



ANADOLU
Dil ve Eğitim Dergisi
Journal of Anatolian Language and Education

ANADEL / AJLE

ISSN: 2980-1346

anadoluded.com

2 (2)
Güz/ Autumn
2024



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

2024 Güz, Cilt: 2 Sayı: 2
2024 Autumn, Volume: 2 Issue: 2

Baş Editör / Editor in Chief

Prof. Dr. Sedat MADEN

Editörler/Editors

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

Editör Yardımcısı/Assistant Editors

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

Yabancı Dil Editörleri/Foreign Language Editors

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

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

YAYIN DANIŖMA KURULU / EDITORIAL ADVISORY BOARD

| | |
|--|---|
| Prof. Dr. Abdullah Kök | Akdeniz Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Adnan Küçükođlu | Atatürk Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Anatoli Rapoport | Purdue Üniversitesi, ABD |
| Prof. Dr. Asuman Duatepe Paksu | Pamukkale Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Bayram BaŖ | Yıldız Teknik Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Efzeleddin Asgerov | Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Azerbaycan |
| Prof. Dr. Elisabed Bzhalava | İv. Javakhishvili Tiflis Devlet Üniversitesi, Gürcistan |
| Prof. Dr. Enver Sarı | Giresun Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Ercan Alkaya | Fırat Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Erhan Durukan | Trabzon Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Ferruh Ađca | EskiŖehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Flera Sayfiluna | Kazan Federal Üniversitesi, Rusya |
| Prof. Dr. İrfan Morina | PriŖtine Üniversitesi, Kosova |
| Prof. Dr. Kemalettin Deniz | Gazi Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Kerim Gündođdu | Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Latif Beyreli | Marmara Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Leyla Karahan | TOBB Ekonomi ve Teknoloji Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Marcel Erdal | Goethe Üniversitesi, Almanya |
| Prof. Dr. Marika Jikia | İv. Javakhishvili Tiflis Devlet Üniversitesi, Gürcistan |
| Prof. Dr. Muhabbat Kurbanova | TaŖkent Devlet niversitesi, Özbekistan |
| Prof. Dr. Namık Kemal Ŗahbaz | Mersin Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Nursel Topkaya | Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Oğuzhan Sevim | Atatürk Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Osman Mert | Atatürk Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. zay Karadađ | Hacettepe Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Ramiz Asker | Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan |
| Prof. Dr. Süleyman Baki | Tetova Üniversitesi, Kuzey Makedonya |
| Prof. Dr. Turan Akman Erkılıç | Anadolu Üniversitesi, Türkiye |
| Prof. Dr. Yolanda Guillermina Lpez Franco | Meksika Ulusal zerk niversitesi, Meksika |
| Doç. Dr. Adem Koç | EskiŖehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye |
| Doç. Dr. Ahmet Eyim | Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye |
| Doç. Dr. Burhanettin Keskin | Mississippi Üniversitesi, ABD |
| Doç. Dr. Cafer zdemir | Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye |
| Doç. Dr. Elçin İbrahimov | Azerbaycan Milli İlimler Akademisi, Azerbaycan |
| Doç. Dr. Emrah Bozok | Milli Savunma Üniversitesi, Türkiye |
| Doç. Dr. Emrah Boylu | Bartın Üniversitesi, Türkiye |
| Doç. Dr. Emrah Dolgunsz | Bayburt Üniversitesi, Türkiye |
| Doç. Dr. Enes Yıldız | Ürdün niversitesi, Ürdün |
| Doç. Dr. Ertuđrul KarakuŖ | Kırklareli Üniversitesi, Türkiye |
| Doç. Dr. Gürkan Yıldırım | Bayburt Üniversitesi, Türkiye |
| Doç. Dr. Hakkı Yapıcı | GmŖhane Üniversitesi, Türkiye |
| Doç. Dr. Kakha Kvashilava | Sokhumi Devlet Üniversitesi, Gürcistan |
| Doç. Dr. Kenan Azılı | Bayburt Üniversitesi, Türkiye |
| Doç. Dr. Mehmet Nuri KardaŖ | Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye |
| Doç. Dr. Mete Yusuf Ustabulut | Bayburt Üniversitesi, Türkiye |
| Doç. Dr. Metin Kaya | İstanbul Medipol Üniversitesi, Türkiye |

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

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

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

ISSN: 2980-1346

2024 Güz, Cilt: 2 Sayı: 2
Autumn, Volume: 2 Issue: 2

Bu Sayının Hakemleri / Reviewes of This Issue

Prof. Dr. Gökhan Aksoy
Doç. Dr. Aslı Maden
Doç. Dr. Ekrem Cengiz
Doç. Dr. Ferdi Güzel
Doç. Dr. Ferhat Kardaş
Doç. Dr. Pakize Urfalı Dadandı
Doç. Dr. Salih Demirbilek
Doç. Dr. Tuncay Türkben
Dr. Öğr. Üyesi Erhan Çapoğlu
Dr. Öğr. Üyesi Mehmet Akif Kay

Redakt6rler/Redaktors

Abdulvahap Avşar

Akif 6zgen

Aydın 6nal

İletişim / Contact

editor@anadoluded.com
anadoludildergisi@gmail.com



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

İçindekiler/Contents

2024 Güz, Cilt: 2 Sayı: 2
Autumn, Volume: 2 Issue: 2

Araştırma Makaleleri / Research Articles

- Türkçede Sözcük-son /t/ Sesinin Ötümlüleşme Koşulları** 52-72
Voicing Conditions of Word-final /t/ Sound in Turkish
Turgay SEBZECİOĞLU ve Elif KARA
- Evde Ders Okulda Ödev Modelinin Öğretmen Adaylarının Sınıf İklimi Algılarına Etkisi** 73-86
The Effect of Flipped Learning Model on Prospective Teachers' Perceptions of Classroom Climate
Mehmet Fatih KAYAN ve Abdullah ADIGÜZEL
- Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi: Durum Çalışması** 87-105
Examining The Opinions of Social Studies Teachers About the Flipped Learning Model: Case Study
Hüseyin ARSLAN

Derleme Makaleleri / Review Articles

- İlköğretim Dergisi'nde Türkçe Eğitimi ile İlgili Yayımlanan Makalelerin İncelenmesi (1939-1966 Arası)** 106-114
An Review on the Articles Published on Turkish Education in the Primary Education Journal (Between 1939-1966)
Sedat MADEN ve Osman DEMİREL
- Türkçe Öğretmeni Adayları Üzerinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi** 115-130
Bibliometric Analysis of Graduate Theses on Prospective Turkish Teachers
Furkan CAN, Mehmet Nuri KARDAŞ ve Ece CAN



Türkçede Sözcük-son /t/ Sesinin Ötümlüleşme Koşulları*

Turgay SEBZECİOĞLU*

Elif KARA**

ÖZ

Her dilde olduğu gibi Türkçede de sesbilgisel süreçlerin kural dışı görülen görünümleri söz konusudur. İlk bakışta betimlemek ve açıklamak güç gibi görünse de kural dışı süreçlerin açıklanabilir dil içi ya da dil dışı nedenleri bulunmaktadır. Bu nedenler hem eşzamanlı hem de artzamanlı etkilere dayalı olarak ortaya çıkabilir. Sözcük-son /t/ sesinin ünlüyle devam eden çekim sürecinde ötümlüleşebilme koşulları benzer neden ve etkiler içermektedir. Bu araştırma, sözcük-son /t/ sesinin alanyazında bilinen ötümlüleşme koşullarını kapsamlı bir bakış açısıyla ele almış, daha önce dile getirilmeyen ötümlüleşme koşullarının neler olabileceği üzerine öngörülerde bulunmuştur. Çalışma sonunda ortaya çıkan en önemli bulgulardan biri, sözcük-son /t/ sesinin ötümlüleşme koşulları içerisinde /t/ sesinin patlamalı, ötümsüz gibi kendine özgü fiziksel özelliklerinin doğrudan etkili olmadığıdır. Bu bulgu *maddesiz sesbilgisi* kuramının temel varsayımıyla örtüşmektedir. Çalışmada sözcük-son /t/ sesinin dizge-içi ve dizge-dışı koşulları belirlenmiştir. Ötümlüleşmenin gerçekleşmesinde *sözcüğün çok seslemli olması, Türkçenin sesdizilimine uygun iki ünsüzle bitmesi, eskiliği, kökenindeki son sesin ötümlü olması, türü, kökünün unutulması* gibi koşulların etkili olduğu gözlenmiştir. Ötümlüleşmenin gerçekleşmemesinde ise *sözcüğün son yüzyılda sözcük dağarcığına girmiş olması, özel ad olması, son iki ünsüzünün Türkçenin sesdizilimine uymaması, dil kullanıcıları tarafından yabancı bir ekle bittiğinin sezilmesi, kökeninde ikiz ünsüz bulunması, soluklu okunması* gibi koşulların diğer koşullarla birlikte etkili olduğu anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Türkçe, phonology, sözcük-son /t/, ötümlüleşme, ötümlüleşmeme

Voicing Conditions of Word-final /t/ Sound in Turkish

ABSTRACT

As in every language, Turkish also has phonological processes with seemingly irregular aspects. Although it may seem difficult to describe and explain at first glance, irregular processes have explainable intralinguistic or extralinguistic reasons. These reasons can emerge based on both synchronic and diachronic effects. The conditions for the voicing of word-final /t/ sound in the inflectional process continuing with a vowel contain similar reasons and effects. This research has comprehensively addressed the known voicing conditions of word-final /t/ sound in the literature and made predictions about what the previously unmentioned voicing conditions might be. One of the most important findings that emerged at the end of the study is that the physical characteristics of the /t/ sound, such as being plosive and voiceless, are not directly effective in the voicing conditions of the word-final /t/ sound. This finding aligns with the basic assumption of the substance-free phonology theory. In the study, intra-systemic and extra-systemic conditions of the

Atf Bilgisi: Sebzecioglu, T. & Kara, E. (2024). Türkçede sözcük-son /t/ sesinin ötümlüleşme koşulları. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 52-72. Doi: <https://10.5281/zenodo.14573063>

* Doç. Dr., Mersin Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, Türk Dili ve Edebiyatı, sebzecioglu@yahoo.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-9375-3217

** Bilim Uzmanı, Mersin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Türk Dili ve Edebiyatı ABD, elifkara@mersin.edu.tr, ORCID: orcid.org/0000-0001-6719-1161

word-final /t/ sound were determined. It was observed that conditions such as *the word being polysyllabic, ending with two consonants conforming to Turkish phonotactics, its antiquity, the final sound in its origin being voiced, its type, and the forgetting of its root* were effective in the realization of voicing. On the other hand, it was understood that conditions such as *the word entering the vocabulary in the last century, being a proper noun, its last two consonants not conforming to Turkish phonotactics, the perception by language users that it ends with a foreign suffix, the presence of a geminated consonant in its origin, and being read with aspiration* were effective along with other conditions in preventing voicing.

Keywords: Turkish, sesbilgisi, word-final /t/, voicing, voicing resistance

Giriş

Alanyazında Türkçedeki sözcüklerin sonunda bulunan /t/ sesinin ötümlüleşme (voicing) süreçlerinin nedenleri yeterince ortaya konmamıştır. Bundan dolayı, gerek Türkçe kökenli gerekse de yabancı dilden ödünçlenen sözcüklerin sonunda bulunan /t/ sesinin ne zaman ve hangi kurala göre ötümlüleştiği veya ötümlüleşmediği açıklığa kavuşmamıştır. Hatta bu olgunun betimlenememişliğine bile çok az dikkat çekilmiştir. Bu çalışma, sözcük sonu /t/ sesinin ötümlüleşme koşullarını Yazım Kılavuzu'ndaki bütün sözcükleri değerlendirmeye almış ve olası gerekçeleri maddeler hâlinde sıralamıştır. Her ne kadar tek bir koşula indirgenemese de bulguların incelenen sözcükleri yüksek oranda açıklayabildiği gözlenmiştir. Bir diğer gözlem ise bir sözcük üzerinde tek bir koşulun değil, birden fazla koşulun etkili olabileceği gerçeğidir. /t/ sesi odağında ortaya konan ötümlüleşme ve ötümlüleşmeme (voicing resistance/devoicing) koşulları Türkçenin hem ses dizgesi içi hem de ses dizgesi dışı nedenlere dayanmaktadır. Sözcüğün Türkçe sesdizilimiyle ilişkili yönü *dizge-içi* (intra-systemic); Türkçenin söz varlığına giriş yüzyılı yani eskiliği, dil kullanıcıları tarafından kaynak dildeki sesletimi veya yazımıyla bilinişi, orijinal sesletimi bilinmese de yabancı sözcük olarak algılanışı gibi nedenler *dizge-dışı* (extra-systemic) nedenleri oluşturmaktadır. Çalışmanın sonunda ortaya çıkan bulgular, sözcük-son /t/ sesinin ötümlüleşme koşullarının sesin patlamalı, ötümsüz, dil ucu-diş ardı gibi kendine özgü fiziksel özellikleriyle doğrudan kaynaklı olmadığı anlaşılmıştır. Sesin fiziksel özellikleri, yalnızca Türkçenin soyut sesdizilim kurallarıyla ilişkili olarak görev alabilmektedir. Bu bulgu seslerin nasıl çıkarıldığı gibi fiziksel özelliklerine bakmak yerine bir dilde bir sesin hangi seslerle dizgesel ilişki kurduğuna, işlevlerine bakılması gerektiğini söyleyen *maddesiz sesbilgisi* (substance-free phonology) kuramını (kuram için bk. Anderson, 2011; Börtlü, 2024) destekleyen bir sonuç olarak görünmektedir.

Bu çalışma temel olarak beş bölümden oluşmaktadır. *Giriş* bölümünün ardından gelen *Temel Kavramlar* adlı ikinci bölümde Türkçenin *sedizilimi* (phonotactics) ve *ötümlüleşme* konuları üzerinde kısaca durulmuş, sözcük-son /t/ sesinin ötümlüleşme koşullarını açıklayabilecek ön bilgilere yer verilmiştir. Üçüncü bölüm olan *Araştırma Yöntemi* başlığı altında incelenen sözcüklerin nereden ve nasıl seçildiği, hangi yöntemlerle etiketlendiği konuları ele alınmıştır. Dördüncü bölümde sözcük-son /t/'nin ötümlüleşme koşulları ötümlüleşme ve ötümlüleşmeme biçiminde iki alt başlık altında değerlendirilmiştir. *Sonuç* bölümünde ise çalışmanın bulguları ışığında genel bir değerlendirme yapılmıştır.

Temel Kavramlar

Bu başlık altında Türkçenin ötümlüleşme süreciyle doğrudan ya da dolaylı ilgisi bulunan *ses örüntüleri* (sound patterns), *sedizilimi* özellikleri ile *ötümlüleşme* sürecinden kısaca söz edilecektir. Böylece sözcük-son /t/ sesinin ötümlüleşme koşullarında kullanılan ölçütlere yönelik kavramsal bir ön bilgi sunmak mümkün olacaktır.

Türkçenin Ses Örüntüsü ve Sездizilimi

Türkçenin ses örüntüsü ve sездizilimi kapsamlı bir inceleme gerektiren geniş bir araştırma alanıdır. Burada söz konusu *karmaşık* (complex) konunun yalnızca sözcük-son /t/ sesinin ötümlüleşme koşullarıyla ilintisi bulunan yönlerine odaklanılmıştır.

Türkçe kökenli sözcükler /m/, /n/, /v/, /c/, /ğ/, /z/, /l/, /r/ sesleriyle başlamaz. Türkçe kökenli sözcüklerde /f/, /h/, /j/ sesleri bulunmaz. Çağdaş Türkçede sözcükler *ötümlü* (voiced) /b/, /c/, /d/, /g/ sesleri ile bitmeme eğilimi gösterir. Türkçenin tarihsel dönemlerinde söz konusu eğilimin güçlü olmadığı anlaşılmaktadır: *eb* (“ev”), *beg* (“bey”), *id-* (“göndermek”), *sab* (“sav, söz”), *tod-* (“doymak”) vb. Bunlar /v/, /y/ gibi seslere dönüşmüşlerdir. Türkçe /b/, /c/, /d/, /g/ ile biten yabancı sözcükleri de bu kurala uymaya zorlayarak onları Türkçe sesletime dönüştürür: (Ar.) *kitāb* > *kitap*, (Ar.) *ih̄rāc* > *ihraç*, (Far.) *derd* > *dert*, (Far.) *reng* > *renk* vb. Ne var ki birçok ödünç sözcük söz konusu kurala dil içi ve dışı nedenlere bağlı olarak uymaz: (Far.) *āb* > *ab*, (Ar.) *hacc* > *hac*, (eskimiş Far.) *şād* > *şad*, (Far.) *yād* > *yād* vb. (Ergin, 1993; Eker, 2010; Demir ve Yılmaz, 2011; Bozkurt, 2017; İnce, 2006).

Türkçe kökenli sözcüklerin sonunda [lç], [lk], [lp]; [nç], [nk], [nt]; [rç], [rk], [rp], [rs], [rt]; [st] sездizimleri dışında iki tane ünsüz yan yana bulunmaz. Ses kasları açısından söz konusu dizilim yorumlandığında Türkçe kökenli sözcüklerin sonunun [ötümlü + ötümsüz] dizimli, çıkış biçimi açısından bakıldığında ise [az engellenen (sızıcı/akıcı/kayıcı) + çok engellenen (patlamalı)] biçiminde dizimlenen ünsüzlerle bitme eğiliminde olduğu gözlenmektedir (Demir ve Yılmaz, 2011; Sebzecioğlu, 2021). Dolayısıyla, belirtilen dizimlerin doğrudan bir sesin yalnızca kendisine özgü fiziksel özellikleriyle değil dizgesel olduğu anlaşılmaktadır. Sesler [ötümlü + ötümsüz] veya [az engellenen (sızıcı/akıcı/kayıcı) + çok engellenen (patlamalı)] gibi dizilim kurallarına uygun olarak bir araya gelmektedir. Dizilim kurallarına göre dizilen sesler, sözcüklerin nedensizliği ile ilişkilidir. Yani, *alt* sözcüğünün /t/ sesi ile bitmesine karşın *alp* sözcüğünün /p/ sesiyle bitmesi nedensizdir ve seslerin sesbilgisel özellikleriyle ilişkili değildir. Buna karşın *alt* ve *alp* sözcüklerindeki son iki ünsüzün dizgesel [ötümlü + ötümsüz] veya [az engellenen (sızıcı/akıcı/kayıcı) + çok engellenen (patlamalı)] kuralına uyduğu görülmektedir. Dördüncü bölümün sonunda görüleceği üzere sözcük-son /t/ sesinin çıkış yeri, biçimi gibi özelliklerinin ötümlüleşme koşullarıyla doğrudan ilgili olmaması bu gözlemi doğrulamaktadır.

Türkçede Ünsüz Ötümlüleşmesi

Türkçede ünsüz ötümlüleşmesi Eski Türkçeden itibaren izlenebilmektedir. Görülme sıklığı farklı olsa bile, yalnızca günümüz Türkçesinde değil, diğer Türk dillerinde de yaygındır. Genel olarak bakıldığında, artzamanlı süreçte birincil uzun ünlülerin kısalması, hem artzamanlı hem de eşzamanlı etkileşimlere bağlı olarak iki ünlü arasında bulunma veya yakın ve uzak ötümlü sesler arasında kalma gibi nedenlerle *ötümsüz ünsüzler* (voiceless consonants) ötümlü karşılıklarına dönüşürler. Ötümlüleşme ses kaslarıyla ilgili olsa da seslerin çıkış biçimiyle ilgili olan sızıcılaşma, akıcılaşma ve kayıcılaşma süreçleri de çoğu zaman ötümlüleşme başlığı altında değerlendirilir. Bunun nedenlerinden biri az engellenen seslerin çoğu zaman ötümlü olması veya ötümlü seslere yaklaşmasıdır. Burada tipik ötümlü sesler olan ünlülerin aynı zamanda en az engellenen sesler olduğunu hatırlayalım. Ne var ki az engellenme süreçleri ötümsüzden ötümsüze, ötümsüzden ötümlüye, ötümlüden ötümlüye gerçekleşebilir. Doğal olarak ötümlüden ötümsüze gerçekleşmez.

Genellikle *çok seslemlili* (polysyllable) sözcüklerin sonunda yer alan ötümsüz ünsüzler (→/p/, /ç/, /t/, /k/), sözcüğün ek alma süreciyle birlikte önüne bir ünlü geldiğinde ötümlüleşme sürecine girer. Bu süreçte /p/ ötümlü karşılığı olan /b/’ye, /ç/ ötümlü karşılığı olan /c/’ye, /t/ ötümlü karşılığı olan /d/’ye, /k/ ise ötümlü karşılığı olan (/ğ/ > /Ø/KAYAN ÜNLÜ/’ye ya da /g/’ye dönüşür. Ünlü ya da

öümlü ünsüzle biten tabana eklenen eklerin başındaki ünsüzlerde öümlüleşme süreçleri /ç/↔/c/, /t/↔/d/ ve /k/↔/g/, (/ğ/ > /Ø/KAYAN ÜNLÜ) ünsüzleri arasında öümlü karşıtlığın seçilmesi yoluyla gerçekleşir. Eklerin ilk ünsüzlerinin /p/ veya /b/ ile başlamaması /p/↔/b/ öümlülük etkileşiminin görülmemesinin nedenidir. Eşzamanlı bütün bu sesbilgisel süreçlere *öümlüleşme* adı verilmektedir (Gencan, 2001; Demir ve Yılmaz, 2011; Baran 2023; Sebzecioğlu 2021).

Öümlüleşmenin gerçekleşmesi için öümsüz ünsüzün her zaman için iki ünlü arasında bulunmasına gerek bulunmamaktadır (Polat 2002): *yurt+u > yurdu*, *genç+e > gence*, *cenk+e > cenge*, *yoğurt+u > yoğurdu*, *kurt+a > kurda* vb. Bu tür sözcüklerde sözcüğün kökenine ilişkin bir duyarlık söz konusu değildir; ancak, Türkçe kökenli sözcüklerin sonunda bulunan /nt/, /rt/, /nç/ ve /nk/ ünsüz çiftlerinin bulunması öümlüleşmeyi hızlandıran bir etken olarak düşünülebilir.

Araştırma Yöntemi

Araştırmada ele alınan sonu /t/ sesi ile biten sözcük listesi Türk Dil Kurumunun *Yazım Kılavuzu*'ndan (2012) alınmıştır. Söz konusu sözcüklerden hangilerinin öümlüleşip hangilerinin öümlüleşmediğine yine *Yazım Kılavuzu*'na bakılarak karar verilmiştir. *Yazım Kılavuzu*'nda olup da Türk Dil Kurumunun çevrimiçi *Güncel Türkçe Sözlük*'ünde bulunmayan *taaşşüt*, *tahyit* gibi sözcükler değerlendirmeye alınmamıştır. Öte yandan, sesletim açısından bileşikliğin öümlüleşme üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla sözcüklerin bileşik oluşturduğu yapılar (*kurt - yeveli kurt*, *geçit - tüp geçit* vb.) da yer verilmiştir.

Sözcüklerin etimolojik kökenleri belirlenirken birden fazla kaynak kullanımının araştırmanın temel hedefleriyle uyumsuz bir polemik zemini oluşturma potansiyeli göz önünde bulundurulmuştur. Bu nedenle, yöntemsel tutarlılığı sağlamak ve çalışmanın odağını korumak amacıyla, yegâne referans kaynağı olarak *Güncel Türkçe Sözlük* temel alınmıştır.

Sözcüklerin ilk hangi yüzyılda görüldüğünü görebilmek, yani Türkçenin söz varlığındaki eskiliğini ölçebilmek için İbrahim Hakkı AKSOYAK'ın yürütücülüğünü yaptığı *Türk Edebiyatı Bağlamlı Dizin ve İşlevsel Sözlük* (buradan sonra, *Tebdiz*) veritabanından yararlanılmıştır. *Tebdiz*'de 16. yüzyıl ile 20. yüzyıl arasında tanıklanan kimi sözcüklerin daha eski olabileceği ihtimalini denetlemek amacıyla Cem DİLÇİN tarafından düzenlenen *Yeni Tarama Sözlüğü* (1983) ve Mehmet KANAR'ın yayımladığı *Eski Anadolu Türkçesi Sözlüğü* (2018) kullanılmıştır.

Sözcük-son /t/ Sesinin Öümlüleşme(me) Koşulları

Öümlüleşme Koşulları

Karaca (2016), Türk dilinin tarihi ve çağdaş yazı dilleri düşünüldüğünde öümlüleşen ünsüzlerden öne çıkanın /t/ olduğunu belirtmektedir. Bu ünsüz sözcük başı, içi ve sonunda çoğunlukla öümlüleşmektedir. Karaca'nın yaptığı çalışmaya göre, Kuzeydoğu grubu Türk yazı dillerinin sözcük sonu dışarıda tutulursa, tarihi ve çağdaş bütün lehçelerde sözcük başı, içi ve sonunda /t/ sesinin öümlü karşılığı olan /d/ sesine dönüştüğü görülmektedir (s. 385-386). Karaca'nın bu değerli gözlemi daha çok artzamanlı değişimlere ve /t/'nin sözcükteki bütün konumlarına göre olduğundan Türkçedeki son- ses /t/'nin öümlüleşme sürecine doğrudan bir katkı sunmamaktadır.

Bu bölümde sözcük sonu /t/ sesinin öümlüleşme koşullarına maddeler hâlinde değinilmiştir. Bu yolla bir sonraki bölümde öümlüleşmeme koşullarının karşılaştırılabileceği bir taban oluşturulmak istenmiştir. *Öümlüleşme Koşulları* ve bir sonraki *Öümlüleşmeme Koşulları* adı altındaki başlıklarda ortaya konan bütün koşulların birçoğu sözcük-son /t/'nin öümlüleşme sürecini aynı anda etkilemektedir. Bundan dolayı, koşulların maddeler hâlinde sıralanması sözcükler üzerinde birbirinden bağımsız bir etkiye sahip olduğu anlamına gelmemektedir.

(i) Birden fazla sesleme sahip sözcükler: *Seslem* (syllable) sayısının ötümlüleşme ile ilişkisi alanyazında bilinen bir koşuldur. Özellikle *tek seslemlili* (monosyllabic) sözcüklerin ötümlüleşmeye olan direnci Türkçede bilinen bir eğilimdir. Bu eğilime tersinden bakıldığında, özellikle Türkçe kökenli çok seslemlili sözcüklerde tek seslemlilere kıyasla ötümlüleşme sürecinin çok daha sık gözlenmesi elbette beklenir bir sonuçtur. Bu noktada, yanlış anlamayı engellemek için söz konusu kıyaslamaların tek seslemlilerle çok seslemliler arasındaki ötümlüleşme oranıyla ilgili olduğunun altını çizelim; çünkü çok seslemlili sözcüklerin kendi içerisindeki ötümlüleşme oranlarına bakıldığında ötümlüleşmeyenlerin ötümlüleşenlere oranla daha yüksek sayıda olduğu görülmektedir. Çok seslemlili olup da ötümlüleşmeyen 1700 civarında sözcük varken ötümlüleşenlerin sayısı 300 civarındadır. (1)'de ötümlüleşebilen çok seslemlili sözcüklerin örnekleri verilmiştir.

- (1) *ahfat, ahit, akait, alfenit, aneroit, angut, antrasit, asetik asit, asma kilit, atık kağıt, avangart, avurt, ayırt, aysfilt, azat, bakır oksit, balat, batıl itikat, bindirme kilit, borasit, cazbant, cedit, cihat, cilbent, çenet, damat, değerli kağıt, diploit, ebat, ebcet, efrat, elektrot, emeksiz evlat, epizot, evlat, feryat, fesat, fosforik asit, geçit, hafit, haset, haydut, hemoroit, hemzemin geçit, hidatit, hinterlant, iktisat, imdat, istimdat, istirdat, istinat, ititrat, itikat, itimat, itiyat, itihat, izole bant, lacivert, liet, jenosit, kaba but, kalsiyum oksit, karbondioksit, karbonik asit, kesat, keseli kurt, kırk geçit, koç yiğit, kokart, koloit, koyu lacivert, kükürt dioksit, marmelat, mescit, mesut, mesnet, meşhet, milat, milli iktisat, miyokart, mumlu kağıt, müebbet, müşkülpesent, müteahhit, mütereddit, nakit, nalbant, nohut, nukut, oksit, peksimet, pelit, pembe kurt, piramit, polat, poliasit, rasat, raunt, ravent, referans elektrot, rint, sağ kanat, sağ şerit, salkım söğüt, santigrat, söğüt, şahit, şilt, taklit, tecvit, tehdit, tereddüt, tezat, tokat, tüp geçit, umut, üçgen piramit, üç kağıt, ürik asit, vahdet-i vücud, veliaht, videobant, yalancı şahit, yeledi kurt, zümriit*

Sonuç olarak, sözcük-son /t/ sesinin ötümlüleşmediği (2) benzeri örnekler dışında son ünsüz /t/'nin ötümlüleştiği bütün sözcüklerde, çok seslemlililiğin ötümlüleşmede diğer koşullar yanında önemli ve güçlü bir etken olduğu rahatlıkla söylenebilir. Öte yandan *Göktürk, Hitit, Malazgirt, Yozgat* gibi sözcüklerin *özel ad* (proper noun) olması, ötümlüleşmeme direncinin psikolojik nedenlerinden biri olarak düşünülebilir.

- (2) *abdest, ahtapot, anket, ayırt, berbat, beyit, boyut, cennet, cinsiyet, çarkıt, çatapat, çıtıpıt, çıtıpıt, demet, dikit, dipnot, disket, doçent, dönüt, dürüst, edat, efekt, ehliyet, elit, emanet, eşit, fiyat, gafllet, gayet, gölet, Göktürk, gurbet, hakikat, hamarat, hayalet, Hitit, ılgıt, ırgat, ibadet, ibret, inzibat, kalıt, kanaat, karekök, kesit, kokart, koşut, labirent, limit, Malazgirt, münferit, narsist, omlet, ozalit, özet, özüt, paket, patpat, robot, raket, rutubet, rüşvet, sıfat, surat, şöhret, şefkat, tabiat, tanıt, tokat, ücret, vilayet, yapıt, yaşıt, Yozgat, ziraat, ziyafet, ziyaret*

Ötümlüleşen çok seslemlili birçok sözcüğün bir özelliği de öncesinde bulunan ünlülerin ve /v/, /l/, /r/, /n/ gibi ötümlü, sızıcı veya akıcı ünsüzlerin ilerleyici benzeşmeyle /t/ sesini kendisine benzetmesidir: *evlat+ın > evladın, kilit+i > kilidi, yoğurt+a > yoğurda, kıvanç+ı > kıvancı vb.* Öte yandan karşıtsal bir gözlemlerle tek seslemlili, başta Türkçe kökenli sözcükler olmak üzere ötümsüz veya çok engellenen ünsüzlerle başlaması (*çek, çift, kart, küt, kürk, put, sert vb.*) doğal olarak /t/ sesi üzerinde ötümlüleşmeyi tetikleyecek sürecin ortaya çıkmasını engelleyen unsurlardan biri olarak görünmektedir.

Doğan (2013), iki seslemlili sözcüklerde ilk ya da ikinci seslemlilerin uzun olmasının da ötümlüleşmede etkili olabileceğini belirtmektedir.

(ii) Sonu Türkçe Sezdizilimine Uyan iki ünsüzle biten sözcükler: Sözcükler incelendiğinde Türkçenin seddizilimine olan uygunluğun sözcük-son /t/'nin ötümlüleşmesini sağlayan bir etken olduğu görülmüştür. Ötümlüleşebilen Türkçe ve yabancı kökenli örneklere bakıldığında Türkçede

bulunabilen son iki ünsüzlerden ([lç], [lk], [lp]; [nç], [nk], [nt]; [rç], [rk], [rp], [rs], [rt]) olduğu anlaşılmaktadır. Bunun nedeni, bu seslerle bittiğinde Türkçenin son sese bağlı /p/, /ç/, /t/, /k/ > /b/, /c/, /f/, /g/, /ğ/ biçiminde formüle edilebilecek ötümlüleşme sürecini işletilebilmesinden kaynaklanmaktadır. Bütün bu gözlemler Türkçenin aynı zamanda [ötümlü + ötümsüz] veya [az engellenen (sızıcı/akıcı/kayıcı) + çok engellenen] sesdizilimini yeğlediğini göstermektedir. Söz konusu sesdiziliminde ilk ünsüzlerin ötümlüleşme ve az engellenme özelliklerini ilerleyici benzeşme yoluyla son sese aktarmaları biçiminde de düşünülebilir. Ne var ki söz konusu benzeşme çok seslemlili sözcüklerde daha güçlüdür. Çok seslemlili sözcüklerin sonundaki /t/ sesinin tek seslemlilere kıyasla daha düşük bir soluklama (aspiration) içermesi ötümlüleşmeyi tetikleyen bir özellik olarak görülmektedir. Düşük soluklama, tek seslemlili sözcüklere oranla sesletimde enerji kaybının yüksek düzeyde olmasıyla ortaya çıkmaktadır. Buradan çıkarılacak başka bir sonuç ise *maddesiz sesbilgisi* kuramının varsayımına koşut bir biçimde soluklamanın gücünün doğrudan sesin kendisiyle, yani çıkış yeri, biçimi gibi fiziksel özellikleriyle ilişkisinin bulunmamasıdır.

- (3) *bant, müşkülpesent, kokart, avangart, avurt, ayurt, kurt, cazbant, cilbent, hinterlant, hornblent, izole bant, lacivert, koyu lacivert, miyokart, nalbant, perikart, raunt, ravent, rint, stant, şetlant, terciibent, terkihibent, tülbent, videobant, zeravent*

Ast ve *üst* sözcüklerinde olduğu gibi sınırlı sayıda Türkçe kökenli sözcüğün sonu [st] ile bitse de [ötümlü + ötümsüz] dizilimine aykırı olduğundan ötümlüleşme gözlenmez. Ötümlüleşmeme koşullarında buna daha ayrıntılı olarak örnekler üzerinden değinilecektir.

(iii) Türkçe kökenli eski sözcükler: Sözcüklerin eskiliği, yani yakın döneme ait bir türetim olmaması, özellikle Türkçe kökenli sözcüklerde ötümlüleşirmeyi kolaylaştıran bir unsur olarak görünmektedir. Sözcüğün eskiliği, *kullanım sıklığı* (usage frequency) olgusuyla ilişkili bir kavramdır. Bir sözcüğün eskiliği onun artzamanlı kullanım sıklığını artırıp onu dilin söz varlığında yerleşik bir sözcük hâline getirirken aynı zamanda eşzamanlı olarak kullanım sıklığını da artırmaktadır. Polat (2002), eskilik ölçütünün yalnızca Türkçe kökenli sözcükler için geçerli olduğunu söylemektedir. Ne var ki, bir sonraki başlıkta ele alınacağı üzere yabancı sözcüklerin de aynı kurala bağlı olarak ötümlüleşme sürecine girdiği gözlenmektedir.

Eskilik ölçütü, özellikle sözcük sonu /t/ sesinin ötümlüleşmesine ilişkin kolayca örneklendirilebilir bir açıklama sunmaktadır. Sözcüklerin artzamanlı ve eşzamanlı kullanım sıklığına bağlı olarak ortaya çıkan “yıpranma payı” ötümlüleşmenin gerçekleşebilmesini sağlayan bir koşul olarak ortaya çıkmaktadır. Yüzyıldan daha eski sözcüklerdeki kullanıma dayanan toplum-psikolojik yıpranma eskiye doğru gittikçe sözcük-son /t/ sesinin ötümlüleşmesini daha da kolaylaştıran bir süreç olmaktadır. Sözcüğün “yıpranması” uzun ünlülerin kısalması gibi başka sesbilgisel dinamiklerle birlikte ötümlüleşme üzerinde etkili olabilir. Doğan (2013), Ana Türkçe döneminde uzun ünlülü olan *süt, ant, but, kurt, yurt* sözcüklerinin ünlülerinin nispeten kısalması sonucu Eski Anadolu Türkçesi ve Osmanlı Türkçesi dönemlerinde ötümlü biçimleri olan *süd, and, bud, kurd, yurd* biçimlerinin kullanıldığını belirtmektedir. Söz konusu dönemlerde *bud/but, kurt/kurd, yurd/yurt* biçiminde ikili kullanımlara da rastlanmaktadır. Bu gözlemlerle ilişkili olarak Doğan (2013), Eski Anadolu Türkçesindeki ikili kullanımların dönemin uzun ünlüler noktasında bir geçiş dönemi olmasıyla açıklanabileceği çıkarımında bulunmaktadır. Bu dönemde son sesi ötümlü olan sözcüklerden yalnızca *süt* ölçünlü Türkçede ek alma süreciyle ötümlüleşmemektedir.

Eskilik ölçütüne ilişkin gözlem yüzyıldan günümüze yaklaştıkça görülen /t/ sesindeki ötümlüleşmeme durumuyla doğrulanmaktadır. (4)’teki sözcüklerden sonra parantez içerisinde verilen yüzyıl bilgilerine Tebdiz’de sunulan eser tanıklıklarıyla ulaşılmıştır. Elbette bu veriyle sözcüğün Türkçenin söz dağarcığına ne zaman girdiğine ilişkin kesin bir sonuca ulaşılamasa da en azından yüzyıldan daha eski bir sözcük olup olmadığı bilgisine kolaylıkla ulaşılmaktadır.

- (4) *Yoğurt (13 yy), kurt (15 yy), angut (20), becet, beş dört, çenet (20), çiğit (19 yy), hemzemin geçit (19 yy), kaba but (15 yy), kırk geçit (19 yy), koç yiğit (16 yy), mut, pembe kurt (15 yy), sağ kanat (13 yy), salkım söğüt (10), sarı kanat (13 yy), senit (17 yy), söğüt (10), tokat (20), tüp geçit (19 yy), umut (14 yy), üst geçit (19 yy), yeledi kurt (15 yy), yelken kanat (13 yy), yer yurt (15 yy)*

(4)'teki sözcüklere ünlü ile başlayan bir ek veya eke ait bir bağlantı ünlüsü geldiğinde ötümlüleştirebilmesi artzamanlı bir benzeşme süreci olarak da değerlendirilebilir. Söz gelimi yoğurt sözcüğünde /t/ sesinden önce gelen kayıcı /y/ sesi ile akıcı ve sürtünmeli /r/ sesi ilerleyici benzeşmeyle /t/ sesini kendine benzeştirmiştir. Ancak bu benzeşmenin görülebilmesi /t/ den sonra gelen bir ünlünün gerileyici benzeşme hamlesiyle tetiklenmektedir: *yoğurt + u > yoğurdu*. Örnekte /t/ sesi hem kendisinden önceki /y/ ve /r/ sesine hem de kendisinden sonraki ünlü sese ötümlülük yönünden benzeşmiştir. Buna *çift yönlü benzeşme* adı verilebilir.

(iv) Ödünçlenme dönemi yüzyıldan daha eski olan yabancı kökenli sözcükler: Türkçe kökenli sözcüklerde olduğu gibi ödünçlenen sözcüklerin dil kullanıcıları açısından eskiliği sözcük-son /t/'nin ötümlüleştirmesini kolaylaştıran bir etkidir. Benzer bir çıkarımla tarihsel sürecin kullanıma sıklığına bağlı olarak bir uyum sürecini doğurduğunu belirten Demir ve Yılmaz (2011), erken tarihli alıntıların Türkçenin kurallarına daha çok, eskilerin ise daha az uyduğunu belirtmektedir. Onlara göre, ötümlüleştireme süreci de söz konusu süreçten etkilenmiş olabilir. Nitekim Yılmaz (2007) da söz sonu ötümlüleştirmenin genel olarak ödünçlenen sözcüğün kökeninde bulunan ünlü uzunluğundan çok kullanım sıklığına bağlı bir Türkçeleştirme eğilimiyle ilgili olabileceği savını ortaya koymuştur.

(5)'teki sözcüklerden sonra parantez içerisinde verilen yüzyıl bilgilerine Tebdiz veritabanından ulaşılmıştır. Tebdiz'in veritabanı henüz bütün eski metinleri içermediğinden bir sözcüğün Türkçenin söz dağarcığına ne zaman girdiğine ilişkin kesin bir sonuca ulaşabilmek elbette olası değildir. Buna karşın bir sözcüğün en azından yüzyıldan daha eski bir sözcük olup olmadığı kolayca anlaşılabilir. Söz gelimi *cedit* sözcüğü 16. yüzyıldaki bir metinde görüldüğüne göre o sözcüğün Türkçenin söz dağarcığına yüzyıldan daha eski bir tarihte girmiş olduğu kanıtlanmış olmaktadır.

- (5) *Ahfat (20 yy), ahit (15 yy), akait (18 yy), aleni tadat (15 yy), asma kilit (15 yy), atık kağıt (16 yy), azat (17 yy), balat (16 yy), batıl itikat (18 yy), bendirme kilit (15 yy), buut (19 yy), cedit (16 yy), cihat (15 yy) damat (20 yy), değerli kağıt (16 yy), ebat (17 yy), ebcet (14 yy), efrat (18 yy), emeksiz evlat (11 yy), emre muharret senet (19 yy), eseri cedit (16 yy), evlat (11 yy), feryat (20), fert (19 yy), (15 yy), hafit (20 yy), haset (14 yy), haydut (19 yy), hemdert (15 yy), ittirat (15 yy), iktisat (21), imdat, infirat (19 yy), ispanyolet kilit (15 yy), istimdat (17 yy), istirdat (19 yy), istinat (16 yy), itikat (15 yy), itimat (16 yy), itiyat (16 yy), ittihat (19 yy), lacivert (20), kesat (17 yy), (15 yy), mali senet (19 yy), manyetik şerit (18 yy), merkat (15 yy), mescit (19 yy), mesut (20 yy), mesnet (19 yy), meşhet (16 yy), milat (19 yy), milli iktisat (19 yy), mumlu kağıt (16 yy), mutemet (16 yy), mücahit (15 yy), mücellit (19 yy), mücerret (15 yy), müçtehit (15 yy), müebbet (15 yy), müteaahit (15 yy), müteredit (19 yy), nakit (16 yy), nohut (20 yy), nukut (10 yy), pelit (15 yy), polat (15 yy), rasat (14 yy), rasit (15 yy), sıhhi imdat (17 yy), sücut (15 yy), şahit (15 yy), şerit (18 yy), şevahit (15 yy), şifreli kilit (15 yy), şilt (19 yy), taahhüt (14 yy), taaddüt (16 yy), taammüt (19 yy), taannüt (18 yy), tahdit (19 yy), taklit (16 yy), tarassut (16 yy), tartmak (17 yy), tecdit (16 yy), teceddüt (15 yy), tecerrüt (16 yy), tecvit (15 yy), teferrüt (17 yy), tehdit (15 yy), tekaüt (16 yy), tekit (14 yy), tenkit (19 yy), terdit (18 yy), tereddüt (19 yy), teşdit (15 yy), tevlit (13 yy), teyit (20 yy), tezat (20), tezayüt (16 yy), tezyit (20 yy), tirit (19 yy), topuzlu kilit (15 yy), üç kağıt (16 yy), üvey evlat (11 yy), vahdet-i vücud (19 yy), yağlı kağıt (16 yy), yalancı şahit (19 yy) zamklı kağıt (16 yy), zebercet (14 yy),*

zilyet (15 yy), *zümrüt* (16 yy)

Tebdiz’de tanıklığı bulunamayan *istitrat*, *mukayyit*, *tesanüt* sözcükleri *Güncel Türkçe Sözlük*’te “eskimiş” olarak işaretlenmiştir. Türkçede Batı Kökenli Kelimeler Sözlüğü’nde Ahmet Mithat Efendi tanıklığıyla verilen Rumca kökenli *peksimet* sözcüğünün yüzyıldan daha eski olduğu anlaşılmaktadır.

(5)’te yer alan *ahit* (Ar. ahd), *akait* (Ar. akâid), *fert* (Ar. ferd), *nohut* (Far. nohûd), *zümrüt* (Ar. zumurrud) gibi sözcüklerin alıntılanan dildeki son sesleri /d/’dir. Türkçeleşen bu sözcüklerdeki son sesler Türkçe sözcüklerin sonunda /b/, /c/, /d/, /g/, /ğ/ sesleri bulunmaz kuralı işletilerek *soluksuz* (unaspirated) /t/’ye dönüşmüştür. Bu gözlem bu sözcüklerdeki /t/ seslerinin ötümlüleşebilmesinde orijinal biçiminin de toplumsal bellekte günümüze taşınmış olabileceği olasılığını akla getirmektedir. Sözcük üzerindeki toplumsal belleği taze tutan önemli unsurlardan biri /t/ sesinin *soluksuz* okunması, bir diğeri de yazı dili olduğu açıktır. Yazı dili, geçmişten günümüze gelen metinler üzerinden söz konusu aktarma işlevini alfabe değişikliğine rağmen sözlü dil üzerinden gerçekleştirebilmiştir.

(v) Son yüzyıl içerisinde alıntılanmış bilimsel terimler: Tebdiz’den (2023) yapılan sorgulamalarda (6)’da yer alan bilimsel terimlere rastlanmamıştır. Bunun nedeni birçoğunun yeni sözcükler olması, diğer bir neden ise bir kısmının sadece eski tıp metinlerinde bulunuyor olmasıdır. Bu sözcüklerin ötümlüleşmesinde *piramit* sözcüğünde olduğu gibi yaygınlığa bağlı sık kullanımın etkisi olabilir. Eşzamanlı sık kullanım sözcüklerin eskiliğinde olduğu gibi sözcüklerde yıpranma veya aşınmaya yol açmaktadır. Sözcüklerin sık kullanımı sıklık frekanslarının ilişkili alan sözcüklerinden yüksek olması durumunu ortaya çıkarır. Bu durum, sözcüklerin yüzyıllar gerektirmeden yıpranıp aşınmasına yol açar. Ne var ki terim ağırlıklı bu sözcüklerin kullanım sıklığını tespit edebilecek derlemlerden yoksun bulunduğumuzdan şimdilik ileri bir çalışma konusu olarak söz konusu gözlemi buraya not düşebiliriz.

(6) *alfenit, alidat, aneroit, antrasit, asit, azit, elektrot, epizot, hemoroit, hidatit, jenosit, kokart, koloit, liet, marinat, marmelat, mopet, oksit, peritonit, piramit, santigrat, sarmal metod, selüloit, sülfamit, tirat, tiroit, tüvit*

Öte yandan kullanım sıklığını ek alma sıklığıyla birlikte ele almak daha tutarlı ve karşılaştırılabilir sonuçlara ulaşmayı sağlayabilir. Söz gelimi, çok eski bir sözcük çok fazla ek almadığı için ötümlüleşmeye direnebilir. Boz (2002), yansıma sözcüklerin (*tırınk, langırt* vb.) çoğunlukla ek almadan kullanıldıklarını ötümsüz kalmalarının bir nedeni olarak belirtir. İnce (2006), tek seslemler sözcüklerin ötümlüleşme kuralına 25 sözcüğün uymadığına, bunlardan 5’inin ise yansıma sözcükler (*denk, dink, kırç, konç, hınç*) olduğunu söylemektedir, ancak *Güncel Türkçe Sözlük*’e göre *denk, dink, kırç, konç, hınç* sözcükleri ötümlüleşebilmektedir. Öte yandan ötümlüleşmesi beklenmeyen birkaç sözcüğün varlığı ortaya konan koşulu çürütebilecek bir oran taşımamaktadır.

(6)’da yer alan sözcük listesinde zaten *asit* sözcüğü bulunduğundan *asetik asit, borasit, borik asit, fosforik asit, hidrasit, hidrolik asit, karborik asit, klorhidrik asit, klorik asit, oksalik asit, pikrik asit, poliasit, solisük asit, silisik asit, sülfürik asit, tartarik asit, ürik asit* türetim, karma ve bileşikler listeye dâhil edilmemiştir. Benzer bir yöntemle *oksit* sözcüğüyle biçimlenen *bakır oksit, hidroksit, kabiyum oksit, karbondioksit, karbonmonoksit, kükürt dioksit, peroksit, sodyum hidroksit* sözcükleri listede gösterilmemiştir. *Piramit* ve *üçgen piramit* sözcüklerinden yalnızca *piramit*; *elektrot* ve *referans elektrot* sözcüklerinden de yalnızca *elektrot* sözcüğü alınmıştır. Bütün bu sözcüklerin ötümlüleşme değeri *asit, elektrot, oksit* ve *piramit* sözcüğüne bağlıdır.

(6)’da yer alan *alfenit* (Fr. alfénide), *alidat* (İng. alidade), *aneroit* (Fr. anéroide), *antrasit* (Fr. anthracite), *asit* (Fr. acide), *azit* (Fr. azide), *elektrot* (Fr. électrode), *epizot* (Fr. épisode), *hemoroit* (Fr. hémorroïde), *hidatit* (Fr. hydatide), *jenosit* (Fr. génocide), *liet* (Alm. lied), *marmelat* (Fr. marmelade),

mopet (İng. moped), *santigrat* (Fr. centigrade) gibi sözcüklerin alıntılanan dildeki son sesleri /d/’dir ya da /d/’den sonra bir ünlü gelmektedir. Ünlülerin yüksek derecede ötümlü sesler olduğundan her zaman kendisinden önceki ünsüzü etkileme olasılığı bulunmaktadır. Türkçeleşen bu sözcüklerdeki son sesler Türkçe sözcüklerin sonunda /b/, /c/, /d/, /g/, /ğ/ sesleri bulunmaz kuralı işletilerek /t/’ye dönüşmüştür. Söz konusu gözlem, bu sözcüklerdeki /t/ seslerinin ötümlüleştirmesinde orijinal biçiminin o bilim dallarında çalışanlarca bellekte taşınmış, yazılı ve sözlü dil kullanımlarına yansımış olabileceğini akla getirmektedir. (6)’daki terimlerin çok eski olmaması, o alanda çalışanların uzmanlıkları gereği sözcüklerin kaynak dildeki sesletilişini biliyor olmaları ötümlüleşmeyi destekleyen önemli bir unsur olarak görünmektedir. Sözcük üzerindeki toplumsal belleği taze tutan önemli unsurlardan birinin de yazı dili olduğu açıktır. Alan uzmanlarının sözcükleri kaynak dilde yazılmış metinlerden de takip etmeleri yine ötümlülüğü hatırlama ve onu Türkçeye yansıtma noktasında etkili olduğu açıktır. Hiçbirinin kaynak dilde /t/ sesiyle bitmemesi burada ortaya konan savı destekler bir bulgudur. Son olarak (6)’daki sözcüklerin kaynak dilde ağırlıklı olarak bir ünlüyle bitiyor olması Türkçede /t/’ye dönüşen /d/ ünsüzünün önüne bir ünlü geldiğinde yeniden ötümlüleşmesinde oldukça belirleyici bir unsurdur. Yukarıda değinildiği gibi ünlülerin yüksek derecede ötümlü ses özelliği taşıması ve bu niteliğiyle kendine bitişik ünsüzleri etkilemesiyle açık bir biçimde Türkçedeki ötümlüleşmeyi kolaylaştıran çok önemli bir unsur olduğu gözlenmektedir.

(vi) Eski formunda son ünsüzü ötümlü olan sözcükler: Ötümsüz ünsüzle biten kimi sözcüklerin eski biçimi ötümlü ünsüzle bitebilir: *and* > *ant*, *teñ* > *denk*, *burc* > *burç*, *tiñ* > *dik*. Boz (2002), bu tür ötümlüleşmeleri sözcüklerin eski niteliğinin yeniden ortaya çıkması olarak değerlendirmiştir.

(vii) Örnekseme: Örnekseme sözcük sonunda yer alan ötümsüz ünsüzlerin ötümlüleşmesini tetikleyen bir unsur olabilir. Boz (2002), *tat* sözcüğündeki ötümlüleşmenin, sestesi olan *tat-* eyleminden örnekseme yoluyla gerçekleşmiş olabileceğini belirtmektedir.

(viii) Sözcük türüne olan duyarlılık: Eylemlerle kıyaslayınca ötümlüleşmenin yüksek oranda ad soylu sözcüklerde gerçekleşmesi (bk. Ergin, 1993; Boz, 2002) söz konusu sürecin sözcük türlerine duyarlı olduğunu göstermektedir. Seyrek gözlenirse de bir sözcüğün tür değiştirmesiyle ötümlüleşme sürecinde ortaya çıkan farklılıklar (bk. *ak* > *akı* ama *ak+ar-* > *ağar-*) sözcük türü duyarlılığını gösteren kanıtlardan biri olarak durmaktadır.

(ix) Kökün unutulması ya da anlamın değişmesi: Bir önceki maddede eylemlerde ötümlüleşmenin seyrek görüldüğünden söz edilmişti. Buna karşın kökün unutulması veya kök anlamının tarihsel süreçte değişmesi eylemlerde ötümlüleşmeyi doğurabilir (Ergin 1993): *kuç-ak* > *kucak*, *geç-e* > *gece*. Bu gözlem ötümlüleşmede ve diğer ses süreçlerinde anlambilimin etkin bir unsur olabileceğini gösterir.

Ötümlüleşmeme Koşulları

(i) Tek seslemliler: Tek seslemlilerdeki son seslerin ötümlüleşmeye direnmesi Türkçe için bilinen bir olgudur. Ötümlüleşen sözcüklerin sayısı ötümlüleşmeyenlere oranla az sayıdadır (Polat, 2002: 2). (7)’de ötümlüleşmeyen sözcükler listesi söz konusu eğilimi kanıtlamaktadır.

- (7) *alt, ast, baht, bet, bürk, büst, cırt, çek, çift, çit, dank, disk, dost, fırt, fink, fit, fut, gırt, görk, gürk, gut, halt, hant, hart, hat, hurt, hişt, hit, it, jant, jet, jüt, kant, kart, kast, kat, kent, ket, kist, kit, kort, kök, köşk, kunt, kut, kült, kürk, kürt, küt, mat, mert, mest, mevt, murt, mut, müft, mürt, ot, pakt, pışt, pıt, puşt, put, rant, rast, semt, sent, sert, set, sırt, sit, süt, şalt, şart, şist, şut, tank, tart, tayt, test, teşt, toht, tok, tost, üst, yont, zapt, zevk, zift*

(7)'de yer alan *süt* sözcüğü Eski Anadolu Türkçesinde *süd* biçimindedir (Doğan 2013: 66).

Özellikle Türkçe kökenli sözcükler odağında düşünüldüğünde, tek seslemliler sonundaki /t/ gibi ötümsüz ve çok engellenen seslerin ötümlüleşmemesinin nedenlerinden biri dil kullanıcılarının sezgisel tutumları olabilir. Buna göre, tek seslemliler sözcüklerin kök veya ana sözcükler olarak algılanması, sözcüğün seslem sınırları ve ses yapısını korumaya yönelik dilsel davranışları tetiklemektedir. Dolayısıyla toplumsal bilincin bir yansıması olarak dil, tek seslemliler sözcükleri temel sözcükler içerisinde değerlendirip sessel değişime uğramasına engel olmaktadır.

Yukarıda ötümlüleşme koşullarında belirtildiği üzere, tek seslemliler sözcüklerde görülen ötümlüleşme direncinin bir diğer nedeni ise çok seslemliler sözcüklere oranla sesletimde enerji kaybının daha az gerçekleşmesidir. Çok seslemliler sözcüklerdeki enerji kullanımı, son seslemlilerde bulunan ötümsüz ve çok engellenen ünsüzün kolay sesletim için benzeşme sürecine teslim olmaya, tek seslemliler sözcüklerde ise benzeşme sürecine direnmeye neden olmaktadır.

Ötümlüleşmede sözcük türlerine olan duyarlılığa bakıldığında tek seslemliler ad ya da ad soylu sözcüklerin ötümlüleşme oranının eylemlere kıyasla daha yüksek olduğu gözlenmektedir. Gerçekte yalnızca tek seslemliler değil çok seslemliler sözcüklerde de eylemlerin yine ötümlüleşmeye direndiği gözlemine yukarıda değinilmişti.

Sözcük-son /t/ sesinin ötümlüleştiği *git-*, *güt-* eylemlerinde kendisinden önce sesletilen ötümlü ünlüyle birlikte ötümlü /g/ sesinin etkisi bulunmaktadır. Ünlüyle başlayan *et-* eyleminin ötümlüleşmesi sözcük başında ötümsüz veya patlamalı bir ünsüzün olmaması ve /t/ sesinin kendisinden önce yalnızca yüksek ötümlülük özelliği bulunan bir ünlüye maruz kalmasıyla temellendirilebilir. Ne var ki *tat-* eyleminin ötümsüz ve patlamalı /t/ ünsüzüyle başlamasına karşın sözcük-son /t/ sesinin ötümlüleşmesi, *tat* adındaki sözcük-son /t/ sesinin *tatig* sürecinde ünlüler arasında kalarak benzeşmeye uğraması ve bu özelliğini örnekseme ile *tat-* eylemine aktarmasıyla açıklanabilir.

Eski Türkçede uzun ünlü tek seslemliler sözcüklerdeki son ötümsüz ünsüzlerin ötümlüleşmesi alanyazında sıklıkla dile getirilen bir gözlemdir (Boz, 2002; Kerimoğlu, 2014; Önler, 2012; Samedli, 2012; Tekin, 1995). Nitekim *āt* sözcüğünün *ad* biçimine dönüşmesi bunun kalıcı bir ötümlüleşmeye yol açabileceğini göstermektedir. Bu yalnızca hayvan adı olan *at* sözcüğüyle bir karşıtlık oluşturma güdülenmesiyle değil, aynı zamanda uzun ünlünün ötümlülük açısından baskınlık değeriyle de açıklanabilir. Uzun ünlü hem /t/ sesini ötümlüleşmiştir hem de soluklu okunmasına engel olmuştur. Geçmişteki uzun ünlülerin ötümlüleşmede etkili olduğunu düşündüren bazı sözcükler şunlardır: (ET) *būt* > *but+u* > *budu*, (ET) *ōç* > *oç* + (ü)m > *öcüm*, (ET) *kāp* > *kap+ı* > *kabı*, (ET) *kōk* > *gök* + *ü* > *göğü*, (ET) *ācı-* > *acı-*, (ET) *āk* > *ak* + *ar-* > *ağar-*, *yūt-* > *yut-(u)m* > *yudum* vb. Ne var ki, tek seslemliler ötümlüleşebilen bütün Türkçe kökenli sözcüklerin geçmişinde uzun ünlü bulunmamaktadır: (ET) *tört* > (TT) *dört* > *dört+ü* > *dördü*, (ET) *kit-* > (TT) *git-* > *git-iyor* > *gidiyor*, (ET) *kurt* > (TT) *kurt* > *kurt+u* > vb. Geçmişinde uzun ünlü bulunan bütün Türkçe kökenli sözcükler ise her zaman için ötümlüleşmemektedir: *āk* > *ak+ı* > *akı*, (ET) *sūt* > *süt+ü* > *sütü*, *yōk* > *yok+a* > *yoka*. Sonuç olarak Türkçe kökenli tek seslemliler sözcüklerde bulunan uzun ünlülerin ötümlüleşmeyi açıklamakta tek başına yeterli olmadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan Türkçede ödünçlenen ve uzun ünlüsü bulunan birçok tek seslemliler sözcük ötümlüleşse de (ör. (Ar.) *tāc* > *taç+ı* > *tacı*) çoğu zaman neden ötümlüleşmediği artzamanlı bir bakış açısıyla tam olarak açıklanamaz görünmektedir.

(ii) Son sözcüğü tek seslemliler bileşik sözcükler: Son sözcüğü tek seslemliler *bileşik sözcüklerde* (compound words) tek seslemliler sözcüklere ilişkin kurallar işlemektedir. Ancak bu kuralın işlemesi için son sözcüğün bağımsız olarak da ötümlüleşmemesi gerekir. (8)'deki bileşiklerin son sözcüğü (sırasıyla *kent*, *kat*, *top*, *çıt*, *pıt*, *kop*, *not*, *Türk*, *top*, *kök*, *kent*, *kart*, *şark*) tek başlarına da ötümlüleşmemektedir. Ancak (8)'deki sözcüklerdeki ötümlüleşmeye olan direnç yalnızca bileşikteki

ikinci sözcüğün tek başına olan ötümlüleşme direnci ile açıklanamaz. Örneğin *Göktürk, Taşkent* gibi sözcüklerin *özel ad* olması dil kullanıcıları için ötümlüleşmeme direncini doğuran unsurlardan biri olmalıdır. Öte yandan *ofset, feribot* sözcüklerinde yer alan /f/ sesi, *dretnot* sözcüğünün iki ünsüzle başlaması gibi unsurlar sözcüğün yabancı sözcük olarak algılanmasına yol açmakta bu da /t/ sesinin ötümlüleşme noktasında direnç göstermesine neden olmaktadır. İlerleyen maddelerde bunlara da örnekleriyle değinilecektir.

- (8) *başkent, binkat, biyotop, çekyat, çıtçıt, çıtpıt, çinekop, dipnot, dretnot, feribot, Göktürk, gelgit, izotop, karekök, kokimbit, ofset, senirkent, Taşkent, telekart, Yakakent, yakınşark*

(8)'deki bileşik sözcüklerin tek istisnası *gelgit* sözcüğüdür. Emir kipinde çekimlenmiş iki eylemin bir araya gelmesiyle oluşan *gelgit* sözcüğü *başsız* (headless) bileşik olduğu için (bk. Can, Akşehirli, Koşaner ve Özgen, 2020: 299) yapısal olarak diğer bileşiklerden farklıdır. *Git-* eyleminin son sesi *git-iyor > gid-iyor, git-en > gid-en* gibi eklenme süreçlerinde ötümlüleştiği hâlde, *gelgit* sözcüğünde bu özelliğini bileşiğe aktaramamıştır. Bu aktarılamama durumunun ortaya çıkmasında *git-* sözcüğünün eylem olmaktan çıkıp bileşik bir adın parçası olması bir etken olarak düşünülebilir.

(iii) Son yüzyıl içerisinde türetilmiş yeni sözcükler: Daha çok dil devriminden sonra türetilmiş sözcükler ötümlüleşmeye direnirler. Bunlar artzamanlı benzeşme sürecini tamamlamadıklarından az yıpranmış sözcüklerdir ve genellikle eylemden ad yapan {-I)t} ekiyle türemişlerdir (Demir ve Yılmaz, 2011: 30).

- (9) *anıt, arkıt, aygıt, ayıt, ayrit, bırakıt, boyut, dikit, düşüt, kalıt, kanıt, tanıt, taşıt, yakıt, yapıt*

Benzer türetim yapısında olan *yanıt* sözcüğü Eski Anadolu Türkçesinde *yanut ~ yanud* formunda bulunmakta, ancak günümüzdeki “cevap” anlamından daha çok “mükafat, karşılık, bedel, ödül” gibi anlamları aktarmaktadır (bk. Dilçin, 1983; Kanar, 2018). Günümüzde özellikle *cevap* ve *reaksiyon* sözcüklerinin karşılığı olarak kullanılan *yanıt* sözcüğündeki anlamsal farklılaşma yeni bir sözcük olarak algılanmasına neden olmuştur. Ötümlüleşmeye direnme, söz konusu algıyla ilişkili olarak açıklanabilir. Eski Anadolu Türkçesinde “karşılık, karşılık olarak, mükafat” anlamlarını aktaran *aygıt* sözcüğüyle (bk. Dilçin, 1983; Kanar, 2018) günümüzdeki *aygıt* sözcüğü arasında anlamsal bir örtüşme söz konusu değildir.

Dilin çeşitli tarihsel dönemlerinde aynı kökten farklı anlamlarda benzer sözcükler türeyebilir. Söz gelimi, Eski Türkçede ünlülü ulaşla kalıplaşan *tak-ı* sözcüğü varlığını *dahi* biçimiyle varlığını sürdürürken günümüzde ek veya zinet eşyası anlamında *tak-ı* sözcüğü yeniden benzer bir türetim olarak Türkçenin söz varlığına girmiştir. Bu durumun bir adım ötesinde eski sözcüklerin sanki yokmuşçasına yeniden türetildiği durumlar da söz konusu olabilmektedir. Söz gelimi “düşük; değerli bir kimsenin öldüğü ve mezarının bulunduğu yer; ürün” anlamlarına gelen *düşüt* sözcüğünün “bazı Yunan diyalektlerinde eo öbeğinden /e/ sesinin düşmesi” anlamındaki Fransızca *hyphèrese* sözcüğünün çevirisi olarak kullanılması bu duruma örnek olarak verilebilir. Bu tür durumlarda sözcükte yeni olma algısı sezildiğinden ötümlüleşmeye direnme söz konusu olabilmektedir.

(iv) Son iki ünsüzü Türkçenin [ötümlü + ötümsüz] ve [az engellenen + çok engellenen] sesdizilimine uygun olmayan sözcükler: Polat'ın (2002) belirttiği üzere ötümlüleşme kuralına uymayan sözcüklerin büyük çoğunluğu yabancı kökenlidir. Dolayısıyla sözcüğün kökeni ötümlüleşme noktasında bir ölçüt sunmaktadır ama sadece dil dışı bir gönderimi olan bu ölçüt sesbilimsel kurallara dayandırılmadığında elbette tek başına yeterli ve açıklayıcı olma niteliğini kazanamayacaktır. Bu ve sonrasındaki birkaç maddede yabancı kökenli sözcüklerin sesdizilim özelliklerine bakılarak neden ötümlüleşmenin gerçekleşmediği noktasında dil içi açıklamalar yapılmaya çalışılacaktır.

[ötümsüz + ötümlü], [ötümsüz + ötümsüz], [çok engellenen + az engellenen], [çok engellenen + çok engellenen] dizilimindeki sözcükler Türkçenin genel sesdizilimi eğilimine uymadığından ötümlüleşmeye direnirler. Burada dil kullanıcılarının Türkçe sesdizilimine olan duyarlılığın tepkisel bir dışa vurumunun söz konusu olduğu açıktır.

(10) *dürüst, taht, nühuft*

Türkçe kökenli olduğu hâlde seslem sonu [ötümsüz + ötümsüz] dizilimine sahip olan *ast* ve *üst* sözcüklerinin de ötümlüleşmemesi Türkçenin [ötümlü + ötümsüz] veya [az engellenen + çok engellenen] dizilimini tercih ettiğini kanıtlayan bir gözlemdir. Zaten Türkçede seslem sonu [ötümsüz + ötümsüz] dizilimine sahip sözcüklerin sayısının çok az olması söz konusu tercihi doğrulayan bir başka gözlemdir.

(v) Son iki ünsüzü Türkçede görülmeyen ünsüzlerden oluşan sözcükler: Sözcük sonu /t/ sesinin ötümlüleşme koşullarında Türkçenin son iki ünsüzündeki [st] dışında [lç], [lk], [lp]; [nç], [nk], [nt]; [rç], [rk], [rp], [rs], [rt] biçimindeki sesdizilimine uyan sözcüklerin kolayca ötümlüleşebildiğinden söz edilmişti. Doğal olarak bu kurala uymayan sesdizilimine sahip olan sözcüklerin ötümlüleşmeye direnmesi beklenir bir sonuçtur. Burada yine söz konusu ötümlüleşmeme direnci dil kullanıcılarının içkin işlettiği sesdizilimi kurallarına uyamayan sözcüklere karşı gösterdikleri bir dışa vurumun göstergesi olarak değerlendirilebilir. (11)'de Türkçenin son iki ünsüz dizimine uymadığı için ötümlüleşemeyen sözcükleri örneklenmiştir. Bunlar doğal olarak ödünçlenen sözcüklerdir.

(11) *bedbaht, behişt, Bibaht, efekt, entelekt, girift, kraft, köşk, lokavt, nakavt, ofsayt, pakt, payitaht, semt, slayt, şaft, tayt, toht, zapt, zapturapt, zift, taht*

(11)'deki *bedbaht, behişt, girift, pakt* gibi kimi sözcüklerin ötümlüleşmemesinde bir önceki maddede belirtilen koşulun sağlanamamış olması da etkilidir. Bu sözcükler [ötümlü + ötümsüz] veya [az engellenen + çok engellenen] dizilimi aksine [ötümsüz + ötümsüz] veya veya [çok engellenen + çok engellenen] dizilimine sahip sözcüklerdir. Söz konusu ötümlüleşmeme koşulunu çiğneyen sözcük "hesap belgesi" anlamındaki Fransızca kökenli *dekont* sözcüğüdür. Sözcüğün Türkçeye son yüzyıl içerisinde girmesi, kısaltması yıpranma sürecinin dil kullanıcılarının zihninde tamamlanmamış olması, onun ötümlüleşmemesini kolaylaştıran bir neden olarak durmaktadır. Burada da görüldüğü gibi ötümlüleşme ya da ötümlüleşmemede sözcük üzerinde çoğunlukla birden fazla koşul etkili olmaktadır.

(vi) Dil kullanıcıları tarafından sonu yabancı bir ekle bittiği sezilen sözcükler: Özellikle Arapça sözcüklerde gözlemlenen bu durumu Türkçede onlarca örneği bulunmaktadır. Türkçenin kendine özgü ses örüntülerini ve biçimbilimsel kurallarını içkin olarak bilen dil kullanıcısı ödünçlenen sözcüklerin farklı bir ses örüntüsü ve biçimlenme sürecine sahip olduğunu sezinleyebilir. Biçimbilimsel tabanlı benzer bir gözlemi Demir ve Yılmaz (2011), Arapça {-iyet} ekindeki son ünsüz ötümlüleşmez, açıklamasıyla belirtmektedir. Bu tür sözcüklerden bazılarının Türkçe kökenli sözcüklerin sesdizilimine aykırı olarak /m/, /n/, /v/, /c/, /ğ/, /z/, /l/, /r/ sesleriyle başlaması ve içerisinde /f/, /h/, /j/ sesleri bulunması yine dil kullanıcılarındaki yabancılık algısını güçlendiren unsurlardandır. Bu gözlemden bir sonraki maddede ayrıca söz edilecektir.

(12) **Arapçadan Ödünçlenen Sözcükler**

afet, ahlakiyat, aidat, aidiyet, akamet, akıbet, akıt, akliyat, alamet, alet, ameliyat, anut, aparat, apart, arabist, Arasat, ariyet, arziyat, asabiyet, asalet, aşerat, atalet, avdet, ayniyat, azamet, azimet, baharat, bakliyat, baptist, basiret, begayet, bereket, beşaret, beşeriyet, beyanat, beyit, bidayet, cahiliyet, camit, cehalet, celadet, cemadat, cemiyet, cenabet, ceninisakıt, cennet, cerahat, cesamet, cesaret, cevvaliyet, cibilliyet, ciddiyet, cihet, cinayet,

cinnet, cibilliyet, cinsiyet, cemaat, cumhuriyet, cüret, debagat, defaat, defihacet, dehalet, dehşet, delalet, denaet, devlet, devrisaadet, dirayet, diyanet, ebediyet, edat, edebiyat, edevat, ehemmiyet, gayret, ehliyet, ehveniyet, ekalliyet, ekseriyeti, emanet, emaret, emniyet, enaniyet, esaret, ebet, evveliyat, eyalet, eziyet, faaliyet, faikiyet, fakat, fazilet, fecaat, felaket, felekiyat, feraset, ferdiyet, fesahat, fesat, fetret, fırsat, fitrat, fidiyeinecat, fiiliyat, fikrisabit, fikriyat, firkat, füt, fiyat, fütuhât, gabavet, gaflet, galat, ganimet, garabet, garsiyat, gaybubet, gayet, havaiyat, gazeliyat, gıybet, gidişat, gudubet, gurbet, habaset, hacamat, hacet, hayrat, hadisat, hafriyat, hakaret, hayet, hakikat, hakimiyet, hakkaniyet, halavet, hâlet, halkiyat, halt, halvet, hamakat, hamarat, hamaset, hamiyet, harabat, harabiyet, hararet, harekât, hareket, hasenat, hasiyet, haslet, hasret, hassasiyet, hasut, haşerat, haşmet, haşviyat, haşyet, hat, hatırat, hattat, hayalat, hayalet, hayat, hayatiyet, hayrat, hayret, haysiyet, hayvanat, hayvaniyet, hazakat, hazret, heyet, heyhat, hezîmet, hezliyat, hırdavat, hıyanet, hicret, hidayet, hiddet, hikmet, hilafet, hilat, hîrfet, hissiyat, hitabet, hizmet, hububat, hukuk, hurufat, husumet, hususiyet, hüccet, hükûmet, hülasaten, hürmet, hürriyet, hüsnühat, hüsnüniyet, irkiyat, iskat, islahat, itriyat, ibadet, ibaret, ibret, icabet, icazet, icraat, içtimaiyat, iffet, ifrat, ifrazat, ifrit, ifşaat, ihanet, ihracat, ihtilat, ihtiyat, ikamet, iktisadiyat, ilahiyat, ilelebet, iltifat, imalat, imamet, imaret, inayet, inhitat, insaniyet, inşaat, intihabat, inzibat, irsiyet, irtibat, isabet, İslamiyet, ismet, isnat, ispat, istihbarat, istikamet, istirahat, işaret, işret, itaat, ithalat, ittifak, izafet, izafiyet, izahat, izzet, kabahat, kabiliyet, kablelmilat, kainat, kamet, kanaat, kant, kanuniyet, karabet, karnabit, kasavet, kasvet, katiyet, kavat, kavmiyat, kavmiyet, kayıt, kazurat, kefalet, kefaret, kehanet, kemiyet, kerahet, keramet, kerrat, kesafet, kesret, ketumiyet, keyfiyet, kıyafet, kıraat, kırat, kismet, kitaat, kıyafet, kıyamet, kıymet, kifayet, kispet, kitabet, kiyaset, kudret, kutsiyet, kuvvet, kuyudat, külfet, külliyyat, külliyyet, küsurat, lahut, lakayıt, lalakliyat, lanet, layemut, letafet, lezzet, linet, lisaniyat, liyakat, lobut, lügat, lüknet, maddiyat, maddiyet, mağduriyet, mağfiret, mağlubiyet, maharet, mahcubiyet, mahdut, mahiyet, mahkukât, mahkûmiyet, mahlukat, mahremiyet, mahrumiyet, mahrut, mahsulat, mahut, mahviyet, maişet, maiyet, malikiyet, maliyet, maluliyet, malumat, maneviyat, marabut, marifet, marufiyet, maruzat, maslahat, masnuat, masumiyet, masuniyet, matbuat, matrut, mazarrat, mazbut, mazeret, mazhariyet, mebzuliyet, mecburiyet, meçhulat, medeniyet, mefharet, mefret, mefruşat, meftuniyet, mehabet, melamet, melanet, melekût, memat, memleket, memnuiyet, memnuniyet, memuriyet, menfaat, menhiyat, mensubiyet, meraret, merbut, merbutiyet, merhamet, meriyet, merkezîyet, mesamat, meserret, meskenet, meskûkat, meskût, mesuliyet, meşguliyet, meşhut, meşihat, meşveret, meşrûbat, meşruhat, meşrûiyyet, meşrut, meşrutiyet, metanet, metrukât, metrukiyet, mevcudat, mevcudiyet, mevduat, mevkufiyet, mevkut, mevrut, mevt, mevut, mevzuat, meymenet, meyusiyet, meyyit, mezellet, millet, milliyet, minnet, mirat, muadelet, muafiyet, muamelat, muannit, muaşeret, muayyeniyet, mugayeret, muhabbet, muhaceret, muhalefet, muhannet, muhasamat, muhasebat, muhassasat, muhassenat, muhat, muhit, muhtariyet, muhtelit, muhteviyat, mukadderat, mukaddesat, mukavemet, mukayyet, murabit, murabut, musallat, musibet, mutabakat, mutat, mutavaat, mutavassıt, mutekit, mutlakiyet, muttarit, muvafakat, muvaffakiyet, muvahhit, muvakkat, muvakkit, muvasalat, muzafferiyet, mübaşeret, mücazat, mücerret, mücevherat, müddet, müdevvenat, müdürîyet, müellefat, müessiriyet, müfit, müfredat, müfrit, mühimmat, mühlet, mükâfat, mükellefiyet, mükemmeliyet, mükeyyifat, müktesebat, mülâhazat, mülakat, mülâyemet, mülhakat, mülhit, mülkiyet, mültefit, mümbit, münakalat, münasebet, münderecat, münferit, münşeât, müntehabat, müphemiyet, müracaat, mürettebat, mürtet, mürüvvet, müsait, müsakkafat, müsavat, müsellesat, müsikirat, müsipet, müstaceliyet, müstahzarat, müstait, müstebat, müstebit, müstefit, müstenit, müşabehet, müşareket, müşkülât, müştemilat, müteaddit, mütekabiliyet, mütekait, mütesanit, mütevellit,

mütezayit, müzaheret, müzahrefat, müzakerat, naat, nadirat, nakarat, nakliyat, nasfet, nasihat, nazariyat, nebat, nebatat, necabet, necaset, necat, nedamet, nedret, nefaset, nefret, nefsanîyet, nekahet, nemrut, neşet, neşriyat, nezafet, nezahet, nezaket, nezaret, nihayet, nikbet, nimet, nispet, niyabet, niyet, nöbet, nuhuset, nübüvvet, rabit, rağbet, rahat, rahmet, rakit, refakat, rehavet, rekabet, rekâket, rekat, resmîyet, reşit, rezalet, riayet, ricat, rikkat, rivayet, riyaset, riyazet, riyaziyat, ruhaniyet, ruhbanîyet, ruhiyat, ruhsat, rutubet, rüsumat, rüşvet, rüyet, saadet, saat, sabit, sadakat, sadaret, safahat, saffet, safiyet, sahabet, sahavet, sakamet, sakat, sakit, salabet, salahîyet, salavat, samimîyet, sanat, sarahat, sarfiyat, satvet, savat, savlet, sebat, sebebiyet, sefahat, sefalet, sefaret, selamet, selaset, semahat, semt, servet, set, sevkîyat, seyhat, seyyiat, sıfat, sıhhat, sıhriyet, sıklet, sınaat, sıfat, sırat, sirayet, sirkat, siyakat, siyaset, siyasiyat, suhulet, suhûnet, surat, suret, sübut, sükûnet, sükût, sünnet, sürat, şahsiyat, şahsiyet, şarkîyat, şart, şathîyat, şeamet, şebabet, şecaat, şedit, şefaât, şefkat, şehadet, şehvaniyet, şehvet, şekavet, şenaat, şeniyet, şerâit, şerbet, şeriat, şetaret, şevket, şeytanet, şiddet, şiiirîyet, şikayet, şirket, şirret, şöhet, şubat, taaddüt, taallukat, tabaat, tababet, tabiat, tabiiyet, tabut, tadilat, tafsilat, taharet, tahdidat, tahkikat, tahkimat, tahnit, tahribat, tahrifat, tahrikât, tahrirat, tahsilat, tahsisat, tahvilat, takat, takibat, taksirat, talakat, talimat, tamamiyet, tamirat, tanzifat, Tanzimat, taravet, tarikat, tart, tatbikat, tazimat, taziyet, tazminat, tebaiyet, tebeddülât, tebligat, teçhizat, tedrisat, teessürat, tefavüt, teferruat, tefrişat, telefât, tembihat, tensikat, teminat, tenkisat, tenvirat, tenzilat, tertibat, tesisat, teslimat, teslimiyet, teşkilat, teşrifat, tetkikat, tevdiat, tevkifat, tevliyet, Tevrat, Tevziat, tezahürat, tezvîrat, tezyinat, tînnîyet, tîynet, ticaret, tilavet, töhmet, tuluat, ubudîyet, uhuvvet, ukubet, uluhiyet, ulviyet, umumîyet, Utarit, uzviyet, ücret, ülfet, ümmet, ünsiyet, vahamet, vahdaniyet, vahşet, varidat, vasat, vasiyet, vatvat, vaziyet, vefat, vekâlet, veladet, velayet, velut, veraset, vilayet, vukuat, vuslat, vüsat, yakut, zabıt, zabıt, zafiyet, zahmet, zanaat, zapt, zarafet, zaruret, zayıyat, zeamet, zekât, zekâvet, zevat, zevk, zıddîyet, zift, zihayat, zihniyet, zillet, zimmet, ziraat, ziyafet, ziyaret, ziyet, zuhurat, zulmet, zürriyet

Fransızcadan Ödünçlenen Sözcükler

akont, akrobat, akromatik, aktivist, akvarist, alakok, alaminüt, alkaloit, alpinist, alşimist, Altayist, ametist, amaralist, ampirist, amyant, analist, anarşist, anatomist, anekdot, anestezist, anhidrit, anket, ansiklopedist, antagonist, antiasit, antidot, antikominist, antiparazit, antisemit, antisemitist, antrikot, aort, apandisit, apolet, Arabist, Arbalet, aristokrat, arkaik, arketip, arterit, artist, artrit, aryanist, asbest, asfalt, asit, astronot, ateist, atlet, avukat, azot, baget, balast, balet, banquet, baptist, baret, barikat, bazit, behişt, bikarbonat, bilet, bisiklet, biyotit, biyotop, bizmut, boksit, borat, boykot, briket, brit, bronşit, brüt, buat, Budist, buket, buklet, büst, büvet, Cizvit, Dadaist, deist, dekont, deodorant, dermatit, despot, detant, determinant, determinist, dinamit, diplomat, disk, disket, diyabet, diyalekt, diyorit, dolomit, dominant, düalist, düinit, ebonit, efekt, egoist, egosantrizm, egzistansiyalist, ekolojist, ekonomist, eksperimantalist, ekspresyonist, elastikiyet, elektrolit, elit, emperyalist, empresyonist, ensefalit, ensest, entelekt, enterit, entomolojist, epifit, eritrosit, eskort, estet, etiket, evdemonist, fagosit, falanjist, fantezist, farenjit, faşist, fatalist, fedaralist, feminist, fenomenist, fetişist, fideist, filatelist, finalist, fizyolojist, fizyoterapist, florit, flüt, fokstrot, fonolit, formalist, fosfat, frijit, fundamentalist, füturist, galenit, galalit, galibiyet, galyot, gamet, gastrit, gavot, gayzerit, Germanist, gitarist, goşist, grafit, granit, granülit, gulet, gut, hedonist, Helenist, hematit, hepatit, hibrit, hilozoist, hiperboloit, hipermarket, Hitit, hümanist, idealist, illüzyonist, implant, indeterminist, ironist, irrasyonalist, irrealist, irredantist, iskelet, iskorbüt, ispanyolet, izotop, jant, jorjet, jüt, kabalist, kadrat, kalamit, kaliborit, kalkolitik, kalotip, kalsit, kamyonet, kanalet, kanbiyit, kaset, kasket, kast, kastanyet, kaşalot, katafalk,

katafot, katarakt, karbonat, karbonit, kartvizit kantat, kantonit, kaolinit, kapitalist, kapnisit, kaput, karbonat, kazamat, kelifit, kentet, kırlent, kilovolt, kist, klarnet, klorhidrat, kloroplast, kloşet, klozet, kobalt, kohenit, koket, kokot, kolektivist, kolemanit, kolit, kolonyalist, komandit, kompozit, komünist, kondüit, konformist, konjonktivite, konseptüalist, kontekst, kontrast, kontrat, koordinat, korist, kornet, korvet, kotlet, kozmonot, kozmopolit, kravat, kreozot, kriket, kristaloit, krizalit, krizolit, kromatit, kromoplast, kuartet, kuintet, kuşet, kuvarsit, kübist, külot, kült, kürit, küsküt, küvet, labirent, Lamaist, laminant, lanarkit, langust, lantanit, larenjit, laterit, lavsonit, lejitimist, lenfanjit, lenfosit, lengüist, Leninist, liberalist, limit, limonit, linyit, lirt, lokavt, lökaplast, lökosit, lösemit, lünet, magnezit, maket, makinist, makyavelist, malakit, mandapost, manyetit, margarit, markizet, maskot, materyalist, Marksist, mazoşist, mecidit, megavat, melanit, melinit, menenjit, meteorit, metropolit, meziyet, mezuniyet, miknatsiyet, Migmatit, mikrolit, militarist, misket, modelist, modernist, monadist, monarşist, Mongolist, monist, monoteist, moralist, motamot, motorsiklet, mutasyonist, narsist, nasyonalist, natüralist, natürist, Nazist, nefrit, neofaşist, nepotist, nevropat, nihilist, nitramit, nitrat, nüdist, nühuft, nümismat, objektivist, ojit, oksalat, oksilit, oktant, olijist, olimpiyat, omfazit, omlet, onejit, oosit, operet, oportünist, optimist, orkit, ortopedist, oryantalist, otist, otodidakt, otolit, otomat, otosist, ozalit, ozokerit, paket, pakt, palet, palmitat, panelist, pankart, panteist, panturanist, pantürkist, paralelist, paranoit, parapent, paraşüt, parazit, pasaport, patent, paternalist, payet, peganit, pegmatit, peridot, peridotit, peripatetist, perlit, permanant, permanganat, pesimist, pigment, piket, pilot, pipet, pirit, piyanist, pizolit, plaket, planerit, planet, plebisit, plüralist, politeist, popülist, postrestant, postulat, pozitivist, pragmatist, presbit, primat, probabilist, prostat, providansiyalist, psikanalist, psikopat, puset, pürist, radyoizotop, raket, rant, rasist, rasyonalist, realist, redingot, reeskont, reformist, riyolit, robot, roket, Romanist, rozet, rölativist, rulet, sadist, salisilat, sandalet, saprofit, satanist, segment, sekant, sekstant, sekularist, selülit, sembolist, senarist, sendikalist, siderit, silikat, sinüzit, sistit, sit, siyenit, Siyonist, Slavist, sülfat, solist, sonat, sorit, sosyalist, sosyopat, Sovyet, spiritüalist, stalagmit, stalaktit, statolit, stosisit, stilist, strüktüralist, subjektivist, subret, süet, süit, sülfıt, sürmanşet, sürnatüralist, sürrealist, Şamanist, şist, şizoit, şoset, tabildot, tablet, tamanit, tanjant, tank, tart, tartarat, teist, teknokrat, tekst, terapist, termit, termoplast, termostat, terörist, tornet, transformist, transit, tremolit, trompet, trotinet, tröst, turist, tuvalet, ürat, ütöplast, vagonet, varyant, vinyet, vizonet, vokalist, vombat, vualet

Farsçadan Ödünçlenen Sözcükler

berbat, kümbet, sepet, şayet

İngilizceden Ödünçlenen Sözcükler

ararot, basket, braket, format, habitat, karpit, kokpit, ordinat, skavut, taret, trampet

Rusçadan Ödünçlenen Sözcükler

mazot

Almancadan Ödünçlenen Sözcükler

akut

Rumcadan Ödünçlenen Sözcükler

ahlat, ahtapot, demet, ırgat, izmarit, iskorpit, ispit, kerevit, sinarit

İtalyancadan Ödünçlenen Sözcükler

depozit, filet, imbat, iskerlet, ispermeçet, izbandut, parapet

(12)'deki yabancı sözcüklerden kimileri bileşik, önek ve sonek almış sözcüklerdir. Söz gelimi Arapça kökenli sözcükler ağırlıklı olarak {-at}, {-et}; {-iyet} gibi eklerini almış olmalarıdır. *Irgat, aristokrat* gibi Arapça kökenli olmayan sözcükler hem Arapçadaki sözcüklere hem de alıntılanan sözcüklerdeki benzer örneklere bakılarak ek aldıkları varsayılmıştır. Burada önemli olan dil kullanıcıları tarafından ek aldığı sezilen diğer sözcüklere benzetiliyor olmasıdır. Dil kullanıcılarının zihni bu örneklerde biçimbilimsel çözümleme yapacak kadar örneğe sahiptir. Dil kullanıcısının için bir biçimde *hassasiyet* sözcüğünü benzer sözcüklerle karşılaştırıp *hassas* ile *hassasiyet* arasında bağ kurması ve *hassas-iyet* diye çözümlemesi dil yetisi açısından düşünüldüğünde beklenir bir sonuçtur.

(vii) /m/, /n/, /v/, /c/, /ğ/, /z/, /l/, /r/ sesleriyle başlayan ve içerisinde /f/, /h/, /j/ sesleri bulunduğu için dil kullanıcıları tarafından yabancı sözcük olduğu sezilen sözcükler: Türkçe kökenli sözcüklerin /m/, /n/, /v/, /c/, /ğ/, /z/, /l/, /r/ sesleriyle başlamadığından ve artzamanlı değişimler dışında çoğunlukla /f/, /h/, /j/ seslerini barındırmadığından yukarıda söz edilmişti. Tarihsel süreçte ses değişikliğine uğrayan yansıma sözcükler, ünlemler ve çocuk diline ait sözcükler Türkçe kökenli olsa da bu kuralın dışında kalabilir. Türkçeye ilişkin bu tür sesdizilimi özellikleri dil kullanıcılarının zihninde sezgisel olarak bulunmaktadır. Bunun kanıtlarını konuşma dilinde gözlemlenen *limon ~ /ilimon/, ramazan ~ /ramazan/* benzeri ses süreçlerinde gözlemlemek mümkündür. Sonuç olarak /m/, /n/, /v/, /c/, /ğ/, /z/, /l/, /r/ sesleriyle başlayan ve içerisinde /f/, /h/, /j/ sesleri bulunan sözcüklerin sonundaki /t/ sesi ötümlüleşmeye direnç gösterir. Bunda dil kullanıcılarının bu tür sözcükler üzerindeki yabancılık algısı etkili olmaktadır.

(13) Türkçe Kökenli Sözcükler

cırt, fırt, fink, hanut, hart, hayıt, hurt, hoşt, Malazgirt, Manavgat, mezigit, Midyat, Mihaliççık, varyet, vurtut, zırt pırt, zırt zırt

Arapçadan Ödünçlenen Sözcükler

cahiliyet, camit, cehalet, celadet, cemat, cemiyet, cenabet, ceninisakıt, cennet, cerahat, cesamet, cesaret, cevvaliyet, cibilliyet, ciddiye, cihet, cinayet, cinnet, cibilliyet, cinsiyet, cemaat, cumhuriyet, cüret, faaliyet, faikiyet, fakat, fazilet, fecaat, felaket, felekiyat, feraset, ferdiyet, fesahat, fesat, fetret, fırsat, fitrat, fidiyecat, füliyat, fikrisabit, fikriyat, firkat, fit, fiyat, fütihat, habaset, hacamat, hacet, hayrat, hadisat, hafriyat, hakaret, hayet, hakikat, hakimiyet, hakkaniyet, halavet, hâlet, halkiyat, halt, halvet, hamakat, hamarat, hamaset, hamiyet, harabat, harabiyet, hararet, harekât, hareket, hasenat, hasiyet, haslet, hasret, hassasiyet, hasut, haşerat, haşmet, haşviyat, haşyet, hat, hatırat, hattat, hayalat, hayalet, hayat, hayatiyet, hayrat, hayret, haysiyet, hayvanat, hayvaniyet, hazakat, hazret, heyet, heyhat, hezimet, hezliyat, hırdavat, hıyanet, hicret, hidayet, hiddet, hikmet, hilafet, hilat, hirfet, hissiyat, hitabet, hizmet, hububat, hukuk, hurufat, husumet, hususiyet, huccet, hükümet, hülasaten, hürmet, hürriyet, hüsnühat, hüsnüniyet lahut, lakayıt, laklakiyat, lanet, layemut, letafet, lezzet, linet, lisaniyat, liyakat, lobut, lügat, lüknet, maddiyat, maddiyet, mağduriyet, mağfıret, mağlubiyet, maharet, mahcubiyet, mahdut, mahiyet, mahkukât, mahkûmiyet, mahlukat, mahremiyet, mahrumiyet, mahrut, mahsulat, mahut, mahviyet, maişet, maiyet, malikiyet, maliyet, maluliyet, malumat, maneviyat, marabut, marifet, marufiyet, maruzat, maslahat, masnuat, masumiyet, masuniyet, matbuat, matrut, mazarrat, mazbut, mazeret, mazhariyet, mebzuliyet, mecburiyet, meçhulat, medeniyet, meşharet, meşret, meşruşat, meftuniyet, mehabet, melamet, melanet, melekût, memat, memleket, memnuiyet, memnuniyet, memuriyet, menfaat, menhiyat, mensubiyet, meraret, merbut, merbutiyet, merhamet, meriyet, merkeziyet, mesamat, meserret, meskenet, meskûkat, meskût, mesuliyet, meşguliyet,

meşhut, meşihat, meşveret, meşrûbat, meşruhat, meşrûiyet, meşrut, meşrutiyet, metanet, metrukât, metrukiyet, mevcudat, mevcudiyet, mevduat, mevkufiyet, mevkut, mevrut, mevt, mevut, mevzuat, meymenet, meyusiyet, meyyit, mezellet, millet, milliyet, minnet, mirat, muadelet, muafiyet, muamelat, muannit, muaşeret, muayyeniyet, mugayeret, muhabbet, muhaceret, muhalefet, muhannet, muhasamat, muhasebat, muhassasat, muhassenat, muhat, muhit, muhtariyet, muhtelit, muhteviyat, mukadderat, mukaddesat, mukavemet, mukayyet, murabit, murabut, musallat, musibet, mutabakat, mutat, mutavaat, mutavassıt, mutekit, mutlakiyet, muttarit, muvafakat, muvaffakiyet, muvahhit, muvakkat, muvakkıt, muvasalat, muzafferiyet, mübaşeret, mücazat, mücerret, mücevherat, müddet, müdevvenat, müdüriyet, müellefat, müessiriyet, müfit, müfredat, müfrit, mühimmat, mühlet, mükâfat, mükellefiyet, mükemmeliyet, mükeyyifat, müktesebat, mülahazat, mülakat, mülayemet, mülhakat, mülhit, mülkiyet, mültefit, mümbit, münakalat, münasebet, münderecat, münferit, münşeat, müntehabat, müphemiyet, müracaat, mürettebat, mürtet, müriüvvet, müsait, müsakkafat, müsavat, müsellesat, müskirat, müspet, müstaceliyet, müstahzarat, müstait, müstebat, müstebit, müstefit, müstenit, müşabehe, müşareket, müşkülât, müştemilat, müteaddit, mütekabiliyet, mütekait, mütesanıt, mütevellit, mütezayit, müzaheret, müzahrefat, müzakerat, naat, nadirat, nakarat, nakliyat, nasfet, nasihat, nazariyat, nebat, nebatat, necabet, necaset, necat, nedamet, nedret, nefaset, nefret, nefsanıyet, nekahet, nemrut, neşet, neşriyat, nezafet, nezahet, nezaket, nezaret, nihayet, nikbet, nimet, nispet, niyabet, niyet, nöbet, nuhuset, nübüvvet, vahamet, vahdaniyet, vahşet, varidat, vasat, vasiyet, vatvat, vaziyet, vefat, vekâlet, veladet, velayet, velut, veraset, vilayet, vukuat, vuslat, vüsat, zabıt, zabıt, zafiyet, zahmet, zanaat, zapt, zarafet, zaruret, zayıat, zeamet, zekât, zekâvet, zevat, zevk, ziddiyet, zıft, zihayat, zihniyet, zillet, zimmet, ziraat, ziyafet, ziyaret, ziyinet, zuhurat, zulmet, zürriyet

Fransızcadan Ödünçlenen Sözcükler

Cizvit, fagosit, falanjist, fantezist, farenjit, faşist, fatalist, fedaralist, feminist, fenomenist, fetişist, fideist, filatelist, finalist, fizyolojist, fizyoterapist, florit, flüt, fokstrot, fonolit, formalist, fosfat, frijit, fundamentalist, fütürist, hedonist, Helenist, hematit, hepatit, hibrit, hילוist, hiperboloit, hipermarket, Hitit, hümanist, jant, jorjet, jüt, labirent, Lamaist, laminant, lanarkit, langust, lantanit, larenjit, laterit, lavsonit, lejitimist, lenfanjit, lenfosit, lengüist, Leninist, liberalist, limit, limonit, linyit, lıret, lokavt, lökaplast, lökosit, lösemit, lünet, magnezit, maket, makinist, makyavelist, malakit, mandapost, manyetit, margarit, markizet, maskot, materyalist, Marksist, mazoşist, mecidit, megavat, melanit, melinit, menenjit, meteorit, metropolit, meziyet, mezuniyet, mıknatısiyet, Migmatit, mikrolit, militarist, misket, modelist, modernist, monadist, monarşist, Mongolist, monist, monoteist, moralist, motamot, motorsiklet, mutasyonist, narsist, nasyonalist, natüralist, natürist, Nazist, nefrit, neofaşist, nepotist, nevropat, nihilist, nitramit, nitrat, nüdist, nühiift, nümisimat, vagonet, varyant, vinyet, vizonet, vokalist, vombat, vualet

Farsçadan Ödünçlenen Sözcükler

Fihrist, hodbehöt, hodpesent, hoşnut, maderzat, mat, mert, mest, murt, müft, nevmıt

Rusçadan Ödünçlenen Sözcükler

manat, mazot

İtalyancadan Ödünçlenen Sözcükler

filet, manyat

İngilizceden Ödünçlenen Sözcükler

feribot, format, forvet, fut, habitat, hit, hukşat, jet, limitet, market, nakavt

Yunancadan Ödünçlenen Sözcükler

megakent, moment

Almancadan Ödünçlenen Sözcükler

laborant

Rumcadan Ödünçlenen Sözcükler

halat, kalafat

Bulgarcadan Ödünçlenen Sözcükler

Hırvat

Soğdcadan Ödünçlenen Sözcükler

kent

Ermeniceden Ödünçlenen Sözcükler

ket

(13)'te Türkçe sözcükler içerisinde verilen *hanut* gibi kimi sözcüklerin kökeni kesin olarak bilinmemektedir. Bu sözcüklerin Türkçe olabileceği ihtimaline ilişkin olarak Türkçe kökenli sözcükler içerisinde yer verilmiştir.

(ix) Sonu şeddeli Arapça kökenli sözcükler: (14)'te görüldüğü üzere içerisinde şeddeli ünsüzleri barındıran Arapça kökenli sözcüklerin ötümlüleşmeye direndiği gözlenmektedir.

(14) Arapçadan Ödünçlenen Sözcükler

cennet, cibilliyet, ciddiyyet, ciddet, ehemmiyyet, hakkaniyyet, hassasiyyet, himmet, hissiyyat, hürriyyet, iffet, izzet, kuvvet, mazarrat, millet, minnet, mukayyet, muvahhit, muvakkit, muzafferiyet, müddet, müessiriyet, mühimmat, mükellefiyyet, mükemmeliyyet, mükeyyifat, müriyyet, müsakkafat, müsellesat, mütevellit, nübüvvet, seyyiat, sıhhat, sünnet, şiddet, tebeddülât, zıddiyyet, zimmet, zürriyyet

(14)'teki sözcüklerin ötümlüleşmesinde diğer sözcüklerde olduğu gibi birden fazla koşulun etkisi söz konusudur. Söz gelimi sözcüklerin /m/, /n/, /v/, /c/, /ğ/, /z/, /l/, /r/ sesleriyle başlaması, /f/, /h/, /j/ seslerinin bulunması ve *hürriyyet, milliyet, mühimmat* sözcüklerinde görüldüğü gibi dil kullanıcıları tarafından yabancı bir ekle bittiği sezilmesi örnek olarak verilebilir.

(x) Sözcük-son /t/ sesinin soluklu okunması: Sözcük sonu /t/ sesinin diğer ötümsüz ünsüzlerden kimi zaman daha soluklu sesletilmesi ötümlüleşmemesinde önemli etkenlerden biri olabilir ama tek başına bir açıklayıcılığı bulunmamaktadır. Söz gelimi, tek seslemlilerde ötümsüz ünsüzlerin ötümlüleşmemesinin nedeni çok seslemlilerde kıyasla daha *soluklu* (aspirated) okunmasına bağlanabilir ancak bu bütün tek ya da çok seslemlilerde ötümlüleşme süreçlerini açıklayamadığından güçlü bir koşul olduğu söylenemez. Bu koşulun etkisi, yalnızca sözcük-son /t/ sesinin ötümlüleşme durumları için değil, bütün ses süreçlerini kapsayacak ses laboratuvarı, ses yazılımlarına dayalı çözümleme çalışmalarıyla daha net anlaşılacaktır.

Sonuç

Sonuç olarak sözcük-son /t/ sesinin ötümsüz, patlamalı ve dil ucu-diş ardı ünsüzü olması gibi fiziksel özelliklerine bakılarak ötümlüleşme koşullarını belirlemek mümkün görünmemektedir.

Ötümlüleşme koşullarını belirleyen /t/ sesinin fiziksel özelliklerinden daha çok diğer dizgesel ilişkiler ve dizgesel olmayan nedenler gibi görünmektedir. Bu bulgu, seslerin nasıl çıkarıldığı gibi sesbilgisel özelliklerinden bağımsız olarak bir dilde bir sesin hangi seslerle dizgesel ilişki kurduğuna, sesbirimlere dilin formüle edilebilir soyut karşılıkları üzerinden bakılması gerektiğini söyleyen *maddesiz sesbilgisi* kuramının temel varsayımını destekleyen bir sonuç olarak ortaya konabilir.

Sözcük-son /t/ sesinin birbiriyle ilişkili ötümlüleşme ve ötümlüleşmeme koşulları bulunmaktadır. Ötümlüleşmesinde *çok seslemlı olma, sonu Türkçe sesdizilimine uygun iki ünsüzle bitme, sözcüğün Türkçenin söz varlığındaki eskiliği, sözcüğün eski formunda bulunan son sesin ötümlü olması, örneksime, sözcük türüne bağlı duyarlılık, sözcük kökünün unutulması veya anlamın değişmesi* koşullarının etkili olduğu gözlenmiştir. Sözcük-son /t/ sesinin ötümlüleşmemesinde ise *tek seslemlı olma, son sözcüğü tek seslemlı bileşik sözcük olma, son yüzyıl içerisinde türemiş yeni sözcükler arasında bulunma, son iki ünsüzü Türkçenin [ötümlü + ötümsüz] ve [az engellenen + çok engellenen] sesdizilimine uygun olmayan sözcükler içerisinde yer alma, son iki ünsüzü Türkçe kökenli sözcüklerde görülmeyen sesdizilimine sahip olma, dil kullanıcıları tarafından sözcüğün yabancı bir ekle bittiğinin sezilmesi, Arapça kökenli sözcükler içerisinde şeddeli ünsüzlerin yer alması, soluklu okunma gibi* koşulların diğer koşullarla birlikte etkili olduğu anlaşılmaktadır.

Sözcük-son /t/ sesinin ötümlüleşme koşulları içerisinde bileşik sözcük yapılanmasının gözle görülür bir etkisinin olmadığı anlaşılmıştır: *kurt+u > kurdu, yeledi kurt+u > yeledi kurdu; but+u > budu, kaba but+u > kaba budu vb.*

Bu çalışmada tespit edilen koşulların diğer ses süreçleri için açıklayıcı olup olmadığı ileri araştırmalara bırakılmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Etik kurul iznine gerek yoktur.

Yazarların Katkı Oranı

1. yazar %55, 2. yazar %45

Çıkar Çatışması

Çıkar çatışmasına dair bir durum bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Aksoyak, İ. H. (2007). *Türk edebiyatı bağlamlı dizin ve işlevsel sözlük (Tebdiz)*. [Çevrimiçi sözlük]. <https://tebdiz.com>
- Akyıldız, D. (2021). Yunus Emre'nin eserlerinde iç ve son seste görülen /k/ > /ğ/ ve /t/ > /d/ ötümlüleşmelerinin günümüze yansımaları. *Yunus Emre'nin Vefatının 700. Yıl Dönümü Anısına Uluslararası Türkçenin Anadolu'da Yazı Dili Oluşu Sempozyumu (Ankara: 12-14 Temmuz 2021)* içinde (s. 47-66). Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Anderson, J. M. (2011). *The substance of language volume III: Phonology-syntax analogies*. Oxford University Press.
- Atabey, İ. (2011). Ders kitaplarındaki dil bilgisi konularının bilgi ve tanım açısından tutarlılığı. 38. ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Cilt I) içinde (ss. 133-154). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Baran, B. (2023). Türkiye Türkçesinde ünsüzlerle ilgili ses olaylarının öğretimi üzerine. *Karadeniz Uluslararası Bilimsel Dergi*, (58), 134-142. <https://doi.org/10.17498/kdeniz.1299903>
- Boz, E. (2002). Türkçe asıllı kelimelerde son ses ç, k, p, t ünsüzlerinin ötümlüleşme veya ötümsüz kalma sorunu. *Türk Dili*, 1(605), 447-455.
- Bozkurt, F. (2017). *Türkiye Türkçesi: Dilbilgisi-anlatım*. Eğitim Yayınları.
- Börtlü, G. (2024). Hangi sesbilim? *Mersin Üniversitesi Dil ve Edebiyat Dergisi*, 20(2), 91-104.
- Can, Ö., Akşehirli, S., Koşaner, Ö. ve Özgen, M. (2020). *Dilbilgisi bileşenleri*. İthaki Yayınları.
- Coşkun, M. V. (2011). Standart Türkçede ses olaylarının sebep-sonuç ilişkisi çerçevesinde yeniden Sınıflandırılması. 38. ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi Cilt I) içinde (ss. 347-368). Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu Yayınları.
- Demir, N. ve Yılmaz, E. (2011). *Türkçe ses bilgisi (H. Plancı, Ed.)*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Demirkol, T. (2011). Acquisition of consonant assimilation in Turkish. *Contemporary Online Language Education Journal*, 1(2), 1-12.
- Dilçin, C. (1983). *Yeni tarama sözlüğü*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Doğan, Ş. (2013). Eski Oğuz Türkçesinde (eklenme harici) söz sonu t > d ve k > ğ ötümlüleşmeleri. *Dil Dergisi*, (12), 59-96.
- Efendioğlu, S. ve İşcan, A. (2010). Türkçe ses bilgisi öğretiminde ses olaylarının sınıflandırılması. A. Ü. Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi [TAED], (43), 121-143.
- Eker, S. (2010). *Çağdaş Türk dili*. Grafiker Yayınları.
- Ergin, M. (1993). *Türk dil bilgisi*. Bayrak Yayınları.
- Gülsevin, G. (2013). Ses bilgisinde 'çevre şartı' kavramı ve ağız incelemelerindeki önemi. *Turkish Studies (International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic)*, 8(9), 49-62.
- İnce, H. G. (2006). Türkiye Türkçesindeki son ses ünsüz tonlulaşmasına asli ünlü uzunluklarının etkisi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten*, 54(2006/II), 71-82.

- Kahraman, T. (2010). Dilbilgisi öğretiminin durumu ve sonuçları üzerine küçük bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (27), 5-13.
- Kanar, M. (2018). *Eski Anadolu Türkçesi sözlüğü*. Say Yayınları.
- Karaca, V. İ. (2016). Ötümlüleşme kavramı ve çağdaş Türk yazı dillerinde ötümlüleşme. *Zeitschrift für die Welt der Türken [ZfWT]*, 8(3), 369-390.
- Karademir, F. (2017). Türkçe ses bilgisinde “ünsüz benzeşmesi olayı”nın öğretimi üzerine. *Turkish Studies (International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic)*, 12(25), 467-490.
- Kerimoğlu, C. (2014). Türkiye Türkçesi gramerindeki düzensizlikler ve eşzamanlı gramer yazımı. *Dil Araştırmaları*, (14), 75-96.
- Kunduracı, A. (2020). Sesbilim-biçimbilim arakesiti. İ. P. Uzun (Ed.), *Kuramsal ve uygulamalı sesbilim: Kavramlar - terimler içinde* (ss. 103-125). Seçkin.
- Kurukaya, M. (2011). *Eski Anadolu Türkçesi ile Türkiye Türkçesi'nde iki ünlü arasındaki ötümlüleşme ve sızıcılaşmalar*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Sakarya Üniversitesi.
- Nişanyan, S. (2024). *Nişanyan sözlük*. [Çevrimiçi sözlük]. <https://www.nisanyansozluk.com>
- Önler, Z. (2012). Türkiye Türkçesinde ünlü uzunluklarının izleri [Yayınlanmamış kurultay bildirisi]. *VII. Uluslararası Türk Dili Kurultayı (24-28 Eylül 2012)*, Ankara, Türkiye.
- Polat, Y. (2002). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde bir sorun olarak ünsüz yumuşaması kuralı. *Anadili Dil Kültürü ve Eğitim Dergisi*, (25), 7-15.
- Sebzecioğlu, T. (2021). *Dilbilim kavramlarıyla Türkçe dilbilgisi*. Kesit Yayınları.
- Semedli, E. (2012). Asli uzunlukların Azerbaycan Türkçesindeki fonetik ve semantik izleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(20), 127-132.
- Tekin, T. (1995). *Türk Dillerinde birincil uzun ünlüler*. Simurg Yayınları.
- Tosun, İ. ve Koç, A. (2018). Türkiye Türkçesindeki İtalyanca ödünç sözcüklerde görülen ses olayları. *Uluslararası İnsan ve Toplum Bilimleri Sempozyumu içinde* (ss. 17-30). Saybilder Yayıncılık.
- Türk Dil Kurumu (t.y.). *Güncel Türkçe sözlük*. [Çevrimiçi sözlük]. <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu (2012). *Yazım kılavuzu*. Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Uzun, İ. P. ve Ayabakan İpek, M. (2019). Türkçe sözlükte sesbilim sunulum üzerine sözlüksel tabanlı bir öneri. *Dil Dergisi*, 170(2), 91-110.
- Yenen Avcı, Y. (2014). Türkçe ders kitaplarında ses olayları. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 497-521.
- Yıldız, O. (2011). Miftâhu'l-Ferec'de son seste ötümsüz-patlayıcı ünsüzlerin ötümlüleşme veya ötümsüz kalma durumu. *Turkish Studies (International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic)*, 6(1), 157-168.
- Yılmaz, E. (2007). Tarihsel sesbilgisi ve biçimbilgisi araştırmalarının dilbilim çalışmalarına olası katkıları ve terimler üzerine birkaç söz. *Erdem*, 16(48), 203-220.



Evde Ders Okulda Ödev Modelinin Öğretmen Adaylarının Sınıf İklimi Algılarına Etkisi*

*Mehmet Fatih KAYAN**

*Abdullah ADIGÜZEL***

ÖZ

Bu çalışmanın amacı, Evde Ders Okulda Ödev (EDOÖ) modelinin öğretmen adaylarının sınıf iklimi algıları üzerindeki etkisini araştırmak ve modele ilişkin görüşlerini belirlemektir. Çalışmada, karma yöntem deseni kullanılmıştır. Araştırma bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği bölümünde öğrenim görmekte olan 38 öğretmen adayı ile “Eğitim Psikolojisi” dersinde yürütülmüştür. Öğretmen adayları iki gruba ayrılmış ve gruplar seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Deney grubunda EDOÖ modeli uygulanmış, kontrol grubunda ise geleneksel sunuş yöntemi kullanılmıştır. Araştırmada nicel ve nitel veri toplama araçları kullanılmıştır. Nicel veri toplama aracı Sınıf İklimi Envanterinden yararlanılmıştır. Nitel veri toplama aracı olarak ise odak grup görüşmesi formu kullanılmıştır. Nicel verilerin analizi için bağımsız gruplar için t-Testi ve bağımlı gruplar için t-Testi, kullanılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğretmen adaylarının, sınıf iklimi algısı puanları arasında anlamlı düzeyde bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Deney grubu öğretmen adaylarının genel olarak EDOÖ modeline yönelik olumlu bir tutuma sahip oldukları görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Evde ders okulda ödev modeli, öğretmen adayları, sınıf iklimi.

The Effect of Flipped Learning Model on Prospective Teachers' Perceptions of Classroom Climate

ABSTRACT

This study aims to investigate the effect of flipped learning model on classroom climate perceptions of prospective teachers and to determine their opinions concerning the model. In this study, mixed method design was used. The study was conducted in a “Educational Psychology” course with 38 prospective teachers who study Science Education in Faculty of Education in a public university. Prospective teachers were divided into two groups and the groups were randomly assigned as experimental and control groups. Flipped learning model was applied in the experimental group and for the control group traditional method was used. Quantitative and

Atf Bilgisi: Kayan, M. F. & Adıgüzel, A. (2024). Evde ders okulda ödev modelinin öğretmen adaylarının sınıf iklimi algılarına etkisi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 73-86. Doi: <https://10.5281/zenodo.14573037>

*Bu çalışma birinci yazarın “Evde Ders Okulda Ödev modelinin akademik başarı, kalıcılık ve sınıf iklimi üzerindeki etkisi” isimli doktora tez çalışmasından türetilmiştir.

* Dr. Öğr. Üyesi, Harran Üniversitesi, İlahiyat Fakültesi, Felsefe ve Din Bilimleri Bölümü, kayanfatih@yahoo.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-4702-4080

** Prof. Dr., Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, aadgzl@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0001-7184-3644

qualitative data collection tools were used in the study. Classroom Climate Inventory was used as quantitative data collection tool. As qualitative data collection tool; focus group interview form was used. T-test for independent groups and t-test for dependent groups tests were used for the analysis of quantitative data. For the analysis of qualitative data, descriptive analysis technique was used. It was found that there was no significant difference between classroom climate perceptions of the prospective teachers in experimental and control group. It was concluded that prospective teachers have a positive attitude towards the flipped learning model.

Keywords: Classroom climate, flipped classrooms, flipped learning model, prospective teachers.

Giriş

Günümüzde eğitim paradigmasında yaşanan değişimlerle birlikte öğrenci rolleri, okul ve öğrenme-öğretme süreçlerine yüklenen anlamlarda birtakım farklılaşmalar meydana gelmiştir. Bahsi geçen değişimlerin yanı sıra eğitim teknolojilerinde yaşanan gelişmelerin de öğrenme-öğretme süreçlerine yansımaları olmuştur (Griffith, 2017). Bu bağlamda gelişime öncülük etme çabasında olan eğitim sektöründe öğrenme-öğretme süreçlerinde işe koşulmak üzere yeni yaklaşımlar benimsenmeye ve uygulanmaya başlamıştır (Adıgüzel, 2016). Bu doğrultuda ders dışı zamanın öğrenenler tarafından aktif olarak kullanılması, ders içi sürecin ise daha nitelikli bir şekilde yürütülmesi gerektiğine yönelik fikirler doğmaya başlamıştır. Öğretmen ve öğrenci rollerinde yaşanan dönüşümler bağlamında eğitim paradigmasında meydana gelen değişimlerin sonucunda ortaya çıkan modellerden biri de Evde Ders Okulda Ödev (Flipped Learning) modelidir (Karadeniz, 2015; Kardaş ve Yeşilyaprak, 2015).

Sınıf içi ve sınıf dışı uygulamaların tamamıyla ters yüz edildiği bu yeni modelde öğrenciler ders öncesinde ilgili konuyu öğrenir ve derse hazır bir şekilde katılırlar. Ders sürecinde ise sınıf ortamının getirilerinden faydalanılarak önceden öğrenilen bilgilerin öğrenciler tarafından özümsemesi sağlanır (Bergmann ve Sams, 2012). Öğrencilerin ders öncesinde çeşitli materyaller aracılığıyla bilgiye ulaşmalarının temel alındığı EDOÖ modelinde bilgiye ulaşma yolları çeşitlilik gösterebilmektedir. Genel olarak teknolojik araçlar aracılığı ile bilgiye ulaşılsa da bu durum evde ders okulda ödev modeli için bir önkoşul değildir (Ellis, Steed ve Applebee, 2006; See ve Conry, 2014).

EDOÖ modeli ile arzu ettikleri zaman ve mekânda bilgiye ulaşma imkânına sahip olan öğrenciler aynı zamanda bireysel hızlarında ilerleme olanağına sahip olmaktadır. Bergmann ve Sams'e (2008) göre modelin en önemli avantajlarından biri öğrencilerin videoları durdurma, ilerletme, geri alma, istedikleri zaman izleme ve kendi isteklerine göre küçük parçalara ayırma imkânına sahip olmalarıdır. Bergmann ve Sams, bahsedilen olanaklara sahip olmasından dolayı EDOÖ modelinin öğrenme sürecini kolaylaştırdığını ve öğrencilerin bu uygulamayı oldukça benimsediklerini belirtmektedirler. Ayrıca EDOÖ modeli, derse hazır olarak gelen öğrencilere sınıf ortamında sıkıcılıktan uzak aktif bir öğrenme ortamı sunmaktadır.

Diğer birçok çağdaş öğrenme modeline nazaran yükseköğretim seviyesinde de kullanım alanına sahip olan EDOÖ modeli başta ABD ve Avustralya olmak üzere çok sayıda ülkede üniversite öğrencilerine yönelik olarak uygulanmaktadır. Nitekim temel amaçlarından biri öğrencilerin bireysel hızlarında öğrenmelerine fırsat vermek olan EDOÖ modeli bu bağlamda değerlendirildiğinde yükseköğretim düzeyi için oldukça cazip bir görüntü sergilemektedir. Özellikle yoğun bir içeriğe sahip olan derslerde, öğrencilere kendi öğrenme stillerine ve bireysel hızlarına göre süreci yürütme olanağı tanınması bakımından yakın gelecekte öğretim elemanları tarafından yoğun olarak tercih edilmesi beklenmektedir.

Sınıf iklimi, özellikle son 20-30 yıldır üzerinde yoğun olarak çalışılan bir konudur. Buna rağmen sınıf ikliminin eğitim camiasınca üzerinde fikir birliğine varılmış bir tanımı bulunmamaktadır (Sink ve Spencer, 2005). Yapmış olduğu çalışmalarla bu konuyu eğitim dünyasına kazandıran

eğitimcilerin başında gelen Fraser (1998) sınıf iklimini, öğrenme ortamlarının sosyal ve psikolojik durumu olarak tanımlamaktadır. Johnson ve McClure (2004) ise sınıf iklimini, sınıfın sosyal atmosferi olarak ifade etmektedirler. Açıkgöz'e (1998) göre ise sınıf iklimi, öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkilerinin yanı sıra sınıf içerisinde uyulması gereken kurallar ve sınıf ortamında fiziksel koşullardan dolayı ortaya çıkan sosyal ve psikolojik etkilerdir (Akt. Çengel ve Türkoğlu, 2015).

Hirschy ve Wilson (2002) sınıf iklimini, sınıftaki eğitimler tarafından oluşturulan öğrenme ortamı olarak tanımlamaktadırlar. Hallinan ve Smith (1989) ise sınıf iklimini sınıfta var olan öğrenme ortamı ile açıklamakta ve eğitimcilerin başarıya değer vererek ve öğrenme isteği oluşturarak sınıf iklimine etki edebileceğini belirtmektedirler.

Sınıf iklimine yönelik tanımların tümünden yola çıkarak genel bir yargıya ulaşmamız gerekirse sınıf iklimi; öğrencilerin sınıf ortamından aldıkları doyum olarak ifade edilebilir. Öğretmen-öğrenci ve öğrenci-öğrenci ilişkileri, sınıfın fiziksel koşulları, dersin yapısı, kullanılan öğrenme modeli gibi değişkenler sınıf ikliminin belirleyicileri olarak değerlendirilebilir.

Olumlu sınıf ikliminin oluşturulması, yakın geçmişte eğitimcilerin üzerinde sıklıkla durduğu konulardan biri olarak görülmektedir. Bu doğrultuda, istendik düzeyde bir sınıf ikliminin oluşturulmasına yönelik olarak neler yapılması gerektiği üzerine çok sayıda çalışma gerçekleştirilmektedir. Bu yönde yapılan çalışmalarda genel olarak sınıf ikliminin; akademik başarıya, istendik davranışların kazandırılmasına, sosyal ve duygusal gelişime, kişilerarası ilişkilere, sorunların barışçı yollara çözümüne, güvenli bir öğrenme ortamının oluşturulmasına ve istenmedik davranışların azaltılmasına ne derece etki ettiği tartışılmaktadır (Sağkal, Topçu-Kabasakal ve Türnüklü, 2015).

Sınıf iklimi, akademik ve sosyal öğrenmelerin birçoğunun edinildiği yerler olan okullar için büyük önem arz etmektedir. Nitekim olumlu bir sınıf iklimi, öğrencilerin öğrenmelerine ve sosyal gelişimlerine doğrudan etki etmektedir (Rowe, Kim, Baker, Kamphaus ve Horne, 2010). Simpson ve Oliver (1990) bu doğrultuda sınıf iklimini, öğrenme için en belirleyici ve öngörücü faktör olarak nitelendirmektedirler. Fraser (1998) da benzer şekilde, sınıf ikliminin öğrenci davranışları ile ilgili birçok değişkenin yordayıcısı olduğunu belirtmektedir.

Sınıf iklimi, öğrencilerin akademik başarılarını, öğrenmeye yönelik güdülenmelerini, sosyal becerilerini, sınıf içi aktivitelere katılımlarını etkilemekte (Rowe vd., 2010) dolayısıyla nitelikli bir eğitim süreci için öğrenciler bakımından büyük anlam ifade etmektedir. Bu doğrultuda öğretmen ya da öğretim elemanlarının istendik düzeyde bir öğrenme sağlamaları için her şeyden önce olumlu bir sınıf ikliminin oluşturulmasını amaçlamaları gerekmektedir. Sınıf ortamında öğrenciler bağlamında birçok değişkenin yordayıcısı olduğu bilinen sınıf ikliminin olumsuzluğu, öğrenme-öğretme süreçlerinden beklendik kazanımların elde edilmesinin önündeki en büyük risklerden biri olarak değerlendirilmektedir (Barr, 2016).

Olumlu sınıf ikliminin öğrenme üzerindeki etkisi ilk ve ortaöğretim kurumlarının yanı sıra yükseköğretim süreci için de önemli bir faktördür. Üniversite eğitiminde, öğrencilerin nitelikli bir öğrenme sürecine sahip olabilmesi öğretim elemanlarının bilgiyi transfer etme becerisine bağlansa da, sınıf ortamının sosyal ve psikolojik atmosferi, nitelikli bir öğrenme-öğretme sürecinin öğrenciler tarafından tecrübe edilebilmesi bakımından diğer birçok değişkenden daha büyük bir önem taşımaktadır (Barr, 2016). Graham ve Gisi'ye (2000) göre sınıf iklimi aynı zamanda üniversite öğrencilerinin öğrenim görmekte oldukları fakülteye yönelik tatmin düzeylerinin de en önemli belirleyicisidir. Bu doğrultuda öğretim elemanlarına sınıf ortamında olumlu bir sosyal ve psikolojik atmosfer oluşturma bağlamında önemli görevler düşmektedir. Nitekim öğrencilerin üniversite eğitimlerinden istendik sonuçları alabilmesi ile olumlu sınıf iklimi arasında yakın bir ilişki bulunmaktadır.

Reid ve Radhakrishnan (2003) aynı bölümde öğrenim görmekte olan üniversite öğrencilerinin olumsuz sınıf ikliminin baskın olduğu bir sınıf ortamında çok farklı öğrenme süreçleri tecrübe edebildiklerini belirtmekte ve yükseköğretim düzeyinde sınıf iklimi için özel bir tanımlamada bulunmaktadırlar. Reid ve Radhakrishnan (2003) sınıf iklimini, öğrencilerin öğretim elemanları ve sınıf arkadaşları ile ilişkilerinin sınıf ortamına yansımaları olarak ifade etmektedirler. Ayrıca Reid ve Radhakrishnan (2003)'a göre öğrenciler bireysel olarak farklı sınıf iklimi algılarına sahip olabileceği gibi tüm öğrenciler tarafından aynı şekilde algılanan sınıf içi atmosferin de varlığından söz etmek mümkündür.

Bu alanda yapılan çalışmalardan elde edilen ortak sonuçlara göre yükseköğretim düzeyinde nitelikli bir eğitim-öğretim sürecinin işe koşulabilmesi için olumlu bir sınıf ikliminin varlığı büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda öğrenme-öğretme süreçlerinden beklendiği sonuçların elde edilebilmesi adına olumlu sınıf ikliminin sağlanabileceği öğretim modellerine ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrencilerin aktif bir role sahip olduğu, bilginin öğrenenler tarafından yapılandırıldığı ve demokratik bir sınıf ortamının varlığını temel alan çağdaş öğrenme modelleri geleneksel öğretim modellerine nazaran amaca hizmet etme noktasında daha tutarlı bir görüntü sergilemektedirler.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, evde ders okulda ödev modelinin öğretmen adaylarının sınıf iklimi algılarına etkisini ve evde ders okulda ödev modeline ilişkin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevaplar aranmaktadır;

1. Deney grubundaki öğretmen adaylarının ön test ve son test sınıf iklimi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ön test ve son test sınıf iklimi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
3. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf iklimi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubu öğretmen adaylarının evde ders okulda ödev modeli ve sınıf iklimine ilişkin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, nitel ve nicel veri toplama araçlarının bir arada kullanıldığı karma yöntem ile yürütülmüştür. Karma yöntem araştırmaları nitel ve nicel yöntemlerin gelişigüzel bir şekilde birleştirilmesi değil, her iki yöntemin güçlü yönlerinin birbirini tamamlayacak şekilde bütünleştirilmesidir (Fırat, Kabakçı-Yurdakul ve Ersoy, 2014). Bu araştırma yaklaşımının temel varsayımına göre, nitel ve nicel yaklaşımlarının birlikte kullanılması araştırma problemi ile ilgili daha kapsamlı bir anlayışın oluşmasını sağlar ve araştırmacıların çalışmalarına ilişkin alternatif bir bakış açısı kazanmalarına yardımcı olur (Creswell, 2013).

Araştırmanın nicel boyutunda gerçek deneysel desen kullanılmıştır. Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2012) gerçek deneysel desenleri, katılımcıların bağımsız değişkenin düzeylerine, gruplara seçkisiz olarak yerleştirildiği çalışmalar olarak tanımlamaktadır. Ön test-son test kontrol gruplu seçkisiz desen olarak da bilinen bu desen de öncelikli olarak daha önce belirlenen denek havuzundan seçkisiz atama ile iki grup oluşturulur. Gruplardan biri deney, diğeri kontrol grubu olarak seçkisiz bir şekilde belirlenir. Daha sonra iki grupta yer alan deneklerin, uygulama öncesinde bağımlı değişkenle ilgili ölçümleri alınır. Uygulama sürecinde ise etkisi test

edilen deneysel işlem, deney grubuna verilirken kontrol grubuna verilmez. Son olarak gruptaki deneklerin bağımlı değişkene ait ölçümleri aynı araç kullanılarak tekrar edilir.

Araştırma için Eğitim Fakültesi 1. sınıfta öğrenim görmekte olan bir grup öğretmen adayı seçkisiz atama yoluyla iki gruba ayrılmış ve gruplar seçkisiz olarak deney ve kontrol grubu olarak belirlenmiştir. Araştırma sürecinde Eğitim Psikolojisi dersi, deney grubunda EDOÖ modeli ile kontrol grubunda ise geleneksel öğretim modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın bağımsız değişkenini farklı öğretim yöntemi, bağımlı değişkenini ise öğretmen adaylarının sınıf iklimi düzeyleri oluşturmuştur.

Araştırma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2017-2018 öğretim yılında bir devlet üniversitesinin Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği programında öğrenim görmekte olan 1. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğretmen adaylarının tamamının seçkisiz olarak birer gruba ataması yapıldıktan sonra, grupların hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağına kura ile karar verildi.

Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin sınıf iklimi ön test puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf iklimi ön test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları*

| Grup | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|-------------|----------|-----------------------------|-----------|-----------|----------|----------|
| Deney | 19 | 59.15 | 7.61 | 36 | 1.126 | .27 |
| Kontrol | 19 | 55.68 | 11.08 | | | |

Tablo 1’de görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf iklimi ön test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(36)=1.126$; $p>.05$; $p=.268$). Bu bulgu deney ve kontrol gruplarında yer alan öğretmen adaylarının uygulama öncesinde sınıf iklimi açısından benzer görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

Veri Toplama Araçları

Çalışmada nicel veri toplama aracı olarak sınıf iklimi envanteri, nitel veri toplama aracı olarak ise odak grup görüşmesi formu kullanılmıştır.

Araştırmada öğretmen adaylarının sınıf iklimi algılarını belirlemek amacıyla Dwyer vd. (2004) tarafından geliştirilmiş ve Sağkal, Topçu-Kabasakal ve Türnüklü (2015) tarafından Türkçe’ye uyarlanmış olan Sınıf İklimi Envanteri (Connected Classroom Climate Inventory), kullanılmıştır. Sınıf İklimi Envanteri (SİE) üniversite öğrencilerinin sınıf iklimine ilişkin algılarını ölçen ve 18 maddeden oluşan bir envanterdir. Dolayısıyla SİE’den alınabilecek en yüksek puan 90, en düşük puan ise 18’dir. Tek boyutlu bir yapıya sahip olan envanterin tekrar test güvenilirliği .83; Cronbach alfa katsayısı .93 olarak tespit edilmiştir. Bu çalışmada da ön test ve son testten sonra bu değerlere bakılmıştır. Ön testte Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı envanterin bütünü için ,91; son testte ise ,93 bulunmuştur. Bu değerler, hem güvenilirlik düzeyi açısından yüksek olduğundan hem de ölçeği uyarlayan araştırmacının bulunduğu değere çok yakın olduğundan önemlidir.

Sınıf iklimini öğrencilerin birbirine olan bağlılıkları bağlamında ölçen SİE’nin Türkçe’ye uyarlama çalışması sonucunda geçerlik ve güvenilirliğinin sağlandığını gösteren sonuçlara ulaşılmıştır. SİE “Kesinlikle katılmıyorum” (1) ve “Kesinlikle katılıyorum” (5) arasında değişen 5’li likert tipinde bir derecelendirme ölçeğidir. Öğretmen adayları, SİE’nde yer alan her bir ifadeye ilişkin katılma düzeylerini işaretlemektedirler.

Uygulama sürecinin sonunda odak grup görüşmeleri yapılmıştır. Odak grup görüşmesi formu aracılığıyla deney grubunda yer alan 19 öğretmen adayından 12'si ile odak grup görüşmeleri gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu soruların kullanılması ile görüşme sürecine daha fazla esneklik kazandırılması, görüşülenlere daha fazla konuşma imkânı verilmesi ve daha detaylı bilgi elde edilmesi amaçlanmıştır. Altışar öğretmen adayının yer aldığı iki farklı odak grup görüşmesinde, sınıf iklimi envanteri aracılığıyla elde edilen verilerin güvenilirliğinin tespit edilmesi amaçlanmıştır.

Verilerin Analizi

Karma yöntemin kullanıldığı bu çalışmada nicel ve nitel veri analizi tekniklerinden yararlanılmıştır. Nicel verilerin analizi için SPSS paket programı kullanılarak bağımsız gruplar için t-testi ve bağımlı gruplar için t-testi yapılmıştır. Nitel verilerin analizinde ise betimsel analiz tekniği işe koşulmuştur.

Bulgular

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Deney grubundaki öğretmen adaylarının ön test ve son test sınıf iklimi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu probleme yanıt verebilmek için sınıf iklimi ölçeği deney grubuna uygulama başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra uygulanmış ve bu uygulamalardan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının sınıf iklimi ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına ilişkin gerçekleştirilen bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Deney grubundaki öğretmen adaylarının sınıf iklimi ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

| Test | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|----------|----|-----------|-------|----|-------|-----|
| Ön test | 19 | 59.16 | 7.61 | 18 | 1.344 | .20 |
| Son test | 19 | 55.53 | 11.54 | | | |

Tablo 2 incelendiğinde, deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının sınıf iklimi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($t(18)=1.344$; $p>.05$). Bu sonuç deneysel işlemin sınıf iklimi üzerinde anlamlı bir değişim meydana getirmediğini göstermektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi “Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının ön test ve son test sınıf iklimi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu probleme yanıt verebilmek için sınıf iklimi ölçeği uygulama başlamadan önce ve uygulama bittikten sonra kontrol grubuna uygulanmış ve bu uygulamalardan elde edilen veriler analiz edilmiştir.

Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf iklimi ön test ve son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığını belirlemek için yapılan bağımlı gruplar t-testi sonuçları Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf iklimi ön test ve son test puanlarına ilişkin bağımlı gruplar t-testi sonuçları

| Test | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|-------|-----|
| Ön test | 19 | 55.68 | 11.09 | 18 | -.794 | .44 |

| | | | |
|----------|----|-------|-------|
| Son test | 19 | 57.84 | 12.87 |
|----------|----|-------|-------|

Tabloda görüldüğü gibi, kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının sınıf iklimi ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(18)=-.794$; $p>.05$). Bu sonuç kontrol grubundaki geleneksel eğitim sürecinin sınıf iklimi üzerinde anlamlı bir değişim meydana getirmediğini göstermektedir.

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi “Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf iklimi son test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” şeklindedir. Bu probleme yanıt verebilmek için sınıf iklimi ölçeği uygulama bittikten sonra hem deney hem de kontrol grubuna son test olarak uygulanmış ve bu uygulamadan elde edilen veriler analiz edilerek gruplar karşılaştırılmıştır.

Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf iklimi son test puanlarının karşılaştırılması için gerçekleştirilen bağımsız gruplar t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf iklimi son test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Grup | N | \bar{x} | Ss | Sd | t | p |
|---------|----|-----------|-------|----|-------|-----|
| Deney | 19 | 55.53 | 11.54 | 36 | -.584 | .56 |
| Kontrol | 19 | 57.84 | 12.87 | | | |

Tabloda görüldüğü üzere, deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf iklimi son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır ($t(36)=-.584$; $p>.05$). Bu bulgu her iki grubun da sınıf iklimleri ile ilgili benzer görüşlere sahip olduğunu, EDOÖ modeli uygulamaları ile geleneksel uygulamaların sınıf iklimine etkilerinin benzer olduğunu göstermektedir.

Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Deney grubu öğretmen adaylarının evde ders okulda ödev modeli ve sınıf iklimine ilişkin görüşleri nelerdir?” şeklindedir. Bu doğrultuda deney grubunda yer alan 12 öğretmen adayı ile gerçekleştirilen odak grup görüşmelerinden elde edilen bulgular şu kategoriler altında düzenlenmiştir: (a) Öğretmen adaylarının EDOÖ modelinin sınıf içinde sosyal ilişkileri nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri, (b) Öğretmen adaylarının EDOÖ modelinin sınıf içinde öğretmen-öğrenci ilişkilerini nasıl etkilediğine ilişkin görüşleri, (c) Öğretmen adaylarının EDOÖ modelinin olumlu ve olumsuz yönlerine ilişkin görüşleri, (d) Öğretmen adaylarının EDOÖ modelinin sınıf dışı süreci hakkındaki görüşleri.

Öğretmen Adaylarının EDOÖ Modelinin Sınıf İçinde Sosyal İlişkileri Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarına “EDOÖ modelinin sınıf içinde öğrenciler arasındaki sosyal ilişkileri nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşüne başvuru alan 12 öğretmen adayının tamamı EDOÖ modelinin sınıf içi iletişimi olumlu yönde etkilediğini dile getirmiştir. Öğretmen adaylarına göre modelin sınıf içi iletişimi olumlu yönde etkilemesinin en temel nedenleri öğrencilerin sınıfa ön bilgi sahibi olarak gelmeleri, ders içi süreçte yapılan öğrenen merkezli etkinlikler ve grup çalışmalarınıdır. Adaylara göre bahsi geçen durumlar öğrencilerin diğer derslere nazaran birbirleri ile daha fazla iletişime geçmesine yol açmakta bu durum da sınıf içi sosyal ilişkileri güçlendirmektedir. Öğretmen adayları özellikle derse ön bilgi sahibi olarak gelmenin onlara sınıf arkadaşları ile iletişime geçme noktasında bir fırsat tanıdığını vurgulamışlardır. Bazı adaylar bu model sayesinde daha önce

hiç iletişim kurmadıkları hatta sesini dahi duymadıkları sınıf arkadaşları ile olumlu sosyal ilişkiler geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin genel bakışını yansıtan bazı örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

“Bence en büyük avantajı önceden bilgi sahibi olmamızdı. Hoca anlatırken konuya yabancı değildik. Anlamadığımız konularda bilen arkadaşlarımızla o konu hakkında tartışabiliyorduk. Yani önbilgimizin olması etkileşimi arttırıyordu” (Ö5).

“Hepimiz aynı videoları izlediğimiz için boş vakitlerimizde arkadaşlarımızla videolar üzerine yorum yapıyorduk, anladıklarımızı birbirimize anlatıyorduk. O yönde bir katkısı oldu. Bunun yanında birçok farklı etkinlik yaptık. Bu etkinliklerde çok farklı arkadaşlarla konuştuk, bilgi paylaşımında bulunduk” (Ö6).

“Sınıf içinde çeşitli uygulamalarda bulunduk. Bu uygulamalar genellikle grup çalışması şeklinde oluyordu. Bu sayede daha önce diyaloga girmediğim arkadaşlarımla bile diyalog kurdum. Bu da benim için olumlu bir yönüydü. Mesela farklı farklı tartışma ortamları oldu. Daha önce sesini bile duymadığım arkadaşlarımın sesini duydum” (Ö1).

“...Örnek bulmakta zorlandığımda ya da anlamadığım yerleri arkadaşlarıma soruyordum ki bunu çok kez yaptım. Bu derste sınıf kaynadı diyebilirim” (Ö7).

“Derse hazır olarak geldiğimiz için anlamadığımız konularda arkadaşlarla yardımlaşıyorduk. Konu hakkında arkadaşlarımıza soru sorabiliyorduk. Karşılıklı olarak örnekler veriyorduk. Bu da iletişimi arttırdı” (Ö11).

Öğretmen Adaylarının EDOÖ Modelinin Sınıf İçinde Öğretmen-Öğrenci İlişkilerini Nasıl Etkilediğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarına “EDOÖ modelinin sınıf içinde öğretmen-öğrenci ilişkilerini nasıl etkilediğini düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Bu konuda görüş belirten öğretmen adaylarının tamamı EDOÖ modelinin öğretmen-öğrenci ilişkilerini olumlu yönde etkilediğini belirtmiştir. Adaylar sınıf dışı süreçte videoları izleyerek ve ders notlarını çalışarak derse geldiklerinden dolayı işlenecek konu hakkında önbilgi sahibi olduklarını bu durumun da öğretmen ile iletişime geçmeyi kolaylaştırdığını dile getirmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları bir önceki soruda da belirttikleri gibi ders içinde aktif bir rol üstlenmelerinin sınıf arkadaşları ile olduğu gibi öğretmen ile de iletişime geçmelerine yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin görüşlerinden çarpıcı birkaç örneğe aşağıda yer verilmiştir.

“Videoyu izlediğimiz için hocayla daha iyi iletişim kurabiliyorduk. Hani söylediği şeylere yabancı kalmıyorduk. O yüzden olumluydu. İyi ki o şekilde işledik dersi” (Ö7).

“Sürekli olarak sorulara cevap vermek durumundaydık. Yani ister istemez derse katılıyorduk. Bu da iletişim açısından iyi oluyordu” (Ö8).

“Mesela konuyu bildiğimiz için hoca bizden sürekli örnek vermemizi istiyordu ya da kâğıt dağıtıp konuyu hikâyeleştirmemizi istiyordu. Gayet güzel bir etkileşim halindeydik hocayla” (Ö3).

“Ders içerisinde hocanın sürekli soru sorması ve bir tartışma ortamı oluşturması öğretmen-öğrenci etkileşimini arttırıyordu” (Ö10).

“Sınıfta sadece hocanın değil de bizim de aktif olduğumuz bir ortam oluşuyordu. Çünkü bizde konuya hâkimdik. Bir sohbet havasında çok keyifli bir ders ortamı oluşuyordu. En azından uykumuz gelmiyordu (gülüyor)” (Ö1).

“Hoca derste katılımlarımıza bağlı olarak bizlere dönütler veriyordu. Yani sürekli bir etkileşim içerisinde geçiyordu ders” (Ö9).

Öğretmen Adaylarının EDOÖ Modelinin Olumlu ve Olumsuz Yönlerine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarına “Size göre bu modelin olumlu ve olumsuz yönleri nelerdi? Biraz açıkla mısınız?” soruları yöneltmiştir. Adaylar modelin birçok olumlu yönü olduğunu belirtmiş ve geleneksel modele göre öğrenciler açısından oldukça avantajlı bir yaklaşım olduğunu dile getirmişlerdir. Olumsuz yönlerine ilişkin olarak ise birçok öğretmen adayı herhangi bir olumsuz görüş belirtmemiş, modeli eksiksiz olarak nitelendirmişlerdir. Bu konuda görüş belirten adaylar ise genel olarak derse hazırlık sürecinde izlemek durumunda oldukları videoları yetersiz olarak değerlendirmişlerdir.

Öğretmen adaylarına göre bu modelin en önemli getirileri öğrencileri ders içi süreçte aktif kılması, sınıf içi etkileşimi sağlaması, öğrenmelerin daha kalıcı olması ve öğrencilere özgüven kazandırmasıdır. Adaylar, derse videoları izleyerek ve notları çalışarak gelmenin sınıf içi süreçte onlara aktif olma fırsatı tanıdığını ve bu durumda özgüvenlerini arttırdığını belirtmişlerdir. Bazı adaylar bu modelin onlara kazandırdığı özgüven duygusunu diğer derslerde de gözlemlediklerini ve derslere daha rahat katılım sağladıklarını vurgulamıştır. Öğretmen adaylarından birkaçı ise diğer derslere nazaran bu derse hazırlıklı bir şekilde gelmesinin neredeyse bir mecburiyet olduğunu ve derse hazırlıklı olarak gelmenin de daha verimli bir ders içi sürece yol açtığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının EDOÖ modelinin olumlu yönlerine ilişkin genel bakışını yansıtan bazı örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

“Normalde derste konuşurken bende büyük bir heyecan oluşuyor. Ama bu uygulama benim bu heyecanımı bastırdı” (Ö9).

“Derse videoları izleyip geldiğimiz için derse kolaylıkla katılabiliyorduk. Diğer derslere göre çok daha etkileşimli geçiyordu ders” (Ö11).

“Hocanın bize sürekli sorular soracağını bildiğimizden dersi daha canlı dinliyorduk” (Ö5).

“Derse mecburi olarak hazır gelmemiz bence olumlu bir şeydi. Çünkü derse hazırlanmazsak hocanın sorduğu sorulara cevap veremeyiz diye düşünüyorduk. Bir de herkesin vermiş olduğu örnekler farklı olduğundan sınıfta çeşitlilik oluyordu” (Ö7).

“Derste sürekli aktif olmamız dışarıdaki ve diğer derslerdeki yaşantılarımızı da etkiliyordu. Oralarda da daha rahat konuşabiliyorduk” (Ö1).

“Normalde diğer derslerde de hocalar evde çalışıp öyle gelin diyor. Ama ben hiç öyle yapmıyorum açıkçası. Fakat bu derste videolar bize gönderiliyordu ve derse gelmeden izlememiz gerekiyordu bu videoları. Ders sürecinde de oldukça aktiftik. Hoca sürekli olarak bize sorular soruyordu ve çeşitli etkinlikler yaptırıyordu. Bundan dolayı ben de videoları izleyip geliyordum” (Ö12).

Odak grup görüşmelerinde yer alan 12 öğretmen adayından sadece dördü modelin olumsuz yönlerine ilişkin görüş belirtmiş, geri kalan sekiz aday ise modelin herhangi bir olumsuz yönüne şahit olmadıklarını dile getirmişlerdir. Bu konuda görüş bildiren adaylar modelin olumsuzluklarını genel olarak videoların yetersiz olması, derse hazırlıksız gelindiği takdirde derse yabancı kalınması ve videoların önceden kaydedilmiş olmasından dolayı soru sorma imkânına sahip olmama şeklinde nitelendirmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Olumsuz yönü bence, videolar izlenemezse sınıfta derse yabancı kalırız” (Ö4).

“Bence bazı videolar anlaşılmaz oluyordu” (Ö7).

“Olumsuz yanı olarak mesela anlamadığımız yerleri soramıyorduk” (Ö2).

“Videolardaki hoca bazen sıkıcı olabiliyordu” (Ö8).

Öğretmen Adaylarının EDOÖ Modelinin Sınıf Dışı Süreci Hakkındaki Görüşleri

Öğretmen adaylarına “EDOÖ modeli kapsamında sınıf dışı sürece ilişkin tecrübeleriniz nelerdi?” sorusu yöneltilmiştir. Bu soru ile iki aşamadan oluşan EDOÖ modelinin ders dışı sürecinin adaylar tarafından nasıl değerlendirildiğinin sorgulanması amaçlanmıştır. Öğretmen adayları sınıf dışı süreçte öğretim elemanı tarafından kendilerine gönderilen videolar ve ders notları ile derse hazırlandıklarını belirtmiş bazı adaylar da bunlara ek olarak farklı kaynaklara başvurduklarını dile getirmiştir. Bunların yanında adaylar haftalık olarak yazmakla yükümlü oldukları günlüklerin onlara konuların pekiştirilmesi bağlamında yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Öğretmen adayları genel olarak ders dışı süreçte yapılanların sınıf içi süreci olumlu yönde etkilediğini ve derslerin daha verimli geçmesini sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin genel bakışını yansıtan bazı örnek görüşlere aşağıda yer verilmiştir.

“Videoları izliyorduk. Hoca bir de notlar atıyordu. Onları da çalışıyorduk. Bir de ödevlerimiz oluyordu. Örneğin hoca konu ile ilgili örnekler yazmamızı istiyordu” (Ö10).

“Videolar bazen çok nitelikli olmuyordu. Böyle durumlarda ben farklı videolar araştırıyordum. Daha uygun bir video bulup onu izliyordum” (Ö6).

“Videoları izlememiz özellikle bize çok şey katıyordu. Bir de haftalık olarak günlükler tutuyorduk. Günlüklerde bir nevi konuyu tekrar etmemizi sağlıyordu” (Ö3).

“Videoları izledik. Ben bir de kitaplardan da çalıştım. Her hafta günlük tutuyorduk. Bunları yapınca derste de daha aktif oluyorduk doğal olarak” (Ö12).

“Sınıf dışı süreçte arkadaşlarımızdan destek aldığımız için iletişimimiz güçlendi” (Ö1).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Johnson ve McClure (2004) sınıf iklimini, sınıfın sosyal atmosferi olarak ifade etmektedirler. Bir başka ifade ile sınıf iklimi, öğrenme ortamlarının sosyal ve psikolojik durumunu yansıtmaktadır (Fraser, 1998). Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf iklimi algılarını belirlemek amacıyla 18 maddeden oluşan ve tek boyutlu bir yapıya sahip olan Sınıf İklimi Envanteri (SİE)’den yararlanılmıştır. Bu doğrultuda Sınıf İklimi Envanteri deney ve kontrol gruplarına ön test ve son test olarak uygulanmıştır.

Deney grubunda bulunan öğretmen adaylarının sınıf iklimi ön test ($\bar{x}=59.16$) son test ($\bar{x}=55.53$) puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde kontrol grubunda yer alan öğretmen adaylarının sınıf iklimi ön test ($\bar{x}=55.68$) son test ($\bar{x}=57.84$) puanları arasında da anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Deney ve kontrol grubundaki öğretmen adaylarının sınıf iklimi son test puanları karşılaştırıldığında ise arada anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlar EDOÖ modelinin sınıf iklimi üzerinde anlamlı bir değişim meydana getirmediğini ve her iki grupta yer alan öğretmen adaylarının sınıf iklimi ile ilgili benzer görüşlere sahip olduğunu göstermektedir.

EDOÖ modelinin işe koşulduğu grup ile geleneksel sunuş yoluyla dersin yürütüldüğü grup arasında sınıf iklimi açısından benzer sonuçların elde edilmesi ve grupların ön test-son test puanlarının

birbirine oldukça yakın olması, her iki yöntemin de sınıf iklimini etkileyecek bir yapıda olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu durum deney ve kontrol grubunda yer alan eğitim fakültesi 1. sınıf öğretmen adaylarının aynı dönem içerisinde birçok farklı dersi almasıyla ilişkilendirilebilir. Nitekim sınıf iklimi envanteri sınıfın genel atmosferini ölçmektedir. Çalışmada uygulamanın sadece eğitim psikolojisi dersi üzerinden yürütüldüğü düşünüldüğünde, deney ve kontrol gruplarında yapılan işlemlerin sınıf iklimini değiştirmede tek başına yetersiz kaldığı varsayılabilir.

Öğretmenler/öğretim elemanları, öğrencilerin sınıf iklimi algılarının en önemli belirleyicisi olarak nitelendirilmektedir. Öğretmen-öğrenci ilişkileri -olumlu ya da olumsuz yönde olduğu fark etmeksizin- sınıf iklimi üzerinde önemli bir etki meydana getirmektedir (Fraser ve Walberg, 2005). Buna göre deney ve kontrol gruplarının aynı eğitmen tarafından yürütüldüğü ve sınıf ikliminin değişken olarak belirlendiği bir deneysel çalışmada, tüm öğrencilerin yüksek bir ihtimalle sınıf iklimine ilişkin benzer görüşlere sahip olacağı öngörülmektedir. Bu çalışmada da deney ve kontrol gruplarında işe koşulan uygulamalar araştırmacı tarafından yürütülmüştür. Dolayısıyla bu durum sınıf iklimine ilişkin deney ve kontrol gruplarının benzer sonuçlara sahip olmasının bir diğer nedeni olarak ifade edilebilir.

Uygulama süreci sonunda öğretmen adaylarının sınıf iklimi algılarında kayda değer bir değişimin olmamasının ve sınıf iklimine yönelik deney ve kontrol gruplarından benzer sonuçlar elde edilmesinin nedenleri olarak yukarıda sunulan iki gerekçenin dikkate alınarak yürütüldüğü çalışmada Clark vd. (2016) üniversite öğrencileri üzerinde okul çapında bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Mühendislik fakültesi öğrencileri ile yürütülen çalışmada EDOÖ modeli 6 farklı derste aynı anda uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular EDOÖ modelinin sınıf iklimi üzerinde olumlu bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Buna göre aynı anda birçok öğretim elemanı ve dersin uygulamaya dâhil edildiği bir ortamda EDOÖ modelinin sınıf iklimi üzerindeki etkisine ilişkin daha tutarlı sonuçlar elde edilebileceği yönünde bir kanaata varılabilir.

Literatürde EDOÖ modelinin sınıf iklimine etkisine ilişkin sınırlı sayıda çalışma bulunmaktadır. Bunlardan Özudođru (2018) eğitim fakültesi öğrencileri ile yürütmüş olduğu çalışmada, EDOÖ modelinin işe koşulduğu grupta veya geleneksel sunuş yoluyla yürütülen grupta yer almanın öğretmen adaylarının sınıf ortamı algılarına anlamlı bir etkide bulunmadığı sonucuna ulaşmıştır. Hantla (2014) da benzer olarak EDOÖ modelinin deney ve kontrol gruplarının sınıf iklimi algıları üzerinde anlamlı bir etki meydana getirmediği sonucuna ulaşmıştır. Xie ve Fang (2016) ise İngilizce okuma, yazma ve çeviri dersinde EDOÖ modelinin üniversite öğrencilerinin sınıf iklimi algılarına etkisini inceledikleri çalışmada, modelin sınıf iklimi üzerinde kısmen olumlu bir etki meydana getirdiğini ortaya koymuşlardır.

Çalışmada EDOÖ modelinin sınıf içi etkileşim üzerindeki etkisi öğrenci-öğrenci, öğretmen-öğrenci ve sınıfın genel atmosferi bağlamında değerlendirilmiştir. Modelin işe koşulduğu sınıfta yer alan öğretmen adaylarının görüşlerine göre EDOÖ modelinin sınıf içi etkileşimi tüm boyutlarıyla olumlu yönde etkilediği anlaşılmaktadır. Öğretmen adaylarının bu konuya ilişkin görüşlerine göre sınıf içi etkileşimi olumlu yönde etkileyen en temel neden videolar ve ders notları aracılığıyla derse hazırlanarak gelmeleridir. Adaylar derse hazır olarak gelmenin sınıf arkadaşlarına ve öğretmene soru sormayı kolaylaştırdığını belirtmekte, bunun da etkileşimi güçlendirdiğini düşünmektedirler. Ayrıca ders içi süreçte işe koşulan öğrenen merkezli aktiviteler ve grup çalışmaları sınıf içi etkileşimi olumlu yönde etkileyen bir diğer durum olarak değerlendirilmektedir.

Alanyazında EDOÖ modelinin işe koşulduğu çalışmalarda yer alan öğrencilerin sınıf içi etkileşim bağlamında genel olarak benzer görüşlere sahip oldukları görülmektedir. Öğrenciler modelin uygulandığı sınıflarda; geleneksel yöntemin aksine her derste öğretmenle konuşma olanağına sahip olduklarını (Clark, 2015), oluşan olumlu atmosfer sayesinde öğretmenin yanında birbirlerinden de

öğrenebildiklerini (Benjamin, 2019) birbirleri ile olan etkileşimlerinin arttığını (Topalak, 2016), birlikte çalışma ve grup çalışmalarına katılmada daha istekli olduklarını (Strayer, 2012) ve daha işbirlikçi bir ortamın oluştuğunu (Yavuz, 2016) belirtmektedirler. Çevresel faktörlerin öğrencilerin öğrenme davranışlarının ve öz-yeterlik algılarının önemli bir yordayıcısı olduğu (van Dinther, Dochy ve Segers, 2011) gerçeğinden yola çıkılarak, sınıf içi etkileşim bağlamında ortaya çıkan olumlu tablo EDOÖ modelinin en güçlü yönlerinden biri olarak değerlendirilebilir.

Sonuç olarak yapılan odak görüşmeleri öğretmen adaylarının EDOÖ modelinden genel olarak memnun olduklarını göstermektedir. Bu memnuniyete rağmen sınıf iklimi envanterinden elde edilen sonuçlara göre, modelin sınıf iklimi üzerinde herhangi bir etki meydana getirmediği gözlemlenmiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- EDOÖ modelinin işe koşulduğu uygulamalarda derse hazır olarak gelen öğrencilerin sınıf içi aktivitelere katılma ve sorulan soruları yanıtlama isteklerinde gözle görülür bir artış olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda sınıf içinde yapılan uygulamaların tüm öğrencileri kapsayacak ve olabildiğince hepsine eşit konuşma ve katılım fırsatı verecek şekilde düzenlenmesi önerilebilir.
- EDOÖ modelinin farklı öğrenci profilleri üzerindeki etkisi incelenebilir. Uygulama öncesi yapılacak olan değerlendirmelerle öğrencilerin genel başarı seviyeleri, sosyal becerileri, internet başında geçirdikleri süre gibi değişkenler dikkate alınarak EDOÖ modelinin bu farklılıklardan hangilerine daha çok hitap ettiği araştırılabilir.
- EDOÖ modeli aynı deney ve kontrol gruplarına aynı eğitim-öğretim dönemi içerisinde birçok farklı derste eş zamanlı olarak uygulanabilir. Böylelikle modelin hangi yapıdaki dersler için daha uygun olduğu belirlenebilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Çalışmada kullanılan veriler araştırmacılar tarafından 2017-2018 yılları arasında elde edilmiştir. İlgili tarihlerde etik kurul kararı istenmediğinden dolayı etik kurul izni alınmamıştır.

Yazarların Katkı Oranı

Çalışmaya 1. yazar %50, 2. yazar %50 oranında katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Adıgüzel, A. (2016). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Süreçler stratejiler yaklaşımlar ve modeller*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Barr, J. J. (2016). Developing a Positive Classroom Climate. *IDEA Paper Center, Inc.*, 61, 1-9.
- Benjamin, C. M. (2019). *Effects of flipped lessons on academic performance and student involvement in an anatomy and physiology course*. Doctoral dissertation, Delta State University, Cleveland.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2008) Remixing chemistry class. *Learning and Leading with Technology*, 36(4), 24-27.
- Bergmann, J. & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: Reach every student in everyclass everyday*. Washington, DC: Internal Society for Technology in Education.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Clark, K. R. (2015). The effects of the flipped model of instruction on student engagement and performance in the secondary mathematics classroom. *Journal of Educators Online*, 12(1), 91-115.
- Clark, R. M., Besterfield-Sacre, M., Budny, D., Bursic, K. M., Clark, W. W., Norman, B. A., ... and Patzer, J. F. (2016). Flipping engineering courses: A school wide initiative. *Advances in Engineering Education*, 5(3), 1-39.
- Creswell, J. W. (2013). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. USA: Sage publications Inc.
- Çengel, M. & Türkoğlu, A. (2015). Classroom climate perceived by students scale: a validity and reliability study. *Journal of Theory and Practice in Education*. 11(4), 1240-1257.
- Ellis, R. A., Steed, A. F. & Applebee, A. C. (2006). Teacher conceptions of blended learning, blended teaching and associations with approaches to design. *Australasian Journal of Educational Technology*, 22(3), 312-335.
- Fırat, M., Kabakçı-Yurdakul, I. & Ersoy, A. (2014). Bir eğitim teknolojisi araştırmasına dayalı olarak karma yöntem araştırması deneyimi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 2(1), 65-86.
- Fraser, B. J. (1998). Classroom environment instruments: Development, validity and applications. *Learning environments research*, 1(1), 7-34.
- Fraser, B. J. & Walberg, H. J. (2005). Research on teacher–student relationships and learning environments: Context, retrospect and prospect. *International Journal of Educational Research*, 43(1-2), 103-109.
- Graham, S. W. & Gisi, S. L. (2000). The effects of instructional climate and student affairs services on college outcomes and satisfaction. *Journal of College Student Development*. 41, 279–291.
- Griffith, A. D. D. (2017). The feasibility of flipping: An exploratory analysis of the flipped classroom in a developing country. *The Journal of Effective Teaching*, 17(2), 72-89.
- Hallinan, M. T. & Smith, S. S. (1989). Classroom characteristics and student friendship cliques. *Social forces*, 67(4), 898-919.
- Hantla, B. F. (2014). *The effects of flipping the classroom on specific aspects of critical thinking in a christian college: A quasi-experimental, mixed-methods study*. Doctoral dissertation, Southeastern Baptist Theological Seminary, Wake Forest.
- Hirschy, A. S. & Wilson, M. E. (2002). The sociology of the classroom and its influence on student learning. *Peabody Journal of Education*, 77(3), 85-100.
- Johnson, B. & McClure, R. (2004). Validity and reliability of a shortened, revised version of the Constructivist Learning Environment Survey (CLES). *Learning Environments Research*, 7(1), 65-80.

- Karadeniz, A. (2015). Ters-yüz edilmiş sınıflar. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 322-326.
- Kardaş, F. ve Yeşilyaprak, B. (2015). Eğitim ve öğretimde güncel bir yaklaşım: teknoloji destekli esnek öğrenme (flippedlearning) modeli. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 48(2), 103-121.
- Özüdoğru, M. (2018). *Ters yüz öğrenmenin öğretmen adaylarının başarıları ve sınıf ortamı algılarına etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Reid, L. D. & Radhakrishnan, P. (2003). Race matters: The relation between race and general campus climate. *Cultural Diversity and Ethnic Minority Psychology*, 9(3), 263-275.
- Rowe, E. W., Kim, S., Baker, J. A., Kamphaus, R. W. & Horne, A. M. (2010). Student personal perception of classroom climate: Exploratory and confirmatory factor analyses. *Educational and Psychological Measurement*, 70(5), 858-879.
- Sağkal, A. S., Kabasakal, Z. T. & Türnüklü, A. (2015). Sınıf iklimi envanteri'nin (SİE) Türkçe'ye uyarlanması. *İlköğretim Online*, 14(4), 1179-1192.
- See, S. & Conry, J. M. (2014). Flip My Class! A faculty development demonstration of a flipped-classroom. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 6(4), 585-588.
- Simpson, R. D. & Steve Oliver, J. (1990). A summary of major influences on attitude toward and achievement in science among adolescent students. *Science Education*, 74(1), 1-18.
- Sink, C. & Spencer, L. (2005). My Class Inventory-Short Form as an accountability tool for elementary school counselors to measure classroom climate. *Professional School Counseling*, 9(1), 37-48.
- Strayer, J. F. (2012). How learning in an inverted classroom influences cooperation, innovation and task orientation. *Learning Environments Research*, 15(2), 171-193.
- Topalak, Ş. (2016). *Çevrilmiş öğrenme modelinin başlangıç seviyesi piyano öğretimine etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Malatya.
- Van Dinther, M., Dochy, F. & Segers, M. (2011). Factors affecting students' self-efficacy in higher education. *Educational research review*, 6(2), 95-108.
- Xie, X. & Fang, Q. (2016, September). A Study of Flipped Classroom's Influence on Classroom Environment of College English Reading, Writing and Translating. In *2016 6th International Conference on Management, Education, Information and Control (MEICI 2016)*. Atlantis Press.
- Yavuz, M. (2016). *Ortaöğretim düzeyinde ters yüz sınıf uygulamalarının akademik başarı üzerine etkisi ve öğrenci deneyimlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.



Ters Yüz Edilmiş Öğrenme Modeli Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi: Durum Çalışması *

*Hüseyin ARSLAN**

ÖZ

Eğitim öğretimde teknolojik araç ve gereçlerin kullanımının her geçen gün arttığı bilinen bir gerçektir. Dolayısıyla bu teknolojik araçların öğretmenler tarafından sınıf ortamında kullanılması eğitimin kalitesini artırabilir. Bu açıdan okullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin sınıf ortamında veya sınıf ortamı dışında derslerinde kullanacakları teknolojik uygulamaları bilmeleri gerekir. Bu araştırmada özellikle son yıllarda eğitimde sıklıkla kullanılan ters yüz öğrenme modeli hakkında ortaokullarda görev yapmakta olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüş, öneri ve düşünceleri araştırılmıştır. Çalışma Erzurum il merkezinde görev yapmakta olan 10 Sosyal bilgiler öğretmeni ile yürütülmüştür. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımına uygun olarak durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Çalışmada veriler açık uçlu görüşme formu ile toplanmış ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Çalışma sonucunda öğretmenlerin bu öğrenme modelinin özellikle derslerde geri kalan öğrenciler için faydalı olacağını, derslerde kullanmak için uygun bir yöntem olduğu ve bu yöntem hakkında bilgi sahibi olmak istedikleri ortaya çıkmıştır. Araştırmadan bu modeller hakkında öğretmenlere hizmet içi eğitim verilmesinin uygun olacağı şeklinde öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler öğretmenleri, ters yüz öğrenme modeli, nitel araştırma.

Examining The Opinions of Social Studies Teachers About The Flipped Learning Model: Case Study

ABSTRACT

It is a known fact that the use of technological tools and equipment in education is increasing daily. Therefore, using these technological tools by teachers in the classroom environment can improve the quality of education. In this respect, teachers working in schools should know the technological applications they will use in their lessons in or outside the classroom environment. This study investigated the opinions, suggestions, and thoughts of social studies teachers working in secondary schools about the flipped learning model, which has been frequently used in education in recent years. The study was conducted with 10 social studies teachers working in the Erzurum city center. The study's case study design was preferred per the qualitative research approach. The data were collected through an open-ended interview form and analyzed by content analysis. As a result of the study, it was revealed that teachers thought that this learning model would be especially useful for students who were behind in the lessons, that it was an appropriate method to use in lessons and that they wanted to have information about this method. The research suggested that providing in-service training to teachers about these models would be appropriate.

Keywords: Social studies teachers, flipped learning model, qualitative research.

Atf Bilgisi: Arslan, H. (2024). Ters yüz edilmiş öğrenme modeli hakkında sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi: durum çalışması. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 87-105. Doi: <https://10.5281/zenodo.14573119>

* Bu makalede yazar tarafından 2023 yılında tamamlanan aynı isimli tezsiz yüksek lisans çalışmasından faydalanılmıştır.

* Uzman Öğretmen, Mehmetçik Ortaokulu, arslan25_cat@hotmail.com, ORCID: 0009-0006-0349-6330

Giriş

İçinde yaşamakta olduğumuz dönemin eğitim anlayışının önemli göstergelerinden biri de eğitim ortamlarında teknoloji kullanılmasıdır. Teknoloji, öğrenme sürecini kolaylaştırabilen ve öğrencilerin bilgi, beceri, deneyim ve katılımlarını inşa etmeleri için aktif bir ortam yaratabilen etkili bir araçtır (Chen vd., 2019). Günümüzde eğitim-öğretime devam eden çocukların, teknolojinin dilinden iyi anlayan ve teknoloji aracılığıyla yapılan uygulamaları almaya daha istekli ve bu noktada başarılı olan bireyler oldukları (Z kuşağı bireyleri; 2000 ve sonrasında dünyaya gelenler) ifade edilmektedir (Keleş, 2011). Bu kuşağa ait kişiler okul ortamı dışındaki olağan hayatlarında fazla miktarda bilgisayarlar, tabletler ve akıllı telefonlar gibi teknolojik aletler ile içli dışlıdır. Bu durum onların bu teknolojik araçlar hakkındaki bilgi ve becerilerinin belli bir seviyede olmasını sağlamaktadır. Okul dışında teknolojiyi bu kadar yoğun kullanan öğrencilerin bu alışkanlıklarının onların ders başarısına katkı sunması için eğitimde yeni ve farklı yaklaşımlar ön plana çıkmaktadır. Bu yaklaşımlar sınıf ortamı içerisinde öğretmenlere yeni imkanlar oluşturmak adına kullanabilecekleri uygun bir ortam oluştururken, sınıf dışı zamanlarda da etkileşimli ve katılımlı bir ortamda öğrenmeler gerçekleşecektir (Bergmann & Sams, 2012).

Teknolojinin gelişmesi ile birlikte özellikle farklı alanlardaki kullanımı da artmıştır. Eğitim teknolojinin yoğun olarak kullanıldığı alanlardan biridir. Gelişen teknolojinin sağladığı avantajlardan faydalanılarak eğitimde farklı öğretim uygulamaları devreye sokulmaktadır. Uluslararası alanda ve ülkemizde kullanımı gittikçe artan bu yeni öğretim uygulamalarından biri de Ters Yüz Öğrenme Modeli (TYÖM)'dir. Bu model kapsamında Northern Colorado Üniversitesi öğretmenleri ders zamanlarını aktiviteler ve grup çalışmaları için harcamaya ve içeriği öğretmek için çevrimiçi veya indirilebilir ders videoları uygulamaya başlamışlardır (Bergmann ve Sams, 2012). TYÖM, öğretmen ağırlıklı dersleri dijital teknolojiler aracılığıyla sınıf dışına taşıyarak öğrencilerle yüz yüze zamanı en üst düzeye çıkaran öğrenci merkezli bir pedagojik model olarak tanımlanmakta, sınıf içi zaman ise daha sonra öğrencilerin akranlarıyla işbirliği yapmaları, içerikle derinlemesine ilgilenmeleri ve öğrenmelerini sahiplenmeleri için kullanılmaktadır (Hamdan vd., 2013). Son yıllarda teknoloji, ters yüz edilmiş öğrenme stratejileriyle birleştirilerek her seviyedeki okulun eğitim ortamına yaygın bir şekilde uygulanmaktadır. Ters yüz öğrenme, geleneksel dersler ile çevrimiçi öğrenmenin birleşimini ifade etmekte olup, öğrenciler için daha esnek öğrenme süresi ve çoklu değerlendirmeler sağlamaktadır (Cheng vd., 2020).

Uluslararası literatürde genellikle “flipped learning” ve “flipped classroom” olarak bilinen (Bates vd., 2017; Bergman & Sams, 2012) ters yüz edilmiş sınıf uygulamaları, Türkiye’de farklı isimlerle anılmaktadır. Bu kavram, Türkçe’de çoğunlukla ters yüz edilmiş sınıf (Aydın, 2016; Gençer, 2015), dönüştürülmüş sınıf (Yıldız, 2017) ya da tersine sınıf (Boyraz, 2014) şeklinde ifade edilmektedir. Ters yüz öğrenme artık eğitimde moda bir sözcük değil, bir eğilim ve hatta bir zorunluluktur (Bishop & Verleger, 2013; Hoffman, 2014). Ters yüz öğrenme, derse dayalı ve etkileşimli öğretim yöntemlerini birleştiren evrimsel bir eğitim yaklaşımıdır (Johnson & Renner, 2012; Strayer, 2012). Ters yüz edilmiş sınıf, çevrimiçi eğitime şans tanıyan güncel bir öğretme ve öğrenme modelidir (Kazu ve Kurtoğlu-Yalçın, 2022), aynı zamanda öğretim teknolojisi ve aktif öğrenme tekniklerini birleştiren pedagojik bir model anlamına da gelir (Brooks, 2014). TYÖM öğretimin sınıf dışında, videolar aracılığıyla yapıldığı, öğrenci merkezli bir yöntemdir (Chuang vd. 2018). Öğrenciler, ters yüz sınıflarda zamandan ve mekandan bağımsız olarak videoları durdurarak, ileri veya geri alarak kendi hızlarında öğrenme fırsatına sahiptirler (Asef-Vaziri, 2015; Moos ve Bonde, 2016). Bu modelde, ders zamanı öğrencilerin videolarda öğrendikleri kavramları pekiştiren problem çözme ve tartışma etkinlikleri için kullanılır (Filiz ve Kurt, 2015). Bu şekilde, öğrenme süreci grup öğrenmesinden bireysel öğrenmeye dönüştürülür (Şen ve Hava, 2020). Bu durum derste zorlanılan kavramları

öğrencilerin keşfetmesi için onlara bir fırsat sağlar (La-Marca ve Longo, 2017). TYÖM, öğretmenlerin öğretim odağını tersine çevirerek, öğrencilerin evde alt düzey düşünme becerilerini (yani hatırlama ve anlama) geliştirmelerine ve sınıfta üst düzey düşünme becerilerini (yani analiz etme, değerlendirme ve yaratma) geliştirmelerine yardımcı olur (Anderson vd., 2021; Bergmann ve Sams, 2012).

Ters yüz edilmiş bir sınıfta, öğrencilere tipik olarak ders dışında çevrimiçi dersleri veya öğreticileri izlemeleri talimatı verilir. Öğretmenler ders süresini öğrencilere ders materyallerini uygulamada rehberlik etmek için kullanmakta, işbirliğine dayalı ve ilgi çekici bir öğrenme ortamı yaratmak için genellikle aktif öğrenme ve grup çalışmasına güvenmektedirler. Başka bir deyişle, “geleneksel olarak sınıfta yapılanlar artık evde yapılır ve geleneksel olarak ev ödevi olarak yapılanlar artık sınıfta tamamlanır (Bergmann & Sams, 2012). Sınıfı tersine çevirme olarak da bilinen ters yüz edilmiş sınıf, geleneksel öğretim modelini tersine çeviren bir süreçtir. Geleneksel sınıf modelinde öğretmen bilgi sağlayıcıdır ve öğrencilere problemi evde çözme görevi verilir (Kazu ve Kurtoğlu-Yalçın, 2022). Geleneksel öğrenme yaklaşımına alternatif olarak sunulan ters yüz edilmiş sınıf (Şen ve Hava, 2020), internet ve teknolojiyi kullanarak çevrimiçi veya kaydedilmiş video dersler aracılığıyla öğrencilerin dersi kendi başlarına öğrenmesi ve üstbilişsel etkinliklerle öğretmen rehberliğinde sınıfta konuların pekiştirilmesine dayanır. Sınıfın tersine çevrilmesi; bilginin okuma veya video dinleme yoluyla sınıf zamanının dışına çıkarılması, sınıf zamanında tartışma, problem çözme, grup etkinlikleri gibi zorlayıcı ve üstbilişsel etkinlikler yardımıyla dersin uygulanması, başarının bir yolu olarak kabul edilmektedir (Seaman ve Gaines, 2013). Sınıf tersine çevrildiğinde (ters yüz edilmiş sınıf), yapılan şey içeriklerin sunumunu sınıfın dışına aktarmaktır. Bu içerik öğrencilere kaynaklar (kitaplar, videolar, çözülmüş problemler, vb.) aracılığıyla sağlanır ve ders öncesinde bunları gözden geçirmeleri ve kavramları anlamaya çalışmaları beklenir. Bu şekilde, öğrenciler ihtiyaç duydukları kadar metni tekrar okuyamaya, videoyu ileri geri oynatmaya, örnekleri gözden geçirmeye istedikleri kadar zaman harcayabilirler (Andrés ve Contelles, 2022).

Ters-yüz edilmiş sınıflarda öğretmen, ders öncesinde eğitim videoları, dokümanlar ve mini sınavlar hazırlayarak veya uygun içerikleri seçerek bunları çevrimiçi platformlarda öğrencilerle paylaşır (Brown, 2012). Ders sırasında ise soru çözme, laboratuvar çalışmaları, bireysel rehberlik ve geribildirim sağlama gibi etkinliklerle öğrencileri destekler (Brown, 2012; Bergman & Sams, 2012). TYÖM asıl olarak sınıf dışı ve sınıf içindeki çalışmaların birleşiminden oluşmakta olup uygulama süreci, Boyer’e (2012) göre 3 kısımdan oluşmaktadır. TYÖM’de iki aşama sınıf içinde, biri sınıf dışında uygulanmaktadır. Sınıf dışında öğrenciler, videolar, haber bağlantıları ve görsellerle temel bilgileri öğrenir; sınıfa bu hazırlıkla gelirler. Sınıf içindeki ilk aşama öğrenilen bilgilerin düzenlenmesi, ikinci aşama ise bu bilgilerle etkinlikler yapılmasıdır. Öğretmenlerin etkili bir uygulama için ders konularını 8-15 dakikalık etkileşimli videolar halinde kaydedip, videoları kısa ve dikkat çekici hale getirmeleri, ayrıca videoların etik kurallara ve telif haklarına uygun olmasına dikkat etmeleri gereklidir (Bergmann & Sams, 2012; Mok, 2014). Videolara açıklamalar, hatırlatıcı bilgiler eklenebilir ve gerektiğinde başka uzmanlardan destek alınabilir. Öğrenciler, derse gelmeden önce videoları izleyip, çoktan seçmeli, açık uçlu veya doğru-yanlış sorularını cevaplar, yorum yapar, ek kaynaklarla içerikleri destekler. Notlar olarak anlamadıkları noktaları belirlerler. Bu süreç sınıf dışında tamamlanır. Sınıfta öğretmen rehberliğinde öğrenme süreci devam eder ve ters yüz edilmiş öğrenmenin sınıf içi uygulamaları başlar (Boyer, 2012).

TYÖM uygulanacak dersin öğretim programı ve günlük planına göre hazırlanan videolar, gözden geçirilip kullanıma hazır hale getirildikten sonra öğrencilere iletilir. Öğrenciler, derse gelmeden önce bu videoları izleyerek çoktan seçmeli, açık uçlu veya doğru-yanlış sorularını cevaplar. Paylaşılan bağlantılarla yorum yapma, haber inceleme veya ek video izleme gibi aktiviteler gerçekleştirirler. İzledikleri içerikte anlamadıkları noktaları, sorularını ve düşüncelerini not olarak sınıf dışı uygulama sürecini tamamlarlar. Hazırlanan videolarla öğrencilere rehberlik eden öğretmen ve

videolardan not alan öğrenciler, sınıf ortamında öğrenme sürecine devam eder (Boyer, 2012). Daha sonra tersyüz edilmiş öğrenmenin sınıf içindeki uygulama süreci başlamış olur.

Öğrencilerin videoları sınıf dışında izlemesi, öğretmene etkin öğrenmeye uygun, öğrenci odaklı etkinlikler düzenleyebileceği bir zaman aralığı sunmakta, olup bu zamanın etkili bir şekilde kullanılması, ters yüz edilmiş sınıf uygulamalarının başarısı açısından büyük önem taşımaktadır (Jacot vd., 2014). Sınıf içi süreçte iki temel adım bulunur: öğrenmelerin düzenlenmesi ve etkinliklerin yapılması (Boyer, 2012). İlk olarak öğretmen, dersin ilk 5-10 dakikasında öğrencilerin videolarda anlatılan içeriği ne kadar anladığını değerlendirmek için onların not ve sorularını paylaşmalarını sağlar. Gerekli dönütlerle öğrenciler tarafından tam olarak anlaşılmayan noktalar açıklığa kavuşturulur. Ardından derse uygun sınıf içi etkinlikler gerçekleştirilir (Boyer, 2012).

TYÖM hakkında farklı eğitim kademelerinde, farklı örneklem gruplarıyla çok sayıda çalışma yapılmıştır. Ma'ruufah vd. (2024) tarafından yapılan bir çalışmada yurttaşlık okuryazarlığını geliştirmek ve öğrencilerin öğretim yöntemine ilişkin görüşlerini öğrenmek için öğretmenlerin ters yüz edilmiş sınıfları nasıl kullandıkları araştırılmıştır. Çalışma sonucunda öğretmen tarafından kullanılan ters yüz sınıf modelinin tüm aşamaları ve etkinlikleri öğrenciler tarafından kabul gördüğü, öğrencilerin ise ters yüz edilmiş sınıfı, kendilerini daha aktif ve bağımsız bir şekilde öğrenmeye motive eden, öğrenme ilgilerini artıran ve okuma meraklarını artırarak yurttaşlık okuryazarlığı hakkında daha bilgili olmalarını sağlayan eğlenceli bir öğrenme modeli olarak tanımladıkları bulunmuştur. Kuzu ve Kurtoğlu-Yalçın (2022) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul öğretmenleri ve öğrencilerinin ters yüz sınıf hazır bulunuşluğu arasındaki ilişki araştırılmıştır. Çalışmada ortaokul 5. ve 8. sınıf öğrencilerinden rastgele seçilen 745 katılımcı ve 233 öğretmen yer almıştır. Çalışmadan öğretmenlerin ve öğrencilerin genel olarak bu modeli uygulamaya hazır oldukları sonucuna varılmıştır. Ayrıca, öğretmenler ve öğrencilerinin teknoloji öz yeterlikleri arasında pozitif bir ilişki var olduğu belirlenmiştir. Şen ve Hava (2020) tarafından yapılan bir çalışmada ortaokul matematik öğretmen adaylarının ters-yüz sınıflara ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Lisans düzeyinde işlenen Olasılık ve İstatistik dersi sonrasında öğretmen adaylarının TYÖM hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Çalışma sonucunda, olumlu görüşler, olumsuz görüşler, öneriler ve ters yüz sınıfların matematik öğretiminde kullanımı olmak üzere dört tema elde edilmiştir. Çalışma sonucunda ters-yüz sınıfların öğretmen adaylarının derse aktif katılımları, öz-düzenleme ve takım çalışması becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu bulunmuş, öte yandan ders esnasında konuların tekrar edilmemesi ve teknik aksaklıklar ters-yüz sınıfların olumsuz yönleri olarak ifade edilmiştir. Ayrıca, öğretmen adaylarının ters-yüz sınıfların matematik öğretiminde kullanımı konusunda farklı görüşlere sahip oldukları bulunmuştur. Bazı aday öğretmenler, öğrencilerin derse hazırlıklı gelmeleri ve öğrenme süreçlerinden sorumlu olmaları için kariyerlerine başladıklarında ters yüz öğrenmeyi kullanma eğiliminde iken, bazı aday öğretmenlerin, matematik eğitiminin yalnızca geleneksel olarak yürütülmesi gerektiğinden, derslerinde ters yüz öğrenmeyi uygulamayacakları bulunmuştur. Dursunlar (2018) tarafından 7. sınıf Sosyal Bilgiler dersi kapsamında yürütülen yarı deneysel bir çalışmada, TYÖM'nin kullanışlı, verimli olduğu; öğrencilerin derse daha aktif katılım sağladığı ve teknolojiyi eğitim amaçlı kullanmayı teşvik ettiği belirlenmiş, aynı zamanda akademik başarıyı artırdığı sonucuna ulaşılmıştır. Karaman (2018) tarafından yapılan başka bir çalışmada ise Sosyal bilgiler dersinde uygulanan TYÖM hakkında öğretmen ve öğrenci görüşleri incelenmiştir. Araştırmanın verileri, yarı yapılandırılmış görüşme formları, gözlem notları, öğrenci ve öğretmen günlükleri ile araştırmacı günlüklerinden elde edilmiştir. Çalışma sonucunda, TYÖM'nin öğrenmeyi kolaylaştırdığı, kalıcılığı artırdığı, zaman tasarrufu sağladığı, öğretmen-öğrenci etkileşimini geliştirdiği ve öğrencilerin eğlenerek öğrenmesine katkı sağladığı tespit edilmiştir. Erdoğan (2018) tarafından yapılan bir başka çalışmada ise 6. sınıf Sosyal Bilgiler dersi "İpek Yolunda Türkler" ünitesinde TYÖM'nin öğrencilerin akademik başarılarına, Sosyal Bilgiler dersine olan ilgilerine ve kültürel mirasa duyarlılık değerine yönelik algılarına etkisi ile süreçte karşılaşılan

sorunların çözüm yolları incelenmiştir. Araştırma bulgularına göre, öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir artış olduğu, kültürel mirasa duyarlılık ve derse yönelik algılarının önemli ölçüde geliştiği belirlenmiştir. Bunun yanı sıra, uygulamanın ilk haftasında çevrimiçi içerik dışında başka bir sorun yaşanmamıştır. Akgün ve Atıcı (2017), Ters-Yüz Öğrenme Modeli'nin Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve görüşlerine etkisini araştırmıştır. Araştırma bulgularına göre, deney grubundaki öğrencilerin son test akademik başarı puanları, kontrol grubundakilere kıyasla anlamlı şekilde daha yüksek çıkmıştır. Görüşme formlarından elde edilen sonuçlar, deney grubundaki öğrencilerin bilgileri daha iyi hatırladıklarını, derse aktif katıldıklarını ve videoları önceden izleyip sınıfta uygulama yapmanın onları motive ettiğini ifade ettiklerini göstermiştir. Çakır (2017) ise ters yüz edilmiş öğrenmenin 7. sınıf Fen Bilimleri dersinde akademik başarı, öğrenmenin kalıcılığı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırma sonucunda, akademik başarı ve öğrenmenin kalıcılığı açısından deney grubu lehine anlamlı bir fark bulunurken, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerilerinde fark bulunamamıştır. Ceylaner (2016), dokuzuncu sınıf İngilizce derslerinde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenme becerileri, hazırbulunuşluk düzeyleri ve derse karşı tutumları üzerindeki etkilerini incelemiştir. Araştırmada, deney grubunda ters yüz sınıf yöntemi uygulanırken, kontrol grubunda geleneksel öğretim yöntemleri tercih edilmiştir. Sekiz hafta süren uygulama sonucunda, deney grubu öğrencilerinin öz yönetimli öğrenme becerileri, hazırbulunuşlukları ve İngilizce dersine yönelik tutumlarında, kontrol grubuna kıyasla anlamlı bir iyileşme tespit edilmiştir. Gençer (2015) tarafından gerçekleştirilen bir durum çalışmasında, TYÖM'nin uygulanma sürecinde öğretmenlerin ders materyali hazırlama ve sunma konusundaki iş yükünün arttığı, öğrencilerin ise daha aktif bir rol üstlenerek bireysel öğrenme sorumluluğunu aldıkları tespit edilmiştir. Öğrencilerin bu modeli tercih etmelerinin, sıkıcı ev ödevleri yerine sınıf içi etkinliklere daha fazla zaman ayırabilme olanağına bağlı olduğu ve modelin akademik başarıyı artırdığı vurgulanmıştır. Görü-Doğan (2015), TYÖM kapsamında sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde nasıl etkili kullanılabileceğini incelemiştir. Temel bilgisayar uygulamaları dersinde yürütülen nitel araştırma, sosyal medya desteğinin öğrencilerin öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığını ortaya koymuştur. Demiralay (2014) ise TYÖM'ni Rogers'ın Yeniliğin Yayılımı Kuramı çerçevesinde ele almıştır. Nitel yöntemlerle yapılan bu araştırmada, veriler 2 yönetici, 17 öğretmen, 17 öğrenci ve 4 veliden toplanmıştır. Araştırmada, ters yüz edilmiş öğrenmenin tablet destekli eğitimle ilişkilendirildiği, öğretmen-öğretmen, öğrenci-öğretmen, yönetici-öğretmen ve veli-öğretmen arasındaki süreçlerin farklı karar aşamalarında olduğu belirlenmiştir. Kullanım kararlarında ihtiyaçların etkili olduğu, kullanmama kararlarının ise öğrencilerin yaş, sınıf düzeyi ve sınav hazırlık süreçlerinden etkilendiği sonucuna varılmıştır. Ayrıca, modelin yaygınlaşma sürecinde bir değişim ajanının bulunmadığı sonucuna varılmıştır. Öğretmenler, TYÖM'ni karmaşık, deneyim gerektiren, birkaç ders saati ya da ders süresince uygulanabilir, esnek ve kurumsal destek gerektiren bir öğrenme modeli olarak tanımlarken; öğrenciler ise bu modeli faydalı bulmuştur. Aydın ve Demirer (2017) tarafından yapılan bir literatür incelemesinde, TYÖM ile ilgili çalışmaların en çok matematik, yabancı dil, mühendislik ve tıp gibi disiplinlerde yapıldığı ve örneklem olarak genellikle üniversite öğrencilerinin tercih edildiği belirtilmiştir. Erbil ve Kocabaş (2019) tarafından gerçekleştirilen bir çalışmada ise sınıf öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımı ve ters yüz edilmiş öğrenme modeli hakkındaki görüşleri incelenmiştir. Yıldız (2017) tarafından yapılan bir başka literatür incelemesinde, TYÖM'nin öğretmenler tarafından zengin ve erişilebilir materyaller sunması, kalıcı öğrenme çıktıları sağlama nedeniyle tercih edildiği; ancak bu yöntemin öğretmenin sorumluluklarını artırdığı ve derse hazırlıklı olmayı gerektirdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bilgi teknolojilerindeki değişimin hızlı olması ile birlikte ters yüz edilmiş öğrenme modeliyle ilgili yeni çalışmalar yapılmakta ve bu öğrenme modelinin sınıflarda uygulanabilirliği

araştırılmaktadır. Bu öğrenme modelinin tüm sınıf seviyelerinde ve tüm derslerde kullanılabilmesi öğretmenlerin bu alandaki bilgi, beceri ve deneyimlerine bağlıdır. Dolayısıyla öğretmenler bu modeli ne kadar iyi bilirlerse sınıflarında uygulama imkanları o kadar iyi olacaktır. Bu anlamda öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının bu model hakkında bilgi sahibi olup olmadıklarının araştırılmasının gerekli olduğu söylenebilir. Ayrıca bu modelin öğretmenler tarafından kullanılabilmesi için öğretmenlerin model hakkında bilgilendirilmesi, modeli sınıflarında uygulamaları için onların gerekli donanımlara sahip olmaları sağlanmalıdır. İlgili literatürde farklı derslere yönelik uygulamaların bulunduğu ve çeşitli branşlardaki öğretmenlerin görüşlerinin ele alındığı görülmektedir. Bununla birlikte, Aydın ve Demirer (2017) TYÖM'nin özellikle okuma gerektiren tarih ve edebiyat gibi sözel derslerde tercih edildiğini, böylece sınıf içi tartışmalara daha fazla zaman ayrılabileceğini ifade etmiştir. Bu nedenle, sözel derslerden biri olan ortaokul Sosyal Bilgiler dersinde bu modelin uygulanabilmesi için Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin TYÖM hakkında bilgi sahibi olmaları gerekmektedir. Bu açıdan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bu model hakkındaki görüşlerinin araştırılması bu çalışmanın temel amacını oluşturmaktadır. Buna göre bu araştırmanın temel problemi Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin derslerinde ters yüz öğrenme modelinin kullanımı hakkındaki görüş, düşünce ve önerileri nasıldır? şeklinde ifade edilebilir.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma nitel bir çalışma olup, bu çalışmada durum çalışması deseni tercih edilmiştir. Nitel araştırma, açıkça olguların altında yatan önemi ortaya çıkarmayı ve insan deneyimlerini araştırmayı amaçlar (Merriam & Tisdell, 2009). Nitel çalışmada araştırmacı, araştırmaya katılan kişilerin öznel bakış açısına önem verir (Karataş, 2015). Başka bir deyişle, bireyin duygu, düşünce, algı ve deneyimleri ile ilgilenir (Gürbüz & Şahin, 2018).

Durum çalışması araştırılan olguyu kendi yaşam çerçevesi içinde inceleyen, olgu ve içinde bulunduğu ortam arasındaki sınırların kesin hatlarla belirgin olmadığı ve birden fazla kanıt veya veri kaynağının mevcut olduğu durumlarda kullanılan bir araştırma desendir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışması, eğitim sistemlerinin gerçek bağlamları dışında incelenmesinin mümkün olmadığı ve eğitimi etkileyen faktörlerin doğal ortamlarında incelenmesi gerektiği anlayışını benimsemektedir (Ozan Leylum vd., 2017). Durum çalışmaları yeni, farklı veya yeterince anlaşılmamış davranışları, durumları ve süreçleri keşfeder (Hartley, 1994).

Çalışma grubu

Bu çalışmanın katılımcıları Erzurum il merkezinde yer alan farklı ortaokullarda görev yapmakta olan farklı mesleki deneyime sahip 10 Sosyal Bilgiler öğretmenidir. Bu öğretmenlerden 6 tanesi kadın, 4 tanesi erkektir. Katılımcılar seçilirken uygun durum örnekleme uygulamasına başvurulmuştur. Uygun durum örnekleme, araştırmaya katılacak birey veya gruplara kolay erişim sağlanması ya da bu grupların araştırma sürecine daha rahat dâhil edilebilmesi ile ilgilidir (Ekiz, 2013). Bu teknikte araştırmacı örneklemini gönüllülerden, kolay ulaşılabildiği kişilerden yada o sırada mevcut /müsait olanlardan oluşturur (Gezer, 2021). Dolayısıyla bu çalışmada araştırmacı yakın çevresinde yer alan sosyal bilgiler öğretmenlerini çalışma grubuna dahil etmiş ve böylece çalışmaya hız ve kolaylık katmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin mesleki kıdemleri en az 7 yıl, en fazla 23 yıldır. Katılımcıların tamamı ortaokullarda görev yapmakta ve farklı sınıf seviyelerinde sosyal bilgiler derslerini okutmaktadır. Bulgular kısmında öğretmenlerin görüşlerine doğrudan yer verilirken birinci öğretmen için Ö1, ikinci öğretmen için Ö2 gibi kodlar kullanılmıştır.

Veri Toplama Aracı

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TYÖM hakkındaki görüşlerini belirlemek için açık uçlu sorulardan oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Bunun için ilgili literatür incelenmiş, öğretmenlerle yapılmış olan farklı araştırmalarda kullanılan görüşme soruları gözden geçirilmiş ve Arslanhan vd. (2022) tarafından yapılan çalışmada kullanılan soruların, çalışma için uygun olacağına araştırmacı tarafından karar verilmiştir. Daha sonra bu sorular Sosyal bilgiler öğretmenleri için düzenlenerek kullanılmak üzere hazırlanmış ve veri toplama aracı olarak bu araştırmada kullanılmıştır. Bu çalışmada düzenlenerek kullanılan altı adet açık uçlu soru aşağıdaki Şekil 1’de sunulmuştur.

- 1- Ters yüz öğrenme modeli hakkında görüşleriniz nelerdir?
- 2- Sosyal Bilgiler öğretiminde Ters Yüz Öğretim Modeli'nin uygulanabilirliği konusunda düşünceleriniz nelerdir?
- 3-Ters Yüz Öğretim Modeli'nin öğrencilere 21. yüzyıl becerilerini (inovasyon, eleştirel düşünme ve yaratıcılık gibi) kazandırma konusundaki görüşleriniz nelerdir?
- 4- Ters Yüz Öğretim Modeli'nde ders öncesi hazırlık aşamasında uzmanlık gerektirdiğinden eğitim almayı düşünür müydünüz? Evet ise nedenini açıklar mısınız?
- 5-Öğrencilerin ders öncesinde bilgi edinme kısmını videolardan izleyip derse hazırlıklı bir şekilde gelmeleri sosyal bilgiler öğretiminde ne gibi katkılar sağlayabilir?
- 6- Teknolojik araçların bilgi edinme aşamasında ders öncesinde kullanılması hakkında ne düşünüyorsunuz?

Şekil 1. Veri toplama aracındaki yer alan sorular

Bu soruları içeren açık uçlu görüşme formu öğretmenlere araştırmacı tarafından tek tek dağıtılarak, çalışma hakkında öğretmenler bilgilendirilmiş ve sorulara gönüllü olarak cevaplar yazmaları istenmiştir. Öğretmenlere dağıtılan bu açık uçlu sorulara cevaplar yazmaları için onlara 30 dakika süre verilmiş ve bu süre sonunda yazılan cevap kağıtları tekrar araştırmacı tarafından toplanmıştır. Daha sonra araştırmacı toplanan verileri analiz etmek için ayrıntılı olarak okuyup gerekli olan veri analizi aşamasına geçmiştir.

Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TYÖM hakkındaki görüş, düşünce ve önerilerini anlamak için onlardan toplanan veriler araştırmacı tarafından birkaç defa okunarak veri indirilmesi yapılmıştır. Çalışmada kullanılmayacak olan veriler ayrıldıktan sonra kalan veriler araştırmacı tarafından içerik analizi ile analiz edilmiştir. Bu yolla bulgular içinde yer alan ve öğretmenler tarafından ifade edilen durumlar ve görüşler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı kodlamalarla bir metnin bazı sözcüklerinin daha küçük içerik kategorileri ile özetlendiği sistematik, yinelenebilir bir teknik olarak tanımlanır (Büyüköztürk vd., 2014). McMillan ve Schumacher (2001), içerik analizi sürecinde verilerin kodlanarak işlendiğini, bu kodlardan temalar oluşturulduğunu ve son aşamada verilerin görsel bir formatta sunulduğunu ifade etmektedir. Analiz sonucunda temalar elde edilmiş olup bu temalar her bir soru için ayrı ayrı olacak şekilde sunulmuştur. Bu araştırmada yapılan

içerik analizi sonucunda elde edilen bulgular her bir araştırma sorusu başlığı altında olacak şekilde araştırmacı tarafından tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca öğretmenlerin görüşlerine de doğrudan yer verecek alıntılar sunulmuştur.

Araştırmada Başvurulan Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenirlik çalışmaları esastır ve her iki konuda da çeşitli önlemler alınır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmada geçerlik başlığı altında yer alan inandırıcılık ve aktarılabilirlik ile güvenirlik başlığı altında yer alan tutarlılık ve teyit edilebilirlik alt başlıkları için gerekli uygulamalar yapılmıştır. İnanırıcılık için farklı branşlarda, farklı mesleki deneyimlere ve cinsiyetlere sahip öğretmenler çalışma grubu olarak seçilmiştir. Aktarılabilirlik alt başlığı altında öğretmen görüşlerinden doğrudan alıntılara yer verilmiş ve çalışma için katılımcılar amaçlı örnekleme kullanılarak seçilmiştir. Bu çalışmada tutarlılık başlığı altında tüm katılımcılara aynı görüşme soruları sorulmuştur. Ayrıca araştırma sırasında yapılan çalışmalar ve ham veriler, elde edilen sonuçları teyit etmek amacıyla saklanmıştır. Benzer şekilde, vaka çalışması tasarımında dış geçerliliği (ya da aktarılabilirliği) artırmak için katılımcıların genel özelliklerinin ayrıntılı olarak betimlenmesine özen gösterilmiştir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Bu araştırma için gerekli olan Etik Kurul belgesi Bayburt Üniversitesi Etik Komisyon Kurulundan 12.12.2024 tarihli ve 14 belge sayı numarası ile alınmıştır.

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TYÖM hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak için kullanılan veri toplama aracının birinci sorusuna ilişkin elde edilen bulgulardan araştırmacı tarafından oluşturulmuş tema ile kodlar aşağıdaki Tablo 1' de verilmiştir.

Tablo 1. Veri toplama aracının birinci sorusuna ilişkin elde edilen bulgular

| Tema | Öğretmen düşünceleri | |
|----------------------------|--|---|
| TYÖM hakkındaki düşünceler | Ders tekrarı için faydalı (Ö3) | |
| | Günümüz şartları için gayet uygun, pandemide hasta öğrencim için uygulamam faydası oldu (Ö5) | |
| | Derse gelmeyen öğrenci için tekrar sağlar (Ö9) | |
| | Öğrenilen bilgileri kalıcı hale getirir, ödevler sınıf ortamında takip edilebilir (Ö8) | |
| | Bireysel öğrenmeyi merkeze alır (Ö4) | |
| | Yararlı bir modeldir (Ö10) | |
| | Olumsuz düşünceler | Elektronik imkanların eşit olmaması nedeniyle kullanılması uygun değil (Ö1) |
| | Hem olumlu hem de olumsuz düşünceler | Faydaları çok sınırlı, isteyen her öğrenci internetten konularla ilgili sunular bulabilir (Ö2) |
| | | Dijital ortamlarda vakit geçirmek olumsuzluğa yol açabilir. Ders eksikliklerinin giderilmesi için faydalı olabilir (Ö7) |
| | | Bilgilerin önceden sunulması her okul için uygun değil. Öğrenciler için tekrar ve ön hazırlık amaçlı |

olarak kullanılabilir, gelmeyen öğrenciler için faydalı olabilir (Ö6)

Veri toplama aracının 1. sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulguların verildiği Tablo 1 incelendiğinde öğretmenlerin çoğunun TYÖM hakkında olumlu düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Özellikle dersten geri kalan öğrenciler için faydalı olacağı ve ders tekrarına katkı sağlayacağı öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Olumsuz görüş bildiren öğretmenler ise herkesin aynı imkanlara sahip olmamasını ve dijital ortamların tehlikesini gerekçe göstermişlerdir. Bu soruya ilişkin bir öğretmen;

“...Teorik olarak faydalı olabilir. Öğrencilerin okula gelmeden önce konu hakkında bilgi edinmelerini sağlaması açısından faydalı olabilir. Ancak öğrencilerin evde bu içerikleri izlemelerini sağlamak kolay olmayacaktır. Sonuçta öğrenmek istedikten sonra internette her konu ile ilgili çok fazla içerik var. Ancak bunu sadece öğrenme merakı olan öğrenciler takip edecektir... (Ö2)” şeklinde düşüncesini ifade etmiştir.

Diğer bir öğretmen ise bu soruya ilişkin;

“...Bence gayet günümüz şartları için gerekli bir modeldir. Pandemi döneminin belirli zamanlarında bu modeli uygulayan birisi olarak işe yaradığına bizzat şahit oldum. Ayrıca okula gelemeyen bir kanser hastası öğrencimiz içinde gelmediği zamanlarda uygulamış ve öğrencimizin ders kaybının oluşmadığı gözlemlenmiştir...”

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TYÖM hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak için kullanılan veri toplama aracının ikinci sorusuna ilişkin elde edilen bulgulardan araştırmacı tarafından oluşturulmuş tema ile kodlar aşağıdaki Tablo 2’ de verilmiştir.

Tablo 2. Veri toplama aracının ikinci sorusuna ilişkin elde edilen bulgular

| Tema | Öğretmen düşünceleri |
|--|---|
| Sosyal Bilgiler Dersinde Uygulanması | Uygundur |
| | Sosyal bilgiler dersinde fazla zaman alan konuların işlenmesinde uygun olabilir. Öğrencilerin iletişim becerilerini geliştirir (Ö3) |
| | Fazla bilgi içeren ünitelerde akademik başarıyı artırır. Öğretmen-öğrenci iletişimini artırır (Ö4) |
| | Tarih ve coğrafya gibi sözel konularda uygun olur sayısal konularda uygun değil (Ö5) |
| | Ölçme değerlendirme ve ödevlendirmede uygun olur (Ö7) |
| | Sosyalde çok kolay uygulanır (Ö8) |
| | Ders saati az olduğu için bu anlamda bu ders için uygun (Ö10) |
| | Uygun değildir |
| | Bu içerikler zaten EBA’da var (Ö6) |
| | Çocukları evde izlemek zor, içerikleri izlemelerini sağlamak zor (Ö2) |
| Belirli şartlarda uygundur | |
| Öğretmenin yeterli hazırlık yaptığı, öğrencinin motive oldu ortamlarda uygun olabilir. Öğrencinin sosyal medyada zaman geçirmesi en büyük sorun (Ö1) | |

Veri toplama aracının 2. Sorusuna verilen cevaplara ilişkin bulguların verildiği Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlerin Sosyal bilgiler dersinde TYÖM kullanılabilirliğine ilişkin düşüncelerinin çoğunlukla uygun olduğu yönündedir. Sadece 2 öğretmenin öğrencileri evde takip etmenin zor olması ve öğrenciler tarafından izlenecek içeriklerin EBA’da olması nedeniyle olumsuz yaklaşmışlardır.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TYÖM hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak için kullanılan veri toplama aracının üçüncü sorusuna ilişkin elde edilen bulgulardan araştırmacı tarafından oluşturulmuş tema ile kodlar aşağıdaki Tablo 3' de verilmiştir.

Tablo 3. Veri toplama aracının üçüncü sorusuna ilişkin elde edilen bulgular

| Tema | | Öğretmen düşünceleri |
|--|---------------|---|
| TYÖM 21. Yüzyıl Becerilerini Kazandırmada | Başarılı olur | Hazırbulunuşluk seviyesi iyi olan öğrenciler için büyük oranda başarılı olur (Ö1) |
| | | Eleştirel düşünmeyi teşvik edici olabilir (Ö4) |
| | | Çok faydalı olur (Ö3) |
| | | İnovasyona yeni boyut katar. Konu hakkında ön bilgisi olan öğrenciler için eğitim öğretime yeni boyut kazandırır (Ö5) |
| | | Dijital çağın gereklerine uygun öğrenci yetiştirmede yardımcı olur (Ö7) |
| | | Akran öğretimi için faydalı olur (Ö8) |
| | | Bu becerilerin gelişimine yardımcı olur (Ö9) |
| | | Kesinlikle faydalı olur (Ö10) |
| | | Hazırbulunuşluk seviyesi iyi olan öğrenciler için büyük oranda başarılı olur (Ö1) |

Tablo 3 incelendiği zaman tüm öğretmenlerin TYÖM'nin öğrencilere 21. Yüzyıl becerilerini kazandırmada etkili, başarılı olacağını ifade ettikleri görülmektedir. Bazı öğretmenler bu soruya tümünden başarılı olur cevabını verirken bazıları belirli şartlar altında başarılı olunabileceğini ifade etmiştir. Bu soruya öğretmenlerin verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

“...Sınıf ortamında öğrencilerin eleştirel düşünme becerisi kazanabilmeleri ve orijinal fikirler üretebilmeleri için öncelikle zaman kaybının azaltılması bakımından bu modelin çok faydalı olacağını düşünüyorum... (Ö3)”

“...Bu model 21. Yüzyıl becerilerini kazandırmada büyük oranda başarılı olur, ancak her öğrenci için değil. Hazırbulunuşluk seviyesi iyi olan öğrenciler için başarılı olur...(Ö1)”

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TYÖM hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak için kullanılan veri toplama aracının beşinci sorusuna ilişkin elde edilen bulgulardan araştırmacı tarafından oluşturulmuş tema ile kodlar aşağıdaki Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4. Veri toplama aracının dördüncü sorusuna ilişkin elde edilen bulgular

| Tema | | Öğretmen düşünceleri |
|---|-------------------------|--|
| TYÖM Hazırlık Aşamasında Eğitim Alıp Almama Durumu | Eğitim almayı düşünürüm | Eğitim almayı düşünürüm. Çocuklar için faydalı olup olmadığını görmek için (Ö1) |
| | | Evet, çok faydalı olacağını düşündüğüm için almayı düşünürüm (Ö3) |
| | | Evet hem mesleğime hem de gelişimime katkı sağlayacağı almayı düşünürüm (Ö4) |
| | | Bazı öğrenciler için zorunluluk haline getirilebileceği için almayı düşünürüm (Ö5) |
| | | Değişen dünya şartlarına uyum sağlamak için almayı düşünürüm(Ö7) |
| | | Öğrencilerimin sosyal dersi başarısı ve bireysel |

| | |
|------------------------|--|
| | gelişimim için almayı düşünürüm (Ö8) |
| | Kendimizi yenilemek için olabilir (Ö10) |
| Eğitim almayı düşünmem | Hayır zaman konusunda sorunum var (Ö2) |
| | Şu an değil daha sonra almayı düşünürüm (Ö6) |
| | Hayır almayı düşünmüyorum (Ö9) |

Veri toplama aracının 4. sorusuna çalışmaya katılan öğretmenlerden yedi tanesi eğitim almayı düşünürüm şeklinde cevap verirken, üç tanesi eğitim almayı düşünmediğini ifade etmiştir. Bazı öğretmenler eğitim alma gerekçesini değişen dünya şartlarına uyum sağlamak olarak ifade ederken bazıları öğrencilerin başarısına katkı sağlamak için bu eğitimi almayı düşündüğünün ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıdaki gibidir;

“...Kesinlikle düşünürüm. 21. Yüzyılda yeni eğitim modellerinin hem mesleğime hem de gelişimime katkı sağlayacağını düşünüyorum...(Ö4)”

“...Evet. Değişen dünya şartlarına uygun öğrenci, eğitim modelleriyle öğretim anlayışına ayak uydurabilmek için...”

“...Hayır düşünmezdim çünkü zaman konusunda problemler yaşıyorum...(Ö2)”

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TYÖM hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak için kullanılan veri toplama aracının beşinci sorusuna ilişkin elde edilen bulgulardan araştırmacı tarafından oluşturulmuş tema ile kodlar aşağıdaki Tablo 5' de verilmiştir.

Tablo 5. Veri toplama aracının beşinci sorusuna ilişkin elde edilen bulgular

| Tema | Öğretmen düşünceleri |
|--|--|
| Bilgi Edinmede Videoların İzlenmesinin Derse Katkısı | Zamanı daha iyi kullanmaya yardımcı olur, öğrenmeyi pekiştirir (Ö1) |
| | Öğrencileri aktif hale getirir, sıkıcılık ortadan kalkar (Ö2) |
| | Zaman tasarrufu sağlar, zamanı etkili kullanmayı sağlar (Ö3) |
| | Derse çok boyutluluk katar, öğrencilere özgüven sağlar, dersi eğlenceli kılar, monotonluktan çıkarır(Ö4) |
| | Ders saati konusunda avantaj sağlar (Ö5) |
| | Öğretmene zaman kazandırır (Ö6) |
| | Hazırbulunuşluk artar, ders daha zevkli verimli, akıcı olur (Ö7) |
| | Öğretmene kolaylık sağlar, derse katılım ve hazırbulunuşluk artar (Ö8) |
| | Öğrencilerin konuları daha iyi anlamalarını sağlar (Ö9) |
| | Dersin daha rahat öğrenilmesini sağlar (Ö10) |

Tablo 5 incelendiği zaman çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamının TYÖM'nin bilgi edinme aşamasında videoların izlenmesinin olumlu katkı sağlayacağını ifade ettiği görülmektedir. Öğretmenlerin çoğu videoların önceden izlenmesi ile zaman tasarrufu sağlanacağını, dersin sıkıcılıktan kurtarılacağını ve dersin zevkli hale geleceğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu soruya cevaplara aşağıdaki gibidir;

“...Hazırbulunuşluk düzeyi yüksek olan öğrenciler ile ders işlenirken daha verimli, daha akıcı ve zevkli dersler işlenir...(Ö7)”

“...Zaman tasarrufu sağlar, konulara hazırlıklı gelmesi ders saati az olan sosyal bilgiler dersi öğretiminde zamanın etkili kullanılmasına ve öğrencilerin kendini ifade etme becerilerinin gelişimine katkı sağlar...(Ö3)”

“...Öğrenci sorması gereken şeyleri önceden hazırlayıp geleceği için ders işlenişi tekboyutlu değil çok boyutlu olur. Öğrenme ortamı daha zengin olur. Derse katılmayan öğrenciler bu şekilde kendilerine özgüven kazanır...(Ö4)”

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin TYÖM hakkındaki düşüncelerini ortaya çıkarmak için kullanılan veri toplama aracının altıncı sorusuna ilişkin elde edilen bulgulardan araştırmacı tarafından oluşturulmuş tema ile kodlar aşağıdaki Tablo 6' da verilmiştir.

Tablo 6. Veri toplama aracının altıncı sorusuna ilişkin elde edilen bulgular

| Tema | | Öğretmen düşünceleri |
|---------------------------|--------------|---|
| Teknolojik Araç Kullanımı | Faydalı olur | Teknolojiyi dahil etmek faydalı olur (Ö2) |
| | | Ders performansını artırır, bilinçli kullanılırsa çok etkili olur (Ö3) |
| | | Şartlar elverdiği ölçüde teknolojik araçların kullanımı faydalı olur (Ö4) |
| | | Zaman tasarrufu sağlar, bilgi edinmede faydalı olur (Ö5) |
| | | Her öğrenci katılırsa verimli olur (Ö1) |
| | | Ders sırasında, öncesinde ve sonrasında kullanılması faydalı olur (Ö6) |
| | | Öğrencilerde ilgi ve merak uyandırır, öğretmene kolaylık sağlar (Ö7) |
| | | Öğrencilerin derse hazırlıklı gelmesini sağlar (Ö8) |
| | | Motivasyon ve ilgiyi artırır (Ö9) |
| | | Günümüz şartlarına uygun olduğu için uygulanması gerekir (Ö10) |

Tablo 6 incelendiği zaman öğretmenlerin teknolojik araçların bilgi edinme aşamasında ders öncesi kullanılmasının olumlu katkı sağlayacağını ifade ettikleri görülmektedir. Öğretmenlerin bu soruya verdikleri cevaplardan bazıları aşağıda verilmiştir;

“...Çağa ayak uydurmak zorundayız. Şartlar elverdiği ölçüde teknolojik araçlar eğitim ortamlarında kullanılmalıdır...(Ö4)”

“...Çok verimli buluyorum, öğrencilerin derse karşı hazır hale gelmelerini, öğrenmelerini kolaylaştırır...(Ö8)”

Sonuç

Bu çalışmada Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ters yüz öğrenme modeli hakkındaki düşünceleri araştırılmıştır. Araştırma kapsamında ortaokul seviyesinde görev yapan Sosyal bilgiler öğretmenlerine altı açık uçlu soru sorulmuş, bu sorulara verilen cevaplar araştırmacı tarafından analiz edilmiş ve elde edilen sonuçlar her bir araştırma sorusu bağlamında aşağıda tartışılmıştır.

İlk olarak öğretmenlere TYÖM hakkındaki düşünceleri sorulmuştur. Araştırma kapsamındaki öğretmenlerin model hakkında olumlu ve olumsuz düşünceleri olmakla beraber daha fazla sayıda olumlu düşünceye sahip oldukları ortaya çıkmıştır. Hem yakın bir zamanda yaşanan salgının bunun gibi öğrenme modellerini ön plana çıkarması hem de mevcut öğrencilerin teknolojiyle fazla içe içe olmaları öğretmenlerin bu düşünceye sahip olmalarına neden olmuş olabilir. İşçi ve Yazıcı (2021) tarafından Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada bu öğrenme modelini öğretmen adaylarının yarısı bu modeli meslek hayatlarında kullanmak istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Kocabatmaz (2016) tarafından öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada öğretmen adaylarının bu öğrenme modeline karşı olumlu görüş bildirdikleri bulunmuştur. Bu sonucun bu çalışmayla uyumlu olduğu söylenebilir. Kozikoğlu vd. (2021) tarafından yapılan bir çalışmada öğretmenlerin ters yüz öğrenme öz-yeterlik algılarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Bu durum öğretmenlerin bu öğrenme modeline karşı olumlu görüş bildirmeleri ile ilgili olabilir.

Bu araştırmanın ikinci sorusu olarak öğretmenlerin TYÖM'nin sosyal bilgiler dersinde kullanımını ilişkin düşünceleridir. Bu soruya verilen cevaplardan öğretmenlerin büyük çoğunluğunun bu modelin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasının uygun olduğu görüşünü dile getirdikleri sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumda sosyal bilgiler öğretmenlerinin hem teknolojiyi içine alan hem de öğrenci başarısını artıran yöntemleri kullanma eğiliminde oldukları söylenebilir. Arslanhan vd. (2022) tarafından fen bilgisi öğretmenleri ile yapılan bir çalışmada öğretmenlerin, sürece teknolojinin dâhil edilmesi ile dijital araçların kullanımının artırması ve keyifli bir öğrenme ortamı yaratması sonucu akademik başarıyı artırabileceği düşünüldüğünde modelin uygulanabilir olduğunu ifade ettikleri bildirilmiştir. Gökdemir ve Gazel'in (2019) yaptığı çalışmada, eğitim fakültesi öğrencilerinin ters yüz edilmiş öğrenme uygulamasına yönelik tutumlarının, geleneksel yöntemlere kıyasla daha olumlu olduğu sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar bu çalışmanın sonucuyla uyumludur. Araştırmacılar, TYÖM sayesinde sosyal bilgiler dersinin ezbere dayalı ve sıkıcı bir yapıdan çıkarılarak, öğrencilerin bilgi düzeyini artıran, daha verimli ve eğlenceli bir ders haline geldiğini; bu sayede öğrencilerde uzun vadeli olumlu tutumlar oluştuğunu ve teknolojinin eğitimsel bir araç olarak kullanıldığını ortaya koymuştur (Şengün, 2021). İşçi ve Yazıcı (2021) tarafından sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılan bir çalışmada, katılımcıların tamamına yakınının ters yüz edilmiş öğrenmenin eğitim-öğretim sürecine dâhil edilmesine yönelik olumsuz bir tutuma sahip oldukları ifade edilmiş olup bu tutuma, ailenin teknolojik ekipmana sahip olmaması ve öğrencilerin dersleri bu sebeple takip edememeleri gerekçe olarak sunulmuştur. Dolayısıyla bu öğrenme modeli hakkında öğretmen ve öğretmen adaylarının farklı görüşlerinin olduğu söylenebilir.

Bu araştırmanın üçüncü sorusu olarak öğretmenlere TYÖM'nin öğrencilere 21. Yüzyıl becerilerini kazandırması hakkındadır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin tamamı bu öğrenme modelinin bu becerileri kazandırmada etkili olacağını ifade etmiştir. Bazı öğretmenler bu becerilerin kazandırılmasında yöntemin sağladığı hazırbulunuşluk durumunun, bazı öğretmenler akran öğretiminin, bazı öğretmenler ise dijital çağın araçlarının kullanımının gibi avantajların olduğunu ifade etmiştir. Sonuç olarak güncel teknolojiler kullanılarak öğrencilerin aşına oldukları yollarla onlara eğitim verilmesinin bu becerileri kazandırmada etkili olduğu söylenebilir. Çünkü TYÖM için gerekli alt yapı sağlandığında, 21. yüzyıl sınıflarının atmosferini yerine getirebilecek ve öğrenciyi bilginin transferi ile baş başa bırakabilecek bir model olduğu ifade edilebilir (Arslanhan vd., 2022). Diğer taraftan bu öğrenme modelinin avantajının, 21. yüzyıl becerileri ile uyumlu ve esnek bir öğrenme ortamı sunması olarak ifade edilmektedir (Fulton, 2012).

Bu araştırmanın dördüncü sorusu olarak öğretmenlere TYÖM ile ilgili olarak eğitim alıp almama isteği sorulmuştur. Bu soruya öğretmenlerin çoğu eğitim almayı düşündüğünü ifade ederek cevap vermiştir. Öğretmenler bu soruya evet cevabını verirken farklı gerekçeler sunmuşlardır. Bazı öğretmenler bunu çağı gereklerine ayak uydurmakla ifade ederken bazıları öğrenci başarısını

artırmakla ilişkilendirmiş bazıları ise hem kendi gelişimi hem de mesleki gelişimi ile ilişkilendirmiştir. Dolayısıyla öğretmenlerin farklı gerekçelerle eğitim almayı düşündükleri sonucu ortaya çıkmıştır. Eğitim almayı düşünmeyen öğretmenlerin ise gerekçeleri arasında en önemli payın zaman olduğu söylenebilir. Arslanhan vd. (2022) tarafından öğretmenlerle yapılan bir çalışmada katılımcıların tamamının model ile ilgili eğitim almayı istemekte olup, TYÖM'nin yeni bir model olduğunu düşünmeleri sonucu, model ve öğretmen yeterliliği hakkında gerekli bilgileri edinmek için eğitim almayı düşündükleri ortaya çıkmıştır. Bu sonucun bu çalışmanın sonucuyla uyumlu olduğu söylenebilir. Ancak bu çalışmada bazı öğretmenlerin eğitim almayı istememeleri literatüre göre farklılık göstermiştir.

Bu araştırmanın beşinci sorusu olarak öğretmenlere ders öncesi bilgi edinme aşamasında videoların izlenmesinin sosyal bilgiler öğretimine olan katkıları sorulmuştur. Bu soru kapsamında tüm öğretmenler bu uygulamanın katkı sağlayacağını ifade etmişlerdir. Özellikle sosyal bilgiler ders saatinin az olması nedeniyle bu uygulama sayesinde zaman tasarrufu sağlanacağı ifade edilmiştir. Diğer taraftan öğrencilerin hazırbulunuşluklarının artması ile derslerin daha akıcı, karşılıklı etkileşimle ve daha zevkli işleneceği ifade edilmiştir. Dolayısıyla ders öncesi öğrencilerin videoları izlemeleri sağlanabilirse yöntemin çok faydalı olacağı ifade edilebilir. Ters yüz öğrenme modelinde ders konusunu videodan izleyerek derse hazırlıklı gelen sınıflarda uygulama sürecine ayrılan zaman ve kalitenin artacağı ifade edilmektedir (Talbert, 2012). Böylece öğretmenler de, öğrencilerin hazırbulunuşluğundan faydalanarak bilgilerini uygulamak, sınıf içi etkileşimi yükseltmek, öğrenci merkezli olan aktif öğrenme yöntemlerini kullanmak için daha fazla zamana sahip olurlar (Kocabatmaz, 2016). İlgili literatürde öğretmenlerle yapılan bir çalışmada öğretmenler, video izleme uygulamasının motivasyonu artırma, öğrenmeyi hızlandırma, konsantrasyon sorunlarında azalma, dikkat çekme ve yavaş öğrenen öğrencileri eşitleme (bireysel öğrenme) gibi faydalar sağladığını ifade etmişlerdir.

Bu araştırmanın altıncı sorusu olarak öğretmenlere teknolojik araçların bilgi edinme aşamasında ders öncesinde kullanılması hakkındaki görüşleri sorulmuştur. Tüm öğretmenler bu tür uygulamaların faydalı olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler bu uygulamanın ders performansını artırdığını, zaman tasarrufu sağladığını, öğrencilerde merak uyandırdığını, öğretmene kolaylık sağladığını ve motivasyon ve ilgiyi artırdığını ifade etmişlerdir. Dolayısıyla öğretmenler farklı gerekçelerle teknolojik araçların kullanılmasının olumlu olduğunu ifade ettikleri sonucu ortaya çıkmaktadır. İlgili literatürde içeriklerin tekrar izlenebilir olması ve görsellik açısından da birçok duyuya hitap etmesinin, 21. yüzyıl becerilerine katkı sağlaması, derse karşı olumlu tutum geliştirme ve akademik başarının artmasına katkı sağlaması gibi gerekçelerle teknolojik araçların kullanılmasının olumlu olduğu ifade edilmiştir (Arslanhan vd., 2022).

Bu çalışmadan yola çıkılarak aşağıdaki öneriler sıralanabilir;

- 1- Tersyüz öğrenme modeli gibi teknolojik araçların kullanıldığı modellerin öğretmenler tarafından daha fazla tanınması ve uygulanması için hizmet içi eğitim faaliyetleri düzenlenebilir,
- 2- Öğretmen ve öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojileri kullanım yeterlilikleri artırılabilir,
- 3- Ters yüz öğrenme modelinin farklı derslerde uygulamalarına ait iyi uygulama örnekleri öğretmenlerin kullanımına sunulabilir.
- 4- Gelişen teknolojiyle beraber farklı öğrenme yöntemlerinin bir arada nasıl kullanılacağına dair öğretmenler bilgilendirilmelidir,
- 5- Kullanılan teknolojik araçların öğretmenler tarafından ifade edilen olumsuz yanlarına yönelik açıklayıcı bilgiler sunulmalıdır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Etik Kurul İzni

Kurul adı, karar tarihi, belge sayı numarası

Yazarların Katkı Oranı

Makale yazar tarafından hazırlanmıştır.

Çıkar Çatışması

Çalışmanın planlanmasında, yürütülmesinde ve raporlaştırılmasında bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

Kaynakça

- Akgün, M., & Atıcı, B. (2017). Ters-düz sınıfların öğrencilerin akademik başarıları ve görüşlerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(1), 329-344.
- Andrés, M. M. & Contelles, J. M. B. (2022). What students say about the flipped classroom. *IEEE Revista Iberoamericana de Tecnologías del Aprendizaje*, 17(3), 235-244. doi: 10.1109/RITA.2022.3191470.
- Anderson, L. W., Krathwohl, D. R., & Bloom, B. S. (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York, NY: Longman.
- Arslanhan, A., Bakırcı, H. & Altunova, N. (2022). Fen bilgisi öğretmenlerinin ters yüz öğretim modeli hakkındaki görüşleri. *Journal of Computer and Education Research*, 10(19), 26-49.
- Asef-Vaziri, A. (2015). The flipped classroom of operations management: A not-for-cost-reduction platform. *Decision Sciences Journal of Innovative Education*, 13(1), 71–89.
- Aydın, G. (2016). *Ters yüz sınıf modelinin üniversite öğrencilerinin programlamaya yönelik tutum, öz yeterlik algısı ve başarılarına etkisinin incelenmesi* (Tez No. 463358) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, B., & Demirer, V. (2017). Ters yüz sınıf modeli çerçevesinde gerçekleştirilmiş çalışmalara bir bakış: İçerik analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama Dergisi*, 7(1), 57-82.
- Bates, J. E., Almekdash, H., & Gilchrest-Dunnam, M. J. (2017). *The flipped classroom: A brief history*. Green, L. S., Banas, J. R., & Perkins, R. A. (Ed.), *The Flipped College Classroom: Conceptualized and re-conceptualized* içinde (ss.3-11). Springer.
- Bergmann, J., & Sams, A. (2012). *Flip your classroom: reach every student in every class every day* (pp. 120-190). Washington DC: International Society for Technology in Education.
- Bishop, J. L., & Verleger, M. A. (2013). *The flipped classroom: A survey of the research. Paper presented at the ASEE national conference proceedings, Atlanta, GA.*
- Boyer, A. (2012). The flipped classroom. *Teacher Learning Network Journal*, 20(1), 28-29.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Boyras, S. (2014). *İngilizce öğretiminde tersine eğitim uygulamasının değerlendirilmesi* (Tez no: 372445) [Yüksek Lisans Tezi- Afyonkarahisar]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Brooks, A. W. (2014). Information literacy and the flipped classroom: Examining the impact of a one-shot flipped class on student learning and perceptions. *Communications in Information Literacy*, 8 (2), 225– 235. 10.15760/comminfolit.2014.8.2.168
- Brown, A. F. (2012). *A phenomenological study of under graduate instructors using the inverted or flipped classroom model* (Publication No. 3577776) [Doctoral dissertation, Pepperdine University-Malibu]. ProQuest Dissertations and Theses Global.
- Ceylaner, S. (2016). *Dokuzuncu sınıf İngilizce öğretiminde ters yüz sınıf yönteminin öğrencilerin öz yönetimli öğrenmeye, hazırbulunuşluklarına ve İngilizce dersine yönelik tutumlarına etkisi*(Tez No. 457370) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Chen, M. R. A., Hwang, G. J., & Chang, Y. Y. (2019). A reflective thinking-promoting approach to enhancing graduate students' flipped learning engagement, participation behaviors, reflective thinking and project learning outcomes. *British Journal of Educational Technology*, 50(5), 2288-2307. <https://doi.org/10.1111/bjet.12823>
- Cheng, S. C., Hwang, G. J., & Lai, C. L. (2020). Critical research advancements of flipped learning: a review of the top 100 highly cited papers. *Interactive Learning Environments*, 30(9), 1751–1767. <https://doi.org/10.1080/10494820.2020.1765395>
- Chuang, H. H., Weng, C. Y., & Chen, C. H. (2018). Which students benefit most from a flipped classroom approach to language learning? *British Journal of Educational Technology*, 49(1), 56–68. <https://doi.org/10.1111/bjet.12530>.
- Çakır, E. (2017). *Ters yüz sınıf uygulamalarının fen bilimleri 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarı, zihinsel risk alma ve bilgisayarca düşünme becerileri üzerine etkisi* (Tez No. 456600) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Demiralay, R. (2014). *Evde ders okulda ödev modelinin benimsenmesi sürecinin yeniliğin yayılımı çerçevesinde incelenmesi*. (Tez No: 388238) [Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi- Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Dursunlar, E. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin 7. sınıf sosyal bilgiler dersi yaşayan demokrasi ünitesinde öğrencilerin akademik başarısına etkisi* (Tez No. 531261) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Geliştirilmiş 3. Baskı. Anı Yayıncılık. Ankara*
- Erdoğan, E. (2018). *Sosyal bilgiler öğretiminde ters yüz edilmiş sınıf modelinin kullanımı* (Tez No. 526098) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Filiz, O., & Kurt, A. A. (2015). Flipped learning: Misunderstandings and the truth. *Journal of Educational Sciences Research*, 5(1), 215–229. <https://doi.org/10.12973/jesr.2015.51.13>.
- Fulton, K. (2012). Upside down and inside out: Flip your classroom to improve student learning. *Learning & Leading with Technology*, 39(8), 12-17.
- Gençer, B. G. (2015). *Okullarda ters-yüz sınıf modelinin uygulanmasına yönelik bir vaka çalışması* (Tez No. 383901) [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Gezer, M. (2021). *Örnekleme seçimi ve örnekleme yöntemleri*. Çetin, B., İlhan, M. & Şahin, M.G. (Eds.). *Eğitimde araştırma yöntemleri – Temel kavramlar, ilkeler ve süreçler* içinde (ss. 133-159). Pegem Yayıncılık.
- Gökdemir, A., & Gazel, A. A. (2019). Ters yüz öğrenmenin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yapılandırmacılığa yönelik tutumlarına etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 239-249
- Görü-Doğan, T. (2015). Sosyal medyanın öğrenme süreçlerinde kullanımı: ters- yüz edilmiş öğrenme yaklaşımına ilişkin öğrenen görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 24-48.
- Gürbüz, S., & Şahin, F. (2018). *Research methods in social sciences*. (5th Ed.). Seçkin Publishing.

- Hamdan, N., McKnight, P. E., McKnight, K., & Arfstrom, M. K. (2013). A review of flipped learning. Flipped Learning Network. https://flippedlearning.org/wp-content/uploads/2016/07/LitReview_FlippedLearning.pdf
- Hartley, J. F. (1994). *Case studies in organizational research*. In C. Cassell and G. Symon (Eds.), *Qualitative methods in organizational research: A practical guide* (pp. 208-229). Sage Publishing.
- Hoffman, E. S. (2014). Beyond the flipped classroom: Redesigning a research methods course for e-instruction. *Contemporary Issues in Education Research*, 7, 51–62.
- İşçi, T. G. & Yazıcı, K. (2021). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının gözünden ters yüz edilmiş öğrenme modeli: bir durum çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 12(46), 1159-1173.
- Jacot, M. T., Noren, J., & Berge, Z. L. (2014). The flipped classroom in training and development: Fa dor the future?. *Performance Improvement*, 53(9), 23-28.
- Johnson, L. W., & Renner, J. D. (2012). Effect of the flipped classroom model on a secondary computer applications course: Student and teacher perceptions, questions, and student achievement. Louisville, KY: University of Louisville.
- Karataş, Z. (2015). Qualitative research methods in social sciences. *Spiritually Based Social Work Journal of Research*, 1(1), 62-80.
- Karaman, B. (2018). *Ters yüz sınıf modelinin sosyal bilgiler 7. sınıf yaşayan demokrasi ünitesinde uygulanması* (Tez No. 516108) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Keleş, H. N. (2011). Y kuşağı çalışanlarının motivasyon profillerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 129-139.
- Kocabatmaz, H. (2016). Ters yüz sınıf modeline ilişkin öğretmen aday görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(4), 14-24.
- Kozikoğlu, İ., Erbenzer, E., & Ateş, G. (2021). Öğretmenlerin ters yüz öğrenme öz-yeterlik algıları ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişki. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 344-366. Doi: 10.33418/ataunikkefd.796531
- Kazu, İ. Y., & Kurtoğlu-Yalçın C. (2022). The relationship between secondary school teachers and students' readiness of using flipped classroom. *Journal on Efficiency and Responsibility in Education and Science*, 15(1), 1-9. DOI: <https://doi.org/10.7160/eriesj.2022.150101>
- La-Marca, A., & Longo, L. (2017). Addressing student motivation, self-regulation, and engagement in flipped classroom to decrease boredom. *International Journal of Information and Education Technology*, 7(3), 230–235. <https://doi.org/10.18178/ijiet.2017.7.3.871>.
- Ma'ruufah, M. A. Triyanto, Riyadi. (2024). Student perspectives about the flipped classroom model that used to improve civic Literacy. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 14(2), 275–280. <https://doi.org/10.47750/pegegog.14.02.31>
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2009). *Qualitative research. A guide to design and implementation*. John Wiley-Sons.
- Mc Millan, J. H. & Schumacher, S. (2001). *Research in education: A conceptual introduction* (5th ed.). Priscilla McGeehon.

- Mok, H. N. (2014). Teaching tip: The flipped classroom. *Journal of Information Systems Education*, 25(1), 7.
- Moos, D. C., & Bonde, C. (2016). Flipping the classroom: Embedding self-regulated learning prompts in videos. *Technology, Knowledge and Learning*, 21(2), 225 - 242. <https://doi.org/10.1007/s10758-015-9269-1>.
- Seaman, G., & Gaines, N. (2013). Leveraging digital learning systems to flip classroom instruction. *Journal of Modern Teacher Quarterly*, 1, 25–27.
- Strayer, J. (2012). *The flipped classroom: Turning the traditional classroom on its head*. Retrieved from <http://www.knewton.com/flipped-classroom/>
- Şengün, A. (2021). *İlkokul Sosyal Bilgiler dersinde oyunlaştırılmış tersyüz sınıf modelinin okuduğunu anlama ve motivasyona etkisi* (Tez No. 708082) [Yüksek Lisans Tezi-Bartın Üniversitesi- Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Şen, E. Ö. & Hava, K. (2020). Prospective middle school mathematics teachers' points of view on the flipped classroom: The case of Turkey. *Education and Information Technologies*, 25(2), 3465–3480. <https://doi.org/10.1007/s10639-020-10143-1>
- Talbert, R. (2012). Inverted Classroom. *Colleagues*.12.11.2022 tarihinde <http://scholarworks.gvsu.edu/colleagues/vol9/iss1/7> adresinden alınmıştır.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, Y.(2017). *Flüt eğitiminde ters yüz öğrenme modelinin öğrencilerin akademik başarıları motivasyonları ve performansları üzerine etkisinin incelenmesi* (Tez No. 490666) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.



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

Geliş/Received: 06.10.2024 *Kabul/Accepted:* 31.12.2024
Makale Türü/Article Type: Derleme / Review

İlköğretim Dergisi'nde Türkçe Eğitimi ile İlgili Yayınlanan Makalelerin İncelenmesi
(1939-1966 Arası)*

*Sedat MADEN**

*Osman DEMİREL***

ÖZ

Bu araştırma, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1939-1966 yılları arasında çıkarılan süreli yayınlardan biri olan İlköğretim Dergisi'nde yayımlanmış Türkçe eğitimi ile ilgili makaleleri incelemek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada; dergilerin edebiyat, akademik ve kültürel açılarından önemini vurgulamak ve İlköğretim Dergisi'nde yapılan Türkçe eğitimi ile ilgili yayınları künye bilgileri, yazarları açısından sınıflandırmak hedeflenmiştir. Nitel araştırma modellerinden doküman analizi kullanılmak suretiyle ele alınan araştırmada dokümanlar, Ferit Ragıp Tuncor Bakanlık Arşiv ve Dokümantasyon Kütüphanesi'nden temin edilmiş ve betimsel analize tabi tutulmuştur. Analiz sonucunda, Türkçe öğretimiyle doğrudan ilgili 114 makaleye ulaşılmıştır. Daha sonra elde edilen veriler araştırmacılar ile bir alan uzmanının görüşleri doğrultusunda yazar adı, makale adı ve yayım yılı şeklinde sınıflandırılmış, tablo hâline dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Sonuç olarak, makalelerin okuma-yazma, ana dili öğretimi, öğretim programları ve ders kitapları gibi konular üzerine yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada İlköğretim Dergisi'nde Türkçe eğitimi alanında yayımlanan makaleler tek bir cilt hâline getirilebilir, akademisyenlere ve araştırmacılara faydalanmaları üzere sunulabilir şeklinde önerilerde de bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: İlköğretim Dergisi, Türkçe, Türkçe öğretimi.

An Review of Articles Published in the Journal of Elementary Education on Turkish Education (Between 1939-1966)

ABSTRACT

This research was conducted to review the articles related to Turkish language education published in Journal of Elementary Education, one of the periodicals published by the Ministry of National Education between 1939 and 1966. The aim of the study is to emphasise the importance of journals in terms of literature, academic and cultural aspects and to classify the publications related to Turkish language education in Journal of Elementary Education in terms of their imprint information and authors. The documents were obtained from Ferit Ragıp Tuncor Ministry Archive and Documentation Library and subjected to descriptive analysis. As a result of the analysis, 114 articles directly related to Turkish language teaching were reached. Then, the data obtained were categorised, tabulated and interpreted in the form of author name, article name and year of publication in line with the opinions of the researchers and a field expert. As a result, it was determined that the articles focused on subjects such as reading-writing, mother tongue teaching, teaching programmes and textbooks. In addition, the study also made suggestions that the articles published in the field of Turkish language teaching in the Journal of Elementary Education can be compiled into a single volume and presented to academics and researchers for their use.

Keywords: Journal of Elementary Education, Turkish, Turkish teaching.

Atf Bilgisi: Maden, S. & Demirel, O. (2024). İlköğretim Dergisi'nde Türkçe eğitimi ile ilgili yayınlanan makalelerin incelenmesi (1939-1966 Arası) *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 106-114. Doi: <https://10.5281/zenodo.14573107>

* Prof. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, sedatmaden@bayburt.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8024-8182>

** Öğr. Gör., Gümüşhane Üniversitesi, TÖMER, osman.demirel@gumushane.edu.tr, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6783-5967>

Giriş

Dergiler, edebî veya akademik kapsama sahip, bireylerin sosyal yaşamına katkıda bulunan ve bu yönüyle toplum içerisinde yaşayan bir varlık olma hüviyetini gösteren yazınsal bir araçtır. Aynı zamanda kültürel etkileşim aracı olan bu materyal, entelektüel toplumun hayata bakışını, eğitim seviyelerini ve kültürlerini yansıtan, toplumları yönlendiren basılı bir materyal olma görevini üstlenmektedir (Maden ve Avşar, 2022). Bu bakış açısı ile konuya bakıldığında eğitim alanında hizmet veren dergilerin hem tarihi gün yüzüne çıkartma hem de gelecek açısından bir rehber olma gibi özelliği görülecektir (İstek, 2019). Türkiye Cumhuriyeti'nde de eğitim programlarının tartışılması, eğitime dair sorunların dile getirilmesi ve çözüm önerileri sunulması amacıyla yayımlanan dergiler olmuştur. Bu dergilerden bazıları şunlardır:

Bilgi, Eğitim Hareketleri, Fikirler, Hayat, İlköğretim, Pedagoji Cemiyeti Dergisi, Tedrisat Mecmuası, Terbiye, Türk Dili, Türk Dili Belleten, Varlık, Ülkücü Öğretmen, Yeni Kültür, Okul ve Öğretmen, Köy ve Eğitim bunlardan bazılarıdır. Yukarıda ismi geçen dergilerden biri de İlköğretim Dergisi'dir. İlköğretim Dergisi, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 1939-1966 yılları arasında çıkarılan, toplamda 540 sayı yapan ve tüm sayıları 31 ciltte toplanan 3848 makaleden oluşan bir dergidir (Güçlü, 2014). 27 yıl yayın hayatına devam eden bir dergi olarak düşünüldüğünde eğitim camiasına bu süreç içerisinde yön vermiş, sorunları dile getirmiş ve bu sorunlara dair çözüm önerileri sunmuş bir süreli yayın olduğu söylenebilir.

İlköğretim Dergisi'nin amacını dönemin Millî Eğitim Bakanı Hasan Ali Yücel derginin 6. cilt 101. sayısında şu sözlerle açıklamıştır:

“Türk maarifinin ilköğretim alanında vazife almış eğitimci ve öğretmen arkadaşlarının faydalanması için vekilliğimizin çıkardığı İlköğretim Dergisi bu sayı ile altıncı cildine başlıyor... Talebelerinden önce kendilerini yetiştirme hususunda çektikleri zahmete ve verdikleri emeğe kolaylık verici hizmette bulunmayı başlıca vazifem sayıyorum. Okutucuların her şeyden önce okuyucu olması zaruridir. Hoca, okutmadan önce okuyandır. Şimdiye kadar 5 cildi çıkmış olan İlköğretim'in yan yana dizilmiş kaplı kitaplarını her eğitimci ve öğretmenin kütüphanesinde bulundurmasını ve başları sıkıştıkça onun sahifelerinden faydalanmalarını bir kere daha tavsiye ederim” (Yücel, 1942, s.1288).

Bu bağlamda ele alınan derginin eğitimin her alanında hizmet etmiş araştırmacılara, eğitimcilere ve öğretmenlere fayda sağlamak amacıyla çıkarılmış bir dergi olduğu söylenebilir. Yapılan alanyazın taramasından hareketle benzer çalışmaların varlığı gözlenmiştir. Güçlü (2014), İlköğretim Dergisi'nde yayımlanan fen ve matematik öğretimi ile ilgili makaleleri incelemiş, fen bilgisinin çeşitli konularıyla ilgili 24 adet, matematik eğitimi ile ilgili 28 adet makaleye ulaşmıştır. Yine Güçlü (2016), Yeni Okul Dergisi'ni değerlendirdiği çalışmada ise derginin dört yıl boyunca neşredildiği, Türkçe eğitimi ile ilgili makalelere yer verildiği ve yer alan makalelerde Amerikan etkisinin hissedildiği sonucuna ulaşmıştır. Maden ve Avşar (2022), Pedagoji Cemiyeti Dergisi'nin dil eğitimi özel sayısını incelemişler ve ilk sayısını 1964 yılında yaptığını, 9 yazara ait 10 adet makaleye ulaşıldığını belirtmişlerdir. Buradan hareketle İlköğretim Dergisi'nde Türkçe eğitimi ile ilgili yer alan makalelerin betimsel analizinin yapılmadığı görülmüş ve alanyazındaki bu boşluğu doldurmak için çalışmanın yapılmasına karar verilmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, İlköğretim Dergisi'nde yayımlanan Türkçe öğretimi ile ilgili makaleleri belirlemek ve çeşitli yönleri ile incelemek amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma modellerinden doküman analizi kullanılmıştır. Doküman analizi, nitel araştırma sürecinde araştırmacının gözlem veya görüşme yoluyla elde ettiği verilere farklı bir bakış açısı sunmak ve elde edilen verileri desteklemek amacıyla tercih edilen bir teknik olma hüviyetini taşımaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

İnceleme Nesnesi

Araştırmanın inceleme nesnesini 1939 ile 1966 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan İlköğretim Dergisi'nde yer alan Türkçe eğitimi ile ilgili 114 makale oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Veriler, Ferit Ragıp Tuncor Bakanlık Arşiv ve Dokümantasyon Kütüphanesi'nden alınarak doküman analizine tabi tutulmuş ve betimsel analiz ile tetkik edilmiştir. Betimsel analiz, araştırmada kullanılacak olan problemin net olarak ortaya konulması, elde edilecek verilerin hangi şekilde analiz edileceğinin belirlenmesi ve verilerin yorumlanmasına yönelik sistemli bir yaklaşımın tümü olarak tanımlanabilmektedir (Ültay vd., 2021). Yapılan analizden sonra elde edilen veriler araştırmacılar ile bir alan uzmanının görüşleri doğrultusunda yazar adı, makale adı ve yayım yılı şeklinde sınıflandırılmış, tablo hâline dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Bulgular

İlköğretim Dergisi'nde yayınlanmış Türkçe eğitimi ile doğrudan ilişkili toplam 114 adet makale tespit edilmiştir. Konuyla ilgili makaleler bulgular bölümünde tablolaştırılmış ve yorumlanmıştır.

İlköğretim Dergisi'nde yer alan okuma ve yazma eğitimi ile ilgili makalelere dair bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 1. İlköğretim Dergisi'nde yer alan okuma ve yazma eğitimi ile ilgili makaleler

| | | | |
|-----|--------------------------|--|---------------------|
| 1. | Refik Durlu | Okuma Öğretimi II | ? |
| 2. | Orhan Dikmen | Serbest Tahrir ve Çocuk Yazıları | 49. Sayı Yıl (-) |
| 3. | Sadık Ciner | İlkokullarda Okumanın Değeri ve Bir Talebe Kütüphanesinin Kuruluşu | 81. Sayı Yıl (-) |
| 4. | Hikmet Gökten | Okuma ve Anlama | 86. Sayı Yıl (-) |
| 5. | Hüsnü Çırıklı | Okuma Tekniği | 92. Sayı Yıl (-) |
| 6. | H. Refet Tanışık | Bizde Okuma Öğretimi Tarihçesine Bir Bakış | 1939 |
| 7. | M. Rauf İnan | Kitap ve Okuma | 1939 |
| 8. | ? | İlk Okuma ve Yazma Öğretimi | 1939 |
| 9. | ? | Okullarda Yazı Dersleri | 1939 |
| 10. | İsmail Hakkı Baltacıoğlu | Nasıl Okumalı | 1940 |

| | | |
|--------------------------|--|------|
| 11. Hikmet Bozkurt | Okumada Dikkat Edilecek Noktalar | 1941 |
| 12. Ahmet Kutsi Tecer | Tahrir Dersi | 1942 |
| 13. Hüseyin Cırtılı | Okuma İle İmlanın Münasebeti | 1943 |
| 14. Fuat Baymür | Okuma Hadisesin Tahlili | 1943 |
| 15. Fuat Baymur | Okuma Metodumuzu Islah Etmeliyiz I | 1943 |
| 16. Refik Durlu | Okuma Öğretimi I. | 1944 |
| 17. Fuat Baymür | Okuma Metodumuzu Islah Etmeliyiz II | 1944 |
| 18. Advie Öktem | Bir İlk Okuma ve Yazma Tecrübesi | 1944 |
| 19. Refik Durlu | Okuma Öğretimi III | 1944 |
| 20. Refik Durlu | Okuma Öğretimi IV | 1944 |
| 21. Hamiyet Erim | Bir Okuma Yazma ve Yazma Denemesi | 1945 |
| 22. Hâlis Tüzüngüç | İkinci Sınıfta, Yaşanmış ve Gözlenmiş Olaylarla İlgili Serbest Tahrir ve Tatbikat Örneği | 1945 |
| 23. Ali Yalçınöz | İlkokullarda Ders Kitapları Dışında Öğrencileri Okumaya Alıştırma Problemi | 1946 |
| 24. M. Barutçuğlu | Çocuklarda Okuma Zevkini Nasıl Geliştirmeli | 1950 |
| 25. Fazıl Bengisu | Okuma Öğretimi | 1952 |
| 26. H. Aytuna | Yeni Bir Okuma Parçası Nasıl İşlenmelidir | 1952 |
| 27. Nuri Arısoy | Yaratıcı Öğretmene Has Bir Okuma Dersi | 1953 |
| 28. Dursun Dereli | Birinci Sınıfta İlk Okuma ve Yazmanın Uygulanışı | 1953 |
| 29. Hasan Tan | Okullarda Ferdileştirilmiş Okuma Programı | 1954 |
| 30. İzzettin Alıcıgüzel | Okuma ve Okumada Sürat Kazanmanın Önemi | 1954 |
| 31. Cavit Bıbaşoğlu | Okuma Çağının Başlangıcı Meselesi | 1954 |
| 32. Enver Naci Gökşen | Çocuğa Okuma İhtiyacı Kazandırmak | 1956 |
| 33. Hasan Latif Sarıyüce | İkinci Devre Türkçe Dersinde Okuma Kitaplarında Nasıl Faydalanalım? | 1957 |
| 34. Hüseyin Nihad Erer | Okuma Korkusu | 1957 |
| 35. Azmi Osman Aydınürk | Okumanın Şahsiyet Tekamülündeki ve Hayatımızdaki Rolü | 1959 |
| 36. Şahap Okuturlar | Okuma Yazma Üzerine Bir Deneme | 1961 |
| 37. Cevdet Ekemen | Okuma Yazma Okulları | 1961 |
| 38. İnci Ekemen | Okuma Üzerine | 1961 |
| 39. Emin Özdemir | Amerika'da Çocuklar İçin Okuma Materyalleri | 1962 |
| 40. Turhan Oğuzkan | İlk Okuma Yazma Öğretimine Ordudaki Denemenin Getirdiği Işık | 1962 |
| 41. Durmuş Morkaya | Doğru ve Güzel Okuma | 1962 |
| 42. Muzaffer Önal | Okur Yazar Olmak | 1962 |
| 43. Yaşar Göker | Okuma Eğitiminin Psikolojik Dayanakları | 1962 |
| 44. Yaşar Göker | Okuma Öğretiminde Yanılmalar | 1962 |
| 45. Kemal Demiray | Çocuklarda Okuma Arzusunun Geliştirilmesi | 1962 |
| 46. A. Ferhan Özden | Okumaya Etki Yapan Çeşitli Faktörler | 1962 |
| 47. ? | Okuma Öğretiminde Usullerinizi Çeşitlendirin | 1962 |
| 48. ? | Solaklık ve Okuma Başarısı | 1963 |
| 49. H.Refet Tanışık | Birinci Sınıf ve İlk Okuma-Yazma Öğretimi | 1964 |
| 50. Emin Özdemir | Çocuklar İçin Yazmak | 1964 |
| 51. Yaşar Göker | Çocukların Okumaya Hazırlık Derecesini Ölçme | 1966 |
| 52. Ömer Harıt | İlkokullarda Söz ve Yazı İle Anlatımın Uygulanması ve Geliştirilmesi | 1966 |

| | | |
|------------------|---|------|
| 53. ? | Kindergarden Eğitimi ve İlkokul Birinci Sınıf Okuması | 1966 |
| 54. Tevfik Zehni | Bir Tahrir Dersini Nasıl Uyguladım | 1966 |
| 55. Ömer Harit | İlkokullarda Okuma Dersleri ve Uygulanması | 1966 |

Tablo 1’de görüleceği üzere, İlköğretim Dergisi’nde Türkçe öğretiminin temel öğrenme alanlarından olan okuma ve yazma ile ilgili 55 makale yayımlanmıştır. Tabloya göre, belirlenen makalelerin okuma öğretimi, tahrir dersleri ve okuma metodu gibi konularda yoğunlaştığı görülmektedir. Bunların yanında bu alandaki ilk makalenin 1939, son makalenin ise 1966 yılında yayımlandığı tespit edilmiştir.

İlköğretim Dergisi’nde ana dili ve alfabe öğretimi ile ilgili yer alan makalelere dair bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 2. İlköğretim Dergisi’nde ana dili ve alfabe öğretimi ile ilgili yer alan makaleler

| | | |
|------------------------|--|------|
| 1. Mustafa Nihat Özön | Ana Dili Öğretimi-1 | 1941 |
| 2. Mustafa Nihat Özön | Ana Dili Öğretimi-2 | 1942 |
| 3. Kemal Demiray | Köy Okulunda Ana Dil Öğretimi | 1942 |
| 4. Advıye Ötkem | Cümle metodu Uygulanmış Birinci Sınıfta Cümlelerin Kelimelere Bölünüşü | 1946 |
| 5. Cemallettin Yelbaşı | Uygulanmış Alfabe Öğretimi | 1952 |
| 6. İzzet Öz | Normal Bir Alfabe Öğretimi Deneme Dersi | 1952 |
| 7. Mustafa Güneri | Çocuklarımıza Güzel ve İşlek Bir El Yazısını Nasıl Kazandırabiliriz | 1953 |
| 8. İsmail Özgüven | İlk Okuma ve Yazma Öğretimine Büyük Harflerle mi, Günlük Hayatta Olduğu Gibi Küçük ve Büyük Harfle mi Başlamalı? | 1954 |
| 9. ? | Uygulanmış Bir Alfabe Dersi ve Düşündürdükleri | 1954 |
| 10. Fazıl S. Kılıçay | İlkokullarda Yazı Öğretimi Esasları | 1955 |
| 11. Necati Öner | Birinci Sınıflarda İlk Okuma ve Yazma Normal Harflerde Başlama İşı | 1957 |
| 12. Şaban Sunar | İlk Okuma Yazmada Küçük Harfler | 1959 |
| 13. Ali Nebat | Dil Üzerine | 1960 |
| 14. Zekiye Gülsen | Ana Dilimizi Nasıl Öğretelim? | 1964 |
| 15. Güner Demiray | Cümlelerin Bütünsel Öğretimi | 1965 |
| 16. Güner Demiray | Alfabe Öğretiminde Çözümleme | 1965 |
| 17. Güner Demiray | Harflerin Kavratılması ve Cümlelere Geçiş | 1965 |
| 18. Hüseyin Aytaç | Karma Harflerle İlk Okuma Yazma Eğitimi | 1965 |

Tablo 2’de görüleceği üzere, İlköğretim Dergisi’nde yayımlanan ana dili öğretimi ile ilgili 18 makaleye ulaşılmıştır. Tabloya göre ulaşılan makalelerin okuma- yazma öğretimi ve ana dili öğretimi

konuları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Konu ile ilgili ilk yayımlanan makalenin 1941, son makalenin ise 1965 yılında yayımlandığı bulgulanmıştır.

İlköğretim Dergisi'nde Türkçe öğretim programı ve ders kitapları ile ilgili yayınlanan makalelere dair bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 3. *İlköğretim Dergisi'nde Türkçe öğretim programı ve ders kitapları ile ilgili yayınlanan makaleler*

| | | | |
|----|----------------------|--|------|
| 1. | Osman Şahintaş | Türkçe Dersleri ve İlkokulların II. Devresinde Türkçe Kitapları | 1954 |
| 2. | Osman Şahintaş | Türkçe Dersleri ve İlkokulların II. Devresinde Türkçe Kitapları | 1954 |
| 3. | H. Refet Tanışık | İlköğretim Taslak Programa Göre Türkçe Dersi I | 1956 |
| 4. | Hasan Latif Sarıyüce | İkinci Devre Türkçe Derslerinde Okuma Kitaplarından Nasıl Faydalanalım | 1958 |
| 5. | H. Refet Tanışık | İlkokulda Taslak Programa Göre Türkçe Dersi II | 1965 |
| 6. | H. Refet Tanışık | İlkokul Taslak Programa Göre Planlama Etkinliği | 1965 |
| 7. | Nail Tan | İlkokul Program Taslağının Türkçe Bölümünün Düşündürdükleri | 1966 |
| 8. | Satı Erişen | İlkokul Program Taslağında Türkçe | 1966 |

Tablo 3'te görüleceği üzere Türkçe öğretim programları ve Türkçe ders kitapları ile ilgili 8 makaleye ulaşılmıştır. Tabloya göre ulaşılan makalelerin İlköğretim Taslak Programı ve Türkçe kitapları üzerinde yoğunlaştığı görülmektedir. Konu ile ilgili ilk yayımlanan makalenin 1954, son makalenin ise 1966 yılında yayımlandığı bulgulanmıştır.

İlköğretim Dergisi'nde yayınlanan Türkçe dil bilgisi ile ilgili makalelere dair bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 4. *İlköğretim Dergisi'nde yayınlanan Türkçe dil bilgisi ile ilgili makaleler*

| | | | |
|----|--------------------|---|------|
| 1. | Muammer Altundirek | Dil Bilgisi Öğretiminin Esasları | 1947 |
| 2. | Talat Gün | Cümle İçi İşaretlemeleri | 1956 |
| 3. | İ. Zeki Burdurlu | İlkokullarda Dil Bilgisi Çalışmaları | 1962 |
| 4. | Mustafa Sarıkaya | İmla Öğretiminde Diktenin Yeri | 1962 |
| 5. | Durmuş Morkaya | Sözlüklerimizi Nasıl Kullanalım | 1965 |
| 6. | Talat Gün | Cümle ve Cümle Sonu İşaretlemeleri | 1965 |
| 7. | Talat Gün | Cümleye Göre Noktalama Konuşma Yazıları | 1965 |
| 8. | H. Fethi Gözler | İmla Kılavuzu Hakkında | 1966 |

Tablo 4'te görüleceği üzere İlköğretim Dergisi'nde yayınlanan Türkçe dil bilgisi ile ilgili 8 makaleye ulaşılmıştır. Tabloya göre ulaşılan makalelerin sözlük kullanımı, imla öğretimi ve noktalama işaretleri konuları üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Konu ile ilgili ilk yayımlanan makalenin 1947, son makalenin ise 1965 yılında yayımlandığı tespit edilmiştir.

İlköğretim Dergisi'nde yer alan Türkçe eğitimi ile ilgili diğer makalelere dair bilgiler aşağıda sunulmuştur:

Tablo 5. *İlköğretim Dergisi'nde yer alan Türkçe eğitimi ile ilgili diğer makaleler*

| | | | |
|----|-----------------|---|------|
| 1. | A. Rıza Ülgen | Türkçe Öğretiminde Yardımcı Faaliyetler I | 1940 |
| 2. | Şükrü Saraçoğlu | 2. Maarif Şûrası Açılış Nutku | 1942 |
| 3. | Adnan Ötügen | Okul Kitapları | 1945 |
| 4. | Remzi Özyürek | Sınıflarda Kütüphane Çizelgeleri | 1946 |
| 5. | Vasfiye Özköy | Öğretmenin Önemli Vasıfları ve Türkçe Öğretiminde Rehberlik Edecek Bazı Esaslar | 1949 |

| | | | |
|-----|----------------------|---|------------------|
| 6. | Cavit Bibaşıoğlu | Türkçe Çocuk Edebiyatı ve Öğretmen | 1954 |
| 7. | M. Nihat Özön | Kelime Haznesi | 1954 |
| 8. | A. Ferhan Oğuzkan | Dinlemesini Bilmek I | 1956 |
| 9. | Aziz Berker | Türkiye’de Çocuk Kütüphaneleri | 1957 |
| 10. | Vedide Baha Pars | Çocuk Kitapları Haftasında Çocuklarla Hasbihâl | 1957 |
| 11. | Ali Kiraz | Çocuk Kitaplarının Seçilişinde Gözetilecek Madde ve Muhteva Özellikleri | 1957 |
| 12. | Süleyman Kazmaz | Çocuk Edebiyatı ve Tefvik Fikret | 1958 |
| 13. | Enver Naci Gökşen | Çocuk İçin Zararlı ve Faydalı Yayınlar | 1959 |
| 14. | Azmi Osman Aydıntürk | Kitap Sevgisi ve Çocuk Kitapları | 1959 |
| 15. | Besim Alpaslan | Çocuk Kütüphaneleri | 1960 |
| 16. | Mustafa Nihat Özön | Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi | 1962 |
| 17. | Nilüfer Norman | Çocuk ve Kitapları | 1962 |
| 18. | Ferhan Oğuzkan | Güzel Konuşma | 1962 |
| 19. | Abdulkadir Şalgır | Okul Kütüphaneleri | 1962 |
| 20. | Nilüfer Norman | Değişik Yaşlar İçin Değişik Kitaplar | 1962 |
| 21. | Emin Özdemir | Çocuklar İçin Yazmak | 1964 |
| 22. | Refik Durlu | Okuma Üzerine | 1964 |
| 23. | A. Ferhan Oğuzkan | Dinlemesini Bilmek II | 1965 |
| 24. | Refik Durlu | Konuşma Eğitimi | 1965 |
| 25. | A. Rıza Ülgen | Türkçe Öğretiminde Yardımcı Faaliyetler II | 45. sayı yıl (-) |

Tablo 5’te görüleceği üzere Türkçe eğitimi ile ilgili farklı konular altında yayımlanmış 25 adet makaleye ulaşılmıştır. Tabloya göre ulaşılan makalelerin okul kitapları ve okul kütüphaneleri üzerinde yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Konu ile ilgili yayımlanan ilk makalenin 1940, son makalenin ise 1965 yılında yayımlandığı bulgulanmıştır.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Sürelî yayınlar, bilim, eğitim ve kültür materyalleri niteliğiyle hem toplumu hem de hitap ettiği kitleyi bilinçlendirmede büyük rol oynar. Özellikle de eğitim programlarının tartışılması, eğitime dair sorunların dile getirilmesi ve çözüm önerileri sunulması amacıyla dergilerin rolü önemlidir. Bu bağlamda, eğitim alanında yayımlanmış dergiler eğitimci ve öğretmenlerin başucu kitabı hüviyeti kazanmaktadır. Araştırma çerçevesinde ele alınan İlköğretim Dergisi’de bu materyallerden biridir. 1939 ile 1966 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı bünyesinde belirli bir süre çıkarılan dergide Türkçe öğretimi ile doğrudan ilgili 114 adet makale tespit edilmiştir.

İlköğretim Dergisi’nde Türkçe öğretiminde okuma ve yazma becerilerinin geliştirilmesi üzerine 55 makalenin yayımlandığı belirlenmiştir. Makalelerin konu dağılımına bakıldığında okuma öğretimi, tahrir dersleri ve okuma metodu gibi alanlarda yoğunlaştığı tespit edilmiştir. Diğer bir konu alanı olan ana dili ve alfabe öğretimi ile ilgili erişilebilen makalelere bakıldığında 18 adet makale olduğu görülmüş ve konu dağılımlarına bakıldığında okuma-yazma öğretimi, ana dili öğretimi konuları üzerine yoğunlaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretim programları ve Türkçe ders kitapları ile ilgili ise 8 adet makalenin yayımlandığı, İlköğretim Türkçe Taslak Programı ve Türkçe kitapları üzerinde yoğunlaştığı da bulgular arasındadır. Türkçe dil bilgisi ile ilgili yayımlanan makalelerin sayısının 8 olduğu ve sözlük kullanımı, imla öğretimi ve noktalama işaretlerinin daha çok tercih edildiği bulgulanmıştır. Türkçe eğitimi ile ilgili farklı konular altında yayımlanmış ve araştırmada diğer başlığı adı altında sınıflandırılmış 25 makale tespit edilmiştir.

Bu makalelerin büyük bir çoğunluğun okul kitapları ve okul kütüphaneleri üzerinde yapılandırıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçlardan hareketle okuma ve yazma eğitimi üzerine yazılan makalelerin sayıca daha fazla olduğu görülmüştür. Dil bilgisi, dinleme ve konuşma becerilerine ise daha az yer verildiği de sonuçlar arasındadır.

Alanyazına bakıldığında, Karagöz ve Koç (2019), Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan makaleleri inceledikleri çalışmada, 251 makalenin yayınlandığı ve yayım dilinin çoğunlukla Türkçe olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Şeker (2020) tarafından yapılan Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yayınlanan makalelerin anahtar kelimelerinin incelendiği çalışmada dil bilgisi öğretimi, metin çözümleme gibi anahtar kelimelerin yoğunlukta olduğu belirtilmiştir. Bu da araştırmada tespit edilen okuma ve yazma eğitimi üzerine yazılan makalelerin sayıca fazla olmasını destekler nitelikte bir sonuçtur. Batur vd., (2022) Milli Eğitim Dergisi'nde 2006 ile 2020 yılları arasında yayımlanmış, Türkçe eğitimi alanındaki makalelerin bibliyometrik olarak incelenmesini konu alan çalışmada 136 adet makaleye ulaşılmıştır. Dergilerde en fazla yazma eğitimi alanında makale yayınlandığına dair sonuçlar ele alınan araştırma ile benzerlik göstermektedir. Yukarıda ele alınan dergilerin sadece Türkçe eğitimi alanına hizmet eden ve yayına başlama yıllarının günümüze yakın olduğu düşünüldüğünde bu sayıların İlköğretim Dergisi'ne oranla fazla olması da beklenen bir durumdur. Sonuç olarak, Türkçe eğitimi ile doğrudan ilgili toplamda 114 adet makaleye ulaşılmıştır. Makalelerde ele alınan konulara bakıldığında okuma ve yazma eğitimi üzerine yazılan makalelerin sayıca daha fazla olduğu görülmektedir. Dil bilgisi, dinleme ve konuşma becerilerine ise daha az yer verilmiştir.

Araştırma sonuçlarından hareketle şu öneride bulunulabilir:

1939-1966 yılları arasında Millî Eğitim Bakanlığı tarafından çıkarılan İlköğretim Dergisi'nde Türkçe eğitimiyle ilgili yayımlanan makaleler tek bir cilt hâline getirilebilir ve alanda hâlihazırda görev yapan eğitimcilere, akademisyenlere ve araştırmacılara faydalanmaları üzere sunulabilir.

Araştırma ve Yayın Etiği

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

Yazarların Katkı Oranı

Araştırmaya yazarlar eşit oranda katkı sağlamıştır.

Çıkar Çatışması

Araştırmada çıkar çatışmasına sebebiyet verebilecek bir durum söz konusu değildir.

Kaynakça

- Batur, Z., Özdil, Ş., & Özcan, H. Z. (2022). Millî Eğitim Dergisinde yayımlanan makalelerin Türkçe eğitimi açısından bibliyometrik analizi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1591-1612. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.860666>
- Güçlü, M. (2014). İlköğretim dergisinin Türk eğitim tarihindeki yeri ve önemi (1939-1966). *Electronic Turkish Studies*, 9(1), 209-209.
- Güçlü, M. (2016). Yeni okul dergisinin ele aldığı eğitim sorunları açısından değerlendirilmesi. *NHBV Üniversitesi SBE Dergisi*, 6(2), 68-85.
- İstek, A. (2019). *Eğitim hareketleri dergisinde değerler eğitimi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Karagöz, B. ve Koç A. İ. (2019). Ana dili eğitimi dergisinde yayımlanan makalelerin bibliyometrik analizi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 419-435.
- Maden, S. & Avşar, A. (2022). Süreli yayınlarda Türkçe öğretimi: Pedagoji Cemiyeti Dergisi dil eğitimi özel sayısı. S. Maden (Ed.) *Türkçe eğitimi ile ilgili güncel araştırmalar 1* içinde, 223-250. Hiper yayın.
- Şeker, Z. C. (2020). Ana Dili Eğitimi Dergisi'nde yayımlanan makalelerin anahtar kelimeleri üzerine betimsel bir analiz. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 797-811.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal bilimlerde betimsel içerik analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (10), 188- 201.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2021). *Sosyal Bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yücel, H. A. (1942). 6. Cilt ön sözü. *İlköğretim Dergisi* 6, 1288.



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

Geliş/Received: 27.06.2024 *Kabul/Accepted:* 31.12.2024
Makale Türü/Article Type: Derleme / Review

Türkçe Öğretmeni Adayları Üzerinde Yapılan Lisansüstü Tezlerin Bibliyometrik Analizi

*Furkan CAN**
*Mehmet Nuri KARDAŞ***
*Ece CAN****

ÖZ

Çalışmanın amacı Türkiye’de Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizini yapmaktır. Doküman taraması yöntemiyle toplanan verilerin analizinde betimsel bibliyometrik analiz tekniği kullanılmıştır. Verilerin toplanmasında araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak hazırlanan “Lisansüstü Tez İnceleme Formu” kullanılmıştır. Çalışmanın materyalini 2002-2022 yıllarında Türkiye’de Türkçe öğretmeni adaylarını çalışma konusu olarak belirleyen lisansüstü tezler oluşturmuştur. Çalışmanın sonunda 2002-2022’de toplamda 23 doktora tezi, 60 yüksek lisans tezi yapıldığı; yıllara göre çalışma sayısında düzenli bir artışın olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü tezlerinin yaklaşık $\frac{3}{4}$ ’ünün Eğitim Bilimleri Enstitülerinde, yaklaşık $\frac{1}{4}$ ’ünün ise Sosyal Bilimler Enstitülerinde hazırlatıldığı, 33 farklı üniversitede ilgili konuda tez yapıldığı, en çok tezin Çanakkale 18 Mart, Gazi ve Atatürk Üniversitelerinde yapıldığı, tezlerin %55’inin nitel, %34’ünün karma %11’inin ise nicel araştırma yöntemine göre hazırlandığı, çalışmaların sırasıyla adayların yazma, okuma, dinleme, konuşma becerileri ve karma konular üzerinde yapıldığı, çalışmaların katılımcı sayısının ise 200 ile 1200 arasında değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe öğretmeni adayları, lisansüstü tez, bibliyometrik analiz.

Bibliometric Analysis of Graduate Theses on Prospective Turkish Teachers

ABSTRACT

The aim of the study is to conduct a bibliometric analysis of the postgraduate theses on prospective Turkish teachers in Turkey. Descriptive bibliometric analysis technique was used to analyze the data collected by document scanning method. The "Graduate Thesis Review Form" prepared by the researchers by taking expert opinion was used to collect the data. The material of the study consisted of postgraduate theses that identified Turkish language teacher candidates as the subject of study in Turkey in 2002-2022. At the end of the study, it was determined that a total of 23 doctoral dissertations and 60 master's theses were conducted in 2002-2022 and that there was a regular increase in the number of studies according to the years. It was concluded that approximately $\frac{3}{4}$ of the postgraduate theses were prepared in Educational Sciences Institutes and approximately $\frac{1}{4}$ of them were prepared in Social Sciences Institutes, theses on the relevant subject were conducted in 33 different universities, the most theses were conducted in Çanakkale 18 Mart, Gazi and Atatürk universities, 55% of the theses were qualitative, 34% were mixed and 11% were quantitative research methods, the studies were conducted on writing, reading, listening, speaking skills and mixed subjects of the candidates respectively, and the number of participants of the studies varied between 200 and 1200.

Atf Bilgisi: Can, F., Kardeş, M.N. & Can, E. (2024). Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin bibliyometrik analizi. *Anadolu Dil ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 115-130. Doi: <https://10.5281/zenodo.14573091>

*Bilim Uzmanı, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van, Türkiye, furkancanyyu@gmail.com ORCID: 0000-0002-3093-554X

**Prof. Dr., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van, Türkiye, mnkardas@yyu.edu.tr ORCID: 0000-0001-6732-7815

***Yüksek Lisans Öğrencisi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Van, Türkiye, eccecan22@gmail.com ORCID: 0000-0002-5781-0077

Keywords: Turkish teacher candidates, graduate thesis, bibliometric analysis.

Giriş

Eğitim-öğretim sistemlerinin sacayaklarından birisi de öğretmenlerdir. Toplumun ihtiyaç duyduğu donanımlı bireyleri yetiştiren öğretmenlere tarih boyunca büyük önem verilmiştir. Teknolojinin, bilimin baş döndürücü bir hızla gelişmesinde nitelikli bilim insanları başrolü oynamaktadır. Bilim insanları başta olmak üzere her meslek grubunda nitelikli bireyleri yetiştirmek görevini günümüzde de öğretmenler yürütmektedir. Bu nedenle öğretmenlik mesleği toplumumuzda kutsal mesleklerden biri olarak kabul edilmektedir.

Sosyal yaşamın oldukça karmaşık bir hâl aldığı günümüzde öğretmenlere her zamankinden büyük sorumluluk düşmektedir. Bu sorumluluk toplumların mimarı olarak görülen öğretmenlerin daha nitelikli ve daha donanımlı olmalarını gerektirmektedir.

Sosyal gelişmelere bağlı olarak kendisiyle ve çevresiyle barışık, yaşadığı topluma katkı sunan bireylerin yetiştirilmesi gayesi ile eğitim sistemi ve sistemde uygulamaya konulan öğretim modellerinde güncellemeler yapılmaktadır. Hangi eğitim sistemi ve öğretim modeli eğitimde uygulanırsa uygulansın süreçteki en büyük görev yine öğretmenlere düşmektedir. Çünkü nitelikli öğretmenler sayesinde vasat eğitim sistem ve modellerinde bile nitelikli bireyler yetiştirmek mümkündür. Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurum ve programlar üzerinde geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemle durulmaktadır. Öğretmen yetiştiren kurumların eğitim-öğretim koşullarını iyileştirmek amacıyla bilimsel çalışmalar ve çalıştaylar yapılmaktadır.

Türkiye’de tarihsel süreçte köy enstitüleri ve öğretmen okulları öğretmen yetiştirmede önemli görevler yürütmüştür. 1982 yılında yürürlüğe giren 2547 sayılı Yükseköğretim Kanunu ile birlikte öğretmen yetiştirme görevi üniversitelerin lisans programlarına verilmiştir (YÖK, 1998). “Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı 1996 yılı başında Türkiye’nin gereksinim duyduğu öğretmenleri yetiştirmek üzere eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi çalışmalarını başlatmış ve buna göre fakültelerdeki lisans ve lisansüstü düzeylerde yürütülen programlarda birtakım değişiklikler yapmıştır.” (Durukan ve Maden, 2011, s. 556). Bu bağlamda eğitim fakülteleri üniversitelerin öğretmen yetiştirme birimleri olarak şekillendirilmiştir. İlkokulların yanı sıra ortaokul ve liselere öğretmen yetiştirme görev ve sorumluluğu eğitim fakültelerine yüklenmiştir. 2006-2007’de güncel ihtiyaçlara göre hazırlatılan öğretmen yetiştirme programı tüm eğitim fakültelerinde kademeli olarak uygulanmaya başlamıştır (Başkan, 2001; Kavcar, 2002; Kızılcıoğlu, 2006; Yılman, 2006).

Türkçe öğretmenlerini yetiştirmek üzere kurulan Türkçe Eğitimi lisans programı da toplumun ihtiyaçları ve eğitim alanındaki küresel ölçekteki gelişmeler dikkate alınarak güncellenerek uygulanmaktadır (Saraç, 2005; Uçgun, 2006). Tüm bu çalışmaların temel amacı eğitime başarılı öğretmenler yetiştirmek suretiyle her alanda başarılı bir toplum inşa etmektir. “Öğretmen eğitimi hususunda Türkçe öğretmenlerinin eğitiminin ayrı bir önemi vardır. Bu önem, Türkçenin temel dil becerilerine (okuma, yazma, konuşma ve dinleme/izleme) dayanmasından ve bu becerilerin yaşamın hemen her anında bireye sıklıkla gerekli olmasından kaynaklanmaktadır.” (Durukan ve Maden, 2011, s. 557). Türkçe dersleri ve bu derslerde verilen ana dil eğitimi diğer derslerin dört yol kavşağı gibidir. Neredeyse tüm derslerde Türkçe ile eğitim verilmektedir. Bu nedenle Türkçe temel dil becerilerindeki yeterlilik düzeyi öğrencilerin diğer derslerdeki başarı ve tutumları üzerinde doğrudan etki etmektedir (Marshall, 1994).

Türkçe öğretmenlerine ve dolayısıyla Türkçe Eğitimi lisans programına atfedilen önem büyüktür. Bu nedenle Türkçe Eğitimi lisans programında öğrenim görmekte olan Türkçe öğretmen adaylarının daha etkili ve başarılı bir eğitim almalarına ortam hazırlamak için alanda bilimsel kitap, makale, proje, lisansüstü tez vb. türlerde çok sayıda bilimsel çalışma üretilmektedir. Türkçe Eğitimi lisans programı, Türkçe öğretmen adayları, Türkçe öğretmen adaylarının yararlandığı materyaller vb. konularda çalışmalar Türkçe eğitimi alan yazınına katkı sunmaktadır. Benzer çalışmalar diğer bilim alanlarında da ciddiyetle yapılmakta, yapılan çalışmalar neticesinde her geçen gün gelişen zenginleşen alan literatürleri oluşmaktadır. Bilim alanlarında üretilen bilimsel çalışmaların her biri raporladığı çıktılarla bilime katkı sunmaktadır. Fen, sağlık, sosyal bilimler vb. alanlarda olduğu gibi eğitim bilimleri alanında üretilen bilimsel bilgi ve bu bilgilerin paylaşıldığı akademik metinlerin sayılarında da büyük artışlar olmaktadır. Alan araştırmacıları yaptıkları/yapacakları bilimsel çalışmalarda alan yazınına yakından takip etmekte alan yazınındaki çalışmalardan hareketle çalışmalarına yön vermektedirler. Gerek alan yazınlarındaki akademik metinlerin tür ve sayılarındaki artış gerekse alan araştırmacılarının çalışacakları konuları saptamakta zamandan tasarruf etmelerini sağlamak için günümüzde bibliyometrik analizlerin yapıldığı çalışmalara her zamankinden daha çok ihtiyaç duyulmaktadır.

Bibliyometrik analizlerin yapıldığı çalışmalar, günümüzde akademik metinlerin üretildiği tüm alanlarda dikkatle takip edilen çalışma türlerindedir. Bibliyometrik analiz ile ilgili alan yazınında yapılmış çeşitli tanım ve açıklamalar bulunmaktadır. Bibliyometrik kavramı biblio (kitap, kâğıt) ve metrics (ölçme ve bilimi) sözcüklerinin birleşimini ifade eder (Sengupta,1992, s. 76). “Bibliyometrik araştırmalarda kitap, makale, tez gibi yazılı iletişim araçlarının belirli nitelikleri (sene, katkı sağlayan üniversite, konu, anahtar sözcükler, yazar sayısı, atıflar, ortak atıflar vb.) analiz edilmektedir.” (Demirbulat ve Dinç, 2017, s.22; Dilek, 2020, s. 2533). Bu analiz betimsel ve değerlendirici bibliyometri olmak üzere iki türde yapılmaktadır. Mevcut çalışmanın konusu olan betimsel bibliyometrik analizle literatürün yazarlara, unvanlara, yayın yıllarına, konularına, yöntemlerine, dillerine, hedef kitlelerine vb. göre gösterdiği dağılım ve eğilimleri sayısal verilerle ortaya çıkarmaya yaramaktadır.

Bibliyometrik analizlerle raporlanan çalışmaların alana makro ve mikro düzeyde önemli yararları bulunmaktadır. Bu çalışmalarla; belli bir konuda hazırlanan çalışmaların ortak özellikleri belirlenmekte (Karagöz ve Şeref, 2019, s.223-224), ülkeler, kurumlar, ekoller arasında kıyaslamalar yapmaya imkân sunulmaktadır (Ulu ve Akdağ, 2015, s.6). Çalışmalardan elde edilen veriler üzerinde, bilime yön verenlerce çeşitli açılardan değerlendirmeler yapılabilmektedir (Al vd. 2010, s.2; , Ulu ve Akdağ, 2015, s.7, Uma ve Dhanavandan, 2015, s.260; Depren vd. 2018, s.5).

Türkçe öğretmen adayları üzerinde Türkiye’de hazırlanan lisansüstü tezlerinin bibliyometrik analizinin yapıldığı mevcut çalışma alana önemli düzeyde katkı sunacaktır. Yapılan alan yazını incelemesinde evren, örnekleme veya katılımcılarını Türkçe öğretmen adaylarının oluşturduğu yüksek lisans ve doktora tezleri üzerinde herhangi bir bibliyometrik analizin yapılmadığı görülmüştür. Mevcut çalışmanın çıktılarının alanda araştırma yapacak araştırmacılara yüksek lisans ve doktora tezleriyle ilgili kapsayıcı bir fotoğraf sunması, araştırmacıların mevcut çalışmanın çıktılarından istifade ederek kendi çalışmalarına yön vermesi beklenmektedir.

Çalışmanın amacı doğrultusunda,

1. Türkçe öğretmeni adayları konusunda yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
2. Türkçe öğretmeni adayları konusunda yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı nasıldır?

3. Türkçe öğretmeni adayları konusunda yapılan lisansüstü tezlerin hazırlandığı kurumlara göre dağılımı nasıldır?
4. Türkçe öğretmeni adayları konusunda yapılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımı nasıldır?
5. Türkçe öğretmeni adayları konusunda yapılan lisansüstü tezlerin konularına (dinleme becerisi, konuşma becerisi, okuma becerisi, yazma becerisi) göre dağılımı nasıldır?
6. Türkçe öğretmeni adayları konusunda yapılan lisansüstü tezlerin katılımcılarının sayılarına göre dağılımı nasıldır? sorularına cevap aranmıştır.

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman taraması/inceleme, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Kuzu, 2013, s. 109). Bu tür araştırmalarda, araştırmacı ihtiyacı olan veriyi, gözlem veya görüşme yapmaya gerek kalmadan elde edebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu çalışmada Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan lisansüstü tezler tespit edilmiş çalışmanın amacı doğrultusunda veriler elde edilmiş, grafikler hâlinde yüzde ve sıklık değerleriyle betimlenmiştir.

Çalışmanın Veri Kaynakları

Çalışmanın veri kaynağını 2002-2022 yılları arasında Türkiye’de Türkçe öğretmeni adaylarını araştırma konusu yapmış 83 adet lisansüstü tez oluşturmaktadır.

Sınırlılık

Çalışmada paylaşılan veriler Türkiye’de başlangıçtan 2022 yılına kadar (2022 yılı dâhil) yapılan ve Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanından açık erişimli lisansüstü tezlerle sınırlıdır.

Veri Toplama Aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından hazırlanan ve uzman görüşleri neticesinde son şekli verilen Bilimsel Ürün İnceleme Formu (BÜİF) kullanılmıştır. Formun son şeklinde çalışmanın amaç sorularına uygun olarak hazırlanan altı temel madde yer almıştır. BÜİF’te bulunan maddeler şu şekildedir:

- Bilimsel çalışmanın türü (yüksek lisans ve doktora tezi)
- Bilimsel çalışmanın yayımlandığı yıl
- Bilimsel çalışmanın yapıldığı kurum (üniversite ve enstitü)
- Çalışmalarda kullanılan bilimsel araştırma yöntemi (nicel araştırma yöntemi, nitel araştırma yöntemi, karma araştırma yöntemi)
- Bilimsel çalışmanın yapıldığı temel dil becerisi (dinleme becerisi, konuşma becerisi, okuma becerisi, yazma becerisi)
- Bilimsel çalışmaların çalışma grubundaki kişi sayısı.

Geçerlik ve Güvenirlik

Veri toplama aracı, çalışmanın amaç soruları dikkate alınarak alan uzmanlarının görüş ve önerileri doğrultusunda hazırlanmıştır. Veri toplama aracı ışığında araştırmacı ve bağımsız iki alan uzmanı tarafından 3 yüksek lisans ve 2 doktora tezi ön incelemeye tabi tutulmuş araştırmacı ve alan uzmanlarının incelemeleri mukayese edilmiştir. Miles ve Huberman (1994) tarafından geliştirilen güvenilirlik formülü [$\text{Görüş birliği} / (\text{Görüş birliği} + \text{Görüş ayrılığı}) \times 100$] ile araştırmacı ile diğer değerlendiriciler arasındaki uyum hesaplanmış ve uyum %91 olarak tespit edilmiştir. Bu veri araştırmacının raporladığı verilerin güvenilir olduğuna işaret etmektedir.

Veri Analizi

Çalışmanın amaçları doğrultusunda Yüksek Öğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi veri tabanı taranarak Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan lisansüstü tezler tespit edilmiş ve elde edilen dokümanların analizinde “betimsel bibliyometrik analiz” kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek’e (2021) göre betimsel bibliyometrik analiz, çeşitli veri toplama teknikleri ile elde edilmiş verilerin daha önceden belirlenmiş temalara göre özetlenmesi ve yorumlanmasını içeren veri analiz türüdür. Araştırmada Türkçe öğretmen adaylarını araştırma konusu olarak belirlemiş lisansüstü tezler tespit edilmiştir. Tespit edilen tezlerin türlerine (yüksek lisans veya doktora tezi), yıllara, üniversite ve enstitülere, yöntemlerine (nicel, nitel ve karma), dil becerilerine (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve çalışma gruplarındaki kişi sayılarına göre dağılımı yüzde ve sıklık dağılımları gösterilerek grafikler halinde verilmiş, açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Araştırma ve Yayın Etiği

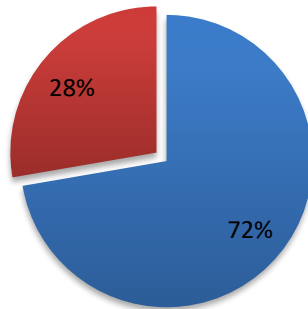
Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Bu çalışma özel bir etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar kapsamına girmektedir.

Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adayları ile ilgili yapılan çalışmaların çeşitli açılardan eğilimleriyle ilgili veriler, grafikler/tablolara halinde verilmiş ve bu grafiklerin/tablolara açıklamaları yapılmıştır.

Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmaların türlerine (yüksek lisans ve doktora tezi) göre dağılımları ile ilgili bulgular Şekil 1’de verilmiştir.

■ Yüksek Lisans (f=60) ■ Doktora (f=23)

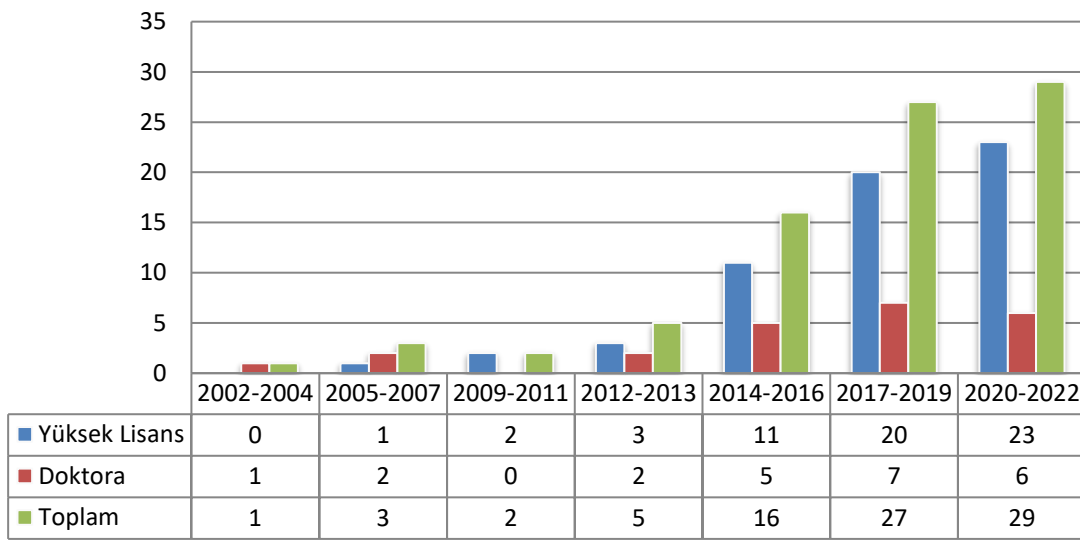


Şekil 1. *Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımı*

Şekil 1’de Türkçe öğretmeni adayları üzerine 2022 yılına kadar (2022 dâhil) 83 adet çalışma yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalardan %72’si yüksek lisans tezi ($f=60$) ve %28’i doktora tezi ($f=23$) olarak yapılmıştır.

Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin yarısından fazlası yüksek lisans türünde yapıldığı görülmektedir. 2002 yılından 2022 yılına kadar 60 adet yüksek lisans ve 23 adet doktora tezi yazılmıştır.

Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımı Şekil 2’de sunulmuştur.

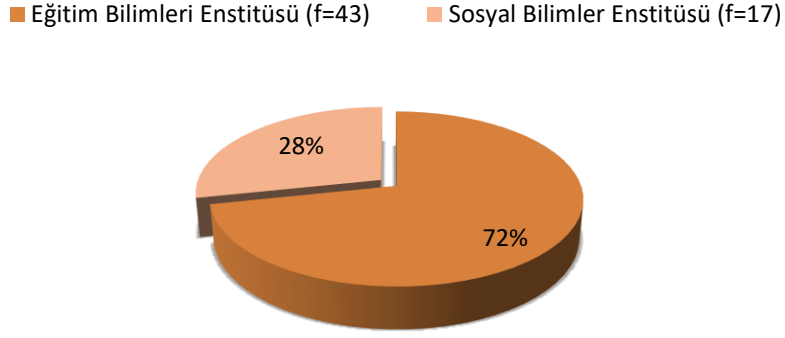


Şekil 2. *Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin yapıldıkları yıllara göre dağılımı*

Türkçe öğretmeni adayları ile ilgili alan yazında ulaşılan ilk çalışma 2002 yılına ait bir doktora tezidir. 2002-2004 yılları arasında Türkçe öğretmeni adayları ile ilgili alan yazında toplam 1 çalışma ($f=1$) yapılmıştır. 2005-2007 yılları arasında toplam 3 çalışma ($f=3$) yapılırken 2008-2010 yılları arasında toplam 2 çalışma ($f=2$) yapılmıştır. Buna göre 2011-2013 yılları arasında toplam 5 çalışma ($f=5$) yapılırken 2014-2016 yılları arasında ise toplam 16 çalışma ($f=16$) yapılmıştır. 2014 yılından itibaren Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapılan akademik çalışmalarda önceki yıllara göre daha fazla artışın olduğu söylenebilir. 2017-2019 yılları arasında Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapılan toplam akademik çalışma sayısı 27 ($f=27$) iken 2020-2022 yılları arasında 29 çalışma ($f=29$) yapılmıştır.

Şekil 2 incelendiğinde, Türkçe öğretmeni adayları ile ilgili yapılan çalışmaların nicelik bakımından genel olarak yıllar ilerledikçe artma eğilimi gösterdiği görülmektedir.

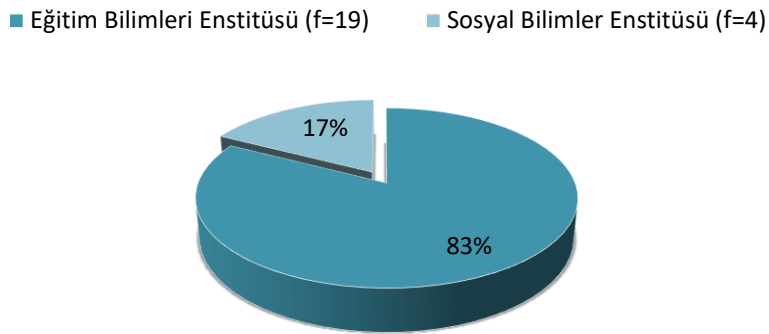
Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan yüksek lisans tezlerinin hazırlandıkları enstitüler bakımından dağılımı Şekil 3’te sunulmuştur.



Şekil 3. Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan yüksek lisans tezlerinin enstitülere göre dağılımı

Şekil 3 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan yüksek lisans tezlerinin yarısından fazlasının (f=43) Eğitim Bilimleri Enstitülerinde yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapılan toplam yüksek lisans tez sayısının %72'sinin Eğitim Bilimleri Enstitülerinde hazırlanırken (f=43) hazırlanırken %28'i Sosyal Bilimler Enstitülerinde (f=17) hazırlanmıştır.

Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan doktora tezlerinin hazırlandıkları enstitüler bakımından dağılımı Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan doktora tezlerinin enstitülere göre dağılımı

Şekil 4 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan doktora tezlerinin yarısından fazlasının (f=19) Eğitim Bilimleri Enstitülerinde yapılan çalışmalar olduğu görülmektedir. Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapılan toplam doktora tez sayısının % 83'ü Eğitim Bilimleri Enstitülerinde (f=19) hazırlanırken %17'si Sosyal Bilimler Enstitülerinde (f=4) hazırlanmıştır.

Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı üniversiteler ve sıklık değerleri şu şekildedir:

Tablo 1. Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının yapıldığı üniversiteler ve frekans değerleri

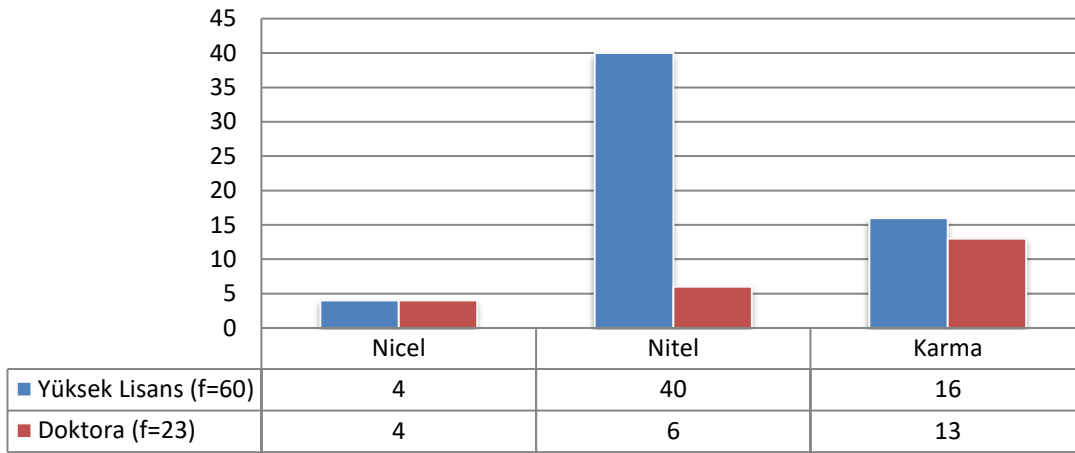
| Üniversiteler | Yüksek Lisans Tezi | Doktora Tezi | f |
|---|--------------------|--------------|----|
| 1 Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi | 12 | 1 | 13 |
| 2 Gazi Üniversitesi | 2 | 9 | 11 |
| 3 Atatürk Üniversitesi | 2 | 5 | 7 |
| 4 Akdeniz Üniversitesi | 4 | 1 | 5 |
| 5 Kırşehir Ahi Evren Üniversitesi | 4 | - | 4 |
| 6 Mersin Üniversitesi | 2 | 1 | 3 |
| 7 Pamukkale Üniversitesi | 3 | - | 3 |
| 8 Abant İzzet Baysal Üniversitesi | 3 | - | 3 |
| 9 Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi | 3 | - | 3 |
| 10 Ömer Halis Demir Üniversitesi | 3 | - | 3 |
| 11 Mustafa Kemal Üniversitesi | 2 | 1 | 3 |
| 12 Dokuz Eylül Üniversitesi | 2 | - | 2 |
| 13 Selçuk Üniversitesi | 2 | - | 2 |
| 14 İnönü Üniversitesi | 2 | - | 2 |
| 15 Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi | 2 | - | 2 |
| 16 Necmettin Erbakan Üniversitesi | - | 1 | 1 |
| 17 Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi | 1 | - | 1 |
| 18 Kafkas Üniversitesi | 1 | - | 1 |
| 19 Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi | 1 | - | 1 |
| 20 Yüzüncü Yıl Üniversitesi | 1 | - | 1 |
| 21 Bursa Uludağ Üniversitesi | 1 | - | 1 |
| 22 Kütahya Dumlupınar Üniversitesi | 1 | - | 1 |
| 23 Yıldız Teknik Üniversitesi | - | 1 | 1 |
| 24 İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi | - | 1 | 1 |
| 25 Trabzon Üniversitesi | 1 | - | 1 |
| 26 Düzce Üniversitesi | 1 | - | 1 |
| 27 Balıkesir Üniversitesi | 1 | - | 1 |
| 28 Gaziantep Üniversitesi | 1 | - | 1 |
| 29 Sakarya Üniversitesi | 1 | - | 1 |
| 30 Çukurova Üniversitesi | - | 1 | 1 |
| 31 Ankara Üniversitesi | - | 1 | 1 |
| 32 Fırat Üniversitesi | 1 | - | 1 |
| Toplam | 60 | 23 | 83 |

Tablo 1 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları ile ilgili Türkiye’de 32 üniversitede en az bir lisansüstü tezin hazırlandığı anlaşılmaktadır. İlgili alanda nicelik olarak en fazla yüksek lisans ve doktora tezi hazırlanan üniversite Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi’dir ($f=13$). Gazi Üniversitesi Türkçe öğretmeni adayları ile ilgili en fazla yüksek lisans ve doktora tezi yazılan ($f=11$) ikinci

üniversite iken Atatürk Üniversitesi ise ($f=7$) üçüncü sıradadır. Akdeniz Üniversitesi toplam 5 tez, Kırşehir Ahi Evren üniversitesi toplam 4 tez hazırlarken Mersin Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi'nde ise üçer tez hazırlanmıştır.

En fazla yüksek lisans tezi sırasıyla Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi ($f=12$), Kırşehir Ahi Evren Üniversitesi ($f=4$) ve Akdeniz Üniversitesidir ($f=4$). En fazla doktora tezinin hazırlandığı üniversiteler ise sırasıyla Gazi Üniversitesi ($f=9$) ve Atatürk Üniversitesidir ($f=5$). Elde edilen bulgulara göre 32 üniversitede toplam 60 yüksek lisans tezi ve 23 doktora tezi hazırlanmıştır. 32 üniversitenin 29'unda yüksek lisans tezi hazırlanmışken sadece 9'unda doktora tezi hazırlanmıştır.

Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmaların yöntemleri (nicel, nitel ve karma) bakımından dağılımı Şekil 5'te sunulmuştur:



Şekil 5. Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin yöntemleri (nitel, nicel ve karma) bakımından dağılımı

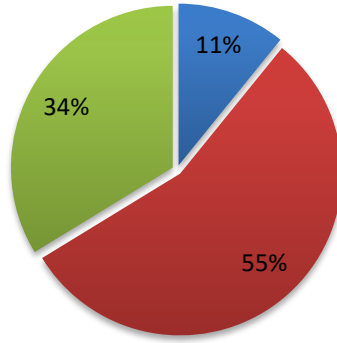
Şekil 5'te Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımı gösterilmiştir. Buna göre yüksek lisans tezlerinin 4'ü nicel araştırma yöntemine göre hazırlanırken 40'ı nitel araştırma yöntemine göre hazırlanmıştır. Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapılan yüksek lisans tezlerinin 16'sı ise karma araştırma yöntemine göre yapılmıştır. Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapılan doktora tezlerinin 4'ü nicel araştırma yöntemine göre hazırlanırken 6'sı ise nitel araştırma yöntemine hazırlanmıştır. Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapılan doktora tezlerinin 13'ü ise karma araştırma yöntemi kullanılarak yapılmıştır.

Şekil 5 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan yüksek lisans tezlerinin yarısından fazlası ($f=40$) nitel araştırma yöntemine göre hazırlanmıştır. Buna karşın nicel araştırma yöntemine göre yapılan araştırmaların sayısal azlığı dikkat çekerken söz konusu çalışmalarda karma araştırma yönteminin de yeterince kullanılmaması ciddi bir eksiklik olarak ifade edilebilir.

Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan doktora tezlerinin yarısından fazlası ($f=13$) karma yöntemine göre hazırlanmıştır. Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapılan doktora tezlerinin 6'sı nitel, 4'ü ise nicel araştırma yöntemine göre yapılmıştır.

Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan çalışmaların yöntemleri (nitel, nicel ve karma araştırma yöntemi) bakımından genel dağılımı Şekil 6'da sunulmuştur:

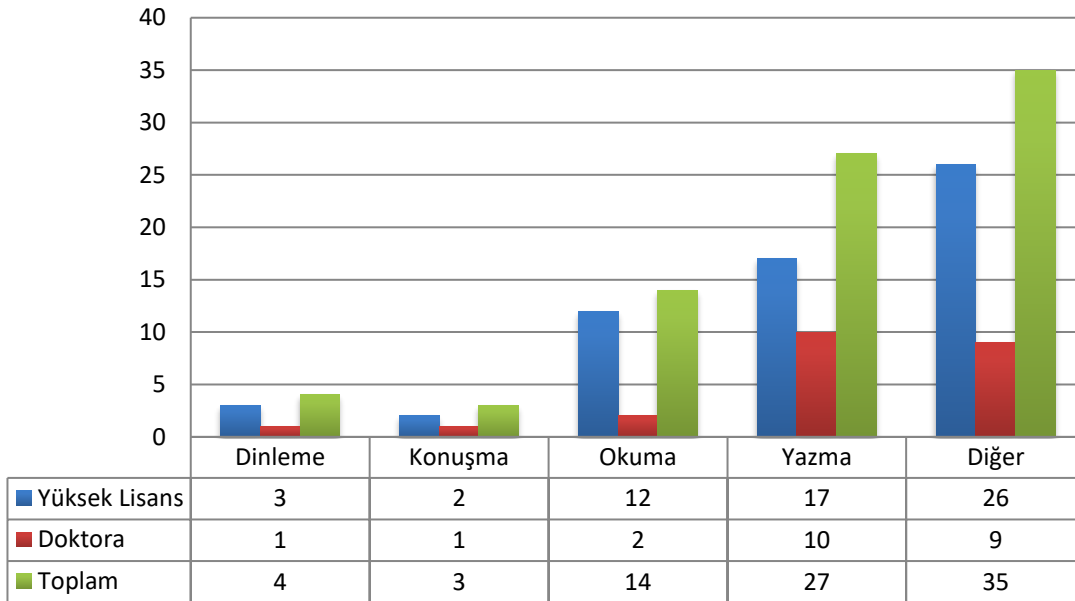
■ Nicel (f=9) ■ Nitel (f=46) ■ Karma (f=28)



Şekil 6. Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin yöntemleri (nitel, nicel ve karma) bakımından genel dağılımı

Şekil 6 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapılan çalışmaların (yüksek lisans tezi ve doktora tezi) %55'i (f=46) nitel araştırma yöntemine göre yapılmıştır. Yapılan çalışmaların %34'ü (f=29) karma araştırma yöntemine göre hazırlanırken %11'i (f=8) nicel araştırma yöntemi esas alınarak hazırlanmıştır. Bu sonuçlara bakıldığında Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmaların genel olarak en fazla nitel yönetime göre yapıldığı, nicel ve karma araştırma yöntemlerine göre yapılan çalışmaların ise sayısal olarak nitel araştırmanın çok gerisinde olduğu söylenebilir. Bu bakımdan özellikle nicel ve karma araştırma yöntemine göre yapılacak akademik çalışmaların sayısının artırılmasının alan yazına da katkı sağlayacağı düşünülebilir.

Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma ve diğer) bakımından dağılımı Şekil 7'de sunulmuştur:



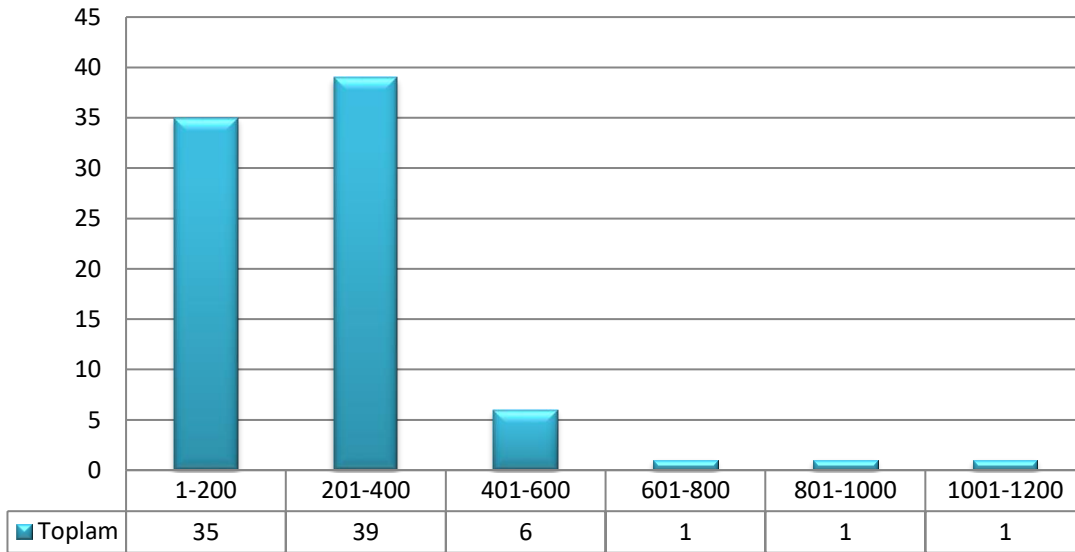
Şekil 7. Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin dil becerileri (dinleme, konuşma, okuma, yazma ve diğer) bakımından dağılımı

Şekil 7’de Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin dil becerilerine göre dağılımı verilmiştir. Grafik 7 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan yüksek lisans tezlerinin 3’ü dinleme, 2’si konuşma, 12’si okuma ve 17’si yazma becerisi üzerine yapılmıştır. Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapılan çalışmaların 31’i ise herhangi bir beceriyi özel olarak ele almamış Türkçe öğretmeni adaylarını genel olarak ele almıştır.

Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan doktora tezlerinin beceri alanlarına göre dağılımına bakıldığında 1’inin dinleme, 1’inin konuşma, 2’sinin okuma ve 10’unun yazma becerisi üzerine yazıldığı bulgulanmıştır. Herhangi bir beceriyi özel olarak ele almayan ve Türkçe öğretmeni adayları konusunu genel olarak işleyen doktora tezleri ise 9 tanedir.

Bu sonuçlardan hareketle dört temel dil becerisi içinden en fazla tercih edilen beceri 27 çalışma ile yazma becerisidir. Onu sırasıyla 14 çalışma ile okuma becerisi, 4 çalışma ile dinleme becerisi ve 3 çalışma ile konuşma becerisi izlemektedir. Bu sonuçlardan en dikkate değer diğer bir tespit ise Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yapılan çalışmaların 41’inin herhangi bir beceriyi özel olarak ele almayıp Türkçe öğretmeni adaylarını genel olarak işlemesidir. Özellikle Türkçe öğretmeni adayları konusunda yapılan çalışmalar içinde dört temel beceriyi özel olarak ele alan çalışmaların yarısından daha az olması ($f=48$), alan yazındaki ciddi bir eksiklik olarak ifade edilebilir. Bunun yanında dört temel beceri içinde de en az işlenen ve ele alınan beceri ise konuşma becerisidir ($f=3$).

Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin çalışma grubundaki kişi sayısı bakımından dağılımı Şekil 8’de sunulmuştur:



Şekil 8. Türkçe öğretmeni adayları konusunda hazırlanan lisansüstü tezlerin çalışma grubundaki kişi sayısı bakımından dağılımı

Grafik 8 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adayları üzerine yapılan lisansüstü tezlerin 39’unda çalışma grubundaki kişi sayısının 201-400 arasında olduğu görülmektedir. İncelenen çalışmaların 35’inde 1-200 kişi arasında oluşan bir çalışma grubuna sahip olduğu, 6 lisansüstü tezde ise çalışma grubunda bulunan kişi sayısının 401-600 arasında olduğu bulgulanmıştır. 401-600, 801-1000 ve 1001-1200 aralığında ise 1’er çalışma bulunmaktadır.

Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın amaç soruları bağlamında ulaşılan sonuçlar şu şekildedir;

Türkçe öğretmen adayları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin türlerine göre dağılımına ilişkin sonuçlar:

Çalışmada Türkçe öğretmen adayları konulu 83 lisansüstü tezin hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Lisansüstü tezlerin 60'nın yüksek lisans, 23'ünün ise doktora tezi türünde hazırlandığı tespit edilmiştir.

Türkçe öğretmen adaylarını çeşitli açılardan araştırma konusu yapan lisansüstü tez çalışmalarını sayıca arttırılması, daha nitelikli Türkçe öğretmenlerinin eğitim-öğretim sistemine kazandırılması açısından önemlidir. Nitekim başarılı Türkçe öğretmenlerinin Türkçe derslerinin yanı sıra diğer derslerde de başarılı öğrenciler yetiştirmenin ön koşulu olduğu açıktır. Alanda yapılacak nitelikli çalışmalar Türkçe alan eğitime de önemli katkılar sunacaktır.

Türkçe öğretmen adayları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin yıllara göre dağılımına ilişkin sonuçlar:

Yapılan tarama ve analiz neticesinde Türkçe öğretmen adayları konulu yapılan ilk çalışmanın 2002'de yazılan bir doktora tezi olduğu belirlenmiştir. 2003 ve 2004'te Türkçe öğretmen adaylarını araştırma konusu olarak belirleyen başka bir tez çalışmasına rastlanmamıştır. 2005-2007'de 1 yüksek lisans ve 2 doktora tezi olmak üzere toplamda 3 tez yazıldığı belirlenmiştir. Bu çalışmaları sırasıyla 2009-2011'de 2 yüksek lisans, 2012-2013'te 3 yüksek lisans ile 2 doktora tezi, 2014-2016'da 11 yüksek lisans ve 5 doktora tezi, 2017-2019'da 20 yüksek lisans ve 7 doktora tezi, 2020-2022'de de 23 yüksek lisans ve 6 doktora tezinin yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Sonuçlar incelendiğinde bilhassa 2012-2022 yılları arasında çalışma sayılarının düzenli olarak artış gösterdiği belirlenmiştir. Bu artışın temel nedeninin Türkçe eğitimi alanında yetişen akademisyen sayısının son yıllarda önemli bir artış göstermesi olduğunu söylemek mümkündür.

Türkçe öğretmen adaylarının araştırma konusu edildiği lisansüstü tezlerin hazırlandığı enstitülere göre dağılımına ilişkin sonuçlar:

Türkçe öğretmen adayları konulu yüksek lisans tezlerinin yarısından fazlası ($f=43$, %72) Eğitim Bilimleri Enstitüleri bünyesinde hazırlanırken 17'sinin (%28) Sosyal Bilimler Enstitüleri bünyesinde yazıldığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili konuda hazırlanan doktora tezlerinin 19'unun (%83) Eğitim Bilimleri Enstitüleri, 4'ünün ise (%17) Sosyal Bilimler Enstitüleri bünyesinde kaleme alındığı belirlenmiştir.

İncelenen lisansüstü tezlerin 32 farklı üniversitede hazırlandığı belirlenmiştir. İlgili alanda en fazla yüksek lisans ve doktora tezinin hazırlandığı üniversite Çanakkale On Sekiz Mart Üniversitesi'dir ($f=13$). Gazi Üniversitesi 11 teze ikinci üniversite iken Atatürk Üniversitesi ($f=7$) üçüncü sırada yer almıştır. Akdeniz Üniversitesi'nde 5, Kırşehir Ahi Evren Üniversitesi'nde 4 tez hazırlarken Mersin Üniversitesi, Pamukkale Üniversitesi, Ömer Halis Demir Üniversitesi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi ve Nevşehir Hacı Bektaş Üniversitesi'nde üçer tez hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmen adayları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin yöntemlerine göre dağılımına ilişkin sonuçlar:

Türkçe öğretmeni adayları konusunda yapılan lisansüstü tezlerin %55'inin ($f=46$) nitel araştırma yöntemine göre yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Tezlerin %34'ü ($f=29$) karma araştırma yöntemine göre hazırlanırken %11'inin ($f=9$) ise nicel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmen adayları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerinin konularına (dinleme becerisi, konuşma becerisi, okuma becerisi, yazma becerisi) göre dağılımına ilişkin sonuçlar:

Türkçe öğretmeni adaylarının araştırma konusu edildiği yüksek lisans tezlerinin 3'ü dinleme, 2'si konuşma, 12'si okuma ve 17'si yazma becerisi üzerine yapılmıştır. Tezlerin 31'i ise herhangi bir beceriyi özel olarak ele almamış, karma dil becerileri ile adayların diğer davranış, tutum ve kaygılarını ele almıştır. Benzer şekilde doktora tezlerinin 1'inin dinleme, 1'nin konuşma, 2'sinin okuma, 10'unun ise yazma becerisi alanında yapıldığı, karma dil becerileri ve diğer konularda ise 9 tezin hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Özetlemek gerekirse yazma becerisi alanında toplam 27, okuma becerisi alanında 14, dinleme becerisi alanında 4, konuşma becerisi alanında ise 3 lisansüstü tezin hazırlandığı; 41 tezin ise karma beceriler ile diğer konular üzerinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe öğretmen adayları üzerinde yapılan lisansüstü tezlerin katılımcılarının sayılarına göre dağılımına ilişkin sonuçlar:

Lisansüstü tezlerin 39'unun çalışma grubundaki kişi sayısının 201-400 arasında değiştiği belirlenmiştir. Tezlerin 35'indeki katılımcı sayısı 1-200 arasında iken tezlerin 6'sındaki katılımcı sayısının 401-600 arasında değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca 401-600, 801-1000 ve 1001-1200 aralıklarında katılımcının olduğu 1'er tez tespit edilmiştir.

Bütün sonuçları özetlemek gerekirse, çalışmanın sonunda 2002-2022'de toplamda 23 doktora tezi, 60 yüksek lisans tezi yapıldığı; yıllara göre çalışma sayısında düzenli bir artışın olduğu belirlenmiştir. Lisansüstü tezlerinin yaklaşık $\frac{3}{4}$ 'ünün Eğitim Bilimleri Enstitülerinde, yaklaşık $\frac{1}{4}$ 'ünün ise Sosyal Bilimler Enstitülerinde hazırlatıldığı, 33 farklı üniversitede ilgili konuda tez yapıldığı, en çok tezin Çanakkale On Sekiz Mart, Gazi ve Atatürk üniversitelerinde yazıldığı, tezlerin %55'inin nitel, %34'ünün karma, %11'inin ise nicel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlandığı, çalışmaların sırasıyla adayların yazma, okuma, dinleme, konuşma becerileri ve öğretmen adaylarını ilgilendiren karma konular üzerinde yapıldığı, çalışmaların katılımcı sayısının ise 200 ile 1200 arasında değişkenlik gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır.

Türkçe eğitimi alan yazınında yapılmış benzer çalışmalar bulunmaktadır. Kaya, Palas ve Can (2022) yaptıkları çalışmada Türkiye'de iki dillilik konusunda yapılmış çalışmaların kaynakçasını hazırlamış, Can ve Kardaş (2023) ise Türkiye'de iki dillilik konusunda yapılmış tez ve makale türündeki çalışmaların eğilimlerini belirlemeyi amaçlamış, tezlerin türleri, çalışmaların yapıldığı yöntemler, çalışmalarda işlenen dil becerileri ve diğer konular bakımından bu çalışmanın sonuçlarını destekleyen sonuçlara ulaşımlardır. Kardoğan ve Kardaş (2023) da Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makale türündeki çalışmaları yayım yıllarına, yöntemlerine, konularına ve çalışma grubu/evren-örneklem/materyaline göre dağılımını incelemiş ve mevcut çalışmanın ilgili sonuçlarıyla paralellik gösteren sonuçlara ulaşımlardır. Kardaş vd. (2018) çalışmalarında Türkçe dinleme eğitimi alanında yayımlanan akademik çalışmaların (tez, makale) eğilimlerini belirlemeye yönelik yaptıkları çalışma neticesinde incelenen çalışmaların yöntemlerine ilişkin bulgular mevcut çalışmanın ilgili sonuçlarını destekler niteliktedir.

Çiftçi ve Coşkun (2017), Ercan (2014), Büyükkiz (2014), Göçer ve Moğul (2011) ve Biçer'in (2017) Türkçe eğitimi alanında yayımlanmış çalışmalar üzerinde yaptıkları eğilim belirleme çalışmalarında mevcut çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren sonuçlara ulaşımlardır.

Mevcut çalışmanın sonuçları Türkçe öğretmeni adaylarının lisans öğrenim süreçleri, öğrenme stilleri, dil becerilerini öğrenme ve öğretme yeterlikleri, Türkçe lisans öğretim programı, öğretim materyalleri vb. konularda hazırlanmış lisansüstü tez sayısının arttırılarak nitelikli Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi konusuna dikkat çekilmesinin sağlanması gerektiğine işaret etmektedir.

Sonuçlar, alan araştırmacılarının Türkçe öğretmen adaylarının dinleme ve konuşma becerileri üzerinde hacimli, nitelikli çalışmalara imza atmalarına alanda ihtiyaç olduğunu göstermektedir. İlgili konuda daha fazla doktora tezinin hazırlanması alana gereken önemin verilmesi için önemlidir. Ayrıca

Türkçe öğretmeni adaylarının çalışma konusu edildiği nicel verilerin nitel verilerle desteklendiği “karma yöntem”li araştırma sayısının artırılması Türkçe öğretmen eğitimi süreçlerine katkı sağlayacaktır.

Araştırma ve Yayın Etiği

Bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur. Yönergenin ikinci bölümü olan “Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler” başlığı altında belirtilen eylemlerden hiçbiri gerçekleştirilmemiştir. Özel bir etik kurul izni gerektirmeyen çalışmalar kapsamına giren çalışmadır.

Yazarların Katkı Oranı

Yazarlar çalışmaya eşit oranda katkı sunmuşlardır.

Çıkar Çatışması

Bu çalışmada çıkar çatışması teşkil edebilecek herhangi bir durum yoktur.

Kaynaklar

- Al, U., Soydal, İ & Yalçın, H. (2010). Bibliyometrik özellikleri açısından bilig'in değerlendirmesi. *Bilig*, 55, 1-20.
- Başkan, A. G. (2001). *Öğretmenlik mesleği ve öğretmen yetiştirmede yeniden yapılanma*. Ankara: Ritm İletişim Hizmetleri Ltd. Şti.
- Biçer, N. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yayınlanan makaleler üzerine bir analiz çalışması, *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı (27), 236-247. DOI: 10.5505/pausbed.2017.69772
- Büyükikiz, K. K. (2014). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında hazırlanan lisansüstü tezler üzerine bir inceleme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(25), 203-213.
- Can, F., & Kardeş, M.N. (2023). Türkiye'de iki dillilik üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(38), 555-577.
- Çiftçi, Ö. ve Coşkun, H. (2017). Yabancılara Türkçe öğretimi alanında yapılan çalışmaların farklı değişkenlere göre tasnifi. *International Journal of Language Academy*, 5(4), 205-214. <https://doi.org/10.18033/ijla.3625>.
- Depren, Ö., Kartal, M. T., & Depren, S. K. (2018). Borsalarda oynaklık üzerine yayınlanmış akademik çalışmaların bibliyometrik analizi. *Bankacılık ve Sermaye Piyasası Araştırmaları Dergisi*, 2(6), 1-15.
- Demirbulat, Ö.G. & Dinç, N.T. (2017). Sürdürülebilir turizm konulu lisansüstü tezlerin bibliyometrik profili. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*. 14(2), 20-30
- Dilek, S. (2020). İnsan ve toplum bilimleri araştırmaları dergisinde 2015-2019 arasında yayınlanan iktisat makalelerinin bibliyometrik analizi, *Journal of the Human and Social Sciences Researches [itobiad]*, 9 (3): 2529/2547
- Durukan, E. Ve Maden S. (2011). Türkçe öğretmeni adaylarının Türkçe öğretmenliği lisans programına yönelik görüşleri, *Kastamonu Eğitim Dergisi* (19) 2, 555-566.
- Ercan, A. N. (2014-Haziran). Yabancılara Türkçe öğretimi üzerine yapılmış lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analizi. 7. *Uluslararası Türkçenin Eğitimi Öğretimi Kurultayı*, 19-21 Haziran, Muğla.
- Göçer, A. ve Moğul, S. (2011). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ile ilgili çalışmalara genel bir bakış. *Turkish Studies*, 6 (3), 797-810. DOI :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2470>
- Karagöz, B. ve Şeref, İ. (2019). Değerler Eğitimi Dergisi'nin bibliyometrik profili (2009-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 17 (37), 219-246.
- Kardeş, M.N., Çetinkaya, V. ve Kaya, M. (2018). 2005-2017 yılları arasında dinleme eğitimi üzerine yapılmış akademik çalışmaların eğilimleri üzerine bir araştırma, *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi* 2, (1), 21-32.
- Kardoğan, M. ve Kardeş, M. N. (2023). Türkiye'de Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi alanında yayımlanan makalelerin eğilimleri üzerine bir inceleme. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1),1-12.
- Kaya, M., Palas, R., & Can, F. (2022). İki dillilik ve çok dillilik üzerine yapılan araştırmalara ilişkin kaynakça denemesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi* (31), 605-634.

- Kızılcıoğlu, A. (2006). Eğitim fakültelerinde yeniden yapılandırma sürecine ilişkin eleştiriler ve öneriler. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9 (16), 132-140.
- Kuzu, A. (2013). Veri toplama yöntem ve araçları, A. A. Kurt (ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* İçinde (s. 103- 115) Anadolu Üniversitesi, Açıköğretim Fakültesi Yayını No: 1708.
- Marshall, J. (1994). *Anadili ve yazın öğretimi* (Çev. Cahit Külebi). Ankara: Başak Yayınları.
- Saraç, C. (2005). Türk dili ve edebiyatı/türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. *Eğitim Araştırmaları*, 21, 211-222.
- Sengupta, I.N. (1992). Bibliometrics, informetrics, scientometrics and librametrics: an overview. *Libri*, 42(2), 75.
- Uçgun, D. (2006). *Cumhuriyet döneminde Türkçe öğretmenlerinin yetiştirilmesi. (Yayımlanmamış Doktora Tezi)*, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ulu, S. & Akdağ, M. (2015). Dergilerde yayınlanan hakem denetimli makalelerin bibliyometrik profili: Selçuk iletişim örneği. *Selçuk İletişim*, 9(1), 5-21.
- Uma, V.& Dhanavandan, S. (2015). Scientometric Study on Research Literature of Management Sciences. *Journal of Advances in Library and Information Science*, 4(3), 260-263.
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12.Baskı)*. Seçkin Yayınları.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye’de öğretmen eğitiminin temelleri*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- YÖK. (1998). Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirme programlarının yeniden düzenlenmesi. http://www.yok.gov.tr/egitim/ogretmen/ogretmen_yetistirme_lisans/rapor.doc. ErişimTarihi: 08.02.2023.