tutum ve etkilerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi sonucunda elde edilen bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

**Tablo2:** Ortaokul Sınıf Geçme Uygulamasının Öğrencilerin Okula Yönelik Tutumları Üzerindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Görüşler	f	Katılımcılar
Faydalar	Okula devam	4	Ö1, Ö8, Ö10, Ö11
	Psikolojik rahatlık	2	Ö1, Ö11
	Sınıf liderliği	1	Ö10
Sınırlılıklar	Hedefsizlik	3	Ö2, Ö3, Ö5
	Okul kültüründen uzaklaşma	2	Ö2, Ö7
Öneriler	Yaptırım	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16

Tablo 2 incelendiğinde mevcut ortaokul sınıf geçme uygulamasının faydalarının başında öğrencilerin üst sınıfa geçirilmesi sonucunda “okula devam” (f=4) konusunda olumlu tutum geliştirmeleri ve okulu bırakma eğilimine girmemeleri olarak görülmektedir. Ayrıca akademik başarı odaklı otoriter tutum içerisindeki aile çocuklarını sınıf geçme kaygısından uzaklaştırarak “psikolojik rahatlık” (f=2) sağladığı görülmektedir. Mevcut uygulama esasları çerçevesinde sınıfta bırakılan öğrencilerin yaş grubu olarak kendinden daha küçük yaştaki öğrencilerle aynı sınıfta olması bu öğrencilerin “sınıfta liderlik” (f=1) yapabilecek bir konumda olmalarını sağlamaktadır. Katılımcıların ilgili faydalara ilişkin ifade ettikleri bazı görüşler şu şekildedir:

*“Sınıfı geçtiği için ailenin baskısından kurtulmuş olur bu durum okula sürekli devam etmesini sağlar.” (Ö8)*

*“Derse devama daha çok dikkat ediyorlar. Şube Öğretmenler kurulunda öğretmenlerin ikinci bir şans verdiği öğrenciler okulu bırakmıyor devam konusunda daha kararlılar.” (Ö1)*

Mevcut uygulamanın öğrencilerin okula yönelik tutumlarını etkilemeleri açısından sınırlılık anlamında en fazla üzerinde durulan konunun “hedefsizlik” (f=4) olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda mevcut uygulama ile bir şekilde üst sınıfa geçirilen öğrencilerin “okul kültüründen uzaklaşma” (f=2) eğiliminde oldukları görülmüştür. Bu durum katılımcı görüşlerine şu şekilde yansımıştır:

*“Bu uygulama öğrencilerin amaçsız ve sorumsuz bir şekilde okula gelip gitmelerine sebep olmaktadır. Kız öğrenciler sadece ev işlerinden uzaklaşmak erkek öğrenciler ise rahat rahat hedefleri olmadan okulda vakit öldürmek için gelmektedirler.” (Ö5)*

*“Öncelikle 20 gün devamsızlık yapıp bir üst sınıfa geçmesine karar verilen öğrenci okul kültüründen daha da uzaklaşmış oluyor ve aynı davranışı üst sınıflarda da herhangi bir çekince duymadan tekrarlama eğiliminde oluyor. Aynı durum herhangi bir dersten 45 not ortalamasının altında olup da sınıf geçmesine karar verilen öğrenciler için de geçerlidir.” (Ö2)*

Mevcut ortaokul sınıf geçme uygulamasının öğrencilerin okula yönelik tutumlarını değiştirmesi açısından yani okul kültürünü benimseyip, sorumluluk alarak öğrenim hayatlarına bir hedef doğrultusunda devam etmeleri için

söz konusu uygulamada başarısızlığın bir “yaptırımı” (f=16) olması konusunda katılımcılar hemfikirdirler. Yaptırım ile ilgili bazı görüşler şu şekildedir:

“Öğrencilerin bu hedefsizliği beni yıldırıyor. Kesinlikle sınıf tekrarı olmalı bu amaçsızlığın bir yaptırımı olmalıdır.” (Ö7)

“Bedava sınıf geçme olmamalıdır. Çocuklar iyi ya da kötü yaptıklarının bir karşılığı olduğunu ortaokuldayken öğrenmelidir.” (Ö6)

“Başarısızlığın kesinlikle bir bedeli olmalıdır. Yönetmelikte başarısız öğrenciler açısından caydırıcı düzenlemelere yer verilmelidir.” (Ö2)

“Öğrenci başarısızlığının sorumluluğunu her açıdan yüklenmelidir. Yani sorumsuzluğunun ve boşvermişliğinin sonunda kendisini bir ceza beklediği gerçeğini bilmelidir.” (Ö14)

### **Ortaokul Sınıf Geçme Uygulamasının Öğretmenlerin Sınıf İçerisindeki Otoritelerine ve Sınıf İçi Disiplin Sorunlarına İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Ortaokul sınıf geçme uygulamasının öğretmenlerin sınıf içerisindeki otoritelerine ve sınıf içi disiplin sorunlarına etkilerine ilişkin ulaşılan bulgular Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3:** Ortaokul Sınıf Geçme Uygulamasının Öğretmenlerin Sınıf İçerisindeki Otoritelerine ve Sınıf İçi Disiplin Sorunlarına İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Görüşler	f	Katılımcılar
Faydalar	Sınıf düzeninin bozulması	5	Ö2, Ö8, Ö9, Ö12, Ö14
	Sınıf yönetimi güçlüğü	5	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö7
	Sınıf Kültürü	1	Ö10
Sınırlılıklar	Akran zorbalığı	2	Ö3, Ö10
Öneriler	Görev verme	1	Ö10

Tablo 3’e göre sadece bir katılımcı öğretmen otoritesi ve sınıf içi disiplin sorunlarına ilişkin mevcut uygulamanın faydası olarak; bir üst sınıfa geçirilen öğrencilerin akademik yönden başarısız olmalarına rağmen “sınıf kültürü”nden uzaklaşmadıkları yönünde görüş bildirmiştir. Bu durum katılımcı görüşüne şu şekilde yansımıştır.

“Bu öğrenciler akademik anlamda başarısızlar ama iyi kötü bir sınıf kültürleri var bu olumlu olarak değerlendirilebilir fakat bu söylediğim aynı durumda olan her öğrenci için geçerli değildir.” (Ö10)

Katılımcılar mevcut uygulama ile birçok kazanım eksikliği olan öğrencilerin bir üst sınıfa geçirilmesinin sınıf içi düzen ve disiplini bozduğunu (f=5) ve sınıf yönetimini güçleştirdiği (f=5) yönünde görüş bildirmişlerdir. Aynı zamanda mevcut uygulamanın “akran zorbalığı” (f=2) oluşturduğu bu durumun sınıf içi dinamikleri olumsuz yönde etkilediğine dair görüşler bulunmaktadır. Bu durum katılımcı görüşlerine şu şekilde yansımıştır:

“Sınıf tekrarı yapması gereken bir öğrencinin bir üst sınıfa geçirilmesinin sınıf içerisinde öğretmen otoritesini azalttığını ve sınıf disiplinini olumsuz yönde etkilediğini düşünüyorum.” (Ö2)

“Bu öğrenciler sınıf disiplinini olumsuz etkilemektedir. Sınıf içerisinde ne yaparsa yapsın bir yaptırımı olmadığı için sınıf disiplinini bozmaktadırlar.” (Ö1)

“Sözgelimi sınıfta kalan bir öğrenci fiziksel olarak diğer öğrencilerden çok geride olduğu için ders esnasında başarılı öğrencilerin derse katılımlarını sürekli bölmekte ve deyim yerindeyse onları akran zorbalığına maruz bırakmaktadır.” (Ö10)

Sınıf geçme uygulamasının sınıf içerisindeki öğretmen otoritesine ve sınıf içi disiplin sorunlarına ilişkin olarak mevcut uygulama ile başarısız olsa dahi üst sınıfa geçirilen öğrencilere “görev verme” (f=1) yoluna gidildiğinde bu öğrencilerin sınıf içi düzene daha rahat uyum sağlayabilecekleri yönünde öneri ifade edilmiştir. Bu durum katılımcı görüşüne şu şekilde yansımıştır:

“Bu öğrencilere sorumluluk verilerek kendilerini değerli hissetmeleri sağlanabilir ve sınıf içinde olası problemler bu yolla engellenebilir ve sınıf içi sorun çıkması önlenir” (Ö10).

### **Ortaokul Sınıf Geçme Uygulamasının Öğretmenlerin Öğretim Programlarını Planlama ve Uygulama Sürecindeki Etkilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Ortaokul sınıf geçme uygulamasının öğretim programlarının uygulanmasını nasıl etkilediğine ilişkin öğretmen görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir.

**Tablo 4:** Ortaokul Sınıf Geçme Uygulamasının Öğretim Programlarının Planlama ve Uygulama Sürecindeki Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Görüşler	f	Katılımcılar
Sınırlılıklar	Sınırlı yöntem teknik	6	Ö1, Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö10
	Ders işleyişinde aksaklıklar	5	Ö1, Ö2, Ö5, Ö14, Ö15
	Motivasyon düşüklüğü	3	Ö3, Ö14, Ö15

Tablo 4 incelendiğinde özellikle kazanım eksiği fazla olan ve sınıfı tekrar etmesi gerekirken üst sınıfa geçirilen öğrencilerin öğrenme öğretme sürecinde öğretmenlerin “sınırlı yöntem teknik” (f=6) kullanmalarına neden olduğu anlaşılmaktadır. Aynı zamanda “ders işleyişinde aksaklıklar”ın (f=5) meydana gelmesi ve öğretmenlerde “motivasyon düşüklüğü” (f=3) görülmesi de dile getirilen sınırlılıklar arasındadır. Bu durum katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

*“Kazanım eksikleri olan öğrenciler için mecburen konu tekrarı yapılmakta bu da öğretmenin ders planından geride kalmasına sebep olmaktadır. Zira bu öğrenciler öğrenmek için bir çaba sarf etmediklerinden bütün yükü öğretmen üstlenmektedir.” (Ö5).*

*“Öğretmenliğin en zor kısmının, sınıf geçmemesi gerektiği halde sınıfı geçen öğrenciler olduğunu düşünüyorum. Sınıfta kalan öğrenciler sınıfın heterojenliğini arttırmaktadır. Bu da biz öğretmenlerin dersi anlatırken çeşitli strateji, yöntem ve teknikleri kullanmamızı gerektirmektedir. Ancak bu büyük bir gayret gösterdiği için bazen o öğrencileri göz ardı edebiliyoruz.” (Ö10).*

*“Önceki yıldan dersle ilgili hazırlığı olmayan öğrenci derse hazırlamak için ve sınıftaki diğer öğrenciler için zaman kaybı olacaktır” (Ö 15).*

*“Hazırlık sürecini olumsuz etkileyip planlamada üst sınıfa geçen öğrenciyi plan dışında bırakmaya neden oluyor. İstedığımız yöntem ve teknikleri sınıf içerisinde gerçekleştiremiyoruz. Araç gereç ve materyal durumunda fazladan zaman zaman ve maliyet demek” (Ö 14).*

*“Bu öğrencilerin geçmiş yıllardan süregelen öğrenme eksiklikleri yeni işlenecek konuları öğrenmelerini de zorlaştırmaktadır. Söz konusu öğrencilerin sayısının fazla olduğu sınıfların dersine giren öğretmenler genel olarak düz anlatım yöntemini seçmekte kontrolü sağlayabilmek adına) deney vb. etkinliklerden kaçmaktadır.” (Ö3)*

Öğretmenler sınıf geçme uygulamasının öğretim süreçlerine yönelik sınırlılıkları ile ilgili görüş belirtirken fayda ve önerilere ilişkin herhangi bir görüş bildirmemişlerdir.

#### **Ortaokul Sınıf Geçme Uygulamasının Öğretmenlerin Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetleri Üzerindeki Etkilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Ortaokul sınıf geçme uygulamasının öğretmenlerin ölçme değerlendirme uygulamalarına etkilerine ilişkin görüşleriyle ilgili bulgular aşağıda sunulmuştur.

**Tablo 5:** Ortaokul Sınıf Geçme Uygulamasının Ölçme ve Değerlendirme Faaliyetlerine Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Görüşler	f	Katılımcılar
Sınırlılıklar	Not verme eğilimi	10	Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö7, Ö10,

			Ö11, Ö12, Ö14, Ö15
	Soruların zorluk derecesi	9	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö13
	Sınav türü seçimi	7	Ö1, Ö2, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö16
<b>Öneriler</b>	İlkeli ölçme değerlendirme	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16

Tablo 5 incelendiğinde mevcut yönetmeliğin öğretmenlerin ölçme değerlendirme faaliyetlerine etkilerine ilişkin sınırlılık olarak “not verme eğilimi” (f=10), “soruların zorluk derecesi” (f=9), “sınav türü seçimi” (f=7) yönünde görüş bildirmişlerdir. Bu durum katılımcı görüşüne şu şekilde yansımıştır:

“Sınav türü olarak öğrencinin kolay geçeceği türü seçiyorum. Sınavlarda daha çok orta sorulara seçiyorum. Notlarda biraz daha puanlamayı öğrencinin gayretine göre veriyorum. Öğrencinin çabalamasını puan olarak vermek derse yönelik tutumu olumlu etkiliyor.” (Ö1)

“Öğrenciler iyi not alıp geçsinler diye çok kolay sorular soruyorum. Bu da öğretim programında yer alan kazanımları ölçmem de yetersiz kalıyor.” (Ö6)

“Soruları öğrenciler geçsin diye çok kolay hazırlıyorum ve çok fazladan puan veriyorum.” (Ö7)

Tablo 5’e göre öğretmenler mevcut yönetmeliğin ölçme değerlendirme faaliyetleri üzerinde faydalarına yönelik görüş belirtmemişler, öneri olarak ise tüm öğretmenler (f=16) “ilkeli ölçme değerlendirme” faaliyetlerinin olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu durum katılımcı görüşüne şu şekilde yansımıştır.

“Yapılan ölçme değerlendirme faaliyetleri öğretim programında yer alan kazanımları ölçmeye yönelik olmalı öğrenciyi geçirmeye yönelik değil.” (Ö10)

“Ölçme değerlendirme ilkeleri bir kurala bağlanmalı ve bu sıkı denetlenmeli herkes kafasına göre değerlendirme yapmaktan kaçınılmalı zira bu durum ölçme değerlendirmenin doğasına aykırı.” (Ö1)

#### **Ortaokul Sınıf Geçme Uygulamasının LGS ve YKS Sınav Sonuçlarına Etkilerine İlişkin Bulgu ve Yorumlar**

Ortaokul sınıf geçme uygulamasının LGS ve YKS gibi merkezi sınav sonuçlarına etkilerine yönelik bulgular Tablo 6’da yer almaktadır.

**Tablo 6:** Ortaokul Sınıf Geçme Uygulamasının LGS ve YKS Sınav Sonuçlarına Etkilerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Görüşler	f	Katılımcılar
<b>Sınırlılıklar</b>	Genel başarı durumu	11	Ö1, Ö2, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	Öğrenci niteliği	11	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö14, Ö15
<b>Öneriler</b>	Sınava girme kriterleri	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16

Tablo 6 incelendiğinde mevcut yönetmeliğin LGS ve YKS merkezi sınav sonuçlarına yansımalarının sınırlılıkları açısından “genel başarı durumu” (f=11) ve “öğrenci niteliği” (f=11) ile ilgili görüş bildirmişlerdir. Bu durum katılımcılar tarafından şu şekilde ifade edilmiştir:

“Aslında sınıf geçme ortaokulda daha kolay bu sebeple hemen hemen tüm öğrenciler sınava giriyor. Fakat sınıf geçme durumunun esnek olması, çoğu öğrencinin sınava girmesine ve bu da sınavdaki derslerin ortalama puanlarının düşmesine neden oluyor. Sınıf geçmedeki puan kriteri zaten dersin kıl payı geçilmesine neden olmakta bu durum ders geçme açısından başarı olsa da aslında bir başarı durumunu göstermiyor.” (Ö1)

“Ortaokullarda yapılan LGS en üst düzeydeki öğrencilere hitap ettiğinden mevcut uygulama ile üst sınıfa bir şekilde geçirilen öğrencilere hitap etmemektedir. Ancak üniversite kontenjanların da yaşanan aşırı artış ortaokulu bile hakkıyla bitiremeyen öğrencileri üniversiteli yapmaktadır. Öyle ki eksi netlerle üniversitelere yerleşen öğrencilerin durumu gazetelere haber olmaya başladı.” (Ö3)



Tablo 6'ya göre mevcut yönetmeliğin LGS ve YKS merkezi sınav sonuçlarına yansımalarının faydaları temasında görüş bildirilmemiş, öneri temasında ise öğretmenlerin tamamı (f=16) "sınava girme kriterleri"ne dikkat çekmişlerdir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

"Yazılılardan dahi çok düşük not alanların bu sınavlara girmeleri yersiz zaten sonuç ta olumlu olmamakta..." (Ö16)

"Hiçbir kritere dahil olmadan sistemin sayesinde son sınıflara gelen deyim yerindeyse okuma yazma bilmeyenlerin kitleler halinde bu sınavlara alınması her açıdan faydasız." (Ö2)

### Ortaokul Sınıf Geçme Uygulamasının Devam Edip Etmemesine İlişkin Bulgu ve Yorumlar

Mevcut ortaokul sınıf geçme uygulamasının devam edip etmemesine ilişkin öğretmen görüş ve önerileri ile ilgili bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.

**Tablo 7:** Ortaokul Sınıf Geçme Uygulamasının Devam Edip Etmemesine İlişkin Öğretmen Görüşleri

Temalar	Görüşler	f	Katılımcılar
Öneriler	Yönetmelik değişsin	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16
	Sınıf geçme zorlaşsın	16	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16

Tablo 7'deki verilere göre sınıf geçme uygulamasının devamı konusunda fayda ve sınırlılık açısından görüş bildirilmeyenken, öneri olarak ise öğretmenlerin tamamı (f=16) "yönetmelik değişsin" ve "sınıf geçme zorlaşsın" tarzında görüş bildirmiştir. Bu durum katılımcı görüşüne şu şekilde yansımıştır:

"İlkokulu bitirdikten sonra 5.sınıf baraj bir sınıf olmalı. Burada başarı gösteren öğrenciler akademik eğitimlerine devam etmeli başarısız olan öğrenciler ise ilgi ve yeteneklerine göre mesleki eğitime yönlendirilmeli. Mesleki eğitim veren okulların sayısı artırılmalı, bu okullar çeşitlendirilmeli ve ortaokul kısımları da aktif hale getirilmelidir. Bu okullara giden öğrencilere ve bu öğrencilerin ailelerine devlet teşvik vermelidir. Akademik manada başarısız olan öğrenciler mesleki eğitimlerine küçük yaşlarda başlamalı, bu eğitimlerini örgün eğitim içinde yürütmeli ve kesinlikle sokağa itilmemelidirler." (Ö3)

"Sınıf geçme uygulaması sorumsuz bir nesil oluşturmaktadır. Bu durum zamanla toplumsal bir sorun haline gelecektir. Sınıf tekrarı öğrenci ve veliyi sorumluluk almaya itecektir. Öğrencilerin daha bilinçli olmasını sağlayacaktır. Sınıf tekrarı olmalı ve zorunlu eğitimden vazgeçilmelidir." (Ö9)

"Sınıf tekrarı kesinlikle olmalıdır. Ortaokula gelmesine rağmen okuma yazma öğrenememiş çocuklar için ilkokulda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır hatta ortaokula geçmek için okuma yazma şartı bile getirilmelidir." (Ö12)

### Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin Ortaokullarda uygulanmakta olan sınıf geçme uygulamasına yönelik görüş ve düşünceleri faydalılık, sınırlılık ve öneri temaları kapsamında incelenmiştir. Araştırma sonunda sınıf geçme uygulamasının bir üst sınıfa zorlanmadan geçebilme imkânı sağladığı, bunun da öğrencilerin okula devam etmelerine yönelik tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Uygulamanın sınav ve başarılı olma kaygısını ortadan kaldırdığı için öğrencilerde psikolojik bir rahatlama oluşturduğu söylenebilir. İlgili araştırmalarda sınıf geçme uygulamasının psikolojik rahatlama (Başaran, 2000), gelecek kaygısını azaltma (Türk, 2019) gibi olumlu yönlerinin yanında hedefsizlik, okul kültüründen uzaklaştırma (Şan, 2015) gibi olumsuz yönlerine ilişkin bulgulara rastlanmıştır. Bir başka çalışmada (Meisels & Liaw, 1993) öğrencilerin sınıfta bırakılmasının faydalı olmayacağı, yaşatlarından geride kalacakları ve bunun ileriki hayatlarında olumsuzluklar oluşturabileceği, sınıfta bırakmanın sadece geçici bir iyileştirme olduğu sonuçlarına ulaşılmışlardır. Sezer de (2007) yaptığı araştırmada sınıfta bırakılan öğrencilerin eğitim hayatlarını bıraktıklarına dair bir bulgu bulunmadığına ve sınıf tekrarının öğrencilerin kendileri için faydalı bir durum olduğuna dikkat çekmiştir. Bu araştırma da öğretmenlerin tamamı öğrencilerin okula yönelik tutumlarının olumlu yönde etkilenmesi için onların okul kültürünü benimseyip, sorumluluk alarak öğrenim hayatlarına bir hedef doğrultusunda devam edebilmeleri için söz konusu uygulamada -çalışıp sınıf geçenlerin hakkını koruma adına-başarısızlığın bir yaptırımın bulunması gerektiğini önerdikleri görülmektedir.

Mevcut uygulama ile birçok kazanım eksikliği bulunmasına rağmen bir üst sınıfa geçen öğrencilerin özellikle ders esnasında istenmeyen davranışlara daha fazla yönelindikleri ve bunun sonucunda sınıf içerisinde öğretmen otoritesinin önemli ölçüde sarsıldığı, sınıf içi disiplinin bozulduğu ve diğer öğrencilerin -olumsuz sınıf ikliminden

dolayı- öğrenme motivasyonlarının düştüğü, dersleri takip etmekte zorlandıkları, hatta akran zorbalığı ile karşılaştıkları görülmüştür. Bu durum; bir yandan eğitimin zorunlu olması, diğer yandan üst sınıfa kolay bir şekilde geçilmesinden dolayı okulun bazı öğrenciler tarafından zoraki zaman doldurulan bir mekân olarak algılanmasından kaynaklanabilir. Şan (2015)'in yaptığı araştırmada da üst sınıfa geçen öğrencilerde disiplin sorunu olduğuna, bu sorunlar çözülmedikçe sınıf düzenini sağlamanın çok zor olacağına dikkat çekilirken, bir başka çalışmada (Avşaroğlu ve Üre, 2007) ise öğrencilerin üst sınıfa geçmesi veya sınıf tekrarı yapmasının sınıf içerisindeki öğretmen otoritesini etkileyebilecek bir durum oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Mevcut sınıf geçme uygulamasına göre bir üst sınıfa geçen öğrencilerin, öğretmenlerde ders öncesi planlama ve buna göre öğretim süreci uygulamalarını olumsuz yönde etkilediği görülmüştür. Bu olumsuzlukların başında sınırlı yöntem ve teknik kullanma, ders işleme sürecinde aksamalar ve öğretmenlerde motivasyon düşüklüğü gelmektedir. Kazanım eksikliği olan öğrencilerin üst sınıfa geçirilmesi sınıf içerisinde diğer öğrencilerle seviye farkı oluşturmakta, bu seviye farkı özellikle ders planlarının hazırlık sürecinde sarmal bir içerik ve eğitim durumlarının düzenlenmesini zorlaştırmaktadır. Başarılı öğrenciler için yapılacak olan planlama kazanım eksikleri olan öğrencilere ağır gelmekte, bu durum program kazanımlarını zamanında tamamlayamama ve yıl sonunda öğretim programını yetiştirememeye neden olabilmektedir. Örneğin ilgili öğretim programındaki kazanımlara uygun ders işleme strateji, yöntem ve tekniklerin seçimini etkilemektedir. Ortalama bir sınıf mevcudunun kalabalık olması, buna ciddi kazanım eksikleri bulunan öğrencilerin de eklenmesi öğretmenleri ister istemez sınırlı yöntem ve teknikleri seçme durumunda bırakmaktadır. Öğrenci merkezli yöntemler yerine zaman açısından daha ekonomik olan geleneksel yöntem ve teknikler tercih edilmektedir. Dolayısıyla, oluşan bu durum ders içeriğinin somutlaştırılmasına hizmet eden bir öğe olan araç, gereç ve materyal kullanımında da öğretmeni sınırlandırmaktadır. Materyal kullanımı ve öğrenci etkinliklerine ayrılacak zaman dilimi, daha çok öğrencilerin kazanım eksikliklerini giderme amaçlı tamamlama programlarına ayrılmaktadır. Yapılan araştırmalarda üst sınıfa geçen öğrencilerin sorumsuz davranmaya yöneldiği, bilgilerini artırma gibi bir hedeflerinin olmadığı, dolayısıyla üst sınıfın kazanımlarını elde etmede güçlükler yaşadığı (Bayındır, 2009), üst sınıftaki derslerde çok zorlandıkları (Edis ve Yılmaz, 2020) görülmüştür. Ayrıca, bu araştırmada sınıf geçme uygulamasının öğretimin planlanması ve uygulanmasına olumlu yönde etki ettiğine ilişkin bir bulguya rastlanmaması dikkat çekicidir.

Mevcut sınıf geçme uygulaması sonucunda öğrencilerin bir üst sınıfa geçmelerinin, ölçme ve değerlendirme faaliyetleri üzerinde olumsuz etkilere neden olduğu görülmüştür. Bu etkilerin öğretmenlerin not verme eğilimleri, soruların zorluk düzeyini belirleme ve sınav türü tercihleri üzerine yoğunlaştığı görülmüştür. Bu etkilerin sonucu olarak öğretmenlerin, "nasıl olsa sınıf geçecekler" düşüncesiyle daha çok şans faktörünün ön planda olduğu soruların bulunduğu test türü sınavlara yöneldikleri söylenebilir. Öğrenciler şube öğretmenler kurulu kararı ile de olsa bir üst sınıfa geçebildiklerinden, öğretmenler kurulunun evrakları ile uğraşmaktansa sınıf geçirmek için -deyim yerinde ise- bol not verme eğilimi oluşmaktadır. Kazanım eksikliği olan bu öğrenciler için ayrı bir sınav hazırlamanın zorluğundan dolayı sınavlarda çok kolay sorular tercih edilmektedir. Bu durum özellikle üst düzey becerilerin ölçülmesini ve süreç odaklı alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinin (performans değerlendirme, portfolyo değerlendirme, rubrik vb.) işe koşulmasını engellemektedir. Tüm bu istenmeyen durumların; kazanımların gerçekleşme düzeyinin geçerli ve güvenilir bir şekilde belirlenmesini zorlaştırdığı, öğretim programının etkililiğinin değerlendirilmesinde dönüt almayı engellediği söylenebilir. Bu araştırma kapsamında söz konusu olumsuz etkilerin giderilmesi için tüm öğretmenler ölçme değerlendirme uygulamalarının ilkel, kurallarına uygun bir şekilde yapılması görüşünde hem fikirdirler. Ayrıca, sınıf geçme uygulamasının ölçme ve değerlendirme faaliyetleri üzerinde olumlu bir etki oluşturduğuna yönelik bir bulguya rastlanmamıştır.

Mevcut ortaokul sınıf geçme uygulamasının sınırlılıklar teması altında LGS ve YKS sınav sonuçlarına bazı olumsuz etkilerinin olabileceği görülmüştür. Bu etkiler LGS ve YKS başarısını düşürme ve bunun sonucunda üst öğretim kademelerindeki öğrenci niteliğini zayıflatma şeklindedir. Ortaokullarda mevcut uygulamaya göre 8. sınıf öğrencileri LGS'ye girmektedirler. Bu sınav sonucunda alınan puan ve yüzdelik dilimlere göre öğrenciler bakanlıkça daha önceden belirlenmiş nitelikli liselere (Fen Liseleri, Sosyal Bilimler Lisesi, Proje Okulları) kaydolmaktadır. Sınava girmek için özel bir şart bulunmayıp resmi, özel ve imam hatip ortaokullarının e-okul sistemine kayıtlı tüm 8. sınıf öğrencileri LGS sınavına başvurabilmektedir (MEB, 2023b). Kazanım eksikleri olan bu önemli grubun ayırt ediciliği yüksek olan bir merkezi sınava girmelerinin özellikle bu sınavların sonuçları açısından pek çok olumsuz yansımaları olmaktadır. Sınav sonuçları özellikle ülke ortalamasını düşürmekte ve sınıflarda deyim yerindeyse iki grup oluşturmakta; bir grup nitelikli bir liseye yerleşmek için planlı bir şekilde sınava hazırlanırken, diğer grup ise bir hedefi olmadan kazanım eksikleri ile ortaokulun son sınıf seviyesine gelmiş sadece mezun olmayı beklemektedir. Öğrencilerin bu şekilde tamamının sınava girmesi değerlendirme açısından genel başarı düzeyini çok aşağıya çekmektedir. Örneğin: 2022 LGS sonuçlarına göre sınava giren 1.031.799 sekizinci sınıf öğrencisinden sadece 188.875 öğrenci nitelikli bir liseye yerleşebilmiştir (MEB, 2022). Yapılan araştırmalarda sınıf tekrarı yapan öğrencilerin özellikle merkezi sınavlarda başarısız olma kaygısı yaşadıkları ve kendilerine güvenmedikleri (Cesim, 2014); sarmal program yapısı içerisinde kazanım eksikliği olan öğrencilerin bir üst sınıfa geçirilmesinin gelecekte girecekleri merkezi sınavlarda başarısızlıklarına neden olacağı görülmüştür (Edis ve Yılmaz, 2020). Sonuç olarak sadece belli bir yüzdelik dilimdeki öğrencilerin nitelikli okullara yerleşmesi, diğer öğrencilerin ise formaliteden sınava girmeleri gibi bir durum ile karşılaşılmaktadır. Ancak asıl sorun YKS'de

ortaya çıkmaktadır. Ortaokulda kalması gerekirken liselere devam eden öğrencilerin YKS sınavına girip düşük puanlarla üniversitelerin herhangi bir bölümüne yerleşebiliyor olması; yükseköğrenim için hazırbulunuşluk düzeyi yeterli olmayan öğrenci grubunun yığılmasına neden olmaktadır. YKS’de 2022 yılından itibaren ön lisans ve lisans programlarını tercihte baraj puanı uygulamasının kaldırılmış olması çok düşük puanlarla hatta eksi puanla lisans ve önlisans programlarına girmenin önünü açmıştır (YÖK, 2023). Bu öğrenciler yükseköğrenimlerini tamamlamakta güçlük çekmekte ve üniversitelerin eğitim kalitesinin düşmesine neden olmaktadır. Bu durum ülke kalkınmasının en önemli zenginlik kaynağı olan “nitelikli insan gücü” potansiyelinin azalmasına yol açmaktadır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamının LGS ve YKS sınavı giriş kriterlerinin gözden geçirilmesine dikkat çektikleri görülmüştür.

Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı eğitimin diğer paydaşları ile bir araya gelinerek mevcut ortaokul sınıf geçme yönetmeliğinde yeni düzenlemelerin yapılması ve sınıf geçmenin zorlaştırılması gerektiği konusunda hemfikirdirler. Yapılan araştırmalarda da (Bayındır, 2009; Tosun, 2006) mevcut yönetmeliğin aksayan yönlerinin çok olduğu, bunların düzeltilmesi ve yeni düzenlemelere gidilmesi yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Bir başka araştırmada (Walters & Borges, 1995) öğrencilerin sınıf tekrarı kararı verilirken; okul rehber öğretmenlerin görüşlerinin alınması, okul rehber öğretmenlerin sınıf tekrarı konusunda ilgili literatüre hâkim olması ve diğer öğretmenlerle görüş alışverişi yapılarak bu kararın alınması gerektiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

## Öneriler

Bu araştırmada öğretmenlerin ortaokullarda uygulanan mevcut sınıf geçme uygulamasından genel olarak memnun olmadıkları ve göstermelik sınıf tekrarı değil de gerçek bir değerlendirme sonucunda sınıfta kalmanın olduğu bir uygulamayı istedikleri görülmüştür. Bu doğrultuda uygulayıcılara ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir: Sınıf geçme uygulaması bütün paydaşlarla birlikte ve özellikle sahada uygulayıcı konumunda olan öğretmenlerin görüş, düşünce ve önerileri dikkate alınarak, ilgili uygulamanın sınıf geçmeyi kolaylaştıran maddeleri gözden geçirilmelidir. Böylece çalışarak sınıf geçenlerle kolay yoldan sınıf geçenlerin ayrımı yapılmalıdır. Mevcut yönetmelik gereği üst sınıfa geçen öğrencilerin rehavete kapılıp okul kültüründen, öğrenim hedeflerinden uzaklaşmalarını için; ayrıca sınıf yönetimi ve disiplininin sağlanması konularında kendilerine sorumluluk verilmeli, ortaya çıkabilecek akran zorbalığının önlenmesi amacıyla okul rehberlik servisi ve velilerle iş birliği yapılmalıdır. Normal öğretim sürecinin aksamaması için bu öğrencilerin kazanım eksikliklerinin giderilmesine yönelik “ek ders” statüsünde tamamlama programları uygulanmalıdır. Okul yönetimi tarafından bu konuda gerekli düzenlemeler yapılmalıdır. Böylece sınıf yönetimi, disiplin, öğretim yöntem tekniklerinin seçimi ve ölçme değerlendirme tercihlerinde yaşanan olumsuzlukların öğretmen üzerinde oluşturduğu baskı ve motivasyon kaybının önüne geçilebilir.

LGS ve YKS’de yaşanan sıfır puan/eksi net puan gibi başarısızlıkların, devamında yükseköğretimde yaşanan yığılma ve nitelik kaybının önüne geçmek için ortaokul sınıf geçme yönetmeliklerinde yapılacak düzenlemelerle kolay sınıf geçme önlenmelidir. Ancak, bunun ortaokuldan itibaren mesleki rehberlik ve yönlendirme hizmetleri ile desteklenmesi gerekmektedir.

Bu araştırmada ortaokullarda görev yapan öğretmenlerin mevcut sınıf geçme uygulamasına yönelik görüşleri incelenmiştir. Gelecekte ortaokul öğretmenlerinin yanında ilkokul ve lise öğretmenlerinin de dahil olduğu nitel ya da karma araştırma modelinde benzer çalışmalar yapılarak konu bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine incelenebilir. Yönetmelik gereği bir üst sınıfa geçen öğrencilerin bulunduğu sınıflarda ders yapan öğretmenlerin dahil olduğu eylem araştırmaları yapılarak eğitim ortamında karşılaşılan problemlere çözümler aranabilir. Sınıf geçme uygulamasına birinci derecede muhatabı olan öğrencilerin görüş ve önerilerini belirleme yönelik nitel ya da nicel araştırmalar yapılabilir. Sınıf tekrarına karar verilen öğrencilerin aile ve okul ortamlarında yaşadığı sorunların incelenmesi ve varsa çözümlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Avşaroğlu, S. ve Üre, Ö. (2007). Üniversite öğrencilerinin karar vermede özsaygı, karar verme ve stresle başa çıkma stillerinin benlik saygısı ve bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(2), 85-100.
- Aydoğan, İ. (2010). İlköğretim okullarında sınıf geçme Türkiye ve diğer ülkelerle karşılaştırmalı bir çalışma. *Journal of World of Turks*, 2(3), 59-69.
- Başaran, İ.E. (2000). *Eğitim yönetimi nitelikli okul*, Feryal Matbaası.
- Bayındır, E. (2009). *Ortaöğretimde sınıf geçme ve sınav yönetmeliğinin öğrenci başarısına etkisi (Avcılar Lisesi örneği)*, [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi], Beykent Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

- Baykul, Y. (2011). Ülkemizde ölçme ve değerlendirmenin dün – bugünü ve yarını – bugünü. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2, 1-32.
- Büyüköztürk, Ş. (2018). *Sosyal Bilimler için Veri Analizi El Kitabı*. (24. Baskı), Pegem Akademi Yayıncılık.
- Cesim, T. D. (2014). *Sınıf tekrarı yapan ortaöğretim öğrencilerinde görülen başarısızlık nedenlerinin sınav kaygısı ve çalışma davranışları değişkenleri açısından incelenmesi*, [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi], Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Edis, Ş. ve Yılmaz, M. (2020). Sınıf tekrarı uygulamasına ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Social Mentality and Research Thinkers Journal*, 6(34), 1367-1373.
- EURYDICE, (2011). *Avrupa'da zorunlu eğitim sürecinde sınıf tekrarı, yönetmelikler ve istatistikler*. <https://eurydice.meb.gov.tr>
- MEB, (2003). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://mevzuat.gov.tr>
- MEB, (2008). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://mevzuat.gov.tr>
- MEB, (2011). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://mevzuat.gov.tr>
- MEB, (2014). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://mevzuat.gov.tr>
- MEB, (2022). *LGS Sonuç Raporları*. <https://mevzuat.gov.tr>
- MEB, (2023a). *İlköğretim kurumları yönetmeliği*. <https://mevzuat.gov.tr>
- MEB, (2023b). *LGS Uygulama Kılavuzu*. <https://meb.gov.tr>
- Meisels, S. & Liaw, F. (1993). Failure in grade: Do retained student cat chup? *Journal of Educational Research*, 87(2), 69-77.
- Okumuşoğlu, O. (2015). *Sınıf Tekrarı Yapan ve Yapmayan Lise Öğrencilerinin Benlik Saygıları ve Öznel İyi Oluşlarının: Akademik Tükenmişliği, Kontrol Odağı, Eğitim Stresleri Açısından İncelenmesi*, [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi], Mevlana Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Özgüven, E. (1972). Türkiye'de üniversiteye giriş ile ilgili araştırma. *Ankara Dil ve Tarih Coğrafya Fakültesi Felsefe Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 10(1), 179-198.
- Patton, Q. M. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*, Sage Publications.
- Punch, F. (2005). Introduction to social research—quantitative & qualitative approaches. *Forum Qualitative Social Research* 7(2),1-6.
- Sakaoğlu, N. (2003). *Osmanlıdan günümüze eğitim tarihi*, İletişim Yayıncılık.
- Sezer, Ö. (2007). Sınıf tekrar eden öğrencilerin bazı demografik özellikleri ile bu öğrenciler ve öğretmenlerin sınıf tekrar etme hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(14), 31-48.
- Şan, İ. (2015). Matematik öğretmenlerinin sınıf geçmeye ilişkin ilköğretim yönetmeliği hakkındaki görüşleri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(4), 18-29.
- Şanal, M. (2005). Osmanlı İmparatorluğu'nda medreselere, kuruluş sistemi, organizasyon, yönetim ve program açısından genel bir bakış. *Türkiye Günlüğü*, 69(1),78-93.
- Tanner, K.C., & Gallis, S.A.(1998). Student Retention:Why is there a gap between the majority of research findings and school practise? *Psychology in the Schools*, 34(2), 107-114.
- Tezcan, M. (1984). Okulda başarısızlık ve önlenmesi. *Ankara University Journal of Faculty*, 17(1), 385-388.
- Tosun, C. (2006). Yabancı dille eğitim sorunu. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 2(1).
- Türk, A. (2019). *Okul terkinin eşiğinde geleceği düşünmek: sınıf tekrarı yapan öğrencilerin gelecek emelleri*, [Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi], Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kocaeli.
- Walters, D., & Borges, S.B. (1995). Student retention. is it effective? *School Counselor*.
- Yaşar, M. (2014). Öğretmen adaylarının eğitimde ölçme ve değerlendirme dersine yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 64-83.
- Yıldırım, A. ve Şimşek. H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (7. Baskı), Seçkin Yayıncılık.
- YÖK, (2023). *Yüksek öğretim program atlası*. <https://yokatlas.yok.gov.tr/>

#### Extended Abstract



In the information society of the information age, where social change and renewal are experienced in every field, education systems are also affected by this. The importance of raising people in accordance with the requirements of the age is increasing day by day. Huge investments are made in education systems in countries to raise individuals who can adapt to the changing world order. The most important activity for teachers, who are the practitioners of the learning and teaching process of the education system; By measuring the academic success of students in the process and giving grades to students, they are the decision-making authorities about the success or failure of students at the end of the learning-teaching process. According to the regulations implemented in many countries, grade repetition is possible in primary education. Although various supports and activities are provided to students regarding various problems they encounter during an academic year, a student may still not be at the desired level in achieving certain targeted gains by the end of the year. Grade repetition has therefore been recommended as a last support measure. Repeating a year is considered to be a further opportunity for students to improve their learning skills. Therefore, the regulations that ensure grade repetition are mostly based on this principle. In this research, the opinions, thoughts and suggestions of secondary school teachers regarding the current grade passing practice have been tried to be examined. Therefore, the fact that the research aims to reveal in detail the opinions, thoughts and suggestions of teachers regarding the current grade passing practice in secondary schools will enable secondary school teachers to point out the areas that need to be corrected in the current regulation and to enable administrators and decision makers to see in more detail the flaws in the process and the aspects that need to be changed. It is thought that it will enable parents to understand the advantages and disadvantages of grade repetition more easily and will make significant contributions to program development experts in the development of curriculum.

The general purpose of this research is; To determine the opinions, thoughts and suggestions of teachers regarding the current grade passing practice in secondary schools. In line with this general purpose, answers were sought to the following questions.

- 1.How does the secondary school grade transfer practice affect students' attitudes towards school?
- 2.How does the practice of passing a grade in secondary school affect the teacher's authority in the classroom and discipline problems in the classroom?
- 3.How does the practice of secondary school grade advancement affect teachers' curriculum planning and implementation processes?
- 4.How does the practice of passing secondary school grades affect teachers' measurement and evaluation activities?
- 5.How does the practice of passing secondary school grades affect LGS (High School Entrance Examination) and YKS (Higher Education Institutions Examination) results?
- 6.What are the teachers' opinions and suggestions regarding whether the practice of passing grades should continue in secondary schools?

This research was carried out as a case study, which is one of the qualitative research methods. Situations can arise in various forms. Case studies can be conducted with a quantitative or qualitative approach. The aim of both approaches is to reveal results regarding a specific situation. The research was conducted with 16 branch teachers working in secondary schools in the Onikişubat district of Kahramanmaraş province in the first semester of the 2023-2024 academic year. A semi-structured interview form consisting of open-ended questions to obtain the teachers' evaluations on the current secondary school grade passing practice. While preparing the interview form, the general framework of the study was drawn by examining the literature and official documents related to the concept and phenomenon of passing a grade, and the interview questions that were thought to cover the framework were prepared. In order to ensure the validity and reliability of data analyzes and interpretations, the following procedures were used: Long-term interaction to control internal validity in qualitative research, Strategies such as collecting data from different sources, consulting expert opinions and participant approval can be used (Yıldırım and Şimşek, 2016, p. 277). In order to increase the internal validity of the research, long-term interaction was made with the teachers during the data collection process. At the end of the interviews, the data was shown to the relevant teachers again and participant confirmation was obtained in order to eliminate any deficiencies or inaccuracies that may occur in the collected data. In order to ensure external validity, which means transferability, the maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods, was preferred in sample selection. Accordingly, when determining the participants, it was taken into account that they came from different branches. In addition, transferability was tried to be achieved by using direct quotes from the participants in presenting the findings. Internal reliability (consistency) and external reliability of the research. Teachers' opinions and thoughts about the grade passing practice implemented in secondary schools were examined within the scope of the themes of usefulness, limitations and suggestions. At the end of the research, it was seen that the practice of passing a grade provides the opportunity to move to the next grade without forcing, and this positively affects the attitudes of students towards continuing school. Although there are many deficiencies in the current practice, students who move to the next grade tend to engage in undesirable behaviors more, especially during the lesson, and as a result, It has been observed that teacher authority has been significantly shaken, classroom discipline has deteriorated, other students' motivation to learn has decreased due to the negative classroom climate, they have difficulty in

---

following lessons, and they even face peer bullying. It has been observed that students who move to the next grade according to the current grade advancement practice have a negative impact on teachers' pre-lesson planning and teaching process practices accordingly. The most important of these negativities are the use of limited methods and techniques, disruptions in the teaching process and low motivation in teachers. Transferring students with achievement deficiencies to the upper grade creates a level difference with other students in the classroom, and this level difference makes it difficult to organize spiral content and educational situations, especially during the preparation of lesson plans. Planning for successful students is burdensome for students with deficiencies in their achievements, and this may result in not being able to complete the program achievements on time and not being able to complete the curriculum at the end of the year. For example, teaching lessons in line with the achievements in the relevant curriculum affects the selection of strategies, methods and techniques. The fact that an average class size is crowded and the addition of students with serious achievement deficiencies inevitably forces teachers to choose limited methods and techniques. As a result of the current grade advancement practice, it has been observed that students moving to the next grade has negative effects on measurement and evaluation activities. Limitations of the current secondary school grade advancement practice. Under the theme, it has been observed that it may have some negative effects on LGS and YKS exam results. These effects are in the form of reducing LGS and YKS success and, as a result, weakening the quality of students in upper education levels. All of the teachers who participated in the study agree that new regulations should be made in the current secondary school grade passing regulations and that passing a grade should be made more difficult by coming together with other stakeholders of education.



DOI: 10.34137/jilses.1327183

Geliş Tarihi: 13 Temmuz 2023

Received: 13 Temmuz 2023

Kabul Tarihi: 27 Haziran 2024

Accepted: 27 Haziran 2024

Makale Türü: Araştırma Makalesi

Research Type: Research Article

Tuğluoğlu, R., Özay, Z., Kara, E., ve Kaymakçı, G. (2024). Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Uygulanması Konusunda Okul Yöneticileri ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(1), 57-73. DOI: 10.34137/jilses.1327183



## Özel Yetenekli Öğrenciler İçin Destek Eğitim Odası Uygulanması Konusunda Okul Yöneticileri ve Veli Görüşlerinin İncelenmesi

Ruhan TUĞLUOĞLU<sup>1</sup> Zeynep ÖZAY<sup>2</sup> Erkan KARA<sup>3</sup> Güliz KAYMAKCI<sup>4</sup>

### Öz

*Bu araştırma, özel yetenekli öğrenciler için destek eğitim odası uygulamasının okul yöneticileri ve veliler tarafından değerlendirilmesini amaçlamaktadır. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmanın araştırma grubunu 2022- 2023 Eğitim Öğretim yılı 2. döneminde Türkiye'nin farklı illerinde yer alan Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan 15 okul yöneticisi ve 16 özel yetenekli öğrenci velisi oluşturmaktadır. Çalışmanın örnekleme amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Betimsel içerik analizi kullanılarak gerçekleştirilen, araştırma analizi sonuçlarına göre, okul yöneticileri mevzuatın yeterli olduğunu düşünmekte ancak destek eğitim odalarında materyal eksikliği ve öğretmenlerin bilgi düzeyinin yetersiz olduğunu belirtmektedir. Veliler çocuklarının destek eğitim odası hizmeti süresince okul yönetimi ve rehberlik servisinden destek aldıklarını ifade etmektedir. Bazı veliler destek eğitim odası uygulamasını yetersiz bulduklarını ve çocukların yeteneklerini geliştirmediğini belirtmektedirler. Veliler ayrıca destek eğitimin okul saatleri dışında yapılmasını önermiştir. Araştırma sonuçları, destek eğitim odası uygulamasının değerlendirmesini yansıtmakta olup, mevzuatın yeterli olduğunu göstermektedir. Okul yöneticileri destek eğitim odalarının etkili olduğunu düşünürken, bazı veliler uygulamanın yetersiz olduğunu ifade etmektedirler. Bu sonuçlar, destek eğitim odası uygulamalarının öğrencilerin özel yeteneklerini destekleyici bir şekilde düzenlenmesi için önemli bilgiler sunmaktadır. Bu çalışma sonucunda destek eğitim odası uygulamalarının özel yeteneklilerde kullanımı açısından farkındalığın tespiti konusunda çalışmalar planlanması ve böylece durum tespitinin gerçekleştirilmesi önerilebilir.*

**Anahtar Kelimeler:** destek eğitim odası, okul yöneticisi, özel yetenekli öğrenci, veli

## Examination of School Administrators and Parents' Opinions on the Implementation of a Supportive Education Room for Gifted Students

### Abstract

*The current study aims to elicit the evaluations of school administrators and parents on the implementation of the support education room for gifted students. The study group of the current study, conducted using a qualitative research method, is comprised of 15 school administrators and 16 parents of gifted students. The participants of the study were selected by using the criterion sampling method. According to the results obtained by using the descriptive content analysis, school administrators are of the opinion that the regulations organizing the functioning of these rooms are sufficient but the materials provided to be used in these rooms are inadequate and teachers are not knowledgeable enough about these rooms. Parents stated that their children receive support from the school administration and guidance from the counselling service during the support education room process. Some parents on the other hand stated that they find the support education room application insufficient and that the children do not develop their abilities. The results show that improvements are needed in the support education rooms. While school administrators think that support education rooms are effective, some parents argue that the application is insufficient. These results provide important insights into the organization of the support education room application in a way that supports the special abilities of gifted students.*

**Keywords:** supportive education room, school administrator, gifted student, parent

<sup>1</sup> Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, ruhantugluoglu@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-1028-2211>

<sup>2</sup> Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi zeynepakay\_60@hotmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-8056-5655>

<sup>3</sup> Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, erkan\_5586@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4863-7487>

<sup>4</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, gulizkaymakci@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-3428-5214>

## Giriş

İnsanlar, belirli özelliklerle doğarlar, bedensel, zihinsel ve duygusal farklılıkları sayesinde kendi özgünlüklerini kazanırlar. Ancak, doğum öncesinde, doğum esnasında veya doğum sonrasında yaşanan özel durumlar nedeniyle bazı bireyler normal gelişim gösteren çocuklara göre daha farklı ve özel ilgi, eğitim, beslenme ve bakıma yönelik ihtiyaç ve istek duyarlar ve bu nedenle diğer insanlara göre daha fazla desteklenme eğilimindedirler (Kurnaz ve Çetin, 2017). Eğitim, insan hayatının başlangıcından sonuna kadar devam eden süreçtir. Her çocuğun gelişim özelliklerine uygun ve ihtiyaçlarına cevap veren eğitim alması son derece önemlidir. Özel yetenekli çocukların kapasitelerini, yeteneklerini ve performanslarını en üst düzeyde kullanabilmelerini sağlamak onların gelişimine katkıda bulunacaktır. Akranlarından farklılaşan düşünsel, duygusal, gelişimsel ve davranışsal özelliklere sahip olan öğrenciler, kendi yaşlılarıyla arkadaş olmak yerine yaşça büyük olan yetişkinlerle etkileşim kurmayı tercih eden akademik rekabet sürecinde avantajlı ve liderlik vasfı yüksek olan çocuklar özel yetenekli olarak nitelendirilmektedirler (Ataman, 2004). Davis ve Rimm (2004) tarafından yapılan farklı bir tanımda ise, özel yetenekli öğrenciler diğer akranlarına göre daha üst düzey bilişsel yeteneklere, yaratıcılığa sahip olan özel öğrencilerdir. Bu özellikler, genel eğitim sınıflarında eğitim almakta olan öğrencilerden farklı davranış örüntüleri sergilemelerine neden olur. Özel yetenekli çocukları için daha derinlemesine bir öğrenme yaşantısı sağlanmalı ve onların yaratıcılık ve keşfetme becerilerini kullanmalarına olanak tanıyan farklı öğrenme ortamları ve materyallerin de sunulması son derece önemlidir (Tarhan ve Kılıç, 2014). Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2006) tarafından belirtildiği üzere, özel yetenekli çocukların var olan yeteneklerinin geliştirilmesi ve akademik başarıları gibi, sosyal yaşama uyum sağlayabilmeleri de önemlidir. Bu nedenle, bu çocuklara yönelik yanlış bir yaklaşım izlenmesi halinde kendi içlerine dönerek, topluma yararlı bir birey olma odağından sapma gösterebilecekleri unutulmamalıdır. Ayrıca, bu çocukların aileleriyle iletişim kurularak ailelerin bilinçlendirilmeleri okul dışındaki sosyal yaşamları için önemlidir. Bunun yanı sıra, bu çocukların özel yetenekli olmaları sebebiyle üstünlük duygusuna kapılmaları sonucunda kendi öz benliklerine zarar verecek sonuçların olabileceği düşünülerek, okul yaşantılarında müzik, görsel sanatlar ve beden eğitimi gibi derslere öncelik sağlanarak, eğitimlerinin farklı bir yaklaşımla ele alınması gerekmektedir.

Özel eğitimin uygulamalarının özel yetenekli öğrencilerin akademik ve sosyo-duygusal gelişimine katkıda bulunduğu iddia edilmekle birlikte, bu öğrenciler için en ideale eğitim yaklaşımı tartışmalıdır. Öğrencilerin kayıtlı oldukları genel eğitim sınıflarına uyum sağlamak akademik başarılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Buna karşın yaşlılarından ayrı okullarda eğitim görmelerinin sosyal ve duygusal sorunlara yol açabileceğinden de bahsedilmektedir (Rogers, 2002). Tüm bu durumlar göz önünde bulundurulduğunda, okul içinde, kaynak oda olarak da ifade edilen, destek eğitim odası (DEO) uygulaması bir çözüm olarak çıkmaktadır (Van der Meulen vd., 2014). Kırcaali-İftar (1998) tarafından açıklandığı üzere özel yetenekli öğrencilerin de ihtiyaç duydukları alanlarda eğitimsel destek hizmetleri almaları amacıyla okul bünyesinde DEO'ları bulunmaktadır. DEO hizmeti sayesinde, öğrencilerin örgün öğretime kayıtlı oldukları okullarda uygun zaman dilimlerinde DEO'nda birebir destek eğitim almaları sağlanır. Böylelikle özel yetenekli öğrencilerin de diğer özel eğitim gruplarında yer alan öğrenciler gibi özel eğitim ihtiyaçları karşılanmış olur. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin DEO'larına alınması, normal sınıftaki eğitime ek olarak daha spesifik ve bireyselleştirilmiş eğitim alma ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Bu sayede alacakları ekstra eğitim, kayıtlı oldukları sınıftaki eğitimlerine daha fazla katkıda bulunmakta ve daha sağlıklı bir şekilde devam etmelerini sağlamaktadır. DEO'ları, günümüzde öğrencilere bireyselleştirilmiş eğitim vermek için en uygun yerler olarak görülmektedir (Salend, 2001). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [ÖEHY], destek sınıflarının kurulmasına ilişkin yasal çerçeveyi oluşturmaktadır. Bu düzenlemeye göre kapsayıcı uygulamalar altında eğitim alan öğrencilerin yanı sıra özel yetenekli öğrenciler de bu sınıflarda eğitim almaktadır. Bu dersliklerde kaynaştırma öğrencileri ihtiyaç duydukları alanlarda, bireysel eğitim planına göre verilen destek eğitim hizmetini alabilecekleri belirtilmektedir (MEB, 2012).

Cox ve Daniel (1984) ile Rogers'ın (2002) belirttiği üzere, DEO uygulaması kapsamında öğrenciler kayıtlı oldukları genel eğitim sınıflarına katılmalarının yanı sıra, bireysel gereksinimleri doğrultusunda haftalık belli bir süre boyunca okulda farklı bir sınıfta, genellikle farklı bir öğretmen ile destek eğitimi almaktadırlar. Bu sebeple okuldaki yönetsel iklim, öğrencilerin davranışlarını doğrudan etkiler ve yönlendirir (Akman, 2010). Okul müdürlerinin geniş bir yetki ve sorumlulukları olması dolayısıyla özel ihtiyaçları ve kapsayıcı eğitim olan öğrencilere yönelik inançları ve tutumları da bu uygulamaların başarısını etkilemektedir. Okul yöneticilerinin kapsayıcı uygulamalar bağlamında eğitim odalarını desteklemeye yönelik tutumları öğretmenlerin tutum ve motivasyonlarını etkileyeceği için özel ihtiyaçları olan öğrencilere verilen hizmetleri genişletir ya da öğrencilerin aldıkları hizmetin fayda düzeyini sınırlar (Yıkılmış ve Sazak-Pınar, 2005). Evans'ın (1981) çalışmasına göre özel eğitim öğretmenleri, okul yönetimi ve sınıf öğretmenlerinin tümü özel ihtiyaçları olan öğrencilere hizmet sağlama sorumluluğunu paylaşmıştır bu yalnızca sınıf öğretmeninin, rehberlik danışmanının veya ebeveynlerin sorumluluğunda değildir. Özel ihtiyaçları olan öğrencilere verilen hizmetlerin başarısı, okuldaki ekip çalışmasının ve iş birliğinin kalitesine bağlıdır.

Okul yönetiminin özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumlu yaklaşımı, tüm okul personeline, okuldaki diğer öğrencilere ve öğrenci velilerine de olumlu yansımaktadır. Öğretmenlerin özel eğitimle ilgili yasa ve

yönetmeliklere ilgi duymalarının yanı sıra yeni düzenlemeleri uygulamaya hevesli olmalarını sağlayarak, özel gereksinimli öğrencilerde hizmetin kalitesini artırmak ve okul- aile iş birliğinin en nitelikli şekilde olmasını sağlayacaktır (Kaya, 2013). Alanyazın incelendiğinde DEO ile ilgi farklı çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin; Akay, Uzuner ve Girgin (2014) işitme yetersizliği olan öğrencilerle gerçekleştirilen DEO uygulaması sonrasında öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişimsel becerilerinde ilerleme kaydettiklerini belirtmişlerdir. Yazıcıoğlu (2020) DEO'larında görev alan öğretmenlerin okul yönetiminin bu uygulamayı desteklemelerine rağmen fiziksel anlamda yetersizliklerden kaynaklı olarak, destek eğitimin işlevsel olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Afat (2013) geliştirdiği bir eğitim programıyla, özel yetenekli öğrencilerin, ebeveynlerinin farkındalık düzeylerini artırmayı hedeflemiş ve bu programın etkililiği ortaya koymuştur. Çağlar (2004) hazırladığı raporda, özel yetenekli öğrencilerin eğitimlerinin yaygınlaştırılması için en uygun yöntemin zenginleştirme programı olduğunu ve bu programın derhal uygulanması gerektiğini ifade etmiştir. Yıkılmış ve Sazak-Pınar (2005) çalışmasında, ilköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırma kavramıyla ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıklarını ve kaynaştırmanın başarılı bir şekilde gerçekleştirilebilmesi için kaynaştırma öncesinde ve sırasında yapılması gerekenleri yeterince bilemediklerini belirtmektedirler. Ayrıca, müdürlerin çoğunluğunun kaynaştırmaya yönelik olumsuz bir tutum sergilediği sonucuna da ulaşılmıştır. Levent (2016) uluslararası bağlamda tamamladığı özel yeteneklilerin eğitiminde mentorluk programı isimli çalışmasında, mentorluk, özel yetenekli bireylerin eğitiminde etkili bir model olarak kabul edilebileceğini ve her aşamasının dikkatli bir şekilde planlanarak başarı sağlanacağını ifade etmiştir. Evans (1981) DEO öğretmenlerinin rolü hakkındaki algı farklılıklarını ve gerçekte yaptıkları işleri incelediği çalışmasında, okul müdürlerinin, DEO öğretmenlerinin gerçekte ne yaptıkları hakkında doğru tahminler yaptıkları sonucuna ulaştığını belirtmiştir. Rogers (2002) tarafından yapılan çalışmada, özel yetenekli öğrencilerin yaratıcı potansiyellerini arttırmak için, öğrencilerin ilerleme ihtiyaçlarını ve tercihlerini göz önünde bulundurarak bireysel öğrenme yaklaşımlarının benimsenmesinin etkili olabileceği vurgulanmıştır. Van der Meulen vd. (2014) yılında yaptıkları çalışmanın amacını, normal okullarda karşılanamayan üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarını karşılamak ve sorun riskini azaltmak olarak belirlemiştir. Ayrıca tüm grupta çocukların okul başarısı, davranışsal tutumunda olumlu etkiler sağladığını; risk altındaki grupta ise orta düzeyde iyileşmeler gözlemlendiğini, ebeveynlerin çocukların somatik şikayetleri ile sosyal ve duygusal davranış sorunlarında azalmalar olduğunu belirtmişlerdir. VanTassel-Baska ve Kim (2005) normal sınıflarda üstün yetenekli öğrenciler için farklılaştırma yapmanın önündeki engelleri ele aldıkları çalışmalarında, öğretmenlerin yetersizlikleri, çeşitlilikle ilgili sorunlar, kaynakların yetersizliği, planlama, zamanının yetersizliği ve idari desteğin yetersizliği konularını inceleyerek, her engel için farklı stratejiler önermişlerdir.

Okullarda eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin destek eğitimi odası uygulamasından faydalanması onların eğitimi açısından önemlidir. Gerçekleştirilen alanyazın taramasında gerek okul yöneticileri gerek velilerce DEO uygulamalarının özel yetenekli öğrenciler tarafından kullanımına yönelik olarak yapılan çalışmaların yeterli sayıda olmadığı fark edilmiştir.

Bu nedenle çalışmanın amacı özel yetenekli öğrencilerinin DEO uygulamasından yararlanmalarına yönelik olarak okul yöneticileri ve velilerin görüşlerinin belirlenerek, DEO uygulamasının özel yetenekler üzerindeki etkisinin okul yöneticileri ve veliler açısından saptanmasıdır. Böylece bu çalışma diğer çalışmalara da öncü olarak DEO'larının özel yetenekli öğrencilerin eğitimi üzerinde etkililiğinin ortaya çıkarılması açısından önemlidir.

Tüm bilgiler ışığında bu çalışmanın genel amacı; özel yetenekli öğrencilerde DEO uygulamasına yönelik olarak okul yöneticilerinin ve velilerinin görüşleri belirlenmesidir. Bu araştırmanın amacına uygun olarak, alt amaçlar belirlenmiştir:

1. DEO uygulamasının yönetmelikler ve uygulanabilirlik bakımından değerlendirilmesi,
2. DEO uygulamasının başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi ve geliştirilebilmesi açısından okul yöneticilerinin görüşlerinin saptanması,
3. Özel yetenekli tanısı konmuş çocuğa sahip velilerin görüşlerinin saptanması

## Yöntem

Bu bölümde, çalışmanın; araştırma modeli, çalışma grubu, veri toplama tekniği, verilerin çözümlenmesine ait bilgiler yer almaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, sosyal olguların ayrıntılı olarak incelenmesine olanak sağlayan nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir. Creswell (2013) tarafından nitel araştırma, niteliksel verilerin toplanması, analizi ve yorumlanması yoluyla gerçek dünyadaki sorunları anlamak için kullanılan bir araştırma yöntemidir şeklinde tanımlanmıştır. Bu tanımda, nitel araştırmanın amaçları araştırmanın gerçek dünyadaki sorunları anlamak ve yorumlamak için kullanılan niteliksel verilerin analizi yoluyla daha derinlemesine bir anlayışa ulaşmak olarak belirtilmektedir.

Bu çalışmada; nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması deseni kullanılmıştır. Bu desen, gözleme dayalı veri toplama yöntemleriyle (örneğin, görüşmeler, odak grupları, belge analizi) elde edilen verileri kullanarak

ayrıntılı bir analiz yapmaya olanak tanımaktadır (Yin, 2014). Durum çalışması, derinlemesine araştırma yapılan bir yöntemdir. Bu yöntemde, bir durumla ilgili olan faktörler (bireyler, olaylar, ortamlar, süreçler) kapsamlı bir şekilde incelenir ve bu faktörlerin durum üzerindeki etkisi ve durumdan nasıl etkilendikleri üzerinde odaklanılır. Böylece, durumun bütüncül bir yaklaşımla anlaşılması ve açıklanması hedeflenir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Stake (1995), durum çalışması desenini "bir bireyin, gruba veya organizasyona ilişkin kapsamlı bir araştırma yaklaşımı" olarak tanımlamaktadır. Merriam (2009) ise durum çalışması desenini belirli bir bağlama ilişkin bir olayın veya olgunun ayrıntılı bir incelemesi olarak tanımlamaktadır. Anlaşılacağı üzere, durum çalışması, genellikle birden fazla araştırma sorusunu yanıtlamak amacıyla kullanılmaktadır. Verilerin analizi, araştırma sorularını cevaplamaya yönelik spesifik teoriler veya hipotezler geliştirmeyi hedeflemez. Bunun yerine, araştırmacı durum çalışmasında, bir olayı, bir süreci, olguyu daha iyi anlamasına yardımcı olmak için ayrıntılı bir inceleme yapmalıdır.

### Araştırma Grubu

Bu çalışmanın araştırma grubu; 2022-2023 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Türkiye'nin farklı illerinde yer alan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda görev yapmakta olan tamamı gönüllülük esasına dayanarak belirlenen, okul yöneticileri (müdür ve müdür yardımcıları) ile öğrenim görmekte olan özel yetenekli bireylerin anne veya babalarından oluşmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken, örnekleme yöntemlerinden, ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Cochran (1977) tarafından önerilen ölçüt örnekleme yöntemi, araştırmacının örnekleme seçiminde belli bir özellik veya nitelikleri taşıyan bireyleri dâhil etmesine olanak tanımaktadır. Amaçlı örnekleme yöntemlerinin altı farklı çeşidi mevcuttur. Bu türlerden, ölçüt örnekleme yöntemi, belirlenmiş bir dizi ölçüte uyan tüm örneklem birimlerinin incelenmesini gerektirir. Bu yöntemin temel amacı, ölçütlerin karşılanması şartıyla örneklem birimlerinin kapsamlı bir şekilde analiz edilmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu yöntem, örnekleme sürecinde belli özelliklere sahip bireyleri seçmek için yaygın olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmadaki ölçüt özel yetenekli öğrencilerin DEO'nda eğitim almaları olup, katılımcı grubu ise okulda destek eğitim gören özel yetenekli öğrencilerin ebeveynleri ve örgün eğitim gördükleri okullardaki yöneticilerdir. Okul yöneticilerine ait demografik bilgiler Tablo 1' de, velilere ait demografik bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 1:** Araştırmaya Katılan Okul Yöneticilerine İlişkin Bilgiler

Değişken	Alt Grup	Frekans	Toplam
Cinsiyet	Erkek	12	15
	Kadın	3	
Eğitim Düzeyi	Ön lisans	1	15
	Lisans	8	
	Yüksek Lisans	6	
Mesleki Kıdem	12-17	6	15
	18-23	1	
	24-29	4	
	30-35	1	
	35-40	3	
Yöneticilik Yaptığı Süre	1-10	8	15
	10-20	6	
	20-30	-	
	30-40	1	
Çalıştığı Okul Türü	Ortaokul	2	15
	İlkokul	12	
	RAM	1	

Tablo 1 incelendiğine araştırma grubuna ait demografik bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Tablo 1'e göre araştırma grubunun 12'sinin erkek üçünün kadın yöneticilerden oluştuğu, birinin önlisans, sekizinin lisans ve altısının yüksek lisans mezunu olduğu görülmektedir. Mesleki kıdem açısından bakıldığında 12-17 yıl arası 6, 18-23 yıl arası 1, 24-29 yıl arası 4, 30-35 yıl arası 1, 35-40 yıl arası mesleki kıdeme sahip olan yönetici sayısının ise 3 olduğu görülmektedir. Araştırma grubunun yöneticilik yaptığı süre olarak 1-10 yıl arası 8, 10-20 yıl arası 6 ve 30-40 yıl arası 1 yönetici olduğu görülmektedir. Araştırma grubunun çalıştığı okul türü olarak da ikisinin ortaokulda, 12'sinin ilkokulda ve birinin RAM'da çalıştığı görülmektedir.

**Tablo 2:** Araştırmaya Katılan Velilere İlişkin Bilgiler

Değişken	Alt Grup	Frekans	Toplam
Cinsiyet	Kadın	14	16
	Erkek	2	
Eğitim Düzeyi	İlkokul	1	16
	Lise	4	
	Lisans	7	
	Yüksek Lisans	3	
	Doktora	1	
Mesleği	Kamu	7	16
	Özel Sektör	4	
	Çalışmıyor	5	
Aile Türü	Çekirdek	15	16
	Boşanmış	1	
Yaş	36-41	10	16
	42-47	3	
	48-52	3	
Özel Yetenekli Çocuğunun Cinsiyeti	Kız	10	16
	Erkek	6	
Özel Yetenekli Çocuğunun Yaşı	8-11	10	16
	12-15	6	

Tablo 2 incelendiğinde araştırma grubuna ait demografik bilgilerin yer aldığı görülmektedir. Tablo 2'ye göre araştırma grubunun 14'ünün kadın ikisinin erkek velilerden oluştuğu, eğitim düzeyi olarak birinin ilkokul, dördünün lise, yedisinin lisans, üçünün yüksek lisans ve birinin doktora mezunu olduğu görülmektedir. Bunların yedisinin kamuda, dördünün özel sektörde çalıştığı ve beşinin ise çalışmadığı görülmektedir. Aile türü olarak bakıldığında 15'inin çekirdek aile, birinin ise boşanmış olduğu görülmektedir. Araştırma grubunun 10'unun 36-41 yaş aralığında, üçünün 42-47 yaş aralığında ve üçünün 48-52 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Araştırma grubunun özel yetenekli çocuklarının 10'unun kız, altısının erkek olduğu ve 10'unun 8-11 yaş aralığında olduğu, altısının ise 12-15 yaş aralığında olduğu görülmektedir.



### Veri Toplama Aracı

Araştırmada, veri toplama süreci yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler, araştırmacı tarafından oluşturulan bir görüşme formu aracılığıyla gerçekleştirilmiştir. Bu yöntem, nitel araştırmalarda sıkça kullanılan veri toplama tekniğidir (Rubin ve Rubin, 2012). Görüşme yöntemi, araştırmacının araştırma sorularına yanıt aramak için katılımcılarla etkileşim kurmasını ve onların düşüncelerini, duygularını ve deneyimlerini derinlemesine anlamasını sağlar (Seidman, 2013). Britten (1995) tarafından belirtildiği üzere, yarı yapılandırılmış görüşmeler, detaylı bilgi edinmek amacıyla kullanılan, esnek bir yapıya sahip, açık uçlu soruların kullanıldığı görüşme yöntemleridir. Bu yöntemle, araştırmacılar katılımcılardan daha geniş bir açıdan düşüncelerini ve kendi deneyimlerini ve görüşlerini ifade etmelerini sağlayarak derinlemesine bir anlayış elde etmeyi amaçlarlar. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda okul yöneticilerine yönelik; DEO uygulaması için hazırlanan yönetmelik hakkındaki görüşler, DEO'ların yeterlilikleri hakkındaki görüşler, DEO uygulamasının geliştirilmesi için neler yapılabileceği, DEO uygulamasının sürdürülebilmesi konusundaki görüşler, DEO uygulamasının niteliğinin artırılabilmesi için neler yapılabileceği, DEO hakkındaki diğer düşüncelerin neler olduğu hakkında toplam 6 soru bulunmaktadır. Velilere yönelik olarak ise; çocuğunuzun eğitim düzenlemelerinde kimlerden destek alındığı, bu kurumlardan hangi konularda nasıl bir destek alındığı, destek eğitim uygulamalarına katkı olarak evde ne gibi çalışmalar yapıldığı, DEO uygulamaları yürütülürken yaşanan sorunların neler olduğu ve DEO'ları ile ilgili olarak eğitim sürecine yönelik önerilerin neler olduğu olmak üzere toplam 5 soru bulunmaktadır.

### Verilerin Toplanması

Araştırma öncesinde okul yöneticileri ve velilere, araştırma hakkında sürecin nasıl yürütüleceği ile ilgili bilgiler verilmiştir. Araştırmanın gönüllülük esasına dayalı olduğu, araştırmada elde edilen verilerin ses kaydı kullanılarak saklanacağı ve çalışmadan elde edilen verilerin sadece bilimsel amaçla kullanılacağı bu nedenle gizliliğin esas olduğu belirtilmiş ve katılmak isteyen 15 okul yöneticisi ve 16 veli belirlenmiştir.

### Verilerin Analizi

Betimsel içerik analizi, nitel verilerin sistematik ve nesnel bir şekilde betimlenmesi ve sınıflandırılması için kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntem, bir araştırmacının, belirli bir metin veya döküman grubu üzerinde ayrıntılı bir inceleme yapmasını ve verilerin anlamlı kategorilere ayrılmasını sağlar (Neuendorf, 2017). Bu yöntem, araştırmacıların bir konuda var olan farklı görüşleri veya açıklamaları özetlemesine ve analiz etmesine olanak tanır (Krippendorff, 2018). Betimsel içerik analizi, genellikle nitel araştırmalarda kullanılan bir tekniktir ve sıklıkla diğer nitel veri toplama yöntemleriyle birlikte kullanılır.

Betimsel içerik analizinde, kodlama süreci verilerin kategorize edilmesi için önemli bir adımdır. Bu süreçte, araştırmacılar öncelikle verileri okur ve anlamaya çalışırlar. Daha sonra, verilerde ortaya çıkan anahtar kavramları veya temaları belirlemek için kodlama işlemini yaparlar (Saldaña, 2015). Kodlama işlemi, verileri küçük parçalara ayırarak her parçanın içeriğine göre kategorize etme sürecidir (Miles, Huberman & Saldaña, 2014). Bu kategoriler daha sonra analiz için kullanılacak anahtar kavramlar ve temalar olacaktır.

### Geçerlilik ve Güvenilirlik

Bu araştırmada geçerliği sağlamak için Miles, Huberman ve Saldaña (2014) tarafından oluşturulan sorular temel olarak alınmıştır. Bu bağlamda iç geçerliliği sağlamak amacıyla verilerin elde edildiği ortam dikkate alınarak araştırma bulgularının kendi içerisinde anlamlı ve tutarlı olduğu, kavramsal bütünlüğün olduğu, katılımcıların bulguları gerçekçi bulunduğu, bulgulardan yola çıkılarak gerçekleştirilen öngörü ve genellemelerin elde edilen veriler ile tutarlılık gösterdiği belirlenmiştir. Dış geçerliliği sağlamak için ise araştırmanın yöntemi tüm ayrıntıları ile açıkça ifade edilmeye çalışılmış araştırma sorusu ve kuramsal temellerle tutarlı araştırma bulgularına ulaşıldığı, bulguların farklı araştırmalarda kullanılmak üzere test edilebilirliği için gerekli açıklamaların yapıldığı düşünülmektedir.

Analizin güvenilirliği için tutarlılık incelemesi ve teyit incelemesi stratejileri kullanılmıştır. Tutarlılık incelemesi, araştırmacının araştırmanın başından sonuna kadar gerçekleştirdiği araştırma etkinliklerinde tutarlı davranıp davranmadığını ortaya çıkarmak amacıyla dışarıdan bir gözle bakılmasıdır (Le Compte ve Goetz, 1982). Bu tutarlılık, veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması, analizi basamaklarında tutarlı bir şekilde gözlemlenmelidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu çalışmada, araştırmanın güvenilirliğinin değerlendirilmesi için her konudan bir örneklem seçilerek, araştırmacı ve iki uzman tarafından bağımsız olarak görüşmeler yapılmıştır. Görüşmeler, belirli bir kodlama anahtarı kullanılarak değerlendirildi. Araştırmacı ve uzmanların yaptığı kodlama işaretlemeleri karşılaştırılmış ve güvenilirlik hesaplamaları yapılmıştır. Bu hesaplamalar için "Görüş Birliği= (Görüş Birliği/ (Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) x100" formülü kullanılmıştır. Değerlendiriciler arası güvenilirliğin %94 olduğu belirlenmiş, ulaşılan sonuçun bu araştırma için güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Araştırmada, verilerin analizlerinin desteklenmesi, görüşme yapılan kişinin fikirlerinin vurgulanması ve yapılan betimlemelerin zenginleştirilmesi amacıyla, okul yöneticilerinin ve velilerin ifadelerinden doğrudan alıntılar

yapılmış ve alıntılar yapılırken okul yöneticilerinin isimleri yerine Y1, Y2 ve velilerin yerine V1, V2 gibi kodlar kullanılmıştır.

## Bulgular

Araştırmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda ulaşılan bulgulara bu bölümde yer verilmiştir.

### Okul Yönetici Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Okul yöneticilerinin DEO uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu aşamada ilk olarak DEO uygulama yönetmeliğinin uygulama sürecinde yönetim açısından zorlukları ve kolay yönleri sorgulanmıştır. Okul yöneticilerinin DEO yönetmeliğine ilişkin bulguları Tablo 3'te verilmektedir.

**Tablo 3:** Okul Yöneticilerinin Destek Odası Yönetmeliğine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı
Yeterlilik	Yeterli	5
	Materyal eksikliği	3
Zaman	Ders saatleri	2
Fiziki Mekan	Sınıf ihtiyacı	2
Hizmet İçi Eğitim	Mesleki gelişim	2
Personel	Branşında öğretmen kadrosu	1

Tablo 3 ile ilgili olarak katılımcı okul yöneticilerinden beşi yönetmeliği yeterli bulmuşlardır. Katılımcı okul yöneticilerinin üçü DEO'larının fiziki donanım olarak eksik olduğunu materyal eksikliği olduğunu belirtmişler, ikisi ise fiziki mekân olarak sıkıntı yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı okul yöneticilerinin ikisi yönetmelikle ilgili belirtmiş oldukları bir diğer durum ise öğrencilerin DEO'na ders saatinde değil de ders dışı saatlerde alınması gerektiğidir. Ayrıca katılımcı okul yöneticilerinden ikisi öğretmenlerin DEO ile yetersiz bilgiye sahip olduğunu ve öğretmenlerin bu konu ile ilgili hizmetiçi eğitime tabi tutulması gerektiğini söylemişlerdir. Okul yöneticilerinden biri ise DEO'larında genellikle görevlendirme öğretmenlerin çalıştığını, bunun yerine her okula kadrolu öğretmen verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. Okul yöneticilerinin görüşlerinden bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

(Y1) “Şimdi DEO'nun yönetmeliğini aslında birçok yönünden destekliyorum. Olumlu buluyorum yönetmeliği ama eksik yönlerine bakıldığında her okulda bu imkân sağlanamadığı için uygulanabilirliğiyle ilgili sıkıntılar var. Bence eğer bir DEO okulu açılıyorsa bununla ilgili yönetmelik çerçevesinde bulunması gereken tüm materyallerin o odada bulunması gerekiyor. Ama bununla ilgili ekstra destek sağlanmadığı için destek odalarında yetersiz malzeme bulunuyor.” - Yeterlilik-

(Y2) “Yönetmelik çok güzel uygulanabilir bir yönetmelik. Bir yönü hariç yönetmelikte ders saatleri içerisinde DEO açılması öngörülüyor. Bunun haricindeki şeye müsaade etmiyor. Bu da özellikle üstün yetenekli öğrencilere ders verirken bizim elimizi, ayağımızı bağlıyor. Çünkü o çocuklar normal derslerinden olmak istemiyorlar. Aynı anda derslere girmek istiyorlar. Yönetmelikte bir de ilgili ders saatinde alınması tavsiyesi var.” - Zaman-

(Y4) “Destek eğitim verecek öğretmenler, destek eğitim verilmesi gereken öğrenciler ile yeterli iletişim kuramıyor. Tüm öğretmenlerimizin bu konuda hizmetiçi eğitime alınması gerek” - Hizmetiçi eğitim-

(Y6) Kadrolu Öğretmen “Destek odalarında genel itibarıyla görevlendirme öğretmenler çalışıyor bu da öğrenciyi olumsuz etkiliyor DEO açılan her okula kadrolu öğretmen atanmalı” - Personel-

(Y14) DEO'larıyla ilgili hazırlanan kılavuz ve ilgili yönetmelikler gayet kapsamlı ve yeterlidir. Öğrenci ve öğretmen için uygun olan zamanda olması gayet sürdürülebilir bir durumdur. - Yeterlilik-

Okul yöneticilerinin DEO'larının yeterlilikleri ve destek odası uygulamasının geliştirilmesi için neler yapılması hakkındaki düşünceleri sorgulanmıştır. Okul yöneticilerinin DEO'ların yeterlilikleri ve bu uygulamanın geliştirilmesi hakkındaki bulguları Tablo 4'te verilmektedir.

**Tablo 4:** Okul Yöneticilerinin DEO'larının Yeterliliğine ve Geliştirilmesine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı
<b>Fiziki Donanım Yetersizliği</b>	Sınıf yetersizliği	5
	Materyal eksikliği	3
<b>Yeterlilik</b>	Talebe cevap verme	3
<b>Personel</b>	Alan uzman öğretmen eksikliği	2
<b>Zaman</b>	Ders saatleri düzenlenmeli	1
<b>Teşvik Edici Uygulamalar</b>	Maddi destek	1

Tablo 4 ile ilgili olarak katılımcı okul yöneticilerinin beşi DEO'larının fiziki mekân olarak eksik olduğunu okulda genellikle ayrı bir sınıf verilmediğini belirtmişler, üçü ise DEO'larının materyal yönünden eksiklikleri olduğunu ifade etmişlerdir. Katılımcı okul yöneticilerinden üçü DEO'larını talebi karşıladığı için yeterli bulmuşlardır. Katılımcı okul yöneticilerinin ikisi DEO'larına kadrolu öğretmen verilmediğini ifade etmiş, biri ise ders saatlerinde düzenleme yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcı yöneticilerden biri ise destek odası uygulamasına girecek öğretmene maddi destek vererek teşvik edici hale getirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Okul yöneticilerinin görüşlerinden bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

(Y1) “Fiziki mekân olarak özellikle eski tip proje olan binaların hiçbirisinde DEO yok. Bu da DEO uygulamasında biraz zorlaştırıyor. Bir de aynı anda birçok yerde DEO açıyoruz. Bu DEO'ları çok fazla açıldığı için de farklı mekanlar kullanılmak zorunda kalıyor. Öğretmenler odası, laboratuvar, sınıf gerektiğinde müdür yardımcısı odası, müdür odası gibi alanlar kullanılıyor. Bu tip durumda da tabii ki fiziki mekân sorunu ortaya çıkıyor. Bunun için okullarda küçük DEO'ları oluşturulabilirdi.” - Fiziki donanım yetersizliği-

(Y3) “Ek materyaller gönderilebilir. Kaynaklar sağlanabilir. O yüzden de DEO'ları geliştirmeli. Bununla ilgili direkt kadrolu öğretmenler görevlendirmektense alanda uzman kadrolu öğretmenler olabilir. O anlamda geliştirilmeli bence.” - Personel-

(Y7) “Her okula DEO'nda çalışacak o okulun kadrosunda olan bir öğretmen atanmalıdır görevlendirme gelen öğretmenler yeterli verim alınmıyor.” - Personel-

(Y8) “Okullarda fiziki ortam yeterli DEO açmak için uygun değil. Çocuk eğitimini bazen öğretmenler odasında, bazen laboratuvar da vb. boş bulunan yerde alıyor. Bu durum çocuğu olumsuz etkiliyor. Oysa DEO'larının bu eğitim için özel olması, o odada kitaplık vb o eğitime özel kitap, materyal bulundurulması eğitimi olumlu etkileyecektir.” - Fiziki donanım yetersizliği-

(Y12) “Uygulama devam etmeli. Ders saatleri dışında olmalı. Okul dışından ücretli öğretmenler görev alabilmeli. Kadrolu öğretmenlerin ders ücreti %100 artırımlı olmalı.” Teşvik edici uygulamalar-

(Y13) “Öğrencilerin DEO'ndan ders saatleri içinde yaralanması isteniyor. Fakat bu uygulamada sorun yaratıyor. Çünkü öğrenci velileri bunu kabul etmiyor”- Zaman-

Okul yöneticilerinin DEO uygulamasının sürdürülebilmesine yönelik görüşleri sorgulanmıştır. Okul yöneticilerinin DEO uygulamasının sürdürülebilirliğine yönelik bulguları Tablo 5'te verilmektedir.

**Tablo 5:** Okul Yöneticilerinin DEO'larının Sürdürülebilirliğine Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı
<b>Sürdürülebilirlik</b>	Öğrenci başarısını artırma	9
<b>Mesleki Yeterlilik</b>	Alanında uzman öğretmen	6

Tablo 5 ile ilgili olarak katılımcı okul yöneticilerinin dokuzu öğrenci başarısını artırdığı için, olumlu katkısının çok fazla olduğunu belirterek DEO'larının sürdürülebilir olduğunu ve sürdürülmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcı okul yöneticilerinin altısı ise öğretmenlerinde yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğini ve daha donanımlı öğretmenler ile DEO'larının sürdürülebileceğini belirtmişlerdir. Okul yöneticilerinin görüşlerinden bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

(Y1) “Özellikle üstün yetenekli öğrencilerin değişik alanlarda yetiştirilmesi gerekiyor. Bir de üstün yetenekli öğrenciler bir alanda çok yetenekli olurken başka bir alanda eksikleri kalabiliyor o alandaki eksiklerini tamamlayarak öğrencilerin daha başarılı olmasını sağlamaya çalışmak açısından sürdürülmeli, güzel de olur. Fakat burada şuna da gidilmemeli. O çocuklar sürekli kendilerine ayrıcalıklı, çok özel insanlar olarak da hissetmemeli. Toplum içerisinde sosyalleştirilmeleri sağlanmalı”- Mesleki yeterlilik-

(Y2) “Bence olumlu çünkü çocuğun bire bir eğitim alması zaten bu çocuklarda biz birebir eğitimi destekliyoruz. O yüzden de destekçi eğitim odasında çocuk bu imkânı bulduğu için kesinlikle çok faydalıyor. O yüzden de desteklenmeli ve daha da gelişme hatta sayıları da arttırılmalı. Daha kalabalık okullarda daha fazla eğitim odasından öğrenci yararlandırılmalı bence. “- Sürdürülebilirlik-

(Y8) “Öğrenciler açısından oldukça verimli geçiyor birebir öğretmenle ders çalışıyor ve öğrenci akademik anlamda başarısını artırıyor”- Sürdürülebilirlik-

(Y7) “Özel yetenekli öğrenciler için özel yetenekli öğretmenlerin görevlendirilmesi durumunda fayda oranı artacaktır.” - Mesleki yeterlilik-

Okul yöneticilerinin DEO uygulamasının niteliğinin artırılabilmesi için neler yapılabileceği sorgulanmıştır. Okul yöneticilerinin DEO uygulamasının niteliğini artırılabilmesine ilişkin bulguları Tablo 6’te verilmektedir.

**Tablo 6:** Okul Yöneticilerinin DEO’larının Niteliğini Artırmaya Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı
<b>Öğretmen Yeterliliği</b>	Öğretmen niteliğinin artırılması	5
<b>Fiziki Donanım</b>	Araç-gereç yönünden donanımlı sınıflar	4
	Özel fiziki mekân ayrılması	4
<b>Öğretim Programı</b>	Özel müfredat oluşturulması	2

Tablo 6 ile ilgili olarak katılımcı okul yöneticilerinin beşi DEO’na giren öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilerek daha donanımlı hale getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı okul yöneticilerinin dördü araç-gereç bakımından daha donanımlı sınıfların DEO uygulamalarının niteliğini artıracaklarını ifade etmişlerdir, dördü ise okullarda DEO sınıflarının fiziki mekân bakımından yetersiz olduğunu, sadece DEO’na özel dersliklerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcı okul yöneticilerinin ikisi ise eğitim müfredatlarında düzenlemeler yapılması gerektiğini ve özel müfredat oluşturulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Okul yöneticilerinin görüşlerinden bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

(Y1) “Önce Öğretmenler Hizmet içi eğitimi alınmalı. Bizi için mekanlar oluşturmalı ve fiziki mekanlara gönderilen materyal ve benzeri destekler proje tabanlı olarak arttırılmalı”- Öğretmen yeterliliği-

(Y2) “Eğitim müfredatında düzenleme yapılabilir”- Öğretim programı-

(Y5) “Okullar inşa edilirken planlama aşamasında DEO uygulamasının göz önünde bulundurulması gerekir.”- Fiziki donanım-

(Y6) “Mekân olarak okulun herhangi bir odası değilse DEO’na özel sınıflar geliştirilmeli”- Fiziki donanım-

(Y9) “Öncelikle öğretmeni donanımlı hale getirmelisiniz yalnızca norm fazlalarını bu işle uğraştırmak boşa çabalamaktır.” - Öğretmen yeterliliği-

### Velî Görüşmelerinden Elde Edilen Bulgular

Velilerin DEO uygulamasına yönelik görüşlerinin belirlenmesinin amaçlandığı bu aşamada ilk olarak eğitim düzenlemelerine yönelik destek alınan kurumlar sorgulanmıştır. Velilerin destek aldıkları kurumlara yönelik bulgular Tablo 7’de verilmektedir.

**Tablo 7:** Velilerin Eğitim Düzenlemelerinde Destek Aldıkları Kurumlara Yönelik Bilgileri

Tema	Kod	Veli Sayısı
Destek Alınan Kurum	Okul yönetimi	14
	Rehberlik Araştırma Merkezi	2

Tablo 7 incelendiğinde katılımcı velilerin 14'ü çocuklarının eğitim düzenlemelerinde okul yönetiminden destek aldıklarını ifade etmişlerdir, ikisi ise çocuklarının eğitim düzenlemelerinde Rehberlik Araştırma Merkezi'nden destek aldıklarını belirtmişlerdir.

Velilerin DEO uygulamalarında destek aldıkları durumlar sorgulanmıştır. Velilerin uygulamaya yönelik destek aldıkları durumların bulguları Tablo 8'da verilmektedir.

**Tablo 8:** Velilerin Destek Aldıkları Durumlara Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı
Destek İhtiyacı	Rehberlik	7
	Okul dersleri	6
	İlgi alanlarına yönelik çalışma	2
	Akıl ve zekâ oyunları	1

Tablo 8 incelendiğinde katılımcı velilerin yedisi ise rehberlik anlamında (Stres yönetimi, Kaygı bozukluğu vb.) destek aldıklarını belirtmişlerdir. Katılımcı velilerin altısı çocuklarının okul dersleri konusunda destek aldıklarını belirtmişlerdir. Destek alınan dersler olarak "Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve İngilizce" derslerinden bir veya ikisinde destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı velilerin ikisi çocuklarının ilgi alanlarına yönelik destek aldıklarını, biri ise çocuğunun akıl ve zeka oyunlarına yönelik destek aldığını ifade etmişlerdir. Velilerin görüşlerinden bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

(V5) "Rehberlik Servisinden stres yönetimi konusunda destek alıyoruz" - Rehberlik-

(V11) "Derslerine destek eğitimi ve akıl oyunları tarzında destek alıyoruz." - Akıl ve zeka oyunları-

(V13) "Kısa süreli matematik dersi aldı bir süredir fen bilgisi dersi alıyor" -İlgi alanlarına yönelik çalışma-

(V15) "Çocuğun seviyesine uygun Okul ders konularında destek verilmektedir" - Okul dersleri-

Velilerin DEO uygulamalarına katkı olarak yaptıkları çalışmalar sorgulanmıştır. Velilerin çalışmalara yönelik bulguları Tablo 9'da verilmektedir.

**Tablo 9:** Velilerin DEO uygulamalarına Katkı Olarak Yaptıkları Çalışmalara Yönelik Bilgiler

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı
Destek Durumları	Anne ve babanın bireysel ilgilenmesi	7
	Test çözmek	5
	Akıl ve zekâ oyunları	1
	Konu tekrarı	1
	Öğretmenin vermiş olduğu etkinlikler	1

Tablo 9 incelendiğinde destek eğitim uygulamalarına katkı olarak katılımcı velilerden yedisi evde çocuklarıyla bireysel ilgilendiklerini, beşi çocuklarının değişik kaynaklardan test çözdüklerini ifade etmişlerdir. Ayrıca katılımcı velilerin biri konu tekrarı yaptıklarını, biri akıl ve zeka oyunları oynadıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı velilerin biri okuldan öğretmenin vermiş olduğu etkinliği çözdüğünü biri ise hiçbir çalışma yapmadığını ifade etmiştir. Velilerin görüşlerinden bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.



(V1) “Zep e uygun kaynaklardan soru çözüyor, TÜBİTAK dergilerini temin ediyoruz. Zekâ oyunları oynamayı ve kitap okumayı çok seviyor.” - Test çözmek-

(V7) “Evde etkinlik saati düzenliyoruz, geri dönüşüm konusunda çok yetenekliyiz hiçbir gereksiz eşya gereksiz diye çöpe atılmıyor:) mutlaka dönüşüm sağlanıyor”- Anne ve babanın bireysel ilgilenmesi-

(V15) “Zihinsel yeteneğini geliştirebilecek sorular çözüyor ve akıl oyunları ile destek sağlıyoruz”- Akıl ve zeka oyunları-

Velilerin DEO uygulamalarında karşılaştıkları sorunlar sorgulanmıştır. Velilerin karşılaşılan sorunlara yönelik bulguları Tablo 10’de verilmektedir.

**Tablo 10:** Velilerin Destek Eğitim Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Görüşleri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı
Yaşanılan Sorunlar	Hiçbir sorun yaşamadık	8
	Çocuğun yeteneğini geliştirecek tarzda olmaması	5
	Öğretmen ihtiyacı	1
	Ders sonrasında yapılması	1
	Ders saatinde yapılması	1

Tablo 10 incelendiğinde DEO uygulamalarının yürütülürken katılımcı velilerin sekizi hiçbir problem yaşamadıklarını belirtmişlerdir, beşi ise yapılan destek uygulamasının yetersiz kaldığını ve çocukların yeteneğini geliştirecek tarzda olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcı velilerin biri okul yönetiminin gönüllü öğretmen bulmakta zorlandığını ve düzensiz yapıldığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcı velilerden biri ders saatlerinde çocuğun destek eğitim uygulamasına alınmasının kendi derslerinden geri kaldığını ifade etmiştir, biri ise ders bitiminden sonra yapılmasının öğrenci için yorucu olduğunu dile getirmiştir. Velilerin görüşlerinden bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

(V7) “Herhangi bir problemle karşılaşmadık”- Hiçbir sorun yaşamadık-

(V8) “Yeterli olmadığını hissediyorum”- Çocuğun yeteneğini geliştirecek tarzda olmaması-

(V11) “Zaman olarak ders bittikten sonra yapıldığı için yorucu oluyor”- Ders sonrasında yapılması-

(V13) “Özel ders sırasında girmediği ders konularını kaçırıyor.” - Ders saatinde yapılması-

(V15) “Herhangi bir sorun yaşamıyoruz fakat bizlere bilsem de verilen eğitimlerde anlatılan çocuğun yeteneğini artıracak destek eğitim mantığında bir eğitim alınmıyor. Çünkü okuldaki öğretmenler ve veliler bu konuda açıkçası pek bir bilgiye sahip değiller”- Çocuğun yeteneğini geliştirecek tarzda olmaması-

Velilerin DEO uygulamalarına yönelik önerileri sorgulanmıştır. Velilerin önerilerine yönelik bulgular Tablo 11’de verilmektedir.

**Tablo 11:** Velilerin Destek Eğitim Uygulamalarına Yönelik Önerileri

Tema	Kod	Katılımcı Sayısı
Öneri	Okul ders saatleri dışında olması gerektiği	4
	Özel yetenekli çocukların eğitim seviyesine göre yapılması	4
	Çocukların ilgi ve yeteneklerine göre yapılması	2
	Öğrenciye rehberlik edilmesi	2
	Öğretmenlere eğitim verilmesi	2
	Ders sayısının artırılması	1

Tablo 11 incelendiğinde katılımcı velilerin dördü destek eğitim uygulamalarının okul ders saatleri dışında olması gerektiğini önermişlerdir, dördü ise destek eğitim uygulamalarının özel yetenekli çocukların eğitim seviyelerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcı velilerin ikisi destek eğitim uygulamalarının çocukların ilgi ve yeteneklerinin göz önünde bulundurulması gerektiğini, ikisi ise öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcı velilerin ikisi destek eğitim uygulamasındaki öğretmenlerin çocuklara rehberlik yapması gerektiğini biri ise destek eğitim uygulamalarında verilen ders saatinin artırılmasını ifade etmişlerdir. Katılımcı velilerden biri ise herhangi bir görüş belirtmemiştir. Velilerin görüşlerinden bazı kesitler aşağıda sunulmuştur.

(V1) “Öğretmenlere bu konuda eğitimler verilebilir, çekici hale gelmesi için düzenlemeler yapılabilir. Öğrencinin normal ders akışını da kaçırmaması için okul saatleri dışında da destek eğitim verilmesi gerektiğini düşünüyorum.” - Okul ders saatleri dışında olması gerektiği-

(V4) “Ders sayısını artırabilir, birebir verimli oluyor” - Ders sayısının artırılması-

(V7) “Müfredattan ziyade daha çok çocuğun ilgi alanına yönelik çalışmalarla desteklenebilir” - Çocukların ilgi ve yeteneklerine göre yapılması-

(V10) “DEO’larının okul ders saati dışında olmasını isterdim.” - Okul ders saatleri dışında olması gerektiği-

(V11) “Üstün yetenekli çocukların ihtiyaçlarına yönelik destek dersi olmalı.” - Çocukların ilgi ve yeteneklerine göre yapılması-

## Tartışma ve Sonuç

Bu bölümde, özel yetenekli öğrencilerde DEO uygulamasına ilişkin olarak okul yöneticileri ve velilerin görüşlerini araştırmak amacıyla gerçekleştirilen çalışmanın sonuçları yer almaktadır.

Çalışmanın ilk alt problemde DEO uygulamasının okul yöneticileri açısından yönetmelik ve uygulanabilirlik yönü araştırılmıştır. Okul yöneticilerinin DEO'lara yönelik hazırlanan mevzuat ve yönetmeliği yeterli buldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kaya'nın (2003) okul yöneticileri ve öğretmenler ile yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla araştırmamızın sonuçları benzerlik göstermemektedir. DEO'yla ilgili yönetmeliğin yeterli olduğunu ifade eden çalışmaların yanı sıra, DEO'ya doğrudan odaklanmayan ancak özel eğitim yönetmeliğindeki mevzuatın yetersiz olduğunu belirten çalışmalar da bulunmaktadır. İşman (2009) çalışmasında, özel eğitim yönetmeliğinde belirsizliklere neden olan eksikliklere dikkat çekmiştir. DEO'ların yasal düzenlemelere ve yönetmeliğe uygun olarak açılması öğrencinin akademik başarısı üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Yönetmeliğe göre yapılan düzenlemelerin öğrencinin akademik ve sosyal yönden daha da ilerlemesine katkı sağlayacağını göstermektedir (Almusa, 1999). DEO kapsamında verilecek eğitimlerde okulların fiziki koşullarının dikkate alınması önem arz etmektedir. Yönetmeliğin desteğiyle okulların kapasitelerinin artırılması, esnek bir eğitim öğretim ortamının oluşturulması ve okulların bu yönde geliştirilmesinin bir zorunluluk haline geldiği söylenebilir. Araştırmada katılımcılar, DEO'larında materyal bakımından birtakım eksiklikler olduğunu belirtmişlerdir. Alanyazında materyal eksikliğinden bahseden çalışmalar da vardır (Bilen, 2007; Kargın vd., 2010; Demir ve Açar, 2011; Sadioğlu vd., 2013; Çevik ve Yağcı, 2017). Çalışmamızın sonuçları bahsedilen bu çalışmalar ile tutarlıdır. DEO'ların etkililiği açısından kullanılacak olan materyallerin özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına göre temin edilmesi çerçevesinde okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Katılımcı okul yöneticilerinden ikisi öğretmenlerin DEO ile yetersiz bilgiye sahip olduğunu ve öğretmenlerin bu konu ile ilgili hizmetiçi eğitime tabi tutulması gerektiğini söylemişlerdir. Bu sonuç benzer araştırmaların sonuçları ile örtüşmektedir (Battal, 2007; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Camadan, 2012; Gökde, 2012; Sadioğlu vd., 2013; Fırat, 2014). DEO'larının verimliliği bakımından öğretmenlerin hizmetiçi eğitim almaları iyi planlanmalı ve bu konuda çalışmalar yapılmalıdır. 2015 yılında MEBBİS üstünden öğretmenlere özel eğitim alanında hizmetiçi eğitim almalarının önünün açılması olumlu bir gelişmedir. Katılımcı okul yöneticilerinin yönetmelikle ilgili belirtmiş oldukları bir diğer durum ise; öğrencilerin DEO'da ders dışı saatlerde eğitim alması gerektiğini ifade etmişlerdir. Aydın (2015) çalışması, DEO'da gerçekleştirilen eğitimlerin okul ders saatlerinde yapıldığını, ancak bu sürenin yetersiz ve ders yapma zamanlarının da elverişli olmadığını gösteren sonuçları doğrulamaktadır. Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde belirtildiği üzere, destek eğitim hizmetleri, BEP geliştirme birimi tarafından planlandığı takdirde okulun ders saatleri içinde, ders saatleri dışında ve hafta sonlarında verilebilir (MEB, 2018). Destek eğitiminin, okulun ders saatleri dışında da gerçekleştirilebileceği, ancak okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından ÖEHY'ye ilişkin detayların yeterince bilinmediği durumlarda çeşitli aksamalar yaşandığı belirtilmektedir. Bu aksamalar, ekonomik faktörlerin yanı sıra ailelerin öğrenciyi okula getirmek istemediği tatil günleri ve öğrencilerin hafta sonu destek eğitimine katılmak istememesi gibi etkenlerden kaynaklanmaktadır. Ayrıca, yöneticileri ve öğretmenler, destek eğitiminin uygulama yönünü okul saatleri dışında zayıf görmekte ve bu nedenle ders saatleri dışında destek eğitimi sağlamamaktadır (Kaptan, 2019). Araştırmaya katılan okul yöneticilerinden bir tanesi DEO'larında genellikle görevlendirme öğretmenlerin çalıştığını, bunun yerine her okula destek eğitim alanında uzmanlaşmış kadrolu öğretmenin verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. DEO'larda eğitim alacak özel yetenekli öğrencilerin

belirlenmesi ve burada eğitim verecek öğretmenlerin niteliklerinin artırılması bir zorunluluk haline geldiği sonucuna ulaşılmıştır. Kendini geliştiren bilgi ve tecrübesini artıran öğretmenlerin, DEO'ndan eğitim alan özel yetenekli öğrencilerin sahip olduğu yeteneği ve potansiyeli maksimum düzeyde kullanmasına katkı sağlayacağını söyleyebiliriz (Tortop ve Ersoy, 2015). Özel yeteneklilerin derslerine giren öğretmenlerin farklı niteliklere sahip olması gerektiği ve öğretmenin profesyonellik kazanmasının akademik deneyimler sonucunda gelişeceği belirtilmiştir (Coleman, 2014).

Çalışmanın ikinci alt probleminde DEO uygulamasının başarılı bir şekilde sürdürülebilmesi ve geliştirilebilmesi açısından okul yöneticilerinin görüşleri incelenmiştir. Okul yöneticileri, DEO'larının öğrencilerin başarısını artırdığını ve öğrencilere katkısının çok fazla olduğunu belirterek sürdürülebilir olduğunu ifade etmişlerdir. Akgül, Kumaş ve Gökçeer (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırma, DEO uygulamasına katılan özel yetenekli öğrencilerin öz yeterlilikleri, sosyal davranışları, problem çözme becerileri ve sosyal duygusal öğrenme becerilerindeki değişimleri incelemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma sonucunda, DEO uygulamasının öğrencilerin problem çözme becerilerini ve sosyal duygusal gelişimlerini olumlu yönde artırdığı bulgusuna ulaşılmıştır (Akgül, Kumaş ve Gökçeer, 2020). Alan yazında DEO uygulamasına katılan öğrencilerin akademik, sosyal ve iletişimsel davranış ve becerilerinin olumlu yönde geliştiğini ifade eden çalışmalarda vardır (Aydın, 2015). Bahsedilen çalışmaların yanı sıra Ünay (2015) ve Çağlar (2004) tarafından yapılan çalışmalar da bu bulguları desteklemektedir. Ayrıca, araştırmaya katılan okul yöneticilerinin altısının, öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilmesi gerektiğini ve daha donanımlı öğretmenler ile DEO'larının sürdürülebileceğini ifade ettikleri belirtilmiştir. Özel yetenekli öğrencilerin derslerine giren öğretmenlerin donanımlı olması ve tecrübelerine dayalı bilgi birikimini artırmak için akademik deneyimlere sahip olmaları gerektiği vurgulanmıştır (Coleman, 2014). Okul yöneticileri, DEO'na giren öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilerek daha donanımlı hale getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. DEO'larda eğitim verecek öğretmenlerin niteliklerinin artırılması önem arz etmektedir. Sürekli kendini geliştiren, yenileyen, bilimsel gelişmelere açık olan, bilgi ve tecrübesini artıran öğretmenlerin, destek eğitim hizmetlerine katkı sağlayacağını söyleyebiliriz (Tortop ve Ersoy, 2015). Katılımcılardan bazıları okullarda DEO sınıflarının fiziki mekân bakımından yetersiz olduğunu, sadece DEO'na özel dersliklerin yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. DEO'larının niteliğinin artırılmasına yönelik okullarda oda sayısının fazlaştırılması ve araç-gereç bakımından öğrenciyi merkeze alan daha donanımlı sınıfların oluşturulmasının bir zorunluluk olduğunu ifade edebiliriz (Çağlar, 2004).

Okul yöneticileri, eğitim müfredatlarında düzenlemeler yapılması gerektiğini ve DEO hakkında özel bir müfredat oluşturulması gerektiğini belirtmiştir.

Çalışmanın üçüncü alt probleminde DEO uygulamasının özel yetenekli tanısu konmuş çocuğa sahip velilerin görüşleri araştırılmıştır. Katılımcı velilerin 14'ü çocuklarının eğitim düzenlemelerinde okul yönetiminden destek aldıklarını, ikisi ise çocuklarının eğitim düzenlemelerinde Rehberlik Araştırma Merkezi'nden destek aldıklarını belirtmişlerdir. Velilerin büyük bir kısmının okul yönetiminden ilgi ve destek gördükleri sonucuna varılmıştır. Çalışmamızın sonucu Tamas (2019)'ın yaptığı çalışmayla örtüşmektedir. Velilerin yedisi rehberlik anlamında (stres yönetimi, kaygı bozukluğu vb.), altısı ise çocuklarının okul dersleri konusunda destek aldıklarını belirtmişlerdir. Destek alınan dersler olarak "Türkçe, Matematik, Fen Bilimleri ve İngilizce" derslerinden bir veya ikisinde destek aldıklarını ifade etmişlerdir. Katılımcı velilerin ikisi çocuklarının ilgi alanlarına yönelik destek aldıklarını, biri ise çocuğunun akıl ve zekâ oyunlarına yönelik destek aldığını belirtmiştir. Destek eğitim uygulamalarına katkı olarak velilerden yedisi evde çocuklarıyla bireysel ilgilendiklerini, beşi çocuklarına değişik kaynaklardan test çözdürdüklerini ifade etmişlerdir. Araştırmamızın bu bulgusu Tamas (2019)'ın çalışmasıyla benzerlik göstermektedir. Ayrıca katılımcı velilerin biri konu tekrarı yaptıklarını, biri akıl ve zeka oyunları oynadıklarını belirtmiştir. Katılımcı velilerin biri okuldan öğretmenin vermiş olduğu etkinliği çözdüğünü, biri ise ekstra hiçbir çalışma yapmadığını ifade etmiştir. DEO uygulamaları yürütülürken katılımcı velilerin sekizi hiçbir problem yaşamadıklarını, beşi ise yapılan destek uygulamasının yetersiz kaldığını ve çocukların yeteneğini geliştirecek tarzda olmadığını, biri okul yönetiminin gönüllü öğretmen bulmakta zorlandığını belirtmiştir. Ayrıca katılımcı velilerden biri ders saatlerinde çocuğun destek eğitim uygulamasına alınmasının kendi derslerinden geri kaldığını, biri ise ders bitiminden sonra yapılmasının öğrenci için yorucu olduğunu dile getirmiştir. Velilerin dördü destek eğitim uygulamalarının okul ders saatlerinin dışında olması gerektiğini önermişlerdir. Bu sonuç, ÖEHY'de belirtilen destek eğitim hizmetlerinin okulun ders saatleri dışında yapılabilmesi ifadesiyle örtüşmektedir (MEB, 2018). Velilerden dördü destek eğitim uygulamalarının özel yetenekli çocukların eğitim seviyelerinin göz önünde bulundurularak yapılmasını, ikisi çocukların ilgi ve yeteneklerinin göz önünde bulundurularak yapılması gerektiğini, ikisi ise öğretmenlere eğitim verilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Ayrıca katılımcı velilerin ikisi destek eğitim uygulamasındaki öğretmenlerin çocuklara rehberlik yapması gerektiğini, biri ise destek eğitim uygulamalarında verilen ders saatinin artırılması gerektiğini belirtmiştir.

Araştırma sonuçlarına göre, okul yöneticilerinin DEO'lara yönelik hazırlanan mevzuat ve yönetmeliği yeterli buldukları tespit edilmiştir. DEO'na doğrudan odaklanmayan, ancak özel eğitim yönetmeliğindeki mevzuatın yetersiz olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur. Araştırmada katılımcılar, DEO'larında materyal bakımından birtakım eksiklikler olduğunu ve okul yöneticileri öğretmenlerin DEO ile yetersiz bilgiye sahip olduğunu ve

öğretmenlerin bu konu ile ilgili hizmetiçi eğitime tabi tutulması gerektiğini vurgulamıştır. Destek eğitim, okulun ders saatleri içinde, ders saatleri dışında ve hafta sonu da sunulabilen bir hizmet olarak, Bireysel Eğitim Planı geliştirme birimi tarafından planlanabilir ve uygulanabilir. Okul yöneticileri, DEO'larının öğrencilerin başarısını artırdığını ve öğrencilere katkısının çok fazla olduğunu belirterek sürdürülebilir olduğunu ifade etmişlerdir. DEO'ya giren öğretmenlerin yeterliliklerinin geliştirilerek daha donanımlı hale getirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Ayrıca okul yöneticileri, eğitim müfredatlarında düzenlemeler yapılması gerektiğini ve DEO hakkında özel bir müfredat oluşturulması gerektiğini belirtmiştir. Velilerin büyük bir çoğunluğu okul yönetimi ile rehberlik servisinden destek ve ilgi gördüklerini ifade etmiştir. Destek eğitim uygulamalarına katkı olarak, velilerin bir kısmı evde çocuklarıyla bireysel ilgilendiklerini bir kısmı ise çocuklarına değişik kaynaklardan test çözdürdüklerini bir tanesi ise hiçbir katkıda bulunmadığını belirtmiştir. DEO hizmetleri yürütülürken katılımcı veliler; hiçbir problem yaşamadıklarını, bazıları ise yapılan destek uygulamasının yetersiz kaldığını ve çocukların yeteneğini geliştirecek tarzda olmadığını altını çizmiştir. Ayrıca veliler destek eğitim uygulamalarının okul ders saatlerinin dışında olması gerektiğini önermişlerdir.

## Öneriler

Elde edilen bulgular doğrultusunda, uygulamaya ve gelecekte yapılacak araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

### Eğitim ve Uygulamaya Yönelik Öneriler

- Öncelikli olarak, DEO'da görev alan ve sınıflarında özel yetenekli öğrencileri bulunan öğretmenlere özel yetenekli öğrencilerin eğitimiyle ilgili hizmetiçi eğitimler verilmelidir.
- DEO'nun açılacağı okullarda, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun fiziki düzenlemeler ve uyarlamalar yapılmalıdır. Yeni açılacak okullarda ise bu düzenlemelere özen gösterilmelidir.
- DEO'nun açılacağı okullarda, özel yetenekli öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda materyaller sağlanmalıdır.
- DEO uygulamasıyla ilgili mevzuat ve yönergeler daha net ve açık olarak ifade edilmeli, çelişkiye neden olabilecek ifadelerden kaçınılmalıdır.
- Okul yönetimi, rehber öğretmen başta olmak üzere diğer öğretmenlerle ve velilerle iş birliği çerçevesinde daha planlı ve sistemli çalışmalıdır.

### Araştırmacılara Yönelik Öneriler

- DEO hizmetleriyle ilgili örneklem genişletilerek elde edilen verilerle daha detaylı nicel araştırmalar yapılması önerilmektedir.
- DEO hizmetlerinde aktif olarak yer alan öğretmenler ile sınıflarında özel yetenekli öğrencilere sahip olan sınıf ve branş öğretmenlerinin düşünce, bilgi, yeterlik ve önerilerinin karşılaştırıldığı araştırmalar gerçekleştirilebilir.
- DEO hizmetlerinde sınıf içi eğitim öğretim faaliyetlerinin doğrudan gözlem yöntemiyle ele alındığı, bireysel olarak öğretmen-öğrenci etkileşiminin olumlu ve eksik kalan yönlerini ortaya koyan araştırmalar yapılabilir.

## Kaynakça

- Afat, N. (2013). *Üstün zekâlı çocukların ebeveynlerine yönelik geliştirilen aile eğitim programının etkililiğinin sınanması* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi.
- Akay, E.- Uzuner, Y. ve Girgin, Ü. (2014). Kaynaştırmadaki işitme engelli öğrencilerle gerçekleştirilen destek eğitim odası uygulamasındaki sorunlar ve çözüm gayretleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*,2(2), 43-68.
- Akgül, S., Kumaş, V. ve Gökçeer, G. (2020). Özel yetenekli öğrencilerin destek eğitim odalarında aldıkları eğitimin etkililiği. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*,53(3), 993-1022.
- Akman, Y. (2010). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin şiddet ve okul iklimi alguları arasındaki ilişki*. Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Almusa, A. (1999). *Comparison between inclusion and resource room of students with learning disabilities*. Special Education Department Ohio University.
- Ataman, A. (2004). *Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Aydın, A. (2015). *Zihinsel yetersizliğe sahip öğrencilere destek eğitim odasında verilen eğitim hizmetlerine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 345-354.
- Battal, İ. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin ve branş öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine ilişkin yeterliliklerinin değerlendirilmesi (Uşak ili örneği)*. Yüksek Lisans Tezi, Afyonkarahisar Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Bilen, E. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma uygulamalarında karşılaştıkları sorunlarla ilgili görüşleri ve çözüm önerileri*. Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Britten, N. (1995). *Qualitative research: qualitative interviews in medical research*. *Bmj*, 311(6999), 251-253.
- Camadan, F. (2012). Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine ve bep hazırlamaya ilişkin öz yeterliklerinin belirlenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(39), 128-138.
- Cochran, W. G. (1977). *Sampling techniques* (3rd ed.). John Wiley & Sons.
- Coleman, L. J. (2014). The cognitive map of a master teacher conducting discussions with gifted students. *Journal for the Education of the Gifted*, 37(1), 40-55.
- Cox, J. ve Daniel, N. (1984). *The pull-out model*. *G/C/T*, 34, 55-61
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş Yaklaşım*. (A. Aypay, Çev.) Anı Yayıncılık.
- Çağlar, D. (2004). 1953-1993 yılları arasında üstün zekâlı çocuklar konusunda alınan kararlar, çalışmalar ve uygulamalar. Şirin M. R., Kulaksızoğlu A., Bilgili A. E. (Ed.). *I. Türkiye üstün yetenekli çocuklar kongresi, üstün yetenekli çocuklar bildiriler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 6-68.
- Çevik, M. ve Yağcı, A. (2017). Destek eğitim odalarına ilişkin idareci ve sınıf öğretmenlerinin görüşleri: Karaman ili örneği. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58(2), 65-79.
- Davis, G. A. ve Rimm, S. B. (2004). *Education of the gifted and talented (5th Ed.)*. Boston: Allyn And Bacon.
- Demir, M. K. ve Açar, S. (2011). Kaynaştırma eğitimi konusunda tecrübeli sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(3), 719-732.
- Evans, S. (1981). Perceptions of classroom teacher, principals and resource room teachers of the actual and desired roles of the resource roomteachers. *Journal of Learning Disabilities*, 14, 600-603.
- Fırat, T. (2014). Farklı eğitim kademelerinde görev yapacak öğretmen adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18(7), 597-628.
- Gökdere, M. (2012). Sınıf öğretmenleri ile sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırma eğitimine yönelik tutum, endişe ve etkileşim düzeylerinin karşılaştırmalı incelemesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(4), 2789-2806.
- İşman, H. (2009). *Engellilerin eğitimine yönelik bir politika aracı olarak özel özel eğitim kurumlarının eğitimde eşitlik bağlamında değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaptan, Ö. (2019). *Kaynaştırma okullarındaki özel gereksinimli bireylere destek eğitim odasında eğitim veren öğretmenlerin süreç içerisinde karşılaştıkları güçlüklerin belirlenmesi*. Doktora Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Özel Eğitim Ana Bilim Dalı, Konya.
- Kargın, T., Güldenoğlu, B. ve Şahin, F. (2010). Genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciler için yapılması gereken uyarlamalara ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10(4), 2381-2414.
- Kaya, U. (2003). *İlköğretim okulu yöneticilerinin, sınıf öğretmenlerinin ve rehber öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili bilgi, tutum ve uygulamalarının incelenmesi*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Kaya, Ö. (2013). *Özel eğitimde roller ve sorumluluklar. Özel eğitim içinde (31-56)*, Ankara: Maya.
- Kırcaali-İftar, G. (1998). *Kaynaştırma ve destek özel eğitim hizmetleri özel eğitim*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Krippendorff, K. (2018). *Content analysis: An introduction to its methodology*. Sage publications.
- Kurnaz, A. ve Çetin, K. (2017). Özel gereksinimli öğrencilerin giyinme güçlüğü ve tercihlerinin veli ve öğretmen görüşlerine dayalı incelenmesi, *Araştırma ve Deneyim Dergisi (ADEDER)*, 2(2), 88-107.



- LeCompte, M. D. ve Goetz, J. P. (1982). Ethnographic data collection in evaluation research. *Educational evaluation and policy analysis*, 4(3), 387-400.
- Leedy, P. D. ve Ormrod, J. E. (2022). *Practical research: planning and design*. Pearson.
- Levent, F. (2016). Üstün yeteneklilerin eğitiminde mentorluk programı: uluslararası bağlamda bir inceleme. *Çocuk ve Medeniyet*, 1(1), 29-48. <https://dergipark.org.tr/en/pub/cm/issue/57206/807835>
- Merriam, S. B. (2009). Beyond andragogy: new directions in adult learning theory, *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2009/symposia/2>
- Miles, M. B., Huberman, A. M., Saldaña, J. (2014). *Nitel veri analizi. A methods sourcebook 3*. Baskı, Sage. Thousand Oaks, CA.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2006). *Özel eğitim hizmetleri tanıtım el kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2012). *Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği*. 21.07.2012 Tarih ve 28360 Sayılı Resmî Gazete.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], (2018). *Özel eğitim hizmetler yönetmeliği*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Neuendorf, K. A. (2017). *The content analysis guidebook*. Sage Publications.
- Rogers, K. B. (2002). *Re-forming gifted education: Matching the program to the child*. Great Potential Press, Inc.
- Rubin, H. J. ve Rubin, I. S. (2012). *Qualitative interviewing: The art of hearing data*. Sage Publications.
- Sadioğlu, Ö., Bilgin, A., Batu, S. ve Oksal, A. (2013). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin sorunları, beklentileri ve önerileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(3), 1743-1765.
- Saldaña, J. (2015). *The coding manual for qualitative researchers*. Sage Publications.
- Salend, J. S. (2001). *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices*. New Jersey: Prentice Hall.
- Seidman, I. (2013). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College Press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Sage.
- Tamas, G. (2019). *Sınıf öğretmenleri ve velilerin destek eğitim odası uygulamalarına ilişkin görüşleri*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Bayburt Üniversitesi.
- Tarhan, S. ve Kılıç, Ş. (2014). Üstün yetenekli bireylerin tanınması ve Türkiye'deki eğitim modelleri, *Üstün Yetenekliler Eğitimi Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 27-43.
- Tortop, H. S. ve Ersoy, B. (2015). "Üstün yetenekli öğrenciler ve eğitimleri" seçmeli dersinin öğretmen adaylarına katkısının incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 2(2), 1-9.
- Ünay, E. (2015). Destek oda eğitiminin kaynaştırma öğrencilerinin matematik başarıları üzerine etkisi. *BucaEğitim Fakültesi Dergisi*, (40), 38-49. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/deubefd/issue/25109/265091>
- Van der Meulen, R. T., van der Bruggen, C. O., Spilt, J. L., Verouden, J., Berkhout, M. ve Bögels, S. M. (2014, June). The pullout program day a week school for gifted children: effects on social-emotional and academic functioning. In *Child & Youth Care Forum*, 43, 287-314. Springer US. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9239-5>
- VanTassel-Baska, J., ve Stambaugh, T. (2005). Challenges and possibilities for serving gifted learners in the regular classroom. *Theory into practice*, 44(3), 211-217. [https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403\\_5](https://doi.org/10.1207/s15430421tip4403_5)
- Yazıcıoğlu T. (2020). Destek eğitim odalarında görev yapan öğretmenlerin destek eğitim odalarının işleyişine ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(2) 299-327.
- Yıkılmış, A. ve Sazak-Pınar E. (2005). İlköğretim okulu müdürlerinin kaynaştırmaya yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 7-20.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara. (11.Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yin, R. K. (2014). Case study research design and methods. *Canadian Journal of Program Evaluation*, 30(1), 108-110.

### Extended Abstract

Education is the process that continues from the beginning to the end of human life. It is extremely important for every child to receive education that is appropriate for his/her developmental characteristics and meets his/her needs. Enabling gifted children to use their capacities at the highest level will help them to reveal their future potential in the best way by improving their abilities. However, education systems that exist all over the world have been formed on the assumption that students in the same age group have similar mental capacities (Osin and Lesgold, 1996). As stated by the Ministry of National Education (2006), besides developing their existing talents, increasing their academic achievement, it is important for gifted children to be able to adapt to social life. Therefore, it should not be forgotten that if an incorrect approach is taken towards these children, they may turn inward and deviate from their focus on becoming a productive member of society. Furthermore, it is important to establish communication with the families of these children and raise their awareness for the social life of these children outside the school. In addition, given that these children may develop a sense of superiority due to their giftedness, which could harm their sense of self, it is necessary to approach their education with a different perspective and prioritize school subjects such as music, visual arts and physical education in their school experiences.

In their study addressing the barriers to differentiation for gifted students in regular classrooms, VanTassel-Baska and Kim (2005) examined the inadequacies of teachers, issues related to diversity, lack of resources, planning, insufficient time and lack of administrative support and they proposed different strategies for each barrier. It is important for the education of gifted students to benefit from the support education room application. In the literature review, it was noticed that there are not enough studies on the views of both school administrators and parents on the use of support education rooms by gifted students. In addition, it is thought that the gap in the literature will be filled by determining the effectiveness of support education rooms when used by gifted students.

For this reason, this study aims to reveal the evaluations of school administrators and parents regarding the support education room for gifted students. The study group of the current study employing a qualitative research method consists of 15 school administrators working in schools affiliated to the Ministry of National Education in different cities of Turkey in the 2022-2023 school year and 16 parents of gifted students. The participants were selected by using the criterion sampling method, one of the purposive sampling methods. The criterion for sample selection in this study is that the school administrators should have at least one gifted student enrolled in the school who has benefited from the support education room program at least once. The criterion for parents is that they should have a gifted student who has participated in the support education room program at least once in his/her school. According to the results obtained through descriptive content analysis, the school administrators believe that the regulations governing the operation of the support education room are sufficient. However, they perceive that the materials provided for this application are inadequate and that teachers are not sufficiently knowledgeable about this application. The parents stated that their children receive support from the school administration and guidance from the counselling service during the support education room process. Some parents, on the other hand, stated that they find the support education room application insufficient and that the children's abilities do not develop. Parents also suggested that support education should be given outside the school hours. The results of the current study show that the regulations related to the support education room application are sufficient but there is a need for improving support education rooms and teachers should be given more training and knowledge about the support education room application. While the school administrators think that support education rooms are effective, some parents argue that the application is insufficient. These results provide important information on how the support education room application should be organized in a way to support the special abilities of gifted students. In light of the results of the current study, it can be suggested to plan studies to determine gifted students' awareness of using support education rooms and thus the existing situation can be determined.

DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1470569>

Geliş Tarihi: 27 Nisan 2024

Received: 27 Nisan 2024

Kabul Tarihi: 28 Haziran 2024

Accepted: 28 Haziran 2024

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

Avcı, E., Keser, G. ve Gürsoy, G. (2024). LGS Fen Bilimleri Soruları ile Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların YBT Basamaklarına Göre Uyum Durumu. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(1), 74-91. <https://doi.org/10.34137/jilses.1470569>



## LGS Fen Bilimleri Soruları ile Fen Bilimleri Öğretim Programında Yer Alan Kazanımların YBT Basamaklarına Göre Uyum Durumu

Elif AVCI<sup>1</sup> Gonca KESER<sup>2</sup> Gül den GÜR SOY<sup>3</sup>

### Öz

*Bu çalışmada, 2018-2022 yılları arasında uygulanan Liseye Geçiş Sistemi (LGS) sınavı fen bilimleri sorularının kazanımları ile 2018 fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) boyutlarına göre uyumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden, doküman incelenmesi yöntemi kullanılmıştır. Bu kapsamda 2018-2022 yıllarında yapılan LGS sınavındaki fen bilimleri soruları (A kitapçığı -100 soru) ve 2018 fen bilimleri öğretim programlarındaki 8.sınıf ders kazanımları dikkate alınmıştır. Bu bağlamda dikkate alınan veriler, YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre bağımsız olarak bir fen bilimleri öğretmeni, fen bilimleri eğitiminde doktora yapmış bir uzman ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir akademisyen tarafından analiz edilip kodlanmıştır. Çalışmanın sonucunda, LGS sorularının çoğunun, öğretim programında yer alan kazanım için belirlenen bilişsel süreç boyut basamağı ile uyum göstermediği, farklı basamaklarda sorularının sorulduğu ve soruların büyük çoğunluğunun anlama ve uygulama basamağında yer aldığı ve yaratma düzeyinde soruların ise hiç yer almadığı belirlenmiştir. Ayrıca, 2018-2022 yılları arasında uygulanan LGS'de yer alan sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutundaki uyumuna bakıldığında, bir kazanım dışındaki kazanımlarda uyumlu olarak devam etmediği ya alt ya da üst basamaklardan birinden soruların hazırlandığı ortaya çıkmıştır. LGS'de yer alan sorular ile öğretim programında yer alan kazanımların YBT'nin bilişsel süreç boyutlarının uyumlu olması ve yaratma düzeyinde de soruları yer alması gerekliliği çalışmanın önerileri arasındadır.*

**Anahtar kelimeler:** Fen Bilimleri Soruları, Liseye Giriş Sistemi (LGS), Yenilenmiş Bloom Taksonomisi.

## The Compatibility of High School Transition System (LGS) Science Questions and the Acquisitions in the Science Curriculum According to RBT Steps

### Abstract

*In this study, it is aimed to determine the compatibility of the achievements of the science questions of the High School Transition System (LGS) exam applied between 2018-2022 and the achievements of the 2018 science curriculum according to the Renewed Bloom Taxonomy (YBT) dimensions. The document analysis method, one of the qualitative research methods, was used in the study. In this context, the science questions in the LGS exam held between 2018-2022 (booklet A -100 questions) and the 8th grade course outcomes in the 2018 science curriculum were taken into consideration. In this context, the data taken into account were independently analyzed and coded according to the cognitive process dimension stages of YBT by a science teacher, an expert with a doctorate in science education, and an academician specialized in the field of measurement and evaluation. As a result of the study, it was determined that most of the LGS questions did not comply with the cognitive process dimension stage determined for the acquisition in the curriculum, the questions were asked at different stages, the majority of the questions were at the understanding and application level, and the questions at the creation level were not included at all. In addition, when looking at the compatibility of the questions in the LGS applied between 2018-2022 in the cognitive process dimension of YBT, it was revealed that they did not continue in harmony with the achievements other than one, or the questions were prepared from one of the lower or upper levels. Among the recommendations of the study are that the questions in LGS and the*

<sup>1</sup> Öğretmen, Adıyaman Üniversitesi, avcielif.02@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0004-9775-6628>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Adıyaman Üniversitesi, gkeser@adiyaman.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-0004-4877>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Adıyaman Üniversitesi, gakdag@adiyaman.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-4886-7645>

*achievements in the curriculum should be compatible with the cognitive process dimensions of YBT and that questions should also be included at the creation level.*

**Keywords:** Science Questions, High School Entry System (LGS), Revised Bloom's Taxonomy.

## 1. Giriş

Ülkemizde öğrenci başarılarının belirlenmesinde ölçme ve değerlendirme sınavları yerel ve merkezî olarak iki biçimde yapılmaktadır (Çepni vd., 2003). Öğretmenler tarafından eğitim öğretim etkinliklerinde öğrencilerin ders kazanımlarına yönelik öğrenme düzeylerini belirlemek amacıyla yerel sınavlar, Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Merkezi (ÖSYM) ile Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından öğrencilerin bir üst öğretim kurumuna yerleştirilebilme amacıyla merkezi sınavlar gerçekleştirilmektedir (Büyüköztürk, 2016). Eğitim sistemimizde öğrenciler, bir üst eğitim kurumuna geçebilmek için merkezi sınav sistemi ile ilk olarak ortaöğretim seviyesine geçişte karşı karşıya gelmektedir. Sekiz yıllık zorunlu eğitim öğretim uygulaması sonucunda 1999 yılından itibaren sekizinci sınıf öğrencilerine ortaöğretime geçişte merkezi sınav yapılmaya başlanmıştır. Ortaöğretime geçerken yıllar içerisinde uygulanan sınavlarda düzenlemeler, yenilikler yapılmıştır. 1999'dan 2003 yılına kadar Liselere Giriş Sınavı (LGS), 2004'ten 2007 yılına kadar Ortaöğretim Kurumları Sınavı (OKS), 2008'den 2013 yılına kadar Seviye Belirleme Sınavı (SBS), 2014'ten 2017 yılına kadar Temel Eğitimden Ortaöğretime Geçiş (TEOG) sınavı uygulaması gerçekleştirilmiştir. 2017-2018 eğitim öğretim yılında ilk kez uygulanmaya başlanan TEOG sınav sisteminden vazgeçilerek, yılda bir defa girilecek olan Liselere Giriş Sistemi (LGS) sınav sistemine geçilmiştir (MEB, 2018). 2018 yılında yeni bir sistem olarak ilk defa uygulanmaya başlanan LGS sınavı, 2018 yılında değişen fen öğretim programıyla da hâlen uygulanmaya devam etmektedir. Temelden ortaöğretim seviyesine geçiş için uygulanmaya devam eden LGS'de, öğrencilerin sınava katılımının kendi isteğine bağlı olması, sınav stresi nedeniyle bütün öğrencilerin sınava katılım zorunluluğunu ortadan kaldırmıştır (MEB, 2018).

MEB tarafından yapılan değişiklikler ile LGS sınavı aynı gün içerisinde sayısal ve sözel olmak üzere iki oturumla gerçekleştirilmektedir. İlk oturum, 50 sorudan oluşan sözel bölüm (Türkçe: 20, Din Kültürü: 10, T.C. İnkılap Tarihi: 10, İngilizce: 10) için 75 dk'lık süre; ikinci oturum 40 sorudan oluşan sayısal bölüm (Fen Bilimleri: 20, Matematik: 20) için 80 dk'lık süre tanınmaktadır (MEB, 2018).

Merkezî sınavlarda ölçme ve değerlendirme aşamasında öğrencilerin hangi düzeyde kazanımlar kazandığını öğrenmek ve somut veriler elde etmek için yapılan ilk sistematik çalışma Bloom ve öğrencileri (1956) tarafından oluşturulan Bloom Taksonomisi'nden yararlanılmıştır. Bloom'un çalışma arkadaşı Krathwohl ve içerisinde ölçme ve program geliştirme uzmanları ve öğrenme psikologlarının yer aldığı yeni bir ekip Bloom Taksonomisini gözden geçirip revize etmişlerdir (Krathwohl, 2002). Revize sonucunda; basamaklar ad formundan eylem formuna dönüştürülüp, üç kısım tekrar isimlendirilmiş ve iki basamak yer değiştirmiştir. "Bilgi" kısmı "hatırlama", "kavrama" kısmı "anlama" şeklinde tekrar adlandırılmıştır. Çünkü "anlama" ders kazanımlarında sıklıkla kullanılan bir kavramdır. "Sentez" kısmı ise "yaratma" şeklinde adlandırılmıştır. Bir şey yaratmak, halihazırda bir şeyi değerlendirmeye göre daha üst biliş düzeyi olduğundan "değerlendirme" ve "yaratma" kısımlarının yerleri değiştirilmiştir (Krathwohl, 2002). Tüm bu revizelerden sonra Anderson ve Krathwohl'un Gözden Geçirilmiş Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)'nin bilişsel süreç boyutu ile ilgili tanımlar aşağıda verilmiştir (Wilson, 2018).

- Hatırlama:** Hafızanın tanımları, gerçekleri, listeleri üretmek veya geri çağırmak için önceden öğrenilen bilgileri ezberlemek için kullanıldığı zamandır.
- Anlama:** Yazılı veya grafik içerikli mesajları yorumlamak, örneklemek, sınıflandırmak, özetlemek, çıkarım yapmak, karşılaştırmak veya açıklama yaparak etkinliklerin farklı işlev türlerinden anlam oluşturmaktır.
- Uygulama:** Öğrenilen materyalin modeller, sunumlar, röportajlar veya simülasyonlar gibi ürünler aracılığıyla kullanıldığı durumlarla ilgilidir.
- Analiz:** Materyalleri veya kavramları parçalara ayırmak, parçaların birbirleriyle veya birbirleriyle nasıl ilişkili olduklarını veya parçaların genel bir yapı veya amaçla nasıl ilişkili olduğunu belirlemektir. Bu işlevde yer alan zihinsel eylemler, ayırt etme, organize etme ve ilişkilendirme ile bileşenleri veya parçaları ayırt edebilmelidir. Kişi analiz ederken, bu zihinsel işlevi elektronik tablolar, anketler, çizelgeler, diyagramlar veya grafik oluşturarak gösterebilir.
- Değerlendirme:** Kontrol ve eleştiri yoluyla kriterlere ve standartlara dayalı yargılarda bulunarak; eleştiriler, tavsiyeler ve raporlar değerlendirme süreçlerini göstermek için oluşturulabilecek ürünlerden bazılarıdır.

6. **Yaratma:** Öğeleri işlevsel veya her bakımdan uyumlu bir bütün oluşturmak için bir araya getirerek; planlamak veya üretmek yoluyla yeni bir model veya yapıya göre yeniden düzenlemektir. Kullanıcıların parçaları yeni bir şekilde bir araya getirmesini veya parçaları yeni ve farklı bir şeyle sentezleyerek yeni bir form veya ürün oluşturmasını gerektirir. Bu süreç, yeni taksonomideki en zor zihinsel işlemdir.

Alanyazın incelendiğinde, ülkemizde uygulanan merkezi sınavların farklı branşlardaki derslere ait soruların, YBT'nin bilişsel boyutlarına göre değerlendirildiği çalışmalar bulunmaktadır (Akyürek,2019; Calp ve Alpkaya,2021; Can,2021; Çataldere,2022; Ekinci ve Bal,2019; İstanbullu,2021; Kaya ve Kara,2022; Koman,2022; Küçükgencay, Karatepe ve Peker,2021; Polat ve Bilen,2022; Taşkın,Aksoy ve Daşdemir,2019; Topçu,2017; Yılmaz ve Doğan,2022) Ayrıca, LGS merkezi sınavına ilişkin öğretmen görüşlerinin (Kızılkapan ve Nacaroğlu, 2019; Erden,2020; Yüzüak ve Arslan, 2021) alındığı çalışmalara da rastlanmaktadır. Bununla birlikte alanyazında ders kitabında yer alan değerlendirme sorularının (Assaly ve Smadi ,2015; Mizbani ve Chalak ,2017; Rawadieh, 1998; Risner ,1987; Risner vd.,2000; Salvato, 2011; Ural ve Göbekli, 2022) ve öğretim programının (Lee vd., 2015; Sağlamöz ve Soysal, 2021) YBT'ye göre değerlendirildiği çalışmalar mevcuttur. Alanyazın incelenmesi sonucunda sınavdaki fen bilimleri sorularının YBT'ye göre irdelenmeye çalışıldığı sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Akyürek,2019; Can, 2021; Çataldere ,2022; İstanbullu, 2021; Kaya ve Kara, 2022; Koman, 2022; Polat ve Bilen, 2022; Taşkın, Aksoy ve Daşdemir, 2019).

Ülkemizin uyguladığı eğitim-öğretim programlarının ne derecede hedeflerine ulaştığı ve uluslararası alanda üretilmiş olan sınavlarda eğitimdeki yerimizi belirlememiz oldukça önemlidir. Bu nedenle eğitim-öğretim dönemlerinin sonunda uygulanan ölçme değerlendirme sınavları büyük bir önem taşımaktadır. Bu sınavların sonuçlarının değerlendirilmesi gelişen ve değişen yeni eğitim sistemine yön vermektedir. Aynı zamanda hem ulusal hem de uluslararası alanlarda gerçekleşen sınavlarla fen bilimleri sorularının nitelikleri eğitimdeki eksiklikler ve üstün yanlar ile başarıya olan etkisinin belirlenmeleri sonucunda bölgesel veya ülke çapında gerçekleşebilecek olan konular hakkında fikir sahibi olunması açısından yarar sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, 2018-2022 yılları arasında uygulanan Liseye Geçiş Sistemi (LGS) sınavı fen bilimleri sorularının kazanımları ile 2018 fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının YBT boyutlarına göre uyumlarının belirlenmesi hedeflenmiştir. Fen bilimleri sorularının YBT'ye göre sınıflandırılması soruların hangi basamaklarda yığıldığı ve soruların üst düzey düşünme becerilerinin gelişimine katkı sağlayıp sağlamadığı belirlenmeye çalışılmıştır. Ayrıca sınıflandırmanın yapılan ölçme ve değerlendirme sınavlarına yol gösterici olacağı ve başka çalışmalara kaynaklık edeceği beklenmektedir. Bu bağlamda, çalışma sürecinde aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1. 2018-2022 yılları arasında uygulanan LGS sınavlarında yer alan fen bilimleri sorularının (100 soru) YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?
2. 2018-2022 yılları arasında uygulanan LGS sınavlarında yer alan fen bilimleri sorularını ve soruları karşılayan Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının YBT'nin bilişsel süreç boyutlarıyla karşılaştırıldığında uyum durumları nedir?
3. 2018-2022 yılları arasında LGS' de tekrarlanan fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının YBT bilişsel süreç boyutları ile fen bilimleri sorularının YBT bilişsel süreç boyutları karşılaştırıldığında nasıl bir durum ortaya çıkmaktadır?

## 2. Yöntem

### 2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, LGS sınavlarında sorulan fen soruları ve fen bilimleri öğretim programında yer alan kazanımların YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamakları açısından uyumluluğunu karşılaştırmak amacıyla nitel araştırma yöntemlerinden olan doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Bu araştırma yöntemi, derinlemesine sistematik olarak yazılı belgelerdeki içeriğin analiz edilmesinde kullanılan (Wach, 2013) ve incelenecek belgelerin, araştırmacı tarafından değerlendirme konusu etrafında anlamlandırmak için yorumlanan bir nitel araştırma yöntemidir (Bowen, 2009). Doküman incelemesi ile gözlemlenmesi gereken durumları vurgulamak veya sorulması gereken soruları sormada bir yol olması sebebiyle (Bowen, 2009) bu çalışmada kullanılması uygun görülmüştür.



## 2.2.Verilerin Toplanması

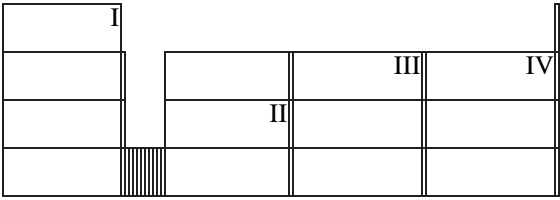
Bu çalışmada LGS sınavının ilk defa yapıldığı sınavdan çalışmanın yapılmasına karar verilen 2022 yılına kadar yapılan LGS sınavı sorularının incelenmesi karar verilmiştir. LGS sınavı fen bilimleri soruları Milli Eğitim Bakanlığı(MEB)'nin Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü web sayfasından (<https://odsgm.meb.gov.tr/>) , fen öğretim programları MEB'in Öğretim Programlarını İzleme ve Değerlendirme Sistemi web sayfasından (<https://mufredat.meb.gov.tr/>) alınmıştır.

## 2.3.Verilerin Analizi

Çalışmada verilerin analizi yapılırken doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Dokümanlarının YBT'e göre bilişsel süreç boyutuna göre sınıflandırılması araştırmacılar ve uzman ekip tarafından yapıldıktan sonra, soruların karşılaştırılması yapılarak veriler tablolastırılmıştır.

Yapılan veri analizi ile ilgili 5 örnek aşağıda verilmiştir.


**Tablo 1.** 2018 LGS Sınavı 15.Fen Sorusunun ve Soru Kazanımın Bilişsel Süreç Boyutu İle İlgili Veri Analizi

<p><b>15.</b> Bir araştırmacı, suyu kaynatmak için;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ısıya dayanıklı,</li> <li>• ısıyı iyi ileten,</li> <li>• şekil verilebilen,</li> <li>• kırılğan olmayan</li> </ul> <p>bir maddeden çaydanlık yapmak istiyor.</p>  <p><b>Buna göre araştırmacı, bir kısmı verilmiş periyodik tablodaki numaralı kısımlarda yer alan elementlerden hangisini kullanabilir?</b></p> <p>A)I. B) II. C) III. D) IV</p>	<p><b>Sorunun kazanımı:</b> 8.3.1.2. Periyodik sistemde, grup ve periyotların nasıl oluşturulduğunu açıklar.</p> <p><b>Kazanımın Bilişsel Süreç Boyutu:</b> Anlama</p> <hr/> <p><b>Sorunun Bilişsel Süreç Boyutu:</b> Hatırlama Periyodik tabloyla ilgili verilen bilgileri uzun süreli hafızadan alma isteğinden dolayı hatırlama basamağındadır.</p>
---	--

**Tablo 2.** 2020 LGS Sınavı 18. Fen Sorusunun ve Soru Kazanımın Bilişsel Süreç Boyutu İle İlgili Veri Analizi

	<p><b>Sorunun kazanımı:</b> F.8.4.1.1. Periyodik sistemde, grup ve periyotların nasıl oluşturulduğunu açıklar.</p> <p><b>Kazanımın Bilişsel Süreç Boyutu:</b> Anlama</p> <hr/> <p><b>Sorunun Bilişsel Süreç Boyutu:</b> Anlama Soru kökünde, periyodik tabloda gösterilen ilke veya kavramın sahip olduğu özelliklerden sınıflandırması yapılması istendiğinden anlama aşamasında gruplandırılmıştır.</p>
--	---

**18.** Şekilde bir kısmı verilen periyodik tabloda elementler; metal, ametal, yarımetal ve soygaz olma durumlarına göre farklı desenlerle taranarak gösterilmiştir.



Bu periyodik tablodan seçilen bir element ve bu elementle aynı grup ve aynı periyotta yer alan komşu iki elementle üçlü gruplar oluşturuluyor.

Buna göre aşağıdaki üçlü gruplardan hangisi bu koşulu sağlamaz?

A) 

yarı-metal	
metal	yarı-metal

 B) 

ametal	
metal	metal

C) 

yarı-metal	ametal
	yarı-metal

 D) 

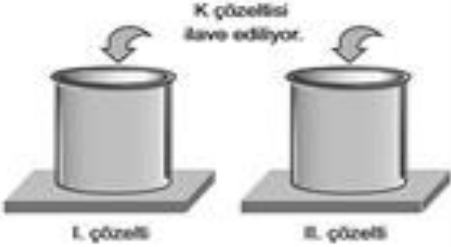
	soygaz
metal	soygaz

**Tablo 3.** 2019 LGS Sınavı 17. Fen Sorusunun ve Soru Kazanımın Bilişsel Süreç Boyutu İle İlgili Veri Analizi

**17.** Bir çözeltinin asidik ya da bazik olma durumuna göre renk değişiren maddelere indikatör veya ayıraç denir.

**Bilgi:** Bir bitki kullanılarak hazırlanan K çözeltisi; asidik ortamda açık pembe, bazik ortamda sarı renk alır.

Bu bilgiyi deneyerek gözlemlemek isteyen bir öğrenci, şekildedeki gibi iki farklı çözelti hazırlıyor ve bunların üzerine eşit miktarlarda K çözeltisi ilave ediyor.



I. çözelti II. çözelti

I. çözeltinin açık pembe, II. çözeltinin sarı renge dönüştüğünü gözlemleyen öğrencinin başlangıçta hazırladığı çözeltiler aşağıdakilerden hangisi olabilir?

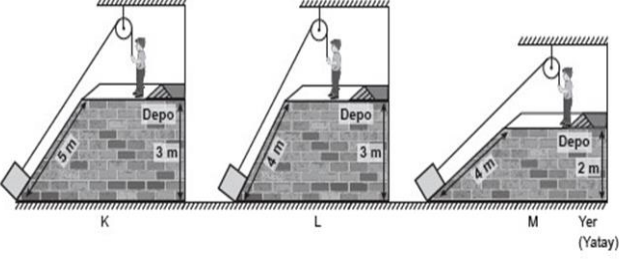
I. çözelti	II. çözelti
A) Sabunlu su	Maden suyu
B) Limon suyu	Elma suyu
C) Amonyak	Turşu suyu
D) Portakal suyu	Deterjanlı su

**Sorunun kazanımı:** F.8.4.4.3.Günlük hayatta ulaşılabilecek malzemeleri asit-baz ayırıcı olarak kullanır.

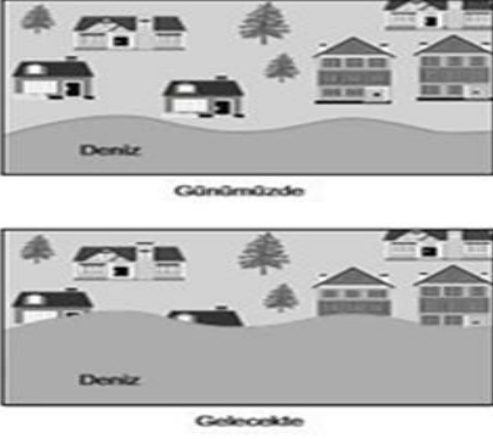
**Kazanımın Bilişsel Süreç Boyutu:** Uygulama

**Sorunun Bilişsel Süreç Boyutu:** Uygulama Soru kökünde verilmiş olan bilgi ve yöntemle, hazırlanan ve birbirinden farklı iki çözeltinin ayıraç yardımıyla asidik veya bazik olma durumunun nasıl olduğu belirlenmek istendiğinden uygulama basamağına karşılık gelmektedir.

**Tablo 4.** 2018 LGS Sınavı 8. Fen Sorusunun ve Soru Kazanımın Bilişsel Süreç Boyutu İle İlgili Veri Analizi

<p>8. Özdeş kutular, özdeş sabit makaralar ve ipler kullanılarak şekildedeki gibi K, L ve M sistemleri ile depolara çıkarılmaktadır.</p>  <p>Bu sistemlerde kutular depolara aynı şekilde çekilerek çıkarılırken;</p> <p>I. Uygulanan kuvvetlerin eğik düzlemin yüksekliğine bağlı olup olmadığı,    II. Uygulanan kuvvetlerin eğik düzlemin uzunluğuna bağlı olup olmadığı durumlarının araştırılması için hangi sistemler kullanılmalıdır? (Sürtünmeler önemsenmeyecektir.)</p> <table border="1" data-bbox="327 840 550 985"> <thead> <tr> <th></th> <th>I. durum</th> <th>II. durum</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>A)</td> <td>L ve M</td> <td>K ve M</td> </tr> <tr> <td>B)</td> <td>K ve L</td> <td>L ve M</td> </tr> <tr> <td>C)</td> <td>L ve M</td> <td>K ve L</td> </tr> <tr> <td>D)</td> <td>K ve M</td> <td>L ve M</td> </tr> </tbody> </table>		I. durum	II. durum	A)	L ve M	K ve M	B)	K ve L	L ve M	C)	L ve M	K ve L	D)	K ve M	L ve M	<p><b>Sorunun kazanımı:</b> 8.2.1.2. Basit makinelerin günlük yaşamdaki kullanım alanlarına örnekler verir.</p> <p><b>Kazanımın Bilişsel Süreç Boyutu:</b> Anlama</p> <p><b>Sorunun Bilişsel Süreç Boyutu:</b> Analiz etme</p> <p>Eğik düzlemlerin hangi düzeneklerinin yüksekliğe bağlı, hangi düzeneklerinin uzunluğa bağlı olduğunu ayırma, ilişki kurma, değişkenleri belirleme aşamalarını içerdiği için analiz basamağına uygun görülmüştür.</p>
	I. durum	II. durum														
A)	L ve M	K ve M														
B)	K ve L	L ve M														
C)	L ve M	K ve L														
D)	K ve M	L ve M														

**Tablo 5.** 2018 LGS Sınavı 5. Fen Sorusunun ve Soru Kazanımın Bilişsel Süreç Boyutu İle İlgili Veri Analizi

<p>5. Uzmanlar, deniz kenarındaki bir kentin kıyı şeridinin şekilde gösterildiği gibi gelecekte hep sular altında kalacağını ileri sürmektedir.</p>  <p>Uzmanların ileri sürdüğü bu değişime aşağıdakilerden hangisinin gerçekleşmesi yol açabilir?</p> <p>A) Ormanların miktarı artırılarak karbondioksit dengesinin sağlanması    B) Buzul miktarının artarak daha fazla alanı kaplaması    C) Ozon tabakasının incelmesinde etkili olan gazların kullanımının azaltılması    D) Fosil yakıtların enerji kaynağı olarak kullanımının artırılması</p>	<p><b>Sorunun kazanımı:</b> 8.5.2.3. Ozon tabakasının seyrelme nedenlerini ve canlılar üzerindeki olası etkilerini araştırarak sorunun çözümü için öneriler üretir ve sunar.</p> <p><b>Kazanımın Bilişsel Süreç Boyutu:</b> Değerlendirme</p> <p><b>Sorunun Bilişsel Süreç Boyutu:</b> Değerlendirme</p> <p>Soru kökünde, uzmanların gelecekte mümkün olan durumun nedenlerini ve olası etkilerini tüm yönleriyle ele almasını ve çözüm önerileri üretip bir karara varılması istendiğinden değerlendirme basamağına karşılık gelmektedir.</p>
---	--

## 2.4.Verilerin Analizinin Geçerlilik ve Güvenirliği

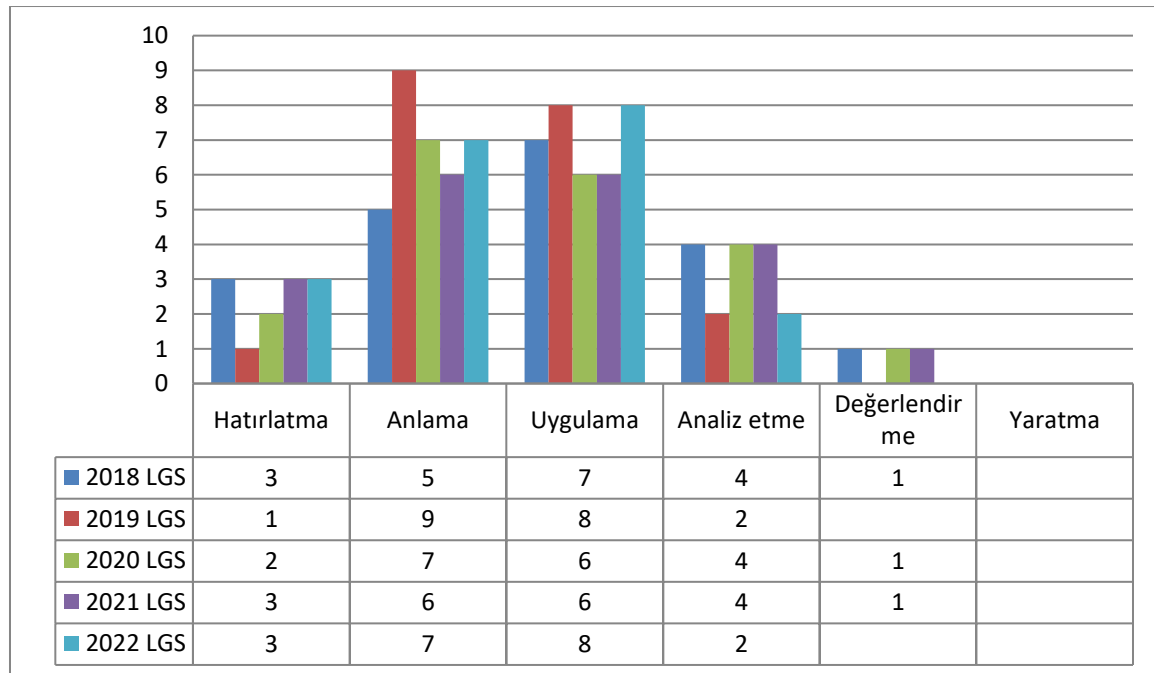
Bu çalışmada araştırmacının kendisi, fen bilimleri eğitiminde doktora yapmış bir uzman ve ölçme ve değerlendirme alanında uzman bir akademisyen tarafından birbirlerinden bağımsız olarak LGS’de sorulan sorular ve öğretim programındaki 8.sınıf fen bilimleri dersi kazanımları analiz edilerek içeriğe ilişkin kodlar oluşturulmuştur. Araştırmacı ve uzmanların bağımsız olarak yapmış oldukları kodlamaların büyük bir kısmı birbirleriyle tutarlılık göstermektedir. Araştırmacılar arasındaki uyum yüzdeliğine bakılmış ve çalışmanın güvenirliliği belirlenmiştir. Araştırmanın güvenirliliği, Güvenirlik =  $[\text{Görüş Birliği}/(\text{Görüş Birliği} + \text{Görüş Ayrılığı}) \times 100]$  bağıntısı kullanılarak hesaplanmaya gidilmiştir (Miles & Huberman, 1994). Çalışmanın güvenirliliği hesaplandığında araştırmacılar tarafından gerçekleşen kodlama uyum yüzdeliği % 88 bulunmuştur. Güvenirliğin sağlanması için uyum yüzdesinin en az %70 olması gerekmektedir. Sonuçta istenilenden yüksek düzeyde bir uyum olduğu görülmüştür. Araştırmacı ve uzmanlar arasında uyum göstermeyen sorular incelenip beraber ortak görüş elde edilerek tekrardan kodlamalar yapılmış ve kodlamalarda yapılan değişiklikler sonucunda uyum yüzdesi %100 olarak hesaplanmıştır. Çalışmada geçerliliği sağlayabilmek adına değişkenler kontrol edilmiş ve çalışma süresi uzun tutulmuştur. Ayrıca veriler yazıya aktarılıp çözümlendikten sonra uzmanlara gösterilerek onaylanmıştır. Çalışma süreci boyunca çalışmanın yöntemi, verilerin toplaması, verilerin analizi gibi her türlü çalışma detaylı olarak açıklanmaya çalışılmış ve çalışma konusuyla ulusal ve uluslararası alanda yapılan çalışmaların literatür taraması kapsamlı bir şekilde gerçekleştirilmiştir

## 2. Bulgular

Bu çalışmada, 2018-2022 yılları arasında uygulanan Liseye Geçiş Sistemi (LGS) sınavı fen bilimleri sorularının kazanımları ile 2018 fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) boyutlarına göre uyumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu bölümde çalışmanın amacı doğrultusunda oluşturulan alt problemlere ilişkin elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

### 3.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“2018-2022 yılları arasında uygulanan LGS sınavlarında yer alan fen bilimleri sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?” alt problemine ilişkin bulgular Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. 2018, 2019, 2020, 2021 ve 2022 LGS Fen Bilimleri Sorularının YBT’nin Bilişsel Süreç Boyutuna Göre Yüzdeler Karşılaştırmaları

Şekil 1 incelendiğinde LGS sınavı fen bilimleri sorularının % 12 oranında hatırlatma, %34 oranında anlama, %35 oranında uygulama, %16 oranında analiz etme, %3 oranında değerlendirme basamaklarında soru sorulduğu ve yaratma basamağına ait hiçbir soruya yer verilmediği belirlenmiştir. Soruların ağırlıklı olarak anlama ve uygulama basamaklarında yoğunlaştığı görülmektedir. Ayrıca, tüm LGS sınav sorularının çoğunlukla alt düzey becerileri yokladığı, üst düzey becerileri yoklayan soruların ise daha az olduğu anlaşılmaktadır. 2020 ile 2021 LGS sınav sorularının YBT süreç boyutlarının birbiri ile uyumlu olduğu, benzer bilişsel boyutlarda istikrarı korudukları ortaya çıkmaktadır.

### 3.2.İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

2018-2022 yılları arasında uygulanan LGS sınavlarında yer alan fen bilimleri sorularını ve soruları karşılayan Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının YBT'nin bilişsel süreç boyutlarıyla karşılaştırıldığında uyum durumları nedir? alt problemine ilişkin bulgular yıllara göre Tablo 6-7-8-9-10'da verilmiştir.

**Tablo 6.** 2018 LGS Fen Bilimleri Soruları ve Çıkan Soruların Kazanımlarının YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu Yönüyle Karşılaştırılması

2018 yılı LGS soru no(A kitapçığı)	2013 Fen programı kazanım no	Ders kazanımının YBT'nin bilişsel süreç boyutu	2018 LGS fen sorusunun YBT'nin bilişsel süreç boyutu
1	8.1.1.2.	Uygulama	Uygulama
2	8.1.2.2.	Hatırlama	Hatırlama
3	8.1.1.1.	Analiz etme	Analiz etme
4	8.5.1.2.	Anlama	Uygulama
5	8.5.2.3.	Değerlendirme	Değerlendirme
6	8.5.4.1.	Değerlendirme	Analiz etme
7	8.2.1.3.	Yaratma	Uygulama
8	8.2.1.2.	Anlama	Analiz etme
9	8.4.1.2.	Uygulama	Uygulama
10	8.4.2.2.	Anlama	Anlama
11	8.7.2.3.- 8.7.1.2	Anlama-analiz etme	Uygulama
12	8.7.2.3.	Değerlendirme	Uygulama
13	8.7.2.2.	Uygulama	Anlama
14	8.8.1.3.	Anlama	Anlama
15	8.3.1.2.	Anlama	Hatırlama
16	8.3.5.1.	Anlama	Anlama
17	8.3.4.5.	Değerlendirme	Uygulama
18	8.6.2.2.	Uygulama	Anlama
19	8.6.3.3.	Uygulama	Analiz etme
20	8.6.3.4.	Anlama	Hatırlama

Tablo 6'da görüldüğü gibi 2018 LGS fen bilimleri sorularının, bilişsel süreç boyutu yönüyle 8 tanesi, 2013 fen bilimleri dersi öğretim programı 8.sınıf kazanımlarıyla aynı bilişsel süreç boyutunu karşılamaktadır. Kalan



sorulardan 4 tanesi kazanıma göre üst basamaklardaki bilişsel süreç boyutuyla ilgili, 8 tanesi de kazanıma göre alt basamaklardaki bilişsel süreç boyutuyla ilgili sorulmuştur.

**Tablo 7.** 2019 LGS Fen Bilimleri Soruları ve Çıkan Soruların Kazanımlarının YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu Yönüyle Karşılaştırılması

2019 yılı LGS soru no(A kitapçığı)	2018 fen programı kazanım no	Ders kazanımın YBT'nin bilişsel süreç boyutu	2019 LGS fen sorusunun YBT'nin bilişsel süreç boyutu
1	8.6.1.1.	Anlama	Anlama
2	8.2.1.2.	Uygulama	Anlama
3	8.6.2.2.	Anlama	Uygulama
4	8.6.3.1.	Anlama	Uygulama
5	8.6.4.2	Yaratma	Uygulama
6	8.2.2.2.	Uygulama	Anlama
7	8.2.4.1.	Anlama	Analiz etme
8	8.7.2.1	Analiz etme	Uygulama
9	8.7.1.2	Analiz etme	Anlama
10	8.3.1.1.	Uygulama	Analiz etme
11	8.3.1.2.	Analiz etme-uygulama	Uygulama
12	8.7.1.3.	Analiz etme	Uygulama
13	8.1.1.1.	Analiz etme	Anlama
14	8.5.1.2.	Yaratma	Anlama
15	8.5.1.2.	Yaratma	Hatırlama
16	8.4.2.1.	Uygulama-anlama	Anlama
17	8.4.4.3.	Uygulama	Uygulama
18	8.4.5.1.	Analiz etme	Anlama
19	8.4.1.1.	Anlama	Anlama
20	8.4.5.3.	Uygulama	Uygulama

Tablo 7'de görüldüğü gibi 2019 LGS fen bilimleri sorularının bilişsel süreç boyutu yönüyle 6 tanesi, 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı 8.sınıf kazanımlarıyla aynı bilişsel süreç boyutunu karşılamaktadır. Kalan sorulardan 4 tanesi kazanıma göre üst basamaklardaki bilişsel süreç boyutuyla ilgili, 10 tanesi ise kazanıma göre alt basamaklardaki bilişsel süreç boyutuyla ilgili sorulmuştur.

**Tablo 8.** 2020 LGS Fen Bilimleri Soruları ve Çıkan Soruların Kazanımlarının YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu Yönüyle Karşılaştırılması

2020 yılı LGS soru no(A kitapçığı)	2018 fen programı kazanım no	Ders kazanımın YBT'nin bilişsel süreç boyutu	2020 LGS fen sorusunun YBT'nin bilişsel süreç boyutu
1	8.2.1.2.	Uygulama	Anlama
2	8.2.2.2.	Uygulama	Uygulama
3	8.2.1.3.	Anlama	Hatırlama
4	8.2.2.2.	Anlama	Analiz etme
5	8.2.3.2.	Anlama	Anlama
6	8.2.1.1.	Analiz etme	Uygulama
7	8.2.5.1.	Anlama	Analiz etme
8	8.2.5.2.	Değerlendirme	Değerlendirme
9	8.1.2.1.	Anlama	Anlama
10	8.1.1.1.	Analiz etme	Analiz etme
11	8.3.1.1.	Uygulama	Uygulama
12	8.1.1.1.	Analiz etme	Anlama
13	8.3.1.1.	Uygulama	Uygulama
14	8.3.1.2.	Analiz etme-uygulama	Analiz etme
15	8.3.1.2.	Analiz etme-uygulama	Uygulama
16	8.3.1.1.	Uygulama	Hatırlama
17	8.4.3.1.	Anlama	Anlama
18	8.4.1.1.	Anlama	Anlama
19	8.4.3.1.	Anlama	Uygulama
20	8.4.4.4.	Uygulama	Anlama

Tablo 8'de görüldüğü gibi 2020 LGS fen bilimleri sorularının, bilişsel süreç boyutu yönüyle 11 tanesi 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı 8.sınıf kazanımlarıyla aynı bilişsel süreç boyutunu karşılamaktadır. Kalan sorulardan 3 tanesi de kazanıma göre üst basamaklardaki bilişsel süreç boyutuyla ilgili, 6 tanesi ise kazanıma göre alt basamaklardaki bilişsel süreç boyutuyla ilgili sorulmuştur.

**Tablo 9.** 2021 LGS Fen Bilimleri Soruları ve Çıkan Soruların Kazanımlarının YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu Yönüyle Karşılaştırılması

2021 yılı LGS soru no(A kitapçığı)	2018 fen programı kazanım no	Ders kazanımın YBT'nin bilişsel süreç boyutu	2021 LGS fen sorusunun YBT'nin bilişsel süreç boyutu
1	8.2.1.1.	Analiz etme	Hatırlama
2	8.2.2.2.	Uygulama	Uygulama
3	8.2.2.2.	Uygulama	Uygulama
4	8.2.3.2.	Anlama	Anlama
5	8.2.5.1.	Anlama	Anlama
6	8.6.1.1.	Anlama	Analiz etme
7	8.6.2.2.	Anlama	Analiz etme
8	8.6.3.2.	Değerlendirme	Anlama
9	8.6.4.2.	Yaratma	Değerlendirme
10	8.1.1.1.	Analiz etme	Uygulama
11	8.1.2.1.	Anlama	Anlama
12	8.3.1.2.	Analiz etme-uygulama	Analiz etme
13	8.3.1.1.	Uygulama	Uygulama
14	8.5.1.1.	Anlama	Uygulama
15	8.5.1.1.	Anlama	Uygulama
16	8.4.1.2.	Anlama	Hatırlama
17	8.4.3.1.	Anlama	Anlama
18	8.4.4.7.	Değerlendirme	Anlama
19	8.4.5.1.	Analiz etme	Analiz etme
20	8.4.5.3.	Uygulama	Hatırlama

Tablo 9'da görüldüğü gibi 2021 LGS fen bilimleri sorularının bilişsel süreç boyutu yönüyle 9 tanesi 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı 8.sınıf kazanımlarıyla aynı bilişsel süreç boyutunu karşılamaktadır. Kalan sorulardan 4 tanesi kazanıma göre üst basamaklardaki bilişsel süreç boyutuyla ilgili, 7 tanesi ise kazanıma göre alt basamaklardaki bilişsel süreç boyutuyla ilgili sorulmuştur.

**Tablo 10.** 2022 LGS Fen Bilimleri Soruları ve Çıkan Soruların Kazanımlarının YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu Yönüyle Karşılaştırılması

2022 yılı LGS soru no(A kitapçığı)	2018 fen programı kazanım no	Ders kazanımın YBT'nin bilişsel süreç boyutu	2022 LGS fen sorusunun YBT'nin bilişsel süreç boyutu
1	8.2.1.3.	Anlama	Anlama
2	8.2.2.2.	Uygulama	Uygulama
3	8.2.4.1.	Anlama	Anlama
4	8.2.5.1.	Anlama	Anlama
5	8.6.1.1.	Anlama	Analiz etme
6	8.6.2.2.	Anlama	Hatırlama
7	8.6.3.1.	Anlama	Anlama
8	8.6.4.1.	Değerlendirme	Uygulama
9	8.1.1.1.	Analiz etme	Uygulama
10	8.3.1.1.	Uygulama	Analiz etme
11	8.3.1.2.	Analiz etme-uygulama	Anlama
12	8.5.1.2.	Yaratma	Uygulama
13	8.5.1.2.	Yaratma	Uygulama
14	8.7.1.1.	Anlama	Uygulama
15	8.7.2.1.	Analiz etme	Anlama
16	8.4.1.1.	Anlama	Hatırlama
17	8.4.3.1.	Anlama	Anlama
18	8.4.4.3.	Uygulama	Uygulama
19	8.4.5.1.	Analiz etme	Uygulama
20	8.4.5.4.	Anlama	Hatırlama

Tablo 10'da görüldüğü gibi 2022 LGS fen bilimleri sorularının, bilişsel süreç boyutu yönüyle 7 tanesi 2018 fen bilimleri dersi öğretim programı 8.sınıf kazanımlarıyla aynı bilişsel süreç boyutunu karşılamaktadır. Kalan sorulardan 4 tanesi kazanıma göre üst basamaklardaki bilişsel süreç boyutuyla ilgili, 9 tanesi ise kazanıma göre alt basamaklardaki bilişsel süreç boyutuyla ilgili sorulmuştur.

### 3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

**“2018-2022 yılları arasında LGS sınavında çoğunlukla tekrar eden kazanımların ve bu kazanımlar ile ilgili çıkan fen sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre dağılımı nasıldır?”** alt problemine ilişkin bulgular Tablo 11'de verilmiştir.

Tablo 11 incelendiğinde, 13 kazanımın LGS sınavlarında tekrar tekrar sorulduğu ancak yapılan sınavlarda sadece bir kazanımın (Bileşiklerin kimyasal tepkime sonucunda oluştuğunu bilir) yıllar içerisinde tekrar sorulmasıyla kazanımla aynı bilişsel süreç boyutunda soru sorulduğu görülmektedir. Yıllar içerisinde tekrar sorulan diğer kazanımlar ile ilgili sorular da genellikle bazı yıllarda ya kazanımla aynı düzeyde ya da kazanımın alt veya üst basamaklarındaki bilişsel süreç boyutuyla ilgili soru sorulduğu görülmektedir.

Kazanım Adı	Program kazanımının YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu	2018 LGS Soru No-YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu	2019 LGS Soru No-YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu	2020 LGS Soru No-YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu	2021 LGS Soru No-YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu	2022 LGS Soru No-YBT'nin Bilişsel Süreç Boyutu
“Tek karakter çaprazlamaları ile ilgili problemler çözerek sonuçlar hakkında yorum yapar.”	Uygulama	-	6.soru-Anlama	2.soru-Uygulama 4.soru-Analiz etme	2.soru-uygulama 3.soru-uygulama	2.soru-uygulama
“Kati basıncı etkileyen değişkenleri deneyerek keşfeder.”	Uygulama	-	10.soru-analiz etme	11.soru-uygulama 13.soru-uygulama 16.soru-hatırlama	13.soru-uygulama	10.soru-analiz etme
“Periyodik sistemde, grup ve periyotların nasıl oluşturulduğunu açıklar.”	Anlama	15.soru-hatırlama	19.soru-anlama	18.soru-anlama	-	16.soru-hatırlama
“Nükleotid, gen, DNA ve kromozom kavramlarını açıklayarak bu kavramlar arasında ilişki kurar.”	Analiz etme	3.soru-analiz etme	-	6.soru-uygulama	1.soru hatırlama	-
“Genetik mühendisliğini ve biyoteknolojiyi ilişkilendirir.”	Anlama	-	-	7.soru-analiz etme	5.soru-anlama	4.soru-anlama
“Besin zincirindeki üretici, tüketic, ayrıştırıcılara örnekler verir.”	Anlama	-	1.soru-anlama	-	6.soru-analiz etme	5.soru-analiz etme
“Fotosentez hızını etkileyen faktörler ile ilgili çıkarımlarda bulunur.”	Anlama	-	3.soru-uygulama	-	7.soru-analiz etme	6.soru-hatırlama
“Mevsimlerin oluşumuna yönelik tahminlerde bulunur.”	Analiz etme	-	13.soru-anlama	10.soru-analiz etme 12.soru-anlama	10.soru –uygulama	9.soru-uygulama
“Sıvı basıncı etkileyen değişkenleri tahmin eder ve tahminlerini test eder.”	Analiz etme -uygulama	-	11.soru-uygulama	14.soru-analiz etme 15.soru-uygulama	12.soru-analiz etme	11.soru-anlama
“Isınmanın maddenin cinsine, kütesine ve/veya sıcaklık değişimine bağlı olduğunu deney yaparak keşfeder.”	Analiz etme	-	18.soru -anlama	-	19.soru-analiz etme	19.soru-uygulama
“Basit makinelerden yararlanarak günlük yaşamda iş kolaylığı sağlayacak bir düzenek tasarlar.”	Yaratma	7.soru-uygulama	14.soru-anlama 15.soru-hatırlatma	-	-	12.soru-uygulama 13.soru-uygulama
“Bileşiklerin kimyasal tepkime sonucunda oluştuğunu bilir.”	Anlama	16.soru-anlama	-	-	17.soru-anlama	17.soru-anlama
“DNA'nın yapısını model üzerinde gösterir.”	Uygulama	1.soru -uygulama	2.soru-uygulama	1.soru-anlama	-	-



### 3. Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, 2018-2022 yılları arasında uygulanan Liseye Geçiş Sistemi (LGS) sınavı fen bilimleri sorularının kazanımları ile 2018 fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT) boyutlarına göre uyumlarının belirlenmesi amaçlanmaktadır.

Yapılan çalışmanın birinci alt problem analizinde, 2018-2022 yılları arasında yapılan beş LGS fen bilimleri soruları, YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre karşılaştırıldığında soruların çoğunlukla anlama ve uygulama basamaklarında sorulduğu ve yaratma basamağında hiç soru sorulmadığı belirlenmiştir (Bkz.Şekil-1). Ayrıca, tüm LGS sınav sorularının çoğunlukla alt düzey becerileri yokladığı, üst düzey becerileri yoklayan soruların ise daha az olduğu ortaya çıkmıştır. Alanyazın incelendiğinde, yapılan merkezi sınavlardaki fen bilimleri sorularının YBT'nin bilişsel süreç boyutuna göre karşılaştırıldığı yapılan çalışmalarda benzer sonuçlara rastlanmıştır. İstanbullu (2021), yaptığı çalışmada 2018, 2019 ve 2020 yıllarına ait LGS sınavı fen bilimleri sorularının büyük oranda anlama basamağında olduğunu ortaya koymuştur. Polat ve Bilen (2022), 2018, 2019, 2020 ve 2021 LGS sınavı fen bilimleri sorularının ağırlıklı olarak anlama ve sonrasında uygulama basamağında olduğunu, yaratma basamağına ait hiçbir soruya yer verilmediğini gözlemlemiştir. Akyürek (2019) ,2016-2017 eğitim-öğretim yılında yapılan TEOG sınavları ve 2018 LGS sınavının fen bilimleri sorularının daha çok alt düzeydeki bilişsel süreç boyutunu ölçtüğünü ve yaratma basamağıyla ilgili soru sorulmadığını belirlemiştir. Koman (2022), 2018, 2019, 2020 ve 2021 LGS sınavındaki soruların çoğunluğunun anlama, uygulama ve analiz etme basamaklarında yoğunlaştığını rapor etmiştir. Can (2021), 2019 ve 2020 LGS sınavı fen bilimleri sorularının her iki yılda da bilişsel süreç boyutundaki basamaklara homojen dağılmadığını, çoğunlukla uygulama ve analiz etme basamağında yer aldığını görmüştür. Çataldere (2022) çalışmasında, 2018, 2019, 2020 LGS sınavı fen bilimleri sorularının en fazla anlama basamağında sorulduğunu ve bu basamakla çoğunlukla örtüştüğü düşünülen uygulama ve analiz etme basamağına takip ettiğini belirtmiştir. Rawadieh (1998) çalışmasında, Ürdün Sosyal Bilimler Ortaöğretimden 11. ve 12. sınıflarına ait tarih ve coğrafya ders kitaplarında yer alan 822 soru Bloom Taksonomisi'nin bilişsel seviyelerine göre inceleme ve analiz etmiştir. Çalışma sonucunda soruların en fazla kavrama ve bilgi seviyesinde olduğu belirlenmiştir. Rawadieh (1998), çalışma bulguları çerçevesinde soruların büyük oranının (%83) düşük bilişsel seviyeye, düşük bir oranda da (%17) yüksek bilişsel seviyeye ait olduğunu belirlemiştir. Eğitimde öğrencilerin düşünme becerilerini geliştirmede çok etkili ve kritik bir öneme sahip yüksek bilişsel seviyeli soruların ders kitaplarında daha fazla yer alması gerektiği vurgulanmıştır. Salvato (2011) çalışmasında, geleneksel olmayan bir yüksekokuldan kimya ders kitabında yer alan 2591 soruyu ve Texas'taki yüksekokullarda yaygın olarak kullanılan dört adet genel kimya kitabında yer alan 2718 soruyu Bloom Taksonomisi'ne göre hangi basamakta yer aldıklarını belirleyip karşılaştırmalarıyla soruların hangi düşünme seviyesine ait olduklarını belirlemeyi amaçlamıştır. Yapmış oldukları analizler sonucunda geleneksel olmayan kimya ders kitabının sorularının çoğunlukla kavrama, uygulama ve analiz basamaklarında sorulduğu tespit edilmiştir. Genel kimya kitaplarındaki sorulardan bilgi ve kavrama basamağına ait düşük oranda sorulduğu, uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamağında ise yüksek oranda sorulduğu değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme çerçevesinde geleneksel olmayan kimya ders kitabında ağırlıklı olarak düşük seviyeli sorulara yer verildiği, genel kimya kitaplarının her birinde ağırlıklı olarak yüksek seviyeli sorulara yer verildiği saptanmıştır. Risner (1987) yaptığı çalışmada, 5. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki ünite sonlarında bulunan test sorularının bilişsel seviyelerini Bloom Taksonomisi'ne göre belirleyip bilgi seviyesi ve bilgi seviyesi üstündeki seviyelerde yer alan test maddelerinin dağılımını incelemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Çalışmada beş adet beşinci sınıf fen bilgisi ders kitabının her birinden rastgele 100'er tane test sorusu seçilmiş ve toplam 500 tane test sorusu Bloom Taksonomisi'ne göre sınıflandırılmıştır. Soruların sınıflandırılması sonucunda soruların %60,8 oranında bilgi, %33,8 oranında kavrama, %5,2 oranında uygulama, %0,2 oranında değerlendirme seviyesinde bulunurken analiz ve sentez basamaklarında hiç soru olmadığı belirlenmiştir. Lee vd. (2015) çalışmalarında, Kore ve Singapur müfredatlarında iki ülkenin İlkokul Fen Bilgisi Öğretim Programı'nı YBT'ye göre analiz edip incelemişlerdir. Çalışmada Kore'deki öğretim programında yer alan 168 kazanımın bilişsel süreçler boyutuna göre ağırlıklı olarak hatırlama ve anlama basamağında olduğu, analiz ve değerlendirme basamağına ait hiç kazanım bulunmadığı belirlenmiştir. Singapur öğretim programı incelendiğinde; 83 kazanımın bilişsel süreçler boyutuna göre büyük çoğunluğunun anlama ve uygulama basamağında olduğu, analiz, değerlendirme ve yaratma basamaklarında kazanım olmadığı tespit edilmiştir. Bu bulgular ışığında iki ülkenin öğrenme kazanımları sayıları arasında ciddi bir fark olmasına rağmen iki ülke öğretim programı kazanımlarında ağırlıklı olarak bilişsel süreç boyutunda anlama basamağında yer aldığı belirlenmiştir. Yine benzer şekilde bu veriler yapılan merkezi sınavların başka branşlarda da sorulan soruların bilişsel süreç boyutu basamaklarında homojen dağılmadığını (Ekinci ve Bal, 2019; Topçu,2017; Yılmaz ve Doğan(2022) göstermiştir.

Çalışmanın ikinci alt problemi sonucunda, LGS sınavındaki fen bilimleri sorularının ve sorulara karşılık gelen 2013 ve 2018 fen öğretim programı kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi (YBT)'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre analiz edildiğinde toplamda 100 sorudan sadece 41 sorunun kazanımla aynı bilişsel

süreç boyutuyla sorulduğu belirlenmiştir. Ayrıca 19 sorunun kazanıma göre üst basamaklardaki bilişsel süreç boyutuyla ilgili olduğu, 40 sorunun da kazanıma göre alt basamaklardaki bilişsel süreç boyutu ile ilgili sorulduğu belirlenmiştir (Bkz.Tablo 6-7-8-9-10). Bu durum alanyazında Kaya ve Kara (2022)'nin yaptıkları çalışmada 2018, 2019, 2020 LGS sınavlarında sorulan fen bilimleri sorularının bilişsel düzey boyutu incelenirken soruların istenilen bilişsel düzey boyutu ile %55'lik oranda uyum sağladığı ve %45'lik oranda uyuşmadığını belirlemişlerdir. Benzer şekilde Taşkın, Aksoy ve Daşdemir (2019)'in yaptıkları çalışmada, 2019 LGS sınavı fen bilimleri sorularının %65'nin ders kazanımlarıyla aynı bilişsel süreç boyutunda sorulduğunu tespit etmiş olmaları bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik göstermektedir.

Alanyazında olmayıp çalışılmak istenen üçüncü alt problem, LGS' de tekrarlanan fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının YBT bilişsel süreç boyutları ile fen bilimleri sorularının YBT bilişsel süreç boyutlarının karşılaştırılmasıdır. Bu çalışma sorusu sonucunda beş yıl boyunca LGS sınavında çoğunlukla tekrar eden 13 tane fen bilimleri kazanımı ve kazanımlara ilişkin soruların YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamakları ile ilişkisi karşılaştırılmıştır. Sadece bir kazanımın yıllar içerisinde tekrar sorulmasıyla kazanımla aynı bilişsel süreç boyutuyla ilgili soru sorulduğu, diğer 12 tane kazanımla ilgili genellikle yıllar içerisinde çıkan soruların ya kazanımınla aynı basamakta ya da kazanımın üst veya alt basamağındaki bilişsel süreç boyutu ile ilgili sorulduğu çalışmada tespit edilmiştir (Bkz.Tablo 11). Merkezi sınavların uzman ekipler tarafından hazırlandığı düşünüldüğünde, öğretim programındaki kazanımların bilişsel süreç boyutları ile LGS' de yer alan soruların YBT boyutlarının örtüşmemesi önemli bir problem olarak ortaya çıkmaktadır. Öğrencinin hangi bilişsel boyuttan yoklandığı hem öğretmen hem de öğrencin tarafından bilinmesi gerekmektedir. Bu nedenle, bu tutarlılığın sağlanması için soru seçimleri ve bu soruları hazırlayan uzman seçimleri özenli yapılmalıdır.

Çalışmanın sonucunda, LGS sınavında fen bilimleri dersine ilişkin sorular ve sorulara karşılık gelen 2013 ve 2018 fen öğretim programı kazanımları YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre analiz edilmiştir. Sorulan 100 sorudan sadece 41 sorunun kazanımla aynı bilişsel süreç boyutunu ölçtüğü, 19 sorunun kazanıma göre üst basamaklardaki bilişsel süreç boyutuyla ilgili olduğu, 40 sorunun da kazanıma göre alt basamaklardaki bilişsel süreç boyutu ile ilgili sorulduğu belirlenmiştir. LGS fen bilimleri soruları, YBT'nin bilişsel süreç boyutu basamaklarına göre karşılaştırıldığında; soruların çoğunlukla anlama ve uygulama basamaklarında sorulduğu ve yaratma basamağında hiç soru sorulmadığı belirlenmiştir. LGS'de 13 tane fen bilimleri ders kazanımının her yıl tekrarlandığı ve bu kazanımların sadece bir tanesi ile benzer bilişsel süreç boyutunda soruların hazırlandığı, diğer 12 kazanımla ilgili ya daha üst düzeylerde ya da daha alt düzeylerde bilişsel süreç boyutu basamaklarında soru sorulduğu görülmüştür.

#### 4. Öneriler

LGS sınavlarında çoktan seçmeli sorular sorulmaktadır. Yapılan çalışmalar sonucunda sınavda uygulanan ölçme aracının öğretilen konular ile ilgili değerlendirmeye uyumlu olduğu belirtilse de sınavda ders kazanımlarında ölçülmek istenen basamağı sorulduğu sorularla karşılamada yetersiz kalması ve daha çok alt düzey basamakla ölçülmesiyle en üst bilişsel süreç boyutundaki yaratma basamağını ölçmede yetersiz kaldığı görülmüştür. Aynı zamanda öğrencinin kendi yanıtını kendi cümleleri ile ifade edip yazacağı, yeni ve orijinal bir ürün ortaya çıkarması için bireyde eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcı düşünme vb. alanlarda gelişme imkânı vermediğinden üst düzey düşünme becerilerini ölçmede yetersiz kaldığı görülmüştür. Bu sebeplerden dolayı:

- Okullarda yazılı sınavları ölçme aracının açık uçlu sorularla sorulmasının paralelinde ulusal sınavda da aynı şekilde kısa, net ve açık uçlu sorularla gerçekleştirilmelidir.
- Çoktan seçmeli soruların yanında boşluk doldurma, açık uçlu ve eşleştirme soruları eklenebilir.
- Üst basamaklarla ilgili soru sayısı artırılabilir.
- Hedeflenen ders kazanımıyla aynı basamağı ölçecek soru sorulmalıdır.
- Genel olarak yapılacak olan çalışma sayılarında soruların içeriği ve soru çeşidi artırılmalıdır.

#### 5. Kaynakça

- Akyürek, G. (2019). *LGS ve TEOG sınavlarının fen bilimleri dersi öğretim programı ve yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi, NecmettinErbakan Üniversitesi].
- Atılğan, H. (2018). Türkiye'de Kademeler Arası Geçiş: Dünü-Bugünü ve Bir Model Önerisi. *Ege Eğitim Dergisi*, 19(1), 1–18. <https://doi.org/10.12984/egedf.3632>
- Assaly, I. R. ve Smadi, O. M. (2015). Using Bloom's Taxonomy to Evaluate the Cognitive Levels of Master Class Textbook's Questions. *English Language Teaching*, 8(5), 100–110. <https://doi.org/10.5539/elt.v8n5p100>

- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Büyüköztürk, Ş. (2016). Sınavlar üzerine düşünceler. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 6(2), 345-356.
- Calp, M., & Alpkaya, C. (2021). LGS Türkçe Sorularının Türkçe Dersi Öğretim Programı Kazanımlarına Uygunluğu Üzerine Bir Çalışma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 632-654. <https://doi.org/10.16916/aded.852085>
- Can, E. (2021). Liselere geçiş sistemi (LGS) fen bilimleri sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine ve öğretmen görüşlerine göre analizi: 2019-2020 Yılı Örneği. *VanYüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü*.
- Çakır, Z. (2019). *TEOG, LGS ve PISA fen bilimleri sorularının analizi ve karşılaştırılması* [Yüksek Lisans Tezi, Uşak Üniversitesi].
- Çataldere, K. (2022). *Fen bilimleri öğretmenlerinin ve araştırmacıların bakış açılarıyla beceri temelli soruların bazı değişkenler açısından analizi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.]
- Çepni, S., Özsevgeç, T. & Gökdere, M. (2003). Bilişsel gelişim ve formal operasyon dönem özelliklerine göre ÖSS fizik ve lise fizik sorularının incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 157, 30-39.
- Ekinci, O., & Bal, A. P. (2019). 2018 yılı liseye geçiş sınavı (LGS) matematik sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş Bloom taksonomisi bağlamında değerlendirilmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (3), 9-18.
- Erden, B. (2020). Türkçe, matematik ve fen bilimleri dersi beceri temelli sorularına ilişkin öğretmen görüşleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5 (2), 81-103.
- İstanbulu, Y. (2021). *LGS fen bilimleri sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi].
- Kaya, S. & Kara, Y. (2022). Liselere Giriş Sınavı (LGS) Fen Bilimleri Sorularının Ortaöğretim Programıyla Uyum Düzeyinin Belirlenmesi. *Eğitim Bilim ve Araştırma Dergisi*, 3 (1), 93-117. DOI: 10.54637/ebad.1038701
- Kızılkapan, O., & Nacaroğlu, O. (2019). Fen bilimleri öğretmenlerinin merkezi sınavlara (LGS) ilişkin görüşleri. *Neşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9 (2), 701-719.
- Küçükgençay, N., Karatepe, F., & Peker, B. (2021). LGS ve örnek matematik sorularının öğrenme alanları ve PISA 2012 çerçevesinde değerlendirilmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 50(232), 177-198.
- Koman, İ. (2022). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Sınav Soruları ve LGS Fen Bilimleri Sorularının Yenilenmiş Bloom Taksonomisine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi* (Yüksek Lisans Tezi).
- Krathwohl, D. (2002). A revision of Bloom's taxonomy: An overview. *Theory into practice*, 41 (4), 212-218.
- Lee, Y.J., Kim, M. ve Yoon, H.G. (2015). The Intellectual Demands of the Intended Primary Science Curriculum In Korea and Singapore: An Analysis Based On Revised Bloom's Taxonomy. *International Journal of Science Education*, 37(13), 2193-2213.
- Miles, M.B., & Huberman, M.A. (1994). *Qualitative analysis: An expand source book*. 2nd. Ed. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2018). *Merkezi sınav başvuru ve uygulama kılavuzu*, [http://www.Meb.Gov.Tr/Sınavlar/Dokumanlar/2018/merkezi], Erişim tarihi: 26.04.2018.
- Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2018, 14 Şubat). T.C. Resmi Gazete, (Sayı: 30332). <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/02/20180214-8.htm> adresinden alınmıştır.
- Mizbani, M. ve Chalak, A. (2017). Analyzing Listening and Speaking Activities of Iranian EFL Textbook Prospect 3 Through Bloom's Revised Taxonomy. *Advances in Language and Literary Studies*, 8(3), 38.

<https://doi.org/10.7575/aiac.all.s.v.8n.3p.38>

- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye’de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Polat, M., & Bilen, E. (2022). TEOG ve LGS Merkezi Sınav Fen Sorularının Bilişsel Süreç Boyutunun Yenilenmiş Bloom Taksonomisi İle Değerlendirmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 7(1), 45-72.
- Rawadieh, S.M. (1998). *An Analysis of the Cognitive Levels of Questions in Jordanian Secondary Social Studies Textbooks According to Bloom’s Taxonomy*. Unpublished Doctora Dissertation, The Faculty of the College of Education Ohio University, Ohio.
- Risner, G. P. (1987). Cognitive levels of questioning demonstrated by test items that accompany selected fifth-grade science textbooks. *George Peabody Colloeg for Teachers of Vanderbilt University*, ABD. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED291752.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Risner, G.P, Nicholson J.I. ve Webb B. (2000). *Cognitive Levels of Questioning Demonstrated by New Social Studies Textbooks: What the Future Holds for Elementary Students*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED448108.pdf> adresinden erişilmiştir.
- Sağlamöz, F., & Soysal, Y. (2018). 2018 İlköğretim Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programlarının Kazanımlarının Yenilenmiş Bloom Taksonomisi’ne Göre İncelenmesi. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 111-145.
- Salvato, S. W. (2011). *Comparative analysis of a nontraditional general chemistry textbook and selected traditional textbooks used in Texas community colleges* ( Yayınlanmamış doktora tezi). Texas A&M University, ABD.
- Taşkın, G., Aksoy, G., & Daşdemir, İ. (2019). 2019 LGS fen bilimleri sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi. *Proceeding Book*, (s. 112).
- Topçu, E. (2017). TEOG Tarih sorularının yenilenmiş bloom taksonomisine göre analizi. *Uluslararası Türk eğitim bilimleri dergisi*, 5 (9), 321-335.
- Ural, E. & Gürlür Göbekli, B. (2022). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan ünite sonu değerlendirme sorularının yenilenmiş bloom taksonomisi’ne göre değerlendirilmesi . *Scientific Educational Studies* , 6 (1) , 112-145 . DOI: 10.31798/ses.1122652.
- Wach, E. (2013). Learning about qualitative document analysis.
- Wilson, L. O. (2018). Anderson and Krathwohl–Bloom’s taxonomy revised. Accessedonline: <https://thesecondprinciple.com/essential-teaching-skills/blooms-taxonomy-revised/>
- Yılmaz, U., & doğan, M. (2021).lgs matematik alt testi sorularının öğrenme alanları ve yenilenmiş bloom taksonomisine göre incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (90), 459-476.
- Yüzüak, A. V. & Arslan, T. (2021). Liselere geçiş sınavına ilişkin fen bilimleri öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 805-819. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-847653>

### Extended Abstract

In this study, it is aimed to determine the compatibility of the achievements of the science questions of the High School Transition System (HSTS) exam applied between 2018-2022 and the achievements of the 2018 science curriculum according to the Renewed Bloom Taxonomy (RBT) dimensions. Document analysis method, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. In this context, the science questions in the HSTS exam held between 2018 and 2022 (A booklet -100 questions) and the 8th grade course outcomes in the 2018 science curriculum were taken into consideration. The documents were analysed and coded independently by a science teacher, an expert with a PhD in science education, and an academic expert in the field of measurement and evaluation according to the cognitive process dimension steps of RBT. As a result of the study, it was determined that only 41 questions out of 100 questions asked in the HTST exam measured the same cognitive process dimension as the outcome, 19 questions were related to the cognitive process dimension in the upper steps according to the outcome, and 40 questions were related to the cognitive process dimension in the lower steps

according to the outcome. When HTST science questions are compared according to the cognitive process dimension steps of RBT; It was determined that questions were mostly asked at the understanding and application stages and no questions were asked at the creation stage. The third sub-problem, which is not included in the literature, is the comparison of the cognitive process dimensions of the science curriculum acquisitions repeated in HSTS with the cognitive process dimensions of the science questions in HSTS. As a result of this study question, the relationship between the 13 science outcomes that were mostly repeated in the HSTS exam for five years and the questions related to the outcomes and the steps of the cognitive process dimension of RBT was compared. It was found that only one outcome was asked again over the years and it was the same cognitive process dimension as the outcome specified in the curriculum. It was determined in the study that the other 12 repeated objectives were asked about the cognitive process dimension at the same level as the objective specified in the curriculum or at the upper or lower level of the objective. Considering that the central exams are prepared by expert teams, the fact that the cognitive process dimensions of the learning outcomes in the curriculum do not overlap with the Cognitive Process Dimensions of the questions in the HSTS emerges as an important problem. Both the teacher and the student should know from which cognitive dimension the student is tested. Therefore, in order to ensure this consistency, the selection of questions and the selection of experts who prepare these questions should be done carefully. Multiple-choice questions are asked in HSTS exams. As a result of the studies, it has been revealed that HSTS is insufficient to meet the steps to be measured in the course outcomes. In particular, it was seen that it was insufficient to measure the creation step, which is one of the high-level cognitive process dimensions. For these reasons:

- Centralised exams with short, clear and open-ended questions should take place in schools, as well as local exams with written exams.
- The number of questions related to the upper steps can be increased.
- Questions should be asked to measure the same step with the targeted course outcome.



DOI: <https://doi.org/10.34137/jilses.1367970>

Geliş Tarihi: 28 Eylül 2023

Received: 28 Eylül 2023

Kabul Tarihi: 17 Ocak 2024

Accepted: 21 Ocak 2024

Makale Türü: *Araştırma Makalesi*

Research Type: *Research Article*

SEVER, M. M. (2024). Service Supply Chain Management (SSCM) in an Old Town of Mardin: Service Routing. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 10(1), 92-101. <https://doi.org/10.34137/jilses.1367970>



## Service Supply Chain Management (SSCM) in an Old Town of Mardin: Service Routing

Mune Moğol SEVER<sup>1</sup>

### Abstract

*Service Supply Chains (SSCs) differ from the supply chain in manufacturing. In SSCs, customer orders trigger the SSCs. The supply chain process starts after customer demand. Most often customers are not in the same destinations and orders do not arrive one by one. Hence service providers should manage the ordering process effectively to serve in time. If the orders are widespread and there is a limited service provider the service route should plan carefully and precisely. In this study, service routing is constituted under three main scenarios for the most visited destinations of the old town city of Mardin, Turkey. 3D visual representations of specified regions visual representations were taken from Google Earth. Calculations between chosen touristic attractions and a total length made on Google Earth. The study is novel for being an ex-ante of the tourism supply chain utilizing a digital map, in a very tough area of an old city. The scenario-based approach is used as a method of deciding the route for the service supply chain.*

**Keywords:** Service Routing, Service Supply Chain, Supply Chain

## Eski Mardin için Hizmet Tedarik Zinciri Yönetimi: Hizmet Rotalaması

### Öz

*Hizmet sektörü tedarik zinciri süreçleri üretimdeki tedarik zincirinden farklıdır. Hizmet sektöründe tedarik zincirini müşteri talebi tetikler. Müşterinin talebinden sonra tedarik zinciri süreci başlar. Tüketiciler aynı destinasyonda toplanmamakta ve talepler hizmet sağlayıcıya tek tek sırasıyla gelmemektedir. Bu nedenle hizmet sağlayıcılar, zamanında hizmet verebilmek için sipariş sürecini etkili bir şekilde yönetmelidir. Siparişlerin dağınık bir alana yayılmış olmaları ve hizmet sağlayıcının sınırlı sayıda olması durumunda hizmet rotasının dikkatli bir şekilde planlanması gerekmektedir. Bu çalışmada, Türkiye'nin tarihi bir kenti olan Mardin'in en çok ziyaret edilen destinasyonları için üç ana senaryo altında servis rotaları oluşturulmuştur. Belirtilen bölgelerin 3 boyutlu görsel anlatımları Google Earth'ten yararlanılarak hazırlanmıştır. Seçilen turistik yerler arasındaki mesafeler ve toplam rota uzunluğu Google Earth üzerinden hesaplanmıştır. Çalışma, eski bir şehrin, engebeli bir bölgesinde dijital harita aracılığıyla turizm tedarik zincirinin planlanmasında ön aşama olması açısından önemlidir. Hizmet tedarik zinciri rotasına karar verirken senaryo tabanlı yaklaşımdan yararlanılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** Hizmet Rotalama, Hizmet Tedarik Zinciri, Tedarik Zinciri

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, [mmogol@anadolu.edu.tr](mailto:mmogol@anadolu.edu.tr), <https://orcid.org/0000-0003-4706-5859>

## Introduction

Digital technologies are becoming a daily routine of our lives. Virtual reality, augmented reality, Internet of Things (IoTs), sensors, Cyber-Physical Systems (CPSs), virtual maps, and any kind of virtuality have become a real-world phenomenon in recent years.

The service sector is also one of the most labor-intensive sectors and has suffered the most from the recent pandemic. On the other hand, there has been a rapid recovery after the COVID-19 pandemic, especially in leading countries in tourism such as Türkiye. For instance, after a sharp decrease in 2020 with 15.971 visitors, in 2022 number of inbound tourists rose to 51.388 in Türkiye (TUİK, 20.08.2023). This situation shows that the service industry is very sensitive and eager to become a part of this so-called digital world. By numbers, digital-intensive sectors' contribution to value-added growth of 28 OECD countries for 2018 is 51.2%. (OECD Report, 2018). Besides, it is reported that spending on digital transformation technologies and services increased from \$0.96 trillion to \$3.4 trillion globally from 2017 to 2026 (Statista, 2023). These numbers are important to show that after the pandemic period, digital investments were focused on human-intensive sectors such as tourism.

Unlike manufacturing, the supply chain in the service sector begins with the customer's demand. In other words, customer demand triggers the Service Supply Chain Management (SSCM) process. Unfortunately, because of the structural characteristics, it is difficult to predict demands in advance. Considering last-minute sales, last-minute reservations, etc., businesses are faced with situations where demand forecasting and material supply must be made very quickly. In the tourism industry, material supply is important to avoid disruptions in processes. Disruptions in the supply chain during busy seasons in historical cities can affect all tourism operations. Therefore, planning with digital tools other than traditional methods will accelerate and facilitate all processes. Especially in old cities, it is not possible to use new vehicles and technologies because the architecture of the city does not allow it. However, it is possible to use basic applications in these areas. For example, remote access images, and maps provide 3D realistic information about places.

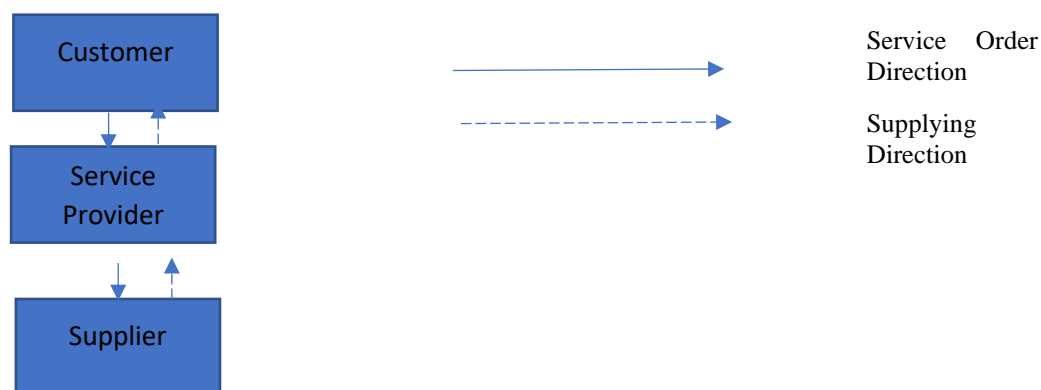
In this study, route planning was conducted to facilitate the provision of services and goods at the tourist attraction points of the old city of Mardin. A scenario-based approach was used in the study. Service routes are proposed for 3 basic scenarios. In the study, route planning was explained to service providers using visual plans of the region according to possible scenarios.

### 1. Service Supply Chain & Tourism Service Supply Chain

Service supply chain management deals with managing the orders, processes, information flow, capacity, and demands, customer and supplier relations from the beginning to, the end of the processes (Arlbjørn et al., 2011; Baltacıoğlu et al., 2007; Ellram, Tate & Billington, 2004).

Service Supply Chains (SSCs) are categorized as Service Only Supply Chains (SOSCs) and Product Service Supply Chains (PSSCs). In SOSCs, service is the only product, and physical products do not occur (Wang et al., 2005). Consulting, hotel reservations, medical, mobile operators, and public services are examples of SOSCs. In PSSCs, there are also physical product flows from the original provider to the service provider to meet customer needs (Ellram, et al., 2004). If a doctor's online consultation is SOSCs; surgery operations are the PSSCs. In the second case (PSSCs), they also need product flow to improve the overall operation. If online ordering in a restaurant is a SOSC, preparing orders in a restaurant can be considered a PSSC. The service provided in this study is considered an SOSC.

In SSCs, the process begins after the customer has used a service. It is the first step that triggers the process of service delivery. The service provider becomes an actor in the process of meeting his needs. This is the main difference from general supply chain management. In supply chain management the products are already ready for the potential customers. Moreover, in the service supply chain, there are not always physical products as in SOSCs.

**Figure 1:** *Service Supply Chain Mechanism*

The main difference with the supply chain is that the SSC process begins as the customer receives orders, as shown in Figure 1. As soon as the customer order or demand arrives, the service provider starts delivering goods & materials to provide the services. As the supplier sends the anticipated demand to the service provider, the service provider is ready to provide the service.

Customer orders trigger the SSCs. In most cases, customers are not in the same locations and orders do not arrive sequentially. In addition, in most cases, there are only a limited number of service providers. Therefore, service providers should manage the ordering process so that they can serve at one time.

The tourism industry, as a major actor in the service industry, has different supply chain characteristics and needs a barrier-free intermediary service network. Besides, there are regional tourism industry cooperation associations for managing and monitoring tourism in designated regions. These associations also manage the supply chain of tourism. Additionally, tourism consumers are very sensitive to the quality of service they take. Thus, listening to customers and giving feedback in a very short period needs a quick supply chain mechanism. Also, tourists are mobile in tourist destinations, and in most of them their attitudes and consumption behavior are unpredictable (Chen, 2009; Lee & Fernando, 2015). Tourism, as a bundle of different varieties of products and services, supply chain management in this industry becomes complicated in most cases. The supply chain is an under studied subject not only in tourism but also in many service branches (Zhang et al., 2009). However, delays in material supply will result in the disruption of many processes.

## 2. Literature Review

Supply chain management problems fall between routing, scheduling, and operations management (Palang & Tippayawong, 2018), sustainability (Font et al., 2008; Jermsittiparsert et al., 2019; Adriana, 2019; Schwartz et al., 2008; Sigala, 2008), workforce and resource allocation, supplier relations (Silveira & Arkader, 2007; Prajogo & Olhager, 2012; Gonz'alez-Torres et al., 2021; Lee & Fernando, 2015, Fong et al., 2021) in the tourism industry. The tourism industry because of its characteristics such as coordination-intensive, perishable, information-intensive, product complexity, demand uncertainty, and complex dynamics needs a well-established and coordinated network between suppliers and tourism enterprises (March & Wilkinson, 2009; Zhang et al., 2009).

Since the variety in demand of customers creates a variety of tourism services and products, it creates a huge network between tourism service providers and enterprises (Sigala, 2008). In this case, the supplier chain management mechanism and network become crucial under these circumstances. However, there are a limited number of studies and the literature lacks of draw a framework for the tourism supply chain and its characteristics.

The main criterion to select or unselect the supplier is performance. To evaluate the performance indicators should be assessed. Some performance indicators of tourism suppliers were classified under order process, supplier relations, service performance, capacity and resource, customer relations, demand, information and technology management, and service supply chain finance themes (Palang & Tippayawong, 2021). After depending on themes, they decide the performance metrics for each theme. Those metrics are evaluated and weighted under the Analytical Hierarchy Process (AHP) Method.

To Redesign a TSCM, risks, collaboration, performance measurement, and Information Technologies (IT) should be criticized carefully (Piboonrunroj & Disney 2009). One of the Tourism Supply Chain Management (TSCM) concerns is suppliers and hotels (González-Torres et al., 2021). Scholars concerned about how to heal the relations and coordination between two parties in such a devastating last pandemic conditions case of hotel chains for Spain the country which is world's top tourist destination as the country itself. This two-party relations TSC study was conducted concerning qualitative data gathering principles and results themed under f governments, tour operators, and competitors' relationships utilizing software Atlas.it.

The structural equation model was constructed on TSCM for testing relations between drivers of medical tourism practices, medical tourism supply chain practices, medical tourism supply chain practices, and organizational performance (Lee & Fernando, 2015). In another study, the relations in a TSCM are classified as horizontal, vertical, competitive, cooperative, and diagonal (Fong, et al., 2021).

Sustainability is another issue investigated in supply chain management in tourism (Font et al., 2008). They try to explore the prior areas for improvement in sustainable supply chain management in four main sectors of tourism: accommodation, transport, ground handlers, excursion & and activities, and food & and craft.

Supply chain management in tourism is positively related to the success of marketing campaigns. Weak discrepancies between the travel agents and destination suppliers resulted in a bottleneck in tourism development (Zhang & Murphy, 2009). In other words, the effectiveness of the supply chain in tourism has a positive impact on regional development.

Considering the studies carried out, it can be said that SSCM studies in the service sector are limited to the health sector and medical tourism fields, and the studies conducted in these fields are concentrated in the field of supplier performance evaluation. This study, differs from other studies in terms of method and approach, as the facilitation of the SSC process for service providers with the help of digital tools will be discussed with a scenario-based approach.

### 3. Methodology

In this study visual representations of the real world were taken from Google Earth. After measuring distances between tourist places, routes for each scenario were generated. The steps of the study are given below:

- Decisions for main tourist places were subjected to in this study
- Measuring the distance between tourist places
- Generating alternative scenarios (Table 1)
- Routing considering generated scenarios

In this study, the most visited destinations of an old town are chosen as a unit of analysis. Depending on the cases investigated scenarios are generated

#### Assumptions

There is one beginning point and if all destinations need service, the provider will start to serve from the beginning point.

#### Limitations

To simplify the study some of the designated criteria are listed as follows:

- Only old towns have been considered in this study
- The most visited and popular destinations are selected
- Service time and route time are not considered in this study

The old town of the city contains the most visited destinations and places. Thus, in this study, only the old town is selected as a unit of analysis. The old town of the city itself as a whole area is like an open-air museum. To simply study and to facilitate utilization for individuals some of the places were selected. The selection process was realized with the help of experts, residents, and indigenous. After informal interviewing, some of the most visited tourist attractions were subjected to this study. The total area is shown in Map 1.



**Map 1:**The Total Area in This Study

The area subjected to this study is a total of 90.673,89 m<sup>2</sup> by feet. Map 1 shows the total area. This area includes the most important and visited destinations in the old town of the city. Since it is the most populated area during the season, the provision of services to this area becomes important. For concreteness, some cases are taken into consideration. In this study, there are three types of scenarios.

In order to give some examples and clarify the topic, some scenario-based approaches were followed. Scenarios can be used to predict the system's behavior and observe how the system works according to the set goals. The roles of people in the system and what procedures can be adapted to the system can be identified through scenarios. Similarly, the possible consequences of changes in the system can be made concrete with a scenario-based approach (Carroll, 2000). In other words, by implementing a scenario-based approach, abstract models become more perceptually and understandable (Weidenhaupt, Pohl, Jarke, & Haumer, 1998). A scenario expresses an imitation of a system (Achour, 1998). The scenarios in this study are shown in Table 1.

#### 4. Results

Under three scenarios the main route and route length are measured and the main results are summarized in this part of the study. The service provider and supplier should first decide the route. In this case, the demands of each destination should be assessed. If there is a shortage of services or goods at more than two destinations, the routing will be redefined.



**Table 1:** *Scenarios*

Cases	Scenarios
<b>Case 1.</b> All destinations must be served	<b>Scenario 1.</b> In this scenario route is calculated according to the starting point and all points are ordered at once. In this case, the service provider accepts that they are at the starting point, and the provider calculates the closest point and begins and begins service according to the order they have.
<b>Case 2.</b> Two neighboring destinations need to be served	<b>Scenario 2.</b> Routes are calculated according to the closest point to the service provider. In this case, the provider may not be able to reach the starting point calculated between two adjacent points and the service provider starts serving from that point and does the rest accordingly.
<b>Case 3.</b> More than two destinations need to be served	<b>Scenario 3.</b> It is similar to the second scenario. In this case, more than two points need to be served, which are located in a wide area.

To illustrate the example three scenarios were written. In the first scenario, all destination needs service. To actualize scenarios, the distances between destinations should be calculated. Distances between adjacent points starting from the Kale (Castle) are measured and shown in Table 2.

**Table 2:** *Distances Between Places*

Places (with original names)	Distances (m)
Kale -Ulucami (Castle- Grand Mosque)	329.24
Kale- Arkeoloji Müzesi (Castle - Archeology Museum)	429.64
Arkeoloji Müzesi- Ulucami (Archeology Museum- Grand Mosque)	415.91
Arkeoloji Müze-Meryem Ana Kilise (Archeology Museum-Virgin Mary's Church)	62.55
Arkeoloji Müzesi- Protestant Kilisesi (Archeology Museum- Protestant's Church)	90.92
Meryem Ana Kilisesi – Kırklar Kilisesi (Virgin Mary's Church- Forty Church)	223.31

In Case 1 all the destinations need service. According to Scenario 1, the service provider will start from the beginning point and serve till to the endpoint and finish the route. The visual representation is shown in Map 2.

**Map 2:** Case 1: All Destinations Need Service

As summarized in Table 2 total distances of each point were visited measured as 1530 m as birth fly. The service provider sets off with the needs of all service points that need to be taken into consideration at once. Another important issue is deciding the starting point. By its nature, the service provider should choose the closest point to their business. However, the starting point can also be chosen depending on which service is more urgent. This varies depending on the type of service provided in that region. The white dot shows the starting and finishing point in this route on Map 2 as a case in this study. In the second case, there are only two destinations that need service.

**Map 3:** Case 2. Two Destinations are Waiting for Service

The logic in the second scenario is that the service provider chooses the tourist destination closest to it and reaches the other destination waiting for service. In this case, Meryem Ana Kilisesi (Virgin Mary Church) and Arkeoloji Müzesi (Archeology Museum) is chosen as an illustrative example of destinations waiting for the service. The service provider is in Kale (Castle) at that time. According to the distance calculation, the service provider will go directly to the Virgin Mary's Church and then will go to the Archeology Museum. In the third case, more than two destinations were waiting for the service. It was shown in Map 4.

**Map 4:** Case 3. More than Two Points in Different Regions Wait for the Service

In the last case, more than two destinations were waiting for service. In this case, the closest point to the service provider is calculated and the neighboring point is then the available service point for that case. The process

continues until the last destinations are served. In this study, we illustrate an example of scenario 3 with three selected tourist attraction points. Also, in this case, the starting point is shown as a white dot in Map 4.

After visiting the Ulu Camii (Mosque), the next point to wait for service is the Protestan Kilisesi (Protestant Church). After delivering the service at the second point of this route (Protestant Church), the next service point for the supplier is Arkeoloji ve Etnografya Muezesi (Museum of Archeology and Ethnography). The examples shown in this study serve to illustrate the scenarios. Depending on the individual case, other points may also be calculated.

## 5. Conclusion

This study is based on the use of digital maps to support service provision in the old city of Mardin, which has a difficult geographical location for logistics with cars and large vehicles. The practical significance of this study is that it presents a scenario for routing services in a specific area using digital maps. It can be concluded that the visual representation of the designated area facilitates route planning for service providers. In addition, the scenario-based approach was used as a tool to help service providers visualize alternatives and plans.

In examining tourism supply chain management studies, it is apparent that they focus on issues of sustainability, performance, and design. Although the issue of service routing occupies an important place in the supply chain, this topic has not yet been found on a tourism scale. Therefore, in this study, we wanted to address the issue of routing for the service supply chain in a specific area in a destination. Moreover, this article aims to open a theoretical discussion on the applicability of service routing for tourism stakeholders. The aim is to flesh out the concept with examples using the three scenarios developed.

Thus, the study was not conducted for a specific provider or product. In this study, municipalities, institutions, organizations, and private companies can be considered as providers in this context. In other words: In this study, the term provider has a general meaning. Not only the subject matter of the study, but also the approach taken, e.g., routing of service offerings, and the fact that a scenario-based approach to routing services was used for the first time, make the study novel.

## 6. Discussion

Service companies rely on a well-developed supply chain network to conduct business on time. A potential disruption in the supply chain can lead to a delay in delivery and consequent customer dissatisfaction, which can affect the reputation of the company and lead to customer loss.

The services supply chain is different from the traditional manufacturing supply chain. In the service supply chain, the mechanism is triggered by the customer order. Since there is more than one order and only one service provider, it is important to plan and manage the process as a whole on time. In this study, scenarios were created for the likely cases. The case and scenarios shown in this study are some examples of the anticipated situations. The study will be expanded and more than one service provider will be involved in the process.

With some digital technologies such as virtual reality (VR) and augmented reality (AR), it is also possible to plan the routing of services with real-time data. Real-time maps and visual representations can also be useful for such a routing problem. This is because, in real-time data, service providers can see traffic conditions (closed roads, traffic jams, etc.)

The old town of the city which is subjected to this study is a tough region and streets and roads are too narrow and rugged. There are so many steps inside the old town. Most of the streets are not accessible by vehicles. In this region, non-engine vehicles, and animal power, are used for transportation, usually donkeys and horses. Duration and distance calculations can be made considering this situation. By its nature, there are bundles of goods and services under the tourism supplier chain. Accordingly, the study should handle the subject in a limited destination and a limited number of scenarios. The study can be expanded by studying alternative routes and destinations and many more scenarios. This study can be repeated for a specific type of product or service. The time of routing and service time for suppliers is not subject to this study. Because of the fluctuations in demand time and amount, time and demand uncertainty can be considered in other studies including forecasting and real-time data collection methods.



## REFERENCES

- Adriana, B. (2009). Environmental supply chain management in tourism: The case of large tour operators. *Journal of cleaner production*, 17(16), 1385-1392. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2009.06.010>
- Arlbjørn, J. S., Freytag, P. V., & De Haas, H. (2011). Service supply chain management: A survey of lean application in the municipal sector. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*. <https://doi.org/10.1108/09600031111123796>
- Baltacioglu, T., Ada, E., Kaplan, M. D., Yurt And, O., & Cem Kaplan, Y. (2007). A new framework for service supply chains. *The Service Industries Journal*, 27(2), 105-124. <https://doi.org/10.1080/02642060601122629>
- Chen, D. (2009, September). Innovation of tourism supply chain management. In *2009 International Conference on Management of e-Commerce and e-Government* (pp. 310-313). IEEE. <http://doi.org/10.1109/ICMeCG.2009.79>
- da Silveira, G. J., & Arkader, R. (2007). The direct and mediated relationships between supply chain coordination investments and delivery performance. *International Journal of Operations & Production Management*, 27(2), 140-158. <https://doi.org/10.1108/01443570710720595>
- Ellram, L. M., Tate, W. L., & Billington, C. (2004). Understanding and managing the services supply chain. *Journal of Supply Chain Management*, 40(3), 17-32. <https://doi.org/10.1111/j.1745-493X.2004.tb00176.x>
- Fong, V. H. I., Hong, J. F. L., & Wong, I. A. (2021). The evolution of triadic relationships in a tourism supply chain through competition. *Tourism Management*, 84, 104274. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2020.104274>
- Font, X., Tapper, R., Schwartz, K., & Kornilaki, M. (2008). Sustainable supply chain management in tourism. *Business strategy and the environment*, 17(4), 260-271. <https://doi.org/10.1002/bse.527>
- González-Torres, T., Rodríguez-Sánchez, J. L., & Pelechano-Barahona, E. (2021). Managing relationships in the Tourism Supply Chain to overcome epidemic outbreaks: The case of COVID-19 and the hospitality industry in Spain. *International journal of hospitality management*, 92, 102733. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2020.102733>
- Green, H., Facer, K., Rudd, T., Dillon, P., & Humphreys, P. (2005). Personalization and digital technologies. *Bristol: Futurelab*. chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://jotamac.typepad.com/jotamacs\_weblog/files/Personalisation\_Report.pdf, 11.07.2023.
- Jemsittiparsert, K., Joemsittiprasert, W., & Phonwattana, S. (2019). The mediating role of sustainability capability in determining sustainable supply chain management in the tourism industry of Thailand. *International Journal of Supply Chain Management*, 8(3), 47-58.
- Lee, H. K., & Fernando, Y. (2015). The antecedents and outcomes of the medical tourism supply chain. *Tourism Management*, 46, 148-157. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2014.06.014>
- March, R., & Wilkinson, I. (2009). Conceptual tools for evaluating tourism partnerships. *Tourism Management*, 30(3), 455-462. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2008.09.001>
- OECD, Going Digital Toolkit. Digital Intensive Sectors' Contribution to Value Added Growth Report. <https://goingdigital.oecd.org/en/indicator/08>, 10.07.2023.
- Piboonrungrroj, P., & Disney, S. M. (2009). Tourism supply chains: a conceptual framework. *Tourism III: Issues in PhD Research*, 132, 132-149.
- Palang, D., & Tippayawong, K. Y. (2019). Performance evaluation of tourism supply chain management: the case of Thailand. *Business Process Management Journal*, 25(6), 1193-1207. <https://doi.org/10.1108/BPMJ-05-2017-0124>

- Prajogo, D., & Olhager, J. (2012). Supply chain integration and performance: The effects of long-term relationships, information technology and sharing, and logistics integration. *International Journal of Production Economics*, 135(1), 514-522. <https://doi.org/10.1016/j.ijpe.2011.09.001>
- Rosell, R., Bivona, T. G., & Karachaliou, N. (2013). Genetics and biomarkers in personalization of lung cancer treatment. *The Lancet*, 382(9893), 720-731. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(13\)61715-8](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(13)61715-8)
- Sigala, M. (2008). A supply chain management approach for investigating the role of tour operators on sustainable tourism: the case of TUI. *Journal of cleaner production*, 16(15), 1589-1599. <https://doi.org/10.1016/j.jclepro.2008.04.021>
- Schwartz, K., Tapper, R., & Font, X. (2008). A sustainable supply chain management framework for tour operators. *Journal of Sustainable Tourism*, 16(3), 298-314. <https://doi.org/10.1080/09669580802154108>
- Statista. Digital transformation spending worldwide 2017-2026. <https://www.statista.com/statistics/870924/worldwide-digital-transformation-market-size/>. 11.07.2023.
- TUIK. Turizm İstatistikleri 4. Çeyrek. <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turizm-Istatistikleri-IV.Ceyrek:-Ekim-Aralik-ve-Yillik,-2022-49606/20.08.2023>.
- Wang, Y., Wallace, S. W., Shen, B., & Choi, T. M. (2015). Service supply chain management: A review of operational models. *European Journal of Operational Research*, 247(3), 685-698. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2015.05.053>
- Zhang, X., Song, H., & Huang, G. Q. (2009). Tourism supply chain management: A new research agenda. *Tourism Management*, 30(3), 345-358. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2008.12.010>
- Zhang, Y., & Murphy, P. (2009). Supply-chain considerations in marketing underdeveloped regional destinations: A case study of Chinese tourism to the Goldfields region of Victoria. *Tourism Management*, 30(2), 278-287. <https://doi.org/10.1016/j.tourman.2008.07.004>