

CİLT/VOLUME 9 - SAYI/NUMBER 2 - ARALIK 2024



**TÜRKİYE EĞİTİM DERGİSİ**

ISSN 2587-1390 | TÜRKİYE TÜRKİYE'DEN BÜYÜKTÜR

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





Cilt : 9

Sayı : 2

Yıl : 2024

Yayın Tarihi : 27/12/2024

Dergi Kurulları

### **Genel Yayın Yönetmeni**

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

### **Yayın Yönetmenleri**

**Suat Ungan**, Trabzon Üniversitesi, Türkiye

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

### **Yayın ve Danışma Kurulu**

**Adem Peker**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

**Ali Göçer**, Erciyes Üniversitesi, Türkiye

**Alpaslan Okur**, Sakarya Üniversitesi, Türkiye

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

**Ednan Aslan**, Viyana Üniversitesi, Avusturya

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

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

**Erdoğan Köse**, Akdeniz Üniversitesi, Türkiye

**Erol Duran**, Uşak Üniversitesi, Türkiye

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

**Hayati Akyol**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**İbrahim Kocabaş**, Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, Türkiye

**İhsan Kalenderoğlu**, Gazi Üniversitesi, Türkiye

**İlhan Erdem**, İnönü Üniversitesi, Türkiye

**Metin Özkan**, Gaziantep Üniversitesi, Türkiye

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

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

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

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

**Oğuzhan Yılmaz**, University of Florida, USA

**Özkan Sapsağlam**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

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

**Ramazan Cansoy**, Karabük Üniversitesi, Türkiye

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

**Tacettin Şimşek**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

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

**Talat Aytan**, Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye

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

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

**Yusuf Günaydın**, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Türkiye

## **Bölüm Editörleri**

### **Eğitim Programları ve Öğretim**

**Adnan Küçükoglu**, Atatürk Üniversitesi, Türkiye

### **Türkçe Eğitimi**

**Banu Özdemir**, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

**Ömer Tuğrul Kara**, Çukurova Üniversitesi, Türkiye

### **Eğitim Yönetimi**

**Kürşad Yılmaz**, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

**R. Şamil Tatık**, Muş Alparslan Üniversitesi, Türkiye

### **Türk Dili ve Edebiyatı Eğitimi**

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

**Murat Ateş**, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Türkiye

### **Okul Öncesi Eğitimi**

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

**Murat Bartan**, Dumlupınar Üniversitesi, Türkiye

### **Sınıf Eğitimi**

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

**Muhammet Baştuğ**, İstanbul Üniversitesi - Cerrahpaşa, Türkiye

### **Matematik Eğitimi**

**Mustafa Doğan**, Selçuk Üniversitesi, Türkiye

### **Fen Bilgisi Eğitimi**

**Elif Benzer**, Marmara Üniversitesi, Türkiye

### **Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme**

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

## **Yayın Yönetmeni Yardımcıları**

**Faruk Arıcı** - *E-posta: turkiyeegitimdergisi@gmail.com*

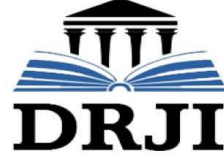


DİZİN

---



türk eğitim indeksi



## Okul Yönetiminde Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişki\*

Cüneyt DURAN<sup>1</sup>

Ender KAZAK<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul yönetiminde yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi belirlemektir. Araştırma, nicel araştırma yönteminde tasarlanmış olup ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini İstanbul'un Esenyurt ilçesinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan 406 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmada kişisel bilgi formu araştırmacı tarafından oluşturulmuştur. Gül (2017) tarafından geliştirilen "Yönetim Süreçlerinin Etkililiği" ölçeği ile Günel (2014) tarafından geliştirilen "Okul Etkililiği" ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizi için; frekans, standart sapma, korelasyon ve basit doğrusal regresyon analizleri yapılmıştır. Ulaşılan bulgulara göre öğretmenlerin yönetim süreçlerine yönelik algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları yüksek düzeyde çıkmıştır. Yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü, anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Yönetim süreçlerinin etkililiğinin, okul etkililiğinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Okul etkililiği  
Öğretmen  
Yönetim süreçleri

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 02.01.2024

Kabul Tarihi: 25.12.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1413561

\* Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında yürütülen ve birinci yazar tarafından yapılan tez çalışmasından üretilmiştir.

<sup>1</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, cuneytduran23@gmail.com, ORCID: 0009-0006-8901-1276

<sup>2</sup> Doç. Dr. Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, enderkazak81@hotmail.com, ORCID: 0000-0001-5761-6330

# The Relationship Between The Effectiveness of Management Processes and School Effectiveness in School Management

## Abstract

The objective of this study is to ascertain the correlation between the efficacy of managerial processes in school administration and the perceived effectiveness of the school, as evaluated by teachers. The research was designed using a quantitative research method and a relational survey model. The study sample comprises 406 teachers employed in the Esenyurt district of Istanbul during the 2021-2022 academic year. A personal information form was constructed by the researcher. The scales measuring the effectiveness of management processes (developed by Gül, 2017) and school effectiveness (developed by Günel, 2014) were employed. The data were analysed using frequency, standard deviation, correlation and simple linear regression analyses. The findings revealed that teachers' perceptions of management processes were highly positive, as were their perceptions of school effectiveness. There was a positive and significant relationship between the effectiveness of management processes and school effectiveness. It was concluded that the effectiveness of management processes is a significant predictor of school effectiveness.

## Keywords

School effectiveness  
Teacher  
Management processes

## About Article

Sending Date: 02.01.2024  
Acceptance Date: 25.12.2024  
Electronic Issue Date: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1413561

## GİRİŞ

Yönetim ile ilgili konular çok eski çağlardan beri insanlığın ilgisini çekmiş, üzerinde düşünülmüş ve birtakım uygulamalar ile toplum ihtiyaçlarının ve güvenliğinin sağlanması için iş bölümüne gidilmiştir. Yönetim, ilk çağdaki uygarlıkların çoğunda meşruiyetini topluma dayandıran kurumlara bırakmıştır (Kondakçı & Zayim, 2013). 17. yüzyıla ve 18. yüzyıla gelindiğinde sanayi inkılabı, üretim ile ticareti geliştirmiş; makine, emeğin yerini almış ve yaşanan bu değişimler işlerin yürütülmesinde yeni bakış açılarını doğurmuştur (Aydoğan, 2021). 20. yüzyıla gelindiğinde klasik yönetim; çalışanlar ve işin nasıl yapılacağı üzerinde duran "bilimsel yönetim" ile örgütün nasıl oluşturulması yönündeki kısımla ilgilenen "idari yönetim" üzerinde yoğunlaşmıştır. Taylor'un üretimi arttırmak için geliştirdiği ilkeler ile Fayol'un temel yönetim fonksiyonları (süreçleri) ve yönetim ilkeleri ön plana çıkmıştır (Lunenburg & Ornstein, 2013). Fayol'un öncülük ettiği yönetim süreçleri daha çok üst pozisyondaki yöneticilerin yaptıkları üzerinde duran bir yaklaşımdır (Atıgan, 2017).

Alan yazında yaygın olarak geçen yönetim süreçleri "karar verme, planlama, örgütlenme, etkileme, koordinasyon, iletişim ve değerlendirme" şeklinde formülize edilmektedir (Ada & Baysal, 2015). Karar verme, mevcut alternatifler içinden isabetli seçim yapılması anlamı taşır. Olası ya da olduktan sonra meydana gelen sorunlara çözüm bulma işidir. Seçenekler arasında yapılan tercihin isabet taşıması önemlidir. İsabetsiz kararların

büyük sorunlara yol açma ihtimali olduğu için zor bir eylemdir (Atıgan, 2017). Bu nedenle okul müdürlerinin öğretmenleri, alınan tüm kararlara dâhil etmeleri büyük önem taşımaktadır (Hoy & Miskel, 2020). Planlama, her durum için yönetimin önemli bir bölümünü oluşturur, geleceği tasarlamak, şekillendirmek ve eylemde bulunmak anlamlarını içerir (Fayol, 2021). İleriyi düşünüp yönetmek, kaynakların paylaşılmasına yönelik planlama yapmaktır. Kim, ne, ne zaman, nasıl sorularına cevap olarak bunların tespiti ve ortaya konması sürecidir (Erdoğan, 2019). Bir örgütte ilgili konularla ilgili uzmanlaşmış bireylerin, ilgili diğer birimleriyle bir bütün oluşturma ya da entegrasyon sağlaması gerekir. Örgütlenme süreci söz konusu bütünleştirmeyi gerçekleştirme aracıdır. Örgütlenme; ast üst ilişkileriyle, yetkilerin çalışanlar içerisinde bir emir komuta dâhilinde oluşturulmasıdır (Kondakçı & Zayim, 2013). İletişim, insanların çevrelerindeki olayları öğrenme isteklerinden dolayı duygu, düşüncelerini karşılıklı olarak birbirleriyle paylaşmaları sonucunda ortaya çıkar. Örgüt ancak paydaşlarının iletişimi sayesinde oluşturulur ve geliştirilir. Örgütün başarısı örgüt içi iletişim türlerinin sağlıklı bir şekilde işe koşulmasıyla mümkündür (Erdoğan, 2019). Etki ya da etkileme, örgütün amaçlarına ulaşabilmesi için yöneticinin ortaya koyduğu performansla çalışanların harekete geçirilmesi olarak ifade edilebilir (Özdemir, 2021). Koordinasyon, örgütün çalışmasını basitleştirecek ve başarılı kılacak biçimde bütün çalışmalarını uyumlu biçime getirmek demektir (Fayol, 2021). Atıgan'a (2017) göre koordinasyon, örgütün farklı parçaları arasında ilişki kurma görevidir. Yönetici için önemli olup amaca koordinasyon sayesinde kurulan işbirliği ile ulaşılır. Değerlendirme bireyin ya da örgütün, belirlenen amaçları gerçekleştirme düzeyini anlamayı hedefler. Sadece sonuç odaklı değil her aşamanın gözetilmesi bütünsel bir bakış açısı kazandırması açısından önem taşır (Ada & Baysal, 2015). Yukarıda görüldüğü gibi yönetimin her süreci çok önemli ve birbiriyle bir bütün halinde işe koşulması gereken bir süreci ifade etmektedir. Bu bağlamda yönetim süreçlerinin etkililiğinin sağlanması öncelikle her sürecin etkililiği ile mümkündür. Eğitim kurumlarının etkililiğinin de bu süreçlerin etkin yönetilmesiyle ilişkili olduğu söylenebilir.

Örgütsel etkililik birbiriyle rekabet içindeki çok farklı perspektifleri de içine alan yapıya ile geniş bir konudur (Kataria, Garg & Rastogi, 2013). Bir örgütün varlığını sürdürmesi etkili olmasıyla mümkündür (Başaran, 2004). Belli hedefleri hayata geçirmek üzere kurulan örgütler bu hedeflerini hayata geçirdikleri sürece varlıklarını devam ettirebilirler (Aydın, 2018). Örgütsel etkililik ile ilgili problemlerin yönetimin devamlı ve esas problemi olduğu okul yöneticileri tarafından uzun bir süreden beri kabul edilmektedir (Hoy & Miskel, 2020). Örgütler bakımından etkililik, çoğunlukla hedeflerin hayata geçirilmesi ve örgüt bazlı neticelerle ilgili olarak ele alınan bir kavramdır. Eğitim örgütleri kapsamında okullarda önceden belirlenmiş hedefler olsa da hedeflere ulaşılma derecesini tespit etmede mal üretimi sağlayan işletmelere göre birtakım zorluklarla karşılaşmaktadır. Çünkü okulların hedefleri işletmelerde görülen somutluktan ziyade soyut, nitel vasıfta olup farklı değerlere sahip ve farklı şekillerde yorumlanabilir (Şişman, 2020). Kısaca, farklı örgütlere nazaran okul etkililiğini tespit etmek daha zordur. Çünkü okulun ortaya koyduğu çıktılarının sayılara dökülmesi ve genel olarak kabul görülen kriterler geliştirilmesi zordur (Gül, 2020). Scheerens'e (2004) göre öğretim konusundaki etkililik ile ilgili yapılan araştırma sonuçlarının üç temada toplandığı söylenebilir. Bunlar: etkili öğrenme için ayrılan zaman; düzenlenen öğretim ve kazandırılan faktörler ile sınınan faktörler arasındaki yakın ilişki (uyum) ve öğrenme fırsatı biçiminde ifade edilebilir.

Okulun amaç ve fonksiyonlarını en iyi derecede uygulaması okul etkililiği olarak ifade edilmektedir. Okulun birçok alanda fonksiyon ve amaçları olduğu için sade bir yapı söz konusu değildir. Öte yandan bu amaç ve fonksiyonlar toplumların yapısına göre tercih ettikleri modellere göre farklılaşabilmektedir (Şişman, 2020). Öğretim liderliği konusunda yöneticinin ortaya koyduğu eylemler okul etkililiğinde esas parametre olduğu söylenebilir (Murphy, 1998; akt: Balcı, 2022). Yöneticiler çok iyi neticelere varmak için var olan kaynakların etkili bir biçimde düzenlenmesini ve tatbikini sağlarlar (Wajdi, 2017). Örgütsel etkililik yöneticiler aracılığıyla gerçekleştirilir. Yöneticilerin davranışları örgütsel etkililiği gerçekleştirmeye yönelik olmak mecburiyetindedir. Yönetimin ve yöneticilerin varlık sebebi bu mecburiyetten kaynaklanmaktadır (Başaran, 2004). Dolayısıyla yöneticilerin okuldaki hareket alanını belli rutinlerle sınırlamak olanaklı değildir. Yönetici tarafından yönetim süreçleri ile beraber liderlik, hedef ve misyon oluşturma, zaman yönetimi, dış çevre ile okulun temas halinde olması, akademik başarı gibi konuların da ele alınması beklenmektedir (Kondakçı & Zayim, 2013). Okulların çevreyle ilgili beklentilerinden oluşan en mühim hedeflerinden biri etkililik olması bağlamında okullar hedeflerini gerçekleştirebilmeli, açık bir biçimde vizyon ile misyonlarını gösterebilmeli, daha iyi okullarla mukayeseler yapılabilir, gelişmelerini devam ettirmek için planlamalar hazırlamalıdır (Polatcan & Cansoy, 2018). Çünkü klasik görüşte; yöneticinin esas görevinin okulun hedeflerini gerçekleştirmek için gereken kaynakları temin etmek ve yönetim süreçleri ile bunları işlevsel kılmak fikri öne çıkmaktadır (Kondakçı & Zayim, 2013). Okulun hedeflerinin öğrenci çıktılarıyla ilişkisi bağlamında etkililik kavramını amaçlara ulaşma derecesi olarak tanımlamak mümkündür. Yani öğrenci çıktıları ne kadar olumlu ve yüksek ise okul o kadar etkilidir denilebilir.

Okulların etkililiği ile ilgili hareketin odak noktası, okulda kusursuzluğu oluşturma veya kusursuz okulu oluşturma yollarını ortaya çıkarmak biçiminde bir algıya sahip olduğu söylenebilir (Balcı, 2022). Türkiye’de eğitim kurumlarında yapılacak her çeşit değişikliğin esas gayesi daha nitelikli olan ve daha iyi özelliklere sahip daha etkili bir eğitimin oluşmasıdır (Koçak & Helvacı, 2011). Okullardaki etkililiğinin oluşumu çok sayıda insan gücü ile bunun dışındaki etmenlerin eşgüdümlü bir biçimde iş yapmasına bağlıdır. İnsan gücü ile alakalı en önemli parametrelerden biri olan okul yöneticisi okulu hedeflerine ulaştırabilmek için mevcut tüm kaynakları koordinasyon çerçevesinde işe koymak durumundadır (Ada & Baysal, 2015). Okulun iç bileşenleri ve dış bileşenlerinin etkileriyle karşı karşıya gelmeleri; okulun içinde ve okulun dışında gerçekleşen fiillerin eşgüdümünü sağlamaları, yönetim süreçlerinden ve okul başarısından en başta sorumlu tutulmaları sebebiyle okul yöneticisinin etkililiği önemlidir (Kazak, 2021). Okul, yönetimin kalbi niteliğindedir. Eğitimin etkili olmasını okulun istenilen nitelikte yönetilmesi belirler. Okulun istenilen nitelikte yönetilmesi için öğretimin istenilen nitelikte planlanması; problemlerin etkili bir biçimde çözümü, okulun tüm güçlerinin etkili bir biçimde örgütlenmesi ve koordinasyonun sağlanması; çalışanların birbirleriyle karşılıklı sağlıklı iletişimde olmaları ve bunların istenilen nitelikte denetlenmesi gerekmektedir (Başaran & Çınkır, 2013). Bu bilgiler doğrultusunda okul etkililiğinin yönetici boyutunun önemli olduğu söylenebilir. Bu bağlamda, yöneticinin ortaya koyacağı yönetsel faaliyetlerin okulun etkililiği üzerinde anahtar role sahip olması söz konusudur. Okuldaki yönetim süreçlerinin nasıl işletildiği okulun etkililiğini etkilemekte dolayısıyla yönetim süreçlerinin etkililiğinin, okul etkililiği ile ilgili olduğu düşünülmektedir.



Yönetim süreçlerinin farklı değişkenlerle ilişkisini inceleyen çalışmalar mevcuttur (Aydın, 2019; İnanan, 2022; Karpuz, 2020; Sertkaya, 2016; Söğüt, 2018). Okul etkililiğinin; farklı değişkenlerle ya da yönetim becerisi gibi değişkenlerle ilişkisinin olduğu çalışmalar da mevcuttur (Alanoğlu, 2014; Çevrik, 2022; Çiftçi, 2019; Ermeýdan, 2019; Koyuncu, 2022; Tural, 2019). Ancak yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu bakımdan araştırmanın bu boşluğu doldurması, alan yazına ve uygulamaya bu anlamda katkı sağlaması beklenmektedir. Yönetim süreçlerinin, okul yönetimindeki pratiklerini saptayıp okul etkililiği üzerindeki etkilerini ortaya koyması bakımından araştırmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Okul, yönetim süreçleri ile okullardaki eğitimin geliştirilmesi ve okul etkililiği düzeylerinin yükseltilmesi için öğretmen algılarının incelenmesi ve ortaya koyulması gerekir. Yönetim süreçlerinden sorumlu okul müdürlerinin kendi algılarını ortaya koymak yerine, okulun önemli paydaşlarından biri olan öğretmen algılarının incelenmesi daha güvenilir ve geçerli sonuçlara ulaşılmasını sağlayabilir. Bu bağlamda, çalışmada kullanılan ölçekler de öğretmen algılarına odaklanmıştır. Bu bağlamda okul yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi araştırmanın problemi oluşturmaktadır.

Bu araştırmanın amacı öğretmen algılarına göre yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine yönelik algı düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algı düzeyi nedir?
3. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiği algıları ile okul etkililiği algıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
4. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiği algıları okul etkililiği algılarını yordamakta mıdır?

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın modeli, evren-örneklemi, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve analizi konularına yer verilmiştir.

### Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nicel metodoloji içerisinde betimsel bir araştırma olup ilişkisel tarama modelinde yürütülmüştür. Tarama modeli, araştırılacak konuyu tarafsız bir şekilde betimleyip durumu olduğu gibi ortaya koymayı amaçlar. İlişkisel tarama modeli ise en az iki değişken arasında beraber değişimi ya da seviyesini tespit etmeyi amaçlayan bir modeldir (Karasar, 2019). Çalışmada iki temel değişken vardır. Söz konusu olan değişkenlerden “yönetim süreçlerinin etkililiği” araştırmanın bağımsız değişkenini oluştururken “okul etkililiği” değişkeni ise araştırmanın bağımlı değişkenini oluşturmaktadır.

### Evren-Örneklem

Araştırmanın evrenini 2021/2022 eğitim öğretim yılında İstanbul ili Esenyurt ilçesindeki resmî ilkököl, ortaokul ve liselerde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Esenyurt İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü resmî sitesindeki verilere göre Esenyurt ilçesinde

resmi okullarda görev yapan öğretmen sayısı ilgili eğitim öğretim yılı için 8529'dur. Araştırmada, zaman ve maliyet açısından uygun olduğu için uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. N=10.000 ve 0,05 anlamlılık düzeyi için örneklem büyüklüğü en az 370'tir (Büyüköztürk vd., 2021). Bu gerekçeyle araştırmanın örneklemini; Esenyurt ilçesine bağlı resmi okullarda görev yapan 406 öğretmen oluşturmaktadır. Tablo 1'de katılımcıların demografik bilgileri gösterilmiştir.

**Tablo 1**

*Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Demografik Bilgileri*

Değişkenler	N	%	
Yaş	20-27 yaş	135	33,3
	28-32 yaş	130	32
	33 yaş ve üstü	141	34,7
Cinsiyet	Kadın	273	67,2
	Erkek	133	32,8
Kıdem	1-3 yıl	171	42,1
	4-7 yıl	93	22,9
	8 yıl ve üzeri	142	35
Okul Kademesi	İlkokul	162	13,5
	Ortaokul	127	35,7
	Ortaöğretim	117	15,2
Eğitim Düzeyi	Lisans	369	90,9
	Yüksek Lisans	37	9,1

Tablo 1'de görüldüğü gibi kadın öğretmenlerin sayısı erkek öğretmenlerden %67,2 oranı ile daha fazladır. Kıdem bakımından ise %42,1 oranla 1-3 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Lisans mezunu öğretmenlerin oranı %90,9 oranı ile yüksek lisans yapanlardan daha fazladır. Ayrıca ilkökul, ortaokul ve lise kademesinden öğretmenlerin katılım sağladığı ve %35,7 ile ortaokul öğretmenlerinin daha fazla sayıda olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmacı tarafından, katılımcıların cinsiyet, yaş gibi demografik bilgilerini belirlemeye yönelik kişisel bilgi formu hazırlanmıştır. Bu araştırmada katılımcıların yönetim süreçlerinin etkililiği konusundaki algılarını tespit etmek için Gül (2017) tarafından geliştirilen "Yönetim süreçlerinin etkililiği" ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 35 madde ile 7 boyuttan meydana gelmektedir. 5'li Likert tipi olarak belirlenen ölçeğin maddeleri; hiç katılmıyorum (1) biraz katılıyorum (2), katılıyorum (3), oldukça katılıyorum (4), tamamen katılıyorum (5) biçiminde derecelendirilmiştir.

Güvenirlilik Cronbach Alpha katsayısı 0,982 olan ölçeğin "karar verme, planlama, örgütlenme, iletişim, etki, eşgüdümleme ve değerlendirme" alt boyutlarından oluşmaktadır.

**Tablo 2***Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları*

Alt Boyutlar	Güvenirlik Katsayıları
Karar Verme	0,921
Planlama	0,927
Örgütlenme	0,919
İletişim	0,925
Etki	0,909
Eşgüdümleme	0,921
Değerlendirme	0,940
Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Toplam	0,984

Tablo 2’de bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ulaşılan güvenilirlik kat sayıları yer almaktadır. “Karar verme” alt boyutu (0,921), “Planlama” alt boyutu (0,927), “Örgütlenme” alt boyutu (0,919), “İletişim” alt boyutu (0,925), “Etki” alt boyutu (0,909), “Eşgüdümleme” alt boyutu (0,921), “Değerlendirme” alt boyutu (0,940), “Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Toplam” (0,984) olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırma grubundaki öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine ait güvenilirlik katsayılarının tüm alt boyutlarda ve toplamda çok yüksek olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada katılımcıların okul etkililiği konusundaki algılarını ortaya çıkarmak için Günel (2014) tarafından geliştirilen “Okul Etkililiği” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5’li Likert tipi olarak belirlenen ölçeğin maddeleri; “hiç katılmıyorum, katılmıyorum, orta derecede katılıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum” biçiminde derecelendirilmiştir. Ayrıca; ölçek 18 madde ile “Güvenli ve Düzenli Çevre”, “Öğretimsel Liderlik”, “Öğrenme Fırsatı”, “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi”, “Veli- Okul İlişkileri” olmak üzere 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Bu alt boyutlara ilişkin Cronbach Alpha katsayıları şöyledir: “Güvenli ve Düzenli Çevre” için (0,86), “Öğretimsel Liderlik” için (0,87), “Öğrenme Fırsatı” için (0,90), “Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi” için (0,88), “Veli- Okul İlişkileri” için (0,86), toplam ölçek için (0,90)’dır.

**Tablo 3***Araştırma Grubundaki Öğretmenlerin Okul Etkililiği Ölçeğine Ait Güvenirlik Katsayıları*

Alt Boyutlar	Güvenirlik Katsayıları
Güvenli ve Düzenli Çevre	0,833
Öğretimsel Liderlik	0,799
Öğrenme Fırsatı	0,699
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	0,756
Veli- Okul İlişkileri	0,840
Okul Etkililiği Toplam	0,906



Tablo 3'te bu çalışmadan elde edilen sonuçlara göre ulaşılan güvenilirlik kat sayıları yer almaktadır. "Güvenli ve Düzenli Çevre" alt boyutu (0,833), "Öğretimsel Liderlik" alt boyutu (0,799), "Öğrenme Fırsatı" alt boyutu (0,699), "Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi" alt boyutu (0,756), "Veli-Okul İlişkileri" alt boyutu (0,840), "Okul Etkililiği Toplam" (0,906) olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda araştırma grubundaki öğretmenlerin okul etkililiğine ait güvenilirlik katsayılarının "Öğretimsel liderlik", "Öğrenme Fırsatı" ve "Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi" alt boyutlarında yüksek, diğer alt boyutlarda ve toplamda çok yüksek olduğu tespit edilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplamak amacıyla Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 28.04.2022 tarih ve 2022/199 sayılı etik izni alınmış, ayrıca İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden uygulama için resmi izin alınmıştır. Araştırmada ölçekler öğretmenlere elden dağıtılmış ve gönüllülük esasına göre uygulanmıştır. Ölçeklerin uygun bir şekilde doldurulması için okullardaki katılımcılar bilgilendirilmiş, verilerin hiçbir kişi kurum ya da kuruluş da paylaşılmayacağı belirtilmiş ve soruların tarafsız ve içtenlikle yanıtlanması sağlanmaya çalışılmıştır. 2021/2022 eğitim öğretim yılında Esenyurt'ta yapılan araştırmada ilgili okullara toplam 800 ölçek dağıtılmıştır. Dağıtılan bu ölçeklerden 520 tanesi geri dönmüş ve bunlardan değerlendirmeye uygun olmayan (hiç kodlamama, hatalı kodlama, bir soru için birden fazla seçenek işaretlemek, uç değer gibi) 114 ölçek değerlendirmeye alınmamış toplamda 406 tane ölçek değerlendirmeye alınmıştır.

Toplanan veriler SPSS paket program ile analiz edilmiştir. İki değişkene ait normallik varsayımlarında Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarında p değerinin 0,05'ten küçük olması; basıklık ve çarpıklık değerlerinin hata katsayılarına bölümünden elde edilen değer  $\pm 1,96$  değerleri dışında olması ve Q-Q Plot grafiğinde 45 derecelik doğrusal çizgiden sapma aralıkların fazla olması nedeni ile araştırmanın bulguları parametrik olmayan testler kullanılarak yürütülmüştür.

Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği ve okul etkililiği ölçeği ve alt boyutları açısından ortalama ( $\bar{x}$ ) ve standart sapma (SS) değerleri elde edilmiştir. Yönetim süreçlerine etkililiği ile okul etkililiği arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koymak için korelasyon analizi gerçekleştirilmiş ve sonra yönetim süreçlerinin, okul etkililiğini yordamasına yönelik basit doğrusal regresyon analizi bootstrapping ile yapılarak yönetim süreçlerinin okul etkililiği üzerinde anlamlı bir etkisi olup olmadığını ortaya koyulmuştur.

## BULGULAR

### Yönetim Süreçlerinin Etkililiğine İlişkin Betimsel Bulgular

Araştırmanın hem bağımsız hem de bağımlı değişkeni için özel bir kestirim değeri bulunmadığından 5'li likert tipi ölçekte aritmetik ortalamalara göre aralıklar, 1,00-1,80 aralığı "Hiç Katılmıyorum", 1,81-2,60 aralığı "Biraz Katılıyorum", 2,61-3,40 "Katılıyorum", 3,41-4,20 aralığı "Oldukça Katılıyorum" ve 4,21-5,00 aralığı "Tamamen Katılıyorum" biçimindedir.

**Tablo 4***Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeğine İlişkin Betimsel Veriler*

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS	Düzye
Karar	406	4,21	0,75	Tamamen Katılıyorum
Planlama	406	4,24	0,72	Tamamen Katılıyorum
Örgütleme	406	4,22	0,75	Tamamen Katılıyorum
İletişim	406	4,23	0,75	Tamamen Katılıyorum
Etki	406	4,17	0,76	Oldukça Katılıyorum
Eşgüdümleme	406	4,26	0,72	Tamamen Katılıyorum
Değerlendirme	406	4,18	0,79	Oldukça Katılıyorum
Genel Ortalama	406	4,21	0,69	Tamamen Katılıyorum

Tablo 4 incelendiğinde yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği 7 alt boyuttan oluşmakta ve her alt boyut 5 maddeden oluşmaktadır. İlk alt boyut olan “Karar” alt boyutunun aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,21$ ;  $SS=0,75$  olarak hesaplanmış ve “Tamamen Katılıyorum” düzeyde algılandığı görülmektedir. “Planlama” alt boyutunun aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,24$ ;  $SS=0,72$  olarak hesaplanmış ve “Tamamen Katılıyorum” düzeyde algılandığı görülmektedir. “Örgütleme” alt boyutunun aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,22$ ;  $SS=0,75$  olarak hesaplanmış ve “Tamamen Katılıyorum” düzeyde algılandığı görülmektedir. “İletişim” alt boyutunun aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,23$ ;  $SS=0,75$  olarak hesaplanmış ve “Tamamen Katılıyorum” düzeyde algılandığı görülmektedir. “Etki” alt boyutunun aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,17$ ;  $SS=0,76$  olarak hesaplanmış ve “Oldukça Katılıyorum” düzeyde algılandığı görülmektedir. “Eşgüdümleme” alt boyutunun aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,26$ ;  $SS=0,72$  olarak hesaplanmış ve “Tamamen Katılıyorum” düzeyde algılandığı görülmektedir. “Değerlendirme” alt boyutunun aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,18$ ;  $SS=0,79$  olarak hesaplanmış ve “Oldukça Katılıyorum” düzeyde algılandığı görülmektedir. Genel toplamın aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,21$ ;  $SS=0,69$  olarak hesaplanmış ve “Tamamen Katılıyorum” düzeyde algılandığı görülmektedir.

Özetle, ölçeğin alt boyutlarının ortalama düzeyleri, “Etki” ve “Değerlendirme” alt boyutları için “Oldukça Katılıyorum” düzeyine; “Karar”, “Planlama”, “Örgütleme”, “İletişim” ve “Eşgüdümleme” alt boyutları için “Tamamen Katılıyorum” düzeyine denk gelmektedir. Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine ilişkin algıları yüksekten düşüğe doğru sıralandığında “Eşgüdümleme”, “Planlama”, “İletişim”, “Örgütleme”, “Karar”, “Değerlendirme” ve “Etki” biçiminde olduğu tespit edilmiştir.

## Okul Etkililiğine İlişkin Betimsel Bulgular

**Tablo 5**

*Okul Etkililiği Ölçeğine İlişkin Betimsel Bulgular*

Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	SS	Düzyey
Güvenli ve Düzenli Çevre	406	4,29	0,67	Tamamen Katılıyorum
Öğretimsel Liderlik	406	4,32	0,55	Tamamen Katılıyorum
Öğrenme Fırsatı	406	4,19	0,62	Katılıyorum
Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	406	4,36	0,60	Tamamen Katılıyorum
Veli- Okul İlişkileri	406	3,86	0,80	Katılıyorum
Okul Etkililiği Ölçeği Genel Ortalama	406	4,20	0,50	Katılıyorum

Tablo 5'te belirtilen "Okul Etkililiği Ölçeği" beş alt boyuttan oluşmaktadır. "Güvenli ve Düzenli Çevre" alt boyutunun aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,29$ ;  $SS=0,67$  olarak hesaplanmıştır. "Tamamen Katılıyorum" düzeyde algılandığı görülmektedir. "Öğretimsel Liderlik" alt boyutunun aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,32$ ;  $SS=0,55$  olarak hesaplanmıştır. "Tamamen Katılıyorum" düzeyde algılandığı görülmektedir. "Öğrenme Fırsatı" alt boyutunun aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,19$ ;  $SS=0,62$  olarak hesaplanmıştır. "Katılıyorum" düzeyde algılandığı görülmektedir. "Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi" alt boyutunun aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,36$ ;  $SS=0,60$  olarak hesaplanmıştır. Tamamen Katılıyorum" düzeyde algılandığı görülmektedir. "Veli- Okul İlişkileri" alt boyutunun aritmetik ortalaması  $\bar{x}=3,86$ ;  $SS=0,80$  olarak hesaplanmıştır. "Katılıyorum" düzeyde algılandığı görülmektedir. Ölçeğin genel toplamının aritmetik ortalaması  $\bar{x}=4,20$ ;  $SS=0,50$  olarak hesaplanmıştır. "Katılıyorum" düzeyindedir. Özetle, ölçeğin ortalama düzeylerine göre "Öğrenme fırsatı" ile "Veli-okul ilişkileri" alt boyutu "katılıyorum" düzeyinde, diğer alt boyutlar ise "tamamen katılıyorum" düzeyde algılandığı görülmektedir. Ölçeğin genel ortalaması ise "Katılıyorum" düzeyde algılandığı görülmektedir.

## Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiye Yönelik Bulgular

Yönetim süreçlerinin alt boyutları ile okul etkililiğinin alt boyutları arasındaki ilişkiyi ortaya koyan korelasyon analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmiştir.



**Tablo 6**

*Yönetim Süreçlerinin Etkililiği ile Okul Etkililiği Arasındaki İlişkiyi Gösteren Spearman RHO Korelasyon Analiz Sonuçları*

Değişkenler	Güvenli ve Düzenli Çevre	Öğretimsel Liderlik	Öğrenme Fırsatı	Öğrenci Öğrenmelerinin İzlenmesi	Veli Okul İlişkileri	Genel Ortalama
1-Karar	$r$ ,525**	,688**	,593**	,534**	,444**	0,697**
	$P$ 0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
2-Planlama	$r$ ,428**	,663**	,536**	,541**	,393**	,633**
	$P$ 0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
3-Örgütlenme	$r$ ,479**	,638**	,485**	,535**	,440**	,646**
	$P$ ,000	,000	,000	,000	,000	0,000
4-İletişim	$r$ ,460**	,626**	,496**	,494**	,431**	,627**
	$P$ 0,000	0,000	,0,000	0,000	0,000	0,000
5-Etki	$r$ ,474**	,657**	,524**	,465**	,438**	,650**
	$P$ 0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
6-Eşgüdümleme	$r$ ,444**	,636**	,509**	,509**	,403**	,627**
	$P$ 0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
7-Değerlendirme	$r$ ,442**	,661**	,524**	,509**	,400**	,632**
	$P$ 0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000
8-Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Ölçeği Genel Ortalama	$r$ ,508**	,715**	,576**	,558**	,468**	,709**
	$P$ 0,000	0,000	0,000	0,000	0,000	0,000

\*\* $p < 0,01$ ; \* $p < 0,05$

Tablo 6 incelendiğinde, “Karar” alt boyutu ile okul etkililiği ölçeği genel ortalaması arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=0,70$ ;  $p < 0,01$ ). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin karar sürecine yönelik algıları arttıkça okul etkililiğine yönelik algıları da artmaktadır. “Planlama” alt boyutu ile okul etkililiği ölçeği genel ortalaması arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=0,63$ ;  $p < 0,01$ ). Yani öğretmenlerin planlama sürecine yönelik algıları arttıkça okul etkililiğine yönelik algıları da artmaktadır. “Örgütlenme” alt boyutu ile okul etkililiği ölçeği genel ortalaması arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=0,64$ ;  $p < 0,01$ ). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin örgütlenme sürecine yönelik algıları arttıkça okul etkililiğine yönelik algıları da artmaktadır. “İletişim” alt boyutu ile okul etkililiği ölçeği genel ortalaması arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=0,63$ ;  $p < 0,01$ ). Yani öğretmenlerin iletişim sürecine yönelik algıları arttıkça okul etkililiğine yönelik algıları da artmaktadır. “Etki” alt boyutu ile okul etkililiği

ölçeği genel ortalaması arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=0,65$ ;  $p<0,01$ ). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin etki sürecine yönelik algıları arttıkça okul etkililiğine yönelik algıları da artmaktadır. “Eşgüdümleme” alt boyutu ile okul etkililiği ölçeği genel ortalaması arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=0,63$ ;  $p<0,01$ ). Yani öğretmenlerin eşgüdümleme sürecine yönelik algıları arttıkça okul etkililiğine yönelik algıları da artmaktadır. “Değerlendirme” alt boyutu ile okul etkililiği ölçeği genel ortalaması arasında pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=0,63$ ;  $p<0,01$ ). Başka bir ifadeyle öğretmenlerin değerlendirme sürecine yönelik algıları arttıkça okul etkililiğine yönelik algıları da artmaktadır. Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin genel ortalaması ile okul etkililiği ölçeğinin genel ortalaması arasında pozitif yönde yüksek düzeyde ve anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r=0,71$ ;  $p<0,01$ ). Yani öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin genel ortalamasına ilişkin algıları arttıkça okul etkililiğine ilişkin algıları da artmaktadır.

### Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Algılarının Okul Etkililiği Üzerindeki Yordama Düzeyine Yönelik Bulgular

Yönetim süreçlerinin okul etkililiğini yordayıp yordamadığını belirlemek için basit doğrusal regresyon analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri normal dağılım göstermediği için Bootstrapping yöntemiyle regresyon testi yapılmıştır. Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinden elde edilen puanlar bağımsız değişken, okul etkililiği ölçeğinden elde edilen puanlar bağımlı değişken olarak belirlenmiştir. Regresyon analizi sonuçları Tablo 7’de gösterilmiştir.

**Tablo 7**

*Yönetim Süreçlerinin Etkililiğinin Okul Etkililiğini Yordamasına İlişkin Basit Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları*

Değişken	B	Standart Hata	$\beta$	t	P
Sabit	2,034	0,109	-	18,647	0,000
Yönetim Süreçlerinin Etkililiği Genel Ortalama	0,514	0,026	0,708	20,147	0,000
R =0,708 F (1,404) =405,910	R <sup>2</sup> =0,501 p=0,000				

Yönetim süreçlerinin etkililiğinin, okul etkililiğini yordamasına ilişkin yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçları tablo 7’de gösterilmiştir. Yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği düzeyi arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu görülmüştür.  $R=0,708$ ;  $R^2=0,501$ ;  $p<0,1$ . Diğer bir ifadeyle yönetim süreçlerinin etkililiği, okul etkililiğini anlamlı şekilde yordamaktadır ve okul etkililiğinin %50,1’lik kısmı yönetim süreçlerinin etkililiğiyle açıklanmaktadır.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

### Birinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yönetim süreçlerinin etkililiği alt boyutlarında ise en yüksek ortalamanın eşgüdümleme alt boyutunda olduğu tespit edilmiştir. Bunu, takip sırasına göre planlama alt boyutu, iletişim alt boyutu, örgütlenme alt boyutu, karar alt boyutu, değerlendirme alt boyutu ve etki alt boyutu izlemektedir.

Alan yazın incelendiğinde İnanan'ın (2022) çalışmasında, öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine yönelik algılarının yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada, en düşük ortalamaya sahip maddenin karar verme boyutuyla ilgili olduğu, en yüksek ortalamaya sahip maddenin ise iletişim alt boyutuyla ilgili olduğu tespit edilmiştir. Yönetim süreçlerinin etkililiğinin yüksek çıkması bakımından bu araştırmanın sonucuyla benzerlik göstermektedir. Çoban (2019) tarafından yapılan çalışmada yönetim becerilerinin öğretmen algılarına göre "tamamen katılıyorum" seviyesinde olduğu tespit edilmiştir. Kaşıkçı'nın (2015) araştırmasında ise yönetim becerileri algıları yüksek ve katılıyorum düzeyinde tespit edilmiştir. Güler yüz (2014) tarafından yapılan çalışmada, okul müdürlerinin yönetim becerilerinin yüksek seviyede algılandığı tespit edilmiştir. Şekerci (2006) tarafından yapılan çalışmada, ilkökul yöneticilerinin yönetim becerilerinin katılıyorum seviyesinde algılandığı tespit edilmiştir.

Öte yandan Aydın (2019), çalışmasında öğretmen algılarına göre yönetim süreçlerinin etkililiğinin katılıyorum biçiminde ve orta seviyede; Summak ve Özgan (2007) çalışmalarında öğretmen algılarına göre müdürlerin yönetim süreçlerini kullanma konusundaki yeterliliklerinin yüksek seviyede olduğu tespit edilmiştir. Yönetim süreçlerinin alt boyutlarından en yüksek algıya sahip alt boyut olarak "planlama" tespit edilirken, en düşük algıya sahip boyut ise "iletişim" olarak tespit edilmiştir. Bu bağlamda, Summak ve Özgan (2007) tarafından yapılan çalışmada yönetim süreçlerine sahip olunan algının yüksek olması bakımından bu araştırmanın bulgusuyla örtüşmektedir. Bununla birlikte, alt boyutlarından en yüksek algıya sahip boyutun "planlama" en düşük algıya sahip olan alt boyutun "iletişim" olması bakımından bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Alt boyut bazında ise en yüksek algıya sahip yönetim sürecinin "Eşgüdümleme" en düşük algıya sahip yönetim süreci alt boyutunun "Etki" olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen algılarına göre yönetim süreçlerinin etkililiğinin olumlu bir biçimde yürütüldüğünü düşündükleri söylenebilir. Yönetim süreçlerinin alt boyutlarına bakıldığında çok az farklarla da olsa bu süreçlerde eşgüdümleme alt boyutunu ilk sırada yer aldığı tespit edilmiştir. Bundan hareketle, okulda okul müdürü, öğretmen ve diğer paydaşlarla koordineli bir şekilde gerçekleştirilen yönetimin daha etkili algılandığı sonucu çıkarılabilir. Okul müdürünün, okulun alt sistemleri arasında kuracağı eşgüdümün öğretmenler tarafından daha çok hissedilip iyi bir yönetim sürecinin gerçekleştiği düşüncesini oluşturduğu söylenebilir. Son sırada yer alan etki alt boyutu hakkında da öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin etki gücünün ortak amaç doğrultusunda yönlendirme, liderlik etme, motive etme gibi konularda diğer alt boyutlara nazaran daha düşük algılandığı, okul müdürlerinin etki sürecinde makam yetkisinden çok öğretmenleri motive ederek, ortak bir amaç etrafında onlara rehberlik ederek etki sürecine daha çok katkı sağlayabileceği dolayısıyla etki sürecine yönelik daha olumlu bir algı sağlayabileceği



çkarımı yapılabilir. Okul müdürünün ayrıca öğrenci ve velileri de okulun ortak amaçları doğrultusunda motive etme, rehberlik yapma rolünü üstlenmesi etki sürecine katkı sağlayabilir. Bu ise etki sürecine ilişkin algıların daha olumlu algılanmasını sağlayabilir. Sonuç olarak öğretmenlerin algılarına göre yönetim süreçlerinin etkililiğinin yüksek düzeyde algılandığı tespit edilmiştir.

### **İkinci Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç**

Araştırmada öğretmenlerin okul etkililiği algılarının yüksek düzeyde (katılıyorum düzeyinde) olduğu saptanmıştır. Okul etkililiği alt boyutlarında ise en yüksek ortalamanın “Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi” alt boyutunda olduğu saptanmıştır. Bunu, takip sırasına göre “Öğretimsel liderlik” alt boyutu, “Güvenli ve düzenli çevre” alt boyutu, “Öğrenme fırsatı” alt boyutu ve “Veli okul ilişkileri” alt boyutu izlemektedir. Bu sonuçlardan hareketle öğretmen algılarına göre okul etkililiğinin olumlu bir biçimde algılandığı görülmektedir.

Okulların etkililiği akademik başarı, öğrenci katılımı ve öğretmen memnuniyeti gibi çeşitli göstergelerle ölçülebilen karmaşık bir kavramdır. Okul etkinliğinin incelenmesi, güçlü liderlik, etkili öğretim uygulamaları, olumlu bir okul kültürü ve ebeveyn katılımı gibi çeşitli faktörlerin etkili okullara katkıda bulunduğunu ortaya koymuştur (Javornik & Klemenčič Mirazchijski, 2023). Bu çalışmada, okul etkililiğinin yönetim süreçlerinin etkililiği ile olan ilişkisi ele alınmıştır. Alan yazında Tural (2019) tarafından yapılan çalışmada, okul etkililiğine yönelik algıları katılıyorum düzeyinde tespit etmiş, öğrenci “öğrenmelerini izlenmesi” alt boyutunu en yüksek algıya sahip olunduğu ve veli okul ilişkileri boyutunda en düşük algıya sahip olunduğu saptamıştır. Bu yönüyle araştırma sonuçlarının örtüştüğü söylenebilir. Biljina ve Milos (2012) çalışmasında, velilerle zayıf düzeyde işbirliği bulgusuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki diğer çalışmalara bakıldığında Yıldırım (2015), öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algılarını ortalamasının biraz üstünde olarak saptanmıştır. Tepe (2018), öğretmenlerin okul etkililiği algılarının iyi seviyede olduğunu belirtilmiştir. Çakır (2021), Çevrik (2022), Çiftçi (2019), Özerdem (2022) ve Tosun’un (2022) çalışmalarında öğretmenlerin okul etkililiği algı düzeyinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgular ile araştırmanın bulgusu örtüşmektedir. Ancak bundan farklı olarak Oral (2005), öğretmen ve yöneticilerin genel olarak okul etkililiği algılarını orta seviyede; Alanoğlu (2014) ise öğretmenlerin okul etkililiği konusundaki algılarının orta seviyede olduğunu tespit etmiştir. Bu sonuçlar, bu araştırmanın bulgularıyla örtüşmemektedir. Araştırmada okul etkililiği alt boyutlarına bakıldığında “Öğrenci öğrenmelerinin izlenmesi” alt boyutunun ilk sırada yer aldığı görülmektedir. Bu sonuçtan, okul etkililiğinde en önemsenen rolün öğrenci öğrenmelerinin takibi, geri bildirim, öğrenilmeyen konuların tespiti ve bu yönde eksikliğin giderici çalışmaların yapılması olduğu söylenebilir. Okul etkililiğinde, öğrenmenin esas amaçlarından biri olması nedeniyle öğrenmenin takibinin yapılması gereklidir. Öğrencilerin ne kadar öğrendikleri, öğrenememe sebeplerinin üzerinde durulması ve gerekli çalışmaların yapılması okulun etkililiğinin sağlanmasında önem taşıdığı söylenebilir. Araştırmada en düşük ortalamanın “Veli okul ilişkileri” alt boyutunda olduğu görülmüştür. Eğitim öğretimin kalitesinde veli boyutu büyük önem taşır. Ancak araştırmada öğretmenlerin; velilerin okul ilişkilerinde aktif olmadığı, yeterince ilgi duymadığı yönünde ya da velilerle diyalog kopukluğundan kaynaklı bir durumun, veli okul ilişkileri boyutunun diğer alt boyutlardan daha düşük algılanmasına neden olduğu düşünülebilir. Sonuç olarak öğretmenlerin algılarına göre okul etkililiğinin yüksek düzeyde (katılıyorum düzeyinde) algılandığı tespit edilmiştir.

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada yönetim süreçlerinin genel ortalama puanları ile okul etkililiğinin her bir alt boyutu arasındaki ilişki düzeyleri tespit edilmiştir. Yönetim süreçlerinin etkililiği genel ortalaması ile okul etkililiği alt boyutlarından öğretimsel liderlik alt boyutu ile aralarında pozitif, yüksek seviyede anlamlı bir ilişki söz konusu iken okul etkililiğinin diğer alt boyutları ile arasında pozitif yönde orta seviyede anlamlı bir ilişki söz konusudur. Ayrıca, yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeğinin genel ortalamaları ile okul etkililiği ölçeğinin genel ortalamaları arasında pozitif yönde yüksek seviyede anlamlı bir ilişki söz konusudur.

Alan yazına bakıldığında yönetim süreçlerinin etkililiği kavramı ile okul etkililiği kavramının arasındaki ilişkiyi aynı isim ve içerikte karşılaştırarak inceleyen bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ancak benzer içerikte olan araştırmalar mevcuttur. Araştırmanın benzediği bu çalışmaların sonuçları ile araştırmanın sonuçları karşılaştırılmıştır. Koyuncu (2022), yöneticilerin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü, yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmiştir. Şekerci ve Aypay (2009), okul yöneticilerinin genel anlamda yönetim becerilerinin, grup etkililiğiyle anlamlı, yüksek seviyede ve pozitif yönde bir ilişkisi olduğunu tespit etmiştir. Bu araştırmanın sonucu ile alan yazındaki sonuçlar örtüşmektedir. Koyuncu (2022) ile Şekerci ve Aypay (2009) çalışmalarında yönetim becerilerini ele almışlardır. Yönetim becerilerinin, yönetim süreçlerinin etkili olmasına zemin hazırladığı söylenebilir. Yönetim becerisinin yüksek olması, yönetim süreçlerinin etkili işletilmesi bakımından önemlidir. Bu bağlamda yönetim becerilerinin pratikte sergilenmesi bakımından, yönetim becerisinin okul etkililiğine yansması konusunda benzerlik göstermesi muhtemeldir. Araştırmada yönetim süreçlerinin her bir alt boyutu ile okul etkililiği arasında pozitif ve anlamlı bir ilişkinin varlığı tespit edilmiştir. Okul yönetim süreçlerinin sağlıklı bir biçimde uygulandığı okulların etkililiğini artırabileceği söylenebilir. Okuldaki karar süreçlerine öğretmen, öğrenci ve veli katılımının olduğu, demokratik anlayışın geliştiği, planlama süreçlerinde yine katılımcılığın dikkate alındığı söylenebilir. Madde ve insan kaynaklarına göre okulun hedefleri doğrultusunda kısa, orta ve uzun dönemli planlamaların uygun yapılmasının okul etkililiğine katkı sağlayacağı söylenebilir. Örgütlenme sürecinin okulda sağlıklı kurulan komisyonlar, okulun hedefleri doğrultusunda senkronizasyonunu sağlayacak birimlerin sağlıklı ve kendi yapısına uygun düzenlenmesi gibi süreçlerin iyi bir biçimde yönetilmesi gerekir. Okulda sağlıklı iletişim süreçlerinin oluşturulması ve yönetilmesi, okulun ilgili paydaşlarının motive edilmesi, okulun hedeflerini gerçekleştirirken ilgili birimlerin arasındaki uyum ve eşgüdümü sağlaması okulun etkililiğini artırabilir.

### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Tartışma ve Sonuç

Araştırmada yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Okul etkililiğinin %50,1'lik kısmı yönetim süreçlerinin etkililiğiyle açıklanmaktadır. Alan yazına bakıldığında yönetim süreçlerinin etkililiği kavramı ile okul etkililiği kavramının arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Ancak benzer içerikte olan bazı çalışmalar mevcuttur. Araştırmanın benzediği bu çalışmalar ile araştırmanın birbirine benzeyen ya da birbirinden farklı olan sonuçları karşılaştırılmıştır.

Okul etkililiği, yerel bağlamlardan, eğitim politikalarından, yerel ve okul yetkililerinden ve yönetsel kararlardaki değişikliklerden kolayca etkilenebilir (Bellei, Morawietz, Valenzuela & Vanni, 2020). Yönetim süreçlerinin etkililiği ile olan ilişkisi ise bu

çalışmada ele alınmıştır. Koyuncu (2022), okul müdürlerinin yönetim alanındaki becerilerinin okul etkililiğini açıklamada belirgin ve güçlü bir faktör olduğunu belirtmiştir. Çalışmada, yönetim becerilerini ve buna ait alt boyutları, okulun etkililiğini yüksek seviyede yordadığı tespit edilmiştir. Başka bir araştırma olarak da Toprak (2011), okul etkililiğinin mühim bir faktörü olarak görülen yöneticilerin etkililik seviyesinin orta düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Koçak ve Helvacı (2011), okul yöneticilerinin etkililik seviyesi bakımından yüksek bulunan boyutlar içinde bütçe-destek ve insan kaynaklarının yönetimi gibi alanların olduğunu tespit etmişlerdir. Bütçe- destek, insan kaynakları yönetimi gibi alanlar yönetim süreçleriyle ilgili olduğu düşünüldüğünde araştırmaya bu yönüyle benzediği söylenebilir.

Dolaylı olarak ilgili olduğu düşünülen başka bir çalışma olan Işık ve Gümüş'ün (2017), çalışmasında okul yöneticilerinin sahip olduğu öz yeterlilik özelliğinin, okulun etkililiğinin "anlamli bir yordayıcısı" olduğu tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin sahip olduğu öz yeterliliğin yönetim süreçlerinin etkililiğini arttırması beklenir, dolayısıyla okul etkililiğine katkı sağlayan bir özellik olduğu söylenebilir. Bu bağlamda araştırmayı dolaylı yoldan destekleyen bir çalışma olduğu söylenebilir. Ayrıca dolaylı olarak ilişkili olduğu düşünülen bir başka çalışmada Duranay (2005), etkili okul boyutlarından en etkilisinin "okul yöneticisi" boyutunun olduğunu tespit etmiştir. Bu doğrultuda okul etkililiğinin sağlanmasında okul yöneticisi ve yöneticinin icra edeceği yönetim süreçlerinin etkili okul oluşturmada önemli bir role sahip olduğu söylenebilir.

Araştırmada yönetim süreçlerinin etkililiğinin, okul etkililiğini anlamli yordayıcısı olduğu tespit edilmiştir. Bu durum, okul etkililiğini sağlamada okulda yürütülen yönetim süreçlerinin önemini gösterir. Bir okuldaki yönetim ekibinin okulu, yönetim süreçlerini dikkate alarak yönetmesinin okul etkililiğini sağlamada önemli olduğu söylenebilir. Örneğin okulun yönetilmesinde okul yöneticisinin ekibiyle birlikte okuldaki yönetim süreçlerinden karar verme sürecinde katılımcı, demokratik bir tutum sergilemesi, ilgili bütün paydaşların görüşünü dikkate alıp okulun amaçları doğrultusunda fayda sağlayacak kararlar alması okulun etkililiğine katkı sağlar. Benzer biçimde okuldaki iletişim süreçlerinin sağlıklı işlemesi okul yöneticisinin öğretmen öğrenci ve veli ve diğer ilgili paydaşlarla sağlıklı iletişim kurması, okulun hızlı etkin bir iletişim ağına sahip olması okul etkililiği sağlama bakımından önemli olduğu söylenebilir.

Sonuç olarak yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasında pozitif yönlü ve anlamli bir ilişki tespit edilmiştir. Kısaca, öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiğine yönelik algıları arttıkça okul etkililiğine yönelik algıları da artmaktadır.

### Öneriler

1- Öğretmenlerin yönetim süreçlerinin etkililiği hakkında algıları yüksek çıkmıştır. Ancak yönetim süreçlerinin alt boyutları incelendiğinde etki ve değerlendirme alt boyutunun diğer boyutlardan daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Bundan hareketle yöneticilerin etki süreçlerinde liderlik, vizyon ortaya koyma, bilgi ve uzmanlığı ile bunu sağlamaya çalışmalıdır. Değerlendirme sürecinde ise yönetici okul içindeki alt sistemlerin en iyi bir şekilde işlevini yerine getirmesinde etkili bir rol üstlenmeli, eksiklikleri giderip eğitim kalitesini arttırmayı amaçlamalıdır.

2- Öğretmenlerin okul etkililiğine yönelik algıları yüksek bulunmuştur. Ancak okul etkililiğinin alt boyutlarına bakıldığında veli-çevre ilişkileri boyutunun diğer boyutlara göre en düşük ortalamaya sahip olduğu görülmektedir. Bu hususta yöneticilerin velilerle öğretmen-

öğrenci ilişkisini geliştirecek faaliyetler oluşturmalı, velilerin okul ilişkilerini güçlendirip sağlıklı ilişkiler kurmaya liderlik etmelidir.

3- Yönetim süreçlerinin etkililiğinin okul etkililiği üzerinde anlamlı bir yordayıcı olduğu tespit edilmiştir. Bu durumda okul etkililiğinin artması için okul yöneticisi yetiştirmede yönetim süreçlerinin her bir boyutuna önem verilmeli teorik ve pratik eğitimler okul yöneticilerine kurs ya da hizmet içi eğitim yoluyla verilmelidir.

4- Araştırmacılar yönetim süreçlerinin bütün olarak etkililiğini inceleyen çalışma sayısı az olduğu için bu alanda çalışabilirler. Ayrıca yönetim süreçlerinin her bir süreci ayrı ayrı ele alınarak daha derinlemesine incelenebilir.

5- Araştırmacılar yönetim süreçlerinin etkililiği ile okul etkililiği arasındaki ilişkiyi okul yöneticisi ya da müfettiş algılarına göre ya da hem öğretmen hem yönetici-müfettiş algılarına göre inceleyip karşılaştırmalar yapabilirler.

## KAYNAKÇA

- Ada, S. & Baysal, Z. N. (2015). *Türk eğitim sistemi ve etkili okul yönetimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Alanoğlu, M. (2014). *Ortaöğretim kurumlarının örgütsel öğrenme düzeylerinin okul etkililiği ve örgütsel vatandaşlık davranışlarına etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Atıgan, F. (2017). *Yönetim ve organizasyon* (3. Basım). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Aydın, M. (2018). *Eğitim yönetimi* (11. Baskı). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Aydın, S. (2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin yönetim süreçlerini kullanma becerilerinin okul iklimine etkisi (Kocaeli ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Aydoğan, İ. (2021). *Örgüt ve yönetim kuramları*. N. Can (Ed.), Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi (4. Baskı) içinde (s.2-33). Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2022). *Etkili okul ve okul geliştirme* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. & Çınkır, Ş. (2013). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (4. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Başaran, İ. E. (2004). *Yönetimde insan ilişkileri* (3. Baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Bellei, C., Morawietz, L., Valenzuela, J. P., & Vanni, X. (2020). Effective Schools 10 Years On: Factors and Processes Enabling The Sustainability of School Effectiveness. *School Effectiveness and School Improvement*, 31(2), 266-288.
- Biljana, R. N. & Milos, C. (2012) : School management in Serbia: Key aspects of its relation to school success. *Journal for East European Management Studies*, Rainer Hampp Verlag, Mering, 17(2), 184-204.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2021). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (31. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.



- Çakır, E. (2021). *Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Çevrik, M. (2022). *Okul etkililiğinde karizmatik liderlik ve kolektif öğretmen yeterliliğinin rolü*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Uşak Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Uşak.
- Çiftçi, K. (2019). *Ortaokul öğretmenlerinin pozitif psikolojik sermaye düzeyleri ile okul etkililiği düzeyleri arasındaki ilişki (Erzurum ili)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Duranay, P. Y. (2005). *Ortaöğretim kurumlarının etkili okul özelliklerini karşılama düzeyleri (İzmir örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Erdoğan, İ. (2019). *Eğitim ve okul yönetimi* (4. Baskı). İstanbul: Alfa Basım Yayım.
- Ermeýdan, M.(2019). *Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile algılanan okul etkililiği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Sütçü İmam Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Kahramanmaraş.
- Fayol, H. (2021). *Genel ve endüstriyel yönetim*. (M. A. Çolakoğlu, Çev.). Ankara: Adres Yayınları. (Orijinal yayın tarihi: 1916).
- Gül, İ. (2017). Yönetim süreçlerinin etkililiği ölçeği: Geçerlilik ve güvenlik çalışması, *Journal of human sciences*, 14(2), 1370-1387.
- Gül, İ. (2020). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Güleryüz, F. (2014). *Bayrampaşa ilçesindeki ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan yöneticilerin yöneticilik becerilerinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Günel, Y. (2014). *Etkili okul değişkenlerinin öğrenci başarısı ile ilişkisi ve okul hesap verebilirliği*. Yayınlanmamış doktora tezi. Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2020). *Eğitim yönetimi, teori, araştırma ve uygulama* (Çeviri Editörü: Selahattin Turan). Ankara: Nobel.
- Işık, A., N., & Gümüş, E. (2017). Yönetici öz-yeterliği ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 419-434.
- İnanan, T. (2022). *Öğretmen görüşleri çerçevesinde okul yönetim süreçlerinin etkililiği*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Javornik, Š. & Klemenčič Mirazchiyski, E. (2023). Factors contributing to school effectiveness: a systematic literature review. *European Journal of Investigation Health Psychology Education*, 13, 2095-2111. <https://doi.org/10.3390/ejihpe13100148>
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (34. Basım). Ankara: Nobel Akademi Yayıncılık.

- Karpuz, E. (2020). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin yönetim süreçlerine ilişkin görüşleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Kaşıkçı, B. (2015). *Öğretmen ve müdür yardımcılarının görüşlerine göre ilköğretim müdürlerinin yönetim becerileri (Sultangazi örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul Aydın Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Kataria, A., Garg, P. & Rastogi, R. (2013). Employee engagement and organizational effectiveness: the role of organizational citizenship behavior. *IJBİT*, 6(1), 102-103.
- Kazak, E. (2021). Okul müdürlerinin etkililiğine ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuran ve Uygulama*, 4(2), 79-96.
- Koçak, F. & Helvacı, M. A. (2011). Okul yöneticilerinin etkililiği (Uşak ili örneği). *Eğitim Bilimleri Araştırma Dergisi Uluslararası E- Dergi*, 1(1), 33-55.
- Kondakçı, Y. & Zayim, M. (2013). *Yönetim süreçleri*. S. Özdemir (Ed.), Eğitim Yönetiminde Kuram ve Uygulama (1.Baskı) içinde (s.9-62). Ankara: Pegem Akademi.
- Koyuncu, V. (2022). *Okul müdürlerinin yönetim becerileri ile okul etkililiği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Düzce Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Düzce.
- Lunenburg, F. C., & Ornstein, A. C. (2013). *Eğitim yönetimi*. (G. Arastaman, Çev. Ed.). Ankara: Nobel.
- Oral, Ş. (2005). *İlköğretim okullarının etkili okul kavramı açısından değerlendirilmesi: "Batman İli Örneği"*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Dicle Üniversitesi, Diyarbakır.
- Özdemir, M. (2021). *Eğitim yönetimi alanının temelleri ve çağdaş yönelimler* (3. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Polatcan, M. & Cansoy, R. (2018). Türkiye’de etkili okul araştırmaları: Ampirik araştırmaların analizi. *Sakarya University Journal of Education*, 8(3), 8-24.
- Scheerens, J. (2004). *Review of school and instructional effectiveness research. Background paper prepared for the education for all global monitoring report 2005, The Quality Imperative*, Unesco. Erişilen Tarih ve Adres: 29.06.2023 <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000146695>
- Sertkaya, F. (2016) *Zümre öğretmenler kurulu çalışmalarının yönetim süreçleri açısından değerlendirilmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Söğüt, Ö. (2018). *Öğretmen görüşlerine göre yönetim süreçleri açısından okul müdürlerinin duygu yönetimi davranışları ile öğretmenlerin iş doyumunu arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziosmanpaşa Üniversitesi, Tokat.
- Summak, M. S. & Özgan, H. (2007). İlköğretim okulu müdürlerinin yönetim süreçlerini kullanma etkinlikleri ile bazı duygusal sosyal ve ruhsal yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kilis İli Örneği). *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 261-290.
- Şekerci, M. (2006). *İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiğindeki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Onsekiz Mart Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çanakkale.

- Şekerci, M. & Aypay, A. (2009). İlköğretim okulu yöneticilerinin yönetim becerileri ile grup etkililiği arasındaki ilişki. *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*, 57(57), 133-160. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108271> adresinden 03.01.2022 tarihinde erişilmiştir.
- Şişman, M. (2020). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (6. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Tepe, N. (2018). *Kolaylaştırıcı okul yapısı, akademik iyimserlik ve okul etkililiği arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Toprak, M. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin okul etkililiğine ilişkin görüşleri: (Adıyaman ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Fırat Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Tural, H. (2019). *Okul çevre ilişkileri ve okul etkililiği arasındaki ilişki*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Yıldırım, İ. (2015). *Okul yöneticilerinin kişilik ve denetim odağı özelliklerinin öğretmenlerin iş doyumunu ve okul etkililiği açısından incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Wajdi, M. B. N. (2017). The differences between management and leadership. *Sinergi Jurnal Ilmiah Ilmu Manajemen*, 7(1), 75-84.

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2024) Cilt 9, Sayı 2, s. 220-245

## Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitimin Sosyal Bilgiler Dersine Yansımaları: Fenomenolojik Bir Çalışma (Muğla İli Örneği)<sup>1</sup>

Hafize ÖZ<sup>2</sup>  
Zafer TANGÜLÜ<sup>3</sup>

### Özet

Bu araştırmanın amacı Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimle gerçekleştirilen sosyal bilgiler derslerini öğretmenlerin görüşleri ve deneyimleri dahilinde derinlemesine inceleyerek süreç boyunca karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri geliştirmektir. Araştırmanın çalışma grubunu Muğla ilinin Menteşe ilçesine bağlı devlet okullarında 2021-2022 eğitim-öğretim yılında görev yapmakta olan 23 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma fenomenolojik desenin kullanıldığı nitel bir araştırmadır. Katılımcıların belirlenmesinde ölçüt örneklem yöntemi kullanılmış ve araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanıp içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre sosyal bilgiler öğretmenleri uzaktan eğitim sürecinde bağlantı kesikliği, teknolojik araç yetersizliği, teknolojik altyapı yetersizliği, katılım azlığı, motivasyon eksikliği, ders süresinin yetersizliği, kamera ve mikrofonun kapalı olması gibi birçok problemle karşılaşmıştır. Ayrıca sosyal bilgiler öğretmenleri fırsat eşitsizliğinin giderilmesi, altyapının güçlendirilmesi ve uzaktan eğitimle ilgili hizmet içi eğitim verilmesi gibi önerilerde bulunmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Covid-19 Salgını  
Uzaktan Eğitim  
Sosyal Bilgiler

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 04.04.2024  
Kabul Tarihi: 25.09.2024  
Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2024

DOI: 11..11111/ted.xx

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü'nde 2024 yılında "Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitimin Sosyal Bilgiler Dersine Yansımaları: Fenomenolojik Bir Çalışma (Muğla İli Örneği)" adlı yüksek lisans tezinden türetilmiştir.

Covid-19 Salgını Sürecinde Uzaktan Eğitimin Sosyal Bilgiler Dersine Yansımaları: Fenomenolojik Bir Çalışma (Muğla İli Örneği), Zafer TANGÜLÜ, 2024

<sup>2</sup> Yüksek Lisans Öğrencisi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, hfzdrgt@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0716-5468

<sup>3</sup> Prof. Dr., Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkçe ve Sosyal Bilgiler Eğitimi Bölümü, zafertangulu@mu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1596-442x



## REFLECTIONS OF DISTANCE EDUCATION ON SOCIAL STUDIES COURSE DURING THE COVID-19 PANDEMIC: A PHENOMENOLOGICAL STUDY (MUĞLA PROVINCE EXAMPLE)

### Abstract

The aim of this research is to deeply examine the social studies lessons conducted through distance education during the Covid-19 pandemic, based on the opinions and experiences of teachers, and to develop solutions to the problems encountered throughout the process. The study group consists of 23 social studies teachers working in public schools in the Menteşe district of Muğla province during the 2021-2022 academic year. The research is a qualitative study using a phenomenological design. The criterion sampling method was used to select the participants, and the data were collected through a semi-structured interview form and analyzed using the content analysis method. According to the findings of the research, social studies teachers encountered numerous problems during the distance education process, such as connection interruptions, lack of technological tools, insufficient technological infrastructure, low participation, lack of motivation, insufficient class time, and the fact that cameras and microphones were turned off. Additionally, social studies teachers suggested solutions such as addressing inequalities in opportunity, strengthening the infrastructure, and providing in-service training related to distance education.

### Keywords

Covid-19 Pandemic  
Distance Education  
Social Studies

### About Article

Sending Date: 04.04.2024  
Acceptance Date: 25.09.2024  
Electronic Issue Date: 27.12.2024

DOI: 11..11111/ted.xx

## GİRİŞ

Covid-19 pandemisi nedeniyle yüz yüze eğitimin kesintiye uğramasından dolayı 4 Mart 2020 tarihinde UNESCO uzaktan eğitim programlarının uygulanmasını desteklediğini belirtmiş, aynı zamanda okulların ve öğretmenlerin kullanabileceği uzaktan eğitim uygulama platformlarını paylaşmıştır. Ardından 10 Mart 2020 tarihinde okulların kapanışındaki artışa yönelik eğitim kesintilerinin dezavantajlarını en aza indirecek yöntemleri belirlemek için 73 ülkenin eğitim bakanını bir araya gelerek video konferans düzenlemiştir (UNESCO 2020a; 2020b). Covid-19 salgını okulların işleyişini değiştirmiş ve okulların kapatılmasına neden olmuştur. Bu nedenle öğrenciler evde öğrenme gerçekleştirerek ya çevrimiçi ders almış ya da çevrimiçi etkileşim kurmuştur (Zhao, 2020). Pandeminin ilan edildiği tarihten itibaren her ülke kendi olanakları dahilinde farklı uygulamalar kullanarak uzaktan eğitime geçmiştir. Covid-19 salgını sebebiyle uzaktan eğitim süreci kapsamında kullanan uygulamalar genellikle internet, TV ve radyodur. Bazı ülkeler ise telekonferans aracılığı ile öğretmen ve öğrencilerle iletişim kurarken bazı ülkeler de canlı veya banttan televizyon ve radyo yayınları ile iletişim kurmuştur (Eken ve diğerleri, 2020; Fidan, 2020). UNICEF 25 Mart 2020'de yaptığı açıklamada Covid-19 pandemisinin sadece birkaç ay içinde dünya genelinde bütün çocukların eğitim hayatını derinden etkilediğini ve milyonlarca çocuğun okula gidemediğini belirtmiştir (UNICEF, 2020b).

UNESCO'nun 20 Nisan 2020 tarihindeki verilerine göre 191 ülkenin okulları kapatması ile 1.5 milyar öğrenci ile 63 milyon ilk ve ortaöğretim öğretmeni Covid-19 pandemisinin sebep olduğu eğitim kesintisinden etkilenmiştir, ülkemizde ise bu durumdan etkilenen öğrenci sayısı 25 milyondur (UNESCO, 2020c). Gelişmiş ülkeler uzaktan eğitim sürecini daha verimli bir şekilde sürdürürken gelişmemiş ülkeler ise bu süreci daha zor şartlarda devam ettirmiş (Eken ve diğerleri, 2020) ve dünya genelinde uzaktan eğitimden etkilenen öğrenci sayısının yarısı yani yaklaşık 826 milyon öğrencinin evinde bilgisayar ve internetin olmaması dijital bölünmelere yol açmış ve bu düşük gelirli ülkelerde bu durum daha çok hissedilmiştir (UNESCO, 2020c). Bu durum dijital bölünmeye sebep olmakla birlikte fırsat eşitsizliğini de beraberinde getirmiştir (Kuş ve diğerleri, 2021). Dijital bölünme 1990'lı yıllardan itibaren bilgisayar ve internete sahip olan ve olmayan arasındaki fark olarak tanımlanmaktadır (Hüsnuoğlu ve Öztürk, 2020). Başka bir ifadeyle Bozkurt (2020) dijital bölünmeyi bilgiye erişim sağlanamaması halinde ortaya çıkan eşitsizlik nedeniyle iki zıt bakış açısına sahip olan dünyanın var olması olarak tanımlamıştır. Ayrıca uzaktan eğitim uygulamalarının çoğuna bilgisayar ve internet ile erişim sağlanması mevcut eşitsizliği daha da artırmıştır. Çünkü bilgisayarı, internet erişimi ve hatta televizyonu dahi olmayan dar gelirli ailelerin çocukları uzaktan eğitimden faydalanamamıştır. Özellikle kademeler arası geçişte önemli rol oynayan sınavlara hazırlanmakta olan 8. ve 12. sınıf öğrencileri bu erişim eşitsizliğini daha çok yaşamıştır (Yıldız ve Akar Vural, 2020). Dijital bölünme sadece öğrencilerde değil, öğretmenlerde de görülen bir durumdur. Dijital okuryazarlık becerisi iyi olan öğretmenlerin dijital içerik kullanımı daha iyi durumda iken dijital okuryazarlık becerisi iyi durumda olmayan öğretmenlerin etkili bir şekilde dijital içerik paylaşımı mümkün olmamaktadır (Bozkurt, 2020).

Ülkemizde ilk vakanın görülmesinden sonraki gün 12 Mart 2020'de Millî Eğitim Bakanlığı Covid-19 pandemisine karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıklamış ve ülke genelinde bütün okulların 16-30 Mart tarihleri arasında 2 hafta tatil edileceğini bildirmiştir. Ayrıca EBA ile internet ve TRT aracılığı ile televizyon üzerinden telafi eğitimlerinin yapılması için gerekli alt yapının hazır olduğunu belirtmiştir. Bunun yanında lise ve üniversite sınavları gibi merkezi sınavlara hazırlanan öğrenciler yine EBA üzerinden ücretsiz olarak sınav hazırlıklarını sürdürebilecek ve buna ilave olarak da tüm operatörler 3 GB ücretsiz internet erişim olanağı sağlayacaktır. Öğrenciler kendi teknik imkân ve tercihlerine göre televizyon ve internet üzerinden örgün eğitimde olduğu gibi derslerine devam edebilecektir (MEB, 2020a). Milli Eğitim Bakanlığı Covid-19 pandemisine karşı alınan bu tedbirleri açıkladıktan sonra 23 Mart 2020'de başlayacak olan uzaktan eğitime ilişkin detayları paylaşmıştır. Erişimle ilgili en hızlı aracın televizyon olduğunu vurgulayan Milli Eğitim Bakanı uzaktan eğitimin başlıca kaynağının televizyon ve bunun yanında internet olacağını belirtmiş ve sistemin uygun bir şekilde kullanılabilmesi için 8 GB ücretsiz internet hakkı sağladıklarını da dile getirmiştir. Uzaktan eğitim verilecek kanalın adı EBA TV (MEB, 2020b) olup uzaktan eğitim için TRT EBA TV'de EBA TV İlkokul, EBA TV ortaokul, EBA TV lise olmak üzere üç kanal bulunmaktadır (MEB, 2020c). İnternet ya da bilgisayar erişimi olmayan öğrenciler için televizyon yerinde bir seçenek olmuştur (Eken ve diğerleri). Ülkemizde 23 Mart 2023 tarihi itibarıyla ilkökul, ortaokul ve lise öğrencileri için TRT-EBA TV ve EBA üzerinden uzaktan eğitim süreci başlamıştır (MEB, 2020d). Bilim Kurulu'nun bilgilendirmesi ile uzaktan eğitim süreci 30 Nisan tarihine kadar uzatılmış (MEB,2020e) ve 30 Mart 2020 tarihinde de öğretmen-öğrenci etkileşimini sağlamak adına 8. ve 12. Sınıfların katılımı ile EBA canlı ders pilot uygulamaları başlamıştır (MEB, 2020f). Daha sonraki süreçte

vaka sayılarındaki hızlı artış nedeniyle bahar döneminde okulların açılmayacağı duyurulmuştur. Birçok ülkede olduğu gibi eğitimin kesintiye uğramaması için uzaktan eğitime geçilmiş, Türkiye de 23 Mart 2020 tarihinden itibaren TRT aracılığı ile tam anlamıyla uzaktan eğitime geçmiştir (Eken ve diğerleri, 2020). Bu bağlamda uzaktan eğitim pandemiden önce örgün eğitime bir alternatif iken Covid-19 salgını sürecinde bir zorunluluk olmuştur (Fidan, 2022). Denetimler dahilinde kademeli bir şekilde yüz yüze eğitime geçiş süreci gerçekleşmiş ve 6 Eylül 2021 tarihinde tüm kademelerde tam zamanlı yüz yüze eğitim başlamıştır (MEB, 2021). Bakioğlu ve Çevik (2020)'in 75 fen bilimleri öğretmeni ile yaptığı araştırmada çalışmaya katılan öğretmenlerin yarısı pandeminin ne olduğuna ilişkin ön bilgiye sahip olmadığını belirtirken, en çok yaşadıkları sorunların internet bağlantısının kopması, bağlantının yavaş olması ve bilgisayar programlarını nasıl kullanacaklarını bildiklerini ifade etmiştir. Başka bir araştırmada da öğretmenler yine teknik alt yapının iyi olmadığını vurgulanmış, özellikle alt yapı eksikliği nedeniyle erişim sağlanamamasının fırsat eşitsizliğine neden olduğu sonucuna ulaşılmıştır (İmamoğlu ve Siyimer İmamoğlu, 2020). Bu sonucu destekleyen başka bir araştırmada ise öğretmenler uzaktan eğitimin yüz yüze eğitim kadar verimli olmadığını ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmediği gibi her öğrencinin yeterli teknolojik donanımına sahip olmadığını ifade etmiştir. Özellikle kırsal kesimde yaşayan öğrenciler bu duruma daha çok maruz kalmıştır (Karaca ve Kalem 2020). Sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan araştırmada ise öğretmenlerin yarısından fazlası öğrencilerin derse odaklanmalarında zorluk çektiğini ve bu durumun ders verimliliğini düşürdüğünü, yüz yüze eğitime göre uzaktan eğitimde öğrencileri kontrol etmenin çok daha zor olduğunu belirtmiştir (Akgül ve Oran, 2020). Farklı devlet okullarında, 10 farklı branşta görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yaklaşımları branşlara göre farklılık gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Teorik içerikli derslerin öğretmenleri uzaktan eğitimi yeterli bulurken uygulamalı ders öğretmenleri yetersiz bulmuştur (Balaman ve Hanbay Tiryaki, 2021). Çakın ve Külekçi Özyavuz (2020)'un 20 öğretmenle yaptığı çalışmada öğretmenler velilerin yeterince öğrencilerle ilgilenmediğini ve hiçbir şekilde ulaşılamayan velilerin olduğunu belirtmiştir. Fidan (2020)'ın 23 sınıf öğretmeni ile yaptığı araştırmada öğretmenler çocukların derslerden geri kalmasını ve öğrencilerin sosyal çevreden kopmasını önlediği için uzaktan eğitimi faydalı bulurken, erişim ve alt yapının yetersiz olmasını ise uzaktan eğitimde en çok yaşanan problem olarak belirtilmiştir. Aydemir (2021)'in yaptığı araştırmada çalışma grubunu Türkiye' de farklı okullarda çalışmakta olan 30 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan sosyal bilgiler öğretmenleri velilerin öğrencinin motivasyonunu sağlayamadığını, teknoloji okuryazarlıklarının yetersiz olduğunu ve uzaktan eğitimi ciddiye almadıklarını ifade etmiştir. 44 öğretmenle yapılan bir başka çalışmada ise öğretmenler EBA içeriğinin güncel olmadığını, uzaktan eğitimin yararlı ancak eksik olduğunu belirtmiştir (Demir ve Özdaş, 2020). Kavuk ve Demirtaş (2020) 43 öğretmenle yaptığı araştırmada öğretmenlerin internet erişiminin kısıtlı olduğunu ve derslerin verimli olması adına kullanılan teknolojik araçların yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Farklı kademelerde görev yapan öğretmenlerin katılımıyla gerçekleşen araştırmada ise öğretmenlerin yarısından fazlası zoom, EBA gibi kullanılan platformlarda sorun yaşadığını ve öğrencilerin konuyu kavrayıp kavramadığını bilmediklerini belirtmiştir (Arslan ve Şumuer, 2020).

Çalışmadan elde edilen veriler ile Covid-19 pandemi sürecinde zorunlu olarak sürdürülen uzaktan eğitimin sosyal bilgiler dersi üzerindeki etkilerini inceleyerek bu alanda uygulanan öğretim, yöntem ve tekniklerde değişikliğe gidilebilir. Çalışma, sosyal bilgiler

öğretmenlerinin ve öğrencilerin uzaktan eğitim sürecine ışık tutabilir. Uzaktan eğitimin sosyo-ekonomik farklılıklar sonucunda ne gibi eşitsizliklere sebep olduğu veya pekiştirdiği incelenebilir. Ayrıca uzaktan eğitimin olumlu ve olumsuz yönleri, teknolojinin eğitimdeki yeri gibi konularda daha geniş bir anlayış ortaya koyarak alana önemli katkı sağlayabilir. İlgili literatür incelendiğinde sosyal bilgiler alanında diğer branşlara göre daha az çalışmanın yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu nedenle Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin sosyal bilgiler dersine etkilerini daha detaylı bir şekilde ortaya koyarak gelecekte doğal afetler ve salgın hastalıklar nedeniyle tekrar uzaktan eğitime geçilmesi durumunda bu süreçte yaşanan problemlerin tekrar yaşanmaması ve uzaktan eğitimin kalitesini artırmak için Muğla ilinin Menteşe ilçesinde Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimin sosyal bilgiler dersine yansımaları: Fenomenolojik bir çalışma (Muğla ili örneği) adlı araştırmanın yapılması uygun görülmüştür. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Sosyal bilgiler öğretmenlerini kullandığı dijital eğitim araçları ile yaşadığı durumlar nelerdir?
2. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin uzaktan eğitim sürecine yönelik önerileri nelerdir?

### **Uzaktan Eğitim**

Uzaktan eğitimle ilgili birçok tanım yapılmıştır. Yapılan tanımlar şu şekildedir:

Geleneksel eğitime göre yer ve zaman bakımından daha esnek olan ve öğrenciye kendi kendine öğrenme fırsat tanıyan eğitimidir (İşman, 2022). Uzaktan eğitim bir ekip tarafından planlanan düzenlenen derslerin öğretmen gözetimi olmadan öğrencinin kendi sorumluluğu dahilinde teknolojik materyaller ile sağlanan eğitimidir (Kaya, 2002). Öğretmen ve öğrencinin yüz yüze olmasına gerek olmadan eğitim-öğretim faaliyetlerinin yürütüldüğü geleneksel eğitime alternatif olarak kitlesel boyuta sahip eğitim şeklidir (Eroğlu, 1994). Bilgi ve İletişim Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim, internet, diğer veri iletişim ağları veya radyo bağlantılı olarak derslerin verilerek yapıldığı eğitim türüdür (T.C Resmî Gazete, 1999). Aynı ortamda yer almayan öğretmen ve öğrencinin zaman sınırı olmadan elektronik ortamda ya da basılı materyaller aracılığı ile öğrenme-öğretme faaliyetlerinin gerçekleştirilmesidir (Hüseyin ve Kocasaraç, 2022). Uzaktan eğitim geleneksel eğitimde meydana gelen bazı olumsuz durumlar nedeniyle yüz yüze eğitimin yapılamadığı hallerde öğretmen ve öğrenci arasında özel hazırlanmış ünitelerin radyo, telefon ve internet gibi çeşitli ortamlar aracılığı ile sunulan öğretim yöntemidir (Türker ve Dündar, 2020). Uzaktan eğitim öğrencinin okula gitmeden eğitimini teknolojik araçlar vasıtası ile tamamlayabilmesidir (Aslantaş, 2011).

### **Acil Uzaktan Eğitim**

Covid-19 salgınınun yayılımını önlemek amacıyla sosyal mesafeyi korumak adına evden çalışma, kurumların kapatılması ve esnek çalışma saatleri gibi küresel çapta birçok ülke önlem arayışına girmiştir. Bu gelişmeler sonucunda eğitim sektörü de derinden etkilenmiş olmakla birlikte küresel eğitim krizine çözüm olarak acil uzaktan eğitim sürecine geçilmiştir. Öğrencilerin eğitim hakkının ihmal edilmemesi ve fırsat eşitsizliğini en aza indirmek için birçok ülke eğitimin devam etmesi için çeşitli arayışlara girmiş ve uzaktan eğitim ülkelerin ilk tercihi olmuştur. Uzaktan eğitim pandemi sürecine kadar yüz yüze eğitimin bir tamamlayıcısı ve alternatifi olarak görülse de pandemi ile yüz yüze eğitimin bir alternatifi ve tamamlayıcısı değil de zorunluluk olarak karşımıza çıkmıştır. (Türker ve Dündar, 2020). Bu bağlamda uzaktan eğitim ile acil uzaktan eğitimin farkına dikkat çeken Bozkurt ve Sharma



(2020) uzaktan eğitimi geleneksel eğitime bir alternatif olarak ifade ederken acil uzaktan eğitimin ise var olan krize yönelik önlem amaçlı “zorunluluktan doğmuş” bir eğitim olarak tanımlamıştır. Acil uzaktan eğitim kriz zamanında öğrencilere kısa vadede teknolojik araçlar vasıtası ile öğrenme faaliyetlerinin sürdürülebilmesine imkân tanıyan öğrenme faaliyetidir (Sezgin, 2021). Bu bağlamda Bozkurt vd., (2020) uzaktan eğitim ve acil uzaktan eğitim arasındaki farkları şu şekilde ortaya koymuştur.

- Uzaktan eğitim bir alternatif iken “acil uzaktan eğitim” ise bir zorunluluktur.
- Uzaktan eğitim planlı-programlı eğitim faaliyeti iken “acil uzaktan eğitim” ise kriz zamanlarında ister çevrimiçi olsun ister çevrimdışı olarak eğitimin sürdürülebilirliği ile ilgilidir.
- Uzaktan eğitim öğrenci ile öğretmenin fiziken aynı ortamda olmayışından kaynaklı eğitsel uzaklığı kapsamına alırken “acil uzaktan eğitim” sadece eğitsel uzaklığı kapsamayıp aynı zamanda psikolojik, fizyolojik ve eğitsel uzaklığı da kapsamaktadır.

### **Uzaktan Eğitimin Faydaları**

Uzaktan eğitim birbirlerinden uzakta olan öğretmen ve öğrencilerin etkili iletişim kurmasını sağladığı gibi küresel çapta da eğitim ve iletişim imkanını sağlar (İşman, 2022). Uzaktan eğitim sınırlı durumdaki bireylerin eğitim-öğretim faaliyetlerinden faydalanmasını sağladığı gibi bireylerin ihtiyaç duyduğu herhangi bir dönemde öğrenme olanağı tanır. Bireylerin işle eğitim sürecini birlikte yürütebilmesi, her bireyin kendi öğrenme hızına ve yöntemine özgü bir şekilde bulunduğu ortamda öğrenmesi uzaktan eğitimin yararlarından (Özer, 1990). Örgün eğitimden faydalanamayan öğrencilere eğitim fırsatı sağlaması, fiziksel ortam ve zaman bakımından esneklik sağlaması ve öğrenciyi merkeze alan anlayışı benimsemesi uzaktan eğitimin avantajlı yönüdür (Taşkın ve Aksoy, 2021). Uzaktan eğitim fırsat eşitsizliğini giderilmesine katkı sağlamakta, eğitime ayrılan maliyeti düşürmekte, bağımsız ve bireysel öğrenmeye imkân tanınması ile bireyin sorumluluk becerisini geliştirmektedir. Bunun yanında daha çok kişinin faydalanmasını sağlayan eğitim türüdür (Akyürek, 2020). Bireysel ve bağımsız öğrenmeyi sağladığı gibi öğreticilerden çok daha fazla kişinin faydalanmasına olanak tanır (Kaya, 2020).

### **Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları**

Öğretmen ve öğrenci aynı fiziksel ortamda yüz yüze olmadığı için çift yönlü iletişim sağlanamamaktadır (Eroğlu, 1994). Dijital araçların maliyetli olması ve teknolojik alt yapının yetersiz olması gibi durumlar uzaktan eğitimi sınırlayan durumlardır (Taşkın ve Aksoy, 2021). Öğrencilerin sosyalleşmesini engellemekte ve özdenetim becerisi iyi olmayan öğrencilere verim alamamaktadır. Ayrıca uzaktan eğitim teorik derslerde etkili olurken uygulamalı derslerde, beceri ve tutum kazandırmada yüz yüze eğitim kadar etkili olmamaktadır (Akyürek, 2020). Öğrencinin sosyalleşmesini engeller ve uygulamalı dersler için uygun olmayabilir. Özdenetim becerisi yetersiz olan öğrenciler için faydalı olmayabilir (Kaya, 2002).

## YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın deseni, araştırmanın örnekleme, araştırmada kullanılan veri toplama aracına, verilerin toplanmasına ve verilerin analizine ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### Araştırma Deseni

Bu araştırmada Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitimin sosyal bilgiler dersine yansımalarını ortaya koymak için sosyal bilgiler öğretmenlerinin süreç hakkındaki görüş ve deneyimleri incelenmiştir. Nitel araştırma yöntemi bireylerin yaşadıkları dünyayı nasıl algıladıkları, deneyimlerini nasıl yorumladıklarını anlamaya çalışan araştırma yöntemidir (Güler ve diğerleri, 2015). Nitel araştırmalarda olgu, olay veya davranışlar doğal ortamında müdahale edilmeden derinlemesine incelenmekte (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016) ve bireylerin görüşleri ile deneyimleri önemli bir yer tutmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Burada araştırmacı bireylerin görüşlerini ve deneyimlerini bizzat kendi ağızlarından öğrenir, sorunların ortaya çıkış sebebini ve olayları anlamaya çalışır (Güler ve diğerleri, 2015). Bu sebeple araştırmanın amaçlarına ulaşabilmesi için nitel araştırma yöntemi tercih edilmiştir.

Nitel bir çalışma olan bu araştırma fenomenoloji (olgubilim) deseni ile yürütülmüştür. Fenomenoloji, deneyimlediğimiz, pratiğe dayalı, yaşanmış olayları inceleyen bir nitel araştırma desendir. Yaşanmış olan her deneyim (fenomen) fenomenolojik araştırmalara konu olabilmektedir (Limberg, 2008). Fenomenoloji genel olarak bildiğimiz ve yabancı olmadığımız ancak detaylı bir şekilde bilgiye sahip olmadığımız olgular üzerinde durmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bireylerin deneyimleri bizzat bireyin kendisi tarafından bir anlam ifade ediyorsa fenomenolojik bir çalışma gerçekleştiren araştırmacı deneyim sahibinden bu anlamları ve algıları öğrenmekle yükümlüdür (Güler ve diğerleri, 2015). Burada araştırmacının odaklandığı veri grubu olguyu deneyimleyen ve deneyimlerini ifade edebilecek bireyler ve gruplardır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Covid-19 pandemisi ile eğitim hayatının vazgeçilmez bir parçası haline gelen uzaktan eğitimin sosyal bilgiler dersine olan etkilerini derinlemesine incelemek amacıyla yapılan bu araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin deneyimleri doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin görüşlerinin alınması nedeniyle fenomenolojik (olgubilim) desenin kullanılması uygun görülmüştür.

### Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında Muğla ilinin Menteşe ilçesinde devlet okullarında görev yapmakta olan 23 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklemede belli niteliklere sahip bireylerin, durumların, olayların araştırmaya dahil edilmesi (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016) ve önceden belirlenmiş ölçüt veya ölçütü temsil eden birey veya durumlarla çalışmanın sürdürülmesidir (Çelebi, 2021). Burada bahsedilen ölçüt veya nitelik araştırmacı tarafından oluşturulabilir ya da önceden belirlenmiş bir ölçüt listesi olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda çalışma grubu belirlenirken dikkate alınan ölçütler aşağıda belirtilmiştir:

- En az 5 sosyal bilgiler öğretmeninin kırsal kesimde görev yapıyor olması,
- Sosyal Bilgiler öğretmenliği yapıyor olmak,
- Salgın sürecinde sosyal bilgiler dersi vermiş/veriyor olmak.

25 sosyal bilgiler öğretmeni olarak belirlenen çalışma grubunda bir sosyal bilgiler öğretmeni uzaktan eğitim yapmadığını belirtmiş ve araştırmanın uzaktan eğitim yapmış olma kriterini karşılamadığı için görüşmeye katılmamıştır. Diğer yandan bir sosyal bilgiler öğretmeni ise görüşmeye katılmak istemediğini belirtmiş, gönüllülük esasına uygun olarak görüşmelere dahil olmamıştır. Böylelikle 23 sosyal bilgiler öğretmeni ile 01.04.2022 ve 29.04.2022 tarihleri arasında katılımcılarla görüşme yapılarak toplanmıştır. Araştırmanın çalışma grubu görüşmenin gerçekleştiği tarihe göre Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö21, Ö22, Ö23 şeklinde kodlanmıştır. Araştırmaya katılan sosyal bilgiler öğretmenlerine ait bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1.** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler

Katılımcı Kodu	Cinsiyet	Yaş	Mesleki Kıdem	Mezuniyet Durumu	Kullanılan Dijital Eğitim Araçları	Hizmetiçi Eğitim	Görev Yeri
Ö1	Erkek	42	20	Lisans	Telefon İnternet Sosyal Medya E haber	Almadı	İl
Ö2	Kadın	43	22	Lisans	Telefon İnternet Sosyal Medya	Almadı	İl
Tablo 1. Sosyal Bilgiler Öğretmenlerine Ait Kişisel Bilgiler – Devamı							
Ö3	Kadın	44	20	Lisans	Telefon İnternet Sosyal medya	Almadı	İl
Ö4	Kadın	44	23	Lisans	Telefon Televizyon	Almadı	İl
Ö5	Erkek	53	32	Lisans	Telefon İnternet	Almadı	İl
Ö6	Kadın	47	26	Lisans	Televizyon Bilgisayar İnternet	Almadı	İl
Ö7	Erkek	49	25	Lisans	Telefon Bilgisayar	Almadı	İl
Ö8	Kadın	38	12	Lisans	Telefon	Almadı	Köy/Mahalle
Ö9	Kadın	42	17	Lisans	Telefon Bilgisayar	Almadı	İl
Ö10	Kadın	41	16	Lisans	İnternet Telefon	Almadı	İl
Ö11	Kadın	44	22	Lisans	İnternet	Almadı	Köy/Mahalle
Ö12	Kadın	43	21	Lisans	İnternet Televizyon	Almadı	İl
Ö13	Erkek	41	19	Lisans	Telefon Televizyon	Almadı	Köy/Mahalle
Ö14	Kadın	42	20	Lisans	Telefon Bilgisayar	Almadı	Köy/Mahalle
Ö15	Erkek	49	22	Lisans	Telefon	Almadı	Köy/Mahalle
Ö16	Kadın	44	22	Lisans	Telefon Sosyal Medya	Almadı	İl
Ö17	Kadın	40	15	Lisans	Telefon İnternet	Almadı	İl
Ö18	Kadın	38	11	Lisans	Televizyon Gazete İnternet	Almadı	Köy/Mahalle
Ö19	Kadın	52	32	Lisans	Sosyal Medya	Almadı	İl
Ö20	Erkek	32	9	Lisans	Bilgisayar Telefon	Almadı	Köy/Mahalle
Ö21	Kadın	37	7	Lisans	Bilgisayar Telefon	Almadı	İl
Ö22	Kadın	46	25	Lisans	Televizyon Telefon	Almadı	İl
Ö23	Kadın	37	14	Lisans	Telefon İnternet	Almadı	Köy/Mahalle

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin 17'si kadın, 6'sı erkektir. Öğretmenlerin yaşları 32-53 arasında değişmektedir. Mesleki kıdem süresi ise 7-32 yıl arasında olmakla birlikte hepsi lisans mezunudur. Kullandıkları kitle iletişim araçları incelendiğinde telefon, internet, televizyon, bilgisayar, e-haber, e-gazete ve sosyal medya şeklindedir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden hiçbiri uzaktan eğitimle ilgili pandemi öncesi hizmet içi eğitim almamıştır. Öğretmenlerden 15'i il merkezinde görev yapmakta iken 8 öğretmen de kırsal kesimde görev yapmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Nitel araştırmalarda veriler çevreyle, süreçle ve algıyla ilgili olmak üzere üç şekilde toplanmaktadır. Çevreyle ilgili veriler, araştırmanın gerçekleştiği ortamda sosyal, psikolojik, kültürel, demografik ve fiziksel özellikleri ile ilgili bilgi verir. Süreçle ilgili veriler, araştırma süreci içerisinde neler olup bittiği, bu olup biten olayların araştırma grubunu nasıl etkilediğini ortaya çıkarır. Algılara ilişkin veriler ise araştırma grubunda yer alan katılımcıların süreç hakkındaki görüşleri ve düşünceleri hakkında bilgi edinmemizi sağlar. Nitel araştırmalarda veriler genel olarak görüşme, gözlem ve yazılı dokümanların incelenmesi ile elde edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu araştırmada ise veriler katılımcıları düşüncelerini, algılarını, deneyimlerini ortaya çıkarmaya amaçladığı için görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Patton (2018)'a göre bireylerin duygu, düşünce, deneyim ve niyetlerini doğrudan gözlemleyemediğimiz için yaşantılarındaki olaylara yükledikleri anlamları öğrenmek ve bakış açılarına ulaşmak için görüşme sıkça kullanılan en etkili bir yöntemdir. Görüşme tekniği, en az iki kişi arasında sözlü iletişim yoluyla verilerin toplanma sürecidir. Her ne kadar görüşme yüz yüze yapılıyor olsa da telefon gibi bilgi iletişim teknolojileri ile de yapılabilmektedir. Görüşme, belli bir araştırma konusu ya da bir soru hakkında derinlemesine bilgi edinmemizi sağlar. Görüşme tekniğinde yazının yanlış anlaşılmalara sebebiyet vermesi, ek açıklamalar gerektiğinde ayrılan kısmın sınırlı olması nedeniyle yazılı anlatım pek tercih edilememektedir. Sözlü anlatımda ise katılımcı kendisini daha rahat bir şekilde ifade edebildiği gibi kısa sürede daha çok görüş ve düşüncelerini ifade edebilmektedir (Karasar, 2016; Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Görüşme tekniği kendi içerisinde yapılandırılmış görüşme, yapılandırılmamış görüşme, yarı yapılandırılmış görüşme, etnografik görüşme ve odak görüşme şeklinde sınıflandırılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme ile veriler toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde görüşmenin bir kısmı yapılandırılmış bir kısmı da yapılandırılmamış ve katılımcının serbest bir şekilde düşüncelerini yansıtabilmesini sağlayan sorulardan oluşur (Erkuş, 2021). Ayrıca görüşme formunda yer alan temel sorulardan sonra sonda sorular eklenmiştir. Sonda sorular toplanan verilerin detaylı cevaplandırılmasına ve zenginleştirilmesine olanak tanıdığı gibi ayrıca sorulan sorunun katılımcıya geri dönütü özelliği de taşımaktadır. Sonda ayrıntıya yönelik sondalar, açıklamaya yönelik sondalar ve aydınlatmaya yönelik sondalar olmak üzere üçe ayrılır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Görüşme formunda kullanılan sondalar ana sorunun daha da ayrıntılı olarak cevaplandırılmasına yönelik kullanılmıştır. Bu durumda kullanılan sondalar ayrıntıya yönelik sondalardır. Görüşme formunun hazırlanma aşamasında ilk olarak araştırma konusuyla ilgili alanyazın incelenmiş ve bu incelemeler sonucunda taslak görüşme formu hazırlanmıştır. Hazırlanan taslak görüşme formunu oluşturan soruların geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak için uzman görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan gelen dönütler

dahilinde görüşme formunda yer alan sorular yeniden düzenlenmiş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır. Yapılan hazırlıkları test etmek ve hazırlanan görüşme formunun kullanışlı olup olmadığından emin olmak ve farklı görüşmecilerin soruları doğru anladığından emin olmak için pilot uygulamanın yapılması önemlidir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016). Araştırmada görüşme sorularının anlaşılabilirliğini tespit etmek amacı ile 21.03.2022-25.03.2022 tarihleri arasında katılımcıların isteği üzerine belirlenen günlerde pilot görüşme gerçekleştirilmiştir. Yapılan pilot görüşmelerden sonra görüşme formunda herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir.

### Verilerin Analizi

Nitel veri analizi, çalışılan konunun verilerinin temsil ettiği durumları ortaya çıkarmak amacıyla sınıflama yapma ve yorumlama sürecidir (Çelik ve diğerleri, 2020). Nitel veri analizi betimsel analiz ve içerik analizi olmak üzere iki şekilde gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek 2018). Bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde veriler betimsel analize göre daha detaylı incelenilir ve betimsel analizde fark edilmeyen kavramlar içerik analizinde ortaya çıkarılabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018).

### BULGULAR

Bu bölümde sosyal bilgiler öğretmenleri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

“Kullandığınız dijital eğitim araçları ile ilgili yaşadığınız durumlar nelerdir?” sorusuna ilişkin bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Kullanılan Dijital Eğitim Araçları ile Yaşanan Durumlar

	Kod	Katılımcı
OLUMLU	Eğitimin kesintiye uğramaması	Ö1, Ö6
	Her yerde eğitim imkânı	Ö2
	Katılımın yüksek olması	Ö2
	Dijital ortamda öğrenciyi kontrol edebilme	Ö4
	Dijital eğitim araçlarını kullanmayı öğrenme	Ö4, Ö13, Ö15, Ö18
	Yeterli zamanın olması	Ö5
	Daha sessiz bir ortam sağlayabilme	Ö2
	Verimli olması	Ö2, Ö14
OLUMSUZ	Kamera ve mikrofonun kapalı olması	Ö1, Ö15, Ö19
	Öğrencilerden dönüt alamama	Ö1, Ö2, Ö15
	Teknolojik altyapı yetersizliği	Ö3, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö22
	İnternet bağlantısının kesilmesi	Ö1, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö16, Ö17
	Adaletsizlik	Ö2
	Teknolojik araç yetersizliği	Ö3, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö16, Ö17
	Teknik problemler	Ö6, Ö7, Ö9, Ö21
	İnternet kotasının yetersiz olması	Ö3, Ö5
	Fırsat eşitsizliğinin olması	Ö5
	Dijital eğitim araçlarını kullanmada tecrübesizlik	Ö7, Ö10, Ö15, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23
	Katılımın az olması	Ö7
	Ders süresinin yetersiz olması	Ö10, Ö17



Tedirginlik	Ö10, Ö12, Ö13, Ö14, Ö18,
Dijital eğitim araçlarını ders amacı dışında kullanma	Ö10
Suistimaller	Ö11, Ö15, Ö17
Mesleki motivasyonun düşmesi	Ö7, Ö15
Teknolojik donanım eksikliği	Ö16
Örtük öğrenmeyi gerçekleştirilememesi	Ö19, Ö21
Dijital eğitim araçlarının İngilizce olması	Ö20, Ö23
İletişim kuramama	Ö20

Tablo 2’de uzaktan eğitim sürecinde katılımcıların dijital eğitim araçları ile yaşadıkları durumlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki kategori altında gruplandırılmıştır. Olumlu kategori altında katılımcıların yaşadıkları durumlar incelendiğinde en çok ifade edilen görüş dijital eğitim araçlarını kullanmayı öğrenme olmuştur. Buna ilişkin 4 katılımcı başlarda dijital eğitim araçlarını kullanırken zorlandığını ve zamanla dijital eğitim araçlarını kullanmayı öğrendiğini belirtmiştir. Katılımcıdan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö4: “...Çok zorlanmadım aslında bu süreçte. Öğrendim diyelim, yani ben de öğrendim. Özellikle hani zoom üzerinde etkinlikleri nasıl yaparım, nasıl paylaşırım bunları öğrendim. Süreç benim de öğrenmemi gerektiriyordu. En azından online slaytları falan izlemeyi, ulaşmayı da öğrendim...”

Ö13: “...Mesela Allah nasip etmesin ama şimdi o günlere dönmek zorunda kalırsak bu kadar zorlanacağımı düşünmüyorum. Ve tabii yaparak yaşayarak öğrenme, dosya paylaşımı falan. İlk zamanlar inanın çok zor geldi...”

Eğitimin kesintiye uğramasını engellediği için dijital eğitim araçlarını faydalı bulan 2 katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “...Tabii ki bir zor zamanda böyle bir şeyin olması bizim için iyi bir şey. Hiçbir yapmamaktansa biraz da olsa bir şey yapmak bizim için iyi oldu. Çocuklardan kopmadık, çocuklarla bağlantımızı koparmadık, çocukları eğitim sürecinden koparmamaya çalıştık...”

Ö6: “...Böyle bir pandemide dijital eğitim araçlarının olması çok güzel bir şey. Böyle bir ortamda uzaktan eğitimi yapabilmek, bilgisayar, interneti, teknolojiyi kullanmak gerçekten çok güzeldi. Çünkü belki de bir buçuk sene boyunca çocuklarla hiçbir şekilde ders yapamayacaktık, çocuklar tamamen eğitimden uzak kalacaklardı...”

Uzaktan eğitim sürecinde gereken durumlar yerine getirildiğinde canlı derslerin verimli geçebileceğini ve canlı derslerin öğrencilerden gelen dönütler dahilinde verimli geçtiğini belirten 2 katılımcı görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2: “...Mesela altıncı sınıflarım yedi oldu. Beşler altı oldu ya hani. Geçen yılki konulardan bir eksikliklerini görmüyorum. Bizde aynı öğrenme alanları var çünkü. Mesela şu anda işte internetle ilgili zaman içinde bilim ünitesi hepsinde var. Beşte de var, altıda da var, yedide de var. Geçen yıl bunu görmüştük diyorum. Hatırlıyorlar mesela...”

Ö14: “...ama içine girdikten sonra ve öğrendikten sonra gerçekten çok güzel oldu yani uzaktan eğitim süreci. Gerçekten hakkını verdikten sonra öğretmen olarak öğrenciler özellikle hani sürekli takip eden öğrencilerimiz açısından hiçbir eksiklerinin kaldığını düşünmüyorum...”

Uzaktan eğitimin zaman ve mekân sınırını ortadan kaldırması ile her yerde eğitim imkanını sunması uzaktan eğitimin sağladığı bir diğer olumlu durum olarak ifade eden 1 katılımcının görüşü şu şekildedir:

Ö2: "...Ben şöyle söyleyeyim. Tarlada bile ders yapabildim. Telefonumu 125 gigabyte çıkardım. Benzinlikte bile yaptım. Balıkesir'de yaptım. Ankara'da yaptım. Bak o yönü çok rahattım. Türkiye'nin her yerinden yapabilme imkânı buldum. Çok rahat bir şekilde tarlaya da bilgisayara götürüyordum. Oradan oraya internet paylaşımı yaptım. Rahatlıkla yapabiliyordum yani..."

Velilerin iletişime geçmesi ve sürece destek olmaları ile derse katılımın yüksek olduğunu ifade eden 1 katılımcı görüşünü şu şekilde ifade etmiştir:

Ö2: "...Bir sınıf diyelim ki otuz kişiye yirmi yedi, yirmi sekiz kişi kesin katılıyordu. Katılım da çok iyiydi. Birkaç katılmayan oluyordu. Onları da aileleri zaten arayıp söylüyorlardı. İşte biz Aydın'a gideceğiz, katılamayacağız. Şöyle olacak, katılamayacağız falan..."

Zamanla dijital ortamda sınıfı kontrol edebilmeyi öğrendiğini ifade eden 1 katılımcının görüşü şu şekildedir:

Ö4: "...Dijital ortamda çocukları kontrolü öğrendim..."

Uzaktan eğitim sürecinde evde yeterli zamanın olduğunu ifade eden 1 katılımcının görüşü şu şekildedir:

Ö5: "...Hani normal mesai kavramı yok. 30 dakika olması iyiydi bu arada. İşte on dakika ara veriyorsun, evindesin..."

Sınıf ortamına göre dijital ortamda sessizliği daha rahat bir şekilde sağlayabildiğini ifade eden 1 katılımcının görüşü şu şekildedir:

Ö2: "...En güzel tarafı da istemediğimiz öğrencinin sesini anında susturmaktı. Gürültü olduğunda, rahatsızlık veren öğrencinin sesini hemen kapatıyorsun. O sende oluyor. Sınıfta olsa onu yapamıyorsun. Bağırman, kızman gerekiyor. Orada direkt kapatıyorsun. Konuşamıyor da yani. Daha sessiz bir ortam oluyor. Çok rahattı yani..."

Tablo 2'de katılımcıların uzaktan eğitim sürecinde dijital eğitim araçları ile yaşadığı durumlar olumsuz olarak gruplandırıldığında en çok ifade edilen görüş dijital eğitim araçlarını kullanmada tecrübesiz olmalarıdır. Burada 9 katılımcı tecrübesiz olduğu için uzaktan eğitim sürecinin başlarında zorlandığını, bocaladığını, öğrencilerden yardım alarak öğrendiğini ve kısa sürede sürece adapte olduklarını belirtirken aynı zamanda dijital eğitim araçları kullanmayı bilmedikleri için kendilerini eksik hissettiklerini ifade etmişlerdir. Bu görüşü destekleyen katılımcılardan bazılarının alıntılar şu şekildedir:

Ö15: "...Açıksası uzaktan eğitim platformlarına alışmamız biraz zaman aldı. Onları kavramamız, etkili kullanma yöntemlerini hani öğrenebilmemiz biraz zaman aldı, ilk etapta çok zorlanacağımızı düşündüm. Daha doğrusu kendi adıma zorlanacağımı düşündüm. Pek etkili olmayacağımı düşündüm. Sonra zaman içerisinde programı tanıdıkça, çocuklarda ortama alışınca kısmi de olsa bir başarılı bir süreç geçirdik. Fakat bu süreç kısa sürdü. Kısa bir süre sonra kopmalar başladı yani, uzaktan eğitim sürecinde..."

Ö19: "...Önceden bir prova yaptım. Ben zoomu hiç bilmiyordum, zoomu biliyordum desem yalan söylerim. İlk uzaktan eğitime geçilecek zoomu indirin dediler. Zoomu indirdim... Zoomun kullanılması kolaydı, çabuk öğrendim. Slayt, yansıtma vs iki derste öğrendim. Bir de çocuk senden daha iyi biliyor. Mesela ben ilk zoom dersini açtığımda hadi bakalım çocuklar siz bana öğreteceksiniz, ben öğreneceğim dedim. Onların yönlendirmesiyle zoomda slayt açmayı vs öğrendim. Yani yaşım ve mesleğim gereği anlamadığımı, bilmediğimi, bana yardım etmelerini öğrencilerime ve öğretmen

arkadaşlarıma açıkça söylüyordum. Zoomu öğrenmemde açıkçası öğrencilerimin bana çok faydası oldu...”

Ö21: “...Ayarlar kısmını öğrendik. İşte çocukların sesi kapatma, açma, durumlarıyla ilgili sıkıntılar yaşadık. Bir de daha önce kullanmış olduğumuz sunuları zoom programı içerisine nasıl kullanırız? Bunda ilk uyum sürecinde sıkıntı yaşadık. Kendimi mesela ilk o sorunları yaşadığımda eksik hissettim. Bu alanda hakimiyetimin az olduğunu fark ettim. Daha sonrasında işte bu uyum sürecini nasıl yakalayabilirim, bunun üzerine kendimi geliştirmeye çalıştım...”

Gerek teknolojik altyapı gerek kırsal kesimdeki internet erişimi yetersizliği nedeniyle internet bağlantısının kesildiğini ifade eden 9 katılımcıdan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “...Bazen görüntümüz donuyordu, hat kopuyordu. Tekrar derse girmek çok zor oluyordu. Bu gibi sıkıntılarımız oldu...”

Ö8: “...Kırsal kesimdeydi okulum. Uzak yerlerden taşınmalı olarak gelen öğrenciler de vardı. Oralarda da internet kopmaları çok fazla oluyordu...”

Ö9: “...Genelde öğrencilerin bulunduğu yerden dolayı internet kopmaları oldu...”

Ö17: “...Bir de bu ilk ders yapmaya başladığımız zamanlar çok fazla bağlantı kopuyordu. Dersten sürekli öğrenciler düşüyordu. Yeniden bağlanma süreci falan, zordu...”

EBA’da yoğunluktan ve sistemin tam anlamıyla hazır olmamasından dolayı yaşanan sorunlar zoom uygulamasının kullanılmasıyla azalmıştır. Teknolojik alt yapı yetersizliğinden kaynaklı görüş belirten 7 katılımcıdan bazılarının görüşlerin şu şekildedir:

Ö8: “...İnternet kopmaları çok fazla oluyordu ya da derse giremiyorduk. Müdürümüz yoğunluktan dolayı böyle olduğunu söylüyordu. EBA’da sürekli bağlantı kopuyordu ya da hiç giremiyordum. Böyle olunca zoomdan derse devam ediyordum...”

Ö9: “...EBA’da ilk başlarda çok sıkıntı yaşadım, sistem zaten kurulmuş değildi, hazır değildi. EBA’da bütün sınıflarla aynı saatte ders yapıyorduk. Katılım sayısı çok fazla oluyordu bu yüzden ve bu sefer de ders işlenemiyordu. Mesela dört sınıfa giriyorsam ben dört tane 7. Sınıf ile aynı anda EBA üzerinden derse başlıyorduk ya da zoom üzerinden başlıyorduk. Çünkü EBA açılmıyordu, bu yüzden sıkıntılar yaşandı o süreçte...”

Ö10: “...ya da 30 dakikada sistem tık atıyordu. EBA daha kurumsal bir sistem olduğu için program atıp toplantı saati oluşturuyorduk. Zoomda o yoktu, kafama göre giriyordum. Çocuklara haber veriyordum, işte bugün şu saatte yapıyorum dediğimde hemen giriyorlardı. Daha kolaydı ve o yüzden zoomu daha çok kullandım...”

Ö12: “...Düşüyorduk hep dersten. Özellikle EBA üzerinden girdiğimiz derslerde kopmalar yaşıyorduk, ama zoom üzerinden yapılan derslerde hiçbir sıkıntı olmuyordu. İstedığınız sürede bitirebiliyorduk. Orada ne kadar çok yığılma olursa olsun ders kesilmiyordu...”

Ö22: “...Sonra işte EBA’yla ilgi sıkıntılar yaşadık tabii ki. Teknik olarak çok zorladı bizi, ama devreye zoomun girmesiyle beraber biraz daha rahatladık, biraz daha iyi oldu...”

Teknolojik araç yetersizliğinden kaynaklı sorun yaşadığını belirten 7 katılımcı öğrencilerin velilerinin telefonunu kullanarak canlı derslere dahil olduğunu, aynı anda eş ve çocukların da uzaktan eğitime dahil olması ile teknolojik araç yetersizliğinden dolayı zorluklar yaşadığını belirtmiştir. Buna ilişkin ifade edilen görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Ö5: "...Bir kısmı annesinin babasının cep telefonundan bağlandı. Evde yeterli ortam var mı, yok mu çok da takip edemedik açıkçası..."

Ö7: "...Normalde devletin de bize bu teknik imkanları sağlamadığını düşünürsek cep telefonundan katılmaya çalışmak, evde fazla üye çocukların da aynı anda canlı derse girme durumunun olması, eşiniz öğretmense onun da derse girme zorunluluğunun olması gibi çakışmalardan dolayı sıkıntılar yaşandı. Eşlerin öğretmen olması, çocukların da öğretmen ebeveynleri ile aynı anda derse girme zorunluluğunu olması ile teknik altyapı ve imkansızlıkları yaşadık..."

Ö10: "...Mesela çoğu arkadaşımın evinde bilgisayarı yoktu, bir kısmı telefondan uzaktan eğitim yapmak zorunda kaldı. Bu zorluklar da yaşandı. Zordu o süreç bence..."

Uzaktan eğitime geçildiğinde 5 katılımcı dijital araçların kullanımını bilmediği için başlarda tedirgin olduğunu, kaygılandığını ve zamanla uyum sağladıklarını belirtmiştir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Ö10: "...Zorlandık da tabii ilk aşamada. İlk defa ekranın karşısına geçtiğimden tedirginliğim fazlaydı. Karşımda bir kitle var, nasıl konuşacağım, ekranı nasıl paylaşacağım, sesim nasıl gidiyor, öğrenciye nasıl söz hakkı vereceğim... ya da bir de bu dijital eğitim araçlarını yönetme şekli var. Sen bilmiyorsun ama çocuklar biliyor... Dediğim gibi ilk kullanırken ekranı paylaşabildim mi, paylaşamadım mı gibi bunların zorluklarını çok yaşadım. Çünkü hiç yoktu, bunu hiç kullanmadık sınıflarda. Okulda hep birebir eğitim olduğu için ve uzaktan eğitime geçiş bir anda olduğu için sıkıntısını çok yaşadım. Hani bunun zemini olsaydı eğitimi verirlerdi belki. Ama bu bir anda geldi. Bir anda uzaktan eğitim yapacaksınız değildi. İşte senin bu konuda fikrin var mı, biliyor musun gibi hiç sorulmadı..."

Ö13: "...Önce bir korku vardı. Şimdi hani dedim ya bizim nesil teknolojiyle iç içe değil. Aman bilgisayar bozuluverir bu programdan çıkarsam ben ne yaparım.... Ama sanırım bir 10 gün devam etti o kaygı diyeyim. Hani bilgisayar kapanırsa, elektrik giderse kaygısı ya da nasıl yaparım kaygısı... Fakat ondan sonra olmadı. Sonraları çok rahat olduk..."

Ö14: "...Bayağı korktuk aslında hani yapabilecek miyiz, yapamayacak mıyız? Çok şey de değilim evet korktuk ama içine girdikten sonra ve öğrendikten sonra gerçekten çok güzel oldu yani uzaktan eğitim süreci..."

Ö18: "...İşte ne yapacağız? Bir tedirginlik, bir telaş tabii ki oldu. Sanki ilk defa derse giriyormuşuz ve ders anlatıyormuşuz gibi bir tedirginlik de yaşadık bu konuda. Çünkü canlı bağlantı yapmak farklı. Hani yüz yüze öğrencilerle işte gözlerinin içine bakarak ders anlatmak farklı bir durum. Bir de bu dijital platformda anlatmak çok farklı bir durumdu, farklı bir deneyimdi bizim için..."

Teknik problemler nedeniyle sorun yaşadığını belirten 4 katılımcı mikrofonun çalışmaması, ses ve görüntünün gidip gitmediğinden emin olamama ve öğrencilerin kamera ve mikrofonlarının çalışmamasından dolayı zorluklar yaşadığını ifade etmiştir. Bu görüşlerden bazıları şu şekildedir:

Ö6: "...Bazılarının mikrofonu çalışmıyordu..."

Ö7: "...Mesela, yok ses iyi gitti mi gitmedi mi, mikrofon var mıydı yok muydu gibi sıkıntılar yaşadık..."

Ö21: "...Mesela kamerayla ilgili sıkıntılar yaşadık. Ses sorunu yaşadık..."

Kamera ve mikrofonların açık ya da kapalı tutulmasının serbest olması nedeniyle kamera ve mikrofonların kapalı olmasının ya da internet bağlantısının kopması gibi problemleri öğrencilerin bir süre sonra suistimal ettiğine dair 3 katılımcı görüş bildirmiştir. Buna ilişkin katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Ö11: "...Hani şey oldu mesela okuma da yaptırdım onlara. Hani dinliyorlar mı, ne yapıyorlar falan diye soru soruyorum. İşte sen söyle Ahmet, sen söyle işte Zeynep, sen söyle falan... O şekilde takibini yapıyorum. Çocuk birdenbire yok oluyor, hatta diyorum yani soru sorduğum için mi gitti. Hocam internet gitti, bağlantı koptu diyordu çocuklar. Öyle sıkıntı oldu..."

Ö15: "...Aslında öğrencinin kamerasının bozuk olmadığı ya da mikrofonun bozuk olmadığı halde Ahmet diyorsun, Mehmet diyorsun ses vermiyor. Sonra mikrofonunu açınca da hocam şey işte benim mikrofonum bozuktu, kameram bozuktu gibi bahanelere sığınarak kendince dersleri bu şekilde geçiştirdiklerini söyleyebilirim. İşte kameram bozuktu mikrofonum bozuktu gibi bahanelere sığınmaya başladılar. Yani en büyük problemleri oydu..."

Ö17: "...Bazı öğrencilerimizin işte Internet olmadığını söyleyenler vardı. Bunu bahane ettiler..."

Öğrencilere soru sorduğunda 3 katılımcı öğrencilerden dönüt alamadığını belirtmiştir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Ö1: "...Cevap vermiyordu, ses gelmiyordu bazen..."

Ö2: "...Bazı zamanlar da katılım var ama soru sorduğumda cevap gelmiyordu. Madem kamera bozuk, mikrofon bozuk orada olduğunu ispatla, whatsapp'tan ya da chate yaz diyordum. Oradan bakıyordum mesela. Orada mı, değil mi... Değilse zaten ailesiyle görüşüyordum. Chate yaz kısmı işe yarıyordu bayağı, etkili oluyordu. O şekilde yoklama kontrolü yapıyordum yani..."

Ö15: "...Öğrenciye sesleniyorsunuz, öğrenci ses vermiyor ve çok kısa sürede çocuklar bu rahatlığa alıştılar..."

Eş ya da çocukların da evde uzaktan eğitime dahil olmaları durumunda 2 katılımcı internet kotasının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Buna ilişkin görüşler şu şekildedir:

Ö3: "...Mesela bu pandemi sürecinde beni en çok rahatsız eden evde internet eksikliğinin olmasıydı. Benim 2 tane çocuğum var. 3 kişi aynı anda internete giriyorduk ve bu biraz sıkıntı yarattı..."

Ö5: "...Evde eşim, sınıf öğretmeni ders yapıyordu. Kızım üniversitede okuyordu. Evdeki internet erişimi yeterli olmadığı için ben okula geldim, okulun internetini kullandım..."

Kamera ve mikrofonun kapalı olması nedeniyle öğrencileri kontrol edemediğini ifade eden 3 katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Ö1: "...Mesela çocuklar görüntüyü bazen açmıyordu, onların orada olup olmadıklarını anlamıyordum..."

Ö15: "...En büyük sıkıntılardan bir tanesi şu oldu; görüntünün açılmaması. Kameranın açık olmasının da sıkıntıları vardı, kapalı olmasının da sıkıntıları vardı. Yani hem bizim açımızdan hem öğrencilerin buldukları ortam açısından... Malum sosyal medyaya haberlere düşen görüntüler, özellikle öğrencilerin buldukları ortamdaki görüntüler bizde de oldu, oldu yani çok hani ilginç görüntülerle karşılaştığımız oldu yani. Bu sefer kameralar kapalı olunca da iletişim olmadığından,

*eğitim nihayetinde bir göz göze iletişim gerektiriyor. Göz göze iletişim olmayınca da tabii ki istenilen sonucu elde edemedik..."*

Ö19: *"...Ama şöyle bir şey oldu, çocuklar kameralarını ve seslerini açmadılar. Başta bunu yaşadık. Öyle olunca sanki ben kendimi radyo dj imiş gibi slaytlar ile resimler ile kısa kısa konuyla ilgili videolarla kendi kendime ders anlatıyormuşum edası oluştu. Daha sonra çocuklardan kameralarını açmalarını istedim..."*

Dijital eğitim araçları ile örtük öğrenmeyi gerçekleştiremediğini ve uzaktan eğitimin soyut kaldığını ifade eden 2 katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Ö19: *"...Bir de ben hep şöyle düşünürdüm; öğretmenliğin bir el klavuzu olmaz. Öğretmenlik yaşayarak olur. Öğrencilik de böyle gözüne bakarak elini tutarak oluyormuş. Dijital ortamda öğretmenlik de olmuyormuş, öğrencilik de olmuyormuş. Üzgünüm bizim meslek için inşallah bir daha olmaz, tek temennim bu. Olmuyor. Çünkü ben sadece sosyal bilgiler dersi vermiyorum. Oturmayı kalkmayı öğretiyorum, büyüklerle nasıl konuşulur onu öğretiyorum. Ne bileyim işte vatan millet sevgisinden bahsediyorsunuz, doğadan bahsediyorsunuz. Bizim dersin ufku çok geniş, her alanda konuşabiliyorsun. O yüzden çocuğun elini tutmak, gözüne bakmak, ona sarılmak benim için çok önemli..."*

Ö21: *"...Davranış kazanımı yüz yüze olmalı. Uzaktan eğitim ile duygusal bağ yetersiz kalıyor. Her şekilde öğretim verilebilir ancak eğitimin uzaktan eğitimle gerçekleşeceğini düşünmüyorum. Sınıf atmosferi olduğu için uzaktan eğitim çok soyut kalıyor..."*

Dijital eğitim araçlarının İngilizce olması nedeniyle zorluk yaşayan 2 katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Ö20: *"Biz bilemediğimiz için ve programlar İngilizce olduğu için biraz zorluk yaşadık..."*

Ö23: *"...İlk başlarda zoomu kullandığımda çok zorlandım. İngilizce yazılar vardı ve İngilizce bilmediğimden zoomu tamamen öğrenmek çok fazla zamanımı aldı..."*

Ders süresinin yetersiz olduğunu belirten 2 katılımcı derse bağlanmanın, derse başlamanın zaman aldığını bu yüzden de ders süresinin yetmediğini ifade etmiştir. Buna ilişkin katılımcı görüşleri şu şekildedir:

Ö10: *"...Süre de kısaydı. İstedikimiz kadar süreyi kullanmıyorduk. 40 dakikada bitiyordu ya da 30 dakikada sistem tık atıyordu..."*

Ö17: *"...EBA'da dersler zoom üzerinden 30 dakikaydı, şimdi zaten öğrencilerin derse bağlanması, derse başlamamız zaten bir beş on dakikayı alıyor. Otuz dakika çok kısa bir süre oluyordu. Orada hem öyle bir sıkıntı yaşıyordum ben kendim adıma..."*

Öğrencilerin dijital eğitim araçlarını ders amacının dışında kullanıldığını belirten 1 katılımcının görüşü şu şekildedir:

Ö10: *"...ya da bir de bu dijital eğitim araçlarını yönetme şekli var. Sen bilmiyorsun ama çocuklar biliyor. Zoomda alttan birbiriyle mesajlaşıyor. Ben konuyu anlatıyorum, onlar alttan özelden birbiriyle mesajlaşıyorlar. Ne kadar kötü bir durum. Ben onu kapatmayı sonradan öğrendim. Bunları hiç bilmiyorduk..."*

Derse hiç katılmayan öğrencilerin dahi yüksek not olmasının adaletsiz bir durum olduğunu ifade eden 1 katılımcının görüşü şu şekildedir:



Ö2: "...Bazı öğrenciler ise hiç girmediler. Hiç girmeyenleri de biraz yüksek puan vermiş olmamız hepimizi rahatsız etti aslında. Çünkü yüzde on yüzde yirmi girenlere bile ilk yıl mecburi olmadıkları için EBA TV'yi izlemeleri yeterli dendi bakanlıktan. Dolayısıyla yüksek notlar verildi. O yönde şimdi yüzde doksan girenle yüzde yirmi giren aynı notu aldı yani. Sıkıntı orada oldu aslında. Bir adaletsizlik..."

İnternet bağlantısı ve teknolojik araç yetersizliğinden dolayı derslere giremeyen öğrencilerin olması fırsat eşitsizliğini daha da derinleştirdiğini belirten 1 katılımcının görüşü şu şekildedir:

Ö5: "...Ya okulda çok sorun yaşamadık ama çocukların bağlanma sorunları oldu. Bir kısmı annesinin babasının cep telefonundan bağlandı. Evde yeterli ortam var mı, yok mu çok da takip edemedik açıkçası. Ama işte o fırsat eşitliği anlamında sıkıntılar olduğu görüldü. Ya diyelim ki üç kardeş birisi ilkokula gidiyor, biri ortaokula, biri liseye gidiyor. Nasıl olacak? Evde bir tane bilgisayar varsa. Bir kısmı faydalandı. Bir kısmı faydalanamadı..."

Öğrencilerin derse katılımlarının az olması ve kameraların kapalı olması nedeniyle mesleki motivasyonunun düştüğünü belirten 3 katılımcıdan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö7: "...İşte öğrenciyi kontrol etmek, öğrenci gerçekten katıldı mı, katılmadı mı takip etmek zordu, katılım düşüktü. O konuda bir motivasyon eksikliğini bizler yaşadık. Özellikle belli öğrenciler genelde istikrarlı katılıyorlar. Bir yandan velilere ulaşmaya çalışıyorsunuz, veliler de çalıştığı için evde çocuk yalnız kalıyor. Bu tür veliler çocuklarına takip etmekte sıkıntı yaşadıklarını söylediler. Özellikle çocukları motive etme anlamında çok zorluk yaşadık..."

Ö15: "...Yani karanlık bir ekran, bilgisayar ekranı ve siz karanlık bir ekrana konuşuyorsunuz açıkçası. Kendimi çok kötü hissettiğim, garip hissettiğim dönemler oldu. Çok kötü hissediyordum yani. Dedim ki hani konuşuyorsun kendi kendine, kime konuşuyorsun, dinleyen var mı, varsa hani ne ölçüde dinliyor? MEB mümkün olduğunca kameraların kapanması yönünde telkinlerde bulundu. Dediğim gibi yani hani ciddi problemler oldu. E ben bile yaşadım yani hani..."

Teknolojik donanım eksikliğinden kaynaklı yaşanan olumsuz durumu 1 katılımcı şu şekilde ifade etmiştir:

Ö16: "...Bazısının mikrofonu yoktu. Bazısı cevap vermek istemediği için açmadı..."

Veliler ve öğrencilerle iletişim kuramadığını ve dönüt alamadığını belirten 1 katılımcının görüşü şu şekildedir:

Ö20: "...WhatsApp'ta da tabii görülüp görülmemeye durumu. Yani ulaşıp ulaşmama durumuyla ilgili sorunlar yaşadık..."

"Uzaktan eğitim sürecine yönelik önerileriniz nelerdir?" sorusuna ilişkin bulgular Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Önerileri

Kod	Katılımcı
Etkili bir ölçme ve değerlendirme yapılmalı	Ö1, Ö16
İnternet altyapı sorunları giderilmeli	Ö1, Ö6, Ö13, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20

Öğrenci özdenetim becerisini kazanmalı	Ö1, Ö3, Ö11
Teknolojik araç yetersizliği giderilmeli	Ö1, Ö7, Ö8, Ö14, Ö16, Ö17, Ö20
Kamera ve mikrofon açık olmalı	Ö2, Ö3, Ö4
Fırsat eşitsizliği giderilmeli	Ö1, Ö3, Ö6, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14
Devam zorunluluğu olmalı	Ö2, Ö3, Ö17
Dijital ortamda daha çok materyal üretilmeli	Ö4, Ö9, Ö21
Hibrit eğitim olmalı	Ö5, Ö14, Ö15
Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmeli	Ö6, Ö10, Ö12, Ö21, Ö23
Veliler bilinçlendirilmeli	Ö7, Ö20, Ö21, Ö22

**Tablo 3.** Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Önerileri-Devamı

Teknolojik altyapı iyileştirilmeli	Ö7, Ö8
EBA'da içerik iyileştirilmeli	Ö7, Ö9, Ö11, Ö20
Sınırsız internet desteği sağlanmalı	Ö8, Ö13
Ders saati yeterli hale getirilmeli	Ö8
Uzaktan eğitime bir daha mecbur kalınmaması	Ö10, Ö15, Ö18, Ö19, Ö23
Örgün ve uzaktan eğitim müfredatı aynı olmamalı	Ö21
Tablo 3. Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Öğretmenlerin Önerileri - Devamı	
Sorumluluğunu yerine getiren ve getirmeyen öğrenci eşit olmamalı	Ö3, Ö6

Tablo 3 incelendiğinde en çok ifade edilen öneri 9 katılımcı tarafından fırsat eşitsizliğinin giderilmesi olmuştur. Herkes eşit şartlarda olmadığı için öğrencilerin hepsi uzaktan eğitime katılamamıştır. Buna ilişkin katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1: "...Herkesin ev durumu, sosyal durumu aynı değil. Bu sıkıntıları gördük. Herkesin şartları uygun değil... Herkesin alt yapısının eşit olması lazım..."

Ö8: "...Mesela her öğrencinin maddi durumu iyi değil hocam. Yani şu an bu okulda da çok fazla var. Tamam uzaktan eğitim yapıyoruz ama her öğrenci buna katılabiliyor mu? Tamam, bazıları istemediği için katılmadı, ama gerçekten isteyip de durumu olmayan da katılmadı..."

İnternet altyapı sorunlarının giderilmesine yönelik görüş bildiren 7 katılımcıdan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1: "...Her evde internetin olması lazım. Maalesef bazı evlerde internet sıkıntısı var..."

Ö20: "...Zaten katılım az, bir de internetin bulunmadığını düşünün. Tam katılım sağlayamadık ve uzaktan eğitimi yapamadık..."

Teknolojik araç yetersizliğinin giderilmesi gerektiğini ifade eden 7 katılımcıdan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1: "...Herkesin evinde bilgisayarın ya da bir tabletin olması lazım. Tableti, bilgisayarı olmayan çocuklar vardı..."

Ö8: "...Bir ara tablet dağıtıldı. Ama bizim okulda verildi mi bilmiyorum, hatırlamıyorum. Bilgisayar tablet dağıtımını daha da yaygınlaştırılabilir..."

Öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi gerektiğini belirten 5 katılımcıdan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö10: "...Kesinlikle öğretmenler uzaktan eğitimle ilgili eğitim almalı. Bize göre bir tık daha yaşça büyük olan öğretmenlerimiz daha çok zorlandı. Bu konuda öğretmenler eğitilmeli. Mesela bana hazır materyal kullanmak daha kolay geliyor, teknolojiyle ilgili eğitim almadığım için kendim materyal hazırlamıyorum. Böyle bir sürece geçilecekse iyi bir altyapı sağlanmalı..."

Ö21: "...Bu sürece tecrübesiz yakalandık, atlatmak için de eksiklerimiz mutlaka oldu. Özellikle bilişim araçlarını etkili ve bilinçli kullanmayı tüm öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin de bilmesi gerektiğini düşünüyorum..."

Ö23: "...Geçilecekse biz öğretmenlere mutlaka uzaktan eğitimle ilgili eğitim verilmeli. Hiç bilmediğim bir şeyin içine düştüm ve bunu öğrenmek çok zamanımı aldı. Çok zorlandım. Yüz yüze eğitimde bu kadar çok zorlanmadım, yorulmadım. Bu canlı eğitimde çok yorulduğumu hissettim. Okulların açıldığına da sevindim..."

Uzaktan eğitime bir daha mecbur kalınmaması için temennide bulunan 5 katılımcıdan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö15: "...Mümkün olduğunca uzaktan eğitim yapmayalım, biz okullarımıza gelelim..."

Ö18: "...Bir daha böyle bir sürece girmeyiz. Yani tek dileğimiz o. Hastalıktan dolayı böyle bir şey yaşadık. Hepimizin uzak olduğu bir durumdu bu, apansız yakalandık. Birden canlı ders yapılacak denildi. Umarım yaşamayız tek dileğim bu. Öneri değil ama dileğim bu yani. Tekrar canlı derslere dönmemek. Tekrar aynı şeyleri yaşamak istemiyorum. Gerçekten yani fiziksel anlamda yorgunluğun dışında psikolojik anlamda yorgunluk. Keşke dedik okula gelseydik. Ders saatimiz iki kat olsaydı hani okulda işleyebilseydik bu dersleri. Herkes bu dileklerde bulundu yani..."

Veliler bilinçlendirilmesi gerektiğini belirten 4 katılımcıdan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö7: "...Yani okul yoksa yani eğitim de yoktur kafa yapısı oldu genelde. Bunu anlatamadık velilere, işte öğrencilere. Ya çok yüzeysel kaldı. İnsanlar daha çok sağlığını düşündüğü için biraz onunla ilgili bir motivasyon kaybı oldu..."

Ö20: "...Hala doğru düzgün, bilinçli velilere muhtacız. Yani ilk önce veliyi ve öğrenciyi yetiştirmek lazım..."

Ö21: "...Çünkü hangi siteye gireceğini, nereden zooma bağlanılacağını, veliler de dahil öğrenciler de bilmiyordu. Bundan kaynaklı sıkıntılar çok yaşadık. Bu konuda iyi bir altyapının yani bilgi düzeyinde ve uygulama düzeyinde öğretmen ve öğrencilerin velilerin de bulunması gerekiyor..."

EBA içeriğinin iyileştirilmesi yönünde görüş bildiren 4 katılımcıdan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö7: “...İçeriklerle ilgili ise; sınava giren çocuklar orada EBA içeriklerine bakıyoruz beceri temelli işte yeni nesil dediğimiz sorular var mı, yok. Ödev veriyorsunuz. Öğretmenim bu sorular çok bizim sorular değil, Lgs’de karşımıza çıkacak sorular değil. Hani çocuk artık EBA’ya olan inancını kaybetmiş oluyor ki sen de bunu görüyorsun zaten ısrar etmiyorsun. Kaynaklarını da takip edemiyorsun kendi ellerindeki. Yani dershaneye zaten yazılma işi artmaya başladı bu süreçte. Bari açılırsa dershaneden devam etsin diyerekten böyle bir durum...”

Ö9: “...EBA’da ölçme ve değerlendirme etkinlikleri vardı ama konu anlatımı olarak çok zayıf buluyorum

Kamera ve mikrofon açık olması gerektiğini belirten 3 katılımcıdan bazılarının görüşleri şekildedir:

Ö2: “...Yine de tabii o göz teması yok ki hani sınıfa o çocuklarla etkileşim olmaması o kötü...”

Ö4: “...Kamera mikrofonu kapalı olmalıydı. Yani yataktan ders dinlediler. Masa başı yoktu, kontrol edemedim. Çok rahat bir şekilde ben şu an kahvaltılık yapıyorum diyen öğrencilerim vardı. Kamerası açık öğrencimin bir tanesi uyuyakaldı. Tüm sınıf kahkahalarla güldü, kontrol edemedik, çocuk uyanamadı. Annesi seslere geldi. Yani kamera, mikrofon, açık ve masa başı olmazsa bu işi başarı yok. Zorunlu değildi kamera...”

Devam zorunluluğu olması gerektiğini belirten 3 katılımcıdan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö3: “...Hani yoklama alınmadı. Çocukların EBA’ya katılması zorunlu değil dendi ve öyle olunca da katılmayan çok çocuk oldu. Yani evinde en iyi son sistem işe yarar bilgisayarı olan bile derse katılmadı. Neden? Çünkü devam zorunluluğu yok denilince insanlar ihtiyaç duymadı. Ama okul derslerimiz nasıl zorunluysa EBA da öyle zorunlu olmalıydı ve yoklama alınmalıydı. Hani belli bir saate gelmeyen çocuğa da yaptırım uygulanmalıydı...”

Ö17: “...Bence çocukların derse katılmamalarının bir yaptırımı olmalı. Bir yerden takip edilmeli. Yani ben kendim bir tane defteri açtım. Sınıfları böldüm ve listesi oluşturdum. Derse katılanlar artı, katılmayanlar eksi... Kendim böyle yoklama tuttum. Bu bir kayda geçmeli. Hani okuldaki gibi devam devamsızlık durumu işlenmeli ki verim alabilelim biz bundan. Aynı öğrenciyle ben bir seneyi geçirdim. Bazı sınıfın yarısı hiç yok mesela canlı derste. Onlar hiçbir şey öğrenmeden geçtiler...”

Öğrencinin özdenetim becerisini kazanması gerektiğini ifade eden 3 katılımcıdan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö1: “...Evde anne baba olmadığı zaman çocuk yalnız kaldığı için öğrencinin derse giremediği oldu. Bu problemlerin giderilmesi lazım...”

Ö3: “...Mesela anne baba çalıştığı için anne baba evde olmuyor. Çocuk ne yapıyor? Bilgisayarı açmış ve derse katılmıyor. Biraz daha hani zorunlu hale getirilebilir...”

Hibrit eğitimin olması gerektiğini ifade eden 3 katılımcıdan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö14: “...Uzaktan eğitim sürecinde yani yapılabilirse güzel olur, ama hibrit şeklinde olursa hani mesela ilerisi için diyorum tamamen uzaktan eğitim de çok iyi olmuyor....”

Ölçme ve değerlendirmenin daha etkin bir şekilde yapılması gerektiğini belirten 2 katılımcıdan birinin görüşü şu şekildedir:

Ö1: "...Çocukların değerlendirilme safhasının daha iyi yapılabilmesi lazım. Özellikle çocukların ne kadar anladığı, ne kadar anlamadığı ölçme yöntemlerinin biraz daha geliştirilmesi lazım. Çocuklara aynı anda sınav yapabilmeliyiz. Değerlendirmeleri daha objektif alabilmemizi sağlayacak araç gereçlerin olması lazım..."

Dijital ortamda daha çok materyal üretilmesi gerektiğini ifade eden 2 katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Ö4: "...Dijital anlamda kendini geliştirmiş sosyalcilerin bolca paylaşım yapmalarını ve onları kullanmayı bekliyorum. Çünkü ben dijital çağın içinden gelmediğim için üretmekten çok üretileni kullanıyorum. O yüzden de paylaşım önemli..."

Ö14: "...MEB öğretmene yardımcı olmak adına öğretmenin eline bir veri kaynağı, en azından eğitimin ortak bir hedefe ulaşması adına MEB'in bütün kazanımlarını kapsayan slaytlar ve farklı ölçme değerlendirme araçları temin edebilir, bu imkanları sağlayabilir..."

Teknolojik altyapının iyileştirilmesinin gerektiğini ifade eden 2 katılımcıdan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ö7: "...Gerekli malzeme demeyelim de ona alet edevat, bilgisayar, altyapı... altyapı diyelim. Altyapının bir kere eksiksiz olması lazım. O çok ciddi etkiliyor ben katılamadım, beni attı, koptu diyen öğrencilerle uğraşmak zaman zaman sizin de bunu yaşamanız, yoğunluktan dolayı bunlar bayağı insanı bezdiren, tadını kaçıran şeyler oluyor..."

Ö8: "...Tekrar böyle bir salgın olursa yine de uzaktan eğitim sürecine geçilirse EBA'ya bağlanma sorununun çözülmesi gerekir. Yani biz öğretmenler bağlanamadık ve öğrenci de giremedi. Bu durumda çok sinirlendiğim oldu. EBA'da bağlantı koştduğunda zomdan devam etmeye çalıştık. Çocuklar diğer tarafta kaldı. Onların bağlanması zaten uzun sürüyor. Yani ders otuz dakikaysa on dakikası bu sebeplerden dolayı gidiyordu. Erişim sorununun çözülmesi olabilir..."

Sınırsız internet desteği sağlanması gerektiğini ifade eden 2 katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Ö8: "...Operatörler sadece EBA'da çalışabilen internet vermişti, bu internet paketi daha da artırılabilir. Çünkü bir iki girişte bitiyordu. Mesela sınırsız olabilir hocam, sonuçta sekiz dokuz tane canlı ders var..."

Ö13: "...Ama bedava verilen internetler inanın bir günde biterdi. Yedi saatlik ders. Ki hani karşıda veri paylaşılınca daha da hızlanıyor bu, hani tüketimi artıyor, söyleyemedim kotanın yetmemesi..."

Ders saatinin yeterli hale getirilmesi gerektiğini ifade eden 1 katılımcının görüşü şu şekildedir:

Ö8: "...Belki biraz daha kollar azaltılabilir. Sosyal bilgiler aşure gibi bir ders. Çok karışık, her şey var içerisinde. Yani beş, altı, yedi, sekize de girince tamamen birbirinden kopuk konular ve 7.sınıflarda özellikle Osmanlı bana çok ağır ve karışık geliyor. Belki oraya bir düzenleme yapılabilir. Mesela İnkılap tarihi gibi çok önemli bir dersi iki saatte yetiştirmeye çalışıyoruz. Böyle konu ağırlıklı bir dersin iki saatte yetişmesi imkânsız bir bakıma. Verebildiğimizin dışında çok yüzeysel kalıyor. Öğrencinin kendisinin çaba sarfetmesi gerekiyor..."

Sorumluluğunu yerine getiren ve getirmeyen öğrencilerin eşit sayılamaması gerektiğini ifade eden 2 katılımcıdan birinin görüşü şu şekildedir:

Ö3: "...EBA'dan gönderdiğimiz ödevler vardı. Ama bunu yapan öğrenci yaptı, yapmayan öğrenci yapmadı zaten ve eşit sayıldılar..."

Örgün eğitim ve uzaktan eğitim müfredat aynı olmamalı diye görüş bildiren 1 katılımcının görüşü şu şekildedir :

Ö21: "...Bunun dışında buna uygun olarak müfredatın uzaktan eğitime uygun olarak tekrar düzenlen gerektiğini düşünüyorum. Çünkü örgün eğitimdeki müfredatla uzaktan eğitimdeki müfredat birbiriyle hem süre olarak hem de içerik olarak birbirini tamamlamaz ve öğrencilere ulaşması da daha zor. Uzaktan eğitimde daha basit daha yalın olmalı ki hem verilen sürede o bilgiyi verebilmeliyiz hem de öğrencilerde kavratma düzeyine ulaşmamız lazım..."

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Sosyal bilgiler öğretmenleri dijital eğitim araçları ile yaşadığı durumlar olarak eğitimin sekteye uğramaması ve dijital okuryazarlık becerilerini artırması yönünden avantaj sağladığını belirtirken pandemiden önce dijital eğitim araçlarını kullanmayı bilmedikleri için uzaktan eğitim sürecinin başlangıcında tedirginlik yaşadıklarını ve bu yüzden kendilerini yetersiz hissettiklerini ifade etmişlerdir. Fakat kısa bir süre sonra öğretmenler dijital eğitim araçlarını kullanmayı öğrenmişler ve sürece uyum sağlamışlardır. Ayrıca internet bağlantısının sürekli kesilmesi ve birçok yerde özellikle de kırsal bölgelerdeki öğrencilerin internet erişiminin olmaması ve teknolojik araç yetersizliğinden dolayı uzaktan eğitime dahil olamamaları dijital eğitim araçları ile yaşanan olumsuz durumlar arasındadır. Kamera ve mikrofonun kapalı olmasından dolayı öğretmenler öğrencilerin üzerinde kontrol ve denetim sağlayamamış, bir süre sonra öğrenciler kamera ve mikrofonların kapalı olmasını ve internet bağlantısının kesilmesini suistimal etmiştir. Öğrencilerden dönüt alamamak öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz yönde etkilemiştir. Uzaktan eğitim sürecinde dijital eğitim araçları ile yaşanan durumlar olumlu ve olumsuz olmak üzere iki başlık altında gruplandırılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin en sık ifade ettiği olumlu durumlar süreç sonunda dijital okuryazarlık becerilerinin artması ve eğitimin kesintiye uğramaması olmuştur. Benzer şekilde Çetin ve Akduman (2022), Demir ve Özdaş (2020) ve Fidan (2020)'nin gerçekleştirdiği araştırmalarda da eğitimin kesintiye uğramaması dijital eğitim araçlarının sağladığı en önemli avantaj olarak nitelendirilmiştir. En çok ifade edilen olumsuz durumlar ise internet bağlantısının kesilmesi, dijital eğitim araçlarını kullanmada tecrübesizlik, teknolojik altyapı yetersizliği, teknolojik araç yetersizliği, tedirginlik ve dijital eğitim araçlarının İngilizce olmasıdır. Bakırcı ve diğerleri (2021)'nin yaptığı araştırmada öğretmenler dijital eğitim araçlarını kullanırken zorluk yaşamıştır. Ünal ve Bulunuz (2020)'un yaptığı araştırmada öğretmenler uzaktan eğitime geçiş sürecinde dijital eğitim araçlarının kullanma tecrübesi olmadığı için tedirgin olduklarını vurgulamıştır. Avcı ve Akdeniz (2021) araştırmasında öğretmenlerin çevrimiçi eğitimde zorlandıklarını belirtmiştir. Demir ve Kale (2020) araştırmasında öğretmenler başlarda uzaktan eğitim açısından yetersiz görürken zamanla uzaktan eğitim sürecine hızla uyum sağladığını vurgulamıştır. Sezen Gültekin ve Algın (2021)'in araştırmasında dijital eğitim araçlarını kullanmada öğretmenler kendilerini yetersiz hissetmiştir. Adıgüzel (2020) araştırmasında dijital eğitim araçlarının dilinin İngilizce olmasının uzaktan eğitim sürecini daha da zorlaştırdığını belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok ifade ettiği öneriler; fırsat eşitsizliği, internet altyapı sorunları ve teknolojik araç yetersizliğinin giderilmesi, EBA içeriğinin zenginleştirilmesi, öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesi ve hibrit eğitimin yapılmasıdır. Ayrıca öğretmenler uzaktan



eğitim sürecinin kendilerini çok yordugunu ve bir daha bu sürece mecbur kalınmaması yönünde temennilerde bulunmuştur.

- Teknolojik altyapıda iyileştirmeler yapılabilir.
- Hem öğretmen hem de öğrencilerin teknolojik araç yetersizliğini gidermeye yönelik çalışmalar artırılabilir.
- Öğretmenlere uzaktan eğitimle ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.
- Öğrencilerin derse katılımı zorunlu hale getirilebilir.
- Öğrencilerin ses ve mikrofonu açma zorunluluğu olabilir.
- Öğretmenlerin mesleki motivasyonunu artırıcı programlar düzenlenebilir.
- Sınırsız internet imkânı sağlanabilir.

### KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2020). Salgın sürecinde uzaktan eğitim ve öğrenci başarısını değerlendirmeye ilişkin öğretmen görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 253-271. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.781998>
- Akgül, G. Ve Oran, Mehmet (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin, ortaokul öğrencilerinin ve öğrenci velilerinin pandemi sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 3(2), 15-37. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1469739>
- Akyürek, M. İ. (2020). Uzaktan eğitim: bir alanyazın taraması. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-9. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mead/issue/56310/711904>
- Aslantaş, T. (2011). *Uzaktan eğitim, uzaktan eğitim teknolojileri ve Türkiye’de bir uygulama*. <https://www.tankutaslantas.com/wp-content/uploads/2014/04/Uzaktan-E%C4%9Fitim-Uzaktan-E%C4%9Fitim-Teknolojileri-ve-T%C3%BCrkiyede-bir-Uygulama.pdf>
- Avcı, F. ve Akdeniz, E. C. (2021). Koronavirüs (Covid-19) Salgını ve Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar Konusunda Öğretmenlerin Değerlendirmeleri. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Dergisi – USBED*, 3(4), 117-154. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usbed>
- Aydemir, A. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ile öğrenci-veli iletişimi: Sosyal Bilimler öğretmenlerinin deneyimleri. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(2), 814-826. <https://doi.org/10.33206/mjss.824033>
- Bakioğlu, B. ve Çevik, M. (2020). COVID-19 pandemisi sürecinde Fen Bilimleri öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Turkish Studies*, 15(4), 109-129. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.909184>
- Balaman, F. Ve Hanbay Tiryaki, S. (2021). Koronavirüs (Covid-19) nedeniyle mecburi yürütülen uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(1), 52-84. <https://doi.org/10.15869/itobiad.769798>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1215818>
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Viladmirski, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... & Paskevicius, M. (2020). A global Outlook to the interruption of education due to covid-19 pandemic: navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126. <https://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/462/307>

- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (22. bs.). Pegem Akademi.
- Canpolat, U., ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin COVID-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları Ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 74-109. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1446616>
- Çakın, M. ve Külekçi Özyavuz, M. (2020). Covid-19 süreci ve eğitime yansımaları: öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2). 166-186. <https://doi.org/10.24289/ijsser.747901>
- Çelebi, M. (2021). *Nitel Araştırma Yöntemleri* (1. Baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/10.14527/9786258044164>
- Çetin, S. Ve Akduman D. (2022). Covid-19 Pandemi Dönemi Uzaktan Eğitim Sürecine İlişkin Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 55(1), 119-146. <https://doi.org/10.30964/auedfd.1000300>
- Demir, F. ve Özdaş, F. (2020). Covid-19 sürecindeki uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 273-292. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775620>
- Eken, Ö., Tosun, N. ve Tuzcu Eken, D. (2020). Covid-19 salgını ile acil ve zorunlu uzaktan eğitime geçiş: genel bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 113-128. [10.37669/milliegitim.780722](https://doi.org/10.37669/milliegitim.780722)
- Erkuş, A. (2021). *Davranış Bilimleri İçin Bilimsel Araştırma Süreci* (7. Baskı). Seçkin Yayıncılık
- Eroğlu, E. (1994). İletişim sürecinde medya-mesaj-yöntem ilişkisi ve geleneksel eğitimden uzaktan eğitim sistemlerine geçiş süreci. *Kurgu Dergisi*, 14, 275-194. <https://earsiv.anadolu.edu.tr/xmlui/bitstream/handle/11421/1413/114148.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Ertan Kantos, Z. (2021). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim ile ilgili görüşleri. *MSGÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(23), 476-491. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/msgsusbd/issue/69550/1108391>
- Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43. <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>
- Güler, A., Halıcıoğlu, M. B., ve Taşgın, S. (2015). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma* (2. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Hüseyin, E. ve Kocasaraç, H. (2022). Uzaktan eğitimin dünyadaki tarihsel gelişiminin incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 8(3). 191-213. <https://doi.org/10.47714/uebt.1145733>
- Hüsnüoğlu, N. ve Öztürk, L. (2017). Dijital bölünme: nedenleri ve türleri. *Giresun Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(5), 6-21. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/guibd/issue/51746/672008>
- İmamoğlu, H. V. Ve Siyimer İmamoğlu, F. (2020). Coronavirüs Salgını ve Uzaktan Eğitim Süreci Hakkında Öğretmen Görüşleri: Şehit Bülent Yalçın Spor Lisesi ve Şehit Ertan Yılmaz Güzel Sanatlar Lisesi (Sinop) Örneği. *Beşeri Bilimler ve Turizm Araştırmaları Dergisi*, 10 (4), 742-761. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/johut/issue/58659/847464>
- İşman, A. (2022). *Uzaktan Eğitim* (5. Baskı). Pegem Akademi.
- Karaca, Ş. Ve Kalem, D. (2020). COVID-19 gölgesinde uzaktan eğitim hizmet kalitesinin incelenmesi. *Sivas Interdisipliner Turizm Araştırmaları Dergisi*, 5(7), 8-18. <http://sita.cumhuriyet.edu.tr/tr/pub/issue/57733/791442>
- Karasar, N. (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemi* (31. Baskı). Nobel Yayıncılık.

- Kavuk, E. Ve Demirtaş, H. (2021). COVID-19 pandemisi sürecinde öğretmenlerin uzaktan eğitimde yaşadığı zorluklar. *E-Uluslararası Pedagoji Dergisi (E-UPAD)*, 1(1), 55-73.
- Kaya, Z. (2022). *Uzaktan Eğitim* (1.Baskı). Pegem Akademi. <https://doi.org/11.11111/ed.xx>
- Kuş, Z., Mert, H. ve Boyraz, F. (2021). Covid-19 salgını süresince fırsat eşit(siz)liği: kırsal kesimdeki öğretmen ve ebeveyn görüşleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 11(2), 470-493. <https://doi.org/10.17943/etku.913684>
- Limberg, L. (2008). *Phenomenography*. In L. Given (ed). *The SAGE encyclopedia of qualitative research methods*. 614-619. Thousand Oaks, CA: Sage. 611-615.
- Sezgin, S. (2021). Acil uzaktan eğitim sürecinin analizi: öne çıkan kavramlar, sorunlar ve çıkarılan dersler. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(1), 273-296. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1660099>
- Taşkın, G. Ve Aksoy, G. (2021). Uzaktan eğitim hakkında öğretmen görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 52, 622-647. <https://doi.org/10.53444/deubefd.970496>
- Türkiye Bilimler Akademisi (2020). *Covid-19 salgını ve eğitim*. <https://www.tuba.gov.tr/tr/yayinlar/suresiz-yayinlar/bilim-ve-dusunce/kuresel-salginin-anatomisi-insan-ve-toplumun-gelecegi-1/covid-19-salgini-ve-egitim>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2020a). *Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alaninda-alinan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2020b). *Bakan Selçuk, 23 Mart'ta başlayacak olan uzaktan eğitime yönelik detayları anlattı*. <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-23-martta-baslayacak-uzaktan-egitime-iliskin-detaylari-anlatti/haber/20554/tr>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2020c). *Uzaktan eğitim için uydu frekans ve yayın platform bilgileri*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-icin-uydu-frekans-ve-yayin-platformlari-bilgileri/haber/20565/tr>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2020d). *"uzaktan eğitim" bakan Selçuk'un verdiği dersle başladı*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-bakan-selcukun-verdigi-dersle-basladi/haber/20578/tr>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2020e). *Uzaktan Eğitim 30 Nisana kadar devam edecek*. <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-30-nisana-kadar-devam-edecek/haber/20585/tr>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2020f). *EBA'da canlı sınıfla eğitim başlıyor*. <https://www.meb.gov.tr/ebada-canli-sinifla-egitim-basliyor/haber/20602/tr>
- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı (2021a). *6 Eylül'de tam zamanlı olarak yüz yüze eğitim başlayacak*. <https://www.meb.gov.tr/6-eylulde-tam-zamanli-olarak-yuz-yuze-egitim-baslayacak/haber/23878/tr>
- T.C. Resmi Gazete (1999). *Üniversitelerarası İletişim ve Bilgi Teknolojilerine Dayalı Uzaktan Yükseköğretim Yönetmeliği*, *Resmi Gazete*, 23906, 1-64.
- Türker, A. Ve Dündar, U. (2020). Covid-19 pandemi sürecinde eğitim bilişim ağı (EBA) üzerinden yürülen uzaktan eğitimlerle ilgili lise öğretmenlerini görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 323-342. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.738702>
- Türkiye Bilimler Akademisi, TÜBA. (2020). *Covid-19 pandemi değerlendirme raporu*. <https://www.tuba.gov.tr/files/images/2020/kovidraporu/Covid-19%20Raporu-Final+.pdf>
- Özer, B. (1990). Uzaktan eğitimin evrensel yapısı. *Kurgu Dergisi*, 8, 569-594. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1503899>

- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2020a). *290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response*. <https://www.unesco.org/en/articles/290-million-students-out-school-due-covid-19-unesco-releases-first-global-numbers-and-mobilizes>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2020b). *With one in five learners kept out of school, UNESCO mobilizes education ministers to face the COVID-19 crisis*. <https://www.unesco.org/en/articles/one-five-learners-kept-out-school-unesco-mobilizes-education-ministers-face-covid-19-crisis>
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2020c). *Startling digital divides in distance learning emerge*. <https://www.unesco.org/en/articles/startling-digital-divides-distance-learning-emerge>
- United Nations International Children's Emergency Fund, UNICEF (2020a). *Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools*. Key Messages and Actions for COVID-19 Prevention and Control in Schools (who.int)
- United Nations International Children's Emergency Fund ,UNICEF (2020b). *UN, launches global humanitarian response plan to COVID-19 pandemic*. <https://www.unicef.org/turkiye/en/press-releases/un-launches-global-humanitarian-response-plan-covid-19-pandemic>
- Ünal, M. ve Bulunuz, N. (2020). Covid-19 salgını dönemi uzaktan eğitim çalışmaları ve sonraki süreçle ilgili fen bilimleri öğretmenlerinin görüş ve önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 343-369. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.775521>  
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71551/1151218>
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (11. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, A. ve Akar Vural, R. (2020). Covid-19 pandemisi ve derinleşen eğitim eşitsizlikleri. *Türk Tabipleri Birliği Covid-19 Pandemisi Altıncı Ay Değerlendirme Raporu*, Ankara: Türk Tabipleri Birliği. 556-565

## Birinci Sınıf Öğrencileri İçin Görsel Okuma Eğitimi Programının Uygulanması ve Değerlendirilmesi

İsmail ÖZSARI<sup>1</sup>

Hatice ERGİN<sup>2</sup>

### Özet

Bu araştırmada, ilkokul birinci sınıf öğrencileri için geliştirilen bir görsel okuma eğitim programının etkililiğinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma iki aşamadan oluşmaktadır: İlk aşamada "Tarama Deseni" kullanılarak 207 birinci sınıf öğrencisinden "Görsel Okuma Ölçeği" ile araştırma kapsamında hazırlanan "Kişisel Bilgi Formu" kullanılarak nicel veri toplanmış; bu veriler hem çalışma grubu hakkında bilgi edinmek hem de deney ve kontrol gruplarının eşitlenmesi için kullanılmıştır. İkinci aşamada ise deneysel çalışma yürütülerek "Kontrol Gruplu Ön Test Son Test Modeli" uygulanmıştır. Deneysel bölümde, ölçekten düşük puan alan 32 öğrenci iki gruba ayrılmış; deney grubundaki 16 öğrenciye 10 haftalık süre boyunca, 20 oturumdan oluşan "Görsel Okuma Eğitim Programı" uygulanmış, kontrol grubundaki 16 öğrenciye herhangi bir eğitim verilmemiştir. Çalışmanın veri analizinde istatistik programı kullanılmış; Bağımsız Grup t testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Çalışmada eğitim programının uygulandığı deney grubundaki öğrencilerin görsel okuma düzeylerinin, kontrol grubundaki öğrencilere kıyasla anlamlı derecede daha yüksek çıktığı sonucuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Görsel okuryazarlık  
Görsel okuma  
Beceri geliştirme  
Birinci sınıf eğitimi  
Eğitim programı

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 11.11.2024  
Kabul Tarihi: 21.12.2024  
Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1582380

<sup>1</sup> Dr. Arş. Gör. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, ismail.ozsari@iuc.edu.tr, ORCID ID: 0000-0002-9427-9924

<sup>2</sup> Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Üniversitesi, Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi, htcergin@istanbul.edu.tr, ORCID ID: 0000-0003-4946-1863

\*Bu çalışma 421493 numaralı "İlkokul birinci sınıf öğrencilerine yönelik 'görsel okuma eğitim programı' geliştirilmesi ve etkililiğinin sınanması" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

# Implementation and Evaluation of a Visual Reading Training Program for First Grade Students

## Abstract

This study aimed to evaluate the effectiveness of a visual reading training program developed for first-grade primary school students. The study consisted of two stages: In the first stage, the "Scanning Design" was used to collect quantitative data from 207 first-grade students using the "Visual Reading Scale" and the "Personal Information Form" prepared within the scope of the study; these data were used both to obtain information about the study group and to equalize the experimental and control groups. In the second stage, an experimental study was conducted and the "Pre-Test Post-Test Model with Control Group" was applied. In the experimental section, 32 students who received low scores on the scale were divided into two groups; 16 students in the experimental group were given the "Visual Reading Training Program" consisting of 20 sessions for a period of 10 weeks, while 16 students in the control group were not given any training. The statistical program was used in the data analysis of the study; Independent Group t test, Wilcoxon Signed Ranks Test and Mann Whitney U Test were applied. It was concluded that the visual reading levels of the students in the experimental group, to whom the training program was applied, were significantly higher than those of the students in the control group.

## Keywords

Visual literacy  
Visual reading  
Skill development  
First grade education  
Training Program

## About Article

Sending Date: 11.11.2024  
Acceptance Date: 21.12.2024  
Electronic Issue Date: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1582380

## GİRİŞ

Günümüz dünyasında teknolojinin getirileri ile sözel dilden ve metinlerden uzaklaşmakta olan çocuklar hem eğitim hem gündelik hayatlarında, özellikle de tablet, telefon gibi cihazlar aracılığıyla görsellere sıklıkla maruz kalmaktadır. Resimlerle desteklenmiş bir hikâye kitabı öğrencileri etkileyebilmekte, hareketli görsellerle zenginleştirilmiş bir film bireylerin duygularını harekete geçirebilmekte veya çarpıcı görsellerle hazırlanmış bir reklam afişi finansal olarak etki yaratabilmektedir. Bu nedenle görsel okuma ve görsel okuryazarlık becerileri daha fazla önem kazanmakta ve üzerine farklı bilimsel çalışmalar yapılarak giderek dijitalleşen eğitim ortamlarına ve günlük hayata doğru biçimde entegre edilmeye çalışılmaktadır. Görsel okuryazarlık görsel mesajları tanıma, anlamlandırma, kullanma, üretme, yorumlama, analiz etme, değerlendirme ve bu mesajlar aracılığıyla etkili bir şekilde iletişim kurma gibi farklı boyutları içermektedir (Arslan ve Nalinci, 2014). Görsel okuma kavramını ise Güneş (2013) "şekil, resim, renk, plan, grafik ve sembol gibi görseller aracılığıyla sosyal ve doğa olaylarını anlama, yorumlama ve zihinde yapılandırma süreci" olarak tanımlamaktadır. Bu okuma türü, görselin ilk olarak gözümüz tarafından fark edildiği, karmaşık bir dizi bilişsel işlemten sonra zihnimizde algılanıp yapılandırıldığı ve yorumlandığı bir süreçtir. Alan yazınındaki çalışmalar incelendiğinde kavramın farklı biçimlerde tanımlarına rastlanmaktadır. Konuyla ilgili olarak Keçra (2018) görsel okuryazarlıkla ilgili farklı bakış açıları geliştirmek ve



kavramsal karşılığını oturtmaya çalışmak yerine; bireylerin görsel okuryazarlık beceri düzeylerinin tespit edilmesi, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalara yoğunluk verilmesi gerekliliğini vurgulamıştır. Genel olarak bakıldığında görsel okuma (visual reading) ve görsel sunu (visual writing) ikisi birlikte ele alındığında görsel okuryazarlık (visual literacy) kavramına karşılık gelmektedir. Görsel okuma genel olarak görsel olan öğeleri sözlü olarak ifade etme, görsel sunu ise sözel olan ifadeyi görsellerle ifade edebilme becerisi olarak kullanılmaktadır. Görsel okuma genel anlamda sözel okuma kavramının alternatifi değil, aksine onu destekleyen ve tamamlayan bir yaklaşımdır. Yurt dışındaki bilimsel yayınlarda “görsel okuma” bazen ayrı olarak işlense de genel olarak “görsel okuryazarlık” adı altında konu ele alınmaktadır. Görsel okuryazarlık güncellenen programda sadece Türkçe dersinde değil; matematik, hayat bilgisi, fen bilimleri gibi derslerde de kullanılan bir beceri alanıdır. Ayrıca temel eğitimin ilk basamağı olan Okul Öncesi Eğitim Programı’nda da görsel okuryazarlığa yer verildiği görülmektedir. Níkleva vd. (2022) çocukların doğduklarından itibaren ilk başta televizyon, sonraki dönemde ise sokakta, video oyunlarında, bilgisayarda görseller tarafından bombardımana tutulduğunu ve onları yaşadıkları dünyaya hazırlamak, medya ve reklamcılık tarafından görseller aracılığıyla manipüle edilmelerinden korumamız gerektiğini söylemiştir. Bunun için de görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin makro düzeyde çocukların çıkarımsal okuma, karşılaştırma ve metaforları derinlemesine anlama, sentezleme, özetleme ve yaratıcılık gibi alanlarda katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Bu açıdan bakıldığında konunun asıl temelinde eğitim sistemlerinde sunulan görsel okuryazarlık deneyimlerinin etkililiği önem taşımaktadır. Başaran (2003), Akyol (2006), Balun (2008), Kuru (2008), Baş ve Kardaş (2014) çalışmalarında öğretim materyali olarak görsellerin (resimler, şemalar, grafikler, animasyon filmler, çizelgeler, infografikler vs.) kullanımının önemine ve etkililiğine dikkat çekmişler; Akyol (2006) özellikle resimli kitaplarda yer alan görsellerin, görsel okuma ve yorumlama becerilerinde önemli rolü olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Baker (2012) öğrencilerle birlikte yapılacak fotoğraf üzerinden görsel okuma çalışmasına ilişkin öğretmenin yöneltebileceği sorulara çalışmada yer vererek süreci sistematize etmeye çalışmıştır. İşler (2002) çalışmada görsel okuryazarlığın Feinstein-Hagerty (1994) tarafından eğitim alanında neden bu kadar önemli olduğunu şu dört ana madde ile açıklamaktadır: a) Beynin sağ yarım küresinin kullanılmasını gerektirdiğinden, öğrenme sürecinde beynin her iki yarım küresinin de devreye girmesini sağlar. Bu durum, bütünsel düşünmeyi teşvik eder. b) Beynin sol yarım küresinde yer alan soyut kavramları daha canlı, ikna edici ve somut bir biçime getirerek öğrenmeyi kolaylaştırır. c) Düşünceleri çeşitli yollarla işleyebilme kabiliyeti kazandırır ve aynı düşünce üzerinden farklı bakış açıları geliştirilmesine olanak tanır. d) Bireylerin yaşadıkları doğal ve yapay çevreden etkilenecek karar vermelerinin önüne geçerek, kendi kararlarını kendi alabilen, görsel ortamı okuyup anlayabilen bireylerin yetişmesine katkıda bulunur. Daniş (2001) görsel okuryazarlık becerilerinin çocukların iletişim becerilerini de desteklediğini, algılama, düşünme, analiz etme, yorumlama ve tasarlama gibi yetkinliklerini doğrudan etkilediğini ifade etmektedir. Benzer şekilde Guo vd. (2020) metindeki öğeler arasında ilişki kurmayı teşvik ederek öğrencilerin daha üst zihinsel beceriler gerektiren analiz etme, sentezleme gibi becerilerine olan katkısına değinmişlerdir. Dyak vd. (2022) ise geleceğin dünyasına ve teknolojik gelişmelere uyum sağlayabilmeleri için çocukların görsel okuryazar olmalarının önemine dikkat çekmiştir. Moline (2023) ise görsel okuryazarlığın dil gelişimine olan katkısı üzerinde durmaktadır. Eğitimciler, öğrencilerin farklı düşünme yollarını keşfetmeleri ve görüşlerini çeşitli şekillerde ifade edebilmeleri için derste kullandığı tekniklere görsel okuryazarlığın sunduğu olanakları entegre etmelidir. Öğrencilere görsellerin nasıl oluşturulacağı, düzenleneceği, yorumlanacağı ve analiz edileceği öğretilmelidir (Metros, 2008). Ancak

öğretmenin sınıfa bunu entegre edebilmesi için kendisinin de bu alanda yeterli olması gerekmektedir. Yeh ve Cheng (2010) öğretmenlerin görselleri doğru yorumlayabilmeleri ve gerektiğinde görsel tasarım yapmaları gerektiğini ve bu doğrultuda öğretmen eğitimi sürecinde öğretmen adaylarının görsel okuryazarlık bilgi ve becerilerini geliştirmelerine ve görsel materyal üretmelerine fırsat verilmesi gerektiğini vurgulamıştır. (Loveless, 1997) dokuz yaşındaki öğrenciler ve öğretmenleriyle gerçekleştirdiği Glebe isimli projede öğretmenlerin görsel okuryazarlık alanında yetersiz kaldıklarını ifade etmiştir. Ervine (2016) görsel okuryazarlığın yükseköğretim akademik programına dâhil edilmesinin gerekliliğini dile getirmiştir. Eutsler (2021) etkili görsel okuryazarlık programlarının müfredata entegre edilebilmesi için iyi eğitilmiş öğretmenlerin gerekliliğini ifade ederek öğretmen yetiştirme programlarına dikkat çekmiştir. Görseller, öğrenmenin hem etkili hem de kalıcı olması açısından büyük önem taşır. 6-12 yaş grubundaki çocuklar, yaşam deneyimlerinin %83'ünü görme duyularıyla kazanmaktadır (Aytaş, 2005). Akyol (2006) görsel çalışmaların öğretim süreçlerine katkılarının Hodgdon (1995) tarafından şu şekilde sıralandığını ifade eder: Okuyucu ile metin arasında ilişki kurar, dikkatin toplanmasını sağlar, bireysel olarak uygulanabilir, kelimelerin tanımlanmasını ve hatırlanmasını kolaylaştırır, motive eder, öğrenme sürecini hızlandırır, öğrencilerin bağımsız öğrenen bireyler haline gelmesini destekler ve konuların adım adım öğrenilmesine olanak tanır. Lim ve Childs (2020) de benzer şekilde öğrencilerin görsel hikâyelerde olay örgüsü, karakter ve mekân gibi boyutlarda metinle etkileşime girebildikleri için görsellerin genel okuma becerilerine katkı sağladığını ifade etmiştir.

Gever vd. (2021) görsel okuryazarlığı eğitime erken entegre etmenin öğrencilerin eleştirel düşünme ve problem çözme yeteneklerini geliştirdiğini ve öğrenmelerini kolaylaştıran bir beceri seti sunduğunu söylemektedir. Liono vd. (2021) ise görsel olarak zengin materyaller kullanmanın motivasyon ve etkileşimi artırdığının altını çizmiştir. Tüm bu tespitlerin özeti niteliğinde; Hopkins vd. (2019) görsel okuryazarlık becerileri yüksek olan öğrencilerin akademik performanslarının da daha iyi olduğunu ifade etmekte, Níkleva vd. (2022) görsel okuryazarlığın yaratıcılık ve hayal gücünü desteklediğini dolayısıyla çocukların kendilerini daha iyi ifade edebildiğini; dahası sadece akademik performansı değil, sosyal ve duygusal becerileri geliştirdiğini de ifade etmektedirler. Trihastutie (2023) 5 ve 6 yaşındaki iki kız çocuğu ile yaptığı nitel araştırmada video hikâyelerin çocukların sosyal ve duygusal gelişim alanına olan etkisine dikkat çekmektedir. Okul ortamlarında “görsel okuma” sadece dil becerileri ve Türkçe dersi ile ilgili bir kavram olmayıp diğer derslerle de organik bağları bulunan kapsamlı bir beceri alanıdır. Kavram Batılı ülkelerin müfredatında yaklaşık 30-35 yıldır yer almasına rağmen Türkiye’de 2005-2006 Türkçe dersinin dört temel beceri alanına ilave edilerek “görsel okuma” ve “görsel sunu” ismiyle programda ilk kez yer almıştır. 2015 Türkçe dersi müfredatında beceri alanlarından kavram olarak çıkartılmış olsa da bu alana yönelik kazanım ve etkinlikler kullanılmaya devam edilmiştir. Kavramın programdan çıkarılmasıyla ilgili olarak İşeri ve Baştuğ (2016) görsel okumanın literatürde sıkça vurgulanan önemli bir beceri alanı olduğunu; öğrencilerin analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düşünme becerilerini geliştirmesinde önemli rol oynadığını ifade etmektedir. Ayrıca öğretimsel olarak anlama ve öğrenmede görme duyusunun önemine vurgu yaparak programda görsel okumanın yer almasının zorunluluk olduğunu ifade etmişlerdir. Karaca (2021) ve Kartal (2024) çalışmalarında Türkçe kitaplarında görsel okuma ve görsel okuryazarlık ile ilgili etkinliklerin yetersiz olduğunu, daha fazla etkinliğe yer verilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. 2024-2025 eğitim-öğretim döneminde güncellenen Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-4. Sınıflar) incelendiğinde görsel okuma ve görsel sunu etkinliklerine yoğun olarak yer verildiği görülmektedir.

Programda “görsel” kavramı 507, “görsel okuryazarlık” kavramı ise 38 farklı yerde geçmektedir. Yeni programda Türkçe dersi ilkökul düzeyinde her sınıf seviyesi için 8 tema üzerine kurulmuştur. Temaların yapılandırılmasında ayrıca bir kısım olarak okuryazarlık becerilerine yer verilmiş ve görsel okuryazarlık da bu beceriler arasına dâhil edilmiştir. Programın ortaokul kısmında ise daha önceki programlara göre ilk kez yer alan hiper metin, v-log, ilk gösterim filmi (fragman), belgesel ve öykü (basılı veya dijital) gibi görsel okuma gerektiren metin türlerine yer verilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2024). Görsel okuma kavramının ilkökul dönemi öğrencileri etkililiği göz önünde bulundurulduğunda; yazılı metinlerin ötesinde görsel okuma becerilerini kullanabilecekleri ve geliştirebilecekleri bu tür metinlerin 1-4. sınıf Türkçe dersi programına da konulması öğrencilere etkili, kalıcı ve eğlenceli bir öğretim ortamı sunulması açısından uygun olacaktır. Kavramın önemi dikkate alındığında, özellikle ilkökul birinci sınıfa başlayan öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Öncelikle okuma-yazma bilmeyen ve okul olgunluğu, hazır bulunuşluk, erken okuryazarlık, kuluçka dönemi, fonemik farkındalık ve kelime dağarcığı kavramlarının değerli olduğu okula yeni başlayan çocuklar için, bu alanlara katkı sağlayacak bir beceri geliştirme programı önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerini geliştirmeye yönelik bir eğitim programının geliştirilmesi ve etkili olup olmadığının sınanmasıdır. Araştırmanın problemi; “birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerileri bir eğitim programı ile geliştirilebilir mi?” şeklindedir.

Çalışmanın problemi kapsamında dört denence sınanmıştır.

- Görsel Okuma Ölçeğinden alınan ön-test puan ortalamalarında deney ve kontrol grupları arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- Görsel Okuma Ölçeğinden deney grubunun aldığı ön-test puan ortalaması ve son-test puan ortalaması arasında son-test lehinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.
- Görsel Okuma Ölçeğinden kontrol grubunun aldığı ön-test puan ortalaması ve son-test puan ortalaması arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.
- Görsel Okuma Ölçeğinden alınan son-test puan ortalamalarında deney ve kontrol grupları arasında deney grubu lehinde anlamlı bir fark bulunmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu çalışma iki kısımdan meydana gelmektedir. İlk kısımda, nicel araştırma teknikleri arasında yer alan “tarama deseni” tercih edilmiştir. Verilerin hızlı ve kapsamlı bir biçimde toplanabilmesi ve deney-kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin beceri alanlarının eşitlenebilmesi amacıyla bu yöntem tercih edilmiştir. Araştırmanın diğer kısmında “Kontrol Gruplu Ön Test ve Son Test Modeli” tercih edilerek deneysel bir çalışma yürütülmüştür. Araştırmanın denencelerini sınamak için deney grubuna haftada iki oturum olacak şekilde 10 hafta boyunca “Görsel Okuma Eğitim Programı” uygulanmıştır. Kontrol grubuna ise bu süre zarfında bir eğitim verilmemiş, öğrenciler normal programa devam etmiştir. Verilen eğitimin ardından son-test olarak yine Görsel Okuma Ölçeği uygulanmıştır. Araştırmanın yapılabilmesi için gerekli resmî izinler Millî Eğitim Bakanlığından alınmış; öğrenciler, öğrenci velileri ve öğretmenlere süreçle ilgili bilgilendirme yapılmıştır.

**Tablo 1.** Araştırmanın Deseni

Gruplar	Görsel Okuma Ölçeği Ön-Test	Görsel Okuma Eğitim Programı (İşlem-10 Hafta)	Görsel Okuma Ölçeği Son-Test
Deney Grubu	✓	✓	✓
Kontrol Grubu	✓	X	✓

### Çalışma Grubu

Araştırmanın deneysel bölümünde, İstanbul'daki bir devlet okulunda bulunan 207 birinci sınıf öğrencisi arasından "Görsel Okuma Ölçeği" uygulanarak belirlenen 32 kişilik öğrenci grubu, araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Görsel okuma ve görsel okuryazarlığın olabildiğince erken yaşlarda edinilmesi gereken bir beceri alanı olduğuna dair birçok bilimsel araştırma mevcut olduğu için bu araştırmanın çalışma grubu olarak ilkökul birinci sınıf öğrencileri uygun görülmüştür. Araştırmanın deneysel modelini gerçekleştirme amacıyla Görsel Okuma Ölçeği ön test olarak uygulanmıştır. Öğrencilerin aldıkları puanlar üzerinden istatistiksel yöntemler uygulanarak deney ve kontrol grupları belirlenmiştir. Grupların eşitlenmesi aşamasında Görsel Okuma Ölçeği ön-test puanlarına göre Non-Parametrik Mann Whitney U testi kullanılmış ve yapılan analizler sonucunda aldıkları puanlara göre öğrencilerden 16 tanesi deney grubuna, 16'sı ise kontrol grubuna seçkisiz atama yöntemiyle atanmıştır. Ayrıca grupların dağılımında cinsiyet değişkeni eşitliğine de dikkat edilmiş ve hem deney grubunda hem kontrol grubunda 9 kız öğrenci, 7 erkek öğrenci yer almıştır.

### Veri Toplama Araçları

#### Kişisel Bilgi Formu

Araştırma kapsamında veri toplamak amacıyla hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Bu formda yer alan sorular, birinci sınıf öğrencileri okuma yazma bilmediği için araştırmacı tarafından öğrencilere birebir okunarak yöneltilmiştir. Formda cinsiyet, ebeveyn çalışma durumu, öğrencinin kardeş sayısı, okul öncesi eğitim durumu, televizyon izleme sıklığı, erken yaşlarda aile/yakınları tarafından resimli kitap okuma alışkanlığı ve bilgisayar başında geçirilen süre gibi maddeler yer almaktadır ve bu maddeler çalışma grubu ile ilgili ön bilgi edinme amacıyla alınmıştır.

#### Görsel Okuma Ölçeği

Görsel Okuma Ölçeği tek boyutlu, 20 maddeden oluşan ve Obalar (2009) tarafından geliştirilmiş bir ölçektir. Ölçeğin geçerlik güvenirlik çalışmaları tamamlanmıştır ve KR-20 güvenirlik değeri 0.710 olarak saptanmış, araştırmada ön-test son-test olarak kullanılmıştır. Ölçekte toplam 20 madde bulunmakta, her madde beş puan değeri taşımakta ve maddeler çoktan seçmeli üç şıktan oluşmaktadır. Öğrencinin ölçekten aldığı puanın yüksek olması, görsel okuma beceri düzeyi ile doğru orantılıdır.

#### Görsel Okuma Eğitim Programı

Çalışma kapsamında ilkökul birinci sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerini geliştirmek amacıyla "Görsel Okuma Eğitim Programı" hazırlanmıştır ve bu program haftada iki oturum olmak üzere 10 hafta uygulanan 20 oturumluk bir programdır. Mevcut çalışmalar

incelendiğinde görsel okuma ve görsel okuryazarlığın önemi ve eğitim programlarında yer alması gerektiğine dair pek çok araştırma bulunmaktadır.

Mevcut okuma eğitimi programlarının görsel okuryazarlık programı ile uyumlu hâle getirilmesi, öğrencilerin öğrenme yolculuklarında tutarlılığın ve sürekliliğin sağlanması açısından çok önemlidir (Zhang vd., 2023). Görsel okuryazarlık eğitim programının ne derece etkili olduğu, ön test ve son test deseni kullanılarak değerlendirilmektedir. Bu metodoloji, müdahaleden önce ve sonra öğrencilerin görsel okuryazarlık düzeylerinin değerlendirilmesine olanak tanır ve programın etkisine ilişkin ölçülebilir veriler sağlar. Bazı değişkenler çocukların görsel okuryazarlık becerilerinin gelişimini etkileyebilir. Örneğin, okul öncesi eğitim, öğrencileri daha gelişmiş okuryazarlık etkinliklerine hazırlamada temel bir rol oynamaktadır (Kim vd., 2018). Ayrıca Lopatovska vd. (2016) etkin olarak sunulan bir eğitim programından sonra çocukların görsel okuryazarlık becerilerinin geliştirilebilir olduğunu ifade etmiştir. Bu program hazırlanırken hem literatür taraması yapılmış hem önceden geliştirilen programlar incelenmiş hem de Millî Eğitim Bakanlığı tarafından benimsenen görsel okuryazarlık tekniklerine uygun hareket edilmiştir. Birinci sınıf öğrencileri için görsel okuryazarlık eğitim programı, çocukların yorumlayıcı ve yaratıcı becerilerini geliştirmek için tasarlanmış çeşitli görsel materyaller ve etkinlikler içeren bir müfredatı içerir. Program, farklı öğrenme deneyimleri sağlamak için resimli kitaplar, etkileşimli dijital araçlar ve uygulamalı etkinlikler içerir ve bu yaklaşım, eğitimin kapsamlı olmasını ve farklı öğrenme stillerine hitap etmesini sağlar (Anderson vd., 2015). Öncelikli olarak yurtiçi ve yurtdışında konuyla ilgili yapılan çalışmalar incelenmiş (Akçam, 2006; Balth, 2000; Balun, 2008; Bayat ve Bütün, 2013; Bearne ve Wolstencroft, 2007; Çam Aktaş, 2010; Demirel, 2007; Dondis, 1974; Draper, 2010; Eilam, 2012; Elkins, 2009; Fink, 2007; Ganser & Schüller, 2009; Grünenfelder, 2008; Honeyford & Boyd, 2015; Güneş, 2013; Klink, 2007; Palmer, 2015; Reher & Shad-Manfaat, 2008; Riddle, 2009; Schirato & Webb, 2004; Stafford, 2010; Serafini, 2014; Wu & Newman, 2008) ve Görsel Okuma Eğitim Programı yapılandırma aşamasında bu programlardan içerik ve yapı olarak elde edilen bilgiler ışığında özgün bir program oluşturulmuştur. Program geliştirme aşamalarında programın yapısı, içeriği ve uygulanacak etkinlikler için uzman görüşü alınmıştır.

Bu doğrultuda geliştirilen Görsel Okuma Eğitim Programı ilk aşaması 8, ikinci aşaması 12 olacak biçimde toplam 20 oturum olarak yapılandırılmıştır. Program yapısal olarak görsel okuma becerilerinin kazandırılmasında iki aşamalı olarak düşünülmüş olsa da uygulama sürecinde bu aşamaları kesin çizgilerle ayırmak mümkün değildir, aksine aşamalar birbirini destekler niteliktedir. Programın 8 oturumluk ilk aşaması öğrencilerin görsel okumalarını geliştirebilmeleri için gerekli olan temel kavram ve becerilere (yarım-bütün ilişkisi, renkler, mekânsal-uzamsal ilişkiler, zaman kavramı vs.) odaklanırken; 12 oturumluk ikinci aşama verilen görseller arasında ilişki kurma, benzer-farklı yönlerini bulma, görselleri yorumlama, sıralama, eşleştirme ve görsele bakarak duyularını ifade etme gibi çalışmalar üzerinden farklı teknikler ve materyaller kullanılarak yürütülmüştür. Programın ilk aşamasındaki temel amaç çocukların etkili bir görsel okuma yapabilmeleri için gerekli olan temel kavram ve becerileri edinmeleri, ikinci aşamasında ise bu edinilen becerileri görsel okuma etkinliklerinde kullanmaları yönündedir. Deney grubu öğrencileri ile birlikte bu çalışmalar sistematik olarak yürütülürken, kontrol grubuna bu süre zarfında herhangi bir amaçla farklı bir eğitim verilmemiştir. Uygulamaların nihayetinde her iki gruba da son-test uygulanmıştır. Her bir oturum Tablo 2’de yer alan başlıkları içerecek şekilde yapılandırılmıştır.

**Tablo 2.** Etkinlik Planı (Örnek)**BÖLÜM 1**

Oturum Numarası

Etkinlik Adı

Sınıf Düzeyi

Süre

Etkinlik Mekânı

**BÖLÜM 2**

Etkinlik(ler)

Etkinliğin Amacı

Kazanımlar (Öğrenme Çıktıları)

Kullanılan Yöntem ve Teknikler

Kullanılan Araç-Gereçler

Özet

Kapanış

**BÖLÜM 3**

Ölçme ve Değerlendirme

Program Geleneksel-Semiyolojik Yaklaşım temel alınarak yapılandırılmıştır. Semiyoloji, dil veya kod ayrımı gözetmeksizin tüm iletişim ve anlam sistemlerini inceleyen bir bilim dalıdır. Bu alan, simgelerin, sembollerin ve işaretlerin yorumlanma, üretim ve anlamlandırma süreçlerini araştırmaktadır. Bu yaklaşımda görsel okuma iki aşamadan meydana gelir. İlk aşamada “Bu görsele baktığınızda neler görüyorsunuz?” şeklinde tanıma ve anlam araştırma aşamasıdır. İkinci aşama anlama ve yorumlamaya yöneliktir ve “Bu görsel sizde neler hissettiriyor, görsel ne anlatıyor” gibi soruların bulunduğu aşamadır (Palandri, 1995; Akt., Güneş, 2013).

**Verilerin Analizi**

Çalışmanın kapsamında 207 birinci sınıf öğrencisine Görsel Okuma Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu uygulanmıştır. Verilerin çözümlenmesinde SPSS programı kullanılmış; Bağımsız Grup t Testi, Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Mann Whitney U Testi uygulanmıştır. Ayrıca cinsiyet değişkenine ilişkin yüzde ve frekans tablosu verilmiştir. Yapılan analizlerde, çalışmanın deneysel yapısı ve öğrenci sayısının az olması nedeniyle non-parametrik istatistiksel tekniklere başvurulmuştur. Ön test ve son test incelemesinde öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeğinden elde ettikleri puanların farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi ve Non-Parametrik Mann Whitney-U Testi kullanılmıştır.

**BULGULAR**

Araştırmaya 111’i kız ve 96’sı erkek olmak üzere toplam 207 ilkökul birinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Araştırmanın deneysel kısmında 16 öğrenci kontrol, 16 öğrenci deney grubu olmak üzere 32 öğrenci çalışma grubunda yer almıştır. Görsel Okuma Eğitim Programı’nın etkinliğini sınamak için 20 oturumluk beceri geliştirme programı uygulanmış ve aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

**Tablo 3.** Cinsiyet Değişkeni Frekans ve Yüzde Tablosu

Cinsiyet	f	%
Kız	111	53,6
Erkek	96	46,4
Toplam	207	100,0

Tablo 3'te görüldüğü üzere, çalışmaya 111 (%53,6) kız öğrenci, 96 (%46,4) erkek öğrenci olmak üzere toplam 207 öğrenci katılmıştır.

**Tablo 4.** Cinsiyet Değişkenine Göre Görsel Okuma Ölçeği Puanları (Bağımsız Grup t Testi)

Puan	Gruplar	N	X	SS	SH <sub>x</sub>	t testi		
						t	Sd	p
Görsel Okuma	Kız	112	83,5714	17,24791	1,62977	-1,219	206	,224
	Erkek	96	86,1979	13,15384	1,34251			

p&lt;.05

Tablo 4'e bakıldığında, cinsiyet değişkeniyle Görsel Okuma Ölçeği puanlarını karşılaştırmak amacıyla yapılan Bağımsız Grup t Testi neticesinde anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Araştırmanın temelini oluşturan 4 temel denence ve geliştirilen Görsel Okuma Eğitim Programının etkililiğine dair Görsel Okuma Ölçeğinden elde edilen ön-test, son-test puanlarına ait deney-kontrol grubuna ait verilerin analiz sonuçları ise şu şekildedir:

**Tablo 5.** Görsel Okuma Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Ön-Test Puanları (Mann Whitney-U Testi)

Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney	16	16,25	260,00	124,000	0,152	0,879
Kontrol	16	16,75	268,00			
Toplam	32					

p&lt;.05

Tablo 5'te görüldüğü üzere; deney ve kontrol grubu Görsel Okuma Ölçeği ön-test puanlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farka rastlanmamıştır.

**Tablo 6.** Görsel Okuma Ölçeği Deney Grubu Ön-Test Son-Test Puanları (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi)

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
Ön-test	Negatif	0	,00	,00	-	0,000
	Pozitif	16	8,50	136,00		
Son-test	Eşit	0			3,521	
	Total	16				

p&lt;.05



Tablo 6’da görüldüğü üzere, deney grubunun Görsel Okuma Ölçeği ön-test puanlarına göre son-test puanları, istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir.

**Tablo 7.** Görsel Okuma Ölçeği Kontrol Grubu Ön-Test Son-Test Puanları (Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi)

Puan	Sıralar	N	S.O.	S.T.	Z	p
	Negatif	3	3,00	9,00		
Ön-test	Pozitif	2	3,00	6,00	-	
Son-test	Eşit	11			,447	0,655
	Total	16				

p<.05

Tablo 7’de görüldüğü üzere, kontrol grubunun ön-test son-test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

**Tablo 8:** Görsel Okuma Ölçeği Deney ve Kontrol Grubu Son-Test Puanları (Mann Whitney-U Testi)

Grup	N	S.O.	S.T.	U	z	p
Deney	16	24,50	392,00		-	
Kontrol	16	8,50	136,00	,000	4,895	0,000
Toplam	32					

p<.05

Tablo 8’de görüldüğü üzere, deney grubundaki öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeği son-test puanlarının kontrol grubundaki öğrencilerin son-test puanlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede yüksek olduğu görülmüştür.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada görsel okuma ve görsel okuryazarlık becerilerinin her geçen gün daha fazla önem kazanması esas alınarak eğitim ortamlarına entegre edilmesi gerekliliğine dayanarak ilkökul birinci sınıf öğrencileri için Görsel Okuma Eğitim Programı geliştirilmiş ve etkililiği sınanmıştır. 16 öğrencinin deney, 16 öğrencinin kontrol grubunu oluşturduğu 207 öğrenci arasından düşük test puanlarına göre seçilen 32 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiş ve yapılan istatistiksel analizler ve elde edilen veriler sonucunda nihai olarak programın “etkili” olduğu kanısına varılmıştır. Program 20 oturumdan oluşmaktadır ve haftada iki oturum olacak biçimde 10 haftalık bir süreci kapsayacak biçimde yapılandırılmıştır. İlk sekiz oturumda daha çok görsel okumayla ilişkin temel becerilere yer verilmiş, son 12 oturumda ise anlama, yorumlama, ilişki kurma, çıkarım yapma gibi bilişsel beceriler gerektiren etkinlikler görsel okuma etkinlikleri ile harmanlanmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilerin cinsiyetlerine bakıldığında sayıca kız öğrencilerin fazla olduğunu söylesek de kız-erkek oranı olarak yüksek dereceli bir farklılık bulunmamaktadır. Aynı şekilde deney ve kontrol grubu oluşturulurken de cinsiyet değişkeni göz önünde bulundurulmuştur. Araştırma kapsamında çalışmanın temelini oluşturan dört denence ile ilgili sonuçlar şu şekildedir:

- Görsel Okuma Ölçeği ön-test puanlarında deney grubu ve kontrol grubu arasında anlamlı bir fark bulunmamaktadır.

- Programın uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin Görsel Okuma Ölçeğinden elde ettikleri son-test puanları, ön-test puanlarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde yüksektir.
- Görsel Okuma Ölçeği ön-test puanları ile son-test puanları karşılaştırıldığında, herhangi bir programın uygulanmadığı kontrol grubunda anlamlı bir farka rastlanmamıştır.
- Görsel Okuma Ölçeği son-test puanları ele alındığında ise deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmaktadır.

Bu bulgular araştırmanın dört temel denencesini de doğrulamaktadır. Bu bağlamda geliştirilen Görsel Okuma Eğitim Programı için etkili bir program olduğunu ve bu alanda öğrencilerin becerilerinin geliştirilebilir nitelikte olduğu söylenebilir. Program bu yaş düzeyinde ülkemizde geliştirilen ilk program niteliği taşımaktadır. Gerek programın geliştirme aşamasında yapılan araştırmalar gerek kullanılan teknikler gerekse çalışma sürecinde yer verilen farklı işitsel ve görsel materyaller öğrencilerin görsel okuma becerilerini geliştirmede etkili olmuştur. Eylon vd. (1990) geliştirdikleri AGAM programını 3-6 yaş aralığındaki 25 öğrenciye uygulamış, programın sonunda çocukların görsel kavramları tanıma ve uygulamadaki becerilerinin arttığı gözlenmiştir. Draper (2010) görsel becerilerin farklı eğitim yöntemleri ve aktiviteler aracılığıyla geliştirilebileceğini belirtmektedir. Palmer ve Matthews (2015) görseller kullanılarak 16 öğrenciyle gerçekleştirdikleri bir senelik programın ardından, öğrencilerin son-test puanlarına göre görsel okuryazarlık becerilerinin geliştiğini ifade etmiştir. Diğer çalışmalarda da görüldüğü gibi görsel okuma ve görsel okuryazarlık becerileri “geliştirilebilir” bir beceri alanıdır ve bu alanda yapılandırılacak olan programların eğitim programlarına entegre edilmesi önem taşımaktadır. Özellikle ilkökul çağındaki çocukların somut işlemler döneminde olduğunu düşünürsek, soyut ve karmaşık kavramlar yerine görsellerle desteklenmiş somut materyaller kullanmak ve etkinlikleri olabildiğince görselleştirmek onlar için etkili bir yöntemdir. Öğrencilerin zihinlerinde canlandırmakta zorlanacağını varsaydığımız kavramların yer aldığı konuları uzun süre harcayarak sözel olarak sunmaya çalışmak yerine, görsel destekli bir plan çerçevesinde içeriği yönetmek çok daha az zaman alıcı ve etkili olmaktadır. Öğrencilerin “bakma” ile “görme” ayrımında olduğu gibi görselleri yüzeysel değil derinlemesine algılayabilmesi için görsel okuma etkinliklerine daha fazla enerji harcanması hem öğretmen hem öğrenci için olumlu sonuçlar verecektir. Görsel okuryazarlığın programlara dahil edilmesine dahil çalışmalar mevcuttur. Williams (2011) ilkökul ikinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmanın neticesinde görsel okuryazarlığın programlara dahil edilmesinin ilkökul çağındaki çocukların yararına olacağını dile getirmiştir. Shabiralyani vd. (2015) görsel okuryazarlığın okuma programlarına dahil edilmesinin öğrencilerin okuduğunu anlama ve bilgiyi hatırlama becerilerini geliştirmesi ve karmaşık olan kavramların kolay anlaşılmasında görsellerin önemine vurgu yapmıştır. Görsel ve bilişsel becerilere erken yaşta maruz kalmak, öğrencilerin görsel okuryazarlık eğitimine hazır olma durumlarını önemli ölçüde etkilemektedir (Andrich vd., 2015). Yine Messaris'e (2012) göre, görsel okuryazarlığı küçük yaşlardan itibaren teşvik etmek, çocukların karmaşık görsel verileri işleme, anlama ve yorumlara kapasitelerini geliştirerek bilişsel gelişimi destekler. İlkokul çağındaki çocuklar için içeriğin somutlaştırılması amacıyla görsellerin önemine dikkat çeken araştırmalar da yapılmıştır. Cardillo (2017) görsel materyallerin çocuklar için karmaşık olan kavramları daha kolay anlamalarına yardımcı olan bağlamsal destek sağladığını ifade etmiştir. Görsel uyaranlar, soyut bilgiyi daha somut hale getirir ve zihinde imgesel olarak canlandırılmasını sağlar (Paivio, 2013). Derslerde yapılan etkinliklerde fotoğraf veya resimler kullanmak çocuklar için karmaşık olabilecek kavramlar hakkında bilgileri görsel olarak edinme

imkânı sunmaktadır (LeCompte ve Bauml, 2012). Dil becerileri, okuma, okuduğunu anlama gibi alanlarda yapılan çalışmalar incelendiğinde; fotoğraf makineleri ve filmler kullanılarak yapılan 6 haftalık eğitim sonunda Fransecky (1972) yapılan görsel çalışmaların öğrencilerde dil becerileri ve okuma kabiliyetlerini geliştirdiğini ifade etmiştir. Stewig (1994) eğitim-öğretim yılı boyunca haftada 35 dakika olacak şekilde çocuklarla görsel okuma çalışmaları yapmış ve dil becerilerine olumlu katkısı olduğunu vurgulamıştır. Benzer şekilde Çam (2006) öğrencilerin görsel okuma düzeyleri ile okuduklarını anlama, Türkçe dersi akademik başarı ve eleştirel okuma düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Kuru (2008) görsel okuma ve görsel beceri etkinlikleriyle ilgili öğretmenlerle birlikte gerçekleştirdiği çalışmada öğrencilerin bu etkinlikleri yaparken zevk aldığını; yorumlama, sorgulama, eleştirme ve ifade becerilerine katkı sağladığını ifade etmiştir. Maltepe (2009) metinlerde yer alan görsellerin okuma eylemini başlatmada ve öğrenciyi sıkılmadan okumaya teşvik etmedeki işlevsel rolünü ele almıştır. Baş ve Kardeş (2014) ilkökul dördüncü sınıflarla yaptıkları çalışmada öğrencilerin görsel okuma testinden aldıkları puan ile okuduklarını anlama becerileri arasında doğru yönlü bir ilişki olduğunu ifade etmiştir. Herrera vd. (2018) görsel okuryazarlığın yalnızca akademik başarıyı desteklemekle kalmadığını, aynı zamanda öğrencilerin katılım ve motivasyonunu artırarak eğitimi daha etkileşimli ve keyifli hale getirdiğini söylemektedir. Akademik başarı ve duyuşsal boyuta ek olarak Bearne ve Wolstencroft (2007) öğrencilerin hikâye panoları hazırlamaları veya grafikler üzerinde yaptığı çalışmaların, yazılı anlatımlarını daha etkili bir şekilde yapılandırılmalarına katkı sağlayacağını ve buna paralel olarak öğrencilerin kendini ifade etme ve yaratıcılık becerilerini geliştireceğini dile getirmektedir. Araştırma kapsamında uygulanan Görsel Okuma Eğitim Programı'na benzer uygulamaların yapıldığı çalışmalar incelendiğinde; Akçam (2006) 27 öğrenci deney, 26 öğrenci kontrol grubu olmak üzere 53 beşinci sınıf öğrencisi ile yaptığı çalışmada, geleneksel yöntemlere nazaran görsel okuma etkinliklerinin daha verimli olduğu; bu tarz bir yaklaşımın metindeki ana fikri ve yardımcı fikirleri bulma, metin üzerinden farklı çıkarımlarda bulunma ve metni özetleme konularında daha başarılı olduğu görülmüştür. Kuvvetli (2008) fizik dersinde ön-test son-test kullanarak yaptığı deneysel çalışmada görsel okuma yönteminin ağırlıklı kullanıldığı deney grubunda yer alan öğrencilerin, klasik yöntemlerin uygulandığı kontrol grubuna nazaran daha başarılı olduğunu tespit etmiştir. Ergin (2015) okul öncesi öğrencilerine 20 oturumdan oluşan Görsel Okuma Programı uygulamıştır. Bu kapsamda görsel hikâye kartlarından oluşan kitapçıklar, çeşitli oyun ve oyuncaklardan oluşan materyaller kullanılarak görsel okuma eğitimi verilmiş; deneysel olarak gerçekleştirilen bu çalışma sonucunda görsel okuma etkinliklerinin öğrencilerin bilişsel işlem performansına anlamlı derecede katkı sağladığı ifade edilmiştir. Özkubat (2015) 5-6 yaş grubunda yer alan 20 öğrenci kontrol, 20 öğrenci deney grubu olmak üzere 40 öğrenciyle birlikte ön-test son-test kontrol gruplu yaptığı deneysel çalışmada; görsel farkındalık eğitim programı uygulamış ve çalışma sonunda deney grubunda yer alan öğrencilerin görsel okuryazarlık becerilerinde anlamlı derecede artış gözlemiştir. Benzer bir deneysel çalışmayı Akın Mart (2018) deney kontrol gruplu 36 üçüncü sınıf öğrencisi ile İngilizce dersi için sekiz haftalık bir süreçte gerçekleştirmiş ve görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrencilerin İngilizce dersi başarılarını artırdığını söylemiştir.

Sağlamöncü (2016) tarafından yapılan nitel çalışmada 5. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersi, görsel okuma etkinlikleri ile desteklenmiş ve araştırmanın sonucunda öğrencilerin derse katılımının arttığı, öğrenmenin daha hızlı ve kolay olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yedinci sınıf fen bilimleri dersinin görsel mangalarla desteklenmiş bir öğretim programı sonucunda Şenol Özçakır (2023) görsellerin soyut kavramları somutlaştırdığını, derse katılım ve öğrenci

başarısını yükselttiğini ve görsel okuma becerilerine yüksek oranda katkı sağladığını ifade etmektedir. Yine Altınkaynak Yaylacı (2023) tarafından yapılan deneysel çalışmada ise 64 ortaokul sekizinci sınıf öğrencisi ile deney kontrol gruplu çalışma yürütülmüş ve görsel okuryazarlık temelli işlenen Fen Bilimleri dersinde görsel çalışmaların öğrencilerin akademik başarılarına olumlu katkı sağladığı belirtilmiştir. Aydın (2020) ise yedinci sınıf Türkçe derslerini görsel olarak kısa filmlerle desteklemiş ve öğrencilerin aktif katılım, çevre farkındalığı ve duyarlılıklarının yanı sıra görsel okuma becerilerinin anlamlı ölçüde arttığını dile getirmiştir. Kaya (2020) iki gruba geleneksel eğitim yaklaşımı ve görsel okuryazarlık odaklı yaklaşım ile program uygulamış, görsel okuryazarlık destekli yaklaşımın öğrencilerin sözel ve yazma becerilerine daha fazla katkı sağladığını ifade etmiştir. Yapılan benzer çalışmalarda da görüldüğü gibi özellikle ilk ve ortaokullarda dersleri görsel okuryazarlık etkinlikleri ile zenginleştirmek, öğrencilerin farklı beceri alanlarına katkı sağlamaktadır. Görsellerle desteklenmiş derslerin sonucunda genel olarak öğrencilerin derse daha aktif katıldığını, bilişsel becerilerinin desteklendiğini, öğrenmenin hızlı ve kalıcı olduğunu, akademik başarılarının arttığını ve dil becerilerine katkı sağladığını ifade edebiliriz. Ayrıca işlenen metinlerin görsellerle desteklenmesinin metindeki ana fikri bulma, yardımcı fikirleri bulma, özet çıkarma, çıkarım yapma gibi sözlü ve yazılı becerilere destek olduğu görülmektedir. Bu çalışmanın görsel okuma becerilerinin önemine ve geliştirilebilir olmasına dikkat çekmesi açısından alana katkı sağlaması beklenmektedir. Öğrencilerin erken yaşlarda bu tarz bir beceri geliştirme eğitimi almaları hem akademik hem günlük hayatlarında görsel okuryazarlıklarını geliştirecek ve başarılı olmalarına katkı sağlayacaktır. Özellikle ilkököl ders kitapları görsel öğelerin yoğun olarak kullanıldığı kitaplardır ve bu görsellerin doğru ve etkili olarak öğrenci tarafından okunması, yorumlanması ve anlamlandırılması önem taşımaktadır. Çalışmada 20 oturumdan oluşan ve birinci sınıf öğrencilerine yönelik bir görsel okuma programı geliştirilmiştir. Benzer programlar farklı sınıf seviyelerine göre yapılandırılabilir ve farklı beceri alanları ile ilişkilendirilebilir. Temel eğitim müfredatlarında görsel okuryazarlık konusu sıkça işlenmesine karşılık olarak yükseköğretim öğretmen yetiştirme programlarında bir beceri alanı olarak ele alınması ve hizmet öncesi dönemde öğretmen adaylarının bu alanda donanımlı olması beklenmektedir. Geliştirilen görsel okuma eğitim programının öğrencilerin dil becerileri ve okuma-yazma becerilerine etkisi için farklı çalışmalar yapılabilir.

#### KAYNAKÇA

- Akçam, H. K. (2006). *Görsel okumanın ilköğretim 5. sınıf bilgi verici metinlerde anlam kurmaya etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akın Mart, Ö. (2018). *İlkokul İngilizce öğretiminde kullanılan görsel okuryazarlık etkinliklerinin öğrenci başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Akyol, H. (2006). *Yeni programa uygun Türkçe öğretimi yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Altınkaynak Yaylacı, Ö. (2023). *Ortaokul fen bilimleri dersinde görsel okuryazarlık destekli öğretimin öğrencilerin akademik başarısına etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Anderson, E. K., Robinson, R. S., & Brynteson, K. (2015). Teaching visual literacy: Pedagogy, design and implementation, tools, and techniques. Baylen & D'Alba (Ed.), *Essentials of teaching and integrating visual and media literacy: Visualizing Learning* içinde (s. 265-290). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-05837-5\\_14](https://doi.org/10.1007/978-3-319-05837-5_14)

- Andrich, C., Hill, A., & Steenkamp, A. (2015). Training grade r teachers to impart visual perceptual skills for early reading. *Reading and Writing*, 6, 1-9. <https://doi.org/10.4102/RW.V6I1.73>
- Arslan, R. ve Nalinci, G. Z. (2014). Development of visual literacy levels scale in higher education. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 13(2), 61-70.
- Aydın, N. (2020). *Türkçe dersinde kısa film destekli etkinliklerin görsel okuma becerilerine etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Aytaş, G. (2005). Okuma eğitimi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(4), 461-470.
- Baker, F.W. (2012). *Media literacy, chapter 3: visual literacy içinde* (s. 41-71). ISTE.
- Balth, A. (2000). *Konzentrations spiele*. Oldenbourg Schulbuchverlag GmbH.
- Balun, H. (2008). *İlköğretim 1. kademedede uygulanan görsel okuma ve görsel sunu öğrenme alanının Türkçe öğretiminde kazanımlara ulaşmadaki etkililiği*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Baş, Ö. ve Kardaş, N. (2014). İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma becerisi ile okuduğunu anlama becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17, 230-243.
- Başaran, M. (2003). *4. ve 5. Sınıflarda öğretmenlerin Türkçe derslerinde öğretim materyalleri kullanma durumları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Bayat, N. ve Bütün, B. (2013). Çocukların görsel göstergeleri anlama düzeyleri. *Journal of Research in Education and Teaching*, 2(4), 344-354.
- Bearne, E., & Wolstencroft, H. (2007). Visual approaches to teaching writing: *Multimodal literacy*, 5-11. <https://doi.org/10.4135/9781446214398>
- Cardillo, N. (2017). Visual aids supporting the learning of children in our classrooms. Geng vd. (Ed.), *The challenge of teaching: through the eyes of pre-service teachers içinde* (s. 145-150). Springer.
- Çam, B. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin görsel okuma düzeyleri ile okuduğunu anlama, eleştirel okuma ve Türkçe dersi akademik başarıları arasındaki ilişki*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi.
- Çam Aktaş, B. (2010). İlköğretim 1-5. sınıflar Türkçe öğrenci çalışma kitaplarındaki görsel okuma etkinliklerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(2), 105-121.
- Danış, S. (2021). An assessment in the light of 21st century skills: the importance of visual literacy education in visual arts class. *Journal for the Interdisciplinary Art and Education*, 2(1), 45-54. <https://doi.org/10.29228/jiae.14>
- Demirel, Ö. (2007). *Eğitimde program geliştirme*. Pegem A Yayıncılık.
- Dondis, D. A. (1974). *A primer of visual literacy*. Mit Press.

- Draper, D. (2010). *Comprehension strategies: visualising & visual literacy*. DECS.
- Dyak, T., Halchenko, M., Ильина, А., Пина, G., Иванова, Н., & Levchenko, O. (2022). Some peculiarities of integrating visual literacy into the system of modern education. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 14(1), 322-338. <https://doi.org/10.18662/rrem/14.1/521>
- Eilam, B. (2012). *Teaching, learning, and visual literacy: The dual role of visual representation*. Cambridge University Press.
- Elkins, J. (Ed.). (2009). *Visual literacy*. Routledge
- Ergin, T. (2015). Görsel okuma programının okul öncesi dönem hazırlık sınıfı öğrencilerinin bilişsel işlem performansları üzerine etkisi. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 1, 255-265.
- Ervine, M. D. (2016). Visual literacy in instructional design programs. *Journal of Visual Literacy*, 35(2), 104-113. <https://doi.org/10.1080/1051144x.2016.1270630>
- Eutsler, L. (2021). Making space for visual literacy in literacy teacher preparation: preservice teachers coding to design digital books. *Techtrends*, 65(5), 833-846. <https://doi.org/10.1007/s11528-021-00629-1>
- Eylon, B., Rosenfeld S., Razel, M., Ben-Zvi, A. & Somech, A. (1990). *Cultivating visual cognition in young children: a research and development report of the agam project*. The Weizmann Institute Of Science.
- Fink, A. (2007). *Ratsel Zwischendurch. Schaffhausen: Schubi Lernmedien AG*.
- Fransecky, R. B. (1972). *Visual literacy and teaching migrant youth*. A Study Project Report. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED066906.pdf>
- Ganser, B. & Schüller, B. (2009). *Dass kann ich schon im (vor-) schulalter*. Auer Verlag GmbH.
- Gever, V. C., Tunca, E. A., Boluwatife, A. A., Nwogbo, V. C., Chinweobo-Onuoha, B. N., Ugwuoke, J. C., & Talabi, F. O. (2021). Visual media and learning: Effect of interactive television instruction as an intervention strategy for improving the critical thinking skills and disposition of out-of-school nomadic children in Nigeria. *Learning and Motivation*, 76. <https://doi.org/10.1016/j.lmot.2021.101767>
- Grünenfelder, S. (2008). *Lautlabyrinth durch abc*. Schubi Lernmedien AG.
- Guo, D., McTigue, E. M., Matthews, S. D., & Zimmer, W. (2020). The impact of visual displays on learning across the disciplines: A systematic review. *Educational Psychology Review*, 32(3), 627-656. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09523-3>
- Güneş, F. (2013). Görsel okuma eğitimi. *Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 1-17.
- Herrera, S. G., Kavimandan, S. K., Perez, D. R., & Wessels, S. (2017). *Accelerating literacy for diverse learners: Classroom strategies that integrate social/emotional engagement and academic achievement*. Teachers College Press.

- Honeyford, M. A. & Boyd, K. (2015). Learning through play. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 59(1), 63-73. <https://doi.org/10.1002/jaal.428>
- Hopkins, S., Black, A. A., White, S. L., & Wood, J. M. (2019). Visual information processing skills are associated with academic performance in Grade 2 school children. *Acta ophthalmologica*, 97(8), 1141-1148. <https://doi.org/10.1111/aos.14172>
- İşeri, K., & Baştuğ, M. (2016). An evaluation of new Turkish course curriculum. *International Journal of Language Academy*, 4(4), 17-35. <https://doi.org/10.18033/ijla.428>
- İşler, A.Ş. (2002). Günümüzde görsel okuryazarlık ve görsel okuryazarlık eğitimi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 153-161.
- Karaca, O.D. (2021) *Ortaokul Türkçe ders kitaplarında görsel okuryazarlık uygulamaları*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Kartal, N. (2024). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarının görsel okuma becerisi bağlamında incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa.
- Kaya, M. (2020). The impact of visual literacy awareness education on verbal and writing skills of middle school students. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 8(2), 71-80. <https://doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.8n.2p.71>
- Kędra, J. (2018). What does it mean to be visually literate? Examination of visual literacy definitions in a context of higher education. *Journal of Visual Literacy*, 37(2), 67-84. <https://doi.org/10.1080/1051144x.2018.1492234>
- Kim, K. J., Wee, S. J., Han, M. K., Sohn, J. H., & Hitchens, C. W. (2018). Enhancing children's art appreciation and critical thinking through a visual literacy-based art intervention programme. *International Journal of Education Through Art*, 13(3), 317-332. [https://doi.org/10.1386/eta.13.3.317\\_1](https://doi.org/10.1386/eta.13.3.317_1)
- Klink, G. (2007). *Formen spuren labyrinthe: Übungen zur visuellen wahrnehmung und visuomotorik*. Schubi Lemmedien Ag.
- Kuru, A. (2008). *İlköğretim beşinci sınıf Türkçe dersi öğretim programında yer alan görsel okuma ve görsel sunu becerilerinin öğretmen görüşleri doğrultusunda incelenmesi*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Kuvvetli, E. (2008). *Görsel okumanın ortaöğretim öğrencilerinin fizik dersi başarılarına etkisinin araştırılması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- LeCompte, K, N. & Bauml, M. (2012). Artful rights: using images to teach the first amendment. *Social Studies Research and Practice* 7(2), 102–112. <https://doi.org/10.1108/ssrp-02-2012-b0007>
- Lim, H., & Childs, M. (2020). Visual storytelling on Instagram: branded photo narrative and the role of telepresence. *Journal of Research in Interactive Marketing*, 14(1), 33-50. <https://doi.org/10.1108/jrim-09-2018-0115>



- Liono, R. A., Amanda, N., Pratiwi, A., & Gunawan, A. A. (2021). A systematic literature review: learning with visual by the help of augmented reality helps students learn better. *Procedia Computer Science*, 179, 144-152. <https://doi.org/10.1016/j.procs.2020.12.019>
- Lopatovska, I., Hatoum, S., Waterstraut, S., Novak, L., & Sheer, S. (2016). Not just a pretty picture: visual literacy education through art for young children. *Journal of Documentation*, 72(6), 1197-1227. <https://doi.org/10.1108/jd-02-2016-0017>
- Loveless, A. M. (1997). Visual literacy and new technology in primary schools: the glebe school project. *Journal of Computing in Childhood Education*, 8(110), 97-110.
- Maltepe, S. (2009). Türkçe öğretmeni adaylarının çocuk edebiyatı ürünlerini seçebilme yeterlilikleri. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(21), 398-412.
- Messarlis, P. (2012). Visual "literacy" in the digital age. *Review of Communication*, 12(2), 101-117. <https://doi.org/10.1080/15358593.2011.653508>
- Metros, S. E. (2008). The educator's role in preparing visually literate learners. *Theory Into Practice*, 47(2), 102-109. <https://doi.org/10.1080/00405840801992264>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). "Türkçe Dersi Öğretim Programı (1,2,3 ve 4. Sınıflar). (2024, 15 Eylül) Erişim adresi <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). "Türkçe Dersi Öğretim Programı (5,6,7 ve 8. Sınıflar). (2024, 15 Eylül) Erişim adresi <https://mufredat.meb.gov.tr>
- Moline, S. (2023). I see what you mean: Visual literacy K-8. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781032681252>
- Níkleva, D. G., & Rodríguez-Muñoz, F. J. (2022). Effects of a visual literacy programme for the improvement of reading comprehension in primary and secondary school students. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 22, 1-19. <https://doi.org/10.21248/l1esll.2022.22.1.394>
- Obalar, S. (2009). *İlköğretim birinci sınıf öğrencilerinin ilkokuma yazma becerileri ile sosyal duygusal uyum ve zeka düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Özkubat, (S). (2015). *Görsel farkındalık eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının görsel okuryazarlıklarına etkisinin incelenmesi*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Paivio, A. (2013). *Imagery and verbal processes*. Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9781315798868>
- Palmer, M. S. (2015). Learning to see the infinite: teaching visual literacy in a first-year seminar course. *New Directions for Teaching and Learning*, 141, 19-29. <https://doi.org/10.1002/tl.20119>
- Reher, B. & Shad-Manfaat, G. (2008). *Erfolgreich Starten: Basiskompetenzen stärken und fördern* (Illustriert Von: Peikert, M. & Stachuletz, B.) FinkenVerlag.
- Riddle, J. (2009). *Engaging the eye generation: visual literacy strategies for the k-5 classroom*. Stenhouse Publishers. <https://doi.org/10.4324/9781032681085>

- Sağlamöncü, A. (2016). *Sosyal bilgiler dersi öğrenme ortamlarına görsel okumayı eklemek: örnek bir uygulama*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Schirato, T. & Webb, J. (2004). *Reading the Visual*. Allen and Unwin.
- Serafini, F. (2014). *Reading the visual: An introduction to teaching multimodal literacy*. Teachers College Press.
- Shabiralyani, G., Hasan, K., Hamad, N., & Iqbal, N. (2015). Impact of visual aids in enhancing the learning process case research: District dera ghazi khan. *Journal of Education and Practice*, 6(19), 226-233.
- Stafford, T. (2010). *Teaching Visual Literacy in the Primary Classroom: comic books, film, television and picture narratives*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203846797>
- Stewig, J. W. (1994). First graders talk about paintings. *The Journal of Educational Research*, 87(5), 309-316. <https://doi.org/10.1080/00220671.1994.9941259>
- Şenol Özçakır, A. (2023). *7. sınıf öğrencilerinin görsel okuma becerilerinin geliştirilmesinde manga kullanımı: Bir eylem araştırması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi.
- Trihastutie, N. (2023). Interpreting children's appreciation of children's literature in the visual literacy era. *Linguistics and Literature Journal*, 4(1), 14-20.
- Williams, T. L. (2011). "Reading" the painting: Exploring visual literacy in the primary grades. *The Reading Teacher*, 60 (7), 636-642. <https://doi.org/10.1598/rt.60.7.4>
- Wu, X. & Newman, M. (2008, 24-28 March). Engage and Excite All Learners Through a Visual Literacy Curriculum [Bildiri sunumu]. *Annual Meeting of the American Educational Research Association*, New York City.
- Yeh, H.T. & Cheng Y.C. (2010). The influence of the instruction of visual design principles on improving pre-service teachers' visual literacy. *Computers and Education*, 54(1), 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2009.08.008>
- Zhang, W., Lu, M., & Yang, P. (2023). An empirical study about the impact of project-based learning on reading literacy of primary students in a blended learning environment. *Psychology in the Schools*, 60(12), 4930-4945. <https://doi.org/10.1002/pits.22949>

## 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabındaki Öyküleyici Metinlerin Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri Açısından İncelenmesi

M.Emin DİNLER<sup>1</sup>

### Özet

Bu çalışmanın temel amacı, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ortaokullarda okutulmak üzere hazırlanan Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabındaki öyküleyici metinleri, çocuk edebiyatının temel öğeleri bağlamında incelemektir. Çalışma, betimsel olup doküman incelemesi yöntemiyle hazırlanmıştır. Araştırma sonucunda ilgili ders kitabının dış yapı özellikleri olan boyut, kâğıt, sayfa düzeni yönünden yeterli olduğu; yazım ve noktalama yönünde genel anlamda yeterli olduğu ama bazı hatalar içerdiği; resimleme yönünden ise, bazı metinlerdeki içerikle resimlerin çeliştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Eserin, içerik özellikleri olan konu, ana fikir, olay, kahramanlar, yer ve zaman, anlatıcı yönünden hitap ettiği çocuklara uygun olduğu sonucuna varılmıştır. Dil ve anlatım özellikleri bakımından eserin genel anlamda yeterli olduğu ama bazı hatalar ve eksiklikler içerdiği; özellikle eserdeki metinlerin atasözleriyle ilgili bir örnek barındırmadığı tespit edilmiştir. Eserin genel hatlarıyla temel öğelere uygun hazırlandığı, dil sevgisi, dili doğru kullanma becerisi, kelime hazinesini geliştirme bakımından yeterli olduğu görülmektedir. Ulaşılan bulgular ve sonuçlardan hareketle Türkçe ders kitapları hazırlanırken, milli kültürü yansıtan metinlerin tercih edilmesine, metinlerin uzmanlarca iç ve dış yapı bakımından dikkatlice incelenmesine, özellikle dil ve anlam bakımından iyice kontrol edilmesine önem verilmesi tavsiye edilmektedir.

### Anahtar Kelimeler

Türkçe  
Ders Kitabı  
Temel öğeler  
Öyküleyici metin

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 18.10.2024

Kabul Tarihi: 15.11.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1569964

<sup>1</sup> Öğretmen, Şehit Kaymakam Ersin ATEŞ Ortaokulu/SOLHAN, mehmetemindinler65@gmail.com ORCID: 0009-0007-3829-9713

# Analysis of 8th Grade Turkish Textbook in Terms The Principal Elements of Children's Literature

## Abstract

The main purpose of this study is to examine the narrative texts in the Turkish 8th grade textbook prepared to be taught in secondary schools in the 2023-2024 academic year in the context of the basic elements of children's literature. The study is descriptive and prepared by document analysis method. As a result of the research, it was found that the related textbook is sufficient in terms of size, paper, page layout, which are the external structure features; it is generally sufficient in terms of spelling and punctuation, but it contains some errors; in terms of illustration, it was found that the content and illustrations in some texts contradict. It was concluded that the work is suitable for the children it addresses in terms of subject, main idea, event, heroes, place and time, narrator, which are content features. In terms of language and expression features, it was found that the work is generally sufficient but contains some errors and deficiencies; especially the texts in the work do not contain an example of proverbs. In general terms, it is seen that the work is prepared in accordance with the basic elements and is sufficient in terms of language love, the ability to use language correctly, and vocabulary development. Based on the findings and results, it is recommended that when preparing Turkish textbooks, texts reflecting the national culture should be preferred, texts should be carefully examined by experts in terms of internal and external structure, and they should be thoroughly checked especially in terms of language and meaning.

## Keywords

Turkish  
Textbook  
Basic elements  
Narrative text

## About Article

Sending Date: 18.10.2024  
Acceptance Date: 15.11.2024  
Electronic Issue Date: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1569964

## GİRİŞ

Çocuk edebiyatından söz ederken “çocuk” ve “edebiyat” kavramlarının ele alınması gerekmektedir. “Çocuk” ve “edebiyat” kelimelerinin birbirinden farklı birçok tanımı vardır. Çocuk, temel anlamda “Küçük yaştaki erkek veya kız” anlamına gelmektedir (TDK Türkçe Sözlük, 2011:556). “Çocuk, iki yaşında ergenlik çağına kadar büyüme dönemi içinde bulunan insan yavrusu; henüz ergenlik dönemine erişmemiş kız ve erkek”(Yalçın ve Aytaş, 2012: 13) şeklinde tanımlanmaktadır. Arapça “edep” kökünden gelen ve “terbiye, zarafet, nezaket, iyi ahlak” anlamına gelen “edebiyat” terimi, temel anlamda “ Olay, duygu, düşünce ve hayallerin dil aracılığıyla sözlü veya yazılı olarak biçimlendirilmesi sanatı” manasına gelmektedir (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 754). Başka bir tanımı ise “ Malzemesi dile dayanan, insanların duygu düşünce ve hayallerini dile getiren, edebi ve estetik değeri olan, bayağılık ve çirkinliği kabul etmeyen sözlü ve yazılı verimlerin tamamı” şeklinde yapılmaktadır

(Yalçın ve Aytaş, 2012: 17). “Çocuk edebiyatı” terimi, 20. yüzyılın ilk yarısında ortaya çıkmıştır. Oğuzkan (2000: 3), çocuk edebiyatını “Çocukluk döneminde olan bireylerin duygu düşünce ve hayal dünyalarına yönelik oluşturulmuş sözlü ve yazılı eserler” şeklinde tanımlamaktadır. Yalçın ve Aytaş (2012: 17) ise “Edebiyatın bütün alanlarında ve söz sanatlarında bulunan niteliklerin tamamını içinde barındıran ancak kendisine seçtiği hedef kitlenin özelliklerini yetişkinler için yazılan edebi türlere göre daha fazla göz önünde bulunduran bir alan” şeklinde tanımlamaktadır. Çocuk edebiyatı kavramı hakkında yapılan genel tanım ve değerlendirmelerden hareketle Demirel (2021) çocuk edebiyatını “Temel malzemesi dil olan ve bu dil aracılığıyla çocuğun gelişim özelliklerini dikkate alarak onun iç dünyasına seslenen, onu kötü ve hoş olmayan durumlardan uzak tutan, onun düşünme becerilerine de katkıda bulunan, bir başka ifadeyle ona bu imkânları sağlayan, bir yandan eğitirken bir yandan da eğlendiren, hoşça vakit geçirten yazılı ve sözlü eserlerin bütününe verilen ad” şeklinde tanımlamaktadır. Çocuk edebiyatının temel öğeleri ile ilgili yapılan alan yazını taramasında birbirinden farklı birçok sınıflandırmayla karşılaşmıştır. Kimi araştırmacıların dış yapı, iç yapı; kimi araştırmacıların biçimsel özellikler ve içeriksel özellikler; kimilerinin de fiziksel ve içerik özellikleri şeklinde sınıflandırdığı görülmektedir. Ana başlıklardan sonra alt başlıkların da farklı şekillerde sınıflandırıldığı tespit edilmiştir. Bazı araştırmacılar dış yapı özelliklerini kapak, cilt, kâğıt, harf/punto, sayfa düzeni, resim ve kitabın kimliği şeklinde sınıflandırmışken bazıları büyüklük, ciltleme, kapak, kâğıt, resim, punto ve sayfa düzeni şeklinde sınıflandırmıştır. Bazı araştırmacılar kapak ve cildi aynı başlıkla ele almışken bazıları farklı başlıklarla ele almayı uygun görmüştür. Yazı ve noktalama işaretlerini bazı araştırmacılar dış yapı başlığı altında ele almışken bazıları iç yapı veya ayrı bir başlık halinde ele almayı uygun görmüştür. Aynı duruma iç yapı özelliklerinde de rastlanmıştır. Kimi araştırmacılar iç yapı özelliklerini tema, konu, kahramanlar, plan, üslup ve dil şeklinde sınıflandırmışken kimileri ana fikir, konu, tema/izlek, karakter/kahraman, plan/kurgu/olay ve ileti/mesaj şeklinde sınıflandırmıştır. Bu araştırmada Erdoğan Horasan’ın (2015) “Zeynep Cemali’nin Çocuk Kitaplarının Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri Açısından İncelenmesi” adlı doktora tezinde yapmış olduğu sınıflandırma kullanılmıştır.

### **Çocuk Edebiyatının Temel Öğeleri**

Çocuk edebiyatının temel öğeleri dış yapı (biçim), iç yapı (içerik), dil ve anlatım olmak üzere üç başlık altında ele alınmıştır. Araştırma materyali olarak 8. sınıf Türkçe kitabı incelendiğinden ele alınan temel öğelerin ortaokula yönelik özellikleri üzerinde durulmuştur.

#### **1. Dış Yapı (Biçim)**

“Dış yapı özellikleri çocuğa yönelik hazırlanan edebi eserlerin tasarım özelliklerini ifade etmektedir.” (Kaya, 2021).

Çocuklar için hazırlanan kitapların dikkat çeken ilk uyararı biçim özellikleridir. Bir kitabın dış görünüşü çocuğun dikkatini çekmeyi başarmışsa çocuğun o kitabı okuma arzusu artacaktır. Biçim özellikleri denince akla kitabın boyutu, kâğıt cinsi, sayfa düzeni, harfler, yazım ve noktalama, resimler ve kapak gelir (Oğuzkan, 2013).

Boyut: Kitabın boyutu çocuğun ilgisini çekecek ve onu kolayca tutup taşıyabileceği özellikte olmalıdır. Hep aynı boyuttaki kitapların okutulmasından kaçınılmalıdır. Çocuk kitaplarında en uygun boyut ise 16x23 cm olarak kabul edilmektedir (Temizyürek ve ark.,

2016). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı kazanmaları amacıyla 13x19,5 cm ya da 12,5x19,5 cm boyutlar tercih edilebilir (Canlı, 2020).

**Kâğıt:** Çocuk kitaplarında kullanılan kâğıt parlak olmayıp mat özellikte olmalıdır. Kitabın dayanıklı ve kaliteli olması için kâğıt birinci hamurdan seçilmelidir. **Sayfa Düzeni:** Çocuk kitaplarında sayfa düzeni, metin ve resimler birbiriyle uyumlu olmalıdır. Sayfa düzeni metnin kolay okunmasını sağlayacak nitelikte tasarlanmalı ve kenar boşlukları çocuklara göre ayarlanmalıdır. Satır araları normal ya da normalden bir miktar fazla açık olacak şekilde ayarlanmalıdır. **Harfler:** Çocuk kitaplarında harflerin puntosu ilgili yaş aralığındaki çocukların özelliği dikkate alınarak seçilmelidir. Araştırma konusu olan 8. sınıf öğrencileri yaş grubuna göre 10 punto genel kabul görmektedir. **Yazım ve Noktalama:** Çocuk kitapları aynı zamanda çocukların eğitim dilini doğru öğrenmelerine katkıda bulunacağından, çocuk yayınlarında yazım ve dilbilgisi kurallarına ve noktalama işaretlerine dikkat edilmelidir. Çocuk edebiyatı ürünlerindeki metinler noktalama yanlışları, yazım ve dilbilgisi hataları içermemelidir. **Resimler:** Çocuk kitaplarında resimler konuya uygun, açık ve net olmalıdır. Resimler, ilgi çekici ve metinle uyumlu olmalıdır. Sayfa düzeni açısından bir sorun teşkil etmemek adına, sayfanın en uygun yerine, uygun büyüklükte ve metinle bir bütünlük arz edecek şekilde yerleştirilmelidir. **Kapak:** Bir kitabın dikkat çeken ilk özelliğinin o kitabın kapağı olduğu bilinmektedir. Bu yüzden çocuk kitaplarında kapak ve üzerindeki görseller ilgi çekici, hoş giden bir şekilde tasarlanmalıdır. Kitabın adı uygun punto ve yazı stiliyle yazılmalıdır. Aynı zamanda eserin uzun ömürlü ve kullanışlı olması için sayfaların dikimi ve yapışkanlığı sağlam olmalıdır.

## 2. İç Yapı (İçerik)

Bir edebiyat eseri teması, konusu, kahramanları, planı, üslubu ve dili ile bütünlük ve kendine özgü bir kişilik kazanır. Biçimsel özellikler açısından ne kadar başarılı olursa olsun, içerik açısından yetersiz veya başarısız eserlerin çocuklara yararlı olması beklenemez (Oğuzkan, 2013). Bu çalışmada 8. sınıf Türkçe ders kitabı incelenirken, çocuk edebiyatı iç yapı öğeleri "konu, ana fikir, kahramanlar, olay, yer ve zaman, anlatıcı" şeklinde sınıflandırılarak ele alınmıştır. Konu: Konu, sözlük anlamı olarak "Konuşmada, yazıda, eserde ele alınan düşünce, olay veya durum, mevzu" anlamına gelmektedir (TDK Türkçe Sözlük, 2011: 1476). Kısaca konu, "Metinde anlatılan nedir?" sorusuna verilen cevaptır, denilebilir. Huck ve Kiefer (2003) okunan kitaplarda konunun çocuklar için çok önemli olduğunu, çocukların kitabı okurken içindeki hikâyenin iyi olup olmadığını, aynı zamanda o kitabı okuduklarında ne olacağını sorguladıklarını belirterek konunun önemine dikkat çekmiştir. Çocuklar okuyacağı kitaptaki karakterle özdeşim kuracaklarından konunun, çocukların ilgisini çekecek özellikte ve gelişim düzeylerine uygun seçilmesi gerekmektedir.

**Ana Fikir:** Ortaya konulmuş her eserin bir amacı ve okuyucularına vermek istediği bir mesajı olduğu bilinmektedir. Yazarın, yazılı veya sözlü eserlerde okuyucuya / dinleyiciye vermek istediği bu mesaj ana fikir denir. Kısaca, ana fikir "Yazarın vermek istediği mesaj nedir ya da yazar metinden nasıl bir çıkarımda bulunmamızı istektedir?" sorularına verilen cevaptır, denilebilir. Yalçın ve Aytaş'a (2012: 45) göre ana fikir şu özellikleri taşımaktadır:

1. Mesajı veren taraf duygu ve düşüncelerini tam ve doğru olarak ifade etmelidir.
2. Mesajın muhatabı da verilen duygu ve düşünceyi tam ve doğru olarak almalıdır.

**Kahramanlar:** Temel anlamda "Roman, hikâye, tiyatro ve benzeri edebiyat türlerinde en önemli kişi" manasına gelen kahraman, öyküleyici metinlerde olayın etrafında

gerçekleşip şekillendiği en önemli unsurdur. Oğuzkan (2013) çocuk edebiyatı söz konusu olduğu vakit hayal ürünü olan masal ve benzeri metin türleri hariç, kahramanların gerçek ya da gerçeğe yakın seçilmesi gerektiğini, aksi takdirde çocukların okudukları kitaplardaki kişilere inanmakta zorlanacağını belirtir. Yalçın ve Aytas (2012) hangi yaşta olursa olsun, çocuğun okuduğu kitaplardaki kahramanlarla özdeşleşeceğini belirterek yazarın kahraman seçimini ona göre yapması gerektiğine dikkat çekmiştir. Karatay (2011) eserde betimlenen karakterlerin inandırıcı, güvenilir, gerçekçi ve çocukla aynı yaş seviyesinde olması, çocuğun kahramanla özdeşleşmesini kolaylaştıracağını belirtir. Yardımcı ve Tuncer (2002) çocukların eserdeki kahramanı model olarak seçeceklerini belirterek ulaşılmaması, hayatta karşılaşılması zor, abartılı, vuran, kıran, dehşet saçan, canavar ruhlu kahramanların çocukları olumsuz yönde etkilediği göz önünde bulundurularak kahraman seçiminin ona göre yapılması gerektiğini söyler. Olay: Olay, neden sonuç ilişkisi bağlamında gerçekleşen, akıcı ve ilgi çekici özelliklere sahip olan, belli bir sıraya göre meydana gelen durumlar, hadiseler şeklinde ifade edilebilir. Olaylar gerçek olabileceği gibi kurgu da olabilir. Olaylar, belli bir plan akışı içerisinde açık, net ve anlaşılır bir vaziyette; tema, konu ve kahramanlarla bir bütünlük içerisinde sunulmalıdır. Oğuzkan (2013: 372) planı "Bir eserin yapısını ve iç düzenini önceden tasarlamayı sağlayan ve yazma işini bir disipline bağlayan araçtır. Yazar temayı, konuyu ve konuyu gerektirdiği kahramanları tespit ettikten sonra düşüncelerini, duygularını ve değişik hayat durumlarını bir sıraya göre anlatır. Dikkatle hazırlanmış bir plan aracılığıyla eserin ana fikri kolayca anlaşılabilirliği gibi başlıca olaylar ve kahramanlar da ayrıntılar içinde kaybolmaz; gereksiz tasvir, çözümlenme ve konuşmalara yer verilmez; başlangıç, düğüm ve sonuç gibi evreler birbirini doğal biçimde izler. Kısaca, iyi bir olay örgüsü, olaylar, durumlar, düşünce ve duygular arasında uyumlu bir ilişkinin gerçekleşmesini sağlar; eserin okur üzerindeki etkisini artırır." şeklinde izah etmektedir.

Yer ve Zaman: "Edebî anlatımlarda olayların gerçekleştiği çevreye yer denir. Zaman ise, olayın başladığı andan gelişerek çözüme ulaştığı ana kadar geçen süredir. Her olay belli bir zamanda ve belli bir yerde geçer. Kahramanın bulunduğu yer, kahramanın toplumsal, kültürel, ekonomik ilişkileri ve onun kişiliği hakkın dabilgi verir. Yazar; yer ve zamanla ilgili ayrıntıları, olayı ve kahramanları aydınlatacak biçimde seçer." (Adalı, 2003).

Anlatıcı: Öyküleyici metinler okurla buluşurken bir anlatıcıya ihtiyaç duymaktadır. Genel anlamda iki tür anlatıcı yöntemi kullanılır:

1. Birinci kişi anlatımı: "Anlatıcı öykünün başkahramanı, yan kahramanlarından biridir. Bu tür anlatımlarda anlatan kişi ya başından geçen olayları ya da gözlemlerini dile getirir. Ben dilinin kullanıldığı anlatımlarda, aktarma doğrudan ve samimi olduğundan okur hem anlatımdaki kişileri daha rahat tanıyacak hem de öyküyü daha kolay anlayacaktır." (Özdemir, 1994).

2. Üçüncü kişi anlatımı: "Anlatıcı öykünün kahramanı değildir, olaylara dâhil değildir. Bu tür anlatımlar üç başlık altında toplanabilir. Her şeyi bilen yazar, ilahi bir bakış açısına sahiptir. Bilgisi sınırsız olan yazar öykü de şunları yapabilir: Olayları doğrudan aktarabilir, karakterlerin zihnine girebilir, karakterlerin davranışları, eylemleri, konuşmaları, görüşleri hakkında yorum yapabilir, zaman ve mekân içinde özgürce dolaşarak geçmiş ve gelecekle ilgili en ince ayrıntıları anlatabilir, genel düşünceler ve yargılarda bulunabilir." (Çakır, 2002).



### 3. Dil ve Anlatım

“Çocuk edebiyatını yetişkin edebiyatından ayıran belki de en önemli özellik, anlatımın hedef kitlenin anlayacağı biçimde sunulmasıdır. Çocuk kitaplarında anlatımın sadeliğine dikkat edilmeli, gereksiz ve bayağı sözcükler yer almamalı; duruluk, açıklık, akıcılık gibi unsurlar göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar çocuk kitaplarının ele aldığı konu, olay, yer ve kahramanların anlatım açısından daha etkili ve anlaşılır olmasını sağlayacaktır. Bu yüzden çocuk kitaplarında yüklü ve yoğun bir anlatımdan kaçınılmalıdır.” (Yalçın ve Aytaş, 2012: 47). Çocuk kitaplarında gereksiz sözcük kullanımından ve bayağı ayrıntılardan kaçınıp sade, yalın ve duru bir anlatımın tercih edilmesi gerekmektedir (Lüle, 2007: 19).

#### Çalışmanın Önemi ve Amacı

Alan yazınında yapılan araştırma sonucunda, Türkçe ders kitaplarıyla ilgili birçok araştırmanın yapıldığı fakat 8. sınıf ders kitabındaki öyküleyici metinlerin çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından incelenmesiyle ilgili sınırlı sayıda çalışmanın olması, bu çalışmanın önemini ortaya koymaktadır. Çalışmanın bir diğer önemi ise Türkçe ders kitabına alınan öyküleyici metinlerin, çocuk edebiyatının temel öğelerine ve çocuklara dil ve anlatım bakımından uygunluğunun belirlenmesine çalışılmasıdır.

Çalışmada 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerin çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç bağlamında aşağıda belirtilen alt amaçlara cevap aranmıştır:

1. Türkçe 8. sınıf ders kitabındaki öyküleyici metinlerin çocuk edebiyatı temel öğelerinden dış yapı unsurlarına göre uygunluğu nasıldır?
2. Türkçe 8. sınıf ders kitabındaki öyküleyici metinlerin çocuk edebiyatı temel öğelerinden iç yapı unsurlarına göre uygunluğu nasıldır?
3. Türkçe 8. sınıf ders kitabındaki öyküleyici metinlerin çocuk edebiyatı temel öğelerinden dil ve anlatım unsurlarına göre uygunluğu nasıldır?

### YÖNTEM

Araştırmanın temel amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi tercih edilmiştir. “Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu ve olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi, diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte de kullanılabilir.” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 217).

#### Çalışma Nesnesi

Araştırmanın çalışma nesnesini Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulunun 09.05.2022 tarih ve 36 sayılı Kurul Kararı ile 2023 - 2024 öğretim yılından itibaren 5 (beş) yıl süreyle ders kitabı olarak kabul edilmiş olan “Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı” oluşturmaktadır. İlgili kitaptaki zorunlu okuma metinlerindeki öyküleyici metinler çalışmaya dâhil edilmiştir. Serbest okuma metinleri ve dinleme/izleme metinleri çalışmaya dâhil edilmemiştir.

## Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Araştırma verileri doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Toplanan veriler, betimsel analize göre çözümlenmiştir. “Betimsel analizde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Bu amaçla elde edilen veriler, önce sistematik ve açık bir biçimde betimlenir. Daha sonra yapılan bu betimlemeler açıklanır ve yorumlanır; neden sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2013: 256). Bu çalışma, 2023-2024 Eğitim-Öğretim yılından itibaren okutulan 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerin biçim, içerik, dil ve anlatım yönünden değerlendirilmesini kapsamaktadır. Bu bağlamda 8.sınıf Türkçe ders kitabında yer alan öyküleyici metinlerin dış yapı (biçim), iç yapı (içerik), dil ve anlatım yönünden öğrencilerinin seviyesine uygunluğu değerlendirilmiştir.

## BULGULAR

Çocuk edebiyatı ürünleri, dış yapı, iç yapı, dil ve anlatım özellikleri yönünden çocukların ilgi ve ihtiyaçlarına cevap vermeli, kendi içinde bir bütün oluşturmalıdır. Bu bölümde araştırmaya konu olan kitapla ilgili inceleme sonucu elde edilen verilerin yorumlanmasına yer verilmiştir.

### 1.Dış Yapı (Biçim) Çözümlemesi

Öğrencilere okuma sevgisi ve alışkanlığı kazandırmada Türkçe ders kitabı önemli bir yere sahiptir. Bu vesileyle bir araç olarak kullanılan ders kitabının tasarımı çocukların görsel algılarına hitap edecek şekilde hazırlanmalıdır. Kitapta seçilen metinlerin kendi türünün özgün örnekleri olmasına dikkat edilmelidir. Aynı zamanda ders kitapları iç yapı ve dış yapı özellikleriyle çocuklarda kitap kavramı ile ilgili olumlu izlenimler bırakmalıdır (Sever, 2015: 25) 8. sınıf ders kitabı bu bağlamda ele alınıp incelenmiştir. İnceleme sonucunda kitabın boyutunun belirtilen sınıf düzeyine uygun hazırlandığı ve kullanılan kâğıdın istenilen özelliklere uygun olduğu görülmektedir. Genel anlamda 8. sınıf yaş düzeyi harf boyutu 10 punto kabul edilmektedir. Harf puntosu her ne kadar 11 olsa da 10 puntodan aşağı olmadığı için çocukların seviyesine uygun olduğu söylenebilir. Metinlerin genel anlamda yazım ve noktalama kurallarına dikkat edilerek yazıldığı ama bazı metinlerin hata içerdiği bulgusuna rastlanmıştır. Kitapların baskısı açık, anlaşılır, net, olmalıdır. Aynı zamanda metin ve görsel birbirini tamamlayacak bir bütünlük içinde olmalıdır. Baskı, renkli görsel algılamayı kolaylaştırıcı olmalıdır. Kitap kullanılabilir ve uzun süre korunabilir özelliklerde olmalıdır. Aynı zamanda görseller, öğrenmeyi destekler nitelikte öğrencilerin gelişim düzeyine uygun olmalıdır. Bu açıdan bakıldığında kapak tasarımında “Cumhur Başkanlığı Millet Kütüphanesi” görseli kullanıldığı görülmektedir. Türkçe dersi, kitap ve kütüphane kavramlarıyla özdeşleştiği için bu açıdan doğru ve uygun bir kapak resminin tercih edildiği söylenebilir. Resmin, kapağa göre kısmen küçük boyutta olduğu ve görselin çözümlürlüğünün ise az olduğu görülmektedir. Kitap adı ve sınıf düzeyi yazı puntosunun uygun olduğu ama resmin ise kapak ve yazı boyutuna göre yetersiz kaldığı görülmektedir. Bu açıdan kapak tasarımının kısmen yetersiz olduğu sonucuna varılabilir. Kitabın sayfalarında yer alan tüm öğelerin uyum içerisinde olması sayfa düzeninin niteliğini belirler. Metinler bu bakımdan incelendiğinde sayfa düzenine dikkat edildiği görülmektedir.

## 2. İç Yapı (İçerik) Çözümlemesi

Türkçe 8. Sınıf Ders Kitabı incelendiğinde kitapta toplam sekiz tema olduğu görülmektedir. Bunlar: Erdemler, Doğa ve Evren, Milli Kültürümüz, Milli Mücadele ve Atatürk, Vatandaşlık, Sağlık ve Spor, Sanat, Bilim ve Teknoloji şeklinde sıralanmıştır. Her tema beş metinden oluşmaktadır. Her temada bilgilendirici, öyküleyici ve şiir olmak üzere üç tür metin bulunmaktadır. Araştırmanın konusu öyküleyici metinler olduğundan ilgili metinler seçilip içerik çözümlemesi yapılmıştır. İlgili kitapta bulunan öyküleyici metinler şunlardır: Forsa, Beyaz Diş, Ergenekon Destanı, Duatepe, Selim'i Anarım, Lokman Hekim'in Masalı, Ressam İçin Zili Çalın, Pastör'ün Savaşı. İlgili kitap incelendiğinde kitabın toplam 304 sayfa olduğu görülmektedir. Öyküleyici metinlere ayrılan sayfa sayısı ise 36'dır.

### Forsa

Konu: Hikâyede, namı herkes tarafından duyulan bir Osmanlı kaptanı olan Kara Memiş'in esareti ve kurtuluşu konu edinmiştir. Ana Fikir: İnsan en zor şartlarda bile umudunu yitirmeden sabrederse iyi sonuçlar alabilir. Yani sabrın sonunun selamet olduğu vurgulanmaktadır. Kahramanlar: Hikâyedeki kahramanların sayısı az kişiden oluşmaktadır. Kahramanlar, gerçek hayatta karşılaşılabilecek kişilerden seçilmiştir. Olay örgüsüne uygun birer karakter olarak anlatılmışlardır.

Kara Memiş: Hikâyenin başkahramanı, yıllarını acıyla geçirmiş, güçlü karakterli, vatan sevgisiyle dolu bir Osmanlı denizci beyidir. Malta korsanlarına esir düşer, forsalık yapar, köle olarak satılır ve azat edildikten sonra oğlu Turgut'a ve Türk askerlerine kavuşur. Kara Memiş kahraman, cengâver, cesur bir karakterdir. Aynı zamanda hikâyede, ümidini yitirmeden vatan aşkıyla yanıp tutuşan, vatansever bir Türk beyini temsil etmektedir. Turgut Reis, Kara Memiş'in oğludur. Henüz çocukken babası esir düşen ve babası gibi denizci bir savaşçı olarak büyütülen cesur ve yiğit bir Türk beyini temsi eder. Türk Askerleri üçüncü dereceden kahramanlar olup Turgut Reis'in tayfalarından oluşmaktadır.

Olay: Kara Memiş adlı başkahramanın bir savaşta esir düşmesi ile başlayan olay, kahramanın gemilerde forsalık yapması, köle olarak satılması ve yaşlanuncaya kadar sahibine sadakatle hizmet etmesi sonucu azat edilmesi ve Türk gemicilerini bulmasıyla hürriyetine kavuşması şeklinde birbiriyle bağlantılı birden fazla olaydan oluşmaktadır. Yer ve Zaman: Olay Malta adasında geçmektedir. Yer oldukça kısıtlı verilmiş, detaylara girilmemiştir. Mekânın, başkahraman gözünden kısmen betimlemesi yapılmışsa da yeterli düzeyde olmadığı görülmektedir. Olay, tarih olarak zamanı belirsiz olmakla beraber, geçmiş ve şimdiki zaman kipiyle anlatılmıştır. Yer yer geri dönüşler yapılarak geçmiş anılmış ve bugünle karşılaştırılarak okuyucuya sunulmuştur. Anlatıcı: Hikâyede anlatım üçüncü kişi ağzından yapılmıştır. Yazar kahramanın iç dünyasını, düşüncelerini, hayallerini umutlarını dile getirerek okura empati yaptırarak okuru hikayenin akışına çekmeyi başarmıştır. Çeşitli betimlemelere ve diyaloglara yer verilmiştir.

### Beyaz Diş

Kitabın içindekiler bölümünde "İhtiyar Balıkçı" metni görünmesine rağmen belirtilen sayfada "Beyaz Diş" metninin geçtiği tespit edildiğinden bu metin incelemeye alınmıştır. İlgili kitaba bakıldığında, söz konusu metnin orijinalinden kısaltılarak, kitaba sadece "yolculuk esnasında köpeklerden birinin kaybolduğu bölüm" ün alındığı görülmektedir. Dolayısıyla değerlendirme alınan bölüm üzerinden yapılmıştır.

Konu: Bill ve Henry adlı iki adamın yolculuk esnasında yaşadıkları zorluklar ve köpeklerinden birinin kaybolması konu edinmiştir.

Ana Fikir: İnsanın doğanın karşısında güçsüz bir varlık olduğu vurgulanmaktadır.

Kahramanlar: Metin bir romandan kısaltılarak alındığı için olay kahramanları fazladır. Kitaba alınan bölümde ise sadece Bill, Henry ve yedi köpek vardır.

Kiche: Beyaz Diş'in annesidir

Gri Kunduz: Adil, cesur bir kişidir. Beyaz Diş'in ilk sahibidir.

Beyaz Diş: Hikâyenin başkahramanıdır. Zeki, çevik, vahşi ama evcilleştirilmiş bir kurt yavrusudur.

Güzel Smith: Beyaz Diş'in ikinci sahibidir. Beyaz Diş'i acımasızca köpek dövüşlerinde kullanır.

WeedonScott: Beyaz Diş'in son sahibidir. Beyaz Diş'e sevgiyi ve itaat etmeyi öğreten karakterdir

Matt: Scott'un asistanıdır. Beyaz Diş'in başlarda sevmediği ama tanıdıkça iyi olduğunu görüp sevdiği bir karakterdir

Bill ve Henry: Yolculuğa beraber çıkan iki arkadaş olup yedi köpeklerinden birini kaybeden ve kitaba alınan bölümün iki başkahramanı olan karakterlerdir. Kitabın orijinaline bakıldığında ikinci dereceden kahramanlar oldukları görülmektedir. Bill, kurtlar tarafından parçalanarak öldürülürken Henry kıl payı kurtulur.

Olay: Kitaba alınan bölümünde olay, Henry ve Bill adlı iki arkadaşın köpekleriyle beraber yaptıkları yolculukta karşılaştıkları zorluklar, tehlikeler ve köpeklerinden birini kaybetmeleri şeklinde cereyan etmektedir.

Yer ve Zaman: Olay Yukon civarlarında bir ormanda geçmektedir.

Anlatıcı: Hikâyede anlatım üçüncü kişi ağzından yapılmıştır. Yazar kahramanların iç dünyasını, korkularını, endişelerini dile getiren bir anlatım seçmiştir. Az da olsa karşılıklı konuşmalara yer verilmiştir.

### **Ergenekon Destanı**

Konu: Bir savaşta yenilen Türklerin Ergenekon adını verdikleri bir dağa sığınıp zamanla çoğaldıktan sonra demirden dağı eritip düşmanlarını yenerek 400 yıl önce kaybettikleri yurtlarını geri almalarını konu edinir. Ana Fikir: Hayatta karşılaşılan olumsuzluklar karşısında ümitsizliğe kapılmadan mücadele etmenin, birlik ve beraberlikle hareket edildiğinde hedefe ulaşılacağı mesajı verilmektedir. Kahramanlar: Metin türü destandır. Metin kısaltıldığı için kahramanlar hakkında detaylı bir bilgi olmadığından kahramanlar metinde geçtiği kadarıyla yazılmıştır.

İl Han: Göktürk hanıdır. Cesur bir savaşçıdır.

Kayan: İl Han'ın en küçük oğludur. Cesur ve mücadelecidir. Aynı zamanda düşmanlardan kaçarak kalanlarla beraber Erkenekon'a sığınmayı başarmıştır. Liderlik vasfı öne çıkmaktadır.

Tukuz: İl Han'ın yeğenidir. Kayan'la beraber düşmandan kaçmayı başarmıştır.

Kayat: Kayan Han'ın çocuklarıdır.

Tukuzlar ve Türülken: Tukuz'un çocuklarıdır.

Börte Çene: Ergenekon'dan kurtuldukları vakit Kayan soyundan olan padişahlardır.

Olay: Göktürklerin savaşta yenilmeleri, birkaç ailenin dağlara kaçıp orada 400 yıl boyunca çoğalmalarını ve sonrasında yeniden eski topraklarına dönüp orada düşmanlarını yenerek eski topraklarını geri almaları anlatılmaktadır.

Yer ve Zaman: Olay Göktürkler zamanında Orta Asya'da dağların bozkırların içerisinde dar bir vadi olarak tasvir edilen Ergenekon adını verdikleri yer ve civarında geçmektedir.

Anlatıcı: Destanda anlatım üçüncü kişi ağzından yapılmıştır. Çeşitli betimlemelere yer verilerek metin zenginleştirilmiştir.

### **Duatepe**

Konu: Kurtuluş Savaşı'nda Duatepe'nin düşmandan kurtarılması konu edinmiştir.

Ana Fikir: Kurtuluş Savaşı'nda zaferin, milletçe çok zor ve fedakârca yapılan mücadelenin sonunda elde edildiği iletisi verilmektedir.

Kahramanlar: Kazım (Karabekir) Bey, İsmet (İnönü) Paşa, Fevzi (Çakmak) Paşa, Başkumandan (Atatürk) ve Türk askerleri

Olay: Kurtuluş Savaşı'nda Duatepe'nin düşmandan kurtarılması için verilen mücadele anlatılmaktadır.

Yer ve Zaman: Olay, Milli Mücadele Dönemi'nde başta Duatepe olmak üzere Karapınar, Kartaltepe, Çekirdeksiz ve civarlarında geçmektedir.

Anlatıcı: Metinde anlatım üçüncü kişi ağzından yapılmıştır.

### **Selim'i Anarım**

Konu: Tarlasına tapu almak isteyen Selim'in verdiği mücadele konu edinmiştir.

Ana Fikir: İnsan çalışıp mücadele ettikten sonra en kötü durumları bile iyiye çevirebilir iletisi verilmektedir.

Kahramanlar: Selim: Hikâyenin başkahramanıdır. Tarlası için verdiği emek ve sonunda tapusunu almasıyla çalışkan, mücadelecisi, hamiyetli bir karakteri temsil etmektedir.

Selim'in karısı: Her durumda kocası olan Selim'le mücadele veren çalışıp çırpınan bir Anadolu emekçi kadını karakterini temsil etmektedir.

Avukat: Selim'in tapu almak için tuttuğu ve birinci dereceden muhatap olduğu kişidir. Aynı zamanda anı türünde olan metnin aktaranı konumundadır.

Bürodaki çocuk, yargıç, fen memuru: İkinci dereceden karakterler olup ilgili oldukları görevler gereği değinildiğinden haklarında fazla bir bilgi verilmemiştir.

Olay: Olay, Selim'in, boş ve bataklık bir araziye satın alıp iyice terbiye ettikten sonra tapusunu almak için verdiği uğraş etrafında şekillenmektedir.

Yer ve Zaman: Zaman net belirtilmemiştir. Sadece keşif tarihi olarak ayın on yedisi ifadesi geçmektedir. Metinde anlatılan olay, avukatın bürosu ve Selim'in tarlasında (Kilizman köyü) geçmektedir.

Anlatıcı: Metin genel anlamda üçüncü kişi ağzından anlatılmıştır. Bazı bölümler birinci kişi ağzıyla anlatılmıştır. Diyaloglara yer verilerek metin zenginleştirilmiştir.

### **Lokman Hekim'in Masalı**

Konu: Otlardan ve şifalı bitkilerden ilaçlar yapan ve hastaların şifa bulmasına vesile olan Lokman Hekim'in ölümsüzlüğün de ilacını bulması ve onu dökmesi konu edinmiştir.

Ana Fikir: İnsanlara karşı her zaman iyi niyetli olan kişilerin yaptıkları iyiliklerin kıymeti bilinmez ve böyle kişiler aksi bir durumda insanlar tarafından kötülenir.

Kahramanlar: Lokman Hekim ve çeşitli otlardır.

Olay: Olay, otlardan şifalı bitkilerden ilaçlar yapan ve hastaların şifa bulmasına vesile olan Lokman Hekim'in ölümsüzlüğün de ilacını bulması ama bir talihsizlik sonucu ilacın elinden dökülmesi etrafında şekillenmektedir.

Yer ve Zaman: Metin bir masaldan alındığı için zaman belirsizdir. Olaylar Adana, Çukurova ve Misis köyünde geçmektedir.

Anlatıcı: Metin üçüncü ağzdan anlatılmıştır. Konuşurma sanatı kullanıldığından yer yer birinci ağız da kullanılmıştır.

### **Ressam İçin Zili Çalın**

Konu: Yazarın bir ressam ile tanışıp onun resimlerini görmek ve onunla resim sanatı üzerine sohbet etmesi konu edinmiştir.

Ana Fikir: Sanat eserinin ressamın bıraktığı boşlukların izleyici tarafından tamamlanmasıyla oluşacağı iletisi verilmektedir.

Kahramanlar:

Ressam: İdealist, mesleğine bağlı ve mesleğini severek yapan aynı zamanda arayış içinde olan bir karakteri temsil etmektedir.

Yazar: Meraklı, resim sanatına yatkın bir karakteri temsil etmektedir.

Olay: Olay, bir ressamın resimlerini merak eden yazarın, onun evini ziyaret etmesi ve orada resim üzerine yapılan sohbet çerçevesinde gelişmektedir.

Yer ve Zaman: Zaman belirsiz olmakla beraber metinden hareketle güneşin batmasına yakın ikindi civarı olduğu anlaşılmaktadır. Mekân ise ressamın evi ve çalışma odasıdır.

Anlatıcı: Anlatım birinci ağzdan yapılmıştır. Yer yer diyaloglara yer verilmiştir.

### **Pastör'ün Savaşı**

Konu: Kuduz aşısının icat edilme süreci konu edinmiştir.

Ana Fikir: İnsanlığa faydalı işler yapanlar unutulmaz iletisi verilmektedir.

Kahramanlar: Louis Pasteur: Hikâyedeki çocuk kahramandır. Çocukluğunun kendisinde bıraktığı izlerden hareketle bilim adamı olup kuduz aşısını bulur. Çalışkan, gayretli ve insanlığın faydası için uğraşan bir karakteri temsil etmektedir.

Joseph Meister: Kuduz hastalığına yakalanan ve kuduz aşısının üstünde denenerek başarıya ulaştığı tespit edilen çocuktur.

Meister'in anne ve babası: Çocuklarının hastalığına üzülen ve iyileşmesi için gayret edip çırpınan anne ve baba rolünü temsil etmektedirler.

II. Abdulhamit: Pasteure çalışmaları için yardım eden Osmanlı padişahıdır.

Olay: Kente dadanan kurdun saldıdığı korkunun neticesinde bir bilim insanının doğuşu ve kuduz aşısının bulunması etrafında olay şekillenmektedir.

Yer ve Zaman: Metinde anlatılan olay Fransa'nın Jura dağları bölgesinde Dole kentinde Louis Pasteur'un çocukluk yılları ve 1885 yılının Temmuz ayında geçmektedir.

Anlatıcı: Metin üçüncü kişi ağzıyla anlatılmıştır. Diyaloglara yer verilerek metin zenginleştirilmiştir.

### 3. Dil ve Anlatım Çözümlemesi

Türkçe ders kitabındaki metinlerin dil ve anlatım bağlamında sade, yalın ve akıcı olduğu söylenebilir. Metinlerin dil ve anlatıma uygunluk yönünden genel anlamda iyi olduğu ama bazı hatalar içerdiği görülmüştür. Yazım ve noktalamaya genel anlamda dikkat edilmiş olsa da bazı hatalar içermektedir. İlgili kitap incelendiğinde bazı yerlerde gereksiz virgül ve üç nokta kullanımının yapıldığı görülmüştür. Örneğin, kural olarak zarf-fiil eklerinden sonra virgölün kullanılmaması bilindiği halde "...kırmızı demirle yakıp, dağlamaktı..." cümlesinde zarf-fiilden sonra virgül kullanılmıştır. Aynı şekilde kendi içinde anlamını tamamlamış ve bitmiş cümlelerin sonuna nokta konulacağı kural olarak bilindiği halde "...kentin sakinlerine kuduz bir kurt dadandı..." cümlesinin sonuna metinde üç nokta konulmuştur. Metinlerin bazılarında ise anlatım bozuklukları olduğu görülmektedir. Örneğin "Özellikle, mikroplar ve bakteriler üzerinde yaptığı çalışmalar, o zaman için son derece önemliydi." cümlesinde nesne eksikliğinden kaynaklanan bir anlatım bozukluğu mevcuttur. Cümle "Özellikle, Louis'in mikroplar ve bakteriler üzerinde yaptığı çalışmalar, o zaman için son derece önemliydi." şeklinde doğru aktırılabilirdi. Bunun gibi örnekler çoğaltılabilir ama dikkat edilmesi gereken noktalar için bu örneklerin yeterli olduğu düşünüldüğünden bu örneklerle yetinilmiştir. Buradan hareketle metinlerin dil ve anlatım açısından hata içerdiği sonucuna ulaşılmıştır. Deyimler, ikilemeler bolca kullanılmış ve böylece anlatıma zenginlik katılmıştır. Söz sanatlarından özellikle benzetme ve kişileştirmeye çokça başvurulduğu görülmektedir. Metinlerde, dil ve kültür aktarımında önemli bir yere sahip olan atasözlerine yer verilmemesi önemli bir eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Bazı cümlelerin gereğinden fazla uzun olması ise ayrı bir eksiklik olarak tespit edilmiştir. İncelenen metinlerde yoğun şekilde deyim kullanıldığı tespit edilmiştir. Bazı deyimler birçok metinde tekrarlanmıştır. Birbirinden farklı türlerden oluşan ve fazla sayıda kullanılan ikilemeler görülmüştür. Söz sanatları açısından bakıldığında benzetme sanatına çokça başvurulduğu tespit edilmiştir. Kişileştirme ve konuşurma sanatları da yoğun şekilde bulunmaktadır. Metin türlerinden bazılarında abartma sanatı ile anlam daha da zenginleştirilmiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Çocuklar için hazırlanan kitaplar, hitap ettiği yaş grubunun ilgi ve ihtiyaçlarına cevap verecek nitelikte olmalıdır. Bu bağlamda hazırlanan kitapların birçok özelliği barındırması gerekmektedir. Özellikle çocuk edebiyatı temel öğeleri göz önünde bulundurularak metinler hazırlanmalı ve çocuğa görelilik, çocuk gerçekliği, çocuğun beden, zihin dil gelişimi gibi kritik özelliklere uygun eserler verilmelidir. “Çocuğun yaşamı anlamaya çalışıldığında karşılaştığı en önemli materyallerden biri de kitaplardır. Saf ve temiz zihniyle kitapları anlamaya onlardan anlam kurmaya çalışır. Bu saf ve temiz zihnin anlam arayışı düşünüldüğünde kitapların çok özenli ve dikkatli hazırlanması gerekir.” (Sarıkaya ve Aydeniz, 2021: 79). Bu bağlamda hazırlanan kitaplardan biri de Türkçe ders kitaplarıdır. Bu çalışmada 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinler çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından incelenmiş ve incelemede çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır. İlgili kitap biçim açısından değerlendirildiğinde kapağın uygun boyutlarda ve ilgi çekici renk ve görsellerle hazırlandığı görülmektedir. “Kitap kapaklarının sağlam ve dayanıklı olması da önemli bir ölçüttür. Kapağın çabuk zarar görmemesi, katlanmaması, kırılmaması gerekir” (Sarıkaya, 2019: 214). Bu bağlamda kitabın kapak kalitesinin yeterli düzeyde olmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Kapağa yerleştirilen “Cumhurbaşkanlığı Millet Kütüphanesi” fotoğrafı ve “çocuk-kitap, çocuk-kalem, çocuk-defter” görsellerinin Türkçe ders kitabıyla uyumlu ve doğru bir tercih olduğu söylenebilir. Kapaktaki yazı-resim düzeninin uygun olmadığı, görsellerin çözünürlüğünün ise az olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Türkçe ders kitaplarındaki resimlerin öğrencilerin metnin içeriğine kolay bir şekilde odaklanmasını ve metnin anlamını daha çabuk elde etmesini sağlaması (Karadağ, 2013) gerektiği düşünüldüğünde bu ders kitabındaki kimi görsellerin metnin içeriğini tam olarak yansıtmadığı görülmektedir. Öte yandan Sarıkaya (2023) tarafından yapılan çalışmada ise Türkçe öğretmenleri, Türkçe ders kitaplarındaki görsellerin öğrenciye metni okuma/anlama açısından bir ön fikir verdiğini belirtmişlerdir.

Kâğıt kalitesinin ve renginin uygun olduğu söylenebilir. “İçindekiler” bölümünde ikinci temanın öyküleyici metni “İhtiyar Balıkçı” yazılmışken gösterilen sayfada “Beyaz Diş” metninin geçtiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu açıdan bakıldığında içindekilerle metinler arasında bir uyumsuzluk olduğu ve kitabın yayınlanmadan önceki kontrollerinin iyi yapılmadığı sonucuna varılmıştır. Genel anlamda metinlerin yazı puntosunun 11 olması gerekirken 10 punto olduğu tespit edilmiştir. Metinlerin harf puntosu her ne kadar 11 olsa da 10 puntodan aşağı olmadığı için çocukların seviyesine uygun olduğu söylenebilir. Metindeki kahramanların ve varlıkların mümkün mertebe resmedildiği, konuyla ilgili ve yeterli düzeyde açık, net resim ve fotoğrafların tercih edildiği görülmektedir. Bu açıdan resim ve sayfa düzeninin çocuk edebiyatının temel öğelerine uygun hazırlandığı görülmektedir. Bununla beraber bazı metinlerdeki resimlerin içerikle çeliştiği bulgusuna ulaşılmıştır. Örneğin Lokmanı Hekim’in Masalı metninde “Bir yaşlı kavağın altına oturmuş, ayaklarını uzatmış...” cümlesinde kavak ağacı geçiyorken metinde resmedilen ağaç daha çok meşe ağacını anımsatmaktadır. Pastör’ün Savaşı metninde “...küçük şirin bir kentin sakinlerine kuduz bir kurt dadandı.” cümlesinde kent kelimesi geçerken resimde üç beş evden oluşan bir köy tasvir edilmiştir. Buradan hareketle resim ve içeriğin uyumuna dikkat edilmediği söylenebilir. “Çocuk kitaplarında resim, kendi başına görsel bir öğe olarak önemli bir işlevi yerine getirdiği gibi, metinle beraber düşünüldüğünde de anlamı tamamlayan, açıklayan, genişleten, bazen de metne yeni anlamlar katan estetik bir uyaran olur.” (Sever, 2003: 159). Sever’in belirttiği gibi görseller metinle beraber bir bağlam bütünlüğü içinde olmalıdır.



Dolayısıyla resim ve metin anlam bütünlüğüne dikkat edilmediğinden belirtilen iki metindeki resimlemelerin temel öğelere uygun olmadığı görülmektedir. Metinler, yazım ve noktalama açısından hata içermemektedir. Satır araları boşlukları normal kullanılmış ve sayfalar gerekli yerlerde paragraflara ayrılarak tek sütun şeklinde düzenlenmiştir. Metinlerin uzunluğunun ders kitabı ve çocuk yaş grubu açısından düşünüldüğünde uygun uzunlukta olduğu söylenebilir. Metinler incelendiğinde hikâye, roman, masal, destan ve anı türlerinin tercih edildiği görülmektedir. Metinler, konu ve tema bakımından incelendiğinde uygun konu ve temaların tercih edildiği söylenebilir. Milli, kültürel ve bilimsel konuların tercih edilmesi, çocuğun aşına olduğu, yabancılık çekmeyeceği temalar olması nedeniyle uygun olduğu söylenebilir. Bununla beraber konu ve kahramanları bakımından incelendiğinde “Beyaz Diş” metninin özdeşim kurmak açısından uygun olmadığı düşünülmektedir. Evcilleştirilen bir kurt iletisinin toplumumuz açısından uygun olmadığı, bunun yerine çoban köpeği veya kangal köpeği yetiştiriciliği üzerinden iletilerin verilmesinin daha uygun olacağı söylenebilir. Verilen iletiler bakımından metinler incelendiğinde “İnsanın en zor şartlarda bile umudunu yitirmeden sabretmesi halinde iyi sonuçlar alabileceği; birlik beraberlikle hareket edildiğinde hedefe ulaşılacağı; Kurtuluş Savaş’ında zaferin, milletçe çok zor ve fedakârca yapılan mücadelenin sonucunda elde edildiği, insan çalışıp mücadele ettikten sonra en kötü durumları bile iyiye çevirebileceği; sanat eserinin ressamın bıraktığı boşlukların izleyici tarafından tamamlanmasıyla oluşacağı; insanlığa faydalı işler yapanların unutulmayacağı” iletilerinin verildiği görülmektedir. Ortaya konulmuş her eserin bir amacı ve okuyucularına vermek istediği bir mesajı olduğu ve bu mesajın iyi mi, kötü mü?” olduğu çocuk tarafından sorgulanacağı düşünüldüğünde belirtilen iletilerin uygun ve çocuk açısından iyi iletiler olduğu söylenebilir. Bununla beraber “Beyaz Diş” metninde korku ve ümitsizliğin hakim olduğu kesitin verilmesinin çocuk açısından iyi bir ileti içermediği söylenebilir. Aynı eserin farklı bir kesiti tercih edilebilirdi. “Lokman Hekim’in Masalı” metni ile “Pastör’ün Savaşı” metninin ana fikirlerinin kısmen çeliştiği söylenebilir. “Lokman Hekim’in Masalı” metninde “İnsanlara karşı her zaman iyi niyetli olan kişilerin yaptıkları iyiliklerin kıymeti bilinmez ve böyle kişiler aksi bir durumda insanlar tarafından kötülenir.” mesajı verilirken “Pastör’ün Savaşı” metninde “İnsanlığa faydalı işler yapanlar unutulmaz.” mesajı verilmektedir. İlkinde birçok ilaç geliştiren Lokman Hekim’in bir başarısızlığından kınanması nazara veriliyorken ikinci metinde bir başarısından dolayı unutulmaması gereken bir karakter nazara verilmektedir. Bu iki durum değerlendirildiğinde çocukların Lokman Hekim’in yerinde olmak istemeyeceği, dolayısıyla örtük anlamda rol modelin olumsuz yönünün model olarak verildiği sonucuna varılabilir. Bu bakımdan metinler arası bir tutarsızlığın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kahramanlar açısından metinler incelendiğinde günlük hayatta ya da geçmişte yaşanmış tarihi olaylarda karşılaşılan karakterler olması nedeniyle uygun olduğu söylenebilir. Çocuğun hikâyenin kahramanıyla özdeşim kuracağı göz önünde bulundurulduğunda rol model olarak milli, vatansever, çalışkan, mücadeleci, hamiyetli, ileriye düşünen, bilimsel çalışmalara teşvik edici karakterlerin seçildiği görülmektedir. Bu açıdan temel öğelere uygun rol modellerin seçildiği söylenebilir. Nitekim Lüle (2012) de benzer konuda yaptığı çalışmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin karakter bağlamında benzer özellikler taşıdığı sonucuna ulaşmıştır. Metinler olaylar açısından incelendiğinde işlenen olayların çocuğa uygun olduğu söylenebilir. Ama kısaltılmış metinlerin tercih edilmesinin, olaylar arasında kopukluğa yol açtığı görüldüğünden uygun olmadığı düşünülmektedir. Özellikle kısaltılan metinlerde tercih edilen bölümlerin kendi içerisinde bir bütün teşkil edecek şekilde verilmediği, karakterlerin tam anlamıyla yansıtılmadığı, metindeki bir iki karakterin verilirken ilgisiz olan isimlerin de

metinde geçmesi “Nereden çıktı bu?” ya da “Bu da kim?” gibi soruları akla getirmesi mümkün görülmektedir. Bu durumun çocuklarda kafa karışıklığına neden olacağı ve kahramanla özdeşim kurmakta ya da hangi karakterle özdeşim kurması gerektiği konusunda bir sorun teşkil edeceği söylenebilir. Bu açıdan metinlerdeki olayların uygun olduğu ama metinlerin kısaltılmasının verdiği eksiklikten dolayı olayların bütünlük teşkil etmeleri açısından uygun olmadığı sonucuna varılmıştır. Yer açısından bakıldığında açık mekân veya geniş mekân denilen mekânların tercih edildiği, mekânların tasvirlerinin iyi yapıldığı dolayısıyla temel öğelere uygun olduğu söylenebilir. Zaman bakımından ise net zamanların verilmediği daha çok belli bir kesitin veya belirsiz zaman olarak bilinen zaman diliminin kullanıldığı görülmektedir. Zaman ve mekân bağlamından hareketle zamanın okura hissettirildiği söylenebilir. Metinlerin hepsinde çoğunlukla üçüncü ağız anlatımının tercih edildiği görülmektedir. Birinci ağız anlatımına dayalı metinlerin az olduğu görülmektedir. Anlatıcı bakımından bakıldığında “Ben dilinin kullanıldığı anlatımlarda, aktarma doğrudan ve samimi olacağından okur, hem anlatımdaki kişileri daha rahat tanıyacak hem de öyküyü daha kolay anlayacaktır.” (Özdemir, 1994: 220) durumunun olmaması için birinci ağız metinlerine olduğundan fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir.

Çocuklar için dil ediniminde kitaplar önemli bir yere sahiptir. Çocuklar, okul hayatları boyunca okul kitaplarıyla muhatap oldukları için okul kitaplarının dil ve anlatım açısından hata içermemesi, çocukların dili doğru öğrenmeleri açısından önemli bir yere sahiptir. Bu açıdan bakıldığında ders kitaplarının hazırlanmasında, dil ve anlatımın ve dilbilgisi kurallarını doğru aktarımının dikkat edilmesi gereken önemli noktaların başında geldiği söylenebilir. Bu çalışma kapsamında Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinlerin dil ve anlatım açısından yalın ve akıcı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Lüle (2012) çalışmasında Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin sürükleyici ve yalın bir anlatıma sahip olduğunu belirlemiştir. Bu çalışmada 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki öyküleyici metinler çocuk edebiyatının temel öğeleri bağlamında incelenmiştir. 8. sınıftaki diğer metin türlerinin de bu bağlamda incelenebilir. 6 ve 7. sınıftaki Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin ve diğer metin türlerinin de bu bağlamda incelenmesi ve bütüncül bir sonuca ulaşılabilir. Ders kitabındaki bazı metinlerde yazım, noktalama ve anlatım hususlarında sorunlar bulunmaktadır. Ders kitabına alınacak metinlerde bu hususlara daha fazla dikkat edilmelidir. Ders kitaplarında metin-resim uyumunda sorunlar bulunmaktadır. Metinle ilgili tasarlanan resimlere daha fazla dikkat edilmelidir.

#### KAYNAKÇA

- Adalı, O. (2003). Anlamak ve anlatmak. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Çakır, H. (2002). Öykü sanatı. Konya: Çizgi Yayınevi.
- Canlı, S. (2020). Çocuk edebiyatı ürünlerinin taşınması gereken özellikler. (Ed. S. Karagül, E. Şen). Çocuk edebiyatı okuma kültürünün temelleri içinde 109-156. Ankara: Nobel Yayınları.
- Demirel, Ş. (2021). Çocuk edebiyatı ve çocuga görelilik. (Ed. Ş. Demirel, S. Seven). Çağdaş Çocuk edebiyatı içinde 19-38. Ankara: Pegem Akademi.
- Erdoğan Horasan, A. (2015). Zeynep Cemali'nin çocuk kitaplarının çocuk edebiyatının temel öğeleri açısından incelenmesi. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Huck, C. S. & Kiefer, B.Z. (2003). Children's literature in the elementary school. McGraw Hill Books.

- Karadağ, Ö. (2013). Okuma Kültürüne Katkıları Bakımından Türkçe Ders Kitaplarının Resimlemeleri (İllüstrasyonları). *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 84-93.
- Karatay, H. (2011). Çocuk edebiyatı metinlerinde bulunması gereken özellikler. (Ed. T. Şimşek) Kuramdan uygulamaya çocuk edebiyatı el kitabı içinde 77-123. Ankara: Grafik Yayınları.
- Kaya, M. (2021). Çocuk edebiyatı eserlerinin taşıması gereken nitelikler. (Ed. M. Tunagür, M.N. Kardeş). Çocuk edebiyatı içinde 117-141. Ankara: Pegem Akademi.
- Lüle, E. (2007). Yedi farklı çocuk kitabının çocuk yazın ilkelerine uygunluğunun değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(13), 17-30.
- Lüle, E. (2012). İlköğretim 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarında Yer Alan Öykülerin Çocuk Yazınının Temel İlkeleri Bağlamında İncelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 73-93.
- Oğuzkan, A. F. (2000). Yerli ve yabancı yazarlardan örneklerle çocuk edebiyatı. Ankara: Anı Yayınları.
- Özdemir, E. (1994). Yazınsal türler. Ankara: Ümit Yayıncılık.
- Sarıkaya, B. & Aydeniz, S. (2021). Çocuk edebiyatı eserlerinin taşıması gereken nitelikler. (Ed. M. Tunagür & M.N. Kardeş). Çocuk edebiyatı içinde 79-98. Ankara: Pegem Akademi.
- Sarıkaya, B. (2019). Çocuk edebiyatı eserlerinde bulunması gereken özellikler. (Ed. Erhan Akın). Çocuklar için edebiyat eğitimi içinde 207- 238. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sarıkaya, B. (2023). Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitapları ile İlgili Görüşleri. *Asya Studies-Academic Social Studies / Akademik Sosyal Araştırmalar*, 7(26), 1-14.
- Sever, S. (2003). Çocuk ve edebiyat. İzmir: Tudem Yayınları.
- Sever, S. (2015). Çocuk edebiyatı ve okuma kültürü. İzmir: Tudem Yayınları.
- Temizyürek, F. & Şahbaz, N. K. & Güler, Z. (2016). Çocuk edebiyatı. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük (2011). Ankara: Türk Tarih Kurumu Yayınları.
- Yalçın, A. & Aytaş, G. (2012). Çocuk edebiyatı. Ankara: Akçağ Yayıncılık.
- Yardımcı, M. & Tuncer, H. (2002). Eğitim fakülteleri için çocuk edebiyatı. Ankara: Ürün Yayınları.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2024) Cilt 9, Sayı 2, s. 280-293

## Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültür Okuryazarlığı, Bilgi Okuryazarlığı ve Medya Okuryazarlığı Becerilerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Gürkan MENGÜLOĞUL<sup>2</sup>

Bünyamin SARIKAYA<sup>3</sup>

### Özet

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenimlerine devam eden 155 Türkçe öğretmeni adayı oluşturmaktadır. Çalışmada veri toplama aracı olarak 3 farklı ölçek kullanılmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı becerilerini belirlemek için Kılıçoğlu Kıvrak (2023) tarafından geliştirilmiş "Kültürel Okuryazarlık Ölçeği", bilgi okuryazarlığı becerilerini belirlemek için Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilmiş "Bilgi Okuryazarlık Ölçeği" ve medya okuryazarlığı becerilerini belirlemek için de Karaman ve Karataş (2009) tarafından geliştirilmiş "Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada veriler 2023-2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde "Google Formlar" aracılığıyla toplanmıştır. Çalışmada veriler, SPSS 26.00 programı ile analiz edilmiştir. Ayrıca bütün ölçümler normal dağılım gösterdiğinden parametric testlerden t-Testi ve One Way Anova yapılmıştır. Araştırma sonucunda Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyete göre farklılık göstermediği ancak sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaştığı belirlenmiştir. Bunun yanı sıra Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyete ve öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Ayrıca Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu, cinsiyete ve öğrenim görülen sınıf düzeyine göre farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Türkçe Eğitimi

Okuryazarlık

Kültür

Bilgi

Medya

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 17.11.2024

Kabul Tarihi: 6.12.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1586944

<sup>1</sup> Bu çalışma birinci yazarın, ikinci yazar danışmanlığında yazmış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Bilim Uzmanı, mengulogulgurkan@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9508-3771

<sup>3</sup> Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, b.sarikaya@alparslan.edu.tr., ORCID: 0000-0002-8393-7127

## Examination of Preservice Turkish Teachers' Cultural Literacy, Information Literacy and Media Literacy Skills

### Abstract

This study aims to examine preservice Turkish teachers' the cultural literacy, information literacy and media literacy skills. For this purpose, the descriptive survey model was used in the research. The study group of the research consists of 155 preservice Turkish teachers who continue their education in the Department of Turkish Education at Muş Alparslan University in the 2023-2024 academic year. Three different scales were used as data collection tools in the study. The "Cultural Literacy Scale" developed by Kılıçoğlu Kıvrak (2023) was used to determine participants' cultural literacy skills, the "Information Literacy Scale" developed by Adıgüzel (2011) was used to determine their information literacy skills, and the "Media Literacy Level Determination Scale" developed by Karaman and Karataş (2009) was used to determine their media literacy skills. The data in the study were collected through "Google Forms" in the spring semester of the 2023-2024 academic year. In the study, the data were analyzed with SPSS 26.00 program. In addition, since all measurements showed normal distribution, t-Test and One Way Anova were performed from parametric tests. As a result of the research, it has been determined that preservice Turkish teachers' cultural literacy levels were high, did not differ according to gender, but differed statistically according to grade level. Also, it has been determined that preservice Turkish teachers' information literacy levels are high and do not differ according to gender and grade level. In addition, it has been concluded that preservice.

### Keywords

Turkish Education  
Literacy  
Culture  
Information  
Media

### About Article

Sending Date: 17.11.2024  
Acceptance Date: 6.12.2024  
Electronic Issue Date: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1586944

## GİRİŞ

Günümüz bilgi çağında, okuryazarlık becerileri, bireylerin hem eğitim hem de günlük yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır. Okuryazarlık, bireylerin bilgiye erişim sağlamaları, anlamaları, değerlendirmeleri ve bu bilgiyi etkili bir şekilde kullanabilmeleri için temel bir beceri alanıdır. Karaman'a (2016) göre okuryazarlık kavramı, okumak ve yazmak becerilerinden meydana gelmiş ve semboller kullanılarak yapılan yazı ve bu yazıların seslendirilmesini kapsamaktadır. Okuryazarlık bir beceri alanı olarak günümüzde gelişen ve değişen dünyada eğitimin temel unsurudur. Ancak, okuryazarlık becerisi düşük olan toplumlarda çeşitli sorun ve sıkıntıların yaşandığı gözlemlenmektedir. Düşük okuryazarlık seviyesi, yalnızca bireylerin yaşam kalitesini değil, aynı zamanda toplumsal gelişimini de olumsuz etkileyerek yoksulluk, işsizlik ve sosyal eşitsizlik gibi sorunların artmasına neden olmaktadır. Özellikle dijitalliğin bu kadar ön plana çıktığı bilgi çağında, okuryazarlığın yalnızca okuma ve yazma becerileriyle sınırlı kalmayıp akademik, dijital ve eleştirel okuryazarlık; bilgi, kültür ve medya okuryazarlığı gibi daha geniş bir yelpazeyi kapsamaması gerekmektedir. Bu durum, gelecekteki öğretmenlerin, öğrencilerine yalnızca temel okuma ve

yazma becerileri kazandırmakla kalmayıp aynı zamanda onları eleştirel düşünme, dijital dünyada etkili bilgi kullanımı ve medya içeriklerini doğru analiz etme konularında da yeterince yönlendirmeleri gerektiğini göstermektedir. Günümüzde, okuryazarlık sadece klasik anlamda yazılı metinleri anlama becerisini değil, aynı zamanda teknolojik gelişmelere bağlı olarak değişen ve çeşitlenen bilgiye erişme, bunu değerlendirme ve etkili bir şekilde kullanma yeteneğini de içermektedir. Okuryazar bireyler; internet, sosyal medya ve diğer dijital platformlarla etkili bir şekilde iletişim kurup yeterli bilgiye ulaşarak bu beceriye sahip olmak durumundadır. Özellikle 20. yüzyılın ikinci yarısı ile insanların yaşamında etkili olmaya başlayan teknolojik araç ve gereçler, okuryazarlık ile ilgili bilinen kalıplamış tanımlamalardan ziyade gelişen teknolojik ürünlerin getirdiği yeni alanlara yönelik 'okuryazarlık' türlerinin ortaya çıkmasına olanak sunmuştur (Özbay ve Çelik, 2013).

Kültür, kişilerin biyolojik ve psikolojik olarak ihtiyaçlarına hizmet ederek insanları geleceğe taşıyan bir araçtır (Smircich, 1983). Kültür, bireylere nasıl düşündüğünü, nasıl hissettiğini ve nasıl davrandığını etkileyen bir çerçeve sunar. Bundan dolayı kültür, insanlık için çok önemli ve değerlidir (Kocadaş, 2005). Kültür, bir toplumun veya grubun ortak değerlerini, inançlarını, normlarını, davranışlarını, geleneklerini, sanatlarını, edebiyatını, dilini, dini ritüellerini, yaşam tarzlarını ve toplumsal kurallarını içeren geniş bir kavramdır. Bir okuryazarlık türü olan kültür okuryazarlığı, insanların farklı bakış açılarını ve yaşam deneyimlerini anlamalarını sağlayan bir beceri alanıdır. Kültür okuryazarlığı kavramı 1980'li yıllarda Hirsh tarafından ilk kez bir kavram olarak kullanılmış, bu tarihten sonra kavram ile ilgili gelişim ve araştırma süreci hızlanmıştır (Ochoa, McDonald ve Nicholas, 2018). Kültür okuryazarlığı, bireyin hem kendi kültürünü hem de diğer kültürlerin tüm değerlerini, geleneklerini ve inançlarını bilmesi ve anlaması; gelenekler, inançlar ve değerlerin arasındaki farkları anlayarak bunları takdir etme yeteneğidir (Köksal, 2010). Kültür okuryazarlığı, bir bireyin kültürel ve sanatsal açıdan çeşitli konuları anlama, yorumlama ve değerlendirme becerisidir. Bu beceri bir kişinin sanat eserlerini, edebî metinleri, müziği, filmi, tiyatroyu ve diğer kültürel ürünleri analiz etmesini ve anlamasını sağlayarak kendi görüşünü belirtmesidir. Kültür okuryazarlığı, sadece belirli bir kültürü veya sanat akımını anlamakla sınırlı değildir, aynı zamanda farklı kültürel ifade biçimlerini anlamak için genel bir çerçeve sunar. Kafadar ve Şan'a (2021) göre kültür okuryazarlığı, toplumsal birlik ve bütünlüğü güçlü bir şekilde sağlayabilmek adına bireylerin hem kendi kültürünü hem de farklı kültürleri tanıyarak, bunlara uygun davranış şekilleri oluşturmak için gerekli olan bilgiye beceriye ve değerlere sahip olmasıdır. Kültür okuryazarlığı, eğitim öğretim sürecinde çok önemli bir yer tutar. Çünkü öğrencilerin dünya hakkında daha geniş bir anlayış geliştirmelerini, eleştirel düşünme becerilerini güçlendirmelerini ve kültürel etkileşimlerde daha etkin olmalarını sağlar. Bu da daha sağlam bir eğitim temeli ve daha nitelikli bir toplum için önemlidir. Öğretmen adayları, sınıf ortamlarında farklı kültürlerden gelen öğrencilerin kültürel kimliklerini değerlendirmek ve öğrencilere kendi kültürlerini anlamaları ve paylaşmaları için fırsatlar sunmakla yükümlüdürler. Bunun için eğitim gördükleri eğitim kurumlarında kültür okuryazar bireyler olarak yetiştirilmeleri gerekmektedir. Bilgi okuryazarlığı, günümüzde gelişen teknoloji ve dijital medya kullanımının artması ile bunların çeşitlendiği ve erişiminin artması sonucu bireylerin bilgi yoğunluğu bulunan ortamlarda etkili bir şekilde bilgiyi bulma, değerlendirme, anlama, kullanma ve iletişim kurma yeteneklerini içine alan kavramlar bütünü olarak ifade edilebilir. Bilgi okuryazarlığının, günümüzdeki bilgi yoğunluğu olan dünyada bireylerin, toplumların ve ekonominin sürdürülebilir gelişimi için kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. "21. yüzyılda, kadın-erkek, zengin-fakir, yetişkin-çocuk ayrımı

yapılmadan toplumdaki her bireyin işi için gereksinim duyduğu bilgi şaşırtıcı bir şekilde hızla büyümektedir” (Naik ve Padmini, 2014: 92). Bilgi okuryazarlığı, bilgiye ihtiyaç duyulduğu zamanı ve nedeni ile bilginin doğruluğunun nasıl bulunabileceğinin, bulunan bilginin nasıl saklanacağına, nasıl değerlendirileceğinin ve etik bir şekilde nasıl paylaşılabilirliğinin bilinmesidir (Cılıp, 2004). Bilgi okuryazarlığı kavramı, bireylerin günümüz bilgi çağında verimli bir şekilde bilgiye erişme, bilgiyi inceleme, anlama, edinmek ve iletişim kurma becerilerine sahip olmasıdır. Pilgrim ve Martinez (2013) bilgi okuryazarlığını bilgiye erişme ve sorunu çözmek için gerekliliğı bulunan okuryazarlık becerisi kavramı biçiminde tanımlarken Doyle (1992) bilgiye ulaşma, değerlendirme ve farklı kaynaklarda kullanabilme olarak tanımlamıştır. Naik ve Padmini (2014: 92) “bilginin ne zaman ve neden gerekli olduğunu, nerede bulunacağını ve etik olarak nasıl değerlendirileceğini, kullanılacağını bilme süreci” olarak ifade etmiştir. Bilgi okuryazarlığı becerisi, var olan problemi çözümlenerek hedeflenen doğru ve güvenilir bilgiye ulaşmaktır. Bunu başarmak için ise bilgiyi etkin kullanabilme becerisidir.

Medya, bilginin topluma iletilmesi ve geniş kitlelere yayılması amacıyla kullanılan çeşitli iletişim araçlarını kapsayan bir terimdir. Medya okuryazarlığı, medyada bulunan içeriklerin bireyler tarafından eleştirel bir bakış açısı ile değerlendirilme becerisidir. Çok eski bir okuryazarlık türü olmayan medya okuryazarlığı kavramı günümüzde çok önemli bir hale gelmiştir. Yeni okuryazarlık tipleri içinde olan medya okuryazarlığı en önemlilerinden biridir (Tanrikulu, 2022). Bu kavram, medya mesajlarının nasıl üretildiğini, dağıtıldığını ve alındığını anlamayı içerir. Medya okuryazarlığı, farklı türde medya içeriklerine (haber, reklam, eğlence, sosyal medya vb.) yönelik eleştirel düşünme ve farkındalık geliştirmeyi amaçlar. Bu beceri bireylerin bilgi kirliliğı, dezenformasyon ve manipülasyondan korunmalarına yardımcı olmaktadır. Medya okuryazarlığı yaşadığımız dünyayı bir lens gibi görüp anlamamızı sağlar (Baker, 2009). Bireylere medyada bulunan içerikleri eleştirel bir şekilde analiz etme, değerlendirme ve anlama yetisi kazandırmaktadır. Bu yetenek günümüzde bilgiye erişimin ve medya kullanımının artmasıyla daha da önemli hale gelmiştir. Sahte haberler, propaganda ve yanlış bilgilendirme günümüzde sıkça rastlanılan sorunlardır. Medya okuryazarlığı, bireylerin bu tür içerikleri tanımalarına ve bunlara karşı kendilerini korumasına yardımcı olur. Bireyler, medya okuryazarlığı sayesinde daha bilinçli ve bilgiye dayalı kararlar alabilirler. Bunun sonucu olarak bireylerin hem kişisel yaşamlarında hem de toplumsal konularda sağlıklı ve bilinçli seçimler yapmalarını sağlar. Medya okuryazarlığı pasif bir okuma becerisi değil işlevsel bir yazma becerisi ile kültürel özelliklerin ortaya çıkarılması ve bu özelliklerin diğer bireylere iletilmesini amaçlamaktadır (Kejanoğlu, 2011). Medya okuryazarlığının bu işlevleri, bireylerin daha bilinçli, eleştirel ve etkin medya kullanıcıları olmalarını sağlar. Böylece hem bireysel hem de toplumsal düzeyde olumlu sonuçlar doğurur. Medya okuryazarlığının eğitim sistemlerine dâhil edilmesi ve yaygınlaştırılması, toplumsal bilinç ve farkındalık seviyesini artırmada önemli bir rol oynar. Medya okuryazarlığı bireylerin modern bilgi ve medya ortamında bilinçli, eleştirel ve etkin bir şekilde hareket edebilmeleri açısından büyük bir öneme sahiptir.

Bu araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerileri incelenmiştir. Katılımcıların okuryazarlık düzeyleri belirlenmiş ve farklı değişkenlere göre ele alınmıştır. Bu araştırmada ele alınan okuryazarlık becerilerinin sonuçları değerlendirilerek eğitimcilerin, politikacıların ve araştırmacıların, Türkçe öğretmeni adaylarının okuryazarlık becerilerinin gelişimi için gerekli adımları belirlemelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir. Alan yazınında Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı (Şengül ve Yaprak, 2022; Kılıçoğlu Kıvrak, 2023) ve bilgi

okuryazarlığı (Özbay ve Çelik, 2013; Özbay ve Benzer, 2013; Tuncer ve Balcı, 2013; Karakaş ve Yemeniçi, 2020) becerilerini ele alan çalışma sayısının sınırlı olduğu görölmektedir. Ayrıca alan yazınında ilgili konu bağlamında yapılan araştırmalar incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı becerilerinin birlikte incelendiği başka bir çalışmaya rastlanılmadığı görölmekte olup çalışmanın bu yönüyle katkı sunacağı düşünölmektedir. Araştırmada elde edilen sonuçların, öğretmen adaylarının mevcut durumunu ortaya koyacağı ve bu alanlardaki okuryazarlık düzeyleri ile ilgili sonuçların gelecekte yapılacak araştırmalara, öğretmenlere kaynak oluşturabileceği düşünölmektedir. Araştırmanın temel problemi, Türkçe öğretmeni adaylarının okuryazarlık becerilerinin belirlenmesidir. Bu temel problem bağlamında aşağıdaki problemlere yanıt bulmaya çalışılmıştır:

1. Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı becerileri ne düzeydedir? Cinsiyet ve sınıf değişkenleri bağlamında farklılık bulunmakta mıdır?
2. Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık becerileri ne düzeydedir? Cinsiyet ve sınıf değişkenleri bağlamında farklılık bulunmakta mıdır?
3. Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık becerileri ne düzeydedir? Cinsiyet ve sınıf değişkenleri bağlamında farklılık bulunmakta mıdır?

## YÖNTEM

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada, Türkçe öğretmeni adaylarının okuryazarlık becerilerinin belirlenmesi amaçlandığından betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama “geçmişte ve bugün var olan bir olay veya durumu var olduğu şekilde tanımlayan” modeldir (Karasar, 2014). Bu araştırmada da Türkçe öğretmeni adaylarının okuryazarlık becerileri cinsiyet ve öğrenim görölen sınıf düzeyine göre incelendiğinden bu modelin kullanılması tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Muş Alparslan Üniversitesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalında öğrenimlerine devam eden öğretmen adayları oluşturmaktadır. Çalışma grubunun bilgileri aşağıda sunulmuştur:

**Tablo 1:** Çalışma Grubunun Bilgileri

Değişkenler	Değişken Özellikleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	122	78,70
	Erkek	33	21,30
Sınıf Düzeyi	1. sınıf	48	30,96
	2. sınıf	37	23,87
	3. sınıf	38	24,51
	4. sınıf	32	20,64

Tablo 1 irdelendiğinde çalışmada yer alan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%78,70) kadın olduğu görölmektedir. Öğrenim görölen sınıf düzeyinde ise birinci sınıf öğrencilerinin sayılarının daha fazla olduğu ve diğer sınıf düzeylerindeki katılımcıların sayılarının ise birbirine daha yakın olduğu görölmektedir.

### Verilerin Toplanması



Araştırmada veriler 2023-2024 eğitim-öğretim yılının bahar döneminde “Google Formlar” aracılığıyla toplanmıştır. Çalışma öncesinde her sınıf düzeyindeki katılımcılara çalışmanın içeriğiyle ilgili bilgilendirme yapılmıştır. Bu bilgilendirme sonrası gönüllölük esasına dayalı olarak çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışmaya katılmayı kabul eden öğrenciler için bir sosyal medya grubu (WhatsApp) oluşturulmuştur. Her hafta belirlenen gün ve saatte araştırmacı, sınıflara gitmiş ve ilgili veri toplama aracını bu gruplar vasıtasıyla paylaşmıştır. O gün için çalışmaya katılamayan kişilerle daha sonra iletişime geçilmiş ve formları doldurmaları sağlanmıştır.

### Veri Toplama Araçları

Çalışmada 3 farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Ölçeklerle ilgili bilgiler şöyledir:

**Kültürel Okuryazarlık Ölçeđi:** Kılıçoğlu Kıvrak (2023) tarafından geliştirilmiştir. 16 maddeden oluşan ve beşli likert tipinde geliştirilen ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması katılımcıların kültürel okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu, toplam puanın dūřuk olması ise katılımcıların kültürel okuryazarlık düzeylerinin dūřuk olduğunu anlatmaktadır. Ölçeđi geliştiren araştırmacı tarafından ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı “.90” bulunmuştur. Bu alışma için ise ölçeğin güvenilirlik değeri “.92” olarak bulunmuştur. **Bilgi Okuryazarlık Ölçeđi:** Adıgüzel (2011) tarafından geliştirilmiştir. 29 maddeden oluşan ve beşli likert tipinde geliştirilen ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması katılımcıların bilgi okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu, toplam puanın dūřuk olması ise katılımcıların bilgi okuryazarlık düzeylerinin dūřuk olduğunu anlatmaktadır. Ölçeđi geliştiren araştırmacı tarafından ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı “.92” bulunmuştur. Bu alışma için ise ölçeğin güvenilirlik değeri “.93” olarak bulunmuştur. **Medya Okuryazarlık Düzey Belirleme Ölçeđi:** Karaman ve Karatař (2009) tarafından geliştirilmiştir. 17 maddeden oluşan ve beşli likert tipinde geliştirilen ölçekten alınan toplam puanın yüksek olması katılımcıların medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu, toplam puanın dūřuk olması ise katılımcıların medya okuryazarlık düzeylerinin dūřuk olduğunu anlatmaktadır. Ölçeđi geliştiren araştırmacı tarafından ölçeğin Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayısı “.84” bulunmuştur. Bu alışma için ise ölçeğin güvenilirlik değeri “.89” bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Çalışmada veriler, SPSS 26.00 programı ile analiz edilmiştir. Ayrıca bütün ölçümler normal dağılım gösterdiğinden parametric testlerden t-Testi ve One Way Anova yapılmıştır. Sonuçlarda fark meydana geldiğinde farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için “Tukey testi” kullanılmıştır. Verilerin anlamlılık değeri  $p < .05$  kabul edilmiştir.

## BULGULAR

### Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın birinci alt problemi, Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı becerilerinin ne düzeyde olduğu; cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 2, 3, 4 ve 5’te gösterilmiştir.

**Tablo 2:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültür Okuryazarlığı Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Min	Mak.	$\bar{X}$	SS
-------	---	-----	------	-----------	----

Ölçeğin geneli	155	46,00	80,00	71,90	6,53
----------------	-----	-------	-------	-------	------

Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının ortalama kültür okuryazarlığı puanlarının  $\bar{X}=71,90$  olduğu görölmektedir. Bu puan Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

**Tablo 3:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültür Okuryazarlığı Düzeylerinin Cinsiyet Bağlamında Farkını Belirten Bağımsız Ölçümler t-Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kadın	122	72,19	6,16	152	1,022	,309
Erkek	33	70,87	7,78			

Tablo 3'e göre Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı düzeyleri cinsiyet değişkeni bağlamında farklılık göstermemektedir [ $t_{(153)} = 1,022$   $p > ,05$  ( $p = ,309$ )]. Kadın öğretmen adaylarının ortalaması 72,19 iken erkek öğretmen adaylarının ortalaması 70,87'dir. Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyete göre farklılık arz etmediği buradan da anlaşılmaktadır.

**Tablo 4:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Kültür Okuryazarlığı Düzeyleriyle İlgili Betimsel İstatistikler

Sınıflar	N	$\bar{X}$	S
1.sınıf	48	72,50	6,76
2.sınıf	37	68,97	7,89
3.sınıf	38	72,50	4,80
4.sınıf	32	73,62	5,42
Toplam	155	71,90	6,53

Tablo 4'teki betimsel istatistiklere bakıldığında, Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı düzeylerine ilişkin olarak 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması  $\bar{X}=72,50$ ; 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması  $\bar{X}=68,97$ ; 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması  $\bar{X}=72,50$  ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması  $\bar{X}=73,62$ 'dir. Buna göre kültür okuryazarlığı puan ortalaması en yüksek sınıf 4. sınıf iken en düşük puan ortalamasına sahip sınıf 2. Sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarıdır.

**Tablo 5:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Kültür Okuryazarlığı Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farkını Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Testi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	434,755	3	144,918	3,561	,016	2 – 4
Gruplar içi	6103,972	150	40,693			
Toplam	6538,727	153				

Tablo 5'e bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı düzeylerinin sınıf düzeyine göre istatistiksel olarak farklılaştığı görölmektedir [ $F(3, 150) = 3,561$   $p < ,05$  ( $p = ,016$ )]. Farkın hangi sınıflar arasında olduğunu belirlemek için yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre çalışma yapılan sınıflardan 2. ile 4. sınıf arasında anlamlı farklılığın olduğu görölmektedir. Bu farklılık kültür okuryazarlığı seviyesi daha iyi olan 4. sınıf öğretmen adaylarının lehinedir.

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın ikinci alt problemi, Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerinin ne düzeyde olduğu; cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 6, 7, 8 ve 9'da gösterilmiştir.

**Tablo 6:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Min	Mak.	$\bar{X}$	S
Ölçeğin geneli	155	64,00	145,00	109,00	18,24

Tablo 6 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının ortalama bilgi okuryazarlık puanlarının  $\bar{X}$  =109 olduğu görülmektedir. Bu puan Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

**Tablo 7:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farkını Belirten Bağımsız Ölçümler t-Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kadın	122	109,37	17,99	153	-,757	,450
Erkek	33	112,09	19,24			

Tablo 7'ye göre Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeyleri, cinsiyet değişkeni bağlamında farklılık göstermemektedir [ $t_{(153)} = ,450$   $p > ,05$  ( $p = ,450$ )]. Kadın öğretmen adaylarının ortalaması 109,37 iken erkek öğretmen adaylarının ortalaması 112,09'dur. Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık arz etmediği buradan da anlaşılmaktadır.

**Tablo 8:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Bilgi Okuryazarlık Düzeyleriyle İlgili Betimsel İstatistikler

Sınıflar	N	$\bar{X}$	S
1.sınıf	48	113,62	17,34
2.sınıf	37	105,59	18,64
3.sınıf	38	106,39	16,01
4.sınıf	32	113,71	20,32
Toplam	155	109,95	18,24

Tablo 8'deki betimsel istatistiklere bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerine ilişkin olarak 1. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması  $\bar{X}$ =113,62; 2. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması  $\bar{X}$ =105,59; 3. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması  $\bar{X}$ =106,39 ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının ortalaması  $\bar{X}$ =113,71'dir.

**Tablo 9:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Bilgi Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farkını Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Testi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	2284,967	3	761,656	2,349	,075

Gruplar içi	48953,717	151	324,197
Toplam	51238,684	154	

Tablo 9'a bakıldığında Türkçe ğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin sınıf düzeyi bağlamında farklılık göstermediği görülmektedir [ $F(3, 151) = 2,349$   $p > ,05$  ( $p = ,075$ )].

### nc Alt Probleme İlişkin Bulgular

Çalışmanın nc alt problemi, Türkçe ğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı becerilerinin ne düzeyde olduğu; cinsiyet ve sınıf değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğidir. Bu alt probleme yönelik bulgular Tablo 10, 11, 12 ve 13'te gösterilmiştir.

**Tablo 10:** Türkçe ğretmeni Adaylarının Medya Okuryazarlığı Düzeylerini Belirlemeye Yönelik Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	Min	Mak.	$\bar{X}$	SS
Ölçeğin geneli	155	37,00	85,00	64,28	9,67

Tablo 10 incelendiğinde Türkçe ğretmeni adaylarının ortalama medya okuryazarlık puanlarının  $\bar{X} = 64,28$  olduğu görülmektedir. Bu puan Türkçe ğretmeni adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir.

**Tablo 11:** Türkçe ğretmeni Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Cinsiyete Göre Farkını Belirten Bağımsız lmler t-Testi

Cinsiyet	N	$\bar{X}$	S	sd	t	P
Kadın	122	63,68	9,48	153	-1,499	,136
Erkek	33	66,51	10,17			

Tablo 11 irdelendiğinde Türkçe ğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyet bağlamında farklılık göstermediği tespit edilmiştir [ $t_{(153)} = -1,499$   $p > ,05$  ( $p = ,136$ )]. Kadın ğretmen adaylarının ortalaması 63,68 iken erkek ğretmen adaylarının ortalaması 66,51'dir. Türkçe ğretmeni adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre farklılık arz etmediği buradan da anlaşılmaktadır.

**Tablo 12:** Türkçe ğretmeni Adaylarının Sınıf Seviyelerine Göre Medya Okuryazarlık Düzeyleriyle İlgili Betimsel İstatistikler

Sınıflar	N	$\bar{X}$	S
1.sınıf	48	64,72	9,47
2.sınıf	37	65,37	8,90
3.sınıf	38	61,78	9,31
4.sınıf	32	65,31	11,07
Toplam	155	64,28	9,67

Tablo 12'deki betimsel istatistiklere bakıldığında, Türkçe ğretmeni adaylarının medya okuryazarlık düzeylerine ilişkin olarak 1. sınıfta okuyan ğretmen adaylarının ortalaması  $\bar{X} = 64,72$ ; 2. sınıfta okuyan ğretmen adaylarının ortalaması  $\bar{X} = 65,37$ ; 3. sınıfta okuyan ğretmen adaylarının ortalaması  $\bar{X} = 61,78$  ve 4. sınıfta okuyan ğretmen adaylarının ortalaması  $\bar{X} = 65,31$ 'dir. Bu ortalama puanlar istatistiksel olarak anlamlı farklılığın bulunmadığını göstermektedir.

**Tablo 13:** Türkçe Öğretmeni Adaylarının Medya Okuryazarlık Düzeylerinin Sınıf Düzeyine Göre Farkını Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Testi

Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	324,137	3	108,046		
Gruplar içi	14089,373	151	93,307	1,158	,328
Toplam	14413,510	154			

Tablo 13'e bakıldığında Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı düzeylerinin sınıf düzeyi bağlamında farklılık göstermediği görülmektedir [F (3, 151) = 1,158 p > ,05 (p = ,328)].

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının okuryazarlık becerilerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Şengül ve Yaprak (2022) da Türkçe öğretmenleri ile yaptıkları araştırmada Türkçe öğretmenlerinin kültür okuryazarlığı düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Kafadar ve Şan (2021) sosyal bilgiler öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğunu belirlemiştir. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı becerilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı saptanmıştır. Kadın öğretmen adayları ile erkek öğretmen adaylarının istatistiksel olarak puan ortalamalarının birbirlerine çok yakın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kılıçoğlu Kıvrak (2023) da yaptığı araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı becerisinin cinsiyet değişkeni bağlamında bir farklılık oluşturmadığını belirlemiştir. Araştırma sonucuna göre Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı düzeyleri sınıf düzeyine göre farklılık göstermektedir. Bu farklılık kültür okuryazarlığı seviyesi daha iyi olan 4. sınıf öğretmen adaylarının lehinedir. Kılıçoğlu Kıvrak (2023) araştırmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının kültür okuryazarlığı düzeylerinin sınıf değişkenine göre anlamlı farklılık gösterdiğini belirlemiştir. Bu araştırmada da dördüncü sınıf öğretmen adaylarının kültür okuryazarlığı becerilerinin daha yüksek olduğu saptanmıştır. Bu durum akademik eğitimin öğretmen adaylarının kültür okuryazarlığı düzeylerini arttırdığı şeklinde yorumlanabilir. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Tuncer ve Balcı (2013) Türkçe öğretmeni adayları ile yürüttükleri çalışmada Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık algılarının yüksek olduğu sonucunu elde etmişlerdir. Özbay ve Benzer (2013) de yaptıkları çalışmada Türkçe öğretmenliğinde okuyan öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin düşük olduğunu belirlemişlerdir.

Katılımcıların bilgi okuryazarlık düzeylerinin cinsiyete göre önemli bir farklılık arz etmediği belirlenmiştir. Kadın öğretmen adaylarının puan ortalaması ile erkek öğretmen adaylarının puan ortalamasının birbirine çok yakın olduğu saptanmıştır. Bilgi okuryazarlığının cinsiyete göre durumlarının belirlenmesi amacı ile alan yazınında birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir. Gömleksiz ve Öner'in (2011) çalışmasında, öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Korkut ve Akkoyunlu'nun (2008) çalışmasında yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık yeterliliklerinin cinsiyete göre herhangi bir farklılık göstermediği belirlenmiştir. Özbay ve Benzer'in (2013) çalışmasında da Türkçe

öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre farklılaşmadığı ortaya konulmuştur. Kızıl (2007) da bunlara benzer sonuca ulaşarak cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını belirtmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık becerilerinin sınıf düzeyi bağlamında anlamlı farklılık göstermediği saptanmıştır. Çalışmada ulaşılan verilere göre Türkçe öğretmeni adaylarının sınıf düzeylerine göre bilgi okuryazarlık becerilerine ilişkin olarak birinci ve dördüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının ortalaması, ikinci ve üçüncü sınıfta öğrenim gören Türkçe öğretmeni adaylarının ortalamasından biraz yüksek çıkmasına rağmen anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. Özbay ve Çelik (2013) yaptıkları çalışmalarında Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlığı düzeylerinin birinci ve dördüncü sınıf arasında anlamlı bir fark olduğunu belirlemişlerdir. Dördüncü sınıftaki öğrencilerin bilgi okuryazarlık düzeylerinin birinci sınıf öğrencilerinin bilgi okuryazarlık düzeylerinden yüksek olması akademik eğitimin birikimi ve etkisinin olabileceğini göstermektedir. Karakaş ve Yemenci (2020) yaptıkları araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin sınıf düzeyine göre dağılımında anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna erişilmiştir. Alan yazınında bu sonuca benzer çalışmalar olduğu görülmektedir. Kırbaş (2019) Türkçe öğretmeni adayları ile yaptığı çalışmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek çıktığı sonucuna ulaşmıştır. Karaman ve Karataş (2009) da eğitim fakültesindeki öğretmen adayları ile gerçekleştirdikleri araştırmada öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin yüksek çıktığı sonucuna erişmişlerdir. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık becerilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir farklılık oluşturmadığı ve puanların birbirine çok yakın olduğu tespit edilmiştir. Alan yazınında bu sonuca benzer çalışmalar bulunmaktadır (Akaydın ve Kurnaz, 2015; Erişti ve Erdem, 2018; Fidan, 2013; Yılmaz ve Aladağ, 2015). Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni bağlamında farklılık gösterdiğini belirleyen çalışmaların da olduğu görülmektedir (Uslu, Yazıcı ve Çetin, 2016). Türkçe öğretmeni adaylarının medya okuryazarlığı becerilerinin sınıf düzeyi bağlamında istatistiksel olarak farklılık göstermediği saptanmıştır. Sınıf değişkenine göre puanları birbirlerine çok yakın olduğu ve istatistiksel olarak farklılaşmadığı belirlenmiştir. Alan yazınında medya okuryazarlık becerisinin sınıf düzeyi değişkenine göre farklılık göstermediğinin belirlendiği çalışmalar bulunmaktadır (Akaydın ve Kurnaz, 2015; Çepni, Palaz ve Ablak, 2015; Erişti ve Erdem, 2018). Öte yandan medya okuryazarlığı becerisinin sınıf düzeyine göre farklılaştığı çalışmaların olduğu da görülmektedir (Güven, 2014; Korkmaz, 2009).

Çalışmada ulaşılan sonuçlar bağlamında şu önerilerde bulunulmuştur:

- Alan yazınında Türkçe eğitiminde kültür okuryazarlığı ve bilgi okuryazarlığı konusunda çok az çalışmanın olduğu görülmektedir. Bu bağlamda çalışma sayısı artırılabilir.
- Okuryazarlık becerilerinin yeni müfredat programına alındığı düşünüldüğünde diğer okuryazarlık becerilerinin bütüncül şekilde ele alındığı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışma, Türkçe öğretmeni adayları ile yapılmıştır. Benzer konudaki çalışmalar Türkçe öğretmenleri ile de çalışılabilir.

#### KAYNAKÇA

Adıgüzel, A. (2011). Bilgi okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(15), 15-25.

- Akaydın, Ő. & Kurnaz, H. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. V. Coşkun vd., (ed), *Türkçe'nin eğitim-öğretimine yönelik Çalışmalar İçinde* (394-402). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Baker, F. W. (2009). *Political campaigns and political advertising: a media literacy guide: a media literacy guide*. ABC-CLIO.
- CILIP, (2004). Chartered Institute of Library and Information Professionals. <http://www.cilip.org.uk/get-involved/advocacy/information-> (Erişim Tarihi: 15/05/2024).
- Çepni, O., Palaz, T., & Ablak, S. (2015). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya ve televizyon okuryazarlık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11), 431-446.
- Doyle, C. S. (1992). Outcome measures for information literacy within the national education goals of 1990. [https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351033.pdf-](https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED351033.pdf) (Erişim Tarihi: 03/04/2024).
- Erişti, B. & Erdem, C. (2018). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlığı beceri düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimleri arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(67), 1234-1251. <https://doi.org/10.17755/esosder.395275>
- Fidan, M. (2013). Sınıf öğretmeni adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 121-137.
- Gömlüksiz, M. N. & Öner, Ü. (2011). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı becerilerindeki zorlanma düzeyleri. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 6(1), 10-282.
- Güven, İ. (2014). Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlığı ve medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(2), 787-800.
- Kafadar, T. & Şan, S. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarına göre kültürel okuryazarlık. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 59, 214-234.
- Karakaş Yıldırım, Ö. & Yemenici, A. İ. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesi (Afyonkarahisar örneği). *Turkish Studies-Educational Sciences*, 15(3), 2303-2316. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.41885>
- Karaman, M. K. & Karataş, A. (2009). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *İlköğretim Online*, 8(3), 798-808.
- Karaman, M. K. (2016). Öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri ve eleştirel düşünme eğilimleri üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 326-350.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayıncılık.
- Kejanoğlu, D. B. (2011). Türk mediasında haberin manipölasyonu ve dezenformasyon. *Medya Okuryazarlığı* (edt, M. C. Şimşek ve N. Türkoğlu), *ParŐömen Yayınları* içinde (ss. 261-268).
- Kılıçoğlu Kıvrak, A. (2023). *Kültürel okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.

- Kırbaş, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin medya okuryazarlığı düzeylerinin incelenmesi (Türkiye örneklemi). *EKEV Akademi Dergisi*, 77, 1-14.
- Kızıl, M. (2007). *Yükseköğrenimde bilgi okuryazarlığı (Selçuk Üniversitesi örneği)*. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kocadaş, B. (2005). Kültür ve medya. *Bilig*, 34, 1-13.
- Korkmaz, Ö. (2009). Eğitim fakültelerinin öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilim ve düzeylerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 879-902.
- Korkut, E. & Akkoyunlu, B. (2008). Yabancı dil öğretmen adaylarının bilgi ve bilgisayar okuryazarlık öz-yeterlikler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(34), 178-188.
- Köksal, H. (2010). Türkiye’de tarih öğretimi tartışmalar ve tarih öğretiminde kültür okuryazarlığı. *Eğitim, çatışma ve toplumsal barış. Türkiye’den ve dünyadan örnekler* (edt. K. Çayır), Tarih Vakfı.
- Naik, M. & Padmini, M. (2014). Importance of infortmation literacy. *International Journal of Digital Library Services*, 4(3), 92-100.
- Ochoa, G. G., McDonald, S. & Nicholas, M. (2018). Open-space learning techniques to teach cultural literacy. *Open Cultural Literacy Studies*, 2(1), 510-519.
- Özbay, M. & Çelik, M. E. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(4), 10-21.
- Özbay, M. & Benzer, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi okuryazarlığı üzerine bir değerlendirme. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(3), 29-40.
- Pilgrim, J. & Martinez, E. E. (2013). Defining literacy in the 21st century: a guide to terminology and skills’. *Texas Journal of Literacy Education*, 1(1), 60-69.
- Smircich, L. (1983). Concepts of culture and organizational analysis. *Administrative Science Quarterly*, 28(3), 339-358.
- şengül, K. & Yaprak, N. (2022). Türkçe öğretmenlerinin kültürel değerlere duyarlılıklarının bazı değerşkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 1(4), 1665-1679.
- Tanrıkulu, M. (2022). *Coğrafya ve kültür*. Pegem Akademi.
- Tuncer, M. & Balcı, K. (2013). Öğretmen adaylarının bilgi okuryazarlık özyeterliklerinin bazı değerşkenler açısından karşılaştırılması. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(5), 719-737.
- Uslu, S., Yazıcı, K. & Çetin, M. (2016). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının medya okuryazarlık düzeyleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(23), 756-778. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.31201>
- Yılmaz, E. & Aladağ, S. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının gazete ve dergi takip etme alışkanlıkları ile medya okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişki. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(4), 1-15.



# Türkiye Eğitim Dergisi

(2024) Cilt 9, Sayı 2, s. 293-305

## Çocuk Eğitiminin Cumhuriyet Öncesi Türk Öykülerine Yansımaları

Teymur EROL<sup>1</sup>  
Aslıhan ERÇİN<sup>2</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı Cumhuriyet'ten önceki dönemlerde kabul gören çocuk eğitiminin Türk öykülerindeki izlerini bulmaktır. Bu kapsamda eğitim ortamlarını oluşturan bileşenlerin öykülerdeki yansımalarına odaklanılmıştır. Çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olan durum çalışması kullanılmıştır. Çalışmanın veri kaynakları Tanzimat, Servet-i Fünûn, Fecr-i Ati edebiyatı, Millî Edebiyat dönemi ve bu süreçte yaşamış ama bu edebi dönem veya akımlara katılmamış olan bağımsız yazarların eserleridir. Çalışmanın verileri içerik analizi ile incelenmiştir. İncelenen eserlerden yola çıkılarak şu sonuçlar elde edilmiştir: Dönemin eğitim sistemi esasici eğitim modeline dayanmaktadır. Bundan dolayı otorite ve ceza ile sıkça karşılaşmaktadır. Ayrıca dönemin dini esaslara dayalı eğitim sistemi nedeniyle okullarda ağırlıklı olarak din eğitimi içeren dersler okutulmaktadır. Öykülerdeki yansımalar dikkate alındığında, siyasi ve sosyal durumdan kaynaklı olarak eğitim alamayan pek çok çocuk vardır.

### Anahtar Kelimeler

Cumhuriyet Öncesi Türk Öyküleri  
Çocuk Eğitimi  
Öğrenci  
Öğretmen  
Öykü

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 25.11.2024

Kabul Tarihi: 24.12.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1591139

<sup>1</sup> Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Muş/Türkiye, t.erol@alparslan.edu.tr, ORCID: 0000-0003-1738-0858

<sup>2</sup> Öğretmen, Millî Eğitim Bakanlığı, aslihanercinn@gmail.com, ORCID: 0009-0000-4773-8772

## Reflections of child education in pre-Republican Turkish stories

### Abstract

The aim of this study is to find the traces of child education accepted in the periods before the Republic in Turkish stories. In this context, the focus is on the reflections of the components that constitute educational environments in the stories. The case study, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. The data sources of the study are the Tanzimat, Servet-i Fünûn, Fecr-i Ati literature, the National Literature period and the works of independent writers who lived in this period but did not participate in these literary periods or movements. The data of the study was examined with content analysis. The following results were obtained based on the examined works: The education system of the period is based on the essentialist education model. Therefore, authority and punishment are frequently encountered. In addition, due to the education system based on religious principles of the period, courses that mainly include religious education are taught in schools. When the reflections in the stories are taken into consideration, there are many children who cannot receive education due to the political and social situation.

### Keywords

Pre-Republic Turkish Stories  
Child Education  
Student  
Teacher  
Story

### About Article

Sending Date: 25.11.2024  
Acceptance Date: 24.12.2024  
Electronic Issue Date: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1591139

## GİRİŞ

Bütün çocukların kendisine ait gelişim serüveni vardır. Dolayısıyla her çocuk farklı özellikler gösterir. Bahsedilen farklılıkları geliştirmeyi ve çocuğun kendine yetebilmesini sağlayan şey ise eğitim sürecidir. Eğitim, insanın yetenek ve becerilerini olgunlaşma sürecinde destekleyerek geliştiren bir araçtır. Bu süreçte yetişkinlerin destekleri ve çocuğun gelişimine katkı sağlayacak bir fiziksel ortam gerekir. Yani çevre desteği önemlidir. Şayet çocuk için uygun ve yeterli bir çevre sağlanırsa çocuk kolaylıkla kendi şahsiyetini ortaya koyabilir. İnsanın kendini geliştirmesinde ve kendi karakterini oluşturmasında içinde bulunduğu toplumun, ait olduğu kültürün ve yetiştiği ailenin önemli bir yeri vardır (Ergün, 2014).

Çocuk eğitimi denilince akla ilk gelen ebeveynlerdir; çünkü ilk eğitim aldığımız kişiler anne ve babalarımızdır. Bilimsel çalışmalar ile çağdaş eğitimdeki uygulamalar, kaliteli nesiller yetiştirebilmek amacıyla eğitimin olabildiğince erken yaşlarda verilmeye başlanmasını ve bu bağlamda aile desteğinin önemli olduğunu vurgulamaktadır (Seçkin ve Koç, 1997). İnsanların, bugün gösterdikleri davranışlar, geçmişin deneyimlerinden bağımsız değildir. Çocukluk yıllarındaki tecrübeler kişilik gelişimi üzerinde etkilidir. Çocuğun içinde doğduğu aile onu bütün yönleriyle etkileyen ilk ve en önemli sosyal çevredir. Dolayısıyla, temel eğitim kaynağı ailedir ve hangi eğitim kurumuyla kıyaslanırsa kıyaslansın çocuğu etkileme ve şekillendirme bakımından baskınlığın aile kurumunda olduğu görülmektedir. Çocuğun olumlu veya olumsuz pek çok alışkanlığı, ailesinde gözlemediği tutum ve davranışları taklit yoluyla

edinmesinin neticesinde oluşur (Girişken, 1974). Bu alışkanlıklar kemikleşerek kişinin karakterinin temelini atar ve dünya görüşünü şekillendirir. Aileden sonra öğretmen, okul ve çevre çocuğun yaşamının şekillenmesini sağlar. Çocuğun güzel yetişebilmesi iyi bir aileden sonra okul ve çevrenin iyi olmasına da bağlıdır (Özüdoğru, 2005). Ailede temel eğitimi alan çocuk okul, akran, yakın ve uzak çevrenin etkileriyle kişiliğini oluşturmaya devam eder. Yine çevre faktörlerinden olan kültür de çocuğun eğitimine ciddi şekilde etki etmektedir. Eğitim ile kültür kavramları birbirleriyle çok yakından ilişkili kavramlardır ve eğitim, içinde olduğu toplumun kültüründen etkilenir. İnsanın tutumları, içinde yaşadığı kültürün değerlerine göre şekillenir (Ottaway, 1998).

Günümüzde çocukluk biyolojik bir olgu olarak değerlendirilmektedir. Bu anlayışla çocuk savunmasız olan, kendine ait kararlar veremeyen ve toplumla uyum halinde olabilmek için uygun davranışları öğrenmesi gereken insan anlamına gelmektedir (UNICEF, 2007). Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin ilk maddesine göre, on sekiz yaşını dolduruncaya kadar her insan çocuk sayılmaktadır. Bu nedenle çocuğun eğitilmesi önem arz etmektedir. Çocuğun eğitiminde önemli bir faktör de okuldur. Okullar çocuğu bilişsel, sosyal, psikomotor vb. pek çok alanda eğitir ve yaşama hazırlar. Okuma ve yazma becerisi de okulun çocuğa kazandırdığı en temel becerilerdendir. Çocuğa yönelik yazılan edebi eserler çocuğun ruhuna, imge dünyasına hitap eder.

Edebiyat, dil ile oluşturulan sanat etkinlikleri ve eserlerinin genel adıdır. Edebiyatın temelinde edebî metin vardır. Çünkü edebiyatı ilgilendiren bütün faaliyetlerin merkezinde metinler yer almaktadır (Aktaş, 2009). Çocuk edebiyatı çocuğun hayal dünyasını geliştiren, eğitimine katkı sağlayan ve çocuğu yetişkinliğe hazırlayan süreci destekleyen önemli bir alandır. Aynı zamanda çocuklar için kaleme alınmış eserleri ifade eden bir olgudur (Şirin, 2016). Bu edebiyat, esas konusu çocuk olan; çocuğun ilgisi, dikkati, duygusu, düşünce ve hayal âlemine uygun; çocuğun bakış açısını, okuma yeteneğini ve çocuk gerçekliğini içeren, çocuğa okuma alışkanlığı kazandırmakla beraber, edebiyat, sanat ve estetik açısından gelişimine katkıda bulunan, çocuğu duyarlı olacak vaziyette yetişkinlik dönemine hazırlamayı amaçlayan bir edebiyat türüdür (Şirin, 2007). Yine çocuk edebiyatı, ilk çocukluk evresinden ergenliğe kadar olan zamanda çocuk bireylerin algı ve yorum yapma seviyeleri ile gelişim durumlarına uygun olacak şekilde oluşturulmuş; çocukların hayallerini duygu ve düşüncelerini geliştirip okuma kültürü edinmelerini ve okumaktan zevk almalarını sağlamayı hedefleyen uzamsal, dilsel ve yazılı olan bütün eserlere verilen isimdir (Sever, 2012). Çocuk edebiyatı çağımızdan önceki zamanlarda önemsenmemiş dolayısıyla da sınırları belli olmayan yeni bir edebiyat sahasıdır. Çocuk edebiyatı olgusu 1950'li yıllarda görülmeye başlamıştır. Bu kavram ilk olarak İngiltere'de ortaya çıkmıştır. Bu tanımlardan da yola çıkarak çocuk edebiyatı gelişme dönemindeki kişilerin edebi gereksinimlerini karşılayan bir saha olmuştur (Akbaş, 2009). Çocukların dille ilgili sorunlarını çözme durumlarında ve kimlik inşasında çocuk edebiyatı eserlerinin önemli bir yeri olduğu bilinmektedir.

Osmanlıda çocuk eğitimi, dini temellere dayanarak oluşturulmuştur. Eğitim ulemalar aracılığıyla yürütülmüştür. Bütün Müslüman çocuklar, başlangıç olarak sıbyan mekteplerinde eğitim görürler. Devamında dinî temellere dayalı olan medreselerde eğitim alırlar. Osmanlı'nın dini esaslara dayalı bu eğitim sistemi ülkenin sosyal, kültürel ve siyasi gereksinimlerini karşılamada yetersiz kaldığı için Batılılaşma hareketlerine ortam hazırlayan nedenlerden biri olmuştur (Somel, 2012). Bu bağlamda eğitimde yenileşme hareketleri 1773-1839 tarihlerinde gerçekleşmiş ve bu yönde Batılı tarzda pek çok okul açılmıştır. Eğitimde ilk

yenileşme hareketlerine askeri eğitim alanında başlansa da zamanla idari alanlarda da bu yenileşme cereyanının aksettiği görülmektedir. Yine Osmanlı Devletinde özellikle kız çocukların evde eğitim alması döneme ait eserlerde karşımıza çıkmaktadır. Tanzimat'la birlikte başlayan Batılılaşma hareketi eserlerde karşımıza Batılı mürebbiyeleri çıkarmaktadır. Avrupa'dan getirilen bu mürebbiyeler özellikle zengin Türk konaklarının vazgeçilmez bir eğitim unsurunu oluşturmaktadır. Bu nedenle dönemin hikâye ve roman şahıslarında sıkça karşımıza çıkmaktadır (Kayra, 2003).

Dönemin eğitim modeli esasici eğitim felsefesi üzerine kurulmuştur. Esasici eğitimin esas gayesi; okuma, yazma ve çağdaş toplumsal tutumlar gibi temel becerilerin kişilere edindirilmesiyle kişinin kendini geliştirmesine destek olmaktır (Guttek, 2014). Realizm ve idealizm felsefelerine dayanan esasiciliğe göre insan, kültürel ve toplumsal bir varlıktır. Birey doğuştan herhangi bir bilgiyle sahip değildir (Sönmez, 2017). Esasiciliğe göre öğrenme tekrar ve ezberleme yoluyla yapılır. Öğrenci görüş bildirecek ve yetenek gösterecek durumda kabul edilmez. Bu sebeple öğretmenin anlattıklarını ezberlemeye ve tekrarlamaya mecburdur. Esasicilik öğretmenin, gerektiği zaman cezayı kullanmasını ve otorite konumunda olmasını ister. İhtiyaç halinde öğrenciye zor kullanılmasını önerir (Varış, 1993).

Türk edebiyatında Tanzimat dönemine kadar olan süreçte doğrudan çocuğa yönelik eserler bulunmamakla birlikte çocuğa hitap eden edebi türler (bilmece, tekerleme, fıkra vb.), tiyatral unsurlar (Hacivat ve Karagöz, meddah vb.) ve nasihat içeren eserler (Lütfiyye, Hayriyye) mevcuttur. Tanzimat döneminden itibaren Batı edebiyatına ait tür ve şekillerin edebiyatımızda kullanılması ile çocuk edebiyatında bir ilerleme yaşanmış ve çocuk edebiyatına yönelik eserlerde artış görülmüştür. Bu artış özellikle dilimize çevrilen eserlerle sağlanmıştır (Tercüme-i Manzume, Tercüme-i Telemak, Emile çevirisi vb.). Bu çevirileri çocuklara hitap eden çeşitli telif eserler izlemiştir (Hâce-i Evvel, Küssadan Hisse, Ömer'in Çocukluğu vb.). Yine Tanzimat'la beraber çocuklara hitap eden süreli yayınlar çıkarılmıştır (Mümeyyiz, Hazine-i Etfal vb.). Servet-i Fünun ve Fecr-i Ati dönemlerinde duraksayan çocuk edebiyatı Milli Edebiyat dönemi ile birlikte tekrar canlanmıştır. İbrahim Alâaddin Gövsa, Ali Ulvi Elöve, Tevfik Fikret ve Ziya Gökalp çocuk edebiyatına yönelik eserler yazmışlardır. (Çocuk Şiirleri, Çocuklara Neşideler, Şermin, Altın Işık vb.) Milli Edebiyat döneminde çocuk dergileri bakımından zengin numunelere rastlanmaktadır (Çocuk Bahçesi vb.) (Çıkla, 2005).

Bu verilerden hareket edilerek yürütülen bu çalışmanın amacı Cumhuriyet dönemi öncesinde yazılmış Türk öykülerinde çocuk eğitimini incelemektir. Bu bağlamda aşağıdaki soruların cevapları aranacaktır:

1. İncelenen öykülere eğitim ortamları nasıl yansımıştır?
2. Cumhuriyet öncesi Türk öykücülüğünde çocuk eğitimine yönelik modeller nelerdir?
3. Din eğitimi öykülere nasıl yansımıştır?
4. Öykülere yansıdığı kadarıyla toplumun eğitime bakış açısı nedir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu çalışmada araştırmanın problemlerine cevap bulabilmek için nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir olguyu kendi gerçek yaşam çerçevesi içinde çalışan, olgu ve içinde bulunduğu içerik arasındaki sınırların

kesin hatlarıyla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan görgül bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018: 289). Araştırmacının bir durumu sıklıkla da bir programı, olayı, eylemi, süreci ya da bir veya daha fazla bireyi derinlemesine analiz ettiği bir araştırma desenidir (Creswell, 2017: 14)

### Veri Kaynağı

Bu çalışmada, Cumhuriyet öncesi bütün edebi dönemleri kapsayan örnekleri inceleyebilmek amacıyla her edebi döneme ait en az bir hikâye kitabı incelenmiştir. Toplamda 81 tane öykü incelenmiş bunlardan 18 tanesinde araştırma konusuna dair veri bulunabilmiştir. Tanzimat, Servet-i Fünun ve Fecr-i Ati dönemlerine ait eserlerde çocuk eğitime ilişkin çok az veri bulunmakla birlikte Milli Edebiyat dönemine ait eserlerden çocuk eğitime yönelik daha çok veri elde edilmiştir. Hikâye türü Tanzimat Dönemi ile birlikte edebiyatımıza girdiği için çalışmanın kapsamını Tanzimat, Servet-i Fünun, Fecr-i Ati ve Milli Edebiyat dönemleri ile bu dönemlerde yaşamış ama hiçbir edebi oluşuma dâhil olmamış bağımsız sanatçıların eserleri oluşturmaktadır. İncelenen eserler şunlardır:

*Tanzimat Dönemi'nden incelenen eserler:* Letaif-i Rivayat (Ahmet Mithat Efendi), Küçük Şeyler (Samipaşazade Sezai), Şemsa ve Saime (Recaizade Mahmut Ekrem)

*Servet-i Fünun Dönemi'nden incelenen eserler:* Seçme Hikâyeler (Mehmet Rauf), Ferhunde Kalfa ve Kar Yağarken (Halit Ziya Uşaklıgil)

Bağımsız sanatçılardan incelenen eserler: Kadınlar Vaizi (Hüseyin Rahmi Gürpınar), Kuduz Düğünü (Ahmed Naim),

*Fecr-i Ati ve Millî Edebiyat Dönemlerinden incelenen eserler:* Bir Serencam (Yakup Kadri Karaosmanoğlu), Çağlayanlar (Ahmet Hikmet Müftüoğlu), Dağa Çıkan Kurt (Halide Edip Adıvar), Seçme Hikâyeler I-II (Ömer Seyfettin), Gurbet Hikâyeleri (Refik Halit Karay), Gamsızın Ölümü (Reşat Nuri Güntekin), Milli Savaş Hikâyeleri (Yakup Kadri Karaosmanoğlu).

### Verilerin Analizi

Bu çalışmada elde edilen veriler içerik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bu yöntemde temel amaç elde edilen verileri açıklamak ve yorumlamak için kavram ve ilişki ağı oluşturmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Belirli kurallar gözeterek metnin geneline yayılmış örtük içerikleri tematik biçimde ayrıştırmak, özetlemek ve böylece içeriği sistematik bir çözümleme ile açığa çıkarmak içerik analizinin esasını oluştur (Büyüköztürk vd., 2016). Bu çalışmada içerik analiz yöntemini temel alarak oluşturulmuş tematik kategoriler şu şekildedir: Öğrenme ortamı, öğrenme modeli, din eğitimi, toplumun eğitime bakış açısı. Bu kategoriler belirlenip incelenen eserlerdeki bulgular alakalı olduğu kategorilerin içinde özetlenerek yorumlanmıştır.

### BULGULAR

Bu bölümde Cumhuriyet öncesi Türk öykülerinde bulunan çocuk eğitimi ile ilgili bulgular bulunmaktadır. Araştırmaya ait bulguların daha düzenli olması için bir tablo şeklinde özetlenerek yorumlanması tercih edilmiştir. Çalışmanın konusu göz önünde bulundurularak yapılan kategoriler ve bulgular Tablo 1'de bulunmaktadır:

**Tablo 1. Çocuk Eğitiminin Cumhuriyet Öncesi Türk Öykülerine Yansımaları**

Tematik Kategori	İlgili Eser	Tematik Kategorinin Esere Yansıma Şekli
1. Eğitim Ortamları	Küçük Remzi (Mehmet Rauf)	Remzi, âmin alayı denilen bir törenle okula başlamıştır. Okulda aldığı eğitim din eğitimi ağırlıklıdır.
	Kurbağa Duası (Ömer Seyfettin)	Öykü; öğretmen kadrosunda müdür, müdür yardımcısı, memurlar ve öğretmenlerden oluşan yirmiye yakın görevlinin olduğu İstanbul'a yakın bir kasabada geçmektedir. Hikâyedeki öğretmenlerin her birinin farklı bir dünya görüşü olduğu görülmektedir. Her ırktan yatılı öğrencinin bu okulda eğitim alması dikkat çekicidir.
	Ses Duyan Kız (Y. K. Karaosmanoğlu)	Çocuk yaşta Emine kendi başına hafızlık eğitimi almakta ve kadınlara mevlüt okumaktadır.
	Kaşığı (Ömer Seyfettin)	Hikâyede suçsuz bir çocuğun haksız yere ceza alması söz konusudur. Hikâyenin içeriğinde cezacı ve otoriter bir veli tipi bulunmaktadır.
	Gamsızın Ölümü (R. N. Güntekin)	Öyküde ana mektebi, ilk ve orta mekteplere dair bir kesit verilmektedir. Talebe bayramı günü kutlanmaktadır. Ayrıca kimsesiz çocukların kaldığı yetimhanelerde nasıl bir eğitim verildiğine dair bir izlenim oluşturulmaktadır.
2. Eğitim Modeli	<i>Falaka</i> (Ömer Seyfettin)	Öyküde esaslı eğitim modelinin izlerini gösteren otoriter öğretmen ve cezacı bir eğitim anlayışı bulunmaktadır.
	And (Ömer Seyfettin)	Bu öyküde karşımıza cezacı, sert ve otoriter öğretmen tipi çıkmaktadır. Anne ve oğul olan iki öğretmenin çocuklara şiddet içeren cezalar verdiği görülmektedir.
3. Din Eğitimi	Firkat (A. Mithat Efendi)	Memduh adında bir çocuğun Mekteb-i İrfan isimli bir okula gitmesi ve burada dini içerikli bir eğitim alması dikkat çekmektedir. Memduh bu okulda tecvit üzerine sohbetler yapmakta ve mesnevi okumaktadır.
	İlk Namaz (Ö. Seyfettin)	Öyküde bir annenin çocuğuna namaz kılmayı öğretmesi, ibadet ve din eğitimi olumlu bir yaklaşımla çocuğa vermesi işlenmektedir.
4. Eğitime bakış açısı	Hep Onlar İçin (Mehmet Rauf)	Çocuklarını okutmak için kendi ihtiyaçlarından fedakârlık eden bir babanın eğitime verdiği önem öyküde vurgulanmaktadır.
	Küçük Remzi (Mehmet Rauf)	Kuşpalazına yakalanan Remzi'nin cehaletten kaynaklı olarak ölmesini konu edinen bir eserdir.
	Kuduz Düğünü (Ahmed Naim)	Kuduz hastalığı bulaşan bir çocuğun palgurtlama denilen hurafe bir yöntemle tedavi edilmeye çalışılması ve iyileşememesi neticesinde ölmesi etrafında gelişen bir öyküdür.

Tablo 1'de toplu olarak verilen tematik kategorilere ilişkin bulgular aşağıda detaylandırılmıştır:

## 1. Tema: Öykülerde Bulunan Eğitim Ortamları

Eğitim ortamı; farklı fiziksel mekânlardan sanal ortamlara kadar uzanabilen, eğitimin gerçekleştiği bağlam ve çevreyi içine alan, iletişim ve etkileşime dayalı bir kültür veya iklimde sürece katılan insan, araç, gereç, tesis, organizasyon gibi farklı bileşenleri kapsayan geniş bir kavramdır.

İncelenen hikâyelerde, dönemin eğitim ortamının sert, otoriter ve kuralcı olduğu tespit edilmiştir. Samipaşazade Sezaî'nin *Küçük Şeyler* adlı kitabında yer alan *Bu Büyük Adam Kimdir* adlı hikâyede küçük bir çocuğun Fransızca öğretmeninin okuduğu bir kitaptan etkilenmesi anlatılır. Çocuk, sokakta dikkatini çeken bir adamı bu kitabın etkisiyle büyük adam zanne eder ve sonunda hayal kırıklığına uğrar. Öyküde Fransızca öğretmenine dair çok fazla bilgi bulunmamakla birlikte, çocuğun hayal dünyasına hitap eden bir kitap okutması ve böylece çocuğun yaratıcılığını teşvik etmesi döneminin ilerisinde bir yaklaşımdır. Öykülerde tesadüf edilen diğer öğretmen temsillerinin aksine bu öğretmen tipinde yapılandırıcı eğitim anlayışının kısmen de olsa izleri görülür. Cumhuriyet öncesi dönemde yaygın olan Fransızcanın yabancı dil olarak öğretilmesi de öyküye yansır.

Benzer biçimde Ömer Seyfettin'in *Kurbağa Duası* adlı öyküsünde de Yahudi bir Fransızca öğretmeni bulunur. Öyküde din ve ırk bakımından karma bir öğretmen kadrosunun olduğu, hayat ve tabiat tasavvuru bakımından farklılıkları olan öğretmenlerin eğitim sistemi içinde istihdam edildiği anlaşılmaktadır. Bu durum muhakkak ki çok uluslu bir imparatorluğun eğitim süreçlerine yansıyan insan kaynağı çeşitliliğinden kaynaklanmaktadır. Yine öyküde otoriter ve mesafeli bir müdürün varlığı söz konusudur. *Kurbağa Duası* isimli bu öykü İstanbul'un bir kasabasındaki idadi mektebinde geçer. Öğretmen kadrosunda müdür, müdür yardımcısı, memurlar ve öğretmenlerden oluşan yirmiye yakın görevli vardır. Hikâyede riyaziye, edebiyat, Fransızca ve din bilgisi öğretmenlerine yer verilir. Her ırktan yatılı öğrencinin bu okulda eğitim gördüğü öyküden çıkarılabilir. Uykudan hemen önce çocuklara yeni kelimeler öğretmeye yönelik soru cevap etkinlikleri dil öğretimine ilişkin dönemsel yaklaşımın bir örneği sayılabilir.

Fransızca dersinin konu alındığı bir diğer eser Ömer Seyfettin'in *Gurultu* isimli öyküsüdür. Öyküde Fransızca sınavının yapılması esnasında yaşanan olaylar anlatılır. Sınav gözetmenliği yapan öğretmenlerin sınav sırasında rahat bir şekilde sigara içmeleri dönemin eğitim ortamını yansıtması bakımından dikkat çekicidir.

Eğitim ortamını betimleyici öykülerden biri de Ahmet Mithat Efendi'nin *Firkat* isimli öyküsüdür. Öyküde Memduh isimli bir çocuğun eğitim hayatından kesitler verilir. Çocuk üç yaşından itibaren öz babası tarafından mektebe başlatılır. Bu yaş okula başlamak için son derece küçük bir yaştır. Bu bağlamda velinin pedagojiden habersiz olduğunu söylemek mümkündür. Öykünün devamında çocuğun eğitime mekteb-i irfan denilen bir okulda devam ettiği anlaşılır. Eğitiminin bu evresinde eğitim sorumluluğu üvey babası Ata Bey tarafından üstlenilir. Öğrenci rolüyle değerlendirildiğinde Memduh yaşının ilerisindedir. Aldığı eğitimler neticesinde henüz çocuk yaşta olmasına rağmen tecvit üzerine sohbetler edebilen, Mesnevi okumaları yapabilen bilgili ve başarılı bir öğrenci görünümündedir. Bu bilgi birikimi ve becerisi sayesinde henüz on dört yaşında olmasına rağmen Bâb-ı Âli'de mazbata çırağı olur. Her ne kadar pedagojiden habersiz olsalar da bu öyküdeki velilerin eğitime önem verdikleri görülür. Cumhuriyet öncesi döneme ait öykülerde, veliler genellikle otoriter ve cezacı olarak karşımıza çıkar. Fakat *Firkat* isimli öyküde ve Mehmet Rauf'un *Hep Onlar İçin* isimli

öyküsünde bu durumdan farklı bir veli tipi ile karşılaşılır. Bu öykülerdeki veliler, çocuklarının okuması için çabalar ve onlara destek olurlar.

Mehmet Rauf'un *Hep Onlar İçin* adlı öyküsü, yatılı okula giden iki kız çocuğu ve onlara düşkün olan babaları etrafında gelişir. Baba, maddi zorluklar yaşadığı halde çocuklarına iyi bir gelecek hazırlama çabası içindedir. Çocuklarının okuması için kendi ihtiyaçlarından kısar. Dönemin şartları düşünüldüğünde Bedri Bey'in kız çocuklarının okumasını destekleyen bir veli özelliği göstermesi onun ileri görüşlü bir baba olduğuna işaret eder.

Ömer Seyfettin'in *İlk Namaz* adlı öyküsünde de dönemin veli tiplemesinin dışında daha öğretici ve yumuşak mizaçlı bir veli vardır. Öyküdeki anne tipi oğluna namaz ve ibadet eğitimi vermektedir. Çocuğun epizodik belleğinde güzel bir anı olarak kalan bu sahneler on beş sene sonra bile güzellikle yâd edilmektedir. Öyküde, diğer öykülerin aksine anlayışlı bir veli bulunmaktadır. Anne, çocuğuna eğitim verirken hiçbir şekilde kaba kuvvet ve baskıya başvurmamaktadır.

Hüseyin Rahmi Gürpınar'ın *Menekşe Kalfa'nın Savunması* adlı hikâyesinde, Menekşe Kalfa isimli Afrika kökenli bir hizmetçi üzerinden o dönemde yaşayan Afrika kökenli insanların eğitimine değinilir. Menekşe Kalfa onlara ne öğretilirse onu yaptıklarını ve hangi uygarlıkta bulunuyorlarsa ona göre yetenek ve bilgilerinin geliştiğini söylemektedir: "Biz zenciler, bize ne öğretiliyorsa onu öğreniyoruz. Hangi işe verilirsek onu yapıyoruz. Yeteneğimizdeki çalışma, her ülkenin uygarlığı ile düz orantılı olarak gelişiyor. Bilginlerimiz, artistlerimiz, politikacılarımız, çeşitli sanatlarla geçinenlerimiz vardır..." Öyküden anlaşılacağı üzere dönemin hizmetçilerine yönelik eğitim, hizmet ettikleri ailelere göre şekil almakta ve informal olarak gerçekleşmektedir.

Mehmet Rauf'un *Küçük Remzi* adlı öyküsünde, hastalıklı bir çocuk olan Remzi'nin altı yaşına gelince okula gönderilmek istenmesi üzerine âmin alayı denilen bir törenle okula başlaması anlatılır. Okulda dini eğitime ağırlık verilmektedir. Çocuğunun zayıf ve hastalıklı olduğunu düşünen Raziye onu okula göndermek istemese de ailesinin ısrarları neticesinde ikna olur. Raziye çocuğuna çok düşkün bir veli kimliği çizer. Remzi evde çok sıkıldığı için okula gitmeyi seven bir çocuktur ve okulda bir şeyler öğrenmeye isteklidir. Dolayısıyla okulu seven bir öğrenci modeli yansıtılır. Çocuk ağır bir şekilde hastalanır; fakat cehaletten kaynaklı doktora götürülmez ve ölür. Bu dönemin önemli bir sorunu olan cehalet, hurafeler ve salgın hastalıklar başka hikâyelerde de çocukların ölümüne sebep olan nedenler arasındadır.

Halit Ziya Uşaklıgil'in *Kar Yağarken* adlı öyküsü, on iki yaşında kimsesiz bir çocuk olan Sermet'in hayatını devam ettirebilmek için hamallık yapmak zorunda kalmasını ve dolayısıyla hiçbir eğitim alamamasını işler. Cumhuriyet öncesi dönemde maddi durumu yetersiz, savaştan etkilenmiş olan kimsesiz çocukların eğitimden yoksun kalmaları dikkat çeker. Buna yönelik diğer bir öykü Halide Edip Adıvar'ın *Himmet Çocuk* adlı öyküsüdür. Öyküde on üç yaşında olan bir çocuğun milli mücadele döneminde verdiği hayatta kalma savaşı anlatılır. Henüz yedi yaşındayken yetim kalan Himmet, ninesi ve ablasına bakmak zorundadır. Hayat mücadelesi içinde ve zorlu bir savaş ortamında eğitim hakkından mahrum kalan çocuklardan biridir. Ömer Seyfettin'in *Bir Çocuk Aleko* adlı öyküsünde de Ali, savaştan dolayı çocuk yaşta ailesini kaybetmiş ve yalnız kalmıştır. Savaştan önce bir fırıncının yanında çalışmaktadır. Burada dikkat çeken çocuğun formal bir eğitim almamasıdır. Ancak usta-çırak ilişkisine dayalı olarak meslek öğrendiği anlaşılmaktadır. Ailesini ararken hayatta kalmak için Rum bir papazın yanına sığınır. Ona verilen casusluk görevi sırasında henüz ailesine kavuşmadan hatatını kaybeder. Reşat Nuri Güntekin'in *Gamsızın Ölümü* adlı hikâyesinde ana mektebi, ilk



ve orta mekteplere dair bir kesit görülür. Bu öyküde dönemin yetimhanelerindeki eğitim sistemine dair tasvirelere rastlanır. Bu öykülerde dönemin şartlarından dolayı pek çok çocuğun eğitim alma hakkından ve imkânından mahrum kalma gerçeği dikkat çeker.

Ömer Seyfettin'in *Falaka* adlı öyküsündeki Hoca Efendi olumsuz bir öğretmen tipidir. Aksakallı, uzun boylu, bağırtkan bir ihtiyar olan Hoca Efendi enfiye adı verilen bir çeşit tütünü burnuna çekmektedir. Bu yönüyle öğrencilere kötü örnek olmaktadır. Bunun dışında çocuklara uyguladığı falaka cezası ise insanlık dışı bir ceza yöntemidir. Bu cezayı uygulama nedeni sınıfı iyi yönetememesidir. Hikâyede baskıdan ve cezadan sıkılmış, bundan dolayı buldukları her fırsatta öğretmenlerine zorluk çıkarmaktan hoşlanan öğrenci modeline yer verilir. Öğrenciler türlü yaramazlıklar yapar. Hatta bu yaramazlıklarına Abdurrahman Çelebi adındaki zavallı bir eşeği alet edecek kadar ileri giderler. Yaramazlıkları öğretmenlerinin görevden alınmasına neden olacak kadar abartılıdır. Bu bakımdan öyküye yansıyan öğrenciler sorumsuz ve ölçüsüzdür.

Ömer Seyfettin'in *İlk Cinayet* adlı öyküsünde, dört yaşında çocuğun eline annesi tarafından bir martı verilir. Anne etrafındakilerle sohbete dalarken çocuk martıyı öldürür. Aslında çocuğun eline bir canlıyı tutturup daha sonra hiç ilgilenmemesi annenin sorumsuzluğudur; fakat bu durum için yalnızca çocuk suçlanır. Annenin ve vapurdakilerin çocuğa kızması, onu azarlaması, yetişkinlerin sorumsuzluk ve ilgisizliklerini kabul etmemesi, aradan otuz yıl geçmiş olmasına rağmen çocuk için travmatik bir anı olarak kalır.

Ömer Seyfettin'in *Kaşığı* adlı öyküsünde ise yaptığı bir hatadan dolayı çocuğuna ceza veren sert ve otoriter bir babanın yanlış tutumu öne çıkarılır. Aslında ceza alan çocuğun suçu yoktur ve suçu işleyen kişi onun ağabeyidir. Fakat ağabey, babasından korktuğu için suçun kendisine ait olduğunu söyleyemez. Otoriter baba farkında olmadan çocuğuna trajik bir son hazırlar.

Ömer Seyfettin'in *And* isimli öyküsünde; kız ve erkek çocukların beraber eğitim gördükleri bahçeli, kapalı avlusu olan küçük bir okulda yine cezacı, sert ve otoriter öğretmen tipine tesadüf edilir. Bu öğretmenler sıklıkla cezaya başvurur ve ceza verme yöntemleri şiddet içerir. Şiddet içeren bu ceza yöntemlerinden biri falakaya yatırmaktır. Dönemin eğitim anlayışı ve incelenen öyküler göz önünde bulundurulduğunda, öğretmenler genel olarak esasici eğitim anlayışını yansıtır.

Tüm bu bilgilerin ışığında; dönemin eğitim ortamlarının çoğunlukla informal olduğu hem formal hem informal ortamlarda şiddet, ceza ve din ağırlıklı eğitim verildiği sonucuna varılabilir.

## 2. Tema: Öykülerde Yer Alan Eğitim Modelleri

Döneme ait incelenen bütün öykülerde sert, otoriter, cezacı ve şiddet içeren bir eğitim öne çıkar.

Ömer Seyfettin'in *And* isimli hikâyesinde, bir okulda öğretmen olan anne ve oğulun öğrencilere karşı sergilediği sert, otoriter ve ceza içerikli eğitim anlayışları" ... Mektepte yalnız bir nevi ceza vardı: Dayak..." cümlesinde özetlenir.

Cumhuriyet öncesindeki öykülere yansıya eğitim ortamlarında cezanın şiddete dönüşmesi olağan bir durumdur. Çocuklara sıklıkla ceza verildiği ve cezanın da çoğunlukla şiddet olarak uygulandığı açıktır. Bununla birlikte öykülerde şiddetin çözüm olmadığı aksine

çocuklar üzerinde olumsuz etkiler bıraktığı görülür. Ömer Seyfettin'in *Falaka* adlı eserindeki manzara şiddetin nasıl kanıksandığına iyi bir örnektir:

“Sopayı biri bırakıp biri alıyordu. Nöbetleme falaka tutuyorduk. Hepimizi sıra dayağına çektiler...”

Bu örneklerden hareketle cezacı ve öğretmeni temel alan bir eğitim sistemi olduğundan dolayı dönemin eğitim modeline esaslı eğitim modeli denilebilir.

### 3. Tema: Öykülerde Din Eğitimi

Döneme ait incelenen eserlerde din eğitimine yönelik çeşitli bulgulara rastlanmaktadır. Tanzimat döneminin önemli isimlerinden biri olan Ahmet Mithat Efendi'nin *Letaif-i Rivayat* adlı eserinde bulunan *Firka* isimli öyküde Memduh adında bir çocuğun Mekteb-i İrfan isimli bir okula gitmesi ve burada dini içerikli bir eğitim alması; Mehmet Rauf'un *Küçük Remzi* adlı öyküsünde altı yaşında bir çocuk olan Remzi'nin okulda elifba ve ilahi öğrenmesi; Yakup Kadri Karaosmanoğlu'nun *Ses Duyan Kız* adlı öyküsünde on altı yaşındaki Emine'nin kendi başına köyün hocasından hafızlık dersleri alması ve köydeki kadınlara mevlit okuması bu çerçeveyi yansıtan örneklerdir.

Ömer Seyfettin'in *Falaka* isimli öyküsünde kahraman anlatıcının “Elifbe'yi, Amme'yi, her şeyi hep bir ağızdan okuyor, rakamları bir ağızdan sayıyor, bir ağızdan ilahi söylüyorduk.” şeklindeki söylemi çocukların din eğitimi aldığı; elifba, amme, ilahi öğrendiğini göstermektedir. Ömer Seyfettin'in diğer öykülerinden olan *Ant*'ta Büyük Hoca ve Küçük Hoca olarak geçen anne ve oğulun çocuklara din üzerine eğitim verdiği, *İlk Namaz*'da çocuğun annesinden namaz kılmayı öğrendiği, annenin çocuğuna ibadet duyarlılığı aştığı görülmektedir.

İncelenen öykülerde, Cumhuriyet öncesi dönemde ilkokul programında Kuran ve din bilgisi derslerinin ağırlığı göze çarpmaktadır. Din dersleri ilkokuldan idadi mekteplere kadar hemen her kademe ağırlıklı olarak verilmektedir.

### 4. Tema: Öykülerde Toplumun Eğitime Bakışı

İncelenen öykülerde duyarlı ve bilinçli olduğu kadar duyarsız ve bilinçsiz velilere tesadüf edilmektedir. Örneğin Mehmet Rauf'un *Hep Onlar İçin* adlı öyküsünde eğitime önem veren bir babanın varlığı dikkat çeker. Çocuklarının geleceğinin iyi olması ve onların mutluluğu için çabalayan bir babaya yer verilir. Bunun aksine duyarsız ve bilinçsiz velilerle de karşılaşılır. Mehmet Rauf'un *Küçük Remzi* adlı öyküsündeki veli bu ikinci grubu temsil eder.

Remzi bir gün okuldan geldiğinde hastalanır ve günlerce ateşler içinde yatar. Annesi Raziye doktor çağırarak konusunda çok ısrar etse de ailesi buna yanaşmaz. Çocuğun durumu tamamen kötüye gittikten sonra doktor çağırarak zorunda kalırlar. Fakat Remzi için artık çok geçtir. Ailesinin cehaleti yüzünden kuşpalazı denilen bir hastalıktan ölür.

Yine Ahmet Naim'in *Kuduz Düğünü* adlı öyküsünde iki çocuk köpek tarafından ısırılır. Bu çocuklardan birinin babası olan Demirci Kasım Usta köpeğin ısırıldığı yeri çakıyla oyup kızgın demirle dağlar ve çocuk bunun sonucunda iyileşir. Köpek tarafından ısırılan diğer çocuğun babası Kaşıkçoğlu Rasim Ağa ise bunun canice bir davranış olduğu gerekçesi ile Kasım Usta'yı eleştirir. Kendi çocuğu için ise palgurtlama denilen hurafe bir yöntemi uygular. Öykünün sonunda Rasim Ağa'nın oğlu kuduz hastalığından ölür.

İki baba üzerinden kurulan bu karşıtlık aslında öykülerdeki toplumsal tabakaların bilinç ve duyarlılığını betimlemektedir. Bir tarafta tıbbi müdahale olanaklarının yokluğu nedeniyle geleneğin deneyimlediği ve nispeten iyi sonuç verdiği tedavi yaklaşımı, diğer tarafta çocuğu ölüme götüren hurafenin körleştirdiği bir bilinç ve tutum söz konusudur.

## SONUÇ

Cumhuriyet öncesi dönemde yazılan öykülerde çocuk eğitime bakışı inceleyen bu çalışmada çocuk eğitimi içerik analizi yöntemiyle dört temel tematik çerçevede incelenmiştir.

Cumhuriyet öncesi eğitim ortamlarında din ağırlıklı, çok uluslu ve şiddet barındıran bir eğitim ortamı dikkat çekmektedir. Bu üç unsurun dışında cehalet, baskı ve savaşlar da dönemin eğitim faaliyetlerini ciddi şekilde etkilemiştir. Okunan öyküler öğretmen, öğrenci ve veli ekseninde incelenecek olursa, temelde baskıcı, şiddet ve ceza yanlısı bir öğretmen ve veli profili görülmektedir. Öğrenciler ise daha pasif ve alıcı bir konumda bulunmaktadır. Gerek öğrenci gerek öğretmen olmak üzere okullarda çok uluslu bir yapının izleri vardır.

Öykülere yansıdığı kadarıyla, günümüzdekinin zamansal izdüşümü kabul edilebilecek biçimde çeşitli kademelerden oluşan bir eğitim sistemi ile karşılaşmaktadır. Fakat günümüzden farklı olarak eğitim alamayan pek çok çocuk vardır. Bu olumsuz ortamı iyileştirmeye yönelik bir çabanın öykülerde vurgulanmadığı söylenebilir. Daha çok dini ritüellerin baskın olduğu bir eğitim sürecinden söz edilebilir.

Cumhuriyet öncesi döneme ait incelenen pek çok öyküye esaslı eğitim yaklaşımı yansımıştır. Bu nedenle eğitim genel olarak esaslılık üzerine inşa edilmiştir. Dönemin eğitimcilerinde ve ebeveynlerinde cezaya ve şiddete eğilim baskındır. Bu cezaya meyilli ortam, öğrenci üzerinde çoğunlukla bir baskı ve travma oluşturabilmektedir. Bu travmatik durumlar aradan uzun yıllar geçse dahi unutulamayan acı hatıralar olarak öykülerin karakterlerinin bilinçaltılarında yaşamaktadır.

Öykülerde çoğunlukla karşılaşılan bir diğer durum ise din dersleri ağırlıklı bir eğitim anlayışıdır. Dini eğitim ve duyarlılık sadece eğitim süreciyle sınırlı değildir. Yaşamın her alanında ağırlıklı olarak din eksenli bir duyarlılık varlığını sürdürmektedir. Öykülerde dönemin alfabeti olması nedeniyle elifba öğretilmesi ile başlayan eğitim süreci amme, ilahiler, mesnevi okumaları, tecvit öğretimi, mevlit okuma ve hafızlık şeklinde devam etmektedir. Bu durum ebeveynlerin çocuklarını yetiştirmesine de yansımaktadır. Eserlerde çocuklarına din eğitimi veren ebeveynler dikkat çekmektedir.

Öykülerde, eğitim ve öğretim hizmetinin toplumun bütün kesimlerine ulaşamadığı görülmektedir. Bu durumun dönemin siyasi ve sosyal ortamından kaynaklandığı anlaşılmaktadır. Dışa kapalı, tekrar veya nakil üzerinden sürdürülen eğitim faaliyetleri söz konusudur. Dünyaya açık olmak ve pozitif bilimlerin rasyonel temellerinden hareket etmek yerine hurafe ve geleneğe dayalı olarak inşa edilmiş eğitim ortamları akılcılıktan uzaktır. Hurafelere ve cehalete sarılan pek çok öykü kahramanına tesadüf edilmesi böyle bir ortamın sonucudur.

Öykülere savaşın etkilediği pek çok yetim çocuk yansımıştır. Dönemin sosyal ve ekonomik yetersizlikleri ile siyasi çalkantıları bu çocukların sahipsiz ve eğitimsiz kalmalarına, hayatta kalma mücadelesi vermelerine yol açmıştır. Bunlarla birlikte az da olsa bilinçli olarak çocuklarının eğitimini destekleyen ebeveynlerden söz edilebilir.

İncelenen tüm öykülerden hareketle çocuk eğitiminin sınırlı bir biçimde öykülerle yansıdığı söylenebilir. Yine de elde edilen veriler çocuk eğitimine yönelik yaklaşım hakkında genel bir kanaat oluşturmaktadır. Roman, anı, tiyatro vb. türleri de içine alan kapsamlı bir çalışma dönemin genel perspektifini detaylandırmaya yardımcı olacaktır.

### KAYNAKÇA

- Adıvar, H. E. (2014). *Dağa çıkan kurt*. İstanbul: Can Yayınları.
- Ahmet Mithat Efendi (2001). *Letaif-i rivayat*. İstanbul: Çağrı Yayınları.
- Ahmet Naim (1968). *Kuduz düşünü*. İstanbul: Yeditepe Yayınları.
- Akbaş, E. (2009). Modern çocukluk paradigmasının oluşumu eleştirel bir değerlendirme. *Toplum ve Sosyal Hizmet Dergisi*, 20(1), 95-104.
- Aktaş, Ş. (2009). Edebi metin özellikleri. *A.Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi*, 39, Prof. Dr. Hüseyin Ayan Özel Sayısı, 187-200.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2017). *Araştırma deseni, nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Çıkla, S. (2005). Tanzimat'tan günümüze çocuk edebiyatı ve bazı öneriler. *Hece Dergisi Çocuk Edebiyatı Özel Sayısı*, 104-105(9), 89-107.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Girişken, N. (2010). Çocuk eğitiminde ailenin etkisi. *Atatürk Üniversitesi Ziraat Fakültesi Dergisi*, 5.
- Gutok, G. L. (2014). *Eğitime felsefi ve ideolojik yaklaşımlar*. N. Kale (çev.). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Gürpınar, H. R. (2017). *Kadınlar vaizi*. İstanbul: Maviçatı Yayınları.
- Güntekin, R. N. (2009). *Leyla ile Mecnun*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Karay, R. H. (2015). *Gurbet hikâyeleri*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2021). *Milli savaş hikâyeleri*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2022). *Bir serencam*. İstanbul: İletişim Yayınları.
- Kayra, O. K. (2003). Atasözlerinde anlam kaymaları, zamana bağlı anlam ve coğrafi mekân kayıpları. *Milli Folklor*, 60, 116-127.
- Mehmed Rauf (2007). *Seçme hikâyeler*. İstanbul: Özgür Yayıncılık.
- Müftüoğlu, A. H. (2015). *Çağlayanlar*. İstanbul: Karanfil Yayınevi.
- Ottaway, A.K.C. (1998). *Education and society (1st ed.)*. Routledge. Doi:10.4324/9781315888750
- Ömer Seyfettin (2022). *Seçme hikâyeler I*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Ömer Seyfettin (2022). *Seçme hikâyeler II*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.

- Özüdoğru, F. (2005). Öğretmenlerin 2018 Türkiye milli müfredat değişikliğine ilişkin algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 458-475.
- Recaizade Mahmud Ekrem (2022). *Saime*. Ankara: Sapiens Yayınları.
- Recaizade Mahmud Ekrem (2022). *Şemsa*. Ankara: Sapiens Yayınları.
- Samipaşazade Sezai (2019). *Küçük şeyler*. İstanbul: Bilge Kültür Sanat Yayınları.
- Seçkin, N. ve G. Koç (1997). Okul öncesi eğitimde okul aile işbirliği. *Yaşadıkça Eğitim*, 51, 5-10.
- Sever, S. (2012). Çocuklar için seçilecek kitaplar hangi özellikleri taşımalıdır? *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 16.
- Somel, S. A. (2012). *Kırım Savaşı, Islahat Fermanı ve Osmanlı eğitim düzeninde değişiklikler*. İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Sönmez, V. (2017). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2007). *Çocuk edebiyatına eleştirel bir bakış: Çocuk edebiyatı nedir ne değildir?* Ankara: Kök Yayıncılık.
- Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve çocuk edebiyatı edebiyatın amacı ve işlevi. *Türk Dili Dergisi*. CX (780), 12-31.
- UNICEF (1989). *Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi*. [https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF\\_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf](https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarınaDairSozlesme.pdf) (Erişim Tarihi: 10.05.2024).
- UNICEF (2007). *Progress for children: statistical review*. <https://books.google.com.tr/books?> (Erişim Tarihi: 10.05.2024).
- Uşaklıgil, H. Z. (2005). *Bir yazın tarihi*. İstanbul: Özgür Yayınları.
- Varış, F. (1993). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Atlas Kitabevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2024) Cilt 9, Sayı 2, s. 306-316

## Aile Okuryazarlığı Programı ile Ebeveynlerin Okuma Kültürü Oluşturma Yeterliliklerinin Geliştirilmesi<sup>1</sup>

Muhammet SÖNMEZ<sup>2</sup>

Bülent ÖZDEN<sup>3</sup>

Fatih Çetin ÇETİNKAYA<sup>4</sup>

### Özet

Bu araştırma ile aile okuryazarlığı programı kullanılarak ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerini geliştirmek amaçlanmıştır. Araştırma eylem araştırması deseninde yürütülmüştür. Eylem araştırması süreci için Etkileşimli Okuryazarlık Etkinlikleri modeliyle, 15 haftalık bir aile okuryazarlığı programı hazırlanmıştır. Çalışma grubu düşük sosyo ekonomik göstergelere sahip 19 ebeveynden oluşturulmuştur. Veri toplama aracı olarak Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterlilik Ölçeği kullanılmıştır. Veriler normallik dağılımlarına göre belirlenen istatistiksel testlerle SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda aile okuryazarlığı programının, ebeveynlerin okuma kültürü oluşturmalarını etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçtan yola çıkarak çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Okuma  
Aile Okuryazarlığı  
Okuma Kültürü

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 14.10.2024

Kabul Tarihi: 15.11.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1567162

<sup>1</sup> Bu araştırma Bülent Özden ve Fatih Çetin Çetinkaya danışmanlığında gerçekleştirilen "10608632" referans numaralı doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup>Öğretmen, Hacı Seyit Taşan İlkokulu, muhammetsnmz41@gmail.com, ORCID: 0000-0001-6516-7635

<sup>3</sup>Doç. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, bulent.ozden@marmara.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8000-2123

<sup>4</sup>Prof. Dr., Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fatihcetincetinkaya@gmail.com, ORCID: 0000-0002-9843-6747

# Enhancing Parents' Competencies in Building a Reading Culture through a Family Literacy Program

## Abstract

The aim of this study is to enhance parents' competencies in building a reading culture through the use of a family literacy program. The research was conducted within the framework of an action research design. For the action research process, a 15-week family literacy program was developed based on the Interactive Literacy Activities model. The study group consisted of 19 parents from low socioeconomic backgrounds. The Family Competency Scale in Building a Reading Culture was used as the data collection tool. Data were analyzed using statistical tests determined by normality distributions through the SPSS program. The results of the study indicate that the reading culture-building competencies of parents who participated in the family literacy program improved. Based on these findings, several recommendations have been proposed.

## Keywords

Reading  
Family Literacy  
Reading Culture

## About Article

Sending Date: 14.10.2024  
Acceptance Date: 15.11.2024  
Electronic Issue Date: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1567162

## GİRİŞ

Okuma becerisi bireylerin sosyal ve akademik hayatlarını sürdürebilmesi için kritik bir beceri olarak düşünülmektedir. Okuma becerileri ve alışkanlıklarının uluslararası alanda öğrenmenin bir ölçüsü olarak kabul edilmesiyle birlikte, okuma resmi eğitimin başarı göstergesi olarak tanımlanmıştır (Trudell, 2019). Dilin bir bileşeni olarak okuma, çocuğun düşünme ve bilişsel büyüme kapasitesi de dâhil olmak üzere tüm gelişimini önemli ölçüde etkiler (Prasetia ve Adlan, 2022). Çocukların, gelişim çağında kitapları sevmesi ve okuma kültürü edinmeleri önemlidir; çünkü bu durum sonraki okuma başarılarına katkıda bulunmaktadır (Akindele, 2012). Sotiloye ve Bodunde'ye (2018) göre, okuma kültürü, olumlu bir okuma tutumu oluşturma sürecidir. Bu, okumanın yalnızca okul veya iş gibi belirli yönleri için gerçekleştirilen eylemin ötesinde bireyin hayatının bir parçası haline gelmesini kapsamaktadır. Okuma kültürü, çeşitli topluluklarda ve okullarda hem okul hem de toplum kütüphanelerinin kurulması, sakin bir öğrenme ortamının bulunması ve çocukların okuyabileceği uygun kitaplara erişilebilirliğin kolaylaştırılması yoluyla edinilebilir (Samuel, 2022). Okuma kültürü ve okuma sevgisi gelişimi çocuğun evinde başlamaktadır. Aile özelliklerinin, çocuklar ve ergenler üzerine yapılan birçok çalışmada okuma başarısıyla ilişkilendirildiği bilinmektedir (Dearing vd., 2006; Edwards, 2007; Park, 2007). Okuma kültürü geliştirmeye çocuğun doğumundan itibaren başlanmalı ve kitap çocuğun üçüncü ebeveyni olarak düşünülmelidir (Akindele, 2012). Zayıf okuma kültürünün nedenlerinin; içeriği/materyali anlamada zorluk, yoksulluk nedeniyle okuma materyali edinememe, kötü ev ortamı, okuyucunun olumsuz görüşü, ebeveynlerin eğitim geçmişi, ebeveynlerin yetersiz sosyoekonomik koşulları, okulda okuma materyali eksikliği, olumsuz okul koşulları, okul veya halk kütüphanesi eksikliği, öğrencinin devamsızlığı, öğrencilerin okumaya hazır

olmaması ve rehberlik eksikliği gibi genel veya kişisel faktörler olduğu düşünülmektedir (Samuel, 2022). Ebeveyn katılımının eksikliği, öğretmenle ilgili engeller, okul düzeyindeki uygulamalar, kültürel uygunluk gibi değişkenler okuma kültürünün önündeki diğer engeller olarak açıklanmıştır (Nalusiba 2010). Çocukların okuma kültürü kazanma süreci ev ve okul yaşantılarında girdikleri sosyal ilişkilerden etkilenmektedir (Gök ve Yıldırım, 2023). Türkiye’de yapılan okuma kültürü araştırmasında katılımcıların %39’u ailelerinin kitap okuma konusunda kendilerini desteklediğini, %45’i okuma kültürü edinmede anne ve babaların desteğinin önemli olduğunu belirtmiştir (OKUYAY, 2019). Okuma kültürü yeterli seviyeye ulaşmayan ortamlarda büyüyen çocukların okuma becerilerinin gelişimi olumsuz yönde etkilenecektir. Bu durumun önüne geçebilmek için ailelerle yapılacak çalışmalarla ebeveynlerin okuma kültürü oluşturabilmelerini destekleyecek bilgi ve becerilerin sağlanması gerekmektedir.

Okuma kültürü oluşumunun, aile faktöründen etkilendiği kabul edilmektedir (Fırat ve Coşkun, 2017; Mkhize, 2012). Çocukların okuma becerilerini geliştirmek için ailelere uygulanan müdahale programlarının etkili olduğuna yönelik çalışmalar (Bradley, 2010; Büyüктаşkapu, 2012; Gök ve Yıldırım, 2023; Kigobe, 2019; Lotter, 2019) literatürde yer almaktadır. Örneğin Gök ve Yıldırım (2023) okuma kültürü gelişimine yönelik aile farkındalık programının ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerini geliştirdiği sonuçlarına ulaşmıştır. Ebeveynlere yönelik uygulanan müdahale programları düşünüldüğünde hem ebeveynlerin hem de öğrencilerin becerilerini destekleyen aile okuryazarlığı programları ön plana çıkmaktadır. Önceki araştırmalarda, aile okuryazarlığı programları hem ebeveynlere hem de çocuklara eğitim sağlamak için etkili bir yapı ve araç olarak kabul edilmiştir (Nutbrown ve diğerleri 2005; Wasik ve Herrmann 2004). Aile okuryazarlığı programları genellikle ebeveynlere uygulanan müdahale süreçleri ve evde ebeveyn eylemleri yoluyla çocukların okuryazarlığını etkilemeyi amaçlar (Paratore 2003). Aile okuryazarlığı programlarının sağladığı yüksek etkileşimler, ev okuryazarlık ortamını geliştirerek ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerini geliştirebilir. Uluslararası alanyazında okuma kültürüne yönelik çeşitli çalışmalar gerçekleştirilmiştir. Vuong vd. (2021) Vietnam’daki düşük okuma kültürünün nedenlerini ortaya çıkarmak için okuma tutumlarının cinsiyet, okuma teşvik faaliyetleri ve ebeveynlerin katılımı ile ilişkisini incelemiştir. Okuma alışkanlıklarını teşvik eden her türlü etkinlik ve hizmetin, öğrencilerin okuma etkinliklerine yönelik tutumlarıyla pozitif korelasyon gösterdiğini bulmuştur. Bouaamri vd. (2022) Afrika kütüphanelerinde dijital okuma kültürünü teşvik etmek için uygun stratejileri ve kütüphanelerin dijital okuma kültürünü teşvik etmedeki rollerini incelemiştir. Sonuç olarak kütüphanecilerin dijital okuryazarlık yoluyla halka yardımcı olmada önemli rol oynadığı ortaya çıkmıştır. Cochrane vd. (2022) Katar’da yaşam boyu öğrenmeyi teşvik etmek ve okuma kültürünü geliştirmek için bir program uygulamıştır. Sonuçlar, programa katılan çocukların cinsiyete dayalı herhangi bir fark olmaksızın okumaya yönelik tutumlarının önemli ölçüde iyileştiğini göstermiştir. Ayrıca programa katılan çocukların çoğunun okumaya daha fazla zaman ayırdığı ve ebeveynlerin çocuklarıyla okumaya daha fazla zaman ayırdığı belirlenmiştir. Makena (2022) ilkökul öğrencilerinin okuma kültüründe tarihsel olarak dezavantajlı bir geçmişin etkisini incelemiştir. Aile geçmişinin öğrencilerin okuma becerisiyle ilişkili olduğunu ortaya çıkarmıştır. Öğretmenlerin öğrencilerin okula getirdiği çeşitli kültürel kavramlara uygun öğrenme yöntemleri kullanmaları gerektiği sonucuna varmıştır. Amaechi ve Motalenyane (2023) üniversite öğrencilerinin okuma kültürünü yeniden tasarlamak için ilgili kurumsal paydaşlar tarafından neyin yapılması gerektiğini belirlemek için işbirlikçi ve



dönüştürücü liderliği araştırmıştır. Öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının üniversiteye katıldıktan birkaç ay sonra değiştiğini ve bunun kurumsal yönetime, öğretim görevlilerine ve öğrenime fayda sağladığını ortaya koymuştur. Saepurokhman vd. (2023) eleştirel ve hoşgörülü çok kültürlü bir toplumda okuma kültürü oluşturmada okuma ilgisini artırmanın önemi hakkında bir söylem sunmayı amaçlamıştır. Gerçekleştirilen çalışma sonuçları, okuma etkinliklerinin insanların ufuklarını genişletebileceğini göstermektedir. Herkes yüksek ilgi, aktivite ve okuma alışkanlıklarına sahip olmaya teşvik edilmelidir. Düşük okuma ilgisi ve düşük okuma alışkanlıklarının, bir ulusun ilerleme düzeyini olumsuz etkileyen önemli faktörler olabileceği belirtilmiştir. Kovalova ve Shalman (2024) sosyal medya platformlarında gençlerin okuma kültürünü keşfetmeyi ve bu platformların (Instagram, TikTok ve YouTube) gençlerin okuma ve eğitimi için sunduğu eğitim potansiyelini değerlendirmeyi amaçlamıştır. Çalışmanın sonucunda sosyal medya ortamlarının gençlerin okuma kültürünü şekillendirdiği ortaya çıkmıştır. Açıklanan araştırmaların yanı sıra Türkiye’de de okuma kültürüne yönelik güncel çalışmaların yer aldığı görülmektedir. Bu araştırmalar da öğretmen adaylarının okuma kültürleri incelenmiş (Baki ve Gökçe, 2020; Bulut vd., 2020), okuma kültürü oluşturmada çocuk edebiyatı ürünlerinden nasıl yararlanılabileceği tartışılmış (Öztürk, 2020), okuma kültürü oluşturmada kitap ve kütüphanelerin rolü araştırılmış (Altunbay ve Üstten, 2020), okuma kültürü oluşumunda okulun (Soyuçok, 2021) ve öğretmenlerin (Ünlü ve Eğilmez, 2020) rolü belirlenmiş, okuma kültürü edinememiş bireylerin yaşantıları incelenmiş (Çıldır ve Ergün, 2021), geliştirilen müdahale planlarının okuma kültürüne etkisi ortaya çıkarılmıştır (Gök ve Yıldırım, 2023; Şeref ve Şahin, 2022). Yapılan araştırmalar okuma kültürü oluşturma sürecinde ailenin hem model olma hem de çocukların geleceklerine katkıda bulunma açısından büyük önemi olduğunu belirtmektedir (Ünal ve Yiğit, 2014). Düşük okuma kültürü oluşturma yeterliliklerine sahip olan ebeveynlerin çocuklarının okuma becerileri açısından akranlarına nazaran dezavantajlı olacağı düşünülmektedir. Ebeveyn ve çocuk arasındaki etkileşimin aile okuryazarlığı programlarının en önemli bileşeni olduğu düşünülmektedir. Bu araştırma sürecinde etkileşimli okuryazarlık etkinlikleri modeli (McLean ve Clymer, 2021) doğrultusunda geliştirilen aile okuryazarlığı programı kullanılmıştır. Bu doğrultuda araştırmada, düşük okuma kültürü oluşturma yeterliliklerine sahip ebeveynlerin, aile okuryazarlığı programı ile okuma kültürü oluşturma yeterliliklerini geliştirmek amaçlanmaktadır.

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Araştırma eylem araştırması olarak tasarlanmıştır. Eylem araştırmaları, araştırmacının bizzat probleme dâhil olduğu durumlarda kullanılan uygulamaya dayalı bir araştırma türüdür (Patton, 2002). Eylem araştırmaları mevcut bir problemi ya da uygulama süreciyle ortaya çıkarılan problemlerin anlaşılması ve çözülmesi için uygulayıcılar ya da araştırmacının kendisi tarafından gerçekleştirilen veri toplama ve analiz etme yaklaşımıdır (Creswell, 2012). Araştırmacının bizzat probleme dâhil olması nedeniyle, hâlihazırda ortaya çıkmış bir sorunu anlamaya ve çözmeye yönelik sistematik veri toplamayı ve analiz etmeyi içeren bir yaklaşım olan eylem araştırması tercih edilmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu düşük sosyo ekonomik bölgede yaşayan ebeveynlerdir. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi, araştırmanın amacı doğrultusunda çok sayıda ayrıntı elde etmek

için tercih edilmektedir (Theddlie ve Tashokkori, 2020). Ölçüt örneklemede araştırmacı bir dizi ölçütü sağlayan katılımcılarla çalışır (Creswell, 2012). Buna göre katılımcılarda ilkökul seviyesinde zayıf okuma becerileri gösteren çocuğu bulunma ve düşük okuma kültürü oluşturma yeterliliklerine sahip olma şartı aranmıştır. Bu bağlamda araştırma 19 ebeveynin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. On yedi katılımcı ilkökul mezunu, 2 katılımcı lise mezunudur. Katılımcıların tamamı kadındır. Katılımcıların tamamı ev hanımıdır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırma sürecinde Çiğdemir ve Akyol (2020) tarafından geliştirilen Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeği kullanılarak ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterlikleri belirlenmiştir. Kullanılan ölçek 4 faktör ve 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach alpha değeri .86 olarak hesaplanmıştır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 19 iken en yüksek puan 95'tir. İlgili ölçek ailelerin okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri üzerine yapılan güncel çalışmalarda da (Gök ve Yıldırım, 2023; Uyar, 2022) kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Verilerin analizinde katılımcıların Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeğinden aldıkları puan ortalamaları kullanılmıştır. İlgili puanlar SPSS programında analiz edilmiştir. Yapılacak analize karar verme sürecinde verilerin normallik varsayımları incelenmiştir. Tabachnick ve Fidell'e göre (2013) verilerin normal dağılım gösterdiğini söyleyebilmek için basıklık ve çarpıklık değerlerinin -1,5 ve +1,5 arasında olması gerekmektedir.

**Tablo 1.** Ailelerin Okuma Kültürü Oluşturma Yeterliliklerinin Normallik dağılımı çizelgesi

	N	$\bar{X}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Okuma Kültürü Oluşturma Yeterliliği		3.58	.08	-.589	-.285
Ön test					
Okuma Kültürü Oluşturma Yeterliliği	19	4.16	.09	-.678	1.486
Son test					

Tablo 1'de yer alan okuma kültürü oluşturma yeterliliklerine yönelik normallik dağılımı incelendiğinde çarpıklık ve basıklık puanlarının -1.5 ve +1.5 aralığında olduğu görülmektedir. Buna göre okuma kültürü oluşturma yeterliliklerine yönelik ön test ve son test verilerinin normal dağılım gösterdiği söylenebilir. Verilerin analizinde normallik varsayımından yola çıkarak Tekrarlı Ölçümler T-Testi kullanılmıştır.

### Müdahale Süreci

Müdahale süreci hazırlık ve uygulama sürecinden oluşmaktadır.

### Hazırlık

Uygulama sürecine geçilmeden önce araştırmada kullanılacak veri toplama aracının belirlenmesi, kullanılacak aile okuryazarlığı programının geliştirilmesi ile pilot uygulamanın tamamlanması ve katılımcıların belirlenmesi işlemleri gerçekleştirilmiştir. Ardından araştırmanın ön test verileri toplanmıştır. Aile okuryazarlığı programı uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilmiştir. Program McLean ve Clymer (2021) tarafından önerilen Etkileşimli Okuryazarlık Etkinlikleri temelinde geliştirilmiştir. Buna göre program dört farklı

modda etkinliklerle gerçekleştirilmiştir. Yüzyüze, hibrit, ebeveyn liderliği ve uzaktan modlar programın uygulama biçimlerini belirtmektedir.

### Uygulama süreci

Programın geliştirilmesi ve katılımcıların ön test puanlarının belirlenmesinin ardından uygulama sürecine geçilmiştir. Uygulama süreci 15 hafta sürmüştür. Yüzyüze modda yapılan uygulamalara hem ebeveynler hem de ebeveynlerin çocukları katılmıştır. Hibrit modda yalnızca ebeveynlere yönelik yüzyüze uygulamalar gerçekleştirilmiştir. Ebeveyn liderliği modu etkinliklerinde önceden hazırlanan etkileşimli okuryazarlık etkinlikleri ebeveynler tarafından evde gerçekleştirilmiştir. Uzaktan mod çevrimiçi ortamda ebeveyn ve çocuklarının katılımıyla tamamlanmıştır. 15 haftalık süreçte toplam 16 etkileşimli okuryazarlık etkinliği uygulanmıştır. Uygulama sürecinde etkileşimli okuma, koro okuma, okuma tiyatrosu, okuma çemberi etkinlikleri kullanılmıştır. Program içeriği web 2.0 araçları ve akıl/zekâ oyunları ile zenginleştirilmiştir. Etkileşimli okuma sürecinde resimli çocuk kitapları kullanılmıştır. Koro okuma, okuma tiyatrosu ve okuma çemberi etkinliklerinde kullanılan metinler önceki yıllarda 2. sınıf Türkçe ders kitabı olarak kullanılmış kitapta yer alan metinlerden seçilmiştir. Web 2.0 araçları ile dijital oyunlar hazırlanarak program sürecine dahil edilmiştir. Ayrıca Q-Bitz ve Mangala oyunları program sürecinde kullanılan akıl ve zekâ oyunlarıdır.

### Araştırmanın Etiği

Bu araştırma Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 01.03.2024 tarihli ve 03/14 sayılı kararında etik unsurlar açısından uygun bulunmuştur.

## BULGULAR

Araştırmanın verilerinden elde edilen okuma kültürü gelişimine yönelik bulgularda öncelikle betimsel istatistiklere yer verilmiştir. Tablo 2’de katılımcıların okuma kültürü oluşturma yeterliliklerine yönelik betimsel istatistikler yer almaktadır.

**Tablo 2.** Ebeveynlerin Okuma Kültürü Oluşturma Yeterliliği Ölçeğine Yönelik Betimsel İstatistikleri

Ön test-Son test	n	Min	Max	Ort.	Stand	
Okuma Kültürü	Ön test	19	2.78	4.05	3.5	.348
	Son test	19	3.10	4.78	4.1	.396

Katılımcıların okuma kültürü oluşturma yeterliliklerine yönelik betimsel istatistiklere bakıldığında en düşük puanların 2.78’den 3.10’a yükseldiği görülmektedir. En yüksek puanların ön testte 4.05, son testte ise 4.78 olduğu hesaplanmıştır. Puan ortalamaları ön testte 3.5 iken son testte 4.1’e yükselmiştir.

**Tablo 3.** Katılımcıların Okuma Kültürü Oluşturmada Aile Yeterliliği Ölçeğinden Aldıkları Ön test- Son test Puanlarının Gelişimine Ait Sonuçlar

Ön test- Son test	n	x	S	t	sd	p	
Okuma Kültürü	Ön Test	19	3.58	.34	-7.28	.18	.000*
	Son Test	19	4.16	.39			

p<.01

Tablo incelendiğinde ebeveynlerin Bağımlı Örneklem T-Testi sonuçlarına göre, ailenin okuma kültürü oluşturma yeterliliği ölçeğinin ön test puan ortalaması ( $X=3.58$ ) ile son test puan ortalaması ( $X=4.16$ ) arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur [ $t(19)=-7.28, p=.000$ ]. Puan ortalamaları karşılaştırıldığında bu farkın son test puan ortalamaları lehine olduğu görülmüştür.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırma sonucunda aile okuryazarlığı programına katılan ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin geliştiği sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmanın sonucu ailelere yönelik gerçekleştirilen benzer müdahale programlarının (Bradley, 2010; Büyüktaşkapu, 2012; Gök ve Yıldırım, 2023; Kigobe, 2019; Lotter, 2019; İnce Samur, 2021; Onuorah, 2021, Vuong vd, 2021) sonuçlarıyla örtüşmektedir. İlgili alanyazın, güçlü bir okuma kültürünün öğrenciler ve toplum için faydalı olduğunu kabul etmiştir (Ogugua vd., 2015). İyi bir okuma kültürü ile öğrencilerin okumayı yaşam becerisi olarak kabul etmeleri desteklenebilir. Bu nedenle, okuma kültürü geliştirmek için öğrencilerin okuma stratejilerine ve hikâye kitaplarına maruz kalmaları gerekir (Dike, 2017). Ailelerin çocukların okuma kültürü edinme sürecindeki yeri ve önemi açıktır (Ünal ve Yiğit, 2014). Hikâye kitabı, kalem, silgi, dijital materyaller gibi okuma kültürünü destekleyecek araç-gereçlerin temini ev okuryazarlık ortamıyla ilgilidir. Aileler ev okuryazarlık ortamını zenginleştirerek, etkileşimli okuma, masal anlatımı, okuma çemberi ve etkileşimli oyunlar gibi çeşitli aile okuryazarlığı etkinliklerini kullanarak ev ortamında etkili bir okuma kültür oluşturmalarıdır. İnce Samur (2021) ebeveynler ve öğretmenlerin desteğiyle etkili bir okuma kültürü oluşturma sürecinin öğrencilere olan yararının yanı sıra ebeveynleri de okumaya istekli kıldığı sonuçlarını aktarmaktadır. Ayrıca okuma kültürünü geliştirmek için ebeveynlerin farkındalıklarını arttıracak sistematik müdahalelere ihtiyaç olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Ronald vd. (2014) öğrenciler arasındaki düşük okuma kültürünün önemli bir nedeni olarak ebeveynler tarafından yeterli rehberliğin sağlanamaması ve öğrencilerin okumaya yeteri kadar teşvik edilememesi olduğu sonuçlarına ulaşmıştır. Başarılı bir şekilde okumaya teşvik etmenin temel ilkelerinden biri, okuyucuların zevkine uygun geniş bir yelpazede okuma materyalleri sunmak ve onları kitap okumayı zorlayıcı veya zorunlu bir okul aktivitesi olarak düşünmenin ötesine taşımaktır (Baker vd., 2000). Ancak edebî zevk ve okuma tutumları kültürel ve sosyolojik faktörlere bağlı olduğundan (Akbari vd., 2017) herkes için tek bir çözüm yolu bulmak oldukça zordur (Vuong vd., 2021). Bu bağlamda düşünüldüğünde aile okuryazarlığı programlarının katılımcıların sosyo ekonomik ve kültürel özelliklerine göre tasarlanması, içeriğin katılımcı ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi, ebeveyn-çocuk etkileşimini yükselterek hem ebeveynlere hem de çocuklara destek olması, programların okuma kültürü edinme süreci hakkında teorik ve pratik uygulamalarla zenginleştirilmesi, okuma kültürü edinmede ailelere farkındalık oluşturacak güçlü bir yapı olmasını sağlamaktadır. Bu araştırmaya katılan ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin gelişmesinin nedeni aile okuryazarlığı programının bahsedilen güçlü yapısal özellikleri olduğu düşünülmektedir. Aile okuryazarlık programları okuma yazmanın önemine vurgu yaparak ebeveynlere okuryazarlık üzerine çeşitli bilgiler sağlar hem ebeveynler hem de çocuklara okuma yazma alışkanlığı kazanması için destek olur, ailelere ev okuryazarlık ortamını zenginleştirmek için kitap gibi kaynaklar sunarak birtakım okuma stratejileri önerir (Cairney, 2002). Bu programlar kapsamında ebeveynlere, çocuklarıyla etkileşim kurma yöntemleri hakkında bilgi verilir ve ebeveynlere çocuklarını dil etkinliklerine nasıl dâhil edecekleri

gösterilir (Sénéchal ve Young, 2008). Alanyazında yer alan önceki araştırmalar aile okuryazarlığı programlarının ebeveynlerin okuryazarlık becerilerini geliştirdiğini ortaya çıkarmıştır (örn. Aklar, 2022; Fikrat-Wevers vd., 2021; Kılıç, 2018; Swain vd., 2014; Yılmaz Hiğde, 2021). Bu araştırma aile okuryazarlığı programlarına yönelik mevcut alanyazını okuma kültürü oluşturma yeterlilikleri çerçevesinde genişletmektedir.

Bu araştırmayla aile okuryazarlığı programıyla ebeveynlerin okuma kültürü oluşturma yeterliliklerinin geliştirilebileceği görülmüştür. Araştırmadan elde edilen olumlu sonuçlar neticesinde, benzer programların yaygınlaştırılması önerilebilir. Bu programda kullanılan etkileşimli okuryazarlık etkinlikleri zenginleştirilerek düşük okuma kültürü oluşturma becerilerine sahip ebeveynlerin ötesinde tüm ebeveynler için uygulanabilirliği incelenebilir. Öğretmenlerin, ailelerle iş birliği yaparak, onlara okuma kültürü oluşturma sürecinde kullanabilecekleri bilgi ve stratejilerinin öğretiminde teşvik edici rol almaları desteklenebilir. Bu araştırma 15 haftalık uygulama süreci ve 19 katılımcıyla sınırlıdır. Daha uzun süreli ve daha geniş ölçekli araştırmalarla aile okuryazarlığı programlarının okuma kültürü edinimi üzerindeki rolü incelenebilir.

### KAYNAKÇA

- Akbari, H., Ghonsooly, B., Ghazanfari, M., ve Shahriari, H. (2017). Attitude Toward Reading: L1 or L2 or Both. *SAGE Open*, 7(3), <https://doi.org/10.1177/2158244017717303>
- Akindele, N. (2012). Reading Culture, Parental Involvement and Children's Development in Formative Years: The Covenant University Experience. *Library Philosophy & Practice*. 805. <https://digitalcommons.unl.edu/libphilprac/805>
- Aklar S. (2022). *Aile okuryazarlığı programı ile dezavantajlı ilkokul öğrenci ve ebeveynlerinin okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi), Gazi Üniversitesi.
- Altunbay, M., ve Üstten, A. U. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 916-930.
- Amaechi, C. E., ve Motalenyane, A. M. (2023). Re-imagining first-year university students' reading culture: A collaborative transformative leadership perspective. *Journal of Culture and Values in Education*, 6(3), 179-193.
- Baker, L., Dreher, M. J., ve Guthrie, J. T. (2000). *Engaging young readers: Promoting achievement and motivation*. Guilford Publications.
- Baki, Y., ve Gökçe, B. (2020). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kültürü düzeylerinin incelenmesi. *Journal of Language Education and Research*, 6(2), 353-375.
- Bouaamri, A., Otikey, F., ve Hajdu, Á. B. (2022). Explosion of digital resources and its effects on the development of digital reading culture in Africa. *Library Hi Tech News*, 39(10), 14-20.
- Bradley, F. C. (2010). *The impact of parental involvement on the reading achievement of fourth grade African American males in Tiderwater Region* (Yayımlanmamış Doktora tezi). Erişim

- adresi: <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-04152010-165804/unrestricted/Bradley-FCD2010.pdf>.
- Bulut, P., Kuşdemir, Y., ve Uzun, E. B. (2020). Okuma kültürü üzerine bir inceleme: Öğretmen adayları örneği. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 8(21), 74-95.
- Büyüктаşkapu, S. (2012). Annelerin özyeterlik algıları ile 1-3 yaş çocuklarının gelişimlerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 18-30
- Cairney, T. H. (2002). Bridging home and school literacy: In search of transformative approaches to curriculum. *Early Child Development and Care*, 172(2), 153-172.
- Çıldır, B., ve Ergün, İ. H. (2021). Okuma kültürü edinememiş bireylere ilişkin bir anlatı araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(2), 603-621.
- Cochrane, L., Ozturk, O., Khataee, H., Al-Hababi, R., Al-Malki, F., ve Nourin, H. (2022). Fostering a reading culture: evidence from Qatar Reads. *Development Studies Research*, 9(1), 82-94.
- Dearing, E., Kreider, H., Simpkins, S., ve Weiss, H. B. (2006). Family involvement in school and low-income children's literacy: Longitudinal associations between and within families. *Journal of Educational Psychology*, 98, 653-664.
- Dike, V.E. (2017). Poverty and brain development in children: Implications for learning. *Asian Journal of Education and Training*, 3(1), 64-68.
- Edwards, P. A. (2007). Home literacy environments. In M. Pressley, A. K. Billman, K. H. Perry, K. E. Reffitt, ve J. M. Reynolds (Eds.), *Shaping literacy achievement* (pp. 42-76). London, UK: Guilford. Entwisle, D. R
- Fikrat-Wevers, S., van Steensel, R., ve Arends, L. (2021). Effects of family literacy programs on the emergent literacy skills of children from low-SES families: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 91(4), 577-613.
- Fırat, H., ve Coşkun, M. V. (2017). Türkçe öğretmeni adaylarının kitap okuma kültürü: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 145-162.
- Gök, S. ve Yıldırım, K. (2023). Okuma kültürünün geliştirilmesine yönelik aile farkındalık programının etkililiği: Bir karma yöntem araştırması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 11(1), 135-158.
- İnce Samur, A. Ö. (2021). Creating a Reading Culture in a Preschool in Collaboration with Children, Teachers and Parents. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 405-436.
- Kigobe, J. (2019). *Parental involvement in literacy development of primary school children in Tanzania* (Yayımlanmamış doktora tezi). Katholieke Universiteit Leuven, Leuven, Belgium
- Kılıç, F. (2018). *İlkokul 1. sınıf velilerine yönelik bir aile okuryazarlığı programı geliştirme çalışması*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi.

- Kovalova, O., ve Shalman, T. (2024). Reading Culture of Teenagers in Social Media: A Study of Reading Habits and Perception of Online Literary and Educational Content by Teenagers. *Studies in Media and Communication*, 12(2), 26-36.
- Lotter, J. M. (2019). *The development of a reading culture in the Foundation Phasethrough comprehensive parent involvement* (Yayımlanmamış doktora tezi). University Of South Africa, Guateng.
- Makena, B. (2022). The influence of a historically disadvantaged background on reading culture: A case of some primary school language teaching educators in Eastern Cape Province. *International Journal of Research in Business and Social Science (2147-4478)*, 11(6), 478-486.
- Mkhize, J. S. (2012). *The role of the learning family in developing a reading culture among adults and children* (Yayımlanmamış Doktora Tezi). University of KwaZulu- Natal, Pietermaritzburg.
- Nalusiba, P. (2010). Strategies for the development of a reading culture in Uganda primary schools: Case studies of four selected universal primary education schools in Kampala district. MSc. Dissertation, Makerere University. Retrieved 27 December 2017 from <https://www.mak.ac.ug/documents/Makfiles/theses/Nalusiba%20Priscilla.pdf>.
- Nutbrown, C., Hannon, P., ve Morgan, A. (2005). Early literacy work with families: Policy, practice and research. London: Sage.
- Sotiloye, B., ve Bodunde, H. (2018). Assessment of students' reading culture in a Nigerian university: Waxing or waning?. *Legon Journal of the Humanities*, 29(2), 285-307.
- Ogugua, J. C., Emerole, N., Egwim, F. O., Anyanwu, A. I., ve Haco-Obasi, F. (2015). Developing a reading culture in Nigerian society: Issues and remedies. *JORIND*, 13(1), 62-67
- Okuyay Platformu (2019). Türkiye okuma kültürü araştırması 2019. Türkiye Yayıncılar Birliği. [okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf](http://okuyayplatformu.com/wp-content/uploads/2020/02/okuma-kulturu-arastirmasi.pdf)
- Onuorah, A. R. (2021). Influence of story books at children's library on reading culture of pupils in public primary schools. *Library Philosophy and Practice (e-Journal)*, 6387.
- Öztürk, B. (2020). Okuma kültürü oluşturmada çocukların edebiyat çevresini genişletmeye yönelik uygulamalar. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 2112-2124.
- Paratore, J. (2003). *Building on family literacies: Examining the past and planning the future*. In A. DeBruin-Parecki ve B. Krol-Sinclair (Eds.), *Family literacy: From theory to practice* (pp. 8-27). Newark, DE: International Reading Association.
- Park, H. (2007). Single parenthood and children's reading performance in Asia. *Journal of Marriage and Family*, 69, 863-877.
- Prasetia, I., ve Adlan, M. (2022). Management of the Literacy Movement Program (LMP) to Improve Reading Culture in Elementary Schools. *Journal of Innovation in Educational and Cultural Research*, 3(3), 316-322.

- Ronald, M. O., Benard, M. C., ve Ondar, J. K. (2014). Teachers' and parents' role in improving reading culture: The case of Etago Division, Gucha South District–Kenya. *International Journal of Management Sciences*, 2(5), 233-242.
- Saepurokhman, A., Nasrullah, R., ve Budiman, A. (2023). Increasing interest in reading in establishing a critical and tolerant multicultural community reading culture. *Lingua*, 19(1), 59-74.
- Samuel, A. (2022). Reading Culture and Its Effect on Students' Academic Performance: A Comparative Study. *International Journal of Educational Researchers (IJERs)*, 13(4).
- Swain, J., Brooks, G., ve Bosley, S. (2014). The benefits of family literacy provision for parents in England. *Journal of Early Childhood Research*, 12(1), 77-91.
- Sénéchal, M., ve Young, L. (2008). The effect of family literacy interventions on children's acquisition of reading from kindergarten to grade 3: A meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 78(4), 880-907.
- Şeref, İ., ve Şahin, M. (2022). Okuma kültürü edindirme sürecine yönelik bir eylem araştırması. *Türk Kütüphaneciliği*, 36(2), 133-148.
- Soyuçok, M. (2021). *Okuma kültürü oluşturmada okulun rolü*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Trudell, B. (2019). Reading in the classroom and society: An examination of “reading culture” in African contexts. *International Review of Education*, 65(3), 427-442.
- Ünal, F. T., ve Yiğit, A. (2014). Çocuklarda okuma kültürünün oluşmasında ailenin etkisi. *International Journal of Language Academy*, 2(5), 308-322.
- Ünlü, S. ve Eğilmez, N. İ. (2021). Okuma kültürünün oluşması sürecinde Türkçe öğretmenlerinin yeri ve önemi. *Turkish Studies*, 16(4), 1365-1404. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.49998>
- Vuong, Q. H., La, V. P., Nguyen, T. H. T., Nguyen, M. H., Vuong, T. T., Vuong, H. M., ve Ho, M. T. (2021). Impacts of parents and reading promotion on creating a reading culture: Evidence from a developing context. *Children and Youth Services Review*, 131, 106311.
- Wasik, B., ve Herrmann, S. (2004). *Family literacy: History, concepts, services*. In B. Wasik (Ed.), *Handbook of family literacy* (pp. 3–22). New York: Routledge
- Yılmaz Hiğde, A. (2021). *Okul öncesinden ilkokula aile okuryazarlığı programının ebeveyn ve çocukları üzerindeki etkisi*, (Yayımlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi-Çerhpaşa.



## Okuma Öğrenme Alanıyla İlgili Lisansüstü Tezlerdeki Önerilerin Eğilimlerinin İncelenmesi: 2016-2021 Arası

Aydın ÖNAL<sup>1</sup>  
Sedat MADEN<sup>2</sup>

### Özet

Ana dili olarak Türkçe öğretimi alanında hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerindeki okuma öğretimiyle ilgili önerileri incelemek ve eğilimlerini belirlemek için yapılan çalışma, nitel araştırma yöntemine göre kurgulanmıştır. Araştırma verisini oluşturan lisansüstü tezlerdeki öneriler meta-tematik analiz yöntemiyle incelenmiştir. Çalışmanın materyali Ulusal Tez Merkezi'nden temin edilmiştir. Sonuç olarak lisansüstü tezlerde yer alan öneriler çoğunlukla okuma öğretimi süreci ile ilgili olarak sunulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunu araştırmacılara, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına, ailelere ve öğrencilere yönelik öneriler izlemiştir. Okuma süreci ile ilgili lisansüstü tezlerde yer alan önerilerde; okuma alışkanlığı, metin, program/kazanım, etkinlik, strateji, yöntem ve teknik, etkinlik, kitaplık ve kütüphane, materyal, ölçme ve değerlendirme, okuma stratejileri ve okuma türleri gibi konularda sunulduğu belirlenmiştir. Okuma sürecinin verimli ve etkili bir şekilde sürdürülmesinde önemli bir yere sahip olan bu unsurların araştırmacılar tarafından dikkate alındığı ulaşılan sonuçlar arasındadır. Ayrıca araştırmacılar, yapılacak yeni çalışmalara ilişkin; çalışma grubu, model, duyuşsal unsurlar, okuma stratejileri, okuma türleri, okuduğunu anlama, yöntem ve teknik, metin gibi konulara ilişkin daha fazla öneri sunduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler ve öğretmen adaylarına ilişkin; hizmet içi ve hizmet öncesi eğitim, strateji, yöntem ve teknik konulara ilişkin daha fazla öneri sunulduğu bulunmuştur. Araştırmada ailelere yönelik; aile eğitimi, model olma, aile içi etkinlikler, farkındalık, kitaplık ve kütüphane, strateji, yöntem ve teknikler, materyal kullanma, okuma sorunları, ortam, okuma türleri ile ilgili konularda öneriler sunulduğuna ulaşılmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Türkçe  
Lisansüstü Tezler  
Okuma  
Öneriler  
Okuma Öğretimi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 08.11.2024  
Kabul Tarihi: 21.11.2024  
Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2024

<sup>1</sup> Dr., Batum Türk Okulu, aydnonal@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0930-9122

<sup>2</sup> Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi, sedmaden@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8024-8182

# Examining of the Tendencies of Suggestions in Postgraduate Theses Related to the Field of Reading Learning: Between 2016-2021

## Abstract

The study, which was conducted to examine the suggestions about reading teaching in master's and doctoral theses prepared in the field of teaching Turkish as a mother tongue, and to determine their tendencies, was designed according to the qualitative research method. Meta-thematic analysis was used to determine the suggestions in the postgraduate theses that constitute the research data. The material of the study was acquired from the National Thesis Center. As a result, it was reached that the suggestions in the postgraduate theses are mostly presented related to the reading teaching process. This was followed by suggestions for researchers, teachers and teacher candidates, families and students. In the suggestions of the postgraduate theses about the reading process; It was determined that it is presented on issues such as reading habit, text, program/gain, activity, strategy, method and technique, activity, bookcase and library, material, assessment and evaluation, reading strategies and reading types. It is among the results reached that these elements, which have an important place in continued the efficiently and effectively of the reading process, are considered by the researchers. Besides, researchers, relating to new studies to be done; It was concluded that there are more suggestions related to issues such as study group, model, affective elements, reading strategies, reading types, reading comprehension, method and technique, and text. Relating to teachers and teacher candidates; It was found that there are more suggestions related to issues such as in-service and pre-service training, strategy, method and technical issues. For the families examined in the study; It was reached that it is presented suggestions related to issues such as family education, modeling, family activities, awareness, library and library, strategy, methods and techniques, problems of reading material, environment, types of reading.

## Keywords

Turkish  
Postgraduate theses  
Reading  
Suggestions  
Reading teaching

## About Article

Sending Date: 08.11.2024  
Acceptance Date: 21.11.2024  
Electronic Issue Date: 27.12.2024

## GİRİŞ

Metin Okuma, harf ve semboller aracılığıyla zihinde anlam kurma sürecidir. Türkçe Sözlük'te (TDK, 2022) "bir yazıyı meydana getiren harf ve işaretlere bakıp bunları seslendirmek veya düşünceyi anlamak, yazılmış bir metnin iletmek istediği şeyleri öğrenmek" olarak tanımlanmıştır. Karatay (2010, s.459) okumayı "görme, dikkat, odaklanma, algılama, hatırlama, ilişki kurma, çözümlenme ve yorumlama gibi birbirinden farklı, duyuşsal ve bilişsel bileşenlerin eşgüdümü işletilmesine dayanan bir anlam kurma

çabası” olarak belirtmektedir. Tanımlardan anlaşılacağı üzere okuma sadece sembolleri seslendirmek değil aynı zamanda zihinsel bir süreci de ifade etmektedir. Nitekim Güneş (2016, s.130) okumanın; görme, anlama ve zihinde yapılandırma gibi zihinsel ve fiziksel birtakım süreçler içerdiğini ifade etmiştir.

Okuma sadece temel okuryazarlık becerisinin ötesinde ömür boyu devam eden bir süreçtir. “Okuma evde, işte, televizyonda, elektronik ortamda kısaca hayatın her anında kullanılmaktadır” (Önal, 2020, s.17). Okul sıralarında edinilen okuma becerisi bireyin bilişsel, duyuşsal ve sosyal gelişimi üzerinde belirleyici rol oynar. Bunun yanı sıra okuma bütün dil becerilerinin gelişimini desteklediği gibi diğer derslerin de anlaşılmasında başat rol oynar. Temizkan’ın (2007) da ifade ettiği gibi “okuma ders kitaplarının kolayca okunup anlaşılmasına yardım eder. Eleştirme ve değerlendirme alışkanlığı kazandırır, söz dağarcığını zenginleştirir, yazılı ve sözlü anlatım gücünü geliştirir, dil bilgisi kurallarını daha iyi kavramaya yardım eder, yazım ve noktalama kurallarının doğru kullanılmasına yardımcı olur (s. 21). Hayatı anlamlandırma sürecinde bireye daima katkı sağlayan bu beceri günümüzde daha da önem kazanmıştır. Enformasyonun her geçen gün katlanarak arttığı bu çağda bilgi yoğunluğu içinde doğru bilgiyi bulma ve zihinde yapılandırma ancak okuma becerisi belirli bir yetkinliğe ulaşmış kişilerce yapılabilmektedir. Bu anlamda “okuyan, okuduklarını anlayan, araştıran, sorgulayan, eleştiren nesiller; bilgiyi üretme ve bilgiyi yeniden şekillendirip yeni yaşama uyarlama konusunda özyeterliliğe sahip olurlar” (Epaçan, 2018, s.618).

Okuma becerisinin öğretiminin nitelikli yapılmasında bilimsel çalışmaların varlığı önemlidir. Bu sayede okuma ile ilgili sorunlar asgari düzeye inebilir, öğretim programları ve ders kitapları daha nitelikli hâle gelebilir. Bunun yanı sıra öğretmenlere okuma öğretimi sürecinde model olabilecek uygulamalar ve kavramsal bilgiler sunulabilir. Bu bilimsel çalışmalar içinde lisansüstü tezlerin varlığı ise ayrı bir önem sahiptir. Çünkü lisansüstü tezlerde okuma becerisinin çeşitli boyutları ayrıntılı olarak incelenmektedir. Bundan dolayı okuma becerisine yönelik yürütülen lisansüstü tezlerdeki bulguları, sonuçları ve önerileri belirlemek önemlidir. Alanyazında da okuma becerisine yönelik yazılmış lisansüstü tezleri inceleyen araştırmalara rastlanmaktadır. Örneğin; Ceran, Aydın ve Onarıcıoğlu (2018) 2006-2016 yılları arasında okuma becerisini temel alarak hazırlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerini incelemiştir. Doğan, Güneş ve Demir (2022) eleştirel okuma hakkında yapılan lisansüstü çalışmalarının genel görünümü ortaya koymuşlardır. Maden (2020) akıcı okuma üzerine, 2020 yılına kadar hazırlanmış olan lisansüstü tezler üzerine bir araştırma yapmıştır. Karadağ (2014) 2000-2012 yılları arasında okuma ilgisi, alışkanlığı ve tutumları ile ilgili ilköğretim düzeyinde yapılmış lisansüstü tezlerin karşılaştırmalı bir analizini yapmıştır. Topal, Ongun ve Arıcı (2022) tarafından yapılan bir araştırmada okuma eğitimiyle ilgili olarak hazırlanan tezlerde en fazla öğretmenlerin geliştirdiği etkinlik uygulamalarının kullanıldığı belirtilmiştir. Ercan Güven (2022) 2001-2022 yılları arasında yazılmış olan anlama becerilerini konu alan doktora tezlerinin değerlendirmiştir. Bu araştırmalar okuma becerisi ile ilgili tezleri; konu, yıl, üniversite, tür, örneklem gibi değişkenler açısından inceleyip değerlendirmiştir. Ancak ilgili alanda hazırlanan lisansüstü tezlerde sunulan bilimsel önerileri tüm yönleriyle değerlendiren bir araştırma bulunmamaktadır. Bu gerekçeden hareketle araştırmada, Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezlerdeki okuma becerisine yönelik sunulmuş olan önerilerin tespit edilip incelenmesi amaçlanmaktadır.

Araştırmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

- 1-Okuma ile ilgili önerilerin yıllara göre dağılımı nasıldır?
- 2-Okuma öğretimi süreciyle ilgili önerilerin konulara göre dağılımı nasıldır?
- 3-Araştırmacılara yönelik önerilerin konulara göre dağılımı nasıldır?
- 4-Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik önerilerin konulara göre dağılımı nasıldır?
- 5-Ailelere ve öğrencilere yönelik önerilerin konulara göre dağılımı nasıldır?

## YÖNTEM

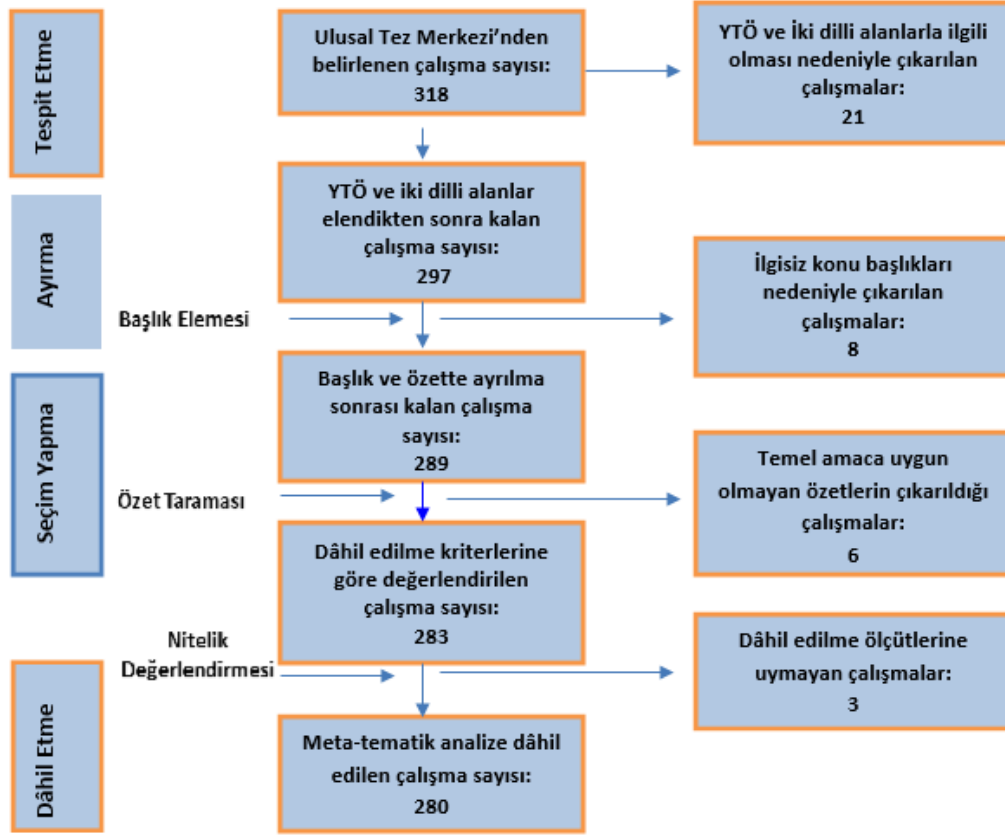
### Araştırma Deseni

Araştırmada, 2016-2021 yıllarını kapsayan ana dili Türkçe eğitimi okuma öğrenme alanıyla ilgili lisansüstü (yüksek lisans/doktora) tezlerdeki önerileri incelemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda çalışmada meta-tematik analiz yöntemi kullanılmıştır. Meta-tematik analiz; belirli bir araştırma konusunda ulusal ve/veya uluslararası alanda çalışılmış araştırmalara ait verilerin ortak bir düzlemde ele alınarak yeniden tema ve kodlar oluşturularak ifade edilmesi ve anlam kazandırılması olarak tanımlanabilmektedir (Batdı, 2019, s. 11). Belge/doküman incelemesine dayalı, sözel/metinsel içerikli bir analiz süreci içeren meta-tematik analiz, tema ve kodlar oluşturularak çalışmaların nitel bulgularını birleştirme amacı taşımaktadır (Batdı, 2017). Meta-tematik analiz, çeşitli araştırmalarda ortaya çıkan temaları inceleyerek bu temaları daha geniş bir bağlamda analiz etmeye yönelik bir yöntemdir. Bu analiz yöntemi, özellikle belirli bir konuya dair farklı çalışmalarda bulunan temaların sentezlenmesiyle, ilgili fenomen hakkında daha kapsamlı bir anlayış geliştirmeyi hedefler (Noblit & Hare, 1988; Paterson, Thorne, & Canam, 2001).

### Veri Toplama Süreci

Verileri toplamak için Okuma Eğitimi Tez Değerlendirme Formu kullanılmıştır. Formda tarih, tür (yüksek lisans, doktora), tez adı, yazar, başlık ve özet kategorileri bulunmaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, 2016-2021 arasında kısıtlamasız ve ana dili Türkçe öğretimi okuma öğrenme alanıyla ilgili lisansüstü tezler dikkate alınmıştır. İçinde okuma eğitimiyle ilgili öneri bulunmayan tezlerle Yabancılar Türkçe öğretimi (YTÖ) ve iki dilli alanlarda hazırlanan tezler incelemeye alınmamıştır. Araştırmanın verilerine ulaşmak için Ulusal Tez Merkezi'ndeki tez arama kısımlarına; Türkçe, Türkçe öğretimi, Türkçe eğitimi, okuma becerisi, okuma öğretimi ve okuma eğitimi anahtar sözcükleri yazılmıştır.

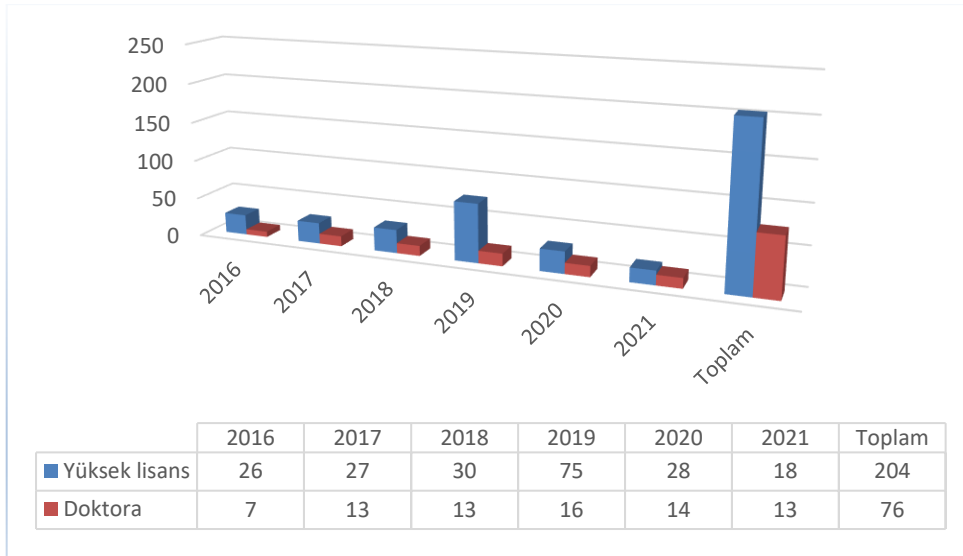
Ulaşılan tezler Okuma Eğitimi Tez Değerlendirme Formu'na yazılmıştır. Moher ve diğ. (2009) tarafından geliştirilen Batdı (2019) tarafından uyarlanan akış diyagramı (PRISMA) bu araştırmada lisansüstü tezlerin meta-tematik analizini yapmak amacıyla kullanılmıştır. Veri toplama işlem ve sürecini içeren diyagram Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Veri Toplama İşlem ve Süreç Diyagramı (Batdı, 2019).

PRISMA diyagramından anlaşılacağı üzere, Ulusal Tez Merkezi'nde okuma eğitimiyle ilişkin 318 çalışmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların yıl aralığı 2016-2021 olarak kısıtlanmıştır. İlgili yıllar arasında okuma eğitimine ilişkin tespit edilen 318 çalışmanın 21'i YTÖ ve iki dilli konu alanlarını içermesi nedeniyle çıkarılmıştır. Bu konularla ilgili lisansüstü tezler çıkarıldıktan sonra geriye 297 araştırma kalmıştır. Kalan tezlerin 8'i başlık ve özetin içeriğine ilişkin yürütülen incelemede veri setinden çıkarılmıştır. Çünkü bu araştırmaların başlıkları uygun gibi görünse de içerik olarak okuma eğitiminin unsurları ve amaçlarıyla ilgili olmadığı tespit edilmiştir. Geriye kalan 289 araştırmanın özetlerinin "uygunluk" ölçütü yönüyle incelenmesi sonucu uygunluk göstermeyen 6 çalışma çıkarılmıştır.

Bu araştırmaların başlıkları okuma eğitimini içermesine rağmen özetleri incelendiğinde Türkçe eğitimiyle ilişkili olmadığı anlaşılmıştır. Geriye kalan 283 lisansüstü tezden 3'ünün okuma eğitimiyle ilgili öneriye yer vermediği tespit edildiği için analiz dışı tutulmuştur. Bu gerekçelerle analiz dışında tutulan araştırmaların ardından 280 lisansüstü tez kalmıştır. Bu bağlamda belirlenen tezlerin yıllara göre dağılımı aşağıda Tablo 1'de verilmiştir.



**Şekil 2.** Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı

Şekil 2’den anlaşılacağı üzere, 204’ü yüksek lisans ve 76’sı doktora tezi olmak üzere okuma öğrenme alanı ile ilgili toplam 280 tez veri kaynağını oluşturmaktadır.

### Verilerin Analizi

Araştırmada lisansüstü tezlerdeki öneriler kod, kategori ve temalar bağlamında ele alındığı için içerik analizi tekniği tercih edilmiştir. İlk olarak, okuma öğrenme alanıyla doğrudan ve dolaylı olarak ilişkilendirilen öneriler Okuma Eğitimi Öneri Değerlendirme Formu’na yazılmıştır. Öneriler forma yazılırken aynı konuyla ilişkili olanlar tek öneri olarak değerlendirilmiştir. Ayrıca bir cümlede birden fazla konuyu kapsayan öneriler forma ayrı bir şekilde yazılmıştır. Yine yabancılar Türkçe öğretimi ve iki dilliliği kapsayan öneriler analiz dışı bırakılmıştır. Son olarak, araştırmacıların Okuma Eğitimi Öneri Değerlendirme Formu’na ayrı olarak kodladıkları veriler bir araya getirilmiştir. Bu şekilde araştırmanın nihai verileri elde edilmiştir. Bu işlemlerin sonucunda toplam 2230 öneri tespit edilmiştir. Elde edilen bu öneriler kod, kategori ve temalara aktarılmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlik

Araştırmanın geçerliliğini sağlama adına çalışma sürecinin her aşamasının detaylı bir şekilde anlatılmasına dikkat edilmiştir. Bunun yanı sıra Maxwell’in (1992) nitel çalışmalarda geçerlilik ölçütleri ile meta-tematik analiz yöntemi uygulama ölçütleri bağlamında araştırma yürütülmüştür. Bu kapsamda okuma eğitimiyle ilgili tüm tezleri detaylı bir biçimde incelemek amacıyla ulaşılan tezler Okuma Eğitimi Tez Değerlendirme Formu’na kaydedilmiştir. Bunun yanı sıra araştırmacıların tespit ettiği kod, kategori ve temalar okuma eğitimi alanının unsurlarıyla ilişkili olmasına dikkat edilmiştir. Bunun için de okuma eğitimiyle ilgili alanyazında makale, kitap, tez, bildiri ve diğer bilimsel çalışmalardan kodlama ve tema oluşturma sürecinde faydalanılmıştır. Çalışmada elde edilen sonuçların güvenilirliğini ortaya koyabilmek Baxter ve Jack’in, (2008) belirttiği gibi araştırmanın güvenilirliği zamana göre değişmezliği, bağımsız uzmanlar veya puanlayıcılar arasındaki uyumu ve iç tutarlığının sağlanması ile mümkündür. Bu kapsamda çalışma sürecinde kategorilere ne derece tutarlı kodlama yapıldığı ve zamanla dikkatten kaçan verilerin olup olmadığını belirlemek için kodlayıcılar lisansüstü tezlerdeki önerileri 3 hafta arayla iki kez okunup kodlanmıştır.

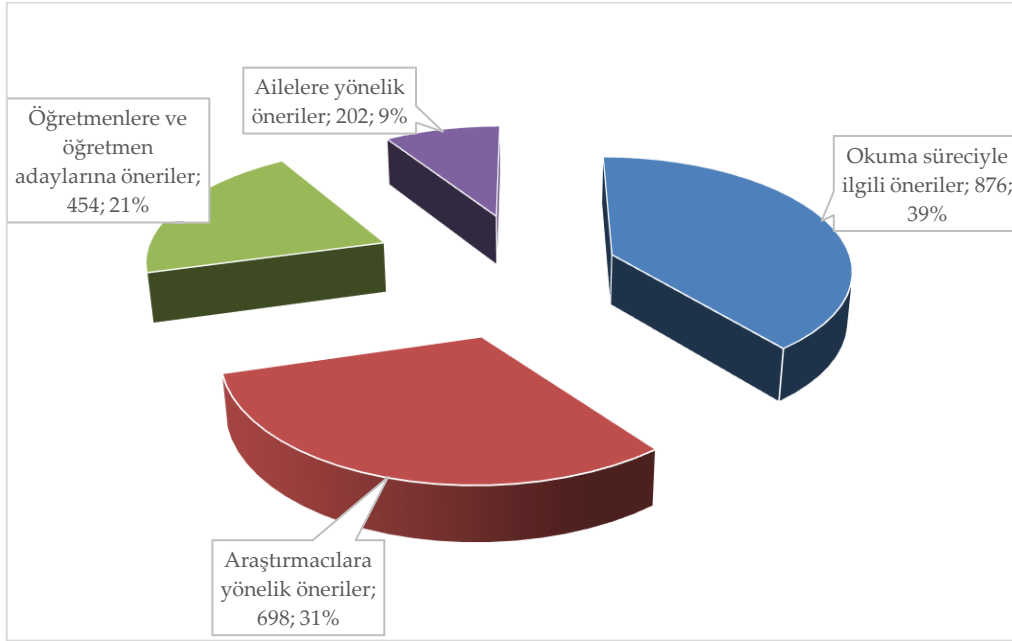
Önerilerin analizi yapılırken ayrı bir bağımsız nitel araştırma uzmanı yardımıyla kodlamalar yapılmış, bu kodlamalar arasındaki tutarlığın Miles ve Huberman'ın (1994, s. 64) güvenilirlik formülüne göre (Güvenirlik= Görüş Birliği/ (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı) .90 olduğuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra verilerin toplanması ve analiz edilmesi sürecinin detaylı olarak belirtilmesi ile iç geçerlik sağlanmaya çalışılmıştır. Önerilerin anlaşılabilirliğini artırmak için de örnek öneri tablolarından ve şekillerden faydalanılmıştır.

## BULGULAR

Araştırmanın bu kısmında, yüksek lisans ve doktora tezlerinde yer alan yazma öğrenme alanı ile ilgili öneriler çeşitli değişkenler (okuma eğitim süreci, araştırmacılar, öğretmen ve öğretmen adayları, aile) açısından incelenmiş ve ulaşılan bulgular şekil ve tablo olarak verilmiştir.

### Okuma ile İlgili Önerilerin Yıllara Göre Dağılımı

Okuma öğrenme alanı ile ilgili yazılan tezlerdeki önerilerin konularına göre dağılımı Şekil 3'te gösterilmiştir.

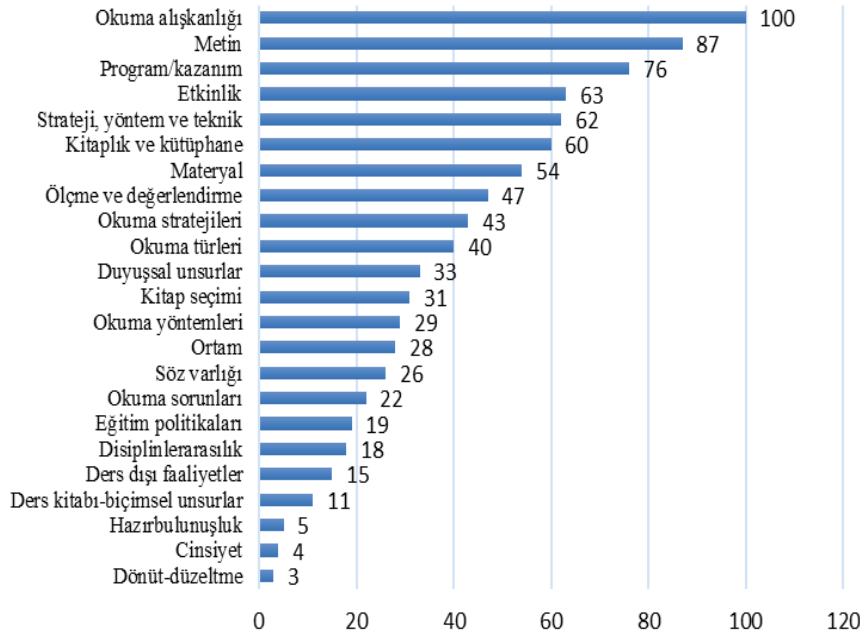


Şekil 3. Okuma ile İlgili Önerilerin Konulara Göre Dağılımı

Şekil 3'de görüleceği üzere okuma öğrenme alanı ile ilgili en fazla önerinin okuma süreciyle (f=876) ilgili sunulduğu tespit edilmiştir. Bunu da sırasıyla araştırmacılara (f=698), öğretmenlere ve öğretmen adaylarına (f=454), ailelere (f=202) yönelik öneriler takip etmektedir.

### Okuma Süreciyle İlgili Konuların Yıllara Göre Dağılımı

Okuma süreciyle ilgili önerilerin konularına göre dağılımı Şekil 4'te gösterilmiştir.



**Şekil 4.** Okuma Süreciyle İlgili Önerilerin Konulara Göre Dağılımı

Şekil 4'te okuma süreciyle ilgili önerilerin konulara göre dağılımı görülmektedir. Anlaşılacağı üzere en fazla okuma alışkanlığı (f=100) ve metin (f=87) konuları üzerine öneriler sunulmuştur. Bunu da sırasıyla program/kazanım (f=76), etkinlikler (f=63) strateji, yöntem ve teknik (f=62) ile ilgili önerilerin takip ettiği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra kitaplık ve kütüphane (f=60), materyal (f=54), ölçme ve değerlendirme (f=47), okuma stratejileri (f=43), okuma türleri (f=40), duyuşsal unsurlar (f=33), kitap seçimi (f=31), okuma yöntemleri (f=29), ortam (f=28), söz varlığı (f=26), okuma sorunları (f=22), eğitim politikaları (f=19), disiplinlerarasılık (f=18), ders dışı faaliyetler (f=15) ve ders kitabı (f=11) öneri sunulan diğer konulardandır. Öte yandan okuma ile ilgili hazırlanan tezlerde hazırbulunuşluk (f=5), cinsiyet (f=4) ve dönüt-düzeltilme (f=3) ile ilgili önerilerin az sunulduğuna ulaşılmıştır.

Araştırmacıların sundukları önerilerin bazıları Tablo 1'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Okuma Süreciyle İlgili Öneriler

Temalar	Örnek öneriler
Okuma alışkanlığı	Öğrenciler kitap fuarlarına götürülmeli, kütüphaneden kitap alma, okuma yarışmaları etkinlikleri düzenlenmelidir. Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmak için projeler üretilmelidir. Öğrencilerin kitaba erişimlerini artırmak amacıyla ilgilerini çekecek kampanyalar yapılmalıdır.
Ders kitabı/metin	Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin uzunlukları, dil bilgisiler nitelikleri ve görsellikleri uygun olmalıdır. Metinler öğrencilerin dil, gelişim ve sınıf seviyelerine uygun olacak şekilde ders kitaplarına alınmalıdır.
Program/kazanım	Programlarda okuma stratejileri yönelik kazanımlara yer verilmelidir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'na PISA göz önünde bulundurularak yeni okuma türleri ve biçimleri yer almalıdır.
Etkinlik	Okuduğunu anlama etkinlikleri ve okuma stratejilerini kullanma etkinliklerine daha çok yer verilmelidir. Öğrencilerin kişisel ihtiyaçlarına yönelik okuma etkinlikleri düzenlenmelidir.



Kitaplık ve kütüphane	Sınıf kitaplıkları ve okul kütüphaneleri öğrencilerin ilgileri ve yaş seviyeleri göz önünde tutularak çeşitli kitap türlerini içinde barındırmalıdır. Güncel yayınlarla okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıkları zenginleştirmelidir.
Strateji, yöntem ve teknik	Türkçe derslerinde, öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek için jigsaw okuma tekniği kullanılabilir. Drama yönteminin okuduğunu anlama ve tutum açısından sürece dahil edilmesi önerilebilir.
Materyal	Öğretmenler okumaya karşı olumlu tutum geliştirmek için teknolojik araçları (akıllı tahta, tablet, ses kaydedici, kamera gibi) eğitim ortamında kullanabilirler. Okuma sürecinde kullanılacak materyaller öğrencilerin ilgilerini çekecek şekilde tasarlanmalıdır.
Okuma türleri	Öğrencilerin okumaya yeni başladıkları dönemde evde de sesli okuma etkinlikleri yapmaları tavsiye edilebilir. Eleştirel okuma becerileri seçmeli veya normal bir ders olarak okutulabilir.
Ölçme ve değerlendirme	Öğrencilerin okuma becerileri tek düze ölçme araçlarından ziyade akran ve öz değerlendirme, rubrik, boşluk doldurma, soru cevap gibi ölçme araçları bir arada kullanılarak ölçülmelidir. Ölçme araçları seviyelendirilmeli. Öğrencilerin ders içindeki durumuna vs. göre öğretmenin seçimine sunulmalı.
Okuma stratejileri	Okuma öncesi, sırası ve sonrasında kullanılacak stratejiler belirlenerek öğrencilerin bunları uygulamaları sağlanmalıdır. Okuma etkinliklerinde üstbilişsel okuma stratejilerin ilişkin uygulamalar artırılabilir.
Duyuşsal unsurlar	Öğrencilerin okumaya ilişkin yüksek kaygılarını düşürecek motive edici okuma çalışmaları yürütülmelidir. Öğrencilerin okuma isteği ve öz yeterlikleri, metinleri anlamalarına doğrudan etki eder. Bu anlamda öğrencilerin okuma öncesi duyuşsal hazırbulunuşlukları sağlanmalıdır.
Okuma yöntemleri	Tekrarlı, yankılayıcı ve sesli okuma yöntemleriyle öğrencilerin akıcı okuma becerileri geliştirilebilir. Okuma tiyatrosu çalışmaları çeşitli okuma türleriyle bir arada kullanılarak öğrencilerin okuma başarıları artırılabilir.
Ortam	Okuma ortamı ses, aydınlatma ve rahatlık açısından uygun olmalıdır. Sınıf ortamında yapılan okuma saatleri değişik yerlerde yapılarak öğrencilere rahat bir ortam sağlanmalıdır.
Kitap seçimi	Çocukların okuma sevgisi ve kitaba olan ilgisinin geliştirilmesi için nitelikli çocuk kitaplarıyla olabildiğince erken tanışmalarının sağlanmalıdır. Nitelikli çocuk kitaplarından oluşan bir programın hazırlanıp, evde aile, okulda öğretmenin desteği ile öğrencilerin okuma becerilerinin desteklenmelidir. Okuma sorunu olan öğrencilere yönelik eğitim programları hazırlanabilir.
Okuma sorunları	Okuma sorunları olan öğrencileri tanılama çalışmaları yaparak soruna yönelik uygun yöntemler ve tekniklerle çözüm üretilmeye çalışılmalıdır. Okuma öğretiminde sözcük öğretimine yer verilmelidir.
Söz varlığı	Okuma sürecinin belirleyicisi olan söz varlığı unsurlarının etkin bir şekilde kazanılması için sınıf seviyesine göre kelime listeleri oluşturulmalıdır. Okuma becerisi tüm derslerde kazandırılması gerekmektedir.
Disiplinlerarasılık	Okuma öğretimi tüm derslerde yer almalı ve öğrencilerin hayat boyu öğrenen bireyler olarak yetişmelerine katkı sağlanmalıdır.
Ders dışı	Okul dışında da okuma ve okuduğunu anlama uygulamalarının yapılması gerekmektedir.

faaliyetler	Kütüphane, kafe, açık hava gibi ortamlarda da okuma çalışmaları yapılarak okumayı gerçek hayatın da bir parçası olduğu öğrencilere sezdirilmelidir.
Eğitim politikaları	Okuma becerisinin geliştirilmesine ilişkin seçmeli bir ders olabilir. Okuma becerisini geliştirmeye yönelik kapsamlı bir politika belirleyerek öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir ve hayat boyu öğrenen bireyler yetişmesine katkı sağlayabilir
Ders kitabı-Yazım ve biçimsel unsurlar	Ders kitaplarındaki görseller öğrencinin yaş ve gelişim seviyesine uygun olmalıdır. Ders kitaplarındaki yazım ve noktalama yanlışlarına dikkate edilerek öğrencilere sunulmalıdır.
Hazırbulunuşluk	Çocukların okumaya hazırbulunuşluklarını sağlamak için ilgilerini çeken aktif öğrenme teknikleriyle işbirlikli etkinlikler yapılmalıdır. Başlık, alt başlıklar, görseller ve anahtar kelimeler gibi ipuçlarının kullanımı öğretilerek öğrencilerin okuma öncesi hazırbulunuşluğu sağlanabilir.
Cinsiyet	Kız ve erkek öğrencilerin okuma becerilerini artırmak cinsiyetlerine uygun okuma materyalleri aracılığıyla etkinlikler yapılabilir. Erkek öğrencilerinin okumaya yönelik tutum ve okuduğunu anlama becerisini arttıracak ilgi, beceri, yetenek ve ihtiyaçlarına hitap edecek okuma çalışmalarına yer verilmelidir.
Dönüt-düzeltilme	Öğrencilerin okuma başarılarına yönelik doğrudan veya dolaylı olumlu geribildirimler sunulmalıdır. Okuma bittiği anda dönüt verilmelidir.

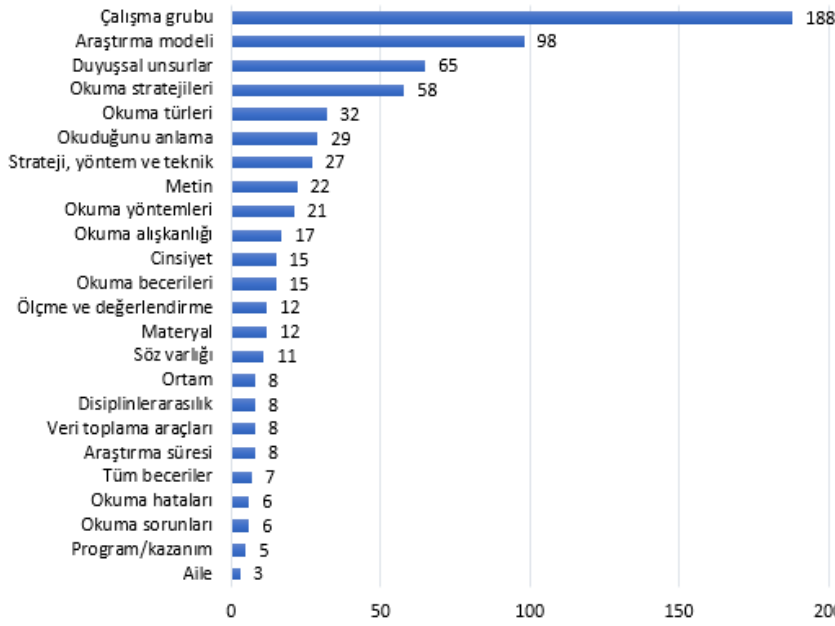
Tablo 1'den anlaşılacağı üzere, lisansüstü tezlerdeki önerilerde okuma becerisini ilgilendiren birçok konu üzerinde durulmuştur. Özellikle okuma alışkanlığı üzerine çok fazla öneriler getirilmiştir. Araştırmacılar, öğrencilerin okul içi ve okul dışı çeşitli etkinliklerle ve projelerle okumaya teşvik edilmesine, kitaplık ve kütüphanelerin farklı türde kitaplarla donatılmasına ilişkin öneriler sundukları belirlenmiştir.

Bunların yanı sıra ders kitabındaki etkinliklerin üst düzey becerileri geliştirecek nitelikte, metinlerin de öğrencilerin okuma eğilimlerine uygun, türünün güzel örneklerini içermesine ilişkin öneriler getirdikleri tespit edilmiştir. Araştırmacılar çeşitli strateji, yöntem ve teknikler kullanılarak okuma becerisinin geliştirilebileceğini de sıklıkla önermişlerdir.

Bunun yanı sıra okumayla ilgili kazanımların gözden geçirilerek ders kitaplarıyla uyumlu, 21. yüzyıl becerilerini barındıran, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerini somut bir şekilde ortaya koymalarına fırsat verecek şekilde güncellenmesi gerektiği yönünde önerilerde de bulduklarına ulaşılmıştır.

### **Araştırmacılara Yönelik Önerilerin Konulara Göre Dağılımı**

Araştırmacılara yönelik önerilerin konulara göre dağılımı Şekil 5'te gösterilmiştir.



Şekil 5. Araştırmacılara Yönelik Konuların Konulara Göre Dağılımı

Araştırmacılara yönelik önerilerin konulara göre dağılımı Şekil 5'te görülmektedir. Anlaşılacağı üzere en fazla çalışma grubu (f=188) konusu üzerine öneride bulunulmuştur. Bunu da araştırma modeli (f=98), duyuşsal unsurlar (f=65) ve okuma stratejileri ile ilgili konuların takip ettiği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra okuma türleri (f=32), okuduğunu anlama (f=29), strateji, yöntem ve teknik (f=27), metin (f=22), okuma yöntemleri (f=21), okuma alışkanlığı (f=17), cinsiyet (f=15), okuma becerileri (f=15), ölçme ve değerlendirme (f=12), materyal (f=12), söz varlığı (f=11), ortam (f=8), disiplinlerarasılık (f=8), veri toplama araçları (f=8), araştırma süresi (f=8) ve tüm beceriler (f=7) konularında da öneriler sunulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca araştırmacıların aile (f=3), program/kazanım (f=5) ve okuma sorunları (f=6) ve okuma hataları (f=6) ile ilgili daha az öneriler sundukları bulgular arasındadır.

Araştırmacıların sundukları önerilerde öne çıkanlardan bazıları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Araştırmacılara Yönelik Öneriler

Temalar	Örnek öneriler
Çalışma grubu	Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini daha kapsamlı değerlendirebilmek adına farklı sosyo-ekonomik düzeydeki öğrencilerle daha büyük örnekleme ve farklı sınıf düzeylerinde çalışmalar gerçekleştirilebilir. Araştırmada farklı sınıf ve yaş grupları arasında da çapraz karşılaştırmalar yapılarak, hızlı okuma tekniklerinin farklı sınıf, şube ve kültürel özelliklere ait örneklerdeki durumu incelenebilir.
Araştırma modeli	Okuma alışkanlığı kazandırma konusunda deneysel çalışmalar yapılarak alan yazını zenginleştirilebilir. Yaratıcı okumanın ortaokul ve ortaöğretim kademesinde kullanımına ilişkin deneysel çalışmalar yapılmalıdır.
Duyuşsal unsurlar	Araştırmacılar okuma motivasyonunu arttıracak faaliyetler geliştirerek etkisini inceleyebilirler.

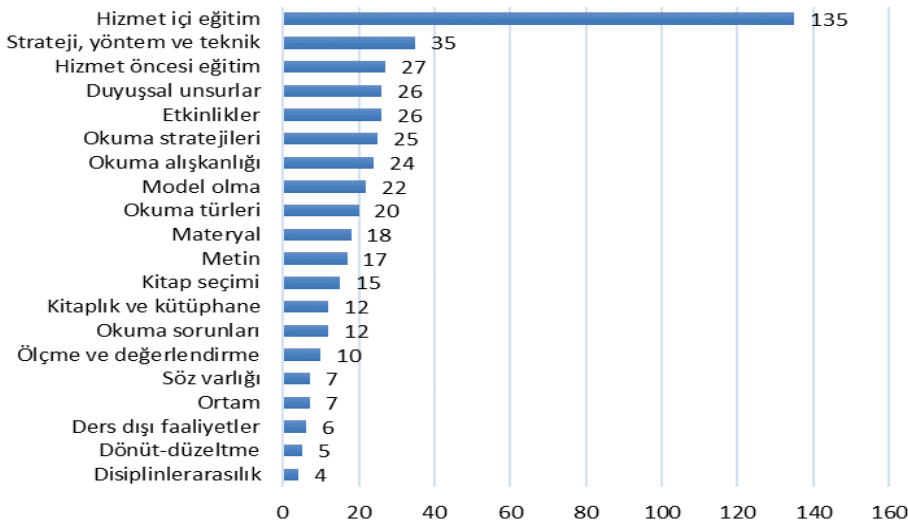
	Öğrencilerin okuma tutumlarına ve okur öz-algılarına etki eden diğer etmenler araştırılabilir.
Okuma stratejileri	Üstbilişsel okuma stratejilerinin öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkisini araştıran çalışmalar yapılabilir. Öğrencilerin okuma strateji üstbilişsel farkındalık düzeylerine öğretmenlerin etkisini tespit etmek amacıyla çalışmalar yapılabilir
Okuma türleri	Okuma becerisinin farklı türleriyle (sesli okuma, sessiz okuma, not alarak okuma gibi) ilgili gerek durum tespitine yönelik farklı çalışmalar yapılabilir. Yaratıcı okumaya ilişkin bilimsel kitapların az olması bu konunun yaygınlaşmasının önünde bir engel oluşturmaktadır. Bu kapsamda yaratıcı okumaya ilişkin akademik kitapların basılması gerekmektedir.
Okuduğunu anlama	Okuduğunu anlamayla ilişkili alanyazında belirtilen duyuşsal, bilişsel ve üstbilişsel faktörlerin birlikte ele alındığı, okuduğunu anlama başarısının yordanması üzerine daha kapsamlı bir model ortaya koyulabilir. Okuduğunu anlama sürecinde etkili olabilecek farklı değişkenlerle benzer çalışmalar yapılabilir.
Strateji, yöntem ve teknik	Aktif öğrenme tekniklerinin okuma becerisinin kalıcılığa olan etkisi araştırılabilir. Farklı öğretim yöntem ve tekniklerin (hikâyenin yüzü stratejisi, kavram haritaları, zihin haritaları, yaratıcı drama, okuma tiyatrosu vb.) okuma motivasyonuna ve okuma tutumuna etkisi araştırılabilir.
Ders kitapları/metin	Farklı tür ve zorluk düzeyindeki metinler kullanılarak yapılacak araştırmalarda akıcı okuma ve okuduğunu anlama üzerinde metin türleri ve metinlerin okunabilirlik düzeylerinin etkisi incelenebilir. Kişiselleştirilmiş metinler ve diğer metin türlerinin öğrencilerin okuma akıcılığı üzerinde etkisi araştırılabilir.
Okuma yöntemleri	Rehberli okuma yönteminin okuma akıcılığını nasıl etkilediği araştırılabilir. Okuma çemberi yönteminin okuduğunu anlama ve okuma öz yeterlilikleri üzerindeki etkisi farklı kademelerde de tespit edilebilir.
Okuma alışkanlığı	Öğrencilere okuma alışkanlığı kazandırmada neler yapılabileceği ile ilgili öğretmen görüşleri alınabilir. Kitap okuma alışkanlığıyla ilgili daha önce yapılan araştırmaların uygulamada ne kadar etkili olduğu ile ilgili araştırmalar yapılabilir.
Cinsiyet	Okuma tutumuna etki edebilecek cinsiyet faktörü üzerine çalışmalar yapılmalı. İlkokul ve ortaokulun bütün sınıf seviyelerinde cinsiyet açısından okuduğunu anlama durumlarını tespit etmek amacıyla araştırmalar yapılabilir.
Okuma becerileri	Alanda yapılacak okuma çalışmalarında ilk olarak okuma becerisini etkileyecek tüm faktörler belirlenmelidir. Sonrasında okuma becerisini geliştirici çalışmalar bu faktörler çerçevesinde yapılmalıdır. Türkiye'nin farklı yıllardaki okuma becerileri karşılaştırılabilir.
Ölçme ve değerlendirme	Araştırmacılar okumanın duyuşsal boyutuna yönelik ölçekler geliştirebilirler. Farklı ölçme araçları kullanılarak (farklı metinler, çoktan seçmeli testler, farklı metin yapıları ve sorular vb.) okuduğunu anlama becerilerinin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ile alanyazına önemli katkılar sağlanabileceği düşünülmektedir.
Materyal	Materyallerin öğrencilerin okuma hızı, doğru okuma ve okuduğunu anlama performansları üzerindeki etkisi incelenebilir.

	Araştırmacılar e-kitap, sesli kitap, hiper metin gibi farklı okuma araçlarını kullanarak öğrencilerin akıcı okuma ve anlama eğitimi üzerindeki etkilerini araştırabilir.
Söz varlığı	Yapılacak akıcı okuma ile ilgili yeni çalışmalarda öğrencilerin kelime hazineleri ve/ veya ön bilgilerinin durumu da araştırma konusuna dâhil edilebilir. Kelime öğretiminde bağlamı irdeleyen çalışmaların niteliği arttırılmalı, öğrencilerin metnin yüzey yapısından derin yapısına inmesi sağlanmalıdır.
Ortam	Sosyoekonomik çevrenin kelime bilgisi ve okuduğunu anlama üzerindeki etkisinin neden kaynaklandığını araştırılabilir. Okulun bulunduğu yerleşim yeri değişkeni okuma becerileri ile ilişkili bir değişkendir. Yerleşim yerlerindeki eğitimsel kaynakların neler olduğu araştırılabilir.
Disiplinlerarasılık	Bu çalışmada kullanılan yöntemle okuma hızı becerisini geliştirmiş öğrencilerin diğer derslerdeki akademik başarılarının etkilenip etkilenmediği incelenebilir. Yaratıcı okumanın Türkçe ve diğer derslerin başarılarına etkisine yönelik bilimsel çalışmalar yapılabilir.
Veri toplama araçları	Akıcı okuma becerileri farklı veri toplama araçları kullanılarak değerlendirilebilir. Okul ve veli anketi kullanılarak öğrencilerin okuma becerileri başarılarını açıklayan başka değişkenler de bulunabilir.
Tüm beceriler	Okuma ve yazmanın birbirini tamamlayan beceriler olduğundan yola çıkılarak yaratıcı okuma ve yaratıcı yazmanın birlikte kullanıldığı farklı araştırmalar yapılabilir. Okuma çemberi yönteminin yazma, dinleme ve konuşma becerilerindeki etkisi tespit etmek için nicel ve nitel çalışmalar yapılabilir.
Araştırma süresi	Bu çalışmada aile ile beş hafta gibi kısa bir sürede yapılan okuma programı öğrenciler üzerinde etkiler göstermiştir. Okumaya yönelik tutum, okuma alışkanlığı, okuma becerisi, okuduğunu anlama gibi okuma alanında aileler ile daha uzun süreli programlar yapılabilir. Okuduğunu anlama stratejilerinin karşılaştırılmalı inceleneceği ve daha uzun bir süreci kapsayan çalışmalara yer verilebilir.
Okuma hataları	Öğrencilerin okuma hatalarının belirlenmesinin yansıra, okuma hatalarıyla birlikte anlama düzeylerinin de ele alındığı araştırmaların yapılması faydalı olacaktır. Okuma hata ve türlerini sosyo-ekonomik açıdan inceleyecek araştırmaların yapılması gerekli görülmektedir.
Okuma sorunları	Okuma güçlüğü yaşayan bu öğrencilerin ilerleyen öğrenim yaşamlarındaki akademik başarıları ve okul davranışları boylamsal olarak araştırılabilir. Okumama nedenleri üzerine öğretmenlerin, velilerin ve öğrencilerin ortak kullandıkları ifadeler üzerine daha derinlemesine çalışmalar yapılabilir.
Program/kazanım	Türkçe öğretimi programındaki eleştirel okuma kazanımlarını inceleyen bir çalışma yapılabilir. Müfredatta yer alan akıcı okuma kazanım ve müdahale örneklerinin incelenmesi ve geliştirilmesine yönelik araştırmalar yapılabilir.
Aile	Ailelerin çocuklarına okuma kültürü edindirmek adına yapabileceklerini araştıran çalışmalar yapılabilir. Anne eğitim durumu, anne ile ilgili farklı değişkenlerin de araştırılarak belirlenmesi ve okuduğunu anlama ile arasındaki ilişkinin ortaya koyulması üzerine daha detaylı araştırmalar yürütülebilir.

Tablo 2’de görüleceği gibi araştırmacılar, okuma öğretimi süreci ile ilgili çeşitli çalışma gruplarıyla farklı araştırma modelleri kullanılarak yeni çalışmalar yapılmasına yönelik öneriler getirmişlerdir. Bunların yanı sıra okuma sürecinde duyuşsal unsurların etkili olduğu, yapılacak çalışmalarda bu konu üzerinde durulmasını önermişlerdir. Yine yeni çalışmalarda okuma stratejilerinden, yöntemlerinden, çeşitli materyallerden ve türlerinden faydalanılması gerektiği belirtilmiştir. Bunların yanı sıra araştırmacılar Türkçe Öğretim Programı’nın eksik yönlerine dikkat çekmişlerdir. Bu bağlamda kazanımların okuma becerisi unsurları yönüyle gözden geçirilmesi gerektiğini önermişlerdir.

### Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Önerilerin Konulara Göre Dağılımı

Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik önerilerin konulara göre dağılımı Şekil 6’da gösterilmiştir.



### Şekil 6. Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Önerilerin Konulara Göre Dağılımı

Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik önerilerin konulara göre dağılımı Şekil 6’da görülmektedir. Anlaşılabacağı üzere en fazla hizmet içi eğitim (f=135) konusu üzerinde öneride bulunmuşlardır. Bunu da strateji, yöntem ve teknik (f=35), hizmet öncesi eğitim (f=27) ve duyuşsal unsurlar (f=26) ile ilgili konuların takip ettiği tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra da etkinlikler (f=26), okuma stratejileri (f=25), okuma alışkanlıkları (f=24), model olma (f=22), okuma türleri (f=27), materyal (f=18), metin (f=17), kitap seçimi (f=15), kitaplık ve kütüphane (f=12), okuma sorunları (f=12), ölçme ve değerlendirme (f=10), söz varlığı (f=7) ve ortam (f=7) konularında da araştırmacıların öneriler sunduklarına ulaşılmıştır. Öte yandan öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik disiplinlerarasılık (f=4), dönüt-düzeltilme (f=5) ve ders dışı faaliyetler (f=6) ile ilgili daha az öneriler sunulduğu tespit edilmiştir.

Araştırmacıların öğretmen ve öğretmen adaylarına sundukları önerilerde öne çıkanlardan bazıları Tablo 3’te gösterilmiştir.

**Tablo 3.** Öğretmen ve Öğretmen Adaylarına Yönelik Örnek Öneriler

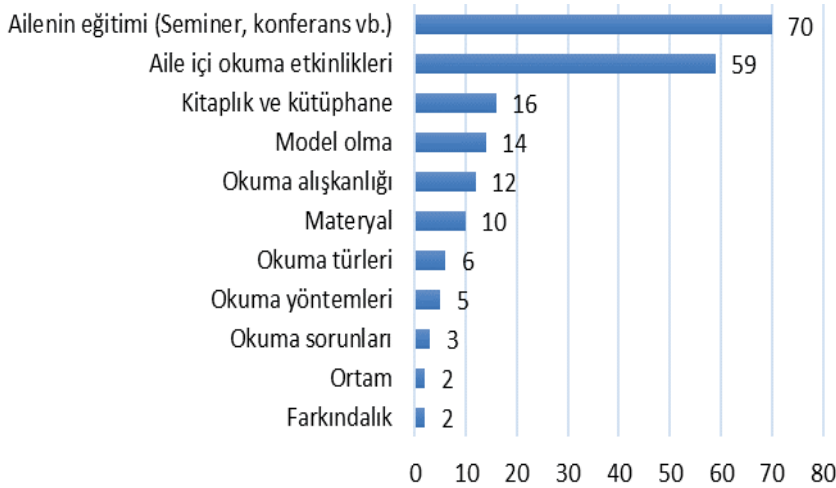
Temalar	Örnek öneriler
Hizmet içi eğitim	Öğretmenlere okuma alışkanlığına yönelik eğitimler verilmelidir. Öğrencilerin okuma farkındalıklarını artırma noktasında öğretmenlere düzenli eğitimler verilmesi gerekir.
Strateji, yöntem ve teknik	Öğretmenler farklı metin türlerinin çözümlenmesinde drama tekniği kullanılmalıdır. Öyküleyici metin türlerinin tahlilinde hikâye haritası yöntemi sıklıkla öğretmenlerin kullanması gerekir.
Hizmet öncesi eğitim	Aday öğretmenlere okuma stratejilerinin kullanımına ilişkin eğitimler verilebilir. Aday öğretmenlere görsel okuma ve sunu alanına ilişkin kapsamlı eğitimler sunulmalıdır.
Duyuşsal unsurlar	Öğretmenler okuma öğretimi yaparken olumlu dil kullanılmalıdır. Öğrencilerin okuma sırasında motivasyonlarını üst düzeyde tutmaları için dikkat geliştirici çalışmalar yapılmalıdır.
Etkinlikler	Öğretmenler okuduğunu anlama becerisinin küçük yaşta kazandırılmasını sağlayacak etkinlikler sağlamalıdır. Türkçe öğretmenleri okuma kültürü edindirebilmek adına daha fazla etkinlik düzenleyebilir.
Okuma stratejileri	Öğretmenler, okuma stratejilerini kullanma bilinci oluşturmalıdır. Öğretmenler öğrencilere okuduğunu anlama stratejilerini nasıl kullanacakları öğretilmelidir.
Okuma alışkanlığı	Öğretmenler kitap okumayı teşvik edici sosyal etkinlikler düzenleyebilir. Öğretmenlere her eğitim-öğretim yılı başında MEB tarafından bazı kitapların okutulması zorunlu hale getirilmelidir.
Okuma türleri	Eleştirel okuma becerisinin öğretimi yapılırken farklı duyulara hitap eden etkinlikler yürütülmelidir. Öğretmenler sesli okuma çalışmalarını sıklıkla yapmalıdır.
Model olma	Öğretmenler, çocukların görebileceği yer ve zamanda gazete dergi okuyarak çocuklara örnek davranış sergileyerek okumaya özendirmelidirler. Öğretmenler okuma saatlerinde öğrencileriyle beraber kitap okuyarak öğrencilerinin okuma ilgilerini arttırabilirler.
Materyal	Okuduğunu anlamanın öğretilmesinde öğretmenlere materyaller hazırlanabilir. Öğretmenler öğrencilerin okumaya karşı olumlu tutum geliştirmeleri için farklı teknolojik araçlar kullanabilirler.
Metin	Öğretmenler dijital metinler üzerinde okuma çalışmalarını derste kullanmalıdır. Türkçe derslerinde, öğretmenler tarafından farklı bilişsel düzeylerde sorularla desteklenmiş sürekli, süreksiz, karışık ve çoklu metinlerin kullanıldığı okuma eğitimi verilebilir.
Kitap seçimi	Öğretmenler, öğrencilerin ilgilerine yönelik kitaplarla buluşturmalıdır. Öğretmenler çocukların sevdiği yazarların kitaplarını okutarak okur-yazar buluşması yapabilir.
Kitaplık ve kütüphane	Öğretmenler düzenli olarak okul kütüphanesinin kullanımını sağlamalıdır. Öğretmenler sınıf kitaplığını sınıfta yer alan öğrencilerin ilgilerine göre oluşturabilirler.
Okuma sorunları	Öğretmenler sınıflarında okuma güçlüğü olan öğrencileri tespit ederek, dijital metinler ile tekrarlı okuma çalışması yaparak öğrencilerin akıcı okuma ve anlama becerilerini geliştirebilir. Öğretmenler okuma güçlüğü olan öğrencilerine kişisel eğitimler vermelidir.

Ölçme ve değerlendirme	Öğretmenler okuduğunu anlama becerisi öğretiminden önce öğrencilerin ön koşul becerilerini değerlendirmeli, uygun performans gösterdiklerine dikkat etmelidirler.
	Öğretmenler okuma becerisini bütüncül olarak değerlendirerek çeşitli ölçme araçlarından faydalanmalıdır.
Söz varlığı	Öğretmenler, öğrencileri söz varlığı açısından zengin kitaplara yönlendirmelidir.
	Öğretmenler öğrencilerin sözcük varlığını geliştirecek etkinlikler tasarlamalıdır.
Ortam	Okuma etkinlikleri okul dışında da yapılmalıdır.
	Öğretmenler sınıfta okuma köşesi oluşturabilir.
Ders dışı faaliyetler	Öğretmenler öğrencilerin okuması hakkında aileleri daha sık arayabilir veya bu konuda ev ziyaretleri yapabilir.
	Öğretmenler ders dışı bir ortamda okuma kulüpleri oluşturabilir.
Dönüt-düzeltilme	Öğretmenler, düzeltici dönütler vererek yapacağı okumaların etkisini tekrarlı okuma tekniği ile arttırabilirler.
	Okuma sürecinde ve sonrasında öğrencilerin okuma becerilerine yönelik verilmelidir.
	Okuma becerisinin geliştirilmesi tüm derslerin amaçlarından biri olmalıdır.
Disiplinlerarasılık	Disiplinler arası yaklaşım işlevsel okuma açısından olumlu şekilde değerlendirilebilir.

Tablo 3'ten anlaşılacağı üzere araştırmacılar, öğretmenlerin okuma öğretiminde yetkin olabilmeleri için gerek üniversite gerekse öğretmenlik sürecinde kendilerini geliştirecek kurs, seminer ve hizmet içi gibi eğitimler almaları gerektiğini önermişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin okuma öğretimi sürecinde çeşitli strateji, yöntem ve tekniklerden, okuma türlerinden ve materyallerden faydalanmaları yönünde öneriler sıklıkla dile getirilmiştir. Yine dijital metinlerin yanı sıra çoklu metin türlerinin de okuma sürecine dahil edilmesine ilişkin önerilerde bulunulduğuna ulaşılmıştır.

### Ailelere Yönelik Önerilerin Konulara Göre Dağılımı

Ailelere yönelik önerilerin konulara göre dağılımı Şekil 7'de gösterilmiştir.



Şekil 6. Ailelere Yönelik Önerilerin Konulara Göre Dağılımı

Ailelere yönelik önerilerin konulara göre dağılımı Şekil 7'de görülmektedir. Anlaşılacağı üzere en ailenin eğitimi (f=70) konusu üzerine öneri sunulmuştur. Bunu da aile içi okuma etkinlikleri (f=59), kitaplık ve kütüphane (f=16), model olma (f=14) ve okuma alışkanlıkları (f=12) ile ilgili konuların takip ettiği tespit edilmiştir. Bunların dışında,



materyal (f=10), okuma türleri (f=6), okuma yöntemleri (f=5), farkındalık (f=2), ortam (f=2) ve okuma sorunları (f=3) ile ilgili öneriler sunulmuştur. Araştırmacıların ailelere sundukları önerilerde öne çıkanlardan bazıları Tablo 4'te gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Ailelere Yönelik Örnek Öneriler

Temalar	Örnek öneriler
Ailenin eğitimi (Seminer, konferans vb.)	Ailelere okumanın önemini hakkında seminerler düzenlenebilir. Okumanın önemi ile ilgili olarak velileri bilinçlendirmeye yönelik broşür dağıtma, seminerler düzenlemesi gibi çalışmalar yapılabilir.
Aile içi okuma etkinlikleri	Aileler drama çalışması yaparak çocuklarının okumayı sevgisini sağlayabilir. Aileler okuma saatleri düzenleyebilir. Okunan kitaplar bu süreçte değerlendirilebilir.
Kitaplık ve kütüphane	Evde her aile bireyinin sevdiği kitap türlerini barındıran bir kitaplık oluşturulmalı, bu kitaplıkta da mutlaka çocuğun ilgi, istek ve seviyesine uygun kitaplar bulundurulmalıdır. Aileler evlerinde çocukların seviyelerine uygun bir kitaplık oluşturabilir ve çocukların kitap okumaları ödüllendirilebilir.
Okuma alışkanlığı	Velileri öğrencilerin okuma alışkanlığı kazanma sürecine dâhil etmeye yönelik; okuma saatlerine katılmalarını, okul kütüphanesinden faydalanmaları sağlama gibi çalışmalar yapılabilir. Aileler okulda öğretmenle iletişim içinde olarak, çocuklarının kitap okuma durumlarını takip edebilirler.
Materyal	Ev ortamında çocukların ilgilerini çekecek okuma materyalleri temin edilebilir. Ailelerin çocukların ilgilerine hitap edebilecek içeriğe sahip olan okuma materyallerini sağlayabilirler.
Model olma	Veliler, öğrencilere birer okuyucu olarak model olmalı ve gerekirse evde öğrencilere model okuma yapmalıdır. Aileler çocuklarının bulunduğu her ortamda kitap okuyarak onlara model olmalı, kitap okumanın düzenli bir alışkanlık olduğunu benimsetmeye çalışmalıdırlar.
Okuma türleri	Anneler, babalar, ağabeyler, ablalar bu konuda eğitilip tekrarlı okuma yaklaşımı ile akıcı okuma becerilerinin her ortamda geliştirilmesi sağlanmalıdır. Aileler tekrarlı okuma yöntemini okuldaki metinleri ve etkinlikleri evde tekrar okumaları ile çocuklarının gelişimini destekleyebilirler.
Okuma yöntemleri	Aileler çocukları için alternatif olacak farklı okuma yöntemleri öğretmenleri ile iletişime geçerek öğrenebilirler. Velilerin okuyucu tiyatrosu hakkında bilgilendirilmeleri ve sürece katılımları sağlanabilir.
Okuma sorunları	Okuduğunu anlamada güçlük çeken çocuğu olan aileler kişiselleştirilmiş metinleri okutabilir. Anne ve babalar, çocuklarının okuma düzeylerinin farkında olmalı; okuma bozuklukları ve eksikleri varsa, bu eksikliklerin giderilmesi için öğretmenlerle fikir alışverişlerinde bulunmalıdırlar.
Ortam	Evde çocuklara kitap okumaları için uygun ortamlar oluşturulabilir. Evlerinde kendilerine ait çalışma odalarının olmasının öğrencilerin okuduğunu

	anlama düzeylerini olumlu etkilediği anlatılarak, evlerinde fiziki imkânı olan velilerin bu yönde çaba harcamaları tavsiye edilmeli
Farkındalık	Velilerin, öğrencileri okuma davranışına güdülemede ne kadar ekili olduklarının farkına varmaları sağlanmalıdır.
	Veliler, okuma önemi konusunda farkında olmalıdır.

Tablo 4'te görüleceği üzere araştırmacılar, öğrencilerin okuma becerilerinin gelişmesi için ailelerin eğitilmesi gerektiğini sıklıkla önermişlerdir. Bunun yanı sıra, çocukların okuma alışkanlığı kazanması için ailelerin evde kitaplık oluşturmaları ve aile içi okuma saatleri düzenlenmesine yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

2016-2021 yılları arasında yazılmış okuma öğrenme alanı ile ilgili yüksek lisans ve doktora tezlerindeki önerilerin eğilimlerini belirlemeyi amaçlayan araştırmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

Araştırmada 2016-2021 yılları arasında 204'ü yüksek lisans ve 76'sı doktora olmak üzere okuma öğrenme alanı ile ilgili 280 lisansüstü tez çalışmasının yapıldığı tespit edilmiştir. Lisansüstü tezlerin çoğunun 2019 yılında hazırlanmış olduğu anlaşılmıştır. Alanyazında Türkçe eğitimi ile ilgili lisansüstü tezleri inceleyen Önal ve Maden (2021) araştırmaların bu yıllarda daha çok olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca doğrudan okuma becerisini konu alan araştırmalarda da en çok tezin 2019 yılında hazırlandığına ulaşılmıştır (Çifçi ve Ünlü, 2020; Maden, 2020). Okuma öğrenme alanı ile ilgili 2230 önerinin sunulduğu tespit edilmiştir. Ayrıca en fazla önerinin 2019 yılında yer aldığına ulaşılmıştır. Bu sonuç en fazla tezin 2019 yılında yazılması ile açıklanabilir. Konularına göre sınıflandırıldığında en fazla önerinin okuma süreciyle ilgili olduğu belirlenmiştir. Bunu da sırasıyla; araştırmacılara, öğretmenlere ve öğretmen adaylarına yönelik öneriler takip ettiğine ulaşılmıştır. En az önerilerin ise ailelere ve öğrencilere yönelik olduğu tespit edilmiştir.

Okuma süreciyle ilgili önerilerde; okuma alışkanlığı, metin, program/kazanım, etkinlik, strateji, yöntem ve teknik, etkinlik, kitaplık ve kütüphane, materyal, ölçme ve değerlendirme, okuma stratejileri, okuma türleri konularının daha fazla ön plana çıktığı anlaşılmıştır. Bunların dışında; okuma yöntemleri, ortam, söz varlığı, okuma sorunları gibi okuma becerisinin alt boyutlarını kapsayan konularda da önerilerde bulunduğu tespit edilmiştir. Bu konu çeşitliliğinden anlaşılacağı üzere okuma sürecinin farklı boyutları araştırmacılar tarafından dikkate alınmıştır. Aynı zamanda bu durum alanyazında lisansüstü tezleri konuları açısından inceleyen araştırmaların sonuçlarıyla da büyük ölçüde örtüşmektedir. Örneğin; Ceran, Aydın ve Onarcıoğlu (2018) incelemiş oldukları lisansüstü tezlerde; okuma yöntem ve teknikleri, okuduğunu anlama, okuma alışkanlığı ve okuma beceri düzeyi, okuma yazmada yetişkin eğitimi, okuma becerisinin değerlendirilmesi ve okuma güçlüğü ele alınan konular olduğuna ulaşılmıştır. Özdemir (2018) okumaya ilişkin lisansüstü tezlerin eğilimlerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında; okuduğunu anlama, okumanın, okuma tutumu, ilgisi, motivasyonu, özyeterliliği, okuma alışkanlığı/kültürü, okuma yöntem ve teknikleri, okuma stratejileri, ders kitapları, öğretim programı, sorunlar ve yeni öğretim yaklaşımları gibi konuların yer aldığını belirlemiştir. Elbir ve Bağcı (2013) okuma eğitimi üzerine yapılmış lisansüstü tez çalışmalarında; okuma eğitimi yaklaşımları, okuma alışkanlıkları, okuma stratejileri, okuma etkinlikleri, Türkçe dersi programı ve okuma, okuma-anlama ilişkisi, okuma eğitimi ve değerlendirilmesi konularının

bulduğunu saptamıştır. Özçakmak (2018) da Türkçe eğitimi ile ilgili tezlerin konularına göre dağılımını araştırdığı çalışmasında okuma alanını içeren; ekran okuma, görsel okuma ve sunu eğitimi, söz varlığı gibi konuların yer aldığına ulaşmıştır.

Okuma sürecine yönelik önerilerde okuma alışkanlığı üzerinde daha fazla durulduğuna ulaşılmıştır. Zira okuma öğrenme alanı, basılı veya dijital metinleri okuma ve bunlardan anlam çıkarma becerisinin yanı sıra okumanın yaşam boyu alışkanlık hâline getirilmesini de kapsamaktadır. Bu minvalde araştırmacılar dijitalleşen dünyada okuma alışkanlığının geride kaldığını bunun için de okuma alışkanlığının geliştirilmesine yönelik ders içi ve ders dışı faaliyetlerde bulunulmasını önermişlerdir. Ayrıca tezlerde kitap seçimi, kitaplık ve kütüphane konularını içeren önerilerin de olması bu durumun araştırmalarda oldukça önemsendiğini göstermektedir. Özellikle kitap seçimiyle ilgili olarak öğrencilerin okuma eğilimlerinin, cinsiyetlerinin ve yaşlarının dikkate alınması gerektiği önerilmiştir. Bununla beraber okullarda sınıf kitaplıklarının ve okul kütüphanelerinin yetersiz sayıda ve nitelikte kitaba sahip olduğu belirtilmiştir. Nitelikten yoksun ve güncellik içermeyen bu kitapların kütüphanelerde bulunmasının öğrencilerin kitap okuma alışkanlığına ket vurduğunu, bunun için gerekli iyileştirmelerin yapılması gibi hususlarda öneriler getirildiği belirlenmiştir. Alanyazında konuyla ilgili araştırmalarda da sınıf kitaplıklarının ve kütüphanelerinin okuma alışkanlığının geliştirmede yetersiz olduğuna ulaşılmıştır. Örneğin; Aydoğdu (2020) çalışmasında mevcut kütüphanelerin fiziki ve içerik bakımından öğrencilerin ilgi, istek ve ihtiyaçları karşılamadığını belirlemiştir. Aksoy ve Öztürk (2018) araştırmalarında sınıf kitaplıklarındaki yayın türlerinin çok çeşitli olmadığına ulaşmıştır. Arıcan ve Yılmaz (2010) 54 ilköğretim okulunda yaptıkları çalışmada okulların büyük kısmında kütüphane olmadığını tespit etmiştir. Şahin, İşcan ve Maden (2009) çalışmalarında kütüphanelerde ve sınıf kitaplıklarında bulunan başvuru kaynaklarının, şiir, roman, hikâye vb. kitapların az olduğuna ulaşmıştır. Bu çalışmaların aksine Altunbay ve Uslu Üsten (2020) araştırmalarında kitaplık ve kütüphanelerin kitap türleri ve çeşitlilik açısından zengin olduğunu belirlemiştir. Bu durum kitaplık ve kütüphanelerdeki kitapların tür ve nicelik açısından okullara göre farklılaştığını göstermektedir. Bunların yanı sıra önerilerde, okuma alışkanlığı açısından Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin yetersizliğinin de dile getirildiğine ulaşılmıştır. Alanyazında Maden ve Önal (2020) da Türkçe ders kitaplarının öğrencilerin okuma eğilimini yeterli düzeyde karşılamadığını tespit etmiştir.

Okuma süreciyle ilgili ders kitaplarındaki metinlere yönelik de çok fazla öneriler getirildiğine ulaşılmıştır. Araştırmacılar özellikle metinlerin niteliği ve niceliği üzerinde durdukları anlaşılmıştır. Bu bağlamda metinlerin, etkinliklerin uygulanmasına imkân sağlayacak şekilde uzunluğa, görsel öğelere ve dil bilimsel yeterliliğe sahip olması gerektiği sıklıkla önerilmiştir. Bununla beraber metinlerin niteliği, öğrenci düzeyine uygunluğu, metinlerin temalara uygun dağılması ve programa uygunluğu da dile getirilen bir diğer önemli önerilerden olduğu anlaşılmıştır. Bu tespitler, Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin birtakım ciddi eksiklikler barındırdığını göstermektedir. Alanyazında konuyla ilgili araştırmalarda da metinlerin eksik yönleri dile getirilmiştir. Sözelimi; Küçükçopur, Yolcu ve Fırat (2022) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bazılarının türünün özelliğini taşımadığına ulaşmıştır. Bununla birlikte bazı metin türlerinin de kitaplarda az veya fazla olduğunu tespit etmişlerdir. Aykut (2022) da çalışmasında ders kitaplarındaki şiirlerin bazılarının çocuğa görelilik kavramı açısından uygun olmadığını belirlemiştir. Kurtoglu Zorlu (2020) toplam metin sayısına göre tema ile kısmen uyumlu ve tamamen uyumsuz metinlerin Türkçe ders kitaplarında yer aldığına ulaşmıştır. Coşkun ve Çetinkaya (2020) Türkçe ders

kitaplarındaki metinlerin başka metinleri okumaya teşvik etmesi açısından yetersiz bulmuştur. Saltık (2018) incelediği Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin ilgi alanlarına ve düzeylerine uygun olmayan metinlerin yer aldığı, metinlerin öğrencilerde estetik bir duyarlık oluşumuna kılavuzluk etmediği, okumaya karşı istek uyandırmada ve okuma kültürü edindirmede yeterli olmadığını tespit etmiştir. Türkben (2018) de sınıf düzeyine yönelik hazırlanmış ders kitapları arasında metin türü ve sayılarında bazı farklılıkların olduğunu belirlemiştir.

Metin ve okuma alışkanlığı dışında; program/kazanım, etkinlik, strateji, yöntem ve teknik, materyal, ölçme ve değerlendirme, okuma stratejileri, okuma türleri gibi konularda da önerilerin sunulduğuna ulaşılmıştır. Bu konularda sıklıkla dile getirilen önerilerin olduğu tespit edilmiştir. Örneğin; öğrencilerin okuma becerilerini artırmaya yönelik değişen dünyanın şartları dikkate alınarak kazanımların yapılandırılması gerektiği ifade edilmiştir. Okuduğunu anlama etkinlikleri ve okuma stratejilerinin kullanımına ilişkin etkinliklere daha fazla yer verilmesi gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca okuma sürecinde drama, istasyon, iş birlikli öğrenme, beyin temelli yöntem gibi aktif öğrenme tekniklerinin kullanılması önerilmiştir. Yine farklı okuma türlerinin, okuma stratejilerini işe koşulması, dijital materyallerden yararlanılması gibi hususlar önerilerde vurgulanmıştır. Bununla beraber okuma becerisinin çeşitli modern ölçme ve değerlendirme araçlarıyla ölçülmesi gerektiği belirtilmiştir. Alanyazında da yukarıda önerilen konularla ilgili hususlar dile getirilmiştir. Sözelimi; Aktaş (2021) araştırmasında 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki yaratıcı okumaya yönelik kazanımların az olduğunu tespit etmiştir. Özenç ve Epçaçan (2022) çalışmalarında ders kitaplarındaki okuduğunu anlama sorularının öğrencilerin sınıf ve yaş düzeylerinin dikkate alınmadan hazırlandığına ulaşmıştır. Karatay (2010) öğrencilerin okuma stratejileri ile ilgili bilişsel farkındalık düzeyinin akademik başarıları arasında doğru orantılı olduğunu tespit etmiştir. Kuruoğlu ve Şen (2018) okuma eğitiminin okuma hatalarının azalması yönünde olumlu etkisinin olduğunu belirlemiştir. Erdoğan vd., (2018) de yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin okuma motivasyonlarını olumlu etkilediğini ortaya koymaktadır.

Araştırmacılara yönelik önerilerde; çalışma grubu, araştırma modelleri, duyuşsal unsurlar, okuma stratejileri, okuma türleri, okuduğunu anlama, yöntem ve teknik, metin konuları üzerine daha fazla önerilerde bulunduğu tespit edilmiştir. Bunların yanı sıra okuma alışkanlığı, okuma yöntemleri, okuma becerileri, ölçme ve değerlendirme, materyal, söz varlığı gibi konularda da önerilerin yer aldığı belirlenmiştir. Bunların dışında araştırmacılar aile, program ve okuma hataları konularında da önerilerde bulduklarına ulaşılmıştır. Bu konu çeşitliliğinden anlaşılacağı üzere araştırmacılar, okuma becerisinin temel boyutlarına yönelik çalışmaların derinleştirilerek genişletilmesi gerektiğini vurgulamışlardır. Nitekim dijitalleşen ve küreselleşen dünyada bilgiyi ezberlemenin önemi kalmamıştır. Artık bilgiye ulaşma yolları ve işe yarar bilgilerin ayıklanması önemli olmuştur (Luciana vd., 2020; Mishra & Mehta, 2017; Alismail & McGuire, 2015. Bu süreçte de anlama becerisi olan okumaya önemli rol düşmektedir. Çünkü; okuma becerisi gelişmiş, okuma türlerini, yöntem ve stratejilerini kullanan öğrenciler dijital dünyaya ayak uydurabilir. Araştırmacılar da sürekli genişleyen okuma öğrenme alanıyla ilgili güncel çalışmaların alanyazına kazandırılmasının gerekliliğini önerilerinde sıklıkla dile getirmişlerdir.

Öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik çeşitli konularda önerilerin sunulduğu anlaşılmıştır. Bunların arasında; hizmet içi eğitim, strateji, yöntem ve teknik konularında daha fazla önerilerin yer aldığına ulaşılmıştır. Bu konuların yanı sıra duyuşsal unsurlar,

etkinlikler, okuma türleri, okuma stratejileri, model olma, materyal, söz varlığı, okuma sorunları vb. konularında da önemli sayıda önerilerde bulunulduğu tespit edilmiştir. Türkçe öğretmenlerinin gerek kavramsal bilgileri gerekse uygulamaya dönük faaliyetleri okuma becerisinin öğretimi sürecinde belirleyici olmaktadır. Bu anlamda Türkçe öğretmenlerinin yapmış olduğu okuma etkinlikleri, hazırlık çalışmaları, geribildirimleri, farklı yöntem teknikleri işe koşabilmeleri, okuma stratejilerini ve okuma türlerini uygulayabilmeleri önemlidir. Ancak araştırmacıların önerilerinde Türkçe öğretmenlerinin ve adaylarının okuma becerisini yürütme noktasında birtakım eksiklerinin olduğu sıklıkla dile getirmişlerdir. Alanyazında da konuyla ilgili çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının okuma öğretimi yürütme hususunda bazı eksiklerinin olduğu belirtilmiştir (Yiğit ve Elkatmış,2021; Türkel ve Dündar, 2020; Karatay ve Dilekçi, 2019; Sulak ve Behriz, 2018). Bu bağlamda Türkçe öğretmenlerinin ve adaylarının sunulan önerileri dikkate alarak eksiklerini gidermesi, okuma öğretiminin amacına uygun olarak yürütülmesi adına gereklidir.

Araştırmada ailelere yönelik; aile eğitimi, model olma, aile içi etkinlikler, farkındalık, kitaplık ve kütüphane, strateji, yöntem ve teknikler, materyal kullanma, okuma sorunları, ortam, okuma türleri ile ilgili konularda öneriler sunulduğuna ulaşılmıştır. Okuma becerisinin edinilme sürecinde ailenin rolü oldukça etkilidir. Çünkü okuma alışkanlığı büyük ölçüde aile ortamında kazanılmaktadır (Aküzüm ve Bars, 2022; Kırs ve Kinay, 2022; Mut ve Gelişli, 2021). Araştırmacılar da çocukların okuma alışkanlığı kazanma sürecinde ailelerin model olması ve aile içi kitap okuma etkinliklerin yapılması, kitap fuarlarına ve kütüphaneye gidilmesi, evde kitaplık oluşturulması konularında öneriler getirmişlerdir. Ailenin okuma öğretiminde rolü olduğu gibi öğrencilerin de okuma sürecinde bazı sorumlulukları bulunmaktadır. Öğrenciler, okuma sürecine aktif bir şekilde katılım göstermelidir. Bunun için de öğrendiği okuma türlerini ve okuma stratejilerini etkin kullanmalıdır. Araştırmacılar da belirtilen bu hususları dikkate alarak öğrencilerin okuma farkındalığına sahip olmaları, okuma türleri ve stratejilerini kullanmalarına ilişkin önerilerde buldukları tespit edilmiştir.

Sonuç olarak, 2016-2021 yılları arasında okuma öğrenme alanı ile ilgili 204'ü yüksek lisans ve 76'sı doktora olmak üzere 280 lisansüstü tezin hazırlandığı tespit edilmiştir. Ayrıca lisansüstü tezlerin en fazla 2019 yılında hazırlandığı belirlenmiştir. Söz konusu tezlerdeki önerilerin daha çok okuma süreciyle ilgili olduğuna ulaşılmıştır. Bunu da sırasıyla araştırmacılara ve öğretmenlere yönelik önerilerin takip ettiği anlaşılmıştır. Okuma süreciyle ilgili en çok önerinin; okuma alışkanlığı, metin ve program/kazanım konuları üzerine sunulduğu tespit edilmiştir. Öte yandan okuma süreciyle ilgili olarak etkinlik, kitaplık ve kütüphane, strateji, yöntem ve teknikle ilgili de önerilerin olduğuna ulaşılmıştır. Bunların yanı sıra öğretmenlere yönelik önerilerde hizmeti içi eğitim konusunun daha çok dikkate alındığına ulaşılmıştır. Bu anlamda okuma öğretimi sürecinin daha verimli geçmesi için öğretmenlerin hizmeti içi eğitimlere katılmasının gerektiği vurgulanmıştır.

Ulaşılan sonuçlardan hareketle aşağıdaki önerilerde bulunabilir:

- Ders kitabı hazırlayıcılar sunulan öneriler doğrultusunda okuma becerisinin gelişimine yönelik daha nitelikli metinler ortaya koymalıdır.

- Okuma materyallerinin dijital çağla uyumlu ve çeşitlilik gösterecek nitelikte olmalıdır.

- Etkinlikler ve materyallerin, okuma stratejilerinin ve okuma türlerinin uygulanmasına imkân verecek niteliğe sahip olmalıdır.
- Yapılacak yeni araştırmaların okuma becerisine yönelik yeni teoriler, kavramlar, ölçekler ve geniş örneklem düzeyinde olması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin okuma sürecinde sadece ders kitabındaki etkinliklerden ziyade kendi tasarlayacağı etkinliklerden de faydalanmalıdır. Bu anlamda yüz yüze veya çevrimiçi hizmet içi eğitimlere, konferans, panel vb. eğitimlere katılmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Aksoy, E. ve Öztürk, D. S. (2018). Öğrencilerdeki okuma alışkanlığının öğrenci ve öğretmen görüşlerine göre belirlenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 22(1), 143-184.
- Aktaş, E. (2021). 2019 Türkçe Dersi Öğretim Programı'ndaki Okuma Kazanımlarının Yaratıcı Okumaya Uygunluğu. *Journal of History School*, 52, 1758-1784. <http://dx.doi.org/10.29228/joh.50041>
- Aküzüm, L. ve Bars, M. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma kültürlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 27, 97-122. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1104146>
- Alismail, H. A. & McGuire, P. (2015). 21st century standards and curriculum: Current research and practice. *Journal of Education and Practice*, 6(6), 150-154.
- Altunbay, M. ve Uslu Üstten, A. (2020). Okuma kültürünün bir göstergesi olarak kitaplık ve kütüphane kullanımı üzerine bir araştırma. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 916-930. <https://doi.org/10.16916/aded.746742>
- Arıcan, S. ve Yılmaz, B. (2010). 100 temel eser uygulamasının öğrencilerin okuma alışkanlıklarına etkisi ve bu uygulamada kütüphanelerin rolü konusunda öğretmen görüşleri. *Türk Kütüphaneciliği*, 24(3), 495-518.
- Aydoğdu, H. (2020). Okuma alışkanlığı ve okul kütüphanelerinin bireysel gelişime etkisi üzerine bir değerlendirme. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(225), 201-226.
- Batdı, V. (2019). *Meta-tematik analiz*. İstanbul: Anı Yayıncılık.
- Baxter, P. & Jack, S. (2008). Qualitative case study methodology: Study design and implementation for novice researchers. *The qualitative report*, 13(4), 544-559.
- Ceran, D., Aydın, M. ve Onarıcıoğlu, A. S. (2018). Okuma eğitimi üzerine yapılan tezlerde eğilimler: bir içerik analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(3), 2377-2392. <https://doi.org/10.29299/kefad.2018.19.03.016>
- Coşkun, E., Özçakmak, H. ve Balcı, A. (2011). Türkçe eğitiminde eğilimler:1981-2010 yılları arasında yapılan tezler üzerine bir meta-analiz çalışması. Uluslararası Türkçenin Eğitimi ve Öğretimi Kurultayı. (8-9 Eylül 2011). Sakarya.
- Coşkun, H. ve Çetinkaya, V. (2020). Öğretmen görüşlerine göre Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin edebî zevk ve hoşâ giderlik açısından değerlendirilmesi. *Türk Kültürü ve Medeniyeti Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 255-272.
- Çifçi, M. ve Ünlü, S. (2020). Türkiye'de çevrimiçi okuma üzerine yapılan çalışmaların analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1368-1385. <https://doi.org/10.16916/aded.755846>
- Doğan, V., Güneş, G. ve Demir, M. K. (2022). Türkiye'de "eleştirel okuma" konusunda yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(1), 216-235. <https://doi.org/10.16916/aded.1020136>

- Ercan Güven, A. N. (2022). Anlama becerilerini konu alan doktora tezlerinin değerlendirilmesi. *Ihlara Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 40-50. <https://doi.org/10.47479/ihead.1078261>
- Erdoğan, T., Erdoğan Ö. ve Uzuner, F. G. (2018). Yaratıcı drama yönteminin ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin okuma motivasyonu ve tutumlarına etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(2), 297-313. <https://doi.org/10.16916/aded.387462>
- Güneş, F. (2016). *Türkçe öğretimi yaklaşımlar ve modeller*. Pegem Akademi Yayınları.
- Karadağ, R. (2014). Okuma ilgisi, tutumları ve alışkanlığı konusunda yapılmış çalışmaların lisansüstü tezlere dayalı analizi: YÖK ve ProQuest veri tabanları örnekleme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(35), 1-17. <https://doi.org/10.9779/PUJE619>
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıkları. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 457-475.
- Karatay, H. ve Dilekçi, A. (2019). Türkçe öğretmenlerinin dil becerilerini ölçme ve değerlendirme yeterlikleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(1), 685-716.
- Kırs, F. ve Kinay, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin okuma alışkanlığına ilişkin Türkçe öğretmenlerinin görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 26, 322-349. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1073930>
- Kuruoğlu, G. ve Şen, N. (2018). Okuma güçlüğü yasayan ortaokul öğrencilerin yaptıkları okuma hatalarının incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulamaları Araştırma Dergisi*, 4(2), 101-110.
- Kurtoğlu Zorlu, Ö. (2021). Metinlerin temalara uygunluğu bakımından Türkçe ders kitapları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(1), 1-11. <https://doi.org/10.24289/ijsser.797498>
- Luciana, N. L. R., Padmadewi, N. N., Artini, L. P. & Budiarta, L. G. R. (2020). Teachers' Readiness in Inserting the 21st Century Skills in the Lesson Plan in Teaching English. *Jurnal Pendidikan Dan Pengajaran*, 53(2), 168-183. <https://doi.org/10.23887/jpp.v53i2.26406>
- Maden, A. (2020). Akıcı okuma ile ilgili lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri: Bir Betimsel Analiz Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 543-558. <https://doi.org/10.16916/aded.696790>
- Maden, A. ve Önal, A. (2020). Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin öğrencilerin okuma eğilimlerine göre değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 5(1), 30-41.
- Mut, G. ve Gelişli, Y. (2021). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığının oluşmasında etkili olan faktörlere ilişkin görüşleri. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 92-113.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mishra, P. and Mehta, R. (2017). What we educators get wrong about 21st-century learning: Results of a survey. *Journal of Digital learning in Teacher education*, 33(1), 6-19. <http://dx.doi.org/10.1080/21532974.2016.1242392>
- Moher, D., Liberati, A., Tetzlaff, J., Altman, D. G., & PRISMA Group, T. (2009). Preferred reporting items for systematic reviews and meta-analyses: the PRISMA statement. *Annals of internal medicine*, 151(4), 264-269.
- Narin, A. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki şiirlerin çocuğa görelilik açısından incelenmesi. *Journal of Sustainable Educational Studies (JSES)*, (Ö1), 133-144.

- Noblit, G. W., & Hare, R. D. (1988). *Meta-Ethnography: Synthesizing Qualitative Studies*. Sage Publications
- Önal, A. (2020). Çevrim içi iş birlikli öğrenme yönteminin ortaokul öğrencilerinin ikna edici yazma becerilerine ve yazma kaygılarına etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Önal, A ve Maden, S. (2021). Türkçe eğitimi ile ilgili 2015-2019 yılları arası lisansüstü tezlerin araştırma eğilimleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23(3), 929-941. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.879623>
- Özdemir, S. (2018). Okumaya ilişkin lisansüstü araştırmaların eğilimleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(4), 1161-1178. <https://doi.org/10.16916/aded.455560>
- Özenç, E. ve Epçaçan, C. (2022). Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, 90, 147-168.
- Paterson, B. L., Thorne, S. E., & Canam, C. (2001). *Meta-Study of Qualitative Health Research: A Practical Guide to Meta-Analysis and Meta-Synthesis*. Sage Publications.
- Sulak, S. E. ve Behriz, A. (2018). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde öğrencilerine üstbilişsel okuma stratejilerini kullandırma düzeylerinin incelenmesi. *Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 8(2), 393-407.
- Topal, Y., Ongun, A., & Arıcı, B. (2022). Okuma Eğitimi ile İlgili Lisansüstü Tezlerin Eğilimleri: Bir İçerik Analizi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 459-471. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1193156>
- Şahin, M., İşcan, A. ve Maden, S. (2009). İlköğretim öğrencilerinin okul kütüphaneleri ve sınıf kitaplıklarını kullanma durumları (Erzurum ili örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 183-196.
- Yiğit, M. ve Elkatmış, M. (2021). Türkçe ve ilköğretim öğretmenlerinin okuduğunu anlama becerisini kazandırma süreçlerine yönelik bir analiz. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(3), 652-666. <https://doi.org/10.17556/erziefd.795677>



## Sosyoekonomik Faktörlerle Okuma Başarısı Arasındaki İlişkide Bilgi ve İletişim Teknolojilerinin Düzenleyici Rolü: PISA 2022 Sonuçlarına Dayalı Bir İnceleme

Suat UNGAN<sup>1</sup>

Pakize URFALI DADANDI<sup>2</sup>

### Özet

Sosyoekonomik faktörler kaynaklı başarı farkının gittikçe arttığı günümüzde bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimin bu faktörlerin etkisini azaltmada veya engellemede rolü olduğuna dair görüşler bulunmaktadır. Bu bakış açısıyla tasarlanan mevcut araştırmada sosyoekonomik faktörlerle okuma başarıları arasındaki ilişkide bilgi ve iletişim teknolojilerinin etkisini incelemek amaçlanmıştır. Çalışma nicel araştırma yaklaşımlarından ilişki yöntemi uygun olarak tasarlanmıştır. PISA 2022 Türkiye değerlendirmesinden elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilen bu çalışmanın örneklemini Türkiye'deki 196 farklı okuldan, 15 yaş grubundaki, 3560'ı (%49,2) kız, 3680'i (%50,8) erkek olmak üzere toplam 7240 öğrenci oluşturmaktadır. Veriler korelasyon ve arabuluculuk analizleri ile incelenmiştir. Araştırma sonuçları sosyoekonomik düzey ile okuma başarıları arasındaki ilişkinin BİT kaynaklarına erişim tarafından düzenlendiğini, öğrencilerin BİT kaynaklarına erişimlerinin arttıkça sosyoekonomik düzeyin okuma başarıları üzerindeki olumlu etkisinin azaldığını göstermektedir. Bu sonuçlara göre politika yapıcılara, araştırmacılara ve uygulayıcılara birtakım öneriler sunulmuştur.

### Anahtar Kelimeler

Okuma Başarısı  
Sosyoekonomik Düzey  
Bilgi ve İletişim Teknolojileri  
PISA

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.11.2024

Kabul Tarihi: 4.12.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1589218

<sup>1</sup> Prof. Dr., Trabzon Üniversitesi, Fatih Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Trabzon/Türkiye, ummagan@gmail.com, ORCID:0000-0003-4020-6655

<sup>2</sup> Doç. Dr., Yozgat Bozok Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Yozgat/Türkiye, pakizeurfali@gmail.com, ORCID: 0000-0002-8364-9408

# The Moderating Role of Information and Communication Technologies in the Relationship Between Socioeconomic Factors and Reading Achievement: An Investigation Based on PISA 2022 Results

## Abstract

In today's world where the achievement gap due to socioeconomic factors is increasing, there are opinions that access to information and communication technologies plays a role in reducing or preventing the impact of these factors. The aim of the current research, designed from this perspective, is to examine the effect of information and communication technologies on the relationship between socioeconomic factors and reading success. The study was designed in accordance with the correlational method, one of the quantitative research approaches. The sample of this study, which was conducted using data obtained from the PISA 2022 Turkey assessment, consists of a total of 7240 students, 3560 (49.2%) of whom are girls and 3680 (50.8%) of whom are boys, in the 15-year-old group from 196 different schools in Turkey. The data were examined with correlation and mediation analyses. Research results show that the relationship between socioeconomic status and reading achievement is regulated by access to ICT resources, and as students' access to ICT resources increases, the positive effect of socioeconomic status on reading achievement decreases. According to these results, some suggestions are presented to policy makers, researchers and practitioners.

## Keywords

Reading Achievement  
Socioeconomic Status  
Information and Communications  
Technology  
PISA

## About Article

Sending Date: 21.11.2024  
Acceptance Date: 4.12.2024  
Electronic Issue Date: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1589218

## GİRİŞ

Akademik başarı araştırmacılar, eğitimciler ve politika yapımcıları ilgilendiren önemli konuların başında gelmektedir. Hatta bir ülkedeki eğitim sistemine, programına ve politikalarına yönelik değerlendirmeler çoğunlukla akademik başarı üzerinden yapılmaktadır. Okuma başarısı da hem ulusal hem de uluslararası düzeyde takip edilen akademik performans ölçütlerinden biridir. Öyle ki son 50 yıldır okuma başarısı, uluslararası düzeyde endişeyle izlenen bir akademik performans alanı olmuştur (Allington ve McGill-Franzen, 2021). İçinde bulunulan bilgi çağında okumanın, bilgiye ulaşmanın en kısa yolunu sunması (Ungan, 2008), bireyin eğitim yaşamında ve eğitim sonrasında işgücüne katılmasında okumanın önemli bir beceri (Calhoon, 2005) olması bu durumun sebeplerinden bazılarıdır. Bahsedilen bu sebepler ise okuma başarısında neyin etkili olduğuyla ilgili bir sorunu gündeme getirmiştir. Bu yüzden araştırmacılar uzun süredir okuma başarısında hangi faktörlerin ne düzeyde etkili olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar yapmaktadır. Okuma başarısında neyin etkili olduğuna dair yapılan çalışmalar birçok kavramın etkisini vurgulasa da özellikle

Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) gibi araştırmalarda sosyoekonomik durum (SED), öğrencilerin okuma ve diğer birçok disiplindeki akademik başarısının güçlü bir belirleyicisi olarak kabul edilmektedir (Chiao ve Chiu, 2018; Şirin, 2005; Urfalı Dadandı vd., 2018; Zheng vd., 2024). Bir toplumdaki bireylerin sosyoekonomik düzeyleri ve refahları okuma başarılarını etkileyen önemli faktörlerden biridir (Dadandı, 2023). Bir ailenin sosyoekonomik düzeyinin birçok göstergesi olmakla birlikte PISA araştırmalarında şu yapılar kullanılmaktadır: maddi varlık- (otomobil, internet bağlantısı ve öğrenciye ait bağımsız odanın varlığı gibi), kültürel varlık (enstrüman, klasik eserler, şiir kitapları ve sanat eserleri gibi), evdeki eğitim kaynakları (çalışma masası, bilgisayar, eğitim amaçlı yazılım programı ve sözlük), ebeveynin mesleki statüsü, anne-baba eğitim düzeyi ve evdeki kitap sayısı (Organisation for Economic Co-operation and Development [OECD], 2017). Dolayısıyla mevcut araştırmada SED olarak PISA'nın bu yapısı temel alınmıştır.

Farklı kültürlerde yapılan birçok çalışma öğrencilerin ailesinin sosyoekonomik düzeyiyle çocuğun okuma başarısı arasında bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur (Aslanoğlu, 2007; Baştuğ ve Keskin, 2012; Bradley ve Corwyn, 2002; Chiu ve Chow, 2015; Crowe vd., 2009; Çelenk ve Çalışkan, 2004; Guthrie vd., 1999; Şirin, 2005; Yeung vd., 2022). Buradaki ilişki düşük sosyoekonomik düzeyin düşük başarıyla, yüksek sosyoekonomik düzeyin yüksek başarıyla ilişkili olduğu yönündedir. 21. yüzyılın ilk yarısından beri gelir durumu ve mesleki statü sosyoekonomik düzeyi ölçen araştırmalar için bir veri kaynağı olmuştur (Avvisati, 2020). Bu bakış açısına göre mesleki statünün artması ve gelir durumunun yükselmesi aile için iyi sosyoekonomik koşullara işaret etmektedir. Bu nedenle gelir durumu iyi olan ve mesleki statüleri daha yüksek olan ailelerin çocuklarının okuma başarısının daha yüksek olduğu çeşitli araştırmalarda ortaya konmuştur (Fluss, vd., 2009; Gülleroğlu vd., 2014). Gelir durumu iyi olan ailelerin çocuklarına küçük yaşlardan itibaren daha çok kitap alması, çocuklarını daha çok kültürel aktivitelere yönlendirmesi, evde daha çok okuma etkinlikleri yapılmış olması bu durumun sebeplerinden olabilir. Anne babanın eğitim düzeyi de yine sosyoekonomik göstergelerden biri olarak kabul edilmektedir. Buna göre anne ve babanın eğitim düzeyi arttıkça ailenin sosyoekonomik düzeyinin de artması beklenmektedir. Dolayısıyla anne babası daha üst düzey mezuniyet derecelerine sahip olan çocukların okuma başarısının daha yüksek olması beklenmektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar da bu görüşü desteklemektedir (Can vd., 2015). Yüksek eğitim düzeyine sahip olan ailelerin düşük eğitim seviyesine sahip ailelere oranla çocuklarına hem bebeklikten itibaren çok kitap alması ve okuması hem de daha nitelikli eserler alması, evde bütün ev halkının kitap okumaya zaman ayırması burada etkili olabilir. Bunu yanında okuma başarısı büyük oranda sözcük dağarcığıyla ilişkilidir (Urfalı Dadandı ve Ungan, 2023). Buna bağlı olarak eğitim seviyesi daha yüksek olan ebeveynlerin çocuklarıyla daha çok kelimeyle konuşması ve çocuklarını çeşitli sosyokültürel etkinliklere dahil etmesi bu yollarla da çocuklarının sözcük dağarcıklarının daha çok gelişmesi de okuma başarısını artıran faktörlerden olabilir. Bunların yanında son yıllarda özellikle teknolojideki gelişmelere bağlı olarak okuma başarısıyla ilişkili bir faktör olarak bilgi ve iletişim teknolojilerinin (BİT) rolü de alan yazında sıklıkla vurgulanmaya başlanmıştır. Bu nedenle PISA araştırmalarında da bilgi ve iletişim teknolojileri başarıda etkili olabilecek bir kaynak olarak incelenmektedir. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri yalnızca başarılarıyla değil, aynı zamanda bilgi ve iletişim teknolojilerine (BİT) erişimleri ve kullanımlarıyla da ilişkilidir (Chiao ve Chiu, 2018). Bilgi ve iletişim teknolojileri (bilgisayar, internet ve e-kitap okuyucu) çocukların yaşamlarının birçok alanında karşılaştıkları bilgi edinme ve öğrenme araçlarındandır. Özellikle içinde bulunduğumuz bilgi çağında hem evlerde hem de okullarda bu kaynaklara erişim olanağı her

geçen gün artmaktadır. Yapılan çalışmalar teknoloji kullanımının giderek yaygın hâle geldiğini ve akademik başarıyı artırmak gibi çeşitli olumlu sonuçları olduğunu ortaya koymaktadır (Espinosa vd., 2006; Yang vd., 2019). Ancak teknoloji kullanımı çoğu zaman eşitlikle ilgili tartışmaları da beraberinde getirmektedir (Espinosa vd., 2006). Çünkü BİT kaynaklarına ulaşım sosyoekonomik koşullarla oldukça ilgilidir. Bazı çocuklar bunlara daha rahat ulaşırken bazıları ise zor ulaşmaktadır. Ancak başarı üzerinde sosyoekonomik düzey mi yoksa BİT kaynaklarına erişim mi daha çok etkili bu henüz tam olarak bilinmemektedir. Eğer BİT kaynaklarına erişim daha etkiliyse bu durum sosyoekonomik dezavantajı kısıtlar mı bu sorunun cevabı da henüz tam olarak verilmemiştir. Bu sorulara daha net cevap verilebilmesi için BİT kaynaklarına erişim, sosyoekonomik düzey ve başarı arasındaki ilişkiyi inceleyen daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu değerlendirilmektedir Dolayısıyla mevcut araştırma BİT kaynaklarına erişim ve sosyoekonomik düzeyin başarıya etkisine farklı bir perspektiften bakmayı hedeflemektedir. Buna göre mevcut araştırmanın amacı sosyoekonomik faktörler ile okuma başarısı arasındaki ilişkide bilgi ve iletişim teknoloji kaynaklarına erişimin düzenleyici etkisini incelemektir. Bu amaç kapsamında araştırmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğrencilerin sosyoekonomik koşulları, BİT kaynaklarına erişim düzeyleri ve okuma başarıları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
2. Öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile okuma başarıları arasındaki ilişki BİT kaynaklarına erişim düzeylerine bağlı olarak değişmekte midir?

## YÖNTEM

### Araştırma Deseni

Bu çalışma sosyoekonomik faktörler ile okuma başarısı arasındaki ilişkide bilgi ve iletişim teknolojileri kaynaklarına erişimin düzenleyici etkisini inceleyen ilişkisel bir araştırmadır. İlişkisel çalışmalar araştırma değişkenleri arasındaki bağlantıları ve etkileşimleri keşfetmeyi ve bunları niceliksel terimlerle açıklamayı amaçlar. İlişkisel araştırmalar aynı zamanda bağımsız değişkenlerin değerlerine bağlı olarak bağımlı değişkende ne oranda bir değişim olabileceğini yordamaya olanak tanır (Johnson ve Christensen, 2008).

### Çalışma Grubu

Bu çalışma PISA 2022 Türkiye değerlendirmesinden elde edilen veriler kullanılarak gerçekleştirilmiştir. PISA 2022 değerlendirmesine Türkiye'deki 196 farklı okuldan, 15 yaş grubundaki, 7250 öğrenci katılmıştır. Katılımcı öğrencilerin %56'sı Anadolu liselerinde, %23'ü mesleki ve teknik Anadolu liselerinde, %10,2'si Anadolu imam hatip liselerinde, %10,6'sı ise fen liseleri, çok programlı Anadolu liseleri veya Anadolu güzel sanatlar liselerinde öğrenim görmektedir. Öğrencilerin %0,2'si ise ortaokul düzeyinde öğrenimlerine devam etmektedir (MEB, 2024). Bununla birlikte, bu çalışmada kayıp verilerden dolayı 10 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Bu nedenle bu çalışmanın nihai örneklemini 3560'ı (%49,2) kız, 3680'i (%50,8) erkek olmak üzere toplam 7240 öğrenci oluşturmaktadır.

### Değişkenler

#### Okuma başarısı

PISA uygulamalarında öğrencilerin akademik becerileri makul değerler (plausible value) kullanılarak hesaplanmaktadır. Makul değerler öğrencilerin okuma, matematik ve fen alanlarındaki yeterliklerine ve performanslarına ilişkin tutarlı bir ölçüm elde etmek amacıyla öğrencilerin ilgili alanlardaki test sorularına verdikleri yanıtlardan türetilmektedir (OECD, 2009). PISA 2022 uygulamasında okuma başarısı için 10 makul değer hesaplanmıştır. Bununla birlikte araştırmalarda öğrenci performansını yordamak için makul değerlerin ortalamasının alınması önerilmemektedir. Bu değerler arasında yüksek korelasyonlar olduğu göz önünde bulundurularak ve alan yazındaki uygulamalar doğrultusunda (bkz. Kılıç-Depren ve Depren, 2022), bu çalışmada okuma başarısının göstergesi olarak okuma başarısı için türetilen makul değer 1 değişkeni kullanılmıştır.

### **Sosyoekonomik statü**

Sosyoekonomik statüyü değerlendirmek için PISA veri tabanında yer alan ekonomik, sosyal ve kültürel durum indeksi (index of economic, social and cultural status [ESCS]) kullanılmıştır. Bu indeks anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi gibi sosyoekonomik statünün geniş ölçüde kabul edilen göstergelerine ek olarak ebeveynin mesleki statüsü ve öğrencinin evindeki maddi kaynakların düzeyini de (ör. öğrenci için ayrı bir çalışma odasının varlığı ve eğitim amaçlı yazılım ya da uygulamanın varlığı) içermektedir (OECD, 2023). Bu indeks öğrencilere sunulan mali, sosyal ve kültürel sermayelerin bileşik bir ölçümünü içermektedir, bu nedenle sosyoekonomik düzeyin önemli bir göstergesi olarak kullanılır (Eriksson vd., 2021).

### **Bilgi ve iletişim teknolojileri kaynakları**

Öğrencilerin bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim olanakları PISA 2022 uygulamasında yer alan BİT kaynakları (ICT resources) indeksi kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu indeks öğrencilerin evlerinde okul çalışmaları için kullanılabilecekleri bilgisayar (dizüstü, masaüstü ya da tablet) ve akıllı telefonlar hariç olmak üzere internet erişimi gibi farklı BİT kaynaklarının varlığına dayalı olarak türetilmiştir (OECD, 2023). Bu bakımdan öğrencilerin eğitimde teknolojiyi ne kadar etkin şekilde kullanabileceklerinin bir göstergesi olarak bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim düzeylerini değerlendirmekte kullanılır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma kapsamında öncelikle Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü'nün (OECD) resmi veri tabanından PISA 2022 veri seti indirilmiştir. Ardından Türkiye'ye özgü veriler veri setinden ayrıştırılarak analizler gerçekleştirilmiştir. Analiz işlemlerinden önce veri seti kayıp veriler açısından incelenmiştir. Bu inceleme sonucunda kayıp değer olarak belirlenen 10 gözlem veri setinden çıkarılmıştır. Bütün istatistiksel çözümler SPSS 26.0 istatistik paket programı kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı istatistiksel teknikler yardımıyla araştırma değişkenlerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı kullanılarak incelenmiştir. Sosyoekonomik düzey ile okuma başarısı arasındaki ilişkide BİT kaynaklarına erişim düzeyinin düzenleyici etkisi Hayes (2018) tarafından geliştirilen ve SPSS'e entegre çalışan PROCESS macro (Model 1) eklentisi kullanılarak incelenmiştir. Bu analizler, %95 güven aralığında ve 5000 kez yeniden örnekleme yaparak uygulanan bir bootstrapping metodu ile gerçekleştirilmiştir.

## **BULGULAR**

Veri analizinin ilk aşamasında araştırma değişkenlerine ilişkin tanımlayıcı istatistikler ve korelasyon değerleri hesaplanmıştır. Sonuçların özetlendiği Tablo 1’de görüldüğü üzere öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ile hem BİT kaynaklarına erişim düzeyleri ( $r = .63$ ,  $p < .01$ ) hem de okuma başarıları ( $r = .32$ ,  $p < .01$ ) arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler vardır. Benzer şekilde öğrencilerin BİT kaynaklarına erişim düzeyleri okuma başarıları ile pozitif yönde orta düzeyde ilişkilidir ( $r = .33$ ,  $p < .01$ ).

**Tablo 1.** Tanımlayıcı İstatistikler ve Korelasyonlar

Değişken	Ortalama	Standart Sapma	1	2	3
1. Sosyoekonomik düzey	-1.22	1.16			
2. BİT kaynakları	-1.70	.97	.63**		
3. Okuma başarıları	454.42	87.23	.32**	.33**	

\*\*  $p < .01$

Veri analizinin ikinci aşamasında öğrencilerin BİT kaynaklarına erişimin düzeylerinin sosyoekonomik düzeyleri ile okuma başarıları arasındaki ilişkideki düzenleyicilik rolü incelenmiştir. Bu maksatla PROCESS macro (Model 1) kullanılarak bir moderatörlük analizi gerçekleştirilmiştir. Sonuçlar Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2.** BİT Kaynaklarına Erişim Düzeyinin, Sosyoekonomik Düzey ile Okuma Başarıları Arasındaki İlişkideki Düzenleyicilik Rolü

Bağımsız Değişkenler	B	Standard Hata	%95GA		t
			Alt	Üst	
Sabit	491.46	1.61	488.30	494.63	304.09***
Sosyoekonomik düzey	11.44	1.27	8.94	13.93	8.99***
BİT kaynakları	14.09	1.57	11.01	17.17	8.96***
Sosyoekonomik düzey X BİT Kaynakları	-2.92	-4.33	-4.23	-1.60	-4.33***
R= .136, R <sup>2</sup> = .13, F = 363.70**					

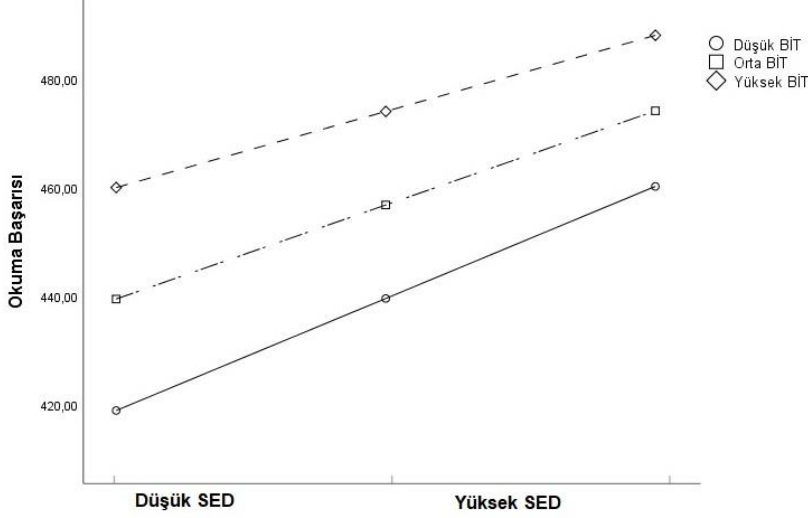
**Tablo 3.** BİT Kaynaklarına Erişim Düzeylerine Göre Sosyoekonomik Düzeyin Okuma Başarıları Üzerindeki Koşullu Etkileri

Düşük	Orta	Yüksek
17.68	14.84	12.01
1.28	1.05	1.20
15.16	12.77	9.64
20.21	16.92	14.37
13.75***	14.01***	9.97***

\*\*\*  $p < .001$

Analiz sonuçları kurulan regresyon modelinin istatistiksel bakımdan anlamlı olduğunu göstermektedir ( $F(3, 7236) = 363.70$ ,  $p < .001$ ). Modeldeki bağımsız değişkenler bağımlı değişken olarak belirlenen okuma başarılarındaki varyansın %13’ünü açıklamaktadır. Tablo 2’de görüldüğü üzere öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ( $B = 11.44$ ,  $p < .0001$ , %95 GA = [8.94, 13.93]) ve BİT kaynaklarına erişim düzeyleri ( $B = 14.09$ ,  $p < .0001$ , %95 GA = [11.01, 17.17]) okuma başarılarını anlamlı düzeyde açıklamaktadır. Ayrıca sosyoekonomik düzey ile BİT kaynaklarına erişimin etkileşiminin okuma başarıları üzerindeki etkisi de anlamlıdır ( $B = -2.92$ ,  $p < .0001$ , %95 GA = [-4.23, -1.60]). Bu sonuç sosyoekonomik düzey ile okuma başarıları arasındaki ilişkinin BİT kaynaklarına erişim tarafından düzenlendiği, öğrencilerin BİT kaynaklarına erişimi arttıkça sosyoekonomik düzeyin okuma başarıları üzerindeki olumlu

etkisinin azaldığı anlamına gelmektedir. Daha açık olarak sosyoekonomik düzeyin okuma başarısı üzerindeki etkisi öğrencilerin BİT kaynaklarına erişim düzeyleri düşük olduğunda 17.68 ( $p < .0001$ , %95 GA= [15.6, 20.21]), orta düzeyde olduğunda 14.84 ( $p < .0001$ , %95 GA= [12.77, 16.92]), yüksek düzeyde olduğunda ise 12.01'dir ( $p < .0001$ , %95 GA= [9.64, 14.37]). BİT kaynaklarına erişimin düzenleyici rolü Şekil 1'de görselleştirilmiştir.



**Şekil 1.** Sosyoekonomik Düzey ile Okuma Başarısı Arasındaki İlişkide BİT Kaynaklarına Erişimin Düzenleyici Rolü

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Eğitimde eşitlik bilgi temelli toplumlar için öncelikli bir hedeftir ve okuma eğitimi, fırsat eşitliğini sağlamak için önemli bir halka olarak görülmektedir (Xiao ve Hu, 2019). Bireylerin sosyoekonomik dezavantajlarını iyi bir okuma başarısıyla telafi edebileceği görüşü birçok araştırmacı tarafından öne sürülmektedir (Suskind, 2023). Sosyoekonomik dezavantajda bireylerin okuma başarısına katkı sunabilecek çeşitli faktörler bulunmakla birlikte son yıllarda vurgulananlardan biri bilgi ve iletişim teknolojilerine erişimdir. Nitekim mevcut araştırmanın sonuçları da bu görüşü desteklemektedir. PISA 2022 Türkiye verileri üzerinden gerçekleştirilen bu çalışmanın sonuçları bilgi ve iletişim teknolojilerine erişim imkanının artmasının sosyoekonomik dezavantajın etkisini azaltarak öğrencilerin okuma başarısını artırdığını göstermektedir. Bu sonuçlar alan yazında yer alan bazı çalışmaların sonuçlarıyla uyumludur (Xiao ve Hu, 2019; Yang vd., 2018). Alan yazında okuma başarısının yanında diğer disiplinlerdeki başarının da BİT teknolojilerine erişim ile ilişkisinin incelendiği görülmektedir. Bu araştırmaların sonuçları da akademik başarıyla BİT kaynaklarına erişim arasında bir ilişki olduğunu göstermektedir (Delen ve Bulut, 2011; Eskil vd., 2010). Dolayısıyla BİT kaynaklarına erişim olanaklarının artması ve bunların öğrenciler tarafından kullanılması öğrencilerin akademik başarılarında etkili bir diğer değişken olan sosyoekonomik faktörlerin dezavantajlarını engelleyebilecektir.

Sosyoekonomik faktörler ile başarı arasındaki ilişki 1960'lardan beri tartışılmaktadır (Michael ve Kyriakides, 2023). Öyle ki son yıllarda Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD, 2015) de SED'in PISA'da değerlendirilen tüm alanlarda, öğrencilerin performansı üzerinde güçlü bir etkiye sahip olduğunu açıklamıştır. SED'in akademik başarı üzerindeki bu güçlü etkisi nedeniyle bazı hükümetler SED temelli başarı farklarını daraltmak için çözüm

yolları aramaktadırlar. Bu süreçte BİT kaynakları önemli bir can simidi olarak görülmeye başlanmıştır. Çünkü bilgi ve iletişim teknolojisi (BİT) çağı, ergenlerin günlük yaşamlarında dijital okuma etkinliklerini popüler hâle getirmiştir (Zheng vd., 2023). Bilgisayarlar son yıllarda öğrenciler, ergenler tarafından çeşitli amaçlarla yaygın olarak kullanılmaktadır. Örneğin öğrenciler BİT'i evde eğlence veya okulla ilgili etkinlikler için kullanırken okulda da akademik amaçlar için kullanırlar (Xiao ve Sun, 2022). Son birkaç yılda teknolojiye gelişmeler nedeniyle bilgisayarlar ve ilgili teknolojilerin daha ucuz hâle gelmesiyle aileler çocuklarına bilgisayar ve ilgili ürünleri hem almayı istemekte hem de daha alabilmektedirler. Bu şekilde çocuklarına bilgisayar teknolojileri konusunda beceri kazandırmayı da beklemektedirler (Delen ve Bulut, 2011). Bununla bağlantılı olarak da OECD (2015) bilgisayar erişimindeki farklılıkların çoğu ülkede 2009 ila 2012 arasında azaldığını belirtmiştir. Bu gelişmeler sosyoekonomik nedeni başarı farkının küresel olarak giderek arttığı (Xiao ve Hu, 2019) günümüzde BİT teknolojilerinin sosyoekonomik dezavantajları kısıtlamadaki rolünü gündemde tutmaktadır. Hükümetler de bilgisayarların eğitim performansını iyileştirmede ve öğrencilerin günümüz iş piyasasında ihtiyaç duyulan beceri ve yeterliliklere hâkim olmalarını sağlamadaki etkisiyle (Chiao ve Chiu, 2018) önemli yatırımlar yapmaktadır. Okuma başarısı açısından bakıldığında da öğrencilerin ailelerinin ekonomik, sosyal ve kültürel durumu, okuma başarılarındaki eşitsizlikte önemli bir faktör olduğundan birçok ülke veya ekonomi, bilgi ve iletişim teknolojisini (BİT) öğretme ve öğrenmeye entegre etmeyi önemsemektedir. BİT, eğitim kaynaklarının paylaşılmasını ve küresel olarak eşit eğitim fırsatları sağlanmasını mümkün kılmaktadır. Bu uygulama, düşük performans gösteren okuyuculara yüksek performans gösteren okuyucuları yakalama fırsatı sunmaktadır (Xiao ve Hu, 2019). Bunların yanında bazı araştırma sonuçları mevcut çalışmanın aksine BİT ile akademik başarı arasında anlamlı bir ilişki olmadığına dair bilgiler sunmaktadır (Aypay, 2010). Dolayısıyla bu ilişkiyi daha açık ortaya koyacak daha fazla çalışmaya ihtiyaç olduğu da görülmektedir. Mevcut araştırma sosyoekonomik faktörler, BİT kaynaklarına erişim ve okuma başarısı arasında önemli bir sonuç sunmakla birlikte bazı sınırlılıklara sahiptir. Öncelikle bu çalışma PISA 2022 Türkiye verileri üzerinden yürütülmüştür. Araştırma grubu 15 yaş düzeyindeki öğrencilerdir. Dolayısıyla daha farklı yaş gruplarını kapsayan çalışmalarla sosyoekonomik düzey, BİT kaynaklarına erişim ve başarı arasındaki ilişki daha ayrıntılı incelenebilir. Ayrıca bu çalışmada cinsiyet gibi değişkenlere bakılmamıştır. Cinsiyetler üzerinden karşılaştırmalar yapan çalışmalar da tasarlanabilir. Nicel verileri destekleyecek nitel verilerle karma çalışmaların da tasarlanması öğrencilerden özellikle BİT teknolojilerini nasıl kullandıklarına ve bu durumun başarılarına nasıl yansıtıldığına dair bilgi almayı sağlayabilir. Bunların yanında mevcut araştırmanın sonuçlarına bağlı da birtakım öneriler sunulabilir. Sosyoekonomik sorunlar ve eşitsizlikler karşısında giderek yaygınlaşan BİT kullanımı hükümetler ve politika yapıcılar tarafından daha çok desteklenebilir. Sınıflar ve okullar daha çok teknolojiye entegre edilebilir ve öğrencilerin bu imkânlardan daha sağlıklı ve verimli faydalanabilmesi için öğrencilere teknoloji okuryazarlığını artıracak uygulamalar, dersler ve eğitimler sunulabilir. Ayrıca öğretmenlerin de teknolojiye dair bilgi ve becerilerini artıracak seminer ve eğitimlerle teknolojiyi sınıflarına ve öğrencilerine entegre etme becerileri geliştirilebilir.

#### KAYNAKÇA

Allington, R. L., & McGill-Franzen, A. M. (2021). Reading volume and reading achievement: A review of recent research. *Reading Research Quarterly*, 56, S231-S238. <https://doi.org/10.1002/rrq.404>



- Aslanoğlu, A. E. (2007). *PIRLS 2001 Türkiye verilerine göre 4. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileriyle ilişkili faktörler* (Tez No: 234226) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aypay, A. (2010). Information and communication technology (ICT) usage and achievement of Turkish students in PISA 2006. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(2), 116-124.
- Avvisati, F. (2020). The measure of socio-economic status in PISA: A review and some suggested improvements. *Large-Scale Assessments in Education*, 8(1), 1-37. <https://doi.org/10.1186/s4053602000086x>
- Baştuğ, M. & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 227-244.
- Bradley, R. H. & Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annual Review of Psychology*, 53(1), 371-399. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Calhoon, M. B. (2005). Effects of a peer-mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill acquisition for middle school students with reading disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 38(5), 424-433. <https://doi.org/10.1177/00222194050380050501>
- Can, R., Türkyılmaz, M. & Karadeniz, A. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Journal of Kırşehir Education Faculty*, 11(3), 1-21.
- Chiao, C. & Chiu, C. H. (2018). The mediating effect of ICT usage on the relationship between students' socioeconomic status and achievement. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 27(2), 109-121. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0370-9>
- Chiu, M. M. & Chow, B. W. Y. (2015). Classmate characteristics and student achievement in 33 countries: Classmates' past achievement, family socioeconomic status, educational resources, and attitudes toward reading. *Journal of Educational Psychology*, 107(1), 152-169. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0036897>
- Crowe, E. C., Connor, C. M. & Petscher, Y. (2009). Examining the core: Relations among reading curricula, poverty, and first through third grade reading achievement. *Journal of School Psychology*, 47(3), 187-214. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2009.02.002>
- Çelenk, S. & Çalışkan, M. (2004). Bazı sosyoekonomik faktörlerin okuduğunu anlama başarısına etkisinin incelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 29(309), 24-33.
- Delen, E. & Bulut, O. (2011). The Relationship between Students' Exposure to Technology and Their Achievement in Science and Math. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 10(3), 311-317.
- Eriksson, K., Lindvall, J., Helenius, O. & Ryve, A. (2021). Socioeconomic status as a multidimensional predictor of student achievement in 77 societies. *Frontiers in Education*, 6(731634). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.731634>

- Eskil, M., Ozgan, H. & Balkar, B. (2010). Students' opinions on using classroom technology in science and technology lessons – A case study for Turkey (Kilis City). *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 9(1), 165-175.
- Espinosa, L. M., Laffey, J. M., Whittaker, T. & Sheng, Y. (2006). Technology in the home and the achievement of young children: Findings from the early childhood longitudinal study. *Early Education and Development*, 17(3), 421-441. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1703\\_5](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1703_5)
- Fluss, J., Ziegler, J. C., Warszawski, J., Ducot, B., Richard, G. & Billard, C. (2009). Poor reading in French elementary school: The interplay of cognitive, behavioral, and socioeconomic factors. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 30(3), 206-216. <https://doi.org/10.1097/DBP.0b013e3181a7ed6c>
- Guthrie, J. T., Wigfield, A., Metsala, J. L. & Cox, K. E. (1999). Motivational and cognitive predictors of text comprehension and reading amount. *Scientific Studies of Reading*, 3(3), 231-256. [https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303\\_3](https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0303_3)
- Gülleroğlu, H. D., Bilican Demir, S. & Demirtaşlı, N. (2014). Türk öğrencilerinin PISA 2003-2006- 2009 dönemlerindeki okuma becerilerini yordayan sosyoekonomik ve kültürel değişkenlerin araştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 47(2), 201-222.
- Hayes, A. F. (2018). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (2nd Ed.) The Guilford Press.
- Johnson, B. & Christensen, L. (2008). *Educational research: Quantitative, qualitative and mixed approaches* (3rd ed.). Sage.
- Kılıç-Depren, S. & Depren, Ö. (2022). Cross-cultural comparisons of the factors influencing the high reading achievement in Turkey and China: Evidence from PISA 2018. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 31(4), 427-437. <https://doi.org/10.1007/s40299-021-00584-8>.
- Michael, D. & Kyriakides, L. (2023). Mediating effects of motivation and socioeconomic status on reading achievement: a secondary analysis of PISA 2018. *Large-scale Assessments in Education*, 11(1), 31. <https://doi.org/10.1186/s40536-023-00181-9>
- Millî Eğitim Bakanlığı (2024). PISA 2022 Türkiye raporu. <https://pisa.meb.gov.tr/www/raporlar/icerik/5>
- OECD. (2009). *PISA data analysis manual: SAS* (2nd Ed.). OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264056251-7-en>
- OECD (2017). *PISA 2015 Technical report*. OECD Publishing. <http://www.oecd.org/pisa/sitedocument/PISA-2015-technical-report-final.pdf>
- OECD (2023). *PISA 2022 Technical report*. OECD. [https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-technical-report\\_01820d6d-en](https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2022-technical-report_01820d6d-en)
- Suskind, D. (2023). *Otuz milyon kelime*. Buzdağı Yayınları.
- Şirin, S. R. (2005). Socioeconomic status and academic achievement: A meta-analytic review of research. *Review of Educational Research*, 75(3), 417-453.
- Ungan, S. (2008). Okuma alışkanlığımızın kültürel altyapısı. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 218-228.

- Urfalı Dadandı, P., Dadandı, İ. & Koca, F. (2018). PISA 2015 Türkiye sonuçlarına göre sosyoekonomik faktörler ile okuma becerileri arasındaki ilişkiler. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 7(2), 1239-1252.
- Urfalı Dadandı, P. & Ungan, S. (2023). The role of cognitive-motivational factors in reading comprehension of informative and narrative texts: Which is more effective? *Reading & Writing Quarterly*, 39(2), 137-154. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2070564>
- Xiao, F. & Sun, L. (2022). Profiles of student ICT use and their relations to background, motivational factors, and academic achievement. *Journal of Research on Technology in Education*, 54(3), 456-472. <https://doi.org/10.1080/15391523.2021.1876577>
- Xiao, Y. & Hu, J. (2019). The moderation examination of ICT use on the association between Chinese mainland students' socioeconomic status and reading achievement. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (Online)*, 14(15), 107-120. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i15.10494>
- Yang, Z., Barnard-Brak, L. & Siwatu, K. (2019). How does the availability of information and communication technology (ICT) resources mediate the relationship between socioeconomic status and achievement? *Journal of Technology in Behavioral Science*, 4, 262-266. <https://doi.org/10.1007/s41347-018-0079-x>
- Yeung, S. S., King, R. B., Nalipay, M. J. N., & Cai, Y. (2022). Exploring the interplay between socioeconomic status and reading achievement: An expectancy-value perspective. *British Journal of Educational Psychology*, 92(3), 1196-1214. <https://doi.org/10.1111/bjep.12495>
- Zheng, J. Q., Cheung, K. C., Sit, P. S., & Lam, C. C. (2024). Unraveling the relationship between ESCS and digital reading performance: A multilevel mediation analysis of ICT-related psychological needs. *Education and Information Technologies*, 29, 15067-15085. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12458-9>

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2024) Cilt 9, Sayı 2, s. 352-372

## İki Dilli 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi<sup>1</sup>

Sevgi BALÇIK<sup>2</sup>

Kenan BULUT<sup>3</sup>

### Özet

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin iki dilli olmalarının okuduğunu anlama becerilerini etkileyip etkilemediğini ortaya koymaktır. Çalışma aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri; ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilere göre farklılaşp farklılaşmadığının yanı sıra öğrencilerin cinsiyetlerine, okudukları kitap sayısına, ailelerinin gelir düzeylerine, anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre incelenmiştir. Araştırmanın katılımcılarını, Van ili İpekyolu Merkez ilçesinde bulunan 2 ortaokulda öğrenim gören 387 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 229'u tek dilli (Türkçe), 158'i iki dilli öğrencilerdir. Çalışma betimsel tarama modeline göre yürütülmüştür. Çalışmada veriler *Okuduğunu Anlama Testi* ile toplanmıştır. Elde edilen veriler SPSS 26.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Çalışmanın sonucunda tek dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinden yüksek çıkmıştır. Bu fark istatistiksel olarak da anlamlıdır (,<math>0,000</math>). Elde edilen diğer sonuçlara bakıldığında *erkek öğrencilerin kız öğrencilere; 1 kitap okuyan öğrencilerin hiç kitap okumayan öğrencilere göre okuduğunu anlama becerilerinin anlamlı derecede farklılık gösterdiği görülmektedir. Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri okudukları kitap sayısına, aile gelir düzeylerine, anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermemektedir.*

### Anahtar Kelimeler

İki Dilli  
5. Sınıf Öğrencileri  
Okuduğunu Anlama Becerisi

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 26.10.2024

Kabul Tarihi: 25.12.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1574066

<sup>1</sup> Bu makale, "İki Dilli 5. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Becerilerinin İncelenmesi" adlı yüksek lisans tezinden uyarlanmıştır.

<sup>2</sup> Öğretmen, Bilim Uzmanı, Millî Eğitim Bakanlığı (MEB), Bursa/Türkiye, sevgiblc@gmail.com, ORCID: 0009-0006-1227-2849

<sup>3</sup> Doç. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, Van/Türkiye, kenanbulut80@yyu.edu.tr, ORCID: 0000-0003-4771-0459

## Examining the Reading Comprehension Skills of Bilingual 5th Grade Students

### Abstract

The aim of this study is to reveal whether being bilingual in 5th grade middle school students affects their reading comprehension skills. In addition to examining whether the students' reading comprehension levels differ according to students whose native language is Turkish and those whose native language is not, the study also examines the students' gender, the number of books they read, the income levels of their families, and the education levels of their parents. The participants of the study consisted of 387 5th grade students studying in 2 secondary schools in the central district of İpekyolu, Van province. 229 of these students were monolingual (Turkish) and 158 were bilingual. The study was conducted according to the descriptive survey model. The data in the study were collected using the *Reading Comprehension Test*. The obtained data were analyzed using the SPSS 26.0 package program. As a result of the study, the reading comprehension skills of monolingual 5th grade students were found to be higher than the reading comprehension skills of bilingual 5th grade students. This difference is also statistically significant ( $.000$ ). When the other results obtained are examined, it is seen that the reading comprehension skills of male students and female students; students who read 1 book and students who did not read any book are significantly different. The reading comprehension skills of students do not show a significant difference according to the number of books they read, family income levels, and the education levels of their mothers and fathers.

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1574066

### Keywords

Bilingual  
5th Grade Students  
Reading Comprehension Skills

### About Article

Sending Date: 26.10.2024  
Acceptance Date: 25.12.2024  
Electronic Issue Date: 27.12.2024

### GİRİŞ

İnsanlar var olduğu günden itibaren anlamak ve anlatmak ihtiyacı duymuşlardır. Bu ihtiyaçlarını gideren en temel olgu ise dildir. Dil, duygu ve düşünceleri aktaran, insanlar arasında iletişimi sağlayan en önemli yapı taşıdır. Dil, Türkçede lisan; İngilizcede language, speech; Fransızcada langage; Almancada sprach ifadeleriyle karşılık bulmaktadır. TDK Güncel Türkçe Sözlük'te (2024) dil "İnsanların düşündüklerini ve duyduklarını bildirmek için kelimelerle veya işaretlerle yaptıkları anlaşma, lisan, zeban" anlamına gelmektedir. Ergin'e (2009) göre dil insanların uzlaşımı sonucu oluşan, insanlar arası iletişimi sağlayan canlı bir varlıktır. Ana dili kavramının tanımında görüş farklılıkları vardır. Korkmaz'a (1992, s. 8) göre "insanın doğup büyüdüğü aile ve *soyca bağlı bulunduğu toplum* çevresinden öğrendiği, bilinç altına inen ve kişilerle toplum arasındaki ilişkilerde en güçlü bağı oluşturan dil" kişinin ana dilidir. Nitekim Türk Dil Kurumu (TDK) tarafından 1998 yılında basılan Türkçe Sözlük'te da ana dili "insanın çocukken anasından, evindekilerden ve *soyca bağlı olduğu topluluktan* öğrendiği dil" (s. 104) şeklinde yer almaktadır. TDK bu tanımı, 2005 yılında yayımladığı Türkçe Sözlük'te (s. 93) "insanın çocukken ailesinden ve *soyca bağlı olduğu topluluktan*

öğrendiği dil” şeklinde değiştirmiştir. Böylece 1998 yılındaki tanımında geçen “... anasından, evindekilerden ...” ifadeleri yerine “... ailesinden ...” ifadesi kullanılmıştır. Ancak “... soyca bağlı olduğu topluluktan ...” ifadesi olduğu gibi kalmıştır. Açıklamalı Dil Bilim Terimleri Sözlüğünde Vardar (2002: 17), “insanın içinde doğup büyüdüğü aile ya da toplum çevresinde ilk edindiği dil” ifadelerine yer verir. Aksan (2003: 51) ise ana dilini “çocuğun konuşmaya başladığı sırada annesinden, aile çevresinden öğrendiği, kuşaktan kuşağa aktarılan, ulusun kültürüyle sıkı sıkıya ilişkili bir bildirişme dizgesidir; toplumsal bir kurumdur” şeklinde tanımlar. Bugün bakıldığında TDK tarafından hazırlanan ve genel ağda yer alan Güncel Türkçe Sözlük’te (2024) de ana dili, Vardar ve Aksan’ın yaptığı tanımlara benzer bir şekilde tanımlanmıştır: “çocuğun ailesinden veya içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil”. Görüldüğü üzere kurum (TDK), 1998 ve 2005 yıllarında yaptığı tanımında kullandığı “... soyca bağlı olduğu topluluktan öğrendiği dil ...” ifadesi yerine “... içinde yaşadığı topluluktan edindiği dil ...” ifadesine yer vermiştir. Bütün bunlardan hareketle ana dilinin kişinin *çinde yaşadığı milletin dili* olduğunu savunanlar olduğu gibi bunun kişinin *soyca bağlı bulunduğu halkın dili* olduğunu ifade edenler de vardır. Yine ana dilinin annenin dili mi, kişinin soyca bağlı bulunduğu halkının dili mi yoksa içinde yaşadığı ve ilk olarak öğrendiği milletin (soyca o millete bağlı olmasa da) dili mi olduğu da tartışılmalı bir konudur. Tanımlarda yer alan ve ana dili için kullanılan *ilk dil* kavramı da yine tartışılan bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Ana dili her zaman ilk öğrenilen dil olmayabilir. Özellikle ana dili, kişinin *soyca bağlı olduğu halkın dili* olarak kabul edildiğinde çeşitli sebeplerle ilk öğrendiği ve soyca bağlı bulunduğu halkının dili olmayan bir dilin kişinin ilk dili (ilk öğrendiği dil olmasından dolayı) ya da birinci dili olabileceği ancak ana dili olamayacağı bir durum ortaya çıkacaktır. Ana dilinin kişinin soyca bağlı bulunduğu halkının dili olmayabileceği yönündeki tanımların son yıllarda daha revaçta olduğu görülmektedir. Oysaki bu durum beraberinde kişinin soyca bağlı olduğu halkın dili ile o kişinin ana dilinin farklı olması gibi bir durumu ortaya çıkaracaktır ki bu da kişinin ya da çocuklarının ileriki zamanlarda kendilerini soyca bağlı buldukları halka ait hissetmemeleri ya da ait olduklarının bilincinde olmamalarına yol açabilecektir. Örneğin Almanya’daki Türklerin çocukları, ana dillerini, ilk öğrendikleri dil olan Almanca olarak belirlediklerinde ileriki yıllarda onların çocuklarının, konuştukları dilden (Almanca) dolayı kendilerini Alman olarak görmeleri ve tanıtılmaları kaçınılmaz olacaktır. Her millet, tarihsel süreç içinde, gelenek-görenek ve örf-adet gibi kültürel öğelerini inşa ederek kendilerine has bir yaşam biçimini oluşturduğu gibi ana dilini de oluşturur ve bu dil o milletin kültürünün bir, belki de en önemli parçası olur. Sadece kültürün bir parçası değil, aynı zamanda taşıyıcısı da olur. Ancak zamanla değişen dünya, politik sebepler, farklı kültürlerdeki insanların bir arada yaşama zorunluluğu, çok kültürlülüğü de beraberinde getirir. Böylece ortaya çıkan ekonomik ve kültürel alışverişler neticesinde bireylerin ikinci bir dil ya da diller edinmesine ortam hazırlar. Bu doğrultuda ise iki dilli ve iki dillilik, çok dillilik kavramları karşımıza çıkmaktadır. TDK Güncel Türkçe Sözlük’te (2024) iki dilli, “iki ayrı dilde olan; iki ayrı dile sahip olan; iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olan” anlamına gelmektedir. İki dillilik kelimesinin İngilizce karşılığı olan *bilingualism* kelimesi, Latince iki anlamına gelen *bi* ve dilbilim anlamına gelen *lingualism* kelimelerinin birleşimi sonucu oluşmuştur (Bican, 2017). İki dilliliği “Grosjean (1994) iki ya da daha fazla dilde anlamlı sözceler üretme becerisi, diğer dilde en az bir dil becerisine hâkim olmak, Bloomfield (1933) her iki dilin de iyi şekilde kullanılabilmesi, Haugen (1953) dilde anlamlı ifadeler ortaya koyabilmek” şeklinde tanımlamaktadır (Akkaya ve İşçi, 2016, s. 329). Oruç’a (2016) göre iki dillilik her iki dilde de ana diline yakın ölçüde anlatma ve anlama becerilerine sahip olmak demektir. Ayan Ceyhan ve Koçbaş’a (2009) göre iki dilli bireyler ikinci dilde de kendini sözlü veya yazılı olarak ifade

edebiliyor olmalıdır. İki dillilik olgusu özellikle son yıllarda daha çok önem kazanmaktadır. İki dilliliğin avantaj mı yoksa dezavantaj mı olduğuna dair birçok çalışma yapılmıştır. Groot'a (2013) göre iki dilli bireylerin düşünme yapısı daha zengindir ve iki dilli bireyler bilişsel esnekliğe sahiptir. Ayrıca iki dilli bireylerin algılama gücü tek dilli bireylere göre daha yüksektir. Psikolog Rivera ve meslektaşları İspanya'da yürüttükleri çalışmada iki dilli bireylerin yürütücü işlev becerilerinde, problem çözme ve planlamada tek dilli bireylere göre daha hızlı ve verimli oldukları sonucuna varmıştır (Westly, 2011). Özdemir (2021), tek dilli (Türkçe) ve iki dilli (Rusça-Türkçe) çocukların çalışma belleği performanslarını ele alan bir çalışma yürütmüştür. Bu çalışma sonucunda iki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği, görsel kısa süreli bellek, sözel bellek, görsel bellek ve çalışma belleği alanlarında daha iyi bir performans ortaya koyduğu tespit edilmiştir. Adesope vd.ne (2010) göre iki dilli bireylerin dikkat kontrolünün arttığı elde edilen sonuçlar arasındadır. Ayrıca iki dilli bireylerin bilişsel sonuçlara yönelik kontrol, çalışma belleği, soyut ve sembolik temsil, dilbilimsel farkındalık becerilerinde de başarılı oldukları ortaya konmuştur. Martin-Rhee ve Bialystok (2008) yaptıkları çalışmada da iki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre dikkat kontrolünü daha iyi sağladıkları sonucuna varmıştır. Schwartz vd. (2012) iki dilli ve tek dilli okul öncesi eğitimi alan çocukların sözcük gelişimini ölçen bir çalışma yapmıştır. Çalışma neticesinde iki dilli eğitimin sözcük bilgisi gelişimini engellemediği, hızlandırdığı sonucu elde edilmiştir. Madarova ve Laborda'nın (2020) iki dilli eğitimin çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimine zarar vermediğine aksine katkı sağladığına yönelik çalışmaları mevcuttur. İki dilli bireylerin ikinci dillerindeki dilsel becerileri aktif olarak kullanabilmesi gerekir. İki dilli bireyler ikinci dildeki dinleme ve konuşma becerilerini okul çağına gelmeden önce çevreden edinmeye başlar. Fakat bu edinim istenilen düzeyde olmaz. Bireyler dil edinim sırasında kısıtlı bir çevre ile iletişim halindedir. Daha çok ailesiyle vakit geçiren çocuklar ikinci dili çevreden edinmeye çalışsa da bu edinim sınırlı olduğundan ikinci dil ana dil düzeyinde gelişemez. Dolayısıyla kendini ifade etme noktasında iki dilli bireyler birtakım sorunlarla karşı karşıya kalır. Yılmaz ve Şekerci'ye (2016) göre ana dili resmî dilden farklı olan iki dilli çocuklar okula başladıklarında kendini ifade edemediklerinden içe kapanıklık, dışlanma gibi sorunlar yaşar. Ayrıca iki dilli bireyler anlama ve algılamada problem yaşadığından akademik başarıda düşüklük görülür. Pekgenç (2019) çalışmasında iki dilli öğrencilerin içe kapanıklık, anlama ve algılama sorunu yaşadığını ortaya koymuştur. İki dilli öğrencilerin sınıf öğretmenleri öğrencilerin iletişim kurma problemi yaşadığını belirtmiştir. Ayrıca özgüven eksikliği, akademik başarıda düşüklük de elde edilen sonuçlar arasındadır. Dinleme becerisi, insanın edindiği ilk dil becerisidir. Konuşma becerisi de dinleme becerisinin gelişmesine bağlı olarak gelişen bir beceridir. Okuma ve yazma becerisi ise ancak okul çağında edinilir. Ülkemizde özellikle Doğu Anadolu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nde ana dili eğitim diliyle aynı olmayan birçok öğrenci mevcuttur. Söz konusu öğrenciler iki dillidirler. Kızıltaş'a (2021) göre iki dilli öğrenciler eğitimde birtakım sorunlarla karşılaşmaktadır. İki dilli öğrencilerde okuduğunu anlamada yaşanan problemler beraberinde akademik başarısızlığı getirir. Özkara (2014) yaptığı çalışmada iki dilli çocukların sözcük dağarcığının tek dilli çocuklardan daha az olduğunu tespit etmiştir. Sözcük dağarcıklarında her iki dilden kelime bulunmasından ötürü de çocuklar bazen kelimeleri birbirine karıştırmışlardır. Yılmaz ve Şekerci (2016), ana dili farklı olan öğrencilerin ilkökul iki, üç ve dördüncü sınıflarda okumayazma becerisini yetkin olarak kazanamama, normal programın gerisinde kalma, resmi dil ile ana dil karmaşası yaşama kendini ifade etmede güçlük yaşama, dışlanmışlık yaşama, akademik başarı yönünden akranlarından geri kalma ve kendini ifade etmede güçlükler yaşama gibi sorunlarla karşılaştıklarının öğretmenler tarafından ifade

edildiğini belirtmişleridir. Aydın'ın (2013) çalışmasında iki dilli bireylerin yazma becerileri incelenmiş olup çocukların ses bilgisi, şekil bilgisi, anlam bilgisi ve söz diziminde birçok yanlış yaptıkları tespit edilmiştir. Yazıcı ve Temel'e (2011) göre iki dilli bireylerin okuma olgunlukları tek dilli bireylere göre daha düşük çıkmıştır. Dil gelişimlerinin ise akranlarına göre istenilen düzeyde olmadığı saptanmıştır. Sarı (2001) çalışmasında iki dilli öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama, sorulan sorulara yanıt verme, kendini ifade etme gibi alanlarda sıkıntı yaşadıklarını tespit etmiştir. Kızıldaş ve Kozikoğlu'nun (2020) yaptıkları çalışmada, ikinci dilde yeteri kadar kelime hazinesi zenginleşmemiş iki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre okuma becerisinde daha çok sıkıntı yaşadıkları tespit edilmiştir. Aynı çalışmada iki dilli bireylerin dil çatışması yaşadığı da saptanmıştır. Düzen ve Memduhoğlu'nun (2023) yürüttükleri çalışmada ilkökul öğretmenleri, iki dilli çocukların yaşadıkları dil farklılığının çocukların akademik başarısını olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Kan ve Yeşiloğlu'na (2017) göre iki dilli bireyler okuma ve yazmada sorun yaşamışlardır. İki dilli öğrenciler ses, hece, sözcük, cümle, metin üretmede zorlanmışlardır. Jalalipour vd. (2017) yaptıkları çalışmada iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre okuduğunu anlama becerisinin daha düşük seviyede olduğunu tespit etmişlerdir. Sarı'ya (2002) göre öğretmenleriyle yapılan görüşmeler neticesinde iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama ve telaffuzda, kendini ifade etmede birtakım problemlerle karşılaştıkları elde edilen sonuçlar arasındadır. Asrağ'a (2009) göre iki dilli olup Türkçe konuşma becerileri gelişmemiş öğrencilerin 1. sınıftayken okuma-yazmayı öğrenmede güçlük çektikleri ve sınıf içi öğretmen yönergelerini anlamada zorlandıkları ifade edilmiştir. Erdem (2017) Polonya'da Türk Dili ve Edebiyatı bölümü öğrencilerine yönelik çalışmasında iki dilli bireylerin istenilen düzeyde okuduğunu anlama becerisini geliştiremediklerini saptamıştır. Aynı şekilde yurt dışında yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlarla karşılaşmak mümkündür (Hutchinson vd., 2003; Gauvin ve Hulstijn, 2010; Babayiğit, 2014; Hussien, 2014; Draper, 2015; Kara ve Ustabulut, 2015; Gorjian ve Sayyadian, 2017; Jalalipour vd., 2017). İlgili çalışmalarda iki dilli öğrencilerin okuma, okuduğunu anlama vb. becerilerde tek dilli akranlarına göre daha az başarılı oldukları sonucuna varılmıştır. Buna karşın iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre hızlı okumada, okuduğunu anlamada ve doğru okumada daha başarılı olduğunu gösteren çalışmalar da mevcuttur (Hussien, 2014; Shamir ve Siavoshi, 2014; Yeganeh ve Malekzadeh, 2014). Araştırmalarda, algılama gücü, yürütücü işlev, problem çözme ve planlama, dilbilimsel farkındalık, dikkat kontrolü, bilişsel sonuçlara yönelik kontrol, sözel ve görsel bellek, çalışma belleği vb. birçok alanda iki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre daha iyi bir performans ortaya koydukları belirlenmiştir. Davies'in (2003) aktardığına göre Grosjean (1982) de çocuklar için iki dilliliğin hem olumsuz hem de olumlu nitelikleri olduğunu belirtir. Yazara göre olumsuz nitelikler kısıtlı kelime dağarcığı, sınırlı dil bilgisi yapıları, alışılmadık kelime düzeni, yapı bilgisi ile ilgili hatalar, tereddütler, kekemelik iken olumlu nitelikler arasında daha çeşitli zekâ yapısı, düşünce esnekliği, bilişsel esneklik, yaratıcılık, farklı düşünce sahibi olmak vardır. Davies (2003) Grosjean'ın (1982) bu sınıflandırmasına atıfta bulunarak olumsuz niteliklerin büyük ölçüde dilsel olduğu, olumlu niteliklerin ise büyük ölçüde bilişsel olduğunu belirtmektedir. Ancak okuma becerisini ana dilinde değil de ikinci dilinde öğrenen (iki dilli) öğrencilerin, bunu kendi ana dilinde edinen (tek dilli) öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha zayıf kaldıkları görülmektedir. Özellikle Türkiye'de yapılan çalışmaların neredeyse tamamında tek dillilerle karşılaştırıldığında iki dillilerin daha az başarılı oldukları şeklindeki sonuçlarla karşılaşmıştır. Bunun sebebinin iyice irdelenmesi bu problemin giderilmesine kuşkusuz katkı sağlayacaktır.

### **Çalışmanın Önemi**



Teknolojinin gelişmesiyle dünya ve beraberinde edinilen bilgi hızla değişim göstermektedir. Değişen ve dönüşen dünya koşullarına adapte olmanın, bilgiye erişim sağlamanın, edinilen bilgiyi kullanmanın ve yeniden yapılandırmanın en temel yolu ise okumaktan geçer. Okuyan, okuduğunu anlayan, sorgulayan, eleştiren bireyler yaşam boyu doğru bilgiye ulaşır ve yaşam boyu öğrenir. Dolayısıyla okuma becerisi günümüzde büyük önem arz etmektedir. Türkçe Öğretim Programında “bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerinin geliştirilmesi” amaçlanmaktadır (MEB, 2019, s. 8). Bu becerilerin geliştirilmesinde en başlıca faktör ise iyi bir okur olmaktır. Akyol, (2019, s. 1) okumayı “ön bilgilerin kullanıldığı, yazar ve okuyucu arasındaki etkili iletişime dayalı, uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda gerçekleştirilen anlam kurma süreci” olarak tanımlamaktadır. Okumanın en önemli kısmı okuduğunu anlamaktır. Yılmaz’a (2008) göre verilen mesajları algılamak, onlara anlam yüklemek, bilinçte anlamlandırabilmek gerekir. Alan yazınına bakıldığında okuma becerisini etkileyen birçok faktöre yönelik çalışmalar mevcuttur. Fakat iki dilli olmanın okuduğunu anlama becerisini etkileyip etkilemediğine yönelik sınırlı sayıda çalışma olmakla beraber bunlar da Türkçe-İngilizce, Türkçe-Arapça şeklindedir. Ana dili Kürtçe ikinci dili Türkçe olan iki dilli bireylerin okuduğunu anlama becerisine yönelik bir çalışmaya rastlanmadığından bu çalışma özgün bir çalışma olup alan yazınına katkı sunacaktır.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin iki dilli olmalarının okuduğunu anlama becerilerini etkileyip etkilemediğini ortaya koymaktır. Çalışmada ana dili Kürtçe ikinci dili Türkçe olan iki dilli öğrenciler ile ana dili Türkçe olan tek dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri incelenmiştir. Çalışma aracılığıyla öğrencilerin okuduğunu anlama seviyeleri; ana dili Türkçe olan ve olmayan öğrencilere göre farklılaşıp farklılaşmadığının yanı sıra öğrencilerin cinsiyetlerine, okudukları kitap sayısına, ailelerinin gelir düzeylerine, anne ve babalarının eğitim düzeylerine göre incelenmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde alt amaçlar aşağıdaki gibi şekillenmiştir:

İki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin;

1. İki dilli olma(ma)larına,
2. Cinsiyetlerine,
3. Okudukları kitap sayısına,
4. Ailelerinin gelir düzeylerine,
5. Annelerinin eğitim düzeylerine,
6. Babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek.

### **YÖNTEM**

#### **Çalışmanın Modeli**

Bu çalışmada araştırmaya konu olan durum ve kişiler olduğu gibi aktarılmıştır. Dolayısıyla, mevcut bir durumun bir disiplin içerisinde belirlenip ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmanın modeli "tarama modeli"dir. "Bir grubun belli özelliklerini belirlemek için verilerin toplanmasını amaçlayan çalışmalar" (Büyüköztürk vd., 2020, s. 24) olarak tanımlanan tarama (survey) modelindeki çalışmalarda "araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme, etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey vardır ve oradadır. Önemli olan onu uygun bir biçimde 'gözleyip' belirleyebilmektir" (Karasar, 2003, s. 77). Bu çalışmada tarama modellerinden "betimsel tarama modeli" kullanılmıştır. Betimsel tarama, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı, geniş gruplar üzerinde yürütülen çalışmalardır (Karakaya, 2012). Bu araştırma yöntemi nesnelere, toplumların, kurumların yapısını ve olayların işleyişini tanımlamak amacıyla kullanılır (Cohen, Manion & Morrison, 2007). Bu çalışmada da ana dili Türkçe olan tek dilli öğrenciler ile iki dilli öğrencilerin (Türkçe-Kürtçe) okuduğunu anlama becerileri incelendiğinden betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır.

### **Katılımcılar**

Bu çalışmanın katılımcılarını, Van ili İpekyolu Merkez ilçesinde bulunan 2 ortaokulda öğrenim gören 387 5. sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 229'u tek dilli (Türkçe), 158'i iki dilli (Kürtçe-Türkçe) öğrencilerdir. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden "benzeşik örnekleme" kullanılmıştır. Benzeşik örneklemede benzer özelliklere sahip bireyler örnekleme oluşturur (Canbazoglu Bilici, 2019). Bu çalışmada da iki dilli (Kürtçe-Türkçe) öğrenciler ile tek dilli (Türkçe) öğrencilerin aynı sınıf ortamında bulunması ve bu iki ortaokulun Milli Eğitim Bakanlığı Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü tarafından yapılan "Liselere Giriş Sınavı (LGS)" sonuçlarına göre başarı düzeylerinin birbirine yakın olması nedeniyle bu örnekleme yöntemi kullanılmıştır

### **Veri Toplama Araçları**

Tek dilli ve iki dilli 5. sınıf ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin tespit edilmesine yönelik bu çalışmada aşağıda belirtilen veri toplama araçları kullanılmıştır:

### **Kişisel bilgi formu**

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, araştırmanın amacı doğrultusunda *tek dilli ya da iki dilli olma durumu, cinsiyet, aylık okudukları kitap sayısı, aile gelir düzeyi, anne eğitim düzeyi ve baba eğitim düzeyi* açısından incelenmiştir. Veri toplama aracı olarak bu özelliklere uygun bir *Kişisel Bilgi Formu* oluşturulmuştur.

### **Okuduğunu anlama testi**

Öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini belirlemek için Ülper, Çetinkaya ve Bayat'ın (2017) geliştirmiş olduğu *Okuduğunu Anlama Testi* kullanılmıştır. Bu test 14 çoktan seçmeli, 6 doğru-yanlış, 8 açık uçlu soru olmak üzere toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Testte yer alan çoktan seçmeli sorular 4 seçenekten oluşmaktadır. Çoktan seçmeli sorularda doğru yanıtlara 1 (bir), yanlış ve boş yanıtlara 0 (sıfır) puan verilmiştir. Doğru-yanlış sorularında da doğru yanıtlara 1 (bir), yanlış ve boş yanıtlara 0 (sıfır) puan verilmiştir. Açık uçlu sorularda ise bölümsel doğru yanıtlara 1 (bir), bütünsel doğru yanıtlara 2 (iki), yanlış ve

boş yanıtlara ise 0 (sıfır) puan verilmiştir. Değerlendirme toplam 36 puan üzerinden yapılmıştır. Uygulanan testte farklı soru tiplerine ait sorular olduğu görülmektedir. “Okuduğunu anlamaya yönelik ölçme araçlarının farklı soru tiplerini içermesi okuduğunu anlamaya ilişkin daha doğru çıkarımlara izin verebilir. Bunun nedeni okuma ediminin karmaşık yapısıyla ilişkili olarak düşünülmelidir” (Ülper vd., 2017, s. 186). Uygulanan testin tek tip sorulardan ziyade farklı tipte sorulardan oluşması veri toplama aracının genellenebilir olması açısından önemlidir.

### **Etik Kurallara Uygunluk ve Veri Toplama Araçlarını Uygulama İzni**

Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimleri Yayın Etik Kurulu'nun 08/02/2022 tarih ve 2022/04 sayılı kararı gereği, bu çalışmada kullanılan çalışma araçlarının ilgili kişilere uygulanmasında, Sosyal ve Beşeri Etik Kuralları ve İlkeleri çerçevesinde herhangi bir sakınca olmadığına karar verilmiştir. Ayrıca uygulamanın gerçekleştirilmesi için Van İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır.

### **Veri Toplama Süreci**

İki dilli ve tek dilli 5. sınıf ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin tespiti için toplanan veriler 2 aşamada elde edilmiştir. Verilerin toplanma süreci araştırmacılar tarafından bizzat yürütülmüştür. Araştırmanın yürütüleceği okulların yöneticileri ile görüşülmüş, çalışmanın içeriği ve kapsamı hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Ardından okul yöneticileriyle birlikte uygulamanın yapılacağı gün ve saat kararlaştırılmıştır. Uygulamaya başlamadan önce öğrencilere çalışma hakkında bilgi verilmiş, çalışma gönüllülük esasına göre yürütülmüştür. Uygulamanın birinci aşamasında öğrencilere *Kişisel Bilgi Formu* dağıtılmış ve uygulanmıştır. Uygulama gönüllülük esasına dayandığından öğrencileri tanımlayıcı bilgileri alınmamış, Kişisel Bilgi Formu'na bir numara yazmaları istenmiştir. Bu bağlamda da karışıklığa fırsat vermemek için öğrencilere birer numara verilmiş, Kişisel Bilgi Formu'na o numaralar yazılmıştır. Uygulanan Kişisel Bilgi Formu altı maddeden oluşmaktadır. Bu maddelerde öğrencilerden Türkçe dışında bir dil bilip bilmeme (Kürtçe) durumlarını, cinsiyetlerini, bir ay içerisinde okudukları kitap sayılarını, ailelerinin aylık gelir düzeylerini, annelerinin ve babalarının eğitim düzeylerini uygun kutucuklara işaretlemeleri istenmiştir. Bir sonraki derste uygulamanın ikinci aşamasına geçilmiştir. Uygulamanın ikinci aşamasında öğrencilere *Okuduğunu Anlama Testi* dağıtılmış ve uygulanmıştır. Bu aşamada öğrencilerden, dağıtılan test kâğıtlarına Kişisel Bilgi Formu'nda yazdıkları numaraları yazmaları istenmiştir. Öğrencilere dağıtılan test 8 açık uçlu, 6 doğru-yanlış, 14 çoktan seçmeli olmak üzere toplam 28 maddeden oluşmaktadır. Öğrencilerin testi cevaplandırmaları için öğrencilere 40 dakika süre verilmiştir. Daha sonra ise toplanan kişisel bilgi formları ve testler eşleştirilmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Tek dilli ve iki dilli 387 5. sınıf öğrencisinin okuduğunu anlama becerilerinin tespiti için Ülper vd.nin (2017) geliştirdikleri *Okuduğunu Anlama Testi* uygulanmıştır. Testteki maddeler değerlendirme ölçütlerine uygun olarak puanlanmıştır. Verilerin analizi sürecinde öğrencilere dağıtılan testlerin bir kısmı hem araştırmacı tarafından hem de alanında uzman başka bir kişi tarafından ayrı ayrı değerlendirilerek puanlanmıştır. Daha sonra araştırmacı ve alanında uzman kişi bir araya gelerek değerlendirilen testler üzerine konuşmuş, fikir birliği olan puanlamaları kabul etmiştir. Farklı düşüncelerin olduğu puanlamalar üzerine tartışılmış ve fikir birliğine varılmıştır. Kalan testler bu minvalde değerlendirilmeye devam edilip

puanlanmıştır. Bütün testlerin değerlendirilmesi sonucunda 387 Okuduğunu Anlama Testi elde edilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 26.0 paket programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Analiz yapılmadan önce Cronbach's Alpha aracılığıyla verilerin güvenilirliğine bakılmıştır. Bu çalışmada güvenilirlik ,72 çıkmıştır. Bu çalışma için normallik testi yapılmış, verilerin normal dağıldığı görülmüş, bu nedenle analiz için parametrik testlerden t-Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi olan One Way Anova Testi kullanılmıştır. Verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular ayrıntılı olarak "Bulgular" bölümünde ele alınmış ve yorumlanmıştır. Çalışmanın geçerliğini sağlamak için ise her aşamada özellikle ihtiyaç durumunda alan uzmanlarının görüşlerine başvurulmuştur. Araştırmanın evrenive örnekleme belirlenirken, veri toplama-değerlendirme araçları seçilirken ve oluşturulurken araştırmacılar ile alan uzmanları sık sık birlikte çalışmışlardır. İhtiyaç durumunda başka araştırmacılar ve farklı alanlardan uzmanların görüşlerine başvurulmuştur.

## BULGULAR

### Birinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın birinci alt amacı *iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin iki dilli olma(ma)larına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine* ilişkindir. Buna yönelik bulgular Tablo 1'de yer almaktadır.

**Tablo 1.** Ortaokul 5. Sınıf Öğrencilerinin İki Dilli Olma(ma)larına Göre Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki Farkı Belirten Bağımsız Ölçümler t-Testi

İki dillilik						
Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İki dilli	158	17,48	5,06	385	-3,521	,000
Tek dilli	229	19,39	5,37			
İki dillilik (erkek)						
Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İki dilli	49	18,77	4,50	177	-,983	,327
Tek dilli	130	19,60	5,17			
İki dillilik (kız)						
Gruplar	N	$\bar{X}$	S	sd	t	p
İki dilli	109	16,89	5,22	206	-2,953	,004
Tek dilli	99	19,12	5,63			

Yukarıdaki tabloya göre ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin tek dilli olanların lehine farklılaştığı görülmektedir [ $t_{(385)} = -3,521$ ,  $p < ,05$  ( $p = ,000$ )]. Tek dilli öğrencilerin 'okuduğunu anlama' becerisinden aldıkları puan ortalaması  $\bar{X}=19,39$  iken iki dilli öğrencilerin aldıkları puan ortalaması  $\bar{X}=17,48$ 'dir. Okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilerin tek dilli ve iki dilli olmalarına göre farklılık arz ettiği buradan da anlaşılmaktadır. Çalışmada ayrıca söz konusu farkın erkek ve kızlarda ne şekilde ortaya çıktığına da bakılmıştır. Buna göre *tek dilli ve iki dilli erkek öğrenciler* arasında bir farkın olduğu görülse de (tek dilli erkek öğrenciler:  $\bar{X}=19,60$ ; iki dilli erkek öğrenciler:  $\bar{X}=18,77$ ) bunun ,05 düzeyinde anlamlı olmadığı görülmektedir [ $t_{(177)} = -,983$ ,  $p > ,05$  ( $p = ,327$ )]. Ancak *tek dilli ve iki dilli kız öğrenciler* arasında önemli bir farkın olduğu (tek dilli kız öğrenciler:  $\bar{X}=19,12$ ; iki dilli kız öğrenciler:  $\bar{X}=16,89$ ) ve bunun ,01 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir [ $t_{(206)} = -2,953$ ,  $p < ,05$  ( $p = ,004$ )]. Tek dilli ve iki dilli kız öğrencilerin 'okuduğunu anlama' becerisinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığında da bu farkı görmek mümkündür.

### İkinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın ikinci alt amacı *iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine* ilişkindir. Buna yönelik bulgular Tablo 2’de yer almaktadır.

**Tablo 2.** İki Dilli 5. Sınıf Öğrencilerinin Cinsiyetlerine Göre Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki Farkı Belirten Bağımsız Ölçümler t-Testi

Gruplar	Cinsiyet				t	p
	N	$\bar{X}$	S	sd		
Kız	109	16,89	5,22	156	-2,177	,031
Erkek	49	18,77	4,50			

Tablo 2’ye bakıldığında iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin cinsiyetlerine göre okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrencilerin lehine farklılaştığı görülmektedir [ $t(156) = -2,177$ ,  $p < ,05$  ( $p = ,031$ )]. Bu farkın anlamlı olduğunu söylemek mümkündür. İki dilli kız öğrencilerin ‘okuduğunu anlama’ becerisinden aldıkları puan ortalaması  $\bar{X}=16,89$  iken iki dilli erkek öğrencilerin aldıkları puan ortalaması  $\bar{X}=18,77$ ’dir. İki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin cinsiyete göre farklılık arz ettiği buradan da anlaşılmaktadır.

### Üçüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın üçüncü alt amacı, *iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin okudukları kitap sayısına göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine* ilişkindir. Buna yönelik bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

**Tablo 3a.** İki Dilli 5. Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Kitap Sayısına Göre Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlgili Betimsel İstatistikler

Gruplar	Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısı		
	N	$\bar{X}$	S
0 kitap	1	9,00	,00
1 kitap	11	19,81	3,65
2 kitap	23	18,47	5,22
3 kitap	40	16,42	5,46
4 kitap ve yukarısı	83	17,50	4,85
Toplam	158	17,48	5,06

**Tablo 3b.** İki Dilli 5. Sınıf Öğrencilerinin Okudukları Kitap Sayısına Göre Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki Farkı Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Testi

Varyansın kaynağı	Öğrencilerin Okudukları Kitap Sayısı				F	P	Anlamlı fark
	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması				
Gruplararası	271,021	4	67,755				0 kitap okuyanlar
Gruplarıçi	3835,897	154	24,908	2,720	,032		1 kitap okuyanlar
Toplam	4106,918	158					

Tablo 3b’ye bakıldığında iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin okudukları kitap sayısına göre farklılık arz ettiği görülmektedir [ $F(4, 154)=2,720$ ,  $p < ,05$  ( $p = ,032$ )]. Yani öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri, aylık okudukları kitap sayısına göre farklılaşmaktadır. Farkın hangi gruplar arasında olduğunu bulmak amacıyla yapılan Tukey testinin sonuçlarına göre bu farkın hiç kitap okumayan öğrenciler ile ayda 1 kitap okuyan öğrenciler arasında olduğu görülmektedir. Bu farklılık ayda 1 kitap okuyan öğrencilerin lehinedir. Tablo 3a’daki betimsel istatistiklere bakıldığında iki dilli öğrencilerin

okuduğunu anlama becerilerine ilişkin olarak hiç kitap okumayan öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}=9,00$ , okuduğu kitap sayısı 1 olan öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}=19,81$ , okuduğu kitap sayısı 2 olan öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}=18,47$ , okuduğu kitap sayısı 3 olan öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}=16,42$ , okuduğu kitap sayısı 4 ve yukarısı olan öğrencilerin ortalaması  $\bar{X}=17,50$ 'dir. Buna göre bakıldığında okuduğu kitap sayısı 2 olan iki dilli öğrencilerin puan ortalamasının (18,47), okuduğu kitap sayısı 3 olan iki dilli öğrencilerin puan ortalamasının (16,42) ve okuduğu kitap sayısı 4 ve yukarısı olan iki dilli öğrencilerin puan ortalamasının (17,50) birbirine yakın olduğu görülmektedir. Hiç kitap okumayan iki dilli öğrencilerin puan ortalamasına (9,00) ve okuduğu kitap sayısı 1 olan iki dilli öğrencilerin puan ortalamasına (19,81) bakıldığında ise aradaki farkın fazla olduğu görülmektedir. İki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin okudukları kitap sayısına göre farklılık arz ettiği buradan da anlaşılmaktadır.

#### Dördüncü Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın dördüncü alt amacı, *iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ailelerinin gelir düzeylerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine* ilişkindir. Buna yönelik bulgular aşağıdaki tablolarda yer almaktadır.

**Tablo 4a.** İki Dilli 5. Sınıf Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlgili Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyleri				
Gruplar	N	$\bar{X}$	S	
1000 TL ve altı	3	16,33	2,51	
1000-2500 TL	1	17,00	,00	
2500-4000 TL	10	17,10	4,72	
4000-6000 TL	56	17,92	4,96	
6000-8000 TL	42	17,61	5,23	
8000-10000 TL	21	15,61	5,30	
10000 TL ve üstü	25	18,12	5,31	
<b>Toplam</b>	<b>158</b>	<b>17,48</b>	<b>5,06</b>	

**Tablo 4b.** İki Dilli 5. Sınıf Öğrencilerinin Ailelerinin Gelir Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki Farkı Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Testi

Öğrencilerin Ailelerinin Gelir Düzeyleri					
Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplararası	100,895	6	16,816		
Gruplarıçi	3934,778	152	25,887	,650	,690
<b>Toplam</b>	<b>4035,673</b>	<b>158</b>			

Tablo 4b'ye bakıldığında iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin öğrencilerin ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılık arz etmediği görülmektedir [ $F(6, 152) = ,650$   $p > ,05$  ( $p = ,690$ )]. Tablo 4a'daki betimsel istatistiklere bakıldığında iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin olarak aile gelir düzeyi 1000 TL ve altı olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=16,33$ , aile gelir düzeyi 1000-2500 TL olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=17,00$ , aile gelir düzeyi 2500-4000 TL olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=17,10$ , aile gelir düzeyi 4000-6000 TL olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=17,92$ 'dir. Aile gelir düzeyi 6000-8000 TL olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=17,61$ , aile gelir düzeyi 8000-10000 TL olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=15,61$ , aile gelir düzeyi 10000 TL ve üstü olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=18,12$ 'dir. Buna göre bakıldığında iki dilli öğrencilerin ailelerinin gelir düzeyleri

10000 TL ve üstü olan öğrencilerin puan ortalaması (18,12) ile iki dilli öğrencilerin annelerinin gelir düzeyleri 8000-10000 TL olan öğrencilerin puan ortalaması (15,61) arasındaki farkın 3 (üç) olduğu görülmektedir. Fakat bu fark ,05 düzeyinde anlamlılık oluşturamamaktadır.

### Beşinci Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın beşinci alt amacı, *iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine* ilişkindir. Buna yönelik bulgular Tablo 7 ve Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 5a.** İki Dilli 5. Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlgili Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyleri			
Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Okuryazar değil	40	17,85	4,80
İlkokul mezunu	64	17,84	4,95
Ortaokul mezunu	24	17,62	5,20
Lise mezunu	17	17,94	5,33
Üniversite mezunu	13	13,69	5,05
Toplam	158	17,48	5,06

**Tablo 5b.** İki Dilli 5. Sınıf Öğrencilerinin Annelerinin Eğitim Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki Farkı Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Testi

Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyleri					
Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplararası	204,570	4	51,143	2,043	,091
Gruplarıçi	3830,873	153	25,038		
Toplam	4035,443	157			

Tablo 5b’ye bakıldığında iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin annelerinin eğitim düzeylerine göre farklılık arz etmediği görülmektedir [F(4, 153)=2,043,  $p > ,05$  ( $p = ,091$ )]. Tablo 5a’daki betimsel istatistiklere bakıldığında iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin olarak annesi okuryazar olmayan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=17,85$ , annesi ilkokul mezunu olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=17,84$ , annesi ortaokul mezunu olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=17,62$ ’dir. Annesi lise mezunu olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=17,94$ , annesi üniversite mezunu olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=13,69$ ’dur. Buna göre bakıldığında annesi okuryazar olmayan (17,85) ve annesi ilkokul (17,84), ortaokul (17,62), lise (17,94) mezunu olan iki dilli öğrencilerin puan ortalamaları 17 civarındadır ve ortalamalar birbirine çok yakındır. Ancak annesi üniversite mezunu olan iki dilli öğrencilerin puan ortalamasının (13,69) olduğu görülmektedir. Bu durum şaşırtıcı bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Zaten ,091 gibi anlamlı olmamakla beraber anlamlılığın ,05 düzeyine yakın bir istatistiğin çıkması bu durumdan kaynaklıdır. Tukey testine bakıldığında annesi okuryazar olmayan öğrenciler ile annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin arasında (,075) ve annesi ilkokul mezunu olan öğrenciler ile annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin arasında (,055) her ne kadar istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı bir fark yoksa da ,05 anlamlılık düzeyine çok yakın bir anlamlılık çıktığı görülmektedir. Bu da şaşırtıcı bir bulgu olarak karşımıza çıkmaktadır.

### Altıncı Alt Amaca Yönelik Bulgular

Çalışmanın altıncı alt amacı, *iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark gösterip göstermediğine* ilişkindir. Buna yönelik bulgular Tablo 9 ve Tablo 10'da yer almaktadır.

**Tablo 6a.** İki Dilli 5. Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlama Becerileri İle İlgili Betimsel İstatistikler

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyleri			
Gruplar	N	$\bar{X}$	S
Okuryazar değil	6	17,66	6,12
İlkokul mezunu	46	18,13	4,44
Ortaokul mezunu	18	17,05	5,65
Lise mezunu	43	17,67	5,15
Üniversite mezunu	45	16,77	5,34
<b>Toplam</b>	<b>158</b>	<b>17,48</b>	<b>5,06</b>

**Tablo 6b.** İki Dilli 5. Sınıf Öğrencilerinin Babalarının Eğitim Düzeylerine Göre Okuduğunu Anlama Becerileri Arasındaki Farkı Belirten Tek Faktörlü Varyans Analizi (One-Way Anova) Testi

Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyleri					
Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplararası	46,728	4	11,682	,448	,774
Gruplarıçi	3988,715	153	26,070		
<b>Toplam</b>	<b>4035,443</b>	<b>157</b>			

Tablo 6b'ye bakıldığında iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin babalarının eğitim düzeylerine göre farklılık arz etmediği görülmektedir [F(4, 153)= ,448, p > ,05 (p = ,774)]. Tablo 6a'daki betimsel istatistiklere bakıldığında iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerine ilişkin olarak babası okuryazar olmayan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=17,66$ , babası ilkokul mezunu olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=18,13$ , babası ortaokul mezunu olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=17,05$ 'tir. Babası lise mezunu olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=17,67$ , babası üniversite mezunu olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması  $\bar{X}=16,77$ 'dir. Buna göre bakıldığında babası üniversite mezunu olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması (16,77) ile babası ilkokul mezunu olan iki dilli öğrencilerin puan ortalaması (18,13) arasındaki farkın 1 (bir) olduğu görülmektedir. Ancak söz konusu fark ,05 düzeyinde anlamlılık oluşturmamaktadır.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu çalışmada ana dili Kürtçe ikinci dili Türkçe olan iki dilli 5. sınıf ortaokul öğrencileri ile ana dili Türkçe olan tek dilli 5. sınıf ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri, iki dilli olmanın okuduğunu anlama becerisini etkileyip etkilemediği yönünden saptanmıştır. Alan yazınında iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yönelik çalışmalar yer almaktadır. Fakat bu çalışmalar iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinde karşılaştıkları sorunları ve bu sorunların nedenlerini saptayacak türden çalışmalardır. İki dilli olmanın okuduğunu anlama becerisini etkileyip etkilemediğine yönelik iki dilli öğrenciler ile tek dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini karşılaştırarak bir sonuca varan çalışmalar kısıtlı sayıdadır. Ana dili Kürtçe ikinci dili Türkçe olan iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisine yönelik bir çalışmaya ise rastlanmamıştır. Bu çalışmayı diğer çalışmalardan ayıran yönlerden en önemlisi budur. Çalışmanın neticesinde okuduğunu anlama becerisinin



öğrencilerin tek dilli ve iki dilli olmalarına göre farklılık arz ettiği belirlenmiştir. Tek dilli öğrencilerin iki dilli öğrencilere göre okuduğunu anlama becerileri daha yüksek seviyede çıkmıştır ve bu fark istatistiksel olarak da anlamlıdır ( $,000$ ). Dolayısıyla bu sonuç; iki dilli olup okuma becerisini ana dilinde değil de ikinci dilinde edinen öğrencilerin, bu becerilerinin, okuma becerisini ana dilinde edinen bireylere göre daha zayıf kaldıklarını göstermektedir. Çalışmada ayrıca söz konusu farkın erkek ve kız öğrencilerde ne şekilde ortaya çıktığına da bakılmıştır. İki dilli ve tek dilli erkek öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olmadığı ( $,327$ ) görülürken kız öğrenciler arasında anlamlı bir farkın olduğu ( $,004$ ) görülmektedir. Bu konuyla ilgili alan yazını incelendiğinde bu çalışmanın sonuçlarına benzer sonuçlarla karşılaşmak mümkündür. Kızıldaş'ın (2019) ilkökul dördüncü sınıf öğrencileriyle yürüttüğü doktora çalışmasının sonuçlarına göre ana dili Türkçe olan öğrencilerin, ana dili Kürtçe olan öğrencilere göre akıcı okuma becerileri (okuma hızı, prozodi, doğru okuma) ve okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek; okuma hatalarının daha düşük çıktığı görülmüştür. Söz konusu araştırmanın sonuçlarına göre öğrencilerin okul öncesi eğitimi almış olmalarının, iki grup öğrenci arasındaki okuma becerisi ve okuduğunu anlama yönündeki farkı azaltma açısından olumlu bir etkide bulunduğu ancak bu etkinin ana dili Kürtçe olan öğrencilerin ana dili Türkçe olan akranlarıyla arasındaki farkı kapatmaya yetmediği belirlenmiştir. Bunun dışında gerek yurt içinde gerekse yurt dışında yapılan çalışmalara bakıldığında iki dilli öğrencilerde okuduğunu anlamada yaşanan problemlerin beraberinde akademik başarısızlığı getirdiği (Kızıldaş, 2021); çocukların ses bilgisi, şekil bilgisi, anlam bilgisi ve sözdiziminde birçok yanlış yaptıkları (Aydın, 2013); iki dilli öğrencilerin okuduğunu ve dinlediğini anlama, sorulan sorulara yanıt verme, kendini ifade etme gibi birçok alanda sıkıntı yaşadıkları (Sarı, 2001); ikinci dilde yeteri kadar kelime hazinesi zenginleşmemiş iki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre okuma becerisinde daha çok sıkıntı yaşadıkları (Kızıldaş ve Kozikoğlu, 2020); iki dilli bireylerin okuma ve yazmada sorun yaşadıkları, bu öğrencilerin ses, hece, sözcük, cümle, metin üretmede zorlandıkları (Kan ve Yeşiloğlu, 2017) ulaşılan sonuçlar arasındadır. Ayrıca yurt dışında yapılan okuma hızı (Asrağ, 2009; Gauvin ve Hulstijn, 2010; Draper, 2015); okuma hataları (Kara ve Ustabulut, 2015; Jalalipour vd., 2017); okuma becerisi (Babayiğit, 2014; Hussien, 2014) ve okuduğunu anlama becerisi (Hutchinson vd., 2003; 2016; Gorjian ve Sayyadian, 2017) ile ilgili çalışmalarda da benzer sonuçlarla karşılaşmıştır. Söz konusu çalışmalarda ana diliyle eğitim dili aynı olan (tek dilli) öğrencilerin ana diliyle eğitim dili farklı olan (iki dilli) öğrencilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Yukarıdaki çalışmaların sonuçlarına toplu olarak bakıldığında bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik göstermelerinin yanı sıra birçok farklı ülkede, birçok farklı dilde yapılan çalışmaların, iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin tek dilli öğrencilere göre daha düşük seviyede olduğu şeklinde sonuçlanması, bu konunun önemini ortaya koyması açısından oldukça önemlidir.

Yazıcı ve Temel'in (2011) okul öncesi öğrencileriyle yaptığı ve öğrencilerin dil gelişimi ile okuma olgunluğu arasındaki ilişkinin belirlenmesine yönelik çalışma ile Erdem'in (2017) yükseköğretim öğrencileriyle yaptığı çalışmada da bu çalışmanın sonuçlarıyla benzer sonuçların elde edildiği görülmektedir. Buna göre bu çalışmalarda elde edilen ve iki dilli öğrencilerin okuma olgunlukları ya da okuma becerileri ile ilgili performanslarının tek dilli öğrencilere göre daha düşük çıktığına yönelik sonuçların farklı yaş ve kademelerdeki öğrencilerde de (okul öncesi, ortaokul ve yükseköğretim) karşımıza çıkması bu sonuçların geçerliliğini ortaya koymaktadır. Dolayısıyla söz konusu sonuçların sadece bir grup öğrenciye ya da bir kademedeki öğrencilere has olmadığını göstermektedir. İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin öğretmen görüşlerine başvurarak yürütüldüğü çalışmalara

bakıldığında da okuduğunu anlama becerisi yönünden iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre düşük bir performans sergilediği belirlenmiştir (Sarı, 2002; Kızıltaş ve Kozikoğlu, 2020; Abukan, 2021; Düzen ve Memduhoğlu, 2023). Dolayısıyla söz konusu çalışmalarda da bu çalışmanın sonuçlarıyla benzerlik gösteren sonuçların elde edildiği görülmektedir. İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin tek dilli öğrencilere göre daha düşük olmasıyla ilgili bu çalışmada ve buna benzer alan yazınındaki diğer çalışmalarda ortaya çıkan sonuçların, genel olarak söz konusu öğrencilerin dikkat yetersizliği, telaffuz bozukluğu, kendini ifade edememe (Sarı, 2002), her iki dili de tam edinememe (Yazıcı ve Temel, 2011), dil çatışması yaşama (Kızıltaş ve Kozikoğlu, 2020), kelime bilgisinin yetersiz olması (Abukan, 2021), ana dil ile eğitim dilinin farklı olması (Düzen ve Memduhoğlu, 2023) gibi sebeplerden kaynaklanabileceği ifade edilmiştir. Uluslararası alan yazınında iki dilliliğin avantaj olduğunu savunan çalışmalar incelendiğinde ağırlıklı olarak karşımıza çıkan sonuçlar, çocukların ana dilini edindiklerinde, bunun, çocukların ikinci bir dili kazanmalarında olumlu etki yarattığı ile ilgilidir. Günay (2015) yaptığı çalışmada, iki dilliliğin çocuğun zihinsel ve bilişsel gelişimi açısından hiçbir şekilde zararlı olmadığını, hatta faydalı bile olduğunu ifade etmektedir. Araştırmacı iki dilliliğin en önemli faydalarından birisinin de 'erken yaşta bir "dil farkındalığının" oluşması olduğunu ve bunun çocuğun hem genel olarak dil edinmesinde hem de yabancı dil ya da dilleri öğrenmesinde destekleyici olması' olduğunu ifade etmektedir. Değişen ve gelişen dünyamızda iki dilli ortamlar her geçen gün artmaktadır. Birden çok dil bilmenin birden çok kültüre aşina olmak anlamına geldiği de yadsınamaz bir gerçektir. Bu da "ötekine" hoşgörülle bakmayı beraberinde getirir. İki dilli ya da çok dillilerin tek dillilere göre daha fazla hoşgörüle sahip olduğu, daha olumlu düşünebildiğine dair araştırmalar da mevcuttur (Institut National de Recherche Pédagogique, INRP, 2007). Yapılan bu çalışmada, öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri iki dilli olup olmamalarına göre tespit edilirken genel amaç çerçevesinde okuduğunu anlama becerisi öğrencilerin cinsiyeti, aylık okudukları kitap sayıları, ailelerinin gelir düzeyi, annelerinin eğitim düzeyleri, babalarının eğitim düzeyleri açısından da incelenmiştir. Çalışmada elde edilen sonuçlardan birisi de iki dilli öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin erkek öğrenciler lehine farklılaştığıdır (,031). Bu farkın 0,5 düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir. Bahar (2008) ve Karasakaloğlu vd.nin (2012) yaptıkları çalışmalar ile bu çalışmanın sonucunun benzerlik gösterdiği tespit edilmiştir. Fakat alan yazınında, bu çalışmada elde edilen sonuçlardan farklı olarak okuduğunu anlama becerisinin kızların lehine farklılaştığına yönelik çalışmalar daha fazladır (Sallabaş, 2008; Karatay, 2010; Kutlu vd., 2011; Arslan, 2013; Altunkaya, 2017; Bayraktar, 2017). Cinsiyet faktörünün öğrencilerin okuduğunu anlama becerisi üzerinde farklılık oluşturmadığına yönelik çalışmalar da alan yazınında mevcuttur (Coşkun, 2003; Başar, 2004; Baştuğ ve Keskin, 2012). Çalışmada elde edilen bir başka sonuca göre iki dilli 5. sınıf ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri okudukları kitap sayısına göre farklılık oluşturmaktadır (,032). Bu bulguyla benzerlik ve farklılık gösteren sonuçlar alan yazınında yer almaktadır. Yapılan çalışmalar neticesinde okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin okudukları kitap sayısına göre farklılık arz ettiği tespit edilmiştir (Coşkun, 2003; Sert, 2010; Özmutlu vd., 2014; Yetgin, 2021). Güney vd. (2014), Akbalık ve Yılayaz (2020) ise yaptıkları çalışmalarda okuduğunu anlama becerisinin öğrencilerin okudukları kitap sayısına göre farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. Bu çalışmanın bir diğer sonucuna göre iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerileri ailelerinin gelir düzeylerine göre farklılık oluşturmamaktadır (,690). Bu çalışmayla benzerlik gösteren çalışmalar alan yazınında mevcuttur (Saracaloğlu vd., 2011; Altunkaya, 2018; Özcan, 2018; Akbalık ve Yılayaz, 2020). Fakat sosyoekonomik düzeyin yükseldikçe öğrencilerin okuduğunu anlama becerisinin de arttığını tespit eden çalışmalar da

alan yazınında görülmektedir (Ağın Haykır, 2012; Baştuğ ve Keskin, 2012; Semizoğlu, 2013; Akaydın, 2018). Çalışmada elde edilen sonuçlardan bir diğeri de iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin annelerinin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığıdır (,091). Anne eğitim düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini etkilemediğini belirten çalışmalar alan yazınında yer alırken (Saracaloğlu vd., 2011; Altunkaya, 2018; Özcan, 2018; Karadayı Atalar, 2019; Ökcü, 2019) anne eğitim düzeyinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerisini etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalar da yer almaktadır (Ateş, 2008; Kayhan, 2010; Köseoğlu, 2011; Kandemir ve Demiroğlu Memiş, 2019). Bu çalışmanın bir diğer sonucu, iki dilli 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin babalarının eğitim düzeylerine göre anlamlı bir fark oluşturmadığıdır (,774). Yapılan çalışmalarda öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerinin babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir fark oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır (Saracaloğlu vd., 2011; Özmutlu vd., 2014; Ökcü, 2019). Babalarının eğitim düzeylerinin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalar da mevcuttur (Ateş, 2008; Köseoğlu, 2011; Altunkaya, 2018; Özcan, 2018; Kandemir ve Demiroğlu Memiş, 2019; Karadayı Atalar, 2019). Sonuç olarak; dikkat edildiğinde, araştırmalarda, iki dilli bireylerin algılama güçlerinin, yürütücü işlev, problem çözme ve planlama, dilbilimsel farkındalık becerilerinin, dikkat kontrollerinin tek dilli bireylere göre daha yüksek olduğu vurgulanmıştır. Ayrıca iki dilli bireylerin tek dilli bireylere göre bilişsel sonuçlara yönelik kontrol, sözel kısa süreli bellek, sözel çalışma belleği, görsel kısa süreli bellek, sözel bellek ve görsel bellek alanlarında daha iyi bir performans ortaya koydukları belirlenmiştir. Aynı zamanda iki dilli eğitimin sözcük bilgisi gelişimini engellemediği, hızlandırdığı; çocuğun bilişsel ve dilsel gelişimine zarar vermediği aksine katkı sağladığının da çeşitli çalışmalarla ortaya konduğu vurgulanmıştır. Ancak hem bu çalışmanın hem de yukarıda bahsi geçen birçok çalışmanın (nitel ya da nicel) sonuçlarına göre iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre okuduğunu anlamada daha zayıf kaldıkları görülmektedir. Sıklıkla karşılaşılan bu sonuçların gerçek sebeplerinin ortaya çıkarılması için gerek saha gerekse alan çalışmalarının hassasiyetle yapılması gerekir. Çalışmanın sonuçlarından hareketle aşağıdaki önerilere yer verilmesi ön görülmüştür.

#### **Araştırmacılara yönelik öneriler**

- İki dilli olmanın ana dile olan etkisi araştırılıp durum tespiti yapılabilir.
- Bu çalışma Van ili merkez ilçesindeki belirli sayıdaki 5. sınıf öğrencileriyle sınırlıdır. Farklı il ve farklı sınıf seviyelerinde çalışmalar yapılarak durum daha açık bir şekilde ortaya konabilir.

#### **Yetkililere yönelik öneriler**

- Eğitimde programlar hazırlanırken iki dilli ya da çok dilli eğitim modellerini uygulayan ülke örnekleri incelenerek onların deneyimlerinden yararlanılmalıdır.
- İki dilli öğrencilerin yaşadıkları bölgelere ikinci dillerini geliştirecek yönde programlar uygulanarak okuma becerilerindeki eksiklikleri giderecek türden ders kitapları temin edilmelidir.
- İki dilli öğrencilerin yaşadıkları bölgelerde iki dillilik konusunda problem yaşayan öğretmenlere rehberlik yapması için bu alana özgü kılavuz kitaplar dağıtılmalıdır. Bu kitaplarda dilsel becerileri geliştirecek etkinlikler yer almalı ve gerekli materyallerin temini sağlanmalıdır.

#### **Öğretmenlere yönelik öneriler**

- Öğretmenler dil öğretimi, iki dillilik, iki dillilere dil öğretimi vb. konularda daha fazla bilgi edinebilir. Lisans programlarına buna yönelik dersler konulabilir.
- İki dilli öğrencilerin öz güvenlerinin artırılması için Türkçe dersi ve PDR öğretmenleri işbirliği içinde çeşitli çalışmalar yapabilirler.

#### Velilere yönelik öneriler

- İki dilli öğrencilerin eğitim gördükleri dilde de başarılı olmaları için veliler çeşitli seminerlerle bilinçlendirilmelidir.
- İki dilli öğrencilerin ikinci dilin öğreniminde yaşadıkları problemlerin çözümü için velilerle öğretmenlerin iş birliği yapmaları gerekir. Bunun için gerekli çalışmalar yapılmalıdır.

#### KAYNAKÇA

- Abukan, M. (2021). Gürcistan'da iki dilli öğrencilerin Türkçeyi öğrenme durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 25, 968-986.
- Adesope, O. O., Lavin, T., Thompson, T., & Ungerleider, C. (2010). A systematic review and meta-analysis of the cognitive correlates of bilingualism. *Review of Educational Research*, 80(2), 207-245.
- Ağın Haykır, H. (2012). *İlköğretim 6, 7 ve 8.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile yazılı anlatım becerisi arasındaki ilişki* (Tez No: 313264) [Yüksek Lisans Tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Akaydın, Ş. (2018). *Yedinci sınıf öğrencilerinin kelime bilgi düzeyleri ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki* (Tez No: 533754) [Doktora Tezi, İnönü Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Akbalık, S., & Yılayaz, Ö. (2020). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve fen başarılarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 7(3), 118-138.
- Akkaya, N., & İşçi, C. (2016). Akademik çevrenin iki dillilik kavramı hakkındaki görüşleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 328-343.
- Aksan, D. (2003). *Her yönüyle dil, ana çizgileriyle dilbilim*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Akyol, H. (2019). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi Yayınları.
- Altunkaya, H. (2017). İlkokul 5. sınıf öğrencilerinin okuma kaygıları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Language Academy*, 5(3), 106-121.
- Altunkaya, H. (2018). Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin okur özyeterlilikleri ile okuduklarını anlama becerileri arasındaki ilişki. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 6(1), 202-219.
- Arslan, A. (2013). Okuma becerisi ile ilgili makalelerde cinsiyet değişkeni. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 2(2), 251-265.
- Asrağ, A. C. (2009). *İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin ana dil öğrenim problemleri ve sınıf iklimine etkisi: Türkçe konuşma problemi Şanlıurfa ili örneği* (Tez No: 234956) [Yüksek Lisans Tezi, S Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Ateş, M. (2008). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri ile Türkçe dersine karşı tutumları ve akademik başarıları arasındaki ilişki* (Tez No: 235252) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Ayan Ceyhan, M., & Koçbaş, D. (2009). *Çift dillilik ve eğitim*. (Işık Tüzün & İrem Aktaşlı, Yay. Haz.). Sabancı Üniversitesi, Eğitim Reformu Girişimi [ERG].
- Aydın, İ. S. (2013). İki dilli Türk öğrencilerin yazılı anlatım becerilerine yönelik bir durum çalışması. *Turkish Studies*, 8(9), 657-670.

- Babayiğit, S. (2012). The role of oral language skills in reading and listening comprehension of text: a comparison of monolingual (L1) and bilingual (L2) speakers of English language. *Journal of Research in Reading*, 1, 1-26.
- Bahar, H. H. (2008). Cinsiyet ve bransa göre eğitim fakültesi öğrencilerinin serbest zaman etkinlikleri (Erzincan Eğitim Fakültesi Örneği). *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2), 117-140.
- Başar, M. (2004). İlköğretim 4. sınıf öğrencilerinde çeviri metni okuma hızı ve anlama ilişkisi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 103- 110.
- Baştuğ, M., & Keskin, H. K. (2012). Akıcı okuma becerileri ile anlama düzeyleri (basit ve çıkarımsal) arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 13(2), 227-244.
- Bayraktar, İ. (2017). Ortaokul 7.sınıf öğrencilerinin okuma tutumları ile okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *International Journal of Languages Education and Teaching*, 5(4), 582-594.
- Bican, G. (2017). İki dilliliğin tanımlanması: kuramsal tartışmalar ve güncel yaklaşımlar. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(2), 553-566.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınları.
- Canbazoğlu Bilici, S. (2019). Örneklem yöntemleri. H. Özmen & O. Karamustafaoğlu (Ed.), *Eğitimde araştırma yöntemleri içinde* (s. 55-80). Pegem Akademi Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. New York: Routledge.
- Coşkun, E. (2003). Çeşitli değişkenlere göre lise öğrencilerinin etkili okuma becerileri ve bazı öneriler. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 101-129.
- Davies, A. (2003). *The native speaker: myth and reality*. Multilingual Matters LTD.
- Draper, K. (2015). Examining oral reading fluency among rural Grade 5 English Second Language (ESL) learners in South Africa: An analysis of NEEDU 2013. *South African Journal of Childhood Education*, 5(2), 44-77.
- Düzen, N., & Memduhoğlu, H. B. (2023). İki dilli çocukların yaşadığı bölgelerde çalışan ilköğretim öğretmenlerinin karşılaştıkları zorluklar ve buna dair çözüm önerileri. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 37(1), 65-87.
- Erdem, C. (2017). Polonya Türk dili ve edebiyatı bölümü öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeyleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 1440-1461.
- Ergin, M. (2009). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Basım.
- Gauvin, H. S., & Hulstijn, J. H. (2010). Exploring a new technique for comparing bilinguals' L1 and L2 reading speed. *Reading in a Foreign Language*, 22(1), 84-103.
- Gorjian, B., & Sayyadian, M. (2017). A comparative study on bilinguals and monolingual learner reading comprehension. *Journal of Applied Linguistics and Language Learning*, 3(1), 9-16.
- Groot, A. D. (2013). *İki dillilik başarıda öncü rol oynuyor*, [https://www.etkihaber.com/prof-dr-annette-de-groot-iki-dillilik-basarida-oncu-rol-oynuyor-224194h.htm], Erişim Tarihi: 19.05.2023.
- Günay, V. D. (2015). İki ya da çok dillilik ve Avrupa toplumu. *Turkophone*, 2(1), 68-72.
- Güney, N., Aytan, T., Kaygana, M., & Şahin, E. Y. (2014). Dokuzuncu sınıf öğrencilerinin okuduğu kitap sayısı ile akademik başarıları arasındaki ilişki üzerine bir değerlendirme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 151-164.

- Hussien, A. M. (2014). The indicating factors of oral reading fluency of monolingual and bilingual children in Egypt. *International Education Studies*, 7 (2), 75-90.
- Hutchinson, J. M., Whiteley, H. E., Smith, C. D., & Connors, L. (2003). The developmental progression of comprehension-related skills in children learning EAL. *Journal of Research in Reading*, 26(1), 19-32.
- Institu National de Recherche Pédagogique (INRP). (2007). *Approches interculturelles en education*. France: Étude comparative internationale.
- Jalalipour, M., Majdinasab, F., Khedri, H., & Chadorian, B. (2017). A comparison of reading accuracy and reading comprehension in bilingual Arabic/Farsi-speaking and monolingual Farsi-speaking elementary students in the fifth grade. *Journal of Rehabilitation Sciences and Research*, 4(4), 97- 101.
- Kan, M. O. & Yeşiloğlu, F. (2017). İlk okuma yazma öğretiminde izlenen aşamalarda iki dilli çocukların yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara dair çözüm önerileri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 5(3), 519-533.
- Kandemir, H., & Demiroğlu Memiş, A. (2019). 5. sınıf öğrencilerinin üstbilişsel okuduğunu anlama farkındalığı ile okuduğunu anlama ve okuma tutumlarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5, 67-82.
- Kara, M., & Ustabulut, M. Y. (2015). İki dilli Türk çocukların sesli okuma hataları üzerine tespit ve öneriler. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 3(2), 165-182.
- Karadayı Atalar, Ü. B. (2019). *Ortaokul 6.sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerisi ile akademik başarısı arasındaki ilişki* (Tez No: 543717) [Yüksek Lisans Tezi, Amasya Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Karakaya, İ. (2012). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıoğen (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* içinde (s. 50-70) Anı Yayıncılık.
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S., & Özelçi, S. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma stratejileri, eleştirel düşünme tutumları ve üst bilişsel yeterlilikleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 207-221.
- Karasar, N. (2003). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Akademi.
- Karatay, H. (2010). İlköğretim öğrencilerinin okuduğunu kavrama ile ilgili bilişsel farkındalıklar. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27, 457-475.
- Kayhan, E. Ö. (2010). *İlköğretim birinci kademe çocuklarında, okuduğunu anlama ile sözcük bilgisi, görsel algı ve kısa süreli bellek arasındaki ilişki* (Tez No: 288357) [Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Kızıldaş, Y. (2021). İki dilli öğrencilerin ikinci dil ediniminde etkili olan faktörler ve dezavantajlı gruplara dönüşmeleri: kuramsal ve derleme bir çalışma. *Trakya Eğitim Dergisi*, 11(2), 1012-1036.
- Kızıldaş, Y., & Kozikoğlu, İ. (2020). İki dilli öğrencilerin okuduğunu anlamada yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri: bir durum çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1568-1584.
- Korkmaz, Z. (1992). *Grammer terimleri sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Köseoğlu, E. (2011). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 289699) [Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Kutlu, Ö., Yıldırım, Ö., Bilican, S., & Kumandaş, H. (2011). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlamada başarılı olup-olmama durumlarının kestirilmesinde etkili olan değişkenlerin incelenmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 2(1), 132-139.

- Madarova, S., & Laborda, J. G. (2020). Seven common misconceptions in bilingual education in primary education in Spain. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 15(2), 358-368.
- Martin-Rhee, M. M., & Bialystok, E. (2008). The development of two types of inhibitory control in monolingual and bilungual children, bilungualis. *Language and Cognition*, 11(1), 81-93.
- MEB (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Basımevi.
- Oruç, Ş. (2016). Ana dili, ikinci dil, iki dillilik, yabancı dil. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 45, 279-290.
- Ökcü, M. (2019). *Beşinci sınıf olağan gelişim gösteren ve özel yetenekli öğrencilerin okuma tutumları ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Tez No: 580444) [Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Özcan, S. (2018). *5. sınıf normal ve üstün zekâlı öğrencilerin üstbilişsel düşünme, üstbilişsel okuma ve okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi* (Tez No: 531307) [Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Özdemir, U. (2021). *Tek dilli ve iki dilli olan Türk çocuklarının çalışma belleği performanslarının karşılaştırılması* (Tez No: 686355) [Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Özkara, Y. (2014). Temel eğitime başlayan iki ve tek dilli çocukların Türkçe sözcük dağarcığının karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 265-277.
- Özmutlu, P., Gürler, İ., Kaymak, H., & Demir, Ö. (2014). Ortaokul öğrencilerinin eleştirel okuma becerilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Studies*, 9(3), 1121-1133.
- Pekgenç, Y. (2019). *Sınıf öğretmenlerinin iki dilli sınıflarda yaşadığı eğitsel ve iletişimsel sorunlara ilişkin görüşleri* (Tez No: 584487) [Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155.
- Saracaloğlu, A. S., Dedeali, N. C., & Karasakaloğlu, N. (2011). Sekizinci sınıf öğrencilerinin sessiz okuma hızları ve okuduğunu anlama düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 177-193.
- Sarı, M. (2001). *İki dilli çocukların okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler* (Tez No: 107433) [Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Sarı, M. (2002). İki dilli çocukların çözümleme yöntemiyle okuma yazma öğrenirken karşılaştıkları güçlükler. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(9), 108-122.
- Schwartz, M., Moin, V., & Leikin, M. (2012). Lexical knowledge development in the first and second languages among language-minority children: the role of bilingual versus monolingual preschool education. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 15(5), 549-571.
- Semizoğlu, R. (2013). *İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama ve görsel okuma düzeyi ile problem kurma becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No: 349057) [Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.

- Sert, A. (2010). *İlköğretim altıncı sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Tez No: 264331) [Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Tezleri.
- Shamir, A. S., & Siavoshi, Z. (2014). Reading performance and academic achievement in early childhood bilingual and monolinguals. *Open Journal of Applied Sciences*, 4, 347-353.
- Tafarroji, M., & Malekzadeh, P. (2015). The effect of bilingualism on the developing of English reading skill. *Cumhuriyet University Faculty of Science*, 36(3), 1216-1225.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (1998). *Türkçe sözlük (1. cilt)*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2005). *Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türk Dil Kurumu (TDK). (2024). *Güncel Türkçe sözlük*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Ülper, H., Çetinkaya, G., & Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-190.
- Vardar, B. (2002). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. Multilingual Yabancı Dil Yayınları.
- Westly, E. (2011). The bilingual advantage learning a second language can give kids' brains a boost. *Scientific American Mind*, 22(3), 38-41.
- Yazıcı, Z., & Temel, Z. F. (2011). İki dilli ve tek dilli çocuklarda dil gelişimi okuma olgunluğu ilişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(22), 145-158.
- Yetgin, A. (2021). İlkokul öğrencilerinin okuduğunu anlama ve yaratıcı okuma becerileri ile üstbilişsel farkındalıklarının incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 10(4), 33-54.
- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dili sorunsalı: sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadığı sorunlar. *Eğitimde Nicel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-63.
- Yılmaz, M. (2008). Türkçede okuduğunu anlama becerilerini geliştirme yolları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 131-139.



## Akademisyenlerin Tamamlayıcı Yaşam Becerileri ve Örgütsel Erdemliliğin Çalışan Performansı ile İlişkisi

Murat KALFA<sup>1</sup>

Selda KOCAMAZ ADAŞ<sup>2</sup>

Yusuf GÜNAYDIN<sup>3</sup>

### Özet

Akademisyenler, toplumu eğiten öğretmenleri yetiştiren, eğitim sisteminin baş aktörleri arasında yer alır. Tamamlayıcı yaşam becerileri ise bireylerin hem özel hem de iş yaşamlarını iyi seviyede sürdürebilmeleri için ihtiyaç duydukları temel yeterliliklerdir. Örgütsel erdem ise çalışanların örgüt içindeki değer yargılarını ve davranış normlarını kapsar. Bu doğrultuda çalışmanın amacı akademisyenlerin tamamlayıcı yaşam becerileri ve örgütsel erdemliliğin çalışan performansı ile ilişkisini incelemektir. Çalışma nicel yöntem kapsamında tarama modelinde ilişkisel ve betimsel bir desende tasarlanmıştır. Çalışmanın araştırma grubunu toplam 329 akademisyen (88 kadın + 241 erkek) oluşturmaktadır. Ölçme araçları; Bolat ve Balaman'ın (2017) geliştirdiği 5 boyut 30 maddeden oluşan Yaşam Becerileri Ölçeği, Erkmen ve Esen (2012) tarafından Türkçeye uyarlanan 3 boyut 15 maddeden oluşan Örgütsel Erdemlilik Ölçeği; Erdoğan (2011) tarafından geliştirilen tek boyut 7 maddeden oluşan Çalışan Performansı Ölçeği'dir. Tamamlayıcı yaşam becerilerinin alt boyutlarıyla çalışan performansı arasındaki ilişkiler incelendiğinde, tüm alt boyutlarla pozitif yönde bir ilişki bulunduğu ve bu ilişkinin de istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Örgütsel erdemliliğin boyutlarıyla çalışan performansı ilişkilerine bakıldığında ise tüm alt boyutlarla çalışan performansının arasında pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin istatistiksel açıdan anlamlı olduğu görülmüştür. Sonuç olarak yaşam becerileri ve örgütsel erdemliliğin çalışan performansı ile ilişkili faktörler oldukları görülmüştür. Yaşam becerileri ve örgütsel erdemlilikteki artışın çalışan performansını da artırdığı tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Tamamlayıcı Yaşam Becerileri  
Örgütsel Erdemlilik  
Çalışan Performansı  
Örgütsel Davranış  
Akademisyenler

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 21.10.2024

Kabul Tarihi: 18.11.2024

Elektronik Yayın Tarihi: XX.XX.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1571377

<sup>1</sup> Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı, Ankara/Türkiye, mkalfa@gazi.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9809-7282

<sup>2</sup> Dr.Öğr.Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı, İstanbul/Türkiye, seldaadas@aydin.edu.tr, ORCID: 0000-0002-7368-9780

<sup>3</sup> Doç.Dr., Gazi Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği Ana Bilim Dalı, Ankara/Türkiye, yusufgunaydin@gazi.edu.tr, ORCID: 0009-0004-9832-6507

# The Relationship Between Academicians' Complementary Life Skills And Organizational Virtue With Employee Performance

## Abstract

Academicians are among the main actors of the education system who train teachers who educate the society. Supplementary life skills are the basic competencies that individuals need to be able to continue both their private and business lives at a good level. Organizational virtue, on the other hand, covers the value judgments and behavioral norms of employees within the organization. In this context, the aim of the study is to examine the relationship between academicians' supplementary life skills and organizational virtue and employee performance. The study was designed in a relational and descriptive design in the screening model within the scope of the quantitative method. The research group of the study consists of a total of 329 academicians (88 female + 241 male). The measurement tools are; Life Skills Scale consisting of 5 dimensions and 30 items developed by Bolat and Balaman (2017), Organizational Virtue Scale consisting of 3 dimensions and 15 items adapted to Turkish by Erkmen and Esen (2012), and Employee Performance Scale consisting of a single dimension and 7 items developed by Erdoğan (2011). When the relationships between the sub-dimensions of complementary life skills and employee performance were examined, it was seen that there was a positive relationship with all sub-dimensions and this relationship was statistically significant. When the relationships between the dimensions of organizational virtuousness and employee performance were examined, it was seen that there was a positive relationship between all sub-dimensions and employee performance and this relationship was statistically significant. As a result, it was seen that life skills and organizational virtuousness were factors related to employee performance. It was determined that the increase in life skills and organizational virtuousness also increased employee performance.

## Keywords

Complementary Life Skills  
Organizational Virtuousness  
Employee Performance  
Organizational Behavior  
Academicians

## About Article

Sending Date: 21.10.2024  
Acceptance Date: 18.11.2024  
Electronic Issue Date: XX.XX.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1571377

## GİRİŞ

Akademisyenler, toplumu eğiten öğretmenleri yetiştiren eğitim sisteminin baş aktörleri arasında yer alır. Dolayısıyla akademisyenlerin sahip oldukları yeterlilikler bir toplumun iyi eğitimle gelişmesi için hayati önem taşır. Tüm teşkilatlar da belli amaç ya da amaçlara ulaşmak için kurulurlar. Eğitim teşkilatlarının da varlık gerekçesi, bütün bireylere hem kişisel hem toplumsal hem de mesleki yönleri için iyi bir eğitim vererek toplumu bütünsel olarak geliştirmektir. Tüm teşkilatlarda olduğu gibi eğitim teşkilatlarının da amaçlarına ulaşmasındaki en önemli unsurların başında nitelikli insan kaynağı gelir. Tamamlayıcı yaşam becerileri ise başarılı bir özel hayat ve iş hayatı için geliştirilmesi gereken temel nitelikler arasında yer alır. Örgütsel erdemlilik de çalışanların buldukları örgüt içindeki değer yargıları ve davranış normlarını kapsar. Dolayısıyla bir çalışanın sahip olduğu nitelikler ve

çalışma tarzını belirleyen örgüt kültürünün önemli bir parçasını oluşturan örgütsel erdemlilik, çalışanın başarısını ve verimliliğini belirleyen en önemli etkenler arasında yer alır. Sonuçta teşkilatların amaçlarına ulaşması çalışanlarının başarı ve verimliliğiyle doğrudan ilgilidir.

### Tamamlayıcı Yaşam Becerileri

Dünya Sağlık Örgütü (WHO) tamamlayıcı yaşam becerileri hakkında ilk olarak 1993 senesinde Ruh Sağlığı ve Madde Bağımlılığı Anabilim Dalı'nda "Okullarda Yaşam Becerileri Eğitimi" ve 1996 senesinde "Araştırma için Yaşam Becerileri Eğitimi Planlaması" adlı 2 çalışma, 1997 senesinde ise "Akıl Sağlığı Programı"nda, "Okullarda Çocuk ve Ergenler için Yaşam Becerileri Eğitimi" isimli bir çalışma ve ayrıca bölgesel ofislerinde birkaç çalışma daha yayımlamıştır (Erawan, 2010). Bu doğrultuda WHO, tamamlayıcı yaşam becerileri kavramını "bireylerin günlük yaşamın talepleri ve zorlukları ile etkili bir şekilde başa çıkabilmelerini sağlayan uyarlanabilir ve pozitif davranışlar için destekleyici yetenekler" olarak ifade etmektedir. Bu tanım yaşam becerileri kavramının içeriğinin sınırsızlığını belirtmiş olsa da çalışmalar birkaç temel tamamlayıcı yaşam becerisi olduğunu göstermiştir. Bu becerilerin de problem çözme, karar verme, yaratıcı düşünme, etkili iletişim, eleştirel düşünce, empati, öz farkındalık, kişilerarası ilişkiler, stresle baş etme ve duygularla baş etme becerileri olduğu ileri sürülmüştür. Ayrıca ruhsal sağlığın geliştirilmesinde yaşam becerilerinin rolü kavramsallaştırılırken, bu yaşam becerileri beş temel yaşam becerisi olarak Şekil 1'deki gibi eşleştirilmiştir. Şekil 1'de gösterilen her bir becerinin öğrenilmesi, psikososyal yeterlilik için temel yaşam becerilerine tamamlayıcı bir katkı sağlamaktadır (WHO, 1997, s. 1-3). Benzer şekilde bu becerilerin bireylerin günlük yaşamlarını sürdürmek ve zenginleştirmek için ihtiyaç duyulan yeterlilikler olduğu da ifade edilmektedir (Kennedy vd., 2014).



**Şekil 1.** Tamamlayıcı Yaşam Becerileri

UNICEF bu yaşam becerilerini, insana dair temel olarak üç alanın (bilgi, tutum ve beceriler) dengeli bir biçimde tasarlanmış davranış geliştirme yaklaşımı olarak tanımlamaktadır. UNICEF'in bu tanımı araştırma kanıtlarına dayanmaktadır. Bilgi, tutum ve beceriye dayalı yetkinliklerin ele alınmaması durumunda, riskli davranışlarda olumluya yönelimin gerçekleşmediği ifade edilmektedir. Bu nedenle bu yaşam becerilerinin geliştirilmesi genel olarak sağlık ve insan ilişkileri gibi bireysel ve toplumsal olaylar açısından önemsenmektedir. Ayrıca bu becerilerin geliştirilmesiyle ilgili olarak sosyal etkilerinin öğrenilmesi, uyuşturucu madde kullanımı, cinsel şiddet, genç hamilelik, HIV/AIDS ve benzeri hastalıkların önlenmesi, intiharın veya suçluluğun önlenmesi vb. gibi konularda çalışmalar yapılması faydalı olacaktır (UNESCO, 2001, s. 1-2). Kolburan & Tosun'a göre (2011, s. 247) ise kişisel ve sosyal anlamda önemli etkileri olan yaşam becerilerinin temeli, bireyin kişiliğini geliştirmeye ilgilidir. Bu doğrultuda yaşam becerileri eğitimlerinin amacı, bireylerin sosyal,

kişisel, akademik, mesleki ve ahlaki yönlerinin gelişmesine destek olmaktadır. Bireyin sağlıklı bir gelişim düzleminde hayatını sürdürebilmesi için “sorunların üstesinden gelebilme becerisini geliştirme” yükümlülüğü vardır. Bu yükümlülük, psiko-sosyal olarak sağlam olabilmek için gereklidir. Bu nedenle psiko-sosyal donanımlarını güçlendirmede yaşam becerileri temelli uygulamalar tasarlamak büyük önem taşımaktadır. Bu uygulamaların amacı bireylerin hayatta karşılaşılabilecekleri psiko-sosyal sorunlarla mücadelede onların önceden donanımlı olmalarını sağlamak ve potansiyellerini desteklemektir (Demircioğlu, 2016, s. 1). Alan yazında genellikle koruyucu ve önleyici çalışmalarda ele alındığı görülen yaşam becerileri sadece özel ve kişisel gelişim üzerine odaklanmaz, aynı zamanda mesleki ilişkiler ve kariyer yönetimiyle de ilgilidir. Yaşam becerileri yaşamı daha iyi hale getirmek için iyi öğrenilmesi gereken becerileri kapsamaktadır. Kişisel ve mesleki potansiyeli en yüksek seviyeye çıkarmak için beceriler, değerler, kavramlar, yeni düşünceler ve davranış tarzlarını ortaya koyar. Yaşam becerilerinin geliştirilmesi; yönetici, öğretmen, öğrenci veya anne baba herkese daha iyi bir yaşam sağlar. Ayrıca yaşam becerilerinin geliştirilmesi, özel ve mesleki hayatta önemli farklar oluşmasına ciddi katkılar sağlar (Yazıcıoğlu & Erdoğan, 2015; James, 2014; Kolburan & Tosun, 2011). Sonuç olarak tamamlayıcı yaşam becerileri, zihinsel ve duygusal gelişimi destekleyen, sağlıklı ve çalışkan bir yaşam sağlayan, psikososyal ve kişilerarası faydalar sağlayan beceriler bütünüdür. İyi geliştirilmiş tamamlayıcı yaşam becerileri, daha iyi benlik saygısı, etkili iletişim, stres yönetimi, problemlerle kolaylıkla başa çıkma, kararların doğruluk oranında artış gibi birçok fayda sağlar. Ayrıca tamamlayıcı yaşam becerileri, bireylerin kendilerini ve çevrelerini, yaşadıkları durumları doğru bir şekilde anlamalarını, doğru kararlar alabilmelerini ve iyi iletişim kurmalarını kapsayan bireysel ve sosyal becerileri içerir.

### Örgütsel Erdemlilik

Bir toplumsal yaşam alanı olarak dünya, fiziksel imkânlar açısından gittikçe zenginleşirken, insani değerler açısından gittikçe fakirleşmektedir. Bu nedenle insanlar hem kendi iç dünyalarında hem de toplum içinde ve iş hayatında huzurlu olabilmek için ahlak, erdemlilik, dürüstlük, adalet, hoşgörü, sevgi, saygı vb. gibi olgulara gittikçe daha çok ihtiyaç duymaktadırlar. Platon, insanları temel olarak mutlu eden olgunun iyilik olduğunu ifade etmektedir. Ayrıca insanları iyi yapan olgunun erdemlilik, adalet, dürüstlük ve doğruluk gibi yüksek değerlerden oluştuğunu belirtir. İnsanları iyi kılan erdem ise, onurlu ve ahlaki bir varlık olmamızla ilgili olduğu ve de kişisel ya da örgütsel olarak en iyi olanı yapabilme isteğini içerdiği ileri sürülür (Akbolat vd.,2017, s. 73). Türk Dil Kurumuna göre erdem “övülen bir ahlaka sahip olma, alçak gönüllülük, yiğitlik, doğruluk vb. niteliklerin genel adıdır”. Plüton'a göre ise temel erdemler “bilgelik, yiğitlik, doğruluk ve ölçülülük” olarak sayılmaktadır (TDK, 2024). Örgütsel erdemlilik ise, örgüt kültürünün bir parçası olarak çalışanların örgüt içindeki değerleri ve normlarıyla ilgili bir kavramdır. Aslına bakılacak olur ise, ilk olarak Bernard ve Mayo, 1930'larda örgütlerin biçimsel olmayan yönlerini incelemek için örgütlerin doğasını, değerlerini, normlarını, davranış biçimlerini ve duygularını ele almışlardır. Ardından Katz & Kahn 1966'da “The social psychology of organizations” adlı çalışması, her örgütün kendine özgü bir kültürü olduğunu ortaya koymuştur. Bunlarla birlikte Amerika Birleşik Devletleri'nde 1960'larda Harsison M. Trice liderliğinde bir grup araştırmacının başlattığı çalışmalar, İngiliz Barry Turner'ın 1971'deki "Exploring the Industrial Subculture" adlı çalışması, Pettigrew'in 1979'daki “On Studying Organizational Cultures” adlı çalışması örgüt kültürünün başlangıcını ve önemini ortaya koymuştur. Pettigrew'e (1979, s. 580) göre örgütsel kültür; davranışlar, tutumlar ve örgütün belleğinde birikmiş bilgilerin, normların ve

değerlerin toplamı olarak ifade edilir. Bu ifadelerden de anlaşılacağı üzere örgütsel erdemlilik örgüt kültürünün bir alt bileşenidir. Dolayısıyla örgütsel erdemlilik, davranışsal, duygusal, bilişsel ve iradeyle ilgili nitelikleri barındırmakta ve aynı zamanda örgütlerin ve çalışanların en iyisini yapma arzularıyla ilgili olduğu kabul edilmektedir (Manz vd., 2006, s. 3). Yani örgütsel erdemlilik, çalışanların örgütteki davranış biçimlerini simgeler ve örgütsel kültürün bir parçası olarak görülür. Bu yüzden örgütsel başarıyı artırmaya çalışırken göz önünde bulundurulması gereken konulardan biride örgütsel erdemliliğin geliştirilmesidir.

### **Çalışan Performansı**

Performans kurumun çalışandan beklentilerini ve işin nasıl yapıldığının algısını yansıtan bir kavramdır. Kurumun her çalışanından beklentisi ise, çalışanın en üst seviyede performansı göstermesiyle karşılanır. Ayrıca çalışanın bu beklentiye gerçekleştirmesi, iş tatmini ve kariyer avantajları sağlayacaktır (Yelboğa, 2006, s.200). Genel olarak performans, görevleri belirlenmiş kriterlere göre yapmak ve amaçlara ulaşmak için üretilen hizmet, mal ya da düşünceyi ifade eder (Pugh, 1991, s. 7). Performans yönetimi ise, kurum olarak belirlenmiş amaçlar yönünde, çalışan bireyin performansının değerlendirilmesi ve geri bildirim yapılması faaliyetlerini içerir. Performans yönetimi, çalışanın işe yönelik davranışlarını, ürettiği hizmet ve ürünleri belirlemek, değerlendirmek ve iyileştirmek için yürütülen bir süreçtir. Ayrıca performans yönetimi, grup ve bireylerin verimlerinde artış, örgütün amaçlarıyla ilgili çalışanlara bilgi, beceri ve yeterlilikler sağlamaya da uygun koşullar oluşturur (Helvacı, 2002, s. 168). Argon & Eren (2004), performans değerlendirmesini, belirli bir zaman diliminde çalışanın görev ve sorumluluklarını gerçekleştirme düzeyinin belirlenmesi olarak ifade etmişlerdir. Fındıkçı'ya (1999) göre ise performans değerlendirme, çalışanın etkinlik, iş, eksiklik, fazlalık, yetersizlik ve yeterliliklerini bir bütün olarak değerlendirme olarak ifade edilir. Çalışan performansı değerlendirme, örgütsel kararlar ve uygulamalarda örgütün başarısını artırmaktadır. Çünkü bir performans sistemi doğru ve etkin biçimde kullanılırsa çalışanların motivasyonlarına ve verimliliklerine fayda sağlar (Tuncer, 2013). Başarı ihtimali yüksek bir örgüt ise sahip olduğu insan kaynağına ciddi önem verir ve bu kapsamda gereken strateji ve politikaları tespit ederek uygular (Çalık, 2003, s. 11). Sonuç olarak tamamlayıcı yaşam becerilerinin çalışan performansı ve örgütsel erdemlilik algısı arasındaki ilişkinin örgütsel davranış ve performans açısından önemli etkenler olduğu görülmektedir. Literatürde yaşam becerilerinin çalışan performansı ile ilişkisine veya bu iki değişkenin örgütsel erdemlilikle ilişkisine dair bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Temel amaç ise bu etkenler arasındaki ilişkiyi ortaya koyarak örgütsel performansın geliştirilmesinde yeni bir eğitsel model ortaya koymaktır. Dolayısıyla bu çalışmanın araştırma sorusu aşağıdaki gibidir;

Tamamlayıcı yaşam becerilerinin çalışan performansı ve örgütsel erdemlilikle ilişkisi nasıldır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Deseni**

Çalışma nicel yöntem kapsamında tarama modelinde ilişkisel ve betimsel bir desende tasarlanmıştır. Bu model, iki veya daha çok değişken arasında bulunan ilişkiyi ve birlikte gerçekleşen değişimin varlığı ve/veya derecesini belirler (Creswell & Creswell, 2017; Fraenkel, Wallen & Hyun, 2012).

## Araştırma Grubu

Çalışmanın araştırma grubunu spor eğitimi veren tüm yükseköğretim kurumlarındaki (87 Spor Bilimleri Fakültesi ve 18 Beden Eğitimi ve Spor Yüksekokulu toplam 105 yükseköğretim kurumu) toplam 2152 (608 kadın + 1544 erkek) akademisyen arasından çalışmaya gönüllü katılan toplam 329 akademisyen (88 kadın + 241 erkek) oluşturmaktadır. Çalışmaya katılanların demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 1’de görülmektedir.

## Veri Toplama Aracı

### Yaşam becerileri ölçeği

Bolat & Balaman (2017) tarafından geliştirilen “Yaşam Becerileri Ölçeği”, 5 alt boyuttan oluşan 30 maddelik bir ölçektir. Ölçeğe ait birinci faktör 1, 2, 3, 4, 5, 6 ve 7. maddeden oluşmaktadır. Bu birinci faktör “Stres ve Duygular ile Başa Çıkma (SDBÇ)” olarak ifade edilmektedir. “Empati ve Öz farkındalık (EÖF)” olarak ifade edilen ikinci faktör, 8, 9, 10, 11, 12, 13 ve 14. maddelerden meydana gelmektedir. “Karar Verme ve Problem Çözme (KVPÇ)” olarak ifade edilen üçüncü faktör 15, 16, 17, 18, 19, 20 ve 21. maddelerden meydana gelmektedir. “Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme (YED)” olarak ifade edilen dördüncü faktör 22, 23, 24, 25 ve 26. maddelerden meydana gelmektedir. Son olarak “İletişim ve Kişiler Arası İlişki (İKAİ)” ifade edilen beşinci faktör 27, 28, 29 ve 30. maddelerden meydana gelmektedir. Ölçeğin tamamının iç tutarlılık katsayısı ise 90’ dır.

### Örgütsel erdemlilik ölçeği

Cameron, Bright & Caza’nın (2004) geliştirdiği, Erkmen & Esen’nin (2012) ise tarafından Türkçeye uyarladığı “Örgütsel Erdemlilik Ölçeği” 3 boyut 15 maddeden oluşmaktadır. Orijinal ölçek, 3 madde dürüstlük (integrity), 3 madde iyimserlik (optimism), 3 madde bağışlayıcılık (forgiveness), 3 madde güven (trust), 3 madde merhamet (compassion) şeklinde 5 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirmesi 6’lı Likerttir ve Tamamen katılıyorum (6)’dan, Hiç katılmıyorum (1)’a doğru sıralanmaktadır. Tüm maddeler olumlu olduğundan ters puanlamaya gerek kalmamıştır. Ölçeğin orijinali 5 alt boyuta sahip olsa da, Türkçeye uyarlanmasında birkaç faktör birleşmiş, madde sayısı aynı kalmak suretiyle ölçek 3 faktör olarak (iyimserlik, güven ve nezaket, dürüstlük ve bağışlayıcılık,) uyarlanmıştır. 1, 2 ve 3. maddeler iyimserlik, 4, 5 ve 7. maddeler güven ve nezaket boyutuna, 6, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 14 ve 15. maddeler ise dürüstlük ve bağışlayıcılık boyutuna aittir. Ölçeğin tamamının iç tutarlılık katsayısı ,944’ dür.

### Çalışan performansı ölçeği

Çalışan Performansı Ölçeği ise, Rahman & Bullock’un (2004), Fuentes, Saez & Montes’in (2004), Kirkman & Rosen’nin (1999) çalışmalarından esinlenerek Erdoğan (2011) tarafından geliştirilen bir performans ölçeğidir. Ölçeğin işletme performansı ve çalışan performansı olarak 2 alt boyutu ve 19 maddesi bulunmaktadır. Bu çalışma ölçeğin sadece, 7 maddeyi kapsayan “çalışan performansı” alt boyutunu kullanmıştır. Ölçeğin “işletme performansı” alt boyutu bu çalışmanın kapsamına dâhil olmadığı için kullanılmamıştır. Ölçeğin maddeleri Kesinlikle Katılmıyorum (1)’dan, Kesinlikle Katılıyorum (5)’a doğru 5’li Likert olarak derecelendirilmiştir. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı ,726’ dır.

Bu çalışma, Gazi Üniversitesi Rektörlüğü Etik Komisyonununun 26.09.2024 tarih 1049203 sayısıyla etik açıdan uygun görülmüştür.

## Verilerin Analizi

Verilerin istatistikî analizleri için SPSS ve Microsoft Excel programları kullanılmıştır. İlk önce verilerin analiz uygunlukları ve varsayım kontrolleri için kayıp veri ve boş veri değerlendirmeleri yapılmıştır. Bu işlemler sonucunda kayıp veri, boş ve hatalı verinin olmadığı görülmüştür. Daha sonra normallik varsayımları Kolmogorov-Smirnov testiyle kontrol edilerek verilerin normallik varsayımlarını karşılayıp karşılamadığı tespit edilmiştir. Alan yazın Likert tipindeki ölçekler için normallik testlerinin yeterli olmadıklarına yönelik görüşler çoğalmaktadır (Hair vd., 2013) Bu sebeple normallik varsayımları için öne çıkan çarpıklık basıklık değerleri gözden geçirilmiştir. George & Mallery, (2010) basıklık değerleri için -2 ile +2 arasındaki değerlerin kabul edilebilir olduğunu ifade etmektedir. Başka bir literatürde Hair vd., (2010) ve Bryne, (2010) çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında, basıklık değerlerinin ise -7 ile +7 arasında olması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiğini belirtmektedir. Araştırma kapsamında bu değerler göz önünde bulundurulmuş ve dağılım normal görülmüştür (Tablo 2). Bu doğrultuda değişkenlerin ilişkilerini tespit etmek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon analizi kullanılmıştır. Bu analizin korelasyon katsayı değerlerinde Schober & arkadaşlarının (2018) belirlediği değer aralıkları dikkate alınmıştır (.00-.10: önemsiz, .10-.39: zayıf, .40-.69: orta, .70-.89: güçlü, .90-1: çok güçlü). Değişkenlerin ilişkilerini tespit ettikten sonra bağımsız değişkenlerin (Örgütsel Erdemlilik ve Yaşam Becerileri) bağımlı değişkeni (Çalışan Performansı) yordama güçlerini belirlemek için Çoklu Doğrusal Regresyon analizine başvurulmuştur. Bu kapsamında çoklu bağlantı (multicollinearity) problemini belirlemek adına regresyon varsayım kriterleri incelenmiştir. Tabachnick & Fidell'e (2013) göre bu varsayımlar model kapsamındaki değişkenlerin arasındaki korelasyon değerinin .70'in altında, tolerance değerinin ise 0.2'nin üstünde ve varyans artış faktörünün (VIF) 10'un altında olmasının gerektiğini belirtmektedirler. Ardından ilgili varsayımlar incelenmiş değerlerin belirtilen sınırlar içinde olduğu görülmüştür.

## BULGULAR

Ölçeklerden elde edilen verilere göre çalışma grubunun demografik özellikleri aşağıdaki Tablo 1'deki gibidir.

**Tablo 1.** Araştırma Grubunun Demografik Bilgilerinin Dağılımı

Değişken	Gruplar	Frekans(n)	Yüzde(%)
Cinsiyet	Kadın	88	26,75
	Erkek	241	73,25
Yaş	25 Yaş ve Altı	7	2,13
	26-40 Yaş	145	44,07
	41 Yaş	177	53,80
Medeni Durum	Bekar	93	28,27
	Evli	236	71,73
Eğitim durumu	Lisans	10	3,04
	Yüksek Lisans	55	16,72
	Doktora	264	80,24
Akademik Unvan	Prof.	27	8,21
	Doc.	75	22,80
Akademik Unvan	Dr. Öğr. Üyesi	102	31,00
	Öğr. Gör	57	17,33
	Arş. Gör	62	18,84
Medeni Durum	Uzman	3	0,91
	Okutman	3	0,91

(n=329)

Ölçeklerden elde edilen veriler sonucunda kayıp veri, boş ve hatalı verinin olmadığı görülmüştür. Çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında, basıklık değerlerinin ise -7 ile +7 arasında alındığı aşağıdaki Tablo 2 incelendiğinde dağılımın normal olduğu tespit edilmiştir.

**Tablo 2.** Ölçeklerin Ortalama, Standart Sapma, Çarpıklık ve Basıklık Değerleri

Ölçekler	Alt Boyutlar	N	$\bar{x}$	Ss	Çarpıklık	Basıklık
Örgütsel Erdemlilik	İyimserlik	329	11,316	3,554	-,318	-,526
	Güven ve Nezaket	329	10,857	3,850	-,190	-,699
	Dürüstlük ve Bağışlayıcılık	329	32,045	10,829	-,126	-,831
Çalışan Performansı	Performans	329	28,404	3,672	-,213	-,204
	Stres ve Duygularla Başa Çıkma	329	25,094	4,747	-,081	-,317
Yaşam Becerileri	Empati ve Öz-Farkındalık	329	28,486	4,141	-,667	1,777
	Karar verme ve Problem Çözme	329	28,845	4,013	-,732	1,772
	Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme	329	20,981	2,905	-,897	2,254
	İletişim ve Kişilerarası İlişki	329	16,422	2,584	-,568	,427

**Tablo 3.** Örgütsel Erdemlilik, Yaşam Becerileri ve Çalışan Performansı İlişkisinde Korelasyon Analizi

	Alt Boyutlar	Çalışan Performansı
Örgütsel Erdemlilik	İyimserlik	r ,494
		p ,000
	Güven ve Nezaket	r ,454
		p ,000
	Dürüstlük ve Bağışlayıcılık	r ,490
		p ,000
Yaşam Becerileri	Stres ve Duygularla Başa Çıkma	r ,547
		p ,000
	Empati ve Öz-Farkındalık	r ,543
		p ,000
	Karar verme ve Problem Çözme	r ,525
		p ,000
	Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme	r ,470
		p ,000
	İletişim ve Kişilerarası İlişki	r ,460
	p ,000	

Tablo 3'te katılımcıların örgütsel erdemlilik alt boyutları ve çalışan performansı arasındaki ilişkiler incelendiğinde, iyimserlik ile çalışan performansı arasında ( $r=,494$   $p<0,05$ ) pozitif yönde zayıf seviyede, güven ve nezaket ile ( $r=,454$ ;  $p<0,05$ ) pozitif yönde zayıf seviyede ve son olarak dürüstlük ve bağışlayıcılık ile ( $r=,490$ ;  $p<0,05$ ) pozitif yönde zayıf seviyede bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte katılımcıların yaşam becerileri alt boyutları ve çalışan performansı arasındaki ilişkiler incelendiğinde, stres ve duygularla başa çıkma ile çalışan performansı arasında ( $r=,547$   $p<0,05$ ) pozitif yönde zayıf seviyede, empati ve öz-farkındalık ile ( $r=,543$ ;  $p<0,05$ ) pozitif yönde zayıf seviyede, karar verme ve problem çözme ile ( $r=,525$ ;  $p<0,05$ ) pozitif yönde zayıf seviyede, yaratıcı ve eleştirel düşünme ile ( $r=,470$ ;  $p<0,05$ ) pozitif yönde zayıf seviyede ve de iletişim ve kişilerarası ilişki ile ( $r=,460$ ;  $p<0,05$ ) pozitif yönde zayıf seviyede bir ilişki olduğu, bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Değişkenlerin arasında bulunan ilişkilerin belirlenmesinin ardından çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmış ve analiz sonuçları aşağıdaki Tablo 4'te gösterilmiştir.



**Tablo 4.** Çalışan Performansı ile Örgütsel Erdemlilik ve Yaşam Becerilerinin Yordanmasına Yönelik Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi Sonuçları

Yordayıcı Değişkenler	B	Std. Hata	Beta	t	p	Tolerance	VIF
(Sabit)	10,606	1,179		8,995	,000		
İyimserlik	,163	,063	,158	2,578	,010	,427	2,340
Güven ve Nezaket	,090	,070	,095	1,282	,201	,294	3,403
Dürüstlük ve Bağışlayıcılık	,057	,026	,169	2,179	,030	,266	3,753
Stres ve Duygularla Başa Çıkma	,103	,047	,133	2,193	,029	,436	2,291
Empati ve Öz-Farkındalık	,205	,064	,231	3,182	,002	,302	3,309
Karar verme ve Problem Çözme	,020	,078	,021	,251	,802	,218	4,584
Yaratıcı ve Eleştirel Düşünme	,162	,093	,128	1,734	,084	,294	3,403
İletişim ve Kişilerarası İlişki	,046	,086	,033	,537	,592	,436	2,296

R=, 699; R<sup>2</sup>=,488; F(8-328)=38,173; p<,001

Tablo 4'teki çoklu doğrusal regresyon modeli anlamlı olarak görülmüştür. Bu doğrultuda analizlerin incelenmesinde, katılımcıların çalışan performans düzeylerinin güven ve nezaket, karar verme ve problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme ve son olarak iletişim ve kişilerarası ilişki alt boyutları tarafından anlamlı düzeyde yordanmadığı görülmektedir. Bununla birlikte katılımcıların çalışan performans düzeylerinin iyimserlik, dürüstlük ve bağışlayıcılık, stres ve duygularla başa çıkma ve son olarak empati ve öz-farkındalık alt boyutları tarafından anlamlı seviyede yordandığı ve varyansın yaklaşık %49'unu açıkladığı görülmüştür (R=699, R<sup>2</sup>=,488, p<0,05). Bu sonuçlara göre örgütsel erdemlilik ve yaşam becerilerini ifade eden bu alt boyutların çalışan performansını belirlediği ileri sürülebilir. Aynı zamanda çoklu regresyon analiz sonuçlarına göre elde edilen beta katsayılarına bakıldığında, iyimserlik alt boyutunda standardize edilmiş regresyon katsayısı ( $\beta$ ) ,158, dürüstlük ve bağışlayıcılık alt boyutunda standardize edilmiş regresyon katsayısı ( $\beta$ ) ,169, stres ve duygularla başa çıkma alt boyutunda standardize edilmiş regresyon katsayısı ( $\beta$ ) ,133 ve son olarak empati ve öz-farkındalık alt boyutunda standardize edilmiş regresyon katsayısı ise ( $\beta$ ) ,231'dir. Bu sonuçlar ise, iyimserlik, dürüstlük ve bağışlayıcılık, stres ve duygularla başa çıkma ve empati ve öz-farkındalık düzeylerinin armasıyla birlikte çalışan performans düzeylerinin de artacağı şeklinde yorumlanabilir.

### SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Tamamlayıcı yaşam becerilerinin alt boyutlarıyla çalışan performansı arasındaki ilişkiler incelendiğinde, tüm alt boyutlarla pozitif yönde ilişki olduğu ve bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Alan yazında tamamlayıcı yaşam becerilerinin örgütsel erdemlilikle veya çalışan performansı ile ilişkisini irdeleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Tamamlayıcı yaşam becerileri ile ilgili yapılan çalışmalar genellikle eğitim, sağlık ve psikososyal alanları ile ilgilidir. Mesela İsa (2017, s. 369) yaşam becerileri özellikle eğitim ve sağlık alanlarındaki bilim adamları ve kurumlar tarafından sıklıkla tartışılan bir kavram olduğunu ifade etmiştir. Bu yaşam becerilerinin sağladığı davranışlar ve karakterler, yaşamın zorluklarına uyum sağlayıp etkin bir şekilde hayatta kalabilme ve uluslarına katkıda bulunabilme için bireyleri güçlendirmektedir ve yaşam becerileri eğitimi uygulamalarının uygunluğunu analizlere dayalı olarak test etmiştir. Kurtdede-Fidan & Aydoğdu (2018) ise sınıf ve fen öğretmenlerinin yaşam becerileri ile ilgili görüşlerini belirlemeye çalışmışlardır. Araştırma sonucunda öğretmenlerin yaşam becerileri edinme sürecinde önemli bir rol oynadığını tespit etmişlerdir. Ayrıca öğretmenlerin öğretmenler, ebeveynler, okul, eğitim

programı, eğitim sistemi, okul yönetimi ve toplum ile ilgili sorunlar nedeniyle yaşam becerilerini öğretmede zorluk yaşadıklarını belirlemişlerdir. Pierce vd. (2017, s186) ifade etmişlerdir ki yaşam becerileri transferi önemli bir süreçtir, ancak henüz spor psikolojisi literatüründe bile tam olarak tanımlanmamıştır. Onların çalışmasının amacı, yaşam becerileri transferinin bir tanımını ve modelini sunmak ve gelecekteki araştırma ihtiyaçlarını ortaya koymaktır. Balasundari & Benjamin'e (2014) göre yaşam becerileri öğrencilerde sosyal nitelikleri, sosyal olgunluğu ve akademik mükemmelliği geliştirmeyi de amaçlamaktadır. Bu nedenle onların çalışmasının amacı öğrencilerin yaşam becerileri ile akademik başarıları arasındaki korelasyonu incelemektir. Mangrulkar vd. "Life Skills Approach to Child and Adolescent Healthy Human Development" adlı bir çalışma yapmışlardır. Onlar geleceğin gençleri olan çocuk ve ergenlerin potansiyellerini geliştirmede hükümetlerin, toplulukların ve ailelerin eforlarına bağlı olarak ülkelerine bir hediye ya da yük olabileceğini belirtmişlerdir. Yaptıkları çalışmada ise yaşam becerileri programlarını çocuk ve ergenlerin sağlıklı gelişimine etkili bir şekilde katkıda bulunabilecek en iyi uygulama modeli olarak tanımlanmışlardır (2001, s. 5). Ibarraran vd. (2014, s. 10) dezavantajlı gençlere yönelik yaşam becerileri, istihdam edilebilirlik ve eğitim ile ilgili bir çalışma yapmışlardır. Çalışmada gençlere yönelik yapılan bir eğitim programının geleneksel işgücü piyasası çıktıları üzerindeki etkileri ile gençlik davranışları, yaşam tarzı, geleceğe dair beklentiler ve sosyo-duygusal becerilerle ilgili çıktıları üzerine olan etkisi analiz edilmiştir. Güçlü yaşam becerilerinin etkisi ortaya koyulmuştur. Açak & Düz (2018, s.82) ise, sporun yaşam becerilerine etkisi üzerine çalışmışlar ve sporun yaşam becerilerini geliştirmeye katkı sağladığını ortaya koymuşlardır. Gazioğlu & Canel (2015) ise bağımlılıkla mücadelede yaşam becerileri eğitiminin etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Her ne kadar yaşam becerileri ile ilgili çalışmalar yönetim ve organizasyon alanı dışında olsa da bu alana yakın bazı çalışmalar bulunmaktadır. Örneğin Laud vd. (2016) göre yönetsel performans gerekliliklerine ilişkin klasik çerçevelerin, büyük ölçüde örgütsel temellere dayandığını, fakat esasen bireysel olarak yönlendirilen rollerin ve arzuların geleneksel iş gereksinimlerini etkilediğini öne sürerek bilişsel bir değişimin performans için daha gerekli olduğunu önermektedirler. Çünkü çalışmanın sonuçları yönetsel rollerin yorumlanmasının ve uygulanmasının, örgütsel taksonomiye bağlı kalmaktan ziyade, öncelikle bireyin niteliklerinden etkilendiğini ortaya koymaktadır. Chowhan vd. (2017, s. 456) ise keşfedilen insan kaynakları yönetimi uygulamalarının hem yüksek nitelikli personelin kullanımını hem de beceri geliştirici, motivasyon artırıcı ve fırsatlar verici alt uygulamalar içerdiğini ortaya koymuşlardır. Örgütsel erdemlilik alt boyutları ve çalışan performansının ilişkilerinin incelenmesinde ise çalışan performansının tüm alt boyutlarla pozitif bir ilişkiye sahip olduğu ve bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Örgütsel erdemlilik ve çalışan performansı ile ilişkisi daha önce irdelenmemiş olsa da örgütsel vatandaşlık hakkında yapılan bir çalışmanın bir alt boyutu olarak "örgütsel erdem" demografik özelliklerle incelenmiş, cinsiyet ve medeni duruma göre anlamlı bir farkın olmadığı, çalışma süresi değişkeni açısından ise anlamlı farkların olduğu görülmüştür (Şahin vd., 2013, s.1079). Örgütsel erdemlilik konusunda farklı değişkenlerle yapılan bir çalışmada örgütsel erdemliliğin, otantik liderlik ve personel güçlendirmeyle olumlu ve orta düzeyde ilişkinin olduğu, örgütsel erdemliliğin ve otantik liderliğin personel güçlendirme üzerinde olumlu yönde etkisi bulunduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte, örgütsel erdemliliğin personel güçlendirme üzerindeki etkisinde otantik liderliğin aracılık rolünün de olduğu görülmüştür (Akbolat vd., 2017, s. 71). Rego vd. (2011, s 531) örgütsel erdemlilik ile örgütsel bağlılık ve çalışan mutluluğu üzerine bir çalışma yapmışlar ve değişkenlerin pozitif ilişkinin olduğunu tespit etmişlerdir. Yine Rego vd. (2010, s. 234) örgütsel erdemlilik ile mutluluk ve örgütsel

vatandaşlık üzerine bir çalışma yapmışlar ve bu değişkenler arasında da pozitif bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Elde edilen bu veriler de gösteriyor ki, Caza vd.'de (2004, s. 174) ileri sürdüğü gibi örgütsel erdemlilik örgütler üzerinde bir etkiye sahiptir. Genel olarak erdem seviyesi yüksek olan örgütler, diğer örgütlere nazaran çok daha başarılı olmakta, daha yenilikçi ve yaratıcı olmakta ve de olumsuzlukların üstesinden daha kolay gelmektedirler. Veriler dikkate alındığında tamamlayıcı yaşam becerilerinin alt boyutlarıyla çalışan performansı arasında, pozitif olarak bir ilişkinin var olduğu ve bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olduğu görülmüştür. Aynı zamanda örgütsel erdemliliğin alt boyutlarıyla çalışan performansı arasında tüm alt boyutlarla çalışan performansı arasında yine pozitif bir ilişki olduğu ve bu ilişkinin istatistiki olarak anlamlı olduğu ortaya çıkmıştır. Çalışan performans düzeylerinin güven ve nezaket, karar verme ve problem çözme, yaratıcı ve eleştirel düşünme ve son olarak iletişim ve kişilerarası ilişki alt boyutları tarafından anlamlı düzeyde yordanmadığı görülse de, çalışan performans düzeylerinin iyimserlik, dürüstlük ve bağışlayıcılık, stres ve duygularla başa çıkma ve son olarak empati ve öz-farkındalık alt boyutları tarafından anlamlı seviyede yordandığı görülmüştür. Bu sonuçlarla yaşam becerilerini ve örgütsel erdemliliği ifade eden bu alt boyutların çalışan performansının belirleyicisi olduğu söylenebilir. Ayrıca verilere göre iyimserlik, dürüstlük ve bağışlayıcılık, stres ve duygularla başa çıkma ve empati ve öz-farkındalık düzeylerinin armasıyla birlikte çalışan performans düzeylerinin de artacağı ileri sürülebilir. Sonuç olarak, yaşam becerileri ve örgütsel erdemliliğin çalışan performansı ile ilişkili faktörler oldukları görülmüştür. Yaşam becerileri ve örgütsel erdemlilikteki artışın çalışan performansını da artırdığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla akademisyenlerin performansının artırılmasında yaşam becerileri ve örgütsel erdemlilik dikkate alınması gereken parametrelerdir. Sahip olunan yaşam becerileri ve örgütsel erdemlilik düzeyleri belirlenmeli ve geliştirilmesi için de eğitim programlarının temel konuları içine dâhil edilmelidir. Çalışan performansını artırmak için hizmet içi eğitimlerde çalışanların sahip olmaları gereken yaşam becerilerinin geliştirilmesi ile ilgili bölümler bulunmalıdır. Spor eğitimi veren yükseköğretim kurumlarında çalışan akademisyenlerle sınırlı olan bu çalışma diğer alanlarda da yapılarak tamamlayıcı yaşam becerileri hakkında farkındalık yayılmalı ve karşılaştırmalar yapılmalıdır. Çalışanların görev yaparken karşılıklı erdemli davranışlarda bulunmasının da örgütsel başarıya katkı sağladığı göz ardı edilmemelidir. Dolayısıyla örgütsel erdemlilik hakkında farkındalık artırılmalı ve hizmet içi eğitimlerin önemli bir parçası olarak geliştirilmelidir.

#### KAYNAKÇA

- Akbolat M., Durmuş A., & Özgün, Ü. (2017): Örgütsel Erdemliliğin Personel Güçlendirmeye Etkisi ve Otantik Liderliğin Aracı Rolü. *İşletme Bilimi Dergisi*, 5 (2), 71-88.
- Argon, T., & Eren, A. (2004). *İnsan Kaynakları Yönetimi*, Ankara: Nobel.
- Balasundari, B. R., & Benjamin, E. A. (2014). Correlation of life skills and academic achievement of high school students. *Indian Journal of Applied Research*, 4(4), 147-148.
- Bolat, Y., & Balaman, F. (2017). Yaşam becerileri ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(4), 22-39.
- Cameron, K. S., Bright, D., & Caza, A. (2004). Exploring the relationships between organizational virtuousness and performance. *American behavioral scientist*, 47(6), 766-790
- Caza, A., Barker, B.A., & Cameron K.S. (2004). Ethics and ethos: The buffering and amplifying effects of ethical behavior and virtuousness. *Journal of Business Ethics*, 52 (2), 169-178.

- Chowhan, J., Pries, F., & Mann, S. (2017). Persistent innovation and the role of human resource management practices, work organization, and strategy. *Journal of Management & Organization*, 23(3), 456-471.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Çalık, T. (2003). *Performans Yönetimi*: Ankara: Gündüz Eğitim Yayınları.
- Demircioğlu, H. (2016). *Yaşam Becerileri (Etkinlik Kitabı)*. [http://mebk12.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/51/01/189506/dosyalar/2016\\_01/06094504\\_yaambecerilerietkinlikkitab6.pdf](http://mebk12.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/51/01/189506/dosyalar/2016_01/06094504_yaambecerilerietkinlikkitab6.pdf) Erişim Tarihi: 12.11.2023
- Düz, S., & Açak, M. (2018). Sporun Yaşam Becerilerine Etkisi Ölçeğinin Türk Kültürüne Uyarlanması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 5(9), 74-86.
- Erawan, P. (2010). Developing Life Skills Scale for High School Students through Mixed Methods Research. *European Journal of Scientific Research*, 47 (2), 169-186.
- Erdoğan, E. (2011). *Etkili Liderlik Örgütsel Sessizlik ve Performans İlişkisi*. Gebze Yüksek Teknoloji Enstitüsü Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Yüksek Lisans Tezi, Gebze.
- Erkmen, T., & Esen, E. (2012). Örgütsel Erdemlilik Ölçeğinin Uyarlanması: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Business and Economics Research Journal*, 3 (4), 107-121.
- Fındıkçı, İ. (1999). *İnsan Kaynakları Yönetimi*. İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım.
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education (8. bs.)*. New York: McGraw-Hill.,
- Fuentes-Fuentes, M. M., Albacete-Sáez, C. A., & Lloréns-Montes, F. J. (2004). The impact of environmental characteristics on TQM principles and organizational performance. *Omega*, 32(6), 425-442.
- Gazioğlu, A. E. İ., & Canel, A. N. (2015). Bağımlılıkla Mücadelede Okul Temelli Bir Önleme Modeli: Yaşam Becerileri Eğitimi. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 2(2), 5-44.
- George, D., & Mallery, M. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 update (10a ed.)* Boston: Pearson.
- Hair, J., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2010) *Multivariate data analysis (7th ed.)*. Upper Saddle River, New Jersey: Pearson Educational International.
- Helvacı, M. A. (2002). Performans Yönetimi Sürecinde Performans Değerlendirmenin Önemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 155-169. [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5bfda0309c5ee0.98562859](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5bfda0309c5ee0.98562859) Erişim Tarihi: 01.11.2023
- Ibarraran, P., Ripani, L., Taboada, B., Villa, J. M., & Garcia, B. (2014). Life skills, employability and training for disadvantaged youth: Evidence from a randomized evaluation design. *IZA Journal of Labor & Development*, 3(1), 10-34.
- Isa, A. H. (2017). Effectiveness of Life Skill Training towards Improvement of Self-Business of Society. 9th International Conference for Science Educators and Teachers (ICSET). *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 118, 369-373.
- James, L. (2014). *Yaşam Becerileri (Çev. Alican Pınarbaşı)*. İstanbul: Beyaz Yayınları.
- Kennedy, F., Pearson, D., Brett-Taylor, L., & Talreja, V. (2014). The Life Skills Assessment Scale: Measuring Life Skills of Disadvantaged Children in the Developing World. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 42(2), 197-209.
- Kirkman, B.L., & Rosen, B. (1999). Beyond Self-Management: Antecedents and Consequences of Team Empowerment. *Academy of Management Journal*, 42 (1), 58-74.

- Kolburan G., & Tosun Ü. (2011). İlköğretim II. Kademe Öğrencileri Arasında Yaşam Becerileri Eğitimi Yoluyla 1. Kademe Edinilmiş Değerleri Pekiştiren Gelişimsel Bir Model Önerisi. Değerler Eğitimi Sempozyumu (Sosyal ve Kurumsal Yönleriyle Değerler Eğitimi), Bildiri Özetleri Kitabı, ss. 246-247, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, 26-28 Ekim, Eskişehir
- Kurtdede-Fidan, N., & Aydogdu, B. (2018). Life Skills from the Perspectives of Classroom and Science Teachers. *International Journal of Progressive Education*, 14(1), 32-55.
- Laud, R., Arevalo, J., & Johnson, M. (2016). The changing nature of managerial skills, mindsets and roles: Advancing theory and relevancy for contemporary managers. *Journal of Management & Organization*, 22(4), 435-456.
- Mangrulkar, L., Whitman, C. V., & Posner, M. (2001). Life skills approach to child and adolescent healthy human development. Pan American Health Organization.
- Manz, C., Cameron, K., Manz, K., & Marx, R. (2006): Values and Virtues in Organizations: An Introduction. *Journal of Management, Spirituality & Religion*, 3 (1-2), 1-12, DOI: 10.1080/14766080609518608
- Pettigrew, A. M. (1979). On studying organizational cultures. *Administrative science quarterly*, 24(4), 570-581.
- Pierce, S., Gould, D., & Camiré, M. (2017). Definition and Model of Life Skills Transfer. *International Review of Sport and Exercise Psychology*, 10(1), 186-211.
- Pugh, D. (1991). *Organizational Behaviour*. London: Prentice Hall International Ltd.
- Rahman, S. U., & Bullock, P. (2005). Soft TQM, hard TQM, and organisational performance relationships: an empirical investigation. *Omega*, 33(1), 73-83.
- Rego, A., Ribeiro, N., Cunha, M.P., & Jesuino, J.C. (2011). How happiness mediates the organizational virtuousness and affective commitment relationship. *Journal of Business Research*, 64, 524-532.
- Rego, A., Ribeiro, N., & Cunha M.P. (2010). Perceptions of Organizational Virtuousness and Happiness as Predictors of Organizational Citizenship Behaviors. *Journal of Business Ethics*, 93, 215-235.
- Schober, P., Boer, C., & Schwarte, L. A. (2018). Correlation coefficients: appropriate use and interpretation. *Anesthesia & Analgesia*, 126(5), 1763-1768.
- Şahin, M.Y., Akyel, Y., & Çolakoğlu, T. (2013). Örgütsel Vatandaşlık: Kamu ve Bağımsız Spor Örgütleri Yöneticileri Üzerine Bir Araştırma. *The Journal Of Academic Social Science Studies*, 6(8), 1067-1083.
- Tabachnick, L., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics* (sixth ed.) Pearson, Boston.
- Tunçer, P. (2013). Örgütlerde Performans Değerlendirme ve Motivasyon. *Sayıştay Dergisi*, 88 (1), 87-108.
- UNESCO (2001). *Life Skills on Adolescent Reproductive Health*. Bangkok: UNESCO Regional Clearing House on Population Education and Communication. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001251/125112Eo.pdf> Erişim: 13.11.2023
- WHO (1997). *Life Skills Education for Children and Adolescents in Schools*. [http://unipd-centrodirittiumani.it/en/diritti\\_umani\\_disabili/Life-skills-education-in-schools-Programme-on-mental-health/55](http://unipd-centrodirittiumani.it/en/diritti_umani_disabili/Life-skills-education-in-schools-Programme-on-mental-health/55) Erişim Tarihi: 12.11.2023
- Yazıcıoğlu, Y., & Erdoğan, S. (2015). Yaşam Becerileri. Ankara: Detay Yayınları.
- Yelboğa, A. (2006). Kişilik Özellikleri ve İş Performansı Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *İş, Güç; Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, 8(2), 196-211.

# Türkiye Eğitim Dergisi

(2024) Cilt XX, Sayı XX, s. xx-xx

## 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Bireysel Farklılıklar Yönüyle İncelenmesi

Mustafa ŞEKER<sup>1</sup>

### Özet

Sosyal bilgiler, nesillerin vatandaşlık şuuru kazanması noktasında milli eğitim sistemimiz içerisinde önemli bir derstir. Etkili, duyarlı ve sorumlu vatandaşlar yetiştirerek bir arada yaşama refleksi kazanmış nesiller inşa etmek sosyal bilgilerin en önemli amaçlarından biridir. Dolayısıyla bunu yaparken de global hedefler ortaya koymak maksadıyla belli zamanlarda program çalışmaları yapılmaktadır. Diğer sahalarda olduğu gibi sosyal bilgiler sahasında da son program çalışması 2024 Maarif Modeli çatısı altında yapılmıştır. Programda çok önemli yenilikler bulunmakla birlikte bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de daha nitelikli eğitim süreçlerinin yaşanması hedeflenmiştir. Bununla birlikte yapılan son program çalışmaları, zamanı ve süreci daha nitelikli bir hale getirmek adına sosyal bilgiler öğretiminde öğrencilerin bireysel farklılıklarına yönelik bir vurgulamanın olması noktasında da eğitimcileri bir beklenti içerisine itmiştir. Doküman incelemesi kapsamında 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelenmiştir. İnceleme sonucunda programda bireysel farklılıklar konusunun ele alınış biçiminde yetersizlikler olduğu tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Bireysel Farklılıklar  
Öğrenme  
Öğrenme Stilleri  
Sosyal Bilgiler

### Makale Hakkında

Gönderim Tarihi: 24.10.2024

Kabul Tarihi: 20.11.2024

Elektronik Yayın Tarihi: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1572825

<sup>1</sup> Prof. Dr., Yıldız Teknik Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Bölümü, Sosyal Bilgiler Anabilim Dalı, Esenler, İstanbul, mseker@yildiz.edu.tr, 0000-0002-6397-0579

# The Examination of 2024 Social Studies Curriculum in Terms of Individual Differences

## Abstract

Social studies is an important course in our national education system in terms of generations gaining an awareness of citizenship. Raising effective, sensitive and responsible citizens and building generations that have acquired the reflex of living together is one of the most important goals of social studies. Therefore, while doing this, program studies are carried out at certain times in order to set global goals. As in other fields, the latest program study in the field of social studies was carried out in the scope of the Education Model 2024. While there are very important innovations in the program, it is aimed to experience better quality education in our country as well as all over the world. However, the latest program studies have prompted educators to expect an emphasis on the individual differences of students in the social studies education in order to make the time and process more efficient. The 2024 Social Studies Curriculum was examined within the scope of the document review. As a result of the review, it was determined that there were flaws in the way the subject of individual differences was given in the program.

## Keywords

Individual Differences  
Learning  
Learning Styles  
Social Studies

## About Article

Sending Date: 24.10.2024  
Acceptance Date: 20.11.2024  
Electronic Issue Date: 27.12.2024

DOI: 10.54979/turkegitimdergisi.1572825

## GİRİŞ

Tarih, coğrafya, sosyoloji, antropoloji, felsefe, ekonomi, hukuk, siyaset gibi bilimleri bir çatı altında toplayan bilimler topluluğuna sosyal bilimler denir. Bütün bu disiplinlerin bir potada eritilmesi sonucu etkili, duyarlı ve sorumlu vatandaşlar yetiştirmek amacıyla oluşturulmuş çalışma sahasına da sosyal bilgiler ismi verilmiştir. Sosyal bilgiler, özellikle ana derslerden biri olarak nesillerin ideal vatandaşlar olarak yetiştirilmesi vazifesini de üstlenmiş bir çalışma sahasıdır. Bütün dünyada çok milletli oluşumların ve devletlerin en büyük hedefi de nesillerini bir arada ve barış içinde yaşatma refleksi olmuştur. Bunun için de eğitime çok ehemmiyet göstermişler, bu uğurda da hiçbir fedakârlıktan kaçınmamışlardır. Bütün dünyada eğitimin ana hareket noktası müfredattır. Müfredat çalışmaları kapsamında oluşturulan bütün eğitim-öğretim araç, gereç ve materyalleri de öğrencilerin daha iyi yetişmeleri için dizayn edilmiştir. Bütün dünyada olduğu gibi ülkemizde de bu konuda önemli çalışmalar yapılmış, yapılmaya da devam edilmektedir. Sosyal bilgiler, okul müfredatındaki temel derslerden biri olarak nispeten kısa ve çalkantılı bir tarihe sahiptir. Bununla birlikte, sosyal bilgiler müfredatının temel içeriği - insan girişiminin mekân ve zaman boyunca incelenmesi - her zaman eğitim çabalarının merkezinde yer almıştır (Ross, 2014).

Ulusal Sosyal Bilimler Konseyi (NCSS) bütün dünyada, sosyal bilimlerin hedefi olarak vatandaşlık yeterliliğini desteklemektedir. Bunu yaparak NCSS, demokratik hayatın devamı noktasında fikir ve değerlere bağlı olan ve topluluklar ile milletler hakkında bilgi kullanabilen, veri toplama ve analiz etme, iş birliği yapma, karar alma ve problem çözme becerilerine sahip öğrenciler yetiştirmenin önemini kabul etmiştir. Bu bağlılıklara, bilgiye ve becerilere sahip öğrenciler, dünyanın geleceğinin şekillendirilmesinde ve demokrasiyi sürdürme ve geliştirme konusunda en yetenekli kişiler olacaktır. Türk Eğitim Sistemi, bireylerin tüm yönleriyle gelişimini amaçlar ve bütüncül bir eğitim yaklaşımını temel alır. Bu hedef ve yaklaşımla geliştirilen “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ile kavramsal beceriler, alan becerileri, sosyal-duygusal öğrenme becerileri ile eğilimler, değerler ve okuryazarlık becerileri bir bütün olarak ele alınarak öğrencilerin çok yönlü gelişiminin etkili bir şekilde desteklenmesi amaçlanmıştır. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı, değişen ve gelişen dünya koşullarından hareketle bireye toplumsal konularda ihtiyaç duyduğu becerilerin kazandırılması amacıyla geliştirilmiştir (MEB, 2024). Eğitim-öğretimin başarısı sadece öğretmen, müfredat, eğitim araç-gereçleri veya teknoloji ile sınırlı değildir. Öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate almak da en az bunlar kadar önemlidir. Yapılan bazı çalışmalara göre (Dunn, 200; Gregorc, 2005; Felder, 1993; Kolb and Kolb, 2005) nitelikli bir eğitim-öğretim üzerinde öğretmen faktörünün payı %30, teknoloji % 5, öğrenme stilleri ve bireysel farklılıkların payı ise yaklaşık % 50 civarındadır. Bir eğitim-öğretim süreci; nitelikli bir öğretmenin elinde, uygun araç gereçlerle ve bireysel farklılıklar esas alınarak yapılırsa başarı % 85'lere çıkabilmektedir. Bütün bunlar göz önünde bulundurulduğunda eğitim-öğretim süreçlerinin bireysel farklılıkları göz önünde bulundurarak dizayn edilmesinin nitelik açısından çok önemli olduğu açıkça ortaya çıkmaktadır. Bireyler genel özellikleri paylaşırsalar da kendi aralarında fiziksel, zihinsel, bilişsel ve duygusal açıdan açık ve net farklılıklar gösterirler. İnsan kişiliğinin her alanında farklılıklar mevcuttur. Hiçbir iki kişi birbirine benzemez. Tüm bireyler birçok açıdan birbirinden farklıdır. Aynı anne babadan ve ikizlerden doğan çocuklar birbirine benzemez. Bu farklı psikoloji, bireysel farklılıkların incelenmesiyle bağlantılıdır. Bu değişiklik boy, kilo, renk, ten rengi vb. fiziksel formlarda görülür. Zekâ başarısında, ilgi, tutum, yetenek, öğrenme alışkanlıkları, motor yetenekler ve becerilerde farklılık vardır. Her insanın deneyim kazandığı bir entelektüel kapasitesi vardır. Her insanda sevgi, öfke, korku duyguları, zevk ve acı duyguları bulunur. Her insanın bağımsızlığa, başarıya ve kabul edilmeye ihtiyacı vardır. Bireysel farklılık olgusu yalnızca insanlarla sınırlı değildir, tüm canlı organizmalarda mevcuttur. Bir türün, çevredeki çevreye ve değişen koşullara uyum sağlama yöntemleri kendine özgüdür. Eğitim performansındaki bireysel farklılıklar, eğitimdeki farklılıklarla güçlü bir şekilde ilişkilidir. Zekâ, bireysel farklılıklar araştırmalarının ana odak noktasıdır. “Zeka”nın birden fazla anlamı var; aslında o kadar çok ki, alandaki en önde gelen araştırmacılardan biri bu terimin terk edilmesi gerektiğini savundu ( Jensen, 1998). Bir kişinin diğerlerinden farklılaştığı yönleri bilmenin yanı sıra bu bireysel farklılıkları ölçebilmek de önemlidir. Yeteneği ve ilgiyi öğrendikten sonra kişi öğrenme ve meslek konusunda uygun hedefler belirleyebilir ve bu da onun topluma daha iyi uyum sağlamasına yardımcı olur. Eğitim psikolojisinde bireysel farklılıkları ölçmek için kullanılan yöntemlerden biri de psikolojik testlerdir. Psikolojik test, iki veya daha fazla kişinin davranışlarını karşılaştırmak için örnek bir davranışın objektif ve standartlaştırılmış bir ölçümüdür. Gözlemler, tıpkı diğer bilim adamlarının bir veya daha fazla numuneyi analiz ederek hasta kanını test etmesi gibi, bir bireyin davranışının dikkatlice seçilmiş küçük bir örneği üzerinde yapılır (Nazimuddin, 2015).



Temel gayesi öğrencilerin nitelikli bir eğitim öğretim sürecinden geçmesi olan Milli Eğitim Bakanlığı'nın belli dönemler halinde yaptığı müfredat çalışmalarında da bireysel farklılıkların dikkate alınması bir mecburiyet olmaktadır. Zira eğitimde zaman mefhumunun verimli kullanılması yanında kalitenin de öncelikli bir yere oturtulması, eğitimde global hedeflere ulaşılabilmesi açısından çok ehemmiyetli bir mevzudur. Bu çerçevede; Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bireysel farklılıklar konusunun nasıl ele alındığının incelenmesi önem arz etmektedir.

### Araştırmanın Amacı

Araştırma, 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında hazırlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programında "Eğitimde Bireysel Farklılıklar" konusuna nasıl değinildiği ve nasıl bir yaklaşım sergilendiğini araştırmak maksadıyla yapılmıştır.

### YÖNTEM

Araştırmada doküman incelemesi kapsamında 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelenmiştir. Doküman incelemesi, matbu ve elektronik objeler olmak üzere bütün belgelerin incelenmesi ve değerlendirilmesi kullanılan sistematik bir tekniktir. Nitel özellikteki araştırmalarda kullanılan bütün yöntemler gibi doküman incelemesi de mana çıkarmak, bir konu hakkında bir anlayış ve deneysel bilgi geliştirmek için verilerin incelenerek yorumlanmasını sağlamaktadır (Corbin & Strauss, 2008).

### BULGULAR

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde öğrenmede bireysel farklılıklar konusuna yapılan vurgunun sınırlı kaldığı söylenebilir. Programın "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Uygulanmasına İlişkin Esaslar" kısmında "Farklılaştırma bölümünde ifade edilen içeriklere ders kitaplarında yer verilmeyecektir. Zenginleştirme ve destekleme uygulamaları, ihtiyaç hâlinde sınıftaki bireysel açıdan farklı özelliklere sahip öğrencilerin gereksinimlerine cevap verebilecek şekilde planlanmalıdır." ibaresi yer almaktadır. Burada bireysel farklılıklara sahip öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinin nasıl planlanması gerektiğine dair vurgulamaları görmekteyiz. Öyle ki bu konuda yapılması gereken planlamanın eksik kalması halinde nitelikli bir eğitim öğretim ortamının sağlanmayacağına dair birçok kaynağa yer verilmiştir. Yine aynı şekilde "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın Yapısı" kısmında "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı; kavramsal beceriler ve alan becerileri, eğilimler, sosyal-duygusal öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerilerinin bulunduğu programlar arası bileşenler, öğrenme alanının kazandırılması amaçlanan beceri, tutum ve davranışların yazıldığı öğrenme çıktıları, öğrenme ve öğretme sürecinde kullanılacak ölçme ve değerlendirme araçlarının bulunduğu öğrenme kanıtları, öğrenme alanındaki konu başlıklarının yer aldığı içerik çerçevesi, öğrenme çıktısına uygun strateji, yöntem ve tekniğin belirlendiği öğrenme-öğretme uygulamaları, öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak belirlenen alternatif öğrenme uygulamalarının yer aldığı farklılaştırma bölümlerinden oluşmaktadır" ifadesi "öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak belirlenen alternatif öğrenme uygulamalarının yer aldığı farklılaştırma bölümlerinden oluşmaktadır" şeklinde devam etmiştir. Buna göre, beceriler kısmı başta olmak üzere farklı öğretim stratejileri, yöntem ve teknikleriyle bezeli bir öğretim stratejisinin takip edilmesinin ehemmiyeti üzerinde durulduğu görülmektedir. Bu durum program geneline serpiştirilmiş olmakla birlikte nasıl bir yöntemle bütün bunların yapılacağı netleştirilmemiştir.

Öğrenme alanlarında da bireysel farklılıklara yer verilmiştir. Mesela, “Birlikte Yaşamak” öğrenme alanının “beceriler” kısmında “Öğrencilerden bireysel özellikleri ile ilgili resim yapmaları istenir. Resimler üzerinde konuşularak hepimizin farklı bireysel özellikleri olduğuna dikkat çekilir.” ifadesine yer verilmiştir. Yine aynı öğrenme alanının “Öğrenme-Öğretme Uygulamaları” kısmında “Verilen cevaplardan yola çıkılarak öğrencilerin farklılıkların zenginlik olduğunu fark etmeleri sağlanır. Öğrencilerin bireysel farklılıkların olağan olduğuna ve günlük yaşamı zenginleştirdiğine yönelik çıkarım yapmaları amacıyla sevdikleri renklerle ellerinin izlerini çıkarmaları ve bunları sınıfta sergilemeleri gibi farklı etkinlikler yapılabilir” şeklinde bazı vurgulamaların olduğu da görülmektedir. Bu konuda işaret edilen bireysel farklılıkların daha çok öğretimde bireysel farklılıklardan ziyade hayat tarzı noktasındaki bireysel farklılıklar şeklinde olduğu görülmektedir. Bu süreçte de bireysel farklılıklar temelli bir hayat tarzına yönelik nasıl bir öğretim stratejisi takip edileceğine dair bir netliğin olmadığı görülmektedir.

“Farklılaştırma” kısmında “Farklı bireysel özelliklere sahip olmanın zenginlik olduğunu şiir, şarkı sözü veya dijital öykü yazarak anlatmaları istenebilir.” ifadesine yer edilirken “destekleme” kısmında “Farklı bireysel özelliklere sahip olmanın zenginlik olduğunu kısa cümleler kurarak sınıfla paylaşmaları istenebilir.”

Yine programda “Öğrenme-öğretme sürecinde bilişsel, sosyal, fiziksel gelişim vb. açılardan akranlarından farklılık gösteren öğrenciler, için yapılacak olan destekleme etkinlikleri kullanılan öğretimsel araç ve kaynağın daha sade, açık ve anlaşılır hazırlanmasının yanı sıra öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda seçilecek materyallerin (işitsel, görsel, dijital, gerçek yaşam nesnesi, maket vb.) geliştirilmesi ya da sınıf ortamına getirilmesi süreçlerini de kapsamaktadır.” ifadesine yer verilmiştir.

Bireysel farklılıklar konusuna vurgu yapılırken sonuçlarına yönelik ifadeler de yer verilmiştir. Bunun için de “destekleme sürecinde içerikte veya içeriğin öğretiminde kullanılan yöntem ve tekniklerin kullanılmasında sadeleştirme yapılabilir. Öğretmenler çoklu zekâ kuramı doğrultusunda öğrencilerin öğrenme stil ve profilleri bağlamında da farklı yöntem ve teknikleri kullanabilirler. Sadeleştirme etkinlikleri için dramatizasyon, eğitsel oyunlar, bireysel öğrenci çalışmaları, gösterip yaptırma, örnek olay sunumu, hikâye anlatımı gibi öğretim tekniklerinden yararlanılabilir.” ifadesi kullanılmıştır. Bu ifadelerle öğrenme stillerine vurgu yapılmış olup öğretimde bireysel farklılıklar temelinde bir yaklaşımın önemine değinilmiştir.

## SONUÇ, TARTIŞMA ve ÖNERİLER

2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı yapılandırıcılık modeli üzerine inşa edilmiştir. Yapılandırıcılık üzerine inşa edilen bu programın en önemli özelliklerinden biri, bireysel farklılıkların göz önünde bulundurularak oluşturulmuş olmasıdır. Eğitimde bireysel farklılıklar, biyolojik farklılıkların öğrencilerin eğitim süreçleri üzerindeki tesirini gösteren hususlar olarak tarif edilebilir. Dolayısıyla bütün eğitim öğretim süreçlerinde bireysel farklılıkların gözetilmesi ehemmiyetli bir konudur. Çünkü uygun öğretim strateji, yöntem ve teknikleri kullanarak eğitim süreçlerini dizayn etmek için öğrencilerin bireysel farklılıklarını bilmek gerekir. Buna göre öğrenme stillerine uygun öğretim stillerini kullanarak nitelikli bir eğitim öğretim süreci inşa etmek için bunun göz önünde bulundurulması elzemdir. Literatürde (Nettle, 2007; Kuzgun ve Deryakulu, 2006; bu konuda önemli vurgulara yer verilmektedir. 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı incelendiğinde, bireysel farklılıklar konusuna yer verildiği görülmektedir. Ama bu konuda program yapısı ve öğretme çıktıları

arasında bir netlik görülmemektedir. Öyle ki öğretim programı, eğitim-öğretim süreçlerinin bütün merhalelerini belirleyen, yol haritasını ortaya koyarak yapılacak faaliyetlerin ve kullanılacak araç gereçlere ait bütün teferruatın ortaya konduğu bir hareket noktasıdır. Dolayısıyla 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda da uygulamaya yönelik bir netliğin olmadığı söylenebilir. Bununla birlikte programda, bireysel farklılıklar konusu ele alınırken öğrenme stilleri noktasına açık ve net biçimde yer verilmemiş olması bir eksiklik olarak kabul edilebilir. Öyle ki birçok kaynakta, bireysel farklılıklar konusuna değinilirken, öğrenme stillerine vurgu yapılmamış, 2024 Sosyal Bilgiler Programı'nda bu konunun yeterli biçimde ele alınmadığı görülmüştür. Bütün bunların yanında öncelikle eğitim öğretim süreçlerinde bireysel farklılıkların belirlenmesi önemlidir. Bunun için de uygun ölçeklerin kullanılarak pedagojik bir anlayışın takip edilmesi esastır. Programda bu konuda bir açıklamanın ve duruşun olmadığı, okullarda öğrencilerin bireysel farklılıklarının nasıl tespit edilerek eğitim öğretim yapılacağı net olarak ortaya konmamıştır. Bu da uygulamaya yönelik bazı eksiklerin anlaşılabilir şekilde ortaya konmadığını göstermektedir. Bu durumun uygulama süreçlerini sıkıntıya sokması muhtemeldir. Buna göre; 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nda bireysel farklılıklar konusunun ele alınış biçiminde ve uygulamaya yönelik vurgulamalar kısmında bazı muğlak durumlar taşıdığını ortaya koymaktadır. Bu durum programın sağlıklı biçimde hayata geçirilmesinde ileride bazı olumsuz durumları ortaya çıkarabilir. Dolayısıyla 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın "Bireysel Farklılıklar" konusunun değişen sosyal ve global şartlar çerçevesinde tekrar gözden geçirilmesini mecburi kılmaktadır. Öyle ki programın teorik yönü kadar uygulama yönü de göz ardı edilmemelidir. Uygun ölçeklerle öğrencilerin bireysel farklılıkları tespit edildikten sonra hangi öğrenme ihtiyaçlarına sahip oldukları, bunun için de öğrenme stillerinin bilinmesi gerektiği unutulmamalıdır. Görsel, işitsel ve kinestetik öğrenme stillerine yönelik bir öğretme stili de geliştirilerek uygun öğretim strateji, yöntem ve tekniklerle süreç elverişli hale getirilmelidir.

#### KAYNAKÇA

- Corbin, J. & Strauss, A. (2008). Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory. Thousand Oaks: Sage.
- Dunn, R. (2000). Learning Styles: Theory, Research, and Practice. National Forum of Applied Educational Research Journal, 13 (1), 3-22.
- Felder, R. M. (1993); Reaching te Second Tier: Learning and Teaching Styles in College Science Education. College Science Teaching, 23(5), 286 – 290 [Online]: <http://www.ncsu.edu/felderpublic/Papers/Secondtier.html> adresinden 21.06.2024 tarihinde indirilmiştir.
- Gregorc Learning Styles (2005). [Online]: <http://www.usd.edu/~ssanto/gregorc.html> adresinden 05.09.2024 tarihinde indirilmiştir.
- Kolb, A.,&Kolb, D. (2005). Learning Styles and Learning Spaces: Enhancing Experiential Learning İn Higher Education. Academy of Management Learning and Education, 4 (2), 193-212.
- Kuzgun, Y. ve Deryakulu, D. (2006). Eğitimde bireysel farklılıklar. (Güncelleştirilmiş Geliştirilmiş 2. Baskı). Nobel Yayıncılık: Ankara.

Milli Eğitim Bakanlığı, 2024 Maarif Modeli Sosyal Bilgiler Öğretim Programı.

Nazimuddin, S. K. (2015). A Study of Individual Differences in Educational Situations. International Journal of Scientific Engineering and Research (IJSER), 3 (7).

Nettle, D. (2007). Individual Differences. R.I.M Dunbar and L. Barrett (Ed.), Oxford Handbook Of Evolutionary Psychology ( 479-90). Oxford University Press.

Jensen, A. R. (1998). The g factor: The science of mental ability. Westport, CN: Praeger.

Ross, E. Wayne (2014). The Social Studies Curriculum. Purposes, Problems, and Possibilities. Fourth Edition. Albany: State University of New York Press, 419.

Sangeet Yadav, B. (2019). Individual Differences: Role of Parents, Society and Teachers. International Journal of Art - Higher Education, 8(1).