

# Keyifli Okumalar Dileriz

Binlerce kategoride milyonlarca PDF e-kitap, ders kitapları, dergiler ve romanlara platformumuz üzerinden ücretsiz ulaşabilirsiniz.

## RESMİ WEB SİTEMİZ

<https://rantey.org>

### Yedek ve Duyuru Kanallarımız

Sitemize erişim engeli gelmesi veya adres değişikliği durumunda aşağıdaki kanallardan güncel giriş adresine erişebilirsiniz:

- Telegram: <https://t.me/birkitapbir>
- WhatsApp Kanalımız : <https://whatsapp.com/channel/0029VbDHv8uE50Us4lvMoc0Y>



# TURKISH STUDIES

*International Journal of Turkish Language, Literature, Culture, History, Geography, Politics, Economics, Law, Education, Health, Sports, and Art*

## EĞİTİM BİLİMLERİ EDUCATIONAL SCIENCE

PROF. DR. HACI ÖMER KARPUZ ARMAĞAN

### FÖTRÖRLER

Prof. Dr. Hacer Özgür ÇELİK

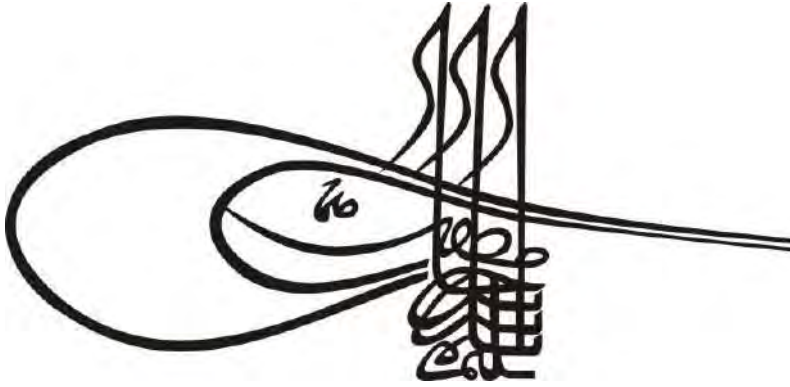
Doç. Dr. Çiğdem Karam ALEXANDER

# Turkish Studies

International Periodical for the Languages, Literature and History of  
Turkish or Turkic

ACADEMIC JOURNAL

**PROF. DR. HACI ÖMER KARPUZ ARMAĞANI**  
**EĞİTİM BİLİMLERİ SAYISI**



*Turkish Studies Dergisi*, üç ayda bir yayınlanan uluslararası hakemli bir dergidir. *Turkish Studies Dergisi*'nde yayınlanan tüm yazıların, dil, bilim ve hukukî açıdan bütün sorumluluğu yazarlarına, yayın hakları **www.turkishstudies.net**'e aittir. Yayıncının yazılı izni olmaksızın kısmen veya tamamen herhangi bir şekilde basılamaz, çoğaltılamaz. Yayın Kurulu dergiye gönderilen yazıları yayınlayıp yayınlamamakta serbesttir. Dergiye gönderilen yazılar iade edilmez. Dergide yer alan yazıların dijital baskı, grafik tasarım, DOI numaralarının alınması ve uluslararası indekslere tanıtılması gibi işlemler Alko Dijital Baskı ve Grafik Tasarım şirketi tarafından ücret karşılığında yapılmaktadır. Dergide basım kararı alınan yazıların sahipleri yazılarının tasarım, yayın ve indeks masraflarını Alko Dijital Baskı ve Grafik Tasarım şirketine öderler.

**Turkish Studies; EBSCO, DOAJ, ICAAP, Scientific Commons, MLA, ASOS, AMIR (Access to Mideast and Islamic Resources), Journal Directory, DJS (Dayang Journal System), ULAKBİM indeksleri tarafından taranmaktadır.**

**ISSN: 1308-2140**

**Volume 10/15 Fall 2015**



**Yayınevi / Publishing House**

ALKO DİJİTAL BASKI MERKEZİ – GRAFİK TASARIM

**Editor**

Sibel ÜST

**Misafir Editorler**

M. Dursun ERDEM

Özgür Kasım AYDEMİR

**Editor Yardımcıları/Assistant Editors**

Özgür AY-Ramazan BÖLÜK

Hanife ALKAN-Mehmet Burak ÇAKIN

**Yayın Kurulu/Editorial Board**

Fatma S. KUTLAR OĞUZ - Orhan K. TAVUKÇU

Ali AKAR-Dursun Ali TÖKEL

M. Vefâ NALBANT-Caner KERİMOĞLU

Ülkü ELİUZ-Mitat DURMUŞ

Yavuz ÜNAL-İsrafil BABACAN

Mehmet Dursun ERDEM – Tuncay BÜLBÜL

Cemalettin KÖMÜRCÜ

**Danışma Kurulu/Board of Advisory**

Ahmet BURAN- Gürer GÜLSEVİN

Turgut KARABEY-Mehmet AYDIN-Ramazan KORKMAZ

**Genel Koordinatör/General Coordinator**

Yavuz ÜNAL

**Kaynakça Sorumluları/ Bibliography Process**

Süleyman Kaan YALÇIN

Murat ŞENGÜL - Veysel İbrahim KARACA

**Yabancı Dil Uzmanları**

Yusuf AYDIN

**Baskı Sorumluları/ Print Process**

Özgür AY - Önder SEZER



Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN

**Dış Temsilciler/Representative of Foreign Country**

|                      |                            |
|----------------------|----------------------------|
| USA                  | Robert DANKOFF             |
| Germany              | Marcel ERDAL-Zeki KARAKAYA |
| Greece               | Fatih KEMİK                |
| Japan                | Yuu KURIBAYASHI            |
| Norway-Swedish       | Bernt BRENDEMÖEN           |
| England              | Fikret TURAN               |
| Albania              | Xhemile ABDÛ               |
| Central Asia         | Seadet SHİKHİYEVA          |
| Kazakhstan           | Gûlnar KOKUBASOVA          |
| Kyrgyzstan           | Ulanbek ALİMOV             |
| Azerbaijan           | Vusale MUSALİ              |
| Uzbekistan           | Cabbar İŞANKUL             |
| Halab-Aleppo (Syria) | Ahmet DEMİRTAŞ             |
| Poland               | Öztürk EMİROĞLU            |

**Hakemler/Referees**

|                                    |                                 |
|------------------------------------|---------------------------------|
| Prof. Dr. Adem BAŞIBÜYÜK           | Erzincan Üniversitesi           |
| Prof. Dr. Ahat ÜSTÜNER             | Fırat Üniversitesi              |
| Prof. Dr. Ahmet AKÇATAŞ            | Uşak Üniversitesi               |
| Prof. Dr. Ahmet BURAN              | Fırat Üniversitesi              |
| Prof. Dr. Ahmet GÜNŞEN             | Trakya Üniversitesi             |
| Prof. Dr. Ahmet TAŞĞIN             | Konya Üniversitesi              |
| Prof. Dr. Ahsen ARMAĞAN            | Uşak Üniversitesi               |
| Prof. Dr. Ali AKAR                 | Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi |
| Prof. Dr. Asuman ÖZCAN             | Ankara Üniversitesi             |
| Prof. Dr. Bahir SELÇUK             | Fırat Üniversitesi              |
| Prof. Dr. Bayram Ali KAYA          | Sakarya Üniversitesi            |
| Prof. Dr. Bekir ÇINAR              | Niğde Üniversitesi              |
| Prof. Dr. Bernt BRENDEMÖEN         | Oslo University                 |
| Prof. Dr. Cengiz ALYILMAZ          | Atatürk Üniversitesi            |
| Prof. Dr. Davut KILIÇ              | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.    |
| Prof. Dr. Ercan ALKAYA             | Fırat Üniversitesi              |
| Prof. Dr. Erdoğan BOZ              | Eskişehir Osmangazi Ü.          |
| Prof. Dr. Erhan AYDIN              | İnönü Üniversitesi              |
| Prof. Dr. Esra BURCU               | Hacettepe Üniversitesi          |
| Prof. Dr. Eyüp BAŞ                 | Sosyal Bilimler Üniversitesi    |
| Prof. Dr. Faruk TOPRAK             | Ankara Üniversitesi             |
| Prof. Dr. Fatma AÇIK               | Gazi Üniversitesi               |
| Prof. Dr. Fatma Sabiha KUTLAR OĞUZ | Hacettepe Üniversitesi          |
| Prof. Dr. Fikret TURAN             | Manchester University           |
| Prof. Dr. Filiz KILIÇ              | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.    |
| Prof. Dr. Funda TOPRAK             | Yıldırım Beyazıt Ü.             |
| Prof. Dr. Gencay ZAVOTÇU           | Kocaeli Üniversitesi            |
| Prof. Dr. Gürer GÜLSEVİN           | Ege Üniversitesi                |
| Prof. Dr. H. Dilek BATİSLAM        | Çukurova Üniversitesi           |
| Prof. Dr. H. İbrahim DELİCE        | Cumhuriyet Üniversitesi         |
| Prof. Dr. Halûk Harun DUMAN        | Marmara Üniversitesi            |

**Turkish Studies**

Prof. Dr. Han-woo CHOI  
Prof. Dr. Hasan AKAY  
Prof. Dr. Hatice AYNUR  
Prof. Dr. Hatice ŞAHİN  
Prof. Dr. İ. Hakkı AKSOYAK  
Prof. Dr. İbrahim TELLİOĞLU  
Prof. Dr. İlhan GENÇ  
Prof. Dr. İsmail Hakkı AKSOYAK  
Prof. Dr. Kerime ÜSTÜNOVA  
Prof. Dr. M. Muhsin KALKIŞIM  
Prof. Dr. Mahmut KAPLAN  
Prof. Dr. Marcel ERDAL  
Prof. Dr. Mehmet AYDIN  
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM  
Prof. Dr. Mehmet KIRBIYIK  
Prof. Dr. Mehmet KÖÇER  
Prof. Dr. Mehmet Mehdi ERGÜZEL  
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ  
Prof. Dr. Menderes COŞKUN  
Prof. Dr. Metin AKKUŞ  
Prof. Dr. Muhittin ELİAÇIK  
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ  
Prof. Dr. Nesrin T. KARACA  
Prof. Dr. Nurettin DEMİR  
Prof. Dr. O. Kemal TAVUKÇU  
Prof. Dr. Özden TEZEL  
Prof. Dr. Pervin ÇAPAN  
Prof. Dr. Rahim TARIM  
Prof. Dr. Rahmi DOĞANAY  
Prof. Dr. Ramazan GÜLENDAM  
Prof. Dr. Robert DANKOFF  
Prof. Dr. Saadettin GÖMEÇ  
Prof. Dr. Şahin KÖKTÜRK  
Prof. Dr. Tevhit AYENGİN  
Prof. Dr. Ülkü ELİUZ  
Prof. Dr. Walter ANDREVS  
Prof. Dr. Yaşar AYDEMİR  
Prof. Dr. Zeki KARAKAYA  
Prof. Dr. Zeki KAYMAZ  
Ass. Prof. Yuu KURIBAYASHI

Eurasia University  
Sakarya Üniversitesi  
Yıldız Teknik Üniversitesi  
Uludağ Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Ondokuz Mayıs Ü.  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
Gazi Üniversitesi  
Uludağ Üniversitesi  
Karadeniz Teknik Ü.  
Fatih Üniversitesi  
Frankfurt University  
Ondokuz Mayıs Ü.  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.  
Selçuk Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Sakarya Üniversitesi  
Fırat Üniversitesi  
Süleyman Demirel Ü.  
Atatürk Üniversitesi  
Kırıkkale Üniversitesi  
Atatürk Üniversitesi  
Başkent Üniversitesi  
Hacettepe Üniversitesi  
Recep Tayyip Erdoğan Ü.  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Mimar Sinan Güzel Sanatlar Ü.  
Fırat Üniversitesi  
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.  
Univcity Of Chicago  
Ankara Üniversitesi  
Ondokuz Mayıs Ü.  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Karadeniz Teknik Ü.  
Washington University  
Gazi Üniversitesi  
Goethe University  
Ege Üniversitesi  
Okayama University

Doç. Dr. Ahmet YİĞİT  
Doç. Dr. Ahmet DEMİRTAŞ  
Doç. Dr. Akartürk KARAHAN  
Doç. Dr. Alpay Doğan YILDIZ  
Doç. Dr. Alper KESTEN  
Doç. Dr. Aslı YAZICI  
Doç. Dr. Bahar GÜDEK  
Doç. Dr. Bilge ÖZKAN NALBANT  
Doç. Dr. Caner KERİMOĞLU  
Doç. Dr. Cengiz AKBULAK  
Doç. Dr. Dünder YENER  
Doç. Dr. Erdal ŞAHİN  
Doç. Dr. Filiz ÇOLAK  
Doç. Dr. Funda KARA

Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
Yıldırım Beyazıt Ü.  
Gaziosmanpaşa Üniversitesi  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Çankırı Karatekin Üniversitesi  
Ondokuz Mayıs Ün  
Pamukkale Üniversitesi  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
A.İ.B.Ü.  
Marmara Üniversitesi  
Uşak Üniversitesi  
Atatürk Üniversitesi

### **Turkish Studies**

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 10/15 Fall 2015

|                                  |                                        |
|----------------------------------|----------------------------------------|
| Doç. Dr. Galip GÜNER             | Erciyes Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Gül TUNÇEL              | Gazi Üniversitesi                      |
| Doç. Dr. Hakan AKDAĞ             | Gaziantep Üniversitesi                 |
| Doç. Dr. Halil ÇELTİK            | Gazi Üniversitesi                      |
| Doç. Dr. Hamit Emrah BERİŞ       | Gazi Üniversitesi                      |
| Doç. Dr. Hasan BAKTIR            | Erciyes Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Hülya TAŞ               | Uludağ Üniversitesi                    |
| Doç. Dr. Hüseyin GÖNEL           | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Hüseyin GÜFTA           | Mustafa Kemal Üniversitesi             |
| Doç. Dr. İbrahim COŞKUN          | Trakya Üniversitesi                    |
| Doç. Dr. İbrahim ÇANKAYA         | Uşak Üniversitesi                      |
| Doç. Dr. İbrahim KUNT            | Selçuk Üniversitesi                    |
| Doç. Dr. İsmail TAŞ              | Selçuk Üniversitesi                    |
| Doç. Dr. İsrail BABACAN          | Yıldırım Beyazıt Üniversitesi          |
| Doç. Dr. Kasım KARAMAN           | Erciyes Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Lütüye GÖKTAŞ KAYA      | Karabük Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Mehmet Ali YOLCU        | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.           |
| Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ          | Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi |
| Doç. Dr. Mehmet EKİZ             | Niğde Üniversitesi                     |
| Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ            | Marmara Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Mehmet Sait ŞAHİNALP    | Harran Üniversitesi                    |
| Doç. Dr. Mehmet TEMİZKAN         | Ege Üniversitesi                       |
| Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN | Çankırı Karatekin Üniversitesi         |
| Doç. Dr. Mehmet Vefa NALBANT     | Pamukkale Üniversitesi                 |
| Doç. Dr. Mehmet ZAMAN            | Atatürk Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Metin ARIKAN            | Ege Üniversitesi                       |
| Doç. Dr. Mevlüt GÜLTEKİN         | Niğde Üniversitesi                     |
| Doç. Dr. Muammer Mete TAŞLIOVA   | Yıldırım Beyazıt Üniversitesi          |
| Doç. Dr. Muhammet Fatih GENÇ     | Cumhuriyet Üniversitesi                |
| Doç. Dr. Muharrem DAYANÇ         | Eskişehir Osmangazi Ü.                 |
| Doç. Dr. Musa ÇİFÇİ              | Uşak Üniversitesi                      |
| Doç. Dr. Musa Şamil YÜKSEL       | Yıldırım Beyazıt Üniversitesi          |
| Doç. Dr. Mustafa ALKAN           | Gazi Üniversitesi                      |
| Doç. Dr. Mustafa ARSLAN          | Yıldırım Beyazıt Üniversitesi          |
| Doç. Dr. Mustafa ARSLAN          | Pamukkale Üniversitesi                 |
| Doç. Dr. Mustafa GENCER          | Abant İzzet Baysal Ü.                  |
| Doç. Dr. Mustafa GÖKÇE           | Aksaray Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Mustafa KARABULUT       | Adıyaman Üniversitesi                  |
| Doç. Dr. Mustafa ÖZSARI          | Balıkesir Üniversitesi                 |
| Doç. Dr. Mustafa YILDIZ          | Necmettin Erbakan Üniversitesi         |
| Doç. Dr. Mustafa YILDIRAN        | Cumhuriyet Üniversitesi                |
| Doç. Dr. Mutlu DEVECİ            | Fırat Üniversitesi                     |
| Doç. Dr. Mutlu TÜRKMEN           | Bartın Üniversitesi                    |
| Doç. Dr. Münire Kevser BAŞ       | Yıldırım Beyazıt Ü.                    |
| Doç. Dr. Nermin YAZICI           | Başkent Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Nevzat GÜMÜŞ            | Dokuz Eylül Üniversitesi               |
| Doç. Dr. Nezir TEMUR             | Gazi Üniversitesi                      |
| Doç. Dr. Nihat YILMAZ            | Gümüşhane Üniversitesi                 |
| Doç. Dr. Nilgün ÇIBLAK COŞKUN    | Mersin Üniversitesi                    |
| Doç. Dr. Onur KÖKSAL             | Selçuk Üniversitesi                    |
| Doç. Dr. Orhan DENİZ             | Yüzüncü Yıl Üniversitesi               |
| Doç. Dr. Osman GÜNDÜZ            | Atatürk Üniversitesi                   |
| Doç. Dr. Özcan GÜNGÖR            | Yıldırım Beyazıt Üniversitesi          |
| Doç. Dr. Özge ÖZTEKİN            | Hacettepe Üniversitesi                 |
| Doç. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR     | Pamukkale Üniversitesi                 |
| Doç. Dr. Sadık YAZAR             | Medeniyet Üniversitesi                 |

### **Turkish Studies**

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 10/15 Fall 2015

Doç. Dr. Saffet KARTOPU  
Doç. Dr. Salim ÇONOĞLU  
Doç. Dr. Sami KILIÇ  
Doç. Dr. Selim Hilmi ÖZKAN  
Doç. Dr. Selma BAŞ  
Doç. Dr. Serkan ŞEN  
Doç. Dr. Şaban DOĞAN  
Doç. Dr. Şahinde YAVUZ  
Doç. Dr. Şevkiye KAZAN  
Doç. Dr. Timur VURAL  
Doç. Dr. Tuncay BÜLBÜL  
Doç. Dr. Turhan ÇETİN  
Doç. Dr. Vedat ÇALIŞKAN  
Doç. Dr. Veli ÜNSAL  
Doç. Dr. Yakup KESKİN  
Doç. Dr. Yaşar ŞENLER  
Doç. Dr. Yunus BALCI  
Doç. Dr. Yusuf ÇETİNDAG

Gümüşhane Üni.  
Balıkesir Üniversitesi  
Fırat Üniversitesi  
Yıldız Teknik Üniversitesi  
Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Ondokuz Mayıs Ü.  
Abant İzzet Baysal Ü.  
Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Akdeniz Üniversitesi  
Niğde Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.  
Gazi Üniversitesi  
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.  
Ahi Evran Üniversitesi  
Ondokuzmayıs Üniversitesi  
Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Pamukkale Üniversitesi  
Fatih Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Abdullah KÖK  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet GÜNDÜZ  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet TEKBIYIK  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet Turan SİNAN  
Yrd. Doç. Dr. Ali ALBAYRAK  
Yrd. Doç. Dr. Ali ARSLAN  
Yrd. Doç. Dr. Ali ERBAŞI  
Yrd. Doç. Dr. Alptürk AKÇÖLTEKİN  
Yrd. Doç. Dr. Aydın KIRMAN  
Yrd. Doç. Dr. Ayşegül KILIÇ  
Yrd. Doç. Dr. Banu YAMAN  
Yrd. Doç. Dr. Barış ÇİFTÇİ  
Yrd. Doç. Dr. Birsnel AYBEK  
Yrd. Doç. Dr. Bülent BAYRAM  
Yrd. Doç. Dr. Bülent Okan MİÇOOĞULLARI  
Yrd. Doç. Dr. Celal GÜLŞEN  
Yrd. Doç. Dr. Cengiz GÖKŞEN  
Yrd. Doç. Dr. Cengiz KARATAŞ  
Yrd. Doç. Dr. Ebru Burcu YILMAZ  
Yrd. Doç. Dr. Elçin ESMER  
Yrd. Doç. Dr. Emine Demet EKİNCİ  
Yrd. Doç. Dr. Ercan ÇAĞLAYAN  
Yrd. Doç. Dr. Erem SARIKOCA  
Yrd. Doç. Dr. Erinc Erdal YILDIRIM  
Yrd. Doç. Dr. Erkan HIRIK  
Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul AYDIN  
Yrd. Doç. Dr. Ertuğrul GÜREŞÇİ  
Yrd. Doç. Dr. Esra SAĞLIK  
Yrd. Doç. Dr. Evren ALTINKAŞ  
Yrd. Doç. Dr. Feyza DOYRAN  
Yrd. Doç. Dr. Filiz ÇOLAK  
Yrd. Doç. Dr. Gökhan ARI  
Yrd. Doç. Dr. Gürbüz ÖZDEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Habib HAMURCU  
Yrd. Doç. Dr. Hakan YALAP

Niğde Üniversitesi  
Ahi Evran Üniversitesi  
Recep Tayyip Erdoğan Ü.  
Fırat Üniversitesi  
Akdeniz Üniversitesi  
Bülent Ecevit Üniversitesi  
Selçuk Üniversitesi  
Ardahan Üniversitesi  
Ordu Üniversitesi  
Pamukkale Ün.  
Trakya Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.  
Çukurova Üniversitesi  
Kırklareli Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.  
Fatih Üniversitesi  
Kafkas Üniversitesi  
Yıldırım Beyazıt Üniversitesi  
İnönü Üniversitesi  
Mersin Üniversitesi  
Atatürk Üniversitesi  
Muş Alparslan Üniversitesi  
Atatürk Üniversitesi  
Bülent Ecevit Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.  
Doğu Akdeniz Ü.  
Ahi Evran Üniv.  
Muğla Sıtkı Koçman Ü.  
Artvin Çoruh Üniversitesi  
Bahçeşehir Üniversitesi  
Uşak Üniversitesi  
Aksaray Üniversitesi  
Çankırı Karatekin Üniversitesi  
Erciyes Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.

### **Turkish Studies**

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 10/15 Fall 2015

Yrd. Doç. Dr. Hamza AKTAŞ  
Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ  
Yrd. Doç. Dr. Hatice KADIOĞLU ATEŞ  
Yrd. Doç. Dr. Hilmi KARAAĞAÇ  
Yrd. Doç. Dr. Hulusi GEÇGEL  
Yrd. Doç. Dr. Huriye ALTUNER  
Yrd. Doç. Dr. Huriye DENİŞ ÇELİKER  
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin DOĞRAMACIOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÖKDAŞ  
Yrd. Doç. Dr. İbrahim HABACI  
Yrd. Doç. Dr. İbrahim KOPAR  
Yrd. Doç. Dr. İlyas YAZAR  
Yrd. Doç. Dr. İsa KUYUCUOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. İsmail ŞAHİN  
Yrd. Doç. Dr. K. Funda NAYİR  
Yrd. Doç. Dr. Kadriye TÜRKAN  
Yrd. Doç. Dr. Kaya YILDIZ  
Yrd. Doç. Dr. Kürşat ÖNCÜL  
Yrd. Doç. Dr. M. Fatih KANTER  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet Gökhan GENEL  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet GÜRLEK  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet KAYGANA  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet SAMSAKÇI  
Yrd. Doç. Dr. Mehmet SOĞUKÖMEROĞULLARI  
Yrd. Doç. Dr. Mesut BULUT  
Yrd. Doç. Dr. Mesut GÜN  
Yrd. Doç. Dr. Mesut TEKŞAN  
Yrd. Doç. Dr. Mitat DURMUŞ  
Yrd. Doç. Dr. Muhammet Ali KÖROĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Murat SULA  
Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYDEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa ERTÜRK  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa TÜRKYILMAZ  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa YİĞİTOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Nafi YALÇIN  
Yrd. Doç. Dr. Nilüfer KÖŞKER  
Yrd. Doç. Dr. Olgun KÖZLEME  
Yrd. Doç. Dr. Orhan GÜRSU  
Yrd. Doç. Dr. Özgür AY  
Yrd. Doç. Dr. Özkan DAŞDEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Ramazan TOPDEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Recep ERCAN  
Yrd. Doç. Dr. Refika ALTIKULAÇ DEMİRDAĞ  
Yrd. Doç. Dr. Salim ÇONOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Selma BAŞ  
Yrd. Doç. Dr. Serap UZUNER YURT  
Yrd. Doç. Dr. Serdar UĞURLU  
Yrd. Doç. Dr. Seyit Battal UĞURLU  
Yrd. Doç. Dr. Seyit COŞKUN  
Yrd. Doç. Dr. Sezgin DEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Sibel ÜST  
Yrd. Doç. Dr. Soner AKPINAR  
Yrd. Doç. Dr. Songül ASLAN KARAKUL  
Yrd. Doç. Dr. Süleyman Kaan YALÇIN  
Yrd. Doç. Dr. Süleyman SOLMAZ

Gümüşhane Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.  
Sabahattin Zaim Üniversitesi  
Gümüşhane Üniversitesi  
Çanakkale Onsekiz Mart Üni.  
Niğde Üniversitesi  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Kilis 7 Aralık Üniversitesi  
Adnan Menderes Üniversitesi  
Çanakkale Onsekiz Mart Ü.  
Atatürk Üniversitesi  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
Dokuz Eylül Üniversitesi  
Karabük Üniversitesi  
Çankırı Karatekin Üniversitesi  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Abant İzzet Baysal üniversitesi  
Kafkas Üniversitesi  
Ardahan Üniversitesi  
Yalova Üniveritesi  
İstanbul Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.  
İstanbul Üniversitesi  
Gaziantep Üniversitesi  
Bayburt Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.  
Ç. Onsekiz Mart Ü.  
Kafkas Üniversitesi  
Gümüşhane Üniversitesi  
Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.  
İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Muğla Sıtkı Koçman Ü.  
Ahi Evran Üniversitesi  
Karabük Üniv.  
Canik Başarı Üniversitesi  
Kırıkkale Üniversitesi  
Çanakkale Onsekizmart Ü.  
Akdeniz Üniversitesi  
Uşak Üniversitesi  
Erzincan Üniversitesi  
İstanbul Üniversitesi  
Cumhuriyet Üniversitesi  
Aksaray Üniversitesi  
Balıkesir Üniversitesi  
Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Erzincan Üniversitesi  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Ankara Üniversitesi  
Aksaray Üniversitesi  
Yıldırım Beyazıt Ü.  
Eskişehir Osmangazi Ü.  
Adnan Menderes Üniversitesi  
Fırat Üniversitesi  
Pamukkale Üniversitesi

### **Turkish Studies**

Yrd. Doç. Dr. Şafak ÜNÜVAR  
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI  
Yrd. Doç. Dr. Şevkiye KAZAN  
Yrd. Doç. Dr. Şeyma BÜYÜKKAVAS KURAN  
Yrd. Doç. Dr. Tuğrul BALABAN  
Yrd. Doç. Dr. Veda BİLİCAN GÖKKAYA  
Yrd. Doç. Dr. Yasin TOPALOĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Yunus Emre KARAKAYA  
Yrd. Doç. Dr. Yusuf AY

Dr. Bülent DURGUN  
Dr. Bülent ŞENER  
Dr. Hasan Mesut MERAL

Selçuk Üniversitesi  
Amasya Üniversitesi  
Mehmet Akif Ersoy Ü.  
Ondokuz Mayıs Ü.  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.  
Cumhuriyet Üniversitesi  
Atatürk Üniversitesi  
Fırat Üniversitesi  
Eskişehir Osmangazi Ü.

K.K.EDOK. K.lığı  
Karadeniz Teknik Üniversitesi  
Yıldız Teknik Üniversitesi

### **Turkish Studies**

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
*Volume 10/15 Fall 2015*

## BU SAYININ HAKEMLERİ

Prof. Dr. Abide DOĞAN  
Prof. Dr. Ahmet BURAN  
Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM  
Prof. Dr. Mehmet KÖÇER  
Prof. Dr. Mehmet Nuri GÖMLEKSİZ  
Prof. Dr. Muhsine BÖREKÇİ  
Prof. Dr. Özden TEZEL  
Prof. Dr. H. Seval KÖSE

Hacettepe Üniversitesi  
Fırat Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.  
Fırat Üniversitesi  
Atatürk Üniversitesi  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi

Doç. Dr. Abdullah ŞAHİN  
Doç. Dr. Abdullah ŞENGÜL  
Doç. Dr. Dilek ÇAĞIRGAN GÜLTEN  
Doç. Dr. Dünder YENER  
Doç. Dr. Hakan AKDAĞ  
Doç. Dr. Halil ÇEÇEN  
Doç. Dr. İbrahim ÇANKAYA  
Doç. Dr. Mehmet ÇERİBAŞ  
Doç. Dr. Mehmet GÜNEŞ  
Doç. Dr. Mehmet KIRBIYIK  
Doç. Dr. Mehmet Turgut BERBERCAN  
Doç. Dr. Muammer Mete TAŞLIOVA  
Doç. Dr. Muhammet Fatih GENÇ  
Doç. Dr. Mustafa ÖZSARI  
Doç. Dr. Mustafa YILDIZ  
Doç. Dr. Nusret KOCA  
Doç. Dr. Onur KÖKSAL  
Doç. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR  
Doç. Dr. Sadık YAZAR  
Doç. Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU  
Doç. Dr. Serhan ALKAN İSPİRLİ

Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Aydın Kocatepe Üniversitesi  
İstanbul Üniversitesi  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Gaziantep Üniversitesi  
Dicle Üniversitesi  
Uşak Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Marmara Üniversitesi  
Selçuk Üniversitesi  
Çankırı Karatekin Üniversitesi  
Hitit Üniversitesi  
Cumhuriyet Üniversitesi  
Balıkesir Üniversitesi  
Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Aydın Kocatepe Üniversitesi  
Selçuk Üniversitesi  
Pamukkale Üniversitesi  
İstanbul Medeniyet Üniversitesi  
Abant İzzet Baysal Üniversitesi  
Atatürk Üniversitesi

Yrd. Doç. Dr. Abdulkadir KABADAYI  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet AKKAYA  
Yrd. Doç. Dr. Ahmet TEKBIYIK  
Yrd. Doç. Dr. Alptürk AKÇÖLTEKİN  
Yrd. Doç. Dr. Bahar GÜDEK  
Yrd. Doç. Dr. Barış ÇİFTÇİ  
Yrd. Doç. Dr. Birsal AYBEK  
Yrd. Doç. Dr. Cengiz GÖKŞEN  
Yrd. Doç. Dr. Cengiz ÖZMEN  
Yrd. Doç. Dr. Elçin ESMER  
Yrd. Doç. Dr. Fahri SEZER  
Yrd. Doç. Dr. Feyza DOYRAN  
Yrd. Doç. Dr. Genç Osman GEÇER  
Yrd. Doç. Dr. Halil KUNT  
Yrd. Doç. Dr. Hamza AKTAŞ  
Yrd. Doç. Dr. Hasan BAKTIR  
Yrd. Doç. Dr. Hasan Hüseyin KILINÇ  
Yrd. Doç. Dr. Hatice KADIOĞLU ATEŞ  
Yrd. Doç. Dr. Huriye DENİŞ ÇELİKER  
Yrd. Doç. Dr. Hüseyin GÖNEL

Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Adıyaman Üniversitesi  
Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi  
Ardahan Üniversitesi  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Çukurova Üniversitesi  
Kafkas Üniversitesi  
Bartın Üniversitesi  
Mersin Üniversitesi  
Balıkesir Üniversitesi  
Bahçeşehir Üniversitesi  
Niğde Üniversitesi  
Dumlupınar Üniversitesi  
Gümüşhane Üniversitesi  
Erciyes Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
İstanbul Sabahattin Zaim Ü.  
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Ü.

## Turkish Studies

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 10/15 Fall 2015

Yrd. Doç. Dr. İbrahim COŞKUN  
Yrd. Doç. Dr. İbrahim GÜL  
Yrd. Doç. Dr. İbrahim HABACI  
Yrd. Doç. Dr. K. Funda NAYİR  
Yrd. Doç. Dr. Kemal EROL  
Yrd. Doç. Dr. Mesut BULUT  
Yrd. Doç. Dr. Mesut GÜN  
Yrd. Doç. Dr. Mitat DURMUŞ  
Yrd. Doç. Dr. Murat ŞENGÜL  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa AYDEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Mustafa TAHİROĞLU  
Yrd. Doç. Dr. Nihat BAYAT  
Yrd. Doç. Dr. Nilüfer KÖŞKER  
Yrd. Doç. Dr. Nurullah KARTA  
Yrd. Doç. Dr. Seyit TAŞER  
Yrd. Doç. Dr. Sezgin DEMİR  
Yrd. Doç. Dr. Sibel ÜST  
Yrd. Doç. Dr. Sibel YOLERİ  
Yrd. Doç. Dr. Şenay YAPICI  
Yrd. Doç. Dr. Vedat ŞAHİN  
Yrd. Doç. Dr. Yaşar BARUT  
Yrd. Doç. Dr. Yusuf AY  
Yrd. Doç. Dr. Yurdal DİKMENLİ  
Yrd. Doç. Dr. Zekavet KABASAKAL

Dr. Hasan Mesut MERAL

Trakya Üniversitesi  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi  
Çankırı Karatekin Üniversitesi  
Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Bayburt Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Kafkas Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi  
Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi  
Akdeniz Üniversitesi  
Kırıkkale Üniversitesi  
Yüzüncü Yıl Üniversitesi  
Necmettin Erbakan Üniversitesi  
Aksaray Üniversitesi  
Yıldırım Beyazıt Ü.  
Uşak Üniversitesi  
Amasya Üniversitesi  
Namık Kemal Üniversitesi  
Ondokuz Mayıs Üniversitesi  
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi  
Ahi Evran Üniversitesi  
Dokuz Eylül Üniversitesi

Yıldız Teknik Üniversitesi

### **Turkish Studies**

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 10/15 Fall 2015



## **Editörden...**

### ***Saygıdeğer bilim insanları,***

Turkish Studies dergisinin Aralık 2015 dönemi, 10. cildinin, 13., 14., 15. ve 16. sayılarını yayımlamanın ve bu sayıları “Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı” özel adıyla bilim dünyasına sunmanın heyecanını, mutluluğunu ve onurunu yaşamaktayız.

Özgür, özgün ve ilkeli düşünür kimliğini titiz çalışmaları ve Türkçe sevdası ile hayatına nakşeden Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ hocamız, kitap, makale, bildiri düzeyinde ürettiği onlarca bilimsel yayını, yürütücülüğünü üstlenerek tamamlamış olduğu sekiz bilimsel projesi, yetiştirdiği binlerce lisans öğrencisi, kendisinin derslerini almış yüzlercesinin yanı sıra tez danışmanlığını üstlenerek mezun ettiği 21 yüksek lisans ve 10 doktora öğrencisi ile Altay dilleri, çağdaş ve tarihî Türk lehçeleri, Türkiye Türkçesinin söz dizimi, dilbilimi, dil felsefesi ve anlambilimi alanları başta olmak üzere Türklük Bilgisine değerli katkılar sunmuştur. Turkish Studies Dergisi Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ Armağanı bünyesinde yayımlanmış olan 13. sayımız tarih alanında 15; 14. sayımız sosyal bilimler alanında 42; 15. sayımız eğitim bilimleri alanında 48; 16. sayımız ise dil-edebiyat alanında 69 olmak üzere toplamda 174 seçkin makaleden oluşmaktadır. Titiz ve nitelikli bilimsel hakemlikleri ile Turkish Studies Dergisi Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ Armağanı’nın seçkin bilimsel seviyesini koruyan alan hakemlerimize ve belirtilen üstün bilimsel seviyeyi yazıları ile daha da yukarıya çıkaran yazarlarımıza gönülden teşekkür ediyoruz. Anılan makalelerin Turkish Studies Dergisi Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ Armağanı bünyesinde yayımlanmış olmasını tarih, sosyal bilimler, eğitim bilimleri, dil ve edebiyat alanlarındaki akademik camianın Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ hocamıza sundukları destek, sevgi, saygı ve hürmet bağlamında değerlendiriyor ve bu doğrultuda emek veren herkese hassaten teşekkür ediyoruz.

Turkish Studies Dergisi Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ Armağanı’nın bilim dünyasına nitelikli katkılar sunmasını diliyor, başta Yrd. Doç. Dr. Sibel ÜST olmak üzere derginin hazırlanmasında emek sunan tüm dergi ekibine ve tabii ki bizlere bu gururu yaşatan saygıdeğer hocamız Prof. Dr. H. Ömer KARPUZ’a kalbî şükranımızı ve saygılarımızı sunuyoruz.

**Prof. Dr. Mehmet Dursun ERDEM**  
**Doç. Dr. Özgür Kasım AYDEMİR**

# İÇİNDEKİLER/CONTENTS

ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME  
SÜRECİNDE YAŞADIKLARI SORUNLARIN BAZI DEĞİŞKENLER  
AÇISINDAN İNCELENMESİ

*INVESTIGATING TEACHERS' PROBLEMS IN TERMS OF SOME  
VARIABLES ON THE SUBSTANTION PROCESS OF TEACHING  
ACTIVITIES*

**Yaşar ADIGÜZELLİ**

1-18

TÜRKÇE ÇALIŞMA KİTAPLARINDAKİ (6, 7 VE 8. SINIFLAR) DİL BİLGİSİ  
ETKİNLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ AÇILARDAN DEĞERLENDİRİLMESİ  
*TURKISH WORKBOOKS (6, 7, AND 8. CLASSES) GRAMMARAMONGST  
THE VARIOUS ANGLES EVALUATION*

**Erhan AKIN**

19-34

JOHN FRANKLIN BOBBITT'TE PROGRAM DÜŞÜNCESİNİN GELİŞİMİ:  
TARİHSEL BİR İNCELEME  
*THE DEVELOPMENT OF CURRICULUM THOUGHT IN JOHN FRANKLIN  
BOBBITT: AN HISTORICAL STUDY*

**Sümer AKTAN**

35-50

ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA OKUTULAN OSMANLI TÜRKÇESİ  
DERSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ VE BU  
GÖRÜŞLERİ ETKİLEYEN DEĞİŞKENLER  
*OPINIONS OF TEACHER CANDIDATES REGARDING OTTOMAN TURKISH  
COURSES AND VARIABLES AFFECTING THESE OPINIONS*

**Muhammet AVAROĞULLARI**

51-66

**Turkish Studies**

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 10/15 Fall 2015*

İLKOKUL İKİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİNİN İNGİLİZCE  
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK  
DEĞERLENDİRİLMESİ  
*AN EVALUATION OF PRIMARY EDUCATION SECOND GRADE ENGLISH  
COURSE BASED UPON THE VIEWS OF ENGLISH TEACHERS*  
**Birsel AYBEK**  
67-84

YAZ KUR'AN KURSLARININ DİN EĞİTİMİ AÇISINDAN  
FONKSİYONELLİĞİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA  
*SUMMER IN TERMS OF RELIGIOUS EDUCATION RESEARCH ON  
FUNCTIONALITY IN SUMMER QUR'AN COURSES*  
**Salih AYBEY**  
85-102

SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ FEN ÖĞRETİMİNDE OKUL DIŞI  
ÖĞRENME HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ  
*PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ABOUT OUT-  
OF-SCHOOL LEARNING IN SCIENCE TEACHING*  
**Yusuf AY**  
**Şengül S. ANAGÜN**  
**Z. Melis DEMİR**  
103-118

THE EFFECT OF THE USE OF CONCEPT CARTOONS IN GAINING OF  
CITIZENSHIP CONSCIOUSNESS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS  
*İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNE VATANDAŞLIK BİLİNCİ KAZANDIRMADA  
KAVRAM KARİKATÜRÜ KULLANIMININ ETKİSİ*  
**Melek BABA**  
**Yücel ÖKSÜZ**  
119-136

2015 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ve 2006 TÜRKÇE DERSİ  
ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ  
*EVALUATION OF 2015 AND 2006 CURRICULUMS OF TURKISH  
COURSES*  
**Yavuz Selim BAYBURTLU**  
137-158

YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARINA SÖZCÜK ÖĞRETİMİ  
SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN  
DEĞERLENDİRİLMESİ  
*TEACHERS VIEWS ON THE PROCESS OF VOCABULARY TEACHING TO  
TURKISH CHILDREN LIVING ABROAD*  
**Ş. Dilek BELET BOYACI**  
**Berrin GENÇ ERSOY**  
159-180

PREDICTIVE POWER OF SELF-EFFICACY AND ACADEMIC  
INVOLVEMENT ON ACADEMIC SATISFACTION IN TEACHER  
CANDIDATES  
*ÖĞRETMEN ADAYLARINDA ÖZ YETERLİK VE AKADEMİK KATILIMIN  
AKADEMİK DOYUMU YORDAMA GÜCÜ*  
**Mustafa BULUŞ**  
181-196

FİZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASI TEMELİNDE  
FİZİĞİN DOĞASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ  
*THE VIEWS OF PRE-SERVICE PHYSICS TEACHERS ON THE NATURE OF  
PHYSICS WITHIN THE CONTEXT OF THE NATURE OF SCIENCE*  
**Serap ÇALIŞKAN**  
**Gamze SEZGİN SELÇUK**  
**Salih DEMİRCİOĞLU**  
197-216

FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DOYUM  
DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ  
*A RESEARCH ON SCIENCE TEACHER'S JOB SATISFACTION LEVELS*  
**Gökhan ÇELİK**  
**Arzu ÖNEL**  
217-234

T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE HARMANLANMIŞ  
ÖĞRENME YÖNTEMİNİN AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ  
*BLENDED LEARNING METHOD COURSE ATTITUDES TOWARDS  
ACADEMIC SUCCESS AND EFFECT*  
**Barış ÇİFTÇİ**  
**Cengiz DÖNMEZ**  
235-254

FEN EĞİTİMİNDE MODEL VE MODELLEME, ÖĞRETMENLER,  
ÖĞRETMEN ADAYLARI VE ÖĞRENCİLER: ALANYAZIN TARAMASI  
*MODELS AND MODELING IN SCIENCE EDUCATION, TEACHERS,  
PROSPECTIVE TEACHERS AND STUDENTS: LITERATURE REVIEW*

**Aytekin ÇÖKELEZ**

255-272

OTANTİK LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARININ  
KARŞILAŞTIRILMASI: ÖĞRETMEN ADAYLARI  
*A COMPARISON BETWEEN AUTHENTIC LEADERSHIP AND  
ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIORS: TEACHER CANDIDATES*

**Seyithan DEMİRDAĞ**

273-288

REINTERPRETING THE STORY, "SHAHMARAN'S LEGS" BY MURATHAN  
MUNGAN WITH REFERENCE TO VALUES EDUCATION  
*DEĞERLER EĞİTİMİNDEN HAREKETLE MURATHAN MUNGAN'IN  
"ŞAHMERAN'IN BACAKLARI" ADLI ÖYKÜSÜNÜ YENİDEN OKUMAK*

**Hiclâl DEMİR**

**Hafize ŞAHİN**

289-298

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİR ÖLÇME  
DEĞERLENDİRME ARACI OLARAK V-DİYAGRAMINA İLİŞKİN  
GÖRÜŞLERİ  
*SCIENCE TEACHER CANDIDATES' VIEWS ON V-DIAGRAM AS A  
MEASUREMENT AND ASSESSMENT TOOL*

**Mustafa DOĞRU**

**Mahmut SELVİ**

**Ayşe Nesibe KÖKLÜKAYA**

**Ezgi GÜVEN YILDIRIM**

299-312

İNGİLİZCE ÖĞRENMEDE EĞİTSEL BİLGİSAYAR OYUNU  
KULLANMANIN ERİŞİYE VE KALICILIĞA ETKİSİ  
*THE EFFECT OF THE USE OF EDUCATIONAL COMPUTER GAMES IN  
LEARNING ENGLISH ON ACHIEVEMENT AND RETENTION*

**Vildan DONMUŞ**

**Mehmet GÜROL**

313-332

**Turkish Studies**

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 10/15 Fall 2015*

ORTAOKUL 5-8. SINIF TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR  
İNCELEME  
*AN INVESTIGATION ON 5-8TH SECONDARY SCHOOL TURKISH  
GRAMMAR TEACHING*  
**Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU**  
333-360

YURT DIŞINDA YAŞAYAN İKİ DİLLİ ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANAN  
TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ KİTABINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ  
*A CRITICAL VIEW ON TURKISH LANGUAGE AND CULTURE COURSE  
BOOK THAT WAS PREPARED FOR BILINGUAL CHILDREN LIVING  
ABROAD*  
**Vedat EKMEKÇİ**  
**Adnan KARADÜZ**  
361-378

ACCUSATIVE CASE AS BOTH “CAUSE” AND “SOLUTION” FOR  
LANGUAGE LEARNING PLATEAU IN TFL  
*YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİMİNDE PLATO ETKİSİNİN  
SEBEBİ VE ÇÖZÜMÜ: BELİRTME HALİ*  
**Celile EREN ÖKTEN**  
**Hande ÖZDEMİR**  
379-400

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN COĞRAFYA OKURYAZARLIK  
DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ  
*DETERMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' GEOGRAPHIC  
LITERACY LEVELS*  
**Hüseyin EROL**  
**Hakkı YAZICI**  
401-438

YABANCI DİL OLARAK WEB TABANLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE  
MATERYAL HAZIRLAMA SÜRECİ  
*THE PROCESS OF MATERIAL PREPARATION IN WEB-BASED TURKISH  
TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE*  
**Behlül GÜCÜKOĞLU**  
**Fatih Mehmet TÜRKER**  
439-450

1950 VE 1960 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE SÜRELİ YAYINLARA  
YANSIYAN EĞİTİM SORUNLARI: EĞİTİM DERGİSİ ÖRNEĞİ  
*EDUCATIONAL ISSUES WHICH REFLECT THE PERIODICAL  
PUBLICATIONS IN TURKKEY BETWEEN 1950S AND 1960S: THE  
SAMPLE OF EDUCATION MAGAZINE*

**Mustafa GÜÇLÜ**

**Mustafa ŞANAL**

451-470

YABANCI DİL VE GRAMER ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL MEDYAYI  
KULLANMA  
*USING DIGITAL MEDIA IN FOREIGN LANGUAGE AND GRAMMAR  
TEACHING*

**Rıfat GÜNDAY**

**Yasemin TAHTALI ÇAMLIOĞLU**

471-484

TÜRKÇE OLİMPİYATLARINDA DENEME YARIŞMASINA KATILAN SLAV  
DİLLERİNE MENSUP ÖĞRENCİLERİN YAZILI METİNLERİNDE  
BAĞDAŞIKLIK GÖRÜNÜMLERİ  
*COHERENCE MARKERS IN THE ESSAYS OF THE PARTICIPANTS OF THE  
ESSAY CONTEST IN TURKISH OLYMPIADS WHOSE NATIVE LANGUAGES  
ARE SLAVIC*

**Nilüfer GÜRDAL**

**Mustafa ÇETİN**

485-502

7-10 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN ŞİDDET ALGILARININ RESİMLER  
ARACILIĞI İLE SOSYAL GÜÇLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ  
*EXAMINING THE PERCEPTION OF VIOLENCE OF THE CHILDREN  
BETWEEN 7-10 AGES THROUGH THE PAINTINGS IN THE CONTEXT OF  
SOCIAL FORCES*

**Yahya HİÇYILMAZ**

**Mehmet Akif İNCİ**

**Serdal SEVEN**

503-518

**Turkish Studies**

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic  
Volume 10/15 Fall 2015*

EĞİTSEL İNTERNET KULLANIMI İLE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN  
BİLGİSİ VE EĞİTİM TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK TUTUM ARASINDAKİ  
İLİŞKİ: ÖĞRETMEN ADAYLARI ÖRNEĞİ  
*THE RELATION BETWEEN EDUCATIONAL INTERNET USE and  
TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE AND  
ATTITUDES TOWARD EDUCATIONAL TECHNOLOGY: EXAMPLE OF PRE-  
SERVICE TEACHERS*  
**Ersin KARADEMİR**  
519-534

BOSNA-HERSEKLİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA  
KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA: TÜRKÇEDE VE BOŞNAKÇADA ÇATI  
*A COMPARATIVE STUDY IN THE CONTEXT OF TEACHING TURKISH TO  
BOSNIA-HERZEGOVINIANS: VOICE IN TURKISH AND BOSNIAN  
LANGUAGES*  
**Ajla KARÇİÇ**  
**Mustafa ÇETİN**  
535-562

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN BAŞARI ALGILARININ  
BELİRLENMESİNE YÖNELİK NİTEL BİR ÇALIŞMA  
*A QUALITATIVE RESEARCH ON DETERMINATION OF SOCIAL STUDIES  
TEACHERS' PERCEPTIONS OF SUCCESS*  
**Mehmet Fatih KAYA**  
563-584

TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL DENEYİMİ VE  
ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİ KAPSAMINDA UYGULAMA  
ÖĞRETMENLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ  
*TURKISH TEACHER APPLICANTS' OPINIONS ABOUT PRACTICE  
TEACHER AS PART OF SCHOOL EXPERIENCE AND TEACHING  
PRACTICE*  
**Yelda KÖKÇÜ**  
585-600

FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETME VE ÖĞRENME  
SÜRECİNE YÖNELİK YETERLİKLERİ  
*PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' TEACHING-LEARNING PROCESS  
RELATED COMPETENCIES*  
**Ulaş KUBAT**  
601-614



MOBBİNG (PSİKOLOJİK TACİZ) KONUSUNDA İLKÖĞRETİM SINIF  
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ VE ÖNERİLERİ  
*MOBBING ELEMENTARY CLASSROOM TEACHERS OPINIONS AND  
SUGGESTIONS ON HOW PSYCHOLOGICAL HARASSMENT*

**Sultan KURT**  
**İsmail KURT**  
615-632

ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİ İLE SINIF İÇİ ÖĞRETMEN  
DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ  
*EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' LEADERSHIP  
STYLES AND TEACHERS' BEHAVIOURS WITHIN CLASSROOM*

**Salih Paşa MEMİŞOĞLU**  
**Mehmet ÇAKIR**  
633-648

TARİH DERSLERİNİN DEĞER EĞİTİMİNDEKİ YERİ: TARİH  
ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ  
*THE PLACE OF HISTORY LESSONS IN VALUE EDUCATION: REMARKS  
OF HISTORY TEACHERS*

**Celal MUTLUER**  
649-666

SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN  
KULLANILMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ  
*PROSPECTIVE TEACHERS' OPINIONS ON THE USE OF CREATIVE  
DRAMA IN SOCIAL STUDIES COURSE*

**Ayşegül OĞUZ**  
**Adem BELDAĞ**  
667-680

DETERMINING THE FACTORS THAT AFFECT HEDONIC  
CONSUMPTION  
*HEDONİK TÜKETİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ*

**Ebru ONURLUBAŞ**  
681-696

KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA: MISIR VE TÜRKİYE 7. SINIF  
SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMLARI  
*A COMPARATIVE STUDY: EGYPTS' AND TURKEYS' SEVENTH GRADE  
SOCIAL STUDIES CURRICULUM*  
**Ahmed Emin OSMANOĞLU**  
**Ali YILMAZ**  
697-730

EBEVEYNLERİN “ÇOCUK” KAVRAMINA YÜKLEDİKLERİ METAFORLAR  
*METAPHORS THAT PARENTS ASSING TO THE CONCEPT OF “CHILD”*  
**Ata PESEN**  
731-748

ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİNE YÖNELİK TUTUM VE  
İNANÇLARININ İNCELENMESİ  
(ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)  
*INVESTIGATING THE ATTITUDES AND BELIEFS OF TEACHER  
CANDIDATES ON CLASSROOM MANAGEMENT  
(ÇUKUROVA UNIVERSITY SAMPLE)*  
**Fatma SADIK**  
**M. Sencer BULUT ÖZSEZER**  
749-770

ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK OKUMA TUTUM ÖLÇEĞİ  
GELİŞTİRME  
*DEVELOPING A READING ATTITUDE SCALE AIMED AT TEACHER  
CANDIDATES*  
**Tülay SARAR KUZU**  
**Türkan DOĞAN**  
771-786

ORTA ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN E-KİTAP OKUMAYA İLİŞKİN  
TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ  
*EXAMINING HIGH SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS READING  
E-BOOKS*  
**Fatma SUSAR KIRMIZI**  
**Firdevs GÜNEŞ**  
787-800

ÜSTÜN YETENEKLİ İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KARIYER  
GELİŞİMLERİ  
*CAREER DEVELOPMENT OF GIFTED AND TALENTED PRIMARY SCHOOL  
STUDENTS*  
**Mustafa SÜRÜCÜ**  
**Hakkı KONTAŞ**  
**Feride BACANLI**  
801-820

KURUM/EV ERKEN DİL VE OKURYAZARLIK GÖZLEM ARACININ  
GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI  
*STUDY ON THE VALIDITY AND RELIABILITY OF CHILD/HOME EARLY  
LANGUAGE AND LITERACY OBSERVATION TOLL*  
**Selda YARAR**  
**Hatice Zeynep İNAN**  
821-840

ÇİZGİ FİLM VE BİLGİSAYAR OYUNLARININ 5-6 YAŞ GRUBU  
ÇOCUKLARIN SANATSAL GELİŞİMİ ÜZERİNE ETKİLERİ  
*EFFECTS OF CARTOONS AND COMPUTER GAMES ON ARTISTIC  
DEVELOPMENT OF 5-6 AGED CHILDREN*  
**Erol Murat YILDIZ**  
841-856

FEN ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASINI ANLAMALARI VE  
EVİRİM TEORİSİNİ KABUL DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ  
*THE COMPREHENSION OF NATURE OF SCIENCE BY SCIENCE  
TEACHER CANDIDATES AND THE DETERMINATON OF THEIR  
ACCEPTATION LEVELS OF EVOLUTIONARY THEORY*  
**Zeynep YÜCE**  
**Arzu ÖNEL**  
857-872

ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜST DİL FARKINDALIK BECERİLERİ  
İLE YAZMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ  
*CORRELATION BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS'  
METALANGUAGE AWARENESS'S SKILLS AND WRITING SKILLS*  
**Zekerya BATUR**  
**Tuba Nur BEYRET**  
873-892



## **ÖĞRETMENLERİN ÖĞRETİM ETKİNLİKLERİNİ GERÇEKLEŞTİRME SÜRECİNDE YAŞADIKLARI SORUNLARIN BAZI DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ\***

*Yaşar ADIGÜZELLİ\*\**

### **ÖZET**

Öğretmenlerin öğrenci kazanımlarını gerçekleştirebilmeleri için öğretim süreci etkinliklerinde yaşadıkları sorunların farklı değişkenler açısından araştırılması ve sonuçların değerlendirilmesi gerekir. Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin öğretim etkinliklerini gerçekleştirme sürecinde yaşadıkları sorunların bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda Ankara ili Çankaya ilçesinde görevli resmi ve özel okullarda görevli öğretmenler yer almaktadır. Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla iki bölümden oluşan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Birinci bölümünde kişisel bilgileri kapsayan cinsiyet, görev yeri, hizmet yılı, branşı ve çalıştığı kurum ile ilgili çoktan seçmeli sorulardan oluşan anket yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin öğretim etkinliklerini gerçekleştirme sürecinde yaşadıkları sorunlarla ilgili üç alt bölümden oluşan 30 maddelik beş seçenekli likert tipi ölçek yer almaktadır.

Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğretim süreci etkinliklerini gerçekleştirmede genel olarak ara sıra sorun yaşadıkları saptanmıştır. Ancak hizmet süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler öğretim sürecinin giriş etkinliklerinde, fen bilimleri alanı öğretmenler ise öğretim sürecinin sonuç etkinliklerinde sıkça sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca lisede görevli öğretmenlerin öğretim süreci sonuç etkinliklerinde sürekli sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet, görev yeri, branş ve çalıştığı kurum ile öğretim sürecinin giriş, geliştirme ve sonuç etkinliklerinde yaşadıkları sorunlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak hizmet süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenlerin öğretim süreci giriş etkinliklerinde daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Öğretim süreci etkinlikleri ile ilgili daha kapsamlı araştırmaların yapılması ve öğretim etkinlikleri ile ilgili sorun yaşayan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ya da başka yöntemlerle yetiştirilmesi önerilir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretim süreci, öğretim etkinliği, öğretmen davranışı

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Karatekin Üniversitesi Edebiyat Fakültesi, El-mek: yasaradiguzelli@hotmail.com

## **INVESTIGATING TEACHERS' PROBLEMS IN TERMS OF SOME VARIABLES ON THE SUBSTANTIATION PROCESS OF TEACHING ACTIVITIES**

### **ABSTRACT**

Teachers evaluate students to realize the benefits of the different variables in terms of the problems experienced in the teaching process efficiency and the results should be evaluated. The main aim of the research of the problem experienced in the process of realization of the teaching activities of teachers is analyzed in terms of some variables. Research descriptive Method was used. The study group of officials in Ankara Cankaya district officials and teachers in private school are located. The data consists of two parts in order to collect the data of the survey instrument was developed. In the first part of your personal information including gender, positions, years of service, the agency is already working on the branch and take place survey consisting of multiple choice questions. In the second part of teachers which consists of three sub-sections dealing with the problems they encounter in the course of performing the teaching activity is located 30-point likert type scale of five options.

According to the findings of the survey found that experienced teachers are occasional problems in achieving the overall education process efficiency. However, length of service of teachers in the teaching process input events between 1-10 years, the field of Science teachers are often the result of activities of the teaching process, they said that they have problems. In addition, the results of high school teachers in the teaching process they experience persistent problem efficacy results were achieved. Teachers gender, place of employment, the organization Works with industry and their production of the teaching process, development and there was no significant difference between the problems experienced in the results of the event. However, teachers who are between 1-10 years of service time is concluded that they have more problems in the teaching process input events. Under take more extensive search on the effectiveness of the teaching process and in-service training of teachers who have problems with learning activities or proposed to be grown by other methods.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **Introduction**

The teacher is responsible for regulating the processes necessary for the realization of teaching and learning activities and the execution. The purpose of the teacher who wants to be successful in the process of teaching, learning, and creating a suitable classroom for students to learn and to facilitate learning by improving the teaching process. The success of the teaching process in teacher education depends on the application as an effective and planned activities. Teacher education as the most effective elements of the process, the organization of teaching and learning processes necessary for the realization of the event and is responsible for

the implementation. The purpose of the teacher who wants to be successful in the process of teaching, learning, and creating a suitable classroom for students to learn and to facilitate learning by improving the teaching process.

The success of the undeniable role of teacher education process. But recent research from primary school to University officials at all levels of education, they revealed that educators had many problems in fulfilling their duties and responsibilities. Teachers evaluate student to realize the benefits of the different variables in terms of the problems experienced in the teaching process efficiency and the results should be evaluated. Therefore, teaching and learning process in the determination of all factors that impede success in order to create a positive classroom environment and eliminating them is important. Using the professional role of teachers in the teaching process efficiency particularly effectively seen as a necessity for vocational direction. The main aim of this research of the problem experienced in the process of realization of the teaching activities of teachers is analyzed in terms of some variables.

### **Method**

Research descriptive method was used. The study group of officials in Ankara Cankaya district officials and teachers in private schools are located. Balgat officially Elementary school (15), middle (15) and high school (21) officers with a total of 51 teachers in private schools in the Cankaya district boundaries as a private school consists of 284 teacher assistants. The data consists of two parts in order to collect the data of the survey instrument was developed. In the first part of your personal information including gender, positions, years of service, the agency is already working on the branch and take place survey consisting of multiple choice questions. In the second part of teachers which consists of three sub-sections dealing with the problems they encounter in the course of performing their teaching activity is located 30-point Likert-type scale of five options. Data collection for vehicle safety "Cronbach's Alpha" and revealing the structure relating to the validity (exploratory) factor analysis was conducted. Descriptive statistical Method for assess in individual data (frequency and percentage) is used. T for teachers that their responses to the scale item varies according to personal information were applied to test and anova.

### **Results and reviews**

This section is devoted to finding teachers for the problems faced in the process of performing teaching activities. The findings are analyzed and presented in accordance with the personal information of those surveyed. In terms of gender of the students survey ed male positions private schools in terms, which include years of service in terms of 11-20, those in the field of Science towards industry, working in the school towards organizations that work is seen to be more.

According to the findings in performing activities of teachers in the teaching process it was found that overall experience occasional problems. However, length of service of teachers in the teaching process input events between 1-10 years, the field of Science teachers are often the result of activities of the teaching process, they said that they have

problems. In addition, the results of high school teachers in the teaching process they experience persistent problems efficacy result were achieved. Teachers gender, place of employment, the organization Works with industry and the introduction of the teaching process, development and the results are not significant difference between the problem sex experienced in the results of the event. However, a significant difference between the problems experienced in the teaching process, with input event were length of service of teachers. Teachers who are between 1-10 years of service time is concluded that they have more problems in the teaching process input events.

The entrance efficiency of the process of teaching teachers than male teacher and female male teachers, according to special teachers working official working teachers at the school, teachers in the science field by the teachers in the social sciences, high school teachers appear to have more problems than teachers in primary education. Of the development effectiveness of the teaching process, teachers according to female teachers, male teachers, according to special teachers working official working teachers at the school, teachers in the Science field by the teachers in the Social sciences, high school teachers appear to have more problems than the primary school teacher. The results of activity of the teacher education process than female teachers, male teachers, according to special teachers working official working teachers at the school, teachers in the Science field by the teachers in the social sciences, high school teachers appear to have more problems than the primary school teacher.

### **Conclusions And Recommendations**

As a result, teachers' teaching process faced some problems in the stage to perform their activities, in other words, teachers can not be said to be effective in achieving an adequate level of teaching process efficiency. Teacher of sex, positions, there are no significant differences between the branches and the problem sex experienced in the process of working with their institutions to perform their teaching activities. But the service period between 1-10 years, teachers have more problems in performing their activities according to the teaching process, teachers with more years of service.

Entrance to the teachers teaching process based on the results of the research, development and the result is a positive result in terms of learning activities that they frequently or live in a constant problem. However, partly because of the problem sex experienced teachers in the teaching process is an important issue to be considered, though in terms of quality of education. Under take more extensive research on the effectiveness of the teaching process and in-service training of teachers who have problems with learning activities or proposed to be grown by other methods.

**Keywords:** teaching process, teaching activities, teacher behavior

## 1.GİRİŞ

Toplumsal kalkınmanın ve çağdaş gelişmenin temeli okul ve eğitimidir. Okul, bir toplumun kalkınması için gerekli olan yetişmiş insan gücünü sağlayacak en etkili kurumlardan biridir. Okulun ve eğitimin kalitesinin temel ölçütü ise öğretmenlerdir. Öğretmenin mesleki açıdan yetişmişlik düzeyi vereceği eğitim hizmetinin kalitesini gösteren önemli bir belirleyicidir. Eğitimin geliştirilmesinde öğretmenin rolü günümüzde herkes tarafından bilinen bir gerçektir. Okulların en önemli bileşeni ve paydaşı öğretmenlerdir. Öğretmen eğitim sisteminin başarısını etkileyen en önemli öğelerinden biridir. Öğretmenin temel görevi öğrenme ve öğretme sürecinde öğrenmeyi sağlamak ve planlanan hedefleri gerçekleştirmektir. Eğitim sisteminin başarılı olması öğretmenin başarısına bağlıdır (Şahin, 2015).

Okulun ve okuldaki eğitimin kalitesinin önemli göstergesi olan öğretmenlerin; çağdaş, gelişmeleri takip eden, yeniliklere uyum sağlayan ve değişime açık olmaları önemlidir. Nitelikli öğretmenlerin en önemli göstergeleri ise onların öğretme-öğrenme sürecinde öğrenme etkinliklerini düzenleme ve gerçekleştirme yeterlikleridir (Adıgüzel, 2009). Örgün eğitim kurumlarında öğretim etkinliklerinin büyük çoğunluğunu öğrencilerle etkileşim içinde olunan sınıf ortamında gerçekleştirirler. Eğitsel amaçların gerçekleştirilebilmesi için yapılması gereken etkinliklerden büyük ölçüde öğretmenler sorumludur. Özellikle etkinliklerin odağında olan öğrenciyi etkileme gücü bakımından öğretmenin diğer öğelerden önde olduğu söylenebilir (Murat, Aslantaş ve Özgan, 2006).

Öğretim sürecinin en etkili öğesi olarak öğretmen, öğrenme ve öğretme etkinliklerinin gerçekleşmesi için gerekli olan süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden sorumludur (Ağaoğlu, 2002). Öğretmen yalnızca öğretimin nasıl yapılacağını ve öğretim sırasında karşılaşılan sorunların nasıl çözüleceğini bilen değil, bildiklerini ne zaman ve nasıl ve hangi öncelikle uygulayan kişidir. Etkili öğretmenler planlı, düzgün konuşan, çeşitli araç gereçleri kullanıp yöntemleri uygulayabilen öğretmenlerdir (Şahin, 2011). Öğretim sürecinde başarılı olmak isteyen öğretmenin amacı, öğrenme ve öğretme sürecini geliştirerek öğrenciler için öğrenmeye uygun bir sınıf ortamı yaratmak ve öğrenmeyi kolaylaştırmaktır (Çalık, 2009). Öğretim sürecinde olumlu bir öğrenme ortamının yaratılması, öğrencilerin önündeki çalışma engellerinin ortadan kaldırılması, öğretim zamanının uygun kullanılması, etkinliklere öğrencilerin katılımının sağlanması ve zamanın verimli biçimde yönetilmesine bağlıdır (Şahin ve Adıgüzel, 2015).

Öğrenci kazanımlarının gerçekleşmesi ve olumlu bir öğrenme ortamının oluşmasında öğretmenlere büyük bir sorumluluk yüklenmiştir. Sınıftaki öğretim ortamının düzenlenmesi, etkinliklerin belirlenmesi, ders araç gereçlerinin ve öğretim yöntemlerinin seçimi ve kullanılması bu sorumluluklar içerisinde yer alanlardan bazılarıdır. Bu işlevleri yerine getiren öğretmen, sınıfta etkin bir rol oynayarak öğrencilerin okulda bulundukları süre boyunca hem öğretimlerinde hem de kişisel davranışlarında önemli etkilerde bulunmaktadır (Cerit, 2008). Etkili bir öğretmen kendisinde olması öngörülen nitelikleri sürekli geliştiren ve bunları işlevsel hale getiren kişidir. Öğretmenin bir alanı ya da konuyu çok iyi bilmesi, öğretimin önkoşulu olmasına karşılık başarılı bir öğretim için yeterli değildir. Öğretmen, bildiğini nasıl öğreteceğini de bilmelidir. Öğretmen konu alanını ne kadar iyi bilirse bilsin, sahip olduğu bilgileri öğrencilerine öğretmediği takdirde mesleğinde başarılı olamaz (Şahin, 2015).

Eğitim programı, bireylere kazandırılacak öğrenci kazanımlarını, bu kazanımlara uygun içeriği ve bu içeriğin öğrenciye hangi yol ve yöntemlerle verileceğini gösteren öğretme- öğrenme süreçlerini ve değerlendirme etkinliklerini içine alan kapsamlı ve çok boyutlu bir kılavuzdur. Eğitim programında, öngörülen davranışların kazanılması öğrenme- öğretme sürecinde hangi strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığına da bağlıdır. Öğrenme- öğretme sürecinde ne kadar isabetli hedefler seçilmiş olsa da, eğitim ortamı buna uygun oluşturulmadığı takdirde istenilen hedeflere



ulaşmak zorlaşacaktır (Türkben, 2015) Bireyden beklenen davranış değişiklikleri, eğitsel hedeflere uygun olarak eğitim durumlarının düzenlenmesi ve öğrenme yaşantılarının öğrenciye kazandırılması ile gerçekleşebilir. Çağın ve toplumun beklentilerine uygun bireylerin yetiştirilmesi okullardaki eğitim sürecinin planlanmış eğitim hedeflerine uygun bir şekilde gerçekleştirilmesini zorunlu kılar (Bilen, 2009).

Öğretmenin öğretim sürecindeki başarısı öğretim etkinliklerini etkili ve planlı olarak uygulamasına bağlıdır. Öğretme ve öğrenme etkinliklerinin yer aldığı eğitim-öğretim ortamı, öğrencilerin farklı öğrenme amaçları, ilgileri, gereksinimleri ve becerileri ile uygunluk içinde olmalıdır. Okulda etkili ve verimli bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma okul yöneticisinin görevidir. Sınıfta ve diğer öğrenme alanlarında verimli ve etkili bir eğitim-öğretim ortamı oluşturma sorumluluğu ise öğretmenlerindir (Baştepe, 2009). Öğretmenler sınıflarında etkili olabilmeleri için kendilerinin model olabilecek davranışlara sahip olmaları gerekir. Öğretmen sınıfın en önemli kişisidir. O'nun doğru veya yanlışları çocukların davranışlarında önemli etkiler yaratır (Dilekmen, 2008). Öğretmen, öğretimsel hedeflere ulaşmak için dersin içeriğine uygun etkinliklerin öğrencilerle birlikte planlanarak uygulanması gerekir. Bu süreçte etkinliklerin seçimi, bunların öğrencilere niçin ve nasıl yaptırılacağı, ne gibi yardımcı ve tamamlayıcı kaynak ve araçların kullanılacağı, elde edilen başarının nasıl değerlendirileceği önceden belirlenir (Sönmez, 2007).

Öğretim süreci öğrenci kazanımlarının gerçekleşmesi için öğrenme ve öğretme etkinliklerini kapsayan öğretim programının önemli bir boyutudur. Öğretim süreci, öğretmenin mesleki rol ve sorumluluklarını yerine getirdiği en işlevsel bölümdür. Öğrenme ve öğretme etkinlikleri hedeflere uygun biçimde bu bölümde gerçekleşir. Etkili bir öğrenme ortamı oluşturmaya isteyen bir öğretmen, elindeki tüm imkânları ve materyalleri kullanarak, sınıfı en iyi nasıl örgütleyeceği konusunu çok yönlü olarak düşünmelidir. Öğrenme-öğretme sürecinde, konuların özelliklerine ve öğrencilerin beklentilerine en uygun olan etkinlikler belirlenerek sınıf içi öğretim süreçleri gerçekleştirilmelidir (Gökçe, 2002). Öğrenme-öğretme süreci, eğitim sisteminin, iş görüşünü yerine getirmesinde yani geçerli öğrenmelerin oluşmasında önemli bir role sahiptir. Öğrencilerde istenilen davranışların geliştirilebilmesi, yaşantıların etkili bir biçimde düzenlenmesine bağlıdır. Bu yaşantıların düzenlenmesinde bazı noktalara dikkat edilmesi, öğrenmelerin nasıl gerçekleştiği ve bireye nasıl öğretileceğinin bilinmesi gerekmektedir (Ayva, 2010).

Öğretim sürecini etkileyen farklı değişkenler olmasına rağmen sınıf içindeki yaşantıların önceden belirlenen amaçlar doğrultusunda gerçekleşmesinden öncelikle olarak öğretmen sorumludur (Çetin, 2012). Çünkü diğer değişkenlerin başarısı büyük ölçüde öğretmenin başarısına bağlı olarak değişmektedir. Bu nedenle öğretmenin öğretim sürecini etkileyen en önemli değişken olduğu söylenebilir. Öğrenme öğretme süreci içindeki başarının göstergesi, davranışlarda oluşan olumlu yöndeki değişiklikler göz önüne alınarak yapılmaktadır (Demirbaş ve Yağbasan 2005). Eğitim sisteminin işlevini yerine getirmesinde yani geçerli öğrenme yaşantılarının oluşmasında öğrenme-öğretme süreci önemlidir. Bu yaşantıların düzenlenmesinde öğrenmelerin nasıl gerçekleştiği ve bireye nasıl öğretileceğinin bilinmesi gerekir (Ayva, 2010). Öğretim sürecinde yaşanan başarı ve başarısızlığın birçoğu öğretmenin rollerini, sorumlulukları ve gücünü nasıl kullandığı ile ilgilidir (Sümbül, 1996).

Öğretme-öğrenme sürecinde; öğretmen ve öğrenci rollerini içeren çeşitli öğrenme etkinlikleri düzenlenmekte ve öğrenme etkinlikleri aracılığıyla öğrenciye öngörülen bilgi, beceri ve tutumlar kazandırılmaktadır. Bu süreçte belirlenen hedeflerin gerçekleşmesi, öğretme-öğrenme sürecine ilişkin değişkenlerin öğretmen tarafından işlevsel kılınmasına bağlıdır. Öğrenme öğretme sürecindeki etkinliklerin işlevsel olması öncelikle öğretmenlerin yeterlikleri ile doğrudan ilişkilidir. Öğretme-öğrenme sürecine ilişkin öğretmen yeterlikleri; öğretme-öğrenme sürecinin planlanması, uygulanması ve yönlendirilmesi ile birlikte bu süreçte düzenlenen öğrenme etkinliklerine

öğrencilerin aktif katılımını sağlayan tüm faaliyetleri kapsar (MEB, 2008). Ayrıca, öğretmenlerin öğretim sürecine yönelik öz-yeterlik inançlarının; öğrencilerinin öğrenme motivasyonlarını ve başarılarını artırmada, öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili sorunları çözebilmelerini, etkili planlama, uygulama ve değerlendirme faaliyetleri gerçekleştirmelerini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğu söylenebilir (Özdemir, 2008).

Öğretim sürecinde öğrenme etkinliklerinin öğrenci merkezli olması, bireysel farklılıkların esas alınması, demokratik bir ortam oluşturulması ve bireylerin gerçek yaşamda karşılaşacağı sorunların çözümüne ilişkin bilgilerin paylaşılmasına yönelik öğrenme etkinliklerine yer vermesi açısından önemlidir. Öğrenme ortamının öğrenme sürecinde etkili olabilmesi için öğrencilerin öğrenmeye güdülenmesi, konuya ilgi ve dikkatinin çekilmesi gerekir. Öğretim sürecinde öğrenme ortamının ve yaşantılarının düzenlenmesi, yönetilmesi ve böylelikle öğrenciyi öğrenmeye motive edici önlemlerin alınması yine öğretmenin sorumluluğundadır (Vatansever, 2015) Bu özelliklere uygun bir öğrenme ortamının düzenlenmesi için öğretmen ve öğrenciler birlikte karar vermesi beklenir. Çünkü öğretim sürecinde öğrenme ortamı, bilgilerin aktarıldığı bir yer değil, öğrencinin öğrenme etkinliklerine aktif olarak katıldığı, sorgulamaların ve araştırmaların yapıldığı, düşünme, sorun çözüme ve öğrenme becerilerinin geliştirildiği bir fiziki, sosyal ve psikolojik bir ortamdır (Adıgüzel, 2009).

Öğrenme ve öğretme kuramlarındaki gelişmeler öğretmenin görev ve sorumluluklarını yani rollerini değiştirmiş ve çeşitlendirmiştir. Öğretmenlerin öğretim kuramlarını, modellerini, stratejilerini, yöntem ve tekniklerini değiştirmekte olan koşullara uygun şekilde bilmeleri, uygulamaları ve sürekli kendilerini geliştirmeleri gerekir. Öğretim süreci etkinlikleri ve bu süreçte öğretmenin rolü öğrenme ve öğretme kuramlarına göre değişiklik göstermektedir. Bloom'un geliştirdiği tam öğrenme modeline göre öğrencilerin öğrenme düzeylerini etkileyen iki önemli değişken vardır. Bunlardan birincisi öğrencilerin giriş özellikleri, diğeri de öğretim hizmetinin niteliğidir. Öğretim sürecinde bu iki değişken kontrol altına alınır, iyi planlanır ve uygulanırsa tam öğrenme gerçekleştirilebilir (Bloom, 2012).

Öğretim hizmetinin niteliğini, öğrenciye sunulan işaretler, ipuçları, yönergeler, öğrenci katılımı, pekiştirme, dönüt ve düzeltme işlemleri oluşturur. Farklı bir ifadeyle öğretim hizmetinin niteliği, öğretim süreci içerisinde gerçekleştirilen her tür etkinliği içine almaktadır. Öğretim hizmetinin niteliğinin etkisi, öğrencinin etkili çalışma ve öğrenme yollarına sahip olmasına, gerekli bilişsel stratejilerin varlığına ve duyuş özelliklerine göre farklı olmaktadır. Öğretim sürecinde işaretler, ipuçları ve yönergeler yoluyla, öğrencilerin neleri öğrenecekleri ve bunlarla ilgili neler yapacakları söylenir. Bunlar sınıf ortamında öğrenciye sunulacak olan zengin uyarıcılar ve yaşantılarla sağlanır. Bu uyarıcılar öğrencinin açık ve gizli olarak derse aktif katılımı için uygun ortam yaratır. Öğrencilerin öğretim amaçlarına tam olarak ulaşmış ulaşmadıkları dönüt ve düzeltme faaliyetleri ile kontrol edilir (Özkan, 2005).

Gagne'nin bilişsel ve davranışçı kurama dayalı olarak geliştirdiği öğretim etkinlikleri modeline göre öğrenme süreci, dışsal uyarıların bilişsel süreçlerle yapılandırılmasına bağlı bir işlemdir. Öğretimin amacı, öğrencilerin problem çözme becerilerinin geliştirilmesidir. Öğrenmeyi hem ürün hem de süreç olarak yalnız dış etkilerle değil, iç faktörlerin de etkisiyle oluşur. Her iki grup faktöründe etkileşimi öğrenme için gereklidir. Öğrenme sürecinde etkisi olan iç faktörler, bireyin daha önce öğrenmiş olduğu bilgiler, zihinsel beceriler ve bilişsel stratejilerdir. Bunlara kişinin duyuşsal özellikleri olan ilgi, tutum ve değerleri de eklemiştir (Senemoğlu, 2013).

Öğretim etkinlikleri modeline gören öğrenme birikimli bir süreçtir. Yeni öğrenmeler daha önce öğrenilmiş bilgi ve beceriler üzerinde inşa edilir. Zihinsel beceriler, basitten karmaşığa doğru bir sıra izler. Öğrenme hiyerarşileri ve bunlar arasındaki ilişkiler yeni öğrenmelerin hangi davranışlara

dayalı olarak kazandırılabilceğini gösterir. Öğrenme, öğretmenin yaptıklarından çok öğrencilerin kendi yaptıkları ile oluşur. Bu nedenle öğrenmede öğrencinin aktif katılımı gerekir. Öğretim etkinlikleri modeline göre öğretimin düzenlenmesinde sırasıyla dikkat çekme, hedeften haberdar etme, ön bilgileri hatırlatma, uyarıcı materyali sunma, öğrenciye rehberlik etme, davranışı ortaya çıkarma, dönüt ve düzeltme verme, performans değerlendirme, kalıcılığı ve transferi sağlama etkinlikleri yapılması gerekir (Yalçın ve Şahin, 2015).

Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımına göre, öğrenmeyi etkileyen en önemli faktör, öğrencilerin mevcut bilgi birikimi ve ön bilgileridir. Öğrencilerin ön bilgileri öğrenmenin önemli bir kısmını oluşturur. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğretmene geleneksel bilgi aktarıcı rolünden farklı bir işlev yüklemektedir. Öğretmen bilgi aktarmaz, öğrencilerin kendi bilgisini oluşturabilmesi için uygun ortamları sağlar ve onlara rehberlik eder. Öğretmen, öğrenmeye çalışan öğrencilerin çabasına aktif öğrenme çerçevesi oluşturarak destek olur. Bu destek; öğrencinin bilgiyi aramasına, karar vermesine, eleştirel düşünmesine, öğrendiklerini yeni durumlara uygulamasına olanak sağlar. Öğretmen, konuşmaktan çok susmayı ve dinlemeyi tercih eder (Şahin, 2015)

Davranışçı öğrenme yaklaşımı, okullarda öğrenme-öğretme görev ve sorumluluğunu doğrudan öğretmenlere yüklemiştir. Öğretmen, öğrencinin başarısız olduğu ve öğrenmenin beklenen düzeyde gerçekleşmediği durumlarda öğrenme çevresini yeniden düzenler ve istenen öğrenci davranışını elde etmek için uygun pekiştirici işlemlerinden yararlanır. Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı, öğrencilerin çevreleriyle etkileşimleri sonucunda kendi bilgilerini oluşturduklarını öngörür. Öğretmenin sınıf içindeki görevi bilgi dağıtmak değil, öğrenmeyi etkileyen tüm değişkenleri sürekli olarak aktif kılmaktır. Öğretmen öğreten değil, öğrencinin öğrenmesini sağlayan ve öğrenmesinde yol gösterendir. Başka bir ifadeyle öğretmenin temel işlevi öğreticilik yerine öğrenme-öğretme ortamını düzenleyerek etkinliklerde öğrencilere rehberlik yapmaktır. Öğretmen sınıf ortamında bilginin yapılandırılması için öğrenciye uygulama, deneme ve keşfetme fırsatları sunar. Öğretmen öğrenciye rehberlik eder, cesaret verir, öğrenciyi eleştirel düşünmeye teşvik eder, öğrenme sürecinde analiz ve sentez yapmaya yönlendirir. Öğretmen, değişik materyal kullanarak öğrencinin etkin olarak öğrenmesini sağlar (Akınoğlu, 2011; Akpınar, 2010; Arslan, 2007; Aslim, 2011; Gürbüz, Koçyiğit ve Özermen 2010; Kutluca, 2013).

Öğrenme ve öğretme etkinliklerinin yerine getirilmesinde öğretmene ve dolayısıyla üniversitede öğretim elemanlarına önemli bir görev ve sorumluluk düşmektedir. Bu nedenle öğretim sürecinin başarısında öğretmenin rolü yadsınamaz. Ancak (Adıgüzel, 2009; Arslantaş 2011; Ayva 2010; Çetin 2012; Erişen 1997; Keçeci ve Taşocak 2009; Korkut 1999; Murat vd. 2006 ve Şahin 2013) yaptıkları araştırmalarda ilköğretimden üniversiteye kadar tüm eğitim kademelerinde görevli eğitimciler görev ve sorumluluklarını yerine getirirken birçok sorun yaşadıklarını ortaya koymaktadırlar. Öğretmenlerin öğrenci kazanımlarını gerçekleştirebilmeleri için öğretim süreci etkinliklerinde yaşadıkları sorunların farklı değişkenler açısından araştırılması ve sonuçların değerlendirilmesi gerekir. Bu nedenle öğrenme ve öğretme sürecinde olumlu bir sınıf ortamı yaratabilmek için başarıyı engelleyen tüm faktörlerin belirlenmesi ve bunların ortadan kaldırılması önemlidir. Öğretmenlerin özellikle öğretim süreci etkinliklerinde mesleki rollerini etkili biçimde kullanmaları mesleki yönden bir zorunluluk olarak görülmektedir. Bu araştırmanın temel amacı öğretmenlerin öğretim etkinliklerini gerçekleştirme sürecinde yaşadıkları sorunların bazı değişkenler açısından incelenmesidir. Bu temel amaca ulaşmak için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1) Öğretmenlerin öğretim etkinliklerini gerçekleştirme sürecinde yaşadıkları sorunlar nelerdir?

2) Öğretmenlerin öğretim etkinliklerini gerçekleştirme sürecinde yaşadıkları sorunlarla öğretmenlerin kişisel bilgileri arasında anlamlı bir fark var mıdır?

## 2. YÖNTEM

Bu araştırma, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini gerçekleştirme sürecinde yaşadıkları sorunların bazı değişkenler açısından incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmada betimsel tarama yöntemi kullanılmıştır. Tarama modelleri, geçmişte ya da günümüzde var olan bir durumu, olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımlarıdır (Karasar, 1991,77).

### 2.1.Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunda Ankara ili Çankaya ilçesinde görevli resmi ve özel okullarda görevli öğretmenler yer almaktadır. Resmi okul olarak Balgat İlkokulu (15), ortaokulu (15) ve lisesinde (21) görevli toplam 51 öğretmen ile özel okul olarak Çankaya ilçe sınırları içerisindeki özel okullarda görevli 284 olmak üzere çalışma grubunda toplam 335 öğretmen yer almıştır. Bu büyüklükteki bir çalışma evreni, kuramsal örneklem büyüklükleri tablosuna göre % 95 güvenirlilik düzeyinde 333 öğretmenin temsil edeceği varsayılmıştır (Balcı, 2005). Bu nedenle çalışma grubunu temsil edecek sayıda veri toplanmıştır.

### 2.2.Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verilerini toplamak amacıyla iki bölümden oluşan veri toplama aracı geliştirilmiştir. Birinci bölümünde kişisel bilgileri kapsayan cinsiyet, görev yeri, hizmet yılı, branşı ve çalıştığı kurum ile ilgili çoktan seçmeli sorulardan oluşan anket yer almaktadır. İkinci bölümde ise öğretmenlerin öğretim etkinliklerini gerçekleştirme sürecinde yaşadıkları sorunlarla ilgili üç alt bölümden oluşan 30 maddelik beş seçenekli likert tipi ölçek yer almaktadır. Veri toplama aracını geliştirmek için ilgili literatürden yararlanılmıştır. Ayrıca veri toplama aracının kapsam geçerliliğini belirlemek amacıyla eğitim bilimleri alanında doktora yapmış üç öğretim üyesinin görüşlerine sunulmuştur. Uzmanlardan alınan görüşler sonucunda ankette yer alan maddelerle ilgili gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Uzmanlar veri toplama aracındaki tüm maddelere “uygun/geçerli” görüşünü verdikten sonra veri toplama aracına son şekli verilerek uygulanmıştır.

Veri toplama aracında yer alan giriş, gelişme ve sonuç bölümleri ile ilgili maddeleri kapsayan ölçek için güvenirlik ve geçerlik çalışması yapılmıştır. Veri toplama aracının güvenirliğe ilişkin “Cronbach Alpha” ve yapı geçerliliğine ilişkin açıklayıcı (açımlayıcı) faktör analizine ilişkin değerler tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Veri toplama aracına ilişkin Güvenirlik ve Faktör Analizi Değerleri**

| FAKTÖRLER | KMO  | BKT  | AKV   | MFY       | MAİ       | CAK  | Madde sayısı |
|-----------|------|------|-------|-----------|-----------|------|--------------|
| GİRİŞ     | 0,81 | 0,00 | 49,19 | 0.64-0,77 | 0,43-0,61 | 0.88 | 10           |
| GELİŞME   | 0,83 | 0,00 | 42,08 | 0,56-0,72 | 0.47-0,77 | 0.85 | 10           |
| SONUÇ     | 0,89 | 0,00 | 49,75 | 0,64-0,87 | 0,55-0,70 | 0.89 | 10           |

Tablo 1’deki bulgulara göre veri toplama aracında yer alan giriş bölümü ile ilgili maddelerin bulunduğu ölçek için KMO (0,81) ve BKT ( $p=0,00$ ) sonuçları açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğini göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörden oluştuğu görülmektedir. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 49.19 unu açıklamaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise 0.64 ile 0.77 arasında değişmektedir. Maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri ise 0.43 ile 0.61 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenirlik kapsamında yapılan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.88 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama aracında yer alan gelişme bölümü ile ilgili maddelerin bulunduğu ölçek için KMO (0.83) Bartlett ( $p=0.00$ ) testleri açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğini göstermiştir.

Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörden oluştuğu görülmektedir. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 42.08 ini açıklamaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise 0.56 ile 0.72 arasında değişmektedir. Maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri ise 0.47 ile 0.77 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenirlik kapsamında yapılan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.85 olarak hesaplanmıştır.

Veri toplama aracında yer alan sonuç bölümü ile ilgili maddelerin bulunduğu ölçek için MKO (0.89) Bartlett ( $p=0.00$ ) testleri açımlayıcı faktör analizinin yapılabileceğini göstermiştir. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin tek faktörden oluştuğu görülmektedir. Bu faktör ölçeğe ilişkin toplam varyansın % 49.75 ini açıklamaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin faktör yükleri ise 0.64 ile 0.87 arasında değişmektedir. Maddelerin madde ayırt edicilik indeksleri ise 0.55 ile 0.70 arasında olduğu görülmektedir. Ölçeğin güvenirlik kapsamında yapılan Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.89 olarak hesaplanmıştır.

Kline (2005), tek faktörlü ölçeklerde toplam varyansı açıklama düzeyinin 0.30'un üzerinde olmasını, yapı geçerliği için önemli göstergelerden biri olarak kabul etmektedir. Tüm faktörlerde toplam varyansı açıklama düzeyinin 0.30'un üzerinde olduğu görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak veri toplama aracının mevcut araştırma kapsamında kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna karar verilmiştir.

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Veri toplama aracının, çalışma grubunu oluşturan öğrencilere isteğe bağlı olarak doldurulması sağlanmıştır. Bağımsız veriler değerlendirilmesinde tanımlayıcı istatistiksel yöntemler (yüzde ve frekans) kullanılmıştır. Öğretmenlerin ölçek maddelerine verdikleri yanıtların cinsiyet, görev yeri, branş ve çalıştığı kurum değişkenlerine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için, grupların dağılımlarının normal özellik göstermesinden dolayı parametrik T testi uygulanmıştır. Hizmet yılı değişkenine göre öğretmenlerin giriş gelişme ve sonuç faktörlerine ilişkin görüşleri ANOVA testi ile analiz yapılmıştır. Uygulanan Anova testi sonucuna göre gruplar arası farklılığı belirlemek için ikili grup karşılaştırmalarından birisi olan Scheffe testi uygulanmıştır. Verilerin istatistiksel analizlerinde SPSS 16 paket programı ve hata payı üst sınırı 0.05 kabul edilmiştir.

Öğretmenlerin öğretim etkinliklerini gerçekleştirme sürecinde yaşadıkları sorunlarla ilgili görüşlerinin ağırlıklı ortalaması hesaplanırken ( $5-1=4$ ;  $4/5 = 0.8$ ) formülü uygulanmış her bir seçeneğin puan aralığı 0,8 olarak bulunmuştur. Böylece “hiçbir zaman” seçeneğinin puan aralığı 1.00-1.80, “çokaz” seçeneğinin puan aralığı 1.81-2.60, “ara sıra” seçeneğinin puan aralığı 2.61-3.40, “sıkça” seçeneğinin puan aralığı 3.41-4.20, “her zaman” seçeneğinin puan aralığı ise 4.21-5.00 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgular buna göre yorumlanmıştır.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini gerçekleştirme sürecinde yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Elde edilen bulgular araştırmaya katılanların kişisel bilgilerine göre analiz edilerek sunulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgilerle ilgili frekans ve yüzde dağılımları tablo 2’de sunulmuştur.



**Tablo 2. Katılımcıların Kişisel Bilgilere Göre Dağılımları (Yüzde ve Frekans)**

|                 | Gruplar         | f   | %    |
|-----------------|-----------------|-----|------|
| Cinsiyet        | Kadın           | 158 | 47,2 |
|                 | Erkek           | 177 | 52,8 |
|                 | Toplam          | 335 | 100  |
| Görev yeri      | Resmi           | 51  | 15,2 |
|                 | Özel            | 284 | 84,8 |
|                 | Toplam          | 335 | 100  |
| Hizmet yılı     | 1-10            | 98  | 29,3 |
|                 | 11-20           | 136 | 40,6 |
|                 | 21 ve üstü      | 101 | 30,1 |
|                 | Toplam          | 335 | 100  |
| Branşı          | Sosyal bilimler | 159 | 47,5 |
|                 | Fen bilimleri   | 176 | 52,5 |
|                 | Toplam          | 335 | 100  |
| Çalıştığı kurum | İlköğretim      | 158 | 47,2 |
|                 | Lise            | 177 | 52,8 |
|                 | Toplam          | 335 | 100  |

Çalışma grubunda yer alan 335 öğretmenin 158'i (%47,2) kadın 177'si (%52,8) erkek öğretmenlerden oluşmaktadır. Öğretmenlerin 51'i (%15,2) resmi, 284'ü (%84,8) özel okullarda görev yapmaktadır. Öğretmenlerin 98'i (% 29,39) 1-10 arasında hizmet yılına, 136'sı (%40,6) 11-20 arası hizmet yılına, 101'i (%30,1) ise 20 ve üstü hizmet yılına sahiptir. Öğretmenlerin 159'u (%47,5) sosyal bilimler alanında, 176'sı (%52,5) fen bilimleri alanında görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin 158'i (%47,2) ilköğretim okullarında, 177'si (%52,8) liselerde çalışmaktadırlar. Bu bulgulara göre araştırmaya katılan öğrencilerden cinsiyet yönünden erkek, görev yeri yönünden özel okullar, hizmet yılı yönünden 11-20 arasında olanlar, branş yönünden fen bilimleri alanında olanlar, çalıştığı kurum yönünden lisede çalışanların daha fazla olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim süreci giriş etkinliklerinde yaşadıkları sorunların kişisel bilgilere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 3'de sunulmuştur.

**Tablo 3. Öğretmenlerin Öğretim Süreci Giriş Etkinliklerinde Yaşadıkları Sorunların Kişisel Bilgilere Göre Dağılımı**

| Değişkenler     | Gruplar     | N   | $\bar{x}$ | SS   | t Testi |     |       |
|-----------------|-------------|-----|-----------|------|---------|-----|-------|
|                 |             |     |           |      | t       | Sd  | p     |
| Cinsiyet        | Erkek       | 158 | 33,12     | 7,74 | 1,12    | 333 | 0,26* |
|                 | Kadın       | 177 | 32,17     | 7,70 |         |     |       |
| Görev yeri      | Resmi       | 51  | 32,57     | 8,55 | 0,04    | 333 | 0,95* |
|                 | Özel        | 284 | 32,63     | 7,58 |         |     |       |
| Branşı          | Sosyal Bil. | 159 | 32,44     | 7,57 | 0,40    | 333 | 0,69* |
|                 | Fen Bil.    | 176 | 32,78     | 7,58 |         |     |       |
| Çalıştığı kurum | İlköğretim  | 158 | 32,39     | 7,26 | 3,37    | 333 | 0,61* |
|                 | Lise        | 177 | 32,81     | 8,12 |         |     |       |

\*p>0.05

Öğretmenlerin öğretim süreci giriş etkinliklerinde yaşadıkları sorunlar cinsiyet, görev yeri, branş ve çalıştığı kurum açısından (p>0.05) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alt gruplar

yönünden incelendiğinde erkek öğretmenler ( $\bar{x}=33,12$ ) kadın öğretmenlere ( $\bar{x}=32,17$ ) göre, özel okulda çalışan öğretmenler ( $\bar{x}=32,63$ ) resmi okulda çalışan öğretmenlere ( $\bar{x}=32,57$ ) göre, fen bilimleri alanındaki öğretmenler ( $\bar{x}=32,78$ ) sosyal bilimler alanındaki öğretmenlere ( $\bar{x}=32,44$ ) göre, lise öğretmenleri ( $\bar{x}=32,81$ ) ilköğretimdeki öğretmenlere ( $\bar{x}=32,39$ ) göre daha çok sorun yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim süreci gelişme etkinliklerinde yaşadıkları sorunların kişisel bilgilere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 4’de sunulmuştur.

**Tablo 4.Öğretmenlerin Öğretim Süreci Gelişme Etkinliklerinde Yaşadıkları SorunlarınKişisel Bilgilere Göre Dağılımı**

| Değişkenler     | Gruplar     | N   | $\bar{x}$ | SS   | t Testi |     |       |
|-----------------|-------------|-----|-----------|------|---------|-----|-------|
|                 |             |     |           |      | t       | Sd  | p     |
| Cinsiyet        | Erkek       | 158 | 32,63     | 7,16 | 1,23    | 333 | 0,61* |
|                 | Kadın       | 177 | 33,56     | 6,69 |         |     |       |
| Görev yeri      | Resmi       | 51  | 32,00     | 7,91 | 1,25    | 333 | 0,20* |
|                 | Özel        | 284 | 33,32     | 6,72 |         |     |       |
| Branşı          | Sosyal Bil. | 159 | 32,83     | 6,93 | 0,73    | 333 | 0,46* |
|                 | Fen Bil.    | 176 | 33,38     | 6,92 |         |     |       |
| Çalıştığı Kurum | İlköğretim  | 158 | 32,75     | 7,57 | 0,50    | 333 | 0,61* |
|                 | Lise        | 177 | 33,44     | 7,87 |         |     |       |

\*p>0.05

Öğretmenlerin öğretim sürecingeliştirme etkinliklerinde yaşadıkları sorunlar cinsiyet, görev yeri, branş ve çalıştığı kurum açısından (p>0.05) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alt gruplar yönünden incelendiğinde kadın öğretmenler ( $\bar{x}=33,56$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{x}=32,63$ ) göre, özel okulda çalışan öğretmenler ( $\bar{x}=33,32$ ) resmi okulda çalışan öğretmenlere ( $\bar{x}=32$ ) göre, fen bilimleri alanındaki öğretmenler ( $\bar{x}=33,38$ ) sosyal bilimler alanındaki öğretmenlere ( $\bar{x}=32,83$ ) göre, lise öğretmenleri ( $\bar{x}=33,44$ ) ilköğretim öğretmenlerine ( $\bar{x}=32,75$ ) göre daha çok sorun yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim süreci sonuç etkinliklerinde yaşadıkları sorunların kişisel bilgilere göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız grup t testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 5’de sunulmuştur.

**Tablo 5. Öğretmenlerin Öğretim Süreci Sonuç Etkinliklerinde Yaşadıkları SorunlarınKişisel Bilgilere Göre Dağılımı**

| Değişkenler | Gruplar | N   | $\bar{x}$ | SS   | t Testi |     |       |
|-------------|---------|-----|-----------|------|---------|-----|-------|
|             |         |     |           |      | t       | Sd  | p     |
| Cinsiyet    | Erkek   | 158 | 33,58     | 7,78 | 0,49    | 333 | 0,62* |
|             | Kadın   | 177 | 33,98     | 6,94 |         |     |       |
| Görev yeri  | Resmi   | 51  | 32,33     | 2,95 | 1,54    | 333 | 0,12* |
|             | Özel    | 284 | 34,05     | 7,67 |         |     |       |

|                 |             |     |       |      |      |     |       |
|-----------------|-------------|-----|-------|------|------|-----|-------|
| Branşı          | Sosyal Bil. | 159 | 33,22 | 7,03 |      |     |       |
|                 | Fen Bil.    | 176 | 34,30 | 6,94 | 1,33 | 333 | 0,18* |
|                 |             | 158 | 33,40 | 7,69 |      |     |       |
| Çalıştığı kurum | İlköğretim  | 159 | 43,13 |      | 0,90 | 333 | 0,36* |
|                 | Lise        |     |       |      |      |     |       |

\*p>0.05

Öğretmenlerin öğretim sürecinin sonuç etkinliklerinde yaşadıkları sorunlar cinsiyet, görev yeri, branş ve çalıştığı kurum açısından (p>0.05) anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Alt gruplar yönünden incelendiğinde kadın öğretmenler ( $\bar{x}=33,98$ ) erkek öğretmenlere ( $\bar{x}=33,58$ ) göre, özel okulda çalışan öğretmenler ( $\bar{x}=34,05$ ) resmi okulda çalışan öğretmenlere ( $\bar{x}=32,33$ ) göre, fen bilimleri alanındaki öğretmenler ( $\bar{x}=34,30$ ) sosyal bilimler alanındaki öğretmenlere ( $\bar{x}=33,22$ ) göre, lise öğretmenleri ( $\bar{x}=43,13$ ) ilköğretim öğretmenlerine ( $\bar{x}=33,40$ ) göre daha çok sorun yaşadıkları görülmektedir.

Öğretmenlerin öğretim süreci sonuç etkinliklerinde yaşadıkları sorunların hizmet yılına göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla anova testi yapılmıştır. Elde edilen bulgular tablo 6'da sunulmuştur.

**Tablo 6. Öğretmenlerin Öğretim Süreci Etkinliklerinde Yaşadıkları Sorunların Hizmet Yılına Göre Dağılımı**

|          |            | $f$ , $\bar{x}$ ve SS Değerleri |           |      |         | ANOVA Sonuçları |     |                 |       |       |                                          |
|----------|------------|---------------------------------|-----------|------|---------|-----------------|-----|-----------------|-------|-------|------------------------------------------|
| Etkinlik | Grup       | N                               | $\bar{x}$ | SS   | Var. K. | KT              | Sd  | KO              | F     | P     | Anlamlı Fark                             |
| Giriş    | 1-10 yıl   | 98                              | 34,47     | 7,62 | G.Arası | 489,28          | 2   |                 |       |       |                                          |
|          | 11-20 yıl  | 136                             | 31,64     | 8,04 | G.İçi   | 19431,81        | 332 | 244,64<br>58,53 | 4,180 | ,01** | 0-10 ile 11-20<br>ve<br>1-10 ile 21-üstü |
|          | 21 ve üstü | 101                             | 32,14     | 7,12 | Toplam  | 19921,09        | 334 |                 |       |       |                                          |
| Gelişme  | 1-10 yıl   | 98                              | 33,82     | 6,75 | G.Arası | 74,04           | 2   |                 |       |       |                                          |
|          | 11-20 yıl  | 136                             | 32,68     | 6,75 | G.İçi   | 15933,94        | 332 | 37,02<br>47,99  | ,771  | ,46*  |                                          |
|          | 21 ve üstü | 101                             | 33,04     | 7,31 | Toplam  | 16007,98        | 334 |                 |       |       |                                          |
| Sonuç    | 0-10 yıl   | 98                              | 33,95     | 6,94 | G.Arası | 29,98           | 2   |                 |       |       |                                          |
|          | 11-20 yıl  | 136                             | 34,00     | 7,44 | G.İçi   | 18021,38        | 332 | 14,99<br>54,28  | ,276  | ,76*  |                                          |
|          | 20 ve üstü | 101                             | 33,33     | 7,65 | Toplam  | 18051,37        | 334 |                 |       |       |                                          |

\* p>0.05, \*\*P<0,05

Öğretmenlerin öğretim süreci giriş etkinliklerinde yaşadıkları sorunlar hizmet yılı değişkeni açısından [ F (4,180), P< 0,5] anlamlı bir farklılık göstermektedir. Farkın hangi hizmet yılından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan SCheffe testinin sonuçlarına göre, öğretmenlerin hizmet yılına göre aritmetik ortalamaların toplamı 1-10 arası ( $\bar{x}=34,47$ ) 11-20 arası ( $\bar{x}=31,64$ ) ile 21 ve üstü ( $\bar{x}=32,14$ ) olduğu saptanmıştır. Bu bulgulara göre hizmet yılı 1-10 yıl arasında olanlar öğretim süreci giriş etkinliklerinde en çok sorun yaşadıkları, 11-20 arası hizmet yılı olanların ise en az sorun yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Öğretmenlerin öğretim süreci gelişme [F (,771), P> 0,5] ve sonuç [ F (,276), P> 0,5] etkinliklerinde yaşadıkları sorunlar hizmet yılı değişkeni açısından anlamlı bir farklılık göstermemektedir.



#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada, öğretmenlerin öğretim etkinliklerini gerçekleştirme sürecinde yaşadıkları sorunlarla ilgili bulgular elde edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre öğretmenlerin öğretim süreci etkinliklerini gerçekleştirmede genel olarak ara sıra sorun yaşadıkları saptanmıştır. Ancak hizmet süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler öğretim sürecinin giriş etkinliklerinde, fen bilimleri alanı öğretmenler ise öğretim sürecinin sonuç etkinliklerinde sıkça sorun yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ayrıca lisede görevli öğretmenlerinin öğretim süreci sonuç etkinliklerinde sürekli sorun yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet, görev yeri, branş ve çalıştığı kurum ile öğretim süreci giriş, geliştirme ve sonuç etkinliklerinde yaşadıkları sorunlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ancak öğretmenlerin hizmet süresi ile öğretim süreci giriş etkinliklerinde yaşadıkları sorunlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Hizmet süresi 1-10 yıl arasında olan öğretmenler öğretim süreci giriş etkinliklerinde daha fazla sorun yaşadıkları sonucuna varılmıştır. Mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin özellikle derse başlarken öğrencilerin ilgi ve dikkatini çekme, onları güdüleme, hedeften haberdar etme ve ön bilgileri hatırlatma gibi etkinlikleri yapmada yetersiz kalmaları genellikle sıkça yaşanan sorunlar arasında yer almaktadır. Araştırmanın sonuçları alt gruplar açısından incelendiğinde öğretim süreci etkinliklerinde özel okulda çalışan öğretmenler resmi okulda çalışan öğretmenlere, fen bilimleri alanındaki öğretmenler sosyal bilimler alanındaki öğretmenlere, lisede çalışan öğretmenler ilköğretimde çalışan öğretmenlere göre daha çok sorun yaşamaktadırlar. Ayrıca öğretim sürecinin giriş etkinliklerinde erkek öğretmenler, gelişme ve sonuç etkinliklerinde kadın öğretmenler daha çok sorun yaşamaktadırlar.

Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmenler öğretim sürecinde giriş, gelişme ve sonuç etkinliklerinde sıkça ya da sürekli bir sorun yaşamadıkları öğrenme açısından olumlu bir sonuçtur. Ancak öğretim sürecinde öğretmenlerin kısmen de olsa yaşadığı sorunlar eğitimin niteliği açısından dikkat edilmesi gereken önemli bir husustur. Öğretim sürecinde öğretmen ya da öğretim elamanının önemli bir etkisi olmasına rağmen araştırma sonuçları öğretimsel davranışlarla ilgili yeterliğin istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (Açıkgöz, 2007, Akt. Çetin, 2012). Özellikle bu alanda yapılan araştırma sonuçları öğretim sürecinin farklı boyutlarında benzer sorunların yaşandığını göstermektedir. Çağlar (2009), yaptığı bir araştırmada sınıf öğretmenlerinin ders öncesi hazırlık ve planlamaya dikkat etmedikleri, dikkati çekmeye ve sürdürmeye ilişkin görsel çalışmalar ile farklı yöntem ve tekniklerin kullanımı konusunda yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmıştır.

Adıgüzel (2009) yaptığı bir araştırmada, müfettişler tüm alanlarda sınıf öğretmenlerini her zaman yetersiz bulurken, yöneticiler; öğretmenlerin öğretim etkinliklerini planlama, öğrenme materyali hazırlama, öğretimi çeşitlendirme ve zaman yönetimi alanlarında her zaman, öğrenme ortamını düzenleme çabalarında ise kısmen yetersiz bulmuşlardır. Öğretmenler ise kendilerini zaman yönetimi alanında her zaman yetersiz, diğer alanlarda ise kısmen yetersiz görmüşlerdir. Benzer bir alanda Şahin (2014) tarafından yapılan bir araştırmada öğretim elemanlarının dikkat çekme, ön bilgileri hatırlatma, ipuçları verme, etkin katılımı sağlama, pekiştireç verme, dönüt-düzeltilme ve sonuç etkinliklerini ara sıra gerçekleştirdikleri, hedeften haberdar etme etkinliğini ise sıkça gerçekleştirdikleri sonucuna varılmıştır. Öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının belirlenmesi ve hazır bulunuşluk düzeylerinin dikkate alınması için onlarla etkili bir iletişim kurulması gerekir (Çalışkan ve Yeşil, 2005). Bu nedenle öğretim sürecinde özellikle giriş etkinlikleri önemlidir. Çünkü etkili bir giriş olmadan gelişme ve sonuç etkinliklerinin etkili olması beklenemez. Şahin (2014) öğretim etkinlikleri ile ilgili yaptığı araştırmada dikkat çekme ve hedeften haberdar etme etkinliği ile ilgili öğrenci görüşleri cinsiyete ve alanlara göre anlamlı bir fark göstermediği, eğitim türü ve yaşa göre anlamlı bir fark gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2013) öğretim elemanlarının mesleki yeterliklerini gerçekleştirmelerine ilişkin yaptığı araştırma sonucuna göre aday öğretmenlerin

öğretim elemanlarının mesleki yeterlikleri gerçekleştirmelerine ilişkin görüşleri eğitim düzeylerine ve mezun oldukları yıllara göre anlamlı bir farklılık göstermemiştir. Ancak mesleki yeterliklerden bazıları aday öğretmenlerin cinsiyetine ve mezun oldukları alana göre anlamlı bir farklılık göstermiştir.

Arslantaş (2011) tarafından yapılan araştırmada, öğretim elemanlarının çoğunun yöntem, iletişim ve ölçme-değerlendirme becerileri açısından yeterli düzeyde olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Murat vd. (2006) yaptığı araştırmada öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim etkinliklerinde genellikle yeterli olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Çetin'in (2012) yaptığı araştırmada, öğretim elemanları kendilerinin sınıf yönetimi davranışlarını "her zaman" yaptıklarını, öğrenciler ise öğretim elemanlarının bu davranışları "ara sıra" yaptıklarını belirtmişlerdir. Korkut (1999) yaptığı araştırmada öğretim elemanlarının öğretim etkililiğine yönelik çabaların arka plana atıldığı sonucuna varmıştır. Bir başka araştırmada ise üniversitedeki birçok öğretim elemanı öğrencilerin psikolojik ve sosyolojik özelliklerine dikkat etmediği için birçok sorunla karşılaştıkları sonucu ortaya çıkmıştır (Keçeci ve Taşocak, 2009). Çakan (2004) öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme bilgilerinin olması gereken düzeyin altında olduğunu ve bu durumun sakıncalı sonuçlar doğuracağını belirtmiştir. Erişen (1997) yaptığı bir araştırmada öğretim elemanları olumlu dönüt ve düzeltme davranışlarını daima veya genellikle yaptıkları görüşünde oldukları, öğrencilerin ise aynı görüşte olmadıkları sonucuna ulaşmıştır. Çağlar (2009) öğretim sürecinde dönüt ve düzeltme davranışlarına kısmen yer verildiğini saptanmıştır.

Görüldüğü gibi benzer araştırma sonuçları da öğretmenlerin ve öğretim elemanlarının sınıf içi öğretim etkinliklerinde bazı sorunlar yaşadıklarını göstermektedir. Bu sonuçlar mevcut araştırma sonuçlarını doğrulayıcı nitelikte olduğu söylenebilir. Ancak öğretim sürecini etkileyen birçok boyut olduğu için araştırma sonuçları bu boyutlara göre değişiklik göstermektedir. Aynı zamanda araştırmaya katılanların kişisel bilgileri de bu sonuçları önemli ölçüde etkilemektedir. Bu nedenle bu tür araştırmaların çok boyutlu olarak yapılması ve öğretmenlerin kişisel bilgilerine göre yorumlanması objektif sonuçların ortaya çıkması açısından önemlidir.

Sonuç olarak, öğretmenlerin öğretim süreci etkinliklerini gerçekleştirmede aşamasında bazı sorunlar yaşadıkları, başka bir ifadeyle öğretmenler öğretim süreci etkinliklerini gerçekleştirmede yeterli düzeyde etkili olamadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin cinsiyet, görev yeri, branş ve çalıştığı kurum ile öğretim etkinliklerinin gerçekleştirme sürecinde yaşadıkları sorunlar arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ancak 1-10 yıla arasında hizmet süresi olan öğretmenler daha fazla hizmet süresi olan öğretmenlere göre öğretim süreci etkinliklerini gerçekleştirmede daha fazla sorun yaşamaktadırlar. Öğretim süreci etkinlikleri ile ilgili daha kapsamlı araştırmaların yapılması ve öğretim etkinlikleri ile ilgili sorun yaşayan öğretmenlerin hizmet içi eğitim ya da başka yöntemlerle yetiştirilmesi önerilir.

## KAYNAKÇA

- Adıgüzel, A. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenme Etkinliklerini Düzenleme ve Gerçekleştirme Çabalarında Zorlanma Düzeyleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(11), 89-110
- Ağaoğlu, E. (2002). *Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular*. Sınıf Yönetimi. (Ed. Z. Kaya) Ankara, PegemA Yayınları
- Akinoğlu, O.(2011). *Yapılandırıcılık*. (Editör Behçet Oral). Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. Ankara PegemA yayınları

- Akpınar, B. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşımda Öğretmenin, Öğrencinin ve Velinin Rolü. *Eğitime Bakış*, 6 (16), 16-20
- Arslan, M. (2007). Eğitimde Yapılandırmacı Yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40 (1), 41-61
- Arslantaş, H.İ. (2011). Öğretim Elemanlarının Öğretim Stratejileri-Yöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 487 – 506
- Aslim, S. T. (2011). *Yapılandırmacı Yaklaşım*. (Editör Sevil Büyükalan Filiz) Öğrenme Öğretme Kuram ve Yaklaşımları. Ankara PegemA yayınları
- Ayva, Ö. (2010). Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Öğretme Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşleri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. 11-13 November, Antalya
- Baştepe, İ. (2009). Etkili Okulun Eğitim-Öğretim Süreci Ve Ortamı Boyutlarının Nitelikler. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(29) 76-83
- Bilen, M. (2009). *Plândan Uygulamaya Öğretim*. Ankara: Anı yayıncılık, 7. baskı.
- Bloom, B. S. (2012). *İnsan Nitelikleri ve Okulda Öğrenme*. (Çev. Durmuş Ali Özçelik). Ankara PegemA Yayınları
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen Kavramı İle İlgili Metaforlara İlişkin Öğrenci, Öğretmen Ve Yöneticilerin Görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712
- Çağlar, A. (2009). Sınıf Öğretmenlerinin Öğretimsel Etkinliklerin Yönetiminde Dikkat Çekme ve Sürdürme Davranışlarının İncelenmesi. *Yayınlanmamış Yüksek Lisan Tezi*. Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Çakan, M (2004). Assessment and Evaluation Applications and Proficiency Levels of Teachers. *Ankara Univer. Educ. Sci. Fac. J.* 37(2),99-114
- Çalık, T. (2009). *Sınıf Yönetimi İle İlgili Temel Kavramlar*. Sınıf Yönetimi (Ed. L. Küçükahmet), Ankara, PegemA Yayınları
- Çalışkan, N. ve Yeşil R. (2005). Eğitim Sürecinde Öğretmenin Beden Dili. *Gazi Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 199-207
- Çetin, F. (2012). Eğitim Fakültelerinde Görev Yapan Öğretim Elemanlarının Sınıf Yönetimi İle İlgili Davranışlarının İncelenmesi. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi* Sayı: 29, 42-58
- Demirbaş, M. ve Yağbasan, R.(2005). Sosyal Öğrenme Teorisine Dayalı Öğretim Etkinliklerinin, Öğrencilerin Bilimsel Tutumlarının Kalıcılığına Olan Etkisinin İncelenmesi. *Eğitim Fakültesi Dergisi* 18(2), 363-382
- Dilekman, M. (2008). Etkili Eğitim İçin Etkili Öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Erişen, Y. (1997). Öğretim Elemanlarının Dönüt ve Düzeltme Davranışlarını Yerine Getirme Dereceleri. *Eğitim Yönetimi* 3 (1), 45-61
- Gökçe, E. (2002). İlköğretim Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlerin Etkililiği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*. 35 (1-2), 111-119

- Gürbüz O., Koçyiğit M., Özermen E. (2010). Yapılandırmacı Yaklaşım. Eğitime Bakış. 6 (16) 46-50
- Keçeci, A. ve Taşocak, G. (2009). Öğretim Elemanlarının İletişim Becerileri: Bir Sağlık Yüksekokulu Örneği. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Elektronik Dergisi*, 2 (4), 131-136
- Kline, R.B. (2005). *Principles And Practice Of Structural Equation Modeling* (2.Edition). New York: The Guilford Press.
- Korkut, H. (1999). Öğretim Üyelerinin Pedagojik Formasyon Gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 5 (1), 477-502
- Kutluca, T. (2013) *Yapılandırmacı Öğrenme Öğretme Yaklaşımı*. (Editör Gülay Ekici ve Meral Güven) Öğrenme Öğretme Yaklaşımları ve Uygulama Örnekleri. Ankara PegemA yayınları
- MEB. (2008). *Öğretmen Yeterlikleri*. Ankara Ders Kitapları Müdürlüğü Yayınları
- Murat, M. Aslantaş H.İ. ve Özgan, H. (2006). Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Eğitim-Öğretim Etkinlikleri Açısından Değerlendirilmesi. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (3), 263-278
- Özdemir, S. M. (2008). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretim Sürecine İlişkin Öz Yeterlik İnançlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 54, 277-306
- Özkan, H. H. (2005). Öğrenme Öğretme Modelleri Açısından Modüler Öğretim. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 6(2), 117-128
- Sünbül, Ali M. (1996). Öğretmen Niteliği ve Öğretimdeki Roller. *Eğitim Yönetimi*. 2(1) 597-607
- Senemoğlu, N. (2013). *Gelişim, Öğrenme ve Öğretim. Kuramdan Uygulamaya*. Ankara, Yargı Yayınları
- Sönmez, V. (2007). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara, Anı Yayınları
- Şahin, A. (2011). Öğretmen Algılarına Göre Etkili Öğretmen Davranışları. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12 (1) 239-259
- Şahin, M. (2013). The Opinions Of The Teacher Candidates Who Attended The Pedagogical Formation Certificate Programme For The Professional Competency Of Instructors. *Educational Research and Reviewer*. 8 (18), 1663-1683
- Şahin, M. (2014). Üniversite Öğretim Elemanlarının Sınıf İçi Öğretimsel Davranışlarına Yönelik Öğrenci Görüşlerinin İncelenmesi. (Çankırı Karatekin Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9 (11) 499-515
- Şahin, M. (2015). *Yapılandırmacı Öğrenme Yaklaşımı*. (Ed. Yusuf Budak). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara, PegemA Yayınları
- Şahin, M. ve Adıgüzzelli, Y. (2015) Sınıf Yönetimi Sürecinde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Yönelik Öğretmen Adaylarının Görüşleri. *Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 799-816
- Türkben, T. (2015). Aktif Öğrenme Yöntemiyle Oluşturulmuş Sınıf Ortamının Öğrenciler Üzerisindeki Etkisi. *Turkish Studies. International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10 (7) 899-916

- Vatansever, B. H. (2015). Sınıf Yönetiminde Öğrenci Motivasyonu Ve Motivasyonu Etkileyen Etmenler. *Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3) 1079-1100
- Yalçın, M. ve Şahin, M. (2015) *Aday Öğretmenlikten Öğretmenliğe Geçiş*. İstanbul, Seçenek Yayınları.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Adıgüzelli, Y., (2015). “Öğretmenlerin Öğretim Etkinliklerini Gerçekleştirme Sürecinde Yaşadıkları Sorunların Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi / Investigating Teachers' Problems In Terms Of Some Variables On The Substantion Process Of Teaching Activities”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8942>, p. 1-18.



## **TÜRKÇE ÇALIŞMA KİTAPLARINDAKİ (6, 7 VE 8. SINIFLAR) DİL BİLGİSİ ETKİNLİKLERİNİN ÇEŞİTLİ AÇILARDAN DEĞERLENDİRİLMESİ\***

*Erhan AKIN\*\**

### **ÖZET**

Bu çalışma, ortaokul 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin çeşitli açılardan değerlendirilmesini kapsamaktadır. Dil bilgisi etkinlikleri temadaki metinlerden hareketle hazırlanmış mıdır? Etkinliklerde görsellik kullanılmış mı, kullanılmışsa hangi görsel türler kullanılmıştır? Bu sorulardan hareketle dil bilgisi etkinlikleri değerlendirilmiştir. Çalışmada veri toplamak için, 2011-2012 eğitim öğretim yılı Muş ili Bulanık ilçesindeki okullarda okutulan 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe çalışma kitapları taranmıştır. Çalışmada kullanılan yöntem, var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymayı amaçlayan tarama modelidir. Tarama sonuçlarına göre, dil bilgisi konularını içeren etkinlikler; öğrencilerin dil becerilerini desteklemeye yönelik etkinlik, uygulama ve alıştırmalara yer verildiği ancak etkinliklerin çoğu ana metin bağlamından bağımsız olarak hazırlandığı görülmüştür. Dil bilgisi öğretiminin metne dayalı olarak öğretilmesinin uygun olacağı birçok araştırma ve çalışmanın konusu olmuş ve bu öğretim yöntemi önerilmiştir. Eğitim sistemimize de yön veren yapılandırmacı eğitim de bunu gerektirmektedir. Ezbercilik yerine metin bağlamından öğrenme vurgulanmaktadır. Çalışma kitaplarında ana metinden alınabilecek örnekler olduğu halde birçok etkinlikte ana metnin dikkate alınmadığı tespit edilmiştir. Yapılandırmacı yaklaşımın hakim olduğu programa rağmen dil bilgisi öğretimi açısından Türkçe çalışma kitaplarında bunun çok dikkate alınmadığı görülmüştür. Dil bilgisi etkinliklerinde görselliğe yeterince yer verilmediği ve bu becerinin öğretiminde görsel unsurlardan faydalanılmadığı tespit edilmiştir. Çalışmanın sonuç bölümünde, çalışmada tespit edilen hususlar doğrultusunda Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri ve bununla ilgili yapılabilecek çalışmalar hakkında öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe eğitimi, dil bilgisi, çalışma kitabı

\*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr., Siirt Üniversitesi, El-mek: erhanakin49@hotmail.com



## **TURKISH WORKBOOKS (6, 7, AND 8. CLASSES) GRAMMARAMONGST THE VARIOUS ANGLES EVALUATION**

### **ABSTRACT**

In this study, secondary 6, 7 and 8.class Turkish workbooks grammar includes the evaluation of the various aspects of the event. The grammar of the text prepared on the theme of the event? At events if the visuals are used, which Visual types are used? Departing from these questions, grammar activities. Study to collect data, the 2011-2012 academic year taught in schools in the town of MUS province, Fuzzy 6, 7 and 8. class Turkish workbooks. There's an existing method used in the study is aimed at putting the State in the form of screening model. According to the results of the scan, that contains the grammar topic activities; activity to support the students ' language skills, practice, and exercises have been given but most of the activities are prepared regardless of the context of the main text. The teaching of grammar teaching based on the text will be the subject of many research and study appropriate and this teaching method is proposed. The education system of us shaping the constructivist education requires it. The context of the text rather than educate learning is emphasized. Examples that can be taken from the main text in workbooks, it is considered the main text has been found that many events. Constructivist approach in terms of teaching, even though the program is dominated by Turkish grammar workbooks, it is not taken into account. Grammar activities do not place enough Visual and from the Visual elements in the teaching of these skills have been identified. The study's conclusion, in line with the considerations identified in the study of Turkish workbooks grammar activities and related work that can be made as recommendations.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

A public entity has to express itself and society, human contact with indispensable language communications;. For this reason, the importance of language teaching. Language teaching should attach importance to Turkish lesson and the basic language skills in teaching must be done in ways that fit the given grammar. From This point of view in order to reach its destination and of teaching Turkish is correct, effective and properly acquiring the skills to speak to students, is in direct proportion with the teaching of language knowledge. Turkish Ministry of national education as specified in the student Teaching Program is just not enough for teach grammar, language should be taught in the practice of information becomes to be used. It's not just for a short-term success taught; use for the lifetime of the person and what they have learned from the same person, or a member of the next generation. Schools struggle to prepare a better future in every way the boy emitting; This is to be used as a tool in the future for the next generation of the language should not be ignored, the importance of grammar teaching to sensitivity. Watered and healthy Communication and teaching of basic language skills in order to be executed. One lesson of teaching tools in school grammar books. Therefore the textbooks required sensitivity

must be shown. The textbook is the student and teacher to light. But this must have been so impressive and guiding light that follow her path is not be surprised. At stake is a Turkish and a workbook. Because the language is Turkish and the learning way school road address Turkish workbook. Turkish student workbook, however, he's right, nice and be prepared to give the ability to use effective nature, how about the slightest error compensation of hard being aware of the transaction. The importance of the mother tongue for teaching grammar teaching is too large. Particular attention must be paid to the same size as this great importance and must be shown the required rigor in school textbooks. To ensure success in all the classes I need to know the language very well; language for language knowledge to know very good control. In this regard, a great responsibility falls to those connected with the textbook. Today, the secondary education filed a petition with a student who finishes can not write the correct sentence is one of the reasons is the lack of grammar teaching. Read, write and teach a variety of capture success, students in non-credit courses, exams are to be convinced that this is a community get out from under the burden of Turkish teacher is wrong. Turkish Teacher grammar teaching all the exams and short term success should take over, keeping separate from; grammar teaching job, along with the basic objectives of Turkish as a whole and that of digits as you scale up to the desired level in the basic purposes. In this study, secondary 6, 7 and 8.class Turkish workbooks grammar includes the evaluation of the various aspects of the event. The grammar of the text prepared on the theme of the event? At events if the visuals are used, which Visual types are used? Departing from these questions, grammar activities. Turkish teaching basic goals of the language is a condition known as the location of the information. These objectives are developed for the teaching of grammar activities on behalf of which the text is selected, events of students which helps to better understand the subject of the elements is important because it is being used. The aim of the study to be made on the motion of events specified in review of the texts in the book along with grammar activities for how much is affordable, this is where Visual elements in the determination of the matters in the books revealed the situation in terms of importance. This work; 2011-2012 academic year in Mus province Fuzzy instructed schools in District 6, 7 and 8. Turkish classes contains the activities of evaluation workbooks limited grammar. Primary 6. Class Turkish workbook (universe publishing), grade 7 Turkish workbook (Koza Publisher), and 8. Class Turkish workbook (Tav Publisher) is restricted to the book. Turkish workbooks. There's an existing method used in the study is aimed at putting the State in the form of screening model. Working for all the three designated workbook located in the text (except for text, free to read text 80) 193, he was selected to the entire grammar activity. These activities work scanned the ground. Each grammar activity has moved into this case has been investigated and parts tables are processed and evaluated. These evaluations, grammar is chosen and the main text of Visuality is used; If the selecting of the types which are used in terms of the Visual. According to the results of the scan, that contains the grammar topic activities; activity to support the students ' language skills, practice, and exercises have been given but most of the activities are prepared

---

**Turkish Studies**



regardless of the context of the main text. The teaching of grammar teaching based on the text will be the subject of many research and study appropriate and this teaching method is proposed. The education system of us shaping the constructivist education requires it. The context of the text rather than educate learning is emphasized. Examples that can be taken from the main text in workbooks, it is considered the main text has been found that many events. Constructivist approach in terms of teaching, even though the program is dominated by Turkish grammar workbooks, it is not taken into account. Grammar activities do not place enough Visual and from the Visual elements in the teaching of these skills have been identified. The study's conclusion, in line with the considerations identified in the study of Turkish workbooks grammar activities and related work that can be made as recommendations. New topics for the main text, grammar activities will set an example in nature, although the main text of a sufficient number of samples, it was observed that very few of the Visual elements is used. This study textbooks with grammar is an important issue to focus on activities that are understood by us and these activities as much as possible from the main text and Visual elements should take advantage of the issues have been identified. As a result of the work in General that matters has been reached. Grammar issues, activities in the lesson does not function independently of the subject and the text that is rendered from the topics of grammar along with the execution of the activity should be known as needed. The main text of the motion, an activity that has to be prepared by the student to the principle of the unknown from the known closely, away from incompatible and student will be awarded at the event will have no time to understand the new text, and that the lack of time allotted for language information the complainant teachers come in handy. At events by giving more space to the topic of Visual provides a better understanding of the topic and explaining and grammar activities agreement that needs to be told it's going to be a lot of things explained by image appropriate crafted, this prevents the loss of time and helps the student's attention on event collection. In recent years, yapılan sınavlarda and for questions and use of Visual grammar questions. This is our determined support to a certain extent. Textbooks and workbooks that are very special in Turkish should be prepared with great care, must be reviewed and grammar activities must be a sufficient number of events to. Knowledge of languages in textbooks as a student and teacher of the opinions about events refer to studies should be done more intensity. Textbooks, teaching language skills addressed in various ways should be examined in terms of. The Basic Visual elements of language in textbooks the suitability of research skills. Grammar topics and activities with regard to the distribution of the studies according to themes or separate and inclusive studies must be performed by domain experts.

**Keywords:** Turkish education, language skills, workbook

## 1.Giriş

Toplumsal bir varlık olan insanın kendisini ifade etmesi ve toplumla iletişime geçmesi; iletişimin vazgeçilmez dil ile olur. “Çocukluktan ölümüne kadar teneffüs ettiği hava gibi insan hayatının her anına karışan dil, hayatın kendisi kadar canlı ve karmaşıktır” (Kaplan, 1987:194).

## Turkish Studies

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 10/15Fall2015

Türkçe öğretiminin temel hedefi öğrencilere temel dil becerilerini kazandırmak ve Türkçeyi doğru, etkili ve bilinçli kullanmalarını sağlamaktır. Temel dil becerileri gelişmeyen öğrencilerden edebiyatımızın klasik ve çağdaş eserlerini okumasını, yorumlamasını ve bunlardan sonuçlar çıkarmasını beklemek zordur (Sever,2003).Bu açıdan bakılınca Türkçe öğretiminin hedefine ulaşabilmesi ve Türkçenin doğru, etkili ve düzgün konuşabilme becerisinin öğrencilere kazandırılması, dil bilgisi öğretimi ile de doğru orantılı olduğu görülmektedir.

### 1.1.Dil Bilgisi

Dil bilgisi; Türkçenin temel dil becerilerini destekleyen ve onlar içinde verilen kurallar bütünüdür. Türkçenin grameri, kullanım alanını, uygulamasını bilmek öğrenciler için büyük önem arz eder. Ancak bu kurallar ve uygulamalar temel dil becerileri ile birlikte verilmesi uygun olur.Bunun için dil bilgisi öğretimi uygulamaya dayanmalıdır (MEB, 2006).

Milli Eğitim Bakanlığı Türkçe ÖğretimiProgramında da belirtildiği şekliyle öğrenciye sadece dil bilgisi öğretmek yetmiyor, dil bilgisinde öğretilceklerin pratik hayatta kullanılacak hale gelmesi gerekmektedir. Öğretilen sadece kısa vadeli bir başarı için değil; kişinin ömrü boyunca kullanması ve aynı kişinin öğrendiklerini kendisinden sonraki nesle aktarabilmesi içindir.

Okullarda çocuğa her açıdan iyi bir gelecek hazırlama mücadelesi verilirken; hazırlanan bu geleceği sonraki nesle aktarımda araç olarak kullanılacak olan dilin önemi göz ardı edilmemeli, dil bilgisi öğretime gereken hassasiyet gösterilmelidir.

Dil bilgisi öğretiminde amaç, ezberleyerek öğretmek yerine uygulamalı olarak dili kavratmaktır (Adalı, 1983). Günümüzde ortaöğretimi bitiren bir öğrencinin doğru cümlelerle bir dilekçe yazamamasının sebeplerinden birisi de dil bilgisi öğretimi eksikliğidir. Okuma yazma öğretip, derslerde başarıyı yakalayıp, öğrenciye çeşitli sınavlar kazandırıp bu yükün altından çıkıldığı kanısında olmak bir Türkçe öğretmenini yanıltır niteliktedir. Türkçe Öğretmeni dil bilgisi öğretimini bütün sınavlardan ve kısa vadeli başarılarından ayrı tutarak ele almalı; dil bilgisi öğretimi işini, Türkçe dersinin temel amaçlarıyla birlikte bir bütün olarak ve bu temel amaçlarda istenilen seviyeye gelebilmede basamak olarak görmelidir.

“Dil Bilgisi: Bir dilin konuşmada ve yazmada uyulması gereken bütün kurallarını araştıran, inceleyen, gösteren bilim dalıdır” (Kavruk vd. 2002:49).Dil bilgisi; başta bu alanla ilgili olan kişiler olmak üzere herkesi ilgilendirmektedir (Kavcar vd., 1997).

Dilbilgisi, dilin kurallarıyla ilgilenen ve bu kuralları açıklamaya çalışan (Adalı, 1982). Dil bilgisi temel dil becerileri öğretiminde araç olmalı. Öğrenci bu kuralları özellikle uygulamada kullanabilme becerisini göstermelidir (Karadüz, 2007).Kötü kurulan bir cümle karşındaki kişinin hayatını olumsuz yönden etkileyen bir durum ortaya çıkarır; ortaya çıkan bu kötü durum aynı yanlışlıkla karşılık bulur ve karşılıklı yanlışlıklar insan iletişimini koparma seviyesine getirir.

İletişimin kopmaması ve sağlıklı yürütülebilmesi içinde dil bilgisi öğretimi temel niteliğindedir. Dil bilgisini sadece kurallarla sınırlandırmak dilin canlılığına da olumsuz etki yapmaktadır. Bunun yerine zorlayıcı ve kısıtlayıcı yaklaşımlardan uzaklaşarak dilbilgisini de diğer temel etkinlikler gibi işlevsel hale getirilerek dilbilgisi yeteneği de kolayca kazandırılabilir. Böylece anlatım şekilleri daha akıcı ve etkileyici olacaktır (Gencan, 1979). Dil bilgisi öğretimi öğrencilere sevdirmeli, öğrenciler uygulamada etkin hale getirilmeli. Dil bilgisi öğretimini sadece kitaba ya da etkinliklere bağlı kalarak yapmak sıkıcı olabileceği gibi yeterli de olmayabilir.

Öğretmenler, Türkçe derslerinde klasik materyal dışında materyal kullanmadıkları için dil bilgisi öğretimi öğrenciler için sıkıcı olabilmektedir (Sağır, 2002).

Dil bilgisi öğretiminin amacı; öğrencilere, dilin etkin kullanışını öğretip; öğrencilerin doğru konuşma, yazma ve dili, bilinçle, özenle etkili, açık ve güzel ifadelerle kullanma yeteneği kazandırma olmalıdır (Daloğlu, 2005). Dil bilgisi öğretiminin ana dili öğretimi için önemi çok büyüktür. Bu büyük öneme aynı büyüklükte dikkat edilmeli ve ders kitaplarında gereken titizlik gösterilmelidir. Bütün derslerde başarı sağlayabilmek için dili çok iyi bilmek gerek; dili çok iyi bilmek için de dil bilgisine hakim olmak gerekir. Bu hususta da ders kitabı hazırlayanlara büyük sorumluluk düşmektedir.

Ders kitapları, eğitim ortamında kullanılan en önemli materyallerdir. Öğrencilerin gelişimlerini tüm boyutlarıyla dikkate alınarak hazırlanan bu materyaller Türkçe derslerinde dil becerilerinin öğretimindeki rolü büyüktür. Türkçe dersinde dil becerileri metinlerden hareketle kazandırılmaya çalışılmaktadır (Çeçen ve Çiftçi, 2007). Bunu için ders kitaplarını hazırlayanlar öğrencilerin ilgi, istek ve seviyelerini göz önünde bulundurmalıdırlar (Kırbaş, Orhan ve Topal, 2012).

“Ana dili öğretiminde kalıcılığı sağlayan en önemli unsur, öğretim sırasında bireyin ilgi ve dikkatini öğrenilen konuya çekmedir. Öğretim sırasında bireye çok uyaranlı bir ortam sunulduğunda, öğrenilen bilginin kalıcılık süresi uzatılmış olmaktadır. Özellikle ilköğretim dönemindeki çocukların ilgi ve dikkat çekici ortamlarda öğretim görmeleri, onların ana dili öğretimi konusunda da daha başarılı olmalarını sağlayabilir. Ana dili öğretiminde sadece didaktik yaklaşımların kullanılması beraberinde birçok sıkıntıyı getirebilir. Bireyin yaşamı boyunca dil kurallarına ilişkin bazı sıkıntılar yaşaması bunun göstergelerinden biridir. Bu durum, dil öğretiminin sadece kuru bilgilerle verilmesine bağlanmaktadır. Ana dili öğretimi, ders kitaplarında yer alan metinler yoluyla yapılmaktadır. Bu metinler ise üstünde, sağında, solunda ya da altında çeşitli görseller verilerek kavratılmaya çalışılmaktadır” (Batur,2010:7). Türkçe ders kitapları, diğer derslerin konularını kapsayan metinlerden oluşmaktadır (Okur,2012)

Ders kitabı öğrenci ve öğretmen için ışık niteliğindedir. Fakat bu ışık öyle etkileyici ve yol gösterici olmalı ki onu takip edenler yolunu şaşırmasın. Söz konusu Türkçe çalışma kitabı ise durum daha da bir önem kazanmaktadır. Çünkü dilin okuldaki öğrenme yolu Türkçe dersidir ve bu yolun adresi de Türkçe çalışma kitabıdır. Türkçe çalışma kitabı öğrenciye Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerisini kazandıracak nitelikte hazırlanmalı, en ufak bir hatanın telafisinin ne derce zor olduğunun bilinciyle hareket edilmelidir. “Etkili bir ders kitabı, öğrencinin ilgisini çekmeli, öğrencide derse karşı ilgi uyandırmalıdır. Öğrencinin kendi kendine öğrenmesi için fırsatlar verebilmeli, çocuğun kitapla olan bağını kuvvetlendirici yaşantılar sunabilmelidir (Yanpar, 2005:114).

## 1.2.Çalışmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı Türkçe dersi öğrenci çalışma kitaplarını dil bilgisi etkinlikleri bakımından değerlendirmektir. Bu amaçla aşağıda belirtilen sorulara cevap aranmıştır.

1-Dil Bilgisi etkinlikleri ana metinden hareketle hazırlanmış mıdır?

2-Etkinliklerde görsellere yer verilmiş midir, verilmişse görsellerin türü nedir?

## 1.3.Çalışmanın Önemi

Türkçe Öğretiminin temel amaçlarına ulaşmasında dil bilgisinin yeri bilinen bir durumdur. Bu amaçlara ulaşmak adına dil bilgisi öğretimi için geliştirilen etkinliklerin hangi metinlerden seçildiği, etkinliklerde öğrencilerin konuyu daha iyi anlayabilmeleri için hangi yardımcı unsurların kullanıldığı önemlidir. Çalışmanın amacında belirtilen sorulardan hareketle etkinlikler üzerinde yapılacak incelemeyle birlikte kitaptaki metinlerin dil bilgisi etkinlikleri için ne kadar uygun

olduğu, bu etkinliklerde görsel unsurlara yer verilip verilmediği hususlarının tespit edilmesi kitaplardaki durumu ortaya çıkarması açısından önem arz etmektedir.

#### 1.4.Sınırlılıkları

Bu çalışma; 2011-2012 eğitim öğretim yılında Muş ili Bulanık ilçesindeki okullarda okutulan 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini içeren değerlendirmeye sınırlandırılmıştır. İlköğretim 6. Sınıf Türkçe çalışma Kitabı(Evren yayınevi),7.Sınıf Türkçe çalışma Kitabı(Koza yayınevi), ve 8. Sınıf Türkçe çalışma Kitabı (Tav yayınevi) adlı kitaplarla sınırlandırılmıştır.

#### 1.5. Varsayımlar

1. Çalışma için seçilen örneklemin, evreni iyi bir şekilde temsil ettiği düşünülmektedir.Çünkü: Örnekleme olarak seçilen kitaplar, Millî Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı tarafından tavsiye edilen ve hali hazırda okullarda okutulan kitaplardan seçilmiştir.

2. Ders kitaplarında dil bilgisi etkinlikleri kitaplardaki metinlerden seçilmeye özen gösterilmediği, görsellik unsurların fazla kullanılmadığı hususları bilinmektedir.

#### 2.Yöntem

Bu bölümde, çalışmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları, verilerin analizi ve yorumlanması üzerinde durulmuştur.

##### 2.1.Model

İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıflar Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri üzerinde değerlendirme çalışmasında kullanılacak olan yöntem, bir durumu var olduğu şekliyle ortaya koymaya çalışan tarama modelidir. Tarama modeli, olmuş ya da var olan bir durumu var olduğu şekliyle ortaya çıkarmaya çalışan bir modeldir.Çalışmaya konu edilmiş olan şey üzerinde herhangi bir müdahale de bulunulmadan olduğu gibi ortaya çıkarılmaya çalışılır (Karasar, 1999).

##### 2.2.Evren ve Örneklem

Millî Eğitim Bakanlığının 2011-2012 eğitim öğretim yılında Muş ili ve ilçelerindeki ortaokullarında okutulan 6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe çalışma kitapları, çalışma evreni olarak ele alınmıştır. Örneklem ise, ele alınan çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleridir.

##### 2.3.Verî Toplama Tekniğı

Çalışma için belirlenmiş olan üç ders kitabı içerisindeki bütün metinlerde bulunan(80 metin, serbest okuma metinleri hariç) 193 dil bilgisi etkinliğinin tamamı seçilerek taranmıştır. Taranan bu etkinlikler çalışmanın zeminini oluşturmuştur. Her metnin dil bilgisi etkinlik kısımları incelenmiş ve bu etkinliklerdeki durum tabloları işlenerek değerlendirilmiştir.

Bu değerlendirmeler, dil bilgisi etkinliklerinin ana metinlerden mi seçildiği ve görselliğin kullanılıp kullanılmadığı; kullanılmışsa hangi görsel türlerden seçilerek kullanıldığı açısından yapılmıştır.

##### 2.4.Verilerin Analizi

Elde edilen veriler aşağıda belirtilen sorulardan hareketle her bir soru ve her bir ders kitabı için tarama yapılmıştır.

1-Dil Bilgisi etkinlikleri ana metinden hareketle hazırlanmış mıdır?

2-Etkinliklerde görsellere yer verilmiş midir, verilmişse görsellerin türü nedir?Tarama sonucunda veriler çalışma sorularının ortaya koyduğu temalara göre organize edilebileceği gibi çalışmada kullanılan sorular dikkate alınarak da sunulabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000). Çalışmada her bir soru ve her bir kitap için ayrı ayrı tablolarla veriler gösterilmiş ve her bir soru için veriler toplu olarak da tablolara işlenmiştir.

### 3.Bulgular ve Yorum

#### 3.1.1.Soruya Ait Bulgular ve Yorum

Etkinlikler ana metin temelli hazırlanmış mıdır? Sorusuna cevap aranmıştır. Yapılan tarama sonucundaki bulgular aşağıdaki tablolarda belirtilip yorumlanmıştır.

**Tablo 1: 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Ana Metin Temelli Olup Olmadığı**

| Sıra no | Metnin Adı                         | Etkinlik ana metin temelli mi? |       |
|---------|------------------------------------|--------------------------------|-------|
|         |                                    | Evet                           | Hayır |
| 1       | Kuklacı                            |                                | x     |
| 2       | Vatan                              | X                              | x     |
| 3       | Tünek Ahmet                        |                                |       |
| 4       | Sevgi Ağacı                        |                                | x     |
| 5       | Atatürk'ün Yaşamı Ve Düşünceleri   |                                | x     |
| 6       | Atatürk Ve Halk Bilimi             |                                | x     |
| 7       | Ev Ödevi                           |                                | x     |
| 8       | Sarı Sıcak                         | X                              | x     |
| 9       | Daha İyi Olabilirdi                |                                | x     |
| 10      | Kurtla Tilki                       |                                | x     |
| 11      | Ağaç ve Sen                        |                                | x     |
| 12      | Sahneler                           |                                | x     |
| 13      | Sanat ve Halk Sanatı               |                                | x     |
| 14      | Rodin'den Aldığım Ders             |                                | x     |
| 15      | Adnan Saygun                       |                                |       |
| 16      | Onu Örnek Göstermeyin              |                                | x     |
| 17      | Yolun Açık Olsun                   |                                | x     |
| 18      | Mani Dünyamız                      |                                | x     |
| 19      | Ziller Çalacak                     |                                | x     |
| 20      | Mustafa Kemal Paşa ve Köylü Kadını |                                | x     |
| 21      | Kar Tanesi                         |                                | x     |
| 22      | Rüzgar                             |                                | x     |
| 23      | Atatürk                            |                                | x     |
| 24      | Küreselleştik Isınıyoruz           |                                | x     |
| 25      | Erken Kalkmak, Geç Kalkmak         |                                | x     |
| Toplam  | 25                                 | 2                              | 25    |

Tablo 1' de belirtildiği gibi kitapta bulunan yirmi beş (25) metin ve altmış iki (62) etkinlik üzerinde çalışılmış ve metinlerin sadece (Sarı Sıcak ve Vatan) ikisinde ana metinden hareketle etkinliklere yer verilmiştir.

**Tablo 2: 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Ana Metin Temelli Olup Olmadığı**

| Sıra no | Metnin Adı                                | Etkinlik Ana Metin Temelli mi? |       |
|---------|-------------------------------------------|--------------------------------|-------|
|         |                                           | Evet                           | Hayır |
| 1       | Keloğlan                                  |                                | xx    |
| 2       | Sonsuzluk Kitabevi                        |                                | x     |
| 3       | Kitap Saygısı                             |                                | x     |
| 4       | O Benim Sadık Yarımdır....O Bana Yeter... |                                | x     |
| 5       | Atatürk'ün Kişiliği ve Özellikleri        |                                | x     |
| 6       | Bir İleti                                 |                                | x     |
| 7       | Börtübet'ten Sedir Adası'na               |                                | x     |
| 8       | 7 Tane Erik Ağacı                         |                                | x     |
| 9       | Doğanın Sesini Duymak                     |                                | x     |
| 10      | Son Kuşlar                                |                                | x     |
| 11      | Aşık Veysel                               |                                | x     |
| 12      | Kırkpınar                                 |                                | x     |
| 13      | Anadolu Davulu                            |                                | x     |
| 14      | Hayal Perdesi                             |                                | x     |
| 15      | Büyüyünce Ne Olacaksınız?                 |                                | x     |
| 16      | İyimserlik Kötümserlik                    |                                | x     |
| 17      | Bize Bağlı                                |                                | x     |
| 18      | Sevgili Babam                             |                                | x     |
| 19      | Atatürk'ün Fikir Hayatı                   |                                | x     |
| 23      | İstanbul                                  |                                | x     |
| 24      | Erken Kalkmak, Geç Kalkmak                |                                | x     |
| Toplam  | 24                                        | 1                              | 24    |

Tablo 2’de belirtildiği gibi kitaptaki yirmi dört(24) metin ve kırk yedi(47) etkinlik üzerine yapılan çalışma sonucunda sadece 1. Metnin(Keloğlan) 1. etkinliği ana metinden hareketle hazırlanmıştır.

**Tablo 3: 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Ana Metin Temelli Olup Olmadığı**

| Sıra no | Metnin Adı                                    | Etkinlikler Ana metin temelli mi? |      |
|---------|-----------------------------------------------|-----------------------------------|------|
|         |                                               | Hayır                             | Evet |
| 1       | Kitap ve İnsan                                |                                   | x    |
| 2       | İmza Günü                                     |                                   | x    |
| 3       | Muğla Koca Mustafa Efendi İl Halk Kütüphanesi | xx                                |      |
| 4       | Öykülerin Sıcağında Cahit Sıtkı               |                                   | x    |
| 5       | Kütüphane                                     |                                   | x    |
| 6       | Atatürk'ün Kişilik Özellikleri Ve Eserleri    |                                   | x    |
| 7       | Bir Hatıra                                    |                                   | x    |
| 8       | Ellinci Yıl Türküsü                           |                                   | x    |
| 9       | Dil Sevgisi, Dil Bilinci                      |                                   | x    |
| 10      | Son Kuşlar                                    |                                   | x    |
| 11      | Beyaz Diş                                     |                                   | x X  |
| 12      | Sevgi                                         |                                   | x X  |
| 13      | Dünyayı Güldüren Adam                         |                                   | x X  |

|        |                                               |   |    |
|--------|-----------------------------------------------|---|----|
| 14     | Türküler Dolusu                               | x | X  |
| 16     | Ergenekon Destanı                             | x | X  |
| 17     | Karagöz Televizyonda Canlanabilir             | x | X  |
| 18     | Güneş Battı                                   | x | X  |
| 19     | Yedigöller de Sonbahar                        | x | X  |
| 20     | Mavisini Yitirmiş Yaşamak                     | x | X  |
| 21     | Dünya Hep Güzel Kalsın                        | x | X  |
| 22     | İnsan Sevgisi Ve Evrensellik                  | x | X  |
| 23     | Çevrenin Dili Olsaydı                         | x | X  |
| 24     | Komşusuzluk                                   | x |    |
| 25     | Eğitimci Atatürk                              | x |    |
| 26     | Posta Kutusundaki Mızıka                      |   | x  |
| 27     | Birlikte                                      |   | x  |
| 28     | Türkiye'nin jeopolitik ve jeostratejik Değeri | x |    |
| 29     | Atatürk Kurtuluş Savaşında                    |   |    |
| 30     | Birey ve Toplumsallık                         |   | x  |
| 31     | Bir Orman Masalı                              |   | x  |
| Toplam | 31                                            | 1 | 30 |

Tablo 3'te belirtildiği gibi kitapta bulunan otuz bir(31) metin ve seksen dört(84) etkinlik üzerine yapılan çalışma sonucunda sadece 3. Metinde(Muğla Koca Mustafa Efendi İl Halk Kütüphanesi) etkinlikler ana metin temelli hazırlanmıştır.

**Tablo 4:6, 7 ve 8. Sınıflar Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Ana Metin Temelli Olup Olmadığı**

| İncelenen kitaplar | Kitaptaki metinlerin sayısı | Kitaptaki etkinliklerin sayısı | Etkinlikler Ana metin temelli mi? |       |
|--------------------|-----------------------------|--------------------------------|-----------------------------------|-------|
|                    |                             |                                | Evet                              | Hayır |
| 6. sınıf kitabı    | 25                          | 62                             | 2                                 | 25    |
| 7. sınıf kitabı    | 24                          | 47                             | 1                                 | 24    |
| 8. sınıf kitabı    | 31                          | 84                             | 1                                 | 31    |
| Toplam             | 80                          | 193                            | 4                                 | 80    |

Tablo 4'te belirtildiği gibi Seksen (80) metin ve yüz doksan üç(193) etkinlik üzerine yapılan çalışma sonucunda sadece dört(4) metnin etkinliklerinde ana metinden hareketle hazırlanmıştır. Bu da gösteriyor ki öğrenci dil bilgisi etkinliklerini yaparken yeni bir metinle, şiirle ya da verilen cümlelerle karşı karşıya kalıyor. Bu da öğrenci ve öğretmen için hem zaman kaybı hem de işlenen metinden kopmaya sebep olmaktadır. Ana metin dışından metin ya da cümleler alınarak 84 etkinlik hazırlanmıştır. Elbette ki metin dışında da dil bilgisi etkinliği konulacak ama tablolarda da görüldüğü gibi ana metinden bu kadar soyutlanarak dil bilgisi etkinliği hazırlamak çok faydalı değildir.

Ana metinden hareketle etkinlik hazırlanması hem metinde var olması muhtemel dil bilgisel yanlışlıklar görülecek hem de metin öğrenci tarafından bir kez daha gözden geçirilecek ve metin daha iyi anlaşılacaktır. Bu durum Türkçe öğretimindeki yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ilkesiyle uyushmaktadır.

Anılan (2014), Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Değerlendirilmesi adlı çalışmasında benzer sonuçlara değinir ve yapılan çalışmaların da bu doğrultuda olduğunu vurgular. Arıcı (2005), Epçaçan ve Erzen (2008) ile Epçaçan ve Okçu'nun (2008) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin Türkçe çalışma kitaplarının yetersiz olduğu yönünde



görüş belirtmişlerdir. Güven (2010) çalışmasında öğretmenlerin öğrenci çalışma kitaplarındaki eksikliklere vurguda bulundukları görülmüştür. Ocak ve Dai (2010) çalışmalarında Türkçe çalışma kitaplarının yeni sisteme çok uygun olmadıklarını belirtmişlerdir. Dil bilgisinin Türkçe Ders kitaplarındaki metinlerden hareketle öğretilmesi gerektiği ve bu metinlerinde buna uygun olması gerektiği ve dil bilgisi öğretiminin uygulamaya dönük olması konusunda bir çok araştırmacı benzer görüşlere sahiptir (Sever, 1985; Uygun, 1996; Kutlu, 2000; Öz, 2001; Küçükahmet, 2003; Daloğlu, 2005; Çeçen, 2007; Susar Kırmızı ve Akkaya, 2009; Derman, 2011; Gün, 2012; Karatay vd. 2012)

### 3.2. 2. Soruya Ait Bulgular ve Yorum

Etkinliklerde görsellere yer verilmiş midir, verilmişse görsellerin türü nedir? Sorusuna cevap aranmış ve yapılan inceleme sonucuna ait bulgular aşağıdaki tablolarda belirtilip yorumlanmıştır.

**Tablo 8: 6. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Görselden Hareketle mi Hazırlanmış? Bu Şekilde Hazırlanmışsa Kullanılan Görsel Türler**

| Sıra no | Metnin adı                         | Resim | Karikatür | Metnin görseli | Simge | Toplam |
|---------|------------------------------------|-------|-----------|----------------|-------|--------|
| 1       | Kuklacı                            | -     | -         | -              | -     | -      |
| 2       | Vatan                              | -     | 1         | -              | -     | 1      |
| 3       | Tünek Ahmet                        | -     | -         | -              | -     | -      |
| 4       | Sevgi Ağacı                        | -     | -         | -              | -     | -      |
| 5       | Atatürk'ün Yaşamı Ve düşünceleri   | -     | -         | -              | -     | -      |
| 6       | Atatürk Ve Halk Bilimi             | -     | -         | -              | 1     | 1      |
| 7       | Ev Ödevi                           | -     | -         | -              | -     | -      |
| 8       | Sarı Sıcak                         | -     | -         | -              | -     | -      |
| 9       | Daha İyi Olabilirdi                | 1     | -         | -              | -     | 1      |
| 10      | Kurtla Tilki                       | -     | -         | -              | 1     | 1      |
| 11      | Ağaç Ve Sen                        | -     | -         | -              | -     | -      |
| 12      | Sahneler                           | 1     | -         | -              | -     | 1      |
| 13      | Sanat Ve Halk Sanatı               | -     | -         | -              | -     | -      |
| 14      | Rodin'den Aldığım Ders             | -     | -         | -              | 1     | 1      |
| 15      | Adnan Saygun                       | 1     | -         | -              | -     | 1      |
| 16      | Onu Örnek Göstermeyin              | -     | -         | -              | 1     | 1      |
| 17      | Yolunuz Açık Olsun                 | -     | -         | -              | -     | -      |
| 18      | Mani Dünyamız                      | 1     | -         | -              | -     | 1      |
| 19      | Ziller Çalacak                     | 1     | -         | -              | -     | 1      |
| 20      | Mustafa Kemal Paşa ve Köylü Kadını | -     | -         | -              | -     | -      |
| 21      | Kar Tanesi                         | -     | -         | -              | -     | -      |
| 22      | Rüzgar                             | -     | -         | -              | -     | -      |
| 23      | Atatürk                            | -     | -         | -              | -     | -      |
| 24      | Küreselleştik                      | -     | -         | -              | -     | -      |



|        |                                       |   |   |   |   |    |
|--------|---------------------------------------|---|---|---|---|----|
|        | Isınıyoruz                            |   |   |   |   |    |
| 25     | Hava Soğuk,<br>Güneş Çok<br>Uzakta... | - | - | - | - | -  |
| Toplam | 25                                    | 5 | 1 | - | 4 | 10 |

Tablo 8’de belirtildiği gibi 25 metindeki 62 etkinlik içinde sadece 10 etkinlikte görsellik unsuru yer almaktadır.

**Tablo 9: 7. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Görselden Hareketle mi Hazırlanmış? Bu Şekilde Hazırlanmışsa Kullanılan Görsel Türler**

| Sıra no | Metnin adı                               | Resim | Karikatür | Metnin görseli | Simge | Toplam |
|---------|------------------------------------------|-------|-----------|----------------|-------|--------|
| 1       | Keloğlan                                 | 1     | -         | -              | -     | 1      |
| 2       | Sonsuzluk Kitabevi                       | 1-    | -         | -              | 1     | 2      |
| 3       | Kitap Saygısı                            | -     | -         | -              | -     | -      |
| 4       | O Benim Sadık Yarımdır...O Bana Yeter... | 1     | -         | -              | 1     | 2      |
| 5       | Atatürk’ün Kişiliği ve Özellikleri       | -     | 1         | -              | -     | -      |
| 6       | Bir İleti                                | -     | -         | -              | -     | -      |
| 7       | Börtübet’ten Sedir Adası’na              | 1     | -         | -              | 1     | 2      |
| 8       | 7 Tane Erik Ağacı                        | -     | -         | -              | -     | -      |
| 9       | Doğanın Sesini Duymak                    | -     | -         | -              | 1     | 1      |
| 10      | Son Kuşlar                               | -     | -         | -              | 1     | 1      |
| 11      | Aşık Veysel                              | -     | -         | -              | -     | -      |
| 12      | Kırkpınar                                | -     | -         | -              | -     | -      |
| 13      | Anadolu Davulu                           | -     | -         | -              | -     | -      |
| 14      | Hayal Perdesi                            | -     | -         | -              | -     | -      |
| 15      | Büyüyünce Ne Olacaksınız?                | -     | -         | -              | -     | -      |
| 16      | İyimserlik Kötümserlik                   | -     | -         | -              | -     | -      |
| 17      | Bize Bağlı                               | -     | -         | -              | -     | -      |
| 18      | Sevgili Babam                            | -     | -         | -              | 1     | 1      |
| 19      | Atatürk’ün Fikir Hayatı                  | 1     | -         | -              | 1     | 2      |
| 20      | Ev                                       | -     | -         | -              | -     | -      |
| 21      | Bir Kule Varmış                          | -     | -         | -              | -     | -      |
| 22      | Atatürk                                  | -     | -         | -              | -     | -      |
| 23      | İstanbul                                 | -     | -         | -              | -     | -      |
| 24      | Erken Kalkmak, Geç Kalkmak               | -     | -         | -              | -     | -      |
| Toplam  | 24                                       | 5     | 1         | -              | 6     | 12     |

Tablo 9’da belirtildiği gibi 24 metindeki 47 etkinlik içinde sadece 12 etkinlikte görsellik unsuru yer almaktadır.

**Tablo 10: 8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitabındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Görselden Hareketle mi Hazırlanmış? Bu Şekilde Hazırlanmışsa Kullanılan Görsel Türler**

| Sıra no | Metnin adı                                    | Resim | Karikatür | Metnin görseli | Simge | Toplam |
|---------|-----------------------------------------------|-------|-----------|----------------|-------|--------|
| 1       | Kitap ve İnsan                                | -     | -         | -              | x     | 1      |
| 2       | İmza Günü                                     | -     | -         | -              | x     | 1      |
| 3       | Muğla Koca Mustafa Efendi İl Halk Kütüphanesi | -     | -         | -              | -     | -      |
| 4       | Öykülerin Sıcığında Cahit Sıtkı               | -     | -         | -              | -     | -      |
| 5       | Kütüphane                                     | -     | -         | -              | x     | 1      |
| 6       | Atatürk'ün Kişilik Özellikleri Ve Eserleri    | -     | -         | -              | -     | -      |
| 7       | Bir Hatıra                                    | -     | -         | -              | -     | -      |
| 8       | Ellinci Yıl Türküsü                           | -     | -         | -              | -     | -      |
| 9       | Dil Sevgisi, Dil Bilinci                      | -     | -         | -              | -     | -      |
| 10      | Son Kuşlar                                    | -     | -         | -              | x     | 1      |
| 11      | Beyaz Diş                                     | -     | -         | -              | -     | -      |
| 12      | Sevgi                                         | -     | -         | -              | -     | -      |
| 13      | Dünyayı Güldüren Adam                         | -     | -         | -              | -     | -      |
| 14      | Türküler Dolusu                               | -     | -         | -              | -     | -      |
| 15      | Yünden Halıya                                 | -     | -         | -              | x     | 1      |
| 16      | Ergenekon Destanı                             | -     | -         | -              | x     | 1      |
| 17      | Karagöz Televizyonda Canlanabilir             | -     | -         | -              | x     | 1      |
| 18      | Güneş Battı                                   | -     | -         | -              | -     | -      |
| 19      | Yedigöller de Sonbahar                        | -     | -         | -              | -     | -      |
| 20      | Mavisini Yitirmiş Yaşamak                     | -     | -         | -              | -     | -      |
| 21      | Dünya Hep Güzel Kalsın                        | -     | -         | -              | x     | 1      |
| 22      | İnsan Sevgisi Ve Evrensellik                  | -     | -         | -              | -     | -      |
| 23      | Çevrenin Dili Olsaydı                         | -     | -         | -              | -     | -      |
| 24      | Komşusuzluk                                   | -     | -         | -              | -     | -      |
| 25      | Eğitimci Atatürk                              | -     | -         | -              | x     | 1      |
| 26      | Posta Kutusundaki Mızıka                      | -     | -         | -              | x     | 1      |
| 27      | Birlikte                                      | -     | -         | -              | x     | 1      |
| 28      | Türkiye'nin jeopolitik ve jeostratejik Değeri | -     | -         | -              | -     | -      |
| 29      | Atatürk Kurtuluş Savaşında                    | -     | -         | -              | x     | 1      |
| 30      | Birey ve Toplumsallık                         | -     | -         | -              | -     | -      |
| 31      | Bir Orman Masalı                              | -     | -         | -              | -     | -      |
| Toplam  | 31                                            | -     | -         | -              | 12    | 12     |

Tablo 10’da belirtildiği gibi 31 metindeki 84 etkinlik içinde sadece 12 etkinlikte görsellik unsuru yer almaktadır. Bu görsel unsurların on ikisi de simge niteliğindedir.

**Tablo 11: 6.7.8. Sınıf Türkçe Öğrenci Çalışma Kitaplarındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Görselden Hareketle mi Hazırlanmış? Bu Şekilde Hazırlanmışsa Kullanılan Görsel Türlerin Toplamı**

| Sıra no | İncelenen kitap | Kitaptaki metinlerin ve etkinliklerin sayısı | Resim | Karikatür | Metnin görseli | Simge | Toplam |
|---------|-----------------|----------------------------------------------|-------|-----------|----------------|-------|--------|
| 1       | 6. sınıf kitabı | 25-62                                        | 5     | 1         | -              | 4     | 10     |
| 2       | 7. sınıf kitabı | 24-47                                        | 5     | 1         | -              | 6     | 12     |
| 3       | 8. sınıf kitabı | 31-84                                        | -     | -         | -              | 12    | 12     |
| Toplam  |                 | 80-193                                       | 10    | 2         | -              | 22    | 44     |

Tablo 11’de görüldüğü gibi toplamda 80 metin ve 193 etkinlik incelenmiş ve bu etkinliklerde sadece 44 tanesinde görselliğe rastlanılmıştır. Görsel unsurlar ders kitaplarındaki konuyu benzer şekilde ima ederek soyut konuların somutlaştırılmasını sağlamaktadır. Görsel unsurlar iyi yapılabildiği takdirde, amaca yönelik öğelerin sunumunda etkili olmaktadır.

Görselliğin sadece okuma yazmaya yeni başlayanlarda, metnin anlama ve kavrama çalışmasında kullanmanın doğru olduğu bilinir ancak şu gerçeği de göz ardı etmek dil bilgisi öğretimi iş ve işleyişini ciddiye almamak ya da onu geçiştirmek olur. Dil bilgisi sadece anlatma ve örnek çözme yoluyla işlenilmez; uygulama gerektirir, yardımcı unsurlar gerektirir. Bu yardımcı unsurların içinde de görselliğin rolü azımsanmayacak kadardır. Görsel düzeni oluşturan öğeler, yerli yerinde kullanıldığında amaca ulaşır. Aksi halde, anlaşılmayı güçleştiren ilgiyi dağıtan bir yapıya da bürünebilir ( Kılıç ve Seven, 2002).

#### 4. Sonuç ve Öneriler

Çalışmanın konusu olan Türkçe çalışma kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri üzerine yapılan çalışma ile ilgili sonuç ve öneriler aşağıda sıralanmıştır:

Etkinliklerdeki konular için ana metin, dil bilgisi etkinliklerine örnek teşkil edecek nitelikte olmasına rağmen yeterli sayıda örneklerin ana metinden seçilmediği, görsel unsurların çok az kullanıldığı görülmüştür. Yapılan bu çalışma ile ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri üzerinde durulması gereken önemli bir husus olduğu tarafımızdan anlaşılmış ve bu etkinliklerde mümkün olduğunca ana metinden ve görsel unsurlarından faydalanılması gerektiği hususları tespit edilmiştir.

Dil bilgisi konuları, etkinlikleri derste işlenen metin ve konulardan bağımsız olarak işlenemeyeceğinden dil bilgisi etkinliklerinin işlenen konuyla birlikte yürütülmesi gerektiği bilinmelidir. Ana metinden hareketle hazırlanacak olan etkinlikler öğrenci için yakından uzağa, bilinenden bilinmeyene ilkesiyle bağdaşmakta ve öğrenci etkinlikte verilecek yeni metni anlamak için zaman kaybetmemiş olacak ve bu da dil bilgisi için ayrılan sürenin azlığından şikâyetçi olan öğretmenlerin işine yarayacaktır.

Etkinliklerde görselliğe daha çok yer verilerek konuların somutlaştırılarak anlatılması hem konunun daha iyi kavranmasını sağlamakta hem de dil bilgisi etkinliklerinde sözle anlatılması gereken birçok şeyin uygun hazırlanmış bir görselle anlatılmış olacak, bu da zaman kaybını önlemekte ve öğrencinin dikkatini etkinliğe toplamada yardımcı olmaktadır.

Son yıllarda yapılan sınavlarda hem anlamaya yönelik sorularda hem de dil bilgisi sorularında görselliğin kullanıldığı bilinmektedir. Bu da tespitlerimizi bir ölçüde destekler niteliktedir.

Ders kitapları ve özelde de Türkçe çalışma kitapları çok büyük bir titizlikle hazırlanmalı, incelenmeli ve dil bilgisi etkinlikleri için yeterli sayıda etkinlik ayrılmalıdır.

Ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerle ilgili olarak öğrenci ve öğretmenlerin görüşlerine başvuran çalışmalar daha yoğunlukta yapılmalıdır.

Ders kitapları, temel dil becerileri öğretimi açısından çeşitli şekillerde ele alınıp incelenmeli. Ders kitaplarındaki görsel unsurların temel dil becerilerine uygunluğu araştırılmalıdır.

Dil bilgisi konuları ve etkinliklerinin temalara göre dağılımı ile ilgili olarak çalışmalar da ayrı ve kapsayıcı çalışmalar alan uzmanları tarafından yapılmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Adalı, O.(1982). *Yüksek Öğretimde Sözlü ve Yazılı Anlatım*, Aydın Yayıncılık, İzmir.
- Adalı, O.(1983). Ana Dili Olarak Türkçe Öğretimi Üstüne, *Türk Dili:Dil Öğretimi Özel Sayısı*,(379-380).
- Anılan, H. (2014). Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerine Göre Türkçe Dil Bilgisi Öğretiminin Değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. Educational Sciences: Theory & Practice*. 14(5), 1893-1924.
- Arıcı, A. F. (2005). İlköğretim Okullarında Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Öğretmen Görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12,(52-60).
- Batur, Z. (2010). Ana Dili Öğretiminde Gösterge Biliminin Yeri: Ana Dili Ders Kitaplarındaki Sözel Metinlerle Görsel Metinleri Bütünselliğinin Analizi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 5/4,174-200
- Ceyhan,E.,Yiğit.B.(2005). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi (3.Basım)*, Anı Yayıncılık. Ankara.
- Çeçen, M. A., Çiftçi, Ö.( 2007). İlköğretim 6. Sınıf Türkçe çalışma Kitaplarında Yer Alan Metinlerin Tür ve Tema Açısından İncelenmesi. *Milli Eğitim*,173, (39-49).
- Çeçen, M. A. (2007). *Metne Dayalı Dil Bilgisi Öğretimi*. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Ankara.
- Daloğlu, K. (2005). *İlköğretim Okullarında Okutulan Türkçe çalışma Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konuları Üzerine Bir Araştırma*: Abant İzzet Baysal Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü Yüksek Lisans Tezi, Bolu.
- Derman, S.( 2011). Dil Bilgisi Öğretiminde Metin Seçimi, *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı 31*,(297-319).
- Epçaçan, C., Erzen, M. (2008). İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programının Değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 1(4), (182-202).
- Epçaçan, C. ve Okçu, V. (2008). İlköğretim Türkçe çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşleri Doğrultusunda Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 39,(187), (39-51).
- Gencan, T.N.(1979). *Dilbilgisi*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Gün, M. (2012). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Metinlerinde Karşılaşılan Sorunlar. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 1(4), (1-21).
- Güven, S. (2010). İlköğretim Hayat Bilgisi Dersi Ders ve Öğrenci Çalışma Kitaplarının Öğretmen Görüşlerine Göre Değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156),(84-95).

- Kaplan, M.( 1987).*Türk Milletinin Kültürel Değerleri*. Ktb Yayınları, Ankara.
- Karasar, N. (1999).*Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Dokuzuncu Basım. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Karatay, H., Kartallıoğlu, N. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Dil Bilgisi Konularını Öğrenme Düzeyleri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 32,(199-219).
- Kavcar, C., Oğuzkan, F., Sever, S. (1997), *Türkçe Öğretimi*, Engin Yayınları, Ankara.
- Kavruk, H. Vd. (2002). *Türk Dili Yazılı ve Sözlü Anlatım*. Uğurel Matbaası. Malatya.
- Kırbaş, A., Orhan, S. ve Topal, Y. (2012). İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsel Ögelere Öğretmen Görüşlerinden Hareketle Eleştirel Bir Bakış. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic* volume 7/4, 2225-2235.
- Kılıç, A., Seven, S. ( 2002). *Konu Alanı Ders Kitabı İncelemesi*. Pegem A Yayıncılık. Ankara.
- Kutlu, E. (2000). *Genel Liselerin Birinci Sınıflarında Okutulan Türk Dili Ve Edebiyatı Ders Kitapları Üzerine Bir İnceleme*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Küçükahmet, L. (2003). *Konu Alanı Ders Kitabı İnceleme Kılavuzu*. Nobel Yayın Dağıtım, Ankara.
- Ocak, G. ve Dai, A. (2010). İlköğretim Dördüncü Sınıf Türkçe çalışma ve Çalışma Kitaplarının Yapılandırmacı Öğrenme Anlayışına Göre Değerlendirilmesi. *Tsa(Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi)*, 14(3), (1-21).
- Okur, A. (2012). Türkçe Ders Kitaplarında Bilim Ve Teknoloji. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature And History Of Turkish Or Turkic* 7/4, 2413-2429,
- Öz, F. (2001). *Uygulamalı Türkçe Öğretimi*, Anı Yayıncılık. Ankara.
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi*. Nobel Yayınları, Ankara.
- Sever, S. (1985). *Orta Öğretimde Türk Dili Ve Edebiyatı Dersi Programlarının Değerlendirilmesi* Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Ankara.
- Sever, S. ( 2003 ). Türkçe Öğretiminde Yeni Yapılanma Çalışmaları. *Türklük Bilimi araştırmaları*, Sayı:13,(27-38).
- Susar Kırmızı F. ve Akkaya, N. (2009). Türkçe Öğretimi Programında Yaşanan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 42-54.
- Meb. (2006). *İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, 21.08.2015 tarihinde <http://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretim-programlari/icerik/72> adresinden alınmıştır.
- Uygun, S. (1996). *Öğretmen Görüşlerine Göre İlköğretim Kurumları Programının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Yanpar, T. (2005). *Öğretim Teknolojileri ve Materyal Geliştirme*, Anı Yayıncılık. Ankara.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Akın, E., (2015). “Türkçe Çalışma Kitaplarındaki (6, 7 ve 8. Sınıflar) Dil Bilgisi Etkinliklerinin Çeşitli Açılardan Değerlendirilmesi / Turkish Workbooks (6, 7, and 8. Classes) Grammar Amongst The Various Angles Evaluation”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8722>, p. 19-34.



## **JOHN FRANKLIN BOBBITT'TE PROGRAM DÜŞÜNCESİNİN GELİŞİMİ: TARİHSEL BİR İNCELEME\***

Sümer AKTAN\*\*

### **ÖZET**

Bu çalışmanın amacı eğitim programları ve öğretim alanında oldukça güçlü bir akım olan ve günümüzde etkisini hâlâ devam ettiren rasyonel, planlamacı ve bilimsel teknik program geliştirme perspektifinin temellerini, J. F. Bobbitt'in 1911-1918 yılları arasında yayımlanan eserleri bağlamında incelemektir. J. F. Bobbitt, program alanında ortaya koyduğu perspektifle kendisinden sonra gelen program düşüncesi ve anlayışını derinden etkilemiştir. Davranışçı program geliştirme yaklaşımı ve sistem yaklaşımının temellerini oluşturması açısından önemli katkıları olan J. F. Bobbitt'in program geliştirme alanına getirdiği perspektifin temelleri onun 1911-1918 arasında katıldığı araştırma projeleri ve yazdığı makalelerde bulunabilir. Bu nedenden dolayı araştırma tarihsel süreç açısından 1911-1918 yılları arasında J.F.Bobbitt'in yaptığı çalışmaları incelemektedir. Araştırmanın odak noktasını J. F. Bobbitt'in eğitime ilişkin düşünceleri bağlamında programı nasıl anladığı sorunsalı oluşturmaktadır. Bu sorunsaldan hareketle program geliştirmedeki rasyonel, planlamacı yaklaşımın tarihsel ve felsefi arka planı çözümlenmeye çalışılmıştır. Tarihsel yöntemin kullanıldığı bu çalışmada ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde 19. yy'ın ortalarından itibaren hız kazanan sanayileşme ve beraberinde gelen sosyoekonomik değişim irdelenmiş ve bu değişimin J. F. Bobbitt'in eğitim düşüncesini nasıl etkilediği tartışılmıştır. Bu teorik perspektiften yola çıkarak bu önemli teorisyenin 1911-1918 arasında gelişen program düşüncesi, yine eserleri bağlamında irdelenmiştir. Araştırmanın özellikle ülkemizde fazlaca dikkat çekmeyen program teorisi çalışmalarına ve program geliştirme paradigmasının tarihsel köklerinin anlaşılmasına katkıda bulunacağı düşünülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Program geliştirme, John F. Bobbitt, Rasyonel-planlama, Bilimsel yönetim

\*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Balıkesir Üniversitesi, Necatibey Eğitim Fakültesi. El-mek: saktanus@yahoo.com



## **THE DEVELOPMENT OF CURRICULUM THOUGHT IN JOHN FRANKLIN BOBBITT: AN HISTORICAL STUDY**

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to analyze the fundamentals of therational, planning, and scientific technical curriculum development movement that has been quite powerful and still has continued influence in the field of curriculum and instruction in light of J.F. Bobbitt's published works between 1911 and 1918. J.F. Bobbitt is the most impressive figure in curriculum field because his thought influenced behavioristic curriculum approach and system approach in curriculum development. The focal point of the study is the question of how J.F. Bobbitt's thoughts on education shaped the understanding of curriculum. In light of this question, the study aims to unravel the historical and philosophical back story of the rational and planning approach in curriculum development. The study employees the help of historical analysis to scrutinize the effects of the industrial revolution that was gaining momentum in the US mid-19<sup>th</sup> century and the socio economic changes, it brought and their influence on J.F. Bobbitt's thoughts on education. In addition, the study examines how this important theoretician's thoughts on curriculum evolved between 1911 and 1918 in light of his published works. Consequently, the author hopes that this study would contribute to the understanding of curriculum theory efforts and the historical roots of curriculum development paradigm in Turkey.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Industrialization and urbanization, having gained a momentum especially after 1865, as well as social mobility in the forms of immigration and emigration have resulted in a significant socioeconomic transformation in the USA. Factors such as increased industrial production, higher domestic and international trade volumes, immigration, urbanization, development of the machine industry, and novel perspectives on management introduced especially during the early years of the 20<sup>th</sup> century and high efficiency in production achieved by these perspectives have not only had an influence on the cultural structure but also on education and have accelerated the socioeconomic and sociocultural transformation processes in the USA (Bensel, 2000; Blumin, 1976; Burton, 1981; Hounshell, 1984). The most significant results brought about by this socioeconomic and sociocultural transformation were observed in the form of new movements of ideas and practices introduced in the field of education. Particular attention was given to teaching the social norms to new generations and providing them with a prospering socialization process for the future of the American democracy and significant movements of ideas have emerged within this framework. Some of the most fundamental movements of ideas in that period were introduced by a number of educational reformers and philosophers such as J. Dewey, W. H. Kilpatrick, and Frank McMurry with their efforts to transform the



school life into the aspects of real life in the form of activities such as handicraft and project works provided within the scope of student-centered teaching practices (Cremin, 1964; Tanner & Tanner, 1975). A monograph titled *The Principles of Scientific Management* written by F. W. Taylor in 1911 paved the way for a new period in the USA by means of having an influence on a great number of activities not only in the field of industrial production but also in the social domain. Time and motion study, a system suggested by F. W. Taylor, fundamentally relied on the simplification of the production process and the performance of the work by breaking it up into smaller sections within the scope of industrial production. During his long-term engineering career, F. W. Taylor identified that it took less time when the work was broken into smaller sections whereas much more work was performed during the equal period of time and put this theory into practice in industrial production. Since the results F. W. Taylor had obtained from such practice indicated an incredible increase in productivity, he called this production model as the Scientific Management and published his work in the form of a monograph (Callahan, 1962; Haber, 1964). This monograph, published by the title of *The Principles of Scientific Management*, caught the attention of educationists within a short time. J. F. Bobbitt, lecturing on educational management in the University of Chicago, was also among these educationists interested in the work of F. W. Taylor (Kliebard, 1995; Seguel, 1966).

J. F. Bobbitt adapted the ideas of Frederick W. Taylor, the most prominent productivity expert of the period, to the field of education. According to J. F. Bobbitt, the most important element in a curriculum was the perspective to determine the product of the curriculum. In other words, curriculum should accurately define the qualities of the product to be created. This definition process should be in accordance with the scientific methods. Achieving productivity as the basis for the principles of scientific methods substantially depends on this definition. Therefore, curriculum developers should primarily analyze the social world and social activities in terms of sociological, psychological, and economic aspects to determine which areas of skills have an influence on the development of society and democracy and then determine the objectives of curriculum in line with the conclusions obtained from such analyses. This procedure forms a basis for the scientific approach in curriculum development. On the other hand, curriculum development also entails technical aspects. Once the objectives are identified, one should ensure the realization of these objectives in the most efficient fashion. This would be achieved only by means of the teaching process. J. F. Bobbitt attributed the quality of the product to be created to the teaching process and emphasized the significance of active learning. Therefore, he supported the progressivist movement that was highly prominent in education during the period in which the aforementioned work was published. In this context, J. F. Bobbitt was against the memorization of the concepts during the teaching process. Putting an emphasis on the fact that the memorization of the verbal knowledge could not possibly resolve any problems encountered by the individuals in that new age, thus J. F. Bobbitt rejected the faculty psychology of the 19<sup>th</sup> century. According to Bobbitt, information was of no value unless it was functional in everyday life (Bobbitt, 1918; 1924). According to him, the inclusion of the history of Ancient Rome and

### **Turkish Studies**



Ancient Greek civilizations, or Homer's Iliad within the scope of the objectives of social studies had no significance. Such subjects were completely obsolete, archaic, and they remained only in the dusty pages of history. The main objective of the social studies of the 20<sup>th</sup> century should be providing the students with practical skills in terms of industry, citizenship, and urban life. Therefore, J. F. Bobbitt stood up against the philosophy of education based on the classics, essentialism, and perennialism whereas he formed his own philosophy in parallel with progressivism as the dominant philosophy of education in that period (Cremin, 1964; Schiro, 1978; 2012).

Written in line with this perspective, *The Curriculum* became a milestone as the forerunner in the history of the curriculum field. As a reflection of a combination of Taylor's ideas on scientific management and productivity, the functionalist perspective proposed by Herbert Spencer, and the ideas proposed within the context of the progressivist philosophy of education of the period, *The Curriculum* was the first in its period and it also had a profound effect on the successive literature. Publishing works in parallel with this work as in the case of educationists such as W. W. Charters lecturing in the University of Chicago resulted in the publication of many textbooks titled "The Curriculum" within a short period of time. In other words, the most significant intellectual legacy of J. F. Bobbitt was his exclusive contribution to the field of curriculum to be accepted as a praxis science. In the later periods, J. F. Bobbitt participated in field studies as a productivity expert and published a number of articles on the curriculum. Furthermore, this new perspective proposed by J. F. Bobbitt on the nature of the curriculum has formed a basis for the curriculum development efforts today. The first section of the intellectual legacy of J. F. Bobbitt was the central role of the objectives in the process of curriculum design (Jackson, 1992; Kliebard, 1970; 1995; Ornstein & Hunkins, 1988). He was the first to emphasize that the objectives were the first and the most fundamental element of the curriculum and therefore, the objectives should be taken into account in the first place with an aim to provide for an effective teaching. The second section of the intellectual legacy of J. F. Bobbitt was his emphasis on both technical and scientific processes in the development of curriculum. Whereas the scientific method identifies the objectives of the curriculum, the technical aspect is used to match these objectives with their counterparts encountered during real life experiences. By using an allegory in which J. F. Bobbitt compared the curriculum to a railway construction, he emphasized the significance of the technical processes for the efficiency of the curriculum. Technical knowledge made it possible to determine the stage at which each individual objective would be made available for the student and how the experiences and assessments associated with these objectives were to be designed. The third section of the intellectual legacy of J. F. Bobbitt was his perspective on the fact that the curriculum should not be based on uniformity but it should be based on diversification in a variety of fields. J. F. Bobbitt was of the opinion that uniform curriculum was insufficient for the 20<sup>th</sup> century. He proposed that the curriculum should be exclusively designed for various aspects such as occupational, academic, and preparatory and that a multi-program structure should be adopted in schools. Therefore, the students would

be able to follow various curricula in line with their own preferences and skills and receive education suitable to their interests. The final section of the intellectual legacy of J. F. Bobbitt was the idea that education could be used as a means of social control. Asserting that the society may be recreated through education, J. F. Bobbitt remarked that schools were efficient centers to rebuild the social life. Although ninety-seven years have passed since the introduction of J. F. Bobbitt's early opinions, formed between 1911 and 1918, on curriculum and a different perspective on the curriculum design, his opinions are still followed within the scope of the efforts in the curriculum development. J. F. Bobbitt's proposal for the analysis of the social life for the determination of the curriculum objectives was further developed by his student, Ralph W. Tyler, to incorporate the data obtained from the individual, the society, and the subject field.

**Keywords:** Curriculum development, John Franklin Bobbitt, Rationale-planning, Scientific management.

## Giriş

Program çalışmalarının praxis olarak geçmişi oldukça eskiye dayanmasına karşın, bir praxis bilimi olması 20. yy'da gerçekleşmiştir (Goodlad, 1985). Gerçekten de uygulamaya dayalı bir alan olarak ele alındığında program çalışmalarının yüzyıllar öncesine kadar giden bir tarihi olduğu görülmektedir. Bununla birlikte bu çalışmaların belirli bir bilimsel perspektiften ele alınması ve bilimsel ilkelere göre yürütülmesi 20. yy'ın ilk kırk yıllık döneminde gerçekleşen bir dizi gelişme ile mümkün olmuştur. Bu gelişmeler sayesinde program çalışması felsefi spekülasyon alanı olmaktan çıkmış ve bilimsel ilkelere dayalı bir alan hâline gelmiştir. Bu aynı zamanda program alanında bugün de etkisini sürdüren program geliştirme düşüncesinin ortaya çıkmasına ve program çalışmalarında güçlü bir geleneğin doğmasına neden olmuştur. Bu geleneğin doğuşunda önemli olan sosyal faktörler içinde ABD'de özellikle 19. yy'ın ikinci yarısından itibaren gelişmeye başlayan sosyo-ekonomik değişimin büyük bir katkısı olduğu görülmektedir. ABD'de özellikle 1865 sonrası dönemde hızlanan sanayileşme ve kentleşme ve bunu takip eden iç ve dış göç gibi sosyal hareketler sosyo-ekonomik açıdan büyük bir dönüşümün gerçekleşmesini sağlamıştır. Artan sanayi üretimi, iç ve dış ticaret hacminin yükselmesi, göç olgusu, şehirleşme, makine sanayisinin gelişimi ve özellikle 20. yy'ın ilk yıllarında yönetim alanında ortaya çıkan yeni bakış açıları ve bu bakış açılarının üretimde sağladığı yüksek verimlilik gibi faktörler kültürel yapıyı etkilediği gibi eğitimi de etkilemiş, ABD'de gelişen sosyoekonomik ve sosyokültürel değişim sürecini hızlandırmıştır (Bensel, 2000; Blumin, 1976; Burton, 1981; Hounshell, 1984).

Tarihsel metodolojinin kullanıldığı bu çalışmanın amacı program geliştirmenin doğuşunu J. F. Bobbitt'in 1911-1918 yılları arasında kaleme aldığı eserleri bağlamında incelemektir. J. F. Bobbitt program tarihi literatüründe program geliştirmenin öncüsü olarak kabul edilmektedir. Hem çağdaşları hem de kendisinden sonra gelenler için önemli bir perspektif ortaya koyan Bobbitt'in görüşleri zaman içinde daha da geliştirilmiş ve günümüzde Davranışçı ve Sistem yaklaşımı olarak isimlendirilen program geliştirme yaklaşımlarının gelişmesine neden olmuştur. J. F. Bobbitt'in görüşleri sadece ABD'de değil 1950 sonrası dönemde ABD'de yüksek ihtisas eğitime giden Türk eğitim bilimcileri de derinden etkilemiş ve Türkiye'de program geliştirmenin akademik bir alan olarak gelişimi bu düşüncelerin üzerinde yükselmiştir. J. F. Bobbitt'in program düşüncesinin gelişimi ise 1911-1918 yılları arasında olgunlaşmıştır. Bu nedenden dolayı bu çalışmanın temel problemi J. F. Bobbitt'in 1911-1918 arası yaptığı yayınları izleyerek onun düşünsel gelişimini belirlemek ve program geliştirme düşüncesinin nasıl olgunlaştığını anlamak oluşturmaktadır.

## Sanayileşme ve Yeni Bir Toplumun İnşası

Amerika Birleşik Devletleri için 19. yy oldukça önemli olaylara sahne olmuştur. Bu olaylar içinde yer alan İç Savaş ise Amerikan tarihini derinden etkilemiştir. ABD’de 1861-1865 arası dönemde gerçekleşen bu savaşta ülke kısmen tahrip olmuş ve iktisadi açıdan büyük bir yıkım yaşanmıştır (Foner, 2011; Goldlin&Lewis, 1975; Parish, 1975; Ransom, 1989). Savaşı takip eden yıllarda ABD’nin ekonomik görünümünde göze çarpan bir iyileşme zaman içinde kendini göstermeye başlamıştır. Özellikle 1870 sonrası dönemde batı eyaletlerine göçün başlaması, dış göç ile ülkeye gelen göçmen sayısındaki artış ve gelişmeye başlayan ağır sanayi ABD’nin yeni baştan inşasının başlangıcı olarak ele alınabilir. ABD’nin bu yeniden inşa sürecinde 1870-1900 arası dönemde ulaşım, demir-çelik gibi alanlarda yapılan yatırımların büyük bir rolü olduğu görülmektedir (Burton, 1981; Hounshell, 1984). Büyüyen şehirler, artan üretim ve değişen üretim araçları, iç ve dış göç gibi etkenler sayesinde ABD gün geçtikçe farklı bir görünüme kavuşmaya başlamıştır. Ziraata dayalı bir ekonomiden sanayiye dayalı bir ekonomiye geçiş beraberinde toplumsal sorunları getirir de 1890’ların sonlarında ABD elektriğin, telgrafın ve telefonun kullanıldığı, petrol endüstrisinin kurulduğu önemli bir dünya devleti hâline gelmiştir. Öyle ki ABD’de 1900 yılında üretilen demir ve çelik miktarı ile İngiltere’yi geride bırakmıştır (Bensel, 2000; Blumin, 1976; Hogan, 1971; Misa, 1995; Temin, 1964). Hızlı gelişim süreci beraberinde bir kısım sorunları da beraberinde getirmiştir. Bu sorunların başında göçmenlerin Amerikan toplumuna uyumu ve yeni yetişen nesillerin ekonominin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde eğitilmesi idi. 19. yy’ın sonları ve 20. yy’ın başlarından itibaren hızlı bir gelişme gösteren ilerlemeci eğitim felsefesi bu sorunlara önemle eğilmiştir. Özellikle J. Dewey, W. H. Kilpatrick, Frank McMurry gibi eğitim düşünürlerinin okulu yaşamın kendisi hâline getirmeye çalışmaları, el işleri, proje çalışmaları ile öğretim, çocuk merkezli öğretim uygulamaları temelde bu toplumsal sorunlara önerilen çözüm yolları olmuştur (Cremin, 1964; Tanner&Tanner, 1975). 20. yy’ın ilk on yılı içinde ABD’de sanayi hızla ilerlerken ve eğitim alanında ilerlemeci felsefe gelişimini sürdürürken 1911 yılında yayımlanan bir eser ülkenin gündemini işgal etmiştir. F. W. Taylor isminde bir mühendisin kalem aldığı Bilimsel Yönetimin Temel İlkeleri başlıklı küçük bir kitap ABD’nin yalnızca sanayi üretiminde değil sosyal alanlardaki pek çok çalışmayı etkileyerek yeni bir dönemin kapılarını açmıştır. F. W. Taylor’un zaman ve iş etüdü adını verdiği sistem temelde sanayi üretiminde üretim sürecinin basitleştirilmesini ve işin küçük parçalara bölünerek yapılmasına dayalıdır. F. W. Taylor uzun süren mühendislik kariyeri boyunca yapılan işlerin küçük parçalara bölünerek yapıldığında daha az zaman harcandığını bununla beraber aynı zaman sürecinde daha fazla iş ortaya konulduğunu tespit etmiş ve bunu sanayi üretiminde denemelerini yapmıştır. Aldığı sonuçlar inanılmaz derecede yüksek bir verim artışını gösterince bu üretim modelini Bilimsel Yönetim olarak isimlendirmiş ve eserini yayımlamıştır (Callahan, 1962; Haber, 1964). Bilimsel Yönetimin İlkeleri başlığı ile yayımlanan bu eser kısa bir zaman içinde eğitimcilerin dikkatini çekmiştir. Bu eğitimciler içinde Chicago Üniversitesinde eğitim yönetimi dersleri veren J. F. Bobbitt de bulunmaktadır (Kliebard, 1995; Seguel, 1966).

### John Franklin Bobbitt ve Program Düşüncesinin Entelektüel Temelleri

1901 yılında Indiana Üniversitesinden mezuniyetinin ardından Filipinler’e hareket eden J. F. Bobbitt Manila’da Insular Normal School’da İngilizce öğretmenliğine başlamıştır. 1907 yılına kadar görev yaptığı Filipinler J. F. Bobbitt için ilk ciddi öğretmenlik deneyimidir denilebilir. Üniversiteye girmeden önce yaptığı kısa dönemli öğretmenlik çalışmaları sayılmazsa Filipinler profesyonel yaşamın başlangıcı olarak ele alınabilir. Buradaki görevi süresince program, okul yönetimi, aktif öğretmenlik gibi farklı alanlarda kendini geliştiren J. F. Bobbitt 1907 yılının ilkbaharının sonlarına doğru doktora eğitimi için ABD’ye geri dönmüştür (Longstreet, 1978). 1907

yılında Clark Üniversitesinde Psikoloji alanında doktora çalışmalarına başlayan J. F. Bobbitt için üniversitenin sunduğu ortam iki nedenden dolayı dikkat çekmiştir. Bu nedenlerin ilki psikolojinin yavaş yavaş ABD’de Alman geleneğinden bağımsız bir alan hâline gelmesi, ikinci önemli neden ise ABD’de psikolojinin kurumsallaşmasına önemli katkılar sunan G. StanleyHall’ınClark Üniversitesinde olmasıdır. Gerçekten de ABD’de psikolojinin gelişimine teorik, kurumsal ve pratik boyutlarda katkı sunan ve kendisinden sonra gelen bir kuşağı derinden etkileyen bir bilim adamı olarak G. StanleyHall, J. F. Bobbitt için bir şans olmuştur. J. F. Bobbitt için Filipinler’deki öğretmenlik deneyimi eğitimin farklı boyutlarını görmesine yardımcı olurken, Clark Üniversitesindeki doktora çalışması eğitimin verimli, çocuğun ihtiyaç ve doğasına odaklı ve aynı zamanda gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlara odaklanması gerektiği fikrini vermiştir.

1909 yılı J. F. Bobbitt için önemli bir dönüm noktası olmuştur. Chicago Üniversitesinde eğitim yönetimi alanında akademik kadroya giren J. F. Bobbitt için yeni bir dönem başlamıştır. 1910-1911 eğitim öğretim yılında mezun öğrenciler için eğitim yönetimi bölümünde dört ders veren Bobbitt’in verdiği derslerden biri de yönetsel bakış açısından eğitim programıydı. Dersin içeriğine bakıldığında eğitim bürokrasisinde görev alan üst düzey yöneticilerin okul yönetiminin önemli bir unsuru olan programa ilişkin bir bakış açısı kazanmaları dersin temel hedefi olarak alınmıştır. Bununla birlikte Bobbitt için önemli olan odak noktası eğitimsel verimlilik konusudur. Nitekim bu dönemde yayımladığı makaleler bir ölçüde program düşüncesinin ilk ürünleri olarak görülebilir. Özellikle eğitimin etkili ve verimli olması düşüncesi kendisini bu dönem çalışmalarında sıklıkla göstermektedir. 1911 yılında yazdığı *TheEfficiency of theConsolidated Rural School* (Birleştirilmiş Kırsal Okulların Verimliliği) başlıklı makalesi ABD’de 20. yy’ın başlarında oldukça yaygın olan birleştirilmiş sınıflı okulların verimlilik durumunu incelemektedir. Dönemin verimlilik anlayışı çerçevesinde problemi inceleyen Bobbitt’e göre birleştirilmiş sınıflı kırsal bölge okullarının verimlilik açısından oldukça zayıf olduğu ve bu okullarda istenilen verimlilik artışının ancak okullarda görevlendirilecek öğretmen sayısının artışı ile mümkün olacağını belirtmektedir. Yine 1911 yılında yayımladığı bir diğer makalesinde bu sefer şehir okullarının etkili ve verimli kullanımı konusuna eğilmiştir. *A City School as a Community Art and Musical Center* (Toplum Müzik ve Sanat Merkezi Olarak Şehir Okulu) başlıklı bu çalışmada Bobbitt insanın en temel ihtiyaçlarından olan boş vakitleri değerlendirme faaliyetlerini mercek altına almıştır. Gün geçtikçe büyüyüp karmaşık bir hâle gelen şehir yaşantısının stresinden insanların kurtulması için boş vakitlerinin iyi değerlendirilmesinin gerektiğini ifade eder ve büyük şehirlerde okulların mesai saatleri dışında insanların eğlenip vakit geçirebilecekleri mekânlar olarak kullanılmasının öneminden bahseder. Bobbitt’in bu çalışmasında ileriki yıllarda yayımlayacağı *TheCurriculum* isimli eserinde de kullanacağı bazı kavramları bulmak mümkündür. Mesela Bobbitt bu makalesinde kullandığı insanın faaliyet alanları kavramını daha sonraki yıllarda daha geniş bir perspektiften inceleyecektir. 1912 yılında kaleme aldığı *The Elimination of Waste in Education* (Eğitimde İsrafin Engellenmesi) başlıklı makale de yine aynı verimlilik bakış açısını göstermektedir. Indiana eyaletine bağlı bir yerleşim birimi olan ve 1906 yılında kurulan Gary kısa zamanda demir ve çelik sanayinin merkezi hâline gelmiştir. Yerleşimcilerin büyük bir kısmının göçmen işçilerin oluşturduğu bu şehirde okulların yetersizliği ve nüfusun fazlalığı yeni tedbirlerin alınmasını zorunlu kılmıştır. Bilimsel yönetimin ilkeleri doğrultusunda önerisini hazırlayan Bobbitt şehirdeki tüm okulların mesai sisteminin değiştirilmesini, okulların Cumartesi ve Pazar günleri de hizmet vermesini önermiştir. Yaptığı önerilerin tamamında bilimsel yönetimin ilkelerini sıralaması da onun bu hareketi benimsediğinin açık bir göstergesidir. İleri sürdüğü dört ilke aynı zamanda bilimsel yönetimin de dört temel prensibidir.

Bilimsel yönetimin birinci ilkesi bütün tesisleri mümkün olduğu nispette en yüksek düzeyde kullanmaktır. Bilimsel yönetimin ikinci ilkesi ise çalışanların sayısını en düşük düzeye düşürmek fakat iş verimliliğini en üst düzeye çıkarmaktır. Etkili bir yönetimin

### Turkish Studies

*International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*  
Volume 10/ 15 Fall 2015

üçüncü ilkesi israfı engellemektir. Genel bilimsel yönetimin dördüncü ilkesi ise ham maddeleri en iyi bir şekilde uyum sağlayacak bitmiş ürünlere döndürmektir (Bobbitt, 1912, 260-269).

1913 yılında ilkokul programlarında okuma çalışmaları ile ilgili bir çalışmayı A. C. Boyce ve N. L. Perkins ise birlikte yayımlar. *Literature in the Elementary Curriculum* (İlkokul Programında Edebiyat) başlıklı bu çalışmada ilkokul sınıflarında okunması gereken edebiyat eserlerinin bir listesi verilmiş ve öğretmenlerin bu eserler içinde seçim yapabilecekleri belirtilmiştir. Çalışma her ne kadar program ile ilgili olsa da tam anlamı ile bir program düşüncesinden bahsedilemez. J. F. Bobbitt 1913 yılında Ulusal Eğitim Araştırmaları Derneği tarafından yayımlanan On İkinci Yılığın editörlüğünü üstlenir. Şehir okullarında denetim başlığı altında yayımlanan yıllıkta Bobbitt, *Some General Principles of Management Applied to the Problems of City School Systems* (Şehir Okul Sistemlerinin Problemlerine Uygulanacak Bazı Genel Yönetim İlkeleri) başlıklı oldukça uzun bir yazı yayımlar. Taylorcu bilimsel yönetimin temel ilkelerinin belirgin bir şekilde görüldüğü bu çalışmada Bobbitt şehir okullarında yaşanan denetim sorunlarının genel bir analizini yapar. Bilimsel yönetimin ilkelerinin maddi üretim alanında gerçekleştirdiği başarıyı örnek gösterir ve bu ilkelerin eğitim ve denetim alanındaki sorunların çözümünde kullanılması gerektiğini belirtir. J. F. Bobbitt bu çalışmasında örgütlerin etkili bir şekilde çalışmasının temel şartının etkili bir denetim mekanizmasına bağlı olduğunu, denetim ile ilgilenen görevlilerin temel amacının ise örgütün ulaşması gereken sonuçları açık ve net bir şekilde belirlenmesi olduğunu vurgular.

Herhangi bir organizasyonda, yönetici ve denetleyici personelin temel görevi organizasyonun gerçekleştirmeye çalıştığı sonuçları açık bir biçimde tanımlamalarıdır. Bu üst düzey personel sürekli olarak istendik sonuçlara ulaşmak için işçilerle koordinasyon hâlinde olmalıdır. En iyi çalışma metotlarını bulmak ve bu metotların kullanımı sağlamak onların temel görevidir. Bu denetmenler işçiler için gerekli nitelikleri tespit etmeli ve her bir işçinin standart niteliklere ulaşmasını takip etmelidirler. Eğer bu gerçekleşmezse bu işçinin organizasyonla bağlantısı kesilir. Bu durum doğrudan veya dolaylı olarak hizmet öncesi işçilere verilen temel eğitim ve hizmet içinde verilen eğitimin niteliğinin yüksek olmasını gerektirir. Yöneticiler ve denetmenler işlerin yapılabilmesi için çalışanlara ayrıntılı talimatlar sunarak belirlenen standartlara ulaşmayı, metotları ve materyalleri kullanmayı temin etmek zorundadırlar. Onlar çalışanlarına gerekli materyalleri ve uygulamaları sağlamalıdır. Çalışanların istenilen çabayı ortaya koyabilmeleri için gerekli olan teşvik edici unsurları planlayıp hazırlamalıdır. Organizasyonun doğası veya amacı ne olursa olsun eğer etkili bir kurumsal yapı isteniyorsa, bu yukarıda sayılanlar her zaman yönetim ve denetimin temel görevleridir (Bobbitt, 1913, 7-8).

J. F. Bobbitt'in entelektüel kariyeri incelendiğinde özellikle 1911 sonrası dönemde verimlilik konusu üzerinde oldukça yoğunlaştığı görülmektedir. 1914 yılında yazdığı *The School Survey: Finding Standards of Current Practice with which to Measure One's Own Schools* (Okul Anketleri: Kişilerin Kendi Okullarının Ölçümü ile Güncel Uygulamaların Standartlarını Bulmak) adlı makalede öğretmenlerin kalitesi ve ödenen ücretler arasındaki ilişkiyi tartışan Bobbitt istatistiksel veriler doğrultusunda öğretmen istihdamında dikkate alınması gereken boyutları tartışmıştır. Verimlilik bakış açısının net bir şekilde görüldüğü bu çalışmada kullanılan istatistiksel teknikler ve grafikler de dikkat çekmektedir. J. F. Bobbitt 1914 yılında Chicago Üniversitesi Eğitim Bölümünün yönettiği bir araştırma çalışmasında da aktif rol alır. Indiana eyaleti sınırları içinde bulunan South Bend şehrinin okullarında yapılan bir anket çalışmasında Chicago Üniversitesinden Charles H. Judd ile birlikte görev alan Bobbitt'in bu çalışmasını South Bend News Times gazetesinin 8 Mayıs 1914 tarihli nüshasından izlemek mümkündür. Gazetedeki habere göre Dr. Judd ve Dr. Bobbitt South Bend okul sistemi üzerine yapılacak bir anket ve test çalışması için şehre



gelmiş ve şehrin eğitim sorumlusu ile birlikte okulları denetlemişlerdir. Aynı gün öğleden sonra okul müdürlerine şehrin lisesinin toplantı salonunda bir konferans verilmiştir. Cumartesi günkü programda yer alan etkinlik ise öğretmenlerle yapılacak toplantıdır. Haber incelendiğinde daha önce de bazı testlerin yapıldığı ve bu sefer ki testin daha başarılı olacağı da belirtilmektedir (South Bend News, 1914, 12). Görüldüğü gibi J. F. Bobbitt sadece masa başında teori geliştirmemiş aynı zamanda saha çalışmalarında da aktif şekilde rol almıştır. Yine böyle bir saha çalışmasını Teksas eyaletinin San Antonio şehrinde gerçekleştirmiştir. 1915 yılında basılan rapor incelendiğinde raporun bazı bölümlerindeki ifadeler 1918 yılında yazılacak *The Curriculum*'un habercisi gibidir. J. F. Bobbitt raporda eğitimin temel amaçlarını şu şekilde vermektedir.

(1) Çocukların ve gençlerin yaşamları boyunca icra edecekleri mesleklerde etkili bir performans göstermelerini sağlamak. (2) Demokratik ortamda yaşayan bir yurttaş olarak dikkate alması gereken sosyal, ekonomik ve sanayi ile ilgili problemlere ilişkin geniş ve sağlam bir bakış açısı kazandırmak (3) Yaşam boyu sağlık ve fiziksel canlılığı sağlamak için güçlü bir bilgi birikimi ve alışkanlıklar yerleştirmek (4) Sağlıklı ve sosyal açıdan arzulanabilir boş zaman faaliyetlerine ilişkin alışkanlıklar geliştirmek (5) Bireylerin toplumsal iletişimde başarılı olmaları için gereken lisan / lisanlara ilişkin etkili bir yetiştirme sürecinin sağlanması (6) Bireylerin çocuk bakımı ve eğitime ilişkin faaliyetler alanında diğer bir ifade ile ebeveynlik işlevleri açısından yetiştirmek (7) Bireyleri dinî etkinlikler için yetiştirmek (Bobbitt, 1915, 9).

İlk baskısı Kasım 1915'te ve ikinci baskısı 1916 yılının Mart ayında yapılan *What the Schools Teach and Might Teach* (Okullar Ne Öğretir ve Ne Öğretmelidir) başlıklı çalışma yayımlanır. Cleveland Eğitim Araştırmalarının bir parçası olan bu çalışmanın temel problemi Cleveland ilkokullarının eğitim programıdır. Eğitim programının incelenmesi ve verimliliğinin belirlenmesi J. F. Bobbitt'e verilmiştir. J. F. Bobbitt bu araştırmadaki bakış açısının temelinde yetişkin yaşamı ve karmaşık sosyal ilişkiler yer almaktadır.

Toplum yaşamının oldukça basit bir şekilde olduğu ilk çağlarda bireylerin eğitimi de oldukça basit ve pratikti. Herhangi bir sistematik öğretim süreci olmaksızın bireyden beklenen toplum yaşamına iştirak etmesiydi. O günden günümüze gelindiğinde sosyal dünyanın oldukça karmaşık bir hâl aldığını görmekteyiz. Yetişkinler o kadar karmaşık etkinlik türleri geliştirdiler ki gençlerin bu faaliyet alanlarında sistematik bir öğretim görmeden başarılı olması mümkün değildir (Bobbitt, 1915, 16).

J. F. Bobbitt, bu kapsamlı araştırma çalışmasını takiben 1916 ve 1917 yıllarında iki büyük araştırmaya daha katılır. Bu araştırmaların birincisi Colorado eyaletinin Denver şehrindeki okullarda gerçekleştirilir. Chicago Üniversitesinden arkadaşı Charles H. Judd ile birlikte araştırmanın ilk iki kısmının yürütülmesi ile meşgul olur. Araştırmanın birinci kısmı Denver okullarının genel organizasyon yapısı ve yönetimi ile ilgilidir. Araştırmanın ikinci kısmı ise okullar ve öğrenme süreci üzerine odaklanmıştır (Bobbitt, 1916). J. F. Bobbitt'in katıldığı ikinci önemli araştırma çalışması da St. Louis şehrinde yapılmıştır. Charles H. Judd'un yöneticiliğini yaptığı bu araştırmada J. F. Bobbitt yalnızca program üzerine odaklanmış ve araştırmanın programa ilişkin kısmını kaleme almıştır (Bobbitt, 1917). San Antonio, Denver ve St. Louis'de icra edilen bu araştırma faaliyetleri eğitim yönetimi alanında çalışan bir akademisyen olarak Bobbitt'in dikkatini programın teknik boyutlarına kaydırmasına neden olmuştur. Öğretim süreçlerini ve öğretmenlerin öğretimdeki rollerine değinen bu raporlardan hareketle programın öğretim sürecinde merkezî bir rol oynadığına ilişkin bir düşüncenin J. F. Bobbitt'te oluşmaya başladığı görülmektedir. Nitekim

*TheElementary School Teacher* dergisinde Kasım 1917’de yayımladığı *Summary of the Literature in Scientific Method in theField of Curriculum Making* (Program Hazırlama Alanında Bilimsel Metoda İlişkin Literatürün Bir Özeti) başlıklı makale belki de *TheCurriculum* için bir ön söz olarak görülebilir. J. F. Bobbitt bu makalesinde program geliştirme için bugün bir temel olan hedeflerin kaynağını göstermekte ve sağlam hazırlanmış bir programın bir okul sisteminin temeli olduğunu vurgulamaktadır.

İyi gelişmiş okul sistemlerinde icra edilen farklı iş tiplerine uygun bilimsel metotlara ilişkin tekniklerin geliştirilmesine yönelik girişimler günümüzde yapılıyor. Uzun yıllardan beri eğitim laboratuvarlarımızda farklı öğretim tekniklerinin eğitimsel verimliliği test ediliyor. Eğitimde ölçme bürümüz ise sınıflardan elde edilen sonuçların anlamlılığını ve doğasını bilimsel olarak belirlemeye çalışıyor. Bilimsel metotlar ayrıca maliyet muhasebesi, bütçe oluşturma, çocuk bakımı, değerlendirme ve ödüller gibi konularda kullanılıyor. Bununla beraber eğitime ilişkin bir çalışmada en eski ve en temel nokta eğitim programıdır. Eğitim programı sistem içinde devam edegelen her şey için gerçek bir başlangıç noktası olmak zorundadır. Eğer bir eğitim programı bilimsel bir şekilde belirlenmezse önceden belirlenen işlerde kullanılması gereken süreçlere bilimsel metodun uygulanmasına yönelik teşebbüslerin anlamlılığı olmayacaktır. Bu nedenden dolayı eğitim programı eğitimin en üst düzeydeki amaçları ile ilgilidir ve mesleğimiz bu üst düzeydeki amaçlara ilişkin bir ortak bakış açısını şimdiye kadar oluşturamamıştır. Fakat tek bir noktada emin olduğumuz kesin: Eğitim programı sürekli olarak yeniliklere ve değişime açık bir dünyanın içinde gerçekleşen ve çok farklı sosyal etkileşimler içinde yaşayan kadın ve erkeklerin güncel ihtiyaçlarıyla ilişkili olmalıdır ve eğitim programı, yeni yetişen nesilleri bu çok farklı ilişkilerin yaşandığı, değişimin sürekli olduğu dünyada icra edilmesi gereken faaliyetleri etkili bir şekilde yapabilmelerine imkân sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır. İşte bu nedenden dolayı, eğitim programı ne sınıf içindeki etkinliklerle ne de okul sistemi içindeki süreçlerle belirlenemez. Eğitim programı ancak ve ancak kadın ve erkeklerin bitmek tükenmek bilmeyen bir karmaşa içinde olan aktif ilişkileri içerisindeki ihtiyaçları bağlamında belirlenebilir. Eğitimciler sınıfın dışına çıkmalı, aslında okul sisteminin de olduğu coğrafi bölgeden de dışarı çıkarak derslerin içermesi gereken unsurları keşfetmelidir. Eğitim programına tatbik edilecek bilimsel metot sınıf araştırmaları, bilimsel laboratuvar çalışmaları veya sınıf kayıtlarının incelenmesi gibi basit bir şekilde icra edilemez. Kullanılması gereken teknik insanların farklı alanlardaki ihtiyaçlarını belirleyebilecek bir teknik olmalıdır (Bobbitt, 1917, 219).

J. F. Bobbitt’in 1917 yılında yaptığı bu tespitler program geliştirme alanında bugün de geçerliliğini koruyan tespitler olarak dikkat çekmektedir. J. F. Bobbitt’in bu tespitleri yapmasında etkili olan süreç eğitim ve verimlilik konusunda yapmış olduğu San Antonio, Denver ve St. Louis okullarında uygulanan saha çalışmalarıdır. J. F. Bobbitt’in bu saha çalışmalarında yaptığı gözlemler onun her ne kadar eğitim yönetimi alanında çalışsa da eğitim programının doğrudan doğruya okulun verimliliğini etkileyen bir değişken olduğu tespitine götürmüştür. Okulların verimliliğinde temel rol oynayan değişken, eğitim programının hedefleridir. Bu hedeflerin belirlenmesinde bugüne kadar uygulanan yaklaşımların yetersizliğini vurgulayan Bobbitt’e göre sınıflarda yapılan öğretim veya okul kayıtlarının incelenmesinin bir sonuç vermeyeceği, bu hedeflerin kaynağının doğrudan doğruya sosyal ilişkilerin egemen olduğu toplumsal yapının incelenmesiyle mümkün olabileceği tespitini yapmıştır. Bu bakış açısı daha önce ABD’de Onlu Komite ve Onbeşli Komite çalışmalarında ortaya konulan program oluşturma anlayışına da bir tepkidir. Bu komitelerde görev alan ABD’nin seçkin üniversitelerinden gelen akademisyenlerin görüşlerine göre şekillenen ilk ve ortaöğretim programları Bobbitt’in ileri sürdüğü perspektiften bakılınca yetersiz olduğu gibi bilimsel de değildir. J. F. Bobbitt’in saha çalışmalarından edindiği izlenim ve kazandığı deneyim sonucu cevap aradığı soru şu şekilde ortaya çıkmıştı: Yetişkinlerin dünyasına katılacak bir çocuğun hangi hedefler doğrultusunda yetiştirilmesi gerekir? Bu hedeflerin temel kaynağı nedir? Bu iki sorunun cevabı onun başyapıtı olan *TheCurriculum*’da ifade edilmiştir.

### The Curriculum: Akademik Bir Alanın Öncüsü

Program tarihi ile ilgili literatürde program alanının ilk ders kitabı olarak görülen *The Curriculum* çalışma Bobbitt'in 1910-1911 öğretim yılında verdiği yüksek ihtisas dersleri, saha çalışmaları ve araştırmalarının bulgularının sistematik şekilde bir araya getirilmiş hâlidir. Bobbitt daha eserin ön sözünde önceki araştırma çalışmalarında ve makalelerinde vurguladığı temel problem alanı olan karmaşık dünya ve sosyal ilişkiler noktasına dikkat çeker.

20. yy'ın başlangıcından bugüne bizim toplumsal düzenimizin gelişimi hiç olmadığı kadar hızlı ve büyük olmuştur. Basit koşullar daha karmaşık bir hâle gelmiştir. Küçük işletmeler daha büyük kurumlar hâline gelmiştir. Artan uzmanlaşma düzeyi insanların birbirlerine olan bağımlılığını artırmış ve sonuç olarak insanları gösterdikleri çabanın koordinasyon içinde olması gerektiğini ortaya koymuştur. Demokrasi hem ülke çapında hem de dünya genelinde yükselmektedir. Bütün sosyal sınıflar ortaya çıkan fırsatlara talip olmaktadır. İnsanlık ve medeniyet tarihin hiçbir döneminde bu kadar hızlı bir şekilde bir değişime tanıklık etmemiştir (Bobbitt, 1918, 3).

J. F. Bobbitt için bir eğitim programında en önemli eleman programın nasıl bir ürün ortaya koyacağına ilişkin bakış açısıdır. Diğer bir ifade ile program, üretilcek ürünün niteliklerini tam olarak tanımlamalıdır. Bu tanımlama süreci ise bilimsel metotlara uygun olmalıdır. Bilimsel yönetim ilkelerinin esası olan verimliliğin gerçekleşmesi büyük oranda buna bağlıdır. Dolayısıyla program hazırlama işine girişenler ilk önce sosyal dünyayı ve insan faaliyetlerini sosyolojik, psikolojik, ekonomik yönden tahlil etmeli, hangi beceri alanlarının toplumun gelişmesinde, demokrasinin ilerlemesinde etkili olduğunu tespit etmeli ve bu tespitler doğrultusunda programın hedefleri tayin edilmedir. Bu program geliştirmede bilimsel yaklaşımın esasını oluşturmaktadır. Bununla birlikte bir de programın teknik boyutları bulunmaktadır. Hedefler belirlendikten sonra yapılması gereken, bu hedeflerin en etkili bir şekilde gerçekleşmesini sağlamaktır. Bu da ancak öğretimle olabilir. J. F. Bobbitt üretilcek ürünün nitelikli olmasını öğretim sürecine bağlar ve aktif öğrenmenin önemine dikkat çeker. Eserin yayımlandığı dönemde oldukça güçlü olan progressivist eğitim hareketini bu yönden desteklemiştir.

J. F. Bobbitt o güne dek ABD'de egemen olan ve neredeyse tüm program çalışmalarında (Yale Raporu, Onlu Komite, On Beşli Komite) kendini gösteren programın içeriğinin belirlenmesinde kişisel, felsefi bakış açılarının baskın bir rol oynamasını eleştirmektedir. İlk olarak bir programda önemli olan temel nokta süreç sonunda bireylerin sahip olması gereken niteliklerdir. Bu nitelikler ayrı bir konu, okutulması gereken dersler ayrı bir konudur. Bu yukarıda sayılan raporlar incelendiğinde neredeyse bütünüyle ilk ve ortaokulda okutulması gereken derslere odaklanıldığı görülmektedir. Bu derslerin belirlenmesinde ise kullanılan tek araç komite üyelerinin felsefi bakış açısıdır (Angus&Mirel, 1999; Bohan, 2003; Krug, 1972; Kliebard, 1995). J. F. Bobbitt bu bağlamda öğretim sürecinde olguların ezberlenmesine kaşır. Sözel bilginin ezberlenmesinin bireylerin bu yeni çağda karşılaşacakları sorunları çözemeyeceğini vurgulayarak 19. yy'ın fakülte psikolojisini reddeder. Bobbitt'e göre pratik hayatta işlevsel olmayan bir bilginin hiçbir değeri yoktur (Bobbitt, 1918; 1924). Sosyal bilgiler dersinin hedefleri içinde Roma tarihi, Eski Yunan medeniyeti, İlyada ve Homer'in destanlarının yer almasının hiçbir önemi bulunmamaktadır. Bunlar bütünü ile ölü, eski ve tarihin tozları arasında kalmış konulardır. 20. yy'ın sosyal bilgiler dersinin temel hedefi sanayi, yurttaşlık ve şehir hayatına ilişkin becerilerle öğrencileri donatmak olmalıdır. J. F. Bobbitt böylece klasiklere dayalı, essentialist ve prennialist eğitim felsefelerine karşı dururken



kendi felsefesini dönemin baskın eğitim felsefesi olan progressivizm paralelinde şekillendirmiştir (Cremin, 1964; Schiro, 1978; 2012).

J. F. Bobbitt toplumsal yapıyı Herbert Spencer'in perspektifinden ele alarak anlamaya çalışır. Spencer'in İşlevselciliği paralelinde toplumsal yapının bir makinenin parçaları gibi uyumlu hareket etmesini gerekli görür. Sosyalleşmenin temelinde ise toplumsal rollerin yerine getirilmesi ve her bireyin toplumun ihtiyaçları doğrultusunda gerekli davranışları icra etmesi yatar. Her birey kendisini toplumun uyumlu ve etkili bir parçası olarak görmeli ve bu perspektiften üzerine düşen sosyal rolleri aktif bir şekilde icra etmelidir (Francis, 2007; Hawkins, 1997; Perrin, 1976). Bu sosyal rollerin ve yetişkin yaşamının temellerinin öğrenileceği yer ise okuldur. Gün geçtikçe karmaşık bir yapıya bürünen toplumsal hayat içinde bu becerilerin öğrenilmesi mümkün değildir. Bunun için sistematik bir eğitim şarttır. Okul bu bağlamda kritik bir rol üstlenmektedir. J. F. Bobbitt bu nedenden dolayı çocukluk yaşamı ile ilgilenmez. Ona göre çocukluk yetişkin yaşamındaki rollere bir hazırlık aşamasıdır. Bu dönemde çocuğun temel görevi ileriki yaşamında ihtiyaç duyduğu bilgi ve beceriyi edinmek olmalıdır.

Temel teori oldukça basittir. İnsan yaşamı farklılıklarına rağmen belirli etkinliklerin icrasından oluşmaktadır. Yaşam için bireyleri hazırlayan bir eğitim sürecinin bu becerileri kesin ve yeterli bir şekilde kazandırması gereklidir. Bununla beraber bu beceriler herhangi bir sosyal sınıf için çok sayıda ve çok farklı bir şekilde ortaya çıkabilir, bu nedenden dolayı bu beceriler keşfedilmelidir. Bunun için bu becerilerin ortaya çıktığı toplumsal ilişkilerin yaşandığı sosyal dünyaya gidilmesi gereklidir. Böylece yetenekler, tutumlar, alışkanlıklar, toplumun takdir ettiği durumlar ve insanın ihtiyaç duyacağı bilgi türleri tespit edilebilir. Bunlar programın hedefleridir. Bu hedefler çok sayıda, kesin ve spesifik olmalıdır. Eğitim programı böylelikle çocukların ve gençlerin bu hedeflere ulaşmalarını sağlayacak yaşantılar dizisidir (Bobbitt, 1918, 42).

### J. F. Bobbitt'in Entelektüel Mirası ve Takipçileri

J. F. Bobbitt tarafından kaleme alınan *The Curriculum* dönemin eğitim bilimcileri tarafından büyük bir ilgiyle karşılanmış ve öğretmen eğitiminde kullanılmaya başlamıştır. Diğer taraftan Chicago Üniversitesinde çalışan W. W. Charters gibi eğitim bilimcilerin bu eser paralelinde eserler vermesi kısa bir süre zarfında program başlıklı pek çok ders kitabının yayımlanmasına yol açmıştır. Diğer bir ifade ile J. F. Bobbitt'in en önemli entelektüel mirası program alanının bir praksis bilimi hâline gelmesine sağladığı eşsiz katkıdır. J. F. Bobbitt daha sonraki dönemler de verimlilik uzmanı olarak saha çalışmalarına katılmış ve merkezinde program olan makaleler yayımlamıştır. Bununla beraber J. F. Bobbitt'in programın doğasına ilişkin önerdiği yeni perspektif günümüzde program geliştirme çalışmalarının temelini oluşturmaktadır. J. F. Bobbitt'in entelektüel mirasının ilk parçası program tasarım sürecinde hedeflerin merkezî rolünü belirtmesidir (Jackson, 1992; Kliebard, 1970; 1995; Ornstein&Hunkins, 1988). Programın ilk ve en temel unsurunun hedefler olduğu ve etkili bir öğretimde hedeflerin en başta dikkate alınması gereken elemanlar olduğunu ilk kez o vurgulamıştır. Onun bu görüşü kısa zamanda yankı bulmuş ve Amerikan Ulusal Eğitim Derneği tarafından hazırlanan *Cardinal Principles of Secondary Education* (Ortaöğretimin Temel İlkeleri) başlıklı raporda uygulanmıştır (NEA, 1918). Bu bağlamda J. F. Bobbitt içerik odaklı bir eğitim sürecine karşı çıkmış ve önemli olanın bireylerin göstermesi gereken beceriler ve bu becerileri betimleyen hedefler olduğunu vurgulamıştır. Buradan hareketle 20. yy'ın başlarına kadar etkili olan içerik merkezli, kitap odaklı eğitim anlayışı yerine beceriye odaklı, gözlenebilir davranışları dikkate alan ve bireyin öğrenme sürecindeki performansına odaklanan bir eğitim anlayışını savunmuştur. Böylece şimdiki çocukların gelecekteki yetişkinlik görevlerine tam olarak hazırlanabileceklerini ileri süren J. F. Bobbitt bunun

aksi bir yaklaşımın insanların zihninde biriken işe yaramaz, hayatta bir karşılığı olmayan bilgi yığınlarını getireceği konusuna dikkat çekmektedir. J. F. Bobbitt'in, hedeflerin tespitinde toplumsal yaşamı bir kaynak olarak kabul etmesi de oldukça önemlidir. "Eğitimin hedefleri için temel kaynak toplumsal yaşamdır." diyen J. F. Bobbitt, toplumsal yaşamın incelenmesi için bilimsel metodu önerir. Bilimsel metodun temelinde toplumsal yaşantının kapsamlı bir şekilde analizinin yapılabilmesi için hazırlanmış anketler ve görüşme formları bulunur. Bu anketlerden ve görüşme formlarından elde edilen verilerin istatistiksel analizi ile toplumsal yaşamın temellerinin kavranabileceğini ileri sürer.

J. F. Bobbitt'in entelektüel mirasının ikinci parçası ise programı oluşturmada hem teknik hem de bilimsel süreçlere dikkat çekmesidir. Bilimsel metod programın hedeflerini tespit ederken teknik boyut bu hedeflerin yaşantılarla eşleştirilmesinde kullanılmaktadır. Programı bir demiryolu inşaatına benzeten J. F. Bobbitt için teknik süreçler programın etkililiği için önemlidir. Her bir hedefin hangi aşamada öğrenciye kazandırılacağı ve bu hedefle ilgili yaşantıların ve değerlendirmelerin nasıl tasarlanacağı teknik bilgi ile mümkün olmaktadır. J. F. Bobbitt'in entelektüel mirasının üçüncü parçası ise eğitim programının tek tip değil farklı alanlarda çeşitlendirilmesine ilişkin bakış açısıdır. J. F. Bobbitt'e göre tek tip bir eğitim programı 20. yy için yetersizdir. Eğitim programları mesleki, akademik, hazırlık gibi farklı alanlarda hazırlanmalı ve okullarda çok programlı bir yapı egemen olmalıdır. Öğrenciler böylece kendi istek ve yetenekleri doğrultusunda farklı programları izleyebilecek ve kendi ilgilerine uygun bir şekilde eğitim alabileceklerdir. J. F. Bobbitt'in entelektüel mirasının son parçası ise eğitimin bir sosyal kontrol aracı olarak kullanılabileceği düşüncesidir. Eğitim aracılığı ile toplumların yeniden yaratılabileceğini ileri süren J. F. Bobbitt bu görüşü ile okulların toplumsal yaşamı yeniden inşa edebilecek etkili bir odak noktası olduğunu belirtmektedir. J. F. Bobbitt'in 1911-1918 yılları arasında şekillenen bu ilk dönem program görüşü ve program tasarısına yönelik getirdiği farklı bakış açısı üzerinden doksana yedi yıl geçmesine rağmen program geliştirme çalışmalarında takip edilmektedir. Programın hedeflerinin tespitinde toplumsal yaşamın analizini öneren J. F. Bobbitt'in bu görüşü öğrencisi Ralph W. Tyler tarafından bir adım daha ileriye götürülmüş ve birey, toplum ve konu alanından elde edilen verilerin de işe koşulmasının gereği vurgulanmıştır. J. F. Bobbitt'in programın hedeflerini oluşturmada iş analizinden faydalanması ve hedeflerle yaşantıların etkileşim içinde olması ise bugün dahi geçerliliğini koruyan bir bakış açısıdır. Öğretim tasarımıya yönelik ilkeler bağlamında ele alındığında da yine J. F. Bobbitt'in düşünceleri temel oluşturmaktadır. J. F. Bobbitt tarafından ileri sürülen program anlayışı program alanı içinde program geliştirmenin bir alt alan olarak gelişmesini hızlandırmıştır. Diğer taraftan davranışçı, sistem ve yönetsel program geliştirme anlayışlarının gelişmesine de katkı sağlamıştır. Ralph W. Tyler, Hilda Taba, David Pratt, Jon W. Wiles, Joseph C. Bondi, George J. Posner, Peter F. Oliva gibi program geliştirme alanında etkili olan yazarların bakış açılarını etkilemiştir. Bu durum sadece ABD ile sınırlı değildir. J. F. Bobbitt'in ileri sürdüğü düşünceler Ralph W. Tyler aracılığı ile ABD'de ihtisas eğitimi alan Türk eğitim bilimcileri de etkilemiştir. Bugün Türkiye'de program geliştirme alanında yazılan kitaplar ve yapılan çalışmaların temelinde J. F. Bobbitt'in 1911-1918 arası dönemde ileri sürdüğü düşünceler yatmaktadır. Bu bağlamda ele alındığında J. F. Bobbitt'in program ile ilgili perspektifinin çözümlenmesi Türkiye'de program alanının tarihsel boyutlarının anlaşılmasına da önemli katkılar sunacaktır.

## KAYNAKÇA

Angus, D. L., & Mirel, J. (1999). *The failed promise of the American high school, 1890-1995*. New York: Teachers College Press.

- Bensel, R. F. (2000). *The political economy of American industrialization, 1877-1900*. New York: Cambridge University Press.
- Blumin, S. M. (1976). *The urban threshold: Growth and change in a nineteenth century American community*. Chicago: University of Chicago Press.
- Bobbitt, J. F. (1911). A city school as a community art and musical center. *The Elementary School Teacher*, 12(3). 119-126.
- Bobbitt, J. F. (1911). The efficiency of the consolidated rural school. *The Elementary School Teacher*, 12(4). 169-175.
- Bobbitt, J. F. (1912). The elimination of waste in education. *The Elementary School Teacher*, 12(6). 259-271.
- Bobbitt, J. F. (1913). Some general principles of management applied to the problems of city-school systems: The supervision of city schools. *Twelfth yearbook of the national society for the study of education*, (pp. 7-96) Part I, Bloomington, Illinois: The University of Chicago Press.
- Bobbitt, J. F. (1915). *The San Antonio public school system: A survey*. San Antonio, Texas: The San Antonio School Board. G. F. Sigmund Press.
- Bobbitt, J. F. (1915). *What schools teach and might teach*. The Survey Committee of the Cleveland Foundation Cleveland: Ohio.
- Bobbitt, J. F. (1917). The work of the schools: Elementary schools. *Report of the school survey of school district No. 1 in the city and county of Denver. Part II*. Denver, Colorado: The School Survey Committee.
- Bobbitt, J. F. (1918). The curriculum situation, *Survey of the St. Louis public schools*. Vol. II, (pp. 77-116). Yonkers on Hudson, New York: World Book Company.
- Bobbitt, J. F. (1918). *The curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bobbitt, J. F. (1924). *How to make a curriculum*. Boston: Houghton Mifflin Company.
- Bobbitt, J. F., Boyce, A. C. & Perkins, M. L. (1913). Literature in the elementary curriculum. *The Elementary School Teacher*, 14(4), 158-166.
- Bohan, C. H. (2003). Early vanguards of progressive education: The committee of ten, the committee of seven, and social education. *Journal of Curriculum and Supervision*, 19(1), 73-94.
- Burton, W. F. (1981). *Urban capitalists: Entrepreneurs and city growth in Pennsylvania Lackawanna and Lehigh regions, 1800-1920*. Baltimore: John Hopkins University Press.
- Callahan, R. E. (1962). *Education and cult of efficiency*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Chicago Educator Arrives to Aid in Survey of Schools. (1914, May 8). South Bend News Times, 31(135). pp. 12. <https://newspapers.library.in.gov/cgi-bin/Indiana?a=d&d=SBNT19140508.1.12#adresinden> 24. 08. 2015 tarihinde alındı.
- Cremın, L. A. (1964). *The transformation of the school: Progressivism in American education*. New York: Vintage Books.
- Dewulf, B. G. (1962). *The educational ideas of John Franklin Bobbitt*. Unpublished doctoral dissertation. Washington University.

- Foner, E. (2011). *Reconstruction: America's unfinished revolution, 1863-1877*. New York: Harper Collins.
- Francis, M. (2007). *Herbert Spencer and the invention of modern life*, Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Goldin, C. D., & Lewis, F. D. (1975). The economic cost of the American Civil War: Estimates and implications. *The Journal of Economic History*, 35(2), 299-326.
- Goodlad, J. I. (1985). Curriculum as a field of study. In T. Husen & T. N. Postlethwaite (Eds.), *The international encyclopedia of education*. Pergamon: Oxford. pp. 1141-1144.
- Haber, S. (1964). *Efficiency and uplift: Scientific management in the progressive era 1890-1920*. Chicago: University of Chicago Press.
- Hawkins, M. (1997) *Social darwinism in European and American thought: 1860-1945*, Cambridge: Cambridge University Press
- Hogan, W. T. (1971) *Economic history of the iron and steel industry in the United States*. Lexington, MA: D. C. Heath.
- Hounshell, D. A. (1984). *From the American system to mass production, 1800-1932*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.
- Jackson, P. (1992). Conceptions on curriculum and curriculum specialist. In P. Jackson. (Ed. ), *Handbook of research on curriculum*. (pp. 3-40). New York: McMillan.
- Kliebard, H. (1970). The Tyler rationale. *The School Review*, 78(2). 259-272.
- Kliebard, H. (1995). *The struggle for the American curriculum*. New York: Routledge.
- Krug, E. A. (1972). *The shaping of the American high school*. Madison, WI: University of Wisconsin Press.
- Longstreet, W. (1978). John Franklin Bobbitt. In J. F. Ohles (Ed. ), *Biographical dictionary of American educators*, Westport, Connecticut: Greenwood Press.
- Misa, T. J. (1995). *A nation of steel: The making of modern America, 1865-1925*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
- National Education Association. (1918). *Cardinal principles of secondary education: A report of the commission of the reorganization of secondary education*. Washington, DC: U. S. Government Printing Office.
- Ornstein, C.A. & Hunkins, P.F. (1988). *Curriculum: Foundations, principles, issues*. Allyn & Bacon.
- Parish, P. J. (1975). *The American civil war*. New York: Holmes & Meier Publishers Inc.
- Perrin, R. G. (1976). Herbert Spencer's four theories of social evolution. *American Journal of Sociology*, 80(6), 1339-1359.
- Ransom, R. L. (1989). *Conflict and compromise: The political economy of slavery, emancipation and the American Civil War*. New York: Cambridge University Press.
- Schiro, M. (1978). *Curriculum for better schools: The great ideological debate*. New Jersey: Educational Technology Publications.
- Schiro, M. S. (2012). *Curriculum theory: Conflicting visions and enduring concerns*. Los Angeles, CA: Sage Publishing.

- Seguel, M. L. (1966). *The curriculum field: It's formative years*. New York: Teachers College Press.
- Tanner, D. & Tanner, L. N. (1975). *Curriculum development: Theory into practice*. New York: Macmillan Publishing.
- Temin, P. (1964) *Iron and steel in nineteenth-century America: An economic inquiry*. Cambridge, MA: MIT Press.

### Citation Information/KaynakçaBilgisi

- Aktan, S., (2015). "John Franklin Bobbitt'te Program Düşüncesinin Gelişimi: Tarihsel Bir İnceleme / The Development Of CurriculumThought In John Franklin Bobbitt: An Historical Study", *TURKISH STUDIES -International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8893>, p. 35-50.



## **ORTAÖĞRETİM KURUMLARINDA OKUTULAN OSMANLI TÜRKÇESİ DERSİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ VE BU GÖRÜŞLERİ ETKİLEYEN DEĞİŞKENLER\***

*Muhammet AVAROĞULLARI\*\**

### **ÖZET**

Bu çalışmada Sosyal Bilimler ve Anadolu İmam Hatip Liselerinde zorunlu olarak verilen ve diğer orta öğretim kurumlarında da seçmeli ders olarak yer alan Osmanlı Türkçesi dersini lisans dönemlerinde öğrenen Tarih, Türk dili ve Edebiyatı ve Çağdaş Türk lehçeleri ve Edebiyatları bölümlerinden mezun ve halihazırda pedagojik formasyon sertifika programına kayıtlı öğretmen adaylarının konuyla ilgili görüşleri araştırılmıştır. Bu çalışma ile Osmanlı Türkçesi dersi ile ilgili kamuoyunda ve eğitim profesyonelleri arasında yaşanan tartışmaya katkıda bulunulacağı düşünülmektedir. Bu çalışmanın ikinci bir amacı ise sosyal bilgiler öğretmenlerine, sosyal bilgilerin geleneklerinden olan sosyal bilimler geleneği ile ilgili örnek bir çalışma sunmaktır. Bu çalışma 2014- 2015 öğretim yılı bahar döneminde Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programına katılan Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı ve Çağdaş Türk Lehçeleri lisans programlarından mezun olmuş, 35 farklı üniversiteden 173 öğretmen adayının katılımıyla Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen bulgulara göre öğretmen adayları Osmanlı Türkçesi dersinin liselerde zorunlu yerine seçmeli olmasını verilmesini desteklemelerine karşın daha alt öğretim kademelerinde ise ne zorunlu ne de seçmeli olarak öğretilmesini desteklemişlerdir. Yine araştırma bulgularına göre Öğretmen adaylarının bu görüşleri üzerinde desteklemiş oldukları siyasi partilerce savunulan görüşlerin etkili olduğu anlaşılmıştır. Ayrıca öğretmen adayları kendilerini Osmanlı Türkçesi derslerini vermek için yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir. Ancak araştırmada öğretmen adayları okuma becerileri bakımından yeterli bulunmakla beraber yazma becerileri bakımından yetersiz bulunmuştur. Osmanlı Türkçesi ile ilgili olarak Üniversitelerde verilen eğitimin alternatif yaklaşımlarla zenginleştirilmesi önerilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Osmanlı Türkçesi dersi, Öğretmen adayları, Osmanlıca okuma yazma becerileri, Milli Eğitim Şurası, Sosyal bilgiler

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: muhammet@mu.edu.tr



## **OPINIONS OF TEACHER CANDIDATES REGARDING OTTOMAN TURKISH COURSES AND VARIABLES AFFECTING THESE OPINIONS**

### **ABSTRACT**

This study aims to reveal opinions of teacher candidates, who are graduated from History, Turkish Language and Literature, and Contemporary Turkish Dialects departments and who are enrolled a pedagogical certificate program and who took courses regarding Ottoman Language which is taught compulsorily at Social Sciences High Schools and Anatolian Religious Vocational High Schools and electively at other secondary schools. Thus, contributing to the discussion among education professionals and general public about Ottoman Language is considered. Providing social studies teachers who adopt the social sciences tradition with information about how to handle a current event in the classroom is aimed secondarily. This study has been conducted in Muğla Sıtkı Koçman University with participation of 173 teacher candidates who graduated from History, Turkish Language and Literature, and Contemporary Turkish Dialects departments of 35 different universities and enrolled in pedagogical certificate program of Muğla Sıtkı Koçman University in 2014 – 2015 educational year. According to findings of the study teacher candidates support the idea that Ottoman language course should be elective at high schools instead of being compulsory. On the other hand they think that this course should not be offered at middle schools or primary schools either compulsorily or electively. Additionally the findings indicate that opinions of teacher candidates are affected by views of the political parties. Furthermore the teacher candidates state that they feel themselves sufficient to teach Ottoman language course. Yet this study reveals that although their reading skills are satisfactory, their writing skills are quite distant from being so. It is recommended that universities should enrich their education regarding Ottoman language with alternative approaches.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **Introduction**

In parallel with spread of public schooling in Ottoman Empire the idea that Arab alphabet was not practicable in terms of teaching literacy had become prevalent too. Problems arising due to use of Arab alphabet had been noticed by Ottoman intellectuals and statesmen. Apart from a small group of intellectuals who think that there should not be any alteration regarding the alphabet or it should be very limited if it is necessary, many thought differently in the Second Constitutionalist Period (1908-1918). According to them, learning literacy with Arab alphabet was difficult, standardization at spelling did not occur, foreigners was not willing to learn our language, and even the educated were unable to read an article without making mistakes. These debates continued at the Republic Era as well with idea of replacing Arab alphabet with a Latin based one gaining more support and ended with

acceptance of Latin based the New Turkish Alphabet at November 1<sup>st</sup> 1928.

Acceptance of the New Turkish alphabet was followed by the concerns regarding how to read Turkish literature created with Arab Alphabet. For this purpose some undergraduate level education at particularly history, Turkish language and literature and contemporary Turkish dialects departments of universities has started. Furthermore Ottoman language course has been offered compulsorily at social sciences high schools. The issue became main topic of conversation in the country because of a decision of the curriculum commission of 19<sup>th</sup> National Education Council which requires teaching of Ottoman Turkish course at all secondary schools compulsorily. However, as a result of a request for change proposal at the general assembly of the council the decision has modified as making Ottoman Turkish course for the Anatolian Religious Vocational High Schools like it is for Social Sciences High schools. The issue disused widely among general public and political leaders expressed their views.

Lack of studies targeting views of professionals graduated from departments of history, Turkish language and literature, and contemporary Turkish dialects who were the most educated group of the nation about Ottoman language can be asserted as a deficiency amidst this cheated debate. Thus the purpose of this study is to reveal the opinions of the professionals who educated formally about Ottoman language. In this framework (1) opinions of teacher candidates graduated from aforementioned departments regarding being Ottoman Turkish course a compulsory or elective course at high schools, middle schools and primary schools, and their perception of self-sufficiency (2) Whether or not their opinions differentiate depending on undergraduate department, how long the participants know Ottoman language, political party preference, and number of courses taken regarding Ottoman language has been tried to be revealed. Providing social studies teachers who prefer social sciences tradition with information about how to handle a current event in the classroom is aimed secondarily.

### **Method**

This is a descriptive study. The data has been collected through the survey method and analyzed with the SPSS program. The study took place with the participation of 173 teacher candidates who graduated from departments of history, Turkish language and literature and Contemporary Turkish dialects and enrolled at pedagogical formation certificate program at Muğla Sıtkı Koçman University. The data collected through a survey instrument developed by the researchers. The instrument consists of three parts. The first part aims to collect personal information about the participants. This include graduated undergraduate program and the university, number of courses taken regarding reading and writing of Ottoman language, the time they learn Ottoman language, and the political party they support. In the second part opinions of teacher candidates regarding Ottoman Turkish course have been asked. Teacher candidates expressed their opinions via a five point likert scale where 1= strongly disagree and 5= strongly agree. The last part of the instrument aims to measure reading

---

### **Turkish Studies**



and writing skills of teacher candidates in Ottoman language. In this part the teacher candidates provided with a 20 word printed text written with the New Turkish Alphabet and they were requested to re-write the text with Arab Alphabet. Additionally they were given an 8 word text written with Arab alphabet and asked to re-write it with the New Turkish Alphabet. The data analyzed with SPSS program.

### **Findings and Discussion**

According to the result of the study, the participants approved the Ottoman Turkish course being taught only at high schools and electively with a approval rate over % 50. They objected the course being taught at middle schools and primary schools either compulsorily or electively with the rates of over % 50. It is understood that the course is advised to be an elective course because its being elective is rated more than its being compulsory at all three level of education.

Teacher candidates expressed that they find themselves satisfactory for teaching Ottoman Turkish course. It has been found that their skill of reading printed text is sufficient. Yet it has been found that they are unable to write in Ottoman language. Furthermore, the teacher candidates state that Latin based New Turkish alphabet is better than Arab Alphabet for teaching literacy in Turkish. Additionally the findings reveal that their views are affected by the views of political party they support. Their views affected partly by the department they graduated as well. History majors support the idea that Ottoman Turkish should be taught compulsorily at high schools significantly more than Turkish language and literature majors do.

As a conclusion this study revealed that Teacher candidates who received formal education about Ottoman language approve this course only at high school level and electively. This course found not suitable for middle schools and primary schools. On the other hand it has been found that teacher candidates who will teach this course potentially suffer from deficiencies in terms of writing with Arab alphabet. Thus it is advisable that treatments regarding writing with Arab alphabet in related departments of universities should be enriched and new approaches for the solution of the problem, such as various workshops, should be considered.

**Keywords:** Ottoman language course, Teacher candidates, Ottoman language literacy skills, National Education Council, Social studies

## **1. Giriş**

Türkler tarih boyunca birçok farklı alfabe kullanmıştır. Türklerin İslamiye girişleriyle birlikte Arap alfabesi kullanılmaya başlanmış, Karahanlılar, Gazneliler Selçuklular ve Osmanlılar döneminde yaklaşık bin yıl boyunca kullanılmaya devam edilmiştir. Osmanlı Devletinin Avrupa Devletlerinden geri kalmaya başlamasıyla bu durumun nedenleri araştırılmaya başlanmıştır. Tanzimat ve meşrutiyet dönemlerinde geri kalmışlığın sebebi olarak halkın cahil olması gösterilmiştir. Cehaletin nedeni olarak da Arap alfabesinin Türkçe okuma yazmaya öğrenmeye elverişli olmadığı ileri sürülmüştür (Dönmez, 2008: 63). Osmanlı devleti Tanzimat dönemine kadar vatandaşlarının temel eğitim sorumluluğunu üstlenmemiş dolayısıyla halk için bir eğitim sistemi

oluşturmamıştı. Sadece kendi askeri ve sivil memur ihtiyacını karşılamak için sınırlı bir eğitim yapmıştı (Dönmez 2008: 75). Tanzimat dönemiyle birlikte imparatorlukta bürokratikleşme hızlanmış ve bu bürolara memur yetiştirme ihtiyacı doğmuştu. Bürokrasinin gelişmesine paralel olarak çok sayıda okul açılmıştır. (Tekeli ve İlkin 1993: 63). Okullaşmanın bu şekilde yaygınlaşması ile Arap alfabesinin okuma yazma açısından elverişli olmadığı da görülmüştür.

Arap harflerinin yarattığı sıkıntılar Osmanlı aydınları ve devlet adamları tarafından da görülmekteydi. Bu konuda 1851 yılında Ahmet Cevdet Paşa ile başlamak suretiyle 1862 yılında Münif Paşa, 1863 yılında Mirza Feth-Ali Ahundzade gibi Arap harflerinin ıslah edilmesini hatta Latin alfabesinin kabul edilmesini teklif eden aydınlar olmuştur (Dönmez, 2008: 97-102). Şinasi eski harflerle okuyup yazmanın zorluklarını dile getirirken (Ata, 2006: 1) Namık Kemal Arap alfabesinin bırakılmasına karşı çıkmış çok sınırlı bir ıslahat önermiştir. Bu konuda Arap harflerini dini konular dışında bırakmayı teklif eden Hayrettin Bey ile buna karşı çıkan Ebuzziya Tevfik Bey arasında köşe yazıları üzerinden bir polemik yaşanmıştır. Şemsettin Sami Bey ve Ali Suavi Bey'de Arap harflerinin mutlaka ıslah edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir (Dönmez, 2008: 97-102). Abdülhamit dönemindeki baskıcı ortamın elverişsizliği yüzünden tartışmalar kesintiye uğramıştır.

İkinci meşrutiyet (1908-1918) döneminde küçük bir grup düşünür alfabede hiç değişiklik yapılmamasını veya yapılacaksa da bunun son derece sınırlı olması gerektiğini düşünmekteydi. Dönemin şeyhülislamlık makamı ve Hüseyin Kazım Kadri Bey bu görüşü savunmaktaydı. Abdullah Cevdet, Kılıçzade Hasan Hakkı Bey, Celal Nuri İleri Hüseyin Cahit Yalçın ve Giritli Ahmet Saki Bey gibi düşünürler ise Latin Harflerinin kabul edilmesini istiyorlardı. Onlara göre okuma yazma güç öğreniliyor, İmlada standartlaşma gerçekleşmiyor, yabancılar dilimizi öğrenmek istemiyor, tahsilli olanlar bile bir makaleyi yanlışsız okuyamıyorlardı. İsmail Subhi Bey, Ali Nusret Bey, Ahmet Hikmet Müftüoğlu, Celal Esat Arseven, Milaslı Hakkı Bey, Cihangirli M. Şinasi, İsmail Hakkı Baltacıoğlu, Necmettin Arif, Enver Paşa gibi aydınlar ise harflerde kapsamlı bir ıslahat ile bütün problemlerin çözülebileceğini savunmuşlardır (Dönmez, 2008: 165-183). Bu tartışmalar Cumhuriyet döneminde de Latin harflerinin gittikçe ağırlık kazanmasıyla devam etmiş ve arap alfabesiyle okuma yazma oranlarının artırılmayacağı inancıyla (Bulut, 2014: 136) 1 Kasım 1928 tarihinde TBMM'de Latin harflerinden oluşan Yeni Türk Alfabesinin kabulüyle sona ermiştir.

Yeni Türk alfabesine geçtikten sonra Arap alfabesiyle yazılmış Türkçe eserlerin nasıl okunacağı konusu gündeme gelmiştir. Bunun için üniversitelerin Tarih, Türk dili ve Edebiyatı, Çağdaş Türk Lehçeleri bölümleri başta olmak üzere lisans düzeyinde eğitim verilmeye başlanmıştır. Ayrıca Sosyal Bilimler Liselerinde de zorunlu ders olarak okutulmuştur. Dolayısıyla Osmanlıca okuyabilme becerisi sadece uzmanların sahip olduğu bir beceriye dönüşmüştür (Andrews, İnan, Kebeli ve Waters, 2010: 1212). 2014 yılında Antalya'da yapılan 19. Milli Eğitim Şurasının müfredat komisyonunun Osmanlı Türkçesinin tüm orta öğretim kurumlarında zorunlu olarak okutulması kararı yüzünden bu konu ülke gündemine tekrar taşınmıştır (Cumhuriyet, 2014). Ancak şura genel kurulunda verilen değişiklik önerisi ile "Osmanlı Türkçesi dersinin sosyal bilimler lisesinde olduğu gibi, Anadolu imam hatip lisesinde de zorunlu ders olarak, diğer ortaöğretim kurumlarında ise seçmeli ders olarak okutulması" kararı alınmıştır (MEB, 2014). Konu kamuoyunda da geniş bir şekilde tartışılmış, siyasi liderler konuyla ilgili açıklamalar yapmışlardır. Örneğin Cumhurbaşkanı Erdoğan "200 yıldır yaşanan baskılara rağmen köklerimizle kesilmeye çalışılan irtibata rağmen Türkiye'nin âlimleri ayakta durmaktadır. Osmanlıca'yı bu ülkenin evlatlarının öğrenmesinden rahatsız olanlar var. Bu eskimez Türkçedir. Yabancı değil bu. Bununla gerçekleri öğreneceğiz. Mezar taşlarının okunmasını mı öğreneceğiz diyor. O mezar taşlarında bir tarih yatıyor. Bunu bilmemekten büyük acz olabilir mi? Bu bizim şah damarlarımızın koparılmasıydı" (Hürriyet.com, 2014a) ifadesinde bulunmuştur. CHP Genel başkanı Kılıçdaroğlu ise "Osmanlıca elbette öğretilir ama üniversitede... Üniversitedeki çocuklarımız Osmanlıca'yı öğrenmeli ve Osmanlıca sayesinde farklı konulardaki araştırmalarını derinleştirebilmelidirler. Bunu yapmak

zorundayız da ayrıca. İlköğretimde, ortaöğretimde Osmanlıca öğretmek ise çocuğun geleceğe hazırlanmasını çalmak demektir. Dahası Erdoğan'ın 'İsteseler de istemeseler de öğrenilecek' şeklindeki buyurganlığını da doğru bulmam" (Hürriyet, 2015) diyerek tartışmaya katılmıştır. MHP Grup Başkan Vekili Prof. Dr. Yusuf Halaçoğlu ise "Osmanlıca Arap harfleriyle Türkçe yazılıyor ama bu arada Osmanlıların kullandıkları Farsça ve Osmanlıca tertipler var. Liselerde bu çocukların bunları öğrenmesi mümkün değil. Zaten Osmanlı Devletinde okuma yazma bilenlerin oranı yüzde 10'u geçmiyor. Osmanlıca öğrenmesi o kadar kolay değil. Ha Arap ha Latin harfleriyle yazmışsınız. Osmanlıca, dediğiniz zaman Arapça ve Farsça grameri öğrenme mecburiyeti de var. Yoksa yazamazlar. Okumayı, anlamayı bir kenara bırakın yazamazlar da. Arapça kelimenin kökünü bilmeleri gerekir. Arap harflerini öğretince herkese Osmanlıca öğreteceğim sanılmasın. Evet Arapça harfleri 1 yıl içinde öğretirsiniz. Ama matbuat okuyabilmeleri mümkün değil. Tenzil, tevci, teveccüh kelimesini nasıl anlayacak çocuk? Osmanlıca öğrenince uzaya mı çıkacaklar, ülke mi kurtulacak? Önce içinde yaşadıkları dünyayı, hayatı öğretsinler çocuklar" (Hürriyet, 2014b) beyanı ile tartışmalara partisi adına katılmıştır. Ayrıca bu tartışmanın topluma yansıdığını gösteren emarelerden birisi de çeşitli toplantılarda eski harflerle yazılmış pankartlar asılmıştır (İHA, 2014; Ensonhaber, 2014; Karaman24, 2014). Tartışmalar günümüzde sona ermiş gibi görünse de müfredat komisyonunda Osmanlı Türkçesi dersinin bütün okullar için zorunlu ders olarak önerilmesi bu konunun yakın bir gelecekte tekrar ülke gündemine gireceğini akla getirmektedir.

Osmanlıca dersi Sosyal bilimler Liselerinin ardından daha önce seçmeli ders olarak yer aldığı Anadolu İmam Hatip Liselerinde de zorunlu hale gelmiş ve diğer ortaöğretim kurumlarında da seçmeli hale gelmiştir. Bu konuyla ilgili ilave bir karar almadan önce Osmanlıca konusunda toplumun en çok eğitim almış kesimi olan Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı ve Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı Bölümünden mezun profesyonellerin görüşlerine yönelik çalışmaların olmaması bir eksiklik olarak değerlendirilmektedir. Onların görüşlerinin açığa çıkarılmasının Milli Eğitim Bakanlığındaki ve diğer ilgili kurum ve kuruluşlardaki karar alıcıların daha sağlıklı kararlar almalarına yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın amacı Osmanlı Türkçesi ile ilgili bu konuda formel eğitim almış olan profesyonellerin görüşlerini ortaya çıkarmaktır. Bu bağlamda (1) öğretmen adaylarının Osmanlı Türkçesi dersinin Liselerde, ortaokullarda ve ilkokullarda zorunlu veya seçmeli ders olmasıyla ilgili görüşleri; (2) Daha sonra bu görüşlerin mezun olunan lisans programı, Osmanlıcanın ne zamandan bu yana bilindiği, desteklenen siyasi parti, Osmanlıca ile ilgili alınan ders sayısı değişkenlerine bağlı olarak farklılaşma gösterip göstermediği; (3) Son olarak öğretmen adaylarının Osmanlı Türkçesi ile okuma ve yazma yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Bu çalışmanın ikinci bir amacı ise sosyal bilgiler öğretmenlerine, sosyal bilgilerin geleneklerinden olan sosyal bilimler geleneği ile ilgili örnek bir çalışma sunmaktır. Bu geleneğe göre öğretim yapan sosyal bilgiler öğretmenler öğrencilerine sosyal bilimcilerin bakış açısını ve anlayışını kazandırmayı amaçlar (Barr, Barth ve Shermis, 1978:71). İçerik olarak akademisyenler tarafından çalışılan konuları seçer (Barr, Barth ve Shermis, 1978:80) ve öğretim yöntemi olarak ilgili sosyal bilimlerin çalışma biçimini uygular (Barr, Barth ve Shermis, 1978:86)

## 2. Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu çalışma 2014-2015 öğretim yılı bahar yarıyılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi gerçekleştirilmiştir. Çalışma betimsel bir çalışmadır. Veriler tarama yöntemiyle toplanmıştır ve SPSS programı kullanılarak analiz edilmiştir.

### Katılımcılar

Çalışma Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Pedagojik Formasyon Sertifika Programına katılan Tarih, Türk Dili ve Edebiyatı ve Çağdaş Türk Lehçeleri lisans programlarından mezun olmuş 173 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleşmiştir. Öğretmen adayları lisans eğitimlerini 35 farklı üniversitede almışlardır. Katılımcıların mezun oldukları lisans programına göre dağılımları Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1. Katılımcıların Mezun oldukları Lisans Programına Göre Dağılımı**

|                                   | Frekans | Yüzde |
|-----------------------------------|---------|-------|
| <b>Tarih</b>                      | 66      | 38,8  |
| <b>Türk Dili ve Edebiyatı</b>     | 84      | 49,4  |
| <b>Çağdaş Türk Dili Edebiyatı</b> | 20      | 11,8  |
| <b>Toplam</b>                     | 170     | 100,0 |

Katılımcılara Osmanlıca’yı kaç yıldan beri bildiklerin sorulmuş ve elde edilen verilerin dağılımı Tablo 2’de sunulmuştur.

**Tablo 2: Katılımcıların Kaç yıldır Osmanlıca Bildiklerine Göre Dağılımı**

|               | Frekans | Yüzde |
|---------------|---------|-------|
| <b>Yıl</b>    |         |       |
| <b>0-5</b>    | 122     | 71,8  |
| <b>6-10</b>   | 34      | 20,0  |
| <b>11-15</b>  | 10      | 5,9   |
| <b>15+</b>    | 4       | 2,4   |
| <b>Toplam</b> | 170     | 100,0 |

Katılımcıların Osmanlıca dersinin seçmeli veya zorunlu ders olarak okutulup okutulmamasına dair görüşlerinin siyasi tartışmalardan etkilenip etkilenmediği de merak edilmiştir. Bu amaçla uygulamanın yapıldığı tarihten önceki son genel seçimde desteklemiş oldukları siyasi parti sorulmuş ve elde edilen verilerin dağılımı Tablo 3’te sunulmuştur.

**Tablo 3. Katılımcıların Destekledikleri Partiye Göre Dağılımı**

|                | Frekans | Yüzde |
|----------------|---------|-------|
| <b>AKP</b>     | 9       | 6,0   |
| <b>CHP</b>     | 24      | 16,0  |
| <b>MHP</b>     | 21      | 14,0  |
| <b>HDP</b>     | 12      | 8,0   |
| <b>Diğer</b>   | 7       | 4,7   |
| <b>Hiçbiri</b> | 77      | 51,3  |
| <b>Toplam</b>  | 150     | 100,0 |

Katılımcıların lisans sürecinde almış oldukları Osmanlıca ile ilgili ders sayısına göre dağılımları Tablo 4’te sunulmuştur.

**Tablo 4. Katılımcıların Osmanlıca İle İlgili Aldıkları Ders Sayısına Göre Dağılımı**

| Ders Sayısı   | Frekans | Yüzde |
|---------------|---------|-------|
| 1             | 30      | 17,6  |
| 2             | 37      | 21,8  |
| 3             | 33      | 19,4  |
| 4             | 37      | 21,8  |
| 5             | 15      | 8,8   |
| 6             | 9       | 5,3   |
| 7             | 4       | 2,4   |
| 8             | 2       | 1,2   |
| 9             | 1       | ,6    |
| 11            | 1       | ,6    |
| 12            | 1       | ,6    |
| <b>Toplam</b> | 170     | 100,0 |

**Verilerin toplanması**

Veriler araştırmacı tarafından geliştirilen bir anket formu aracılığı ile toplanmıştır. Form üç bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcılarla ilgili bilgiler toplanmıştır. Bu bilgiler şunları içermektedir: Katılımcıların mezun olduğu üniversite, lisans programı, Osmanlıca'nın okunması ve yazılmasıyla ilgili alınan ders sayısı ve desteklemekte oldukları siyasi parti. İkinci bölümde öğretmen adaylarının Osmanlıca dersleri ile ilgili görüşleri sorulmuştur. Öğretmenler görüşlerini 1= hiç katılmıyorum ve 5= tamamen katılıyorum olan bir 5'li likert ölçeği ile bildirmişlerdir. Bu bölümün güvenilirlik durumunu belirlemek için Cronbach's Alpha testi yapılmış ve güvenilirliğin ,75 olduğu görülmüştür. Formun üçüncü ve son bölümünde ise öğretmen adaylarının Osmanlıca okuma ve yazma becerileri ölçülmek istenilmiştir. Bu bölümde 20 kelimelik bir metin yeni Türk alfabesiyle yazılmış ve öğretmen adaylarından bu metni Arap harfleriyle yazmaları istenmiştir. Ayrıca kendilerine Arap harfleriyle yazılmış 8 kelimeden oluşan bir matbu metin verilmiş ve bu metni yeni Türk alfabesiyle tekrar yazmaları istenilmiştir. Verilen metinlerin geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için mesleki çalışmaları gereği Osmanlıca bilen Tarih ve Türk Dili Edebiyatı bölümlerinden en az doktora düzeyine sahip 5 uzmana sorulmuş ve onların olumlu görüşleri alınmıştır. Araştırmacının kişisel deneyimleri ve uzmanların görüşleri Osmanlıca ilgili muhtemel sorunların okumaktan çok yazma ile ilgili olduğu şeklinde olduğundan 8 kelimelik bir metin yeterli görülmüştür.

**Verilerin Analizi**

Verilerin analizi için SPSS programından yararlanılmıştır. Katılımcı özellikleriyle ilgili değişkenler yüzde ve frekanslar halinde rapor edilmiştir. Katılımcı özellikleriyle ilgili değişkenlerin, anket formunun ikinci bölümündeki katılımcı görüşlerine etkisini belirlemek için Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Anlamli farklılığın bulunduğu durumlarda Kruskal Wallis testi ikili olarak tekrarlanmış ve anlamli farkın hangi değişkenden kaynaklandığı belirlenmiştir.

**3. Bulgular****Öğretmen Adaylarının Osmanlı Türkçesi Dersinin Lise, Ortaokul Veya İlkokulda Okutulmasına ve Öz Yeterliliklerine Dair Görüşleri**

Bu çalışmada öğretmen adaylarına lise, ortaokul ve ilkokulda Osmanlı Türkçesinin zorunlu veya seçmeli olarak okutulması ile ilgili görüşleri sorulmuş ve elde edilen veriler Tablo 5'te sunulmuştur.

**Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Osmanlı Türkçesi Dersiyile İlgili Görüş ve Düşünceleri**

| <b>Osmanlı Türkçesi Dersi liselerde zorunlu ders olarak verilmelidir</b>     |      |     |      |      |      |               |
|------------------------------------------------------------------------------|------|-----|------|------|------|---------------|
|                                                                              | 1    | 2   | 3    | 4    | 5    | <b>Toplam</b> |
| <b>Frekans</b>                                                               | 86   | 9   | 16   | 15   | 44   | 170           |
| <b>Yüzde</b>                                                                 | 50,6 | 5,3 | 9,4  | 8,8  | 25,9 | 100           |
| <b>Osmanlı Türkçesi Dersi liselerde seçmeli ders olarak verilmelidir</b>     |      |     |      |      |      |               |
|                                                                              | 1    | 2   | 3    | 4    | 5    | <b>Toplam</b> |
| <b>Frekans</b>                                                               | 36   | 16  | 22   | 23   | 68   | 165           |
| <b>Yüzde</b>                                                                 | 21,8 | 9,7 | 13,3 | 13,9 | 41,2 | 100           |
| <b>Osmanlı Türkçesi Dersi ortaokullarda zorunlu ders olarak verilmelidir</b> |      |     |      |      |      |               |
|                                                                              | 1    | 2   | 3    | 4    | 5    | <b>Toplam</b> |
| <b>Frekans</b>                                                               | 112  | 12  | 12   | 5    | 26   | 167           |
| <b>Yüzde</b>                                                                 | 67,1 | 7,2 | 7,2  | 3,0  | 15,6 | 100           |
| <b>Osmanlı Türkçesi Dersi ortaokullarda seçmeli ders olarak verilmelidir</b> |      |     |      |      |      |               |
|                                                                              | 1    | 2   | 3    | 4    | 5    | <b>Toplam</b> |
| <b>Frekans</b>                                                               | 89   | 15  | 14   | 14   | 35   | 167           |
| <b>Yüzde</b>                                                                 | 53,3 | 9,0 | 8,4  | 8,4  | 21,0 | 100           |
| <b>Osmanlı Türkçesi Dersi ilkokullarda zorunlu ders olarak verilmelidir</b>  |      |     |      |      |      |               |
|                                                                              | 1    | 2   | 3    | 4    | 5    | <b>Toplam</b> |
| <b>Frekans</b>                                                               | 127  | 6   | 10   | 1    | 17   | 161           |
| <b>Yüzde</b>                                                                 | 78,9 | 3,7 | 6,2  | ,6   | 10,6 | 100           |
| <b>Osmanlı Türkçesi Dersi ilkokullarda seçmeli ders olarak verilmelidir</b>  |      |     |      |      |      |               |
|                                                                              | 1    | 2   | 3    | 4    | 5    | <b>Toplam</b> |
| <b>Frekans</b>                                                               | 113  | 10  | 10   | 8    | 20   | 161           |
| <b>Yüzde</b>                                                                 | 70,2 | 6,2 | 6,2  | 5,0  | 12,4 | 100           |
| <b>Osmanlı Türkçesi öğretmek için kendimi yeterli hissediyorum</b>           |      |     |      |      |      |               |
|                                                                              | 1    | 2   | 3    | 4    | 5    | <b>Toplam</b> |
| <b>Frekans</b>                                                               | 24   | 15  | 36   | 40   | 54   | 169           |
| <b>Yüzde</b>                                                                 | 14,2 | 8,9 | 21,3 | 23,7 | 32,0 | 100           |
| <b>Eski harflerle okuma yazma öğretmek daha kolaydır</b>                     |      |     |      |      |      |               |
|                                                                              | 1    | 2   | 3    | 4    | 5    | <b>Toplam</b> |
| <b>Frekans</b>                                                               | 124  | 15  | 14   | 4    | 11   | 168           |
| <b>Yüzde</b>                                                                 | 73,8 | 8,9 | 8,3  | 2,4  | 6,5  | 100           |

Osmanlı Türkçesinin liselerde zorunlu bir ders olarak okutulmasına hiç katılmayanların ve katılmayanların toplam oranı %55,9 olarak gerçekleşmiştir. Osmanlıcanın liselerde zorunlu olarak okutulmasına katılanların ve tamamen katılanların oranı ise %34,7'de kalmıştır. Bu dersin liselerde seçmeli ders olarak okutulmasına hiç katılmayanların ve katılmayanların oranı % 31,5 olarak gerçekleşmiştir. Bu ifadeye katılanların ve tamamen katılanların oranı ise % 55,1 olarak gerçekleşmiştir.

Bu sonuçlara göre öğretmen adaylarının % 74,3'ü bu dersin ortaokullarda zorunlu olarak okutulmasına hiç katılmadıklarını ya da katılmadıklarını bildirmişlerdir. Bu ifadeye katılanların ve tamamen katılanların oranı ise % 18,6 olarak gerçekleşmiştir. Ortaokullarda seçmeli olarak okutulmasına ise öğretmen adaylarının % 62,3'ü hiç katılmadıklarını ya da katılmadıklarını bildirmişlerdir. Bu ifadeye katılanların ve tamamen katılanların oranı ise % 29,4 olmuştur.

Bulgulara göre öğretmen adayları Osmanlı Türkçesinin ilkokullarda zorunlu ders olarak okutulmasına % 82,6 oranında hiç katılmadıklarını veya katılmadıklarını bildirmişlerdir. Katılanların veya tamamen katılanların oranı ise % 11,2 olmuştur. "İlkokullarda seçmeli ders



olarak okutulması” önermesine ise hiç katılmayanların ve katılmayanların oranı % 76,4 olurken katılanların ve tamamen katılanların oranı % 17,4 olmuştur.

“Osmanlı Türkçesi öğretmek için kendimi yeterli hissediyorum” ifadesine hiç katılmayanların ve katılmayanların oranı % 23,1 olurken katılanların ve tamamen katılanların oranı % 55,7 olmuştur.

Öğretmen adaylarından “eski ve yeni harfleri okuma yazma öğretimi kolaylığı” bakımından karşılaştırmaları istenmiştir. Eski harflerle okuma yazma öğretmek Yeni Türk alfabesiyle okuma yazma öğretmekten daha kolaydır önermesine öğretmen adaylarının % 82,7’si hiç katılmamakta veya katılmamaktadır. Katılan ve tamamen katılan öğretmen adaylarının oranı % 8,9 olarak gerçekleşmiştir.

Öğretmen adaylarının bu bölümde ifade etmiş oldukları görüş ve düşünceleri ile birinci bölümde belirtmiş oldukları kişisel ve çevresel değişkenler arasında bir ilişki olup olmadığı da araştırılmıştır. Buna göre Osmanlıca’nın öğrenilme zamanı ile alınan ders sayısının hiçbir bağımlı değişken üzerinde istatistiksel olarak önemli düzeyde etkili olmadığı görülmüştür. Öte yandan mezun olunan lisans programı ile desteklenen parti değişkeninin bazı bağımlı değişkenler üzerinde istatistiksel olarak önemli derecede etkili olduğu görülmüştür. Bu değişiklikler aşağıda verilmiştir.

### **Mezun Olunan Lisans Programının Öğretmen Adaylarının Görüşleri Üzerindeki Etkisi**

Mezun olunan lisans programına göre “Osmanlı Türkçesi Liselerde Zorunlu Ders Olarak Okutulmalıdır” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [ $X^2_{(2)} = 9,67$ ;  $p < 0.05$ ] (Tablo 6). Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın kaynağını belirlemek amacıyla değişkenler arasında Mann-Whitney U testi yapılmış ve Tarih bölümü mezunlarının ifadeye Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla katıldıkları anlaşılmıştır [ $U = 1959$ ;  $p(,002) < 0.05$ ].

**Tablo 6. Osmanlı Türkçesinin Liselerde Zorunlu Ders Olmasıyla İlgili Mezun Olunan Lisans Programına Bağlı Farklılıklar**

|                        | N  | Sıra Ortalaması | sd   | $X^2$ | p     | Anlamlı Fark                   |
|------------------------|----|-----------------|------|-------|-------|--------------------------------|
| Tarih                  | 66 | 97,05           | 1,73 | 9,67  | ,008* | Tarih – Türk Dili ve Edebiyatı |
| Türk Dili ve Edebiyatı | 81 | 74,22           |      |       |       |                                |
| Çağdaş Türk Lehçeleri  | 20 | 80,58           |      |       |       |                                |

\* $p < ,05$

Öğrenim görülen lisans programına göre “Arap Alfabesiyle Yazmak Latin Alfabesiyle Yazmaktan kolaydır” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [ $X^2_{(2)} = 6,90$ ;  $p < 0.05$ ] (Tablo 7). Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın, kaynağını belirlemek amacıyla değişkenler arasında Mann-Whitney U Testi yapılmış ve Tarih bölümü mezunlarının ifadeye Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla katıldıkları anlaşılmıştır [ $U = 2186$ ;  $p(,009) < 0.05$ ].



**Tablo 7. Eski harflerle Yazmanın Kolaylık Düzeyiyle İlgili Mezun Olunan Lisans Programına Bağlı Farklılıklar**

|                               | N  | Sıra Ortalaması | sd  | X <sup>2</sup> | p     | Anlamlı Fark                   |
|-------------------------------|----|-----------------|-----|----------------|-------|--------------------------------|
| <b>Tarih</b>                  | 65 | 91,82           | ,98 | 6,90           | ,032* | Tarih – Türk Dili ve Edebiyatı |
| <b>Türk Dili ve Edebiyatı</b> | 82 | 76,88           |     |                |       |                                |
| <b>Çağdaş Türk Lehçeleri</b>  | 19 | 83,58           |     |                |       |                                |

\*p&lt;,05

**Desteklenen Partinin Öğretmen Adaylarının Görüşleri Üzerindeki Etkisi**

Desteklenen partiye göre “Osmanlı Türkçesi Dersi Liselerde Zorunlu Ders Olarak Verilmelidir” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [ $X^2_{(5)} = 17,19$ ;  $p < 0.05$ ] (Tablo 8). Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın, kaynağını belirlemek amacıyla değişkenler arasında Mann-Whitney U Testi yapılmış ve AKP’li mezunlarının ifadeye CHP’li mezunlardan istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla katıldıkları anlaşılmıştır [ $U = 25$ ;  $p(,000) < 0.05$ ].

**Tablo 8. Osmanlı Türkçesinin Liselerde Zorunlu Olmasıyla İlgili Desteklenen Partiye Bağlı Farklar**

|                | N  | Sıra Ortalaması | sd   | X <sup>2</sup> | p     | Anlamlı Fark |
|----------------|----|-----------------|------|----------------|-------|--------------|
| <b>AKP</b>     | 9  | 112,06          | 1,73 | 17,19          | ,004* | AKP - CHP    |
| <b>CHP</b>     | 24 | 52,65           |      |                |       |              |
| <b>MHP</b>     | 21 | 83,48           |      |                |       |              |
| <b>HDP</b>     | 12 | 70,79           |      |                |       |              |
| <b>DİĞER</b>   | 7  | 69,50           |      |                |       |              |
| <b>HİÇBİRİ</b> | 74 | 74,55           |      |                |       |              |

\*p&lt;,05

Desteklenen partiye göre “Osmanlı Türkçesi Ortaokullarda Zorunlu Ders olarak okutulmalıdır” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [ $X^2_{(5)} = 22,04$ ;  $p < 0.05$ ] (Tablo 9). Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın, kaynağını belirlemek amacıyla değişkenler arasında Mann-Whitney U Testi yapılmış ve AKP’li öğretmen adaylarının ifadeye CHP’li öğretmen adaylarından [ $U = 17$ ;  $p(,000) < 0.05$ ]; DİĞER kategorisindeki partilere mensup öğretmen adaylarından [ $U = 5$ ;  $p(,003) < 0.05$ ] ve HİÇBİR partiye mensup olmayan öğretmen adaylarından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla katıldıkları anlaşılmıştır [ $U = 146,50$ ;  $p(,002) < 0.05$ ].

**Tablo 9. Osmanlı Türkçesinin Ortaokullarda Zorunlu Olmasıyla İlgili Desteklenen Partiye Bağlı Farklar**

|                | N  | Sıra Ortalaması | sd   | X <sup>2</sup> | p     | Anlamlı Fark  |
|----------------|----|-----------------|------|----------------|-------|---------------|
| <b>AKP</b>     | 9  | 114,94          | 1,50 | 22,04          | ,001* | AKP – CHP     |
| <b>CHP</b>     | 24 | 54,56           |      |                |       | AKP – DİĞER   |
| <b>MHP</b>     | 21 | 79,57           |      |                |       | AKP – HİÇBİRİ |
| <b>HDP</b>     | 12 | 70,23           |      |                |       |               |
| <b>DİĞER</b>   | 7  | 57,36           |      |                |       |               |
| <b>HİÇBİRİ</b> | 74 | 73,92           |      |                |       |               |

\*p&lt;,05

**Turkish Studies**

Desteklenen partilere göre göre “Osmanlı Türkçesi İlkokullarda Zorunlu Ders olsun” ifadesine katılma düzeyleri arasında anlamlı düzeyde farklılaşma gözlenmiştir [ $X^2_{(5)} = 16,18$ ;  $p < 0.05$ ] (Tablo 10). Gözlemlenen anlamlı farklılaşmanın, kaynağını belirlemek amacıyla değişkenler arasında Mann-whitney U Testi yapılmış ve AKP’li öğretmen adaylarının ifadeye CHP’li öğretmen adaylarından [ $U = 44$ ;  $p(,001) < 0.05$ ]; MHP’li öğretmen adaylarından [ $U = 42,50$ ;  $p(,005) < 0.05$ ]; DİĞER kategorisindeki partilere mensup öğretmen adaylarından [ $U = 10,50$ ;  $p(,010) < 0.05$ ] ve HİÇBİR partiye mensup olmayan öğretmen adaylarından istatistiksel olarak anlamlı derecede daha fazla katıldıkları anlaşılmıştır [ $U = 165,50$ ;  $p(,004) < 0.05$ ].

**Tablo 10. Osmanlı Türkçesinin İlkokullarda Zorunlu Olmasıyla İlgili Desteklenen Partiye Bağlı Farklar**

|                | N  | Sıra Ortalaması | sd   | $X^2$ | p     | Anlamlı Fark  |
|----------------|----|-----------------|------|-------|-------|---------------|
| <b>AKP</b>     | 9  | 103,56          | 1,29 | 16,18 | ,006* | AKP – CHP     |
| <b>CHP</b>     | 24 | 62,19           |      |       |       | AKP – MHP     |
| <b>MHP</b>     | 21 | 68,62           |      |       |       | AKP – DİĞER   |
| <b>HDP</b>     | 12 | 70,59           |      |       |       | AKP – HİÇBİRİ |
| <b>DİĞER</b>   | 7  | 56,50           |      |       |       |               |
| <b>HİÇBİRİ</b> | 74 | 71,07           |      |       |       |               |

\* $p < ,05$

### Öğretmen Adaylarının Eski Harflerle Okuma ve Yazma Becerileri Üzerine Bulgular

Öğretmen adaylarına 20 kelimedenden oluşan ve Yeni Türk alfabesiyle yazılmış bir metin verilmiş ve bu metni eski harflerle tekrar yazmaları istenmiştir. Doğru olarak yazılan kelime sayısı ile ilgili veriler Tablo 11’de sunulmuştur. Buna göre öğretmen adaylarının % 38, 2’si hiçbir kelimeyi doğru olarak yazamamışlardır. Doğru yazılan kelime sayısı 5 ve altında olan öğrencilerin oranı % 78,6’dır. En fazla 11 kelime doğru yazılmış ve bunların oranı da % 1,7 olmuştur. Hiçbir öğrenci 12 ve üzerindeki sayıda kelimeyi doğru yazamamıştır. Yeni Türk alfabesiyle verilen 20 kelimelik bir metni eski harflerle yazabilme ortalaması 2, 85 olarak gerçekleşmiştir. Ortalama 8,34 kelime yanlış yazılmış ve ortalama 8,84 kelime boş bırakılarak yazılmaya dahi teşebbüs edilmemiştir.

**Tablo 11. Doğru Olarak Yazılan Kelime Sayısı ve Oranları**

| Kelime Sayısı | Frekans | Geçerli Yüzde |
|---------------|---------|---------------|
|               | 66      | 38,2          |
| ,00           | 15      | 8,7           |
| 1,00          | 13      | 7,5           |
| 2,00          | 14      | 8,1           |
| 3,00          | 13      | 7,5           |
| 4,00          | 15      | 8,7           |
| 5,00          | 8       | 4,6           |
| 6,00          | 10      | 5,8           |
| 7,00          | 12      | 6,9           |
| 8,00          | 3       | 1,7           |
| 9,00          | 1       | ,6            |
| 10,00         | 3       | 1,7           |
| 11,00         |         |               |
| <b>Toplam</b> | 173     | 100,0         |

Öğretmen adaylarının eski harflerle verilen bir metni ne ölçüde doğru okuyabildikleri de araştırılmak istenmiştir. Kendilerine 8 kelimedenden oluşmuş ve eski harflerle yazılmış bir metin verilerek bu metni Yeni Türk alfabesiyle tekrar yazmaları istenmiştir. Elde edilen sonuçlar Tablo 12’de sunulmuştur. Buna göre öğretmen adayların % 65,9’u verilen kelimelerin tamamını doğru okumuşlardır. 6 ve üzerindeki sayıda kelimeyi doğru okuyanların oranı % 87,1 olarak gerçekleşmiştir. Hiçbir kelimeyi doğru olarak okuyamayanların oranı % 9,8’dir. Doğru okunan kelime sayısı 5 ve altında olan öğretmen adaylarının oranı % 12,1’de kalmıştır. Doğru okunan kelime ortalaması 6,82 iken yanlış olan kelime ortalaması 0,36 ve boş bırakılan kelime sayısı 0,76 olmuştur.

**Tablo 12. Doğru Olarak Okunan Kelime Sayısı ve Oranları**

| Kelime sayısı | Frekans | Yüzde |
|---------------|---------|-------|
| ,00           | 17      | 9,8   |
| 2,00          | 1       | ,6    |
| 4,00          | 2       | 1,2   |
| 5,00          | 1       | ,6    |
| 6,00          | 12      | 6,9   |
| 7,00          | 26      | 15,0  |
| 8,00          | 114     | 65,9  |
| <b>Toplam</b> | 173     | 100,0 |

#### 4. Tartışma ve sonuç

Katılımcılar Osmanlı Türkçesi dersinin sadece liselerde ve seçmeli ders olarak okutulmasına %50’nin üstünde bir oranda olumlu bakmışlardır. Bunun dışında Liselerde zorunlu ders okutulmasına, ortaokullarda seçmeli ve zorunlu ders olarak okutulmasına ve ilkokullarda seçmeli veya zorunlu ders olarak okutulmasına %50’nin üstünde oranlarda karşı çıkmışlardır (Tablo 5). Öğretmen adaylarının bu görüşleri Ergüzel (2015) tarafından ileri sürülen ve Osmanlı Türkçesinin bütün liselerde seçmeli ders olarak verilmesi gerektiği şeklindeki görüşü destekler niteliktedir. Aynı şekilde Osmanlı Türkçesi dersinin eğer okutulacaksa bunun seçmeli olması gerektiği de Tablo 5’ten anlaşılmaktadır. Her üç eğitim kademesinde de seçmeli olma durumu daha fazla benimsenmiştir.

Eğitim kademesi düştükçe katılımcıların bu dersin seçmeli veya zorunlu olarak verilmesine olumlu yaklaşımları da düşmektedir. Örneğin liselerde zorunlu olmasına verilen destek %34,7, ortaokullarda zorunlu olmasına verilen destek %18,6 ve ilkokullarda zorunlu olmasına verilen destek %11,02 olarak ortaya çıkmıştır. Seçmeli ders olarak verilmesi ise liseden ilkokula doğru sırasıyla %55,1, %29,4 ve %17,4 oranında desteklenmiştir. Bu tablo öğretmen adaylarının küçük yaşlardaki öğrencilerin bilişsel gelişim seviyelerinin Osmanlıca öğrenmek için yetersiz buldukları şeklinde yorumlanabilir.

Öğretmen adayları Osmanlı Türkçesini öğretmek için kendilerini yeterli hissettiklerini belirtmişlerdir (Tablo 5). Öğretmen adaylarının Osmanlıca matbu metinleri okuyabilme becerilerinin yeterli olduğu anlaşılmaktadır. Tablo 12’de de görüldüğü gibi 8 kelimedenden ortalama olarak 6,82 kelime doğru olarak okunmuştur. Matbu metinlerin el yazısı metinlere göre daha kolay okunduğu Kaya (2013: 191) tarafından dile belirtilmektedir. Kaya (2013: 191) tarafından Tarih bölümü öğrencileriyle yapılan bir çalışmada, öğrencilerin iyi ve orta düzey okuyabilme becerilerinin % 100 olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada elde edilen sonuçlar da Kaya’nın (2013) çalışmasını doğrulamıştır. Ancak 20 kelimelik bir metinden ortalama olarak 2,85 kelimeyi doğru olarak yazabilmişlerdir (Tablo 11). Bu durum öğretmen adaylarının kendilerini yeterli hissetmelerinin temelsiz olduğunu göstermektedir. Kaya (2013:200) Tarih bölümünde eğitim alan

öğretmen adaylarının Osmanlı Türkçesi öğretimiyle ilgili belirledikleri belli başlı problemleri de rapor etmektedir. Konumuzla ilgisi açısından söz konusu çalışmaya (Kaya, 2013: 200) katılan öğretmen adaylarının %32'sinin verilen gramer eğitimin süresini yetersiz bulduklarını ve %16'sının da gramer eğitimi ezbere dayalı ve teorik bulduklarını burada zikredebiliriz.

Okuma yazma öğretme kolaylığı bakımından öğretmen adayları Latin alfabesinin daha uygun olduğunu bildirmişlerdir (Tablo 5). Latin alfabesi ile okuma yazma öğretmenin daha kolay olduğu fikri özellikle II. Meşrutiyet döneminde Hüseyin Cahit, Abdullah Cevdet, Kılıçzade Hakkı gibi yazarlarca savunulan bir görüştü (Doğaner, 2005: 29). Yaklaşık 80 yıllık bir deneyimden sonra günümüzde her iki yazıyı kullanma konusunda toplumun en yeterli kesimini oluşturan Tarih, Türk dili ve Edebiyatı ve Çağdaş Türk Lehçeleri ve Edebiyatı bölümleri mezunları da bu görüşü desteklemektedirler.

Öğretmen adaylarının karakteristik özellikleriyle ilgili değişkenlerin öğretmen görüşleri üzerindeki etkilerine bakıldığında Tarih bölümü mezunlarının Osmanlı Türkçesinin liselerde zorunlu ders olarak okutulmasını Türk dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarına göre anlamlı derecede daha yüksek oranda destekledikleri anlaşılmıştır (Tablo 6). Bu farklılaşmanın sebebinin Tarih bölümü mezunlarının Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarına göre daha az sayılarda öğretmen olarak atanması olduğu düşünülmektedir. Muhtemelen daha fazla istihdam beklentisi bu farkın temel sebebidir. Tarih bölümü mezunları Arap harfleri ile yazmanın Latin harfleri ile yazmadan daha kolay olduğunu da Türk Dili ve Edebiyatı bölümü mezunlarına göre anlamlı derecede daha fazla desteklemektedirler (Tablo 7). Bu farklılaşmanın kaynağı açık değildir. Tarih öğretmen adayları Arap alfabesiyle bitişik yazılmasından dolayı böyle düşünmüş olabilirler. Ancak ülkemizdeki tarihçiler açısından tarihçilik mesleğinin eski harflerle okumayı gerektiren, ama kendi ürününü Latin harfleriyle yaratmayı gerektiren bir meslek olduğu da unutulmamalıdır. Yani tarihçiler genellikle eski harflerle okurlar ama yazmazlar. Dolayısıyla yazma konusundaki bu deneyim eksikliği onların bu şekilde düşünmelerine yol açmış olabilir. Fakat bu değişkenle ilgili farklılaşmanın temel sebebi açık değildir.

Öğretmen adaylarının görüşleri üzerinde desteklenen siyasi partinin de anlamlı derecede etkili olduğu anlaşılmıştır. Adalet ve Kalkınma Partisini destekleyen öğretmen adayları Osmanlı Türkçesi dersinin;

a) Liselerde zorunlu olmasını Cumhuriyet Halk Partisini Destekleyen adaylardan (Tablo 8).

b) Ortaokullarda zorunlu olmasını Cumhuriyet Halk Partisini destekleyen, Diğer Kategorisindeki Partileri destekleyen ve hiçbir partiyi desteklemeyen adaylardan (Tablo 9).

c) İlkokullarda zorunlu olmasını Cumhuriyet Halk Partisini destekleyen, Milliyetçi Hareket Partisini destekleyen, Diğer Kategorisindeki Partileri destekleyen ve hiçbir partiyi desteklemeyen adaylardan (Tablo 10) anlamlı derecede daha fazla onaylamaktadır.

Bu bulgular öğretmen adaylarının görüşlerinin siyasi partiler tarafından yürütülen tartışmalardan etkilendiğini düşündürmektedir. Adalet ve Kalkınma Partisini destekleyen öğretmen adayları partilerinin görüşleri doğrultusunda Osmanlıca dersinin zorunlu olmasına olumlu bakarken, Bu parti dışındaki partileri destekleyen adaylar yine kendi partilerinin görüşleri doğrultusunda Osmanlıca dersinin zorunlu olarak verilmesine karşı negatif bir tutum sergilemiş olabilirler.

Sonuç olarak Osmanlı Türkçesi konusunda formel eğitim almış olan öğretmen adaylarının bu dersin sadece lise seviyesinde ve seçmeli olarak verilmesinden yana oldukları ortaya çıkmıştır. Bu ders ilkökul ve ortaokullar için uygun bulunmamıştır. Öte yandan eğitimin bütün kademelerinde

veya Sosyal Bilimler ve Anadolu İmam Hatip Liseleri dışında da Osmanlı Türkçesi eğitimi vermek için mevcut öğretmen adayları kadrosunun da yetersiz olduğu, öğretmen adaylarının özellikle yazma konusunda çok büyük eksiklikler yaşadığı da ortaya çıkmıştır. Bu durumda Edebiyat Fakültelerinin ilgili bölümlerinden mezun olan öğretmen adaylarına pedagojik formasyon vererek onlardan Osmanlı Türkçesini öğretmelerini istemenin yararlı olmayacağı da yine bu çalışma ile anlaşılmıştır. Bu çerçevede fakültelerin lisans programlarında yazma konusunda uygulamaların zenginleştirilmesi ve çeşitli kurslar açılarak bu sorunun çözümüne yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

**Not:** Bu çalışma 28-31 Mayıs 2015 Muğla Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresinde özet halinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur

## 5. KAYNAKÇA

- Andrews, W.G., İnan, M., Kebeli, S. VE Waters, S. (2010). Osmanlıca Metinlerin Transkripsiyonunu Yeniden Düşünmek: Geri Dönüştürülebilir Transkripsiyon, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 5/8 Spring 2010 p. 1210-1248, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.1365>, ANKARA-TURKEY
- Ata, B. (2006). Harf devrimi üzerine yeniden düşünmek. Gazi Üniversitesi Ders notu. Erişim tarihi 3 Kasım 2015, <http://acikarsiv.gazi.edu.tr/index.php?menu=2&secim=10&YayinBIK=58>
- Barr, R.D., Bart, J.L., Shermis, S.S. (1978). The nature of the social studies. Palm Springs: ETC publications
- Bulut, M. (2014). Atatürk'ün Türkçeye Yönelik Özleştirme/Sadeleştirme Çalışmaları Ve Bu Bağlamda Yaşanan Dil Tartışmaları Üzerine Bir Değerlendirme. Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 9/11 Fall 2014 p. 131-147, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7338>, ANKARA-TURKEY
- Cumhuriyet. (2014, 6 Aralık). Osmanlıca zorunlu Kürtçe sorunlu. Erişim tarihi 3 Kasım 2015, [http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/156517/Osmanlica\\_zorunlu\\_Kurtce\\_sorunlu.html](http://www.cumhuriyet.com.tr/haber/egitim/156517/Osmanlica_zorunlu_Kurtce_sorunlu.html)
- Doğaner, Y. (2005). Elifbadan alfabeye: yeni Türk harfleri. Modern Türklük Araştırmaları Dergisi 2(4), 27-44
- Dönmez, C. (2008). Tarihi gerekçeleriyle harf inkılabı ve kazanımları. Ankara: Gazi
- Ensonhaber. (2014, 20 Aralık). Ak Partililer Osmanlıca diye Arapça pankart hazırladı. Erişim tarihi 3 Kasım 2015, <http://www.ensonhaber.com/ak-partililer-osmanlica-diye-arapca-pankart-hazirladi-2014-12-20.html>
- Ergüzel, M. M. (2015). Ergüzel, M.M., Millî Eğitimde Osmanlı Türkçesinin Seçmeli Ders Olarak Öğretilmesi Üzerine, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/8 Spring 2015, p. 35-42, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8303>, ANKARA-TURKEY
- Hürriyet. (2014a, 8 Aralık). Erdoğan: İsteseler de istemeseler de Osmanlıca öğrenilecek. Erişim tarihi 3 Kasım 2015, <http://www.hurriyet.com.tr/erdogan-isteseler-de-istemeseler-de-osmanlica-ogrenilecek-27730441>

- Hürriyet. (2014b, 5 Aralık). Zorunlu Osmanlıca dersi kararı tartışma yarattı. Erişim tarihi 3 Kasım 2015, <http://www.hurriyet.com.tr/zorunlu-osmanlica-dersi-karari-tartisma-yaratti-27714841>
- Hürriyet. (2015, 2 Ocak). Kılıçdaroğlu: Erdoğan Osmanlı'yı bilmiyor. Erişim tarihi 3 Kasım 2015, <http://www.hurriyet.com.tr/kilicdaroglu-erdogan-osmanliyi-bilmiyor-27880133>
- İHA. (2014, 13 Aralık). Başbakan'a Osmanlıca pankart. Erişim tarihi 3 Kasım 2015, <http://www.iha.com.tr/haber-basbakana-osmanlica-pankart-419317/>
- Karaman24. (2014, 29 Aralık). 5. Olağan kongre'de Osmanlıca pankart. Erişim tarihi 3 Kasım 2015, [http://www.karaman24.com/guncel/5-olagan-kongrede-osmanlica-pankart-h4565.html#Scene\\_1](http://www.karaman24.com/guncel/5-olagan-kongrede-osmanlica-pankart-h4565.html#Scene_1)
- Kaya, R. (2013). Tarih öğretmen adaylarının lisans eğitiminde Osmanlıca öğretiminin işlevselliği ile ilgili görüşleri. Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17(2), 187-206
- MEB. (2014, 12 Aralık). 19. millî eğitim şûrası sona erdi .Erişim tarihi 3 Kasım 2015, <http://www.meb.gov.tr/19-mill-egitim-srasi-sona-erdi/haber/7594/tr>
- Tekeli, İ. VE İlkin, S. (1993). Osmanlı İmparatorluğu'nda eğitim ve bilgi üretim sisteminin oluşumu ve dönüşümü. Ankara: Türk Tarih Kurumu

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Avaroğulları, M., (2015). “Ortaöğretim Kurumlarında Okutulan Osmanlı Türkçesi Dersine İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri Ve Bu Görüşleri Etkileyen Değişkenler / Opinions Of Teacher Candidates Regarding Ottoman Turkish Courses And Variables Affecting These Opinions”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8907>, p. 51-66.



## **İLKOKUL İKİNCİ SINIF İNGİLİZCE DERSİNİN İNGİLİZCE ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİNE DAYALI OLARAK DEĞERLENDİRİLMESİ\***

*Birsel AYBEK\*\**

### **ÖZET**

Bu çalışma, İngilizce öğretmenlerinin ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersine yönelik görüşlerini değerlendirmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim akademik yılında ilkökullarda görev yapan ikinci sınıf İngilizce dersine giren 8 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırma verileri yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Verilerin analizinde nitel veri analizlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Elde edilen bulgulara göre öğretmenler, İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarının ve içeriğinin öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu, öğrenci merkezli yöntem ve teknikler ile ölçme-değerlendirme araçlarını kullandıklarını belirtmişlerdir. İngilizce öğretmenlerinin çoğu ilkökul ikinci sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesinin olumlu olarak değerlendirmiş ve yabancı dil eğitiminin çocuk için yararlı olacağını ve onların ufuklarını genişleteceğini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin çoğu, araç-gereç yetersizliğinden dolayı İngilizce dersinde sorunla karşılaştıklarını belirtmişler ve soruna dayalı olarak öneri geliştirmişlerdir. Son olarak da, araştırma bulgularına dayalı olarak; ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı gözden geçirilmesi faydalı olacaktır, bu dersin etkili ve verimli işlenebilmesi için okullara bu dersle ilgili araç-gereçler Eğitim Teknolojisi Genel Müdürlüğünce temin edilmelidir, okullarda, imkanlar dahilinde, İngilizce sınıfları oluşturulması bu dersin daha etkili ve verimli olmasına katkı sağlayacaktır, araştırmada öğretmenler tarafından belirtilen sorunlar ve geliştirilen çözüm öneriler ilgili kurumlarca dikkate alınmalıdır gibi öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** İngilizce dersi, İngilizce dersi öğretim programı, yabancı dil eğitimi.

\*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Yrd.Doç.Dr., Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana-Türkiye, El-mek: baybek@hotmail.com



## **AN EVALUATION OF PRIMARY EDUCATION SECOND GRADE ENGLISH COURSE BASED UPON THE VIEWS OF ENGLISH TEACHERS**

### **ABSTRACT**

The present study was conducted with a view to assessing the views of English teachers in terms of primary education second grade English course. Phenomenology which is one of the qualitative research designs was used in this study. The study was carried out working group consisting of 8 English teachers teaching English to primary school second grade students in 2013-2014 academic year. In the current study, snowball sampling which is one of the purposeful sampling methods was used. Data were collected using semi-structured interview form. Descriptive analysis was used in order to analyze the data. According to the obtained findings, teachers stated that the acquisitions and the content of the English curriculum are appropriate to the level of the students; moreover, they utilized assessment tools and student- based methods as well as techniques. Most of the English teachers positively assessed foreign language education in the primary education second grade; besides, they stated that foreign language education will be useful for children and it will expand their horizons. Most of the teachers reported that they confronted with problems during English course due to the lack of equipment and thus developing recommendations based on the problem. Finally, recommendations such as, primary education second grade English curriculum should be revised, equipment should be provided for schools by the General Directorate of Educational Technology related to this course so that it can be processed efficiently and effectively, the preparation of English classes in schools will lead to the contribution of this course to be more effective and efficient, if possible, the following recommendations have been developed based upon the findings of the research should be created have been made on the basis of the findings of research results.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **Problem Statement**

At the present time, with the process of globalization, individuals from all over the world need to learn a foreign language with the aim of recognizing different societies, cultures, beliefs and communicate with different people. Therefore, training programs have been prepared in many countries related to foreign language teaching; hence it has been given importance to foreign language teaching. English has been taught as a second language in many countries since 1990s as a reaction to the effects of globalization. This idea is also closely related to the fact that English is the language of science and technology as well as being common language of international communication. Turkey has attached great importance to foreign language teaching with the effect of globalization, thus developing educational program.

In Turkey, foreign language teaching was initiated after the sixth class before 1998; however, foreign language teaching began in the fourth class with the amendment of the education system in 1998.

Finally, foreign language teaching has started to be taught to the second grade students due to change in the education system as 4 + 4 + 4 discontinuous compulsory education in 2012-2013 academic year. Foreign language teaching at an early age has gained a great importance in recent years. Indeed, foreign language education and training at an early age has become an increasingly prevalent and discussed issue as a result of international projects and studies - especially in the USA and the US. Hence, thinking foreign language education is supposed to start at an early age, Turkey has also begun to teach English to the second grade student. Therefore, in our country, *Primary Education (Primary and Secondary) English Course* (2<sup>nd</sup>, 3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> classes) Curriculum was adopted to implement in the second and fifth grade since 2013-2014 academic year with the 02/01/2013 date and 6 decision of Ministry of Education Head Council of Education and Morality Board of Education; 3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> classes since 2014-2015 academic year and 8<sup>th</sup> class since 2015-2016 academic year. The need for current and effective training programs parallel to contemporary education approach and the demand for redesigning curriculum with the transition to 4+ 4+ 4 discontinuous compulsory education are shown as the justification of the new program.

The principles and explanatory of the Common European Framework are taken into account during the designing process of the new English curriculum. Only listening and speaking skills are emphasized in the second grade level of the program. Flashcards and audio-visual materials are required to be used as teaching materials on this level. Besides, project and portfolio evaluation, paper-pencil tests, self and peer assessment as well as teacher observation form have been proposed in the assessment dimension at all levels of the program. English courses are implemented as two hours per week in the primary education second grade students. The fact that English courses are taught first to primary education second grade students and the benefits are mentioned above has attracted the attention of the researchers. When the related literature is examined, it has been identified that the number of researches concerning second grade English courses is low. It was decided whether this course is appropriate to apply in the second year, whether it exists problems associated with the teaching process of this course; moreover, the views of the teachers related to the program of this course were determined.

### **Purpose**

The study aims to evaluate primary education second grade English course based on the opinions of English teachers.

The following questions have been asked within the framework of this aim:

- What are the opinions of the teachers regarding English curriculum for the second grade students?
- What are the views of the teachers on the implementation of English course in the primary education for second graders?
- What kind of problems do the teachers encounter in the English courses which are applied in the second grade?

- What are the solutions of the teachers to the problems encountered in English courses?

### Method

Phenomenology which is one of the qualitative research designs was used in this study so as to assess the views of the English teachers towards the second grade English courses. The study deals with English course for the second graders in primary education. The study was carried out working group consisting of 8 English teachers teaching English to primary school second grade students in 2013-2014 academic year. In the current study, *snowball sampling* which is one of the purposeful sampling methods was used.

### Results, Discussions and Recommendations

The researcher found the English teachers in the vicinity at first, then, the other English teachers who are eligible to participate in the research were found with the help of these teachers. The opinions of the teachers were asked through semi-structured interview form. Descriptive analysis was used in the analysis of the data. Depending on the obtained findings, teachers stated that the acquisitions and the content of the English curriculum are appropriate to the level of the students; moreover, they use assessment tools as well as student-based methods and techniques. Most of the English teachers assessed foreign language education at primary education second class in a positive manner; besides, they stated that foreign language education will be useful for children and it will expand their horizons. Most of the teachers reported that they confronted with problems during English course due to the lack of equipment and thus developing recommendations based on the problem.

- The following recommendations have been developed based upon the findings of the research.

- Primary education second grade English curriculum should be revised.

- Equipment should be provided for schools by the General Directorate of Educational Technology related to this course so that it can be processed efficiently and effectively.

- The preparation of English classes in schools will lead to the contribution of this course to be more effective and efficient, if possible.

- Primary education second grade English course hours should be increased.

**Keywords:** English course, English curriculum, foreign language teaching.

### Giriş

Günümüzde küreselleşme ile birlikte, dünyanın her noktasından bireyler farklı toplumları, kültürleri, inançları tanıyabilmek ve farklı insanlarla iletişim kurabilmek için yabancı bir dil öğrenme ihtiyacı duymaktadırlar. Bu nedenle, yabancı dil öğretimi ile ilgili birçok ülkede öğretim programları hazırlanmış ve yabancı dil öğretimine önem verilmiştir. Kürselleşmenin etkilerine tepki verebilmek düşüncesiyle 1990'lı yıllardan itibaren birçok ülkede birinci yabancı dil olarak İngilizce öğretilmeye başlanmıştır. Bu düşünce, İngilizcenin uluslararası iletişimin ortak dili olmasının yanı sıra bilim ve teknoloji dili olmasıyla da yakından ilişkilidir (Kırkgöz, 2010).

Türkiye de küreselleşmenin etkisiyle birlikte yabancı dil öğretimine önem vermiş ve buna dayalı olarak öğretim programları geliştirmiştir.

Türkiye'de 1998 yılından önce yabancı dil öğretimi altıncı sınıftan sonra başlamaktaydı, ancak 1998 yılında eğitim sisteminde yapılan değişiklikle birlikte yabancı dil öğretimi dördüncü sınıftan itibaren başlanmıştır. Son olarak, 2012-2013 eğitim-öğretim yılında eğitim sisteminin 4+4+4 kesintili zorunlu olarak değişmesiyle birlikte yabancı dil öğretimi ikinci sınıfta verilmeye başlanılmıştır. Erken yaşta yabancı dil öğretimi son yıllarda büyük bir önem kazanmıştır. Nitekim erken yaşta yabancı dil eğitimi ve öğretimi uluslararası projeler ve çalışmalar sonucu -özellikle ABD ve AB'de- gittikçe yaygınlaşan ve tartışılan bir konu haline gelmiştir (Akdoğan, 2004).

Demirezen (2003) dil öğrenmek için çocuklarda belli kritik dönemlerin olduğunu bu kritik dönemlerde okul, aile ve çevrenin gerekli işbirliği olmazsa dil öğretiminde sorunların ortaya çıkabileceğini belirtmektedir. Krashen (1973), çocukların beyinlerindeki dil gelişiminin iki yaşında başladığını ve bu gelişimin ergenlik dönemine kadar sürdüğünü açıklamaktadır. Eğer çocuk bu dönemde yabancı dil öğrenmeye başlarsa yabancı dili de anadili gibi rahatlıkla edinilebilir (Roth, 1998). Yabancı dil öğretiminin erken yaşta başlatılmasının bir gerekçesi olarak çocukların gelişim özellikleri gösterilebilir. Okulun ilk yıllarında çocuklar öğrenmeye karşı istekli, aktif ve psikolojik engellerden uzaktırlar ve bu durum da yabancı bir dili öğrenme için güzel bir fırsattır (Küçüktepe, Küçüktepe ve Baykın, 2014). Center for Applied Linguistics'e (2009) göre, yabancı dil öğretimine erken yaşlarda başlamak, bir çocuğun zihinsel gelişimini zenginleştirir, öğrenciye düşünmede esneklik ve dile karşı büyük bir duyarlılık kazandırırken çocuğun kendi anadilini daha iyi anlamasına yardımcı olur. Abrahamson'a (2007) göre, bir çocuk yeni bir dil ve kültür öğrendikçe, toplumun içine daha fazla dahil olmakta ve hayatta ilerledikçe her alanda daha iyi iletişim kurma becerisine sahip olmaktadır. Bu bakımdan, erken yaşta yabancı dil öğrenimin çocuklar için önem taşıdığı açıkça görülmektedir.

Türkiye'de yabancı dil eğitiminin erken yaşta başlaması gerektiği düşünülerek yabancı dil eğitimi ikinci sınıftan itibaren başlatılmıştır. Bu nedenle, ülkemizde *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) İngilizce Dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı*, Milli Eğitim Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 01.02.2013 tarih ve 6 sayılı kararı ile 2013-2014 eğitim-öğretim yılından itibaren 2 ve 5; 2014-2015 eğitim-öğretim yılından itibaren 3, 4, 6 ve 7. ile 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren 8. sınıflarda uygulanmak üzere kabul edilmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2013a). Yeni programın gerekçesi olarak çağdaş eğitim yaklaşımlarına paralel güncel ve etkili program ihtiyacı ve eğitim sisteminde 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sistemine geçişle birlikte öğretim programlarının buna göre yeniden tasarlanması ihtiyacı gösterilmektedir (MEB, 2013b).

Yeni İngilizce dersi öğretim programının tasarlanmasında Avrupa Dilleri Öğretimi Ortak Çerçeve Programının ilke ve açıklayıcıları dikkate alınmıştır. Programın ikinci sınıf düzeyinde yalnızca dinleme ve konuşma becerileri vurgulanmaktadır. Bu düzeyde öğretim materyalleri olarak flashcardlar, görsel-işitsel materyallerin kullanılması önerilmektedir. Programın her düzeydeki ölçme-değerlendirme boyutunda ise, proje ve portfolyo değerlendirmesi, kağıt-kalem testleri, öz ve akran değerlendirmeleri ile öğretmen gözlem formlarının kullanılması gerektiği önerilmiştir (MEB, 2013b).

Türkiye'de İngilizce dersine yönelik yapılan birçok çalışma bulunmaktadır (Cihan ve Gürten, 2013; Kozikoğlu, 2014; Seçkin, 2011). İngilizce dersi, ilköğretim ikinci sınıflarda haftada iki saat olarak uygulanmaktadır. İngilizce dersi ilköğretim ikinci sınıf programlarına ilk defa konulmuş olmasından ve yukarıda belirtilen faydalarından dolayı araştırmacının ilgisini çekmiştir. İlgili alanyazın incelendiğinde, ikinci sınıf İngilizce dersine yönelik az sayıda araştırmanın yapıldığı tespit edilmiştir (Alkan ve Arslan, 2014; İyitöğül ve Alci, 2015; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015).

Yapılan bu çalışmada, bu araştırmalardan farklı olarak İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili öğretmen görüşlerinin neler olduğu, bu dersin ikinci sınıflarda uygulanmasının doğru olup olmadığı, bu dersin uygulanması esnasında sorunlarla karşılaşılıp karşılaşılmadığı ve bu dersin uygulanması esnasında karşılaşılan sorunlara yönelik öğretmenlerin önerilerinin ne olduğu derinlemesine bir şekilde araştırılmaya çalışılmıştır. Yapılan bu çalışma ile alanyazına katkı sağlanacağı düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada, ikinci sınıflarda görev yapan İngilizce öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersinin değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin, ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı ile ilgili görüşleri nelerdir?
- Öğretmenlerin, İngilizce dersinin ilkokul ikinci sınıfta uygulanmasının uygun olup olmadığına yönelik görüşleri nelerdir?
- Öğretmenler, ilkokul ikinci sınıfta uygulanan İngilizce dersinde hangi sorunlarla karşılaşmaktadırlar?
- Öğretmenlerin, İngilizce dersinde karşılaşılan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

İngilizce öğretmenlerinin ikinci sınıf İngilizce dersine yönelik görüşlerini değerlendirmek için yapılan bu araştırmada nitel araştırma modeli kullanılmıştır. Nitel araştırma, gözlem, görüşme, doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı, algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 39). Nitel araştırmacı araştırmasının doğal ortamında çalışır ve araştırdığı olayı, olayın içindeki insanların anlamlandığı haliyle yorumlar (Denzin ve Lincoln, 2012). Bu araştırmada da, araştırmacı İngilizce öğretmenlerine ulaşmış, yüz yüze görüşmeler yapmış ve öğretmenlerin ilkokul İngilizce dersine yönelik değerlendirmelerini kendi anlamlandırdıkları şekliyle yorumlamaya çalışmıştır.

#### **Araştırmanın Deseni**

Bu araştırmada, nitel araştırma desenlerinden *olgubilim deseni* kullanılmıştır. Olgular yaşadığımız dünyada olaylar, deneyimler, algılar, yönelimler, kavramlar ve durumlar gibi çeşitli biçimlerde de karşımıza çıkabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da, İngilizce öğretmenlerinin ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersi ile ilgili deneyimlerinden yola çıkarak görüşleri değerlendirilmeye çalışıldığı için olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim araştırmalarında veri analizi yaşantıları ve anlamları ortaya çıkarmaya yöneliktir. Sonuçlar betimsel bir anlatım ile sunulur ve sık sık doğrudan alıntılara yer verilir. Bunun yanında ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanır ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu araştırmada da, doğrudan alıntılara yer verilmiş ve ortaya çıkan temalar açıklanıp yorumlanmıştır.

#### **Çalışma Grubu**

Olgubilim araştırmalarında, olguyu açıklayacak bireylerin dikkatli bir şekilde seçilmesi ve olguyu yansıtabilecek birincil kişilerle çalışılması gerekmektedir (Creswell, 2007; Patton, 2002). Araştırma bu nedenle, amaca dayalı olarak ilkokul ikinci sınıf dersine giren İngilizce öğretmenleri ile yürütülmüştür. Araştırmanın çalışma grubunu, 2013–2014 eğitim-öğretim yılında, Doğu

Anadolu bölgesinde bulunan bir ilde ilkokul ikinci sınıflarda İngilizce dersini veren 8 İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada amaçlı örnekleme yöntemlerinden *kartopu örnekleme yöntemi* kullanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminin mantığında, zincirleme ulaşım prensibi hakimdir. Araştırmacı önce hedef evrenden bir kişi veya az sayıda kişileri belirler. Bunlar genelde araştırmacının ilk ulaşabileceği ilk kişilerdir. Daha sonra araştırmacı bu kişilerden yardım alarak araştırma ile ilgili başka kişilere ulaşır. Kısacası bu yöntemde, ilk kişiler bulunduktan sonra kartopu misali, o kişilerin yardımı ile başka kişilere ulaşılmaktadır (Güler, Halıcıoğlu ve Taşgın, 2013). Bu araştırmada da, araştırmacı Doğu Anadolu bölgesinde bir ilin ilçesinde çalışan İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersine giren İngilizce öğretmenine ulaşmıştır. İngilizce öğretmenin görev yaptığı ilçede ikinci sınıf İngilizce dersine giren iki İngilizce öğretmeni bulunmaktadır. Araştırmacı, bu öğretmenlerin yardımları ile araştırmaya katılabilecek olan diğer ikinci sınıf İngilizce dersine giren İngilizce öğretmenlerine ulaşmıştır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin özellikleri Tablo 1’de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Çalışma Grubunun Özellikleri**

| Cinsiyet | Yaş | Hizmet Yılı | Mezun Olduğu Üniversite     | Eğitim Durumu |
|----------|-----|-------------|-----------------------------|---------------|
| K1       | 23  | 2           | Afyon Kocatepe Üniversitesi | Lisans        |
| K2       | 24  | 2           | Dokuz Eylül Üniversitesi    | Lisans        |
| K3       | 25  | 3           | Marmara Üniversitesi        | Lisans        |
| K4       | 29  | 7           | Ege Üniversitesi            | Yüksek Lisans |
| K5       | 24  | 2           | Hacettepe Üniversitesi      | Lisans        |
| E1       | 27  | 4           | Celal Bayar Üniversitesi    | Lisans        |
| E2       | 25  | 4           | Ege Üniversitesi            | Lisans        |
| E3       | 24  | 2           | Sakarya Üniversitesi        | Lisans        |

Tablo 1 incelendiğinde; kadın öğretmenlerin (f:5) erkek öğretmenlerden (f:3) fazla olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumları incelendiğinde çoğunluğunun lisans mezunu (f:7) oldukları, farklı üniversitelerden mezun oldukları ve kıdem yıllarının 2-4 yıl arası (f:7) olduğu görülmektedir.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada yarı-yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak öğretmenlerin görüşleri alınmıştır. Bu teknikte araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme soruları, soruları cevaplayan kişi ile birlikte yeniden düzenlenebilir. Bu teknik genellikle nitel araştırmalarda kullanılmaktadır (Sönmez ve Alacapınar, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların kişisel bilgileri ile ilgili sorular; ikinci bölümünde ise araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme soruları yer almaktadır. Kapsam geçerliliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim Ana Bilim Dalı'nda (ABD) görev yapan bir öğretim üyesinin görüşüne başvurularak görüşme formuna son şekli verilmiştir. Araştırma, 07-15/04/2014 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Görüşme formu uygulanırken, katılımcılardan izin alınarak, ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Araştırma uygulanırken öğretmenlere araştırmanın amacı açıklanmış ve görüşme formundaki soruları samimi bir şekilde cevaplamalarının araştırmanın amacına ulaşması için önemli olduğu söylenilmiştir. Görüşmeler ortalama 20 dakika sürmüştür.

### Verilerin Analizi

Görüşme yoluyla toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2011: 224) göre betimsel analiz, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmak amacıyla yapılır. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Bu nedenle bu araştırmada, öğretmenler görüşlerini daha önceden belirlenen temalar çerçevesinde oluşturulan toplam dört soru



altında belirtmişlerdir. Dolayısıyla araştırma verileri de, bu görüşme soruları temele alınarak çözümlenmiştir. Betimsel analizde, görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011: 224). Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinin aktarılmasında öğretmenlere 1'den 8'e kadar sayılar verilmiş ve sayıların yanlarına cinsiyetlerini gösteren harfler yazılmıştır [Ö: E1 (Öğretmen: Erkek 1), Ö: K2 (Öğretmen: Kadın 2)].

### **Araştırmada Geçerlik ve Güvenirlik:**

Mills (2003), geçerlik ve güvenirlik kavramlarının nicel araştırmalara özgü kavramlar niteliğinde olduğunu ve nitel araştırmaların temel ilkeleri ile temel paradigması ile çeliştiğini belirtmiştir. Bu nedenle bu araştırmada, geçerlik ve güvenirlik kavramlarının yerine inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramları kullanılmıştır.

**1. İnandırıcılık:** Nitel araştırmalarda inandırıcılığı sağlamaya dönük işlemlerden biri araştırmanın bir uzmana sunulmasıdır (Merriam, 1998). Bu araştırmada da, inandırıcılığı sağlayabilmek için araştırma bulguları, Çukurova Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim ABD'nda görev yapan bir öğretim üyesine sunulmuş ve uzmanın görüşleri doğrultusunda araştırmada düzenlemeler yapılmıştır. İnandırıcılığı arttırmak için kullanılan bir diğer strateji ise, verilerin analizini katılımcılara sunma ve ulaşılan sonuçların katılımcılar tarafından teyit edilmesini sağlamadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu nedenle, araştırma sonuçları araştırmaya katılan iki İngilizce öğretmeni tarafından teyit edilmiştir.

**2. Aktarılabilirlik:** Yıldırım ve Şimşek'e (2011) göre nitel araştırmalarda, araştırma verilerinin elde edildiği ortama benzer bir ortamın tekrar elde edilmesi mümkün olmadığı için, yapılan araştırmanın genellenebilmesi mümkün değildir. Bu nedenle nitel araştırmalarda araştırmanın aktarılabilir olması üzerinde durulur. Guba ve Lincoln (1985), araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için verilerin detaylı bir şekilde betimlenmesini, doğrudan alıntılara yer verilmesini ve okuyucuya anlaşılır bir şekilde sunulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu araştırmada da, araştırmanın aktarılabilirliğini sağlamak için veriler detaylı bir şekilde betimlenmiş, katılımcılardan doğrudan alıntılar yapılmış ve okuyucunun anlayabileceği şekilde sunulmuştur.

**3. Tutarlılık:** Araştırmanın tutarlılığını artırmak için çalışmada elde edilen bulguların tamamı yorum ve genelleme yapılmadan doğrudan okuyucuya sunulmaya çalışılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde elde edilen tüm veriler, araştırmacı ve alanında uzman biri tarafından ayrı ayrı incelenip kodlanmıştır. Birbirinden bağımsız olarak oluşturulan kodların tutarlılığı için görüş uyumlarına bakılmıştır. Görüş ayrılığı durumunda da, araştırmacı ve uzman tarafından uzlaşma çalışması yapılmıştır (Silverman, 2005).

**4. Teyit Edilebilirlik:** Araştırmada elde edilen ham veriler ve kodlamalar ilgililerin inceleyebilmeleri imkân sunmak için araştırmacı tarafından saklanmaktadır.

### **Bulgular**

Araştırmada elde edilen bulgular öğretmenlerin “İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri”, “İlkokul İkinci Sınıfta İngilizce Dersinin Uygulanmasına Yönelik Görüşleri”, “İngilizce Dersinde Karşılaşılan Sorunlar” ve “Çözüm Önerileri” olmak üzere dört tema altında toplanmıştır.

#### **1. Öğretmenlerin İngilizce Dersi Öğretim Programına Yönelik Görüşleri**

Öğretmenlerin ilkökul İngilizce dersi öğretim programına yönelik görüşleri alınmıştır. Öğretmenler ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının boyutlarına yönelik görüş



belirtmişler ve temalar bu çerçevede oluşturulmuştur. Bazı öğretmenler tarafından temalar ile ilgili birden fazla görüş belirtilmiştir.

Kazanımlar teması altında; öğretmenlerin 7'si tarafından kazanımların öğrenci seviyelerine uygun olduğu belirtilmiştir. Ancak bir öğretmen tarafından kazanımların öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğu belirtilmiştir.

"2. sınıf İngilizce dersinin kazanımlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olduğunu düşünüyorum. Kazanımlar, öğrencilerin seviyelerine uygun olması kazanımların kazandırılmasında kolaylık sağladı." Ö: E 3

"Ben İngilizce dersinin kazanımlarının öğrencilerin seviyeleri gözetilerek hazırlandığını düşünüyorum. Dersi işlediğimde öğrencilerin kazanımları kazanmasında herhangi bir sorunla karşılaşmadım. Öğrencilere kazanımları kazandırabildim." Ö: K2

"İngilizce dersinin kazanımlarının öğrencilerin seviyelerine çok uygun olduğunu düşünmüyorum. Kazanımları kazandırırken zorluk yaşadım. Tabi bunda köy okulunda çalışıyor olmamın da etkisi var. Buradaki çocukların anadillerinin farklı olması da bunu etkiliyor olabilir." Ö: K5

Ayrıca öğretmenler tarafından (f:3) kazanımların günlük hayatla ilişkili olduğu ve öğretim ilkeleri gözetilerek (f:2) düzenlendiği belirtilmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"İngilizce dersi öğretim programının kazanımlarının öğrencilerin günlük hayatlarıyla yakından ilişkili olduğunu düşünüyorum. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabilecekleri kelimeler kullanılmış programda. Etkinliklerde günlük hayatlarıyla yakından ilgili. Bu nedenle kazanımların kazandırılması kolaylaşıyor." Ö: K2

"İngilizce dersinin kazanımları kolaydan zora, bilinenden bilinmeyene, yakından uzağa doğru sıralanmış. Bu da, kazanımların kolay kazandırılmasını sağlıyor." Ö: E3

İçerik teması altında ise; öğretmenlerin 4'ü içeriğin öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenlerden biri, içeriğin kazanımlara uygun olduğunu belirtmiştir. Bir öğretmen tarafından ise içeriğin öğrenci seviyelerinin üstünde olduğu belirtilmiştir. Bir öğretmen tarafından da içeriğin sıkıcı olduğu belirtilmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

"İngilizce dersi öğretim programında içeriğin iyi bir şekilde düzenlendiğini düşünüyorum. Öğrencilerin seviyeleri gözetilerek hazırlanmış. Öğrenciler bu etkinlikleri yaparlarken çok eğleniyorlar ve çok mutlu oluyorlar." Ö: K4

"Bu dersin içeriğinin öğrenci seviyelerine uygun hazırlandığını düşünüyorum. Öğrencilere etkinlikleri kolayca yaptırabiliyorum." Ö: E2

"İngilizce dersinin içeriği kazanımlara uygun hazırlanmış. Bu da, kazanımları öğrencilere kazandırmamızı kolaylaştırıyor." Ö: E1

"Ben ünitelerin öğrencilerin seviyelerine göre hazırlanmadığını düşünüyorum. Öğrencilerin seviyelerinin üstünde hazırlanmış. Bu yüzden dersi işlemekte zorluk çekiyorum." Ö: K5

"İngilizce dersindeki etkinliklerin sıkıcı olduğunu düşünüyorum. Hep aynı etkinlikler tekrarlanmış. Dönem boyunca aynı etkinliği on kere yapmışızdır. Öğrencilerde derste bu etkinlikler nedeniyle sıkılıyorlar." Ö: K1

Öğrenme-öğretme süreci teması altında ise; öğretmenlerin çoğu öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri uyguladıkları (f:6) belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler, teknolojik araç-gereçlerden yararlandıklarını (f:2) ve öğretmen merkezli teknikleri (f:1) kullandıklarını belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*"Ben bu derste öğrenciyi merkeze alan, onu öğrenme-öğretme sürecinde aktif kalan drama, işbirlikli öğrenme, çoklu zeka gibi yöntem, teknik ve yaklaşımları uygulamaya çalışıyorum. Bu şekilde dersin daha etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler dersten zevk alıyorlar ve derse yönelik tutumları olumlu yönde gelişiyor." Ö: K4*

*"Görev yaptığım okulun sınıflarında projeksiyon cihazı bulunuyor. Bu cihazı kullanarak, derse ait cd'leri kullanıyorum. Bu şekilde ders daha eğlenceli geçiyor ve daha verimli oluyor." Ö: E3*

*"Ders verdiğimi sınıflarda tahtadan başka kullanacak araç-gereç bulunmuyor. Bu nedenle anlatım, soru-cevap yöntemlerini sık kullanıyorum. Bu yöntemler öğrencilerin öğrenmelerine pek bir şey katmıyor. Bunun da farkındayım." Ö: K1*

Ölçme-değerlendirme teması altında ise; öğretmenler tarafından proje ve performans görevleri kullandıkları (f:3), ölçekler hazırladıkları (f:3), öğrencilerin seviyelerine uygun ölçme-değerlendirme araçlarını hazırladıkları (f:2), ölçme-değerlendirme araçlarının öğrencilerin eksikliklerini giderdiği (f:1) ve programın önerdiği ölçme-değerlendirme araçlarının öğrencileri çok boyutlu değerlendirdiği (f:1) belirtilmiştir. Bu konu hakkında bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*"İngilizce dersinde daha çok performans görevine dayalı olarak değerlendirme yapıyorum." Ö: E2*

*"Ben ölçek hazırlıyorum ve bu şekilde öğrencilerin kazanımları kazanıp kazanmadığını ölçüyorum. Bu da işimi kolaylaştırıyor, öğrencilerin eksikliklerini tespit edebiliyorum." Ö: E3*

*"Ölçme-değerlendirme araçlarını hazırlarken öğrencilerimin seviyelerine uygun olmasına dikkat ediyorum. Bu şekilde daha doğru bir değerlendirme yapıldığını düşünüyorum. Ayrıca öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutum geliştirmemelerini sağladığını düşünüyorum." Ö: K3*

*"İkinci sınıf İngilizce öğretim programının önerdiği ölçme-değerlendirme araçlarının öğrencilerin eksikliklerini giderdiğini düşünüyorum. Alternatif ölçme-değerlendirme araçlarının kullanılmasını öneriyor program. Bu araçlar sayesinde öğrencilerin eksiklikleri belirlenip giderilmektedir." Ö: K4*

*"Öğretim programının önerdiği ölçme-değerlendirme araçları sayesinde öğrencileri çok boyutlu değerlendiriyoruz. Öğrencilerin tutumlarını, davranışlarını, bilişsel gelişimini ölçebiliyoruz." Ö: E1*

## **2. Öğretmenlerin İlkokul İkinci Sınıfta İngilizce Dersinin Uygulanmasının Uygun Olup Olmadığına Yönelik Görüşleri**

İlkokul ikinci sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşlerine bakıldığında, İngilizce öğretmenlerinin çoğu (f:6) ilkokul ikinci sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesinin olumlu olarak değerlendirmiş ve çocuk için yararlı olacağını, onların ufuklarını geliştireceğini belirtmişlerdir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*"İngilizceye ikinci sınıftan itibaren başlanmasını doğru buluyorum. Yabancı bir dili öğrencilerin bu yaşlarda daha iyi öğrendikleri bilinmektedir. Nitekim öğrencilerimde de bunun*

*böyle olduğunu görüyorum. Bu nedenle yabancı dil eğitimin ne kadar erken yaşta verilirse o kadar iyi olacağını düşünüyorum." Ö: E1*

*"İngilizce dersinin erken yaşa alınması kesinlikle olumlu bir şeydir. Ülkemizde yillardır yabancı dil eğitimi verilmesine karşın kimse İngilizce konuşamamaktadır. Bunun nedenlerinden birisi de uygun yaş döneminde öğrencilere yabancı dil eğitimi verilmemesidir. Yapılan birçok çalışmada da erken yaştaki çocukların yabancı bir dili daha iyi öğrendikleri sonucu elde edilmiştir. Ayrıca birçok ülkede erken yaşta öğrencilere yabancı dil eğitimi verilmekte." Ö: K4*

*"Yabancı dil öğrenimi sayesinde öğrenciler yabancı kültürleri tanımakta ve bu da onların ufuklarının genişlemesine neden olmaktadır. Bu bakımdan yabancı dil öğretimini erken yaşa alınmasını olumlu olarak değerlendiriyorum." Ö: E2*

Öğretmenlerden ikisi tarafından, ikinci sınıfta İngilizce dersinin verilmesi olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler tarafından, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli olmadığı (f:1) ve okullardaki fiziki şartların uygun olmaması (f:1) belirtilmiştir. Bu konuda öğretmen görüşleri şu şekildedir:

*"Ben İngilizce dersinin ikinci sınıfta başlatılmasını doğru bulmuyorum. Çünkü ülkemizde öğrenci hazırbulunuşluklarının yeterli olduğunu düşünmüyorum. Çalıştığım köydeki öğrenciler daha okuma yazmada zorluk yaşıyorlar. Birde bunlara İngilizce anlatmak çok zor." Ö: K5*

*"İkinci sınıfa İngilizce dersinin alınması doğru değil bence. Okulların fiziki koşulları yetersiz. Bu düşünülmeden 2. sınıfta İngilizce dersinin verilmesi doğru değil. Ben çok olumlu sonuç alabileceğimizi düşünmüyorum." Ö: K2*

### 3. Öğretmenlerin İngilizce Dersinde Karşılaştıkları Sorunlar ile İlgili Görüşleri

Öğretmenlerin, ilkokul ikinci sınıf İngilizce dersinde karşılaşmış olduğu sorunlar teması altında; öğretmenlerin çoğu (f:5) araç-gereç yetersizliğinden dolayı sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmenler tarafından, ders ve çalışma kitaplarının okullara ulaşmayışı (f:3), kazanımların öğrencilerin seviyesinin üstünde oluşu (f:2), etkinliklerin tekrar edilmiş olması (f:2), sınıfların kalabalık oluşu (f:1) ve öğrencilerin yaşlarının küçük olması (f:1) sorun olarak belirtilmiştir. Bazı öğretmenlerin konu ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

*"İngilizce dersinde daha çok araç-gereç yetersizliğinden dolayı sorun yaşıyorum. Bu nedenle öğrenme ortamında sorunlarla karşılaşıyorum. Öğretim programında öğrenme-öğretme süresinde kullanılacak flashcardlardan bahsediliyor, ancak elimize ulaşmadı. Ayrıca ders, dinleme ve konuşma becerileri üzerine kurulmuş. Bu ders için cd'ler gönderildi; ancak okulda projeksiyon cihazı olmadığı için bunları kullanamıyorum. Bu nedenle öğrenme-öğretme süreci tek düze geçiyor." Ö: K2*

*"Bu derse ait ders ve çalışma kitapları okulumuza ulaşmadı. Bu nedenle dersi işlerken güçlüklerle karşılaşıyorum. Sürekli fotokopi makinesinin başında oluyorum." Ö: K1*

*"Ben kazanımların öğrencilerin seviyesinin üstünde olmasından dolayı sorunlarla karşılaşıyorum. Dersi işlerken kazanımları kazandırmada güçlük çekiyorum." Ö: K5*

*"İngilizce dersinde etkinlikler sürekli tekrar edilmiş durumda. Aynı etkinlikleri sürekli işlemem derste öğrencilerin sıkılmalarına neden oluyor. Bu da dersi verimli bir şekilde anlatmamı engelliyor." Ö: K1*

*"Sınıfların kalabalık oluşu en büyük sorunum. Bu nedenle İngilizce dersini işlemekte güçlük çekiyorum." Ö: E3*

*"Öğrencilerin yaşları çok küçük. İngilizce dersini işleyemiyorum. Öğrencilerim yapamıyorlar. Bu da dersteki performansımı olumsuz etkiliyor." Ö: E1*

#### **4. Öğretmenlerin İngilizce Dersinde Karşılaştıkları Sorunlara Yönelik Geliştirmiş Oldukları Çözüm Önerileri ile İlgili Görüşleri**

Öğretmenlerin İngilizce dersinde karşılaşmış oldukları çözüm önerileri teması altında; öğretmenlerin çoğu tarafından (f:5) araç-gereç temin edilmeli önerisi geliştirilmiştir. Ayrıca öğretmenler tarafından, ders saati arttırılmalı (f:2), ders ve çalışma kitapları hazırlanmalı (f:1), kazanımlar öğrencinin ve okulun özellikleri düşünülerek gözden geçirilmeli (f:1), öğrenci sayıları azaltılmalı (f:1) ve okullarda İngilizce sınıfı oluşturulmalı (f:1) önerileri geliştirilmiştir. Bu konuda bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

*"Öncelikle İngilizce dersinin etkili ve verimli olabilmesi için tüm okullara bu ders için gerekli olan araç-gereçler temin edilmeli." Ö: E2*

*"Ben ders saatinin arttırılması takdirde, bu dersin daha etkili verimli geçeceğini düşünüyorum." Ö: K5*

*"Bu derse ait ders ve çalışma kitapları hazırlanmalı." Ö: K1*

*"İngilizce dersine ait kazanımların öğrencilerin ve okulların özellikleri dikkate alınarak hazırlanmalıdır." Ö: K5*

*"Bence sınıflardaki öğrencilerin sayıları azaltılmalıdır." Ö: E3*

*"Okullarda bir İngilizce sınıfı oluşturulursa bu dersin daha etkili ve verimli geçecektir." Ö: K4*

#### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Öğretmenler ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının boyutlarına yönelik görüş belirtmişler ve temalar bu çerçevede oluşturulmuştur. Kazanımlar teması altında; öğretmenlerin yedisi tarafından kazanımların öğrenci seviyelerine uygun olduğu belirtilmiştir. Öğretim programlarının kazanımları, öğrencilerin seviyeleri göz önünde bulundurularak hazırlanması gerekmektedir. Aksi takdirde bu kazanımların kazandırılmasında sorunlar yaşanabilir ve öğretim programının amaçları gerçekleşmeyebilir. Araştırmada öğretmenler tarafından, ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına ait ünitelerin kazanımlarının öğrenci seviyelerine uygun olduğunun belirtilmesi araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Yapılan bazı çalışmalar (Alkan ve Arslan, 2015; Bal ve Artut, 2013; Cihan ve Gürten, 2013; Karakuş, Aslan ve Ergüven, 2014; Kuzu ve Aslan, 2012; Yıldırım ve Tanrıseven, 2015) incelendiğinde, öğretim programlarının kazanımlarının öğrencilerin seviyelerine uygun olduğu görülmüştür. Ancak bu araştırmada bir öğretmen tarafından kazanımların öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğu belirtilmiştir. Bu da, araştırmanın dikkat çekici bulgularından birisidir. Öğretmen tarafından böyle bir görüşün belirtilmesinin nedeni olarak, öğretmenin görev yapmış olduğu köy okulunda öğrencilerin okuma-yazmada sorunların olması ve öğrencilerin anadillerinin farklı olması söylenebilir. Örmeci (2009) tarafından yapılan yüksek lisans tez çalışmasında da, öğretmenler kazanımların öğrenci seviyesinin üstünde olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından, kazanımların günlük hayatla ilişkili olduğu belirtilmiştir. İngilizce dersinin, günlük yaşamla ilgili olması, bu dersin öğrenciler tarafından kolayca öğrenilmesini sağlayacaktır. Bu nedenle, ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı kazanımlarının günlük yaşamla ilişkili olması büyük önem taşımaktadır. Öğretmenler tarafından, ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programının öğretim ilkeleri gözetilerek düzenlendiği belirtilmiştir. Öğretim programlarının öğretim ilkeleri gözetilerek düzenlenmesi gerekmektedir. Bu şekilde, öğrencilerin öğrenmesi daha kolay

gerçekleşebilir. İçerik teması altında ise; öğretmenlerin dördü, içeriğin öğrenci seviyesine uygun olduğunu belirtmişlerdir. İçeriğin öğrenci seviyelerine uygun olarak hazırlanması, kazanımların kolayca kazandırılmasını sağlayabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin böyle bir görüş belirttikleri söylenebilir. Öğretmenlerden biri, içeriğin kazanımlara uygun olduğunu belirtmiştir. İçeriğin kazanımlara uygun olarak hazırlanması, kazanımların kazandırılmasını kolaylaştırabilir ve öğrencilerin konuları kolayca öğrenmesini sağlayabilir. Bir öğretmen tarafından ise içeriğin öğrenci seviyelerinin üstünde olduğu belirtilmiştir. İçeriğin öğrenci seviyesinin üstünde olması öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyebileceği gibi onların derse yönelik tutumlarını da olumsuz etkileyebilir. Bu nedenle, içeriğin öğrencilerin seviyelerine uygun hazırlanması önem arz etmektedir. Öğretmen tarafından böyle bir görüşün belirtilmesi araştırmacı tarafından olumsuz olarak değerlendirilmektedir. Bu durum öğretim programının dikkatli bir şekilde hazırlanmadığını düşündürmektedir. Bir öğretmen tarafından da içeriğin sıkıcı olduğu belirtilmiştir. İçeriğin sıkıcı olması yukarıda da belirtildiği üzere öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutum geliştirmelerine neden olabilir. Öğrenme-öğretme süreci teması altında ise; öğretmenlerin çoğu öğrenci merkezli yöntem ve teknikleri uyguladıklarını belirtmişlerdir. 2005-2006 eğitim-öğretim yılında ilkökul öğretim programları yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak değiştirilmiştir. Bu yaklaşımda, öğrenci temele alınmakta ve öğrenme-öğretme ortamında öğrencinin aktif kılınması gerektiği savunulmaktadır (Durmuş, 2007; Richardson, 2003). Grant (1997) ile Gibson ve McKay (2000) tarafından yapılan çalışmalarda da, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak öğrenme-öğretme ortamının en önemli aktörünün öğrenciler olduğu belirtilmiş ve bu nedenle öğrenme-öğretme ortamı düzenlenirken öğrencinin etkin olacağı etkinliklerin kullanılması gerektiği vurgulanmıştır. İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında da, yapılandırmacı yaklaşıma dayalı olarak öğrenciyi aktif kılan çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri önerilmektedir. Araştırmada, öğretmenler tarafından ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programında önerilen bu yöntem ve tekniklerin dikkate alınarak, öğrenci merkezli yöntemlerin uygulanması, araştırmacı tarafından olumlu olarak değerlendirilmektedir. Topkaya ve Küçük (2010) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenler tarafından İngilizce dersinde çağdaş yöntem, teknik ve yaklaşımların uygulandığı belirtilmiştir. Bir öğretmen tarafından, öğretmen merkezli tekniklerin kullanıldığı belirtilmiştir. Bu sonuç, araştırmanın dikkat çekici bir sonucudur. Bu durum, öğretmenin İngilizce dersi öğretim programını dikkate alarak uygulamadığını düşündürmektedir. Ayrıca, öğretmenin programın felsefesi, amacı, yapılandırmacı yaklaşımın ne olduğu hakkında yeterli bilgisinin olmadığını da düşündürmektedir. Öğretmenler tarafından, teknolojik araç-gereçlerden yararlandıkları da belirtilmiştir. Ölçme-değerlendirme teması altında ise; öğretmenler tarafından proje ve performans ödevleri kullandıkları belirtilmiştir. Bu da, öğretmenlerin ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programını dikkate alarak ölçme-değerlendirme araçlarını kullandıklarını göstermektedir. Öğretmenler tarafından, öğrencilerin seviyelerine uygun ölçme-değerlendirme araçlarını hazırladıkları belirtilmiştir. Öğrenci seviyelerine göre ölçme-değerlendirme araçlarının seçilmesi, öğrencilerin daha doğru değerlendirilmelerini sağlayacaktır. Ayrıca öğretmenler tarafından, ölçekler hazırladıkları, ölçme-değerlendirme araçlarının öğrencilerin eksikliklerini giderdiğini ve programın önerdiği ölçme-değerlendirme araçlarının öğrencileri çok boyutlu değerlendirdiği belirtilmiştir.

İlkokul ikinci sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin İngilizce öğretmenlerinin görüşleri teması altında; İngilizce öğretmenlerinin altısı ilkökul ikinci sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesinin olumlu olarak değerlendirmiş ve yabancı dil eğitiminin çocuk için yararlı olacağını ve onların ufuklarını genişleteceğini belirtmişlerdir. Eğitim psikolojisi ve sosyolojisi, yöntembilim, ruh dilbilim ve sinir dilbilim araştırma alanlarını ve bunların yan dallarında yapılan araştırmaların sonuçları, öğrencilerin bir yabancı dili öğrenmeye başlaması yaşının diğer özelliklerini de inceleyerek yeniden yapılandırılmasını öngörmektedir (Demirezen, 2012). Bu bakımdan erken yaşlarda yabancı dil eğitimin yapılması gerektiği genel kabul



görmektedir. Ayrıca birçok çalışmada erken yaşta yabancı dil eğitiminin öğrencilere olumlu katkısı olduğu belirtilmiştir (Anşın, 2006; Aslan, 2008). Ekuş ve Babayiğit (2013) tarafından yapılan araştırmada da, İngilizce öğretmenleri tarafından ikinci sınıfta İngilizce dersinin verilmesi olumlu olarak değerlendirilmiştir. Çınar (2007) yabancı dilin öğrenmenin bireylerin ufkunu geliştirdiğini, yeni bilgiler edinmelerini sağladığını ve yeni bakış açıları geliştirmeye katkıda bulunduğunu ifade etmektedir. Erken yaşta yabancı dil öğretimi öğrencilerin akademik başarılarını da olumlu etkileyebilir. Nitekim Lambert'in (1972) belirttiğine göre, anadil edinimini kazanmaya başlayan çocuk kritik yaş dönemini geçirmeden yabancı dil eğitimine başlarsa ilerdeki eğitim hayatında da akranlarına göre daha başarılı olmaktadır. Ayrıca erken yaşta yabancı dil öğretimi verilmesi, öğrencilerin farklı kültürleri tanımasına olanak sağlayacaktır. Bu şekilde, eğitimin temel amaçlarından biri olan demokratik vatandaş yetiştirilebilir. Öğretmenlerden ikisi tarafından, ikinci sınıfta İngilizce dersinin verilmesi olumsuz olarak değerlendirilmiştir. Öğretmenler tarafından, öğrencilerin hazırbulunuşluklarının yeterli olmadığı ve okullardaki fiziki şartların uygun olmaması belirtilmiştir.

Öğretmenlerin, ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersinde karşılaşmış olduğu sorunlar teması altında; öğretmenlerin beşi, araç-gereç yetersizliğinden dolayı sorunla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Etkili bir öğretimin gerçekleşmesi için öğrenme-öğretme sürecinde araç-gereç kullanılması önem arz etmektedir. Ayrıca öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan araç-gereçler sayesinde öğrencilerin öğrenmelerini kolaylaştırdığı bilinmektedir. Ancak yapılan bu çalışmada, ilkökul ikinci sınıf İngilizce dersinde kullanılabilecek araç-gereçlerin yetersiz olduğu sonucu ortaya çıkmıştır. Bu da, etkili bir öğretimin yapılmamasına neden olup, öğrencilerin öğrenmelerini güçleştirebilir. Arı (2014) ve İyitoğlu ile Alıcı (2015) tarafından yapılan araştırmalarda da, öğretmenler araç-gereç yetersizliğinden dolayı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler tarafından, ders ve çalışma kitaplarının okullara ulaşmaması da sorun olarak belirtilmiştir. Ders kitapları, öğretim sırasında öğrencilerin neleri öğreneceği ve öğretmenlerin neleri öğreteceğini önemli ölçüde etkileyen bir kaynak olma özelliği taşıdığı gibi, sınıf içi öğrenme-öğretme etkinliklerine yönelik kararlar üzerinde de önemli etkilere sahiptir (Kılıç ve Seven, 2007). Bu nedenle, öğretmenler tarafından öğrenme-öğretme sürecinde ders araç-gereçlerinden en çok ders/çalışma kitapları kullanılmaktadır. Ders ve çalışma kitaplarının olmayışı, öğrencilerin öğrenmelerini olumsuz etkileyebileceği gibi, öğretmenlerinde dersi etkili ve verimli işlemesini güçleştirebilir. Öğretmenler tarafından, dersin kazanımlarının öğrencilerin seviyesinin üstünde olduğu belirtilmiştir. Kazanımların öğrencilerin seviyesine uygun olması gerekmektedir. Ancak bu şekilde öğrencilere kazanımlar kazandırılabilir. Ayrıca öğretmenler tarafından, etkinliklerin tekrar edilmiş olması ve sınıfların kalabalık olması sorunlarıyla karşılaştıkları belirtilmiştir. Seçkin (2011) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenler sınıfların kalabalık olmasından dolayı sorunlarla karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Bir öğretmen tarafından, öğrenci yaşlarının küçük olmasının öğrenme-öğretme sürecinde soruna neden olduğu belirtilmiştir. Türkiye'de 2012-2013 eğitim-öğretim yılından itibaren 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sistemi uygulanmaya başlanmıştır. Yeni eğitim sistemi ile birlikte 60-66 aylık öğrenciler ilkökul birinci sınıfa alınmıştır. Bu da, öğrenme-öğretme sürecinde sorunlara neden olmaktadır (Aybek ve Aslan, 2015). Bu nedenle, öğretmenin böyle bir görüş belirttiği düşünülmektedir.

Öğretmenlerin İngilizce dersinde karşılaşmış oldukları çözüm önerileri teması altında; öğretmenlerin beşi tarafından araç-gereç temin edilmeli önerisi geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından, öğrenme-öğretme sürecinde daha çok araç-gereç yetersizliğinden dolayı sorun yaşandığı yukarıda belirtilmiştir. Bu soruna dayalı olarak öğretmenlerin böyle bir öneri geliştirdikleri düşünülmektedir. Öğretmenler tarafından, ders saati arttırılmalı önerisi geliştirilmiştir. Karcı ve Vural (2011) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenler tarafından İngilizce dersinin saatinin arttırılmasına yönelik öneri geliştirilmiştir. Öğretmenler tarafından, ders ve çalışma kitapları

hazırlanmalı, kazanımlar öğrencinin ve okulun özellikleri düşünülerek gözden geçirilmeli, öğrenci sayıları azaltılmalı ve okullarda İngilizce sınıf oluşturulmalı önerileri geliştirilmiştir. Seçkin (2011) tarafından yapılan araştırmada da, öğretmenler daha nitelikli ders kaynakları hazırlanmalı, derse ayrılan süre artırılmalı, sınıf mevcutları azaltılmalı ve değerlendirmeye ilişkin yardımcı kaynaklar sağlanmalı önerilerini geliştirmişlerdir.

Araştırmanın bulgularına dayalı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersi öğretim programı gözden geçirilmesi faydalı olacaktır.
- Bu dersin etkili ve verimli işlenebilmesi için okullara bu dersle ilgili araç-gereçler Eğitim Teknolojisi Genel Müdürlüğünce temin edilmelidir.
- Okullarda, imkanlar dahilinde, İngilizce sınıfları oluşturulması bu dersin daha etkili ve verimli olmasına katkı sağlayacaktır.
- İlkokul ikinci sınıf İngilizce dersinin ders saati arttırılmalıdır.
- Okulların fiziki şartları İngilizce dersine uygun hale getirilmelidir.
- Araştırmada öğretmenler tarafından belirtilen sorunlar ve geliştirilen çözüm öneriler ilgili kurumlarca dikkate alınmalıdır.
- Erken yaşta yabancı dil öğretiminin anadilini kullanma ve öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkilerini inceleyen araştırmalar yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Abrahamson, A. (2007). *Benefits of children learning english as a second language*. <http://www.eslteachersboard.com/cgi-bin/articles/index.pl?read=2313>. Erişim Tarihi: 27/04/2014.
- Akdoğan, F. (2004). Yeni projeler ışığında erken yaşta yabancı dil öğretimi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2, 97-109.
- Anşın, S. (2006). Çocuklarda yabancı dil öğretimi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6, 9-20.
- Arı, A. (2014). İlköğretim altıncı sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 7 (2), 172-194.
- Aslan, N. (2008). Dünyada erken yaşta yabancı dil öğretimi uygulamaları ve Türkiye'deki durum. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35 (3), 1-9.
- Aybek, B. ve Aslan, S. (2015). İlkokul birinci sınıf öğretmenlerinin 4+4+4 kesintili zorunlu eğitim sisteminde yaşamış oldukları sorunlara ve çözüm önerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi (Elazığ ili örneği). *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5 (3), 326-346.
- Bal, A.P. ve Artut, P. (2013). İlköğretim matematik öğretim programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (4), 164-171.
- Center for Applied Linguistics (2009). *Common European framework of reference for languages*. Oxford University Press.
- Cihan, T. ve Gürlen, E. (2013). İlköğretim 5. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 131-146.



- Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: choosing among five traditions*. California: SAGE.
- Çınar, G. (2007). Ulusal dil, ana dili ve eğitim dili. *Eğitim Dergisi*, (15). <http://www.egitim.gen.tr/site/arsiv/49-15/258-ikram-ana-dili.html>, Erişim Tarihi: 02/07/2014
- Demirezen, M. (2003). Yabancı dil ve anadil öğretiminde kritik dönemler. *Dil dergisi*, Sayı: 118. <http://www.antakyaatakojeji.k12.tr/downloadresim/59988fbc36a22d1.pdf> Erişim Tarihi: 02/07/2014
- Demirezen, M. (2012). 4+4+4 yasasının eğitimsel yapısı ve uygulamasındaki olgular. Sarıçoban, A. ve Öz, H. (Ed.) *Türkiye'de yabancı dil eğitiminde ne olmalı?* (ss., 109-116) Ankara: Hacettepe Üniversitesi Basımevi.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (2012). *The landscape of qualitative research: theories and issues*. CA: Sage Publications.
- Durmuş, S. (2007). *Oluşturmacılık: teori perspektifler ve uygulama*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Eküş, B. ve Babayiğit, Ö. (2013). İlkokul 2. sınıftan itibaren yabancı dil eğitimi verilmesine ilişkin sınıf ve İngilizce öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Researcher: Social Science Studies*, 1, 40-49.
- Gibson, S. & McKay, R. (2001). What constructivist theory and brain research may offer social studies. *Canada's National Social Studies Journal*, 35 (4). [http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css\\_35\\_4/index35\\_4.htm](http://www.quasar.ualberta.ca/css/Css_35_4/index35_4.htm) Erişim Tarihi: 20/04/2014
- Grant, S.G. (1997). A policy at odds with itself: the tension between constructivist and traditional views in the New York state social studies framework. *Journal of Curriculum and Supervision*, 13 (1), 92-113.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. (1985). *Naturalistic inquiry*. California: SAGE.
- Güler, A., Halıcıoğlu, M.B. ve Taşkın, S. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- İyitoğlu, O ve Alcı, B. (2015). A qualitative research on 2. Grade teachers' opinions about 2. grade English language teaching curriculum. *İlköğretim-Online*, 14 (2), 682-696. <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/ilkonline/article/view/5000085030> Erişim Tarihi: 09/09/2015.
- Karacı, C. ve Vural, R. (2011). Birleştirilmiş sınıflarda zorunlu İngilizce dersinin yürütülmesine ilişkin öğretmen görüşleri. *İlköğretim-Online*, 10 (2), 593-607. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol10say2/v10s2m16.pdf> Erişim Tarihi: 09/07/2014.
- Karakuş, M., Aslan, S. ve Ergüven, S. (2014). Sınıf öğretmenlerinin ilkök 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi. *TURKISH STUDIES International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 9 (8), Summer 2014, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), 10.7827/TurkishStudies.7100, p.209-234.
- Kazu, H. ve Aslan, S. (2012). Birleştirilmiş sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersi öğretim programına yönelik görüşlerinin incelenmesi (Nitel bir araştırma). *TURKISH STUDIES International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, Volume 7/2, Spring 2012, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: 10.7827/TurkishStudies.3364, p.693-706.

- Kılıç, A. ve Seven, S. (2007). *Konu alanı ders kitabı incelemesi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kırkgöz, Y. (2010). Globalization and English language policy at primary education in Turkey. *English as an International Journal Special Edition*, 5, 176-181.
- Kozikoğlu, İ. (2014). Ortaokul 7. sınıf İngilizce öğretim programının değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 361-375.
- Krashen, S. (1973). Lateralization, language learning and critical period: Some new evidence. *Language Learning*, 23, 63-74.
- Küçüktepe, S., Küçüktepe, C. ve Baykın, Y. (2014). İkinci sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. 3. Ulusal Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi (7-9/Mayıs/2014), Gaziantep: Gaziantep Üniversitesi.
- Lambert, W.E. (1972). *Language, psychology and culture*. Stanford CA: Stanford University Press
- MEB. (2013a). İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı konulu 01.02.2013 tarihli 6 sayılı resmi yazı.
- MEB. (2013b). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) İngilizce dersi (2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Merriam, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mills, G.E. (2003). *Action research a guide for the teacher researcher*. Boston: Pearson Education.
- Örmeci, D. (2009). *An evaluation of English language curriculum implemented at the 4, 5 and 6. grades in respect of the teachers' opinions*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research evaluation methods*. California: SAGE.
- Richardson, V. (2003). Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105 (9), 1623-1640.
- Roth, G. (1998). *Teaching very young children preschool and early primary*. London: Richmond Publishing.
- Seçkin, H. (2011). İlköğretim 4. sınıf İngilizce dersi öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8 (2), 550-577.
- Silverman, D. (2005). *Doing qualitative research: a practical handbook*. London: Sage Publication.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Topkaya, E. ve Küçük, E. (2010). An evaluation of 4 and 5. grade English language teaching program. *İlköğretim-Online*, 9 (1), 52-65. <http://ilkogretim-online.org.tr/vol9say1/v9s1m6.pdf> adresinden Erişim Tarihi: 09/07/2014
- Yıldırım, Ç. ve Tanrıseven, I. (2015). İngilizce öğretmenlerinin ilkökul 2. sınıf İngilizce dersi öğretim programı hakkındaki görüşleri. *International Journal of Language Academy*, 3 (1), 210-223.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

---

**Citation Information/KaynakçaBilgisi**

Aybek, B., (2015). “İlkokul İkinci Sınıf İngilizce Dersinin İngilizce Öğretmenlerinin Görüşlerine Dayalı Olarak Değerlendirilmesi / An Evaluation Of Primary Education Second Grade English Course Based Upon The Views Of English Teachers”, *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* -, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8765>, p. 67-84.



## **YAZ KUR'AN KURSLARININ DİN EĞİTİMİ AÇISINDAN FONKSİYONELLİĞİ ÜZERİNE BİR ARAŞTIRMA\***

*Salih AYBEY\*\**

### **ÖZET**

Bu araştırma, Diyanet İşleri Başkanlığı tarafından uzun yıllardan beri ülkemizde yaz aylarında cami ve Kur'an kurslarında verilen Yaz Kur'an kurslarının mevcut durumu ve karşılaşılan problemleri tespit edip, Yaz Kur'an kurslarının Din Eğitimi açısından nasıl bir öneminin olduğu vurgulamaya çalışılan bir alan araştırmasıdır.

Araştırmaya Muğla merkez ve dört ilçesinde Yaz Kur'an Kursuna devam eden 309 öğrenci ve Yaz Kur'an Kurslarında görev yapan 104 din görevlisi katılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak anket tekniği kullanılmış, bunun yanı sıra gözlem, yüz yüze görüşme/mülakat tekniklerinden de faydalanılmıştır. Öncelikle Yaz Kur'an Kurslarına katılan öğrencilerin kişisel bilgi ve sosyo-ekonomik durumları, öğrenci ve din görevlilerinin kurs hakkındaki görüşleri verilmiş, elde edilen bulgularla Yaz Kur'an Kursları değişik yönleriyle değerlendirilmeye alınmıştır. Buna göre Yaz Kur'an Kurslarının din eğitimi alanındaki önemli bir boşluğu doldurduğu bir gerçektir. Yaz Kur'an Kursları örgün eğitim sürecinde bulunan gençlerin dinin temel bilgilerini öğrendikleri önemli eğitim-öğretim merkezleridir. Yine bu kurslar, gençlerin hayatlarını anlamlandırma süreçlerinde karşılaştıkları sorunların çözümünde kendilerine destek sağlayacak bilişsel, duyuşsal ve psiko motor (beceri) davranışlar kazanmalarına da önemli katkılar sağlamaktadır.

Yaz Kur'an kurslarında Kur'an okuma ve temel dinî bilgiler eğitimi alan çocukların çoğu, daha sonradan -eğer örgün eğitimde seçmeli ders olarak seçmezlerse- yaygın ve örgün eğitim içinde bir daha Kur'an eğitimi alamadıkları düşünülecek olursa bu, Yaz Kur'an kurslarının ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Bu sebeple Yaz Kur'an kursları, bundan sonraki hayatlarında yeterli düzeyde din eğitimi alamayacaklar için asgari derecede dinî bilgiler öğrenebilecekleri önemli yerlerden biridir.

**Anahtar Kelimeler:** Yaz Kur'an Kursları, Diyanet İşleri Başkanlığı, Din Eğitimi.

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Dr. Diyanet İşleri Başkanlığı, El-mek: salihaybey@hotmail.com

## **SUMMER IN TERMS OF RELIGIOUS EDUCATION RESEARCH ON FUNCTIONALITY IN SUMMER QUR'AN COURSES**

### **ABSTRACT**

This research, Religious Affairs for many years by the Presidency of our country in the summer mosque and the current state of Qur'an courses in the summer Qur'an courses and to detect problems encountered, summer Qur'an courses of religious education is how a research sought to emphasize that there is an importance in terms of .

Research centers and four district of Muğla attending summer Qur'an courses and 309 students working in the summer Qur'an courses 104 priests participated. Surveys have been used as a data collection tool, as well as observations, face to face conversation / interview has also benefited from technical. First, personal information and socio-economic status of students attending summer Qur'an courses, students and given their views on the course of the clergy, the results obtained with the summer Qur'an courses were evaluated different aspects. Accordingly, it fills an important gap in a real summer Qur'an courses in religious education. Summer Qur'an courses are important educational center where young people learn the basics of religion in the formal education. Yet these courses, in the solution of problems faced by young people make sense of their lives to ensure they support the processes of cognitive, affective and psycho motor (skills) is also making a significant contribution to winning behaviors.

Summer Qur'an courses in the Qur'an and basic religious studies education area most children, later-if it's not choose as an elective course in formal education spraying facilities ended common and if you thought they could not get a Qur'an education in formal education, wrote the Qur'an of course shows how an important place. For this reason, the summer Qur'an courses, the minimum level of religious knowledge for their future life will not receive adequate religious education is one of the most important places where they can learn.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **a. Problem**

Social institutions in society and its values forming, the most important cultural element that protects and enhances religion, and art is a sociological fact that language. Islam and his book on Muslim society constitute two of the three elements of Arabic, the Qur'an language, art is brought a unity to take part in an important way of Quran recitation and recite religion. For this reason, read the Qur'an in Muslim society, to understand, to memorize and recite the Prophet procedure. Prophet has been transferred from the cellar to a growing interest since. Surely the Prophet. The learning Prophet Quran and the teaching, understanding, reading as and messages of good grasping role of orders and recommendations towards implementation, personally Qur'an that features and religious provisions of the Muslims of this training orientation with even the inevitability of this training also it played a role in the recommendations.

As a result, in every Muslim society it has given great importance to religious education and religious education, which is part of the Qur'anic teaching. Qur'an courses are the foundation of this training was made official today. Also summer Koran courses in forming our research is one of the other official institutions where teaching of the Qur'an.

It is known that in the summer Koran courses like summer vacation in a two-month period, the mosque those who want to include the religious training at those who want to Quran courses. This situation has made education and training which level? What are the lessons in mosques and Koran courses in this regard that the problems faced by religious officials and students courses? Sometimes 30, 40 students drops a chaplain. What measures have been taken against this situation? Is Summer Courses can be efficient? Education What is the curriculum? It can carried out as these programs are written?

Attempts to find answers to all these questions on a questionnaire with questions of both clergy it has consulted the students to participate in both the summer Koran courses and they are subject to be evaluated together.

That is so. problems within our working together with the importance of the Koran written in the course of religious education course will Reveals How realistic solution that will be more efficient when done.

### **b. Purpose and Importance of Research**

The objective of religious education in the study and wrote to contribute to the development of the Qur'an present situation of education in the course of this research, students and problems of teaching, learning and thinking about this problem and it spread throughout the country and education in the observed summer Qur'an courses more efficient and helpful the summer Qur'an courses and to be recognized is to help in the community. In addition, the negative news in the media from time to time and in particular to clarify the review made some news. This is the subject of the investigation as well as the results obtained from the theoretical aspects that students and clerics, and even families will benefit even practical.

This study reflects the participation of religious officials as trainers for summer courses duties and experiences, as well as the steps to be taken towards improving the academic education in these institutions and programs will be developed for those who teach in these institutions would help to achieve the target.

According to all the research could lead to new research from a team other hand, we believe that this research could lead to new research in the field of religious education.

Furthermore, this study is the first research conducted in diameter on Mugla summer Qur'an courses. From this perspective the work is one of the first in the field, we can say.

### **c. Limitations Research**

This research, Muğla center and primary school children in four districts in the Department of Religious Affairs officers attached to religion, is limited to 10 per week during the summer for summer Qur'an courses opened.

Muğla province and four districts in relation to this investigation (Dalaman, Ortaca, Koycegiz, Marmaris) connected to 29 mosques and mufti Qur'an Course 7, 309 students and 104 students from religious officials were taken as subjects.

Research is carried out in a certain time period, such as the schedule may change subject thought the summer could be new developments for our research on Qur'an courses in which research is limited in time.

#### **d. Research Methodology**

Literature review and survey techniques were used in the study method. Besides this, other research techniques, such as from observations and interviews were also used.

With summer Qur'an courses the students to perform the essential data source, survey the study selected a specific sample of the clergy and the questionnaire was applied given in these summer courses in order to determine the status and problems of religious education. Mugla research centers in four districts and was conducted by the researchers themselves.

Our youth needs to religion, which aims to meet in a remote way from superstition of Religious Affairs, the school after recess to prepare works and style can understand our children open summer Qur'an courses are preparing the ground to get their religious education in the best possible way.

#### **e. Discussion and Conclusions**

Made on the functionality of the summer Qur'an courses in the research, wrote the Qur'an opinions about the course of the tutorial serving as chaplain for students attending courses and training were discussed. Despite some negative findings have for the summer Qur'an courses and the lack of shows that we fill an important gap in the field of religious education and teaching. However, the summer Qur'an courses on the form participating students of the 54% girls, with age students were not very popular in the course of 82.5% of the students participating in the course are seen taking part in the course voluntarily. In addition to attending summer Qur'an courses the majority of students (84.8%) come from families where the economic situation of low-income and moderate and they were determined not popular among the economic situation of course is very good. Yet 53.7% of the students that the Quran and attending courses to learn the religion, it is appropriate to aim develop the course of the religious education in the 81.2's% Tuition and 70.2% also stated that they memorize the surah and prayers to pray.

An important point in the study, 55% of students while seeing a two-month summer Qur'an sufficient time for the course, the same question stated that religious officials is insufficient as the duration of the course is 75%. About 9 months that the children in the school environment, although various reasons, said that due to their reluctance to relax and go back into the slot to make a different educational activities.

According to religious officials, students as normal interest in classes of about 69.2%, but the absence of disinterested students to classes; Depending on the course with the students' interests against



58.6% in the course of their success it has been found to be normal. On the other hand, according to the reason for the failure of student priests, indifference of parents and students (35.6%), education is mandatory (22.1%) and lack of time (17.3%) as listed.

Hence, to fulfill the desired level of religious education and training carried out during the summer Qur'an courses throughout his life will help to take a firm and lasting religious education of the children. For this reason, today, mosques and other places in the summer Qur'an courses held in the summer has filled an important gap in the field of religion and non-formal education has become one of the most important channel of religious education.

**Keywords:** Summer Qur'an courses, Religious Affairs, Religious Education.

## Giriş

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istenilen yönde - eğitimin amacına uygun- değişme meydana getirme süreci; (Ertürk, 1997, s. 12) din eğitimi ise, ferdin çeşitli terbiye edici vasıtalarla ruhen ve manen geliştirilmek suretiyle Allah'ın emirlerine itaat edecek hâle getirilmesi ve bununla ilgili bilgileri öğrenmesi ve özümsemesi (Yavuz, 1998, s. 52.) olarak tanımlanmaktadır.

İnsanın dünya ve ahiret mutluluğunu amaçlayan din, her çevreden bireylerin ilgilerini çeken bir olgu olma eğilimi göstermektedir. Bu bağlamda dinin; insan, cemiyet ve kültür bakımından en başta gelen esasları öğrettiği doğru bir şekilde tespit edilirse, yetişmekte olan genç nesillere din eğitimi vermenin zarureti açıkça görülür. Zaten din eğitiminin amacı da, bireyi Allah'a, O'nun peygamberlerine yönelik inanç, ibadet ve ahlak değerleri içinde yetiştirirken, bireyin Allah ile kendisiyle ve çevresiyle uyum içinde olmasını sağlamaktır. (Bilgin, 1981, s. 474; Akçataş, 2009, s. 13)

Hz. Peygamber ile başlayan din eğitimi ve öğretimine, İslam toplumlarında eğitim ve öğretimin her kademesinde, düzenli veya düzensiz, örgün veya yaygın, hemen hemen bütün eğitim ve öğretim müesseselerinde ağırlıklı olarak yer verilmiştir. Diğer İslam toplumlarında olduğu gibi ülkemizde de hemen hemen her dönemde din eğitimi ve öğretimine büyük bir önem verilmiş ve bunun gerçekleştirilmesi için maddi ve manevi her türlü gayret gösterilmiştir.

Yaz Kur'an kursları da son dönemlerde bu amaçla ortaya çıkan en önemli yaygın din eğitimi kurumudur (Buyrukçu, 2002, s. 2; Nalbant, 2009, s. 1902). İsteğe bağlı din eğitimi ihtiyacını, planlı ve programlı olarak karşılamayı amaç edinen Yaz Kur'an kursları, toplumun her kesimine din eğitim ve öğretimini götürebilecek en yaygın yapılanmadır. Temel din eğitiminin verildiği ve verilebileceği, insanların Kur'an-ı Kerim'i ellerine ilk aldıkları ve milyonlarca öğrencinin sadece dini öğrenmek amacıyla aynı anda bir araya geldiği önemli bir eğitim-öğretim kurumudur.

### a. Problem

Sosyal kurumlar arasında toplumu ve onun değerlerini meydana getiren, koruyan ve yükselten en önemli kültürel unsurların din, dil ve sanat olduğu sosyolojik bir gerçektir. Müslüman toplumlarda İslam dini ve onun kitabı Kur'an'ın dili olan Arapça bu üç unsurun ikisini teşkil etmiş, sanat ise dinde Kur'an-ı Kerim tilavet ve kıraatinin önemli bir şekilde yer almasıyla bir bütünlük meydana getirmiştir. Bu sebeple Müslüman toplumlarda Kur'an'ı okumak, anlamak, ezberlemek ve usulüyle kıraat etmek Hz. Peygamber devrinden bu yana artan bir ilgiye mahzar olmuştur. Şüphesiz bunda Hz. Peygamber'in Kur'an'ın öğrenilmesinde ve öğretilmesinde, anlaşılması, okunması ve

mesajının iyi kavranarak hayata geçirilmesi yönündeki emir ve tavsiyeleri rol oynadığı gibi, bizzat Kur'an'ın sahip olduğu özellikler ve nassların Müslümanları bu eğitime yönlendirmesi, hatta bu eğitimin kaçınılmazlığı konusundaki tavsiyeleri de rol oynamıştır.

Bunun sonucu olarak her Müslüman toplumda din eğitime ve din eğitiminin bir parçası olan Kur'an eğitim ve öğretimine büyük önem verilmiştir. Kur'an Kursları, günümüzde bu eğitimin yapıldığı resmi kuruluşlardır. Ayrıca araştırmamızı oluşturan yaz Kur'an kursları da Kur'an öğretiminin yapıldığı diğer resmi kuruluşlardan birisidir.

Bilindiği gibi yaz Kur'an kursları yaz tatilinde iki aylık bir dönemde, isteyenlere camilerde, isteyenlere Kur'an Kurslarında yapılan din eğitimi içermektedir. Bu yapılan eğitim ve öğretimin durumu hangi seviyededir? Bu konuda cami ve Kur'an kurslarında ders veren din görevlilerinin ve ders alan öğrencilerin karşılaştıkları problemler nelerdir? Bazen 30, 40 öğrenciye bir din görevlisi düşmektedir. Bu durum karşısında ne gibi tedbirler alınmıştır? Yaz Kursları verimli olabiliyor mu? Eğitim, öğretim programları nedir? Bu programlar yazıldığı gibi gerçekleştirilebiliyor mu?

Bütün bu sorulara hazırlanan anket sorularıyla cevap bulunmaya çalışılacak, bunun için hem din görevlilerinin hem de yaz Kur'an kurslarına katılan öğrencilerin görüşlerine başvurulmuş ve ikisi birlikte değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

İşte bu vb. problemler dahilinde çalışmamız yaz Kur'an kurslarının önemi ile birlikte bu kurslarda din eğitimi nasıl yapıldığı zaman daha verimli olabileceğine dair gerçekçi çözümü ortaya çıkaracaktır.

## **b. Araştırmanın Amacı ve Önemi**

Bu araştırmanın amacı din eğitimi alanındaki çalışma ve gelişmelere katkıda bulunmak üzere yaz Kur'an kurslarındaki eğitim ve öğretimin bugünkü durumu, öğrenci ve öğretmenlerin problemleri, bu problemler ile ilgili düşünceleri öğrenmek ve ülke çapında yaygınlaştığı gözlenen yaz Kur'an kurslarındaki eğitim öğretimin daha verimli ve yararlı hale getirilmesine ve yaz Kur'an kurslarının toplum içerisinde tanınmasına yardım etmektir. Ayrıca zaman zaman özellikle medyada olumsuz haber olarak geçen ve yorum yapılan bir takım haberlere açıklık getirmektir. Bu konunun araştırılmasından elde edilen sonuçların teorik yönden olduğu kadar öğrenci ve din görevlisine, hatta ailelere dahi pratik faydası olacaktır.

Yaz kurslarına eğitimci olarak katılan din görevlilerinin görev ve tecrübelerini de yansıtan bu çalışma, ayrıca bu kurumlardaki eğitim öğretimin iyileştirilmesi yolunda atılacak adımların ve bu kurumlarda öğretim görenler için geliştirilecek programların hedefine ulaşmasına da yardımcı olacaktır.

Diğer taraftan her araştırma yeni bir takım araştırmalara yol açabileceğine göre, bu araştırma da din eğitimi alanında yeni araştırmalara yol açabileceği kanaatindeyiz.

Ayrıca bu çalışma, yaz Kur'an kursları üzerinde Muğla çapında yapılmış ilk araştırmadır. Bu açıdan bakıldığında çalışma sahasının ilklerinden birisidir, diyebiliriz.

## **c. Araştırmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma, Muğla merkez ve dört ilçede ilköğretim çağındaki çocuklara Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı din görevlilerince, yaz aylarında 10 haftalık süreyle açılan yaz Kur'an kurslarıyla sınırlıdır.

Araştırmada Muğla il merkezi ve buna bağlı dört ilçe (Dalaman, Ortaca, Köyceğiz, Marmaris) müftülüklerine bağlı 29 cami ve 7 Kur'an Kursu öğrencilerinden 309 öğrenci ve 104 din görevlisi denek olarak alınmıştır.

Araştırma belli bir zaman diliminde yapıldığından, zamanla deneklerin düşüncesi değişebileceği gibi, yaz Kur'an kurslarıyla ilgili yeni gelişmeler olabileceği için de araştırmamız araştırma yapıldığı zamanla sınırlıdır.

#### d. Araştırmanın Metodolojisi

Araştırmada literatür incelemesi metodu ve anket tekniği kullanılmıştır. Bunun yanında gözlem ve görüşme gibi diğer araştırma tekniklerinden de yararlanılmıştır.

Araştırmanın temel veri kaynağı olan anket uygulamasını gerçekleştirmek için yaz Kur'an kursu öğrencileri ile din görevlilerinden belli bir örneklem seçilmiş ve bunlara yaz kurslarında verilen din eğitiminin durumunu ve problemlerini belirlemek amacıyla anket uygulanmıştır. Araştırma Muğla merkez ve dört ilçesinde bizzat araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

Gençlerimizin din konusundaki ihtiyacını, hurafelerden uzak bir şekilde karşılamayı amaç edinen Diyanet İşleri Başkanlığı, okullar tatile girdikten sonra Yaz Kur'an Kursları açmakta ve çocuklarımızın anlayabileceği tarzda eserler hazırlayarak onların dinî eğitimini en güzel şekilde almalarına zemin hazırlamaktadır. (Öztürk, 2002, ss. 33-34; Tanyıldız, 2007, s. 618).

Buradan hareketle, din eğitimi alanındaki önemli bir boşluğu doldurmak amacıyla her geçen gün yeni metotlar ve imkanlarla eğitim-öğretime devam eden Yaz Kur'an Kurslarının mevcut durumu ve problemlerini tespit etmek amacıyla kurslara devam eden öğrencilerin verdikleri cevaplar detaylı olarak incelenecektir. Öncelikle öğrencilerin kişisel bilgi ve sosyo-ekonomik durumları ele alınacak, daha sonra da öğrenci ve din görevlilerin kurs hakkındaki görüşleri çerçevesinde değerlendirilmeler yapılacaktır.

### I. Ankete Katılan Öğrencilere Ait Kişisel Bilgi ve Sosyo-Ekonomik Durumları

#### 1. Öğrencilerin Yaş Dağılımı

Yaşın eğitim ve öğretim üzerinde etkili olduğu bir gerçektir. Bu sebeple grup içinde arkadaşlarına göre yaşlı olan öğrenciler psikolojik bakımdan huzursuz olabilir. Bu da öğrencinin o grubun içine girip eğitim almasını engelleyebilir. Bu ihtimalden hareketle öğrencilerin yaş durumunu belirleyen bir soruya yer verilerek bu durum tespit edilmeye çalışılmıştır.

**Tablo 1: Öğrencilerin Yaş Dağılımı**

| SEÇENEKLER      | SAYI | %    |
|-----------------|------|------|
| 6-10 Yaş        | 148  | 47.9 |
| 11-13 Yaş       | 127  | 41.1 |
| 14 Yaş ve üzeri | 29   | 9.4  |
| Cevapsız        | 5    | 1.7  |
| Toplam          | 309  | 100  |

Tablodaki verilere göre öğrencilerin %47.9'u 6-10 yaşında, %41.1'i 11-13 yaşında, %9.4'i 14 ve üzeri yaşlardadır. Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun (yaklaşık %90) 6 ile 13 yaşları arasında oldukları görülmektedir. Ayrıca öğrencilerin yaşları ilerledikçe kursa katılma sayısının azaldığı görülmektedir. Bunun değişik nedenleri olmakla birlikte bu yaş dönemine kadar çocukların din eğitimini almış olabileceği, yaş ilerledikçe kursa gelmek istememeleri ve 15 yaşını geçen gençlerin yazın anne babanın işlerinde veya başka işlerde meşgul olmalarından dolayı kurslara talebin azaldığı söylenebilir. Yapılan araştırmalar da bu sonucumuzu desteklemektedir. (Bkz. Işıkoğan-Korukçu, 2008, ss. 201-221; Karaçakıl, 2013/2, s.280; koç, 2011, ss. 7-52; Çanakcı, 2014, 50/3, ss. 95-122).

## 2. Öğrencilerin Cinsiyetlerine Göre Dağılımı

Araştırmamızda anket formları dağıtılırken kız ve erkek öğrencilere eşit uygulama planlanmıştır. Ancak pek çok kursta kız öğrencilerin sayısı erkeklerden fazla olması nedeniyle bu eşitliğe uyulamamıştır. Cinsiyetle ilgili sorulara verilen cevaplar aşağıdaki gibidir.

**Tablo 2: Öğrencilerin Cinsiyet Dağılımı**

| SEÇENEKLER | SAYI | %    |
|------------|------|------|
| Kız        | 164  | 53.1 |
| Erkek      | 145  | 46.9 |
| Toplam     | 309  | 100  |

Tablodaki verilere göre öğrencilerin %53.1'i kız, %46.9'unu ise erkekler oluşturmaktadır. Aralarında çok büyük fark olmamakla birlikte Yaz Kur'an Kurslarına kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha fazla talep ettiği görülmektedir.

### B. Öğrenci Ailelerin Sosyo-Ekonomik Yapısı

Öğrenci ailelerinin sosyo-ekonomik durumlarını tespit için sorduğumuz sorular vardır. Sosyo-ekonomik yapının eğitim ve öğretim üzerinde önemli rol oynadığı, bu açıdan durumları iyi olan ailelerin çocuklarının eğitim sorunları ve ihtiyaçlarıyla daha yeterli seviyede ilgilendikleri bilinmektedir (Türker, 1997, s. 86). Ailelerin sosyo-ekonomik durumlarını belirlemek için iki soru sorulmuştur. Sorulardan biri, ailelerin ekonomik durumunu, diğeri öğrenci de anne-babalarının tahsil seviyesini öğrenebilmek içindir.

#### a) Ailenin Ekonomik Durumu

Ailenin ekonomik durumuyla ilgili sorular hazırlanırken rakam zikredilmeksizin çok iyi, iyi, normal, dar gelirli şeklinde bir gruplandırma yapılmıştır. Böyle yapılmasının sebebi, enflasyon nedeniyle bugün için ciddi görülen rakamların üç-beş yıl sonra basit duruma düşmesidir. "Ailenizin ekonomik durumu nasıldır?" şeklindeki soruya verilen cevapların dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 3: Öğrencilere Göre Ailenin Ekonomik Durumu**

| SEÇENEKLER  | SAYI | %    |
|-------------|------|------|
| Çok İyi     | 3    | 1.0  |
| İyi         | 31   | 10.0 |
| Normal      | 176  | 57.0 |
| Dar Gelirli | 85   | 27.5 |
| Cevapsız    | 14   | 4.5  |
| Toplam      | 309  | 100  |

Verilerden anlaşıldığı üzere, öğrencilerin %57.0'sinin ailesinin ekonomik durumu normal, %27.5'inin dar gelirli, %10.0'unun iyi ve %1.0'inin de çok iyi ailelerden geldikleri anlaşılmaktadır. Öğrencilerden %4.5'i de sorumuzu cevapsız bırakmışlardır.

Bu sonuçlara göre, öğrenci ailelerinin çoğunluğunun ekonomik durumlarını normal ve dar gelirli kesimler oluşturmaktadır. Bu da bizleri "Yaz Kur'an Kurslarına katılan öğrencilerin büyük çoğunluğu, ekonomik durumu orta seviyede ve dar gelirli olan ailelerden gelmiştir" sonucuna ulaştırmaktadır. Bununla birlikte şahsi gözlemlerimiz de, bu kurslara gelen öğrencilerin büyük bir kısmının ekonomik yönden orta ve dar gelirli ailelerden geldikleri yönündedir.

#### b) Öğrencilerin, Anne ve Babalarının Tahsil Durumu

Anne ve babaların tahsil seviyesi, öğrenim durumu, çocuğa verilen eğitim ve öğretimde önemli bir konuma sahiptir. Tahsil seviyesi yüksek anne ve babaların çocuğu ile tahsilsiz anne ve

babaların çocuğu arasında fark olabilir. Çocuğun gelişiminde, problemlerin çözümünde ve eğitiminde anne ve babanın bilgili olması çocuk üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğrenci ebeveynlerinin tahsil durumu tespit edilme yoluna gidilmiştir. Öğrencilerin anne ve babalarının tahsil seviyeleri aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 4: Öğrencilerin Anne ve Babalarının Tahsil Durumu**

| SEÇENEKLER                   | ANNE | %    | BABA | %    |
|------------------------------|------|------|------|------|
| Tahsilsiz (okur-yazar değil) | -    | -    | -    | -    |
| İlkokul                      | 189  | 61.1 | 161  | 52.1 |
| Ortaokul                     | 68   | 22.0 | 65   | 21.1 |
| Lise                         | 27   | 8.8  | 38   | 12.3 |
| Yüksek Okul                  | 9    | 2.9  | 24   | 7.8  |
| Cevapsız                     | 16   | 5.2  | 21   | 6.7  |
| Toplam                       | 309  | 100  | 309  | 100  |

Tablodan da anlaşılacağı üzere, öğrenci annelerinin %61.1 gibi büyük bir oranı ilkokul, %22'si ortaokul, %8.8'i lise, %2.9 gibi küçük bir kısmı da yüksek okul mezunudur. Öğrencilerin %5.2'si de annenin tahsil durumu ile ilgili sorumuzu cevapsız bırakmışlardır.

Din eğitimi ve öğretiminde çok önemli bir yere sahip olan annelerin tahsil seviyesinin yüksekliği ya da düşüklüğü, nesillerin din eğitimine olumlu veya olumsuz etki yapacağı bir gerçektir. Çünkü çocuğun sorunlu ve problemlili olup-olmamasında eğitilmiş ve eğitimsiz ailenin büyük etkisi vardır.

Öğrenci babalarının ise %52.1'i ilkokul, %21.1'i ortaokul, %12.3'ü yüksek okul, %7.8'i lise mezunudur. Öğrencilerin %6.7'si sorumuzu cevapsız bırakmışlardır. Buna göre öğrenci anne-babalarının büyük çoğunluğunu ilkokul mezunu oluşturmaktadır. Yaz Kur'an kursları üzerine yapılan diğer araştırmalarda da bu konuda bizim sonucumuzu destekler mahiyette sonuçlar çıkmıştır. (Bkz. Işıkdoğan-Korukçu, 2008, ss. 201-221; Karaçakıl, 2013/2, s.280; Koç, 2011, ss. 7-52; Çanakcı, 2014, 50/3, ss. 95-122; Ünsal, 2009, s. 58; Demir, 2010, s. 96).

Buna göre soruları cevaplayan öğrencilerin anne ve babalarının tahsilsiz (okur-yazar değil) olmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç, dinî ve genel eğitim açısından oldukça sevindiricidir. Çünkü çocuklar, eğitimin önemiyle ilgili bilgileri ilk kaynaktan alabildiği için, okumanın önemini de yeterince kavrayabilmektedirler.

## **II. Yaz Kur'an Kurslarına Katılan Öğrenci Ve Din Görevlilerinin Kurslarda Eğilim, Beklenti ve Kanaatleri**

Araştırmanın bu kısmı, Yaz Kur'an Kurslarında okumakta olan öğrenci ve Din Görevlilerinin çeşitli beklenti, tutum ve kanaatleri ile ilgili hususları kapsamaktadır. Elde edilen bulgular ilgili başlıklar altında toplanarak değerlendirilecektir.

### **A. Öğrencilerle İlgili Veriler**

#### **1. Öğrencilerin Kursu Kendi İsteğiyle Katılıp-Katılmama Durumu**

Öğrencilerin kursa kimin isteğiyle geldiği çok önemlidir. Çünkü kişinin iç dünyasından gelen ilgi ve istek başarıyı artırır ve konunun daha iyi öğrenilmesini sağlar. Bu düşünceden harekete öğrencilerin Yaz Kur'an Kurslarına kendi isteğiyle gelip-gelmediğini öğrenmek için "Yaz Kur'an Kurslarına kendi isteğinizle mi katılıyorsunuz?" sorusuna verilen cevapların dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 5: Öğrencilerin Kursa Kendi İsteğiyle Katılıp-Katılmama Durumu**

| SEÇENEKLER | SAYI | %    |
|------------|------|------|
| Evet       | 255  | 82.5 |
| Hayır      | 47   | 15.2 |
| Cevapsız   | 7    | 2.3  |
| Toplam     | 309  | 100  |

Yukarıda da görüldüğü üzere öğrencilerin %82.5'i kursa kendi isteğiyle geldiği, %15.2'sinin ise kendi isteğiyle gelmediği görülmektedir. Kendi isteğiyle gelmeyenlerin ya anne-babalarının isteğiyle ya da arkadaşlarının teşvikiyle geldikleri söylenebilir.

Görülüyor ki, öğrencilerin büyük bir bölümü kursa kendi isteğiyle geldiklerini ifade etmişlerdir. Bu sonuç oldukça sevindiricidir. Çünkü çocuğun kendi isteğiyle eğitim almayı istemesi başarıyı artıracaktır.

## 2. Öğrencilerin Yaz Kursuna Katılma Amaçları

Eğitim ve öğretimde amaçlar ve bu amaçların gerçekleştirilmiş olması büyük öneme sahiptir. Bu düşünceden hareketle öğrencilere sorduğumuz “Yaz kursuna niçin katılma ihtiyacı duyuyorsunuz?” şeklindeki soruya verilen cevapların dağılımı aşağıda gösterilmiştir.

**Tablo 6: Öğrencilerin Yaz Kursuna Katılma Amaçları**

| SEÇENEKLER                                                                | SAYI | %    |
|---------------------------------------------------------------------------|------|------|
| Okulda verilen din dersini yetersiz bulduğum için                         | 23   | 7.4  |
| İbadet konularının (namazın kılınışı vs.) uygulamalı olarak öğrenmek için | 54   | 17.5 |
| Kur'an-ı Kerim okumasını öğrenmek için                                    | 166  | 53.7 |
| Namaz sûrelerini ezberlemek için                                          | 42   | 13.6 |
| Başka                                                                     | 12   | 3.9  |
| Cevapsız                                                                  | 12   | 3.9  |
| Toplam                                                                    | 309  | 100  |

Tabloda görüldüğü gibi öğrencilerin %53.7'si Yaz Kur'an Kurslarına Kur'an öğrenmek için, %17.5'i namazın kılınışını uygulamalı olarak öğrenmek için, %13.6'sı namaz sûrelerini ezberlemek için, %7.4'ü okulda verilen din derslerinin yetersizliği sebebiyle geldiklerini belirtmişlerdir. %3.9 oranındaki öğrenci grubu da başka sebepleri ileri sürerken, %3.9'u sorumuzu cevapsız bırakmışlardır. Bununla birlikte %3.6'sının da iki seçeneği birden işaretlemesi, amaçlarının birkaç tane olduğunu göstermektedir.

Buna göre öğrencilerin yaklaşık %70'i namazın kılınışını ve Kur'an okumayı öğrenmek amacıyla gelmişlerdir. “Başka” cevabını verenlerin bir kısmı hepsini öğrenmek için geldiklerini, bir kısmı da dinini öğrenmek, ahlaklı olmak amacıyla geldiklerini ifade etmişlerdir.

## 3.Yaz Kur'an Kurslarında Verilen “Din Eğitimi”nin Öğrencilerin Geliş Amaçlarına Uygun Olup-Olmama Durumu

Amacı olmayan veya amaca uygun olmayan bir eğitim ve öğretimden söz etmek mümkün değildir. Her eğitim ve öğretimin mutlaka bir amacı vardır. Bu amacın öğrencinin amacıyla da uygunluk göstermesi beraberinde başarıyı getirecektir. Bu düşünceden hareketle, kurslarda verilen Din Eğitimi'nin öğrencilerin kursa geliş amaçlarına uygunluğunu araştırmak amacıyla öğrencilere “Yaz Kur'an Kurslarında verilen ‘Din Eğitimi’ sizin kursa geliş amacınıza uygun mu?” şeklinde bir soru sorulmuş ve cevapların dağılımı aşağıda verilmiştir.



**Tablo 7: Yaz Kur'an Kurslarında Verilen "Din Eğitimi" nin Öğrencilerin Kursa Geliş Amaçlarına Uygun Olup-Olmama Durumu**

| SEÇENEKLER | SAYI | %    |
|------------|------|------|
| Evet       | 251  | 81.2 |
| Hayır      | 19   | 6.1  |
| Genellikle | 27   | 8.7  |
| Çok az     | 2    | 0.6  |
| Cevapsız   | 10   | 3.4  |
| Toplam     | 309  | 100  |

Yukarıdaki verilerden de anlaşılacağı gibi öğrencilerin %81.2'si evet, %8.7'si genellikle, %6.1'i hayır, %0.6 oranındaki küçük bir grup da geliş amaçlarına çok az uygun olduğunu ifade etmişlerdir.

Buna göre Yaz Kur'an Kurslarında verilen din eğitimi büyük bir oranla (%81.2) öğrencilerin kursa geliş amacına uygun olduğu gözlenmektedir. Hiç şüphe yok ki, amaca uygun olan eğitim hem kursa devamlılığı hem de başarıyı artıracaktır.

#### 4. Öğrencilere Göre Yaz Kursuna Devam Etmenin Faydası

Öğrencilerin yaz kursuna devam etmekle pratik hayatta ne tür faydalar beklediklerini tespit etmek amacıyla sorulan "Yaz Kur'an Kurslarına devam etmek size ne tür faydalar sağlıyor?" şeklindeki soruya verilen cevapların dağılımı aşağıdadır.

**Tablo 8: Öğrencilere Göre Yaz Kur'an Kursuna Devam Etmenin Faydası**

| SEÇENEKLER                                                    | SAYI | %    |
|---------------------------------------------------------------|------|------|
| Okuldaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersime yardımcı oluyor | 74   | 23.9 |
| Bana ayrı bir yük oluyor                                      | 7    | 2.3  |
| Dinimi öğrenmemi sağlıyor                                     | 203  | 65.7 |
| Başka                                                         | 9    | 2.9  |
| Cevapsız                                                      | 16   | 5.2  |
| Toplam                                                        | 309  | 100  |

Verilerden anlaşıldığı üzere öğrencilerin %65.7'si dinimi öğrenmemi sağlıyor, %23.9'u okuldaki DKAB dersine yardımcı oluyor seçeneğini işaretlemişlerdir. Ayrıca %2.3'ü ayrı bir yük olduğunu beyan etmiş, %2.9'u da başka seçeneğini işaretleyerek yaz kursuna devam etmenin faydalarını belirtmişlerdir. Buna göre öğrencilerin büyük bir oranı (%65.7) dinini öğrenmek için kursa katıldıklarını ifade etmişlerdir.

Anketimizdeki ilgili sorunun "Başka" seçeneğinde ise, "İbadet konularını iyice öğreneceğim/ Namaz sûrelerini ezberlemiş olacağım/ Namaz kılmayı öğrendim/ Kur'an okumayı öğrendim/ Yeni arkadaş edindim" şeklinde cevaplar vermişlerdir.

Görüleceği üzere, "Başka" seçeneğinde öğrencilerin verdiği cevapların çoğu bizim, öğrencilerin Yaz Kur'an Kurslarına katılma amaçlarını öğrenmek maksadıyla sorduğumuz soruya verdikleri cevaplar arasındadır. (Bkz. Tablo 6)

Burada böyle bir soru sormaktaki amacımız öğrencilere daha önce sorduğumuz "Kursa kendi isteğinizle mi katılıyorsunuz?" şeklindeki soruyu test etmek içindir. (Kırş. Tablo 5;). Her iki sonuç da öğrencilerin kursa kendi isteğiyle katıldıklarını göstermiştir.

#### 5. Öğrencilerin Namaz Sûre ve Dualarını Ezberlemekteki Amacı

Kuşkusuz bir işi başarma azminin altında gizli veya açık bir amaç yatmaktadır. Bu durum öğrencilerin namaz sûre ve dualarını ezberlemelerinde de aynıdır. Bu düşünceden hareketle



öğrencilere “Namaz sûre ve dualarını niçin ezberleme ihtiyacı duyuyorsunuz?” şeklinde bir soru sorduk. Verilen cevapların dağılımı aşağıdadır.

**Tablo 9: Öğrencilerin Namaz Sûre ve Dualarını Ezberlemekteki Amacı**

| SEÇENEKLER                                                         | SAYI       | %          |
|--------------------------------------------------------------------|------------|------------|
| Namaz kılabilmek için                                              | 217        | 70.2       |
| Okuldaki Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersime yardımcı olması için | 21         | 6.8        |
| Ölülerin arkasından okumak için                                    | 16         | 5.2        |
| Başka                                                              | 29         | 9.4        |
| Cevapsız                                                           | 26         | 8.4        |
| <b>Toplam</b>                                                      | <b>309</b> | <b>100</b> |

Verilerden anlaşıldığı üzere öğrencilerin %70.2’si sûre ve duaları namaz kılabilmek için, %6.8’i okuldaki DKAB derslerine yardımcı olması için, % 5.2’si ölülerin arkasından okumak için ezberlediklerini ifade etmişlerdir. Yine öğrencilerin %8.4’ü hiçbir seçeneği işaretlemeyen, %9.4’ü ise “Başka” seçeneğine şunları yazmışlardır: “Allah tarafından sevilmek için/Ahlâklı olmak için/Cehennemden kurtulmak için/Anne-babamdan hediye almak için/ Cennete gitmek için/ Arkadaşlarım arasında küçük düşmemek için.”

Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%70.2) namaz kılabilmek için sûre ve duaları ezberlemeleri hedefledikleri amaçlara uygun olduğunun bir göstergesidir.

## 6. Öğrencilere Göre İki Aylık Yaz Kursunun Sûre Olarak Yeterlilik Durumu

Bir önceki soruyla bağlantılı olarak öğrencilerin dinini öğrenmek için gittikleri (bkz. Tablo 8) yaz kursunun süresinin yeterli olup olmadığını tespit etmek için öğrencilere “ Sizce iki aylık yaz kursu dinî eğitiminizi almanız için yeterli mi?” şeklinde sorulan soruya alınan cevapların dağılımı aşağıda verilmiştir.

**Tablo 10: Öğrencilere Göre İki Aylık Yaz Kur’an Kursunun Sûre Olarak Yeterlilik Durumu**

| SEÇENEKLER    | SAYI       | %          |
|---------------|------------|------------|
| Evet          | 168        | 54.3       |
| Hayır         | 138        | 44.6       |
| Cevapsız      | 3          | 0.9        |
| <b>Toplam</b> | <b>309</b> | <b>100</b> |

Yukarıdaki verilere göre öğrencilerin %54.3’ü yaz kursunu süre olarak yeterli görürken, %44.6’sı yeterli görmemektedir. %0.9’u da herhangi bir görüş belirtmemiştir. Buna göre öğrencilerin yarısından fazlası Yaz Kur’an Kurslarını süre olarak yeterli görmektedirler.

Öğrencilerin çoğunluğunun iki aylık süreyi yeterli görmelerinin sebebi, dokuz ay eğitim-öğretim gören çocukların yaz aylarında dinlenmek istemeleridir. Çünkü bire bir konuştuğumuz öğrencilerin çoğu “yine mi ders?” vs. gibi bıkkınlık ifadeleri kullanmaktadırlar. Oysa eğitimde süreklilik esastır. Tatiller ve uzun süre verilen aralar eğitim için büyük bir maddi ve manevi kayıptır. Eğitimin önemine inanmış insanların başta anne-baba olmak üzere, öğretmenlerle birlikte çocuklara ilgili konuları anlatarak onları motive etmeleri, kursu sevdirmeleri gerekmektedir. Eğer böyle olursa değeri ifade edilemeyecek kadar büyük olan maddi ve manevi zararın önüne geçilmiş olur.

Şunu da vurgulamak gerekir ki, çocukların iyi bir din eğitimi alabilmeleri için normal eğitim-öğretim süresi içinde bir yıl gibi bir süre Kur’an Kursuna devam etmesi gerekir. Ancak bu bazı sebeplerle mümkün olmamakta ve öğrenciler Yaz Kur’an Kurslarında din eğitimlerini almak için çabalamaktadırlar.

Bu soruda “hayır” seçeneğini işaretleyip sürenin yetersiz olduğunu belirten öğrencilerin önerilerini alabilmek için bu soruya bağlı olarak öğrencilere “Eğer yetersiz ise ne tür önerileriniz vardır?” şeklinde açık uçlu bir soru yönelttik. Ancak “hayır” cevabı vermelerine rağmen öğrencilerin büyük çoğunluğu bu soruyu boş bırakmışlardır. Yine de öğrencilerin bir kısmı çözüm olarak aşağıdaki tekliflerde bulunmuşlardır.

- a) Yıl boyunca hafta sonları da kurs olmalı.
- b) Kursların günlük ders saat süresi artırılmalı.
- c) Kurs süresini 2-3 hafta daha uzatmak.

Yaz Kur'an Kurslarının süresi 9 hafta yani yaklaşık 2 ay ile sınırlıdır (DİB, Kur'an Kursları Yönetmeliği) Belirlenen bu süre ise, bazı öğrencilerin namaz sûre ve dualarının tamamını ezberlemeleri için yetersiz gelmektedir. Aynı şekilde pek çok öğrenci de elif-bâ cüzünü bitirmek üzereyken veya bitirip Kur'an-ı Kerim'e geçer-geçmez kursun süresi bitmektedir. İki ay çabalayan bir öğrenci, böyle bir durum karşısında tam manasıyla sonuca ulaşamamaktadır. Bir sonraki yıla kadar da tekrar olmaması nedeniyle pek çok öğrenci öğrendiklerini unutabilmektedir. Oysa zaten Yaz Kur'an Kurslarında devam zorunluluğu olmadığı için, kursa devam etmek istemeyen öğrenciler istedikleri zaman kursu bırakabilmektedir. Ancak öğrenme arzusunda olan öğrenciler için kurslar resmi olarak iki-üç hafta daha uzatılabilirse veya en azından hafta sonları bir gün devam edilebilirse sonucun daha verimli olacağı söylenebilir.

## B. Din Görevlileri İle İlgili Veriler

### 1. Din Görevlilerine Göre Öğrencilerin Derslere Karşı İlgisi

İstenmeden yapılan bir işin başarılması mümkün değildir. Eğitim ve öğretimde dersi benimsemenin, derse istekli olmanın önemi büyüktür. Öğrencilerin ilgilerini en iyi tespit edecek kişi ise hocalarıdır. Bu konuda bilgi edinmek için “Öğrencilerin derse karşı ilgileri nasıldır?” şeklinde bir soruya yer verilmiştir. Din görevlilerinin bu soruya verdikleri cevapların dağılımı aşağıdadır.

**Tablo 11: Öğrencilerin Derslere Karşı İlgisi**

| SEÇENEKLER       | SAYI | %     |
|------------------|------|-------|
| Çok yüksek       | 8    | 7.69  |
| Normal           | 72   | 69.23 |
| Yetersiz         | 23   | 22.12 |
| Hiç ilgileri yok | -    | -     |
| Cevapsız         | 1    | 0.96  |
| Toplam           | 104  | 100   |

Verilerden de anlaşıldığı üzere, öğrencilerin %69.23'ünün derse karşı ilgisi normal, %22.12'sin yetersiz, %7.69'unun ise çok yüksektir. Burada dikkat çeken önemli ve sevindirici bir nokta öğrencilerin derslere karşı hiç ilgisiz olmadığıdır.

Buna göre öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%69.23) derslere karşı ilgisinin normal olduğudur. Öğrencilerin derslere ilgilerinin çok yüksek veya yetersiz olmasında derslerde uygulanan metottan veya öğretmenden (din görevlisi) kaynaklanabilir. Çünkü öğrencinin derse ilgisinin artmasında veya azalmasında dersi veren öğretmenin ve uygulanan metodun rolü büyüktür. Bizim kurslarda gözlemlediğimiz kadarıyla öğrencinin derse ilgisinin çok yüksek olması bire bir öğretmenle ilgilidir. Yine formasyon eksikliği olan öğretmenlerin öğrencilerinde ilgi zayıf olduğu tarafımızca müşahade edilmiştir. Bu sebeple din görevlilerine gerekli formasyon verilmesinin önemi bir kez daha ortaya çıkmaktadır. (Koç, 2011, s. 42)

## 2. Din Görevlilerine Göre, Öğrencilerin Derslerdeki Başarı Durumu

Yukarıda verilen soruyla eşdeğer olarak din görevlilerinden, öğrencilerin başarılarını öğrenmek amacıyla sorulan soruya verilen cevapların dağılımı aşağıdadır.

**Tablo 12: Din Görevlilerine Göre Öğrencilerin Derslerdeki Başarı Durumuna Göre Dağılımı**

| SEÇENEKLER    | SAYI       | %            |
|---------------|------------|--------------|
| Çok Yüksek    | 0          | 0.0          |
| Yüksek        | 10         | 9.6          |
| Normal        | 61         | 58.6         |
| Düşük         | 33         | 31.7         |
| <b>Toplam</b> | <b>104</b> | <b>100.0</b> |

Grafikte de görüldüğü gibi, din görevlilerinin %58.6'sı öğrencilerin ders başarılarının normal, %31.7'si düşük, %9.6'sı da yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Ders başarısı çok yüksek olan öğrenci ise yoktur.

Bu sonuçlara göre öğrencilerin başarılarının genel olarak iyi olduğu anlaşılmaktadır. Bu verilerle Tablo 11'daki veriler birbirini desteklemektedir. Derslere ilgi ve isteğin normal olması başarıyı da yaklaşık aynı oranda desteklemektedir. Öğrencilerin kurslardaki başarılarının çok yüksek olmaması doğaldır. Ancak, öğrencilerin başarısının kurslarda görev yapan din görevlilerine ve kursa katılan öğrenci sayısına göre de azalıp çoğaldığı da dikkatlerden kaçmamalıdır. Bazı kurslarda öğrencilerin kalabalık olması sebebiyle öğrencilerle yeterince ilgilenilmemekte bazı yerlerde ise, sayı az olmasına rağmen din görevlilerinin yeterince ilgilenmediği tarafımızca gözlenmiştir. Başarı durumu düşük olanların oranının az olması ise, öğrencilerin kurslara kendi isteğiyle gelmiş olmalarındandır. Çünkü öğrenmede, öğrencini isteği önemlidir ve Tablo 5'te de öğrencilerin kendi isteğiyle kursa katılımlarının yüksek olduğu tespit edilmiştir.

2006 yılında Balıkesir'de yapılan bir çalışmada ankete katılanların % 44,6 'sı yaz Kur'an kurslarını başarılı bulduğunu, % 55,4 gibi yarıdan fazlası ise bu kursları başarılı bulmamaktadır. (Bkz. Çanakçı, 2006, s. 117) Ayrıca aynı ilde farklı yıllarda 2013 yılında yapılan diğer çalışmada, (Çanakçı, 2014) aradan 7 yıl geçmesi ve bu süreçte bir takım olumlu gelişmelerin (yeni öğretim programı ve kur sisteminin benimsenmesi, öğreticilere ek ders ücretinin tahakkuk ettirilmesi, yaş sınırının kaldırılması, DİB ile Gençlik ve Spor Bakanlığı arasında imzalanan protokol, ders kitaplarının ve Elif-Ba kitapçıklarının ücretsiz verilmesi vb.) art arda yaşanması, yaz Kur'an kurslarındaki başarının da olumlu yönde artış göstermesini beraberinde getirmiştir/getirmektedir.

## 3. Din Görevlilerine Göre Öğrencilerin Başarısızlık Sebepleri

Başarı seviyesi düşük olan öğrencilerin başarısızlık sebeplerini öğrenmek amacıyla görevlilere "Öğrencilerinizi başarısız buluyorsanız sizce sebebi nedir?" şeklinde sorduğumuz soruya verilen cevapların dağılımı aşağıya çıkarılmıştır.

**Tablo 13: Din Görevlilerine Göre Öğrencilerin Başarısızlık Sebepleri**

| SEÇENEKLER                                  | SAYI       | %          |
|---------------------------------------------|------------|------------|
| Sürenin yetersizliği                        | 18         | 17.3       |
| Öğrencilerin fazla, öğreticilerin az olması | 11         | 10.6       |
| Ailelerin ve öğrencilerin ilgisizliği       | 37         | 35.6       |
| Eğitimin zorunlu olmayışı                   | 23         | 22.1       |
| Çevrenin olumsuz etkisi                     | 4          | 3.8        |
| Öğrencilerin gayretsizliği                  | 9          | 8.7        |
| Cevapsız                                    | 2          | 1.9        |
| <b>Toplam</b>                               | <b>104</b> | <b>100</b> |

Tablodaki verilerden anlaşıldığı üzere, öğretmenlerin %35.6'sı başarısızlık sebebi olarak ailelerin ve öğrencilerin ilgisizliğini, %22.1'i eğitimin zorunlu olmayışını, %17.3'ü sürenin yetersiz olduğunu, %10.6'sı öğrencilerin fazla olup, öğretmenlerin az olmasını, %8.7'si de öğrencilerin gayretsizliğini, %3.8 gibi küçük bir oranı da çevre faktörünün etkisini başarısızlık sebebi olarak belirtmişlerdir.

Bu verilere göre, din eğitimcilerine göre birinci derecede başarısızlık sebebi, ailelerin ve öğrencilerin ilgisizliğidir. Bu sonucu, öğrenci velilerinin çocuklarının eğitimiyle ne kadar ilgilendiklerini ve bu sebeple din görevlileriyle görüşme sıklığını öğrenmek amacıyla sorduğumuz soru da desteklemektedir.

#### 4. Din Görevlilerine Göre Yaz Kursunun Süre Olarak Yeterlilik Durumu

Yaz kursunun süre olarak yeterliliği konusunda görevlilerin de fikirlerini almak için sorduğumuz "Yaz Kur'an Kurslarında verilen iki aylık eğitim ile çocuğun din eğitimi ihtiyacını karşılayabileceğine inanıyor musun? Niçin?" şeklindeki soruya verilen cevapların dağılımı aşağıda çıkarılmıştır.

**Tablo 14: Din Görevlilerine Göre Yaz Kur'an Kursunun Süre Olarak Yeterlilik Durumu**

| SEÇENEKLER    | SAYI       | %            |
|---------------|------------|--------------|
| Evet          | 17         | 16.3         |
| Hayır         | 78         | 75.0         |
| Cevapsız      | 9          | 8.6          |
| <b>Toplam</b> | <b>104</b> | <b>100.0</b> |

Anlaşıldığı üzere din görevlilerinin %75'i yaz kursunu süre olarak yeterli görmezken, %16.3'ü ise yeterli görmektedir. %8.6'sı ise sorumuzu cevapsız bırakmışlardır. Ancak öğrencilere sorduğumuz aynı doğrultudaki soruya öğrencilerin büyük bir kısmı yaz kursunu süre olarak yeterli gördüklerini ifade etmişlerdir (krş. Tablo 11). Öğrencilerin, kursları yeterli görmesinin en büyük sebebi yukarıda ifade edildiği gibi dokuz ay gibi bir süre okulda okuyan öğrencilerin yaz aylarında dinlenmek istemelerindendir. Din görevlileri ise öğrencilerin aksine iki aylık kursların süresinin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Din görevlilerinin verdikleri cevabın gerekçesini almak için soruya "Niçin" ilavesi yapılmıştır. Gerekçe olarak farklı cevaplar verilmiştir. Bunlar birbirine yakın cevaplarla sınıflandırılarak en dikkat çekicileri şöyle özetlenebilir.

- Öğrenci sayısının fazla olması sebebiyle günlük ayrılan saat dilimi yetmiyor ve zaman kısa gelmektedir.
- Yılın iki ayında verilen dersler diğer aylarda devam edilmediği için ertesi yıla unutuluyor, gelecek yıl tekrar baştan başlamak gerekiyor. Bu durum öğrenciye bıkkınlık veriyor. Oysa bütün yıl boyunca hafta sonları bir gün gelmek isteyen öğrencilere kurs açılmalıdır.
- Ebeveynler bu işi ciddiye almıyor. Kursun herhangi bir yaptırımı da olmadığı için (sınıf geçme, devamsızlıktan kalma vs. gibi) öğrenciler de pek önemsemiyor.
- Eğitimde devamlılık esastır.
- İnsanın bütün hayatında etkili olan din eğitimi iki aylık eğitimle tamamlanamaz.
- İki ayda hiçbir sebze bile yetişmez, çocuk nasıl eğitilebilir ki?
- Bu derslerin, süreklilik için ilköğretim okullarında okutulması gerekir.
- Ortalama insan ömrü 60-70 yıl olduğuna göre, iki aylık yaz kursu insanın din eğitimi için yeterli değildir.

Yukarıdaki ifadelere baktığımızda verilen cevaplar, iki ay gibi kısa bir sürede insanın din eğitimini tamamlayamayacağını, süre bakımından çok yetersiz olduğunu ortaya koymaktadır.

Her şeye rağmen Yaz Kur'an Kurslarının din eğitimi alanındaki önemli bir boşluğu doldurduğu bir gerçektir. Yaz Kur'an Kursları örgün eğitim sürecinde bulunan gençlerin dinin temel bilgilerini öğrendikleri önemli eğitim-öğretim merkezleridir. Bu kurslar vasıtasıyla öğretim süreci içinde Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersleri ile genel dinî bilgiler kazanan gençler, kendi dinleri olan İslam'ın temel inanç prensipleri, uygulanması gereken ibadetler ve toplumsal hayatın içinde dinle iç içe geçmiş olan ahlaki prensipler hakkında bilgi sahibi olmaktadır. Yine, dinî yükümlülüklerini yerine getirebilmek için gerekli dua ve sureleri ezberlemekte, Hz. Muhammed'in örnek hayatından davranış modelleri çıkarmaktadırlar. Ayrıca bu kurslara katılanlar, özellikle ve ağırlıklı olarak Kur'an-ı Kerim'i yüzünden okumayı öğrenmekte, onu mealiyle birlikte okuma alışkanlığı da kazanmaktadırlar.

Yine bu kurslar, din eğitimi çevresinin önemli bileşenlerinden olan cami ile yetişmekte olan genç neslin ilişki kurmasında önemli roller üstlenmektedir. Öte yandan, gençlerin hayatlarını anlamlandırma süreçlerinde karşılaştıkları sorunların çözümünde kendilerine destek sağlayacak bilişsel, duyuşsal ve psiko motor (beceri) davranışlar kazanmalarına da önemli katkılar sağlamaktadır. (Yılmaz, 2001, s. 344) Diğer taraftan yaz Kur'an kursları, çocuğun hem dünya hem de ahiret mutluluğunu hedef alan terbiye ocaklarıdır. Zira ilk ve orta öğretim dönemi (6-14 Yaş) çocukların din eğitimi almak için yaz kurslarına devam ettiği dönem, kötü arkadaş edinme, sigara vb. kullanmaya başlanması açısından hassas bir dönemdir. (Ünsal, 2009, s. 58) Bu dönemde öğrencilerin yaz kurslarına katılıp, iyi bir arkadaşlık ortamında Kur'an ve dinî bilgiler öğrenmekle meşgul olması, İslam ahlakını çocukluğun bu döneminde yaşamaya çalışması, onu hem bu hassas dönemde hem de hayatın ileriki yıllarında olumsuz alışkanlıklardan alıkoyacaktır.

Cami ve Kur'an kurslarında yaz aylarında düzenlenen kursların önemli bir sosyal hizmet olduğunu söylemek de mümkündür. Değişik okul ve aile çevresinden gelen çocuklar, cami ortamında "Kur'an ve dinî bilgiler öğrenme" amacı etrafında birbirleriyle kaynaşmakta, gençliğin erken döneminde birlik ve beraberlik örnekleri sergilemektedir. (Koç, 2011, s. 35) Yaz Kur'an kurslarında Kur'an okuma ve temel dinî bilgiler eğitimi alan çocukların çoğu, daha sonradan -eğer örgün eğitimde seçmeli ders olarak almazlarsa- yaygın ve örgün eğitim içinde bir daha Kur'an eğitimi alamadıklarını da düşünecek olursak bu, Yaz Kur'an kurslarının ne kadar önemli olduğunu göstermektedir. Bu sebeple yaz Kur'an kursları, bundan sonraki hayatlarında yeterli düzeyde din eğitimi alamayacaklar için asgari derecede dinî bilgiler öğrenebilecekleri önemli yerlerden biridir.

Sadece 2013 yılında açılan 74.169 Yaz Kur'an kursunda 2.931.589 öğrencinin dinî ve ahlaki bilgiler aldıklarını, namaz dualarını ezberlediklerini ve Kur'an okumayı öğrendiklerini de düşünersek, Bkz. <http://www.diyaret.gov.tr/tr/kategori/istatistikler/136>) bu kursların din eğitimi açısından ne kadar önem teşkil ettiğini görebiliriz. Her yıl yaz Kur'an kurslarına gelen iki milyona yakın öğrenci Kur'an öğretiminin yanında, dinî ve toplumsal değerlere hürmeti ve bağlılığı, akranları ve yetişkinlerle birlikte hayatı paylaşmayı, büyüklerin tecrübelerinden faydalanmayı, küçük ve büyük arasındaki hiyerarşik yapının işleyişini, saygıyı, sevgiyi, yardımlaşmayı, temizliği, birlikte hareket etmeyi öğrenmektedir. (Yaz Kur'an Kursları Öğretim Programları, 2009). Daha önce de ifade edildiği gibi, öğrencilerin pek çoğunun da kendiliğinden ve isteyerek Yaz Kur'an Kurslarına gelmiş olması büyük bir avantajdır ve bu avantajdan din eğitimi açısından en uygun şekilde yararlanılmalıdır.

Bütün bunlar da gösteriyor ki, din eğitimi ve öğretimi Yaz Kur'an kurslarından bağımsız düşünülemez. Ülkemizde ilköğretim 4. sınıfa kadar çocuklarımıza din eğitimi veren resmi bir örgün eğitim kurumu bulunmamaktadır. Bu açıdan baktığımızda da Yaz Kur'an kurslarına ne denli ihtiyacımız olduğu ve bu kursların ne kadar önemli bir yere sahip olduğu ortadadır.

### Sonuç

Yaz Kur'an Kurslarının fonksiyonelliği üzerine yapılan bu araştırmada, kurslara devam eden öğrenci ve kurslarda öğretici olarak görev yapan din görevlilerinin Yaz Kur'an Kursları ile

ilgili görüşleri ele alınmıştır. Ulaşılan bulgular bizlere Yaz Kur'an Kurslarının bazı olumsuzluklara ve eksikliklere rağmen din eğitimi ve öğretimi alanındaki önemli bir boşluğu doldurduğunu göstermektedir. Bununla birlikte Yaz Kur'an Kurslarına katılan öğrencilerin %54'ünü kız öğrencilerin oluşturduğu, yaş ilerledikçe öğrencilerin kurslara pek rağbet etmedikleri, kurslara katılan öğrencilerin %82.5'inin kendi isteğiyle kursa katıldıkları görülmektedir. Ayrıca Yaz Kur'an Kurslarına katılan öğrencilerin büyük çoğunluğunun (%84.8) ekonomik durumu orta seviyede ve dar gelirli ailelerden geldiği ve ekonomik durumu çok iyi olanların kurslara pek rağbet etmedikleri tespit edilmiştir. Yine öğrencilerin %53.7'si Kur'an-ı Kerim ve dinini öğrenmek için kurslara katıldığını, %81.2'si kurslarda verilen din eğitiminin kurslara geliş amaçlarına uygun olduğunu ve %70.2'si de namaz kılabilmek için süre ve dua ezberlediklerini belirtmişlerdir.

Araştırmada dikkat çeken husus, öğrencilerin %55'i iki aylık Yaz Kur'an Kurslarını süre olarak yeterli görürken, aynı soruya din görevlilerinin %75'i ise kursların süre olarak yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun değişik sebepleri olmakla birlikte yaklaşık 9 ay okul ortamında bulunan çocukların, dinlenmek ve değişik faaliyetler yapmak için tekrar bir eğitim-öğretim yuvasına gitmek istememelerinden kaynaklandığı söylenebilir.

Din görevlilerine göre ise, öğrencilerin yaklaşık %69.2'sinin derslere karşı ilgisinin normal olduğu, ancak derslere karşı ilgisiz öğrencinin bulunmadığı; öğrencilerin derslere karşı ilgilerine bağlı olarak derslerdeki başarılarının da %58.6 ile normal olduğu tespit edilmiştir. Öte yandan din görevlilerine göre öğrencilerin başarısızlık sebepleri, Ailelerin ve öğrencilerin ilgisizliği (%35.6), eğitimin zorunlu olmaması (%22.1) ve sürenin yetersizliği (%17.3) olarak sıralanmıştır.

Buradan hareketle, Yaz Kur'an kurslarında gerçekleştirilen din eğitimi ve öğretiminin istenilen düzeyde yerine getirilmesi, hayatı boyunca çocuğun sağlam ve kalıcı bir din eğitimi almasına yardımcı olacaktır. Bu sebeple günümüzde, yaz aylarında cami ve diğer mekânlarda düzenlenen Yaz Kur'an kursları din eğitimi alanındaki önemli bir boşluğu doldurmuş ve yaygın din eğitiminin en önemli kanallarından biri haline gelmiştir.

### KAYNAKÇA

- Adcı Ünsal, Yaz Kur'an Kurslarında Din Eğitim ve Öğretimi (Denizli Örneği ) (Basılmamış Yüksek Lisans Tezi), Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2009.
- Aybey, Salih, Öğretmen ve Öğrencilerin Bakış Açısıyla Yaz Kur'an Kursları, Emin Yayınları, Bursa, 2015.
- Akçataş, Ahmet, "Karahanlıca İlk Kuran Tercümesi Sözlüğünün Söz Denizinde Bir Gezi" Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 4/4 Summer 2009, p. 12-29. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>, ANKARA-TURKEY.
- Aydın, M. Şevki, Bir Din Eğitimi Kurumu Olarak Kur'an Kursu, DİB Yayınları, Ankara 2008.
- Beköz, Mustafa, Uygulayıcılara Göre Yaz Kur'an Kursları Uygulaması ve Denetimi Üzerine Değerlendirme, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya 2011, sayı 25.
- Bilgin, Beyza, Din Eğitiminin Genel Eğitimdeki Yeri, A.Ü.İ.F. Dergisi, XXIV, 1981, ss. 471-482.
- Buyrukçu, Ramazan, Kur'an Kurslarında Din Eğitimi ve Öğretiminin Verimliliği Üzerine Bir Araştırma (Göller Bölgesi Örneği), Fakülte Kitabevi, 1.Baskı, Isparta 2001.
- Buyrukçu, Ramazan, "Türkiye'de Din Eğitimi ve Öğretiminin Kişilik Gelişmesine Etkisi", *Avrupa Birliği'ne Giriş Sürecinde Türkiye'de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*, (Ed.: Suat Cebeci), Değişim Yayınları, İstanbul 2002.

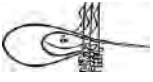


- Çanakçı, Ahmet Ali, “ Yaz Kur’an Kurslarındaki Kur Sistemine Öğreticilerin Bakışı”, *Diyanet İlmi Dergi*, 2010, 50/2, ss. 95-122.
- Demir, Recep, *Yaz Kur’an Kurslarında Kur’an Öğretimi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya 2010.
- Ertürk, Selahattin, *Eğitimde Program Geliştirme*, Meteksan A.Ş. Ankara 1997.
- Hurremşâhî Bahâeddîn, (Çev: Ahmet Tanyıldız) “Hâfız’ın Sanat Üslûbu Ve Kuran” *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları*, Volume 2/2 Spring 2007, p. 617-639. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>, ANKARA-TURKEY.
- Işıkdöğün, Davut; Korukçu, Adem, “Yaz Kur’an Kurslarında Kur Sistemi ve Kur’an Kursu Öğreticilerinin Bu Sisteme Bakışı”, *AÜİFD*, S.1, Ankara, 2008.
- Karaçıl, Süleyman, *Kur’an Kursu Öğrencilerine Göre Kur’an Kurslarının Eğitim Problemleri Şırnak İli Örneği*, *Gümüşhane Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2013/2, C. 2, S. 3, ss. 274-295.
- Koç, Ahmet, “Yaz Kur’an Kursları Üzerine Bir Araştırma”, *Diyanet İlmi Dergi*, Ankara, 2011, c. 47, S. 2 ss. 32-44.
- Nalbant, Mehmet Vefa, “Kırım Hanlığı Zamanında Yazılmış Karışık Dilli Bir Kuran Tefsiri Ve Bu Tefsirde Geçen Sıra Dışı Bazı Ünlü Türemeleri”, *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 4/8 Fall 2009, p. 1899-1912. ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>, ANKARA-TURKEY
- Öztürk, Şükrü, “Din Eğitiminde Diyanet İşleri Başkanlığı’nın Görevleri ve Sorunları”, *Avrupa Birliği’ne Giriş Sürecinde Türkiye’de Din Eğitimi ve Sorunları Sempozyumu*, (Ed. Suat Cebeci), Değişim Yayınları, İstanbul, 2002.
- Yavuz, Kerim, *Günümüzde Din Eğitimi*, Çorum Üniversitesi İlahiyat Fak. Yayınları, 1998.
- Türker, Vural, *Ankara’daki Üç Lisede Sosyo-ekonomik Bakımdan Avantajsız Öğrencilerin Çeşitli Özellikleri ve Belli Başlı Eğitim ve Rehberlik Sorunları*, Hacettepe Üniversitesi. Yayınları, Ankara, 1997.
- Ünsal, Adem, *Yaz Kur’an Kurslarında Din Eğitim ve Öğretimi (Denizli Örneği)*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta 2009.
- Yaz Kur’an Kursları Öğretim Programları*, TDV Yayınları, Ankara 2009
- Yılmaz, Hüseyin, *Yaygın Din Eğitimi ve Toplumsal Barış*” Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fak. Dergisi, Sivas 2001, Cilt 5, S. 2, , ss. 341-350.
- Yılmaz, Nazif, "Verimli Bir Yaz Kur'an Kursu için Nitelikli Eğitim ve Öğretim" *DEM Dergi*, Yıl: 1, S. 1, 2007.
- www.diyaret.gov.tr.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Aybey, S., (2015). “Yaz Kur’an Kurslarının Din Eğitimi Açısından Fonksiyonelliği Üzerine Bir Araştırma / Summer In Terms Of Religious Education Research On Functionality In Summer Qur’an Courses”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8874>, p. 85-102.





## **SINIF ÖĞRETMENİ ADAYLARININ FEN ÖĞRETİMİNDE OKUL DIŞI ÖĞRENME HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ\***

*Yusuf AY\*\**

*Şengül S. ANAGÜN\*\*\**

*Z. Melis DEMİR\*\*\*\**

### **ÖZET**

Araştırmanın amacı sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme hakkındaki genel görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu bir üniversitenin üçüncü sınıfında öğrenimine devam eden 37 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzmanlar tarafından uygunluğu kontrol edilen açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Form; okul dışı öğrenmeye yönelik sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerini ortaya çıkaracak nitelikte sorulardan oluşmaktadır. Araştırmada veriler yazılı olarak toplanmış ve betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre; öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin; (i) okul dışı öğrenme ortamları algısı, (ii) okul dışı öğrenmenin ilköğretim fen programındaki yeri ve (iii) öğretmen boyutuyla okul dışı öğrenme şeklinde üç temada toplandığı görülmüştür. Sonuçlara göre; okul dışı öğrenmenin fen öğretiminde önemli olduğu, okul dışı öğrenme ortamlarında öğretmen rollerinin sınıf ortamından farklı olduğu, yeni fen bilimleri programının amacı ile uyumlu olduğu ve okul dışı öğrenmenin öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasında etkili bir yaşantı geçirmesini sağladığı yönünde görüşler ortaya çıkmıştır. Bunun yanında öğrenciler okul dışı öğrenme ortamlarının yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlama, sorgulayıcı bir bakış açısı kazandırma, öğrencileri süreçte aktif kılma, gözlem vb. bilimsel süreç becerileri kazandırma gibi avantajlarının yanında; öğretim sürecinin kontrolünün zorluğu, zaman problemi, denetiminin zor olması gibi dezavantajlarının da olduğunu belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Fen öğretimi, okul dışı öğrenme, informal öğrenme, öğrenci görüşleri

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir. Makale 16-19 Nisan 2015 tarihleri arasında gerçekleşen 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulan bildirinin genişletilmiş halidir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: yusufmoon@hotmail.com

\*\*\* Doç. Dr. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: ssanagun@ogu.edu.tr

\*\*\*\* Arş. Gör. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: mdemir@ogu.edu.tr

## **PRE-SERVICE PRIMARY SCHOOL TEACHERS' OPINIONS ABOUT OUT-OF-SCHOOL LEARNING IN SCIENCE TEACHING**

### **ABSTRACT**

The aim of the study is determine the pre-service primary school teachers' opinions about out of school learning. In this study it is appropriated the phenomenological approach which is one the method of qualitative research design. The study group is 37 pre-service primary school teachers from one of the university of Turkey. In the study it is used an open-ended questionnaire form which is developed by the researchers and controlled by the specialist. The form consists of eight questions which can find out the pre-service primary school teachers' opinions about out of school learning. The data collected by written forms and analyzed by descriptive analysis. According to results it is found out that pre-service school teacher' opinions grouped in three themes that (i) perception of out of school learning environment, (ii) place of out of school learning in the science curriculum, (iii) dimension of teacher on the out of school learning. According to results; it is found out the opinions that out of school learning is important for science teaching, the role of teacher is different from out of school learning environments than in the classroom, the aim of new science curriculum is coherent and these environments are structured the knowledge. Furthermore students can learn by doing, get the inquisitive perspective, active during the process, get the scientific process skills as observing etc. however the difficulty of the controlling the learning process, time, supervision etc. are the disadvantages.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Preparing a learning environment in which students will feel comfortable and do in-depth interrogation is important for a high level of learning to occur. Curricula that have changed in recent years emphasize the importance of such issues as out-of-school learning activities, practice, research and interrogation especially in courses which have a close relationship with daily life like Science. In Turkey, in the curriculum of the course of Science updated in 2004 and 2013, it is pointed out that what students have learnt should be associated with daily life (Ministry of National Education, 2013). This association can not be achieved at all only with activities to be carried out in class environment. In this respect, out-of-class activities to be organized by teachers will help students both enjoy Science and internalize abstract concepts in an entertaining and instructive manner. According to the results of related studies, teachers believe that educational activities carried out in out-of-class environments are influential on students' learning, yet they do not favor these activities (Carrier, 2009; Güven, Gazel and Sever, 2004; Moseley, Reinke and Bookout, 2002; Orion et.al., 1997; Simmons, 1998; Tatar and Bağrıyanık, 2012; Yeşilyurt, 2012). Therefore, the present study was based on the assumption that identifying the relationship of preservice teachers' perceptions regarding out-of-school science activities and their roles in the process with the curriculum of Science will determine their potential to carry out such

activities in future. In addition, the study aimed at determining what the out-of-school science activity environments were according to the preservice teachers, what their out-of-school science activity behavior goals were and what the place of out-of-school science activities was in their education lives.

In the study, the phenomenological approach, one of qualitative research designs, was used. The research group was made up of 37 third grade undergraduate students from the department of Primary School Teaching from a university. In the study, as the data collection tool, a question form including open-ended questions developed by the researchers and tested by experts for its appropriateness was used. This form was made up of eight questions to determine primary school teaching students' views about out-of-school learning environments. The participants who were determined on voluntary basis were given three days to respond to the questions in the form. The data were collected via the participants' responses to the data collection form. In the study, the data were analyzed with descriptive analysis technique. Also, before the analysis of the data, for the purpose of having a holistic viewpoint, the documents belonging to each participant were read a few times to learn about the study group and to recognize the codes. With the Descriptive Analysis Technique, the data were analyzed by two researchers independently. Following this, the analyses were combined for consensus. The data were first analyzed examining the statements and then the words one by one. With the help of the codes obtained as a result of the analyses, the categories were determined. Depending on the categories, the themes were determined. While determining the themes, the open-ended questions directed to the preservice teachers were taken as basis, and in line with the preservice teachers' responses, the interrelated questions were combined.

As a result of the analysis of the data, it was seen that the views of the primary school teaching preservice teachers about out-of-school learning activities within the scope of science courses were gathered under three themes: "Out-of-school learning environment perception", "Teachers in out-of-school learning environments" and "Place of out-of-school learning environments in curriculum". The sub-themes related to the theme of out-of-school learning environment included "Advantages and disadvantages of out-of-school learning and learning environments". Regarding the sub-theme of "Learning Environments", all the preservice teachers participating in the study regarded "Science Centers" as an out-of-school learning environment. In addition, zoos, natural life parks and museums were reported to be among the most frequent out-of-school learning environments. According to the sub-theme of advantages of out-of-school learning environments, the preservice teachers mentioned scientific process skill development, *learning by doing-living and permanent learning*. In terms of the sub-theme of disadvantages of out-of-school learning environments, the preservice teachers mentioned student control (as the biggest disadvantage of out-of-school learning environments), safety, accessibility, time and const. When the sub-themes regarding the theme of teacher in out-of-school learning were examined, it was seen that these sub-themes were teachers' roles and design of out-of-school learning environments. When the sub-theme of design of out-of-school

learning environments was taken into account, it was seen that there were two categories: before the process and during the process. The most important role of the teacher in out-of-school learning environments was reported to be *guidance*, while the preservice teachers also mentioned such roles of teachers as *preparation of the learning environment; discipline and order; helping students discover the information; transportation and security; prevention of damage to the environment; and evaluation of learning*. According to the preservice teachers, the things that the teachers should do in advance for the out-of-school learning environment included *planning of lessons as appropriate to the course outcomes, planning of trips in detail, making it appropriate to students' levels, making it easily applicable, informing students about the activity in advance and associating the learning environment with the lessons*. According to the preservice teachers, the things to do while using the out-of-school learning environment included *making students active, being a leader, making learning easy, determining the rules, making learning social, taking the control and taking the necessary precautions*. The sub-themes of the theme of *place of out-of-school learning environments in the curriculum* included *objectives, teaching process and evaluation*. When the preservice teachers' views about *the place of out-of-school learning in the curriculum* were examined, it was seen that their views were gathered under the headings of making the background knowledge, having students acquire scientific process skills, having students gain the necessary attitudes and values, giving priority to the principle of taking the student as basis. In addition, when the preservice teachers' views about the teaching process were considered, it was seen that their views were gathered under such headings as active participation in the teaching process, motivation, gaining experience and teacher's guidance. The preservice teachers' views about evaluation included self-evaluation, evaluation of the process and results together and determining the difficulties in learning.

Taking all these results into consideration, it was seen that the primary school preservice teachers know about out-of-school learning environments. It was reported by most of the preservice teachers that there were many advantages of out-of-school learning environments despite certain disadvantages. The preservice teachers stated that students should be active in out-of-school learning environments and that the teacher has several related responsibilities. They also pointed out that out-of-school learning environments are important and necessary for constructive teaching. The preservice teachers, mentioning the importance of teachers' roles in out-of-school learning environments, especially mentioned the guidance role of the teacher. Also, the preservice teachers clearly expressed the things to be done by the teacher before and during the process in out-of-school learning environments. The preservice teachers emphasized students' active participation in the teaching process and reported their views about the place of out-of-school learning environments in the curriculum as objectives, teaching process and evaluation. In addition, the preservice teachers stated that such objectives found in science curriculum as use of background knowledge, scientific process skills and attitudes and values could be achieved with out-of-school learning environments. Also, the preservice teachers mentioned the importance of active

participation, motivation and gaining experience in the teaching process. Regarding evaluation, the preservice teachers emphasized such important points as self-evaluation and evaluation of the process and results together and stated that these evaluation methods could be used with out-of-school learning. Consequently, in the study, primary school preservice teachers' views about out-of-school learning in science education were determined. It was seen that the preservice teachers know about out-of-school learning environments; that they clearly expressed teachers' roles in out-of-school learning process; and that they expressed the things to be done before and during the learning process. In addition, the preservice teachers believed that out-of-school learning environments could be used in science curriculum and expressed their views within the context of objectives, teaching process and evaluation.

Based on the research findings, the following suggestions could be put forward: preservice teachers' hesitations regarding the planning of out-of-school learning environment activities should be overcome. In this respect, before the preservice teaching process, they should be allowed to take related duties. Preservice teachers should be informed about the evaluation of out-of-school learning outcomes. More explanatory information should be included in out-of-school learning activities in science curriculum. Legal licenses and procedures should be simplified. Especially out-of-school learning environment administrators and teachers should be in cooperation with each other.

**Keywords:** Science teaching, out-of-school learning, informal learning, students opinion

## Giriş

Fen eğitiminde 20.yüzyılın son çeyreği itibarıyla birçok ülkenin eğitim programlarında kabul görmeye başlayan yapılandırmacı kuram, öğrenme ortamlarında öğrenenlerin kendi bilişsel süreçlerini tanımasına ve bu süreçleri düzenlemesine vurgu yapar. Yapılandırmacı kurama göre; bilginin yapılandırma sürecini etkileyen önemli bir etken sürecin içinde gerçekleştiği sosyo-kültürel yapıdır. Öğretmenin bu süreçteki rolü, bilgiyi transfer etme yerine öğrenme sürecini öğrencilerin daha iyi öğrenmelerini sağlayacak şekilde düzenlemektir. Bu süreçte öğretmen, her bir öğrenci için öğrenmeyi anlamlı kılacak en iyi materyalleri ve öğrenme durumlarını sunmak durumundadır (Peters ve Stout, 2006). Bireyin belirli bilgileri aldığı ve depoladığı bir öğrenme ortamı öğrencilerin eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, analiz yapma, sentez oluşturma süreçlerini gerçekleştirmesi için uygun değildir. Bu anlamda, öğrencilerin kendilerini rahat hissedebilecekleri, derinlemesine sorgulama yapabilecekleri öğrenme ortamlarının hazırlanması öğrenmenin istenilen düzeyde gerçekleşebilmesi için önemlidir.

İnformel öğrenme ortamları öğrencilerin formal öğrenme ortamlarına göre kendilerini daha rahat hissettikleri ortamlardır. İnformel ortamlarda öğrenme, öğrenenin bireysel hızına göre gerçekleşmekte (Melber ve Abraham, 1999) ve öğrencilerin gerçek nesneler ile bireysel olarak ilişki kurabilmesine olanak sağladığı için öğrencilerde derse yönelik olumlu tutum, değer ve bakış açıları kazandırarak öğrenmeyi kolaylaştırmaktadır (Kelly, 2000; Martin, 2004; Pedretti, 2004). Bu yönüyle informal eğitim ile formal eğitim arasında bağlantının sağlanması önemlidir (Eshach, 2006). Stocklmayer ve Gilbert'e (2003) göre informal fen eğitimi temel olarak okul dışında değişik kanallar aracılığıyla yapılan eğitim olarak tanımlanmaktadır. Okul dışı eğitim okul süresi boyunca,



öğretim programına bağlı olarak, okul yapısı dışındaki alanların ve kurumların kullanıldığı eğitim anlamına gelmektedir. Okul dışı eğitim, informal eğitim kaynaklarını formal eğitim için kullanır (Ertaş Kılıç ve Şen, 2014). Okul dışı çevreler öğrencilere yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı sunmakta, beş temel duyusunu kullanmasına fırsat vermekte ve kalıcı öğrenmelerine olanak tanımaktadır (Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Yavuz ve Balkan Kıyıcı, 2012).

Okul dışı fen eğitim ortamları olarak ifade edebileceğimiz müzeler, bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri, botanik parkları, akvaryumlar, planetaryumlar, formal eğitim için kullanıldığında öğrencilerin, öğretmenlerin ve ailelerin yeni fikir ve teknolojik gelişmeleri izlemesine olanak sağlamakta ve bilginin topluma yayılmasında aracılık yapmakta (Boisvert ve Slez, 1994; Akt. Hakverdi Can, 2013) ve aynı zamanda öğrencilerin öğrenme düzeyleri ve duyuşsal özellikleri üzerinde olumlu etkilere sahip olabilmektedir (Salmi, 1993, Wellington, 1990). İnformal öğrenme ortamlarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde genellikle bilim müzelerine yönelik çalışmalara rastlanılmıştır (Atkins, Velez, Goudy ve Dunbar, 2008; Bozdoğan ve Yalçın 2009; Guisasola, Morentin ve Zuza, 2005). Öte yandan bilim kampı (Fields, 2009), doğa kampı ve bilim merkezlerine (Bozdoğan, 2008; Wellington, 1990) ilişkin çalışmalar da alanyazında yer almaktadır. Ayrıca okul dışı öğrenme ortamlarının öğretmenlerin mesleki gelişimine de katkı sağladığı araştırma sonuçları ile ortaya konulmuştur (Chin, 2004). Bazı araştırmalar okul dışı etkinliklerin aynı zamanda öğrencilerin analitik düşünme becerilerinin, takım çalışmalarının, sosyal, kişisel ve mesleki becerilerinin gelişmesinde de önemli olduğunu ortaya koymuştur (Pascarella ve Terenzini, 1991; Kuh, 1995; Westfall, 1999; Strauss ve Terenzini, 2007).

Son yıllarda değişen öğretim programları, özellikle fen bilimleri gibi günlük yaşamla iç içe olan derslerde; uygulama, araştırma ve sorgulama, okul dışı öğrenme etkinliklerinin önemini dikkate almaktadır. Türkiye’de 2004 yılında hazırlanan ve 2013 yılında güncellenen fen bilimleri dersi öğretim programında da öğrenilenlerin günlük yaşamla ilişkilendirilme sağlanmasının gerekliliğine vurgu yapılmaktadır (MEB, 2013). Bu ilişkilendirmenin sadece sınıf ortamında düzenlenecek etkinliklerle sağlanması pek de olanaklı değildir. Bu bağlamda öğretmenlerin okul dışı etkinlik yaptırma; öğrencilerin hem fen bilimlerini sevmelerine yardımcı olacak, hem de soyut kavramları eğlenceli ve öğretici bir biçimde içselleştirmelerini sağlayacaktır. Bu noktada öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Yapılan çalışmalar öğretmenlerin okul dışı ortamlardaki eğitim etkinliklerinin öğrencilerin öğrenmelerinde etkili olduğunu düşündüklerini ancak bu etkinlikleri düzenlemeyi tercih etmediklerini ortaya koymuştur (Carrier, 2009; Güven, Gazel ve Sever, 2004; Moseley, Reinke ve Bookout, 2002; Orion ve diğ., 1997; Simmons, 1998; Tatar ve Bağrıyanık, 2012; Yeşilyurt, 2012). Bu amaçla gerçekleştirilen araştırmada geleceğin öğretmeni olacak öğretmen adaylarının okul dışı fen etkinlik algılarının, bu süreçteki öğretmen rollerinin ve etkinliklerin fen bilimleri dersi programıyla ilişkisini ortaya koymalarının, gelecekte bu etkinlikleri gerçekleştirme potansiyelini belirleyeceği varsayımından yola çıkılmıştır. Ayrıca araştırmada, öğretmen adaylarına göre okul dışı fen etkinlik ortamlarının neler olduğunun belirlenmesi, okul dışı fen etkinlik davranış amaçlarının ortaya konması ve okul dışı fen etkinliklerinin öğrenim yaşantılarındaki yerinin belirlenmesine çalışılmıştır.

Araştırmanın amacı; mesleki yaşamlarında fen bilimleri derslerini ilkökul düzeyinde yürütecek olan sınıf öğretmeni adaylarının fen dersleri kapsamında, okul dışı öğrenme konusundaki görüşlerini belirlemektir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Deseni ve Çalışma Grubu**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden fenomenolojik yaklaşım benimsenmiştir. Fenomenoloji, katılımcıların deneyimlerini nasıl anlamlandırdıkları ve yorumladıklarını, yine

katılımcıların algı ve açıklamalarına dayalı olarak, anlamaya çalışan nitel bir araştırma desendir (Richards ve Morse, 2007). Çalışma grubunu bir üniversitenin üçüncü sınıfında öğrenimine devam eden 37 sınıf öğretmenliği bölümü öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen ve uzmanlar tarafından uygunluğu kontrol edilen açık uçlu soru formu kullanılmıştır. Forma ait sorular üç alan uzmanı tarafından geliştirilmiş olup, pilot uygulama sonrası amaca hizmet etmeyen sorular üzerinde düzeltmeler yapılmış ve forma son biçimi verilmiştir. Form; okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik sınıf öğretmenliği öğrencilerinin görüşlerini ortaya çıkaracak nitelikte sekiz sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorular şunlardır;

- Okul dışı öğrenme ortamları nelerdir?
- Fen eğitiminde okul dışı öğrenme öğretme-öğrenme sürecini nasıl etkilemektedir?
- Öğretmenin rolleri nelerdir?
- Avantajı nelerdir?
- Dezavantajları nelerdir?
- Öğretmen planlama sürecinde nelere dikkat etmelidir?
- Yapılandırmacı öğrenme açısından nasıl değerlendirirsiniz?
- Okul dışı etkinliklerin fen bilimleri öğretim programının amacı, öğretim süreci ve değerlendirme yaklaşımı bağlamında değerlendirebilir misiniz?

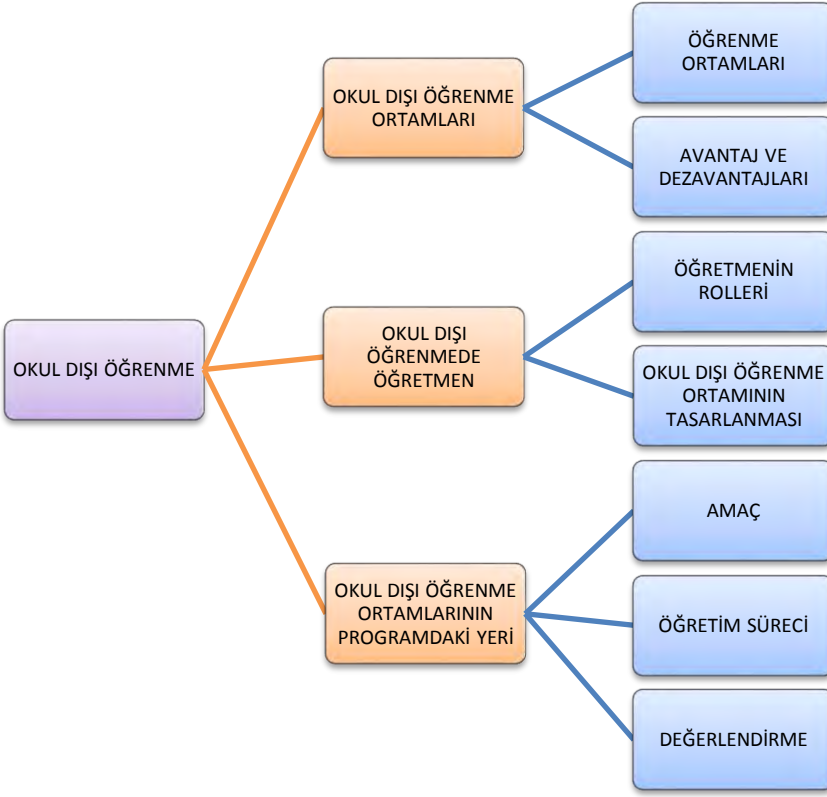
### **Verilerin toplanması ve analizi**

Veriler katılımcılara veri toplama formunu doldurmaları suretiyle elde edilmiştir. Gönüllülük esasına dayalı olarak belirlenen katılımcılara formu cevaplamaları için üç gün süre tanınmıştır. Araştırmada verilerin analizine başlanılmadan bütünsel bir bakış açısı kazanmak amacıyla, önce her bireye ait dokümanlar çalışma grubunu daha iyi tanıyabilmek ve kodları fark edebilmek için birkaç kez okunmuştur. Araştırmada veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Betimsel Analiz Tekniği ile veriler iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak analiz edilmiş olup sonrasında ortak görüş birliği amacıyla analizler birleştirilmiştir. Veriler öncelikle cümle cümle ve kelime kelime analiz edilerek kodlar verilmiştir. Analizler sonucunda elde edilen kodlardan yararlanılarak kategoriler belirlenmiştir. Kategorilere bağlı olarak da temalar belirtilmiştir. Temalar oluşturulurken, öğretmen adaylarına yazılı olarak yönlendirilen açık uçlu sorular temel alınmış, öğretmen adaylarından gelen yanıtlar doğrultusunda birbiri ile ilişkili sorular birleştirilmiştir.

### **Bulgular**

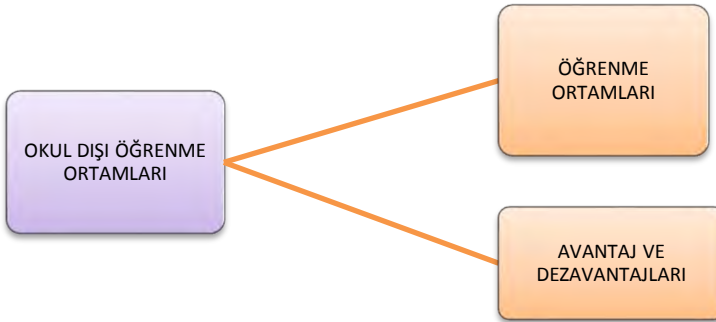
Araştırma verilere yönelik yapılan analiz sonucunda; sınıf öğretmeni adaylarının fen dersleri kapsamında, okul dışı öğrenme etkinlikleri konusundaki görüşlerinin “Okul dışı öğrenme ortamı algısı”, “Okul dışı öğrenme ortamlarında öğretmen” ve “Okul dışı öğrenme ortamların programdaki yeri” olmak üzere üç temadan oluştuğu görülmüştür. Bu üç tema ve bu temalara ait alt temaları Şekil 1 de sunulmuştur.





**Şekil 1. Tema ve alt temalar**

Okul dışı öğrenme ortamları temasına ait alt temalara bakıldığında (Bknz Şekil 2) bunların; öğrenme ortamları, okul dışı öğrenmenin avantaj ve dezavantajı alt temalarında toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarda öğretmen adaylarının ifadeleri Tablo 1, Tablo 2 ve Tablo 3’de sunulmuştur.



**Şekil 2. Okul dışı öğrenme ortamları teması ve alt temalar**

Tablo 1’ e göre; “Öğrenme Ortamları” alt temasında araştırmaya katılan tüm öğretmen adaylarının “Bilim merkez”lerini okul dışı öğrenme ortamı olarak ifade ettiği görülmüştür. Bunun yanında hayvanat bahçeleri, doğal yaşam parkları ve müzeler de öğretmen adayları tarafından en sık belirtilen okul dışı öğrenme ortamı olarak karşımıza çıkmaktadır.

**Tablo 1** Okul Dışı Öğrenme Ortamları Nelerdir

| Okul Dışı Öğrenme Ortamları | f          |
|-----------------------------|------------|
| Bilim Merkezleri            | 37         |
| Hayvanat Bahçesi            | 27         |
| Doğal Yaşam Parkı           | 22         |
| Müzeler                     | 17         |
| Tiyatro                     | 14         |
| Okul Çevresi                | 11         |
| Botanik Bahçe               | 9          |
| Sinema                      | 7          |
| Milli Parklar               | 5          |
| Tarihi Yerler               | 4          |
| Akvaryum                    | 3          |
| Kütüphane                   | 1          |
| Planetarium                 | 1          |
| <b>Toplam</b>               | <b>158</b> |

Sınıf öğretmeni adaylarının görüşlerine göre, bir diğer alt tema olan *okul dışı öğrenme ortamlarının avantajları* alt temasına yönelik görüşlerine (Bknz Tablo 2) bakıldığında; *Bilimsel süreç becerini geliştirme, Yaparak-yaşayarak öğrenmeyi sağlama ve Kalıcı öğrenme sağlama* gibi avantajlardan bahsettikleri görülmektedir.

Tablo 2'ye göre sınıf öğretmeni adaylarının *okul dışı öğrenme ortamlarının dezavantajları* alt temasına yönelik görüşlerine bakıldığında; okul dışı öğrenme ortamlarının en büyük dezavantajının *öğrencilerin kontrolü* olduğunu belirtirken, *güvenlik, ulaşılabilirlik, zaman ve maliyet*'i de dezavantajları arasında belirtmişlerdir.

Ö4 "...Çocukların bazı ders konularını yalnızca kitaptan okuyarak öğrenme yerine kendi yerlerinde görmeleri gerekir. Akılda kalıcı bir öğretim bu ortamlarda gerçekleşir. Özellikle küçük yaşta çocuklar için öğrenme somut olmalıdır. Bu bakımdan bu ortamlar onlar için çok zengin öğrenme ortamlarıdır."

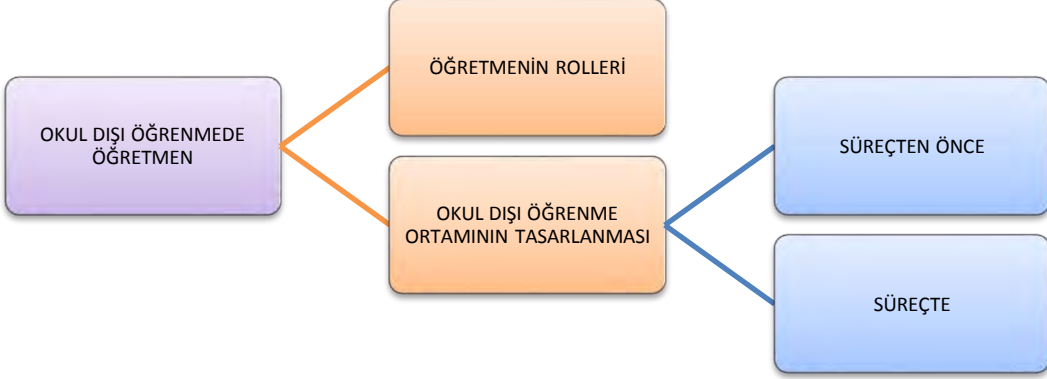
**Tablo 2** Avantajlar ve Dezavantajlar

|               | Avantajlar                             | f  |
|---------------|----------------------------------------|----|
| Avantajlar    | Bilimsel Süreç Becerilerini geliştirir | 18 |
|               | Yaparak-yaşayarak öğrenme sağlar.      | 15 |
|               | Kalıcı öğrenme sağlar.                 | 13 |
|               | Soyut kavramları somutlaştırır.        | 2  |
|               | Teorik bilgiyi uygulamaya geçirme      | 5  |
|               | Öğrenmeyi kolaylaştırır.               | 3  |
|               | Bilime karşı olumlu tutum geliştirme   | 1  |
|               | Öğrencilerin kontrolü                  | 17 |
| Dezavantajlar | Güvenlik                               | 11 |
|               | Ulaşılabilirlik                        | 7  |
|               | Zaman                                  | 6  |
|               | Maliyet                                | 6  |
|               | Düzenleme zorluğu                      | 5  |
|               | İzin prosedürleri                      | 3  |
|               | Her konuya uygun olmama                | 3  |
|               | Öğrenme kontrol edilemez               | 3  |
|               | Kalabalık sınıflar                     | 2  |
|               | Ulaşım                                 | 1  |

Ö4 “Okul dışı öğrenme ortamları ziyaretçilerin tüm duyularına hitap eder. Görerek, işiterek, duyarak, deneyerek öğrenme fırsatı verir.”

Ö3 “Gerçek bir ortam olduğu için kimi zaman tehlikeli olabilir öğrenciler için. Uzun konularda uygun olmayabilir... Ekonomik olarak daha pahalı olabilir. Çünkü öğrencileri hayvanat bahçesi, müze gibi yerlere götürmek için ekonomik imkan yeterli olmayabilir.”

Araştırmada okul dışı öğrenmede öğretmen temasına ait alt temalara bakıldığında (Bknz Şekil 3) bu alt temaların öğretmenin rolleri ve okul dışı öğrenme ortamlarının tasarlanması şeklinde olduğu görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının tasarlanması alt temasına bakıldığında süreç öncesi ve süreçte olmak üzere iki kategoride toplandığı görülmektedir.



**Şekil 3.** Okul dışı öğrenmede öğretmen teması ve alt temalar

Sınıf öğretmeni adayları okul dışı öğrenme ortamında öğretmenin en büyük rolünün *rehber* olmak olduğunu belirtirken, ayrıca öğretmenin *öğrenme ortamını hazırlama, disiplin ve düzen sağlama, öğrencinin bilgiyi keşfetmesini sağlama, ulaşım ve güvenliği sağlama, çevreye zarar verilmesini önleme ve öğrenmeleri değerlendirme* rollerinin de olduğunu belirtmiştir.

**Tablo 3** Öğretmen Roller

| Öğretmen Roller                                     | f  |
|-----------------------------------------------------|----|
| Rehber                                              | 33 |
| Öğrenme ortamını hazırlamak                         | 22 |
| Disiplin ve düzen sağlamak                          | 16 |
| Öğrencinin bilgiyi keşfetmesini sağlamak            | 15 |
| Ulaşım ve güvenliği sağlamak                        | 15 |
| Çevreye zarar verilmesini önleme                    | 13 |
| Öğrenmeleri değerlendirmek ve niteliğini artırmak   | 12 |
| Öğrenciye ve konuya göreliği sağlamak               | 9  |
| Öğrenci ile iletişim halinde olmak                  | 8  |
| Yaşamlarla ilişkilendirmek                          | 7  |
| Deneyim kazandırmak                                 | 6  |
| Anlayışlı olmak                                     | 3  |
| Bilgili                                             | 2  |
| Güven vermek                                        | 2  |
| Öğrenciyi aktif kılmak                              | 1  |
| Okul dışı öğrenme ortamının keşfedilmesini sağlamak | 1  |
| Motive etmek                                        | 1  |

Ö17 “İnformal öğrenme ortamındaki öğretmenin rolü öğrencilerin; seviyelerine, yeteneklerine uygun ortamlarda bulunmasını sağlamaktır. Ayrıca öğrencinin “etkin” olacağı bu ortamlarda öğrenciye “rehberlik eden lider” olmalıdır. Öğretmenin rolü öğrenciye bilgiyi doğrudan değil de dolaylı olarak kendinin keşfiyle gerçekleştirebileceği bir ortam sağlamaktır.”

Öğretmen adayları öğretmenin okul dışı öğrenme ortamı için önceden yapılması gerekenleri dersin kazanımlarına uygun olarak planlanması, geziyi detayları ile önceden planlamak, öğrenci seviyesine uygun olmasını sağlamak, kolay uygulanabilir olmak, öğrenciyi etkinlik öncesinden bilgilendirmek ve öğrenme ortamını ders ile ilişkilendirmek olarak belirtmiştir.

**Tablo 4** Okul dışı öğrenme ortamlarının tasarlanması (Süreçten önce)

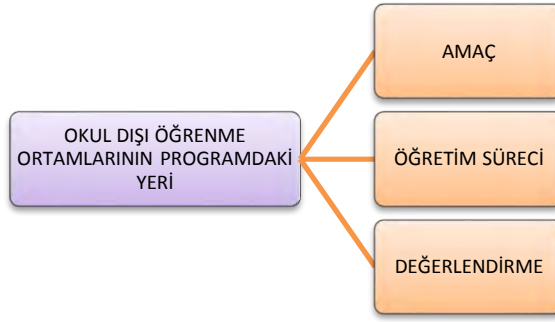
| Alt temalar   | Kategoriler                                  | f  |
|---------------|----------------------------------------------|----|
| Süreçten Önce | Kazanımlara göre planlamak                   | 22 |
|               | Geziyi planlamak                             | 15 |
|               | Öncelikleri analiz etmek                     | 15 |
|               | Öğrenci seviyesine uygun olarak hazırlamak   | 13 |
|               | Kolay uygulanabilir olma                     | 12 |
|               | Öğrenciyi bilgilendirmek                     | 9  |
|               | Öğrenme ortamı ile ders bağlantısı kurulmalı | 8  |
| Süreçte       | Öğrencinin aktif olmasını sağlamak           | 13 |
|               | Lider olmak                                  | 12 |
|               | Kolay öğrenmeyi sağlamak                     | 9  |
|               | Belirli kuralları belirlemek                 | 8  |
|               | Sosyal öğrenmeyi sağlamak                    | 7  |
|               | Kontrol sağlamak                             | 6  |
|               | Güvenlik önlemleri almak                     | 3  |

Öğretmen adayları öğretmenin okul dışı öğrenme ortamı kullanılırken yapılması gerekenleri öğrencinin aktif olmasını sağlamak, lider olmak, kolay öğrenmeyi sağlamak, kuralları belirlemek, sosyal öğrenme sağlamak, kontrol sağlamak ve güvenlik önlemleri almak olarak belirtmişlerdir.

Ö5 “Yapılandırmacı öğrenme ortamı öncelikle öğrenci merkezli bir sistemdir. Öğrencilerin kitaptaki hazır bilgiyi okuyup öğrendiğini varsaymak yerine, daha çok yaparak, yaşayarak, tecrübeler sonucunda öğrenmelerini sağlayan bir uygulamadır. Bu açıdan bilim merkezleri, hayvanat bahçeleri vs. öğrencilerin okul dışı etkinlik olarak yararlanmasını sağlayacağımız yerler olmalıdır.”

Ö9 “... öğrenme ürünüyle birlikte gösterdiği performansın da değerlendirilmesi önerilmektedir. Yani programdaki gibi ürün kadar sürecin de değerlendirildiği bir anlayış hakimdir.”

Okul dışı öğrenme ortamlarının programdaki yeri temasının alt temaları amaç, öğretim süreci ve değerlendirme sürecidir (Bknz Şekil 4).



**Şekil 4.** Okul dışı öğrenme teması ve alt temalar

Tablo 5’ e göre; Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmenin programın amacındaki yerine yönelik görüşlerine bakıldığında; bunların programda yer alan ön bilgilerin aktif hale getirilmesi, bilimsel süreç becerilerinin kazandırılması, tutum ve değerlerin kazandırılması, öğrenciye görelilik ilkesi gibi başlıklarda toplandığı görülmektedir. Bunun yanında; öğretim sürecine ilişkin görüşlere bakıldığında bunların programda öğretim sürecine yönelik yer alan aktif katılım, güdüleme, deneyim kazandırma ve rehber öğretmen gibi başlıklarda toplandığı görülmektedir. Değerlendirmeye yönelik görüşlere bakıldığında; öz değerlendirme, süreci ve sonucu birlikte değerlendirme ve öğrenme güçlüklerini belirleme gibi görüşler ortaya çıkmaktadır.

**Tablo 5** Okul Dışı Öğrenme Ortamlarının Programdaki Yeri

| Alt temalar    | Kategoriler                      | f  |
|----------------|----------------------------------|----|
| Amaçlar        | Ön bilgileri aktif hale getirme  | 13 |
|                | BSB kazandırma                   | 12 |
|                | TD kazandırma                    | 9  |
|                | Öğrenciye görelilik              | 8  |
|                | FTTÇ kazandırma                  | 7  |
|                | Pratik bilgi                     | 6  |
|                | Fen okuryazarlığı                | 3  |
|                | Sorumluluk kazandırma            | 2  |
| Öğretim süreci | Aktif katılım                    | 16 |
|                | Güdüleme                         | 15 |
|                | Deneyim kazandırma               | 9  |
|                | Öğretmen rehber                  | 8  |
|                | Eğlenceli ve özgür öğretmen      | 7  |
|                | Araştırma sonucu bilgiye ulaşma  | 5  |
|                | Yaparak yaşayarak öğrenme        | 3  |
|                | Sosyal öğrenme                   | 2  |
|                | Doğal ortamda öğrenme            | 1  |
| Değerlendirme  | Öz-değerlendirme                 | 7  |
|                | Süreci ve sonucu değerlendirme   | 5  |
|                | Öğrenme güçlüklerini belirleme   | 3  |
|                | Değerlendirmeye öğrenci katılımı | 1  |

Aşağıda öğretmen adaylarının okul dışı öğrenmenin programdaki yerine ilişkin görüşleri verilmiştir;

Ö5 “Yeni fen bilimleri öğretim programına göre; düşünebilen, üretebilen, araştıran bireyler yetiştirmek, kısaca fen okuryazarı olan bireyler yetiştirmek amacıyla düzenlemeler yapılmıştır. Eski programda öğretim sınıf ortamında yapılarak, yeterli olduğuna inanılan geleneksel bir yaklaşımla dersler işlenirken; yeni programa göre öğrenciler hem eğlenerek hem de her yönüyle birden fazla duyuya hitap ederek oluşturulan etkinlikleri inceleyerek kalıcı ve üretken bir öğrenme anlayışı oluşturmaya başlamıştır. Bu da birçok alanda yenilikler, gelişmeler oluşmasına sebep olmuştur.”

Ö8 “Yenilen fen bilimleri öğretim programının amacı; fen okuryazarı olan bireyler yetiştirmektir.”

Ö3 “Yenilen fen bilgisi programında öğrenciler araştırarak, gerçek yaşamın içinden bilgi edinirler. Ezbercilik yoktur. Kitap bilgileri direk ezberlemek yerine bunun nereden geldiği, nasıl oluştuğuna bakılır. Öğrenciler yaşayarak, görerek hayatın içinde öğrenirler.”

Ö8 “Geziler ve bilimsel etkinlikler bireyin dikkatini çeker ve fene karşı olan tutumunu değiştirir, ilgisini artırır. Öğretim süreci olarak birey, bilgiyi direkt olarak öğretmenden almaz. Öğretmen, öğrenciye araştırma, deneme ortamı sağlar. Öğrenci bilgiye kendisi ulaşır.”

### Sonuç

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin okul dışı öğrenme ortamlarına yönelik görüşlerinin üç temada toplandığı görülmüştür. Bunlar; (i) okul dışı öğrenme ortamları algısı, (ii) öğretmen boyutuyla okul dışı öğrenme ortamları ve (iii) okul dışı öğrenme ortamlarının ilkökul fen programındaki yeridir. Bu sonuçlara göre; sınıf öğretmeni adaylarının okul dışı öğrenme ortamlarını tanıdıkları görülmektedir. Okul dışı öğrenme ortamlarının dezavantajları olmakla beraber birçok avantajının olduğu çoğunluk tarafından belirtilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarında öğrenci aktif olmalıdır görüşünün yanı sıra öğretmene düşen çok fazla sorumluluğun olduğu da belirtilmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarını yapılandırmacı eğitim için gerekli ve önemli olduğu öğrenciler tarafından vurgulanmaktadır.

Okul dışı öğrenmede öğretmen rollerini ve önemini belirten öğretmen adayları, öğretmenin rehber rolüne vurgu yapmıştır. Öğretmen adayları aynı zamanda öğretmenin okul dışı öğrenme ortamlarında sürecin öncesinde ve süreç içinde yapılacakları açıkça ifade etmişlerdir. Öğrencilerin öğretim sürecine aktif katılımına vurgu yapan öğretmen adayları; okul dışı öğrenme ortamlarının programdaki yerine yönelik görüşlerini amaç, öğretim süreci ve değerlendirme şeklinde ifade etmişlerdir. Fen eğitimi programlarında yer alan, ön bilgilerin kullanılması, BSB ve TD gibi amaçların okul dışı öğrenme ile kazandırılabilceğini belirten öğretmen adayları, öğretim sürecinde; aktif katılım, öğrenciyi öğrenmeye güdüleme ve deneyimler kazandırmanın önemini vurgulamışlardır. Öğretmen adayları değerlendirme bağlamında; programda yer alan öz değerlendirme, süreç ve sonucu birlikte değerlendirme gibi önemli noktalara değinmiş ve bu değerlendirme durumlarının okul dışı öğrenme ile kullanılabileceğini ifade etmişlerdir.

Sonuç olarak sınıf öğretmeni adaylarının fen öğretiminde okul dışı öğrenme hakkında görüşleri ortaya çıkarılmıştır. Öğretmen adaylarının; okul dışı öğrenme ortamlarını tanıdığı görülmüş, okul dışı öğrenme sürecinde öğretmen rollerini açıkça ifade edebildikleri görülmüş, öğrenme sürecinde ve öncesinde yapılması gerekenleri belirtebildikleri görülmüştür. Bunun yanında öğretmen adayları fen bilimleri programında okul dışı öğrenme ortamlarının

kullanılabileceğini ortaya koyarak bu görüşlerini programın amaç, öğretim süreci ve değerlendirme basamakları bağlamında açıklamışlardır.

### Öneriler

- Öğretmen adaylarının okul dışı öğrenme etkinliklerinin planlanması konusundaki çekinceleri giderilmelidir. Bu bağlamda hizmet öncesi süreçte görev almaları sağlanmalıdır.
- Öğretmen adaylarına okul dışı öğrenme çıktılarının değerlendirilmesi konusunda bilgilendirme yapılmalıdır.
- Fen bilimleri programlarında okul dışı öğrenme etkinlikleri konusunda daha açıklayıcı bilgilere yer verilmelidir.
- Yasal izin ve prosedürler eğitim kurumları için basitleştirilmelidir.
- Özellikle yerel okul dışı ortamların yöneticileri ile öğretmenler işbirliği içinde çalışmalıdır.

### KAYNAKÇA

- Atkins, L. J.; Velez, L.; Goudy, D. ve Dunbar, K. N. (2008). The Unintended effects of interactive objects and labels in the science museum. *Science Education*, 92 (1), 161-184.
- Bozdoğan, A. E. (2008). Fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim merkezlerini fen öğretimi açısından değerlendirmesi: Feza Gürsey bilim merkezi örneği, *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 19-41.
- Bozdoğan A.E. ve Yalçın, N. (2006). *Bilim Merkezlerinin İlköğretim Öğrencilerinin Fen Başarılarına Etkisi: Enerji Parkı Örneği*. 7. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi. 07-09 Eylül. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi, Ankara.
- Carrier, S.J. (2009). The Effects of Outdoor Science Lessons with Primary School Students on Preservice Teachers' Self-Efficacy. *Journal of Primary Science Education*, 21(2), 35-48.
- Chin, C. (2004). Museum Experience : A Resource For Science Teacher Education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 2(2), 63-90.
- Ertuş Kılıç, H. ve Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğinin Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12. doi:10.15390/EB.2014.3632
- Eshach, H. (2006). *Science literacy in primary schools and pre-schools* (C.1). Dordrecht, Hollanda: Springer.
- Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2000). *Learning from museums: Visitor experiences and the making of meaning*. Altamira Press.
- Fields, D. A. (2009). What do students gain from a week at science camp? youth perceptions and the design of an immersive, research oriented astronomy camp. *International Journal of Science Education*, 31 (2), 151-171.
- Gerber, B. L. ve Marek, E. A. (2001). Development of an informal learning opportunities assay. *International Journal of Science Education*, 23 (6), 569-583.

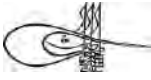


- Güven, A., Gazel, A. A. ve Sever, R. (2004). Tarih Öğretmenlerinin Gezi-Gözlem Uygulamalarında Karşılaştıkları Sorunlar. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9, 225-235.
- Hakverdi Can, M. (2013). İlköğretim öğrencilerinin bilim merkezindeki davranışlarının incelenmesi. *Eğitim ve Bilim* 38 (168) s. 347-361.
- Kelly, J. (2000). Rethinking the primary science methods course: a case for content, pedagogy, and informal science education. *International Journal of Science Education*, 22(7), 755-777.
- Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. *Journal of Higher Education*, 66(2), 123-155.
- Martin, L., W. (2004). An emerging research framework for studying informal learning and schools. *Science Education*, 88(1), 71-82.
- MEB. (2013). İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı, Ankara: MEB Yayınevi.
- Melber, L.H. & Abraham, L.M. (1999). Beyond the classroom: linking with informal education (Editorial). *Science Activities*, 36(1), 3-4.
- Moseley, C., Reinke, K. ve Bookout, V. (2002). The Effect of Teaching Outdoor Environmental Education on Preservice Teachers' Attitudes Toward Self-Efficacy and Outcome Expectancy. *The Journal of Environmental Education*, 34(1), 9-15.
- Orion, N., Hofstein, A., Tamir, P. & Giddings, G. J. (1997) Development and Validation of an Instrument for Assessing the Learning Environment of Outdoor Science Activities. *Science Education*, 81, 161-171.
- Panizzon, D. ve Gordon, M. (2003). Mission Possible: A Day of Science, Fun and Collaboration. *Australian Primary & Junior Science Journal*, 19(2), 9-14.
- Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). How College Affects Students. San Francisco: Jossey-Bass.
- Pedretti, E. G. (2004). Perspectives on learning through research on critical issues-based science center exhibitions. *Science Education*, 88(1), 34-47.
- Richards L., & Morse, J. M. (2007) *Read me first for a user's guide to qualitative methods*. London: Sage.
- Salmi, H. S. (1993). *Science centre education: Motivation and learning in informal education*. Master Thesis, University of Helsinki, Finland.  
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED363613.pdf> adresinden erişildi.
- Simmons, D. (1998) Using Natural Settings for Environmental Education: Perceived Benefits and Barriers. *Journal of Environmental Education*, 29 (3), 23-31.
- Stocklmayer, S. ve Gilbert, J. (2003). *Informal chemical education in international handbook of science education*. Part one. Netherlands: By Kluwer Academic Publishers.
- Strauss, L., & Terenzini, P. (2007). The Effects of Students' in- and out-of-Class Experiences on Their Analytical and Group Skills: A Study of Engineering Education. *Research in Higher Education*, 48(8), 967-992.
- Wellington, J. (1990). Formal and informal learning in science: The role of the interactive science centres. *Physics Education*, 25 (5). 64-79.

- Westfall, S. (1999). Partnerships to connect in- and out-of-class experiences. *New Directions for Student Services*, (87), 51-61.
- Tatar, N. ve Bağrıyanık, K. E. (2012). Fen ve Teknoloji dersi öğretmenlerinin okul dışı eğitime yönelik görüşleri. *İlköğretim Online*, 11 (4), 883-896.
- Yavuz, M. ve Balkan Kıyıcı, F. (2012). *İnformal öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin fene karşı kaygı düzeylerinin değişmesine ve akademik başarılarına etkisi: Hayvanat bahçesi örneği*. X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Özet Kitabı. Niğde Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Niğde.
- Yeşilturt, E. (2012). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan ölçme değerlendirme yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler, *Turkish Studies*, 7(2), 1183-1205.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yu, J.(1999). The National Science and Technology Museum of Taiwan. *Technology and Culture*, 40 (1), 107-113.
- Yurdatapan, M. ve Şahin, M. (2013). DNA Kavramları ile ilgili animasyon ve model kullanılmasının fen bilgisi öğretmenliği öğrencilerinin öğrenmelerine etkisi, *Turkish Studies*,8(8), 2303-2313

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Ay, Y., Anagün, Ş.S., Demir, Z.M. (2015). “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Fen Öğretiminde Okul Dışı Öğrenme Hakkındaki Görüşleri / Pre-Service Primary Teachers' Opinions About Out-Of-School Learning”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8702>, p. 103-118.



## **THE EFFECT OF THE USE OF CONCEPT CARTOONS IN GAINING OF CITIZENSHIP CONSCIOUSNESS OF PRIMARY SCHOOL STUDENTS\***

*Melek BABA\*\**

*Yücel ÖKSÜZ\*\*\**

### **ABSTRACT**

One of the most important functions of primary education is to give the necessary information and to provide individuals with the minimum knowledge and skills to know their surroundings, to build healthy relationships, to have a broad view of the world and to use their rights as a citizen (Çubukçu&Gültekin, 2006). Through this education, the individuals who have reached the age of literacy do not only develop the knowledge of arithmetic, they also develop the awareness to live within a society and to become a good citizen. A good citizen is someone who is aware of his/her responsibilities and duties to the society, who is sure about himself/herself and respectful to differences, who cares about national independence and protects national values. It is possible to make individuals gain these features only through an effective citizenship education. Citizenship education is a multi-faceted process the aim of which is to develop citizenship awareness. Within this process, the most important duty of educators is to provide the students with correct modellings of citizenship concepts such as democracy, human rights and equality. However, when the literature is reviewed, it can be seen that students have some problems in their perceptions of citizenship concepts (Nayır&Akar,2009). Sabancı (2008) suggests that the reason for these problems is that these concepts are abstract concepts which are difficult to experience in real life. Thus, with reference to this view, this study analyzes the efficacy of using conceptual cartoons in developing citizenship awareness in primary school students. The study was prepared with an experimental design with pre-test and post-test control groups and 62 5th grade students participated in the study. The lessons were taught by using conceptual cartoons in the experimental group while they were taught in line with the 2005 Primary School Social Sciences curriculum in the control group. "One Country, One Flag Unit Achievement Test" developed by the researcher and "Social Sciences Lesson Attitude Scale" developed by

---

\* This study was prepared for the first author's master thesis that was published in 2012.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Arş. Gör. OMÜ Eğitim Fakültesi B Blok İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: melek baba87@gmail.com

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, El-mek: yoksuz@omu.edu.tr

Deveci (2002) were used in the study as data collection tool. Independent samples t-test and Mann-Whitney U test were used for the analysis of the data. The results of the study showed that although using conceptual cartoons caused a significant difference in students' achievement and permanence levels, it did not influence students' attitudes towards the lesson. The data were interpreted in the light of literature and recommendations were made.

## **STRUCTURED ABSTRACT**

### **Introduction**

One of the most important functions of primary education is to give the necessary information and to provide individuals with the minimum knowledge and skills to know their surroundings, to build healthy relationships, to have a broad view of the world and to use their rights as a citizen (Çubukçu&Gültekin, 2006). Through this education, the individuals who have reached the age of literacy do not only develop the knowledge of arithmetic, they also develop the awareness to live within a society and to become a good citizen. A good citizen is someone who is aware of his/her responsibilities and duties to the society, who is sure about himself/herself and respectful to differences, who cares about national independence and protects national values. It is possible to make individuals gain these features only through an effective citizenship education. Citizenship education is a multi-faceted process the aim of which is to develop citizenship awareness. Within this process, the most important duty of educators is to provide the students with correct modellings of citizenship concepts such as democracy, human rights and equality. However, when the literature is reviewed, it can be seen that students have some problems in their perceptions of citizenship concepts (Nayır&Akar, 2009). Sabancı (2008) suggests that the reason for these problems is that these concepts are abstract concepts which are difficult to experience in real life. Thus, with reference to this view, the aim of study was expressed as follows:

What are the effects of using concept cartoons to help students attain citizenship conscience in students' academic success, attitudes towards social sciences and the permanence of learning? It was sought answers that the following sub-problems in accordance with this problem in the study:

1)Is there a significant difference between the mean scores of the academic achievement post test of the groups.

2)Is there a significant difference between the post test mean scores regarding the groups' social science attitudes?

3)Is there a significant difference between the mean scores of the permanence test of the groups?

### **Method**

This study that was examined the effect of the use of concept cartoons in gaining of citizenship consciousness of primary school students was prepared according to the "pre-test and post-test control group model. The study was carried out with 62 the fifth grade students who studied in a primary school in Asarcık district of Samsun. It was used "One Country One Flag" achievement test and "Attitude Scale

Towards Social Sciences Course” as data collection tools. The achievement test was developed by researcher while considering related educational attainment. It was formed from 27 items. The other data collection tool was developed by Deveci (2002). The scale was used to determine students’ attitudes towards social studies lesson in the study. It was comprised of 31 items and six factors. The data collection tools were applied by students as pre-test, post-test and retention test. Datas were analyzed through a statistical package program. As well as calculations such as arithmetic mean, standard deviation, frequency and percentage; dependent and independent samples t-test, Wilcoxon signed rank test and Mann-Whitney U test were used for the analysis of the datas.

### **Discussion, Conclusion and Suggestions**

The results of this study which examined the effects of Social Studies teaching by using concept cartoons on students’ success, their attitudes towards social studies lesson and permanency showed that concept cartoons increased students’ academic success,  $t(60)=3.28$ ,  $p<.05$ . Since concept cartoons provided students the opportunity to work with group, led the students to research and discuss and created a different learning environment, they may have increased students’ success. Thus, this result is in parallel with other studies in literature (Özüredi, 2009; Alkan, 2010; Eroğlu, 2010).

The other result of the study showed that teaching process using concept cartoons did not cause a significant difference in students’ attitudes towards social studies lesson,  $U=347.50$ ,  $p>.05$ . This result is contrary to the hypotheses of the study. However, when the literature is reviewed, it can be seen that there are also studies in line with the results. For example, Yazar (2010) found similar results and stated that concept cartoons did not create a significant difference both in students’ success and in their attitudes to the lesson. This situation brings to mind that there may be more than one variable affecting the students’ attitudes. However, further studies are needed to get healthy results and make a definite judgment.

Another result of the study showed that concept cartoons increased permanency,  $U=311.50$ ,  $p<.05$ . Concepts of citizenship education such as republic, national sovereignty and democracy have an abstract structure (Yılmaz & Çeltikçi, 2013). During the process of making these concepts known, using conceptual errors such as concept cartoons and using student centered approaches that bring visuality to the forefront are thought to increase permanency. This result is supported by other studies in different fields and subjects (Erdağ, 2011).

Based on the results of the study, the following suggestions can be made both for new studies and also in terms of application:

1-The results of the study show that using concept cartoons is an effective teaching strategy in making primary school students gain awareness of citizenship. This awareness is important for raising equipped, qualified, respectful and self-confident individuals who will shape the future of nations. This awareness is given to students through social studies lesson within primary education programs. Thus, social studies lesson should be turned into an education environment

which will allow for the use of teaching strategies and materials that will provide this awareness.

2-The study concluded that concept cartoons are an effective teaching strategy in making students gain awareness of citizenship. However, besides teaching strategy, the role of teacher should also be remembered in reaching this result. Thus, teachers, who are regulators of the teaching environment, should be informed about the use of concept cartoons and their competence should be increased.

3-Concept cartoons are a teaching strategy that allows for group work and critical thinking. In this study, concept cartoons were presented in an education environment based on group work and positive results were obtained. Based on these results, it can be said that methods that allow for group work should be used more in social studies lessons.

4-Concept cartoons were used only as visuals in the study and the thoughts of the characters in cartoons were expressed in writing. Researchers can also use prepare new concept cartoons in which characters express their thoughts orally with features of mobility and research their efficiency.

5-The results of the study showed that using concept cartoons gave positive results. Thus, concept cartoons can be used frequently not only in primary education but also in secondary education.

6-Preparing and presenting relevant concept cartoons is a work that requires skill. Not only teachers but also prospective teachers should have the necessary equipment to prepare and use concept cartoons. Thus, prospective teachers should be educated about concept cartoons in teaching technologies and teaching planning lessons in education faculties.

7-In the study, concept cartoons were used as teaching strategy in the experimental group and expected results were found. In future studies, researchers can design teaching environments in which concept cartoons and different teaching strategies are used together.

8-The data of this study, which examines the effect of using concept cartoons in making primary school students gain citizenship awareness, was collected by using qualitative data collection methods. Qualitative and quantitative methods can be used to get more comprehensive results in future studies.

9-By taking the positive results of this study into consideration, resource books which contain the purpose, design, use and different applications of concept cartoons can be prepared by the Ministry of National Education.

**Keywords:** Citizenship, Concept Cartoons, Attitude, Retention, Achievement



## **İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNE VATANDAŞLIK BİLİNCİ KAZANDIRMADA KAVRAM KARİKATÜRÜ KULLANIMININ ETKİSİ**

### **ÖZET**

Toplumu oluşturan bireylerin çevrelerini tanımaları ve sağlıklı ilişkiler kurmaları, geniş bir dünya görüşüne sahip olmaları, vatandaşlık haklarını kullanabilmek için gerekli bilgileri edinmeleri ve asgari düzeyde bilgi ve beceri kazanmaları ilköğretimin en önemli işlevlerindendir (Çubukçu& Gültekin, 2006). Okuma yazma çağına gelmiş bireyler, bu eğitim aracılığıyla yalnızca okuma-yazma ile aritmetik bilgisi edinmez, toplumla birlikte yaşama ve iyi vatandaş olma bilinci de kazanırlar. İyi vatandaş, topluma karşı görev ve sorumluluklarının bilincinde, kendinden emin, farklılıklara saygılı, ulusal bağımsızlığa önem veren ve ulusal değerlerine sahip çıkabilen kişidir. Bu özelliklere sahip bireylerin yetiştirilmesi etkili bir vatandaşlık eğitimi ile mümkündür. Vatandaşlık eğitimi, vatandaşlık bilinci kazandırmayı amaçlayan çok yönlü bir süreçtir. Bu süreçte eğitimcilere düşen en büyük görev, öğrencilerde demokrasi, insan hakları, eşitlik gibi vatandaşlık kavramlarına ilişkin doğru yapılanmalar sağlamaktır. Ancak literatür incelendiğinde öğrencilerin vatandaşlık kavramlarını algılayışlarında birtakım problemlerin olduğu görülür (Nayır&Akar, 2009). Sabancı(2008) bu durumu kavramların günlük hayatta tecrübe edilmesi zor, soyut kavramlar olmalarına dayandırmaktadır. Nitekim söz konusu araştırma da bu düşünceden hareketle ilköğretim öğrencilerine vatandaşlık bilinci kazandırmada kavram karikatürü kullanımının etkililiğini sorgulamaktadır. Ön test- son test kontrol gruplu deneysel desende hazırlanan araştırmaya, 62 ilköğretim beşinci sınıf öğrencisi katılmıştır. Deney grubunda dersler, kavram karikatürleri kullanılarak gerçekleştirilirken, kontrol grubunda 2005 ilköğretim Sosyal Bilgiler programına uygun olarak sürdürülmüştür. Araştırmada veri toplama aracı olarak, araştırmacı tarafından geliştirilen “Bir Ülke Bir Bayrak Ünitesi Başarı Testi” ve Deveci (2002) tarafından geliştirilen “Sosyal Bilgiler Dersi Tutum Ölçeği” kullanılmıştır. Verilerin analizinde bağımsız örneklem t testi ile Mann-Whitney U testinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda, kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin başarı ve kalıcılık düzeylerinde anlamlı farklılık yaratmasına karşın derse yönelik tutumlarını etkilemediği gözlenmiştir. Elde edilen bulgular, literatür ışığında yorumlanmış ve çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Vatandaşlık, Kavram Karikatürü, Tutum, Başarı, Kalıcılık

### **Introduction**

We are in the first quarter of the 21<sup>st</sup> century and the ease of reaching information has caused serious transformations in a human's life. With the process of globalization, this transformation has accelerated and made it easier for a great number of concepts, information, skills and values to walk into our lives through the process that lies from the individual to the



society. It is an undeniable fact that the change in information and information technologies does not only bring new concepts to our lives, but it also opens new doors to our existing world of information, skills and concepts. “Citizenship” is one of these concepts. While citizenship is defined within a general meaning as “nationality” in Turkish dictionary, it takes a political meaning in Oxford dictionary and comes to be defined as “the state of being the citizen of a specific country”. When its law definition is considered, it can be seen that it was defined as “a lawful connection between people and the nation, which realizes a legal status quo the terms and conditions of which are defined by the unilateral will of the government” (Uluocak,1984). Citizenship is a very old concept which dates back to Ancient Greece and Rome. When its historical process is examined, it can be seen that the term citizenship emerged within the structure of “police” (Ağaoğulları, 2006). Although police carries traces of citizenship in essence, it is possible to say that traditional citizenship emerged with the 1789 French Revolution. The citizenship that emerged in this period seemed to care about the individual at first; however, in time it turned into a perception that made integration with the nation an obligation. This transformation continued in the same line during the 18th and 19th centuries. However, in 20th century, especially with the collapse of the Soviet Union, mankind entered a brand new process that was called “globalization”.

Globalization describes the change in many aspects that influence human life such as economy, military and politics. Giddens (1990) expresses this change with the following sentence: “Globalization is focusing on making an association between local events that occur away from each other to form universal social associations”. With a similar definition, Albrow (1990) defined globalization as “all of the activities of the communities in the world to become one world community and to become a global society” (Hablemitoğlu, 2000). Based on these definitions, it is possible to say that globalization removes national borders and contradicts with nation-state with this perception.

The process of globalization and the developments in communication and information technologies have caused divergence from “traditional citizenship” which forms the basis of nation-state and instead the emergence of a new citizenship model which is called “global citizenship”. The concept of “traditional citizenship” and the consciousness of citizenship which is shaped by this perception require having specific values. In line with this understanding, a good citizen should have the following characteristics (Kan, 2009a):

- He/she should be devoted and respectful to his/her country, nation, state and laws.
- He/she should fulfill his/her responsibilities to society and other people.
- He/she should his/her country and nation disregarding his/her own interests.
- He/she should act courageous and honored.
- He/she should never depart from integrity.

However, when the “global citizen” created by the process of globalization is examined, it can be seen to display a more universal expression. This “universal expression” forms the basis of the reactions of anti-globalists against the process of globalization. Anti-globalists view globalization as a requirement of the policy which is forced by countries powerful in terms of economy, politics and military in order to dominate the countries which are weak. While this policy was maintained by cannons and rifles only a few centuries earlier, today it is stated to be carried out by international companies and the markets created by them. Thus, Western way of life will be imposed and the collapse of national values and national identity will be accelerated. According to Kan (2009b), “global citizenship” model aims to raise individuals who take responsibility of not only their own country but also of the world they live in. The main target of this insight is to create a world suitable to live in and to maintain its sustainability. However, most of the time “global

citizenship” is understood as an individual’s breaking away from the identity and values of his/her country. On the contrary, “global citizenship” model proposes to integrate with the entire world and humankind without breaking away with one’s national values. In fact, it is possible to find the traces of “global citizenship” insight supporting this thought in 2005 Social Sciences program.

2005 Social Sciences program which puts an end to the teacher’s central status and puts students in the center and enables students to learn through their own experiences, aims to help students to gain some skills such as developing a career conscience and awareness of change and continuity. The program which points out the necessity of adopting universal values as well as national values also includes learning areas and attainments that will lead to information, skills and values required by the “global citizenship” model. Education programs do not present only cultural information to students; they also give them the behaviors and skills to take part in the societal life conformably. Taking part in the societal life conformably requires being aware of some rights and duties as an individual. This awareness is achieved by a qualified citizenship education starting from primary school and continuing all the way along.

Primary education is considered to be a very critical period since it shapes children’s mental and emotional developments and their democratic attitudes. Delaying the citizenship education to be given in this period to other stages of education can cause a decrease in the efficiency of citizenship education (Remy, Anderson, Synder, 2001). Thus, the competencies that a citizenship education is supposed to give to students can be explained as follows (Qualifications and Curriculum Authority, 1998).

- Knowledge and Insight: Citizenship education aims to give students knowledge and insight about subjects and concepts such as laws, rules, democracy, freedom, equality, human rights, differences, sustainable development and the world as a global community.
- Skill and Tendency: It aims to educate students about skills and tendencies such as critical thinking, expressing thoughts, taking part in discussions, solving disputes and cooperating.
- Values and rules: Citizenship education aims to give students some values such as justice, democracy, tolerance and courage.

Attainment of the aforementioned knowledge, skills and values are not only about the presence of a good education program but it is also related to the presence of qualified teachers who will implement this program. No matter how current and modern educational systems are, they are of no use unless they are processed in the hands of a qualified teacher. Teacher is one of the most basic elements that lead the education system and students. From approaches to be used during the education to preparation, from attitudes towards students to the materials used, everything is to increase the quality of education. Thus, preparing activities and programs to develop teachers’ knowledge, skills and values should be one of the primary aims of education.

The “raising good citizens” aim of education is intensely dealt with within the context of “social sciences” lesson in primary school (Türkcan & Bozkurt, 2015). Teachers should enrich their lessons with different teaching strategies, materials, activities, methods and insight to serve this purpose. Concept cartoons can be made use of as an effective learning strategy that can be used at this point.

Concept cartoons were first used in subway stations by the Physics Institute in London in order to increase the public’s interest in science. Young or old, each passenger was asked the question “what do you think?” through cartoons and thus the importance and power of physics in our lives was conveyed (Keogh, Naylor & Wilson, 1998). Concept cartoons were developed in 1992 by Brenda Keogh and Stuart Naylor as learning and teaching strategy (Keogh&Naylor, 1999).

According to Keogh and Naylor (2000), concept cartoons are drawings in the form of cartoon about a subject which help students to question their thoughts and the reasons of these thoughts by setting out from the debate between characters. Through concept cartoons, scientific thinking is adopted to daily situations and presented to students. In each concept cartoon, there are three or more people debating on a subject. Each character has an alternative perspective about a problem. One of these perspectives represents the correct thought while the others address conceptual errors. Thus, students are prompted to research, debate and think. Concept cartoons are a learning/teaching strategy that can be used in all teaching environments, at different times and places with a wide age interval (Demir, 2008). Studies show that concept cartoons can be used in different ways with the purposes of starting debates in a class, leading to research, attracting attention and making assessment. Keogh and Naylor (1999) state that concept cartoons can be used in learning and teaching environments with many purposes. They can be used in teaching languages, summarizing a lesson or the end of a subject, helping students to ask more questions to themselves, making worksheets more attractive and as materials in helping students to explore their scientific thoughts.

In literature, studies about concept cartoons are more common in science and mathematics teaching (Stephenson & Warwick, 2002; Çiğdemtekin, 2007; Oluk & Özalp, 2007; Yıldız, 2008; Sexton, Gervasoni & Brandenburg, 2009; Birişçi, Metin & Karakaş, 2010; Gölgeci & Saraçoğlu, 2011; Yavuz & Büyükeksi, 2011; Demir, Uzoğlu & Büyükkasap, 2012). The results of these studies show that concept cartoons serve as a stimulant that starts debates among students, helps them to explore their thoughts and increases their motivation to lesson (Keogh and Naylor, 2000; Morris, Merritt, Fairclough, Birrell & Howitt, 2007). However, in literature, there are only a few studies on the use and efficiency of concept cartoons in social sciences teaching. Thus, it is thought that this study which questions the effects of using concept cartoons in making students attain awareness in citizenship will contribute to literature and lead future studies. In addition, it is hoped that the study will help teachers of primary school and social sciences in terms of seeing the convenience of using a different teaching strategy in the acquisition of citizenship conscience.

### **Problem Sentence**

What are the effects of using concept cartoons to help students attain citizenship conscience in students' academic success, attitudes towards social sciences and the permanence of learning?

It was sought answers that the following sub-problems in accordance with this problem in the study:

- 1) Is there a significant difference between the mean scores of the academic achievement post test of the groups.
- 2) Is there a significant difference between the post test mean scores regarding the groups' social science attitudes?
- 3) Is there a significant difference between the mean scores of the permanence test of the groups?

### **Method**

#### **Research Design**

This study that was examined the effect of the use of concept cartoons in gaining of citizenship consciousness of primary school students was prepared according to the "pre-test and post-test control group model". Experimental design are used to studies that required to collect quantative datas about the efficacy of the experimental interventions, especially. Because, the

statistical procedures are applied on the pre-test and post-test datas at such studies and researchers are tried to determine whether there are significant differences between experimental and control groups with this way (Yolaş-Kolçak, Moğol&Ünsal, 2014). Indeed, the purpose of this study was determined as the effect of the use of concept cartoons and various statistical procedures were realized on quantative datas that acquired in accordance with this purpose. The experimental process that being carried out the scope of this study was given at the following table:

**Table 1.** The Experimental Process

|             | Experimental Group                                                                       | Control Group                                                                            |
|-------------|------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------|
| Pre-Test    | “One Country One Flag” Achievement Test<br>Attitude Scale towards Social Sciences Course | “One Country One Flag” Achievement Test<br>Attitude Scale towards Social Sciences Course |
| Application | Teaching of Social Sciences based on Concept Cartoons                                    | Teaching of Social Sciences based on constructivist approach                             |
| Post-Test   | “One Country One Flag” Achievement Test<br>Attitude Scale towards Social Sciences Course | “One Country One Flag” Achievement Test<br>Attitude Scale towards Social Sciences Course |

**Working Group**

The study was carried out with 62 the fifth grade students who studied in a primary school in Asarcık district of Samsun. The half of these students took place at the experimental group. The other half took place at the control group. While determining the experimental and control group, they were examined their scores that obtained from achievement test and attitude scale. Independent sample t test was used for this processing. The obtained results were took place in the following table.

**Table 2.** The Results of The Independent Sample T Test Regarding the Pre-test Scores of the Groups

| Score                | Group | N  | $\bar{X}$ | Sd    | df    | t    | p   |
|----------------------|-------|----|-----------|-------|-------|------|-----|
| Academic Achievement | A     | 31 | 13.03     | 3.07  | 59.49 | .87  | .39 |
|                      | B     | 31 | 12.32     | 3.37  |       |      |     |
| Attitude Scale       | A     | 31 | 133.29    | 12.14 | 55.12 | 1.67 | .10 |
|                      | B     | 31 | 127.16    | 16.50 |       |      |     |

**Data Collection**

It was used “One Country One Flag” achievement test that developed by researchers and “Attitude Scale towards Social Sciences Course” developed by Deveci (2002) as data collection tools.

**“One Country One Flag” Achievement Test**

An item pool that contained 42 questions was constituted by researcher in order to see the lack of knowledge of students about the unit of “One Country One Flag” and determine achievement levels of students. For this, they were scanned textbooks, subsidiary sources and websites on the subject. This item pool was submitted 10 domain experts for content validity. After this analyzing, the achievement test was constituted and were applied 143 students. Various statistical procedures were performed datas obtained from students. Item difficulty and discrimination index were calculated. 15 items were removed from the test, as their discriminant indexes were below than .30. After this procedure, item discrimination indexes were observed to vary between .32 and .73. The item difficulty indexes ranged from .23 to .80. KR-20 was calculated

as .802. The difficulty of the test was found .452. Based on these results, the achievement test can be characterized as a moderate- difficulty and reliable test.

**Social Studies Attitude Scale**

In this study, “Social Studies Attitude Scale” developed by Deveci (2002) was used to determine students’ attitudes towards Social Studies lesson. The scale was developed through four stages: 1)forming the item pool, 2) forming the draft form, 3)administrating the scale, and 4) conducting validity and reliability studies. In the stage of forming the item pool, the related literature was examined and attitude expressions were prepared by gathering information from a sample group of 100. In the second stage, the expressions were examined by experts and four items were excluded as a result of the examinations. The remaining expressions were prepared in the form of a scale and the scale was administered on 220 students. The data obtained was put through statistical processes for validity-reliability studies. As a result of the analyses, the scale was found to have a structure of six factors consisting of 31 items. The scale was administered on control and experimental groups as pre-test and post-test.

**Data Collection and Analysis**

The data which was collected to answer the research problems was analyzed through SPSS 17.0 statistical package program. As well as calculations such as arithmetic mean, standard deviation, frequency and percentage; dependent and independent samples t-test, Wilcoxon signed rank test and Mann-Whitney U test were used for the analysis of the data.

**Results**

The findings given in this section were arranged according to the hypotheses generated in accordance with research problems.

**Hypothesis 1: "There is a significant difference between the academic achievement post-test mean scores of the experimental group and the control group in favor of the experimental group"**

The variation of the achievement scores in themselves which the groups achieved in the pre-test and post-test applications was examined before testing the related hypothesis. For this, arithmetic mean, standard deviation, skew and kurtosis values and K-S / S-W (Kolmogorov Smirnov-Shapiro-Wilk) values were calculated. The calculations revealed that the average scores obtained from the applications showed a normal distribution ( $K-S/S-W_{pre-test} = .20$ ,  $K-S/S-W_{pre-control} = .07$ ;  $K-S/S-W_{post-test} = .28$ ,  $K-S / S-W_{post-test} = .44$ ).

**Tablo 3.** The Results of Dependent Samples T Test Regarding the Pre-test- Post test Scores of the Groups

| Groups       | N  | $\bar{X}_{pre} - \bar{X}_{post}$ | df | t     | p    |
|--------------|----|----------------------------------|----|-------|------|
| Experimental | 31 | -2.26                            | 30 | -3.07 | .005 |
| Control      | 31 | 0.52                             | 30 | 0.71  | .481 |

Table 3 indicates that teaching concept cartoons supported Social Studies which was applied to the experimental group increases the students’ academic achievement  $t(30) = -3.07$ ,  $p < .05$ . It was seen that there was not a statistically significant difference in the control group,  $t(30) = 0.71$ ,  $p > .05$ . Based on these results, it was determined by the independent samples t test whether there was a significant difference in terms of achievement between the group which was taught concept cartoons supported Social Studies and the group which was not. Independent samples t-test results are given in Table 4.

**Table 4.** The Results of Independent Samples T Test Regarding the Post Test Scores of the Groups

| Groups       | N  | $\bar{X}_{post}$ | sd   | df | t    | p    |
|--------------|----|------------------|------|----|------|------|
| Experimental | 31 | 15.29            | 5.10 | 60 | 3.28 | .002 |
| Control      | 31 | 11.81            | 2.98 |    |      |      |

When Table 4 is examined it is seen that there is a significant difference between the achievement test point averages of the group which was taught concept cartoons supported Social Studies compared to the group which was not in favor of the experimental group. This difference is significant at the .05 level and the results obtained support the hypothesis. This can be interpreted as the use of concept cartoons in Social Studies education increases the students’ achievement.

**Hypothesis 2: "There is a significant difference between the Social Studies attitudes scale post-test point averages of the experimental group and the control group in favor of the experimental group"**

The variation of the attitude points in themselves which the groups obtained from the pre-test and post-test applications were examined before testing the related hypothesis. For this, arithmetic mean, standard deviation, skew and kurtosis values and K-S/S-W(Kolmogorov Smirnov-Shapiro Wilk) values were calculated. The calculations revealed that the scores obtained from pre-tests showed a normal distribution whereas the scores obtained from the post-test did not show a normal distribution ( $K-S/S-W_{pre-test} = .22$ ,  $K-S/S-W_{pre-control} = .32$ ;  $K-S/S-W_{post-test} = .00$ ,  $K-S/S-W_{post-control} = .13$ ). For this reason, Wilcoxon Signed Rank test was preferred when comparing the pre-test and post-test attitude scores of experimental group.

**Table 5.** The Results of Wilcoxon Signed Ranks Test Regarding The Pre-test Post Test Attitude Scores of the Experimental Group

| Post-Test & Pre-Test | N  | Mean Rank | Sum of Ranks | Z    | p   |
|----------------------|----|-----------|--------------|------|-----|
| Negative Ranks       | 12 | 13.75     | 165.00       | -.58 | .56 |
| Pozitive Ranks       | 15 | 14.20     | 213.00       |      |     |
| Ties                 | 4  | -         | -            |      |     |

Table 5 shows that the concept cartoons supported Social Studies education did not change the attitudes towards Social Studies of the students in the experimental group,  $Z = 0.58$ ,  $p > .05$ . Whether the attitude scores of the control group showed a significant difference in itself were analyzed by dependent samples t-test and the results obtained are presented in Table 6.

**Table 6.** The Results of Dependent Samples T Test Regarding the Pre-test Post test Attitude Scores of The Control Group

| Control Group        | $\bar{X}_{pre} - \bar{X}_{post}$ | SS    | sd | t   | p   |
|----------------------|----------------------------------|-------|----|-----|-----|
| Pre-Test & Post-Test | 0.81                             | 15.02 | 30 | .30 | .77 |

Table 6 shows that the training implemented in the control group did not change the students’ attitudes towards Social Studies,  $t(30) = 0.30$ ,  $p > .05$ . Based on this result, the results of the Mann-Whitney U test which was applied to determine whether there was a significant difference between the attitudes towards Social Studies of the students of the experimental group which was taught concept cartoons supported Social Studies and the control group which was not are given in Table 7.

**Table 7.** The Results of Mann-Whitney U Test Regarding The Post Test Attitude Scores of the Groups

| Groups       | N  | Mean Rank | Sum of Ranks | U      | p   |
|--------------|----|-----------|--------------|--------|-----|
| Experimental | 31 | 35.79     | 1109.50      | 347.50 | .06 |
| Control      | 31 | 27.21     | 843.50       |        |     |



When Table 7 is examined it is seen that there is not a significant difference between the groups which was taught concept cartoons supported Social Studies and the group which was not in terms of the attitude scores in favor of the experimental group  $U= 347.50, p> .05$ . This finding has revealed that the concept cartoons did not change the attitudes towards Social Studies and the related hypothesis was rejected.

**Hypothesis 3: "There is a significant difference between the point averages of the retention test of the experimental group and the control group in favor of the experimental group"**

The process which was carried out before the hypotheses were tested was also carried out for this hypothesis and the calculations revealed that the retention score of the control group showed a normal distribution whereas the experimental group did not ( $K-S / S-W_{ret-test} = .014, K-S / S-W_{ret-control} = .099$ ). For this reason, Mann-Whitney U test was used when testing the related hypothesis.

**Table 8.** The Results of Mann-Whitney U Test Regarding the Retention Scores of the Groups

| Groups       | N  | Mean Rank | Sum of Ranks | U      | P   |
|--------------|----|-----------|--------------|--------|-----|
| Experimental | 31 | 36.95     | 1145.50      | 311.50 | .02 |
| Control      | 31 | 26.05     | 807.50       |        |     |

When Table 8 is viewed it is seen that the difference between the retention scores of the students in the experimental and control group is significant at the .05 level,  $U= 311.50, p < .05$ . The results obtained from comparing post-test achievement scores and retention scores of the experimental group students also support this finding.

**Discussion, Conclusion and Suggestions**

**Discussion**

In this section, the findings of the study, which examined the effects of Social Studies teaching by using concept cartoons on students’ academic success and attitudes and on the permanency of their knowledge, were discussed and interpreted. The discussion and interpretation of the findings were made in parallel with the explanations in the “Findings” section.

The findings confirm the hypothesis “there is a significant difference between the academic achievement post-test score averages of the experimental group and the control group in favor of the experimental group”. This result presents that concept cartoons increase students’ success. Similar results were found in literature. Alkan (2010), who taught the “Life on Earth” unit by using concept cartoons, found that concept cartoons increased the students’ success in lesson. In another study, Durmaz (2007) used concept cartoons while teaching meiosis cell division and mitosis cell division and found that concept cartoons increased the students’ success. In a study on the concepts of acid and base supported by concept cartoons, Burhan (2008) found that worksheets supported by concept cartoons both increased the students’ understanding of the concepts of “acid and base” and developed students’ skills of comprehending cause and effect relationship.

As is known, concept cartoons are a learning strategy based on group work that present learning opportunities which allow for research and discussion. The teacher presents the student a problem and perspectives related to this problem through the characters in the concept cartoon. Every student has a right or wrong opinion on the problem presented. The purpose is to present different views to students and thus to give way to discussions. The student who sees his/her opinion adopted by a character in a cartoon advocates his/her opinion more vehemently. Indeed, results which support this view have been found in the process of teaching.



In order to decide which character has a correct view about the problem presented, students are led to group discussion and research. This process contributes to the development of an individual's skills of critical thinking, judgment, taking part in group work, realizing and respecting different opinions, expressing thoughts and forming group decisions. According to Hollingsworth and Hoover (1999) as well as increasing students' academic success, group work supports the development of intercultural communication skills.

Altıparmak and Deren (2010), who made use of cooperative learning method in teaching the subject of "Genetical Engineering and Biotechnology", reported that instead of reading and listening, when students were led to a learning environment in which they interacted with each other, both their success and their interest in learning increased. Since concept cartoons provided students the opportunity to work with group, led the students to research and discuss and created a different learning environment, they may have increased students' success. Besides making students more active, including the students to the process of research through concept cartoons also helps them to develop their scientific thinking habits and their high level thinking skills.

According to Kabapınar (2005), the success of teaching by using concept cartoons results not only from using concept cartoons as a teaching material, but also from the quality of class interactions during research and discussion. In their study they reported the efficiency of teaching by using concept cartoons by three different teachers, Morris et al. (2007) also included the views of teachers on concept cartoons. Teachers commented that concept cartoons not only increased motivation but also encouraged the students to research and discuss.

The findings obtained from the second hypothesis do not support the hypothesis. From this result, it can be concluded that concept cartoons do not affect the students' attitudes towards Social Studies lesson. This hypothesis was formed with reference to the information that concept cartoons influenced the attitudes towards Social Sciences lesson positively. The studies by Özalp (2006), İnel et al. (2009) and Özyılmaz Akamca&Hamurcu (2009) present that concept cartoons change students' attitudes towards Social Studies positively. While forming this hypothesis, the abstract structure of Social Studies was also considered. The so-called "rote-learning structure" of Social Studies gave way to the understanding that it could cause negative attitudes in students. In a study by Ayva (2010) in which the fourth grade students' views on social sciences lesson learning-teaching process were examined, it was concluded that the students had difficulty in understanding some subjects in Social Studies lesson. In the same study, the students stated that using cartoons in social studies made the lessons more enjoyable. Thus, it was thought that using a different learning strategy that brought visuality and fun to the forefront could change the students' negative attitudes. From this point of view, the related hypothesis was formed as "the use of concept cartoons in Social Studies lesson can affect the attitudes towards the lesson positively". However, the results of the study reject the related hypothesis. When the literature is reviewed, it can be seen that there are also studies in line with the results. In a study which examined the effect of using concept cartoons in social studies lesson on students' success and their attitudes to the lesson, Yazar (2010) found similar results and stated that concept cartoons did not create a significant difference both in students' success and in their attitudes to the lesson. This situation brings to mind that there may be more than one variable affecting the students' attitudes.

Attitude is the tendency underlying the reactions of an individual to a thing, person or people (Oksal, 2007). Finding out these tendencies and developing them in a positive way is quite important in terms of the learning process (Gömleksiz&Kan, 2012). Attitudes towards lesson are effective variables in motivating the students to the lesson, achieving success and maintaining success. Studies show that attitudes towards a lesson influence success in a lesson (Çelik&Katılmış, 2010). Thus, the fact that the related hypothesis was disproved when it was

actually expected to be confirmed brings to mind that other factors may be effective in attitudes. When the literature is reviewed, studies supporting this view can be found. Studies show that attitudes towards a lesson are influenced by a great many factors such as family and teacher. In their study with 524 students studying in Kırşehir, Tay&Akyürek-Tay (2006) found that gender and place of residence were effective on attitudes towards social studies lesson. In a study conducted with eighth graders in Amasya, Karaer (2007) found that some variables such as gender, school, attending a course, and the profession that the students wanted to choose were effective in students' attitudes towards a lesson. Another study by Aydın, Coşkun&Kaya (2010) found that class level influenced attitudes towards a lesson.

The third hypothesis of the research questioned the influence of using concept cartoons on permanency and the results showed that concept cartoons increased permanency. Concepts of citizenship education such as republic, national sovereignty and democracy have an abstract structure (Yılmaz & Çeltikçi, 2013). During the process of making these concepts known, using conceptual errors such as concept cartoons and using student centered approaches that bring visibility to the forefront are thought to increase permanency. When the related literature is reviewed, it is possible to find studies supporting this thought.

Individuals strong in different intelligences come to the education environment. Paying attention to every new student in class and presenting learning environments that address their different sense organs is quite important in terms of the permanency and significance of teaching. According to Ergin (1998), people learn almost 80% of what they know through experiences they acquire through their sense of sight. From this point of view, constructivist approach asks for using approaches that allow for visibility in educational environments. According to Akbaba (2009), as well as keeping the interest of students towards the lesson alive, using visual materials in social studies teaching also make concepts concrete and make it easier for complicated information to be understood easily. Concept cartoons are undoubtedly one of the most effective teaching strategies that can be used in this sense.

### **Conclusion and Suggestions**

The results of this study which examined the effects of Social Studies teaching by using concept cartoons on students' success, their attitudes towards social studies lesson and permanency showed that concept cartoons increased students' academic success. This result is in parallel with other studies in literature (Özüredi, 2009; Alkan, 2010; Eroğlu, 2010). The results of the study show that teaching process using concept cartoons did not cause a significant difference in students' attitudes towards social studies lesson. This result is contrary to the hypotheses of the study. However, further studies are needed to get healthy results and make a definite judgement. Another result of the study is that concept cartoons increase the permanency of learning. This result is supported by other studies in different fields and subjects (Erdağ, 2011).

Based on the results of the study, the following suggestions can be made both for new studies and also in terms of application:

1-The results of the study show that using concept cartoons is an effective teaching strategy in making primary school students gain awareness of citizenship. This awareness is important for raising equipped, qualified, respectful and self-confident individuals who will shape the future of nations. This awareness is given to students through social studies lesson within primary education programs. Thus, social studies lesson should be turned into an education environment which will allow for the use of teaching strategies and materials that will provide this awareness.

2-The study concluded that concept cartoons are an effective teaching strategy in making students gain awareness of citizenship. However, besides teaching strategy, the role of teacher

should also be remembered in reaching this result. Thus, teachers, who are regulators of the teaching environment, should be informed about the use of concept cartoons and their competence should be increased.

3-Concept cartoons are a teaching strategy that allows for group work and critical thinking. In this study, concept cartoons were presented in an education environment based on group work and positive results were obtained. Based on these results, it can be said that methods that allow for group work should be used more in social studies lessons.

4-Concept cartoons were used only as visuals in the study and the thoughts of the characters in cartoons were expressed in writing. Researchers can also use prepare new concept cartoons in which characters express their thoughts orally with features of mobility and research their efficiency.

5-The results of the study showed that using concept cartoons gave positive results. Thus, concept cartoons can be used frequently not only in primary education but also in secondary education.

6-Preparing and presenting relevant concept cartoons is a work that requires skill. Not only teachers but also prospective teachers should have the necessary equipment to prepare and use concept cartoons. Thus, prospective teachers should be educated about concept cartoons in teaching technologies and teaching planning lessons in education faculties.

7-In the study, concept cartoons were used as teaching strategy in the experimental group and expected results were found. In future studies, researchers can design teaching environments in which concept cartoons and different teaching strategies are used together.

8-The data of this study, which examines the effect of using concept cartoons in making primary school students gain citizenship awareness, was collected by using qualitative data collection methods. Qualitative and quantitative methods can be used to get more comprehensive results in future studies.

9-By taking the positive results of this study into consideration, resource books which contain the purpose, design, use and different applications of concept cartoons can be prepared by the Ministry of National Education.

## REFERENCES

- Ağaoğulları, M.A. (2006). *Kent Devletinden İmparatorluğa*. Ankara: İmge Kitabevi.
- Akbaba, B. (2009). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Görsel Materyallerin Kullanımı. M. Safran (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (ss. 283-319). Ankara: Pegem Akademi.
- Albrow, M. (1990). *Introduction, Globalization, Knowledge and Society*. London: Sage.
- Alkan, G. (2010). *Sosyal Bilgiler Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrenci Başarısına Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Niğde Üniversitesi, Niğde.
- Altıparmak, M. & Karacak, Ş.D. (2010). Fen Öğretiminde Yapılandırmacı Yaklaşım Dayalı Teknoloji Destekli İşbirlikli Grup Araştırma Yöntemleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(3), 697- 717.
- Aydın, F., Coşkun, M. & Kaya, H. (2010). Ticaret Meslek Lisesi Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumları (Elbistan Örneği). *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1, 183- 203.

- Ayva, Ö. (2010). “Sosyal Bilgiler Dersi Öğrenme Öğretme Süreci İle İlgili Öğrenci Görüşleri”. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, Antalya, 11-13 Kasım, 276- 282.
- Birişçi, S., Metin, M. & Karakaş, M. (2010). Pre- Service Elementary Teachers’ Views On Concept Cartoons: A Sample From Turkey. *Middle- East Journal Of Scientific Research*, 5, 2, 91-97.
- Burhan, Y. (2008). *Asit ve Baz Kavramlarına Yönelik Karikatür Destekli Çalışma Yapraklarının Geliştirilmesi ve Uygulanması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi, Trabzon
- Çelik, H. & Katılmış, A. (2010). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Derslerindeki Öğrenci Başarısını Etkileyen Unsurlara İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 22, 128- 153.
- Çiğdemtekin, B. (2007). *Fizik Eğitiminde Elektrostatik Konusu İle İlgili Kavram Yanılgılarının Giderilmesine Yönelik Bir Karikatüristik Yaklaşım*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara, Gazi Üniversitesi.
- Demir, Y. (2008). *Kavram Yanılgılarının Belirlenmesinde Kavram Karikatürlerinin Kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Demir, Y., UZOĞLU, M. & BÜYÜKKASAP, E. (2012). Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Kuvvet ve Hareket İle İlgili Sahip Olduğu Kavram Yanılgılarının Belirlenmesinde Kullanılan Karikatürlerin ve Çoktan Seçmeli Soruların Etkililiğinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1, 1, 88-102.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal Bilgiler Dersinde Probleme Dayalı Öğrenmenin Öğrencilerin Derse İlişkin Tutumlarına, Akademik Başarılarına ve Hatırlama Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Durmaz, B. (2007). *Yapılandırmacı Fen Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Öğrencilerin Başarısı ve Duyuşsal Özelliklerine Etkisi(Muğla İli Merkez İlçe Örneği)*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Erdağ, S. (2011). *İlköğretim 5. Sınıf Matematik Dersinde Kavram Karikatürleri İle Destekli Matematik Öğretiminin, Ondalık Kesirler Konusundaki Akademik Başarıya ve Kalıcılığa Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Eroğlu, N. (2010). *6.Sınıf Maddenin Tanecikli Yapısı Ünitesindeki Kavramların Öğretiminde Öğrenci Ürünü Karikatürlerin Kullanımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Giddens, A. (1990). *The Consequences of Modernity*. Cambridge: Polity.
- Gömlüksiz, M.N. & Kan, A.Ü. (2012). Eğitimde Duyuşsal Boyut ve Duyuşsal Öğrenme. *Turkish Studies- İnternational Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/1, Winter 2012, p. 1159-1177, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.3127>, ANKARA-TURKEY.
- Gölgeli, D. & Saraçoğlu, S. (2011). Fen ve Teknoloji Dersi “Işık ve Ses” Ünitesinin Öğretiminde Kavram Karikatürlerinin Kullanımının Öğrencilerin Akademik Başarısına Etkisi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 31,2, 113-124.
- Hablemitoğlu, Ş. (2004). *Küreselleşme: Düşlerden Gerçeklere*. İstanbul: Toplumsal Dönüşüm Yayınları.
- Hollingsworth, P., Hoover, K. (1999). *İlköğretimde Öğretim Yöntemleri*. (T. Gürkan, E. Gökçe, D. Güler, Çev.). Ankara: Ankara Üniversitesi Rektörlüğü Yayınları.

- İnel, D., Balım, A.G., Evrekli, E. (2009). Fen Öğretiminde Kavram Karikatürü Kullanımına İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*. 3(1), 1-16.
- Kabapınar, F. (2005). Yapılandırmacı Öğrenme Sürecine Katkıları Açısından Fen Derslerinde Kullanılabilecek Bir Öğretim Yöntemi Olarak Kavram Karikatürleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 5(1), 101-146.
- Kan, Ç. (2009a). Değişen Değerler ve Küresel Vatandaşlık Eğitimi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*. 17(3), 895-904.
- Kan, Ç. (2009b). Sosyal Bilgiler Eğitiminde Küresel Vatandaşlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 26, 25-30.
- Karaer, H. (2007). İlköğretim İkinci Kademe 8. Sınıf Öğrencilerinin Fen Bilgisi Dersine Yönelik Tutumlarının Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*. 9(1), 107- 120.
- Keogh, B., Naylor, S. & Wilson, C. (1998). Concept Cartoons: A New Perspective On Physics Education. *Physics Education*. 33(4), 219-224.
- Keogh, B. & Naylor, S. (1999). Concept Cartoons, Teaching And Learning In Science: An Evaluation. *International Journal Of Science Education*. 21(4), 413- 446.
- Keogh, B. & Naylor, S. (2000). Teacher and Learning in Science Using Concept Cartoons: Why Dennis Wants to Stay in At Playtime. *Australian Primary and Junior Science Journal*. 16(3).
- Morris, M., Merritt, M., Fairclough, S., Birrell, N. & Howitt, C. (2007). Trialling Concept Cartoons In Early Childhood Teaching and Learning Of Science. *Teaching Science*. 53(2), 42- 45.
- Oksal, A. (2007). Güdülenme(Motivasyon) ve Öğretim. K. Ersanlı, E. Uzman (Ed.). Eğitim Psikolojisi içinde (ss. 435-450). İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Oluk, S. & Özalp, I. (2007). Yapılandırmacı Kurama Göre Küresel Çevre Sorunlarının Öğretimi: Problemin Odak Noktası Olarak Karikatürlerin Kullanılabilirliği. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7, 2, 881- 896.
- Özalp, I. (2006). *Karikatür Tekniğinin Fen ve Çevre Eğitiminde Kullanılabilirliği Üzerine Bir Araştırma*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Özüredi, Ö. (2009). *Kavram Karikatürlerinin İlköğretim 7. Sınıf Fen ve Teknoloji Dersi, İnsan ve Çevre Ünitesinde Yer Alan Besin Zinciri Konusunda Öğrenci Başarısı Üzerindeki Etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Celal Bayar Üniversitesi, Manisa.
- Özyılmaz Akamca, G. & Hamurcu, H. (2009). Analojiler, Kavram Karikatürleri ve Tahmin-Gözlem-Açıklama Teknikleriyle Desteklenmiş Fen ve Teknoloji Eğitimi. *E-Journal Of New World Sciences Academy*. 4(4), 1186- 1206.
- Qualifications And Curriculum Authority. (1998). Final Report of the Advisory Group on Citizenship: Education for citizenship and the teaching of democracy in schools. <<http://dera.ioe.ac.uk/4385/1/crickreport1998.pdf> > adresinden 10 Haziran 2012 tarihinde indirildi.
- Sexton, M., Gervasoni, A. & Brandenburg, R. (2009). Using A Concept Cartoon to Gain Insight Into Children's Calculation Strategies. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 14, 4, 24-28.
- Stephenson, P., Warwick, P. (2002). Using Concept Cartoons To Support Progression In Student's Understanding Of Light. *Physics Education*, 37, 2, 135- 141.



- Remy, R., Anderson, L.F. & Snyder, R.C. (2001). Citizenship Education İn Elementary Schools. *Theory Into Practice*, 15(1), 31- 36.
- Tay, B. & Tay, B.A. (2006). Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutumun Erişkiye Etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*. 4(1), 73- 84.
- Türkcan, B.& Bozkurt, M. (2015). İlkokul Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Dersi Bağlamında Kimlik, Kültür ve Yurttaşlık Algıları. *Turkish Studies- İnternational Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/11, Summer 2015, p. 1501-1526, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8639>, ANKARA-TURKEY.
- Uluocak, N. (1984). Türk Vatandaşlık Hukuku. İstanbul: Filiz Kitabevi.
- Yarar, S. (2010). *Flash Programında Kavram Karikatürleri İle Desteklenerek Hazırlanmış Öğrenme Nesnelerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılması*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Rize.
- Yavuz, S. & Büyükekşi, C. (2011). Kavram Karikatürlerinin Isı-Sıcaklık Kavramlarının Öğretiminde Kullanılması. *Karaelmas Fen ve Mühendislik Dergisi*, 1, 2, 25-30.
- Yıldız, İ. (2008). *Kavram Karikatürlerinin Kavram Yanılgılarının Tespitinde ve Giderilmesinde Kullanılması: Düzgün Dairesel Hareket*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara: Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, K.& Çeltikçi, C.(2013). İlköğretim 3.Sınıf Öğrencilerine Soyut ve Çok Boyutlu Kavramların Kazandırılması: Bir Eylem Araştırması. *Turkish Studies- İnternational Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/6, Spring 2013, p. 895-924, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4859>, ANKARA-TURKEY.
- Yolaş Kolçak, D., Moğol, S. & Ünsal, Y. (2014). Fizik Öğretiminde Kavram Yanılgılarının Giderilmesine İlişkin Laboratuvar Yöntemi ile Bilgisayar Simülasyonlarının Etkilerinin Karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*. 39, 175,154-171.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Baba, M., Öksüz, Y., (2015). “The Effect Of The Use Of Concept Cartoons In Gaining Of Citizenship Consciousness Of Primary School Students / İlköğretim Öğrencilerine Vatandaşlık Bilinci Kazandırmada Kavram Karikatürü Kullanımının Etkisi”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8866>, p. 119-136.



## **2015 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI ve 2006 TÜRKÇE DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMININ DEĞERLENDİRİLMESİ\***

*Yavuz Selim BAYBURTLU\*\**

### **ÖZET**

Türkçe Öğretim Programlarında geçmişten günümüze çeşitli değişiklikler meydana gelmiştir. Türkçe eğitiminin kalitesinin ve verimliliğinin artırılmasına yönelik olarak hazırlanan programlar kimi zaman tamamen kimi zaman da kısmen değişikliklere uğrayarak uygulanmıştır. Öğretim programları dersin işleyişini, kazandırılması gereken becerilerin verilme zaman ve tekniklerine rehberlik yapan birer araç oldukları için nitelikli eğitim açısından son derece önemlidir. Dünya da meydana gelen çeşitli toplumsal ve kültürel değişimler, bilgi ve bilişim teknolojilerindeki yenilikler öğretim programlarında çeşitli değişikliklere gidilmesini zorunlu kılmıştır. Türkçe öğretiminin belli bir amaca dönük, planlı ve en önemlisi de ülke genelinde eşgüdümse olarak yapılabilmesi için Türkçe öğretim programlarına ihtiyaç duyulmuştur. Bu programlar değişik yıllarda ihtiyaç hâsıl olan çeşitli konular bağlamında değişikliğe uğrayarak günümüze kadar uygulanagelmıştır. Cumhuriyet döneminden günümüze kadar Türkçe öğretim programları; 1924, 1927, 1929, 1938, 1949, 1981, 2006 ve son olarak 2015 yılında hazırlanmıştır.

Bu çalışmada 2006 ve 2015 Türkçe dersi öğretim programları karşılaştırmalı olarak değerlendirilmiştir. Ülkemizde bir derse ait öğretim programını düzenlemek ve yayımlamak Talim ve Terbiye Kurulu'nun görevleri arasındadır. Talim ve Terbiye Kurulunca, bilgi teknolojilerindeki çarpıcı değişiklikler, bilim dünyasında yaşanan çeşitli gelişmeler ve mevcut programın uygulayıcıları tarafından tespit edilen bazı aksaklıklar nedeniyle 2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında değişiklik yapılması planlanmıştır; hazırlanan yeni program taslak olarak paydaşların erişimine sunulmuştur. Taslak program belli bir süre askıda kalarak eğitimcilerden program hakkında değerlendirme yapmaları istenmiştir. Bu çalışmada 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programına göre kategorisel içerik analizi yöntemine göre değerlendirilmiştir. Öncelikli olarak iki programın temel yaklaşımları ele alınmıştır. Programlar genel amaçlar, programın yapısı, öğrenme alanları, sınıf kazanımları, sınıf düzeylerine göre temalar ve konu örnekleri, sınıf düzeylerine göre ders kitaplarında yer alacak okuma ve dinleme metinleri tür ve dağılımları

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Öğretmen-MEB, El-mek: yavuz.selim.07@hotmail.com



bakımından incelenmiştir. İncelenen başlıklar tablolar halinde sunulmuş ve her iki programın farklı yönleri sergilenmiştir. Çalışmanın sonunda 2016-2017 eğitim öğretim yılında kademeli olarak uygulanması planlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının belirgin özellikleri tartışılmıştır. Yeni öğretim programının Türkçe dersinde öğrencilere kazandırması planlanan becerileri izah edilmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı, Öğretim Programı, Yeni program, 2006 Türkçe Öğretim Programı, Program Değerlendirilmesi.

## **EVALUATION OF 2015 AND 2006 CURRICULUMS OF TURKISH COURSES**

### **ABSTRACT**

Various changes have been applied within the Curriculums of Turkish Courses from past to present. The curriculums prepared for the purpose of enhancing the quality and efficiency of the education to be provided in Turkish courses were sometimes performed fully and sometimes by partially undergoing several changes. Educational curriculums are of utmost importance in terms of quality education since these are the tools of guidance for providing the time and techniques for the skills to be gained. Various social and cultural changes occurring throughout the world along with the innovations in information and data processing technologies have affected educational philosophies and approaches, which then turned it into a necessity to apply various changes within the educational programs. Turkish educational programs were required in order for the Turkish education to be performed in an organized way for certain purposes, and most importantly in a coordinated manner throughout the country. These programs have been practised until today by undergoing changes within the context of various subjects required in different years. The Turkish educational programs were prepared during the years 1924, 1927, 1929, 1938, 1949, 1981, 2006 and finally in 2015, starting from the Republican Period until today.

In this study, 2006 and 2015 Turkish course curriculums were comparatively compared. In our country, the arrangement and publication of the curriculum of a certain lesson are among the tasks of the Turkish Education Board. Several changes were planned by The Board of Education and Discipline so as to be applied within the Turkish Course Curriculum prepared in 2006 owing to the striking changes in information technologies, various developments experienced in the world of science and several flaws determined by the practitioners of the current curriculum; and the newly prepared curriculum was presented design for the access of the partners involved in this matter. By suspending the designed curriculum for a certain period of time, the educators were asked to make an evaluation on the involved curriculum.

In this study, 2015 Curriculum of the Turkish Courses was evaluated in accordance with the categorical content analysis according to 2006 Curriculum of the Turkish Courses. The basic approaches of these two curriculums were dealt with in the first place. These curriculums were analyzed in terms of general objectives, the structure of the curriculum, learning domains, class acquisitions, themes and topic examples according to class levels as well as the types and distributions of reading and listening texts to be included in the course books. The headings that were examined were tried to be presented in the form of tables, and different aspects of both of these curriculums were displayed. At the end of the study period, the typical characteristics of the Turkish Course curriculums planned to be performed step by step during the educational year 2016-2017 were discussed, as well. The skills planned to be acquired by students during the Turkish classes of the new educational program were also tried to be explained. The study was completed after the suggestions on the subject were offered to the educators who were the practitioners of this curriculum.

## **STRUCTURED ABSTRACT**

### **INTRODUCTION**

Education is a process that purposefully creates changes in individuals' behaviours through their lives in the desired direction ( Büyükkaragöz, 1998, p. 26 ). Defining the subject in a more general sense, however, Fidan ( 2012, p. 4 ) stated that education was the process of educating and training people according to certain purposes. According to Sönmez ( 1991, p. 95-99 ), on the other hand, education is both a balancing and a transforming tool since life itself is always in a continuous transformational process. To him, the function of education is to raise and educate individuals according to the requirements of the age by determining certain objectives, carrying out and validating these objectives as well as imbuing education with consistent values.

Educational programs or curriculums are the texts that allow a given course to be taught in line with the specified targets within a given standard. Curriculums are of significance due to their characteristics of guiding the path to be followed by educators in their educational activities. Countries reflect their policies on educational practices, and eventually, allowing individuals to acquire certain traits foreseen by country policies is provided through the educational programs performed in this respect. The curriculum is defined as all of the activities provided for students by the involved school for the purpose of implementing the general and basic objectives of the national education (Varış,1994). Educational programs are necessary so as to be able to perform education in a planned and qualified manner and in line with the required objectives. Curriculums (educational programs), considering it from the perspective of the "followed path", cover subject lists, course content, study program, educational materials, courses, targeted behaviours and anything that is planned to be taught within and out of school environment (Demirel, 2006: 1-2).

In other words, an educational program can be defined as the total regular learning experiences the students undergo in order to be able to achieve the desired level in education. (Bilen,2006, p.46). In this study were the Turkish educational curriculums analyzed. The study was limited to the analysis of 2006 and 2015 Turkish educational programs. From the time of the proclamation of the republic until today, Turkish educational programs were prepared, in which several changes were made on certain dates. Turkish educational programs were prepared during the years 1924,1927,1929,1938,1949,1981,2006, respectively. The majority of the curriculums were prepared by re-arranging the program at hand by performing partial changes within and then re-submitting the curriculum.

Starting from the year 2004, conventional educational approaches were started to be discarded, and new primary education programs were prepared. These newly arranged programs centered on the constructive approach were formed on the axis of various approaches and models, such as multiple intelligence, student-based learning, brain-based learning, susceptibility to individualistic differences, cyclical and thematic approach as well as skills approach (Gün,2004, p,3). However, radical changes were made within 2006 Turkish educational program, and the curriculum was prepared extensively according to the requirements of the age.

The 2006 curriculum was constituted through an approach different from the other programs, which was also the start of the radical constitution of the curriculum prepared in 2015 (Temur, 2007). Finally, The Board of Education and Discipline planned to implement the Curriculum for Turkish Courses step by step during the educational period 2016-2017 by performing several changes within it during the year 2015. The adopted approach of the re-arranged program is as follows:

*“With the Curriculum of Turkish Courses, it is aimed that individuals who understand and comprehend what they listen to and read in published and electronic media, who express themselves verbally and in written form; those who are able to think critically, reflectively and creatively and who are sensitive to the national, moral and universal values be raised and educated through the involved program. The curriculum in question has been prepared with an approach that takes the accumulation, skills and development of students into consideration as well as putting the student in the central position during the learning process, and-and all acquisitions have been designed within a structure showing a continuous development and progress. The learning domains within the curriculum were considered as a whole, starting from the 1<sup>st</sup> Grade to the 8<sup>th</sup> Grade. The curriculum in question was designed in the way that it would enable students to develop their language skills by experiencing the richness and affluence of the language. This program is focused on allowing students to develop their understanding, interpretation, evaluation and synthesizing skills by performing practices on different sorts of texts through the acquisitions achieved in the learning domains such as “verbal communication”, “reading” and “writing” (H.C.E.D. (Head Council of Education and Discipline), 2015).*

Since education is of a vital structure, it has to be always updated, applicable and, most importantly, beneficial. Countries have had to re-arrange their educational practices as the result of the innovations required by the age they live in. Societies that wish to raise and train the educated human power with the desired quality and in a proper manner to meet the requirements of the society should make changes within the educational curriculums at certain intervals (Girgin, 2011, p.1).

Educational programs have either been changed or re-arranged for several reasons, such as a change in the ideologies of countries, the incapability of current programs to be able to meet the requirements, development of different expectations and requirements occurring within the society, and various changes taking place in educational and information technologies.

Since the practitioners of educational programs are teachers, the flaws and malfunctionings as well as the weak and powerful aspects of the program experienced during its operation have mostly been determined by teachers. When the literature is reviewed, the studies during which the views of teachers as to the educational curriculum are received are often seen. As the result of both determining the domains of the current curriculum that are incomplete or left unfinished and the rapid changes and developments experienced in information and educational technologies of our age, The Board of Education and Discipline planned to change the Curriculum of Turkish Courses prepared in the year 2015 and presented it in the form of a design to the views of academicians, teachers and all the partners of the program for evaluation, as the result of which the program in question was also prepared under the influence of the feedbacks that reached the Board. In this study, a comparative evaluation of the re-arranged Curriculum of Turkish Courses was performed in accordance with 2006 Curriculum.

### **Objective of the Study**

In this research, it was aimed that a general evaluation of the Curriculum of Turkish Courses prepared in 2006 along with the Curriculum of 2015 be performed comparatively. During the evaluation, the changing aspects of 2015 curriculum compared to the former one were tried to be dealt with.

### **Method**

This research carried out for the purpose of determining the changing aspects of 2015 Curriculum of Turkish Courses in comparison with the former program was performed through one of the qualitative research methods referred to as the document analysis. The obtained data were grouped and dealt with in a descriptive manner, and the changes determined were presented in the form of tables. Separately, the findings determined were evaluated by using the categorical analysis technique which represents, in the form of certain headings, the classification of the concepts obtained through the content analysis techniques that were used in textual practices (Yıldırım and Şimşek, 2008: 228).

---

### **Turkish Studies**

### **Restrictions**

The Curriculum of Turkish Courses prepared in the year 2006 was arranged on the level of secondary school 6<sup>th</sup>-8<sup>th</sup> Grades. The Curriculum of Turkish Courses prepared in the year 2015, however, was prepared in the way that it would involve all the classes, from 1<sup>st</sup> Grade to 8<sup>th</sup> Grade, in primary and secondary schools. In this study, the secondary school part of the curriculum prepared in 2015 was analyzed. In this respect, the study was limited to analyzing only the secondary school part of 2006 Curriculum of Turkish Courses including 6-8<sup>th</sup> Grades and 2015 Curriculum of Turkish Courses including 1-8<sup>th</sup> Grades.

### **RESULT**

Educational programs (curriculums) for Turkish Courses have been prepared from the time of the Proclamation of the Republic until today, and these arranged curriculums have been presented to the service of the educational community up to the present, sometimes by being totally re-written and sometimes through performing various changes within the program. Since Turkish educational programs have a mentoring characteristic that determine the functioning of the Turkish courses and shape the educational and training practices of the lesson involved, it is of utmost importance that they are updated and capable of meeting the requirements of the age.

No vision about the program was mentioned within the Curriculum of Turkish Courses prepared in 2006. Since vision generally draws the line required to be achieved through the curriculum, including the vision required within the program by specifying what this vision will be will make it easy to build it on a more solid ground.

Some vision was specified in 2015 Curriculum of Turkish Courses, and the specified vision was clearly described within the text of the curriculum. With this program, the best point required to be formed within the context of the Turkish Course was, hence, clearly demonstrated in this way. The vision in question allowed the curriculum to be built on more solid grounds.

When 2006 curriculum is reviewed as the basic approach, it is seen that it was prepared in line with the constructive approach, attracting attention by providing the leading role as a guide for the teacher and also providing a role to the student in their learning experiences. With student-centered and activity-based characteristics providing a great deal of acquisition, this curriculum eliminated the flaws and lacks of the previous ones by being prepared on a dimension that would meet the requirements of the age. 2015 Curriculum of Turkish Courses, on the other hand, minimized the number of acquisitions in contrast with the complex structure of 2006 curriculum that provided a great deal of acquisition and was prepared through an approach method taking more skills as the basis of the program.

Educational tools and devices, educational practices and software, which are the end products of technology, have entered the educational environments in today's world where science and information technologies are rapidly advancing. It is clearly seen that 2006 curriculum had been prepared in compliance with the requirements of

the age; yet, it began to fall behind the rapid change experienced in the world of education. Today, as the result of performing courses and even examinations in a virtual environment, multi-media resources have become the acquisitions of the Turkish Courses along with the introduction of 2015 curriculum. The introduction of smart boards (interactive) into the educational environment, the popularization of e-books and performing distance education in various virtual environments suggest that 2015 curriculum is approached with the dimension of meeting the requirements of the age.

Today various changes are taking place in the learning and teaching styles of people. The reasons for such changes can be found in several developments that occur in educational technologies and in the developments performed to advance the quality and quantity of the learning process.

Some of the practices and contents included in the visual and written press (mass media) cause several changes in the learning perceptions of people. Changes have been taking place in perceptions towards learning and teaching the information. These ongoing changes, undoubtedly, lead educational philosophies to consider the educational programs from this perspective, as well. Today the emergence of the concepts, such as electronic literacy, made it mandatory for such dimensions to be taught within the educational curriculums, as well. Teachers are now giving homework to their students through the interactive educational portals. The Ministry of National Education has also started to popularize such practices. The Ministry offers various educational practices to teachers and students through the educational portal referred to as *Eba*. It is likely that some part of the educational activities be performed over this system in the near future. Such practices have also led to several changes in the learning philosophies of individuals. From this perspective, we can say that 2015 program has eliminated the problems likely to impede the education program provided in 2006 curriculum and has developed and updated 2006 curriculum, as well.

Today there are complaints as to the fact that students have problems in producing texts based on thought, and it is also stated that students fail to express their own thoughts and views effectively on any subject, either verbally or in written form, and that they produce or create insufficient products in terms of textual quality.

Among the objectives of 2015 curriculum is the acquisition of students' expressing their emotions, thoughts or arguments in an effective way. The program, with this aspect, has specified a more absolute, intense and apprehensible objective for the domain where there is the sense of lack.

When the learning domains of the curriculums are reviewed, it is seen that the learning domains of 2006 curriculum were arranged as following-watching, speaking, writing and grammar. Acquisitions belonging to each learning domain were specified and given within the curriculum. Grammar learning domain was dealt with purely as a heading. The vastness of learning domains has made the structure of the curriculum a little complicated. Learning domains also caused the



number of acquisitions to multiply. 2015 curriculum, however, gathered the learning domains basically under 3 main headings.

Minimizing the learning domains also minimized acquisitions, which eliminated the complexity of the curriculum. The learning domains like speaking and listening were recollected under the name of verbal communication, which has, indeed, been a quite appropriate and rightful practice since we remember only a little of what we hear. When one also speaks out what he hears, then a more effective learning process will take place. Gathering these two domains supporting one another under a single heading has been really convenient in this respect. Grammar learning domain was no more a pure heading on its own but was scattered among the reading and writing domains. Therefore, the negative attitudes developed by students as to grammar learning domain were tried to be avoided. All these changes have been the conspicuous characteristics of 2015 Curriculum of Turkish Courses in terms of their comprehensible and applicable aspects. Separately, in 2015 curriculum, listing the techniques expressed to be used in making students comprehend some acquisitions in the learning domain of verbal communication has been a restrictive method for this curriculum. If contrary strategies had been specified and if the selection of methods and techniques had been made by teachers, it would have been quite a rightful practice in terms of the flexibility of the curriculum. From this perspective, we can state that the curriculum is far from being flexible.

Educational programs should be flexible with their various aspects. The flexibility of curriculums according to the characteristics of the school, teachers and students in terms of selecting methods and techniques are of great importance for the applicability of the program.

There is a total of 16 main themes within the Curriculum of Turkish Courses prepared in 2006. Some of the themes within the curriculum were compulsory, and 6 themes on each class level were proposed to be performed. Some flexibility was provided, however, in performing the other themes, which, on the other hand, resulted in leaving some of those mentioned flexible themes included within the curriculum undone. However, in the Curriculum of Turkish Courses prepared in 2015, 8 main themes were specified, and it was clearly explained on which class level they were to be taught. No matter how positive this situation may seem, it still narrowed the range in the theme distribution of the program and eliminated the theme selection flexibility to be performed by the teacher who would determine the theme according to the cultural and academic level of the class.

In this respect, we can say that 2015 curriculum has lost its flexibility on a considerable degree when compared with 2006 curriculum in terms of the theme distribution of the program. In other words, we can state that the number of selections in 2015 curriculum is rather few compared to that of 2006 curriculum, and the obligation level in 2015 curriculum is rather high.

When the Curriculum of Turkish Courses prepared in 2015 is reviewed in terms of acquisitions, the number of acquisitions compared to 2006 curriculum have been minimized a great deal. The decrease in some of the acquisitions results from the combination of the learning



domains under 3 main headings. However, in a general sense, 2015 curriculum was recovered from the complexity of 2006 curriculum, and it was prepared through a clearer and easily comprehensible system.

In conclusion, it can be expressed that 2015 curriculum has met the requirements of the age, that it made the Turkish educational program more simple and comprehensible and shifted towards a more skill-based understanding instead of further information transfer by minimizing the number of acquisitions. Yet, introducing all the aspects of the new curriculum to the teachers who are the practitioners of the program very well and getting them to comprehend the differences of the new curriculum in detail will be of great use in terms of implementing the curriculum in a healthier and more efficient way.

**Key Words:** 2015 Curriculum of Turkish Courses, Educational Program, New Curriculum, 2006 Curriculum of Turkish Courses, Evaluation of the Curriculum.

## GİRİŞ

Eğitim, bireyin davranışlarında yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istenilen yönde değişimler meydana getiren bir süreçtir ( Büyükkaragöz, 1998, s. 26 ).Daha genel bir tanım yapan Fidan ise ( 2012, s. 4 ) eğitimin insanları belli amaçlara göre yetiştirme süreci olduğunu ifade etmiştir.

Sönmez’e göre eğitim ( 1991, s. 95-99 ), yaşam sürekli değiştiğinden hem bir denge aracı hem de bir değişim aracıdır. Ona göre eğitimin görevi belli amaçları belirlemek, yürütmek, geçerli kılmak ve eğitimi tutarlı değerlerle donatmak, bireyleri çağın gereklerine göre yetiştirmektir.

Öğretim programları, bir dersin belli bir standart dâhilinde, belirlenen hedefler doğrultusunda işlenmesini sağlayan metinlerdir. Programlar eğitimcilerin eğitim faaliyetlerinde izleyecekleri yolu gösteren özellikleri nedeniyle önemlidir. Ülkeler politikalarını eğitim uygulamalarına yansıtmakta ve neticesinde bireylere ülke politikalarının öngördüğü özellikler kazandırılması, uygulanan öğretim programları vasıtasıyla sağlanmaktadır. Öğretim programı, okulun öğrenciler için sağladığı, milli eğitimin genel ve temel amaçlarının gerçekleştirilmesine dönük faaliyetlerin tümü olarak tanımlanmıştır (Varış,1994).Öğrenmenin planlı, istenilen amaçlar doğrultusunda ve nitelikli olarak gerçekleştirilebilmesi için öğretim programları gereklidir. Eğitim programları “izlenen yol” penceresinden bakıldığında konu listesi, ders içeriği, çalışma programı, öğretim materyalleri, dersler, hedef davranışlar, okul içinde ve dışında öğretilmesi planlanan her şeyi içermektedir (Demirel, 2006: 1-2).

Bir başka ifadeyle öğretim programı, eğitimde istenilen düzeye ulaşabilmek için öğrencilerin karşılaştıkları düzenli öğrenme yaşantılarının tümü olarak tanımlanabilir (Bilen,2006,s.46).Bu çalışmada Türkçe öğretim programları incelenmiştir. Çalışma 2006 ve 2015 Türkçe öğretim programlarının incelenmesiyle sınırlandırılmıştır. Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkçe öğretim programları hazırlanmış ve bu programlarda belli tarihlerde değişiklikler yapılmıştır. Türkçe öğretim programları sırasıyla: 1924,1927,1929,1938,1949,1981,2006 yıllarında hazırlanmıştır. Hazırlanan programların çoğunluğu hazırdaki programın yeniden düzenlenmesi, kısmi değişikliklere gidilerek yeniden sunulması şeklinde olmuştur.

2004 yılından itibaren geleneksel eğitim yaklaşımları terk edilmeye başlanmış ve yeni ilköğretim programları hazırlanmıştır. Hazırlanan bu programlar yapılandırıcı yaklaşım merkeze

alınarak çoklu zekâ, öğrenci merkezli öğrenme, beyin temelli öğrenme, bireysel farklılıklara duyarlılık, sarmal ve tematik yaklaşım, beceri yaklaşımı gibi çeşitli yaklaşım ve modeller ekseninde oluşturulmuştur (Gün, 2004, s.3).

Ancak 2006 Türkçe dersi öğretim programında köklü değişiklikler yapılmış, program çağın gereksinimlerine göre kapsamlı bir şekilde yeniden hazırlanmıştır. 2006 programı diğer programlardan farklı bir yaklaşımla oluşturulmuş ve 2015 yılında hazırlanan programın köklü yapılanmasının başlangıcını oluşturmuştur (Temur, 2007). Son olarak da Talim Terbiye Kurulu 2015 yılında Türkçe Dersi Öğretim Programı üzerinde birtakım değişiklikler yaparak 2016-2017 eğitim öğretim yılında kademeli olarak uygulamaya geçirmeyi planlamıştır. Hazırlanan programda benimsenen yaklaşım şöyledir:

*“Türkçe Dersi Öğretim Programı ile basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır. Program; öğrencinin birikim, beceri ve gelişimini göz önünde bulunduran ve öğrenciyi merkeze alan bir yaklaşımla hazırlanmış olup bütün kazanımlar sürekli gelişme ve ilerleme gösteren bir yapı içinde tasarlanmıştır. Programda öğrenme alanları, 1. sınıftan 8. sınıfa kadar bir bütün olarak düşünülmüştür. Program, öğrencilerin dilin zenginliklerini tecrübe ederek dil becerilerini geliştirmelerini sağlayacak şekilde tasarlanmıştır. Program; öğrencilerin “sözlü iletişim”, “okuma” ve “yazma” öğrenme alanlarındaki kazanımlarla farklı türlerden metinler üzerinde çalışmalar yaparak anlama, anlamlandırma, değerlendirme ve sentezleme becerilerini geliştirmeye odaklanmıştır.” (T.T.K.B.,2015).*

Eğitim canlı bir yapıya sahip olduğundan dolayı daima güncel, uygulanabilir ve en önemlisi de fayda sağlayıcı olmalıdır. Ülkeler çağın gerektirdiği yenilikler neticesinde eğitim faaliyetlerini de düzenlemek zorunda kalmıştır. Nitelikli, eğitilmiş insan gücünü, toplumun ihtiyaçlarına uygun biçimde ve istenilen kalitede yetiştirebilmek isteyen toplumlar belirli aralıklarda eğitim ve öğretim programlarında değişiklikler yapmalıdırlar (Girgin, 2011, s.1). Öğretim programları ülkelerin ideolojilerinin değişmesi, mevcut programların ihtiyaca cevap veremez hale gelmesi, toplumda meydana gelen farklı beklenti ve isteklerin oluşması, eğitim ve bilgi teknolojilerinde meydana gelen çeşitli değişiklikler gibi nedenlerle ya değiştirilmiş ya da yeniden hazırlanmıştır.

Öğretim programlarının uygulayıcıları öğretmenler olduğu için programın işleyişi sırasında yaşanan aksaklıklar, programın zayıf ve güçlü yönleri çoğunlukla onlar tarafından tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde öğretim programları hakkında öğretmenlerin görüşlerinin alındığı çalışmaların çok sık yer aldığı görülmektedir. Talim Terbiye Kurulu gerek mevcut programın eksik veya yetersiz kalan alanlarının tespit edilmesi gerekse de çağımızda bilgi ve eğitim teknolojilerinde yaşanan hızlı değişim ve gelişimlerin neticesinde 2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programını değiştirmeyi planlamış ve taslak halinde akademisyenlerin, öğretmenlerin, programın tüm paydaşlarının değerlendirmeleri maksadıyla görüşlerine sunmuştur. Neticesinde program Kurula gelen geri bildirimlerin de katkısıyla hazırlanmıştır. Bu çalışmada yenilenen Türkçe Dersi Öğretim Programının 2006 programına göre karşılaştırmalı bir değerlendirmesi yapılmıştır.

### Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada 2006 yılında hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı ve 2015 yılında hazırlanan Türkçe öğretim programlarının karşılaştırmalı olarak genel bir değerlendirmesinin

yapılması amaçlanmıştır. Değerlendirme yapılırken 2015 programının bir önceki programa göre değişen yönleri ele alınmaya çalışılmıştır.

### Yöntem

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının bir önceki programa göre değişen yönlerini belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi ile gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, gruplandırılıp betimsel olarak ele alınmış ve tespit edilen değişiklikler tablolar halinde sunulmuştur. Ayrıca metin incelemelerinde kullanılan içerik analizi tekniklerinde elde edilen kavramların birbirleriyle belirli başlıklar halinde sınıflandırılması (Yıldırım ve Şimşek, 2008: 228); anlamına gelen kategorisel analiz tekniği kullanılarak tespit edilen bulgular değerlendirilmiştir.

### Sınırlılıklar

2006 Yılında hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı ortaokul 6-8. Sınıflar düzeyinde hazırlanmıştır. 2015 yılında hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı ise 1-8. Sınıflar olmak üzere ilköğretim ve ortaokuldaki tüm sınıfları kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. Bu çalışmada 2015 yılında hazırlanan programın ortaokul bölümü incelenmiştir. Bu bakımdan çalışma 2006 yılında hazırlanan 6-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programı ile 2015 yılında hazırlanan 1-8. Sınıflar Türkçe Dersi Öğretim Programının 5-8.sınıflar olan ortaokul bölümünün incelenmesiyle sınırlandırılmıştır.

### Bulgular

Bu çalışma nitel ve betimsel bir çalışma olarak hazırlanmıştır. Tespit edilen bulgular kategorisel analiz tekniğine uygun olarak sunulmuştur.

#### 1.1 Programların Vizyon Açısından Karşılaştırılması

Günümüzde çok sık kullanılan bir sözcük olan vizyon, ulaşılması istenilen nokta anlamına gelmektedir. İnsanların hedeflerini gerçekleştirebilmek için oluşturdukları fikrî modele vizyon denilmektedir (Kılıç, 2010, s.8). Bir başka ifadeyle vizyon; gelecekte oluşturulmak istenilen en iyi durumun zihinsel ifade biçimi olan ve mevcut durumdan daha kapsamlı, daha iyi ve daha güzel bir duruma gelme düşüncesidir (Avamleh ve Gardner, 1999, s.346'dan aktaran, Kılıç, 2010).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında vizyon kavramından bahsedilmediği görülmüştür. 2015 programında ise programın vizyonu şu şekilde belirtilmiştir: (T.T.K.B.,2015,s.3).

*“Türkçe Dersi Öğretim Programı'nın vizyonu;*

- 1. Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanan,*
- 2. Kendini ifade eden, iletişim kuran, iş birliği yapan, girişimcilik ve sorun çözme kapasitesi gelişmiş,*
- 3. Bilimsel düşünen, anlayan, araştıran, inceleyen, eleştiren, sorgulayan ve yorumlayan,*
- 4. Haklarını ve sorumluluklarını bilen, öz güveni yüksek, çevresiyle uyumlu, görüş ve tezlerini gerekçe ve kanıtlarla destekleyerek yazılı ve sözlü olarak ifade edebilen,*
- 5. Okuduklarını anlayarak eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirebilen, sentezleyebilen, okuma ve öğrenmeden zevk alan,*
- 6. Bilgi teknolojilerini güvenli bir şekilde kullanarak bilgi edinme, oluşturma ve paylaşma becerileri gelişmiş bireyler yetiştirmektir.”*

2006 programının kendisine bir vizyon belirlememesi programın hedeflerini gerçekleştirmek için edindiği düşünsel model açısından bir eksikliği olarak kabul edilebilir. Vizyona sahip bir program daha sağlam temeller üzerinde uygulanabilir.

## 1.2 Programların Temel Yaklaşım Açısından Karşılaştırılması

Bu başlık altında öncelikli olarak iki programın amaçları değerlendirilmiştir. Her iki programın amaçları ele alınmış benzer ve farklı yönler tartışılmıştır.

### 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla

*Dinlediklerini, izlediklerini ve okuduklarını anlayan; duygu, düşünce ve hayallerini anlatan; eleştirel ve yaratıcı düşünen, sorumluluk üstlenen, girişimci, çevresiyle uyumlu, olay, durum ve bilgileri kendi birikimlerinden hareketle araştırma, sorgulama, eleştirme ve yorumlamayı alışkanlık hâline getiren, estetik zevk kazanmış ve millî değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır* (MEB, 2006, s.7).

### 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programıyla

*Türkçe Dersi Öğretim Programı ile basılı ve elektronik ortamlarda dinlediklerini ve okuduklarını anlayan, kendilerini yazılı ve sözlü olarak ifade eden; eleştirel, yansıtıcı ve yaratıcı düşünen, millî, manevi ve evrensel değerlere duyarlı bireyler yetiştirilmesi amaçlanmıştır* (T.T.K.B.,2015, s.4).

Bilgi ve bilişim teknolojileri günümüzde hızla gelişmektedir. Artık okullarda akıllı tahtalarla, tablet bilgisayarla eğitim yapılması öngörülmektedir. Bu açıdan bakıldığında 2006 programının ihtiyaca cevap veremeyecek duruma geldiği ve neticesinde 2015 programının dinleme ve okuma boyutuna elektronik ortamları da dâhil ederek eksik kalan kısmı çağın gereklerine uygun olarak tamamladığı tespit edilmiştir.

2015 programının e-kitap, akıllı tahta, tablet bilgisayar gibi elektronik dinleme ve okuma ortamlarına uygun amaçlar doğrultusunda oluşturulması programın ihtiyaca cevap verebilme bağlamında son derece sağlıklı olduğunu göstermektedir.

Her iki öğretim programı da öğretmenin rehber olarak süreci başlatan konumunda olduğu, gelişimsel özellikleri dikkate alan, öğrenciyi merkeze alan, öğrencinin bilgi, birikim ve deneyimlerinden hareket eden, etkinlik temelli bir yapısal yaklaşımla hazırlanmıştır. Her iki program da tematik yaklaşım esas alınarak hazırlanmış ve hazırlanan temalar sınıf seviyelerine göre belirlenerek düzenlenmiştir.

2006 programı, önceki programlarda yer alan öğretmen merkezli anlayışın öğrenmede yetersiz kalması üzerine öğrenci merkezli bir anlayışla öğrencideki zihinsel becerileri geliştirme ve bilginin öğrenci tarafından yapılandırılmasına ağırlık vermiştir. 2015 programı ise bunlar ek olarak öğrenci merkezli anlayışın getirdiği bir uygulama olan bol etkinlik temelli uygulamalardan biraz sıyrılarak beceri merkezli bir yaklaşımla hazırlanmıştır (Karabay, 2012, s. 1730). 2015 programının, yoğun etkinlik anlayışı yerine daha çok beceri merkezli bir hale gelmesi günümüz koşullarının gittikçe karmaşıklaşması ve eğitilmiş insan sayısının çoğalması, beceri boyutu gelişmiş insanlara olan ihtiyacı arttırdığından çok yerinde bir yaklaşım olmuştur (Mutluer, 2013, s.356).

### 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları

*1-Anlama, sıralama, ilişki kurma, sınıflama, sorgulama, eleştirme, tahmin etme, analiz sentez yapma, yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirmeleri,*

2-Seviyesine uygun eserleri okuma; bilim, kültür ve sanat etkinliklerini seçme, dinleme, izleme alışkanlığı ve zevki kazanmaları,

3-Okuduğu, dinlediği ve izlediğinden hareketle, söz varlığını zenginleştirerek dil zevki ve bilincine ulaşmaları; duygu, düşünce ve hayal dünyalarını geliştirmeleri,

4-Yapıcı, yaratıcı, akılcı, eleştirel ve doğru düşünme yollarını öğrenmeleri, bunları bir alışkanlık hâline getirmeleri,

5-Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları, (MEB, 2006, s.8).

### 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı Genel Amaçları

1-Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak,

2- Bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme, iletişim kurma, iş birliği yapma, problem çözme ve girişimcilik gibi temel becerilerini geliştirmek,

3-Bilgiyi araştırma, keşfetme, yorumlama ve zihinde yapılandırma becerilerini geliştirmek,

4-Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek,

5-Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak (T.T.K.B., 2015, s.5).

Programların genel amaçları incelendiğinde 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının düşünceye dayalı metinler oluşturma bağlamında daha kapsamlı amaçlar belirlediği görülmektedir. 2006 programının öğrencilerin herhangi bir konudaki düşüncelerini veya tezlerini yazılı ve sözlü olarak ifade etme becerisi kazandırma konusunda detaylı bir amaç benimsemediği tespit edilmiştir. Program bilimsel, yapıcı, eleştirel ve yaratıcı düşünme, kendini ifade etme becerisi geliştirmek amacını belirlemiştir. Bu amacın düşünceye dayalı metinler üretme, öğrencileri herhangi bir konuda tez oluşturma ve bunu sözlü ve yazılı olarak ifade etme gibi becerileri kazandırmada derinlemesine bir hedef teşkil etmediği görülmüştür. 2015 programında yer alan “*Duygu ve düşünceleri ile bir konudaki görüşlerini veya tezini sözlü ve yazılı olarak etkili ve anlaşılır biçimde ifade etmelerini sağlamak,*” amacının bu bağlamda daha kapsamlı bir hedef teşkil ettiği belirlenmiştir. Buradan hareketle 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının, öğrencilere düşünceye dayalı metinler oluşturma, herhangi bir konu hakkındaki düşüncelerini sözlü ve yazılı olarak ifade etme ve en önemlisi de düşüncelerinden hareketle bir tez üretme becerisini kazandırma konusunda daha detaylı amaçlar taşıdığı tespit edilmiştir.

Son yıllarda bilgi ve bilişim teknolojilerindeki gelişmeler, eğitim teknolojilerini de etkilemiştir. Eğitim hayatına etkileşimli uygulamalar, akıllı tahta ve tablet bilgisayarlarla sunulan çeşitli eğitim yazılımları, çevrimiçi ders anlatımları, sınavlar gibi birbirinden farklı kavramlar girmiştir. Bu tür uygulamalar özellikle son on yılda artış göstermiştir. 2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı haliyle bilgi ve bilişim teknolojilerinde yaşanan bu gelişmelere cevap vermekte yetersiz kalmıştır. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı “*Bilgiye ulaşmada kitle iletişim araçlarından yararlanmaları, bu araçlardan gelen mesajlara karşı eleştirel bakış açısı kazanmaları ve seçici olmaları,*” amacıyla eğitim hayatında yaşanan bu tür gelişmelerin bir adım gerisinde kalmıştır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ise bu eksikliği giderecek adımlar



atmıştır. Programın amaçları arasında yer alan “*Basılı materyaller ile çoklu medya kaynaklarından bilgiye erişme, bilgiyi kullanma ve üretme becerilerini geliştirmek, Çoklu medya ortamlarında aktarılanları sorgulamalarını sağlamak*” ifadeleri, programda son yıllarda yaşanan gelişme ve değişimlerin dikkate alındığı ve programın bu gelişim ve değişimler ışığında günümüzün ihtiyaçlarına cevap verebilecek bir şekilde hazırlandığının göstermektedir.

Eğitim teknolojilerinde öğrenmenin niteliğini ve niceliğini arttırmaya yönelik bu tür gelişmeler insanların öğrenme ve öğretme biçimlerinde de birtakım değişiklikler oluşmasını yol açmıştır. İnsanların bilginin öğrenilmesine ve öğretilmesine yönelik algılarında meydana gelen değişiklikler öğretim programlarına felsefi açıdan da yeni bir boyut getirmiştir. Günümüzde elektronik okuryazarlık gibi kavramların ortaya çıkması öğretim programlarında bu boyutların da işlenmesini zorunlu kılmıştır. Öğretmenler artık öğrencilerine etkileşimli eğitim portallarından ödevler vermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da bu tür uygulamaları yaygınlaştırmaya başlamıştır. Bakanlık Eba isimli eğitim portalından öğretmen ve öğrencilere çeşitli eğitim uygulamaları sunmaktadır. Yakın bir gelecekte eğitim öğretim faaliyetlerinin bir kısmı bu sistem üzerinden yapılması ihtimal dâhilindedir. Bu tür uygulamalar bireylerin öğrenme felsefelerinde de bir takım değişiklikler olmasına yol açmıştır. Eğitim felsefesi eğitimi engelleyecek problemleri, eğitimin yönünü çizen kavramları açıklamaya çalışır (Ergün, 1996, s. 14). Ayrıca eğitim programları daima geliştirilmeli ve güncel tutulmalıdır (Varış, 1994). Bu boyuttan bakıldığında 2015 programının, 2006 programında eğitimi engeleyecek sorunları ortadan kaldırdığını ve 2006 programını geliştirip güncelleştirdiğini söyleyebiliriz.

### 1.3 Programların Öğrenme Alanları Bakımından Karşılaştırılması

#### 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanları

Programda öğrenme alanları beş başlık halinde yer almıştır. Bu alanlar sırasıyla; okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi başlıklarından oluşmaktadır. Bu alanlar programın yapılandırmacı yaklaşımının doğasına uygun olarak birbiriyle bir bütün oluşturacak, birbirini kapsayıp devam ettirecek bir şekilde düzenlenmiştir. Bu yönüyle öğrenme alanlarının sarmal bir şekilde düzenlendiği söylenebilir (Güneş, 2012, s.2).

Dinleme/izleme öğrenme alanında “...*Öğrencilerin düzeylerine yönelik olarak hazırlanan kazanımların, uygun etkinliklerle desteklenerek uygulanması,*” (MEB, 2006, s.9). Programda yer alan kazanımların uygun etkinliklerle desteklenmesi istenmiştir. Bu öğrenme alanında uygulanabilecek, faydalı ve etkili olabilecek herhangi bir yöntem, teknik ve stratejiden bahsedilmemiştir.

Konuşma öğrenme alanında ise “...*çeşitli görsel ve işitsel materyallerden yararlanma, düşüncelerini mantık akışı ve bütünlük içinde sunma, karşılaştırma yapma, sebep-sonuç ilişkisi kurma, sınıflandırma, değerlendirme, özetleme gibi anlamayı ve zihinsel becerileri geliştirici çalışmalara yer verilmiştir.*” (MEB, 2006, s.9). Yine aynı bağlamda bu öğrenme alanının hangi yöntem ve tekniklerle desteklenmesinin faydalı olacağı gibi somut önerilerde bulunulmamıştır.

Yazma öğrenme alanında “...*yazma becerisinin geliştirilmesiyle; öğrencilerin duygu, düşünce, hayal, tasarı ve izlenimlerini dilin imkânlarından yararlanarak ve yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları, yazmayı kendini ifade etmede bir alışkanlığa dönüştürmeleri ve yazma yeteneği olanların bu becerilerini geliştirmeleri amaçlanmaktadır.*” (MEB, 2006, s.11). 2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim programının herhangi bir konuda düşünce geliştirme, o konuyla ilgili tez oluşturma gibi kazanımların verilmesinde detaylı hedefler göstermediği anlaşılmaktadır.

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programında dilbilgisi öğrenme alanı başlık olarak bağımsız bir alan olarak planlanmıştır.

### **2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının Öğrenme Alanları**

Programın öğrenme alanları; sözlü iletişim, okuma ve yazma başlıkları adı altında üç bölümde belirlenmiştir. Öğrenme alanları bir önceki programda olduğu gibi sarmal yaklaşım anlayışıyla oluşturulmuştur. Bu yönüyle 2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programıyla benzerlik göstermektedir. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının öğrenme alanları 2006 yılında hazırlanan programın aksine üç ana başlık altında topladığı tespit edilmiştir.

2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim programında yer alan konuşma, dinleme/izleme öğrenme alanlarının 2015 yılında hazırlanan programda sözlü iletişim başlığı altında toplandığı görülmektedir. Bu programın anlaşılabilirlik ve uygulanabilirliğini kolaylaştıracağı için çok yerinde bir değişiklik olmuştur. Program sade ve daha anlaşılır olmuş bu yönüyle önceki programın karmaşıklığından kurtulmuştur. Ayrıca konuşma ve dinleme becerilerinin aynı alanda birleştirilmesi çok yerinde bir uygulama olmuştur. Dinleme ve konuşma becerileri aynı alan çatısında birleştirilmesi yani birbirlerini destekler nitelikte olmaları her iki becerinin de gelişmesine katkı sağlayacaktır. Dinlediklerimizden ne kadar öğrenme gerçekleştiğini ancak konuşunca ortaya koyabilmekteyiz. Bu iki alanın birleştirilmesi bu açıdan bakıldığında olumlu neticeler elde edilmesini sağlayacaktır.

2015 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı sözlü iletişim öğrenme alanında. “*kazanımların işlenişinde öğretmenin yönlendirme ve desteği ile gerektiğinde tekrar dinleme, beyin fırtınası, 5NİK, empati kurma, hikâyeleştirme, bilmediği kelimeleri sorma, görsellerden yararlanma, not alma, sonucu tahmin etme gibi yöntem teknik ve stratejiler kullanılır.*” (T.T.K.B., 2015, s.6). Sözlü iletişim öğrenme alanında kazanımların aktarılmasında kullanılması faydalı olabilecek teknikler somut bir şekilde sıralamıştır. Bu programı sınırlandırıcı bir uygulama olmuştur. Bunu yerine programda stratejilerin belirlenip yöntem ve tekniklerin uygulayıcılara yani öğretmenlere bırakılması programın esnekliği açısından oldukça yerinde bir uygulama olurdu. Çünkü öğretim programları esnek olma özelliğine sahip olmalıdır. Türkiye’nin her yerinde aynı uygulamaları yürütmek mümkün olmayabilir. Okulun, öğrencilerin, öğretmenlerin çeşitli şartlarına göre öğretim programlarının yöntem ve teknik seçimlerinde esneklikler olmalıdır. Bu özelliğiyle öğrenme alanının hayata geçirilmesi net ve daha sağlam zeminlere oturtulmuştur.

Yazma öğrenme alanında “*yazma becerisinin geliştirilmesiyle;...öğrencilerin bir konuda görüşlerini ve tezlerini dilin imkânlarından yararlanarak yazılı anlatım kurallarına uygun şekilde anlatmaları...*” (T.T.K.B., 2015, s.7). Program 2006 programının aksine öğrencilerden herhangi bir konuda düşünce üretmelerini, tez oluşturmalarını kazandırmaya yönelik amaçları net bir şekilde belirtmektedir.

2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında dilbilgisi konuları öğrenme başlığı olarak bağımsız bir şekilde planlanmamıştır. Bunun yerine programın diğer öğrenme alanlarının içersine serpiştirilerek verilmiştir.



**Tablo 1 Öğrenme Alanları**

| 2006 Türkçe Öğretimi Programı | 2015 Türkçe Öğretimi Programı |
|-------------------------------|-------------------------------|
| <b>Öğrenme Alanları</b>       | <b>Öğrenme Alanları</b>       |
| Okuma                         | Sözlü İletişim                |
| Dinleme/İzleme                | Okuma                         |
| Konuşma                       | Yazma                         |
| Yazma                         |                               |
| Dilbilgisi                    |                               |
| <b>Toplam 5 Ana Başlık</b>    | <b>3 Ana Başlık</b>           |

#### 1.4 Programların Metin Seçimine Bakış Açıları Bakımından Karşılaştırılması

2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı, ders, öğrenci ve öğretmen kılavuz kitaplarında yer alması gereken metinlerin sahip olması gereken özellikleri iki ana başlık altında sıralamıştır: Okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler, dinlenecek/izlenecek materyallerde içeriğinde bulunması gereken özellikler. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı ise metinlerin sahip olması gereken özellikleri tek bir başlıkta sıralamıştır. Başlık şöyledir: Ders ve öğretmen kılavuz kitabına alınacak metinlerin nitelikleri. 2015 Türkçe Ders öğretim programının diğer yönleri de düşünüldüğünde daha sade ve anlaşılır bir tarzla hazırlandığından söz edilebilir.

#### 1.5 Programların Temalarının Sınıf Düzeyleri Göre Bakımından Karşılaştırılması

**Tablo 2. 2006 Türkçe Öğretim Programı Sınıf Düzeylerine Göre Temalar**

| Tema Adı              | Zorunlu Olduğu Sınıf Düzeyi |
|-----------------------|-----------------------------|
| Sevgi                 | 6. Sınıf                    |
| Milli Kültür          | 7. Sınıf                    |
| Toplum Hayatı         | 8. Sınıf                    |
| Okuma Kültürü         |                             |
| İletişim              |                             |
| Hak ve Özgürlükler    |                             |
| Kişisel Gelişim       |                             |
| Bilim ve Teknoloji    |                             |
| Alışkanlıklar         |                             |
| Zaman ve Mekân        |                             |
| Duygular              |                             |
| Doğa ve Evren         |                             |
| Güzel Sanatlar        |                             |
| Kavram ve Çağrışımlar |                             |
| <b>Toplam</b>         | <b>14</b>                   |

2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında toplam 16 ana tema yer almaktadır. Atatürk teması ayrı bir bölüm olarak ele alınmış ve her sınıfta zorunlu bir tema olarak belirlenmiştir. Her sınıf düzeyinde biri Atatürk olmak üzere toplam 6 tema ele alınmak zorundadır. 6. sınıflarda sevgi teması, 7. Sınıflarda Milli Kültür teması ve 8. Sınıflarda toplum hayatı teması zorunlu temalar arasındadır. Program diğer temaların dağıtımında sınıf düzeylerine göre bir esneklik sağlamıştır. Zorunlu temalar her sınıf düzeyinde tekrar işlenebilir.

**Tablo 3. 2015 Türkçe Öğretim Programı Sınıf Düzeylerine Göre Temalar**

| <b>Tema Adı</b>           | <b>Zorunlu Olduğu Sınıf Düzeyi</b> |
|---------------------------|------------------------------------|
| Biz ve Değerlerimiz       | 5-8. sınıflar                      |
| Dünya ve Çevre            | 5-8. sınıflar                      |
| Milli Kültürümüz          | 5-8. sınıflar                      |
| Milli Mücadele ve Atatürk | 5-8. sınıflar                      |
| Vatandaşlık Bilinci       | 5-8. sınıflar                      |
| Sağlık, Spor ve Oyun      | 5-8. sınıflar                      |
| Sanat ve Toplum           | 5-8. sınıflar                      |
| Bilim ve Teknoloji        | 5-8. sınıflar                      |
| <b>Toplam</b>             | <b>8</b>                           |

2015 yılında hazırlanan Türkçe Öğretim Programında ise toplam 8 ana tema yer almıştır. Her temanın da tüm sınıf düzeylerinde işlenmesi öngörülmüştür. 2015 programı 2006 programının aksine programda yer alan tüm temaların işlenmesini zorunlu kılmıştır. 2006 programında ise Atatürkçülük teması ve belirli sınıflar düzeyinde zorunlu olan birkaç tema dışında en az altı tema olmak kaydıyla seçiminde bir esneklik vardır. Bu durum bazı temaların programda yer almasına rağmen hiç işlenmemesi gibi bir sorunu doğurmuştur. 2015 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı bu belirsizliği ortadan kaldırmış ve işlenmesi gereken temaları net bir şekilde belirterek vermiştir. Bu durum her ne kadar olumlu gibi görünse de programın tema dağılımındaki yelpazesini daraltmış ve öğretmenin sınıfın kültür ve akademik düzeyine göre belirleyebildiği tema seçme esnekliğini ortadan kaldırmıştır. Bu açıdan 2015 programının tema dağılımı açısından 2006 programına göre esnekliğini önemli ölçüde yitirdiğini söyleyebiliriz.

### **1.6 Ders Kitaplarında Yer Alacak Metinlerin Sınıf Düzeyleri Bakımından Karşılaştırılması**

**Tablo 4. 2005 Türkçe Öğretim Programında Metinlerin Tür ve Sınıflar Düzeyinde Dağılımları**

| <b>Metin Türleri</b> | <b>Yer Verilmesi Gereken Sınıf Düzeyleri</b> |
|----------------------|----------------------------------------------|
| Şiir                 | 6,7,8                                        |
| Anı                  | 6,7,8                                        |
| Masal                | 6                                            |
| Fabl                 | 6                                            |
| Deneme               | 6,7,8                                        |
| Tiyatro              | 7,8                                          |
| Mektup               | 6                                            |
| Sohbet (Söyleşi)     | 7,8                                          |
| Gezi Yazısı          | 7                                            |
| Biyografi            | 7                                            |
| Roman                | 8                                            |
| Makale               | 8                                            |
| Destan               | 8                                            |
| Eleştiri             | 8                                            |
| <b>Toplam</b>        | <b>22</b>                                    |

Tablo incelendiğinde Türkçe ders kitaplarında yer alması gereken metinlerin sınıf düzeylerine göre dağılımlarının verildiği görülmektedir. Tabloya göre; şiir, anı ve deneme türünün her sınıf düzeyinde, masal ve fabl türünün sadece 6. Sınıf düzeyinde, tiyatro türünün 7-8. Sınıflar düzeyinde, mektup türünün 6. Sınıf düzeyinde, sohbet türünün 7-8. Sınıflar düzeyinde, gezi yazısı

ve biyografi türlerinin 7. Sınıf düzeyinde, roman, makale, destan ve eleştiri türlerinin ise sadece 8. Sınıf düzeyinde işlendiği görülmektedir. Ancak programın hangi metin türünü kaç defa işlenmesi gerektiğini belirtmediği tespit edilmiştir.

**Tablo 5. 2015 Türkçe Öğretim Programında Metinlerin Tür ve Sınıflar Düzeyinde Dağılımları**

|                      | 5-6.Sınıflar   |       | 7-8.Sınıflar   |       |
|----------------------|----------------|-------|----------------|-------|
|                      | Dinleme/izleme | Okuma | Dinleme/izleme | Okuma |
| <b>Metin Türleri</b> |                |       |                |       |
| Hikâye Edici         | 8              | 14    | 8              | 14    |
| Bilgi Verici         | 4              | 14    | 4              | 14    |
| Şiir                 | 4              | 8     | 4              | 8     |
| <b>Toplam</b>        | 16             | 36    | 16             | 36    |

(T.T.K.B.,2015,s.9).

Tablo incelendiğinde 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programının metin türlerini 2006 programına göre daha genel başlıklar halinde grupladığı, türlerin sadece genel adlarından bahsedip türlerin alt başlıklarının seçiminde bir esneklik bıraktığı görülmüştür. Program 5-6. Sınıflar düzeyinde dinleme/izlemeye dayalı toplam 8 hikâye edici metin, okumaya dayalı toplam 14 metin işlenmesi,7-8. Sınıflar düzeyinde dinleme/izlemeye dayalı 8 hikâye edici metin, okumaya dayalı toplam 14 metin işlenmesi gerektiğini öngörmüştür. Bilgi verici metin türünden ise, 5-6. Sınıflar düzeyinde dinleme/izlemeye dayalı toplam 4 metin, okumaya dayalı toplam 14 metin işlenmesi, 7-8. Sınıflar düzeyinde dinleme/izlemeye dayalı 4 bilgi verici metin, okumaya dayalı toplam 14 metin işlenmesi gerektiğini öngörmüştür. Şiir türünden ise, 5-6. Sınıflar düzeyinde dinleme/izlemeye dayalı toplam 4 metin, okumaya dayalı toplam 8 metin, 7-8. Sınıflar düzeyinde dinleme/izlemeye dayalı 4 şiir türü metin, okumaya dayalı toplam 8 metin işlenmesi gerektiğini öngörmüştür.

### 1.7 Programların Kazanım Sayıları Bakımından Karşılaştırılması

**Tablo 6. 2006 Türkçe Öğretim Programı Sınıf Düzeylerine Göre Kazanım Sayıları**

|                         | Sınıf Düzeyi |            |            |
|-------------------------|--------------|------------|------------|
|                         | 6            | 7          | 8          |
| <b>Öğrenme Alanları</b> |              |            |            |
| Okuma                   | 61           | 81         | 91         |
| Dinleme/izleme          | 49           | 64         | 72         |
| Konuşma                 | 58           | 71         | 77         |
| Yazma                   | 75           | 107        | 123        |
| Dilbilgisi              | 32           | 25         | 29         |
| <b>Toplam</b>           | <b>275</b>   | <b>348</b> | <b>392</b> |

(MEB,2006,s.11).

Tablo incelendiğinde programda kazanımların öğrenme alanlarına ve sınıf düzeylerine göre sıralandığı görülmüştür. Okuma öğrenme alanında 6. Sınıflar düzeyinde 61 kazanım,7. Sınıflar düzeyinde 81 kazanım,8. Sınıflar düzeyinde 91 kazanım verildiği görülmüştür. Okuma kazanımlarının sayısının sınıf seviyesi yükseldikçe arttığı tespit edilmiştir. Dinleme/izleme öğrenme alanında, 6. Sınıflar düzeyinde 49 kazanım,7. Sınıflar düzeyinde 64 kazanım,8. Sınıflar düzeyinde 72 kazanım verildiği görülmüştür. Dinleme/izleme kazanımlarının sınıf seviyesi yükseldikçe azaldığı tespit edilmiştir. Konuşma öğrenme alanında, 6. Sınıflar düzeyinde 58 kazanım,7. Sınıflar düzeyinde 71 kazanım,8. Sınıflar düzeyinde 77 kazanım verildiği görülmüştür. Kazanımların sınıf seviyesi yükseldikçe arttığı tespit edilmiştir. Yazma öğrenme alanında, 6. Sınıflar düzeyinde 75 kazanım,7. Sınıflar düzeyinde 107 kazanım,8. Sınıflar düzeyinde 123 kazanım verildiği görülmüştür. Kazanımların sınıf seviyesi yükseldikçe arttığı tespit edilmiştir.

Dilbilgisi öğrenme alanında, 6. Sınıflar düzeyinde 32 kazanım, 7. Sınıflar düzeyinde 25 kazanım, 8. Sınıflar düzeyinde 29 kazanım verildiği görülmüştür. Kazanımların sınıf seviyesi yükseldikçe azaldığı tespit edilmiştir. 6. sınıflar düzeyinde toplam 275, 7. sınıflar düzeyinde toplam 348, 8. sınıflar düzeyinde toplam 392 kazanımın verildiği tespit edilmiştir.

**Tablo 7. 2015 Türkçe Öğretim Programı Sınıf Düzeylerine Göre Kazanım Sayıları**

| Öğrenme Alanları | Sınıf Düzeyi |           |           |           |
|------------------|--------------|-----------|-----------|-----------|
|                  | 5            | 6         | 7         | 8         |
| Sözlü İletişim   | 16           | 17        | 14        | 15        |
| Okuma            | 23           | 27        | 28        | 31        |
| Yazma            | 27           | 27        | 27        | 28        |
| <b>Toplam</b>    | <b>66</b>    | <b>71</b> | <b>69</b> | <b>74</b> |

(T.T.K.B.,2015,s.39-44).

Sözlü iletişim öğrenme alanında 5. Sınıf düzeyinde, 16, 6. Sınıf düzeyinde 17, 7. Sınıf düzeyinde 14, 8. Sınıflar düzeyinde 15 kazanımın verildiği tespit edilmiştir. Okuma öğrenme alanında, 5. Sınıf düzeyinde, 23, 6. Sınıf düzeyinde 27, 7. Sınıf düzeyinde 28, 8. Sınıf düzeyinde 31 verildiği tespit edilmiştir. Yazma öğrenme alanında ise 5. Sınıf düzeyinde, 27, 6. Sınıf düzeyinde 27, 7. Sınıf düzeyinde 27, 8. Sınıf düzeyinde 28 verildiği tespit edilmiştir. Toplam olarak 5. sınıf düzeyinde toplam 66, 6. sınıf düzeyinde 71, 7. sınıf düzeyinde 69, 8. sınıf düzeyinde 74 kazanımın hedeflendiği görülmüştür. Tablo incelendiğinde kazanım sayılarının 2006 programına göre azaldığı görülmektedir. Bu durum 2006 programında 5 olan öğrenme alanının 3 başlık altında toplanması ile açıklanabilir. Ancak 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programı 2006 programına nazaran daha sade, ayrıntıya fazla yer vermeyen özelliğiyle dikkat çekmektedir. 2015 programının kazanımları azaltılmış ve öğrenmenin beceri temelli bir yaklaşımla gerçekleştirilmesi öngörülmüştür.

## SONUÇ

Cumhuriyetin ilanından günümüze kadar Türkçe dersi öğretim programları hazırlanmış ve hazırlanan bu programlar günümüze kadar bazen çeşitli değişikliklerle bazen de tamamen yeniden yazılarak eğitim camiasının hizmetine sunulmuştur. Türkçe öğretim programları, Türkçe dersinin işleyişini belirleyen, dersin eğitim ve öğretim faaliyetlerine yön veren bir kılavuz niteliğinde olduğu için programların güncel ve çağın gereksinimlerine cevap verebilecek nitelikte olması son derece önemlidir.

2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında programa ait bir vizyondan bahsedilmemiştir. Vizyon programın genel olarak ulaşmak istediği noktayı çizdiği için, vizyonun belirlenerek programda yer alması programın daha sağlam temeller oturtulmasını kolaylaştıracaktır. 2015 Türkçe Dersi Öğretim Programında bir vizyon belirlemiş ve program belirlediği vizyonu program metninde net bir şekilde izah etmiştir. Program Türkçe dersi bağlamında oluşturmak istediği en iyi noktayı bu şekilde açıkça göstermiştir. Vizyon programın daha sağlam temellere oturtulmasını sağlamıştır.

2006 programı temel yaklaşım olarak incelendiğinde yapılandırmacı yaklaşım doğrultusunda hazırlanmış olup, öğretmene rehber; öğrenciye ise öğrenme yaşantılarında başrol vermesiyle dikkat çekmektedir. Bu program öğrenci merkezli, etkinlik temelli ve bol kazanımlı olma özelliğiyle önceki programların eksikliğini ortadan kaldırmış ve çağının gereksinimlerine cevap verebilecek bir boyutta hazırlanmıştır. 2015 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı, 2006 programının bol kazanım ve karmaşık bir yapısının aksine kazanım sayılarını azaltmış ve daha çok beceriyi temel alan bir yaklaşım yöntemiyle hazırlanmıştır.

Bilgi ve bilişim teknolojilerinin hızla geliştiği günümüz dünyasında eğitim ortamlarına teknolojinin son ürünü eğitimsel araçlar, eğitim uygulamaları ve yazılımları girmiştir. 2006

programının çağının gereksinimlerine uygun hazırlandığı ancak eğitimde yaşanan hızlı değişimin gerisinde kalmaya başladığı açıkça görülmektedir. Günümüzde artık derslerin hatta bazı sınavların dahi sanal ortamlarda yapılmaya başlanmıştır. 2015 programıyla çoklu medya kaynakları Türkçe dersinin kazanımları arasına girmiştir. Akıllı tahtaların eğitim ortamına girmesi, e-kitapların, yaygınlaşması, çeşitli sanal ortamlarda uzaktan eğitimlerin yapılmaya başlanması gibi yönleri barındıran kazanımlar içermesi 2015 programına ihtiyaca cevap verebilirlik boyutuyla yaklaşıldığını göstermektedir.

Günümüzde, insanların öğrenme ve öğretme şekillerinde çeşitli değişiklikler oluşmaktadır. Bu değişikliklerin nedenleri arasında eğitim teknolojilerinde meydana gelen, öğrenmenin niteliğini ve niceliğini geliştirmek için yapılan birtakım gelişmeler yer almaktadır. Görsel ve yazılı basında yer alan bazı uygulamalar ve içerikler insanların öğrenme algılarında bazı değişikliklere sebep olmaktadır. Bilginin öğrenilip öğretilmesine yönelik algılarda değişiklikler oluşmaktadır. Meydana gelen bu değişiklikler haliyle eğitim felsefelerinin, öğretim programlarına bir de boyuttan bakmalarına sebep olmaktadır. Günümüzde elektronik okuryazarlık gibi kavramların ortaya çıkması öğretim programlarında bu boyutların da işlenmesini zorunlu kılmıştır. Öğretmenler artık öğrencilerine etkileşimli eğitim portallarından ödevler vermektedir. Milli Eğitim Bakanlığı da bu tür uygulamaları yaygınlaştırmaya başlamıştır. Bakanlık *Eba* isimli eğitim portalından öğretmen ve öğrencilere çeşitli eğitim uygulamaları sunmaktadır. Yakın bir gelecekte eğitim öğretim faaliyetlerinin bir kısmının bu sistem üzerinden yapılması ihtimal dâhilindedir. Bu tür uygulamalar bireylerin öğrenme felsefelerinde de bir takım değişiklikler olmasına yol açmıştır. Bu boyuttan bakıldığında 2015 programının, 2006 programında eğitimi engeleyecek sorunları ortadan kaldırdığını ve 2006 programını geliştirip güncelleştirdiğini söyleyebiliriz.

Günümüzde öğrencilerin düşünceye dayalı metinler üretmede sıkıntılar yaşadıklarından yakınılmakta; öğrencilerin herhangi bir konu hakkında düşüncelerini sözlü ya da yazılı olarak etkili bir biçimde ifade edemedikleri; metin nitelikleri bakımından yetersiz ürünler oluşturdukları belirtilmektedir. 2015 programının amaçları arasında öğrencilerden herhangi bir konu hakkında duygu, düşüncelerini veya tezlerini etkili bir şekilde ifade etme kazanımı yer almaktadır. Program bu yönüyle eksiklik hissedilen alan için daha salt, keskin ve anlaşılır bir amaç belirlemiştir.

Programların öğrenme alanları incelendiğinde 2006 programının öğrenme alanlarını; okuma, dinleme/izleme, konuşma, yazma ve dilbilgisi olarak düzenlediği görülmektedir. Her bir öğrenme alanına ait kazanımlar belirlenerek programda belirtilmiştir. Dilbilgisi öğrenme alanı salt bir başlık olarak ele alınmıştır. Öğrenme alanlarının çokluğu programın yapısını biraz karmaşıktır. Öğrenme alanları kazanım sayılarının da fazla olmasına sebep olmuştur. 2015 öğretim programı ise öğrenme alanlarını temel olarak üç ana başlık altında toplamıştır. Öğrenme alanlarının azaltılması kazanımların da azalmasını sağlamıştır. Bu da programın karmaşıklığını gidermiştir. Konuşma ve dinleme/izleme öğrenme alanları sözlü iletişim ismiyle toparlanmıştır. Konuşma ve dinleme/izleme öğrenme alanlarının sözlü iletişim adı altında bir araya getirilmesi çok yerinde bir uygulama olmuştur. Çünkü dinlediklerimizin pek azını hatırlarız. İnsanın dinlediklerini aynı zamanda da konuşması daha etkili öğrenme olmasını sağlayacaktır. Bu iki alanın birbirini destekler nitelikte bir başlık altında birleştirilmesi bu açıdan çok yerinde olmuştur. Dilbilgisi öğrenme alanı salt bir başlık olmaktan çıkartılmış, okuma ve yazma öğrenme alanlarına serpiştirilmiştir. Böylelikle öğrencilerin dilbilgisi öğrenme alanı hakkında geliştirdikleri olumsuz tutumları önlenmeye çalışılmıştır. Bütün bu değişiklikler 2015 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programının anlaşılabilirlik, uygulanabilirlik yönleriyle dikkat çeken özellikleri olmuştur.

Ayrıca 2015 programında, sözlü iletişim öğrenme alanında bazı kazanımların kavratılmasında kullanılması ifade edilen tekniklerin sıralanması bu program açısından sınırlandırıcı bir yöntem olmuştur. Bunun aksine stratejiler belirlenip yöntem ve tekniklerin seçimi

öğretmenlere bırakılsaydı programın esnekliği açısından çok yerinde bir uygulama olurdu. Bu açıdan bakıldığında programın esneklik çizgisinden uzaklaştığını söyleyebiliriz. Öğretim programları çeşitli yönleriyle esnek olmalıdır. Okulun, öğrencilerin, öğretmenlerin özelliklerine göre öğretim programlarının yöntem ve tekniklerin seçiminde esnek olması programın uygulanabilirliği açısından son derece önemlidir.

2006 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programında toplam 16 ana tema bulunmaktadır. Programda bazı temalar zorunlu tutularak her sınıf düzeyinde 6 tema işlenmesi öngörülmüştür. Diğer temaların işlenişinde ise bir esneklik sağlanmıştır. Bu ise programda yer alan bazı temaların ise hiç işlenmemesi gibi bir durumu ortaya çıkarmıştır. 2015 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı ise 8 ana tema belirlemiş ve hangi sınıf düzeyine işlenmesi gerektiğini açıkça ifade etmiştir. Bu durum her ne kadar olumlu gibi görünse de programın tema dağılımındaki yelpazesini daraltmış ve öğretmenin sınıfın kültür ve akademik düzeyine göre belirleyebildiği tema seçme esnekliğini ortadan kaldırmıştır. Bu açıdan 2015 programının tema dağılımı açısından 2006 programına göre esnekliğini önemli ölçüde yitirdiğini söyleyebiliriz. Bir başka ifadeyle 2015 programına, 2006 programına oranla seçenek sayısı az ve zorunluluk düzeyi daha fazla diyebiliriz.

2015 yılında hazırlanan Türkçe Dersi Öğretim Programı kazanımlar açısından değerlendirildiğinde 2006 programına göre kazanım sayıları epeyce azaltılmıştır. Bazı kazanımların azalması öğrenme alanlarının üç ana başlık altında birleştirilmesinden kaynaklanmaktadır. Ancak genel itibarıyla 2015 programı, 2006 programının karmaşıklığından kurtarılarak daha net ve anlaşılması kolay bir sistemle hazırlanmıştır. Sonuç itibarıyla 2015 programının çağın gereksinimlerini karşıladığı, Türkçe öğretim programını daha sade, anlaşılır kıldığı, kazanım sayılarının azaltılarak daha fazla bilgi aktarımı yerine daha çok beceri temelli bir anlayışa doğru kaydığı ifade edilebilir. Ancak hazırlanan yeni öğretim programının programın uygulayıcısı olan öğretmenlere tüm yönleriyle çok iyi tanıtılması, yeni programın farklılıklarının detaylıca kavratılması programın uygulanmasının daha verimli ve sağlıklı olması bakımından çok faydalı olacaktır.

### KAYNAKÇA

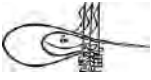
- Akyol, H. ve Temur, T. (2007). Kelime Hazinesinin Geliştirilmesi. (Ed.'ler. A.Kırkkılıç, A.ve H. Akyol) *İlköğretimde Türkçe Öğretimi*, (ss. 195-232) Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyükkaragöz, S. ve diğ. (1998). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitimin Temelleri)*. Konya: Mikro.
- Bilen, M. (2006). *Plandan uygulamaya öğretim*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2006). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme* (9. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Ergün, M. (1996), *Eğitim Felsefesi*, Ocak Yayınları, Ankara.
- Fidan, N. (2012). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Pegem.
- Güneş, F. (2012). Bologna Süreci ile Yükseköğretimde Öngörülen Beceri ve Yetkinlikler. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 2(1), DOI: 10.5961/jhes.2012.026.
- Gün, Y. (2004). İlköğretim İkinci Kademe Türkçe Dersi Okuma Etkinliklerinde Karşılaşılan Sorunlar. **TURKISH STUDIES** - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 7/4, Fall 2012, p. 1961-1977, ANKARA-TURKEY



- Girgin, Y. (2011). Cumhuriyet Dönemi (1929-1930, 1949,1981) Ortaokul Türkçe Öğretimi Programlarının İçerik, Genel ve Özel Amaçlarıyla Karşılaştırmalı Gelişim Düzeyi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, Haziran 2011, 2 (1), 11-26
- Karabay, Ayşegül. (2012). “Eleştirel Yazma Eğitiminin Türkçe Öğretmeni Adaylarının Yazma Akademik Başarılarına ve Eleştirel Yazma Düzeylerine Etkisi / *The Effect of Critical Writing Training on The Academic Achievement and The Critical Writing Levels of Turkish Language Prospective Teacher*”, **TURKISH STUDIES** – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, Volume 8/9 Summer2013, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5138>, p. 1729-1743.
- Kılıç, M. (2010). Stratejik Yöntem Sürecinde Değerler, Vizyon ve Misyon Kavramları Arasındaki İlişki. *Hacettepe Üniversitesi Sosyoekonomi Dergisi*, Temmuz-Aralık 2010-2, 100204
- MEB (2006). *İlköğretim Türkçe dersi (6, 7, 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Mutluer, Celal (2013). “Sosyal Bilgiler Programlarında Yer Alan Beceriler Hakkında Sosyal Bilgiler Öğretmen Görüşleri (İzmir Menemen Örneği)/*The Views of Social Studies Teachers about the Skills Contained in Social Studies (The Example of Izmir Menemen)*”, **TURKISH STUDIES** – International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, Volume 8/7, Summer 2013, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5236> p. 355-362.
- Sönmez, V. (1991). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Adım. TTKB (2015). *Türkçe Dersi (1-8. Sınıflar ) Öğretim Programı* Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) Yay.
- Varış, F (1994).*Eğitimde Program Geliştirme. Teori ve Teknikler*. Ankara: Alkım Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Bayburtlu, Y.S., (2015). “2015 ve 2006 Türkçe Öğretim Programlarının Değerlendirilmesi /Evaluation Of 2015 And 2006 Curriculums Of Turkish Courses”, **TURKISH STUDIES** - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8817>, p. 137-158.



## **YURT DIŞINDA YAŞAYAN TÜRK ÇOCUKLARINA SÖZCÜK ÖĞRETİMİ SÜRECİNE İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN DEĞERLENDİRİLMESİ\***

*Ő. Dilek BELET BOYACI\*\**

*Berrin GENÇ ERSOY\*\**

### **ÖZET**

Yurt dışında yaşayan Türk ocuklarının Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların retmen görüşlerine göre belirlenerek uygulama sürecinin değerlendirilmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışmada nitel araştırma yaklaşımı benimsenmiştir. Araştırmanın katılımcıları yurt dışında Türkçe derslerini yürüten ve amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum eőtillik rneklemesi yoluyla belirlenen gönüllü öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın yarı yapılandırılmış görüşmeler yoluyla toplanan verilerinin çözümlenmesinde betimsel analiz tekniğinden yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda katılımcıların görüşlerine göre yurt dışında yaşayan Türk ğrencilerinin sözcük dağarcığının yetersiz olduğu, sözcük dağarcığının sadece okulla değil ailenin sosyo-ekonomik profili, eğitim durumu ve aile ilgisiyle iliőtikli olduğu grŐŐ ortaya çıkmıştır. Ayrıca ğretmenler, öğrencilerin yeterli sözcük dağarcığına sahip olamamalarına bağlı olarak kendilerini ifade etmede güçlük çektikleri, iki dili birarada ve hatalı kullandıkları grŐŐn belirtmiőtlerdir. Ayrıca evresel bir etmen olarak materyal eksikliklerinin soyut kavramların öğretimini zorlaőtırdığı sonucuna ulaőtılmıőtır. Öğretmenler ğretim sürecinde konuların paralel ve birbirini takip eden bir biçimde verilmesi, süreci içerisinde öğrencilerin dil geliőtimini destekleyen ve öğrencilere uygun etkililiklere yer verilmesi, sözcük ğretim sürecinde sözlük kullanımının yaygınlaştırılması, materyallerin eriőtiminin kolaylaştırılması, sistemli, planlı ve programlı bir sözcük ğretimi sürecinin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmiőtlerdir. Ailelerin de sürecin içine aktif katılımlarının sağlanması, aile-ğrenci-ğretmen işbirliğinin arttırılması, aile içerisinde Türkçe konuşmanın desteklenmesinin gerekliliğini vurgulamıőtlardır. Araştırmanın sonuçlarına paralel olarak öncelikle ailelerin Türkçenin çocuklarına kazandırılmasının önemiyle ilgili bilinçlendirilmesi, genel olarak ğrencilere Türkçenin kazandırılmasının yanısıra sözcük dağarcığının geliştirilmesine dönük öğrenme ortamlarının zenginleştirilmesi yönünde önerilerde bulunulmuştur.

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Doç. Dr. Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: sdbelet@anadolu.edu.tr

\*\* ğretmen-MEB, El-mek: berringenc@gmail.com

**Anahtar Kelimeler:** Sözcük öğretimi, Öğretmen görüşü, Yurt dışında yaşayan Türk çocukları

## **TEACHERS VIEWS ON THE PROCESS OF VOCABULARY TEACHING TO TURKISH CHILDREN LIVING ABROAD**

### **ABSTRACT**

The aim of the research is to determine the problems confronted in the process of vocabulary teaching for Turkish children, and the factors effecting the process of vocabulary teaching negatively. With the aim to handling the subject profoundly, the qualitative research was preferred. The maximum variation sampling was conducted in order to determine the participant of the research. The descriptive analysis technique was conducted in order to analyse the data of the research. In the conclusion of the research, it is emerged that the vocabulary of Turkish children living abroad is inadequate and the vocabulary correlates not only to the school, but also to socio-economic profile of the family and the involvement of the family. The teachers claimed that the students have difficulty on reading and writing expression due to not having adequate vocabulary, and the students operate two language together and wrongly to express themselves and also that confusing the alphabets, the students substitute the alphabets gives rise to pronounce wrongly. Another conclusion of the research is that the teachers particularly have difficulties on teaching abstract concepts to the students on account of enviromental deficiencies and the lack of materials. The teachers pointed out the fact that teaching the subjects in sync and respectly, using practices that contribute the students to develop language skills and being suitable to the students, extending the usage of dictionary, making access to materials easily and conducting a systematic, planned and programed process of vocabulary teaching are required. In addition, they underlined it is required that the parents engage in the process actively, parent-student-teacher collaboration is improved and speaking Turkish in the family is supported.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **Introduction**

Today, Turkish parents' children living abroad have to learn their native language that connects them to their own culture alongside the language of the society they live in as very well. For this purpose, the learning programme of native language is required to be systematic and scheduled. Otherwise, it is impossible that the individuals who are not capable on native language could explain their ideas by means of the second language. In this regard, Turkish children living abroad are assumed to acquire native language adequacy and use it effectively with a view to speaking Turkish, expressing themselves, attaining to practices pertaining to the process of the teaching and maintaining communication with the ones from the same nation. The individuals who are capable on native language and have adequate vocabulary are able to improve

vocabulary in second language, acquiring the adequateness of the language spoken in the society lived. The fact that the individual could use the native language that contributes him to express himself in his own culture is closely connected with vocabulary. As is known, vocabulary has an significant affect that contributes the individuals to comprehend speeches and express their emotions and ideas. Accordingly, it is required that the individuals have further vocabulary, in other words, it is required to increase the individuals' vocabulary. In this regard, it is thought that the determination of the problems by means of analysing the studies concering the native language teaching in abroad, the determination of the practices practised for vocabulary teaching within native language teaching and the evaluation of the process based on these practices are going to be have positive impact so that Turkish children learn their native language and the language of the country they live. In the conclusion, the aim of the research is to determine the problems confronted in the process of vocabulary teaching for Turkish children, and the factors effecting the process of vocabulary teaching negatively.

### **Method**

With the aim to handling the subject profoundly, the qualitative research was preferred. The maximum variation sampling was conducted in order to determine the participant of the research. The twenty participants serve eight different country and the participants serving in Austria (f=7) and Germany (f=5) predominates the others and the tenure of the teachers varies from 10 month to 35 years. While The number of the students taught during a year varies from 18 to 200, provided the level of the class taught is taken into consideration, it is emerged that there is the differences from nursery school to highschool and further level of education in countries and the course of Turkish language is elective in many contries (f=18). The data collection means of the research are personal information form and the interview form. The descriptive analysis technique was conducted in order to analyse the data of the research.

### **Conclusion and Suggestions**

In the conclusion of the research, it is emerged that the vocabulary of Turkish children living abroad is inadequate and the vocabulary correlates not only to the school, but also to socio-economic profile of the family and the involvement of the family. The teachers claimed that the students have difficulty on reading and writing expression due to not having adequate vocabulary, and the students operate two language together and wrongly to express themselves and also that confusing the alphabets, the students substitute the alphabets gives rise to pronounce wrongly. Another conclusion of the research is the statement that the students' failure in means of phrase, proverb and different means of the words and also speaking vernacularly have negative impact on the progress of vocabulary. It is found that the teachers exercise the practices such as studing with phrases and proverbs, studing on synonym and connotation, deriving new words from words known, studing on the words that their means is not known. In addition, the teacher underlining the importance of adopting national culture and values to the students

living abroad were claimed that they conduct cultural practices such as folk dances and they struggle to figure out the problems confronted in the process of vocabulary teaching, paying attention to relate words and culture. The teachers underlining the level differences among the students in vocabulary teaching as a considerable problem attribute inadequacy of some students' vocabulary to not having a habit of reading and the parents' limited vocabulary. Another conclusion of the research is that the teachers particularly have difficulties on teaching abstract concepts to the students on account of environmental deficiencies and the lack of materials. The teachers pointed out the fact that teaching the subjects in sync and respectly, using practices that contribute the students to develop language skills and being suitable to the students, extending the usage of dictionary, making access to materials easily and conducting a systematic, planned and programed process of vocabulary teaching are required. The teachers underlined the fact that the parents' expectation concerning their children's acquirement provided by Turkish lesson is high or low has negative impact on vocabulary development of the students. In spite of this expectation of the parents, it is remarkable conclusion that the students neglect the practices to develop vocabulary. Another significant conclusion of the research is that the teachers pointed out the fact that the students and their parents do not take into account the lesson of Turkish as native language as important. The teachers stating, due to Turkish course as elective at the out time of school and out of school curriculums, neglective behavior of the students against the course and the attendance to the Turkish lesson as tired underlined that the student achievement is inadequate. Besides, it is concluded that one of the problems concerning teaching process is the defective duration of course time and the absence of opportunity of re-practices.

In addition, they underlined it is required that the parents engage in the process actively, parent-student-teacher collaboration is improved and speaking Turkish in the family is supported. In tune with all conclusions of the research, firstly, raising awareness of parents about the importance of Turkish for students, in addition to delivering Turkish to children generally, enriching learning environments to develop vocabulary, utilizing learning environments supported by technology, encouraging elective native language courses or using of native language out of the course and being ensured institutional support (by non-governmental organizations and Republic of Turkey), increasing the works contributing school-family collaboration directed to increasing utility of native language and developing vocabulary, arranging in-service training for teachers about Turkish language and vocabulary are recommendations for practices. In addition, the similar researches could be conducted by employing quantitative research techniques.

**Key Words:** Vocabulary teaching, Teacher views, Turkish children living abroad

## Giriş

Bir kültürün varlığını sürdürebilmesinin önemli yollarından biri dilini ve söz varlığını canlı tutmasıdır. Yabancı bir kültürün içine doğan bireyler için bu konu bir kat daha önemli hale

gelmektedir. Yaşadığı kültürle varolan birey, erken yaşlarda kültürlenme anlamında kritik dönemler yaşamaktadır. Bu süreçte bireye öz kültürüne ait öğeler doyurucu ölçüde sağlanmazsa, kültürel anlamda yabancılaşmanın yaşanması olasıdır. Bu anlamda bireyin içinde yaşadığı kültürde kendini ifade etmesi kadar öz kültüründen de kopmaması yaşamsal öneme sahiptir.

Özdemir (2009) düşüncenin yaratıcısının dil olduğunu ve bireyin kültürel gelişmesinin önkoşulunun ana dilinin ve toplumda konuşulan dilin öğrenilmesi olduğu üzerinde durmaktadır. Kültürün aktarıcısı olan dil ve özellikle ana dili kazanımı yetersiz düzeyde olan bireyler, bulundukları ülkenin (ikinci dil) dilini öğrenmekte zorluk çekmektedir. Ana dilinin gerektirdiği yeterlikleri kazanabilen bireyler ise yaşadığı ülkenin dilini de kolayca öğrenebilmekte ve toplumla uyumlu bir duruş sergileyebilmektedir (Şen, 2010).

Günümüzde yurt dışında üçüncü nesle ulaşan Türkler de ana dilleri olan Türkçeyi bulundukları ülkenin diliyle birlikte öğrenerek iki dilliler dediğimiz topluluğun içinde yer almaktadır (Demir, 2010). Türk vatandaşlarının yurt dışında eğitim, öğrenim ve ihtisas görmeleri ile ilgili devlet hizmetlerinin düzenlenmesinden (askerî öğrenciler hariç) Millî Eğitim Bakanlığı sorumludur (Millî Eğitim Temel Kanunu, 1998, s.13). Öte yandan Bakanlık tarafından desteklenen hizmetlerin sunulmasında, hizmetin verildiği ülke politikaları bağlamında farklılıklarla karşılaşmaktadır.

Türk vatandaşlarına yurt dışında verilen eğitim hizmetlerine yönelik farklı ülkeler incelendiğinde; Extra ve Yağmur'un (2013) araştırmalarına göre Avusturya, Danimarka, Fransa ve İsviçre'de Türkçe ana dili öğretimi çalışmalarının yapıldığı, Türkçe eğitiminin gerçekleştirilmesinde kısmen devlet desteğinin sağlandığı ve dersliklerin açılabilmesi için belli sayıda öğrenciye ihtiyaç duyulduğu ortaya konmuştur. Konuya yönelik başka bir araştırmada Yağmur (2010), Hollanda ve Norveç gibi ülkelerde ana dili öğretiminin okullardan tamamen kaldırıldığını, İsveç'te ana dili öğretimi çalışmalarından eğitimle ilgili makamların sorumlu olduğunu; Fransa, İsviçre, Lüksemburg ve Belçika gibi ülkelerde ise ana dili öğretimi sorumluluğunun göçmenleri gönderen ülkeye ait olduğunu belirtmektedir. Aynı konuda Avusturya'da göçmen ve ilticacı ailelerin çocuklarına yönelik ana dili derslerinin yürütülmesi, öğretmenlerin seçilmesi ve atanması ise Avusturya eğitim makamlarının sorumluluklarında bulunmakta ve Türkçe öğretimi söz konusu makamlar tarafından yürütülmekteyken (Yıldız, 2012), farklı birçok etnik grubu bünyesinde barındıran Avustralya'da ise anadil öğrenimi ve kültür edinme olanağı sunan birtakım standartlar belirlenmiş ve bu standartlar çerçevesinde Türkçenin de dahil olduğu 15 dilin öğretimi çalışmaları devlet okulları, özel okullar ya da din okullarında gerçekleştirilmektedir (DEECD memo 2012'den aktaran Parlak, 2014).

Avrupa'da Türk nüfusunun en yoğun olduğu Almanya'daki duruma ilişkin göçmenlere yönelik gerçekleştirilen ana dili öğretimi çalışmalarının eyaletlere göre farklılıklar gösterdiğini belirten Yıldız (2012), Almanya'nın kimi eyaletlerinin ana dili derslerini kendi sorumluluğunda verdiğini kimi eyaletlerin ise ana dili öğretimi sürecinin sorumlulukları dışında olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda Yıldız (2012), farklı eyaletlerde yaşayan Türk çocuklarının birbirinden farklı Türkçe ana dili öğrenimi süreci geçirdiklerini vurgulamıştır.

Günümüzde yurt dışında yaşayan Türk ailelerin çocukları kültürlerini, kimliklerini sürdürebilmek için kendilerini öz kültürlerine bağlayan anadilleriyle birlikte içinde yaşadıkları toplumun dilini de iyi öğrenmek zorundadır. Bunun için sistemli ve programlı bir ana dili öğretimi ortamı sağlanmalıdır. Aksi takdirde ana dili yeterliklerine sahip olamayan bireylerin duygu ve düşüncelerini ikinci bir dile doğru bir şekilde aktarabilmesi mümkün değildir (İnce, 2011). Bu bağlamda yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçeyi konuşabilmeleri, kendilerini ifade edebilmeleri, öğretimle ilgili etkinliklere katılabilmeleri ve soydaşlarıyla etkileşimlerini sürdürebilmeleri için ana dili yeterliklerini kazanarak etkili bir biçimde kullanabilmeleri gereklidir.



Bireyin öz kültüründe kendini ifade etmesini sağlayan ana dilini etkili biçimde kullanabilmesi sözcük dağarcığı ile yakından ilişkilidir. Bilindiği üzere sözcük dağarcığının, insanların söylenenleri anlamasında ve duygularını, düşüncelerini anlatmasında önemli bir işlevi vardır (Yaman ve Gülcan, 2009). Bu nedenle anlama ve anlatma gücünün geliştirilmesi için bireylerin daha çok sözcük bilgisine sahip olmasına, diğer bir deyişle bireylerin söz varlığının zenginleştirilmesine gereksinim duyulmaktadır. Bu gereksinime ek olarak yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının kendi ana dillerini yeterli düzeyde öğrenme ve geliştirme olanağı bulamadıkları gibi yaşadıkları ülkenin dilleri ile kendi ana dillerini karıştırdıkları, sözcükleri ödünç aldıkları, iki dili bir arada ve hatalı kullandıkları, teleffuz hataları yaptıkları, sözcükleri yanlış yazdıkları, imla hataları yaptıkları, bozuk ve eksik cümlelerle gereksiz sözcük kullandıkları da araştırmalarla ortaya konulmuştur (Yıldız ve Öztürk 2013; İnce, 2011; Cengiz ve Türk 2009; Sarı, 2001) Bu doğrultuda, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına etkili bir ana dili eğitimi kapsamında sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik etkinlikler önem kazanmaktadır. Bireyde söz varlığının gelişimi ise sözcük öğretiminin nasıl yapıldığı ile doğrudan ilişkilidir (Paul, 1996).

Sözcük öğretimi yalnızca sözlüğe bakılarak sözcüklerin anlamlarını öğrenme biçiminde gerçekleştirilen bir süreç değil (Calp, 2010); öğrenilen sözcüklerin aktif bir biçimde kullanılması sürecini de içermelidir. Amaca ve duruma uygun, kalıcı, hızlı bulunabilen, uygun yere eklenebilecek ve kurallara uygun kullanılabilecek sözcük dağarcığı edinmeyi amaçlayan sözcük öğretimi (Löschmann, 1993'den aktaran Kaptı, 2008), iyi bir öğretim tasarımının hazırlanması ile mümkündür. Bu bağlamda sözcük öğretiminde bazı ilkelerin göz önünde bulundurulması, hedeflerin belirlenmesi, öğretim sürecinin ise öğrenenin ön bilgi ve yaşantılardan yola çıkılarak yapılandırılması gerekmektedir (Akyol, 2005).

Yapılan araştırmalara göre yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili öğrenme yetersizlikleri sosyal gelişimlerini, akademik başarılarını, olumlu kimlik ve kültürel gelişimlerini, yaşadıkları bölgenin dilini öğrenmelerini olumsuz yönde etkilemekte, her iki dilde de iletişim kurmada sıkıntı yaşamaktadırlar (Bal, 2013; Gelekçi, 2010; Cengiz ve Türk, 2009). Başka bir ifade ile çocukların ana dili gelişim düzeyleri, ikinci dilin kazanılmasını ya da daha az kazanılmasına neden olmaktadır. Bireylerin iletişim kurmalarında, sosyalleşmelerinde, anlama ve anlatma becerileri ile üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek akademik başarılarının arttırılmasında, kendi özkültürleri ile yaşadıkları kültüre uyum sağlamalarında ayrıca yaşadıkları ülkenin dilini doğru ve etkili bir biçimde kullanmalarını sağlayacak olan etkenlerden biri de ana dilinin öğrenilmesi bağlamında sözcük dağarcığı gelişimidir. Çünkü ana dilinde zengin bir kelime hazinesine sahip olarak okula başlayan çocuklar, eğitim dilini daha kolay öğrenmekte ve buna bağlı olarak okuma yazma becerilerini kazanmada da daha başarılı olmaktadır. Kendi ana dili yeterliklerini sağlayabilmiş ve yeterli sözcük dağarcığına sahip olabilmiş olan bireylerin yaşadıkları toplumun dil yeterliklerini kazanarak ikinci dildeki sözcük dağarcığını geliştirebilmeleri mümkündür. Bu bağlamda yurt dışında sürdürülen ana dili eğitimi çalışmalarının incelenerek sorunlarının saptanması ve önlemler alınmasına yönelik anadili eğitimi içerisinde yer alan sözcük öğretimi için yapılan uygulamaların belirlenmesi ve bu çalışmalara yönelik sürecin değerlendirilmesinin söz konusu sorunların çözülmesi ve yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dillerini ve yaşadıkları ülkenin dillerini öğrenmelerini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların öğretmen görüşlerine göre belirlenerek uygulama sürecinin değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranacaktır:

1. Yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcığına ilişkin öğretmenlerinin genel görüşleri nelerdir?

2. Yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmeye dönük öğretmenlerinin gerçekleştirdikleri etkinliklere ilişkin görüşleri nelerdir?

3. Yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmeye dönük öğretmenlerinin yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşleri ve bu sorunların çözümüne yönelik önerileri nelerdir?

## YÖNTEM

Sosyal ya da beşeri bir probleme bireylerin veya grupların attığı anlamları keşfetme ve anlamaya yönelik bir yaklaşım olan nitel araştırma (Creswell, 2013) incelenen insanların bakış açılarıyla başlar ve incelenen insanların dünyayı nasıl gördüğünü, durumu nasıl tanımladığını veya durumun onlara ne anlam ifade ettiğini bulmayı sağlar (Neuman, 2010). Bu çerçevede araştırma yapan kişiler tümevarımsal üsluba, bireysel anlama odaklanmaya ve bir durumun karmaşıklığını yorumlamaya önem veren araştırma tarzını desteklerler (Creswell, 2013). Bu bağlamda bu araştırmada çalışılan konuyu daha derinlemesine ele almak için, betimsel nitel araştırma yaklaşımı tercih edilmiştir.

## Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarının belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde temel amaç probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır. Başka bir ifade ile maksimum çeşitliliğe dayalı bir örneklem oluşturmada amaç, çeşitlilik gösteren durumlar arasında herhangi ortak ya da paylaşılan olguların olup olmadığını bulmaya çalışmak ve bu çeşitliliğe göre problemin farklı boyutlarını ortaya koymaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005, ss.108-109). Araştırmada maksimum çeşitlilik örneklemesinden yararlanılmasının nedeni farklı özelliklere sahip olan öğretmenlerin Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığına ilişkin ortak olarak tanımladıkları görüşlerinin belirlenmek istenmesidir. Bu bağlamda, 2014-2015 öğretim yılında farklı ülkelerde çalışan ve sınıf düzeyi, Türkçe dersinin ne kadar süreyle verildiği, yılda ortalama kaç öğrenci ile çalışıldığı, Türkçe dersinin zorunlu ya da seçmeli olması gibi özellikler bakımından çeşitlenen katılımcılarının kişisel özellikler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Katılımcıların Özellikleri**

| Katılımcılar | Görev Yapılan Ülke/Şehir | Çalışma Süresi (yıl) | Okutulan Sınıf /Yaş Düzeyi                 | Çalışılan Öğrenci Sayısı | Dersin Veriliş Biçimi (saat) 1 hafta süresince | Türkçe Dersinin Seçmeli/Zorunlu Olması Durumu |
|--------------|--------------------------|----------------------|--------------------------------------------|--------------------------|------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 1            | Almanya/Hamburg          | 35                   | 5-10. Sınıf                                | 50                       | 2 sa                                           | Seçmeli                                       |
| 2            | Avusturya/Linz           | 10 ay                | 1-4. Sınıf                                 | 100                      | 2 sa                                           | Seçmeli                                       |
| 3            | Avustralya               | 2                    | 8-10. Sınıf                                | 40                       | 2 sa                                           | Seçmeli                                       |
| 4            | İngiltere/Londra         | 9 ay                 | Kaynaştırma ve Yabancı Dili Türkçe Olanlar | 18-22                    | 3 sa                                           | Seçmeli                                       |
| 5            | Avusturya                | 26                   | 1-9. Sınıf                                 | 180-200                  | 1 sa                                           | Seçmeli                                       |
| 6            | Avusturya/Wels           | 16                   | Anaokulu-Ortaokul                          | 170-200                  | 1 sa                                           | Seçmeli                                       |
| 7            | Belçika                  | 3                    | Lise ve sonrası                            | -                        | 2 sa                                           | Okul Eğitimi                                  |
| 8            | Belçika /Brüksel         | 6                    | 1-6. Sınıf (İlkokul)                       | 65                       | 2 sa                                           | Seçmeli                                       |

|    |                                |    |                            |         |        |                                             |
|----|--------------------------------|----|----------------------------|---------|--------|---------------------------------------------|
| 9  | Avusturya/<br>Bregenz          | 5  | İlkokul- Ortaokul          | 200     | 1 sa   | Seçmeli                                     |
| 10 | Avusturya/<br>Bungenland       | 4  | 1-4. Sınıf                 | 50-55   | 2 sa   | Seçmeli                                     |
| 11 | Norveç/<br>Oslo                | 17 | 6-12 Yaş<br>Birleştirilmiş | 31      |        | Zorunlu Türk<br>Okulu<br>Programı<br>içinde |
| 12 | Almanya/<br>Köln               | 2  | 1-8. Sınıf                 | 54      | 2 sa   | Seçmeli                                     |
| 13 | Almanya/<br>Rheinlandpfa<br>lz |    | 1-10. Sınıf                | 130     | 1-3 sa | Seçmeli                                     |
| 14 | İsveç/<br>Stockholm            |    | İlkokul- Lise              | 50-70   | 1 sa   | Seçmeli<br>Program Dışı                     |
| 15 | İsveç/<br>Stockholm            | 10 | 6 Yaş- Lise                | 5       | 1 sa   | Seçmeli<br>Program Dışı                     |
| 16 | Avusturya/<br>Kufstein         | 11 | İlkokul-Ortaokul           | 120-130 | 2 sa   | Seçmeli                                     |
| 17 | Almanya/<br>Dortmund           | 3  | İlkokul 2-3. Sınıf         | 120     | 2 sa   | Seçmeli                                     |
| 18 | Almanya/<br>Essen              | 26 | İlkokul 1-4. Sınıf         | 100     | 3-4 sa | Seçmeli                                     |
| 19 | Özbekistan/<br>Taşkent         | 1  | 5-8. Sınıf                 | 60-70   | 6 sa   | Zorunlu                                     |
| 20 | Avusturya/<br>Kufstein         | 10 | İlkokul-Ortaokul           | 120-130 | 2 sa   | Seçmeli                                     |

Tablo 1’de görüldüğü üzere sayılarla kodlanan 20 katılımcı sekiz farklı ülkede görev yapmaktadır. Avusturya (f=7) ve Almanya (f=5)’da görev yapan öğretmenler çoğunlukta olup yurt dışında görev alma süreleri 10 ay ile 35 yıl arasında değişmektedir. Bir yılda çalışılan öğrenci sayısının ise 18 ile 200 arasında bir dağılıma sahip olup, okutulan sınıf düzeyi dikkate alındığında anasınıfından lise ve sonrası öğrenim kademelerine değin ülkeler bazında farklılıklar bulunduğu ve Türkçe dersinin çoğu ülkede (f=18) seçmeli ders durumunda yer aldığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmının veri toplama araçları “Kişisel Bilgi Formu” ve “Görüşme Formu”dur. Kişisel bilgi formu, yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına yönelik sözcük öğretimi gerçekleştiren öğretmenlerin görüşlerine taban oluşturacak kişisel özelliklerini yansıtmak amacıyla işe koşulmuştur. Nitel araştırmalar çalışma grubunu oluşturan katılımcıları ayrıntılı olarak betimlemeyi gerektirdiğinden (Cresswell, 2012) kişisel bilgi formunda araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları ülke, görev süreleri, çalışılan öğrenci düzeyi ve sayısı, dersin ne kadar süreyle verildiği (hafta bazında) ve Türkçe dersinin seçmeli/zorunlu olma durumu yer almıştır.

Araştırmının ikincil veri toplama aracı, öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla geliştirilen açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Formun geliştirilme sürecinde öncelikle gerekli alanyazın taranmış ve araştırmacılar tarafından beş sorudan oluşan bir açık uçlu veri toplama aracı geliştirilerek alan uzmanlarının görüşüne sunulmuştur. Alan uzmanlarından; görüşme formundaki soruların anlaşılır olma, ele alınan konuyu kapsama ve gerekli bilgileri kapsama durumunu kontrol etmeleri istenmiştir. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda forma son biçimi verilmiş ve veri toplama aracı uygulamaya hazır duruma getirilmiştir.

## Verilerin Toplanması Çözümlemesi ve Yorumlanması

Araştırmaya ilişkin veriler 04-15 Ağustos 2014 tarihleri arasında yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe derslerini yürüten ve Milli Eğitim Bakanlığı tarafından düzenlenen bir seminer için Türkiye’de bulunan öğretmenlerden toplanmıştır. Araştırma verilerinin çözümlemesinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analizde veriler, araştırma sorularına ya da araştırma sorularına dayalı oluşturulan temalara göre sunulabilir. Bu analizde katılımcıların görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılar yapılır. Betimsel analiz sürecinde yapılan işlemler aşağıda açıklanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2005):

- *Verilerin dökümü:* Verilerin çözümlemesi aşamasında, görüşme formlarındaki veriler araştırmacılar tarafından çözümlenerek veri döküm formu oluşturulmuş, veriler alandan bir uzmana verilerek yanlış ya da eksik bölümlerin kontrolü sağlanmıştır.

- *Kodlama anahtarının oluşturulması ve kodlanması:* Verilerin dökülmesi aşamasından sonra araştırma soruları temel alınarak ve bu soruların yanıtlarını kapsayacak seçeneklere yer verilerek kodlama anahtarı hazırlanmıştır. Kodlama süreci araştırmacıların her ikisi tarafından ayrı ayrı gerçekleştirilmiştir.

- *Kodlamaların karşılaştırılması ve güvenilirlik:* Kodlama süreci araştırmacılar tarafından gerçekleştirildikten sonra araştırmacılar bir araya gelerek yapmış oldukları analizleri karşılaştırmış, görüş birliği ve görüş ayrılığı olan maddeleri belirlemiştir. Veri analizinin sonlandırıldığı bu aşamada araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Araştırma güvenilirliği için Stemler’in (2001) ölçüm güvenilirliği dikkate alınmıştır. Buna göre kodlayıcı ya da kodlayıcılar arasındaki uyum yüzdesinin yüksek olması, ölçüm güvenliğinin yüksek olduğunu göstermektedir (Stemler, 2001). Bu araştırmada da iki kodlayıcının görüş birliği yüzdesi güvenilirliği kullanılmıştır. Bunun için Miles ve Huberman’ın (1994)  $P(\text{Uzlaşma yüzdesi}) = \frac{Na(\text{Görüş Birliği})}{Na(\text{Görüş Birliği}) + Nd(\text{Görüş Ayrılığı})} \times 100$  güvenilirlik formülü kullanılmıştır. Buna göre güvenilirlik .93 çıkmış ve ölçüm güvenilir kabul edilmiştir.

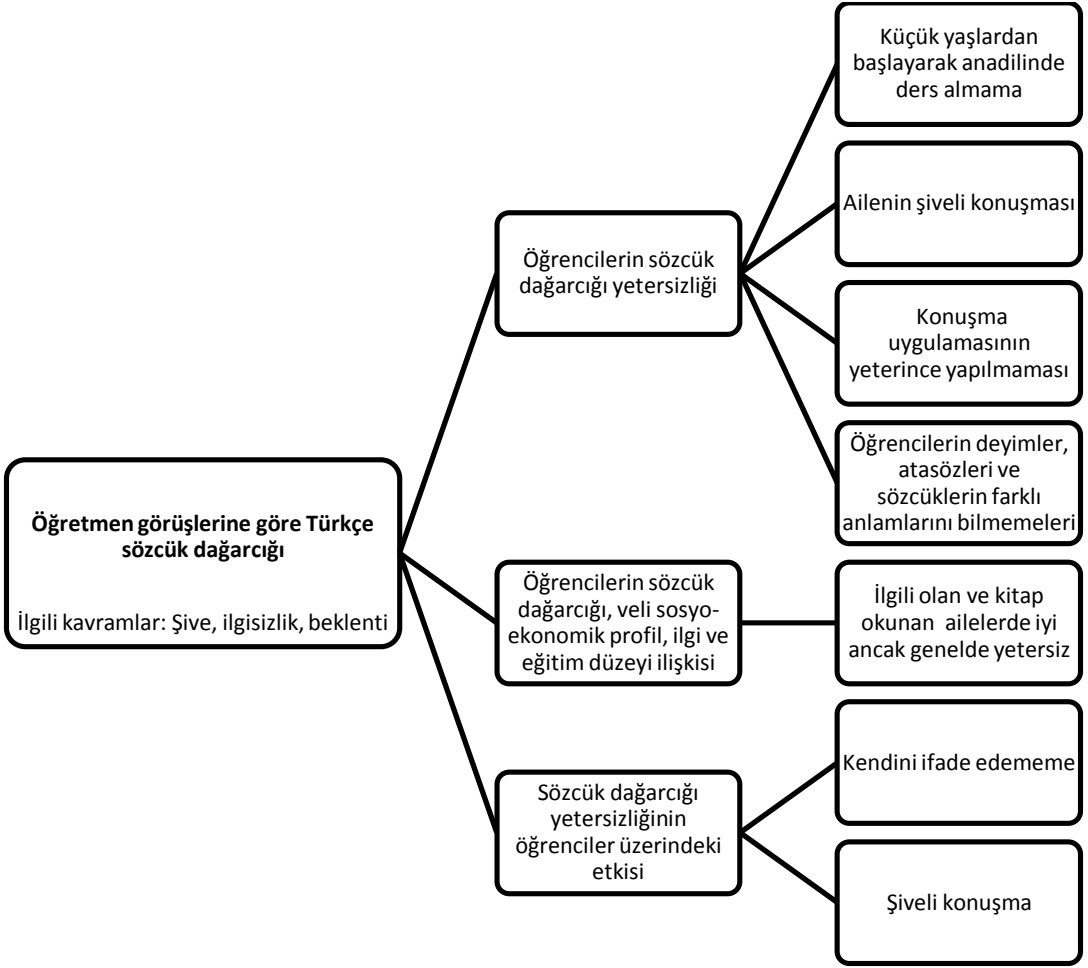
- *Bulguların tanımlanması ve yorumlanması:* Kodlama anahtarına göre işlenen veriler araştırma soruları doğrultusunda doğrudan alıntılarla desteklenerek bulgular tanımlanmış ve tanımlanan bu bulgular araştırmacılar tarafından açıklanarak yorumlanmıştır.

## Bulgular ve Yorumları

Bu araştırma kapsamında ortaya çıkan temalar; “Türkçe sözcük dağarcığına ilişkin genel görüşler”, “Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik etkinlikler”, “Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik yaşanan sorunlar” ve “Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik öneriler” olmak üzere dört ana temada toplanmıştır. Bulgular, tablolaştırılmış ve araştırmaya katılanların görüşlerinden doğrudan alıntılar yapılarak özetlenmiştir.

## Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Sözcük Öğretimi Sürecine İlişkin Genel Görüşler

Yurt dışında yaşayan Türk çocukların Türkçe sözcük dağarcığına yönelik öğretmenlerin genel olarak ne düşündüklerine ilişkin bulgular Şekil 1’de verilmiştir.



**Şekil 1. Öğretmenlere göre genel olarak öğrencilerin Türkçe sözcük dağarcığı**

Şekil 1'e göre yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının sahip oldukları sözcük dağarcığına ilişkin görüşler incelendiğinde, öğretmenlerin öğrencilerinin sözcük dağarcığının yetersiz olduğunu, sözcük dağarcığının sadece okulla değil, aile ve ailenin sosyo-ekonomik profili ve ilgisiyle ilişkili olduğunu, ayrıca yurtdışında yaşayan öğrencilerin yeterli sözcük dağarcığına sahip olmamalarına bağlı olarak yazılı ve sözlü anlatımlarında kendilerini ifade etmekte güçlük çektiklerini belirttikleri görülmektedir. Aynı zamanda araştırmanın katılımcıları söz konusu bu durumun velilerin eğitim düzeyi düşüklüğünün yanı sıra öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren anadillerinde ders almamalarının etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin sözcük dağarcığının yetersizliğine değinen 1. öğretmen "Kendilerini yeterli derecede ifade edemiyorlar. Konuşma egzersizleri az olduğu için söylemek istedikleri sözcüklerin Türkçesini bilmiyorlar. Okul döneminde kendi dillerinde ders almadıkları için kelime hazineleri gelişmiyor, belli bir düzeyde kalıyor. Onlar da zaman içinde köreliyor" şeklinde görüşünü ifade etmiştir. Öğrencilerin sözcük dağarcığını ailelerle ilişkilendiren 11. öğretmen ise " Sözcük dağarcıkları az ve şiveli konuşan çok....Velilerde yüksek eğitim oranı düşük olduğundan düzgün Türkçe konuşamıyorlar. Bu da çocuklara yansıyor" şeklinde görüşünü belirtmiştir. 20. öğretmen ise " Sözcük dağarcığı velilerin ilgi ve eğitim düzeyine göre değişiklik göstermektedir. Dili(Türkçeyi)

*gerektiği gibi okuyan, yazan ve konuşan çok az öğrenci var.”* şeklinde görüşünü belirterek ailelerin öğrencilerin sözcük dağarcığı üzerinde etkili olduğunu vurgulamıştır.

Öğretmenler, ailelerin Türkçe dersinin çocuklarına kazandıracaklarına ilişkin beklentilerinin yüksek ya da düşük olmasının öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişiminde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu belirtmişler; ailelerin bu beklentilerine karşın öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik çalışmalara ilgisiz kaldıklarını ifade etmişlerdir. 17. öğretmen bu durumu ve durumun çocuğun Türkçeyi kullanmasına nasıl yansıdığı konusundaki görüşünü *“18 kişilik bir sınıfta ancak iki üç öğrencinin kelime hazinesi dersi anlayabilecek en azından soruyu cevaplayabilecek durumda. Bu çocuklar evlerinde sürekli Türkçe konuşanlar veya kitap okuma alışkanlığı kazananlar. Maalesef kötü, velilerin bizden beklentisi çok. Çocuk Türkçe alıyor diye dili hemen öğrenecek sanıyorlar.”* şeklinde dile getirmiştir. Öğretmenler ayrıca öğrencilerin deyimler, atasözleri ve sözcüklerin farklı anlamlarını bilmemelerinin de sözcük dağarcığı gelişimini olumsuz yönde etkilediği görüşünü savunmuşlardır. Bu konuyla ilgili olarak 9. öğretmen *“100 kelime ile Türkçe konuşuyorlar. Günlük sürekli kullanılan kelimelerle Türkçe’yi götürüyorlar. Deyimlerini, atasözlerini kesinlikle tanımıyorlar.”* şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

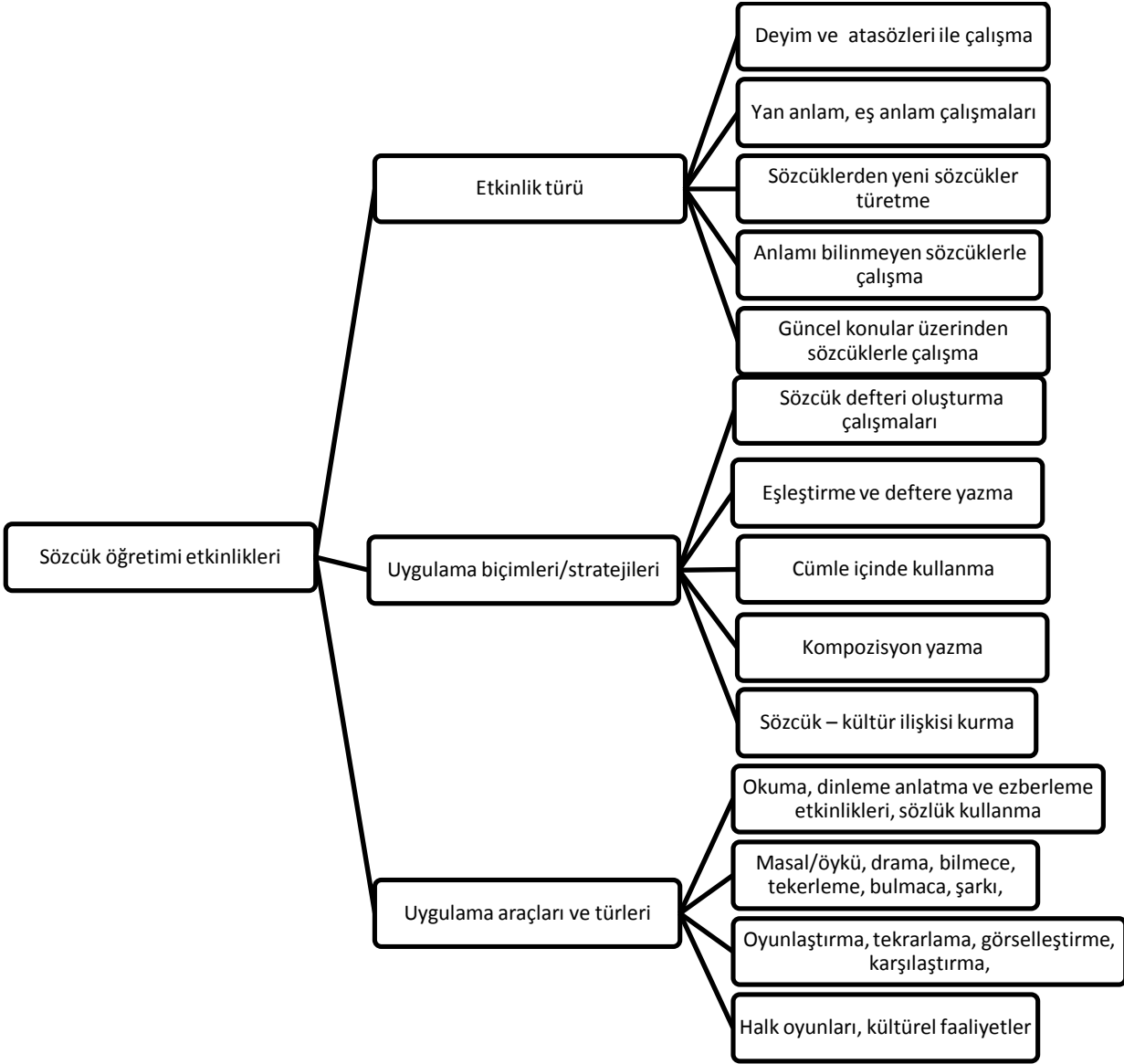
Araştırmamızın birinci sorusuna yönelik öğretmenlerin yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının sözcük dağarcığına ilişkin görüşleri incelendiğinde; genel olarak öğrencilerin sözcük dağarcığını yetersiz buldukları söylenebilir. Aynı zamanda öğretmenler öğrencilerinin sözcük dağarcığındaki yetersizlikleri ailelerin, eğitimi, sosyo-ekonomik düzeyi ve ilgisiyle yakından ilişkili olarak açıklamakta ve ek olarak öğrencilerin sözcük dağarcığının yetersizliğine bağlı olarak kendilerini ifade etmekte güçlük yaşadıklarını ve yöresel dili ağırlıklı olarak kullandıklarını ifade etmektedirler.

### **Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Sözcük Dağarcığını Geliştirmeye Yönelik Etkinliklere İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmek amacıyla yapılan etkinliklere yönelik öğretmen görüşlerine ilişkin bulgular Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2’deki veriler doğrultusunda sözcük öğretimi etkinlikleri teması kapsamında, araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin, etkinliklere, etkinlikleri uygularken kullandıkları çeşitli materyallere, etkinlikleri nasıl uyguladıklarına ve kullandıkları stratejilere değindikleri görülmektedir. Öğretmenlerin öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye dönük, deyim ve atasözleri ile çalışma ve eş anlam, yan anlam çalışmaları yaptırma, sözcüklerden yeni sözcükler türetme, anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalışma gibi etkinlikler gerçekleştirdikleri görülmektedir. Ayrıca öğretmenler bu etkinlikleri sözcükleri eşleştirme ve deftere yazma, cümle içinde kullanma, sözcüklerden yeni sözcükler türetme, kompozisyon oluşturma, sözcük defteri oluşturma gibi uygulamalar ya da stratejiler kullanarak gerçekleştirdikleri ifade etmişlerdir. Bu bağlamda öğretmenlerin sözcüklerle bağlantılı olarak okuma, anlatma, oyunlaştırma, görselleştirme, ezberleme, karşılaştırma, dinleme, şarkı oluşturma/söyleme, tiyatro izleme/oynama, tekrarlama, dramatizasyon yapma, sözlük kullanma gibi çalışmalara yer verdikleri ve bu süreçte öykü, masal, tekerleme, bilmece ve bulmacalar kullandıkları araştırmanın bulguları arasındadır.





**Şekil 2. Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmek amacıyla yapılan etkinlikler**

Sözcük dağarcığını geliştirmeye dönük yaptırdığı etkinliklere ve bu etkinlikleri gerçekleştirirken kullandığı araçlara değinen 16. öğretmen “Sözcüklerden cümle kurma oyunları, masal ve hikaye kitaplarının okunması, masal ve hikayelerin piyes haline getirilerek sınıfta öğrencilere oynatılması, resimlerin anlatılması, başından geçen ve gördüğü bir olayın anlatılması gibi şeyler yapıyoruz” derken 19. öğretmen ise “Düzenli kitap okuma ve okurken bilmediği sözcükleri sözlükten bakma etkinlikleri yaptırıyoruz. Çeşitli oyunlar oynatıyoruz. Sözcüğün anlamını verip sözcüğü buldurma veya sözcüklerin harflerini karıştırıp sözcüğü buldurma gibi oyunlar. Ayrıca deyimler ve atasözleriyle ilgili yarışmalar düzenliyoruz.” şeklinde görüş bildirmiştir. 2. öğretmen bu konuda “Okuma, anlatma, bir filmi anlatma, yazılı anlatma, haftalık yaşantısını anlatma, sözcüklerle tombala oyunu vb.” etkinlikleri gerçekleştirdiğini ifade ederken, 9. öğretmen

ise “ Sözcüğü resimlerle, örneklerle açıkladıktan sonra öğrencilere cümlede kullanıyorum. Bu cümleleri okutup kontrol ediyorum.” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Sözcük öğretimi süreci içerisinde güncel konular üzerinde çalışmanın öğrencilerin sözcük dağarcığına katkı sağladığını düşünen 13. öğretmen “Oyunlarla ve daha çok resimlerle. Yeni Çağa uygun konular seçerek işliyorum.” derken, benzer şekilde 17. öğretmen de “Sözcüğün güncel dilde kullanılabileceği seviyede olmasına dikkat ediyorum....” demektedir. Öğretmenler aynı zamanda ödüllendirmenin de sözcük öğretimi üzerinde etkili olduğunu belirterek sözcük öğretimi sürecinde ödüllendirmeden yararlandıklarını ifade etmişlerdir. 1. öğretmen bu konuda “Kendim kartonun bir tarafına Almanca yazıyorum diğer tarafını boş bırakıyorum. Öğrenci onun Türkçesini bulup yazıyor. Sonra bunları defterine yazıyor ve her fırsatta ezberliyor. Belli bir düzeye gelince ödül aldığı için (dondurma, içecek, masa tenisi raketi gibi) severek yapıyor.” şeklinde görüşünü belirtmiştir. Benzer şekilde 4. öğretmen “Ödül sistemiyle çocukları teşvik etmeye çalışıyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir.

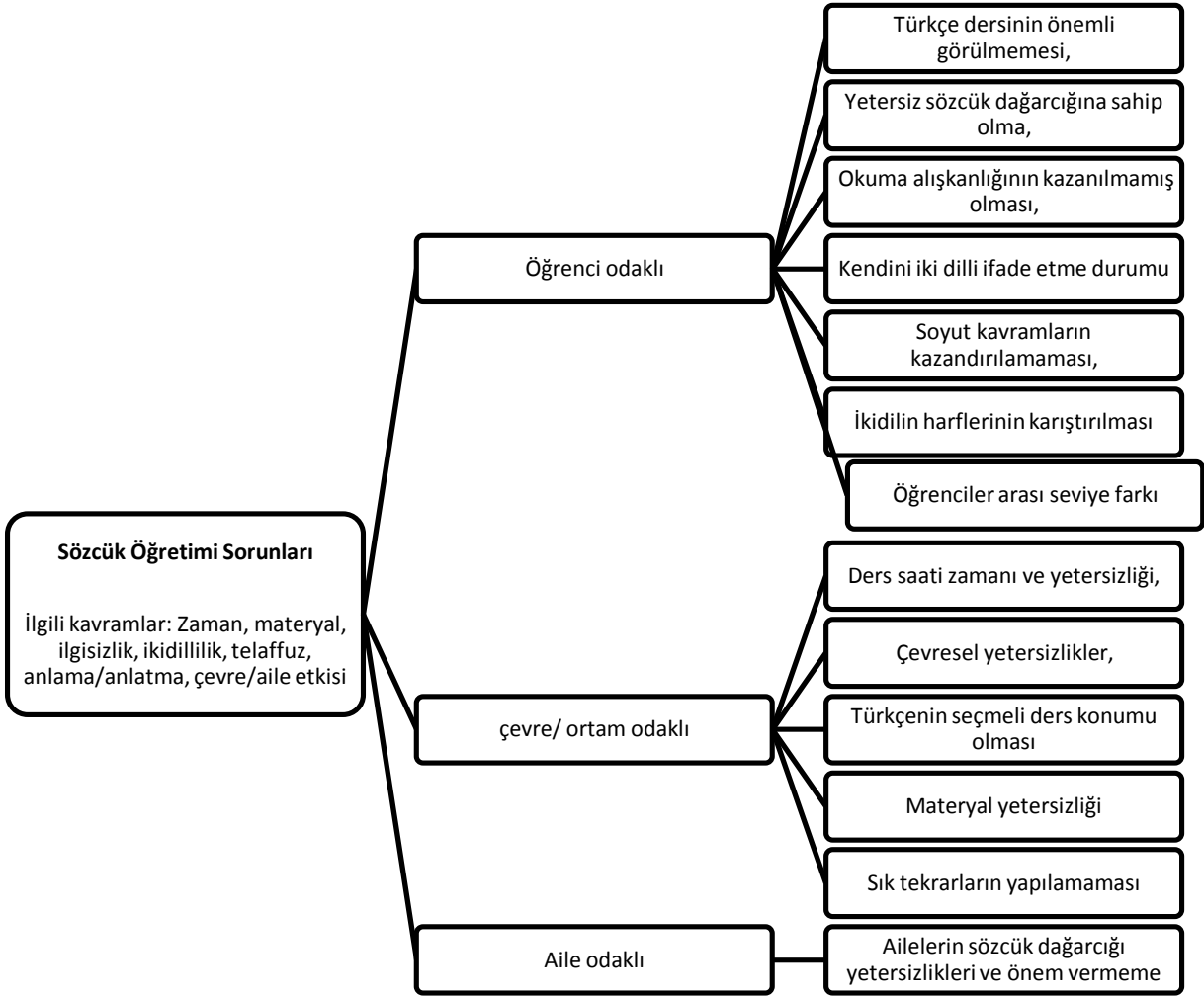
Ayrıca yurtdışında yaşayan öğrencilere milli kültür ve değerlerin benimsetilmesinin önemini vurgulayan öğretmenler, sözcük öğretimi sürecinde sözcük-kültür ilişkisini kurmaya özen gösterdiklerini bu bağlamda da halk oyunları gibi kültürel etkinliklere de yer verdiklerini belirtmişlerdir. Bu bağlamda 7. öğretmen “Çocukları kültürümüzle buluşturarak dilimizin daha cazip hale gelmesini sağlıyoruz. Halk oyunları, tiyatro, müzik ve masallarla daha etkili dil öğretimini gerçekleştirmeye çalışıyorum” şeklinde görüşünü belirtirken 11. öğretmen “Öncelikle dini, milli bayramlarımıza ilişkin etkinlikler düzenleriz. Ben ülkemizdeki şehirleri ve Türk alfabesini tekrarlatırım.....Yeni sözcükler öğretmeden önce ana hatlarıyla Türk kültürünü oturtmaya çalışıyorum....” şeklinde görüşünü ifade etmiştir.

Şekil 2’deki verilere göre araştırmamanın katılımcıları sınıfta gerçekleştirdikleri sözcük öğretim etkinliklerinin anlamı bilinmeyen sözcüklerinin anlamının kavratılması, eş, anlam, yan anlam, sözcükten yeni sözcük türetme, deyim ve atasözleri ile çalışma gibi etkinlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu etkinlikleri gerçekleştirirken öğretmenlerin, sözcükleri eşleştirme ve deftere yazma, cümle içinde kullanma, sözcüklerden yeni sözcükler türetme, kompozisyon oluşturma, sözcük defteri oluşturma gibi uygulamalara ya da stratejilere ve sözcüklerle bağlantılı olarak okuma, anlatma, oyunlaştırma, görselleştirme, ezberleme, karşılaştırma, dinleme, şarkı oluşturma/söyleme, tiyatro izleme/oyun, tekrar, dramatizasyon yapma, sözlük kullanma gibi çalışmalara yer verdikleri görülmektedir. Bu süreçte materyal olarak ise öğretmenlerin öykü, masal, tekerleme, bilmece ve bulmacalar kullandıkları araştırmamanın bulguları arasındadır.

### **Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Sözcük Öğretiminde Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Öğretmen Görüşleri**

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe sözcük öğretiminde karşılaşılan sorunlara yönelik olarak öğretmenlerin ne düşündüklerine ilişkin bulgular Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3’deki veriler doğrultusunda sözcük öğretiminde karşılaşılan sorunlar öğretmenler tarafından öğrenci, aile ve çevre/ ortam odaklı olarak tanımlanmaktadır. Bu sorunların başında ise Türkçe dersinin önemli bir ders olarak görülmemesi, sözcük dağarcığının yetersiz kalması, okuma alışkanlığının kazanılmamış olması, kendini tek dilde yeterli sözcükle ifade edememe, soyut kavramların kazanılamaması, iki dilin harflerinin karıştırılması, öğrenciler arası seviye farkı, materyal yetersizliği, Türkçe dersinin seçmeli ders olması, ders saatinin yetersiz olması ve ailelerin sözcük dağarcığının yetersizliği ve sözcük öğretimi önemli görmemeleri biçiminde sıralanabilir.



**Şekil 3. Türkçe sözcük öğretiminde karşılaşılan sorunlar**

Araştırmamızın katılımcıları olan öğretmenler, Türkçe sözcük öğretimine ilişkin yaşadıkları en önemli sorunlardan birinin öğrenciler ve veliler tarafından ana dili Türkçe dersinin önemli bir ders olarak görülmemesini belirtmişlerdir. Bu konuda 5. öğretmen “.....Öğrenciler Türkçenin temel değerini bilmiyorlar. Konuşulanları da anlamıyorlar.” şeklinde görüşünü belirtirken 3. öğretmen “...Türkçeyi önemli bir ders olarak görmemeleri en büyük sorun.” şeklinde görüşünü dile getirmiştir. Yine aynı konuyu başka biçimde ele alan 20. öğretmen ise “.....Bazı ailelerin çocuklarına özellikle Türkçe öğretmemesi (Almancayı daha iyi öğrensin diye veya siyasi nedenlerle)” şeklinde toplum dilinin öğrenilmesinin anadilinin öğrenilmesi konusuna göre ailelerin gündeminde daha önemli bir yere sahip olduğunu ifade etmiştir.

Öğrenciler arası seviye farkının da sözcük öğretiminde önemli bir sorun olduğunu vurgulayan öğretmenler kimi öğrencilerin sahip olduğu sözcük dağarcığı yetersizliğinin okuma alışkanlığı kazanmamış olmalarına ve ailelerinin sözcük dağarcığının kısıtlı olmasına bağlamışlardır. Bu bağlamda 14. öğretmen “ ....Öğrencilerimizde günlük konuşma dilini sınırlı sözcüklerle konuşmaların sayısı çok fazla. Okulda okudukları metinlerin dışında kitap okumuyorlar.” şeklinde görüş belirtmiştir. Öğretmenler söz konusu öğrenci ailelerinin aile içerisinde Türkçe konuşmamları ve çocuklarının Türkçe öğrenirken bulundukları ülkenin dilinde başarısız olacakları kaygısı

taşımalarının sözcük öğretimi sürecini olumsuz etkileyen durumlardan biri olduğunu belirtmişlerdir. Bu durumla ilgili olarak 13. öğretmen *“En büyük sorun aileden çok az sözcükle gelmeleri...”* şeklinde görüşünü ifade ederken 14. öğretmen *“Öğrencinin öğrendiği sözcükleri yaşam alanında fazla kullanmaması ve tekrardan yoksun olması, buna ev, arkadaş çevresinin destek vermemesi...”* demektedir.

Öğretmenler sözcük öğretimi sürecinde yaşanan sorunlardan bir diğerinin öğrencilerin kendilerini ifade etmede ikidili bir arada kullanmaları özellikle yazılı anlatımlarında ise alfabeleri karıştırarak birbirlerinin yerine kullanmaları olarak belirtmişlerdir. Öğretmenler öğrencilerin ikidili bir arada kullanmalarının telaffuz hatalarına da neden olduğunu ifade etmişlerdir. Bu konuyla ilgili olarak 2. öğretmen *“Öğrenciler bilmedikleri sözcüklerin yerine hemen Almanca kelimeler kullanıyorlar.”* şeklinde görüşünü belirtirken 12. öğretmen *“Çocuklar Almancaya yatkın olduğu için kelime telaffuzunda zorluk çekiyorlar....”* şeklinde görüş bildirmiştir. Öğretmen 11 ise *“..... Anlatmakta zorluk çekmeleri ve telaffuz en temel sorun. Ayrıca alfabeyi şaşırmaları (mesela Türkçedeki j onların alfabesinde y diye okunur). Anne babalarında iki dili aynı cümlede karışık kullanmaları iki dilde de yetersizliğe yol açıyor.”* demektedir.

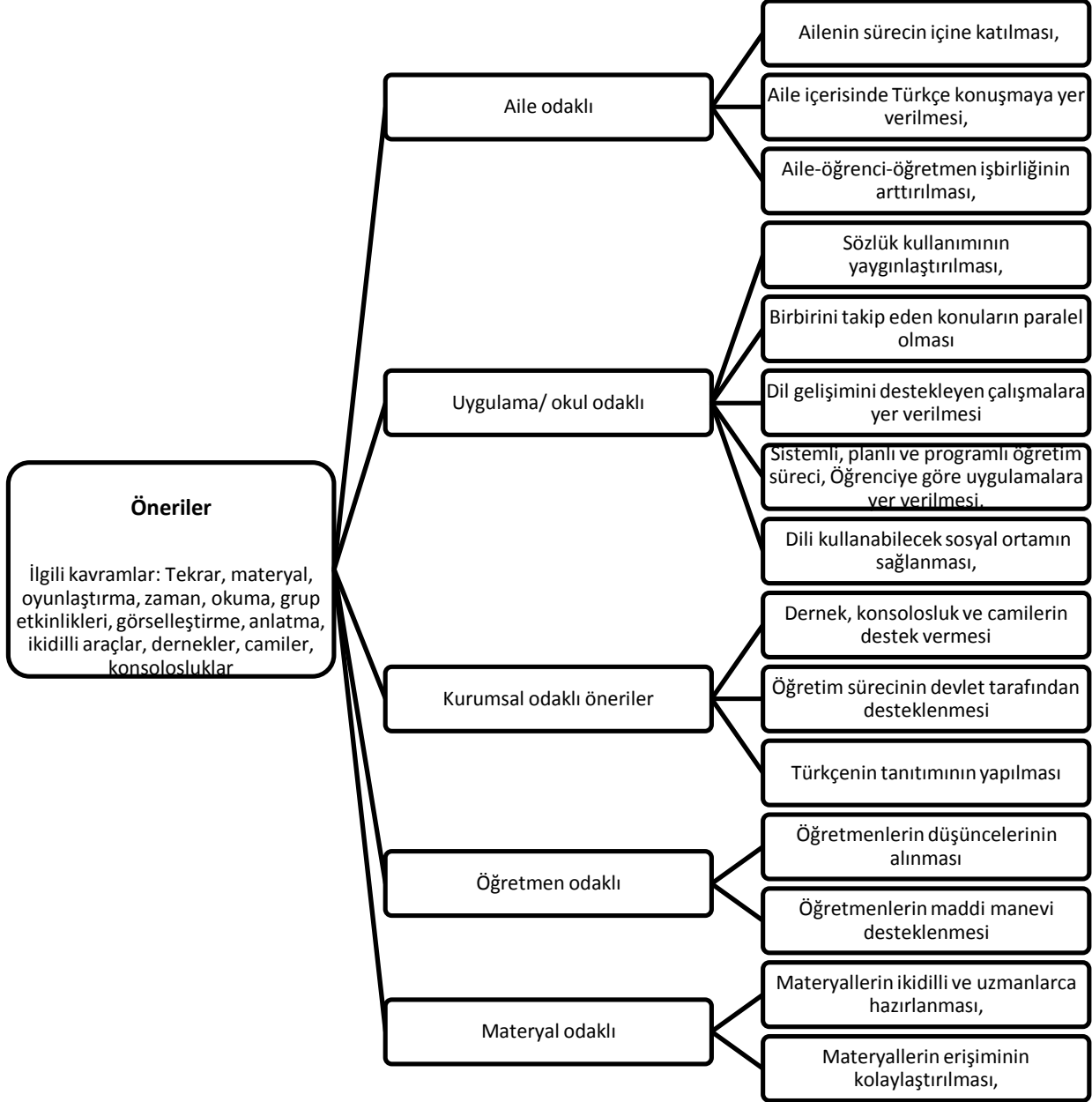
Türkçe dersinin okul dışı saatlerde ve okul programları dışında seçmeli olarak yer almasının öğrencilerin derse ilgisiz olmalarına ve Türkçe dersine okul çıkışında yorgun gelmelerine yol açtığını ifade eden öğretmenler bu bağlamda öğrenci başarısının da düşük olduğunu vurgulamışlardır. 13. öğretmen bu konuyla ilgili olarak *“.....Öğrencilerin katılımı mecbur olmadığı için, gönüllü katıldıkları için öğrenmeye fazla istekli olmamaları yani o küçücük yaşta bile bunu kullanmaları.”* şeklinde görüş bildirmiştir. Söz konusu nedenlerin yanı sıra ders saati azlığının da sözcük öğretiminde tekrarın yapılmasına olanak tanımadığına değinen öğretmenler ders için ayrılan kısıtlı zamanın sözcük öğretimi için yeterli olmadığı görüşünü belirtmişlerdir. 9. öğretmen *“Bir saatlik derslerde sözcük öğretimine pek vakit bulunmuyor”* şeklinde görüşünü belirtirken 5. öğretmen *“Zamanın yeterli olmaması sebebiyle ancak kelimelerin yerlerini değiştirerek düzgün cümle yaptırıyorum”* şeklinde; 17. öğretmen ise *“.....Sözcük çalışması uzun zaman alan bir süreç, tekrar etme işlemini istediğim düzeyde yapamıyorum....”* şeklinde görüş bildirerek ders saati yetersizliğine vurgu yapmışlardır.

Şekil 3’de görüldüğü üzere öğretmenler çevresel yetersizlikler ve materyal eksikliklerinden dolayı özellikle soyut kavramların öğrencilere kazandırılmasında da sorun yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler aynı zamanda öğretmenlere yönelik yöntem-teknik bilgi kaynaklarının yetersiz olduğu ve bu durumun sözcük öğretimi sürecini olumsuz etkilediği görüşündedirler. Bu konuyla ilgili olarak 19. öğretmen *“Çevresel yetersizliklerden dolayı eksiklikleri bulunmaktadır. Çocuk Rusça veya Özbekçe düşünüp Türkçe anlatmaya çalışıyor. O zaman yanlış sözcükler kullanıyor veya sözcüğü yerinde kullanamıyor.”* şeklinde görüşünü ifade ederken, 12. öğretmen ise düşüncelerini *“Yabancı dil Türkçe öğretim materyalleri ve öğretmenlere yönelik yöntem ve teknik bilgi kaynakları yetersiz sayıda”* şeklinde aktarmıştır.

Araştırmanın katılımcıları olan öğretmenlerin görüşlerine göre sözcük öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlardan biri Türkçe dersinin önemli bir ders olarak görülmemesidir. Bunun dışında okuma alışkanlığının kazanılmamış olması, kendini tek dilde yeterli sözcükle ifade edememe, soyut kavramların kazanılamaması, iki dilin harflerinin karıştırılması, öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları öğrencilerle ilişkilendirilerek açıklanan sorunlar arasındadır. Bu sorunlara ek olarak öğretmenlerin, materyal yetersizliği, Türkçe dersinin seçmeli ders olması, ders saatinin yetersiz olması gibi öğrenme ortamı ve olanakları ile ilgili sorunlar tanımladıkları görülmektedir. Katılımcıların ifade ettikleri diğer sorunlar ise ailelerin de sözcük dağarcığının yetersiz olması ve sözcük öğretimini önemli görmemeleridir.

## Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarının Türkçe Sözcük Dağarcığının Geliştirilmesine Yönelik Öğretmenlerin Önerileri

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik öğretmenlerin önerilerine ilişkin bulgular Şekil 4'te verilmiştir. Şekil 4'teki verilere göre öğretmenlerin sözcük öğretiminde yaşanan sorunların çözümüne yönelik önerileri; aile, uygulama/okul, kurumsal, öğretmen ve materyal odaklı olarak gruplanmıştır.



**Şekil 4. Türkçe sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik öneriler**

Araştırma kapsamında yurtdışında gerçekleştirilen sözcük öğretimi sürecinin iyileştirilmesine yönelik öğretmenler tarafından sunulan öneriler temasında 14. öğretmen bu konuyla

ilgili “Aile ve öğretmen arasında işbirliğine bağlı olarak dil gelişimini destekleyen Türkçedeki belli kitapları okumasıyla olanaklıdır.” şeklinde görüşünü ifade ederken 9. öğretmen “Öncelikle daha fazla zaman, ikincisi öğretimin evde de devamı gereklidir. Aileler dersleri kontrol ederek evlerinde daha fazla Türkçe konuşmalı, çocuklarıyla daha fazla ilgilenmelidir.” şeklinde görüş belirtmiştir. Uygulama/okul, kurumsal, öğretmen ve materyal odaklı öneriler incelendiğinde öğretim sürecinde konuların paralel ve birbirini takip eden bir biçimde verilmesi, süreç içerisinde öğrencilerin dil gelişimini destekleyen ve öğrencilere uygun etkinliklere yer verilmesi, sözcük öğretim sürecinde sözlük kullanımının yaygınlaştırılması, materyallerin ikidilli olması ve alan uzmanları tarafından hazırlanması, materyallerin erişiminin kolaylaştırılması, sistemli, planlı ve programlı bir sözcük öğretimi sürecinin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Bu bağlamda 15. öğretmen düşüncelerini şu şekilde aktarmıştır: “Yurtdışında yaşayan öğrencilere uygun bir dille yazılmış ağır olmayan ders kitapları ve kitaplar üretilmesi...” 16. öğretmen ise “İkidilli araç ve gereçlerin çoğaltılması, Türkçe öğretiminde ailelerin ve derneklerin daha duyarlı davranmaları. Yurtdışında yaşayan çocuklar için dil öğrenme sayfalarının uzmanlarca hazırlanması ve erişiminin kolay olması olarak düşünüyorum.” şeklinde görüş bildirmiştir. 17. öğretmen ise düşüncelerini “Sözcük öğretimi daha iyi hale getirmek için sistemli çalışmak gerekiyor....” şeklinde aktarmıştır. Öğretmenler ayrıca süreç içerisinde tekrar yapılmasına daha fazla olanak tanınması, sözcük öğretimi için ayrıca zaman verilmesi, grup etkinliklerinin yapılabileceği ve dilin etkin bir biçimde kullanılabilmesine olanak tanıyacak sosyal ortamların oluşturulması gerektiğini belirtmişlerdir. Bu bağlamda bu sorunların çözümünde öğretmenler, ailelerinde sürecin içine aktif katılımlarının sağlanması, aile-öğrenci-öğretmen işbirliğinin artırılması, aile içerisinde Türkçe konuşmanın desteklenmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır.

Yurt dışında Türkçe derslerinin okul programları dışında ve örgün öğretim saatlerinden sonra dernekler, konsolosluklar ve camilerin destekleriyle verilebildiğini belirten öğretmenler, Türkçe derslerinin devamının sağlanabilmesi için devlet desteğinin artırılması ve Türkçenin tanıtımının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Ayrıca yurtdışında görev yapan öğretmenlerin sorunlarının tespit edilmesi, öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin alınması, öğretmenlerin maddi ve manevi açıdan desteklenmesini önermişlerdir. Bu bağlamda 4. öğretmen “Daha fazla anketler yapıp, sorunlarımız ve fikirlerimiz alınabilir.” şeklinde görüşünü aktarırken 5. öğretmen “.....Öğretmenler maddi ve manevi desteklenmeli (yerli meslektaşlarımıza nazaran maaş olarak yarısını alıyor)..... Konsolosluklar, dernekler ve camiler kanalıyla buna sahip çıkılmalı. Havaalanlarına Türkiye’ye giriş ve çıkışlarda Türkçe ile ilgili afiş ve broşürler asılmalı.” şeklinde görüş bildirmiştir.

Araştırmamanın katılımcılarının yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik önerileri incelendiğinde, okul aile işbirliğinin artırılması, aile içinde Türkçe kullanımının yaygınlaştırılması şeklinde ailelerle ilgili öneriler ifade ettikleri görülmektedir. Bunun dışında, sözlük kullanımının yaygınlaştırılması, kitaplardaki konuların tematik bağlamda birbirine paralel konular biçiminde yapılandırılması, dil gelişimini destekleyen etkinliklerin artırılması ve bu etkinliklerin planlı sistematik gerçekleştirilmesi, dili kullanmaya dönük sosyal ortamların artırılması ve öğretim sürecinin düzenlenmesiyle ilgili öğretmenlerin daha fazla görüşlerinin alınması, materyallerin iki dilli hazırlanması ve materyallere erişimin kolaylaştırılması şeklinde kaynak, öğretmen ve materyal odaklı önerilerde bulundukları görülmektedir. Tüm bunlara ek olarak da Türkçenin daha iyi tanıtılması, Türkçe öğretiminin Türkiye Cumhuriyeti devleti ve yanısıra sivil toplum kuruluşları tarafından desteklenmesi biçiminde görüşlere de yer verdikleri söylenebilir.

### Sonuç Tartışma ve Öneriler

Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının Türkçe sözcük dağarcığının geliştirilmesine yönelik yapılan çalışmaların öğretmen görüşlerine göre belirlenerek uygulama sürecinin değerlendirilmesi



amacıyla yapılan bu çalışmanın sonuçları, araştırma soruları doğrultusunda; sözcük dağarcığına ilişkin genel görüşler, sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik yapılan etkinlikler, sözcük öğretimi sürecinde yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri olmak üzere ortaya konulup tartışılmıştır.

Araştırmanın birinci sorusuna yönelik olarak katılımcıların görüşleri yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının sahip oldukları sözcük dağarcığının yetersiz olduğu ve sözcük dağarcığının sadece okulla değil, ailenin sosyo-ekonomik profili ve aile ilgisiyle ilişkili olduğu biçimindedir. Yapılan birtakım araştırmalar da, sosyo-ekonomik düzeyin kişinin söz varlığının niteliğini doğrudan etkilediğini göstermektedir (Hart ve Risley, 1995; Öztürk, 1995). Bu bağlamda gerçekleştirilen çalışmalarda (Davaslıgil, 1985; İpek, 2006; Pilancı, 2014; Tuğyan, 2010) alt düzey sosyo ekonomik gelire sahip aile çocuklarının sözcük dağarcıklarının daha az gelişmiş olduğu sonucu, araştırmanın katılımcıları olan öğretmenler tarafından ifade edilen sözcük dağarcığının aile profiliyle ilgili olduğu sonucuyla paralellik göstermektedir. Yine araştırmanın birinci sorusuna yönelik olarak elde edilen sonuçlardan bir diğeri ise, yurtdışında yaşayan öğrencilerin yeterli sözcük dağarcığına sahip olmamalarına bağlı olarak yazılı ve sözlü anlatımlarında kendilerini ifade etmekte güçlük çektikleridir. Aynı zamanda araştırmanın katılımcıları söz konusu bu durumun ortaya çıkmasında velilerin eğitim düzeyi düşüklüğünün yanı sıra öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren anadillerinde ders almamalarının da etkili olduğunu belirtmişlerdir. Velilerin eğitim durumlarının çocukların sözcükleri bilme ve tanıma durumlarını etkilediği sonucu Keklik (2009)'in araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Benzer şekilde İnce (2011), gerçekleştirdiği çalışmada yurt dışındaki Türk öğrencilerin yaş ve sınıf gelişimine paralel sözcük dağarcığı gelişimi gösteremediklerini ifade etmiştir. İnce (2011) yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerin hem açıklayıcı sözlü anlatım becerisi, hem de kişisel anlatım becerisi bağlamında doğru iletişim kurmada zorlandıkları, bozuk ve eksik cümlelerle, gereksiz sözcük kullanma eğilimi gösterdiklerini belirtmiştir. Benzer şekilde Moore (2006) ve Helot (2007), Fransa'da bulunan Türk çocukların yeteri kadar ana dillerine hakim olmadıklarını, bu sorunun ise onların hayatlarını birçok yönden olumsuz etkilediğini ortaya koymuşlardır (Aktaran: Aydın, 2010).

Araştırmanın ikinci sorusuna yönelik olarak yurt dışından yaşayan Türk çocuklarının öğretmenleri sınıfta gerçekleştirdikleri sözcük öğretim etkinliklerinin; anlamı bilinmeyen sözcüklerinin anlamının kavratılması, eş, anlam, yan anlam, sözcükten yeni sözcük türetme, deyim ve atasözleri ile çalışma gibi etkinlikler olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca bu etkinlikleri gerçekleştirirken öğretmenlerin, sözcükleri eşleştirme ve deftere yazma, cümle içinde kullanma, sözcüklerden yeni sözcükler türetme, kompozisyon oluşturma, sözcük defteri oluşturma gibi uygulamalara ya da stratejilere ve sözcüklerle bağlantılı olarak okuma, anlatma, oyunlaştırma, görselleştirme, ezberleme, karşılaştırma, dinleme, şarkı oluşturma/söyleme, tiyatro izleme/oynama, tekrarlama, dramatizasyon yapma, sözlük kullanma gibi çalışmalara yer verdikleri görülmektedir. Bu süreçte materyal olarak ise öğretmenlerin öykü, masal, tekerleme, bilmece ve bulmacalar kullandıkları araştırmanın bulguları arasındadır.

Araştırmanın üçüncü sorusu yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına sözcük öğretimi sürecinde yaşanan sorunların neler olduğuna ve bu sorunların çözümlerine ilişkindir. Öğretmenlerin görüşlerine göre sözcük öğretiminde karşılaşılan en önemli sorunlar; Türkçe dersinin önemli bir ders olarak görülmemesi, okuma alışkanlığının kazanılmamış olması, kendini tek dilde yeterli sözcükle ifade edememe, soyut kavramların kazanılamaması, iki dilin harflerinin karıştırılması, öğrenciler arasındaki seviye farklılıkları, materyal yetersizliği, Türkçe dersinin seçmeli ders olması, ders saatinin yetersiz olması ve bunlara ek olarak ailelerin de sözcük dağarcığının yetersiz olması ve sözcük öğretimini önemli görmemeleridir.

Alanyazına göre yurt dışında yaşayan iki dilli öğrencilerin karşılaştığı önemli sorunların başında söyleneni anlama ve kendini ifade etmede çekilen güçlükler gelmektedir (Sarı, 2001; s.120).

Anadillerini iyi bir düzeyde öğrenme ve geliştirme olanağı bulamayan öğrenciler yaşadıkları bölgenin dilini de öğrenmekte zorluk çekmektedirler. Bu durum ise onların karşısına eğitim-öğretim yaşantılarında başarısızlık olarak çıkmaktadır (Gelekçi, 2010). Bu görüşlere paralel olarak çalışma grubunda yer alan öğretmenler öğrencilerin kendilerini ifade etmede iki dili bir arada ve hatalı kullandıklarını, özellikle yazılı anlatımlarında alfabeleri karıştırarak birbirlerinin yerine kullanmalarının telaffuz hatalarına da neden olduğunu ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Yıldız ve Öztürk (2013), Almanya’da ilkokula devam eden Türk öğrencilerin dikte çalışmasında en çok yaptıkları yazım hatasının harflerin karıştırılarak yazılması olduğunu, bunu sözcüğü yanlış yazma ve imlâ hatalarının takip ettiğini belirtmişlerdir. Özellikle iki dillilerin kurdukları iletişimlerde, dil karışması ve kelime ödünç alma gibi durumların ortaya çıkabileceği görülmektedir (Cengiz ve Türk, 2009). Ancak her iki dili de anlama ve anlatma yeterliğine sahip olan bireylerin güçlü iletişim kurabilecekleri ve başarıya ulaşabilecekleri de açıktır. Araştırmanın bir diğer sonucu ise öğrencilerin deyimler, atasözleri ve sözcüklerin farklı anlamlarını bilmemelerinin ve şiveli konuşmalarının da sözcük dağarcığı gelişimini olumsuz yönde etkilediği görüşüdür. Bilindiği üzere sözcük öğretimi ile birlikte atasözlerinin, ikilemelerin, deyimlerinde de öğretilmesi sözcük dağarcığının gelişimi için oldukça önemlidir. Nitekim araştırmanın katılımcısı öğretmenlerin söz konusu sorunu çözebilmek için ve öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye dönük, deyim ve atasözleri ile çalışma ve eş anlam, yan anlam çalışmaları yaptırma, sözcüklerden yeni sözcükler türetme, anlamı bilinmeyen sözcüklerle çalma gibi etkinlikler gerçekleştirdikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin bu etkinlikleri sözcükleri eşleştirme ve deftere yazma, cümle içinde kullanma, sözcüklerden yeni sözcükler türetme, kompozisyon oluşturma, sözcük defteri oluşturma gibi uygulamalar ya da stratejiler kullandıkları araştırmanın sonuçları arasındadır. Özellikle sözcük öğretiminde en sık kullanılan stratejilerden biri olan “kelime defterleri” (Tok ve Yığın, 2014), sözcük öğretiminde kalıcı öğrenmeyi sağlaması bakımından önemlidir. Ayrıca yurtdışında yaşayan öğrencilere milli kültür ve değerlerin benimsetilmesinin önemini vurgulayan öğretmenler sözcük öğretimi sürecinde sözcük-kültür ilişkisini kurmaya özen göstererek bu bağlamda da halk oyunları gibi kültürel etkinliklere de yer vermeleri, öğretmenlerin sözcük öğretimi sürecinde karşılaştıkları sorunları çözmeye yönelik çaba gösterdiklerini ortaya koymaktadır.

Öğretmenler, ailelerin Türkçe dersinin çocuklarına kazandıracaklarına ilişkin beklentilerinin yüksek ya da düşük olmasının öğrencilerin sözcük dağarcığı gelişiminde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu belirtmişlerdir. Ailelerin bu beklentilerine karşın öğrencilerin sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik çalışmalara ilgisiz kalmaları ise dikkat çekici bir sonuçtur. Araştırmanın bir diğer dikkat çekici sonucu öğretmenlerin, öğrenciler ve veliler tarafından ana dili Türkçe dersinin önemli bir ders olarak görülmemesi olduğunu belirtmeleridir. Türkçe dersinin okul dışı saatlerde ve okul programları dışında seçmeli olarak yer alması öğrencilerin derse ilgisiz olmalarına ve Türkçe dersine okul çıkışında yorgun gelmelerine yol açtığını ifade eden öğretmenler, bu bağlamda öğrenci başarısının da düşük olduğunu vurgulamışlardır. Ayrıca ders saatlerinin yetersiz olduğu ve tekrar yapılabilecek imkan bulunamamasının sözcük öğretimi sürecinin sorunlarından biri olduğu sonucunu ortaya çıkarmıştır. Nitekim örgün öğrenime katılan öğrencilerin çok azının ana dili derslerini almakta olduğu görülmektedir. Derslerin okul dışı saatlere konulması, karnede not etkisinin olmaması, ailelerin bu konudaki bilinçsizlikleri gibi pek çok sebep ise bu sonucu doğurmaktadır (Bal, 2013, s.4). Benzer şekilde Gelekçi (2010), Belçika’daki Türk öğrencilerinin ana dili derslerinin seçmeli olduğu, devam zorunluluğunun bulunmadığı, derslerin saat 15:00’ten sonra yapılabildiği, ana dili derslerinin açılabilmesi için ailelerin okul yönetiminden talepte bulunmaları gerektiğini çalışmasında ortaya koymuştur. Ailelerin anadil öğretimi bilincine sahip olmamaları ve çocuklarının anadillerini öğrenmeleri konusunda yeterli hassasiyeti göstermemeleri sınıf açılması için yeterli sayıya ulaşmayı engellemekte ve Türkçe dersi sınıfları açılmamaktadır (Gelekçi, 2010). Ayrıca veliler tarafından ana dilinin öğrenilmesinin yaşanılan ülkenin dilinin öğrenilmesini

engelleyeceği ve çocuklarının derslerdeki başarılarını olumsuz etkileyeceği düşüncesi Yağmur'un (2010) araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Ailelerin ana dili öğrenmeye karşı söz konusu olumsuz tutumu ise ana dili eğitimi alan öğrenci sayısının hızla azalmasına neden olarak öğretmenler ve aileler arasındaki iletişimsizliği doğurmaktadır (Yağmur, 2010). Bu bağlamda aileler ve eğitim çevrelerinin işbirliğini sağlayacak ve aralarındaki iletişimi güçlendirecek seminerler düzenlenmesi gerekmektedir.

Öğrenciler arası seviye farkının da sözcük öğretiminde önemli bir sorun olduğunu vurgulayan öğretmenler, kimi öğrencilerin sahip olduğu sözcük dağarcığı yetersizliğinin okuma alışkanlığı kazanmamış olmalarına ve ailelerinin sözcük dağarcığının kısıtlı olmasına bağlamışlardır. Yurt dışındaki çocukların Türkçe kitabı okuma oranı düşüklüğü İnce'nin (2011) çalışmasıyla benzeşmektedir.

Öğretmenlerin çevresel yetersizlikler ve materyal eksikliklerinden dolayı özellikle soyut kavramların öğrencilere kazandırılmasında sorun yaşamaları araştırmanın bir diğer sonucu olarak ortaya çıkmıştır. Tüm bu sorunların çözümüne yönelik olarak ise öğretmenler; öğretim sürecinde konuların paralel ve birbirini takip eden bir biçimde verilmesi, süreç içerisinde öğrencilerin dil gelişimini destekleyen ve öğrencilere uygun etkinliklere yer verilmesi, sözcük öğretim sürecinde sözlük kullanımının yaygınlaştırılması, materyallerin erişiminin kolaylaştırılması, sistemli, planlı ve programlı bir sözcük öğretimi sürecinin gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Ailelerin de sürecin içine aktif katılımlarının sağlanması, aile-öğrenci-öğretmen işbirliğinin artırılması, aile içerisinde Türkçe konuşmanın desteklenmesinin gerekliliğini vurgulamışlardır. Ancak Yıldız'ın (2012) Almanya'nın farklı eyaletlerinde gerçekleştirdiği çalışmada örneklemini oluşturan velilerin 19'u (% 7.9) iki dili karışık konuştuklarını, 30'u (%12,6) ise Türkçe yazma, anlama ve dil bilgisinde yetersiz olduklarını ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ebeveynlerin aile içerisinde Türkçe iletişim kurulmasının önemi konusunda bilinçlendirilmesi önem arz etmektedir. Ayrıca ailelerin iki dillilik konusunda bilinçlendirilerek anne-babalara yönelik olarak iki dillilik kılavuzu hazırlanmalı ve bu kitapların Türk anne-babalara ulaşması için etkin yolların bulunması gerekmektedir (Yağmur, 2010, s.239).

Yurtdışında Türkçe derslerinin okul programları dışında ve örgün öğretim saatlerinden sonra dernekler, konsolosluklar ve camilerin destekleriyle verilebildiğini belirten öğretmenler, Türkçe derslerinin devamının sağlanabilmesi için devlet desteğinin artırılması ve Türkçenin tanıtımının yapılması gerektiğini belirtmişlerdir. Yağmur (2010, s.226), Türkçe dersinin devamlılığının sağlanabilmesi için Türkiye'den gönderilen öğretmenlerin her zaman istenilen düzeyde verimli olamadığını, gelen öğretmenlerin ise kendi uyum sürelerini tamamlayamadan görev süreleri biterek Türkiye'ye geri döndüklerini, kimi ülkelerin Türkçe derslerinin düzenleme saatlerini ve yer seçimlerini yerel yönetimlere devredilmesinin birtakım sorunlara neden olduğunu ifade etmiştir.

Yurt dışında Türk çocuklarına ana dili öğretiminde görev yapan öğretmenlerin sorunlarının tespit edilmesi, öğretim sürecine ilişkin görüşlerinin alınması sözcük öğretimi sürecinde yaşanan sorunların belirlenebilmesinde önem arz etmektedir. Bu bağlamda söz konusu çalışmaların sağlıklı yürütülebilmesi için var olan gereksinimlerin saptanarak sürecin sorun odaklı ele alınması elzemdir. Ayrıca yurt dışında yaşayan ve ikidilli olan öğrencilerin anadillerine ait sözcük dağarcığını geliştirmeye yönelik planlı, programlı ve sistemli bir sözcük öğretimi çalışmasının yürütülmesi gerektiği de açıktır. Bu nedenle yurt dışında yaşayan Türk öğrencilerinin ve ailelerinin ana dili öğretiminin önemi konusunda bilinçlendirilmelerine yönelik çalışmalar yürütülmeli, sürecin sürekliliğinin sağlanabilmesi için devlet desteğinin sağlanması gerekmektedir.

Araştırmanın tüm bu sonuçlarına paralel olarak uygulamaya dönük; öncelikle ailelerin Türkçenin çocuklarına kazandırılmasının önemiyle ilgili bilinçlendirilmesi, genel olarak öğrencilere Türkçenin kazandırılmasının yanı sıra sözcük dağarcığının geliştirilmesine dönük öğrenme

ortamlarının zenginleştirilmesi, özellikle bu konuda teknoloji destekli öğrenme ortamlarının işe koşulması, seçmeli ana dili dersleri ya da ders dışında anadilinin kullanımı teşvik edilmesi, bu konuda kurumsal desteğin (sivil toplum kuruluşları ve Türkiye Cumhuriyeti devleti tarafından) sağlanması, ana dili kullanımını artırmaya dönük okul, aile işbirliğini artırıcı çalışmaların artırılması, öğretmenlere Türkçe öğretimine yönelik çeşitli hizmet içi eğitim etkinliklerin düzenlenmesi biçiminde uygulamaya dönük öneriler getirilebilir. Ayrıca benzer çalışmalar nicel araştırma yöntemleri kullanarak da desenlenebilir.

### KAYNAKÇA

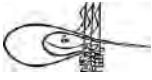
- Akyol, H. (2005). *Türkçe İlk Okuma Yazma Öğretimi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Aydın, C. (2010). *Fransa'da yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitiminin eksikliğinden kaynaklanan başlıca sorunları ve çözüm önerileri*. III. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. 16-18 Aralık 2010 İzmir) bildiri kitabı Ed: İlyas YAZAR, 140-147.
- Bal, K. (2013). Kitle iletişim araçlarının yurt dışındaki Türk çocuklarının ana dili öğrenimi ve kimlik algısı üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 5, 1-14.
- Calp, M. (2010). *Özel Eğitim Alanı Olarak Türkçe Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Cengiz, K. ve Türk, H. (2009). Hatay da iki dillilik ve iki dillilikten kaynaklanan dil karışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (12), 190-208.
- Davaslıgil, Ü. (1985). *Farklı Sosyo-Ekonomik ve Kültürel Çevreden Gelen Birinci Sınıf Çocuklarının Dil Gelişiminde Okulun Etkisi*. İstanbul: Edebiyat Fakültesi Basımevi.
- Demir, T. (2010). Yurt dışındaki Türk çocukları için Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı kapsamındaki Türkçe dersi kazanımlarının değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (3), 913-937.
- Cresswell, J. (2012). *Educational Research*. Boston: Pearson Education Inc.
- Cresswell, J. (2013). *Araştırma Deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Extra, G., Yağmur, K. (2013). *Dil Zengini Avrupa Avrupa'da Çokdillili Politika ve Uygulama Eğilimleri*. Cambridge Üniversitesi Yayınevi.
- Gelekçi, C.(2010). Belçika'daki Türk çocuklarının eğitim-öğretim yaşantılarında karşılaştıkları sorunlar ve ayrımcılığa yönelik görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 12, 163- 194.
- Hart, B., Risley, R. T. (1995). *Meaningful Differences in the Everyday Experience of Young American Children*. Baltimore: Paul H. Brookes.
- İnce, B. (2011). *Yurt Dışındaki Türk Çocuklarının Anadilleri Türkçe'de Yaşadıkları Anlatım Sorunları: Fransa Örneği*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). İstanbul Üniversitesi/ Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İpek Eğilmez, N. (2010). *İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Söz Varlığının İlköğretim Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarına Aktarımı*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Uludağ Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Keklik, S. (2009). *11 Yaşına Kadar Çocukta Dil Edinimi*. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Marmara Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- MEB. (1998). *Millî Eğitim Temel Kanunu*. Ankara: MEB Yay.
- Neuman, L.W. (2010). *Toplumsal Araştırma Yöntemleri Nitel ve Nicel Yaklaşımlar*. İstanbul: Yayın Odası Yayıncılık.

- Özdemir, S. M., Benzer, H., Akbağ O. (2009). Almanya’da yaşayan 15-19 yaş Türk gençlerinin eğitim sorunlarına ilişkin bir inceleme (Kuzey Ren Vestfalya Örneği). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 10 (1), 23-40.
- Öztürk, H. (1995). *Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Giden ve Gitmeyen İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Alıcı ve İfade Edici Dil Düzeyleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Parlak, H. (2014). Avustralya’da Türkçenin 10. sınıf düzeyinde durumu ve öğretimi. *Dil Araştırmaları*, 15, 161-183.
- Paul, V. P. (1996). Reading vocabulary knowledge and deafness. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*. 1 (1), 3-5.
- Pilancı, H. (2014). 7-9 yaş arasındaki Türk çocuklarında kelime çağrışımını etkileyen sosyoekonomik değişkenler. *Bilig*, 68, 183-208.
- Sarı, M. (2001). *İki Dilli Çocukların Çözümleme Yöntemiyle Okuma- Yazma Öğrenirken Karşılaştıkları Güçlükler*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Çukurova Üniversitesi/ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Adana.
- Şen, Ü. (2010). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarının ana dili eğitimine yönelik milli eğitim bakanlığı bünyesinde yapılan çalışmalar ve uygulamalar. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks ZfWT*, 2 (3), 239- 253.
- Tok, M., Yığın, M (2014). Türkçenin ikinci dil olarak öğretiminde öğrencilerin kullandıkları kelime öğrenme stratejileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41, 265-276.
- Tuğyan, Ö. (2010). *Bazı Öğretim Materyalleri Kullanımının İlköğretim 2. Sınıf Öğrencilerinin Kelime Servetine Etkisi*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar.
- Yağmur, K. (2010). Batı Avrupa’da uygulanan dil politikaları kapsamında Türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Bilig*, 55, 221- 242.
- Yaman, H., Gülcan, F. (2009). Sözcük dağarcığını zenginleştirme etkinliği olarak deyim öğretimi: gösteri tekniği uygulaması. *SAÜ Fen Edebiyat Dergisi*, 2, 59- 71.
- Yıldız, C. (2012). Yurt dışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi (Almanya örneği). Ankara. Ağustos 20, 2015 tarihinde [http://www.ytb.gov.tr/documents/ytb/files/yayinlar/kitaplar/Yurt\\_Disinda\\_Yasayan\\_Turk\\_Cocuklarına\\_Turkce\\_Oğretimi.pdf](http://www.ytb.gov.tr/documents/ytb/files/yayinlar/kitaplar/Yurt_Disinda_Yasayan_Turk_Cocuklarına_Turkce_Oğretimi.pdf) adresinden erişilmiştir.
- Yıldız, M., Öztürk, S. (2013). Almanya’da ilkokulda öğrenim gören Türk çocuklarının yazma becerileri üzerine bir inceleme: Stuttgart örneği. *Zeitschrift für die Welt der Türken Journal of World of Turks ZfWT*, 2 (5), 139- 155.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Belet Boyacı, Ş.D., Genç Ersoy, B., (2015). “Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Sözcük Öğretimi Sürecine İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi / Teachers Views On The Process Of Vocabulary Teaching To Turkish Children Living Abroad”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8880>, p. 159-180.





## **PREDICTIVE POWER OF SELF-EFFICACY AND ACADEMIC INVOLVEMENT ON ACADEMIC SATISFACTION IN TEACHER CANDIDATES\***

*Mustafa BULUŞ\*\**

### **ABSTRACT**

The need to understand the nature of the relations between various theories and thus to explain the differences in the quality of students' behaviours is important for educational activities. In light of this perspective, the purpose of this study was to investigate the role of the teacher candidates' self-efficacy and academic involvement on academic satisfaction. The descriptive survey model was used in the study. The participants were 336 third (n = 113) and fourth (n = 223) grade undergraduate students included 90 male and 246 female studying in different majors at the Faculty of Education in Pamukkale University. Teacher Self-Efficacy, Akademik Involvement and Academic Satisfaction Scales were used to gather the data. The bivariate correlation coefficients and stepwise regression analyses were performed to analyze the data to answer the questions conducted in the study. Results showed that the academic satisfaction level of the candidate students is positively related with the sense of efficacy concerning instructional strategies, student engagement and academic involvement. In addition, regression analyses indicated that the contribution of self-efficacy and academic involvement together to the variance of academic satisfaction is significant. The best predictors of academic satisfaction were found as all there dimensions of the sense of efficacy and academic involvement. The findings presented many important cues for the evaluation of the effectiveness of educational environments, programs and learning behaviours of the students. In the study, implications of the findings were discussed and suggestions were given for educators and researchers.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **Itroduction**

The students' life quality, their well being and academic performance are effected by plenty of factors such as their

---

\* This paper was presented at International Congress on Education for the Future: Issues and Challenges (ICEFIC) 2015 and supported by PAU BAP.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fak. İlköğretim Bölümü Okulöncesi Eğitimi ABD, El-mek: mbulus@pau.edu.tr



developmental characteristics and tendencies, social, cultural and educational frames that surround them from far to near. Satisfaction is an important relational part of this dynamic and for that reason, factors affecting satisfaction has been a major concern for researchers in both academic and non-academic settings.

Satisfaction in academic settings, has been defined as the level of satisfaction students attained from some college-related variables such as academic department, online courses, campus-wide, college experience, quality of instruction, major curriculum, advising, assessment, the quality of the university education, the contribution of that education to students professional life and the relationships between the students and the colleagues. Researches show that students with high level of satisfaction are likely to exert more effort in their educational studies and get high grades with the effects of their positive characteristics and environment.

Although academic satisfaction has been searched with many factors related with academic settings, very little researches have been done about its relationship with personal variables such as self efficacy and academic involvement together. Also there is no research documenting the predictive power of self-efficacy and academic involvement on academic satisfaction. Research findings and their implications show that personal variables also have significantly predictor role in cognitive, emotional and behavioral reactions of students in and out of school settings and function as active frames during their process of self-regulation. For that reason, educational psychologists and educators need to understand whether the various theories provide insights into different constructs and thus explain the difference in the quality of students' behaviours during the process of learning and development. Following this view, to verify the nature of the relations between the teacher self-efficacy, academic involvement and academic satisfaction become an important concern in the present study.

Of these constructs teacher self-efficacy refers to the "teachers' beliefs about their ability to have a positive affect on student learning and their achievement". With the framework of Social cognitive theory, researchers have been studying on the teacher self-efficacy construct and cited a wide spread of findings their implications and suggestions.

Similar with the conceptualizations and research implications about self efficacy, students' involvement in university activities is also considered advantageous to their overall educational experiences. It is also useful for researchers, college and faculty administrators to design their investigation of student development and more effective learning environments. For that reason, involvement has become a powerful concept in higher education. According to the student involvement theory, academic involvement is one of the specific forms of student involvement as out of class activities, honors programs, student-faculty interaction, athletic involvement etc.

As discussed in literature, many findings and implications show the role of self efficacy and involvement in students performance, well being and personal tendencies. Researches also demonstrate that due to its affects on both individual and organizational performance, the

students' academic satisfaction level and the factors affecting it, is an important concern to university administration as well as academic and educational planners. Following this view, in this study, it is aimed to verify the nature of the relations between the teacher self-efficacy, academic involvement and academic satisfaction. Paralel to these relationships to examine the contributions (predictive power) of the teacher self-efficacy and academic involvement on academic satisfaction becomes the primary goal of the present study. It sought to specifically answer the following questions:

1. Do teacher self efficacy and academic involvement correlate with academic satisfaction?
2. Do teacher self efficacy and academic involvement predict academic satisfaction together?

### **Method**

The descriptive survey model was used in the study. The participants were 336 third (n = 113) and fourth (n = 223) grade undergraduate students included 90 male and 246 female studying in different majors at the Faculty of Education in Pamukkale University. Teacher Self-Efficacy, Academic Involvement and Academic Satisfaction Scales were used to gather the data. The bivariate correlation coefficients and stepwise regression analyses were performed to analyze the data to answer the questions conducted in the study.

### **Results**

Results showed that the academic satisfaction level of candidate students is positively related with the sense of efficacy concerning instructional strategies, student engagement and academic involvement. In addition, regression analyses indicated that the contribution of self-efficacy and academic involvement together to the variance of academic satisfaction is significant. The best predictors of academic satisfaction were found as all there dimensions of the sense of efficacy and academic involvement.

### **Discussion and Conclusion**

In this study, it was aimed to examine the contributions of the teacher candidates' self-efficacy and academic involvement on their academic satisfaction. Also the reliability and validity of the Academic Involvement Scale was tested for a sample of Turkish candidate students.

The results of the study, in general, confirmed the predictions. First of all, close relationships were found between teacher self efficacy, academic involvement and academic satisfaction. Second, regression analyses showed the contributions of teacher self-efficacy and academic involvement on academic satisfaction. In that sense it was seen that efficacy concerning instructional strategies, student engagement, classroom management and academic involvement were the primary predictors of academic satisfaction. Finally, the results confirmed the prediction that the Academic Involvement Scale is a reliable and valid instrument to identify the level of the efforts students took part in their learning activities and academic works.

In light of the results obtained in this study it could be said that as the level of efficacy concerning instructional strategies, student engagement, classroom management and academic involvement increases the level of academic satisfaction increases too. Paralel to these implications, the findings of this study demonstrate that as intrinsic perceptions, the candidate teachers' beliefs in their implementation of alternative strategies, abilities to help the students to engage in learning activities and the capacity to tackle with disruptive or nosiy students in their classroom, the extent to which they work hard at their studies, the time they spend for studying, the degree of interest in their courses and good study habits have predictive power on academic satisfaciton.

Concequently, although there are many factors that affect satisfaction, in this study, academic satisfaction is assumed to be a dependent variable on teacher self efficacy and academic involvement. The results concludes that, the proposed two factors (teacher self efficacy and academic involvement) were found to be important and were positively predicted student satisfaction. Therefore, the findings from the analyses can serve as cues for the planning processes of the universities, for the evaluation of the effectiveness of the colleges, departments and programs. In this sense, to increase teacher candidates' academic satisfaction level, the colleagues should stimulate them to develop their sense of efficacy concerning the implementation of alternative instructional strategies, the student engagement in learning activities and effective classroom management skills. Further, the results imply that the instructors must strengthen their students qualified efforts and habits for their academic works so that their academic satisfaction increases. In short, the results point out the importance of the quality of university life for academic satisfaction.

**Key Words:** Academic satisfaction, Teacher self-efficacy, Academic involvement, Teacher candidates

## **ÖĞRETMEN ADAYLARINDA ÖZ YETERLİK VE AKADEMİK KATILIMIN AKADEMİK DOYUMU YORDAMA GÜCÜ**

### **ÖZET**

Farklı kavramsal çerçevelerin birbirleriyle ne tür bir ilişki içinde olduklarının bilinmesi hem gerekli eğitsel anlayışın oluşması hem de öğrenme süreçlerinde öğrencilerin davranışlarındaki farklılıkların nedenlerinin anlaşılması açısından önemlidir. Bu perspektiften hareketle bu çalışmada öğretmen adaylarında akademik doyumunu yordamada öz yeterlik ve akademik katılımın rolü incelenmiştir. Çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırma niteliğindedir. Araştırmaya Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde farklı bölümlerde öğrenim gören 336 üçüncü (n = 113) ve dördüncü (n = 223) sınıf öğrencisi katılmıştır. Katılımcıların 90'ı erkek, 246'sı kızlardan oluşmuştur. Veri toplama araçları olarak Öğretmen Öz Yeterlik, Akademik Katılım ve Akademik Doyum Ölçekleri kullanılmıştır. Verilerin analizinde değişkenler arasındaki olası ilişkileri belirlemek için

Pearson korelasyon, özyeterlik ve akademik katılımın birlikte akademik doyumunu yordama gücü için de adımsal regresyon (stepwise regression) teknikleri kullanılmıştır. Korelasyon analizleri akademik doyumun öz yeterliğin öğretim stratejilerini kullanma ve öğrenci katılımını sağlama boyutları ve akademik katılım ile pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca yapılan regresyon analizleri sonucunda öz yeterlik ve akademik katılımın birlikte akademik doyum değişkenliğini anlamlı olarak yordadığı görülmüştür. Buna göre akademik doyumun en güçlü yordayıcılarının öz yeterliğin üç alt boyutu ve akademik katılım olduğu gözlenmiştir. Bu sonuçlar, eğitim ortamlarının, programaların ve öğrencilerin öğrenme davranışlarının etkililiğinin değerlendirilmesinde dikkate alınabilecek birçok önemli ipuçları sunmuştur. Çalışmada elde edilen bulgular eğitsel doğurguları açısından tartışılmış ve ilgililere önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Akademik doyum, Öğretmen öz yeterliği, Akademik katılım, Öğretmen adayları

## Introduction

The students' life quality, their well being and academic performance are effected by plenty of factors such as their developmental characteristics and tendencies, social, cultural and educational frames that surround them from far to near. Satisfaction is an important relational part of this dynamic and for hat reason, factors affecting satisfaction has been a major concern for researchers in both academic and non-academic settings.

In general, satisfaction is defined as the emotions resulting from the inner and the external attributions of an individual related to one's activities (Ellis, 1984; as cited in., Lathem, 1998). Satisfaction in academic settings, has been defined as the level of satisfaction students attained from some college-related variables such as academic department (Corts, Lounsbury, Saudargas, & Tatum, 2000), online courses (Heiman, 2008), campus-wide (Benjamin & Hollings, 1997), college experience (Elliott & Healy, 2001; Peters, 1988; Billups, 2008), quality of instruction (Aman, 2009), major curriculum (Tessema, Ready, & Yu, 2012), advising (Corts et al., 2000; Elliott, 2003; Olson, 2008), assessment (Kane, 2004; Ross, Batzer, & Bennington, 2002), the quality of the university education, the contribution of that education to students professional life and the relationships between the students and the colleagues.

In the literature, besides academic factors as mentioned above, academic satisfaction has been studied in relation to many other important variables such as environmental supports, perceived goal progress (Lent, Sibgley, Sheu, Schmidt, & Schimidt 2007), personality characteristics (Logue, Lounsbry, Gupta, & Leong, 2007), the student's feeling of 'belonging' and perceptions of the institution's responsiveness and concern (Gibson, 2010), value orientations (Keup, 1999), personality, social support and student engagement (Bono, 2011), academic performance (Martirosyan, Saxon, & Wanjohi, 2014). All these researches show that students with high level of satisfaction are likely to exert more effort in their educational studies and get high grades with the effects of their positive characteristics and environment.

Although academic satisfaction has been searched with many factors related with academic settings, very little researches have been done about its relationship with personel variables such as self efficacy and academic involvement together. Also there is no research documenting the predictive power of self-efficacy and academic involvement on academic satisfaction. Research findings and their implications show that personel variables also have significantly predictor role in

cognitive, emotional and behavioral reactions of students in and out of school settings and function as active frames during their process of self-regulation as documented also in this study. For that reason, educational psychologists and educators need to understand whether the various theories provide insights into different constructs and thus explain the difference in the quality of students' behaviours during the process of learning and development. Following this view, to verify the nature of the relations between the teacher self-efficacy, academic involvement and academic satisfaction become an important concern in the present study.

Of these constructs teacher self-efficacy refers to the "teachers' beliefs about their ability to have a positive affect on student learning and their achievement" (Ashton, 1984), "the extent to which the teacher believes he or she has the capacity to affect student performance" (Bergman, McLaughlin, Bass, Pauly, & Zellman, 1977), "teacher's judgment of his or her capabilities to bring about desired outcomes of student engagement and learning, even among those students who may be difficult or unmotivated" (Tschannen-Moran & Woolfolk-Hoy, 2001) and theoretically based on social cognitive theory, developed by Bandura (1977).

Social cognitive theory (Bandura, 1977) assumes that people are the products of the dynamic interplay between the environmental influences, their current and past behaviors and internal personal factors such as cognitive, affective, and biological processes. Parallel with this view, Bandura (1977) suggest that the behavior of an individual is based on two basic factors. These are self-efficacy ("beliefs in one's capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments") and outcome expectancy ("the individual's estimate of the likely consequences of his or her actions") (Bandura, 1997). So, it could be said that an understanding of a behavior will be easy with an analysis of both self-efficacy and outcome expectancy factors. The idea focused in this theory that our beliefs in our abilities strongly affect our behavior, motivation, and ultimately our success or failure has been supported by the Bandura's other researches (1982, 1986, 1993, 1997) in last two decades.

Using this theoretical framework, researchers have been studying on the teacher self-efficacy construct and cited a wide spread of findings, their implications and suggestions. In some of these studies teacher self efficacy has been found to be related to academic achievement (Moore & Esselman, 1992; Anderson, Greene & Loewen, 1988; Ashton & Webb, 1986; Ross, 1992), motivation (Maehr & Pintrich, 1997; Pintrich & Schunk, 1996; Schunk, 1991), self-regulated learning (Pajares, 1996; Schunk, 1991; Zimmerman, 1995; Yusuf, 2011), teacher burnout (Skaalvik & Skaalvik, 2010), self-concept (Guskey, 1988), emotional intelligence, psychological well-being and attitudes (Salami, 2010), type A personality traits, stress sources and job satisfaction (Gamsız, Yazıcı & Altun, 2013) and learner autonomy support behaviors (Akçıl & Oğuz, 2015). All these studies show that individuals' self efficacy beliefs determine how they think, how they motivate themselves and how they behave as also stated by Bandura (1994).

Similar with the conceptualizations and research implications about self efficacy, students' involvement in university activities is also considered advantageous to their overall educational experiences. It is also useful for researchers, college and faculty administrators to design their investigation of student development and more effective learning environments (Astin, 1999). For that reason, involvement has become a powerful concept in higher education. According to Astin's Student Involvement Theory (Astin, 1999; p.518), "involvement refers to the amount of physical and psychological energy that the student devotes to the academic experience". Astin (1999; p.518) has been argued that "a highly involved student is one who devotes considerable energy to studying, spends much time on campus, participates actively in student organizations, and interacts frequently with faculty members and other students". The theory postulates basically that "the amount of student learning and personal development associated with any educational program is



directly proportional to the quality and quantity of student involvement in that program” (Astin, 1999; p.519). In this line, “the greater the student’s involvement in college, the greater will be the amount of student learning and personal development” (Astin, 1999; p.529). Therefore “the most important application of the student involvement theory for education is that it encourages the instructors and administrators to focus less on content and teaching techniques and more on what students are actually doing” (Astin, 1999; p.526).

According to the theory, academic involvement is one of the specific forms of student involvement as out of class activities, honors programs, student-faculty interaction, athletic involvement etc. Academic involvement is defined

“as a complex of self-reported traits and behaviors as the extent to which students work hard at their studies, the number of hours they spend studying, the degree of interest in their courses and good study habits. Being academically involved is strongly related to satisfaction with all aspects of college life except friendships with other students. This pattern reinforces the hypothesis that students who become intensely involved in their college studies tend to become isolated from their peers and, consequently, are less susceptible to the peer group influences that seem critical to the development of other dimensions. On the other hand, they experience considerable satisfaction, perhaps because of the many institutional rewards for good academic performance” (Astin, 1999; p.525).

Besed on this theoretical framework, researchers have been cited a wide spread of findings and their implications. Literature reveal that when students feel connected to their university or college through involvement, they feel better about their experience and tend to stay through to graduation (Astin, 2001). Students create their identity and become autonomous when they become engaged and involved in out of class activities (Astin, 2001). Involvement in some type of activities increases confidence, leadership and interpersonal skills (House, 2000). Learning is enhanced when interaction between new students and their peers, faculty, and staff increases (Banta, 2001). Student satisfaction also improved with student involvement in student life functions (Astin, 2001). Involvement teaches communication skills, professional development issues, and group dynamics (Trevas, 1996). Finally, involvement may increase the level of perceived social support which is related to greater life satisfaction, positive attitudes toward seeking psychological help, which in turn, resulted in greater intention to seek psychological help (Topkaya & Büyükgöze Kavas, 2015).

In short, an important reality for higher education is that all instructors and administrators are looking for ways to create institutional effectiveness and efficiency so that their students could become holistic professionals who are both involved and academically educated (Hutley, 2004). As stated by Armentrout (1978) “activities have great educational values”. So higher education institutions must engage students in a variety of learning experiences with all forms of involvement to develop holistic students prepared for their future endeavors (House, 2000).

As discussed above, many findings and implications show the role of self efficacy and involvement in students performance, well being and personel tendencies. Researches also demonstrate that due to its affects on both individual and organizational performance (Decenzo & Robbins, 2010), the stdents’ academic satisfaction level and the factors affecting it, is an important concern to university administration as well as academic and educational planners. But in literature, no researches have been done about its relationship with self-efficacy and academic involvement together. Following this view, in this study, it is aimed to verify the nature of the relations between the teacher self-efficacy, academic involvement and academic satisfaction. Paralel to these



relationships to examine the contributions (predictive power) of the teacher self-efficacy and academic involvement on academic satisfaction becomes the primary goal of the present study. It sought to specifically answer the following questions:

1. Do teacher self efficacy and academic involvement correlate with academic satisfaction?
2. Do teacher self efficacy and academic involvement predict academic satisfaction together?

## **Method**

### ***Research Design***

While conducting the research which aimed to investigate the predictive power of self-efficacy and academic involvement on academic satisfaction in teacher candidates from different majors, the descriptive survey model was used.

### ***Participants***

A total number of 336 third (113) and fourth (223) grade teacher candidates enrolled in the different department of Faculty of Education at Pamukkale University, Denizli, participated to the study. The sample included 90 male and 246 female whose ages ranged from 22 to 35 years old.

### ***Measures***

***Academic satisfaction scale.*** It is a self-report test including 5 items designed to assess students' academic satisfaction and developed by Schmitt, Oswald, Friede, Imus, & Merritt (2008). Students must indicate the level of agreement with each item, which were scored on a 5-point Likert response scale from 1 (Strongly Disagree) to 5 (Strongly Agree). They report adequate internal consistency of the measure with a coefficient alpha of .81 (Schmitt et al., 2008). The scale was adapted to Turkish by Balkis (2013). To test the psychometric characteristics for the Turkish sample, the scale was administered to 160 undergraduate students. For the structural validity of the instrument, the 5 items were factor analyzed, using principal-components analysis with varimax rotation. Results of this analysis showed that the scale had one factor, accounting for 63.70 % of the common variance (eigenvalue = 3.19). The internal consistency coefficient alpha was found to be .86 for the Turkish sample.

***Teacher self-efficacy scale (TSES).*** In the study, the long and Turkish version of the Teachers' Sense of Efficacy Scale (TSES) (Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001) was used. The TSES is composed of 24 items, assessed a 9-point rating scale which ranges from 1-Nothing, 3-Very little, 5-Some influence, 7-Quite A Bit, and 9-A great deal. The instrument included three subscales with each including 8 items: efficacy for instructional strategies (EIS), efficacy for student engagement (ESE) and efficacy for classroom management (ECM). The TSES was adapted into Turkish by Çapa, Çakıroğlu, & Sarıkaya (2005). They confirmed the three-factor structure through confirmatory factor analysis (CFA) and Rasch analysis. The coefficient alpha values were .82 for ESE, .86 for EIS, and .84 for ECM.

***Academic involvement scale (AIS).*** The scale was developed by Huang (2007) and measures how frequently students took part in in-class and out-of-class learning activities and academic works. It includes 5 items which were scored on a 4-point scale: never (1), rarely (2), sometimes (3), often (4). The factor analysis yielded one general factor that represented overall academic involvement (AI). The cronbach alpha for the scale was found as .61. In this study the scale was adapted to Turkish by the researcher. First of all, the English version of the scale was translated into Turkish by the author. All items of scale that were translated into Turkish were

edited by a field expert and then translated into English again by another English Language expert. In order to avoid shifts in meaning during adaptation into Turkish culture, three language experts were consulted and the questionnaire was finalized by content area specialists.

Internal Consistency Reliability: To test the psychometric characteristics for the Turkish sample, the scale was administered to 336 undergraduate students. The reliability analysis showed that the item-total correlations (*r*) ranged from .37 to .46 (Table 1). The internal consistency coefficient alpha ( $\alpha$ ) for all the items were found as .66.

Exploratory Factor Analyses: For the structural validity of the instrument, the 5 items were factor analyzed, using principal-components analysis with varimax rotation. All items were loaded on one factor which accounted 42% variance for the scale with an eigenvalue 2.121 (Table 1.). These results showed that the factor structure of the Turkish version of the AIS was consistent with that of the original and thus appropriate to use for Turkish candidates.

**Table 1**  
*Item Total Correlations (r) and Factor Loadings for Academic Involvement Scale*

| Items | r   | Factor Loadings |
|-------|-----|-----------------|
| 1     | .39 | .62             |
| 2     | .37 | .60             |
| 3     | .41 | .65             |
| 4     | .42 | .66             |
| 5     | .46 | .70             |

Confirmatory Factor Analyses: The supportive evidences for the scale was established by using some fit indexes as confirmatory solutions. For this purpose confirmatory factor analyses within the framework of AMOS 7.0 (Arbuckle, 2006) was conducted on the same data. The CFA results for the model were: The CFA results for the new analysis were:  $\chi^2=11.225$  (*df* = 5, *p*<.047, *N*=336),  $X^2/df = 2.245$ , RMSEA=0.061, SRMR=0.033, CFI=0.97, TLI = 0.94, IFI=0.97, NFI=0.95, and GFI=0.99. All of these fit indexes indicated that the model provided a good fit to the data.

**Data Analysis**

Previous researchers have found that teacher self efficacy, academic involvement and academic satisfaction are relational. For that reason first, bivariate correlation analyses were conducted to identify possible relationships between these constructs. Second, to explore the contributions of both teacher self efficacy and academic involvement in academic satisfaction, stepwise regression analysis were performed with the teacher self efficacy and academic involvement scales as the independent variables and the academic satisfaction scale as the dependent variable.

**Results**

**Correlation Analyses**

Pearson correlation analyses were performed to analyze the relations among self-efficacy, academic involvement and academic satisfaction. Results showed that the academic satisfaction level of the candidate students is positively related with the sense of efficacy concerning instructional strategies, student engagement (respectively, *r* = .24, .24) and academic involvement (*r* = .18) (Table. 2).

**Table 2**  
*Correlations Between Teacher Self Efficacy, Academic Involvement and Academic Satisfaction*

| Variables             | EIS   | ESE   | ECM  | AI    | Mean (x) | Sd. |
|-----------------------|-------|-------|------|-------|----------|-----|
| Academic Satisfaction | .24** | .24** | .08  | .18** | 17.5     | 4.2 |
| Mean (x)              | 28.7  | 28.2  | 28.3 | 12.6  |          |     |
| Sd.                   | 5.7   | 4.8   | 4.9  | 2.9   |          |     |

\*p<.05, \*\*p<.01,\*\*\*p<.001

**Regression Analyses**

Multiple regression analyses were used to analyze the predictive power of self-efficacy and academic involvement on academic satisfaction, as the academic satisfaction level was the dependent variable, self-efficacy and academic involvement were independent variables. Regression analyses indicated that the contribution of self-efficacy and academic involvement together to the variance of academic satisfaction is significant ( $R^2$  (.11),  $F = 9.960$ ,  $p < .01$ ). According to these results the best predictors of academic satisfaction were all there subtests of the sense of efficacy and academic involvement.

**Table 3**  
*Summary Statistics for Variables Predicting Academic Satisfaction*

|           | R    | R2   | S.Coefficients Beta | t      | F      | Sig.    |
|-----------|------|------|---------------------|--------|--------|---------|
| Variables |      |      |                     |        |        |         |
| Step 1    | .298 | .089 |                     |        | 10.757 | .000*** |
| EIS       |      |      | .205                | 3.110  |        | .002**  |
| ESE       |      |      | .213                | 3.144  |        | .002**  |
| ECM       |      |      | -.147               | -2.186 |        | .030*   |
| Step 2    | .328 | .107 |                     |        | 9.960  | .000*** |
| EIS       |      |      | .193                | 2.951  |        | .003**  |
| ESE       |      |      | .201                | 2.984  |        | .003**  |
| ECM       |      |      | -.169               | -2.507 |        | .013*   |
| AI        |      |      | .142                | 2.643  |        | .009*   |

\*p<.05, \*\*p<.01,\*\*\*p<.001

**Discussion and Conclusion**

In this study, it was aimed to examine the contributions of the teacher candidates' self-efficacy and academic involvement on their academic satisfaction. Also the reliability and validity of the Academic Involvement Scale was tested for a sample of Turkish candidate students.

The results of the study, in general, confirmed the predictions. First of all, close relationships were found between teacher self efficacy, academic involvement and academic satisfaction. Second, regression analyses showed the contributions of teacher self-efficacy and academic involvement on academic satisfaction. In that sense it was seen that efficacy concerning instructional strategies, student engagement, classroom management and academic involvement were the primary predictors of academic satisfaction. Finally, the results confirmed the prediction that the Academic Involvement Scale is a reliable and valid instrument to identify the level of the efforts students took part in their learning activities and academic works.

In light of the results obtained in this study it could be said that as the level of efficacy concerning instructional strategies, student engagement, classroom management and academic involvement increases the level of academic satisfaction increases too. These results, when compared, are partially consistent with earlier findings reported by Lent et al. (2007), Tessema et al. (2012), Astin (1999), Pace (1984), Astin (1993), Huang & Chang (2004), Kuh et al. (1991), Pace (1990), Pike & Killian (2001), Pike, Kuh, & Gonyea (2003), Handelsman, Briggs, Sullivan, & Towler (2005), Ojeda, Flores, & Navarro (2011). All of these studies, in common, indicate that students learn, develop, get higher grades for their courses and thus become satisfied in many ways with a positive self efficacy perception and quality efforts directed to academic activities and related surroundings.

Parallel to these implications, the findings of this study demonstrate that as intrinsic perceptions, the candidate teachers' beliefs in their implementation of alternative strategies, abilities to help the students to engage in learning activities and the capacity to tackle with disruptive or noisy students in their classroom, the extent to which they work hard at their studies, the time they spend for studying, the degree of interest in their courses and good study habits have predictive power on academic satisfaction.

In literature, as noticed by Ojeda et al. (2011), few studies have focused on academic satisfaction as an education research variable. "Nevertheless, academic satisfaction is a crucial factor worthy of study since it is a major basis in determining student well-being and optimal academic achievement" (Pinugu, 2013; p.34). "Academic satisfaction can also be used as an indicator for internal system evaluations of educational institutions by assessing how students perceive their educational experiences" (Aldosary, 1999; as cited in., Pinugu, 2013; p.36). For these necessities, studies conducted about academic satisfaction in higher education can serve many valuable outcomes and implications for educators and universities.

Consequently, although there are many factors that affect satisfaction, in this study, academic satisfaction is assumed to be a dependent variable on teacher self efficacy and academic involvement. The results conclude that, the proposed two factors (teacher self efficacy and academic involvement) were found to be important and were positively predicted student satisfaction. Therefore, the findings from the analyses can serve as cues for the planning processes of the universities, for the evaluation of the effectiveness of the colleges, departments and programs. In this sense, to increase teacher candidates' academic satisfaction level, the colleagues should stimulate them to develop their sense of efficacy concerning the implementation of alternative instructional strategies, the student engagement in learning activities and effective classroom management skills. Further, the results imply that the instructors must strengthen their students' qualified efforts and habits for their academic works so that their academic satisfaction increases. In short, the results point out the importance of the quality of university life for academic satisfaction.

Finally, it can be said that, this study expands previous research in the factors affecting candidate student's satisfaction by focusing on self efficacy and academic involvement. It adds to literature on students' satisfaction in that, unlike most prior research studies, I empirically tested the predicting power of teacher self efficacy and academic involvement using a large participant size. Hence, it can also be concluded that the study has important theoretical and practical implications.

## REFERENCES

- Akçıl, M., & Oğuz, A. (2015). Fen bilgisi öğretmenlerinin öz yeterlik inancı ile öğrenen özerkliğini destekleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/11 Summer 2015, p. 1-16 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8616> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Aman, R. R. (2009). *Improving student satisfaction and retention with online instruction through systematic faculty peer review of courses*. An unpublished doctoral dissertation. Oregon State University. AAT 3376735.
- Anderson, R., Greene, M., & Loewen, P. (1988). Relationships among teachers' and students' thinking skills, sense of efficacy, and student achievement. *Alberta Journal of Educational Research*, 34, 148-165.
- Arbuckle, J. (2006). *Amos 7.0 User's Guide*. Amos Development Corporation: Spring House, PA.
- Armentrout, W. D. (1978). Neglected values in higher education: Needed reorganization in curricular and extra-curricular activities to provide significant experiences. *The Journal of Higher Education*, 50 (4), 17-20.
- Ashton, P.T. (1984). Teacher efficacy: A motivational paradigm for effective teacher education. *Journal of teacher education*, 35, 28-32.
- Ashton, P.T., & Webb, R. B. (1986). *Making a difference: Teachers' sense of efficacy and student achievement*. New York: Longman.
- Astin, A. W. (2001). *What matters in college?*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1993). *What matters in college? Four critical years revisited*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A.W. (1999). Student involvement: A developmental theory for higher education. *Journal of College Student Development*, 40 (5), 518-528.
- Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal Cognitive and Behavioral Psychotherapies*. 13(1), 57-74.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action*. New York: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1993). Perceived self-efficacy in cognitive development and functioning. *Educational Psychologist*, 28, 117-148.
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of Human Behavior*, 4, 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of Mental Health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Banta, T. (2001). Learning communities illustrate principles of good practice. *Assessment Update*, 13 (4), 3-4.

- Benjamin, M., & Hollings, A. (1997). Student satisfaction: Test of an ecological model. *Journal of College Student Development*, 38 (3), 213-229.
- Bergman, P., McLaughlin, M., Bass, M., Pauly, E., & Zellman, G. (1977). *Federal programs supporting educational change: Vol. VII. Factors affecting implementation and continuation*. Santa Monica, CA: RAND. (ERIC Document Reproduction Service No. 140 432).
- Billups, F. D. (2008). Measuring college student satisfaction: a multi-year study of the actors leading to persistence. *Paper presented at the 39th annual meeting of the Northeastern Educational Research Association, October 23, Rocky Hill, CT.*
- Bono, T. J. (2011). *What good is engagement? Predicting academic performance and college satisfaction from personality, social support, and student engagement*. All Theses and Dissertations (ETDs). Washington University, St. Louis.
- Corts, D. P., Lounsbury, J. W. Saudargas, R. A., & Tatum, H. E. (2000). Assessing undergraduate satisfaction with an academic department: A method and case study. *College Student Journal*, 34 (3), 399-410.
- Çapa, Y., Çakıroğlu, J., ve Sarıkaya, H. (2005). The development and validation of a Turkish version of teachers' sense of efficacy scale. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, 30 (137), 74-81.
- DeCenzo, D. A., & Robbins, S. P. (2010). *Fundamentals of Human Resource Management*. (10th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons, Inc.
- Elliot, K. M., & Healy M. A. (2001). Key factors influencing student satisfaction related to recruitment and retention. *Journal of Marketing for Higher Education*, 10, 1-11.
- Elliott, K. M. (2003). Key determinants of student satisfaction. *Journal of College Student Retention*, 4(3), 271-279.
- Gamsız, Ş., Yazıcı, H., & Altun, F. (2013). Öğretmenlerde a tipi kişilik, stres kaynakları, öz yeterlik ve iş doyumunu. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/8 Summer 2013, p. 1475-1488, ISSN: 1308-140, www.turkishstudies.net, DoiNumber: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5328>, ANKARA-TURKEY.
- Gibson, A. (2010). Measuring business student satisfaction: A review and summary of the major: a review and summary of the major predictors. *Journal of Higher Education Policy and Management*, 32 (3), 251-259.
- Guskey, T. R. (1988). Teacher efficacy, self-concept, and attitudes toward the implementation of instructional innovation. *Teaching and Teacher Education*, 4, 63-69.
- Handelsman, M. M., Briggs, W. L., Sullivan, N., & Towler, A. (2005). A measure of college student course engagement. *The Journal of Educational Research*, 98 (3), 184-191.
- Heiman, T. (2008). The effects of e-mail messages in a distance learning university on perceived academic and social support, academic satisfaction, and coping. *Quarterly Review of Distance Education*, 9(3), 237-248.
- House, J. (2000). The effects of student involvement on the development of academic self-concept. *Journal of Social Psychology*, 140, 261-263.



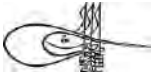
- Huang, Y. R., & Chang, S. M. (2004). Academic and cocurricular involvement: Their relationship and best combinations for student growth. *Journal of College Student Development*, 45 (4), 391-406.
- Huang, Y-R. (2007). Relatedness between jobs and academic majors: its relationship to academic involvement of college students. *International Journal of Educational Vocation Guide*, 7, 111-122.
- Hutley, K. (2004). Alexander Astin's theory of involvement: A summary. Retrieved from <http://www.cat.ilstu.edu/conf/astin.shtml>.
- Kane, K. (2004). Quality matters: Inter-institutional quality assurance in online learning. Sloan-C View: *Perspectives in Quality Online Education*, 3 (11), 1-3.
- Keup, J.R. (1999). Student value orientations about college: direct and indirect effects on student satisfaction. *Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education*, 18-21.
- Kuh, G. D., Schuh, J. H., Whitt, E. J., Andreas, R. E., Lyons, J. W., & Strange, C. C. (1991). *Involving Colleges*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Lathem, A.S. (1998). Teacher satisfaction. *Educational Leadership*, 55 (5), 82-83.
- Lent, R. W., Sibgley, D., Sheu, H.B., Schmidt, J.A., & Schimidt, L.C. (2007). Relation of social-cognitive factors to academic satisfaction in engineering students. *Journal of Career Assessment*, 15, 87.
- Logue, T.C., Lounsby, J.W., Gupta, A., & Leong, F.T.L. (2007). Vocational interest themes and personality traits in relation to college major satisfaction of business students. *Journal of Career Development*, 33, 269.
- Maeher, M., & Pintrich, P. R. (1997). *Advances in motivation and achievement* (Vol. 10), pp.1-49, Greenwich, CT: JAI Press.
- Martirosyan, N.M., Saxon, D.P., & Wanjohi, R. (2014). Student satisfaction and academic performance in Armenian higher education. *American International Journal of Contemporary Research*, 4 (2), 1-5.
- Moore, W. P., & Esselman, M. E. (1992). Teacher efficacy, empowerment, and a focused instructional climate: Does student achievement benefit? *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association*, San Francisco.
- Ojeda, L., Flores, L. Y., & Navarro, R. L. (2011). Social cognitive predictors of Mexican American college students' academic and life satisfaction. *Journal of Counseling Psychology*, 58 (1), 61-71.
- Olson, J. S. (2008). Career development, the undergraduate, and the academic adviser. *The Mentor: An Academic Advising Journal*. Retrieved on March 4, 2011 from: <http://dus.psu.edu/mentor/081015jo.htm>
- Pace, C. R. (1984). *Measuring the quality of college student experiences*. Los Angeles: University of California, Higher Education Research Institute.
- Pace, C. R. (1990). *The Undergraduates*. Los Angeles: University of California, Center for the Study of Evaluation.
- Pajares, F. (1996). Self-efficacy beliefs in academic settings. *Review of Educational Research*, 66, 543-578.

- Peters, T. J. (1988). Individual attention: The key to keeping students in school. *ACU-1 Bulletin*, 4-8.
- Pike, G. R., & Killian, T. S. (2001). Reported gains in student learning: Do academic disciplines make a difference? *Research in Higher Education*, 42 (4), 429-454.
- Pike, G. R., Kuh, G. D., & Gonyea, R. M. (2003). The relationship between institutional mission and students' involvement and educational outcomes. *Research in Higher Education*, 44 (2), 241-261.
- Pintrich, P. R., & Schunk, D. H. (1996). *Motivation in Education: Theory, research, and applications*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Merrill.
- Pinugu, J. N. (2013). College self-efficacy and academic satisfaction moderated by academic stress. *The International Journal of Research and Review*, 10, 34-51.
- Ross, J. A. (1992). Teacher efficacy and the effect of coaching on student achievement. *Canadian Journal of Education*, 17, 51-65.
- Ross, R. K., Batzer, L., & Bennington, E. (2002) "Quality assurance for distance education: A faculty peer review process. *Tech Trends*, 46 (5), 48-54.
- Salami, S.O. (2010). Emotional intelligence, self-efficacy, psychological well-being and students' attitudes: Implications for quality education, *European Journal of Educational Studies*, 2 (3), 247-257.
- Schmitt, N., Oswald, F. L., Friede, A., Imus, A., & Merritt, S. (2008). Perceived fit with an academic environment: Attitudinal and behavioral outcomes. *Journal of Vocational Behavior*, 72, 317-335.
- Schunk, D. H. (1991). Self-efficacy and academic motivation. *Educational Psychologist*, 26, 207-231.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout: A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, 26 (4), 1059-1069.
- Tessema, M. T., Ready, K., & Yu, W-C.W. (2012). Factors affecting college students' satisfaction with major curriculum: Evidence from nine years of data. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2 (2), 34-44.
- Topkaya, N., & Büyükgöze Kavas, A. (2015). Algılanan sosyal destek, yaşam doyumu, psikolojik yardım almaya ilişkin tutum ve niyet arasındaki ilişkiler: Bir model çalışması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 10/2 Winter 2015, p. 979-996 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7768> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Trevas, D. (1996). Getting involved key to getting through college. Retrieved from <https://www.tntech.edu>.
- Tschannen-Moran, M., & Woolfolk-Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, 17, 783-805.
- Yusuf, M. (2011). The impact of self-efficacy, achievement motivation, and self-regulated learning strategies on students' academic achievement. *Social and Behavioral Sciences*, 15, 2623-2626.
- Zimmerman, B. J. (1995). Self-efficacy and educational development. In A. Bandura (Ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (202-231). New York: Cambridge Univ. Press

---

**Citation Information/Kaynakça Bilgisi**

Buluş, M., (2015). “Predictive Power of Self-Efficacy and Academic Involvement on Academic Satisfaction in Teacher Candidates / Öğretmen Adaylarında Öz Yeterlik ve Akademik Katılımın Akademik Doyumu Yordama Gücü”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8999>, p. 181-196.



## **FİZİK ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASI TEMELİNDE FİZİĞİN DOĞASINA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ\***

*Serap ÇALIŞKAN\*\**

*Gamze SEZGİN SELÇUK*

*Salih DEMİRCİOĞLU\*\*\**

### **ÖZET**

Araştırmada bilimin doğası temelinde fiziğin doğası konusu ele alınarak, bilimsel bilginin özellikleri fizik bilimi kapsamında incelenmiştir. Araştırmada fizik öğretmen adaylarının bilimin doğası temelinde fizikteki bilimsel bilgilerinin özelliklerine ait görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel türde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü Fizik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 70 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Bu amaçla bilimsel bilginin özelliklerini fizik bilimi çerçevesinde içerecek 7 ifadeden oluşturulmuş “Fiziğin Doğası ile İlgili Görüşler Anketi” (FDGA) kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının ankete verdikleri yanıtlar “Gerçekçi”, “Kabul edilebilir” ve “Yetersiz” bakış açıları temel alınarak kategorilere ayrılmıştır. Fizik öğretmen adaylarının bilimin doğası temelinde fiziğin doğası kapsamında fizikteki bilimsel bilgilerin/fizikçilerin özellikleri ile ilgili görüşlerinin incelendiği araştırmanın sonucunda, genel olarak fizik öğretmen adaylarının çoğunluğunun fizikçilerin çalışmalarında kullandıkları bilimsel yöntem, teori ve yasalar ile fizikçilerin bilimsel bilgiye ulaşmada öznellikleri ile ilgili geleneksel yani yetersiz bir bakış açısına sahip oldukları; fizikteki bilimsel bilgilerin değişebilirliği, yaratıcılık ve hayal gücü ile fizikte ortaya konulan bilimsel bilgilere sosyo-kültürel hayatın yansımaları ile ilgili ise yoğun olarak çağdaş ve kabul edilebilir bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bu sonuçlar ışığında fizik öğretmen adaylarının eğitimine yönelik bazı öneriler geliştirilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Fizik öğretmen adayları, Bilimin doğası, Fiziğin doğası

\* Bu çalışma 10-12 Eylül 2015 tarihleri arasında ODTÜ'de gerçekleştirilen 2. Ulusal Fizik Eğitimi Kongresi'nde poster bildirisi olarak sunulmuştur.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Doç. Dr. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü, El-mek: serapcaliskan77@gmail.com

\*\*\* Dokuz Eylül Üniversitesi Doktora Öğrencisi, El-mek: demircioglusalih@gmail.com

## **THE VIEWS OF PRE-SERVICE PHYSICS TEACHERS ON THE NATURE OF PHYSICS WITHIN THE CONTEXT OF THE NATURE OF SCIENCE**

### **ABSTRACT**

This study explores the subject of the nature of physics within the context of the nature of science, reviewing the characteristics of scientific knowledge from the perspective of the science of physics. The purpose of the study is to determine the views of pre-service physics teachers regarding the characteristics of scientific knowledge in physics within the context of the nature of science. The method of descriptive analysis and qualitative research was employed in the study. The research was conducted with 70 pre-service teachers enrolled in the Secondary School Science and Mathematics Teachers Training Department (SSSMTT) of Buca Education Faculty, Dokuz Eylül University. The data collected from the study group were used only to display the views of the 70 pre-service teachers about the nature of science and were not generalized to other pre-service physics teachers. A "Views on the Nature of Physics Questionnaire" (VNPQ) comprising 7 items regarding the characteristics of scientific knowledge from the perspective of the science of physics was utilized for this purpose. The responses to the questionnaire reflecting the views of the pre-service teachers were categorized as "Realistic", "Acceptable" and "Inadequate". The results of this study, which explored the views of the pre-service physics teachers regarding the characteristics of scientific knowledge about physics and the characteristics of physicists within the context of the nature of science from a perspective of the nature of physics, determined that in general, most pre-service physics teachers had traditional, or rather inadequate, views about the scientific methods, theories and laws physicists used in their work and about the subjectivity of physicists in accessing scientific knowledge. It was further seen that most of the pre-service teachers had a contemporary and acceptable outlook on the changeability of scientific knowledge in physics and how sociocultural life has an impact on the knowledge set forth in physics. In the light of these results, some suggestions have been developed with respect to the training of pre-service physics teachers.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **Introduction**

Although philosophers of science, science historians and science educators have not reached a consensus on a finalized definition of the concept of the "nature of science" (Lederman & Niess, 1997), in general, the "nature of science" is defined as the epistemology of science, the values and beliefs about science as the road to learning or the nature of the development of scientific knowledge (Lederman, 1992; Lederman & Niess, 1997).

The fundamental topics of long years of research on science and the nature of scientific knowledge have been: **(1)** The changeability of

scientific knowledge; **(2)** The fact that scientific knowledge is based in large part on evidence-based experimentation and observation; **(3)** Scientific knowledge is partially a product of the scientist's imagination and creativity; **(4)** Scientific knowledge is subjective; **(5)** Scientific knowledge may be affected by social and cultural values and may in turn have an impact on these; **(6)** Scientific knowledge is based on observation and inference; and **(7)** The differences in scientific theories and laws (Doğan, Çakıroğlu, Bilican & Çavuş, 2009).

In order to teach students the nature of science in the most effective and productive way, prospective teachers must first understand that the subject of the nature of science is an important part of science education (Çakıcı, 2009). In this context, it has been deemed important to review and understand the views on the fundamental nature of science of individuals who are planning to become the physics teachers of the future, that is, pre-service physics teachers.

It is believed that research conducted in the light of this information will make a contribution to the literature. With this in mind, an answer to the following question was sought:

"What are the views of pre-service physics teachers on the nature of physics as part of the nature of science and the characteristics of scientific knowledge in physics and of physicists?"

### **Method**

The research was conducted for the purpose of determining the views of pre-service teachers on the nature of physics and the related characteristics of scientific knowledge in physics; the study used the method of qualitative and descriptive analysis. The research was of qualitative design and used an approach of descriptive analysis. According to this approach, the data collected were interpreted in terms of previously determined themes and can also be arranged according to the themes set forth by the research questions. In the descriptive analysis, in order to more strikingly reflect the views of the individual subjects, the method of providing direct quotations is commonly used (Yıldırım & Şimşek, 2008; p. 224). The questionnaire used in the research contained 7 statements on 7 themes.

The research was conducted with 70 pre-service teachers enrolled in the Physics Education Section of the Secondary School Science and Mathematics Teachers Training Department of Buca Education Faculty, Dokuz Eylül University. The data collected from the study group were used to set forth the views of only these 70 prospective teachers on the nature of science and were not generalized to other pre-service physics teachers.

The purpose of the study was to determine the views of pre-service physics teachers regarding the characteristics of scientific knowledge in physics within the context of the nature of science. A "Views on the Nature of Physics Questionnaire" (VNPQ) comprising 7 items regarding the characteristics of scientific knowledge from the perspective of the science of physics was utilized for this purpose. In order to ensure the evaluation reliability of the VNPQ, the first researcher author assessed the responses and reasons provided by the participants, giving the item 3 points if it reflected a contemporary point of view, 2 points if it was an acceptable response, and 1 point for inadequate points of view. This process was repeated 2 weeks later by the same researcher. Pearson's



Correlation Coefficient for the total points received by each prospective physics teacher on the 7 statements was calculated to be  $r=0.82$ .

The prospective teachers' responses to the questionnaire were divided into categories based on the "Realistic," "Acceptable" and "Inadequate" viewpoints adopted by Aslan, Yalçın and Taşar (2009) in their studies, and the data collected were presented as percentages (%) and frequencies (f). In this study, the 7 statements could be answered with "Yes, I agree," "I have no idea," or "No, I don't agree" and the explanations starting with "Because..." were assessed as a "Realistic Viewpoint" that reflected a contemporary perspective, an "Acceptable Viewpoint" that reflected a reasonable and suitable perspective, and an "Inadequate Viewpoint" that reflected a traditional perspective. The quotations from the prospective teachers were coded and classified according to the total number of 2nd, 3rd, 4th and 5th year students in the group (i.e., PT1 (Prospective Teacher 1), PT2, ..., PT69, PT70).

### **Findings and Discussions**

The findings of the study were presented in the form of responses given to each statement, the categories of responses, and the sample statements, together with frequencies and percentages.

It was found that a large majority of approximately 78% ( $f=55$ ) of the total of prospective physics teachers believed that theories in physics would turn into law once evidence was presented with time. It was seen that 80% ( $f=56$ ) of the total of prospective teachers had the inadequate viewpoint that physicists always used a single and specific scientific method and that their results would be unsuccessful and invalid if they did not use this method. Similarly, out of the total of prospective physics teachers, a high percentage of about 85% ( $f=60$ ) stated that the laws of physics were more superior and more reliable than theory, while a group of approximately 55% ( $f=38$ ) exhibited the inadequate or traditional viewpoint that physicists had to be objective and impartial in their research and that individual differences should not be reflected in science. The inadequate viewpoints of the prospective physics teachers are in keeping with the results of studies related to the nature of science reported in the field literature. On the other hand, it was also found that prospective physics teachers exhibited realistic and acceptable viewpoints that displayed a belief in the changeability of scientific knowledge in physics and accepted that the imagination and creativity of physicists in reaching scientific knowledge and the scientific knowledge generated by physicists were impacted by sociocultural life, religious beliefs, nationalistic views and other elements. In this context, about 78% ( $f=55$ ) of the realistic and acceptable viewpoints of the prospective physics teachers revealed a belief in the changeability of scientific knowledge in physics, whereas about 84% felt that physicists attained knowledge not only by experimentation but by reaching scientific results through creativity and imagination. Another large group of 64% ( $f=59$ ) displayed the contemporary viewpoint that physicists' theories were affected by their beliefs, nationalist feelings and socio-cultural lifestyles. The results set forth by Aslan, Yalçın and Taşar (2009) are parallel to the results of this study in that a noticeably high rate of 50% of science and technology teachers in their research maintained the realistic viewpoint that physicists are influenced in their scientific research by socio-cultural factors, the period in which they live, and other elements. Again, the results reported from the same study indicate that consistent with the

78% who believe in the changeability of scientific knowledge in this study, a similar rate of 77% of science and technology teachers believed that scientific knowledge may change in future.

### Conclusions and Suggestions

The results of this study, which explored the views of pre-service physics teachers regarding the characteristics of scientific knowledge about physics and the characteristics of physicists within the context of the nature of science from a perspective of the nature of physics, determined that in general, most pre-service physics teachers had traditional, or rather inadequate, views about the scientific methods, theories and laws physicists used in their work and about the subjectivity of physicists in accessing scientific knowledge. It was further seen that many pre-service teachers had a contemporary and acceptable outlook on the changeability of scientific knowledge in physics and how sociocultural life has an impact on the knowledge set forth in physics. In the light of these findings, the following suggestions might be made: **1)** Courses that focus on the philosophy of science and that contain information on the scientific and social lives of physicists, their discoveries, and the historical development and scientific characteristics of physics, such as "The History and Nature of Physics" and "The Philosophy of Physics," may be added to the curriculums of the Physics Education Section of the Education Faculties for the benefit of prospective physics teachers. **2)** More in-depth research may be planned to set forth the reasons prospective science and physics teachers hold the views they do about the nature of physics. **3)** A similar study may be conducted with physics teachers currently teaching at public and private schools operating under the Ministry of National Education.

**Keywords:** Pre-service physics teachers, Nature of science, Nature of physics

### Giriş

Bilim felsefecileri, bilim tarihçileri ve fen eğitimcilerinin bilimin doğası kavramı hakkında kesin bir tanım üzerinde anlaşmamış olmalarına rağmen (Lederman & Niess, 1997), genel olarak "bilimin doğası" bilimin epistemolojisi, bilimin yolu olarak bilim ya da bilimsel bilginin gelişiminin doğasındaki değerler ve inanışları olarak tanımlanır (Lederman, 1992; Lederman & Niess, 1997). Özetle "bilimin doğası" deneysellik ve bilginin gelişiminde öznellik ve yaratıcılık gibi bilimsel bilgi ve bilimin özelliklerinden söz eder (Lederman & Niess, 1997).

Bilimin ve bilimsel bilginin doğası üzerine uzun yıllardır yapılan araştırmalardaki en temel başlıklar **(1)** Bilimsel bilginin değişebilirliği, **(2)** Bilimsel bilginin büyük oranda deney ve gözlemlerden elde edilen kanıtlara dayalı olması, **(3)** Bilimsel bilginin kısmen bilim insanının hayal gücü ve yaratıcılığının ürünü olduğu, **(4)** Bilimsel bilginin öznelliği **(5)** Bilimsel bilginin sosyal ve kültürel değerlerden etkilenebildiği ve onları etkileyebildiği, **(6)** Bilimsel bilginin gözlem ve çıkarımlara dayalı olduğu, ve **(7)** Bilimsel teoriler ve yasaların farklılığı şeklinde sıralanmıştır (Doğan, Çakıroğlu, Bilican ve Çavuş, 2009).

Bu araştırmada, bilimsel bilginin sıralanmış olan özelliklerinin bazıları fizik bilimi kapsamında incelenmiştir. Araştırmada bilimin doğası temelinde fiziğin doğasının yani fizikteki bilimsel bilgilerin ve fizikçilerin incelenen özellikleri **(a)** fizikteki ilke, yasa ve teorilerin değişebilirliği, **(b)** fizikçilerin yaratıcılık ve hayal güçleri, **(c)** fizikçilerin öznelliği, **(d)** bir fizikçinin milliyeti, sosyo-kültürel hayatı ve benzerinin araştırmalarına yansması **(e)** fizikteki

teoriler ve yasalar arasındaki farklılıklar, (f) fizikçilerin araştırmalarında kullandığı genel ve evrensel bir bilimsel yöntemin varlığı şeklinde 6 başlık olarak belirlenmiştir.

#### *Bilimsel Bilginin Değişebilir Doğası*

Geleneksel bilim anlayışında "bilimsel bilgi gerçeği söyler", "bilimsel bilgi değiştirilemez" ve "bilimsel bilgi gözlemlerinde birikimi ile gelişir ve ilerler" şeklinde yer alan inanışların yerini çağdaş bilim anlayışında "bilimsel bilgi güvenilir ve uzun süreli olmasına rağmen tam doğru ya da kesin değildir", "bilimsel bilginin içerdiği gerçekler, teoriler ve kanunlar yeni kanıtlar, yeni teknolojik gelişmelerle yeniden yorumlanıp değişebilir", "bilimsel bilgi yeni gözlemler ve var olan gözlemlerin yeniden yorumlanması ile değişebilir" inanışları almıştır (Doğan ve ark., 2009).

#### *Bilimsel Bilginin Yaratıcı Doğası*

Bilim deneyseldir ve bilimsel bilginin gelişimi doğal olayların gözlemlenmesini içerir. Herşeye rağmen yine de bilimsel bilgiyi üretmek aynı zaman insanın hayal gücünü içerir. Bilim yaygın inanışın aksine cansız değildir ve tamamen rasyonel ve sistemli bir aktivitedir. Bilim, bilim adamlarının büyük bir yaratıcılığını içeren teorik öge ve açıklamaların buluşlarını içerir. Örneğin Bohr atom modelinde atomik spektrum çizgilerinden gelen enerji seviyeleri ve yörüngelerdeki "atlama" kavramı bu duruma söz konusu edilebilecek bir durumdur. Bilim bu yönü ile, atomlar ve özelliklerindeki gibi, bilimsel öğeleri var eden ve bilimin sonuç çıkarılabilir doğasını bir araya getiren, "gerçeğin" doğru bir kopyasından öte olan fonksiyonel teorik bir modeldir (Abd-El-Khalick, Lederman, Bell & Schwartz, 2001).

Geleneksel anlayış içinde "bilim insanı bilimsel iddiaları yalnızca deneysel kanıtlarla değerlendirir", "bilim cansız, tamamen makul ve sıralı aktiviteler" gibi inanışların yerini, çağdaş bilim anlayışında "bilimsel bilginin üretilmesi, gelişmesi, doğanın gözlenmesinin yanında, bilim insanının yaratıcılığı ve hayal gücünü de içerir", "bilimsel açıklamalar, icatlar ve teorik konuların bilim insanının kişisel yaratıcılığı ve hayal gücü sonucunda üretilir" ve "bilim bir insan aktivitesidir" inanışları almıştır (Doğan ve ark., 2009).

#### *Bilimsel Bilgide Öznellik*

Bilim insanlarının önceki bilgileri, eğitimi, tecrübeleri, beklentileri, inançları, disiplinler arası sorumlulukları, teoriye dayalı çalışmaları, onların, problem ve araştırmalara yaklaşımını, gözlemleri yorumlamalarını etkilemektedir. "Bilim insanının, bütün çalışmalarında açık fikirli ve objektif olduğu kabul edilir" ve "bilim insanları duyularıyla algıladıkları verileri kesin olarak rapor etmelidir" gibi geleneksel bilim anlayışı, "bilim insanı; ilk ön bilgileri, gözlemleri, mantığı ve sosyal unsurlara dayalı olarak verilerini yorumlar" ve "bilim insanları geçmiş araştırmalardan etkilenir ve bilim insanının ilk eğilimi yeni bilgileri eski bilgilerin içinde araştırmak, birleştirmektir" şeklindeki çağdaş bilim anlayışı ile değişmiştir (Doğan ve ark., 2009).

#### *Bilimsel Bilginin Sosyal ve Kültürel Yapısı*

Bilim insanları ve daha büyük bir kültür bağlamında uygulanan, bir insan girişimi olarak bilim, o kültürün bir ürünüdür. Bilim kültürle katıştırılmış değişik öğelerden etkilenir ve bu öğeleri etkiler. Bu öğeler sosyal yapı, güç dengeleri, politikalar, sosyoekonomik faktörler, felsefe ve din gibi daha birçok sınırı olmayan bileşenlerdir (Abd-El-Khalick et al., 2001). Bu bağlamda bilim uygulandığı toplum ve kültür tarafından etkilenen bir insan aktivitesidir. Bilim sosyal, sosyoekonomik ve din faktörlerini içermekle beraber, bu faktörler bilimin ilerlemesini sınırlamaz (Doğan ve ark., 2009).

### *Bilimsel Teoriler ve Yasalar*

Bilimsel yasa ve teoriler arasındaki fark, gözlem ve çıkarım arasındaki fark ile yakından ilişkilidir. Genel bir deyişle, bilimsel yasalar gözlenebilir olaylar arasındaki ilişkilerin tanım ve ifadeleridir. Bu duruma örnek olarak Boyle yasası sabit bir sıcaklıkta gazların hacmi ve basıncı arasında ilişkiyi ifade eder. Farklı olarak teoriler ise, gözlenebilir olaylar için yapılan açıklamalardan sonuç çıkarır. Bu bağlamda örneğin kinetik moleküler teori Boyle yasasını açıklar. Öğrenciler çoğu zaman yasalar ve teoriler arasında hiyerarşik bir ilişki olduğunu teorilerin kanıtlarla desteklendikçe yasalara dönüşeceğini düşünmektedirler. Bunun da ötesinde, öğrenciler bilimsel yasaların bilimsel teorilerden daha yüksek bir statüye sahip olduklarına inanmaktadırlar. Bununla beraber her iki düşünme biçimi de uygun değildir. Teoriler ve yasalar farklı türde bilgilerdir ve biri diğeri olmaz. Teoriler de yasalar kadar bilimin mantıklı bir ürünüdür. Bilim adamları genellikle teorileri formüle ederken, günün birinde yasa durumuna geçeceği gibi bir düşünceyi asla taşımaz (Abd-El-Khalick et al., 2001).

Bu bağlamda, "Bilim insanları doğada buldukları yasaları yorumlarlar. Bilimsel yasalar kesin doğrulardır" şeklindeki geleneksel bilim anlayışının yerini "Yasaların geçerliliği bilimsel toplum içinde denir" şeklindeki çağdaş bilim anlayışı almıştır. Yine benzer şekilde teori ve kanunlar arasında bir hiyerarşik ilişki olduğunu ifade eden "Teoriler kanıtlanırsa yasa olur" biçimindeki geleneksel anlayış, "Yasalar, bir bilim insanının doğayı açıklamak için kullandığı en iyi araçlardır" biçimindeki çağdaş bilim anlayışı ile değişmiştir (Doğan ve ark., 2009).

### *Bilimsel Yöntem*

"Bilimsel yöntem" e ilişkin yaygın olan bir mitin, bütün bilim adamlarının araştırmalarında reçete ya da yemek tarifi çizelgesi gibi belli adımları takip ederek çalıştıkları inancı olduğu açıkça ortaya konulmuştur. Bu düşünce Ulusal Fen Eğitimi Standartları (NRC) tarafından 1996 yılında açık bir şekilde gösterilmiştir. Kesin bir bilginin gelişimini garanti eden tek bir "bilimsel yöntem" yoktur. Gerçekte bilim adamları gözlem yapar, karşılaştırır, ölçer, dener, tahminde bulunur, hipotez kurar, kavramsal araçlar ve fikirler yaratır ve teoriler ve açıklamalar oluşturur. Bununla beraber, "gerçek" ya da "kesin" bilgiye ulaştıracak tek bir biçimde ardışık aktiviteleri içeren yol mevcut değildir (Abd-El-Khalick et al., 2001). Bu bağlamda geleneksel bilim anlayışı çerçevesinde "Bilim insanları geleneksel bilimsel yöntemi kullanırlar.", "Bilim yapabilmek için tek bir bilimsel yöntem vardır", "Bilim insanları geleneksel bilimsel yöntemi doğru olarak kullanırlarsa, sonuçlar muhakkak doğrudur" gibi inanışların yerini sırasıyla "Bilimsel yöntemler şartlara bağlı olarak bilim insanları tarafından kullanılır", "Tek bir bilimsel yöntem yoktur. Bilimsel bilgi, bilimsel yöntem dışındaki diğer yollarla da elde edilebilir" ve "Bilim birçok disiplin ve yöntemden oluşur" şeklinde çağdaş bilim anlayışları almıştır (Doğan ve ark., 2009).

Alan yazın incelemesinde bilimin doğasına yönelik öğretmenler, öğretmen adayları ve çeşitli alan ve seviyelerdeki öğrenciler ile yapılan pek çok araştırma yapıldığı belirlenmiş; bu araştırma sonuçları ise, bireylerin bilimin doğası ile ilgili çok zayıf ve eksik görüşler taşıdıklarını sıklıkla ortaya koymuştur (Abd-El Khalick & Boujaude, 1997; Abd-El-Khalick, Bell & Lederman, 1998; Abd-El-Khalick & Akerson, 2004; Aguirre, Haggerty & Linder, 1990; Akerson, Abd-El-Khalick & Lederman, 2000; Bilin, 2012; Doğan Bora, 2005; Gürses, Doğan ve Yalçın, 2005; Khishfe & Lederman, 2007; Liu & Lederman, 2007). Bunlarında ötesinde Lederman (2007, s.869) yaklaşık 50 yıllık araştırmalardan çıkan sonuçları özetlerken, ilk ve ortaöğretim öğrenci ve öğretmenlerinin (K-12 students- K-12 teachers) bilimin doğası ile ilgili yeterli görüşlere sahip olmadıklarını ifade etmiştir.

Ayrıca konu ilgili alanyazın incelemesinde Türkiye'de bilimin doğası ile ilgili rastlanan ve son yıllarda yoğun olarak yapılmış bu araştırmaların sınıf öğretmeni adaylarının (Tatar, Karakuyu

ve Tüysüz, 2011a; Tatar, Karakuyu ve Tüysüz, 2011b); fen/ fen ve teknoloji öğretmenlerinin (Akçay ve Koç, 2009; Aslan, Yalçın ve Taşar, 2009; Doğan, Çakıroğlu, Çavuş, Bilican ve Arslan, 2011); ilköğretim öğretmen adaylarının (Küçük, 2008); ortaöğretim öğrencilerinin (Doğan, 2010; Doğan, 2011) görüşlerinin belirlendiği görülmüştür. Bu bilgiler ışığında bilimin doğası temelinde fiziğin doğası ile ilgili görüşlerin belirlendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Yapılan değişik araştırmalarla bilimin doğasını bilmenin ne denli önemli bir konu olduğu ortaya konulmuştur (Gürses ve diğerleri, 2005). Bu bağlamda 2007 de uygulamaya konulan yeni fizik öğretim programında "Fiziğin Doğası" konusuna yer verilmiştir. Bununla birlikte 2013 yılında güncellenen Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı'nın ortaya koyduğu 7 amaçtan ikisinin "bilimsel bilgi ve yöntemleri bir olayı açıklamak ve yeni durumlara uygulamak için kullanmak" ve "bilimin doğası üzerine farkındalık kazanmak" ve bilimin doğasını anlayabilmenin en önemli kazanımlardan biri olduğuna vurgu yapılmaktadır (MEB, 2013). Bilimin doğasının öğrencilere etkili ve verimli bir şekilde öğretilmesi için öncelikle öğretmen adayları bilimin doğası konusunun fen eğitiminin önemli bir parçası olduğunu anlamaları gerekmektedir (Çakıcı, 2009). Bu bağlamda gelecekte fizik öğretimi yapacak bireyler olan fizik öğretmen adaylarının, bilimin doğası temelinde fiziğin doğasına yönelik görüşlerinin yani fizikteki bilimsel bilgilerin özelliklerine ait düşüncelerinin ayrıca ele alınıp, incelenmesinin dikkate değer olduğuna inanılmıştır.

Bu bilgiler ışığında böyle bir araştırmanın ilgili alan yazınına katkı sağlayacağına inanılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki soruya yanıt aranmıştır:

"Fizik öğretmen adaylarının bilimin doğası temelinde fiziğin doğası kapsamında, fizikteki bilimsel bilgilerin ve fizikçilerin özelliklerine ait görüşleri nelerdir?"

Araştırmada bu soruyu yanıtlamak için izlenilen yöntem aşağıda açıklanmaktadır.

### **Yöntem**

Araştırma öğretmen adaylarının fiziğin doğası kapsamında fizikteki bilimsel bilgilerin özelliklerine ait görüşlerini belirlemeye yönelik olup; araştırmada nitel türde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırma nitel bir araştırma türünde olup, betimsel analiz yaklaşımı kullanılmıştır. Bu yaklaşıma göre elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip yorumlandığı gibi; veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre de düzenlenebilir. Betimsel analizde görüşülen bireylerin görüşlerini çarpıcı biçimde yansıtmak amacı ile doğrudan alıntılara sık sık yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008; s. 224). Araştırmada kullanılan anketteki 7 ifade bağlamında 7 tema oluşturmuştur.

### **Çalışma Grubu**

Araştırma Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi OFMAE Bölümü Fizik Eğitimi Anabilim Dalında öğrenim gören 70 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. 19'u 2. sınıf, 17'si 3. sınıf, 14'ü 4. sınıf ve 20'si 5. sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının yaşları 19-23 aralığındadır. Araştırma grubundan toplanan veriler sadece bu 70 öğretmen adayının bilimin doğası hakkındaki görüşlerini yansıtmak amacıyla kullanılmış ve diğer fizik öğretmen adaylarına genellenilmemiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Öğretmenler ve öğretmen adayları ile bilimin doğası üzerine yapılan çalışmalar incelendiğinde, bilimin doğası hakkındaki görüşlerin belirlenmesi ya da değerlendirilmesinde açık-uçlu anketler ya da görüşmeler yapıldığı görülmüştür. Pek çok araştırmada Lederman ve arkadaşları tarafından 2002 yılında geliştirilmiş hali ile VNOS anketi ve bu anketi takiben yapılan görüşmeler veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Köksal ve Çakıroğlu, 2010). Bu araştırmada



bilimin doğası temelinde fiziğin doğası konusu ele alınarak, bilimsel bilginin özellikleri fizik bilimi kapsamında incelenmiştir. Araştırmada fizik öğretmen adaylarının bilimin doğası temelinde fiziğin doğası kapsamında fizikteki bilimsel bilgilerinin özelliklerine ait görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla bilimsel bilginin özelliklerini fizik bilimi çerçevesinde içerecek 7 ifadeden oluşturulmuş “Fiziğin Doğası ile İlgili Görüşler Anketi” (FDGA) kullanılmıştır. FDGA anketinin oluşturulmasında, Korsacılar (2014) tarafından geliştirilmiş, ortaöğretim düzeyindeki öğrencilerin bilimin doğası temelinde fiziğin doğasına ait görüşlerini 12 madde ile inceleyen FDYGA (Fiziğin Doğasına Yönelik Görüşler Anketi) anketinden, geçerliliği sağlamak üzere araştırmanın yazarlarınca (1 fizik eğitimi uzmanı, 1 fizik öğretmeni) üniversite düzeyinde öğrenim gören öğretmen adayları için uygun olduğu kararına varılan 7 madde seçilerek oluşturulmuştur. Bu maddeler bilimin doğasının temel öğelerini yansıtmakta olup, fizik bilimi özelinde hazırlanmıştır. Bu maddelerdeki ifadeler (1) "Fizikte bugün öğrendiğimiz bilgiler (ilkeler, yasalar, teoriler) kesin ve değişmez bilgilerdir", (2) "Fizikçiler araştırma yaparken bir ölçüde yaratıcılık ve hayal güçlerini kullanırlar. Bu anlamda sanatçılara da benzerler", (3) "Fizikte bugün öğrendiğimiz teoriler (örneğin Bohr Atom Teorisi gibi) gelecekte yeni kanıtlarla güçlenerek atom yasalarına dönüşeceklerdir", (4) "Fizikçiler araştırmalarında tarafsız olamazlar. Örneğin iki farklı fizikçi aynı veriler üzerinde çalışırken, aynı verilerden farklı sonuçlar çıkarabilirler. Çünkü bir fizikçinin inandığı teoriler, kişisel özellikleri, önceki bilgileri, fizik ile ilgili problemlere yaklaşımı gibi değişkenler araştırma sonuçlarını etkiler", (5) "Fizikçiler araştırmalarında her zaman genel ve evrensel bilimsel yöntem basamaklarını (problemi belirleme, hipotez kurma, kontrollü deneyler yapma, bulguları değerlendirme ve sonuç çıkarma, yasa/teori gibi) izlerler", (6) "Bir fizikçinin yaşadığı dönem, milliyeti, dini inancı, sosyo-kültürel hayatı gibi değişkenler yaptığı gözlemleri ve ulaştığı araştırma sonuçlarını etkileyebilir", (7) "Fizik yasaları (örneğin Yansıma-Kırılma Yasaları) fizik teorilerinden (örneğin Işığın Dalga Teorisi) daha doğru ve daha güvenilir bilgilerdir. Bu anlamda fizik yasaları fizik teorilerinden daha üstündür".

Öğretmen adaylarından bu ifadelere “(A) Evet Katılıyorum, (B) Fikrim Yok, (C) Hayır Katılmıyorum” şeklinde verilen seçeneklerden birini işaretleyip, yanıtlarının gerekçesini yazmaları istenmiştir. FDGA anketinin değerlendirme güvenilirliğini sağlamak üzere araştırmanın ilk yazarı tarafından gerekçeli yanıtların çağdaş bakışı yansıtmada 3 puan, kabul edilebilir bir yanıt durumunda 2 puan ve yetersiz bakış açıları yansıtmada 1 puan verilmiş; bu işlem 2 hafta sonra aynı araştırmacı tarafından tekrar gerçekleştirilmiştir. Her bir fizik öğretmen adayının 7 ifade üzerinden aldıkları toplam puanları arasındaki Pearson Korelasyon Katsayısı  $r=0,82$  olarak hesaplanmıştır.

### Verilerin Analizi

Öğretmen adaylarının ankete verdikleri yanıtlar Aslan, Yalçın ve Taşar'ın (2009) araştırmalarında kullandıkları gibi “Gerçekçi”, “Kabul edilebilir” ve “Yetersiz” bakış açıları temel alınarak kategorilere ayrılmış; elde edilen veriler yüzde (%) ve frekans (f) olarak sunulmuştur. Bu araştırmada 7 ifadeye Evet Katılıyorum, Fikrim Yok ya da Hayır Katılmıyorum yanıtının doğruluğu ve "Çünkü ...." ile başlayan açıklamalara göre "Gerçekçi Bakış Açısı", çağdaş bakış açısını; "Kabul Edilebilir" makul, uygun bakış açısını; "Yetersiz" ise geleneksel bakış açısını göstermiştir. Öğretmen adaylarına ait alıntılar, anketteki 2, 3, 4 ve 5. sınıf toplam sıralarına göre ÖA1 (öğretmen adayı 1), ÖA2, ..., ÖA69, ÖA 70 şeklinde kodlanarak sunulmuştur.

### Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular her bir ifadeye verilen yanıtlar, yanıtlara ait kategoriler ve örnek ifadeler ile birlikte frekans ve yüzde şeklinde sunulmuştur.



**(1)"Fizikte bugün öğrendiğimiz bilgiler (ilkeler, yasalar, teoriler) kesin ve değişmez bilgilerdir"**

Fizik öğretmen adaylarının bu ifadeye "Hayır Katılmıyorum" yanıtını vermeleri beklenmektedir. Ayrıca bu yanıtı verenlerin "Çünkü..." ile başlayan açıklamaları çerçevesinde "gerçekçi bakış açısı", "kabul edilebilir bakış açısı" ve "yetersiz" şeklinde üç kategoride değerlendirilmiştir. "Fikrim Yok" ve "Evet Katılıyorum" diyenlerin açıklamaları "Yetersiz" olarak değerlendirilmiş ve yüzde ve frekansları ile bu kategorilere ait örnek ifadeler yer verilmiştir.

**Tablo 1. Fizik Öğretmen Adaylarının Fizikteki Bilgilerin Değişebilirliği ile ilgili Görüşlerine ait Frekans ve Yüzde**

| Verilen Yanıt          | Bakış Açısı |       |                  |      |          |       |     |   |
|------------------------|-------------|-------|------------------|------|----------|-------|-----|---|
|                        | Gerçekçi    |       | Kabul edilebilir |      | Yetersiz |       | Boş |   |
|                        | f           | %     | f                | %    | f        | %     | f   | % |
| (A) Evet Katılıyorum   | -           | -     | -                | -    | 2        | 2,86  | -   | - |
| (B) Fikrim Yok         | -           | -     | -                | -    | 4        | 5,71  | -   | - |
| (C) Hayır Katılmıyorum | 51          | 72,86 | 4                | 5,71 | 9        | 12,86 | -   | - |

Tablo 1 incelendiğinde fizikte öğrendikleri bilgilerin (ilke, yasa ve teorilerin) değişebilir olduğuna dair gerçekçi bakış açısına sahip olan fizik öğretmeni adayının %72,86 (f=51) gibi büyük bir oranda olduğu görülmektedir. %5,71 oranında (f=4) öğretmen adayının bu ifadeye katılmamakla birlikte, "Hayır Katılmıyorum" yanıtlarına eşlik eden açıklamalarının fizik bilgilerinden ziyade bilgide değişime açıklık gibi genel bir yorum yaptığı görülmüştür ve bu ifadeler kabul edilebilir kategorisi altında toplanmıştır. Bununla birlikte bu ifadeye "Hayır Katılmıyorum" şeklinde beklenen yanıtı veren 9 öğretmen adayının açıklamalarında ilke ve yasaların değişmez olduğu ve değişen bilgilerin teori olacağı şeklindeki ifadelerinden dolayı bu açıklamalar yetersiz görüş kategorisine alınmıştır. Bu ifadeye yok denecek kadar az sayıda (f=2) öğretmen adayının "Evet Katılıyorum" şeklinde yetersiz yani geleneksel bakış açısına sahip oldukları, fizikteki bilimsel bilgilerin evrensel ve değişmez olduğunu açıklamaları ile de belirlenmiştir. Yine fikrim yok yanıtını işaretleyen 4 öğretmen adayı da yeni bilgiler eklense de fizikteki bilgilerin değişmez olduğunu ifade etmişlerdir. Açıklama yapmayan öğretmen adayı yoktur.

**Gerçekçi bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA2 (2.sınıf):** Hayır Katılmıyorum. Çünkü... "Fizikte bilgiler, yasa ve teoriler bilim bu aşamaya gelmezdi. Fizik bilimi her an bir öncekini çürütme ya da üstüne yeni bir şeyler ekleyerek gelişip değişir"

**ÖA48 (4. sınıf):** Hayır Katılmıyorum. Çünkü..."Fizikte edindiğimiz bilgiler teknolojinin gelişimi sayesinde artmaktadır. Bu nedenle bugün bilemediğimiz bir şeyi gelecekte bilecek hale gelebiliriz. İlke, yasalar ve teoriler değiştirilebilir"

**Kabul edilebilir bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA67 (5. sınıf):** Hayır Katılmıyorum. Çünkü..."Her bilgi gün gelir değişir"

**ÖA50(4. sınıf):** Hayır Katılmıyorum. Çünkü..."Hiçbir teori kesin ve mutlak değildir"

**Yetersiz bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA1 (2.sınıf):** Evet Katılıyorum. Çünkü... "Fizikte öğrendiğimiz bilgiler yasadır ve değişmezdirler"

**ÖA63 (5.sınıf):** Fikrim Yok. Çünkü... "fizik bilgileri kesindir ama üzerine eklenebilir belki.. ama yasalar değişmez"

**ÖA24 (3.sınıf):** Evet Katılıyorum. Çünkü... "her geçen gün bilim gelişiyor. Kimi teoriler çürütülüyor veya genişletiliyor. Ama yasalar evrenseldir ve değişmezdir"

**(2) "Fizikçiler araştırma yaparken bir ölçüde yaratıcılık ve hayal güçlerini kullanırlar. Bu anlamda sanatçılara da benzerler"**

Fizik öğretmen adaylarının bu ifadeye "Evet Katılıyorum" şeklinde yanıt vermeleri beklenmektedir. Ayrıca bu yanıtı verenlerin "çünkü..." ile başlayan açıklamaları çerçevesinde "gerçekçi bakış açısı", "kabul edilebilir bakış açısı" ve "yetersiz" şeklinde üç kategoride değerlendirilmiştir. "Fikrim Yok" ve "Hayır Katılmıyorum" diyenlerin açıklamaları "yetersiz" olarak değerlendirilmiş ve yüzde ve frekansları ile bu kategorilere ait örnek ifadeler yer verilmiştir.

**Tablo 2. Fizik Öğretmen Adaylarının Fizikçilerin Hayal Gücü ve Yaratıcılıkları ile ilgili Görüşlerine ait Frekans ve Yüzdelere**

| Verilen Yanıt          | Bakış Açısı |       |                  |    |          |      |     |      |
|------------------------|-------------|-------|------------------|----|----------|------|-----|------|
|                        | Gerçekçi    |       | Kabul edilebilir |    | Yetersiz |      | Boş |      |
|                        | f           | %     | f                | %  | f        | %    | f   | %    |
| (A) Evet Katılıyorum   | 45          | 64,28 | 14               | 20 | -        | -    | 1   | 1,43 |
| (B) Fikrim Yok         | -           | -     | -                | -  | 6        | 8,57 | -   | -    |
| (C) Hayır Katılmıyorum | -           | -     | -                | -  | 4        | 5,71 | -   | -    |

Tablo 2 incelendiğinde, fizik öğretmen adaylarının yaklaşık %64'ünün (f=45) tam olarak gerçekçi bir bakış açısı ile çağdaş; %20'sinin de (f=14) kabul edilebilir açıklamalarla fizikçilerin yaratıcılık ve hayal güçlerinin bir sanatçı kadar yüksek olduğu şeklinde fiziğin doğasına yönelik bu alt başlık ile ilgili makul bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Bu bağlamda fizik öğretmen adaylarının çoğunun çağdaş ve makul bakış açısı içinde, bir fizikçinin bilimsel gerçeklere ulaşmasının yaratıcılık ve hayal gücünün sonucunda olduğu görüşündedirler. Ayrıca Tablo 2'den yetersiz yani geleneksel bakış açısına sahip öğretmen adayı sayısının 70 öğretmenin 10'u ile sınırlı olduğu görülmektedir. 1 öğretmen adayının ise bu ifadeye katılmakta olduğu fakat açıklama yapmadığı belirlenmiştir.

#### Gerçekçi bakış açısı için örnek ifadeler:

**ÖA 23 (3. sınıf):** Evet Katılıyorum. Çünkü... "Sanatçılar gibi fizikçilerde eserler ortaya koyabilirler. Bu eser bilim adamına ait bir kuram, bir düşünce deneyi olabilir"

**ÖA 47 (4. sınıf):** Evet Katılıyorum. Çünkü... "Yeni icatlar ya da buluşlar ortaya koymak için yaratıcılık ve hayal gücü bilimde çok önemlidir. Fizikçi bilimcilerinin özelliklerinin içerisinde yaratıcılık, merak ve hayal gücü vardır. Bu anlamda sanatçılara benzetilebilir"

**ÖA 25 (3. sınıf):** Evet Katılıyorum. Çünkü.. "Einstein'ın yaptığı düşünce deneyleri bunun en büyük kanıtıdır. Bu deneyler Einstein'ın hayal gücüne dayanıyor"

#### Kabul edilebilir bakış açısı için örnek ifadeler:

**ÖA 3 (2. sınıf):** Evet Katılıyorum. Çünkü... "Fizikçiler genelde farklıdır. Farklı düşünme sistemlerine sahiptirler. Bu da yaratıcılık ve hayal güçlerinin kuvvetindedir"

**ÖA 29 (3. sınıf):** Evet Katılıyorum. Çünkü ... "Hem fizikte hem sanatta ilham gerekli"

**Yetersiz bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA 37 (4. sınıf):** Hayır Katılmıyorum. Çünkü... "Sanatçılar hayal gücünü kullanırlar. Fizikçiler ise bilimsel gerçekleri ve verileri"

**ÖA 27 (3. sınıf):** Hayır Katılmıyorum. Çünkü..."Fizik bir sanat dalı değildir. Sanatçıların hayal gücü ve yaratıcılıklarını kullanarak yaptığı şeyler bilimsel gerçek içermez, formüllere dayanmaz"

**(3) "Fizikte bugün öğrendiğimiz teoriler (örneğin Bohr Atom Teorisi gibi) gelecekte yeni kanıtlarla güçlenerek atom yasalarına dönüşeceklerdir"**

Fizik öğretmen adaylarının bu ifadeye "Hayır Katılmıyorum" şeklinde yanıt vermeleri beklenmektedir. Ayrıca bu yanıtı verenlerin "çünkü..." ile başlayan açıklamaları çerçevesinde "gerçekçi bakış açısı", "kabul edilebilir bakış açısı" ve "yetersiz" şeklinde üç kategoride değerlendirilmiştir. "Fikrim Yok" ve "Evet Katılıyorum" diyenlerin açıklamaları "yetersiz" olarak değerlendirilmiş ve yüzde ve frekansları ile bu kategorilere ait örnek ifadelere yer verilmiştir.

**Tablo 3. Fizik Öğretmen Adaylarının Fizikte Teoriler ve Yasalar ile ilgili Görüşlerine ait Frekans ve Yüzdelere**

| Verilen Yanıt          | Bakış Açısı |   |                  |      |          |       | Boş |      |
|------------------------|-------------|---|------------------|------|----------|-------|-----|------|
|                        | Gerçekçi    |   | Kabul edilebilir |      | Yetersiz |       |     |      |
|                        | f           | % | f                | %    | f        | %     | f   | %    |
| (A) Evet Katılıyorum   | -           | - | -                | -    | 37       | 52,86 | -   | -    |
| (B) Fikrim Yok         | -           | - | 1                | 1,43 | 18       | 25,71 | 2   | 2,86 |
| (C) Hayır Katılmıyorum | -           | - | 6                | 8,57 | 6        | 8,57  | -   | -    |

Tablo 3 incelendiğinde fizik öğretmen adaylarının teoriler ile yasalar arasında bir ilişki olduğunu ve teorinin yasalara dönüşeceği bilimsel kavram yanılgısına %52,86 gibi büyük bir oranla (f=37) onay verdikleri ve yetersiz yani geleneksel bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Bununla birlikte %25,71 oranında (f=18) öğretmen adayı fikrim yok yanıtını vermişler ve yaptıkları açıklamalarında fikirleri olmamakla birlikte teorilerin zaman içinde kanıtlarla yasalara dönüşecekleri şeklinde ifadelerinden yetersiz bir bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Bununla beraber fikrim yok yanıtını verip kabul edilebilir bir açıklama sunan 1 öğretmen adayı bulunmaktadır. Bu öğretmen adayı ifadede sunulan teorinin yerine yeni ve gerçeğe yakın bir teorinin (modern atom teorisi) olduğunu ifade etmiştir. 12 öğretmen adayının hayır katılmıyorum şeklinde beklenen yanıtı vermelerine rağmen, hiçbirinin gerçekçi açıklama yapamadığı; 6'sının kabul edilebilir diğer 6'sının ise yetersiz sayılabilecek açıklamalarının var olduğu belirlenmiştir. "Fikrim Yok" yanıtını veren 2 öğretmen adayı ise açıklama yapmamıştır.

**Gerçekçi bakış açısı için örnek ifadeler:** Yok**Kabul edilebilir bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA 6 (2. sınıf):** Hayır Katılmıyorum. Çünkü..."Bohr teorisi güçlenebilir ve teori olarak kalır. Aksi de kanıtlanırsa böyledir.."

**ÖA 29 (3. sınıf):** Hayır Katılmıyorum. Çünkü... "Bohr atom teorisi geliştirilmiş ve şu an geçerli olan modern atom teorisi oluşturulmuştur. Yasaya dönüşmez."

**Yetersiz bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA 52 (5. sınıf):** Evet Katılıyorum. Çünkü... "Teoriler destekleyici kanıtlarla güçlenir ama eğer daha fazla bilgi bulunmazsa ve değişmezse artık yasa olur"

**ÖA 17 (2.sınıf):** Fikrim Yok. Çünkü... "Ama dönüşebilir..iyi bir ispat yapılırsa olabilir"

**ÖA 20 (3. sınıf):** Evet Katılıyorum. Çünkü..."Her geçen gün var olan bilgilerine üzerine yenisi ekleniyor. Teorilerin kanıtlarla güçlenip yasalara dönüşmesi mümkündür"

**(4) "Fizikçiler araştırmalarında tarafsız olamazlar. Örneğin iki farklı fizikçi aynı veriler üzerinde çalışırken, aynı verilerden farklı sonuçlar çıkarabilirler. Çünkü bir fizikçinin inandığı teoriler, kişisel özellikleri, önceki bilgileri, fizik ile ilgili problemlere yaklaşımı gibi değişkenler araştırma sonuçlarını etkiler"**

Fizik öğretmen adaylarının bu ifadeye vermesi beklenen yanıt "Evet Katılıyorum" şeklindedir. Ayrıca bu yanıtı verenlerin "Çünkü..." ile başlayan açıklamaları çerçevesinde "gerçekçi bakış açısı", "kabul edilebilir bakış açısı" ve "yetersiz" şeklinde üç kategoride değerlendirilmiştir. "Fikrim Yok" ve "Hayır Katılmıyorum" diyenlerin açıklamaları "yetersiz" olarak değerlendirilmiş ve yüzde ve frekansları ile bu kategorilere ait örnek ifadeler yer verilmiştir.

**Tablo 4. Fizik Öğretmen Adaylarının Fizikçilerin Kullandığı Bilimsel Bilgilerin Öznelliği ilgili Görüşlerine ait Frekans ve Yüzdelere**

| Verilen Yanıt          | Bakış Açısı |       |                  |      |          |       | Boş |      |
|------------------------|-------------|-------|------------------|------|----------|-------|-----|------|
|                        | Gerçekçi    |       | Kabul edilebilir |      | Yetersiz |       |     |      |
|                        | f           | %     | f                | %    | f        | %     | f   | %    |
| (A) Evet Katılıyorum   | 27          | 38,57 | 3                | 4,29 | 2        | 2,86  | 2   | 2,86 |
| (B) Fikrim Yok         | -           | -     | -                | -    | 10       | 14,29 | -   | -    |
| (C) Hayır Katılmıyorum | -           | -     | -                | -    | 26       | 37,14 | -   | -    |

Tablo 4 incelendiğinde fizik öğretmen adaylarının sadece 27 tanesinin fizikçilerin kullandıkları bilimsel bilgilerde öznel olduğu yani fizikçi bilim insanlarının her ne kadar objektif davranmaya çalışsalar da, bireysel farklılıkların, inandıkları teorilerin ve önceki bilgilerinin etkisiyle farklı sonuçlar elde edebilecekleri ya da farklı çıkarımlarda bulunabilecekleri şeklinde, gerçekçi kategorisinde çağdaş bir bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. Sadece 3 fizik öğretmen adayı makul bakış açısına sahiptir. Öğretmen adaylarının 36'sı fikrim yok ve hayır katılmıyorum yanıtları altında yaptığı açıklamalarda fizikçilerin objektif ve tarafsız olmak zorunda oldukları ve aynı verilerin aynı ve tek bir doğru sonuç vermesi gerektiği ifadeleri ile yetersiz bir bakış açısı taşıdıkları belirlenmiştir. Bununla beraber 2 öğretmen adayı bu ifadeye katılmakla birlikte, yetersiz açıklamalar yapmışlar (örneğin 1 öğretmen adayı: "her fizikçinin bakış açısı farklıdır" ifadesini kullanmış); diğer 2 öğretmen adayı da açıklama yapmamıştır.

#### **Gerçekçi bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA 48 (4. sınıf):** Evet Katılıyorum. Çünkü..."Fizikçileri insan yapan özellikler mutlaka sonucu değiştirir ve birinin algısı diğerine göre farklı olacaktır"

**ÖA 51 (5. sınıf):** Evet Katılıyorum. Çünkü..."her ne kadar tarafsız olmaya çalışsalar da araştırmacı inandığı teorilerden mutlaka etkilenir "

#### **Kabul edilebilir bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA 45 (4. sınıf):** Evet Katılıyorum. Çünkü..."bir problemin birden çok çözümü vardır ve herkes kendi birikimleriyle çözüme ulaşır" "

**ÖA 21 (2. sınıf):** Evet Katılıyorum. Çünkü ... "Fizik yorumu açıklık taşır. Bu da farklı yorumlar yapan insanlar ile farklı düşünceler doğmasını sağlayabilir"

#### **Yetersiz bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA 54 (5.sınıf):** Hayır Katılmıyorum. Çünkü..."Bilimsel bilgi objektif olmalıdır. Bilim adamının taraflı olmak gibi ibr lüksü olamaz""

**ÖA 6 (2. sınıf):** Hayır Katılmıyorum. Çünkü..."Deneyisel bir alan olan fiziği kişisel özellikler etkileyemez. Ancak hata kaynakları olabilir ama işiyle ilgili değildir"

**(5) "Fizikçiler araştırmalarında her zaman genel ve evrensel bilimsel yöntem basamaklarını (problemi belirleme, hipotez kurma, kontrollü deneyler yapma, bulguları değerlendirme ve sonuç çıkarma, yasa/teori gibi) izlerler"**

Fizik öğretmen adaylarının bu ifadeye "Hayır Katılmıyorum" şeklinde yanıt vermeleri beklenmektedir. Ayrıca bu yanıt verenlerin "çünkü..." ile başlayan açıklamaları çerçevesinde "gerçekçi bakış açısı", "kabul edilebilir bakış açısı" ve "yetersiz" şeklinde üç kategoride değerlendirilmiştir. "Fikrim Yok" ve "Evet Katılıyorum" diyenlerin açıklamaları "yetersiz" olarak değerlendirilmiş ve yüzde ve frekansları ile bu kategorilere ait örnek ifadeler yer verilmiştir.

**Tablo 5. Fizik Öğretmen Adaylarının Fizikçilerin Araştırmalarında Kullandıkları Bilimsel Yöntem ile ilgili Görüşlerine ait Frekans ve Yüzdelere**

| Verilen Yanıt          | Bakış Açısı |      |                  |    |          |       | Boş |      |
|------------------------|-------------|------|------------------|----|----------|-------|-----|------|
|                        | Gerçekçi    |      | Kabul edilebilir |    | Yetersiz |       |     |      |
|                        | f           | %    | f                | %  | f        | %     | f   | %    |
| (A) Evet Katılıyorum   | -           | -    | -                | -  | 50       | 71,43 | 2   | 2,86 |
| (B) Fikrim Yok         | -           | -    | -                | -  | 6        | 8,57  | 3   | 4,29 |
| (C) Hayır Katılmıyorum | 2           | 2,86 | 7                | 10 | -        | -     | -   | -    |

Tablo 5 incelendiğinde fizik öğretmen adaylarının %71,43 gibi yüksek bir oranla fizikçilerin belirli bir evrensel bilimsel yöntemi takip ederek çalıştıklarına katıldıkları ve bu bağlamda yetersiz bir görüşe yani geleneksel bir bakış açısına sahip oldukları görülmektedir. Buradan fizik öğretmen adaylarının açıklamalarından alan yazında da söz edildiği biçimde bu bilimsel yöntemi kullanmak kaydıyla geçerli bir sonuca ulaşabilecekleri, bütün fizikçilerin hatta diğer bilim dallarında bile bu yöntemin uygulanması gerekliliğine inandıkları ortaya çıkarılmıştır. Sadece 2 fizik öğretmen adayı gerçekçi bir yaklaşımla fizikçilerin herhangi bir bilimsel yöntemi takip etmeden ve varsayımlar, öngörüler ya da rastlantılar sonucunda geçerli ve doğru bilimsel sonuçlara ulaşabileceğini bu yöntemin uygulanmasının zorunluluk olmadığını ifade etmişlerdir. 7 fizik öğretmen adayı da bu ifadeye katılmadığını ve fizikçilerin bu yöntemi her zaman izlemek zorunda olmadıklarını yani izleyen de olabileceği ama izlemese de bir bilimsel sonuç ortaya koyabileceği şeklinde kabul edilebilir yanıtlar sunmuşlardır. 5 öğretmen adayı ise herhangi bir açıklama yapmamıştır.

#### **Gerçekçi bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA 52 (5. sınıf):** Hayır Katılmıyorum..Çünkü..."her zaman bu yöntem olamaz. Birçok bilimsel olay tesadüfen ve varsayımlarla bulunmuştur. Yapay radyoaktiflik gibi"

**ÖA 59 (5.sınıf):** Hayır Katılmıyorum. Çünkü..."Bu basamakların bazılarının kullanılması muhtemeldir ama farklı durumlarda olabilir. Bilim adamı başta belirlemediği bir problemi de aniden başka bir şeyler yaparken keşfedebilir."

#### **Kabul edilebilir bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA 68 (5. sınıf):** Hayır Katılmıyorum. Çünkü..."Rastgele bulunan şeyler de var..Arşimet gibi"

**ÖA 2 (2. sınıf):** Hayır Katılmıyorum. Çünkü ... " Başka bilimlerde de olduğu gibi böyle bir evrensel bilimsel yöntemi kullanmadan çalışmış birçok fizikçi var "

**Yetersiz bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA 36 (3. sınıf):** Evet Katılıyorum. Çünkü... "Bilimsel araştırmalarda bilimsel yöntem basamakları kullanılmazsa nitelikli bir sonuca ulaşamaz"

**ÖA 41 (4.sınıf):** Evet Katılıyorum . Çünkü... "Bilim adamlarının uyguladığı basamaklar bunlardır ve bir araştırmacının eksiksiz gerçekleştirilmesi için gerekli basamaklarıdır"

**(6) "Bir fizikçinin yaşadığı dönem, milliyeti, dini inancı, sosyo-kültürel hayatı gibi değişkenler yaptığı gözlemleri ve ulaştığı araştırma sonuçlarını etkileyebilir"**

Fizik öğretmen adaylarının bu ifadeye "Evet Katılıyorum" şeklinde yanıt vermeleri beklenmektedir. Ayrıca bu yanıtı verenlerin "çünkü..." ile başlayan açıklamaları çerçevesinde "gerçekçi bakış açısı", "kabul edilebilir bakış açısı" ve "yetersiz" şeklinde üç kategoride değerlendirilmiştir. "Fikrim Yok" ve "Hayır Katılmıyorum" diyenlerin açıklamaları "yetersiz" olarak değerlendirilmiş ve yüzde ve frekansları ile bu kategorilere ait örnek ifadeler yer verilmiştir.

**Tablo 6. Fizik Öğretmen Adaylarının Fizikçilerin Ürettiği Bilimsel Bilgilerin Sosyo-Kültürel Yapısı ile ilgili Görüşlerine ait Frekans ve Yüzdelere**

| Verilen Yanıt          | Bakış Açısı |       |                  |      |          |       |     |      |
|------------------------|-------------|-------|------------------|------|----------|-------|-----|------|
|                        | Gerçekçi    |       | Kabul edilebilir |      | Yetersiz |       | Boş |      |
|                        | f           | %     | f                | %    | f        | %     | f   | %    |
| (A) Evet Katılıyorum   | 40          | 57,14 | 5                | 7,14 | 6        | 8,57  | -   | -    |
| (B) Fikrim Yok         | -           | -     | -                | -    | 8        | 11,43 | 2   | 2,86 |
| (C) Hayır Katılmıyorum | -           | -     | -                | -    | 9        | 12,86 | -   | -    |

Tablo 6 incelendiğinde fizik öğretmen adaylarının %57,14 oranındaki çoğunluğu fizikçilerin yaptıkları gözlemler ve ulaştıkları araştırma sonuçlarının çağdaş bir bakış açısı çerçevesinde sosyokültürel hayat, milliyet, dini inanç ve yaşanan dönemler gibi faktörlerden etkilenebileceklerini ifade etmişlerdir. 40 fizik öğretmen adayının gerçekçi bir bakış açısı olarak değerlendirilen "Çünkü..." ile başlayan açıklamalarında büyük oranda dini inançların ya da yaşanan dönemdeki dini baskıların bilimi önlediği ya da yönlendirdiğini örnekler sunarak ifade ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarından kabul edilebilir açıklama yapanların sayısı ise 5 tir. Bu öğretmen adayları bu ifadeye katılmakla birlikte açıklamalarının çevresel ve toplumsal etkenlerin etkileyebileceği şeklindeki ifadeleri kısa ve kabul edilebilir olarak değerlendirilmiştir. Bununla beraber 6 öğretmen adayı "Evet Katılıyorum" şeklinde beklenen yanıtı vermekle birlikte, açıklamalarında fizikçinin etki altında kalabileceği fakat etkilenmemesi gerektiği, teknolojik ilerlemeleri sebep olarak sunup, fizikçiler mutlaka objektif olmalı şeklindeki ifadeleri ile yetersiz bir bakış açısı taşıdıkları görülmüştür. Yine "Fikrim Yok" yanıtını veren 8 öğretmen adayı etkilenebileceği ya da etkilenmeyebileceği gibi kararsız açıklamalara yer vermişlerdir. Bu ifadeye "Hayır Katılmıyorum" diyen 9 öğretmen adayı ise fiziğin evrensel bir bilim olduğu, herkes için aynı olduğu ve fizikçi bilim adamlarının objektif olması gerektiğini ifade etmişlerdir.

**Gerçekçi bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA 51 (5. sınıf):** Evet Katılıyorum..Çünkü...."Özellikle dini inançlar bazı fizikçileri etkilemiştir. Galileo'nun yine de dünya dönüyor dediğinde olduğu gibi"

**ÖA 54 (5. sınıf):** Evet Katılıyorum. Çünkü..."Bunu tüm insanlar için genellenebileceğini düşünürsek, fizikçiler de insandır ve onların çalışmaları elbette ki sosyo-kültürel hayatlarına, milliyetlerine bağlıdır "



**Kabul edilebilir bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA 4 (2. sınıf) :** *Evet Katılıyorum. Çünkü..."Fizikçiler yaşadıkları çevreden etkilenir.O döneme ait sosyo-kültürel özelliklerden etkilenir"*

**ÖA 70 (5. sınıf):** *Evet Katılıyorum. Çünkü ... " fizikçinin bulunduğu sosyal yapı fikir ve çalışmalarını etkileyebilir "*

**Yetersiz bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA 35 (3. sınıf):** *Hayır Katılmıyorum. Çünkü... "fizikçiler objektif olmak zorundadır. Bilim ve siyaset ayrı vadinin ağaçlarıdır"*

**ÖA 65 (5.sınıf):** *Hayır Katılmıyorum. Çünkü ... "fizik evrenseldir ve herkes için aynıdır"*

**(7) "Fizik yasaları (örneğin Yansıma-Kırılma Yasaları) fizik teorilerinden (örneğin ışığın dalga teorisi) daha doğru ve daha güvenilir bilgilerdir. Bu anlamda fizik yasaları fizik teorilerinden daha üstündür".**

Fizik öğretmen adaylarının bu ifadeye "Hayır Katılmıyorum" şeklinde yanıt vermeleri beklenmektedir. Ayrıca bu yanıt verenlerin "Çünkü..." ile başlayan açıklamaları çerçevesinde "gerçekçi bakış açısı", "kabul edilebilir bakış açısı" ve "yetersiz" şeklinde üç kategoride değerlendirilmiştir. "Fikrim Yok" ve "Evet Katılıyorum" diyenlerin açıklamaları "yetersiz" olarak değerlendirilmiş ve yüzde ve frekansları ile bu kategorilere ait örnek ifadeler yer verilmiştir.

**Tablo 7. Fizik Öğretmen Adaylarının Yasalar ve Teorilerin Güvenilirlik ve Üstünlük Dereceleri ile ilgili Görüşlerine ait Frekans ve Yüzde**

| Verilen Yanıt          | Bakış Açısı |   |                  |      |          |       | Boş |       |
|------------------------|-------------|---|------------------|------|----------|-------|-----|-------|
|                        | Gerçekçi    |   | Kabul edilebilir |      | Yetersiz |       |     |       |
|                        | f           | % | f                | %    | f        | %     | f   | %     |
| (A) Evet Katılıyorum   | -           | - | -                | -    | 43       | 61,43 | -   | -     |
| (B) Fikrim Yok         | -           | - | -                | -    | 8        | 11,43 | 9   | 12,86 |
| (C) Hayır Katılmıyorum | -           | - | 1                | 1,43 | 9        | 12,86 | -   | -     |

Tablo 7 incelendiğinde fizik öğretmen adaylarının hiçbirinin fizik yasalarının teorilerle farklı bilgiler olduğuna ve aralarında herhangi bir hiyerarşi olmadığına dair gerçekçi bir bakış açısına sahip olmadıkları görülmektedir. Sadece 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 1 öğretmen adayının teorilerin yasalardan farklı olduğu ve yasaların daha kolay ispatlanıp görselleştirilebildiğini; teorilerin ise soyut olduğu şeklinde kabul edilebilir bir bakış açısına sahip olduğu belirlenmiştir. Bu ifadeye "Hayır Katılmıyorum" şeklinde beklenen yanıt veren 9 öğretmen adayı ise açıklamalarında yetersiz bakış açıları sergilemişler; bu durumun tersinin de olabileceği ya da bazı yasaların bazı teorilerden üstün, bazılarının olamayacağı gibi ifadeler kullanmışlardır. Yetersiz bakış açısına sahip ve fikrim yok seçeneğini işaretleyen 17 öğretmen adayından 9' u açıklama yapmamış; açıklama yapan 8 öğretmen adayı da yasalar ve teorilerin farklı olmadığı, bazen teorilerin daha üstün olabileceği, yasaların teori basamakları olduğu şeklinde yetersiz bakış açısına dair ifadelerle başvurmuşlardır. Bu ifadeye yani fizik yasalarının fizik teorilerinden daha üstün, daha geçerli ve güvenilir olduğuna "Evet Katılıyorum" şeklinde yanıt veren %61,43 gibi yüksek oranda (f=43) öğretmen adayının ise yasaların daha üstün ve geçerli bilgiler, teorilerin ise çok kolay çürütülebilen kanıtlanmamış bilgiler olduğuna dair açıklamaları yaptıkları görülmüştür.

**Gerçekçi bakış açısı için örnek ifadeler: Yok****Kabul edilebilir bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA 58 (5. sınıf):** *Hayır Katılmıyorum. Çünkü..."yasalar daha kolay ispatlanabilir, görselleştirilebilir...örneğin kırılma olayını görebiliriz. Fakat dalga teorisi soyuttur ve zordur "*

**Yetersiz bakış açısı için örnek ifadeler:**

**ÖA 43 (4. sınıf):** *Evet Katılıyorum. Çünkü... "yasalar ispatlandığı için daha güvenilir olduğunu düşünüyorum. Teoriler daha tam olarak ispatlanmamıştır"*

**ÖA 2 (2.sınıf):** *Evet Katılıyorum. Çünkü ..."Yasalar teorilerden türetilmiş daha kesin bilgiler ve sonuçlardır"*

**Tartışma**

Araştırmada fizik öğretmen adaylarının toplamda yaklaşık %78 (f=55) gibi büyük bir oranda fizikteki teorilerin zaman geçip kanıtlar ortaya çıktıkça yasaya dönüşeceği gibi; fizikçilerin her zaman tek ve belirli bir bilimsel yöntemi kullandıkları, bu yöntemi kullanmamaları halinde başarısız ve geçerli olmayan sonuçlara ulaşacakları şeklinde yetersiz bakış açısı ile düşünen öğretmen adayının toplam %80 oranında (f=56) olduğu; yine benzer şekilde fizik öğretmen adaylarının toplamda yaklaşık %85 (f=60) gibi yüksek bir oranla fizik yasalarının teorilerden üstün ve daha güvenilir olduğunu ifade ettikleri; toplamda yaklaşık % 55 gibi bir oranda (f=38) fizikçilerin araştırmalarında objektif ve tarafsız olmaları gerektiği ve bireysel farklılıkların bilime yansımaması gerektiği şeklinde yetersiz yani geleneksel bir bakış açısına sahip oldukları saptanmıştır. Fizik öğretmen adaylarının yetersiz bakış açısına sahip oldukları bu öğeler, alanyazında bilimin doğası ile ilgili yapılan araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Liu ve Lederman (2007) Akerson, Abd-El-Khalick ve Lederman (2000) 25 mezun, 25 lisans düzeyindeki ilköğretim öğretmen adaylarının bilimin doğasına yönelik görüşlerini eğitim öncesi ve sonrasında belirledikleri araştırmalarında, öğretmen adaylarının çoğunun bilimin doğası eğitimi öncesinde yeterli görüşlere sahip olmadıklarını belirlemişlerdir. Bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde bilimsel teori ve yasalar ile ilgili 1 lisans düzeyi öğretmen adayı dışında bütün öğretmen adaylarının zayıf görüşlere sahip olduklarını; teorilerin deneylerle ispatlanmamış tahminler olduklarını ve kanıtlar oluşukça yasalara dönüşecekleri gibi zayıf bir düşünceye sahip olduklarını belirlemişlerdir. Liu ve Lederman (2007) tarafından yapılan bir araştırmada da katılımcı öğretmen adaylarının tamamının teorilerin kanıtlandıkça yasaya dönüşeceğine inandıkları şeklinde zayıf görüşler taşıdıkları ortaya konmuştur. 11. sınıf lise öğrencileri (Doğan, 2010), sınıf öğretmeni adayları (Tatar, Karakuyu ve Tüysüz, 2011a) ve fen ve teknoloji öğretmenleri ile (Aslan, Yalçın ve Taşar, 2009) yapılan araştırmalarda da yasalar ve teoriler arasında bir hiyerarşi olduğu ve teorilerin kanıtlandıkça yasalara dönüşeceği şeklinde genel olarak yetersiz görüşlerin hakim olduğu belirlenmiştir. İrez'in (2009) çalışmasında belirttiği gibi, öğrencilerin bu yanlış bilgilerinde ilköğretimde öğrendikleri bilgilerin etkisi büyüktür ve yasa ve teori arasındaki hiyerarşik ilişki, yani teorilerin ispatlandığında yasaya dönüştüğü, dolayısıyla yasaların bilimsel bilgide ulaşılacak son merteye olduğu düşüncesi yakın zamana kadar ders kitaplarında yer almaktaydı.

Yine bu araştırmanın bir diğer sonucuna paralel şekilde fen ve teknoloji öğretmenleri ile yapılan bir araştırmada (Aslan, Yalçın ve Taşar, 2009) öğretmenlerin "bilim insanlarının başarılı olabilmeleri için onların izledikleri belli bir bilimsel yöntem basamaklarının olduğunu" düşünenler ve "bilimsel yöntemin birçok bilim insanı için işe yarayan bir yöntem olduğu" şeklinde büyük bir oranda yetersiz görüşe sahip oldukları ortaya konulmuştur. McComas (1996) bilim ile ilgili 10 mit adlı araştırmasında, bu araştırmanın sonucuna benzer şekilde birçok öğretmenin bilimin çok belirli bir bilimsel yöntem ile yaratıldığına inanmakta olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca bu araştırmada bilimsel bilginin öznel taşıyamayacağı şeklinde %55 oranında ortaya çıkarılan yetersiz görüş, fen ve teknoloji öğretmenleri ile Aslan, Yalçın ve Taşar (2009) tarafından yapılan araştırmada da yaklaşık olarak benzer bir yoğunlukta (%45,9) yer almaktadır.

Bununla beraber, bilimsel yöntemin tek ve daima kullanılan bir yöntem olmadığı, bilimsel olmayan yöntemlerle de ya da birçok yolla bilimsel bilgiye ulaşılabileceğini dile getiren %13 gibi

düşük bir oranda sadece 9 fizik öğretmen adayının çağdaş bir bakış açısına sahip oldukları; fizikteki teorilerin fizik yasaları ile hiyerarşi göstermediği ve birbirine dönüşmeyecekleri şeklinde sadece 6 fizik öğretmen adayının kabul edilebilir bir bakış açısına sahip oldukları; yasaların ve teorilerin birbirinden farklı bilgiler olduğu ve yasaların daha kolay gözlemlenen somut, teorilerin daha matematiksel olduğunu, üstünlüğü olmadığını ifade eden sadece 1 öğretmen adayının bulunduğu; fizik öğretmen adaylarının 30 tanesinin (%42,8) fizikçilerin bilimsel bilgiye ulaşmada öznel olduğu yani, bireysel farklılıkların, inandıkları teorilerin ve önceki bilgilerinin etkisiyle farklı sonuçlar elde edebilecekleri şeklinde, gerçekçi ve kabul edilebilir kategorisinde çağdaş bir bakış açısına sahip oldukları sonuçlarına ulaşılmıştır.

Bununla birlikte fizik öğretmen adaylarının fizikteki bilimsel bilgilerin değişebilirliği, fizikçilerin bilimsel bilgiye ulaşmada hayal gücü ve yaratıcılıkları ile fizikçilerin ürettikleri bilimsel bilgilerin sosyo-kültürel hayat, dini inanç, milliyet vb. öğelerden etkilendiklerine yönelik büyük bir oranda gerçekçi ve kabul edilebilir bir bakış açısına sahip oldukları sonuçları saptanmıştır. Bu bağlamda fizik öğretmen adaylarının gerçekçi ve kabul edilebilir kategoride toplamda yaklaşık olarak %78'inin (f=55) fizikteki bilimsel bilgilerin değişebilir olduğu, yaklaşık olarak %84'ünün fizikçilerin yalnızca deneyler yaparak değil, bilimsel sonuçlara yaratıcılık ve hayal güçlerini de kullanarak ulaştıkları (f=59), %64 gibi yine büyük sayılabilecek bir oranda fizikçilerin inandıkları teorileri, inançları ve milliyetleri gibi sosyo-kültürel hayatlarından etkilendikleri şeklinde çağdaş bakış açısına sahip oldukları saptanmıştır. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak, fizikçilerin bilimsel araştırmalarında sosyo-kültürel hayat ve yaşadıkları dönem vb. gibi öğelerden etkilendiğini bildiren ve gerçekçi bakış açısını yansıtan görüşler, fen ve teknoloji öğretmenleri ile yapılan Aslan, Yalçın ve Taşar'ın (2009) araştırmasındaki %50 gibi yüksek sayılabilecek oran ile benzerlik taşımaktadır. Yine aynı araştırma sonuçları bu araştırmadaki %78 oranında bilimsel bilginin değişebilirliğine olan inancın, %77 gibi çok benzer bir oranla fen ve teknoloji öğretmenlerinin de ileride bilimsel bilgilerin değişebilirliğine inandıklarını göstermiştir. Bu araştırma sonuçlarına paralel olarak Liu ve Lederman (2007) tarafından Tayvan fen bilgisi öğretmen adayları ile yapılan bir araştırmada, katılımcıların hemen hepsinin (n=54) bilimsel bilginin oluşumunda yaratıcılık ve hayal gücünün etkisinin olduğuna inandıkları belirlenmiştir. Bununla beraber, bu araştırmanın sonucundan farklı olarak Akerson ve arkadaşları (2000) tarafından yapılan bir araştırmada bilimin doğası ile ilgili eğitim almamış 50 öğretmen adayının yaklaşık %80'inin bilimsel bilginin oluşumunda yaratıcılık ve hayalgücü etkisinin mümkün olmadığı; yaklaşık olarak %90'ının bilimsel bilginin değişmeyeceği ve ispatlanmış değişmez doğrular oldukları; yine yaklaşık olarak %50'sinin de bilimsel bilginin sosyal ve kültürel etkilerden bağımsız olduğu şeklinde yetersiz görüşler taşıdıkları sonuçlarına ulaşmışlardır. Yine Khishfe ve Lederman (2007) yaptıkları araştırmalarında doğası ile ilgili öğretim almadan önce 3 öğretmen ve 129 lise öğrencisi ile yapılan görüşmelerde, katılımcıların çoğunun bilimsel bilginin değişebilirliği ve yaratıcılık ve hayalgücü etkisi ile ilgili görüşlerinin yetersiz olduğunu belirlemişlerdir.

### **Sonuç ve Öneriler**

Fizik öğretmen adaylarının bilimin doğası temelinde fiziğin doğası kapsamında fizikteki bilimsel bilgilerin/fizikçilerin özellikleri ile ilgili görüşlerinin incelendiği araştırmanın sonucunda, genel olarak fizik öğretmen adaylarının çoğunluğunun fizikçilerin çalışmalarında kullandıkları bilimsel yöntem, teori ve yasalar ile fizikçilerin bilimsel bilgiye ulaşmada öznellikleri ile ilgili geleneksel yani yetersiz bir bakış açısına sahip oldukları; fizikteki bilimsel bilgilerin değişebilirliği, yaratıcılık ve hayal gücü ile fizikte ortaya konulan bilimsel bilgilere sosyo-kültürel hayatın yansması ile ilgili ise yoğun olarak çağdaş ve kabul edilebilir bakış açısına sahip oldukları belirlenmiştir. 2013 yılında MEB tarafından güncellenen Ortaöğretim Fizik Dersi Öğretim Programı'nda (MEB, 2013) bilimin doğasına yönelik yapılan özel vurgu göz önüne alındığında fizik öğretmen adaylarının da bu konu hakkında çok daha fazla yeterli düzeyde bilgi ve beceri

sahibi olmaları önemli ve dikkate değer bir konudur. Yapılan araştırmalarda bilimin doğasına yönelik kavram yanlışlarının sebebi olarak öğretmenler, ders kitapları ve yazılı kaynaklar belirtilmiştir. Bu nedenle ders kitapları hazırlayan ve inceleyen kişilere de önemli görevler düşmektedir (Doğanay, Demircioğlu ve Yeşilpınar, 2014). McComas (1996) bilim hakkındaki kavram yanlışlarının çoğu zaman öğretmen eğitimi programlarında bilim felsefesi içeriği yoksunluğundan kaynaklandığını ifade etmektedir. Bu gibi programlar öğretmen adaylarına gerçek fen deneyimleri sağlamakta başarısızdır ve genellikle ders kitabındaki bilimin doğası konusu yüzeysel deneyimler sağlar.

Bu sonuçlar ışığında aşağıdaki öneriler sunulabilir:

1) Fizik öğretmen adaylarının fizikçilerin bilimsel ve sosyal hayatları, keşifleri gibi fiziğin tarihsel gelişimi ve fizikte bilimsel bilgilerin özelliklerini içeren "Fiziğin Tarihi ve Doğası", "Fizik Felsefesi" gibi bilim felsefesi odaklı dersler özellikle Eğitim Fakülteleri Fizik Eğitimi Anabilim Dalları öğretim programlarına eklenebilir.

2) Fizik öğretmen adaylarının bilimin doğası temelinde fiziğin doğası ile ilgili bilimsel bilgilerindeki hem geleneksel hem de çağdaş bakış açılarına sahip oldukları öğeler ile ilgili görüşlerinin sebeplerini ve kaynaklarını da ortaya koyacak şekilde daha derinlemesine araştırmalar planlanabilir.

3) Geleceğin fizik öğretmenleri olan öğretmen adaylarına bilimin doğası temelinde fiziğin doğasının farkındalığının nasıl kazandırılacağı, öğretim programlarında ilgili olabilecek derslerde deneysel araştırmalar tasarlanabilir.

4) Benzer bir araştırma MEB'e bağlı resmi ve özel okullarda görev yapan fizik öğretmenleri ile de gerçekleştirilebilir.

## KAYNAKÇA

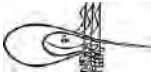
- Abd-El-Khalick, F., & BouJaoude, S. (1997). An exploratory study of the knowledge base for science teaching. *Journal of Research in Science Teaching*, 34 (7), 673-699
- Abd-El-Khalick, F., & Akerson, V. (2004). Learning as conceptual change: Factors mediating the development of preservice teachers' views of nature of science. *Science Education*, 88(5), 785-810.
- Abd-El-Khalick, F., Bell, R. L., & Lederman, N. G. (1998). "The nature of science and instructional practice: Making the unnatural natural". *Science Education*, 82, 417-436.
- Aguirre, J. M., Haggerty, S. M., & Linder, C. J. (1990). Student-teachers' conceptions of science, teaching and learning: A case study in preservice science education. *International Journal of Science Education*, 12(4), 381-390.
- Akçay, B. ve Koç, I. (2009). Inservice science teachers' views about the nature of science. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6 (1), 1-11.
- Akerson V. L., Abd-El-Khalick, F., & Lederman, N.G (2000). Influence of a reflective explicit activity-based approach on elementary teachers' conceptions of nature of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 37(4), pp. 295-317.
- Aslan, O., Yalçın, N. ve Taşar, M. (2009). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin bilimin doğası hakkındaki görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(3), 1-8.
- Bilen, K. (2012). Bilimin Doğası Dersinde Örnek Bir Uygulama: Kart Değişim Oyunu, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 173-185.

- Çakıcı, Y. (2009). **Fen eğitiminde bir önkoşul: Bilimin doğasını anlama** M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 29, 57-74
- Doğan, N., Çakıroğlu, J., Bilican, K. ve Çavuş, S. (2009). *Bilimin Doğası ve Öğretimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, N. (2010). Farklı liselerde okuyan 11. sınıf öğrencilerinin bilimin doğası hakkındaki bakış açılarının karşılaştırılması. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30 (2), 533-560.
- Doğan, N. (2011). What went wrong?. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 219-235
- Doğanay, A., Demircioğlu, T. ve Yeşilpınar, M. (2014). Öğretmen adaylarına yönelik bilimin doğası konulu disiplinler arası öğretim programı geliştirmeye ilişkin bir ihtiyaç analizi çalışması. **Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic** Volume 9/5, p. 777-798, Ankara-Turkey.
- Gürses, A., Doğan, Ç., ve Yalçın, M. (2005). Bilimin doğası ve yükseköğrenim öğrencilerinin bilimin doğasına dair düşünceleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 33(166), 68- 76.
- Khishfe, R. & Lederman, N. (2007). Relationship between Instructional Context and Views of Nature of Science, *International Journal of Science Education*, 29 (8), 939-961.
- Korsacılar, S. (2014). 9. Sınıf Fiziğin Doğası Ünitesindeki Temel Kavramların Öğretiminde Yaşam Temelli Öğretim Ve Öğrenme İstasyonları Yönteminin Etkililiği. DEÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İzmir.
- Lederman, N.G. (1992). Students' and teachers' conceptions about the nature of science: A review of the research. *Journal of Research in Science Teaching*, 29, 331–359.
- Lederman, N.G. (2007). *Curriculum and Assessment In Science*, Chapter 28: Nature of Science: Past, Present, and Future, 831-880.
- MEB (2013). TC Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Erişim tarihi: 17.10.2015 <http://ttkb.meb.gov.tr/www/guncellenen-ogretim-programlari-ve-kurul-kararlari/icerik/150>
- Liu, S-Y. & Lederman, N. G. (2007). Exploring prospective teachers' worldviews and conceptions of nature of science. *International Journal of Science Education*, 29 (10), 1281–1307.
- McComas, W. F. (1996). Ten myths of science: Reexamining what we think we know about the nature of science. *School Science and Mathematics*, 96 (1), 10-16.
- Tatar, E., Karakuyu, Y. ve Tüysüz, C. (2011a). Sınıf öğretmeni adaylarının bilimin doğası kavramları: Teori, yasa ve hipotez. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 363 – 370.
- Tatar, E., Karakuyu, Y. ve Tüysüz, C. (2011b). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Bilimin Doğası Kavramları Hakkındaki Yanlış Anlamaları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi* 29.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı), Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Çalışkan, S., Sezgin Selçuk, G., & Demircioğlu, S.,(2015). “Fizik Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğası Temelinde Fiziğin Doğasına Yönelik Görüşleri / The Views Of Pre-Service Physics Teachers On The Nature Of Physics Within The Context Of The Nature Of Science”, **TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-**, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8774>, p. 197-216.





## **FEN BİLİMLERİ ÖĞRETMENLERİNİN MESLEKİ DOYUM DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ\***

Gökhan ÇELİK\*\*

Arzu ÖNEL\*\*\*

### **ÖZET**

Bu çalışmada Fen Bilimleri öğretmenlerinin mesleki doyum düzeylerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma, karşılaştırma türü tarama modelinde bir çalışmadır. Araştırma evrenini 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim kurumlarında çalışan 204 Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma örneklemini ise tesadüfi örnekleme ile seçilen Kars il merkezinde, merkez köylerinde ve Kağızman ile Sarıkamış ilçelerinde görev yapmakta olan toplam 97 Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak Minnesota İş Doyum Ölçeği (MSQ) ve Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin istatistiksel çözümlemeleri bilgisayar ortamında Windows SPSS Sürüm 22.0 ile gerçekleştirilmiştir. Yaş, çocuk sahibi olma ve çocuk sayısı, hizmet süresi, çalıştığı okul sayısı, idari görev yapma, mezuniyet alanı, Fen Bilimleri öğretmenliği dışında farklı derse girme, çalıştığı okulun statüsü, öğretmenlik dışında gelir getiren bir işle uğraşma, öğretmenlik dışı iş türü, ek gelir, oturduğu eve kira verme, hizmet içi eğitime katılma durumu, ailesinde başka öğretmen olması, okul yerleşim birimi değişkenleri için iş doyum ve alt boyut puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Cinsiyet değişkeninde “bayan” öğretmenlerin lehine, medeni hal değişkeninde medeni durumu “diğer” olan öğretmenlerin lehine, otomobil sahibi olma değişkeninde “otomobil sahibi olmayan” öğretmenlerin lehine, lisansüstü eğitim değişkeninde “lisansüstü çalışma yapmayan” öğretmenlerin lehine ve başka birine Fen Bilimleri öğretmenliğini tavsiye etme değişkeninde ise “Fen Bilimleri öğretmenliğini başka birine ya da bir yakınına tavsiye eden” öğretmenlerin lehine iş doyum puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim, Fen Bilimleri Öğretmeni, İş Doyumu, Demografik Özellikler

\*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Kars Çalışma ve İş Kurumu İl Müdürlüğü, El-mek: gkhn\_celik36@hotmail.com

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, El-mek: arzuonel@gmail.com



## **A RESEARCH ON SCIENCE TEACHER'S JOB SATISFACTION LEVELS**

### **ABSTRACT**

In this study, it has been aimed to reveal the levels of job satisfaction of science teachers. The study is based on comparative type within survey model. The population consists of 204 science teachers who work at primary educational institutions, dependent on Kars Directorate of National Education in 2013-2014 Education Years. The research sample also consists of totally 97 science teachers, working at Kağızman and Sarıkamış counties as well as central villages, Kars city center that are all selected with random sampling. As a tool for gathering data, there are two forms; including Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) and Form of Personal Info in this study. The statistical analysis of the data has been done within Windows SPSS version 22.0 in electronic environment. According to the factors; "age-service period, childbearing and number of children, graduation field, administrative function, number of schools they work, having lessons apart from being a science teacher, status of the school they work, having side income, kind of job except from being teacher, side income, living in a rented house, participation in inservice training, having a teacher from family members and school environment' of science teachers have no significant difference as a result of analysis on the levels of job satisfaction. According to the results of study, women science teachers have higher job satisfaction than men science teachers as a result of analysis on their job satisfaction for 'gender' factor; according to 'marital status' factor, the ones who have 'the others' option have higher job satisfaction than the ones who are married or single, there is no difference between the 'married' and 'single' ones. Additionally, for 'having an auto' factor, the ones who have an auto have lower job satisfaction than the ones who don't have an auto according to the analysis of levels of job satisfaction. For 'graduate status' factor, the teachers who don't have graduate studies, have higher job satisfaction than the ones who have such kind of studies. Moreover; for 'suggesting to be a science teacher for others' factor, the teachers who suggest the others to be a science teacher, have higher job satisfaction than the others who don't suggest as a result of levels of job satisfaction.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Many researchers study on the factors that affect the performances of employees at work. The factors that affect the performance of employees, the possible positive efficiency, the increase in this proficiency are all the basic reasons for these studies. One of the concepts that is thought to affect the performance of employees is the term, 'job satisfaction'. 'Job satisfaction' that encourages studying much more, makes the researchers concentrate on this term. (Uras Başer and Özel, 2013)

From the years when education became formal, the factors such as mental functions, learning environment, student, teacher which affect the process have been handled in various studies. Of all these factors, especially the term, 'instructive' has been concentrated on, it has been accepted as the inevitable element of education as an administrator and an applicator of the other factors. (Gergin, 2006)

As a matter of fact, the future of the society and new generations are all brought up by the teachers. If there is something wrong, this error will reflect on the whole society, beginning from the very close environment. This situation indicates the significance of teaching profession from the aspect of responsibility and attention. Thus, the importance of the issue causes the teachers to do their profession well. To be successful in this profession for teachers, they need to like their jobs, they need to be qualified and to have a family life, and shortly they need to develop a positive attitude towards their professions. That's why, 'job satisfaction' is a pivotal term and it needs to be based on profoundly. (Türkçapar, 2012; Sevimli and İscan, 2005)

The need for change with the swift developments in technology illustrates the importance of the education of sciences. It is obvious that this education has a significant effect in order to get the level of develop countries and even to pass their levels. The most important factor that affect this level of education is undoubtedly is science teachers. The first one among these factors that affect the performance of the teachers is their happiness and satisfaction in their professions. (Adıgüzel, 2010)

### **Method**

In this study, it has been aimed to reveal the levels of job satisfaction of science teachers. The study is based on comparative type within survey model. The population consists of 204 science teachers who work at primary educational institutions, dependent on Kars Directorate of National Education in 2013-2014 Education Years. The research sample also consists of totally 97 science teachers, working at Kağızman and Sarıkamış counties as well as central villages, Kars city center that are all selected with random sampling. At the end of the study, the demographical qualities, their effects on job satisfaction and the levels of their job satisfaction in item of these 97 science teachers, located in sampling group; have been identified.

As a tool for gathering data, there are two forms; including Minnesota Satisfaction Questionnaire (MSQ) and Form of Personal Info in this study. The form that is the part of independent variable of the study (demographical qualities) and is developed by the researcher consists of 20 questions, related to gender, age, marital status, childbearing and number of children, period of service of the teachers, number of schools where they work, their administrative functions, graduation field, their participation in different lessons apart from science, the status of the school they work, additional job besides teaching, the kind of additional job, the manner of side income, the rent of the house they live, having a car, graduate education, inservice training, being a teacher of other family members, suggesting to be a science teacher for others and identification of factors in school environments they work. The short form has been used in 20 items of

MSQ scale. The statistical analysis of the data has been done within Windows SPSS version 22.0 in electronic environment.

### Results

When the point average, related to MSQ scale by the answers of science teachers has been analyzed, the item that is disliked by science teachers has been ‘their ways blocked in terms of promotion’. In addition to this item, the ones ‘the inadequacy in charge’ and ‘the bad conditions of working’ have been also disliked. The item they most like is ‘the feeling for doing something for others’. They also like the items, ‘the chance for guiding individuals’ and ‘change for doing something within their abilities’. By the items that the science teachers get job satisfaction, inner feelings such as the guidance by their profession and spirituality come first. The items that don’t include job satisfaction are all related to the external factors such as promotion, charge and working hours.

According to the results of study, women science teachers have higher job satisfaction than men science teachers as a result of analysis on their job satisfaction for ‘gender’ factor; according to ‘marital status’ factor, the ones who have ‘the others’ option have higher job satisfaction than the ones who are married or single, there is no difference between the ‘married’ and ‘single’ ones. Additionally, for ‘having an auto’ factor, the ones who have an auto have lower job satisfaction than the ones who don’t have an auto according to the analysis of levels of job satisfaction. For ‘graduate status’ factor, the teachers who don’t have graduate studies, have higher job satisfaction than the ones who have such kind of studies. Moreover; for ‘suggesting to be a science teacher for others’ factor, the teachers who suggest the others to be a science teacher, have higher job satisfaction than the others who don’t suggest as a result of levels of job satisfaction.

According to the factors; “age-service period, childbearing and number of children, graduation field, administrative function, number of schools they work, having lessons apart from being a science teacher, status of the school they work, having side income, kind of job except from being teacher, side income, living in a rented house, participation in inservice training, having a teacher from family members and school environment’ of science teachers have no significant difference as a result of analysis on the levels of job satisfaction.

**Keywords:** Primary education, science teacher, job satisfaction, demographic characteristics.

### Giriş

Birçok araştırmacı, çalışanların işteki performansını etkileyen faktörler üzerine çalışmalar yapmıştır. Çalışanların performansını etkileyen faktörler bilirse ve olumlu yönde etki edilirse verimin artacağı düşünülmesi bu çalışmaların temel nedenini oluşturmaktadır. Çalışanların performansını etkilediği düşünülen kavramlardan biri de “iş doyumu” kavramıdır. Daha çok çalışmaya teşvik ettiren iş doyumu, araştırmacıların iş doyumu üzerine yoğunlaşmasına sebep olmuştur (Uras Başer ve Özel, 2013).

İlk kez 1920’li yıllarda ortaya çıkmış olan iş doyumu kavramının önemi 1930 ve 1940’lı yıllarda anlaşılmıştır. İş doyumu çalışan kişilerin işlerine yönelik geliştirdikleri genel duygusal tepkileridir. Doğal olarak çalışanların hem kurumsal verimliliğiyle hem de hayat doyumlarıyla sıkı ilişki içerisinde olan bir kavramdır (Sevimli ve İşcan, 2005).

Herhangi bir kuruluştaki uyulması gereken kuralların bozulmasında en büyük etken çalışanların iş doyumlarının düşük seviyede olmasıdır. İş doyumunun olmadığı yada düşük olduğu kuruluştaki moral düşüklüğü, huzursuzluk, disiplin sorunları, devamsızlık yapma ve işten çıkma veya çıkarılma gibi durumlar görülebilmektedir (Örücü ve diğ., 2006). Bunun aksine, iş doyumu seviyesinin yüksek olduğu iş yerlerinde çalışanlarda devamsızlıkların azalması, verimliliğin artması ve kurumsal bağlılıklarının artması gibi durumlar yaşanmaktadır (Tengilimoğlu, 2005).

Yaratılışı gereği, varlığının özünde bulunan ihtiyaçların giderilmesi ve doyuma ulaştırılması, insanın en büyük yaşam faaliyetlerinden biri olan eğitim-öğretim süreçleri için büyük önem taşımaktadır (Gergin, 2006). Power’a göre toplumların ihtiyaç sıralamalarında eğitim ve öğretim ilk sırada yer almaktadır (Tuncel, 2004).

Eğitim-öğretimin resmi yapıya kavuşturulduğu yıllardan itibaren, süreci etkileyen; öğrenci, öğretmen, öğrenme ortamı, zihinsel fonksiyonlar vb. gibi değişkenler çeşitli araştırmalarda ele alınmıştır. Bu değişkenlerden özellikle öğretici ögesi üzerinde durulmuş; eğitimi etkileyen diğer önemli unsurların da yöneticisi ve uygulayıcısı olarak eğitimin vazgeçilmez unsuru kabul edilmiştir (Gergin, 2006).

Teknolojinin baş döndürücü bir hızla gelişmesi, eğitim alanına dayansımakta, eğitime yeni imkânlar sunmaktadır. Bu süreç içerisinde insan faktörünün giderek azaldığı sanılmaktadır. Fakat yapılan çalışmalar, öğrencilerin başarılı ya da başarısız olmalarında en önemli etkenin, öğretmenler olduğunu ortaya çıkarmıştır (Gürdal, Baştaş ve Ertuğrul, 1990).

Nitekim toplumun geleceği ve yeni nesiller öğretmenlerin elinde yetişmektedir. Eğer bir yanlışlık olursa bu yanlışlık, yakın çevreden başlayarak tüm topluma yansımaktadır. Bu durum da öğretmenlik mesleğinin sorumluluk ve dikkat açısından önemini büyüklüğünü göstermektedir. Dolayısıyla bu durumu böylesine önemli kılan bir noktada duran öğretmenlerden işlerini çok iyi yapması beklenmektedir ve istenmektedir. Öğretmenlerin bu önemli görevi yerine getirebilmesi işlerini severek yapmalarıyla, kaliteli bir iş ve aile hayatı geçirmeleriyle kısacası işlerine karşı olumlu bir tutum geliştirmeleriyle yakından ilgilidir. Bu nedenle öğretmenlerin iş doyumları oldukça önemli bir konu olup üzerine dikkatle durulması gerekmektedir (Türkçapar, 2012; Sevimli ve İşcan, 2005).

Gelişmekte olan Türkiye Cumhuriyeti’nde, Kurtuluş Savaşı’ndan sonra fen eğitiminin önemi Ulu Önder Mustafa Kemal Atatürk tarafından şu sözlerle vurgulanmıştır: “Dünyada her şey için, medeniyet için, hayat için, muvaffakiyet için en hakikî mürşit ilimdir, fendir” (A.A.M., 2006).

Nitekim fen dersleri öğrencileri düşündürmeye, sorgulamaya, araştırmaya ve bilgi üretmeye yöneltmede büyük rol üstlenmektedir. Etkili öğrenme öğretme ortamlarının düzenlenmesi ise bu amaca hizmet etmede ve öğrencilerin olumlu tutum geliştirerek başarılı olmalarında oldukça önemlidir (Akçıl ve Oğuz, 2015). Teknolojinin hızlı gelişmesiyle ortaya çıkan değişim ihtiyacı, Fen Bilimleri eğitiminin önemini gözler önüne sermektedir. Gelişmiş ülkeler seviyesine çıkabilmek ve hatta onları geçebilmek için ne denli büyük etkiye sahip olduğu aşîkârdır. Bu eğitimin kalitesini etkileyen en önemli faktör şüphesiz Fen Bilimleri öğretmenleridir. Öğretmenlerimizin performansını etkileyen faktörlerin başında ise onların yaptıkları işten haz duyması ve işlerinden mutlu olması gelmektedir (Adıgüzel, 2010).

Bu çalışma; Kars ili ilköğretim okullarında görev yapmakta olan, farklı demografik özelliklere sahip Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda, “İlköğretim okullarında görev yapmakta olan Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri arasında; *cinsiyet, yaş, medeni durum, çocuk sahibi olma, hizmet süresi, çalışılan okul sayısı, idari görev yapma, mezuniyet branşı, farklı derse girme, çalıştığı okulun statüsü, okul dışında ek bir işle uğraşma, ek iş türü, ek gelir, ikamet ettiği eve kira verme, otomobil sahibi olma, lisansüstü eğitim alma, hizmet içi eğitim alma, ailesinde başka öğretmen olma durumu, fen bilimleri öğretmenliğini bir başkasına tavsiye etme durumu ve görev yapılan okul yerleşim birimi* değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorularına yanıt aranmaya çalışılmıştır.

## Yöntem

### Tarama Modeli

Araştırma, Kars İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilköğretim okullarında çalışmakta olan Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinin demografik değişkenlere göre değişiminin ölçülmesi için ilişkisel tarama modellerinden karşılaştırma türü tarama modelinde bir çalışmadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırma evrenini Kars ilinde ilköğretim kurumlarında çalışan 204 Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise tesadüfi örnekleme ile seçilen Kars il merkezinde, merkez köylerinde ve Kağızman ile Sarıkamış ilçelerinde görev yapan toplam 97 Fen Bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır.

### Verilerin Analizi ve İstatistiki Teknikler

Araştırmada Kişisel Bilgi Anketi ve Minnesota İş Doyum Ölçeği (MSQ) olmak üzere iki adet anket formu kullanılmıştır.

#### 1. Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmanın bağımsız değişken (demografik özellikler) kısmını oluşturan ve araştırmacı tarafından geliştirilen anket, öğretmenlerin cinsiyet, yaş, medeni hal, çocuk sahibi olma durumu ile çocuk sayısı, hizmet süresi, çalışılan okul sayısı, idari görev yapma durumu, mezuniyet alanı, Fen Bilimleri dışında farklı derse girme durumu, çalıştığı okulun statüsü, halen öğretmenlik dışı gelir getiren bir işle uğraşma durumunu, yapılan ek iş türü, ek gelir durumu, oturduğu eve kira verme, otomobil sahibi olma, lisansüstü eğitim durumu, hizmet içi eğitim alma, ailesinde başka öğretmen olma, başkalarına Fen Bilimleri öğretmenliği tavsiye etme ve görev yapılan okulun yerleşim birimi değişkenlerini belirlemeye yönelik 20 sorudan oluşmaktadır.

#### 2. Minnesota İş Doyum Ölçeği (Minnesota Satisfaction Questionnaire)

Bu çalışmada Minnesota İş Doyum Ölçeği (MSQ) kullanılmıştır. MSQ 1967 yılında, R.V. Dawis, D. J. Weiss, G. W. England, L. H. Lofquist tarafından geliştirilmiştir. Ölçeğin kısa formu kullanılmıştır. Bu form 20 maddeden oluşmaktadır. Minnessota İş Doyum ölçeğini Deniz ve Güliz Gökçora (1985) Türkçeye uyarlamış ve bu çeviriyi de başka dil bilimciler tarafından kontrol ettirerek uygulanmasını uygun görmüştür (Adıgüzel, 2010).

### Bulgular

Bu bölümde örneklemini oluşturan öğretmenlerin iş doyumunu ölçeğinden elde edilen puanlar arasında demografik değişkenlere göre anlamlı bir fark olup olmadığına ve aralarındaki ilişkilerle ilgili analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

*İş Doyumu Üzerine Cinsiyet Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi*

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir (  $L=0,584$ ;  $p<0,05$ ). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 1.**İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Cinsiyet Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.

| Cinsiyet | N  | X     | Ss    | Shx   | t     | p    |
|----------|----|-------|-------|-------|-------|------|
| Bayan    | 51 | 78,18 | 9,858 | 1,380 | 3,401 | 0,01 |
| Bay      | 46 | 71,72 | 8,730 | 1,287 |       |      |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara cinsiyet değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonrasında istatistiki açıdan bayan öğretmenler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlar bayan Fen Bilimleri öğretmenlerinin erkek Fen Bilimleri öğretmenlerine göre işlerinden daha fazla doyum elde ettiğini göstermektedir.

*İş Doyumu Üzerine Yaş Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi*

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir (  $L=,541$ ;  $p>0,05$ ). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 2.**İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Yaş Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

| Yaş         | N, X, Ss Değerleri |       |        | ANOVA         |          |    |        |        |       |
|-------------|--------------------|-------|--------|---------------|----------|----|--------|--------|-------|
| Grupları    | N                  | X     | Ss     | Vary. Karş.   | KT       | df | KO     | Levene | Sig.  |
| 30 ve altı  | 77                 | 75,51 | 9,411  | Gruplar arası | 105,756  | 2  | 52,878 | 0,541  | 0,584 |
| 31-40 arası | 16                 | 74,38 | 12,463 | Gruplar içi   | 9191,997 | 94 | 97,787 |        |       |
| 41 ve üstü  | 4                  | 70,50 | 6,608  | Toplam        | 9297,753 | 96 |        |        |       |
| Toplam      | 97                 | 75,11 | 9,841  |               |          |    |        |        |       |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara yaş değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

*İş Doyumu Üzerine Medeni Durum Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi*

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir (  $L=,120$ ;  $p<0,05$ ). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 3.**İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Medeni Durum Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

| Medeni | N, X, Ss Değerleri |       |        | ANOVA         |          |    |         |        |      |
|--------|--------------------|-------|--------|---------------|----------|----|---------|--------|------|
| Durum  | N                  | X     | Ss     | Vary. Karş.   | KT       | df | KO      | Levene | Sig. |
| Evli   | 53                 | 73,94 | 10,725 | Gruplar arası | 348,137  | 2  | 174,068 | ,120   | ,046 |
| Bekar  | 42                 | 76,07 | 8,274  | Gruplar içi   | 8949,616 | 94 | 95,209  |        |      |
| Diğer  | 2                  | 86,00 | 12,728 | Toplam        | 9297,753 | 96 |         |        |      |
| Toplam | 97                 | 75,11 | 9,841  |               |          |    |         |        |      |



Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara medeni durum değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Farkın hangi gruplar arasından kaynaklandığını belirlemek amacıyla yapılan post-hoc karşılaştırma yöntemlerinden Tukey ve Scheffe testleri sonuçlarına göre “evli” ve “bekar” grubundaki Fen Bilimleri öğretmenlerine göre “diğer” grubundaki Fen Bilimleri öğretmenlerinin lehine istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunurken “evli” ve “bekar” grubundaki Fen Bilimleri öğretmenleri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmamıştır.

#### *İş Doyumu Üzerine Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi*

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene’s testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir ( $L=,089$ ;  $p>0,05$ ). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 4.** *İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Çocuk Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi Sonuçları.*

| Çocuk Durumu | N  | X     | Ss     | Shx   | t     | p     |
|--------------|----|-------|--------|-------|-------|-------|
| Yok          | 63 | 74,65 | 9,692  | 1,221 | 0,628 | 0,531 |
| Var          | 34 | 75,97 | 10,202 | 1,75  |       |       |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara çocuk sahibi olma durumu değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan bağımsız gruplar t-testi sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### *İş Doyumu Üzerine Hizmet Süresi Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi*

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene’s testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir ( $L=,738$ ;  $p>0,05$ ). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 5.** *İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Hizmet Süresi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.*

| Hizmet Süresi  | N, X, Ss Değerleri |       |        | ANOVA         |          |    |         |        |      |
|----------------|--------------------|-------|--------|---------------|----------|----|---------|--------|------|
|                | N                  | X     | Ss     | Vary. Karş.   | KT       | df | KO      | Levene | Sig. |
| 0-10 yıl       | 85                 | 75,84 | 9,356  | Gruplar arası | 360,458  | 2  | 180,229 | 1,896  | ,156 |
| 11-20 yıl      | 10                 | 69,80 | 12,717 | Gruplar içi   | 8937,294 | 94 | 95,078  |        |      |
| 21 ve üstü yıl | 2                  | 71,00 | 11,314 | Toplam        | 9297,753 | 96 |         |        |      |
| Toplam         | 97                 | 75,11 | 9,841  |               |          |    |         |        |      |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara hizmet süresi değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### *İş Doyumu Üzerine Hizmet Süresi Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi*

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene’s testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış fakat grupların dağılımının homojen olmadığı görülmüştür ( $p<0,05$ ). Levene Homojenlik testinde  $H_0$  hipotezi red edildiği için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yerine nonparametrik testlerden karşılığı olan Kruskal Wallis-H testi yapılmasına karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2013).

**Tablo 6.**İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Çalışılan Okul Sayısı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Kruskal Wallis H-Testi Sonuçları.

| Çalışılan Okul Sayısı | N  | X <sub>sıra</sub> | X <sup>2</sup> | sd | p    |
|-----------------------|----|-------------------|----------------|----|------|
| 2 ve altı             | 63 | 52,17             | 5,098          | 4  | ,277 |
| 3 tane                | 17 | 35,09             |                |    |      |
| 4 tane                | 9  | 49,94             |                |    |      |
| 5 tane                | 3  | 53,17             |                |    |      |
| 6 ve üstü             | 5  | 52,20             |                |    |      |
| Toplam                | 97 |                   |                |    |      |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara çalışılan okul sayısı değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan Kruskal Wallis-H testi sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### İş Doyumu Üzerine İdari Görev Yapma Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir (L=,487; p>0,05). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 7.**İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların İdari Görev Yapma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.

| İdari Görev | N  | X     | Ss     | Shx   | t     | p     |
|-------------|----|-------|--------|-------|-------|-------|
| Evet        | 29 | 75,21 | 10,969 | 2,037 | 0,061 | 0,952 |
| Hayır       | 68 | 75,07 | 9,407  | 1,141 |       |       |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara idari görev yapma değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### İş Doyumu Üzerine Mezuniyet Branşı Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir (L=,532; p>0,05). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 8.**İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Mezuniyet Branşı Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.

| Mezuniyet Branşı     | N  | X     | Ss     | Shx   | t     | p     |
|----------------------|----|-------|--------|-------|-------|-------|
| Fen Bilimleri Öğret. | 88 | 75,39 | 9,603  | 1,024 | 0,853 | 0,396 |
| Diğer                | 9  | 72,44 | 12,269 | 4,090 |       |       |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara mezuniyet branşı değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### İş Doyumu Üzerine Farklı Derse Girme Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir (L=,532; p>0,05). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 9.***İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Farklı Derse Girme Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.*

| Farklı Ders | N  | X     | Ss     | Shx   | t      | p     |
|-------------|----|-------|--------|-------|--------|-------|
| Evet        | 27 | 72,85 | 10,890 | 2,096 | -1,413 | 0,161 |
| Hayır       | 70 | 75,99 | 9,343  | 1,117 |        |       |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara farklı derse girme değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### *İş Doyumu Üzerine Okul Statüsü Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi*

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir ( $L=,623$ ;  $p>0,05$ ). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 10.***İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Okul Statüsü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.*

| Okul Statüsü | N  | X     | Ss     | Shx   | t  | p     |
|--------------|----|-------|--------|-------|----|-------|
| Devlet Okulu | 92 | 74,88 | 9,700  | 1,011 | -1 | 0,320 |
| Özel Okul    | 5  | 79,40 | 12,641 | 5,653 |    |       |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara okul statüsü değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### *İş Doyumu Üzerine Ek İş Yapma Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi*

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir ( $L=,612$ ;  $p>0,05$ ). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 11.***İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Ek İş Yapma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.*

| Ek İş | N  | X     | Ss     | Shx   | t      | p     |
|-------|----|-------|--------|-------|--------|-------|
| Evet  | 5  | 70,20 | 11,345 | 5,073 | -1,148 | 0,254 |
| Hayır | 92 | 75,38 | 9,753  | 1,017 |        |       |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara ek iş yapma değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### *İş Doyumu Üzerine Ek İş Türü Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi*

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir ( $L=,548$ ;  $p>0,05$ ). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 12.**İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Ek İş Türü Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

| Ek İş Türü | N, X, Ss Değerleri |       |        | ANOVA         |          |    |        |        |      |
|------------|--------------------|-------|--------|---------------|----------|----|--------|--------|------|
|            | N                  | X     | Ss     | Vary. Karş.   | KT       | df | KO     | Levene | Sig. |
| Yok        | 92                 | 75,38 | 9,753  | Gruplar arası | 156,068  | 2  | 78,034 | ,548   | ,451 |
| Özel Ders  | 1                  | 75,00 | .      | Gruplar içi   | 9141,685 | 94 | 97,252 |        |      |
| Ticaret    | 4                  | 69,00 | 12,728 | Toplam        | 9297,753 | 96 |        |        |      |
| Toplam     | 97                 | 75,11 | 9,841  |               |          |    |        |        |      |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara ek iş türü değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### İş Doyumu Üzerine Ek Gelir Durumu Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir ( $L=,121$ ;  $p>0,05$ ). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 13.**İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Ek Gelir Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.

| Ek Gelir | N  | X     | Ss    | Shx   | t      | p     |
|----------|----|-------|-------|-------|--------|-------|
| Evet     | 2  | 62,00 | 1,414 | 1,000 | -1,931 | 0,056 |
| Hayır    | 95 | 75,39 | 9,755 | 1,001 |        |       |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara ek gelir durumu değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### İş Doyumu Üzerine Kira Verme Durumu Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir ( $L=,201$ ;  $p>0,05$ ). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 14.**İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Kira Verme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.

| Kira Verme | N  | X     | Ss     | Shx   | t    | p     |
|------------|----|-------|--------|-------|------|-------|
| Evet       | 69 | 76,32 | 9,126  | 1,099 | 1,92 | 0,058 |
| Hayır      | 28 | 72,14 | 11,034 | 2,085 |      |       |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara kira verme durumu değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### İş Doyumu Üzerine Araç Sahibi Olma Durumu Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olmadığı tespit edilmiştir ( $p<0,05$ ). Levene Homojenlik testinde  $H_0$  hipotezleri red edildiği için bağımsız grup t-testi yerine nonparametrik testlerden karşılığı olan Mann Whitney U-testi yapılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 15.**İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Araç Sahibi Olma Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Mann Whitney U-Testi Sonuçları.

| Araç Sahibi mi? | N  | $\sum$ sıra | $X_{sıra}$ | U       | z      | P     |
|-----------------|----|-------------|------------|---------|--------|-------|
| Evet            | 47 | 2077,50     | 44,20      | 949,500 | -1,629 | 0,043 |
| Hayır           | 50 | 2675,50     | 53,51      |         |        |       |
| Toplam          | 97 |             |            |         |        |       |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara araç sahibi olma durumu değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan Mann Whitney U-Testi sonrasında istatistiki açıdan araç sahibi olmayan Fen Bilimleri Öğretmenleri lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre araç sahibi olan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri araç sahibi olmayan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinden düşük olduğu görülmektedir.

#### *İş Doyumu Üzerine Lisansüstü Çalışma Yapma Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi*

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir ( $L=,127$ ;  $p>0,05$ ). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 16.**İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Lisansüstü Çalışma Yapma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.

| Lisansüstü Çalışma | N  | X     | Ss     | Shx   | t      | p     |
|--------------------|----|-------|--------|-------|--------|-------|
| Evet               | 12 | 68,58 | 12,317 | 3,556 | -2,523 | 0,013 |
| Hayır              | 85 | 76,04 | 9,158  | ,993  |        |       |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara lisansüstü çalışma durumu değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonrasında lisansüstü çalışma yapmayan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre lisansüstü çalışma yapan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri lisansüstü çalışma yapmayan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinden düşük olduğu görülmektedir.

#### *İş Doyumu Üzerine Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi*

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir ( $L=,685$ ;  $p>0,05$ ). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 17.**İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Hizmet İçi Eğitime Katılma Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.

| Hizmet İçi Eğitime Katılma | N  | X     | Ss     | Shx   | t     | p     |
|----------------------------|----|-------|--------|-------|-------|-------|
| Evet                       | 57 | 75,51 | 9,573  | 1,268 | 0,470 | 0,639 |
| Hayır                      | 40 | 74,55 | 10,308 | 1,630 |       |       |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara hizmet içi eğitime katılma değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### *İş Doyumu Üzerine Ailede Başka Öğretmen Olması Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi*

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir ( $L=,256$ ;  $p>0,05$ ). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 18.**İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Ailede Başka Öğretmen Olması Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.

| Aile'de Başka Öğretmen Olması | N  | X     | Ss     | Shx   | t     | p     |
|-------------------------------|----|-------|--------|-------|-------|-------|
| Evet                          | 46 | 76,30 | 10,704 | 1,578 | 1,134 | 0,260 |
| Hayır                         | 51 | 74,04 | 8,964  | 1,255 |       |       |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara ailede başka öğretmen olması değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

#### İş Doyumu Üzerine Ailede Başka Öğretmen Olması Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir ( $L=,440$ ;  $p>0,05$ ). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 19.**İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Fen Bilimleri Öğretmenliğini Tavsiye Etme Durumu Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Bağımsız Grup t-Testi Sonuçları.

| Fen Bilimleri Öğretmenliğini Tavsiye Etme | N  | X     | Ss    | Shx   | t     | p     |
|-------------------------------------------|----|-------|-------|-------|-------|-------|
| Evet                                      | 72 | 77,15 | 9,625 | 1,134 | 3,683 | 0,000 |
| Hayır                                     | 25 | 69,24 | 8,059 | 1,612 |       |       |

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara Fen Bilimleri Öğretmenliğini tavsiye etme değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan bağımsız grup t-testi sonrasında Fen Bilimleri öğretmenliğini tavsiye eden öğretmenlerin lehine istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre Fen Bilimleri öğretmenliğini tavsiye eden Fen Bilimleri Öğretmenlerinin iş doyum düzeyleri tavsiye etmeyen Fen Bilimleri Öğretmenlerinin iş doyum düzeylerinden yüksek olduğu görülmektedir.

#### İş Doyumu Üzerine Görev Yapılan Okul Yerleşim Birimi Değişkeninin Etkisinin İncelenmesi

Aritmetik ortalamalar arasındaki farkın test edilmesinden önce Levene's testi ile dağılımların varyansının homojenliği hipotezi sınanmış ve homojen olduğu tespit edilmiştir ( $L=,540$ ;  $p>0,05$ ). Bu tespitten sonra diğer istatistiki işlemlere geçilmiştir.

**Tablo 20.**İş Doyumu Ölçeğinden Alınan Puanların Görev Yapılan Okul Yerleşim Birimi Değişkenine Göre Farklılaşp Farklılaşmadığını Belirlemek Üzere Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları.

| Okul Yerleşim Birimi | N, x, ss Değerleri |       |        |               | ANOVA    |    |         |        |      |
|----------------------|--------------------|-------|--------|---------------|----------|----|---------|--------|------|
|                      | N                  | X     | Ss     | Vary. Karş.   | KT       | df | KO      | Levene | Sig. |
| İl Merkezi           | 34                 | 73,29 | 11,278 | Gruplar arası | 242,810  | 2  | 121,405 | ,540   | ,288 |
| İlçe Merkezi         | 46                 | 75,46 | 7,910  | Gruplar içi   | 9054,942 | 94 | 96,329  |        |      |
| Köy                  | 17                 | 77,82 | 11,298 | Toplam        | 9297,753 | 96 |         |        |      |
| Toplam               | 97                 | 75,11 | 9,841  |               |          |    |         |        |      |



Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyumu ölçeğinden alınan puanlara görev yapılan okul yerleşim birimi değişkeninin etkisinin incelenmesi için yapılan tek yönlü varyans analizi (Anova) sonrasında istatistiki açıdan anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyum ölçeğine (MSQ) verdiği cevaplara tekabül eden puan ortalamaları incelendiği zaman, Fen Bilimleri öğretmenlerinin en hoşnut olmadığı madde “terfi imkanı” çıkmıştır. Bu maddeyi “yapılan işe karşı alınan ücret” maddesi ve “çalışma şartları” takip etmiştir. Fen Bilimleri öğretmenlerinin en hoşnut olduğu madde ise “Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem” çıkmıştır. Bu maddeyi de “Kişileri yönlendirmek için fırsat vermesi” ve “kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansı vermesi” maddeleri takip etmiştir. Tablo 21 den de anlaşılacağı üzere Fen Bilimleri öğretmenlerinin mesleki doyum elde ettikleri maddelerin başında içsel faktörler gelmektedir. Mesleki doyumun elde edilemediği maddelerin başında ise terfi, ücret ve çalışma şartları gibi dışsal faktörler gelmektedir.

**Tablo 21.** Fen Bilimleri öğretmenlerinin (MSQ) iş doyum ölçeği maddelerine verdiği cevapların ortalama puanları.

| İş Doyum Ölçeği (MSQ) Soru Maddeleri                                        | Ort. Puan |
|-----------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Terfi imkânının olması yönünden                                             | 2,74      |
| Yaptığım iş karşılığında aldığım ücret yönünden                             | 2,77      |
| Çalışma şartları yönünden                                                   | 3,23      |
| Yaptığım iş karşılığında takdir edilmem yönünden                            | 3,51      |
| Toplumda 'saygın bir kişi' olma şansını bana vermesi bakımından             | 3,54      |
| Yöneticinin emrindeki kişileri iyi yönetmesi bakımından                     | 3,59      |
| Yöneticinin karar verme yeteneği bakımından                                 | 3,59      |
| Kendi fikir/kanaatlerimi rahatça kullanma imkânı vermesi yönünden           | 3,62      |
| Beni her zaman meşgul etmesi bakımından                                     | 3,68      |
| Bağımsız çalışma imkânının olması bakımından                                | 3,71      |
| İşimle ilgili alınan kararların uygulamaya konması yönünden                 | 3,75      |
| Bana garantili bir gelecek sağlaması yönünden                               | 3,84      |
| Ara sıra değişik şeyler yapabilme imkânı bakımından                         | 3,95      |
| Çalışma arkadaşlarının birbirleriyle anlaşmaları yönünden                   | 4,04      |
| Vicdani bir sorumluluk taşıma şansını bana vermesi yönünden                 | 4,11      |
| Yaptığım iş karşılığında duyduğum başarı hissi yönünden                     | 4,18      |
| Mesleğimi yaparken kendi yöntemlerimi kullanabilme imkânı vermesi açısından | 4,20      |
| Kendi yeteneklerimle bir şeyler yapabilme şansı vermesi yönünden            | 4,24      |
| Kişileri yönlendirmek için fırsat vermesi yönünden                          | 4,37      |
| Başkaları için bir şeyler yapabildiğimi hissetmem yönünden                  | 4,47      |

### Tartışma ve Yorum

Fen Bilimleri öğretmenlerinin “cinsiyet” değişkenine göre iş doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda kadın öğretmenlerin, erkek öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Demirtaş (2005) ile Aydın ve ark. (2012)’nin yapmış oldukları çalışmalar incelendiğinde, kadın öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin erkek öğretmenlerin iş doyum düzeylerine göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar çalışmamızı desteklemiştir fakat literatür incelendiği zaman farklı sonuçlara da rastlanmıştır. Yapılan bir çok araştırma da, öğretmenlerde iş doyumu üzerinde cinsiyet faktörü bakımından anlamlı farklılık görülmemiştir (Sevimli ve İşcan, 2005; Olorunsola, 2010; Ayan ve Ark., 2009; Kağan, 2010; Adıgüzel ve Ark.,

2012; Bentea ve Anghelache, 2012; Demirel ve Koç Erdamar, 2009; Bilge ve Ark., 2007; Yavuzer ve Ark., 2011; Adıgüzel, 2010).

Fen Bilimleri öğretmenlerinin “Medeni Hal” değişkenine göre iş doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda medeni durumu “Diğer” olan öğretmenlerin “Evli” ve “Bekar” öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin yüksek olduğu, “evli” ve “bekar” öğretmenler arasında ise bir fark olmadığı görülmüştür. Yapılan araştırmalar, medeni durum değişkeninin iş doyumuna üzerine etkisinin olmadığını göstererek çalışmamız ile bağdaşmaktadır (Bilge ve Ark., 2007; Gürbüz, 2008; Ayan ve Ark., 2009; Demirel ve Koç Erdamar, 2009; Adıgüzel, 2010; Yavuzer ve Ark., 2011; Türkçapar, 2012; Adıgüzel ve Ark., 2012).

Fen Bilimleri öğretmenlerinin “otomobil sahibi olma” değişkenine göre iş doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda otomobil sahibi olan öğretmenlerin, otomobil sahibi olmayan öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Adıgüzel (2010)’ın İstanbul’da yaptığı çalışmada ise otomobil sahibi olan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun bölgeler arası farklılıklardan kaynaklandığı düşünülmektedir.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin “lisansüstü eğitim” değişkenine göre iş doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda lisansüstü çalışması olmayan öğretmenlerin, lisansüstü çalışması olan öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Literatür incelendiğinde, öğretmenlerin iş doyum düzeyleri öğrenim durumu değişkenine göre karşılaştırıldığında lisans, lisansüstü ve doktora öğrenim durumu gruplarında, lisans mezunu öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin en yüksek olduğu, öğrenim düzeyi ile iş doyumuna arasında ters ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlarda çalışmamızla paralellik göstermektedir (Taşdan ve Tiryaki, 2008; Çıtak ve ark., 2008; Akhtar et al, 2010; Adıgüzel ve ark., 2012; Adıgüzel, 2010). Fakat Yavuz ve Karadeniz (2009) yapmış oldukları çalışmada ise eğitim seviyesinin iş doyumuna doğru orantılı olarak arttığı sonucuna ulaşmıştır.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin “Başka birine fen bilimleri öğretmenliğini tavsiye etme” değişkenine göre iş doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda başka birine fen bilimleri öğretmenliğini tavsiye eden öğretmenlerin, fen bilimleri öğretmenliğini tavsiye etmeyen öğretmenlere göre iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Adıgüzel (2010)’ın yapmış olduğu çalışmada da Fen Bilimleri öğretmenliğini tavsiye eden öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuçta çalışmamızı desteklemektedir.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin “yaş-hizmet süresi” değişkenine göre iş doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmazken, literatürde ki çalışmalar incelendiğinde mesleğe yeni başlayan öğretmenler (30 ve altı yaş grubu) ile meslekte uzun yıllar geçirerek tecrübe kazanan (47 ve üzeri yaş grubu) öğretmenlerin iş doyumunun daha düşük olduğu, 31-46 arası yaş grubunda ise iş doyumunun daha yüksek olduğu görülmüştür. (Sevimli ve İşcan, 2005; Gençay, 2007; Ayan ve Ark., 2009; Demirel ve Koç Erdamar, 2009; Yavuzer ve Ark., 2011; Adıgüzel ve Ark., 2012; Türkçapar, 2012).

Fen Bilimleri öğretmenlerinin “çocuk sahibi olma ve çocuk sayısı, mezuniyet alanı, idari görev yapma, çalıştığı okul sayısı ve Fen Bilimleri öğretmenliği dışında farklı derse girme” değişkenlerine göre iş doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürde ki çalışmalar incelendiğinde anlamlı bir fark bulunmadığı görülmüştür. (Adıgüzel, 2010; Adıgüzel ve ark., 2012). Bu sonuçlar da çalışmamızı desteklemektedir.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin “çalıştığı okulun statüsü” değişkenine göre iş doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmazken literatürde ki farklı sonuçlar

şöyle sıralanmıştır. Taşdan ve Tiryaki (2008); Çıtak ve ark., (2008) ve Adıgüzel (2010), yaptıkları çalışmalar incelendiğinde özel okullarda çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin devlet okullarında çalışan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinden daha yüksek olduğu görülmektedir.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin “öğretmenlik dışında gelir getiren bir işle uğraşma, öğretmenlik dışı iş türü, ek gelir” değişkenlerine göre iş doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Literatürde ki çalışmalar incelendiğinde de benzer sonuçlar çıktığı görülmektedir (Adıgüzel, 2010). Bu sonuçlar da çalışmamızı desteklemektedir.

Fen Bilimleri öğretmenlerinin “oturduğu eve kira verme, hizmet içi eğitime katılma durumu, ailesinde başka öğretmen olması, okul yerleşim birimi ” değişkenlerine göre iş doyum düzeylerinin incelenmesi sonucunda anlamlı bir farklılık bulunmazken, literatürde ki çalışmalar incelendiğinde oturduğu eve kira veren fen bilimleri öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha düşük olduğu, hizmet içi eğitime katılan fen bilimleri öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür. Ailesinde başka öğretmen olması değişkeninin ise anlamlı bir farklılık yaratmadığı bulunmuştur (Adıgüzel, 2010).

### **Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışma ile 2013-2014 eğitim öğretim yılında Kars ilinde görev yapmakta olan 204 Fen Bilimleri öğretmenin örneklem grubuna giren 97 Fen Bilimleri Öğretmenin demografik özelliklerinin iş doyum düzeyleri üzerine etkisi incelenmiştir.

- Bu çalışmanın Türkiye genelinde yapılarak daha fazla sayıda Fen Bilimleri öğretmenine ulaşılması, ülke genelinde bulunan Fen Bilimleri öğretmenlerinin tümünün temsil edilmesine ve iş doyum düzeyleri hakkında bilgi edinilmesine katkı sağlayacaktır. Ayrıca bu çalışma ile bölgesel farklılıkların iş doyumuna üzerine olan etkisi de incelenebilecektir.

- İnternet ortamında yapılabilecek bir çalışma kâğıt israfı, vakit kaybı, verilerin zor ve yavaş derlenmesi gibi dezavantajların önüne geçerek istatistiki analizleri kolaylaştıracaktır.

Araştırmanın sonuçları ışığında Fen Bilimleri öğretmenlerine ve yöneticilere yönelik öneriler;

- Fen Bilimleri öğretmenliğinde lisansüstü çalışma yapanların iş doyum düzeylerinin sağlanması için çalışma şartları iyileştirilmeli, lisansüstü çalışma yapmak isteyen öğretmenlere ise gerekli destekler sağlanmalıdır.

- Cinsiyet, medeni hal, otomobil sahibi olma, lisansüstü eğitim, başka birine Fen Bilimleri öğretmenliğini tavsiye etme değişkenleri üzerine daha geniş evren ve örneklem grubuyla çalışma yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

- Fen Bilimleri öğretmenlerinin iş doyum düzeylerini artırmak için dışsal faktörlere (ücret, terfi imkanı, çalışma şartları, yönetici vb.) yönelik düzenlemeler yapılmalıdır.

- Öğretmenlerin işlerinden doyum sağlamaları, iş ortamında kendilerini gerçekleştirebilmeleri mümkün olmadıkça iş verimi düşecek ve bunun doğal bir sonucu olarak da eğitimin niteliği giderek azalacaktır. Öğretmenlerin olumsuz iş koşullarında çalışmaları, işlerinden doyum sağlayamamaları, uzun vadede ülkedeki nitelikli insan gücü yetiştirme çabalarını da olumsuz yönde etkileyecektir. Bu nedenle, bu ve benzeri çalışmalar sonucunda elde edilecek bulgular temel alınarak, öğretmenlerde iş doyumunu artıracak önlemlerin alınması faydalı olacaktır.

- Başarılı Fen Bilimleri öğretmenleri ödüllendirilmelidir.

**KAYNAKÇA**

- Adıgüzel VE Ark., (2012). “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Dış Kaynaklı İş Tatmin Düzeylerinin Bazı Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi”. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18: 133-155.
- Adıgüzel, Z. (2010). İlköğretim Okullarında Çalışan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin İş Tatmini. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Akçıl, M. VE Oğuz, A. (2015). “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz Yeterlilik İnancı İle Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(11): 1-16, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8616> ANKARA-TURKEY.
- Akhtar, S.N. (2010). “A Comparative Study of Job Satisfaction in Public and Private School Teachers At Secondary Level”. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 02: 4222–4228.
- Atatürk Araştırma Merkezi (2006). *Atatürk'ün Söylev ve Demeçleri III*. Ankara: Divan Yayıncılık.
- Ayan, S., Kocacık, F. Ve Karakuş, H. (2009). “Lise Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeyi ile Bunu Etkileyen Bireysel ve Kurumsal Etkenler: Sivas Merkez İlçe Örneği”. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10: 18-25.
- Aydın, A., Uysal, S. Ve Sarier Y. (2012). “The Effect of Gender on Job Satisfaction of Teachers: A Meta-Analysis Study”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46: 356-362.
- Bentea, C.C. Ve Anghelache, V. (2012). “Teacher’s Motivation and Satisfaction for Professional Activity”. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 33: 563-567.
- Bilge, F., Akman, Y. Ve Kelecioğlu, H. (2007). “Öğretim Elemanlarının İş Doyumlarının İncelenmesi”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32: 32-41.
- Çıtak, M. A., Koldere, Y., Ünsar, S. Ve Ergin, G. (2008). “İstanbul İlinde Görev Yapan Kamu ve Özel İlköğretim Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeylerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2: 173-189.
- Demirel, H. Ve Koç Erdamar, G. (2009). “Examining The Relationship Between Job Satisfaction and Family Ties of Turkish Primary School Teachers”. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 1: 2211–2217.
- Demirtaş, Z. (2005). “İlköğretim Okulu Yöneticilerinin Performanslarını Değerlendirme Ölçütleri”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 489-506.
- Gençay, Ö.A. (2007). Beden Eğitimi Öğretmenlerinin İş Doyumu ve Mesleki Tükenmişliklerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2: 765-780.
- Gergin, B. (2006). *İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyum Düzeyleri (Çorum İli Örneği)*. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Gürbüz, Z. (2008). *Kars İlinde Görevli Okul Öncesi Öğretmenlerinin İş Tatmin Düzeyleri ve Mesleki Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi*. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul.
- Gürdal, A., Baştaş, A. Ve Ertuğrul, B. (1990). “Ortaöğretim ve Üniversite Fizik Eğitimi Öğrencilerinin Fizik Eğitimi Hakkındaki Görüşleri”. *Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2: 113-115.

- Kağan, M. (2010). “Ankara İlindeki Devlet ve Özel İlköğretim Okulları İle Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinde Çalışan Rehber Öğretmenlerin İş Doyumlarının İncelenmesi”. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 39-55.
- Olorunsola, E.O. (2010). “Job Satisfaction and Gender Factor of Administrative Staff in South West Nigeria Universities”. *Contemporary Issues in Education Research*, 03: 51-56.
- Örücü, E., Yumuşak, S. Ve Bozkır, Y. (2006). “Kalite Yönetimi Çerçevesinde Bankalarda Çalışan Personelin İş Tatmini ve İşTatminini Etkileyen Faktörlerin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma”. *Yönetim ve Ekonomi*, 13(1): 39-51.
- Sevimli, F. Ve İşcan, Ö.F. (2005). “Bireysel ve İş Ortamına Ait Etkenler Açısından İş Doyumu”. *Ege Akademik Bakış Dergisi*, 5(1): 55-64.
- Taşdan, M. Ve Tiryaki, E. (2008). “Özel ve Devlet İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin İş Doyumu Düzeylerinin Karşılaştırılması”. *Eğitim ve Bilim*, 33(147): 54-70.
- Tengilimoğlu, D. (2005). “Hizmet İşletmelerinde Liderlik Davranışları İle İş Doyumu Arasındaki İlişkinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”. *Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1: 23-45.
- Tuncel, G. (2004). “Öğretmenlerin Kendi Eğitim Felsefelerini İnşa Etmeleri Üzerine”, *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10: 223-242.
- Türkçapar, Ü. (2012). “Beden Eğitimi Öğretmenlerinin Farklı Değişkenler Açısından İş Doyumu Düzeylerinin İncelenmesi”. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2): 331-346.
- Uras Başer, M. Ve Özel, A. (2013). “İlköğretim Okulu Müdürlerinin İş Doyum Düzeyleri”. *e-international Journal of Educational Research*, 4(1): 47-62.
- Yavuz, C. Ve Karadeniz, C.B. (2009). “Sınıf Öğretmenlerinin Motivasyonunun İş Tatmini Üzerine Etkisi”. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(9): 507-519.
- Yavuzer, Y., Karataş, Z. Ve Gündoğdu, R. (2011). “Eğitim Fakültelerinde Çalışan Yardımcı Doçentlerin Sürekli Kaygı ve İş Doyum Düzeylerinin İncelenmesi”. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(6): 85-100.

#### Citation Information/KaynakçaBilgisi

Çelik, G., Önel, A., (2015). “Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Mesleki Doyum Düzeylerinin İncelenmesi / A Research On Science Teacher’sJobSatisfactionLevels”, *TURKISH STUDIES -International PeriodicalfortheLanguages, LiteratureandHistory of TurkishorTurkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8432>, p. 217-234.



## **T.C. İNKILAP TARİHİ VE ATATÜRKÇÜLÜK DERSİNDE HARMANLANMIŞ ÖĞRENME YÖNTEMİNİN AKADEMİK BAŞARI VE TUTUMA ETKİSİ\***

*Barış ÇİFTÇİ\*\**

*Cengiz DÖNMEZ\*\*\**

### **ÖZET**

Araştırmanın amacı, harmanlanmış öğrenme ortamının Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde öğrencilerin akademik başarılarına ve derse karşı tutumlarına etkisini incelemektir. Deney grubunda harmanlanmış öğrenme, kontrol grubu 1'e çevrimiçi öğrenme ve kontrol grubu 2'ye yüzyüze öğrenme uygulanmıştır. Araştırma öntest – sontest kontrol gruplu deneysel desen ile gerçekleştirilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutu Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi başarı testi ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeğinden oluşmaktadır. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi başarı testi sonuçlarına göre, gruplar arasında harmanlanmış öğrenme grubu lehine istatistiksel açıdan anlamlı farklılık oluşmuştur. Harmanlanmış öğrenme ortamının öğrencilerin tutumlarını olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Yapılan analizde harmanlanmış öğrenme lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Ayrıca çevrimiçi öğrenme uygulanan kontrol grubu 1'de öğrencilerin derse karşı tutumlarının olumsuz yönde etkilendiği görülmüştür. Kişisel bilgisayara sahip olma durumlarına göre sonuçlara bakıldığında, akademik başarı testi sonuçlarına göre kişisel bilgisayara sahip olmak harmanlanmış öğrenme yönteminde başarıyı olumlu yönde etkilemektedir. Ancak derse karşı tutumları üzerinde bir etkisi olmadığı görülmüştür. Başarı testi ön uygulama sonuçları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ancak başarı testi son uygulama puanlarında bu farklılık ortadan kalkmıştır. Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeği ön uygulama toplam puanlarının sonuçlarına göre bütün gruptaki kız ve erkek öğrencilerin derse karşı tutumları arasında

\*Bu çalışma “İlköğretim 8. Sınıf Türkiye Cumhuriyeti Atatürk İlkeleri ve İnkılâp Tarihi Dersinde Harmanlanmış Öğrenme Yönteminin Akademik Başarıya ve Derse Karşı Tutuma Etkisi” adlı doktora tezinden türetilmiştir.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\*Yrd. Doç. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, El-mek: barisciftci@nevsehir.edu.tr

\*\*\*Doç. Dr., Gazi Üniversitesi, El-mek: cdonmez@gazi.edu.tr



anlamalı bir farklılık belirlenmemiştir. Grupların akademik başarı testi ön uygulama ve son uygulama sonuçlarının tekrarlı ölçümler için iki faktörlü anova sonuçları derste işlenen yöntemin uygulama öncesinden sonrasına derste başarıyı etkilediği görülmektedir. Sonuçlara göre başarı ön uygulamadan son uygulamaya en olumlu yönde etkileyen yöntem harmanlanmış öğretim yöntemidir. Grupların tutum ölçeği ön uygulama ve son uygulama sonuçlarının tekrarlı ölçümler için iki faktörlü anova sonucuna göre uygulanan yöntemin derse karşı tutumlarını etkilediği görülmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi öğrenme, öğretim teknolojisi

## **BLENDED LEARNING METHOD COURSE ATTITUDES TOWARDS ACADEMIC SUCCESS AND EFFECT**

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to investigate the effects of blended learning environment created in “Turkish Republic Revolution History and Kemalism” course on students’ academic achievement and attitudes toward the course.

The experimental group was provided blended learning while the first control group online learning and the second control group face-to-face learning. This study had a pre-test – post-test control group experimental design. The quantitative data came from the Turkish Republic Revolution History and Kemalism achievement test and the scale measuring attitudes toward the Turkish Republic Revolution History and Kemalism course while the qualitative data came from an evaluation form administered to the experimental group and the first control group. According to the results obtained from the Turkish Republic Revolution History and Kemalism achievement test, significant differences were found in favor of the experimental group exposed to blended learning. The blended learning environment was found to positively affect students’ attitudes toward the course. Significant differences were found in favor of blended learning. In the first control group exposed to online learning, students’ attitudes toward the course were negatively affected. According to the test results, possessing a personal computer (PC) was found to have a positive effect on achievement of students exposed to blended learning, but no effect on their attitudes toward the course. Significant differences were also found among pre-test results of the achievement test in favor of boys. However, there were nonsignificant differences among post-test results of the achievement test. According to the total pre-administration results obtained by the attitude scale, there were nonsignificant differences between girls and boys in terms of their attitudes toward the course. According to the results of two-way analyses of variance, method used in the course was found to affect achievement before and after the intervention. Results indicated that blended learning is the most effective one with student achievement. The results of two-way

analyses of variance also showed that method used in the course affects students' attitudes toward the course.

### STRUCTURED ABSTRACT

**Introduction:** Nations must bring up qualified citizens for their own futures. A society needs an effective education process in order to keep alive. Our century is a period in which it is necessary for states to transfer the knowledge and accumulation to the life. It is evident that teaching of history has preliminary role in the development of the nations. The point that we must focus on here is “Why do we teach history?” or “Why should we teach history?”. We need to define the goal or the goals in history teaching. The answers to why we teach history can be gathered under two titles. Firstly, the answer of this question is the history teaching considered as supportive of social life or regime. Considering the history or teaching of history leads us to the other question. This question is “what kind of a history teaching” or “How should we teach history?”. History courses do not have a system in which teachers use a laboratory environment to teach students as in science or math education. As we cannot make the subjects practically concrete in the minds, we must draw attention of the students and make concrete the courses by taking the advantage of the benefits of contemporary technology. There have been studies on the effects of advanced technology on success and understanding but these studies are deficient at the primary school level.

**Method:** Experimental methods were used in this study which was designed to find out the effect of blended learning on academic success and attitude in the course of Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution. The common feature of experimental methods are using more than one group and forming groups from randomly selected samples. For this reason, there have to be at least one experimental group and one control group in the study. The participants of the research were 92 students who were studying at the 8<sup>th</sup> grade at Atatürk Primary School in the province center of Afyonkarahisar. There were 31 students in the experimental group, 31 students at the control group 1, and 30 students at the control group 2. The groups were randomly defined as control groups or experimental group. The courses were conducted by the researcher without giving information about which groups were controls and experimental. In the experimental method used in the research, the independent variable whose effect observed on the experimental group was “blended learning method”. The independent variable used in the control groups were “online education method” in Control Group 1 and “face to face education method” in Control Group 2. The effect of the same dependent variable on control and experimental groups were searched. Academic achievement test of Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution course as dependent variable and the results of attitude questionnaire belongs to the course of Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution were analyzed. Pretest and posttest results were used in order to evaluate the data obtained from the dependent samples.

**Findings (Results):** A significant difference was found between the pretest results of female and male students' scores before the application in Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution courses. But, there was not a significant difference observed in the posttest results after the application. When the standard deviation scores of attitude scale were compared in terms of pretest and posttest results, the difference in the students' point of view was duplicated. There was not a significant difference found between the pretest results of attitude scale in male and female students towards Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution course before the application. There was not a significant difference observed in the posttest results of attitude scale after the application. When the attitude scale standard deviation scores were analyzed, there was a little difference observed in the female students' opinions prior to the applications. The difference in the opinions of male students was decreased a bit after the application. There was a significant difference observed in the mean scores of the pretests in terms of groups. There was significant difference observed in the mean scores of the students' achievement tests according to the groups to which they belong as experimental, control 1 and control 2. There was not a significant difference between the pretest mean scores of attitude scale in terms of groups. There was a significant difference observed between the Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution course attitude scale posttest scores of students according to the group to which they belong.

**Conclusion and Discussion:** While the pretests mean scores of the attitude scale in BL group was lower than the other two groups, it was higher than the other two groups in terms of the posttest results. We can state that the method applied to the BL group affected students' attitudes positively. It was probable that the decrease of the means in the online learning group stemmed from the individual communication gap between teacher and students. The increase in the posttest mean scores of OL can be related to the external watched documentaries and films in the application period. It was found that there was a significant difference between the pretest and posttest scores of the groups which attended to Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution courses conducted with three different methods, and the different teaching methods on different groups with repeated test in Atatürk's Principles and History of Turkish Revolution courses have significant common effects. In general, there was an increase in the maximum level from pretest to posttest results observed in the experimental group, but there was a decrease observed in attitude scores of control group 2. According to these results, while the attitudes of students increased towards the courses of blended learning and face to face education, there was negative attitude towards online education. The groups can be sequenced as online education, face to face education and blended learning according to the achievement tests before the application. There was not a significant difference in the literature in terms of academic achievement test results apart from the findings of our research. It was found that blended learning affects course success positively. Studies showed that blended learning environments affect students' success positively. It is clear that the methods used in the courses affect academic achievement success of the groups from pretest

to posttest. All groups have effects on success but each group has different effect on success. According to the results, blended learning method is the best way affecting the success from pretest to posttest.

**Keywords:** blended learning, online learning, instructional technology

## GİRİŞ

Milletler kendi gelecekleri için donanımlı vatandaşlar yetiştirmeye mecburdurlar. Bir toplumun ayakta kalabilmesi etkili bir eğitim sürecine bağlıdır. İçinde bulunduğumuz yüzyılda devletlerin gelişebilmeleri için sahip olduğu bilgi ve birikimi hayata aktarması gerekir. Toplumların gelişmişlik düzeylerinin en önemli göstergesi eğitilmiş insan gücüne sahip olması, teknolojiyi üretmesi ve bu teknolojiyi yaşam çevreleriyle bütünleştirebilmesidir. Değişen ve gelişen dünyada bilgi çağında problemlerin üstesinden gelebilecek yeterli sayıda ve kalitede insan gücüne sahip olmak, bilgiyi çok iyi işleyen, verimli ve çağı yakalayan hatta daha ötesinde bir eğitim sistemi ile mümkündür.

Çocuğun inanç ve tutumları bu dönemde şekillenmektedir. Bu inanç ve tutumlar, İlkokullarda ilk üç yıl Hayat Bilgisi ile sonraki bir yıl Sosyal Bilgiler ve Ortaokullarda ilk üç yıl Sosyal Bilgiler ve son basamakta Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi aracılığıyla kazandırılmaya çalışılmaktadır. Tarihin önemini kavramış gelişmiş milletler tarih öğretimine 18. yüzyıldan itibaren önem vermeye başlamışlardır. Ülkemizde ise tarih bilinci kazandırılması geçtiğimiz asrın ikinci yarısında itibaren başlamıştır (Ortaylı, 2001: 32).

Tarih öğretiminin milletlerin gelişmesinde büyük rol oynadığı açıktır. Burada üzerinde durmamız gereken konu “Neden Tarih Öğretiyoruz?” ya da “Neden Tarih Öğretmeliyiz?” sorusu olmalıdır. Tarih öğretmemizdeki amacın veya amaçların ne olduğunu belirlemeliyiz. Neden tarih öğretiyoruz sorusuna verilen cevaplar iki başlık altında toplanabilir. İlk olarak bu sorunun cevabı toplumsal yaşam veya rejim destekçisi olarak görülen tarih öğretimidir.

Okullardaki eğitimin her kademesinde tarih öğretimiyle, öncelikle cumhuriyet rejimini benimsemiş, daha sonra onu geliştirmek ve yüceltmek için çalışacak bireyleri ve nesilleri yetiştirmek amaçlanmıştır (Dönmez, 2006: 165). Cumhuriyetin insan yetiştirme düzeni içerisinde kimliğin şekillenmesinde tarih öğretimi önemli bir görevi yerine getirmektedir (Dönmez ve Yazıcı, 2008: 10).

Modern milli devletlerin tamamında milli kimliğin oluşturulmasında ve milliyetçiliğin yayılmasında tarih eğitimi önemli bir rol üstlenmiştir (Behar, 1992: 20). Avrupa Birliğini meydana getirmek isteyen milletler ilk iş olarak tarih öğretimini bu yola çevirmekle işe başlamışlardır. Yani tarih, milletlerin hayatında siyasi ve ideolojik tutumların en büyük destekçisi ve kanıtı olarak değerlendirilmektedir (Yıldız, 1964: 90)

Bage (2000)’e göre tarih öğretimi, toplumsal bağlılık ve kimlik duygularını besleyerek daha güvenli ve bağlı yurttaşlık duygusuna rehberlik etmesinin yanısıra çocukların kişisel niteliklerini, tutumlarını ve değerlerini geliştirmektedir.

Neden tarih öğretiyoruz sorusunun ikinci boyutu olarak verilecek cevapkişisel niteliklerin ve tutumların geliştirilmesi için olduğudur. Tarih öğretiminin kişisel amaçlarını da araştırmacılar şu şekilde belirtmişlerdir.

Tarih eğitimi entelektüel bir eğitim sağlamakla kalmaz aynı zamanda bireye kendi anlık deneyimlerinin ötesinde kendine ilişkin bir bilinç düzeyi yakalamasını sağlar (Tosh, 1997: 24).

Stern'e (2008) göre ise tarih eğitimi, farklılıkları ayırt edebilme yetisini geliştirir. Tarih öğretiminin kazandırdığı becerilerden bir diğeri çatışan yorumları değerlendirebilme yeteneğidir. Tarih eğitimi bize eleştirel düşünme ve şüphecilik yetisi kazandırır.

Tarih ve tarih eğitiminin bu kadar önemli görülmesi bizi bir diğer soruya yönlendirmektedir. Bu "Nasıl bir tarih öğretimi?" veya "Tarihi nasıl öğretmeliyiz?" sorusudur. Tarih dersleri, fen veya matematik eğitiminde olduğu gibi öğrencileri laboratuvar ortamında deneyle anlatılabilecek bir sistemi yoktur. Konuları uygulamalı olarak zihinlerde somutlaştıramayacağımıza göre günümüz teknolojisinin olanaklarından faydalanarak, öğrencilerde ilgi uyandıracak ve somutlaştıracak şekilde uygulanmalıdır.

Nichol'e (1991: 3-4) göre tarih öğretimi; karşılaştırma, sentezleme, çözümleme ve öteleme gibi eğitimsel becerileri geniş oranda geliştirir. Eğitim, değişim süreci içinde soyutlanmış bilgiler, ezber ve temel becerilerden, bütünlüğe ve kavramsal anlamaya doğru kaymaktadır (McGowan – Guzzetti, 1991: 35). İnsanlığın bilgi çağı yaşadığı şu günlerde ezberden çok kavrayarak öğrenme, karşılaşılan sorunlarla ilgili problem çözme ve nasıl bir yol izleneceği becerileri gerekir (Bağcı, 2003: 2). Bilginin üretilmesi ve yayılması teknolojisindeki gelişmelerden en çok etkilenen eğitim alanıdır (Tepecik – Tuna, 2001: 19).

Yapılan araştırmalar geleneksel eğitim ile teknolojiyi birleştirerek yeni öğretim modelleri oluşturmaya çalışmaktadır (Mayer, 1998). Harmanlanmış öğrenmede bu oluşturulmaya çalışılan öğretim yöntemlerinden birisidir. Literatürde harmanlanmış öğrenme 'karma (blended) öğrenme' ve 'melez (hybrid) öğrenme' kavramlarının aynı anlamda ve birbirlerinin yerine kullanıldığı görülmektedir. Her iki kavram için getirilen tanımlar tamamen aynı içerikte olmakla birlikte 'melez' sözcüğü -iki farklı türün yeni bir tür oluşturmak için bir araya gelmesi anlamına geldiği için- daha az kabul görmektedir (Singh, 2003). Buna karşılık 'harmanlanmış (blended)' sözcüğü bünyesinde 'en iyiye ulaşmak için uygun bir ahenk ve denge kurma' anlamını barındırmaktadır. Harmanlanmış öğrenme ortamında da amaç farklı yöntemlerin zayıf yanlarının minimuma indirgenip, güçlü yanlarının ön plana çıkarılması ve bu şekilde en etkili öğrenme ortamını sağlama (Osguthorpe ve Graham, 2003) olduğu için bu çalışmada "harmanlanmış öğrenme" ifadesi kullanılmaktadır.

Sosyal alanların eğitiminde ileri düzey öğretim teknolojilerinin başarıya ve kavramaya etkisi üzerine Akbaba (2009), Usta (2007) ve Kip (2007) tarafından araştırmalar yapılmış ancak ilköğretim düzeyinde bu tür araştırmalar eksik kalmıştır.

## YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın deseni ve araştırmaya katılan öğrencilerle araştırmada kullanılan öğretim materyali açıklanmış, verilerin toplanması ve deneysel işlemin uygulanması, elde edilen verilerin çözümlenmesi ve yorumlanması ile ilgili bilgi verilmiştir.

### Araştırma Deseni

Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersinde harmanlanmış öğrenmenin akademik başarı ve tutuma etkisi amacıyla yapılan araştırmada, deneysel desen kullanılmıştır. Deneysel desenlerin ortak özelliği birden fazla grubun kullanılması ve yansız örnekleme ile grupların oluşturulmasıdır. Bu nedenle araştırmada en az bir deney, bir de kontrol grubunun bulunması gerekmektedir. Bunlar, öteki kontrol değişkenleri açısından eşitlenmiş sayılır. Deneysel desenler üç farklı şekilde yapılandırılabilir (Karasar, 2005: 97-98).

Öntest – sontest kontrol gruplu desenin, deneysel işlemin bağımsız değişken üzerindeki etkisinin test edilmesiyle ilgili olarak araştırmaya yüksek bir istatistiksel güç sağlayan, elde edilen bulguların neden - sonuç ilişkisi içerisinde yorumlanmasına olanak sunan ve davranış bilimlerinde

sıklıkla kullanılan güçlü bir desen olduğu söylenebilir (Büyüköztürk, 2001: 27). Modelde, öntestlerin bulunması, grupların deney öncesi benzerlik derecelerinin belirlenmesine ve sontest sonuçlarının buna göre düzeltilmesine yardım eder. Bu modelde, deneysel işlemin ne ölçüde etkili olduğuna karar vermek için öntest ve sontest sonuçları birlikte kullanılır. Bu nedenle her grup için öntest ve sontest puanlarındaki artışlar bulunarak ortalamalar karşılaştırılır (Karasar, 2005: 98). Deneysel işlemin etkisini görmek amacıyla deney ve kontrol gruplarının bağımlı değişkene ait ölçme sonuçları uygun teknikler kullanılarak karşılaştırılmalıdır (Büyüköztürk vd., 2008: 146).

Öntestsontest kontrol gruplu seçkisiz desenin iki temel avantajı vardır. Birincisi aynı denekler üzerinde ölçümler yapıldığından farklı deneysel işlem koşulları altında elde edilen ölçümler pek çok deneyde yüksek düzeyde ilişkili olacaktır. Bu durum, hata terimini düşürecek ve buna bağlı olarak istatistiksel güç artacaktır. İkinci avantaj ise, daha az denek gerektirmesidir. Her bir işlemde aynı denekleri test etmeye bağlı olarak zaman ve sarf edilen çabada da ekonomi sağlar (Büyüköztürk vd., 2008: 147).

Deneysel bir araştırmada, bağımlı değişkende gözlenen değişmelerin etkisinin incelenen bağımsız değişkende açıklanma derecesine ilişkin iç geçerliliğin, ve sonuçların evrene genellenebilirlik derecesine ilişkin dış geçerliliğin sağlanması araştırmacılar için önem taşımaktadır (Karasar, 2005: 106).

Araştırmada kullanılan deneysel yöntemde, deney grubu üzerinde etkisi incelenen bağımsız değişken “harmanlanmış öğrenme yöntemi”dir. Kontrol gruplarında kullanılan bağımsız değişken ise Kontrol Grubu 1’de “çevrimiçi öğretim yöntemi”, Kontrol Grubu 2’de “yüz yüze öğretim yöntemi”dir. Deney ve kontrol gruplarında aynı bağımlı değişkenin etkisi araştırılmıştır. Bağımlı değişken olarak Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi akademik başarı testinin ve Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeğinin sonuçları araştırılmıştır. Belirlenen bağımlı değişkenler için öntest ve sontest puanları alınarak gruplar arası değerlendirmeler yapılmıştır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmamanın çalışma grubunu Afyonkarahisar il merkezindeki Atatürk İlköğretim Okulu 8. sınıfta öğrenim gören 92 öğrenci oluşturmaktadır. Deney grubunda 31, kontrol grubu 1’de 31 ve kontrol grubu 2’de 30 öğrenci bulunmaktadır. Gruplardan hangisinin deney, hangilerinin kontrol grupları olacağı yansız atama yoluyla belirlenmiştir. Deney grubu, kontrol grubu 1 ve kontrol grubu 2 olduklarına dair herhangi bir bilgi verilmemiş ve ders üç sınıfta da araştırmacı tarafından yürütülmüştür.

### **Öğretim materyali**

Araştırmamanın deneysel uygulamasında kullanılacak öğretim materyalinin içeriğini “Atatürk’ten Sonra Türkiye: İkinci Dünya Savaşı ve Sonrası olan Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük” dersinin 7. ünitesi oluşturmaktadır.

Ders ile ilgili elde edilen bütün materyaller konularına göre ayrılmış, metin ve görsel materyallerin iç içe olacağı bir şablon oluşturulmuştur. İçeriğin gövde tasarımında Flash CS3 kullanılmıştır. Bunun sebebi konu anlatımı ekranının bütün bir sayfa olarak değil, sadece gövdenin değişmesi sağlanarak sayfa değişmesi sırasında oluşacak gecikmeleri engellemektir. Ayrıca öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasının önüne geçilmek istenmiştir. İnternet sitesi [www2.aku.edu.tr/~ciftcibaris](http://www2.aku.edu.tr/~ciftcibaris) bağlantısı üzerinden yayımlanmıştır.



## Uygulama Süreci

Harmanlamış yöntem ile öğrenim yapılan deney grubunda hem yüz yüze hem de çevrimiçi yöntemle; Kontrol grubu 1 ile sadece çevrimiçi ders, kontrol grubu 2 ile ise sadece yüz yüze ders işlenmiştir.

Deney grubundaki işlenen derste çevrimiçi ve yüz yüze yöntemlerinin dengesi kurulmaya çalışılmıştır. Ders başlamadan önce bir önceki konuya ilişkin hazırlamaları gereken ödevler üzerinde tartışılmış ve bir önceki haftanın konu sonundaki sorular cevaplanmıştır. Kontrol grubu 1 ile sadece çevrimiçi ders işlenmiştir. Öğrenciler bilgisayar laboratuvarında hazır hale geldikten sonra çevrimiçi olarak ders işlenmeye başlanmıştır. Araştırmacı hiçbir şekilde yüz yüze eğitim boyutuna girmemiştir. Kontrol grubu 2 ile sadece yüz yüze eğitim yapılmıştır. Ders işlenişi olarak soru – cevap, tartışma yöntemleri kullanılmıştır. Ders anlatımında slaytlardan yararlanılmıştır. Aynı hazırlık soruları ve ödevler kontrol grubu 2’ye de verilmiştir.

## Veri Toplama Araçları

Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeği

TCİTA dersi tutum ölçeği hazırlanmadan önce konu ile ilgili Kaya (2004), Yekrek (2006), Kont (2008), Akbaba (2009) tarafından hazırlanmış olan “Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Tutum” ölçekleri incelenmiştir. Bunlardan elde edilen bilgilerle 50 soruluk bir tutum ölçeği oluşturulmuştur. Ölçek, öğrencilerin ders hakkındaki düşünceleri, dersin öğretim yöntemi ile ilgili görüşleri ve derste kullanılan materyallerle ilgili düşüncelerine yönelik maddeleri içermektedir. Ölçekten çıkartılan sorular sonucunda 31 maddelik ölçeğin Alpha değeri = .79 olarak bulunmuştur. Tutum gibi psikolojik bir test için güvenilirlik katsayısının .70 ve üzeri olması test puanlarının güvenilirliği için yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2007: 171). Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeği Alpha değeri .79 olduğu için ölçeğin güvenilirliği yeterli diyebiliriz.

Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük Dersi Başarı Testi

Başarı testi hazırlanırken ilk olarak ölçme bir planla başlar ve test planı olarak adlandırılır (Özçelik, 1998: 145; İşman ve Eskicumalı, 2001). Testin planlama sürecinde ilk yapılması gereken işlem, kapsamın önceden belirlenmesi ve başarı testi maddelerinin bu kapsama göre hazırlanmasıdır (Tavşancıl, 2006: 39). Bu doğrultuda testin kapsayacağı ünite veya konu daha sonra da hedef ve davranışlar belirlenmelidir (Demirel, 2007: 177).

Güvenirlik belirlemede çeşitli teknik ve formüller bulunmakla birlikte, bunlardan en sık kullanılanları Kuder-Richarson 20 (KR-20), Kuder-Richarson 21 (KR-21) ve CronbachAlpha teknikleridir (Erkuş, 2006: 14-17). KR – 20 madde puanlarının süresiz (1 – 0 şeklinde) olduğu durumlarda kullanılabilir (Atılğan vd., 2006). Uygulanan TCİTA dersi başarı testinde çoktan seçmeli sorularda doğru cevaplara 2, yanlış cevaplara 0 puan verilmiştir. Başarı testinin KR – 20 puanı .854 olarak bulunmuştur.

Madde analizinde, madde ayırt edicilik değeri .40’tan büyük olan maddeler çok iyi, .30 ile .40 arasında olan maddeler iyi, .20 ile .30 arasında olan maddeler testte kullanılabilir kabul edilmektedir (Özçelik, 1989). Uygulama sonuçlarına göre ise madde güçlük değeri .51, madde ayırt edicilik değeri .50 olarak bulunmuştur. Ön uygulamada madde ayırt edicilik değeri düşük çıkan ve çeldiricileri değiştirilen sorunun madde ayırt ediciliği .33 bulunmuştur.

## Verilerin analizi

Veri analizi öncesinde verilerin parametrik – nonparametrik olup olmadığı konusunda inceleme yapılmış ve elde edilen verilere bu sonuç doğrultusunda analiz yapılmıştır. Yapılan

inceleme sonucunda Kolmogorov – Smirnov puanı ,200 olarak bulunmuştur. KS puanı .05 büyük olduğu için test parametrik ve analizler parametrik ölçümler olan bağımsız gruplar için t testi, tek faktörlü varyans analizi, tek faktör üzerinde tekrarlı ölçümler için iki faktörlü ANOVA yapılmıştır.

### BULGULAR

Grupların Cinsiyet Değişkenine Göre Uygulama Öncesi ve Sonrası Akademik Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplardaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre TCİTA dersi uygulama öncesi ve sonrası başarı puanları ortalamalarını karşılaştırmak için uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 01: Akademik Başarı Ön Test ve Son Test Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları**

|                 |       | N  | $\bar{X}$ | SS    | Sd | T      | p    |
|-----------------|-------|----|-----------|-------|----|--------|------|
| <b>B.T.Ö.U.</b> | Kız   | 49 | 25,43     | 6,71  | 90 | -2,087 | ,04  |
|                 | Erkek | 43 | 28,16     | 5,72  |    |        |      |
| <b>B.T.S.U.</b> | Kız   | 49 | 75,73     | 12,18 | 90 | 1,576  | ,118 |
|                 | Erkek | 43 | 71,91     | 10,93 |    |        |      |

Tablo 01’de görüldüğü gibi deney, KG 1 ve KG 2’deki kız ve erkek öğrencilerin TCİTA dersinde uygulamaya başlamadan önce akademik başarılarını belirlemek için yapılan başarı testi ön uygulama puanları arasında anlamlı bir farklılık saptanmıştır [ $t_{(90)} = -2,087$ ,  $p < .05$ ].

Deney, KG 1 ve KG 2’deki kız ve erkek öğrencilerin TCİTA dersinde uygulama sonrasında akademik başarılarını belirlemek için yapılan başarı testi son uygulama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $t_{(90)} = 1,576$ ,  $p > .05$ ].

Tutum ölçeği ön uygulama ve son uygulama standart sapma puanları karşılaştırıldığında, öğrencilerin görüş farklılıkları yaklaşık olarak iki katına çıkmıştır.

Grupların Cinsiyet Değişkenine Göre Uygulama Öncesi ve Sonrası Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Gruplardaki öğrencilerin cinsiyetlerine göre TCİTA dersi uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları ortalamalarını karşılaştırmak için uygulanan bağımsız örneklem t testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 02: Tutum Ölçeği Ön Uygulama ve Son Uygulama Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılığı İçin Bağımsız Örneklem t Testi Sonuçları**

|                 |       | N  | $\bar{X}$ | SS    | Sd | t     | p    |
|-----------------|-------|----|-----------|-------|----|-------|------|
| <b>T.Ö.Ö.U.</b> | Kız   | 49 | 115,12    | 10,77 | 90 | -,464 | ,643 |
|                 | Erkek | 43 | 116,42    | 15,80 |    |       |      |
| <b>T.Ö.S.U.</b> | Kız   | 49 | 116,14    | 12,29 | 90 | -,322 | ,748 |
|                 | Erkek | 43 | 116,93    | 11,00 |    |       |      |

Tablo 02’de görüldüğü gibi deney grubu, KG 1 ve KG 2’deki kız ve erkek öğrencilerin TCİTA dersine karşı uygulamaya başlamadan önce tutumlarını belirlemek için yapılan tutum

ölçeği ön uygulama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $t_{(90)} = -,464$ ,  $p > .05$ ].

Deney, KG 1 ve KG 2'deki kız ve erkek öğrencilerin TCİTA dersine karşı uygulamaya sonlandırıldıktan sonra tutumlarını belirlemek için yapılan tutum ölçeği son uygulama puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir [ $t_{(90)} = -,322$ ,  $p > .05$ ].

Tutum ölçeği standart sapma puanları incelendiğinde kız öğrencilerin uygulama öncesindeki görüşleri biraz daha farklılaşmıştır. Erkek öğrencilerin uygulama öncesinde ki görüş farklılıkları uygulama sonrasında azalmıştır.

Öğrencilerin Grup Değişkenine Göre Uygulama Öncesi ve Sonrası Başarı Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin ait oldukları gruplara göre TCİTA dersi uygulama öncesi ve sonrası başarı puanları ortalamalarını karşılaştırmak için uygulanan tek yönlü varyans analizi ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 03: Akademik Başarı Testi Ön Uygulama ve Son Uygulama Puanlarının Karşılaştırılması**

|          |              | Kareler<br>Toplamı | sd | Kareler<br>Ort. | F       | p    | Anlamlı<br>Fark         |
|----------|--------------|--------------------|----|-----------------|---------|------|-------------------------|
| B.T.Ö.U. | Gruplararası | 2777,228           | 2  | 1388,614        | 132,625 | ,000 | 2 – 1<br>3 – 1          |
|          | Gruplariçi   | 931,848            | 89 | 10,470          |         |      |                         |
|          | Toplam       | 3709,076           | 91 |                 |         |      |                         |
| B.T.S.U. | Gruplararası | 10680,781          | 2  | 5340,390        | 262,601 | ,000 | 1 – 2<br>1 – 3<br>3 – 2 |
|          | Gruplariçi   | 1809,947           | 89 | 20,336          |         |      |                         |
|          | Toplam       | 12490,728          | 91 |                 |         |      |                         |

Deney, KG 1 ve KG 2'deki öğrencilerin ait oldukları gruplar açısından başarı testi ön uygulama puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Başarı testi ön uygulama puanlarının ortalaması, HÖ grubunda olan öğrencilerin  $\bar{X} = 19,06$ , ÇÖ grubunda olanların ortalaması  $\bar{X} = 31,45$ , KG olanların ortalaması  $\bar{X} = 29,70$  olarak bulunmuştur.

Deney grubu, KG 1 ve KG 2'deki öğrencilerin ait oldukları gruba göre başarı testi son uygulama puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Başarı testi son uygulama puanlarının ortalaması, HÖ grubunda olan öğrencilerin  $\bar{X} = 86,29$  ÇÖ grubunda olanların ortalaması  $\bar{X} = 60,16$ , KG olanların ortalaması  $\bar{X} = 75,43$  olarak bulunmuştur.

Öğrencilerin Grup Değişkenine Göre Uygulama Öncesi ve Sonrası Tutum Puanlarının Karşılaştırılması

Öğrencilerin ait oldukları gruplara göre TCİTA dersi uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları ortalamalarını karşılaştırmak için uygulanan tek yönlü varyans analizi ANOVA testi sonuçları aşağıdaki tablolarda verilmiştir.

**Tablo 04: Tutum Ölçeği Ön Uygulama ve Son Uygulama Puanlarının Karşılaştırılması**

|          |              | Kareler<br>Top. | Sd | Kareler<br>Ort. | F     | p    | Anlamlı<br>Fark |
|----------|--------------|-----------------|----|-----------------|-------|------|-----------------|
| T.Ö.Ö.U. | Gruplararası | 270,603         | 2  | 135,302         |       |      |                 |
|          | Gruplarıçi   | 15823,603       | 89 | 177,793         | ,761  | ,470 | ---             |
|          | Toplam       | 16094,207       | 91 |                 |       |      |                 |
| T.Ö.S.U. | Gruplararası | 1662,668        | 2  | 831,334         |       |      | 1 – 2           |
|          | Gruplarıçi   | 10700,322       | 89 | 120,228         | 6,915 | ,002 | 1 – 3           |
|          | Toplam       | 12362,989       | 91 |                 |       |      | 3 – 2           |

Tablo 04'te görüldüğü gibi, Deney, KG 1 ve KG 2'deki öğrencilerin ait oldukları gruba göre tutum ölçeği ön uygulama puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Tutum ölçeği ön uygulama puanlarının ortalaması, harmanlanmış öğrenme grubundaki öğrencilerin  $\bar{X} = 114,16$ , çevrimiçi öğretim grubunda olanların ortalaması  $\bar{X} = 118,10$ , KG 2'de olanların ortalaması  $\bar{X} = 114,90$  olarak bulunmuştur.

Deney grubu, KG 1 ve KG 2'deki öğrencilerin ait oldukları gruba göre TCİTA dersi tutum ölçeği son uygulama puanları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmiştir. Tutum ölçeği son uygulama puanlarının ortalaması HÖ grubunda olan öğrencilerin  $\bar{X} = 119,63$ , ÇÖ grubunda olanların ortalaması  $\bar{X} = 110,55$ , KG olanların ortalaması  $\bar{X} = 119,45$  olarak bulunmuştur.

HÖ grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği ön uygulama sonuçları diğer iki gruba göre daha aşağıda iken son uygulama sonuçlarına göre en yüksek ortalama HÖ grubundadır. HÖ grubunda uygulanan yöntemin öğrencilerin derse karşı tutumunu olumlu yönde etkilediğini ifade edebiliriz. ÇÖ öğrenme grubunun ortalamalarındaki düşüşün öğretmen ve öğrencilerle birebir etkileşime geçememe sorunundan kaynaklanabilir. KG 2'nin son uygulama puanlarının artması ise uygulama döneminde ders dışında izletilen belgesel ve filmlere bağlayabiliriz.

Grupların Akademik Başarı Testi Ön Uygulama ile Son Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Grupların TCİTA dersi akademik başarı testi ön uygulama ile son uygulama puanları ortalamalarını karşılaştırmak için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 05: Akademik başarı testi ortalama ve standart sapma değerleri**

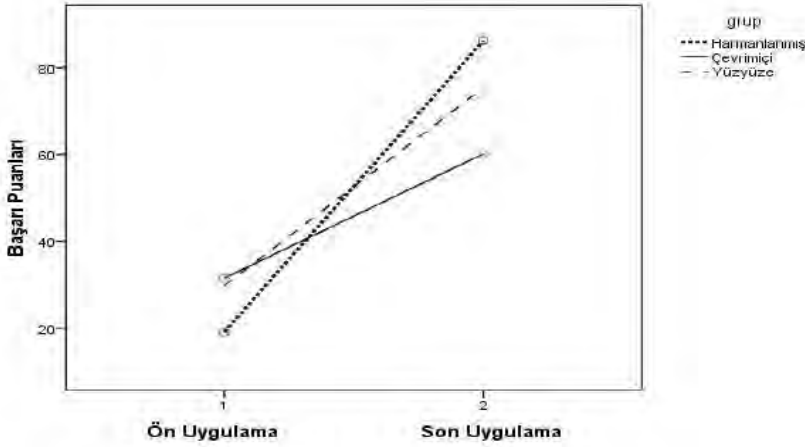
|       | Öntest |           |      | Sontest |           |      |
|-------|--------|-----------|------|---------|-----------|------|
|       | N      | $\bar{X}$ | S    | N       | $\bar{X}$ | S    |
| Deney | 31     | 19,06     | 3,95 | 31      | 86,29     | 5,46 |
| KG 1  | 31     | 31,45     | 3,17 | 31      | 60,16     | 3,86 |
| KG 2  | 30     | 29,70     | 2,35 | 30      | 75,43     | 4,01 |

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi harmanlanmış öğretim yapılan deney grubu sınıfındaki öğrencilerin başarı testi ortalaması 19,06 iken bu değer uygulama sonrası 86,29 olmuştur. Çevrimiçi öğretim yönteminin uygulandığı KG 1 sınıfının uygulama öncesi puan ortalamaları 31,05 iken uygulama sonrası 60,16'ya, yüzyüze eğitimin yapıldığı KG 2 sınıfının uygulama öncesi puan ortalamaları 29,70 iken 75,43'e yükselmiştir. Buna göre hem harmanlanmış öğrenme hem de çevrimiçi ve yüzyüze eğitimin yapıldığı sınıflarda artış gözlemlenmektedir.

**Tablo 06: Akademik Başarı Testi Ön Uygulama ve Son Uygulama Puanlarının Karşılaştırılması**

| Varyansın kaynağı    | Kareler toplamı  | Sd       | Kareler ort.    | F              | p           |
|----------------------|------------------|----------|-----------------|----------------|-------------|
| Deneklerarası        | 3219,435         | 91       |                 |                |             |
| Grup Deney/Kontrol   | 1910,476         | 2        | 955,238         | 69,745         | ,000        |
| Hata                 | 1218,959         | 89       | 13,696          |                |             |
| Denekleriçi          | 115626,138       | 92       |                 |                |             |
| Ölçüm Öntest-Sontest | 102555.769       | 1        | 102555.769      | 5993.724       | ,000        |
| <b>Grup*Ölçüm</b>    | <b>11547.533</b> | <b>2</b> | <b>5773,767</b> | <b>337,440</b> | <b>,000</b> |
| Hata                 | 1522.836         | 89       | 17,110          |                |             |
| Toplam               | 118845,573       | 183      |                 |                |             |

Tablo 06’da göre, üç ayrı yöntemle TCİTA dersi gören grupların başarı testi puanlarının uygulama öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin TCİTA dersi başarı testi puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [ $F_{(2-89)} = 337,440$ ,  $p<.05$ ].



Bu sonuca göre TCİTA dersini harmanlanmış öğrenme, çevrimiçi öğrenme ve yüzyüze eğitim uygulamanın öğrencilerin dersteki başarı puanlarını farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Dersin başarı puanlarında uygulama öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubundaki harmanlanmış öğrenme uygulamalarının öğrencilerin derse yönelik başarılarını geliştirmede etkili olduğu anlaşılmaktadır. HÖ diğer öğrenme yöntemlerine göre daha etkili olduğu ortaya çıkmaktadır.

Grupların Tutum Ölçeği Ön Uygulama ile Son Uygulama Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Bulgular

Grupların TCİTA dersi tutum ölçeği ön uygulama ile son uygulama puanları ortalamalarını karşılaştırmak için tekrarlı ölçümler için iki faktörlü varyans analizi testi sonuçları aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 07: Tutum ölçeği ortalama ve standart sapma değerleri**

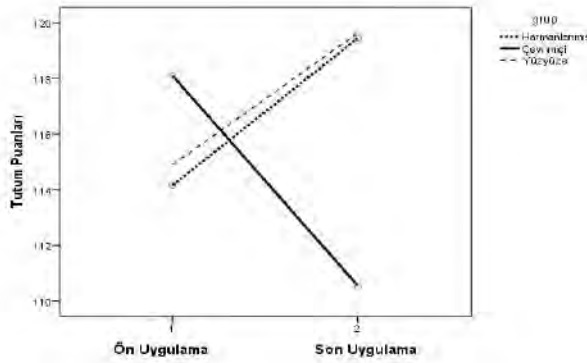
|       | Öntest |           |       | Sontest |           |        |
|-------|--------|-----------|-------|---------|-----------|--------|
|       | N      | $\bar{X}$ | S     | N       | $\bar{X}$ | S      |
| Deney | 31     | 114,16    | 9,83  | 31      | 119,45    | 12,127 |
| KG 1  | 31     | 118,10    | 9,88  | 31      | 110,55    | 7,01   |
| KG 2  | 30     | 114,90    | 18,56 | 30      | 119,63    | 12,88  |

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi harmanlanmış öğretim yapılan deney grubu sınıfındaki öğrencilerin tutum ölçeği ön uygulama ortalaması 114,16 iken bu değer uygulama sonrası 119,45 olmuştur. Çevrimiçi öğretim yönteminin uygulandığı KG 1 sınıfının uygulama öncesi puan ortalamaları 118,10 iken uygulama sonrası 110,55'e düşmüştür. Yüzyüze eğitimin yapıldığı KG 2 sınıfının uygulama öncesi puan ortalamaları 114,90 iken uygulama sonrası 119,63'e yükselmiştir. Buna göre hem harmanlanmış öğrenme hem yüzyüze eğitimin yapıldığı sınıflarda tutum ölçeği puan ortalamalarında artış gözlemlenmektedir. ÇÖ öğrenme ise öğrencilerin tutumları üzerinde olumsuz etki yaratmıştır.

**Tablo 08: Tutum Ölçeği Ön Uygulama ile Son Uygulama Puanlarının Karşılaştırılması**

| Varyansın kaynağı    | Kareler toplamı | Sd       | Kareler ortalaması | F             | p           |
|----------------------|-----------------|----------|--------------------|---------------|-------------|
| Deneklerarası        | 23666,399       | 91       |                    |               |             |
| Grup                 |                 |          |                    |               |             |
| Deney/Kontrol        | 308,410         | 2        | 154,205            | ,588          | ,588        |
| Hata                 | 23357,989       | 89       | 262,449            |               |             |
| Denekleriçi          | 4822,134        | 3        |                    |               |             |
| Ölçüm Öntest-Sontest | 31,308          | 1        | 31,308             | ,880          | ,351        |
| <b>Grup*Ölçüm</b>    | <b>1624,860</b> | <b>2</b> | <b>812,430</b>     | <b>22,839</b> | <b>,000</b> |
| Hata                 | 3165,966        | 89       | 35,573             |               |             |
| Toplam               | 28489,123       |          |                    |               |             |

Tablo 08'e göre, üç ayrı yöntemle TCİTA dersi gören grupların tutum ölçeği puanlarının uygulama öncesinden sonrasına anlamlı bir farklılık gösterdiği, farklı öğretim yöntemlerinin kullanıldığı gruplarda olmak ile tekrarlı ölçümler faktörlerinin TCİTA dersi tutum puanları üzerindeki ortak etkilerinin anlamlı olduğu bulunmuştur [ $F_{(2-89)} = 22,839$ ,  $p < .05$ ].



Bu sonuca göre TCİTA dersini harmanlanmış öğrenme ve yüzyüze eğitim uygulamanın öğrencilerin derse karşı tutum puanlarını farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Dersin tutum puanlarında uygulama öncesine göre daha fazla kazanç elde eden deney grubu ve yüzyüze eğitimin yapıldığı KG 2 öğrencilerinin derse yönelik tutumlarını geliştirmede etkili olduğu anlaşılmaktadır.



## SONUÇ VE TARTIŞMA

### Grupların cinsiyet değişkenine göre uygulama öncesi ve sonrası başarı puanları sonucu ve tartışma

Deney grubu, KG 1 ve KG 2’de bulunan 92 öğrencinin başarı testi ön uygulama sonuçları arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ancak başarı testi son uygulama puanlarında bu farklılık ortadan kalkmıştır.

Deney grubu başarı testi ön uygulama ve son uygulama sonuçları arasında anlamlı bir farklılık tespit bulunmamıştır. Harmanlanmış öğrenme grubunda bulunan kız ve erkek öğrencilerin başarıları üzerinde cinsiyet değişkeninin bir etkisi olmadığı görülmektedir. Başarı testi ön uygulama ve son uygulama sonuçlarının farkına baktığımızda kız öğrencilerin ortalaması 67,39, erkek öğrencilerin ortalaması 66,9’luk bir artış göstermektedir.

Kontrol grubu 1 başarı testi ön uygulama ve son uygulama sonuçları arasında anlamlı farklılık gözlemlenmemiştir. KG 1’de bulunan öğrencilerin başarıları üzerinde cinsiyetin bir etkisi olmadığı söylenebilir. Başarı testi ön uygulama ve son uygulama puan farklarına baktığımızda; kız öğrencilerin 31,14, erkek öğrencilerin 28,76 puan artış göstermektedirler.

Kontrol grubu 2 başarı testi ön uygulama ve son uygulama sonuçları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu grupta bulunan kız öğrencilerin ön uygulama ve son uygulama puan farkları 46,36, erkek öğrencilerin puan farkları 45,18 olarak bulunmuştur.

Bütün gruplar açısından ele aldığımızda cinsiyetin başarı üzerinde bir etki oluşturmadığı görülmektedir. Ancak gruplar başarı testi puan farklarına göre incelendiğinde harmanlanmış öğrenme grubunda bulunan öğrenciler en başarılı sınıf olarak görülmektedir. Puan farkı açısından en başarısız sınıf ise çevrimiçi öğrenme grubudur. Grupların ön uygulama ve son uygulama puan artışları oranlandığından deney grubu 4,5 kat, KG 1 2 kat ve KG 2 üç kat artış göstermiştir.

Akbaba’nın üniversite öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada çoklu ortam ve yüzyüze öğretim yöntemi karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışmada kız ve erkek öğrencilerin akademik başarı testi ön uygulama ve son uygulama sonuçlarına göre cinsiyet değişkeni açısından anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

### Grupların cinsiyet değişkenine göre uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları sonucu ve tartışma

Türkiye Cumhuriyeti İnkılap Tarihi ve Atatürkçülük dersi tutum ölçeği ön uygulama toplam puanlarının sonuçlarına göre bütün gruplardaki kız ve erkek öğrencilerin derse karşı tutumları arasında anlamlı bir farklılık belirlenmemiştir. Son uygulama sonuçları toplam puanlarına göre de bir fark bulunmamıştır. Uygulamaya katılan bütün öğrenciler açısından cinsiyet değişkeni derse karşı tutumda bir değişiklik yaratmadığı görülmektedir.

Deney grubundaki kız ve erkek öğrencilerin tutum ölçeği ön uygulama ve son uygulama sonuçları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Harmanlanmış öğrenme yönteminde ders işlemenin öğrencilerin cinsiyetlerine göre bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. Ancak analiz sonuçlarına göre anlamlı bir farklılık çıkmamasına rağmen deney grubundaki öğrencilerin tutum ölçeği ön uygulama ve son uygulama puanları arasında olumlu bir artış oluşmuştur. Bu sonuca göre, harmanlanmış öğrenme ile ders işleyen öğrencilerin derse karşı tutumları artmaktadır.

Kontrol grubu 1 olan çevrimiçi öğrenme grubunda kız ve erkek öğrenciler arasında erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Uygulama sonrasında da erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Ön uygulama ve son uygulama sonuçlarının değişmemesi uygulanan çevrimiçi eğitimin cinsiyet üzerinde etkili olmadığını göstermektedir. Tutum ölçeği ön

uygulama ve son uygulama puanlarına göre öğrencilerin tutumlarında belirli bir düşüş gözlemlenmektedir. Allen ve arkadaşlarının (2002) yapmış olduğu çalışmada uzaktan eğitim ve yüzyüze eğitim karşılaştırılması sonucu yüzyüze eğitim yapılan sınıf uzaktan eğitim grubuna göre daha olumlu görüşe sahiptirler. Yüzyüze etkileşimden yoksun bir öğretim yöntemi öğrencilerin derse karşı tutumlarını olumsuz yönde etkilemektedir.

Kontrol grubu 2 olan yüz yüze öğretim sınıfı ön uygulama ve son uygulama sonuçları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Analiz sonucuna göre anlamlı farklılık tespit edilmemesine rağmen ön uygulama ve son uygulama puan farklarına baktığımızda bir artış görülmektedir.

Genel olarak baktığımızda ön uygulama ve son uygulama puan farkları deney grubunda en yüksek düzeyde artış gösterirken, kontrol grubu 2 olan çevrimiçi öğretim uygulanan sınıfta tutum puanlarında düşüş görülmektedir. Bu sonuçlara göre harmanlanmış öğrenme ve yüz yüze öğretim yapılan sınıflarda öğrencilerin derse karşı tutumları artarken, çevrimiçi eğitim yapılan sınıfta tutumlar olumsuz yönde etkilenmektedir.

### **Grup değişkenine göre uygulama öncesi ve sonrası akademik başarı puanları sonucu ve tartışma**

Uygulanan yöntemin dersteki başarı üzerindeki etkisini ölçmek amacıyla yapılan başarı testi ön uygulama sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Uygulama öncesi KG 1 ile HÖ arasında KG 1 lehine, KG 2 ile HÖ arasında KG 2 lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Uygulama öncesi başarı testi sonuçlarına göre çevrimiçi öğrenme grubu ilk sırada, ikinci yüz yüze eğitim grubu ve son olarak harmanlanmış öğrenme grubu yer almaktadır. Alanyazında incelenen birçok araştırmada araştırmamızın bulgularından farklı olarak akademik başarı testi ön uygulama sonuçlarında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ön uygulama sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmaması uygulanan yöntemin etkililiği konusunda daha olumlu sonuçlar elde etmek açısından gereklidir. Ünsal'ın yapmış olduğu doktora çalışmasında grupların başarı testi ön uygulama sonuçları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır.

Akademik başarı testi son uygulama sonuçları arasında da fark anlamlı olmuştur. Ancak bu kez HÖ ile KG 1 ve KG 2 arasında HÖ lehine anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Ayrıca KG 2 ile KG 1 arasında KG 2 lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu sonuçlara göre uygulanan yöntemin dersin başarısında büyük rol oynadığı görülmektedir. Harmanlanmış öğrenme yöntemi ile ders işlenen sınıf ön uygulama sonuçlarına göre en sonda yer alırken son uygulama sonuçlarına göre ilk sıraya yükselmiştir. Başarı testi ön uygulama ve son uygulama sonuçları oranlandığında harmanlanmış öğrenme grubu 4,5 kat, yüz yüze eğitim grubu üç kat ve çevrimiçi öğrenme grubu iki kat artmaktadır.

Araştırmamızın sonuçlarını destekleyen çalışmalar şu şekildedir; Usta'nın (2007) yapmış olduğu çalışmada harmanlanmış öğrenme ve çevrimiçi öğrenme yöntemlerinin karşılaştırılmasında harmanlanmış öğrenme lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Usta'ya göre bunun sebebinin harmanlanmış öğretim yönteminde yer alan yüzyüze eğitim boyutu olduğu şeklinde ifade edilmiştir. Akkoyunlu ve Soylu'nun (2006) yapmış oldukları çalışmada yüzyüze öğretim boyutunun yüksek olduğu harmanlanmış öğretim yönteminin akademik başarıyı artırmada daha etkili olduğu görülmüştür. Bu sonucu destekleyen diğer çalışmalardan Garrison ve Kanuka'nın (2004) çalışması da harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrenci başarısını artırdığı kanıtlanmıştır. Yine Doo, Mitchel ve Virginia (2006) çevrimiçi ve harmanlanmış öğrenme ortamlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediğini bulmuşlardır. Arıkan'ın yapmış olduğu çalışmada öntest ve sontest ölçümleri arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Ancak grup değişkeni dikkate alınmadan yapılan incelemede anlamlı farklılık

ortaya çıkmıştır. Harmanlanmış öğrenmenin öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği yapılan çalışmalarda ortaya konulmuştur (She ve Fisher, 2003: Frederickson ve diğerleri, 2005).

Grupların sontest başarı puanları arasında anlamlı farklılık vardır. Aladejana (2009) sontest puanları arasında anlamlı farklılık harmanlanmış öğrenme lehine ve El-Deghaidy ve Nouby (2008) işbirliğine dayalı harmanlanmış öğrenme ortamı adlı yapmış oldukları çalışmalarda deney grubu öğretmen adaylarının sontesti anlamlı bulunmuştur. Pereira ve arkadaşlarının (2007) yaptıkları çalışmada deney grubu lehine anlamlı sonuçlar ortaya çıkmıştır. (Tuckman, 2002: Boyle ve ark. 2003: Cüez, 2006). Colesca, Dobrica ve Alpopi (2009) 2005 ve 2008 yılında yapmış oldukları çalışmada fark bulunmamıştır. Aynı sonuçlar Olapiriyakul ve Scher'in (2006) yaptığı çalışmada da desteklenmektedir.

Yapılan araştırmalarda harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrenci başarısında etkili olmadığı da görülmektedir. Ünsal'ın yapmış olduğu ve öğrencilerin bilgisayar bilimine giriş dersi Excel konusunun öğretiminde harmanlanmış öğrenme ve yüzyüze öğrenmenin karşılaştırıldığı çalışmada grupların sontest başarı puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır. Deliağaoğlu (2004) ve Lesh'in (2000) yapmış olduğu çalışmalarda da anlamlı farklılık bulunmamıştır. Demirli'nin (2002) yapmış oldukları çalışmada gruplar arasında anlamlı bir farkın olmadığı ortaya çıkmıştır. İnternet destekli ve yüzyüze eğitim alan grupların başarı düzeylerinin benzer olduğu görülmüştür.

### **Grup değişkenine göre uygulama öncesi ve sonrası tutum puanları sonucu ve tartışma**

Öğrencilerin deney grubu, KG 1 ve KG 2'de uygulanan yöntemin derse tutumları üzerinde bir farklılık yarattığı konusunda yapılan analiz sonucunda tutum ölçeği ön uygulama sonuçları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Öğrenciler gruplar açısından uygulama öncesi benzerlik göstermektedir. Akbaba'nın yapmış olduğu çalışmada tutum ön uygulama sonuçlarına göre gruplar arasında anlamlı farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlara göre uygulama öncesi grupların tutum puanlarının benzerlik göstermesi olumlu bir durumdur. Uygulanan yöntemin öğrencilerin derse karşı tutumlarını ne oranda etkilediğinin görülmesi açısından etkilidir. Yapıcı (2011) ve Ünsal'ın (2007) yapmış olduğu çalışmada da araştırmanın bulgularını destekleyen sonuçlar elde edilmiştir.

Uygulama sonrasında tutum puanları üzerinde uygulanan yöntemin etkisi incelendiğinde anlamlı farklılık ortaya çıkmıştır. Harmanlanmış öğrenme grubunda yer alan öğrenciler ile çevrimiçi ve yüz yüze eğitim uygulanan sınıflar arasında harmanlanmış öğrenme lehine anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Bu sonuca göre uygulanan harmanlanmış öğrenme yönteminin diğer gruplara göre öğrencilerin derse karşı tutumlarını daha olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Tutum ölçeği ön uygulama ve son uygulama sonuçlarına bakıldığında harmanlanmış öğrenme grubundaki öğrencilerin tutumları artarken, çevrimiçi öğrenme grubunda yer alan öğrencilerin tutumları azalmaktadır.

Deney ve kontrol grubu tutum son uygulama sonuçlarına göre anlamlı farklılık bulunmuştur. Deney grubundaki öğrencilerin tutum puanları daha olumludur. Tutaysalgır'ın araştırmasında Sosyal Bilgiler dersine yönelik tutumları deney grubu lehine anlamlı farklılık göstermiştir. Altınışık ve Orhan'ın (2002) Sosyal Bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi adlı çalışmalarında tutum ölçeği son uygulama sonuçlarına göre anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır. Arıkan (2007) ve Yapıcı'nın (2011) araştırma sonuçlarına göre de tutum ölçeği son uygulama puanları arasında bir farklılık bulunmamıştır.

### **Gruplardaki uygulama öncesi ve sonrası başarı puanlarının tekrarlı ölçümler ile analizi sonucu ve tartışma**

Grupların akademik başarı testi ön uygulama ve son uygulama sonuçlarının tekrarlı ölçümler için iki faktörlü anova sonuçları derste işlenen yöntemin uygulama öncesinden sonrasına derste başarıyı etkilediği görülmektedir. Gruplarda uygulanan öğretim yöntemleri ile başarı testi ön uygulama ve son uygulama arasında etki bulunmuştur. Bütün grupların başarıya etkisi vardır ancak her birinin başarıya etkisi farklıdır. Sonuçlara göre başarıyı ön uygulamadan son uygulamaya en olumlu yönde etkileyen yöntem harmanlanmış öğretim yöntemidir. Harmanlanmış öğrenme grubunda ders işleyen öğrencilerin ön uygulama sonuçları en düşük seviyede iken uygulama sonrasında 4,5 kat artarak en yüksek başarıyı elde etmişlerdir.

Akbaba'nın çoklu ortam üzerine yaptığı araştırma sonucunda öntest ve sontest tekrarlı ölçümler için yapılan analizde harmanlanmış öğrenme ve yüzyüze öğrenme arasında harmanlanmış öğrenme lehine anlamlı farklılık bulunmuştur. Şahin (2000) ve Gültekin (2006) çalışmalarında da bu sonuç desteklenmektedir. Kert ve Tekdal (2004), Taşçı'nın (2006), Demirel (2006), Tutaysalgır (2006), Yekta (2004) ve Çelik (2007) yapmış oldukları çalışmalarda sontest sonuçlarına göre deney grubunda daha başarılı sonuçlar elde edilmiştir. Altınışik ve Orhan'ın (2002) yapmış olduğu çalışmada öntest ve sontest sonuçlarına uygulanan kovaryans analizi sonucunda anlamlı farklılık bulunmamıştır.

### **Gruplardaki uygulama öncesi ve sonrası tutum puanlarının tekrarlı ölçümler için analizi sonucu ve tartışma**

Grupların tutum ölçeği ön uygulama ve son uygulama sonuçlarının tekrarlı ölçümler için iki faktörlü anova sonucuna göre uygulanan yöntemin derse karşı tutumlarını etkilediği görülmektedir. Yukarıda değindiğimiz diğer analiz sonuçları da bu bulguyu desteklemektedir. Harmanlanmış öğrenme yönteminin öğrencilerin derse karşı tutumlarını uygulama sürecinde olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Uygulama öncesinde tutum puanları ile uygulama sonrası puanları karşılaştırıldığında harmanlanmış öğrenme grubunda yer alan öğrencilerin tutum puanları artarken çevrimiçi öğrenme grubunda yer alan öğrencilerin tutum puanları azalmaktadır.

### **KAYNAKÇA**

- Akbaba, B. (2009). *Atatürk İlkeleri Ve İnkılâp Tarihi Öğretiminde Çoklu Ortam Kullanımının Akademik Başarı Ve Tutumlara Etkisi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akkoyunlu, B. ve Yılmaz Soylu, M. (2006). A study on students' views on blended learning environment. *Turkish Online Journal of Distance Education- TOJDE*, 7 (3), 3. (<https://tojde.anadolu.edu.tr/tojde23/articles/article3.htm>)
- Aladejena, F. (2009). Blended learning and technology-assisted teaching of biology in nigerian secondary schools. *Special Edition of the World Congress on Engineering and Computer Science*: 133-140. ([http://proceedings.aip.org/resource/2/apcpcs/1127/1/133\\_1?bypassSSO=1](http://proceedings.aip.org/resource/2/apcpcs/1127/1/133_1?bypassSSO=1) bağlantısından 10.08.2012'de pdf olarak indirilmiştir.)
- Altınışik, S., Orhan, F. (2002). Sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamın öğrencilerin akademik başarıları ve derse karşı tutumları üzerindeki etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 23, 41-49.
- Atılğan, H., Kan, A. ve Doğan, N. (2006). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Anı Yayıncılık.

- Bage, G., (2000). *Thinking in History 4 -14; Teaching, Learning, Curricula and Cominuties*, London and Newyork.
- Bağcı, N. (2003). Öğretim Sürecinde Öğrenciye ve Öğrenim Amacına Yönelik Yeni Yaklaşımlar. *Milli Eğitim Dergisi*, 159. (<http://yayim.meb.gov.tr/dergiler/159/bagci.htm>)
- Behar, B. E.. (1992). *İktidar ve Tarih Türkiye’de “Resmi Tarih” Tezinin Oluşumu (1929–1937)*. İstanbul: Afa Yayınları.
- Boyle, T.,Bradley, C., Chalk, P., Jones, R. ve Pickard, P. (2003). Using blended Learning to improve student success rates in learning to program. *Journal of Educational Media*, 28(2-3), 165-178.
- Büyüköztürk Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı, araştırma deseni Spss uygulamaları ve yorum*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk Ş., Kılıç, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2001). *Deneyisel desenler: öntest – sontest kontrol grubu desen ve veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Colesca, S. E.,Dobrica, L. ve Alpopi, C. (2009). Students outcomes and perceptions in a blended learning format. *Metalurgia International*, 14 (8), 222-229.
- Cüez, T. (2006). *İlköğretim 8. sınıflarda fen bilgisi dersinde web tabanlı öğretim desteğinin öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Çelik, E. (2007). *Ortaöğretim coğrafya derslerinde bilgisayar desteklianimasyon kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Delialioğlu, Ö. (2004). *Effectiveness of hybrid instruction on certain cognitive and affective learning outcomes in a computer networks course*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, ODTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Demirel, A. (2006). *Sanat eğitiminde bilgisayar ve çoklu ortam uygulamaları*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi SosyalBilimler Enstitüsü, Konya.
- Demirel, O. (2007). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Demirli, C. (2002). *Web tabanlı öğretimin öğretim teknolojileri ve materyalgeliştirme dersinde öğrenci başarısına etkisi (f.ü. teknik eğitim fakültesiörneği)*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Doo, L, Michael M, ve Virginia, K (2006). *Online vs. blended learning: differences in instructional outcomes and learner satisfaction*. (<http://robinwofford.wiki.westga.edu/file/view/EJ842695.pdf>)
- Dönmez, C., (2006). “Yüksek Öğretimde Eğitim ve Öğretim Elemanı Yetiştirme Sorunu”. Türk Eğitim Sisteminde Atatürkçülük ve Cumhuriyet Tarihi Öğretimi (Editör Yasemin Doğaner), Hacettepe Üniversitesi Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi Enstitüsü Yayınları, Ankara, 163 – 180.
- Dönmez, C., Yazıcı, K. (2008). *Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük konularının öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- EL-Deghaidy H. ve Nouby, A. (2008). Effectiveness of a blended E-learning cooperative approach in an egyptian teacher education programme. *Computers&Education*, 51, 988–1006.



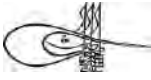
- Erkuş A. (1999). İstatistik paket programlarını doğru kullanabiliyor muyuz?: Birkaç uyarı. *Türk Psikoloji Bülteni*, 12: 14-17
- Frederickson, N., Reed, P. ve Clifford, V. (2005). Evaluating web-supported learning versus lecture-based teaching: Quantitative and qualitative perspectives. *Higher Education* 50, 645-664.
- Garrison, D. R. ve Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *Internet ve Higher Education*, 7
- Gültekin, K. (2006). *Çoklu ortamın bilgisayar programlama başarısı üzerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- İşman, A., ESKİCUMALI, A. (2001). *Eğitimde planlama ve değerlendirme*. (Üçüncü Baskı). Adapazarı: Değişim Yayınları.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım
- Kaya, Z. (2004). *İşbirlikli öğrenme yönteminin Türkiye Cumhuriyeti Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi dersinde erişime, kalıcılığa ve derse karşı tutuma etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Kert, S.B., Tekdal, M. (2004). Literatürdeki tasarım ilkelerine uygun olarak Hazırlanmış mültimedya ders yazılımının lise düzeyi fizik öğretiminde akademik Başarıya ve kalıcılığa etkisi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı 6-9 Temmuz*. İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kip, B. (2007). *Çevrimiçi Öğrenenlerin Farklı Destek Ortamlarını Kullanma Sıklıklarıyla Sosyal Bulunuşluk Algıları Arasındaki İlişki*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Eskişehir.
- Kont, A. (2009). *11. sınıf öğrencilerinin Türkiye Cumhuriyeti İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersine karşı ilgi ve tutumlarının değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Lesh, S.G. (2000). Web-based learning: A kirkpatrick's multilevel evaluation of effectiveness. (Dissertation abstracts online) 01.08.2012 tarihinde OCLC firstsearch <http://FirstSearch.oclc.org> veri tabanından alınmıştır.
- Mayer, R. E. (2001). *Multimedia learning*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Mc Gowan, T., Guzzetti, B. (1991). *Edebiyat Temelli Sosyal Bilgiler Öğretimi*. (İngilizceden Çeviren: Ahmet DOĞANAY). *Social Studies*, 82(1), 16-22. ([http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/doganay\\_01.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/GENEL/doganay_01.pdf))
- Nichol, J. (1991). *Tarih Öğretimi* (Yayına Hazırlayan: Mustafa SAFRAN), Ankara: Çağrı Matbaacılık
- Ortaylı, İ. (2001). *Gelenekten Geleceğe*, İstanbul: Ufuk Kitapları
- Osguthorpe, R. T., Charles R. Graham. (2003). Blended learning environments. *Quarterly Review of Distance Education*. 4(3), 227-233.
- Özçelik, D. A. (1989). *Test hazırlama kılavuzu*. ÖSYM Eğitim Yayınları.
- Özçelik, D. A. (1998). *Ölçme ve değerlendirme*. (Genişletilmiş Üçüncü Baskı). ÖSYM Yayınları 8.
- Pereira, J.A., Pleguezuelos, E., Meri', A., Ros, A. M., Carmen, M., Toma's, M. Ve Masdeu, C. (2007). Effectiveness of using blended learning strategies for teaching and learning human anatomy. *Medical Education*, 41: 189- 195.



- She, H. S. ve Fisher, D. (2003). Web-based e-learning environments in Taiwan: The impact of the online science flash program on students' learning. \_çinde: Swe, M. (Ed.), *Technology-rich learning environments*. (s.343-364). Singapore: World Scientific Publishing Company, Incorporated.
- Singh, H. (2003). Building effective blended learning programs. *Educational Technology*. 43(6), 51-54.
- Stern, N. P., (2008). *Why Study History?* American Historical Association (<http://www.historians.org/pubs/free/WhyStudyHistory.htm>) 16.12.2011
- Şahin, T.Y. (2000). İlköğretim sosyal bilgiler dersinde çoklu ortamların etkililiği, *Eğitim Araştırmaları*. 1(1), 68-73.
- Taşçı, G. (2006). *Biyoloji öğretiminde çoklu ortam uygulamalarının öğrenme başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve Spss ile veri analizi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tepecik, A., Tuna, S., (2001). Plastik Sanatlar Eğitiminde Bir Araç Olarak Bilgisayar Kullanımı. *Çağdaş Eğitim Dergisi*. 277. 8-12.
- Tosh, J., (1997). *Tarih Peşinde*, (Çeviren: Özden ARIKAN), İstanbul
- Tuckman, B.W. (2002). Evaluating adapt: a hybrid instructional model combining web-based and classroom components. *Computers and Education*, 39: 261-269.
- Turgut, M. F., Baykul, Y. (2010). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Tutaysalgır, H. (2006). Powerpoint sunu programıyla hazırlanan sosyal Bilgiler dersi öğretim materyalinin öğrenci tutum ve performanslarına etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Usta, E. (2007). *Harmanlanmış Öğrenme ve Çevrimiçi Öğrene Ortamlarının Akademi Başarı ve Doyuma Etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Ünsal, H. (2007). *Harmanlanmış Öğrenme Etkinliğinin Çoklu Düzeyde Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yekrek, Ş. (2006). *İlköğretim sekizinci sınıf T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük dersinde çoklu zeka kuramının öğrencilerin erişisine ve derse karşı tutumlarına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yekta, M. (2004). *Çoklu ortam araçları kullanılmış web tabanlı uzaktan mesleki teknik eğitimin geleneksel mesleki teknik eğitime göre öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Çiftçi, B., Dönmez, C., (2015). “T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Dersinde Harmanlanmış Öğrenme Yönteminin Akademik Başarı ve Tutuma Etkisi / Blended Learning Method Course Attitudes Towards Academic Success And Effect”, *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8814>, p. 235-254.



## **OTANTİK LİDERLİK VE ÖRGÜTSEL VATANDAŞLIK DAVRANIŞLARININ KARŞILAŞTIRILMASI: ÖĞRETMEN ADAYLARI\***

*Seyithan DEMİRDAĞ\*\**

### **ÖZET**

Bu nicel araştırmada üniversitelerde öğrenim gören pedagojik formasyon öğrencilerinin otantik liderlik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu doğrultuda pedagojik formasyon öğrencilerinin otantik liderlik ve örgütsel vatandaşlık düzeylerinin belirlenmesi hedeflenmiş, otantik liderlik özellikleriyle örgütsel vatandaşlık davranışları arasında ilişki olup olmadığı araştırılmıştır. Bu çalışmanın evrenini 2014-2015 öğretim yılında üniversitelerde öğretmenlik sertifikası almak için öğrenim gören pedagojik formasyon öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklem 751 pedagojik formasyon öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcıların 416'sı kadınlardan (%55.4), 335'i ise erkeklerden (%44.6) oluşmaktadır. Araştırmadaki verilerin toplanması için tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Otantik Liderlik Ölçeği (OLÖ) ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği (ÖVDÖ) kullanılmıştır. OLÖ 16 maddeden, ÖVDÖ ise 19 maddeden oluşmuştur. Her iki ölçek, 5'li Likert türünden (1: kesinlikle katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: katılıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) oluşmaktadır. Araştırmaya katılan pedagojik formasyon öğrencilerinin otantik liderlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkiyi belirlemede "Korelasyon Analizi", örgütsel vatandaşlık düzeylerinin otantik liderlik özelliklerini yordama düzeylerini belirlemede "Regresyon Analizi" kullanılmıştır. Araştırmaya katılan pedagojik formasyon öğrencilerinin otantik liderlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin "Korelasyon Analizi" ile analiz edilmesi sonucunda örgütsel vatandaşlık unsurları ve otantik liderlik unsurları arasında anlamlı ilişki ortaya çıkmıştır. Örgütsel vatandaşlık davranışlarının otantik liderlik düzeyleri üzerine etkisinin "Regresyon Analizi" ile incelenmesi sonucunda, otantik liderlik unsurlarının, örgütsel vatandaşlık davranışlarından yeterli düzeyde etkilenmediği başka bir deyişle örgütsel vatandaşlık davranışlarının otantik liderlik unsurlarının yordayıcısı ya da açıklayıcısı olmadığı sonucuna varılmıştır.

\* 08-10 Ekim 2015 tarihinde düzenlenen 3. Uluslararası İlkokul Eğitimi Kongresi'nde (ICPE) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Yrd. Doç. Dr., Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: seyitdemirdag@gmail.com

**Anahtar Kelimeler:** Otantik liderlik, örgütsel vatandaşlık, pedagojik formasyon, öğretmen adayları

## **A COMPARISON BETWEEN AUTHENTIC LEADERSHIP AND ORGANIZATIONAL CITIZENSHIP BEHAVIORS: TEACHER CANDIDATES**

### **ABSTRACT**

The purpose of this study was to compare the authentic leadership features and organizational citizenship behaviors of teacher candidates in a university's pedagogical proficiency classrooms. This quantitative study included non-random selection of the participants. The data was collected during the 2014-2015 school year. The number of participants included 751 teacher candidates in pedagogical proficiency classrooms. The sample included 416 female participants and 335 male participants. Teacher candidates answered questions on two questionnaires: Authentic Leadership Scale (ALS) and Organizational Citizenship Behaviors (OCB). ALS included 16 items and OCB included 19 items. Both instruments were Likert type scales with five possible answers (1 = Absolutely disagree, 2 = Disagree, 3 = Neutral, 4 = Agree, and 5 = Absolutely agree). The relationship between the authentic leadership features and organizational citizenship behaviors of teacher candidates was analyzed through Pearson's Correlation Coefficients. The effect of organizational citizenship behaviors of teacher candidates on their authentic leadership features was analyzed through Regression Analysis. After the data was analyzed, the findings indicated that there was a significant relationship between the authentic leadership features and organizational citizenship behaviors of teacher candidates in pedagogical proficiency classrooms. The results also suggested that there was no effect of organizational citizenship behaviors of teacher candidates on their authentic leadership features.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **Introduction**

Organizations which play a very important role to maintain the existence of the society, as seeking for new approaches in the name of improving the productivity of individuals. Organizations that have qualified human resources are successful in all aspects. Organizations that have difficulty in knowing how to use human resources may face major difficulties. Efficiently functioning organizations have individuals, who go beyond their officially signed contracts, work mostly on voluntary basis, and strive for the success of the organization. The effects of leadership skills of individuals would be undeniable in a context of observing organizational citizenship behaviors. In such contexts, authentic leadership features and organizational citizenship behaviors would affect the performances of teacher candidates in their future work sites.

Researchers have developed various theories and definitions of leadership. The term “leader” has been defined as the person could motivate a group of people for a specific purpose. By the end of 20<sup>th</sup> century, the authentic leadership has developed as a component of positive leadership (Clapp-Smith, Vogelgesang, and Avey, 2009). After conducting research, the researchers have concluded that as a type of leadership, authentic leadership is creating a common sense and purpose in order to meet the needs of individuals in the society (Luthans ve Avolio, 2003). Authentic leaders are aware how other people’s perceptions towards their actions and behaviors (Sosik, Jung, and Dinger, 2009). They are well aware of their surroundings in terms of problem solving skills and exhibiting ethical attitudes in work environments (Hassan and Forbis, 2011). In addition, authentic leaders tend to create transparency and willing to take responsibility in most critical cases (Shamir and Eilam, 2005; Sosik, Jung, and Dinger, 2009). Researchers suggest that authentic leadership has four subscales: self-awareness, unprejudiced assessment, relational transparency, and ethics (Gardner, Avolio, Luthans, May, and Walumbwa, 2005). In this case, self-awareness means assessing self-actions in honest ways, unprejudiced assessment means being neutral in most situations, relational transparency means openness with others, and ethics means setting high standards for moral conduct (Gardner et al., 2005).

On the other hand, organizational citizenship behaviors depend on a collaborative system as individuals willingly contribute to the success of the organization (Katrınlı, Atabay, and Gunay, 2006). The workers of the organizations must be willing in order to be able to make meaningful contributions (Organ, Podsakoff, and MacKenzie, 2005). Individuals with strong sense of organizational citizenship behaviors would employ innovative attitudes for the success of the organization (Jahangir, Akbar, and Haq, 2004). Researchers suggest that authentic leadership has five subscales: altruism, conscientiousness, courtesy, civic virtue, and sportsmanship (Ehrhart, 2004). Altruism refers to exhibiting benevolence to others (Allison, Voss and Dryer, 2001), conscientiousness refers to being meticulous in all situations (Özdevecioğlu, 2003), courtesy refers to attitudes preventing situations that might cause problems (Organ and Ryan, 1995), civic virtue refers to efforts in exhibiting laws associated with social mode (Podsakoff, MacKenzie, Paine, and Bachrach, 2000), and sportsmanship refers to demonstrating tolerance and being permissive in most cases (Özdevecioğlu, 2003).

### **Purpose and Significance of the Study**

After conducting an extensive literature review about the relationship between authentic leadership and organizational citizenship, the results indicated that most of the studies have mainly focused on the relationships between the attitudes of employees in a work environment (Avolio, Zhu, Koh, and Bhatia, 2004). In other studies, the relationship of authentic leadership with different variables has been examined (Schnake, Dumler, and Cochran, 1993). For instance, the relationship between authentic leadership and transformational leadership or the relationship between authentic leadership and ethical leadership has been investigated several studies. However, there are only few studies focusing on the authentic leadership and organizational citizenship of

teacher candidates in pedagogical proficiency classrooms. Therefore, the purpose of this study is to compare authentic leadership features and organizational citizenship behaviors of teacher candidates having education in a university's pedagogical proficiency classrooms. In line with this, the following research questions:

- 1- What are the levels of the authentic leadership features and organizational citizenship behaviors of teacher candidates?
- 2- What is relationship between the authentic leadership features and organizational citizenship behaviors of teacher candidates?
- 3- How do organizational citizenship behaviors of teacher candidates explain their authentic leadership features?

### **Methodology**

This quantitative study included non-random selection of the participants. The number of participants included 751 teacher candidates having in pedagogical proficiency classrooms. The sample included 416 female and 335 male participants. Teacher candidates answered questions on two questionnaires: Authentic Leadership Scale (ALS) and Organizational Citizenship Behaviors (OCB).

The reliability coefficient for ALS was .81 and .84 for OCB. These values showed that the scales were reliable in order to conduct research. The data was collected during the 2014-2015 school year.

### **Findings**

The results of the study showed that the mean score of authentic leadership was at adequate level with conditions,  $X = 3.43$ . The mean score of organizational leadership was at adequate level ( $X = .51$ ). Then, the relationship between authentic leadership and organizational citizenship behaviors were examined by Pearson correlation coefficient. The findings suggested that there was a meaningful relationship between the two variables with conditions,  $r = .19$ ;  $p = .00$ . Lastly, the effect of organizational citizenship behaviors on authentic leadership features of teacher candidates was investigated using regression analysis. The results showed that organizational citizenship behaviors of teacher candidates were not the predictor or explanatory of authentic leadership factors with conditions,  $R^2 = .03$ .

### **Discussion**

The study findings have showed that the authentic leadership features and organizational citizenship behaviors of teacher candidates were at adequate level. The results also indicated that there was a meaningful relationship between authentic leadership features and organizational citizenship behaviors of teacher candidates having education in pedagogical proficiency classrooms. These mean that the authentic leadership features of teacher candidates increase the organizational citizenship behaviors of teacher candidates. However, the findings showed that organizational citizenship behaviors of teacher candidates were not the predictor or explanatory of authentic leadership factors. In light of these results, it is recommended that further research should be extended through examining the relationship between

authentic leadership and organizational commitment, job satisfaction, and performance as well.

**Keywords:** Authentic leadership, organizational citizenship, pedagogical proficiency, teacher candidates

## 1. GİRİŞ

Toplumların varlıklarını sürdürebilmesi için çok önemli roller üstlenen örgütler, bireylerin verimliliğini artırma adına sürekli yeni yöntem arayışına girmektedirler. Nitelikli insan kaynağına sahip olabilen örgütler her alanda başarılı olabilmektedirler. Hedeflere ve amaçlara ulaşma noktasında insan kaynağını ne şekilde kullanması gerektiğini bilemeyen örgütler, başarıyı yakalama noktasında büyük sıkıntılar yaşamaktadırlar. Verimli işleyen örgütlerin çalışanları resmi iş sözleşmelerinin gerektirdiklerinin de ötesinde gönüllülük esasına dayalı olarak daha fazla zaman ve enerji sarf ederek örgütün başarısı için uğraşmaktadırlar. Örgütsel vatandaşlık davranışlarının böylesine yoğun olduğu ortamlarda lider vasıflı bireylerin etkileri yadsınamaz. Bu bağlamda otantik liderler, kendilerinin ve çalışanların duygu ve düşüncelerini çok iyi bildiklerinden, doğru yöneltmelerle örgütleri hedeflerine ulaştırabilmektedirler. Bu bağlamda, üniversitelerden pedagojik formasyon eğitimi alan öğretmen adaylarının örgütsel vatandaşlık davranışları ve otantik liderlik vasıfları performanslarını çalışacakları kurumlarda önemli ölçüde etkileyecektir.

Araştırmacılar liderlikle ilgili farklı kuram ve tanımlamalar geliştirmişlerdir. Lider, bir grup insanı belirli amaçlara yönelik toplayarak harekete geçiren kişidir. Jago (1982) liderliği insanları örgütleyerek faaliyetlerin eşgüdümlü bir biçimde ilerlemesini sağlayan kişi olarak tanımlamaktadır. Özkalp ve Kirel (1996) ise hiçbir zorlamaya gerek duymadan insanları etkileme gücüne sahip bireyleri lider olarak tanımlar. Araştırmacılar zamanla mevcut liderlik tanımlarındaki eksiklikleri gidermek amacıyla daha farklı bakış açılarını, değerleri ve nitelikleri barındıran liderlik yaklaşımlarının arayışına girmişlerdir. Bu araştırmalar sonucunda, belirli bir amaç duygusu ve doğru dinamiklere sahip ve tüm paydaşların temel ihtiyaçlarını karşılayabilecek pozitif liderlik vasıflarını içeren otantik liderlik kavramını geliştirmişlerdir (Avolio, Gardner, Walumbwa, Luthans, ve May, 2004; Gardner ve Schermerhorn, 2004; Luthans ve Avolio, 2003).

Otantikliğin kavramsal kökeni bireyin kendini bilmesine dayandırılmaktadır. Kendini bilen bireyler duygu, düşünce ve deneyimlerinin bilincinde eylemlerini gerçekleştirirler (Harter, 2002). Bunu başarabilen bireyler kendi içyapıları ile uyumlu hareket ederek düşündüklerini kolay bir şekilde davranışlarında sergilemektedirler (Avolio ve Gardner, 2005). Otantik yapıda olan bireyler aşırı takdir edilme arzusu, problemleri yersiz bir şekilde söyleme veya başkalarına karşı aşırı savunmacı yaklaşımları yadsımaya eğilimlidirler (Kernis, 2003). Otantiklik bireylerde aşırı güven yerine optimal güveni sağlamaktadır. Bu sayede aşırı güvenin meydan getirdiği tutarsız ve kırılgan durumlar yerini optimal güvenin sağladığı içten gelen, gerçek ve ahenkli durumlara bırakır (Kernis, 2003). Bu tür durumlar örgüt çalışanlarında kendilerine ilham veren, samimi olan ve tutarlı kararlar verebilen otantik liderler çalışma arzusunu doğurmuştur (Kerfoot, 2006).

Otantik liderlik 20. yüzyılın sonlarına doğru pozitif liderliğin bir bileşeni olarak meydan gelmiştir (Clapp-Smith, Vogelgesang ve Avey, 2009). Bazı araştırmacılar otantik liderliği kurumsal bağlamı ve olumlu liderlik kapasitesini etkili bir şekilde birleştiren bir süreç olarak tanımlamaktadır (Luthans ve Avolio, 2003). Öz-gelişimi ve kişisel büyümeyi teşvik eden otantik liderlik süreci hem liderin hem de takipçilerinin olumlu davranış göstermelerine sebep olmaktadır (Walumbwa, Avolio, Gardner, Wernsing, 2008). Otantik liderlik vasfına sahip liderler çalıştıkları kurumda diğerleri tarafından nasıl algılandıklarının bilincinde olurlar. Çalıştıkları ortamı iyi tanıyan, problemlerin



üstesinde çabuk gelebilen, diğerlerinin bilgilerini ve güçlü yönlerini bilen ahlaklı bireylerdir (Avolio ve ark., 2004). Otantik liderler örgütsel bağlamda geliştirdikleri şeffaf ve güvenli ortamlar çalışanlarda sorumluluk alma ve iş tatmini gibi olumlu sonuçlar doğurmaktadırlar (Hassan ve Forbis, 2011). Bu tür liderlerde, liderlik rolü kendi benlik kavramlarının bir bileşeni olarak ortaya çıkar ve davranışları amaçları ile uyumludur (Shamir ve Eilam, 2005; Sosik, Jung, ve Dinger, 2009). Yapılan araştırmalara göre, otantik liderler takipçileri arasında öz-bilinç ve öz-disiplini de sağlarlar (Luthans ve Avolio, 2003). Otantik liderler bireysel değerleri eylemlerle, eylemleri de örgütsel normlarla bağdaştırmaya çalışırlar (Novicevic, Davis, Dorn, Buckley ve Brown, 2005). Öncelikleri arasında insanlara hizmet ederek onları güçlendirmek gibi tutumlar yer almaktadır (George, 2003). Bu bağlamda Gardner, Avolio, Luthans, May ve Walumbwa (2005) otantik liderliği öz-farkındalık, öz-düzenleme ve örgütsel iklim olmak üzere üç kısımda incelemiştir.

Öz-farkındalık bireyin kendi düşüncelerini samimi ve bilinçli bir şekilde ele alması ve karakteristik özelliklerini zayıf ve güçlü yanlarıyla ele alması sürecini kapsamaktadır (Kernis, 2003). Öz-düzenleme ise bireyin kendine özgü iç standartlarını düzenlemesi durumu olup önyargısız değerlendirme, otantik davranış ve ilişkisel şeffaflık olmak üzere üç alt boyut içermektedir (Gardner ve ark., 2005). Bu bağlamda, önyargısız değerlendirme bireyin kendisiyle ilgili inkâra veya abartmalara gerek kalmadan bilgiye dönük tarafsız durumunu kapsamaktadır (Kernis, 2003). Otantik davranış, bireyin herhangi bir durum karşısında duygularına özgürce başvurarak ve hiçbir zorlanmaya girmeden olduğu gibi davranması olarak açıklanmaktadır (Gardner ve ark., 2005). İlişkisel şeffaflık ise bireyin başkalarının kendisini her yönüyle tanımasına olanak vermesi durumudur (Kernis, 2003). Otantik liderliğin en son alt boyutu olan örgütsel iklim ise bireyin kendisini daha yetirmesine olanak verilmesi uğruna bilgi veya diğer kaynaklara erişimin daha esnek hale getirilmesi durumu olarak açıklanmaktadır (Gardner ve ark., 2005). Sonuç olarak otantik liderlik sürecinde lider ile örgüt çalışanları arasında bireysel gelişimi kolaylaştıran ve olumlu bir güven ortamı oluşturan örgüt ikliminin tesisi amaçlanmaktadır.

Belirli amaçları gerçekleştirebilmek adına bireylerin çabalarını birleştirmesi ve bunun sonucunda meydana gelen işbirliği sistemi örgüt olarak tanımlanmaktadır (Şimşek, 1999). Organ (1988) örgütsel vatandaşlık davranışlarını resmi görev tanımlamalarıyla belirlenemeyen, örgütün gelişimine ve verimliliğine yarar sağlayabilecek davranışlar olarak tanımlamıştır. Örgütsel faaliyetlerde işlerin eşgüdümse bir şekilde yürütülmesi esastır (Başaran, 1984). Örgütlerin başarılı olabilmesi için çalışanların, sadece görev tanımlamalarında yer alan davranışları sergilemesi yetmeyebilir, başarı için çalışanların gönüllülük esasına göre enerji ve çabalarını örgütün terakkisi için harcamaları gerekmektedir. Bu bağlamda, örgütsel vatandaşlık davranışları, görev tanımlamalarında yer almayan veya ihmal halinde herhangi bir müeyyide gerektirmeyen ve çoğunlukla bireysel tercihler sonucu sergilenen davranışlardır (Podsakoff, MacKenzie, Paine ve Bachrach, 2000).

Örgütsel vatandaşlık kavramının temelleri bireylerin işbirlikçi sisteme katkıda bulunma isteklilikleri, rol performansı ve yenilikçi davranış kavramlarına dayanmaktadır (Katrinli, Atabay, Gunay, 2006). Örgüt çalışanlarının işbirlikçi sisteme katkıda bulunabilmeleri için istekli olmaları gerekmektedir (Organ, Podsakoff ve MacKenzie, 2005). Örgütsel vatandaşlık davranışlarına sıklıkla öğrenci başarısı için istekliliği ön planda tutan okullarda rastlanmaktadır (Özen, 2014). Örgütsel sistemde istekli olmak, tanımlamaları doğrudan yapılmamış görevleri kapsar ve örgütün amaçlarına ulaşmaya yönelik olmalıdır (Jahangir, Akbar ve Haq, 2004). Rol performansı ile bireyler örgüt çatısı altında ve statü sınırları içerisinde ne tür eylemleri gerçekleştirip veya neyi gerçekleştirmeyeceklerinin farkında olurlar (Borman, 2004). Yenilikçi davranışlar ile bireyler örgütsel hedeflere ulaşmada yardım etme ve işbirlikçi davranışları gerektiğini bilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Örgütsel vatandaşlık davranışlarına özgü tanım ve yaklaşımlar, araştırmacıdan araştırmacıya değişkenlik göstermiştir. Örneğin, bazı araştırmacılar bu davranışların sadece iki alt boyuttan oluştuğunu, diğerlerinin ise bunların yedi alt boyuttan oluştuğunu iddia ettikleri gözlenmiştir (Ehrhart, 2004). Bu noktada, bu tür araştırmaların öncülerinden Organ (1988) örgütsel vatandaşlık davranışlarını tekrar sınıflandırarak çoğu araştırmacı tarafından kabul gören beş alt boyutta toplamıştır (Aslan, 2008). Buna göre, Organ (1988) örgütsel vatandaşlık davranışları alt boyutlarını ögecilik, vicdanlılık, nezaket, erdemlilik ve centilmenlik şeklinde sınıflandırmıştır.

Ögecilik, başkalarını düşünme, diğerkâmlık veya yardımseverlik gibi anlamlara gelmektedir. Örgütsel faaliyetlerde herhangi bir çalışana gönüllü olarak yardım etme davranışı olarak bilinmektedir (Organ ve Ryan, 1995; Podsakoff ve ark., 2000; Allison, Voss ve Dryer, 2001). Vicdanlılık titiz olma anlamına gelmektedir. İşe erken gelme veya zamanı etkili kullanma gibi çalışanların yükümlülüklerinin ötesine geçme durumu olarak tanımlanmaktadır (Özdevecioğlu, 2003). Nezaket, bireyin çalışma arkadaşları için sorun olabilecek unsurları engellemeye yönelik sergilemiş olduğu davranışlardır (Organ ve Ryan, 1995). Erdemlilik, medeni erdem, kendini geliştirme veya örgütsel katılım anlamlarına gelmektedir. Bireylerin çaba sarf ederek örgüt yöntem ve politikalarını öğrenmeye yönelik kendilerini geliştirme çabaları olarak bilinir (Podsakoff ve ark., 2000). Son olarak, centilmenlik ise sportmenlik anlamına gelir. Örgütteki sorunları abartmama veya idealin altındaki koşullara hoşgörölü bir şekilde yaklaşma durumları olarak bilinmektedir (Özdevecioğlu, 2003).

İlgili yazında yapılan araştırmalar incelendiğinde otantik liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkiyi doğrudan inceleyen araştırma sayısı oldukça azdır. Yapılan araştırmaların çoğu çalışanların tutum ve davranışları arasındaki ilişkiye odaklanmaktadır (Avolio, Zhu, Koh ve Bhatia, 2004). Liderlik ile ilgili yapılan araştırmalar genel olarak otantik liderliğin farklı değişkenlerle ilişkisini incelemişlerdir. Yapılan bir araştırma, otantik liderliğin, örgütsel vatandaşlık davranışını etik veya dönüştürücü liderlikten daha iyi açıklayabildiği görölmüş ve bu ikisi arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif olduğu saptanmıştır (Walumbwa ve ark., 2008). Bir başka çalışmada ise örgütsel vatandaşlık davranışı ve işten ayrılma niyetinin dönüştürücü liderlik tarzı ile ilişkisi incelenmiştir. Araştırma sonucunda, liderlik tarzı ile işten ayrılma arasında bir ilişki olduğu bulunmuştur (Schnake, Dumler ve Cochran, 1993). Bu bilgiler ışığında, bu çalışmanın amacı Bülent Ecevit Üniversitesi Ereğli Eğitim Fakültesinde öğrenim gören pedagojik formasyon öğrencilerinin otantik liderlik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda, pedagojik formasyon öğrencilerinin otantik liderlik düzeyi nedir? pedagojik formasyon öğrencilerinin örgütsel vatandaşlık düzeyi nedir? pedagojik formasyon öğrencilerinin otantik liderlik özellikleriyle örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır? ve pedagojik formasyon öğrencilerinin örgütsel vatandaşlık düzeyleri otantik liderlik özelliklerinin yordayıcısı mıdır? gibi sorulara yanıt aranmıştır.

## 2. YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Bu çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Çalışmada farklı gruplar arasındaki ilişkiler çeşitli değişkenler vasıtasıyla karşılaştırıldığından dolayı, ilişkisel bir araştırma özelliği taşımaktadır (Karasar, 2010). Araştırmada pedagojik formasyon öğrencilerinin otantik liderlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki incelenmiştir. Çalışmada ayrıca, örgütsel vatandaşlık davranış düzeylerinin otantik liderlik özelliklerini yordama düzeyleri incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2014-2015 eğitim öğretim yılında üniversitelerde öğretmenlik sertifikası almak için öğrenim gören pedagojik formasyon öğrencileri oluşturmaktadır. Örneklemdeki 751 pedagojik formasyon öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırma örneklemini random olmayan yöntemle belirlenmiştir. Katılımcıların 416'sı kadınlardan (%55.4), 335'i ise erkeklerden (%44.6) oluşmaktadır. Mezun oldukları bölümlere göre kıyaslama yapıldığında, katılımcıların 72'si Sağlık (%9.6), 64'ü Beden Eğitimi (%8.5), 61'i Muhasebe (%8.1), 77'si Fen Bilgisi (%10.3), 125'i Matematik (%16.6), 72'si İngilizce (%9.6), 135'i Türkçe (%18.0), 73'ü İlahiyat (%9.7) ve 72'si Finans (%9.6) bölümünden oluşmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

*Otantik Liderlik Ölçeği (OLÖ):* Gardner ve ark. (2005) tarafından geliştirilmiştir. Türkçeye uyarlanması Çeri (2009) tarafından yapılmıştır. Ölçek 5'li Likert tipi (1: kesinlikle katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: katılıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) olup 16 maddeden oluşmaktadır. Dört alt boyuttan oluşan ölçekte maddeler, öz-farkındalık (1, 2, 3 ve 4), önyargısız değerlendirme (5, 6 ve 7), ilişkisel şeffaflık (8, 9, 10, 11 ve 12) ve etik (13, 14, 15 ve 16) şeklinde dağılmıştır. Güvenirlilik analizi sonucunda ölçeğin genel güvenirliliği  $\alpha = .81$  olarak bulunmuştur. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlilikleri incelendiğinde sırasıyla öz-farkındalık için  $\alpha = .71$ , önyargısız değerlendirme için  $\alpha = .77$ , ilişkisel şeffaflık için  $\alpha = .75$  ve etik için  $\alpha = .78$  olarak bulunmuştur.

*Örgütsel Vatandaşlık Davranışları Ölçeği (ÖVDÖ):* Podsakoff, MacKenzie, Moorman ve Fetter (1990) tarafından geliştirilen ölçek 19 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Köse, Kartal ve Kayalı (2003) tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Ölçek 5'li Likert türünden (1: kesinlikle katılmıyorum, 2: katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: katılıyorum, 5: kesinlikle katılıyorum) oluşmaktadır. Ölçeğe ilişkin boyutlar; özgecilik (1, 2, 3 ve 4. maddeler) vicdanlılık (5, 6, 7 ve 8. maddeler), nezaket (9, 10 ve 11. maddeler), erdemlilik (11, 12, 13, 14, 15 ve 16. maddeler) ve centilmenlik (17, 18 ve 19. maddeler) boyutları olarak sınıflandırılmıştır. Yapılan güvenirlilik analizinde tüm ölçeğin Cronbach's Alpha katsayısı .84 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının güvenirlilikleri incelendiğinde sırasıyla özgecilik için  $\alpha = .81$ , vicdanlılık için  $\alpha = .78$ , nezaket için  $\alpha = .79$ , erdemlilik için  $\alpha = .80$  ve centilmenlik için  $\alpha = .85$  bulunmuştur.

### Verilerin Analizi

Bu çalışmadaki veriler SPSS (Statistical Package for Social Sciences) for Windows 20.0 programı ile analiz edilmiştir. Verilerin analizinde sayı, yüzde, ortalama ve standart sapma gibi tanımlayıcı istatistiksel metotlar kullanılmıştır. Çalışmadaki değişkenler arasındaki ilişkiyi bulmak için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı test edilmiştir. Bağımlı ve bağımsız değişkenler arasındaki yordama düzeylerini tespit edebilmek için ise regresyon analizi kullanılmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmanın birinci alt problemi “pedagojik formasyon öğrencilerinin otantik liderlik düzeyi nedir?” şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin otantik liderliğe ilişkin düzeylerinin dağılımları Tablo 1'de verilmektedir.

**Tablo 1. Pedagojik formasyon öğrencilerinin otantik liderlik düzeylerinin ortalamaları**

| <i>Değişkenler</i>           | <i>n</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>X</i> | <i>S</i> |
|------------------------------|----------|-------------|-------------|----------|----------|
| Öz-farkındalık               | 751      | 2.25        | 5.00        | 3.61     | .54      |
| Önyargısız Değerlendirme     | 751      | 2.25        | 5.00        | 3.33     | .57      |
| İlişkisel Şeffaflık          | 751      | 1.75        | 5.00        | 3.23     | .82      |
| Etik                         | 751      | 1.75        | 5.00        | 3.55     | .53      |
| Otantik Liderlik Genel Puanı | 751      | 2.50        | 4.56        | 3.43     | .35      |

Tablo 1 incelendiğinde pedagojik formasyon öğrencilerinin çalıştıkları kurumlarındaki otantik liderliğe ilişkin genel görüşlerinin “yeterince” düzeyinde ( $X = 3.43$ ) olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde öğrenci görüşlerinin öz-farkındalık için en yüksek düzeyde ( $X = 3.61$ ), ilişkisel şeffaflık için ise en düşük düzeyde ( $X = 3.23$ ) olduğu görülmektedir.

İkinci alt problem olan “pedagojik formasyon öğrencilerinin örgütsel vatandaşlık düzeyi nedir?” sorusunun cevabı Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. Pedagojik formasyon öğrencilerinin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin ortalamaları**

| <i>Değişkenler</i>               | <i>n</i> | <i>Min.</i> | <i>Max.</i> | <i>X</i> | <i>S</i> |
|----------------------------------|----------|-------------|-------------|----------|----------|
| Özgecilik                        | 751      | 2.25        | 4.75        | 3.37     | .47      |
| Vicdanlılık                      | 751      | 2.25        | 5.00        | 3.88     | .73      |
| Nezaket                          | 751      | 2.33        | 5.00        | 3.35     | .57      |
| Erdemlilik                       | 751      | 1.80        | 5.00        | 3.34     | .70      |
| Centilmenlik                     | 751      | 2.33        | 5.00        | 3.66     | .49      |
| Örgütsel Vatandaşlık Genel Puanı | 751      | 2.47        | 4.42        | 3.51     | .30      |

Araştırmaya katılan pedagojik formasyon öğrencilerinin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin ortalamaları incelendiğinde, örgütsel vatandaşlığa yönelik genel görüşlerinin “yeterince” düzeyinde ( $X = 3.51$ ) olduğu görülmektedir. Ölçeğin alt boyutlarına ilişkin görüşler incelendiğinde en yüksek dağılımın vicdanlılık ( $X = 3.88$ ), en düşük dağılımın ise erdemlilik ( $X = 3.34$ ) olduğu saptanmıştır.

Çalışmanın üçüncü alt problemi “pedagojik formasyon öğrencilerinin otantik liderlik özellikleriyle örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasında ilişki var mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Öğrencilerin otantik liderlik özellikleriyle örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasında ilişki Tablo 3’te verilmiştir.

**Tablo 3. Pedagojik formasyon öğrencilerinin otantik liderlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık düzeyleri arasındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi**

| <i>Değişkenler</i>           | Özgecilik | Vicdanlılık | Nezaket | Erdemlilik | Centilmenlik | Örgütsel Vatandaşlık Genel Puanı |
|------------------------------|-----------|-------------|---------|------------|--------------|----------------------------------|
| Öz-farkındalık               | .06       | -.02        | -.01    | -.06       | -.04         | -.04                             |
| Önyargısız Değerlendirme     | .18**     | -.19**      | .14**   | .16**      | -.01         | .10**                            |
| İlişkisel Şeffaflık          | .18**     | -.33**      | .19**   | .52**      | -.15**       | .23**                            |
| Etik                         | .20**     | -.03        | .02     | .08*       | -.02         | .10**                            |
| Otantik Liderlik Genel Puanı | .28**     | -.29**      | .18**   | .37**      | -.11**       | .19**                            |

\*\* .P<.01; \* .p<.05

Bulgular incelendiğinde otantik liderlik düzeyinin boyutları ile örgütsel vatandaşlık düzeyinin birçok boyutu arasında istatistiksel açıdan pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ve bunun örgütsel vatandaşlık genel puanı ile otantik liderlik genel puanı arasındaki ilişkiye ( $r = .19$ ;  $p = .00$ ) yansıdığı görülmektedir. Bununla beraber, alt boyutlar arasındaki korelasyon katsayıları incelendiğinde, en yüksek düzeydeki ilişkinin ilişkisel şeffaflık ile erdemlilik arasında ( $r = .52$ ;  $p < .01$ ), en düşük ilişkinin ilişkisel şeffaflık ile vicdanlılık arasında ( $r = -.33$ ;  $p < .01$ ) olduğu saptanmıştır. Bulgulara göre örgütsel vatandaşlık genel puanını arttıkça otantik liderlik genel puanının da arttığı görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “pedagojik formasyon öğrencilerinin örgütsel vatandaşlık düzeyleri otantik liderlik özelliklerinin yordayıcısı mıdır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu sebeple, pedagojik formasyon öğrencilerinin örgütsel vatandaşlık düzeylerinin otantik liderlik düzeylerine etkisini gösteren regresyon analizi sonuçlarına yer verilmiştir.

**Tablo 4. Öz-farkındalığın yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları**

| Bağımlı Değişken | Bağımsız Değişken       | $\beta$ | $t$   | $p$ | $F$  | Model ( $p$ ) | $R^2$ |
|------------------|-------------------------|---------|-------|-----|------|---------------|-------|
| Öz-farkındalık   | Sabit                   | 3.74    | 15.19 | .00 | 1.89 | .09           | .01   |
|                  | Özgecilik               | .14     | 2.77  | .01 |      |               |       |
|                  | Vicdanlılık             | .02     | .75   | .45 |      |               |       |
|                  | Nezaket                 | .02     | .63   | .52 |      |               |       |
|                  | Centilmenlik            | .01     | .21   | .83 |      |               |       |
|                  | Örgütsel                |         |       |     |      |               |       |
|                  | Vatandaşlık Genel Puanı | -.24    | -2.06 | .03 |      |               |       |

Örgütsel vatandaşlık boyutları (özgecilik, vicdanlılık, nezaket ve centilmenlik) ile öz-farkındalık arasındaki ilişki Tablo 4’te verilmiştir. Yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır ( $F = 1.89$ ;  $p = .09$ ). Öz-farkındalık düzeyinin belirleyicisi olarak özgecilik, vicdanlılık, nezaket ve centilmenlik değişkenlerinin ilişkisi (açıklayıcılık gücü) incelendiğinde, bu ilişkinin zayıf olduğu belirlenmiştir ( $R^2 = .01$ ). Bulgular, pedagojik formasyon öğrencilerin özgecilik ( $\beta = .14$ ), vicdanlılık ( $\beta = .02$ ), nezaket ( $\beta = .02$ ) ve centilmenlik ( $\beta = .01$ ) düzeylerinin öz-farkındalık düzeyini arttırdığını göstermektedir.

**Tablo 5. Önyargısız değerlendirmenin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları**

| Bağımlı Değişken         | Bağımsız Değişken       | $\beta$ | $t$   | $p$ | $F$   | Model ( $p$ ) | $R^2$ |
|--------------------------|-------------------------|---------|-------|-----|-------|---------------|-------|
| Önyargısız Değerlendirme | Sabit                   | 2.63    | 10.55 | .00 | 13.38 | .00           | .07   |
|                          | Özgecilik               | .14     | 2.67  | .01 |       |               |       |
|                          | Vicdanlılık             | -.18    | -5.44 | .00 |       |               |       |
|                          | Nezaket                 | .02     | .46   | .64 |       |               |       |
|                          | Centilmenlik            | .01     | .25   | .80 |       |               |       |
|                          | Örgütsel                |         |       |     |       |               |       |
|                          | Vatandaşlık Genel Puanı | .23     | 1.98  | .04 |       |               |       |

Tablo 5’te görüldüğü gibi örgütsel vatandaşlık boyutları (özgecilik, vicdanlılık, nezaket ve centilmenlik) ile önyargısız değerlendirme arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 13.38$ ;  $p = .00$ ). Önyargısız değerlendirme düzeyinin belirleyicisi olarak özgecilik, vicdanlılık, nezaket ve centilmenlik değişkenlerinin ilişkisi (açıklayıcılık gücü) incelendiğinde, bu ilişkinin zayıf olduğu belirlenmiştir ( $R^2 = .07$ ). Analiz

sonuçlarına göre, pedagojik formasyon öğrencilerin özgecilik ( $\beta = .14$ ), nezaket ( $\beta = .02$ ) ve centilmenlik ( $\beta = .01$ ) düzeylerinin önyargısız değerlendirme düzeyini arttırdığını, vicdanlılık ( $\beta = -.18$ ) düzeyinin ise azalttığını göstermektedir.

**Tablo 6. İlişkisel şeffaflığın yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları**

| Bağımlı Değişken    | Bağımsız Değişken    | $\beta$ | $t$    | $p$ | $F$   | Model ( $p$ ) | $R^2$ |
|---------------------|----------------------|---------|--------|-----|-------|---------------|-------|
| İlişkisel Şeffaflık | Sabit                | 2.10    | 6.91   | .00 | 75.43 | .00           | .33   |
|                     | Özgecilik            | -.21    | -3.42  | .00 |       |               |       |
|                     | Vicdanlılık          | -.62    | -15.06 | .00 |       |               |       |
|                     | Nezaket              | -.31    | -5.58  | .00 |       |               |       |
|                     | Centilmenlik         | -.48    | -7.99  | .00 |       |               |       |
|                     | Örgütsel Vatandaşlık | 2.02    | 14.08  | .00 |       |               |       |
|                     | Genel Puanı          |         |        |     |       |               |       |

Örgütsel vatandaşlık boyutları (özgecilik, vicdanlılık, nezaket ve centilmenlik) ile ilişkisel şeffaflık arasındaki ilişki Tablo 6'da verilmiştir. Yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 75.43$ ;  $p = .00$ ). İlişkisel şeffaflık düzeyinin belirleyicisi olarak özgecilik, vicdanlılık, nezaket ve centilmenlik değişkenlerinin ilişkisi (açıklayıcılık gücü) incelendiğinde, bu ilişkinin güçlü olduğu belirlenmiştir ( $R^2 = .33$ ). Analiz sonuçlarına göre, bulgular pedagojik formasyon öğrencilerin özgecilik ( $\beta = -.21$ ), vicdanlılık ( $\beta = -.62$ ), nezaket ( $\beta = -.31$ ) ve centilmenlik ( $\beta = -.48$ ) düzeylerinin ilişkisel şeffaflık düzeyini azalttığını göstermektedir.

**Tablo 7. Etikliğin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları**

| Bağımlı Değişken | Bağımsız Değişken    | $\beta$ | $t$   | $p$ | $F$  | Model ( $p$ ) | $R^2$ |
|------------------|----------------------|---------|-------|-----|------|---------------|-------|
| Etik             | Sabit                | 2.81    | 11.77 | .00 | 7.48 | .00           | .04   |
|                  | Özgecilik            | .19     | 3.99  | .00 |      |               |       |
|                  | Vicdanlılık          | -.04    | -1.42 | .15 |      |               |       |
|                  | Nezaket              | -.07    | -1.65 | .09 |      |               |       |
|                  | Centilmenlik         | -.04    | -.94  | .34 |      |               |       |
|                  | Örgütsel Vatandaşlık | .18     | 1.66  | .09 |      |               |       |
|                  | Genel Puanı          |         |       |     |      |               |       |

Tablo 7'de görüldüğü gibi örgütsel vatandaşlık boyutları (özgecilik, vicdanlılık, nezaket ve centilmenlik) ile etik arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 7.48$ ;  $p = .00$ ). Etik düzeyinin belirleyicisi olarak özgecilik, vicdanlılık, nezaket ve centilmenlik değişkenlerinin ilişkisi (açıklayıcılık gücü) incelendiğinde, bu ilişkinin zayıf olduğu belirlenmiştir ( $R^2 = .04$ ). Analiz sonuçlarına göre, pedagojik formasyon öğrencilerin vicdanlılık ( $\beta = -.04$ ), nezaket ( $\beta = -.07$ ) ve centilmenlik ( $\beta = -.04$ ) düzeylerinin etik düzeyini azalttığını, özgecilik ( $\beta = .19$ ) düzeyinin ise etik düzeyini arttırdığını göstermektedir.

**Tablo 8. Otantik liderliğin yordanmasına ilişkin regresyon analizi sonuçları**

| Bağımlı Değişken             | Bağımsız Değişken    | $\beta$ | $t$   | $p$ | $F$   | Model ( $p$ ) | $R^2$ |
|------------------------------|----------------------|---------|-------|-----|-------|---------------|-------|
| Otantik Liderlik Genel Puanı | Sabit                | 2.61    | 17.43 | .00 | 30.49 | .00           | .03   |
|                              | Örgütsel Vatandaşlık | .23     | 5.52  | .00 |       |               |       |
|                              | Genel Puanı          |         |       |     |       |               |       |

Örgütsel vatandaşlık genel puanı ile otantik liderlik genel puanı arasındaki ilişki Tablo 8'de verilmiştir. Yapılan regresyon analizi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ( $F = 30.49$ ;  $p = .00$ ). Otantik liderlik genel puanı belirleyicisi olarak örgütsel vatandaşlık genel puanı değişkeni ile ilişkisi



(açıklayıcılık gücü) incelendiğinde, bu ilişkinin zayıf olduğu saptanmıştır ( $R^2 = .03$ ). Bulgulara göre, pedagojik formasyon öğrencilerinin örgütsel vatandaşlık genel puanı ( $\beta = .23$ ), düzeyinin otantik liderlik genel puanı düzeyini arttırdığını göstermektedir.

#### 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu araştırmada üniversitede pedagojik formasyon öğrenimi gören öğrencilerin otantik liderlik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışmada yeni liderlik yaklaşımlarından biri olan otantik liderlik ile gönüllülüğü ve yardımseverliği esas alan örgütsel vatandaşlık perspektifinden pedagojik formasyon öğrencilerinin kendilerinin nasıl algıladıklarına yönelik verilere ulaşılmıştır. Araştırma sonucunda pedagojik formasyon öğrencilerinin otantik liderlik düzeyleri ortalamalarının yeterince düzeyde olduğu gözlenmiştir. Analiz sonuçları otantik liderlik alt boyutları içerisinde en yüksek düzeyin öz-farkındalık olduğunu göstermiştir. Ayrıca örgütsel vatandaşlık davranışları düzeylerinin ortalamaları da otantik liderlik unsurlarında olduğu gibi yeterince düzeyde çıkmıştır. Buna ilaveten, bulgular örgütsel vatandaşlık davranışları alt boyutları içerisinde en yüksek düzeyin vicdanlılık olduğunu göstermiştir.

Otantik liderlik düzeyleri ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin korelasyon analizi ile incelenmesi sonucunda örgütsel vatandaşlık genel puanı ile ve otantik liderlik genel puanı arasında anlamlı ilişki görülmektedir. Otantik liderliğin alt boyutlarından olan öz-farkındalık ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının çoğu alt boyutu arasında anlamlı olmayan negatif bir ilişki görülürken, örgütsel vatandaşlık davranışlarının alt boyutlarından vicdanlılık ve centilmenlik ile otantik liderliğin çoğu unsuru arasında anlamlı ve negatif bir ilişki olduğu görülmektedir. Bunun dışında, genel itibari ile otantik liderliğin birçok unsuru ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının birçok unsuru arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Bu sonuçlar, örgütsel vatandaşlık davranışlarının düzeyinin artmasının otantik liderlik özellikleri düzeyini de arttırdığı, başka bir deyişle örgütsel vatandaşlık davranışlarının genel olarak otantik liderliği pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Bundan hareketle örgütsel vatandaşlık davranışlarının otantik liderlik özelliklerini pozitif yönde etkilediği söylenebilir. Örgütsel vatandaşlık davranışlarının otantik liderlik düzeyleri üzerine etkisinin regresyon analizi ile incelenmesi sonucunda, otantik liderlik unsurlarının, örgütsel vatandaşlık davranışlarından yeterli düzeyde etkilenmediği başka bir deyişle örgütsel vatandaşlık davranışlarının otantik liderlik unsurlarının yordayıcısı ya da açıklayıcısı olmadığı sonucuna varılmıştır. Sonuç olarak, araştırma bulguları, otantik liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışlarının genel olarak etkileşim içinde olduğunu ortaya göstermektedir.

Otantik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki bu araştırmanın bulgularının ortaya koyması itibariyle önceki araştırma sonuçlarının büyük bir kısmıyla tutarlık gösterdiği halde, diğer bir kısmıyla tutarlılık göstermediği bulunmuştur. Shapira-Lishchinsky ve Tsemach (2014), 336 öğretmeni kapsayan araştırmada öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları ile otantik liderlik algıları arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu saptamışlardır. Bir başka çalışmada, Babcock-Roberson ve Strickland (2010) çalışanların liderleri hakkındaki görüşlerinin çalışanların iş ile alakalı düşünce ve davranışlarını nasıl etkilediğine yönelik bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda, liderlik ile iş yükümlülüğü ve liderlik ile örgütsel vatandaşlık davranışları arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunmuştur. Bunun dışında Walumbwa ve ark. (2008) örgütsel vatandaşlık davranışının etik liderlik, dönüştürücü liderlik ve otantik liderlik ile olan ilişkisini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda bulgular, otantik liderliğin, örgütsel vatandaşlık davranışını etik veya dönüştürücü liderlikten daha iyi açıklayabildiği göstermiş ve bu ikisi arasındaki ilişkinin anlamlı ve pozitif olduğu görülmüştür. Walumbwa ve ark.'nın (2008) bulduğu örgütsel vatandaşlık davranışları ile otantik liderlik arasındaki anlamlı ve pozitif ilişki bu çalışmayla örtüşse de, otantik liderliğin, örgütsel vatandaşlık davranışını iyi açıkladığı bulgusu bu çalışmadaki sonuç ile örtüşmemektedir. Sonuç olarak otantik liderler, olumlu örgütsel iklimler

oluşturabildiklerinden dolayı, çalışanların iş tatminleri üzerinde olumlu bir etki yaratarak onların sorumluluklarının bilincinde olacak şekilde ve güvenle çalışmalarını sağlamaktadırlar (Hassan ve Forbis, 2011; Sosik ve ark., 2009). Bu tür liderlerin varlığı çalışanlarda öz-bilinç oluşturarak (Luthans ve Avolio, 2003) onları hizmet etme noktasında daha güçlü kılarlar (George, 2003).

Araştırma sonuçları, araştırmaya katılan pedagojik formasyon öğrencilerinin otantik liderlik özelliklerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermektedir. Bu sonuçla önceki araştırma sonuçları arasında paralellik kurarak istekli, yenilikçi ve gönüllü çalışma sonucunda çalışma ortamı ile ilgili olumlu sonuçların elde edilmesinde otantik liderlik düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının etkili olacağı öngörülebilir. Örgütsel vatandaşlık kavramının temelleri bireylerin işbirlikçi sisteme katkıda bulunma isteklilikleri, rol performansı ve yenilikçi davranış kavramlarına dayanmaktadır (Katrinli ve ark., 2006). Örgüt çalışanlarının işbirlikçi sisteme katkıda bulunabilmeleri için istekli olmaları gerekmektedir (Organ ve ark., 2005). Örgütsel sistemde istekli olmak, tanımlamaları doğrudan yapılmamış görevleri kapsar ve örgütün amaçlarına ulaşmaya yönelik olmalıdır (Jahangir ve ark., 2004). Rol performansı ile bireyler örgüt çatısı altında ve statü sınırları içerisinde ne tür eylemleri gerçekleştirip veya neyi gerçekleştirmeyeceklerinin farkında olurlar (Borman, 2004). Yenilikçi davranışlar ile bireyler örgütsel hedeflere ulaşmada yardım etme ve işbirlikçi davranışları gerektiğini bilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Yapılan araştırma üniversitede öğrenim gören pedagojik formasyon öğrencilerinin otantik liderlik özellikleri ile örgütsel vatandaşlık davranışlarını karşılaştırmayla sınırlı tutulmuştur. Araştırmalar pedagojik formasyon öğrencilerinin yanı sıra, öğretim görevlilerinin de öğretmen adaylarının otantik liderlik ve örgütsel vatandaşlık davranışları bağlamında nasıl algıladıklarını ortaya koyacak şekilde genişletilebilir. Özel üniversiteler ile kamuya bağlı üniversiteler arasında mukayese yapılarak da araştırmalar yapılabilir. Son olarak, örgütsel vatandaşlık davranışları ve otantik liderlik ilişkisi iş doyumu, örgütsel bağlılık, performans ve iş yerindeki tutumlar üzerindeki etkisi bağlamında da ele alınabilir.

## 5. KAYNAKÇA

- Allison B, Voss R. S, ve Dryer S. (2001). Student classroom and career success: The role of organizational citizenship behavior. *Journal of Education for Business*, 76(5), 282-294.
- Aslan Ş. (2008). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile örgütsel bağlılık ve mesleğe bağlılık arasındaki ilişkilerin araştırılması. *Celal Bayar Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15 (2), 163-178.
- Avolio, B. J., ve Gardner, W. L. (2005). Authentic leadership development: getting to the root of positive forms of leadership. *The Leadership Quarterly*, 16, 315-338.
- Avolio, B. J., Gardner, W. L., Walumbwa, F. O., Luthans, F., ve May, D. R. (2004). Unlocking the mask: A look at the process by which authentic leaders impact follower attitudes and behaviors. *The Leadership Quarterly*, 15(6), 801-823.
- Avolio, B.J.; Zhu, W.; Koh, W. ve Bhatia, P. (2004). Transformational Leadership and Organizational Commitment: Mediating Role of Psychological Empowerment and Moderating Role of Structural Distance, *Journal of Organizational Behaviour*, 25(8), 951-968.
- Babcock-Roberson, M. E., ve Strickland, O. J. (2010). The relationship between charismatic leadership, work engagement, and organizational citizenship behaviors. *The Journal of Psychology*, 144(3), 313-326.

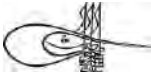
- Başaran, İ. E. (1984). *Yönetim giriş*. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi.
- Borman W. C. (2004). The concept of organizational citizenship. *Current Directions in Psychological Science*, 13(6), 238-241.
- Çeri, B. M. (2009). *An empirical study on transactional, transformational and authentic leaders: Exploring the mediating role of "trust in leader" on organizational identification* (Yayımlanmamış doktora tezi). Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Clapp-Smith, R., Vogelgesang, G. ve Avey, J. (2009). Authentic Leadership and Positive Psychological Capital: The Mediating Role of Trust at the Group Level of Analysis. *Organizational Studies*, 15(3), 227-240.
- Ehrhart M. G. (2004). Leadership and procedural justice climate as antecedents of unit. Level organizational citizenship behavior. *Personnel Psychology*, 57(1), 61-94.
- Gardner, W.L., Avolio, B. J., Luthans, F., MAY, D. R., ve WALUMBWA, F. (2005). Can you see the real me? A self-based model of authentic leader and follower development. *The Leadership Quarterly*, 16, 343-372.
- Gardner, W. L., ve Schermerhorn JR, J. R. (2004). Unleashing Individual Potential:: Performance Gains Through Positive Organizational Behavior and Authentic Leadership. *Organizational Dynamics*, 33(3), 270-281.
- George, B. (2003). *Authentic leadership: Rediscovering the secrets to creating lasting value*. John Wiley ve Sons.
- Harter, S. (2002). Authenticity. In C. R. Snyder, ve S. Lopez (Eds.), *Handbook of positive psychology* (pp. 382 – 394). Oxford, UK: Oxford University Press.
- Hassan, A., ve Forbis, A. (2011). Authentic leadership, trust and work engagement. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 80, 750-756.
- Jago, A.G. (1982). "Leadership: Perspectives in Theory and Research". *Management Science*, 28(3), 315- 336.
- Jahangır N, Akbar M. M, ve Haq M. (2004). Organizational citizenship behavior: Its nature and antecedents. *BRAC University Journal*, 1(2), 75-85.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel.
- Katrinli, A. E., Atabay, G., ve Gunay, G. (2006). Congruence of family and organizational values in relation to organizational citizenship behaviour. *Journal of Human Values*, 12(1), 81-89.
- Kerfoot, K. (2006). Authentic leadership. *Dermatology Nursing*, 18(6), 594 596.
- Kernis, M. H. (2003). Toward a conceptualization of optimal self-esteem. *Psychological Inquiry*, 14(1), 1-26.
- Köse, S., Kartal, B. ve Kayalı, N. (2003), "Örgütsel Vatandaşlık Kavramı Ve Tutuma ilişkin Faktörlerle ilişkisi Üzerine Bir Araştırma", *Erciyes Üniversitesi iktisadi ve idari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 20, 1-19.
- Luthans, F., ve Avolio, B. J. (2003). Authentic leadership development. *Positive Organizational Scholarship*, 241-258.

- Novicevic, M. M., Davis, W., Dorn, F., Buckley, M. R., ve Brown, J. A. (2005). Barnard on conflicts of responsibility: Implications for today's perspectives on transformational and authentic leadership. *Management Decision*, 43(10), 1396-1409.
- Organ, D. W. (1988). *Organizational citizenship behavior: The good soldier syndrome*. Lexington, MA: Lexington Books.
- Organ, D. W., Podsakoff, P. M., ve Mackenzie, S. B. (2005). *Organizational citizenship behavior: Its nature, antecedents, and consequences*. Sage Publications.
- Organ D.W., ve Ryan K. (1995). A Meta-Analytic Review of Attitudinal and Dispositional Predictors of Organizational Citizenship Behavior. *Personel Psychology*, 48, 775-802.
- Özdevecioğlu M. (2003). Örgütsel vatandaşlık davranışı ile üniversite öğrencilerinin bazı demografik özellikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkilerin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 20,117-135.
- Özen, H. (2014). Motivasyonel dil teorisi ışığında okul müdürlerinin kullandığı motivasyonel dilin öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışlarına olan etkisi. *Turkish Studies*, 9(5), 1731-1746.
- Özkalp, E., ve Kirel, Ç. (1996). *Örgütsel Davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Moorman, R. H., ve Fetter, R. (1990). Transformational leader behaviors and their effects on followers' trust in leader, satisfaction and organizational citizenship behaviors. *The Leadership Quarterly*, 1(2), 107-142.
- Podsakoff, P. M., Mackenzie, S. B., Paine, J. B., ve Bachrach, D. G. (2000). Organizational citizenship behaviors: A critical review of the theoretical and empirical literature and suggestions for future research. *Journal of Management*, 26(3), 513-563.
- Schnake, M.; Dumler, M.P. ve Cochran, D.S. (1993). The Relationship between 'Traditional' Leadership, 'Super' Leadership, and Organizational Citizenship Behavior. *Group Organization Management*, 18(3), 352-365.
- Shamir, B., ve Eilam, G. (2005). What's your story? A life-stories approach to authentic leadership development. *The Leadership Quarterly*, 16, 395-417.
- Shapira-Lishchinsky, O. ve Tsemach, S. (2014). Psychological empowerment as a mediator between teachers' perceptions of authentic leadership and their withdrawal and citizenship behaviors. *Educational Administration Quarterly*, 50(4), 675-712.
- Sosik, J. J., Jung, D., ve Dinger, S. L. (2009). Values in authentic action: Examining the roots and rewards of altruistic leadership. *Group ve Organization Management*, 34(4 ), 395-431.
- Şimşek, H. (1999). Turkish higher education system in the 1990s. *Mediterranean journal of Educational Sciences*, 4(2), 133-153.
- Walumbwa, F., Avolio, B., Gardner, W., Wernsing, T., ve Peterson, S. (2008). Authentic leadership: Development and validation of a theory-based measure. *Management Department Faculty Publications*, 2(1), 89-124.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. 5. Baskı. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

---

**Citation Information/Kaynakça Bilgisi**

Demirdağ, S., (2015). “Otantik Liderlik ve Örgütsel Vatandaşlık Davranışlarının Karşılaştırılması: Öğretmen Adayları / A Comparison Between Authentic Leadership And Organizational Citizenship Behaviors: Teacher Candidates”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8747>, p. 273-288.



## **REINTERPRETING THE STORY, “SHAHMARAN’S LEGS” BY MURATHAN MUNGAN WITH REFERENCE TO VALUES EDUCATION\***

*Hiclâl DEMİR\*\**

*Hafize ŞAHİN\*\*\**

### **ABSTRACT**

As well as the academic achievements, raising people who have adopted the basic human values is among the basic aims of the educational institutions. The reason is that gaining a respectable place in the society depends on a person’s compliance with the system of values which is transferred from generation to generation. These values are the phenomena which inhold the features of being a ‘good person’ and have the global features such as honesty, reliability, friendship, humility, respect, responsibility, patience and loyalty. A person acquires these values from the school, family and the social environment as from birth. In the oral narrations such as tales or myths belonging to some cultures, sometimes it is seen that these values are -sometimes by highlighting their reverses- aggrandized. These tales and myths that were listened to/read during the childhood can be forgotten in time. One of the ways to recall them is their partaking in the modern narrations. In this study, “Shahmaran’s Legs”, which is a story by Murathan Mungan and a work in which a mythic narration and modern story are composed is examined in the context of education of values. The story of Shahmaran from *1001 Arabian Nights* is liked by the people very much and overtold in different variants. Mungan, abiding by the anonymous structure which has a few interwoven stories, makes the story of Ilyas the apprentice of basilisk and his master the frame story for this corkscrew. In the story which is based on the foresight “man will betray”, it can be seen that besides **“loyalty”**, **“trust”**, **“love”**, **“patience”** and **“austerity”**, some values like **“forgiveness”**, **“sacrifice”**, **“constancy”**, **“merit”** are evoked in the reader. To make these values a part of the life by interiorising them will give the humanbeing peace and happiness.

---

\* Bu makale, 20-23 Mayıs 2015 tarihleri arasında Illinois Üniversitesinde gerçekleştirilen “Eleventh International Congress of Qualitative Inquiry”de sunulmuş bildirinin genişletilmiş ve İngilizceye çevrilmiş şeklidir.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Yrd. Doç. Dr. Hitit Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Türk Dili ve Edebiyatı Bölümü, El-mek: [hiclaldemir@hitit.edu.tr](mailto:hiclaldemir@hitit.edu.tr)

\*\*\* Türk Dili Okutmanı, Hacettepe Üniversitesi Türkçe ve Yabancı Dil Öğretimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (HÜ TÖMER), El-mek: [hafize@hacettepe.edu.tr](mailto:hafize@hacettepe.edu.tr)



## STRUCTURED ABSTRACT

One of the main aims of education is to help individuals adopt the value judgements of society. Taking academic achievement as a basis only is not sufficient for individual and societal peace. It is also important to educate individuals for them to have higher emotional quotient and to adopt basic humane values. Although some of the “values” regarding society and people have been neglected a bit lately due to competitive life standards, the studies related to “value education” have increased, since the importance of these values for both society and individuals are now understood.

Values that are taught by the family initially continue in the school and social environment. Societal peace may decay if these values impacting individuals’ behaviours directly are not sufficiently passed on to future generations. This is why, every culture would like to pass on value judgements that have been refined over centuries to new generations. These values, which are at the same time used as a social supervision mechanism, not only help prevent inappropriate behaviour but also help ratified behaviour to be embraced and reinforced. When the individual sees that his behaviour is ratified by society, he turns them into “values”. Myriad methods can be carried out when helping individuals earn values that remind them of the necessities of being good people and regulate social life. The mentioned values can either be conveyed by giving direct advice or by literary work. Even though literature is for literature’s sake, the reader can empathize with the characters and events through empathy. This way, the reader can sense the values in the subtext by putting emphasis on the opposite values. Fairy or folk tales and legends in Turkish literature that have been passed from one generation to another for centuries stand as witness of this folk wisdom. One of the ways for these values to be transmitted to our youth is reinterpreting these values in modern narrations.

In this study, the story called “Şahmeran’ın Bacakları”<sup>1</sup> written by Murathan Mungan who is inspired and motivated by traditions has been studied, read again and related to value education. The story of Shahmaran which takes place in 1001 Arabian Nights with the name “Yeraltı Sultanı Yemliha’nın Öyküsü”<sup>2</sup>, talks about the prophet Danyal’s son, Camasb. This tale which is narrated in the form of interwoven stories, talks about Camasb spending his days with Shahmaran. In Persian literature, the same story, called “Camasbname” in masnavi, has been taken as a reference by classical Turkish literature. The story of Shahmaran was not only the subject of classical Turkish literature but was also narrated in different versions by the people of Anatolia. Especially in southeast Anatolia, different reproductions of Shahmaran are made and mounted on walls and are believed to protect people from the negative energy of evil people and provide abundance.

Murathan Mungan’s story, called “Shahmaran’s Legs”, adheres to the original story but narrates it in a modern frame. In 1001 Arabian Nights some stories are framed within other tales and there are inner tales within those tales. Just like 1001 Arabian Nights, Murathan

<sup>1</sup> “Shahmaran’s Legs.”

<sup>2</sup> “The Story of Underground Sultan Yemliha.”

Mungan designates a frame story. This is the story of İlyas tasked to a Shahmaran master to work as an apprentice. İlyas, who is the narrator, talks about his feelings of admiration, love, jealousy and infidelity towards his master in this frame. Shahmaran's story which is told by the master to İlyas is the second story in the spiral.

Camsap who is betrayed by his friends decides he would like to see his family again. Therefore, Shahmaran helps him leave, provided that he promises not to tell anyone about her since Shahmaran's and her vassals's lives are based on secrecy. What is more, mankind had previously betrayed Shahmaran. She tells İlyas the story of Belkiya who was the first person to betray her, which is the third story in the spiral. Shahmaran's path crosses Belkiya who followed the doomsday prophet he read about in the Old Testament and when he promises to keep her secret, Shahmaran releases him. However, Belkiya reveals her secret since he is overwhelmed by Ukup's ambition of capturing the seal of Solomon. Shahmaran and her vassal have to go underground and live there due to this betrayal. On the other hand, while Belkiya is trying to get back home, he comes across Cihanşah on the road and his story is the fourth story in the spiral. After having listened to Cihanşah who was waiting on the graveside of his wife, Gevherengin, Belkiya returns to his country with the help of the Prophet Hızır who is believed to come in time of need.

When Shahmaran fills up the thousand and one nights with fairy tales, she understands that she won't be able to keep Camsap with her any longer and releases him. However destiny doesn't change and Camsap betrays Shahmaran as well. Mungan completes the story by concluding İlyas's story, the frame story which is above the concluded sub-stories. İlyas stops trying to be a Shahmaran master which is considered a betrayal towards his master and therefore a parallelism is drawn among Camsap, Belkiya and İlyas. It can be seen that values emphasized by Mungan in the story dwell on "loyalty" and "trust" as the story "Shahmaran's Legs" is based on the foresight that "humankind will betray". Additionally, the reader can sense the values such as "love", "perseverance", "being content with what one has", "forgiveness", "altruism" and "virtue".

The story of Shahmaran which takes place in 1001 Arabian Nights was embraced by people and continues till today via centuries of narration. Murathan Mungan who reinterprets the story in a modern fame has made sharp inferences regarding human psychology. Feelings such as betrayal, ambition, eagerness and stone heartedness are brought to the forefront to aggrandize values like perseverance, remaining true to one's word, love with devotion and being content. Those of humankind that has made the values a part of their life will gain peace and happiness on earth.

**Keywords:** Shahmaran, value, education of values, "Shahmaran's Legs", Murathan Mungan

## DEĞERLER EĞİTİMİNDEN HAREKETLE MURATHAN MUNGAN'IN “ŞAHMERAN'IN BACAKLARI” ADLI ÖYKÜSÜNÜ YENİDEN OKUMAK

### ÖZET

Eğitim kurumlarının temel amaçları arasında akademik başarının yanı sıra temel insani değerleri benimsemiş bireyler yetiştirmek de yer alır. Çünkü kişinin toplumda saygın bir yer edinmesi, nesilden nesle aktarılan değerler sistemi ile uyumlu olmasına bağlıdır. Bu değerler; dürüstlük, güvenilir olmak, dostluk, alçakgönüllülük, saygı, sorumluluk, sabır, sadakat gibi evrensel nitelikleri olan ve özünde “iyi insan” olmanın özelliklerini barındıran olgulardır. Kişi, bu değerleri doğumundan itibaren aile, okul ve sosyal çevreden edinir. Kültürlere ait masal, efsane gibi sözlü anlatılarda da -kimi zaman tersi ön plana çıkarılarak- didaktik olmadan bu değerlerin yüceltildiği görülür. Çocuklukta dinlenen/okunan bu masal ve efsaneler büyüdükçe/zaman içinde unutulabilir. Onları tekrar hatırlamanın yollarından biri, modern anlatılarda yer bulmalarıdır. Bu çalışmada, efsanevi bir anlatının modern öykü ile birleştirildiği bir eser olan Murathan Mungan'ın “Şahmeran'ın Bacakları” adlı öyküsü, değerler eğitimi bağlamında incelenmiştir. *Binbir Gece Masalları* içinde yer alan Şahmeran'ın hikâyesi, halk arasında çok sevilmiş ve farklı varyantlarla söylenegelmiştir. İç içe geçmiş birkaç hikâyeden oluşan anonim yapıya sadık kalan Mungan, şahmerancı çırağı İlyas ve ustasının hikâyesini de bu sarmalın üstündeki çerçeve hikâye hâline getirmiştir. “İnsanoğlunun ihanet edeceği” öngörüsüne dayanan öyküde “**sadakat**”, “**güven**”, “**sevgi**”, “**sabır**” ve “**kanaatkârlık**”ın yanı sıra “**bağışlayıcı olma**”, “**fedakârlık**”, “**sebat**”, “**erdem**” gibi değerlerin de okura duyumsatıldığı görülmektedir. Bu değerleri içselleştirerek hayatının bir parçası kılmak, insanoğluna huzurun ve mutluluğun kapısını açacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** Şahmeran, değer, değerler eğitimi, *Şahmeran'ın Bacakları*, Murathan Mungan

The story of Shahmaran mentioned as “The Story of Yemliha: an Underground Queen”<sup>3</sup> in *1001 Arabian Nights* is composed of intertwined stories related to days when Câmâsb, son of Dânyâl Prophet, spent with Shahmaran. The story that is also known as *Câmâsb-nâme* in Iranian literature written in masnavi style has become a source to such kind of works in Classical Turkish literature. In Turkish literature, the story of Shahmaran has been subject to folk narratives as well as Classical Literature, and has been told in different variations in various parts of Anatolia. Especially in Southeastern Anatolia region, Shahmaran figures drawn on glassware and hanged on the walls of houses are believed to protect people from evil and bring them luck and blessing.

The reason why this story is thought as different from *1001 Arabian Nights* and spread among people and loved is mainly thanks to its subject. The story in which human beings face with themselves has also become an important source to modern writers inspired by tradition. Murathan

<sup>3</sup> *Binbir Gece Masalları* (Trans. Âlim Şerif Onaran), Vol. 2/2, YKY, İstanbul, 2007, pp. 424-470. This story takes part in Ziyat Akkoyunlu's work *Arapça Kaynaklarından Binbir Gece Masalları ve Türk Masallarına Tesiri* under the titles of “Danyalu'l-Hakim'in Oğlu Hâsib Kerîmu'd-dîn'in Hikâyesi” and the other stories in the work “Bulukiya'nın Hikâyesi”, “Cânşâh'ın Peri Kızı ile Hikâyesi” (pp. 253-269)

Mungan, among the leading figures of modern stories, embedded the outline of this tale into a modern story which is called "Shahmaran's Legs".

*1001 Arabian Nights* has a pattern of embedded tales. Veli Ulutürk identified the situation as: "The narrative technique of the entire corpus is suitable for forming second or third degree of frames in the proper parts of other tales within the general frame of the tale" (1992: 180). Similar to secondary tales within a frame story within a frame of main story in *1001 Arabian Nights*, Murathan Mungan also set a frame story. This is the story of İlyas, who is apprenticed to a Shahmaran maker. Moreover, the story includes storyteller İlyas's feelings such as admiration, love, jealousy or betrayal towards his master. Shahmaran story which İlyas's master tells him with the purpose of making him a good Shahmaran maker constitutes the second story in the spiral. The master says "İlyas, drawing something whose story you don't know, don't comprehend or even don't understand is hard" (Mungan 1993: 20) and begins to tell the story.

Despite its different variations, Shahmaran story begins in general as following: Dânyâl Prophet is a wise man who has the secrets of the universe. Before he dies, he hands his book of wisdom in his wife to give his unborn child. At the age of seven, his mother sends him to school, yet Câmâsb learns nothing. He thereupon earns his living by bringing wood from mountains with his friends and selling them. One day, when they are on mountain for wood, they are rained on and take shelter in a cave. They come across a honey well here. Câmâsb's friends leave him there. Searching for an exit, Câmâsb passes through a hole. Where he arrives is the land of snakes (Erkan 1993: 44).

In his story, "Shahmaran's Legs", Murathan Mungan stuck to the main patterns of the original story. The author examines thoroughly the mood of the character whose name is changed as "Camsap". However well Shahmaran behaves to him, Camsap wants to return to his country and its people and promises not to tell their secret anyone. The lives of Shahmaran and those of her kind are bound to secrecy. Besides Shahmaran has been betrayed once by humans before. She tells Camsap this story which is of Belkiya who betrayed her first. This story is the third story of spiral. On his way of search for the latest Prophet mentioned in Old Testament, Belkiya comes across Shahmaran and is released by her whose secret he promised to keep. Belkiya is overwhelmed by Ukup's ambition of capturing the seal of Solomon and tells Shahmaran's whereabouts. Betrayed Shahmaran and her subjects are obliged to go underground. On the other hand, the story of Cihanşah, which Belkiya encounters on his way back to home, is the fourth story of the work. After listening to Cihanşah who is waiting on the graveside of his wife, Gevherengin, Belkiya returns to his country with the help of Prophet Hızır.

Shahmaran, who spends "1000 tale nights" with the stories she told, understands that she cannot keep Camsap close any more and releases him. However, the fate does not change and Camsap betrays to Shahmaran, too. Mungan completes the story by concluding İlyas's story, the frame story which is above the concluded sub-stories. The story of İlyas whose inner world is parallel to told stories also ends up with a betrayal. He quits shahmaran making with a "betrayal" to his master and leaves the town because of passing the free boarding school education exam. The return of İlyas to that little town after years is sad and sour just like the returns of Belkiya and Camsap. Because his master whom he left "without an apprentice, a son and abandoned" passed away. It is seen that certain values come into prominence in the story whose spiral form is outlined. Murathan Mungan makes these already exist values in anonymous story explicit with his effective phrasing and merely brightens them up. Ulusoy and Dilmaç define values that are among the social audit mechanisms as "(...) the body of beliefs which contain basic features that distinguish humans from other livings and shape human behavior" (2014: 16). Hasan Şener says that young people should be taught values as well as given academic education and states: "Children and youth

should be taught the ways of being a “good person” as well as provided knowledge, skill and job. Education of values takes a prominent place in peace and happiness, unity and integrity of the society. Education of values is of vital importance in leading people to goodness, truth and beauty” (2013: 2505-2506). John DeNobile and Erin Hogan said that “Values education may be seen on three levels: classroom, school and community.” Each level interacts the other’s<sup>4</sup>. How are values such as respect, love, honesty, patience, justice and modesty which are indispensable in making successful social relations taught to individuals? Different methods can be used for the education of humanitarian values that begins within family and goes on whole life. One of those methods is literary works. Literature will indirectly effect for the development of the human personality. However each person realize something about himself/herself while reading stories/text. In this way literature teaches something aesthetic indirect ways. “Yet, I dare say, many of us have found books that helped us to grow, that pushed us to rethink our views, perhaps even brought about a change in our standards-in other words, the books influenced our character and helped to make us the person we are today.” (*Developing Character Through Literature* 2002: 7) Şeyma Aslan states the importance of literary works in terms of values education as: “Literary works are closer to the field of values and morale categorically as they are the result of an inspiration gained by a feeling, burst of emotion, sadness, ecstasy or enthusiasm. In this regard, literary works have many opportunities for expressing and evoking values” (2010: 49). Especially the genres passed down generations such as tales, legends or folk stories undertake an important mission in this respect. Blending these with modern narratives for new generation to reach those stories of wisdom is a highly effective method. Murathan Mungan reinterpreted the Shahmaran story which includes many universal values for people to take lessons about life with this method, as well. In the story, that values are featured by emphasizing their opposites is seen. Halil Karatay explains the benefit of this method which is also used in education in order to sense the positive, as follows: “Instead of expressing the positive or negative aspects of a proper or false behavior directly, it is more effective to convey its benefits or harms to a child through reflecting them on characters’ personality and to demonstrate morally good-bad, proper-wrong behaviors.

Values are ranges widely in connection with other concepts and other concepts are also highlighted on a lower value. Dr Grace Sarra’s (from Queensland University of Technology), the core values and sub-values are schematized as follows:

| RIGHT CONDUCT  | PEACE           | TRUTH         | LOVE        | NON-VIOLENCE     |
|----------------|-----------------|---------------|-------------|------------------|
| Manners        | Patience        | Truthfulness  | Kindness    | Consideration    |
| Living Skills  | Concentration   | Optimism      | Friendship  | Cooperation      |
| Helpfulness    | Self-acceptance | Honesty       | Forgiveness | Global awareness |
| Responsibility | Self-discipline | Determination | Generosity  | Loyalty          |
| Independence   | Happiness       | Fairness      | Compassion  | Citizenship      |
| Perseverance   | Thankfulness    | Trust         | Tolerance   | Justice          |
| Courage        | Contentment     | Reflection    | Service     | Respect          |

(*Giving Voice to the Impacts of Values Education the Final Report of the Values in Action Schools Project* 2010: 88)

In our study, the values in the story “Shahmaran’s Legs”, rewritten with a modern style by Murathan Mungan, will be examined under the titles, “loyalty”, “love”, “patience”, and “frugality”.

**Loyalty**

The notion of “betrayal”, forming the essence of Shahmaran story and distinguished in Mungan’s story, is frequently repeated in several parts of it, thereby revealing the importance of

<sup>4</sup> [http://www.curriculum.edu.au/leader/values\\_education\\_what,\\_how,\\_why\\_\\_what\\_next,36873.html?issueID=12833](http://www.curriculum.edu.au/leader/values_education_what,_how,_why__what_next,36873.html?issueID=12833)



"loyalty" by stating its opposite. In each intertwined story, the treachery of humankind and their inclination to betrayal are emphasized.

In the beginning of the story, the master of İlyas utters the following sentence as the main idea before telling the Shahmaran story: "To descendants of snakes, human is treacherous in this tale" (Mungan 1993: 23).

The first "betrayal" begins with the abandonment of Camsap in the well by his friends and "betrayal" becomes the most frequently encountered concept throughout the story. Because the "well" evokes Prophet Joseph, the master of İlyas narrates this chapter as: "(...) People betray to those whom they take down into well from the time of Prophet Joseph till now, which has more previous history, as well" (28).

Shahmaran replies to Camsap, who asks for release and promises not to tell her secret to anyone" as follows: "Human betrays (...) I trusted him once long years ago. I tested him once. Then I suffered a lot from this trust. Therefore, I do not want to be betrayed again, Camsap! Having been betrayed even once leaves a non-healing wound in the heart; what parts from the depths of the heart leaves for good" (35).

Camsap arrives to the land of Shahmaran as a result of his friends' betrayal. Reminding this situation, Shahmaran tells him his path is determined by evil once: "Because betrayal comes into one's life in different ways when it appears even once" (36).

Repeated as leit-motive in the story, betrayal exists in the stories of both Belkiya, besotted with the "early passion" of knowing and Cihanşah, abandoned on the mountain. Because "Human betrays those whom they exalted as well as those whom they left in the well" (77).

The "betrayal" stories to which İlyas listened from his master also reflected on his life and he had the remorse for deserting his master for years. The idea that what he did was a kind of "betrayal" occupied his mind, and İlyas faced with this feeling when returning as a famous writer to the town where he spent his childhood. He dreamed to tell his master: "I have not betrayed you, master (...) Believe me what I did is a kind of shahmaran making. Besides you have always said to me: 'You have the power of seeing through people'..." (96).

In the story, in addition to the featured notions of **"betrayal"** and **"loyalty"**, the values such as **"reliability"**, **"honesty"** and **"virtue"** are also featured.

### Love

In "Shahmaran's Legs", love is seen to be emphasized in different ways. Shahmaran has been betrayed by two people she loved, Camsap and Belkiya. Therefore, she makes a connection between love and betrayal thinking that a person only betrays to his beloved ones, but she cannot stand it. "To be betrayed by those whom you love, trust, believe is an unbearable pain" (35). Nonetheless, Shahmaran remains faithful to her love even after being betrayed by Camsap and caught. She tells Camsap "After I die, let them put me in a large pot, pour on me the water you have bathed and boil. Don't drink the first water, let Vizier drink it, you drink the second water as I will release my poison to the first and my soul to the second" (93). According to Seyit Battal Uğurlu, this is one of the reasons why Shahmaran "leaves an indelible mark on our collective consciousness": "Even after being betrayed, she has the wisdom of embracing her beloved ones with nurturing love" (2008:1700).

İlyas experiences a similar situation, parallel to the story he listens, with his master. His love towards his master turns into hatred at times and interestingly both feelings are very powerful. İlyas expresses his feelings as "I was angry with, envy and was jealous of him all in one" (Mungan



1993: 31). Their relationship is like father-son relation. On one hand, İlyas indicates his love towards his master; on the other hand, he thinks that his master gets old and upon his death he will start drawing those lovely figures. So as to be successful in his profession, the death of his master is necessary. “(...) I understand that the biggest obstacle on my success is my master. I am under the shadow of a high plane tree and I will always stay there” (54). Those changes of his feelings end with the death of his master. İlyas confesses this with the utterance “My master! Forgive me, I waited for your death to love you” (97).

In the story, a connection between “love” and knowledge” is made, as well. When Ukap, who has the desire to possess the seal of Solomon, is introduced, that he is not “wise” though he knows a lot is stated. Because what he knows lacks “love” and “virtue”. Ukap only knows for himself and does not use this knowledge for the benefit of people. So his knowledge gathers in and overwhelms him. However, the narrator says that the reason of his situation is lovelessness: “He was helpless and pathetic just like those who are athirst for power, he had a meek life and was not loved by people” (47).

In the story of Cihanşah, “love” is discussed more. Cihanşah and Gevherengin show that their love and sacrifice cannot be separated. In their love where self denial is distinguished, both lovers live voluntarily on exile away from their countries for the sake of their love. Because real love requires enduring a life, away from your country and people, i.e. self denial. Cihanşah, who is waiting for death on the graveside of his wife, takes his place as an example of loyalty in love in the story.

### Patience

In “Shahmaran’s Legs”, patience is among values studied with variations. On his way to discover the truth, Belkiya behaves hasty to achieve his ambition and cooperates with malignant Ukap. He desires to fit the truth he seeks into his life. However, “what a believer must learn most is patience. (...) ‘our realities’ or ‘our dreams’ go beyond ‘our lifespan’ most of the time” (45). Belkiya cannot carry the burden of an undue belief. Shahmaran states that the reason of this is the temperament of human beings and their being “impatience” due to their being mortal.

Cihanşah falls in love with Sultana who comes in the costume of pigeon once a year and waits for her for the whole year. In the end, he is rewarded for his patience and meets her.

Patience, is very important for a shahmaran maker. İlyas, who is still an apprentice in his job, does not know where to start drawing. His master replies to him: “Wherever you start, you become able to finish your work. (...) or begin with the purpose of finishing it” (21). His master advises İlyas, who thinks that all of the shahmarans he draws resemble each other, to be patient. “(...) you are supposed to cross this path with patience; cross it fearlessly, persistently, by confronting difficulties and without betraying yourself and your work” (21).

Hurrying to achieve one’s ambition is also impatience. On his way to possess the seal of Solomon, İlyas is so overwhelmed by his ambition that he cannot see the death in the eyes of dragon. His passion blindfolds him. He does not realize he goes “not to the ring but to his death”. His life ends with the flame of the dragon. After his death, a voice comes from the cave: “Humans! Why would you risk your life for things whose time has not come? There is still time for the seal of Solomon. It is understood that humankind is not worthy to carry the seal of Solomon, yet, due to their dark and bloody history” (59).

In the story, it is seen that the values, “**determination**” and “**responsibility**” as well as “**patience**”, are also emphasized.

## Frugality

In the story, frugality as a merit is exalted by emphasizing its opposite, passion / ambition, and its harm to humanity. Passion and ambition is especially emphasized when Belkiya and Ukup desire to find the seal of Solomon. How ambition possess a man and keep him away from reasoning. Shahmaran has tried to show them the truth: "You desire the seal of Solomon so much that you would not know what to do and how to use it even if you get it. There is no purpose for those whose life is composed of only ambition. Purposes constantly change, what is absolute is ambition, it is ambition no matter what happens..." (52). Thus they miss much bigger and more important opportunities while pursuing for their ambition.

After the death of Ukup which is the result of his early passion, the voice from the cave also says: "Have you ripened enough to get hold of this power? You may use it for evil, which would be the end of humanity. You also cause destruction of your kind because of your early passions..." (59-60). In the story, it is pointed out that carrying the seal of Solomon which is defined as "a limitless power" requires "consciousness and virtue". It is not possible for humanity with weaknesses to possess it (51).

Indicating passionate and ambitious behaviors of Ukup and Belkiya despite their different aims, Murathan Mungan emphasizes "**modesty**", "**responsibility**", "**virtue**" and "**consciousness**" as well as "**frugality**".

## Conclusion

Education aims to raise successful individuals in social life along with academic life. Values which regulate communal living and remind the necessity of being a "good person" are taught to a person starting from family to educational institutions and social environment. In educational institutions, these values can be taught to students more effectively through literary works as well as direct education. Although the main aim of a literary work is "itself", it may cause the reader develop empathy by evoking. Thus, values in subtext are sensed to the readers by sometimes emphasizing the opposite. As a reflection of wisdom of people, values play a part in genres such as tales, legends or folk stories that are passed down to generations in Turkish literature. One of the ways to convey these values to youth today can be the reinterpretation of them in modern narratives.

Murathan Mungan, among our story writers inspired by tradition, reinterprets the story of Shahmaran in *1001 Arabian Nights* in a modern story. In the story, "Shahmaran's Legs", based on the prediction that "Human betrays", the values that are featured most are "**loyalty**" and "**trust**". Mungan does not change the original form of the story where several stories are embedded and places the story of İlyas and his master, Shahmaran maker, as the frame story of this spiral. Beginning with the betrayal of Camsap's friends to him, the story continues with the narrative of Belkiya's betrayal and the betrayal of Camsap to Shahmaran. In the frame story, that İlyas give up shahmaran making is thought as betrayal. Thus, an analogy is drawn between Camsap, Belkiya and İlyas. In the story, it is seen that values such as "**mercifulness**", "**sacrifice**", "**determination**", "**virtue**" as well as "**loyalty**", "**trust**", "**love**", "**patience**", and "**frugality**" are sensed to the reader.

At the end of the story, Murathan Mungan says: "**The legs of Shahmaran lies on all the roads of the world**". He emphasizes that humankind has not changed much during the centuries. Betrayal, ambition, self-seeking, impatience, lovelessness are also the notions with which modern people struggle today. Remaining true to your promise, loving devotedly, being satisfied with what you have without overwhelming to your ambitions are also among today's features of virtuous

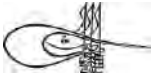
person, as always. Interiorizing these values and make them part of your life will bring peace and happiness to humanity.

## REFERENCES

- Akkoyunlu, Ziyad (yty.), *Arapça Kaynaklarından Binbir Gece Masaları ve Türk Masallarına Tesiri*, Ankara: Yargı Yayınları.
- Aslan, Z. Şeyma (2012), “Değerler Eğitiminde Bir Yöntem Önerisi: Edebiyat Metinlerinden Yararlanma”, *Değerler Eğitimi* (Konferans Bildirileri), İstanbul: Express Basımevi.
- Binbir Gece Masalları* (2007), Çev. Âlim Şerif Onaran, Cilt 2/2, İstanbul: YKY.
- DeNobile John and Hogan Erin (2014) “Values Education: What, How, Why and What Next?”, *CL Curriculum Leadership Journal* (An electronic journal for leaders in education), Volume 12 Issue 1, 31 January 2014. (<http://www.curriculum.edu.au> - Erişim tarihi: 3th December 2015).
- Developing Character Through Literature A Teacher's Resource Book* (2002), ERIC and the Family Learning Association, Evelyn Holt Otten – Consultant, Indiana Department of Education, Indiana University.
- Giving Voice to The Impacts of Values Education The Final Report of the Values in Action Schools Project* (2010), Published by Education Services Australia Ltd., Education Services Australia.
- Erkan, Mustafa (1993), “Câmasbnâme”, *TDV İslam Ansiklopedisi*, C. 7, s. 43-45.
- Karatay, Halit (2011), “Karakter Eğitiminde Edebi Eserlerin Kullanımı”, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/1 Winter 2011, p. 1398-1412.
- Mungan, Murathan (1993), *Cenk Hikâyeleri*, İstanbul: Metis Yayınları.
- Şener, Hasan (2013), “Hayriyye-i Nâbî’de Aktarılan Değerler”, *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 8/1, Winter 2013, p. 2501-2524.
- Uğurlu, Seyit Battal (2008), “Çağdaş Türk Edebiyatında Şahmeran İmgesi: Arketipsel Bir Yaklaşım”. 38. ICANAS (Uluslararası Asya ve Kuzey Afrika Çalışmaları Kongresi) 10-15 Eylül 2007-Ankara. *Bildiriler: Edebiyat Bilimi Sorunları ve Çözümleri*. Cilt 4. (Yayına Hazırlayanlar: Zeki Dilek, Mustafa Akbulut, Zeki Cemil Arda, Zeynep Bağlan Özer, Reşide Gürses, Banu Karababa Taşkın). Ankara: AKDTYK Başkanlığı, s. 1691-1718.
- Ulusoy, Kadir, Dilmaç, Bülent (2014), *Değerler Eğitimi*, Ankara: Pegem Akademi.
- Ulutürk, Veli (1992), “Binbir Gece”, C. 6, *TDV İslam Ansiklopedisi*, s. 180-181.

## Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Demir, H., Şahin, H.,(2015). “Değerler Eğitiminden Hareketle Murathan Mungan’ın ‘Şahmeran’ın Bacakları’ Adlı Öyküsünü Yeniden Okumak / Reinterpreting The Story, ‘Shahmaran’s Legs’, By Murathan Mungan With Reference To Values Education”, *TURKISH STUDIES-International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8886>, p. 289-298.



## **FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİR ÖLÇME DEĞERLENDİRME ARACI OLARAK V-DİYAGRAMINA İLİŞKİN GÖRÜŞLERİ\***

*Mustafa DOĞRU\*\**

*Mahmut SELVİ\*\*\**

*Ayşe Nesibe KÖKLÜKAYA\*\*\*\**

*Ezgi GÜVEN YILDIRIM\*\*\*\*\**

### **ÖZET**

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının Fizik Laboratuvarı II dersinde ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılan V-diyagramlarına ilişkin görüşlerini almak ve bu görüşleri değerlendirmek amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin 1. sınıfına devam eden toplam 30 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Süreç sonunda araştırmanın verileri, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı-yapılandırılmış görüşme soruları ile toplanmıştır. Elde edilen nitel verilerin çözümlemesi için nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Görüşme sonuçlarının yazılı hale getirilmesi ile elde edilen dokümanlar, veriler arası ilişkilerin görülmesi ve kodlama yapılırken kolaylık sağlanması bakımından Hyper RESEARCHTM 2.6.1. nitel analiz programı ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının V-diyagramlarının klasik deney raporlarından üstünlüklerin ilişkin görüşlerinin araştırıldığı ilk soruya içerik açısından, görsel açıdan ve öğrenci kazanımları açısından olmak üzere üç tema altında değerlendirme yaptığı görülmüştür. Daha sonra öğretmen adaylarına V-diyagramlarına yönelik kişisel görüşleri sorulmuş ve adayların pek çoğunun V-diyagramlarına yönelik olumlu görüş bildirdiği bulunmuştur. Son olarak öğretmen adaylarına öğretmen olduklarında V-diyagramlarını kullanıp kullanmayacaklarını sorulmuştur. Öğretmen adaylarının V- diyagramlarını kullanışlı ve pratik olma, ilgi çekici olma ve anlaşılır olma gibi özelliklerinden dolayı öğretmen olduklarında kullanacaklarını belirttikleri görülmüştür.

\* Bu çalışma 23-26 Nisan tarihinde ICEMST 2015– International Conference on Education in Mathematics, Science&Technology kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Yrd. Doç. Dr. Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü, El-mek: mustafadogru@akdeniz.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Eğitimi ABD, El-mek: selvimahmut@gmail.com

\*\*\*\* Öğr. Gör. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, El-mek: nkoklukaya@gazi.edu.tr

\*\*\*\*\* Öğr. Gör. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğr. ABD, El-mek: ezgiguven3@gmail.com



**Anahtar Kelimeler:** V-diyagramı, ölçme ve değerlendirme, öğretmen adayları

## **SCIENCE TEACHER CANDIDATES' VIEWS ON V-DIAGRAM AS A MEASUREMENT AND ASSESSMENT TOOL**

### **ABSTRACT**

In this research, it is aimed to obtain the science teacher candidates opinions as to V-diagram used as an assessment and evaluation tool in Physics Laboratory II lesson and to evaluate these opinions. The study group of the research is formed by 30 teacher candidates studying in the 1st year of a public university located in Ankara in the spring semester of 2014-2015 academic year. Research data were gathered with semi-structured interview questions prepared by the researchers in the end of the process. Content analysis of the qualitative data analysis methods have been used in order to analyze the gathered qualitative data. The documents gathered by having typed of the interview results have been analyzed by the HyperRESEARCHTM 2.6.1. qualitative analysis program in order to have the convenience while recognizing the relation between the data and coding. At the end of the research it has been seen that teacher candidates have made evaluations under 3 themes as content, visually and student attainment for the 1st question searching for the opinions as to the superiorities of the V-diagrams to the traditional experiment reports. Then teacher candidates have been asked their personal opinions as to V-diagrams and it has been seen that they express positive views. Lastly teacher candidates have been asked to explain with their reasons if they want to use V-diagrams when they become teachers. It has been seen that teacher candidates have expressed that they are going to use V-diagrams because of content differences such as its being useful, practical, interesting, and understandable.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **Introduction**

Science laboratories are the places where subjects are supported with experiments for a better learning in science and technology lessons. In order science education to be effective, it is required to concretize the subjects processed theoretically during the lessons with the practices and transfer them into the daily life. In the science laboratories where students find the chance learning by discovering, get excited and pleasure while learning science concrete experiences at first hand and meaningful learning are realized (Çepni and Ayvaci, 2008). However all this applied process in our country is being evaluated with the traditional experiment reports generally and the outcomes form the product of the learning process by theoretical knowledge weighted. This situation prevents students from thinking elaborately, learning meaningfully and relating the previously existed knowledge with the new ones learned during the laboratory study (Atılboz and Yakışan,

2003). Students also think that there are many deficiencies and unnecessary information in traditional experiment reports and they can't make any connections between the theoretical part of the experiment and their observation during the experiment; they are interested in some superficial features and there is no standardization between the reports (Nakiboğlu and Meriç, 2000). Therefore, evaluation in laboratory activities having an important role in science teaching should be realized with "alternative evaluation" which covers the performance and real evaluation and is different from traditional theoretical documents. One of the alternative evaluation tools which can be used in laboratories is V-diagram.

V-diagrams were developed to enlighten the nature and the aim of the laboratory studies in science by Novak and Gowin firstly (Novak and Gowin, 1984). V-diagram formed by three main parts provides the connection between the focus question located in the middle of the V letter, procedural part on the right side and the conceptual part on the left side. While forming the V-diagram firstly the problem, concept theory related to the problem and the principals are determined; during the laboratory studies data are gathered by recognizing the objects related to the research and then these data are transferred. So V-diagrams enable the individual to organize the knowledge better helping make connections between the conceptions and to learn meaningfully (Alvarez and Risko, 2007; Aydoğdu and Kesercioğlu, 2005). For example, SavranGencer, Sevim and Kaska (2015) in their studies express that V-diagrams used in General Laboratories have contributed the students' learning positively and raised the success. Similarly it is mentioned that v-diagrams are one of the tools which can be used in preparing and evaluating the research reports, evaluating the students, examining the laboratory leaflets and designing the education programs (Novak and Gowin, 1984).

This diagram enables the students to prepare a report as to the experiment by having used in pre, while and post-experiment activities. By this means, students make connections between the theoretical knowledge learned in science lessons and the laboratory studies and understand the laboratory reports more easily (Gurley Dilger, 1992). V-diagram basically is a learning and assessment and evaluation tool prepared during the laboratory studies and replacing the experiment report (Nakiboğlu, Benlikaya and Karakoç, 2001). This diagram can be used for many different aims such as to design and improve the education programs, prepare the research report and evaluate, analyze the laboratory leaflets, evaluate the lesson and the students (Novak veGovin, 1984). In this research too, V-diagram is used as an assessment and evaluation tool in laboratory lesson. In this research, it is aimed to obtain the science teacher candidates opinions as to V-diagram used as an assessment and evaluation tool in Physics Laboratory II lesson and to evaluate these opinions.

### **Method**

In this research, phenomenological method of the qualitative research methods has been applied in order to obtain the suitable data for this research's aim. Participants from whom the data obtained have been gathered by purposeful sampling (Cohen, Monion and Morrison,



2007). The study group of the research is formed by 30 teacher candidates studying in the 1st year of a public university located in Ankara in the spring semester of 2014-2015 academic year. Before proceeding with the application of the research, by the researchers V-diagrams and a seminar as to the preparation of the V-diagrams were given and V-diagram examples prepared suitably to the rules by the researchers were shown to the participants. Later, the participants were asked to realize the experiments determined in the curriculum and prepare a V-diagram related to each experiment instead of traditional reporting methods during the research process. Assessments and evaluations as to the lesson of teacher candidates were realized with these diagrams and the research data were gathered with 3 semi-structured interview questions prepared by the researchers in the end of the process. An interview form including semi-structured interview questions as to the usage of V-diagrams as an alternative assessment and evaluation tool to the traditional methods and V-diagrams used during the semi-structured interviews were followed. Experts in their own fields 4 researchers' opinions have been consulted for the validity of the questions and this form. Content analysis of the qualitative data analysis methods have been used in order to analyze the gathered qualitative data. The documents gathered by having typed of the interview results have been analyzed by the HyperRESEARCH™ 2.6.1. qualitative analysis program in order to have the convenience while recognizing the relation between the data and coding.

### Results and Discussion

By analyzing the answers given to the open-ended questions directed to the teacher candidates the research results have been reached.

It has been seen that teacher candidates have made evaluations under 3 themes as content, visually and student attainment for the 1st question searching for the opinions as to the superiorities of the V-diagrams to the traditional experiment reports. Teacher candidates have expressed that V-diagrams are superior in the ways of being short, systematic, easier to perceive, enabling to see the whole picture visually, practical, addressing to the eye and having an organization. Moreover, it has been seen that teacher candidates have expressed that V-diagrams are also superior in student attainments for enabling the students to have summarize the knowledge, to determine the important information, permanence, to relate to the daily life, to gain the ability of commenting, motivation, to develop research skills, to decrease the laboratory anxiety and to learn how to use the time. When the literature has been examined, it has been seen that there are research results showing parallelism with the features emphasized in this research by the teacher candidates as to V-diagrams (Novak and Gowin, 1984; Lebowitz, 1998; Nakiboğlu and Meriç, 2000; Nakipoğlu, Benlikaya and Karakoç, 2001; Özer, 2002; Atılbaz and Yakışan, 2003; Evren, 2008; İnce, Güven and Aydoğdu 2010).

Later in the research, teacher candidates have been asked their personal opinions as to V-diagrams and it has been seen that they express some codes which can be themed like “the parts I like of V-diagrams” and “the parts I don't like”. Teacher candidates have

expressed that the parts they like about V-diagram are its being useful, enabling to research, being visual and summary, forming a focus problem, relating to the daily life examples, simplifying to understand and being organized. On the other hand, they have expressed that the parts that they don't like about V-diagrams are the difficulty of synthesis, commenting, relating to the daily life, creating an organization and its taking time. This result obtained from the research shows similarity with the literature (Roth, 1990; Roehrig and et. al., 2001; Demirtaş, 2006; Tatar et. al., 2007; Evren, 2008).

As a final step in the research, teacher candidates have been asked to explain with their reasons if they want to use V-diagrams when they become teachers. It has been seen that teacher candidates have expressed that they are going to use V-diagrams because of content differences such as its being useful, practical, interesting, understandable; visual differences such as organized, appearance and finally student attainments differences such as leading to research, having to think, coming to lessons prepared, enabling the participation to the lessons. This result shows parallelism with the results of the researches realized about this subject in the literature. (Lebowitz, 1998; Sarıkaya et. al., 2004; Karamustafaoğlu, Karamustafaoğlu and Yaman, 2005).

**Keywords:** V-diagram, measurement and assessment, teacher candidate

## Giriş

Günümüz bilgi çağında geleceği şekillendirecek olan öğrencilerin bilgiyi elde edebilmeleri ve elde ettikleri bilgiyi günlük hayatlarında karşılaştıkları problemlerin çözümünde kullanabilmeleri eğitim sisteminin temelini oluşturan ilköğretim döneminde oldukça önemli bir yere sahiptir (Anagün, Kılıç, Atalay & Yaşar, 2015). Öğrenilen bilgilerin günlük hayata aktarıldığı derslerin başında da fen dersleri gelmektedir. Fen genel olarak, fiziksel ve biyolojik dünyayı açıklamaya çalışan, fizik, kimya, biyoloji gibi deney ve ispatlara dayanan bilimlerin genel adıdır (MEB, 2005). Fen bilimleri ise, doğal olayları ve doğayı sistemli, düzenli bir şekilde inceleme, şimdiye kadar gözlenmemiş olayları kestirme gayretleri olarak tanımlanır (Kaptan, 1999). Fen bilimleri, evrende yaşayan tüm canlı, cansız varlıkları ve bu varlıkların birbirleriyle olan ilişkilerini, deney, gözlem, inceleme ve araştırma yollarıyla ele alan, eğitim süreci içerisinde farklı eğitim seviyelerindeki öğrencilere bir öğretim süreci sonunda verilen bilgiler bütünüdür (Gücüm, 1998). Fen biliminin hem bilgi edinme yollarını görmeye olanak sağlayan, hem de elde edilip düzenlenmiş bilimsel bilgileri bireyin ihtiyaçlarını gidermeye yönelik kullanan bir alan olduğu bilinmektedir. Fen öğretiminde temel amaç, öğrencilerin fen bilimleri ile ilgili bilimsel bilgileri hazır olarak alıp ezberlemeleri değil, hayatları boyunca karşılaştıkları problemleri çözebilmeleri, bilgiye ulaşabilmek için gerekli bilimsel tutum ve becerileri kazanmalarındır (Akgün, 2000; Kaptan, 1999). Bu yönüyle fen derslerinin öğrencileri düşündürmeye, araştırmaya, sorgulamaya ve bilgi üretmeye yöneltmesi gerekmektedir. Bu açıdan öğrenciler fen derslerini olumlu tutum geliştirebilecekleri ve başarılı olabilecekleri etkili öğrenme ortamlarında almalıdır (Akçıl & Oğuz, 2015). Söz konusu tutum ve becerileri öğrencilerin istenen düzeyde kazanabileceği ve fen bilimlerinin etkili öğrenilebileceği ortam olarak ilk akla gelen yerler laboratuvarlardır (Alkan, Çilenti & Özçelik, 1991).

Fen laboratuvarları, fen ve teknoloji derslerinde daha etkili olarak öğrenilmesi için konuların deneylerle desteklendiği yerlerdir. Fen öğretiminin etkili olması için derste teorik olarak işlenen konuların uygulamalar ile somutlaştırılması ve günlük hayata aktarılması gerekmektedir. Öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenme fırsatı bulduğu, feni öğrenirken keyif ve heyecan duyduğu laboratuvarlarda ilk elden somut yaşantılar kazanılmakta ve anlamlı öğrenme gerçekleşmektedir (Çepni & Ayvaci, 2008). Fakat ülkemizde tüm bu uygulamalı süreç, genel olarak klasik deney raporları ile değerlendirilmekte ve öğrenim sürecinin ürününü teorik bilgi ağırlıklı çıktılar oluşturmaktadır. Bu durum öğrencilerin ayrıntılı düşüncelerini, anlamlı öğrenmelerini ve önceden var olan bilgiler ile laboratuvar çalışması sırasında ürettikleri yeni bilgiler arasında bağlantı kurmalarını engellemektedir (Atılboz & Yakışan, 2003). Öğrenciler de, klasik deney raporlarında birçok eksiklik ya da gereksiz bilgiler olduğunu; bu raporlar ile deneyin teorik kısmı ve deney sırasındaki gözlemleri arasında bağlantı kuramadıklarını; deneylerin yüzeysel bir takım özellikleriyle ilgilendiklerini ve hazırlanan raporlar arasında bir standart olmadığını düşünmektedir (Nakiboğlu & Meriç, 2000). Bu sebeple fen eğitiminde çok önemli bir role sahip laboratuvar etkinliklerinde değerlendirme, performans ölçümü ile gerçek değerlendirmeyi kapsayan ve geleneksel teorik dokümanlardan farklı olan “alternatif değerlendirme” ile yapılmalıdır. Laboratuvarlarda kullanılabilecek alternatif değerlendirme araçlarından biri de V- diyagramlarıdır.

V- diyagramları ilk olarak Novak ve Gowin tarafından fen bilimlerinde laboratuvar çalışmalarının amacını ve doğasını aydınlatmak için geliştirilmiştir (Novak & Gowin, 1984). V- diyagramı, temel olarak laboratuvar çalışmaları sırasında hazırlanan ve aynı zamanda deney raporu yerine de geçen bir öğrenme ve ölçme değerlendirme aracıdır (Nakiboğlu, Benlikaya & Karakoç, 2001). Üç ana bölümden oluşan V- diyagramı bir V harfinin ortasında yer alan odak sorusu, sağ taraftaki yöntemsel kısım ve sol tarafta yer alan kavramsal kısım arasında bağlantı sağlar. V- diyagramı oluştururken öncelikle problem, problemin ilgili olduğu kavram teorisi ve ilkeler belirlenir; laboratuvar çalışmaları esnasında ise araştırma ile ilgili nesneler tanınarak veri toplanır ve bu veriler transfer edilir. Böylece V- diyagramları, kavramlar ve kavramlar arasında ilişki kurmada yardımcı olarak bireyin bilgiyi daha iyi organize etmesini ve anlamlı öğrenmesini sağlar (Alvarez & Risko, 2007; Aydoğdu & Kesercioğlu, 2005). Örneğin, Savran Gencer, Sevim ve Kaska (2015) çalışmalarında Genel Biyoloji Laboratuvarında kullanılan V-diyagramlarının öğrencilerin öğrenmelerine olumlu katkı sağladığını ve başarıyı arttırdığını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde V- diyagramlarının, öğretim programlarının tasarlanmasında, laboratuvar föylerinin incelenmesinde, öğrencilerin değerlendirilmesinde, araştırma raporunun hazırlanmasında ve değerlendirmesinde kullanılabilecek araçlardan biri olduğu ifade edilmektedir (Novak & Gowin, 1984). Fernandez ve Placing (2000), ise V- diyagramının öğrencilere öğrenme süreci boyunca rehberlik ettiğini, aktif bir şekilde öğrenmeleri için öğrencilere imkân sağladığını belirtmiştir. Bu diyagram deney öncesi, sırası ve sonrası aktivitelerde kullanılarak öğrencilerin deneye yönelik bir rapor oluşturmalarını sağlar. Bu sayede öğrenciler fen derslerinde öğrendikleri teorik bilgi ile laboratuvar çalışmaları arasında bağlantı kurar ve laboratuvar raporlarını daha kolay anlar (Gurley Dilger, 1992). Bu çalışmada da V-diyagramları laboratuvar dersinde ölçme değerlendirme aracı olarak kullanılmıştır. Çalışmada fen bilgisi öğretmen adaylarının Fizik Laboratuvarı II dersinde ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılan V-diyagramlarına ilişkin görüşlerini almak ve bu görüşleri değerlendirmek amaçlanmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın modeli

Bu çalışmada araştırmanın amacına uygun olan verileri elde etmek için nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) araştırması kullanılmıştır. Maxwell'e (1996) göre, nitel araştırma yöntemleri araştırmaya katılan katılımcıların özellikle olaylar, durumlar ve eylemlerle

ilgili olarak hayat ve deneyimlerinden yola çıkarak görüş almak için kullanılır. Nitel araştırma desenlerinden birisi olan fenomenolojik yöntemde genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya bakış açılarının belirlenmesi ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu çalışmada da araştırmacılar kişilerin bireysel algıları veya bakış açılarının belirlenmesi ile ilgilenmekte ve onların kişisel düşüncelerine önem vermektedir. Bu amaçla katılımcılar ile görüşmeler gerçekleştirilmiş ve katılımcıların konuya ilişkin görüşleri ayrıntılı bir biçimde incelenmiştir.

### **Katılımcılar**

Verilerin toplandığı katılımcılar, araştırmacının araştırma problemlerine cevap bulacağına inandığı kişileri seçmesine olanak veren amaçlı örnekleme ile belirlenmiştir amaçlı örnekleme ile toplanmıştır (Cohen, Monion&Morrison, 2007). Bu çalışmada araştırmacılar çalışma alanı olarak kolay ulaşılabilir olması bakımından araştırmanın yürütüldüğü devlet üniversitesini seçmiştir. Ayrıca çalışma konusu olarak da V-diyagramlarının alternatif değerlendirme aracı olarak kullanılabilmesini mümkün kılan Fizik Laboratuvarı II dersi tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde Ankara'da bulunan bir devlet üniversitesinin 1. sınıfına devam eden toplam 30 öğretmen adayı oluşturmıştır.

### **Uygulama süreci**

Araştırmaya başlanmadan önce araştırmacılar alternatif ölçme değerlendirme teknikleri ve V- diyagramları ile ilgili olarak ayrıntılı araştırma yapmış, kaynaklar taramış ve V-diyagramlarının sınıf içi uygulamasını tam olarak incelemiştir. Çalışmanın uygulama sürecine geçilmeden önce araştırmacılar tarafından katılımcılara V-diyagramları ve V-diyagramlarının hazırlanmasına ilişkin bir seminer dersi verilmiş, daha önceden araştırmacılar tarafından kurallarına uygun olarak hazırlanmış V-diyagramı örnekleri gösterilmiştir. Daha sonra çalışma süresince katılımcılardan müfredatta belirtilen deneyleri yapması ve geleneksel raporlama yöntemleri yerine her bir deneye ilişkin bir V-diyagramı hazırlaması istenmiştir. Öğretmen adaylarının derse ilişkin ölçme ve değerlendirmeleri bu diyagramlar ile gerçekleştirilmiştir çalışmanın bitiminde öğretmen adayları ile görüşmeler yapılarak onların V-diyagramlarına ilişkin görüşleri araştırılmıştır. Görüşme ile elde edilen verilerin kayıt edilmesinde izlenen iki temel yöntem vardır (Yıldırım & Şimşek, 2008). Bu yöntemlerden ilki not alma, diğeri ise cihaz ile kayıt etmedir. Görüşmeye katılan kişinin kabul etmesi ve olanakların elvermesi durumunda en iyi yöntem görüşmelerin kaydedilmesidir (Karasar, 2004). Bu çalışmada da katılımcıların izni alınarak tüm görüşmeler ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş ve sonra yazılı metin haline dönüştürülmüştür.

### **Veri toplama araçları**

Çalışmada veri toplama aracı olarak, fen bilgisi öğretmen adaylarının V-diyagramlarına yönelik görüşlerini belirlemeye ilişkin hazırlanan 3 adet yarı yapılandırılmış görüşme sorusu kullanılmıştır. Soruların geçerliliği için alanında uzman 4 öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuş ve onlardan gelen dönütlere uygun şekilde sorular yeniden düzenlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşmeler esnasında katılımcılara aşağıda verilen sorular yöneltilmiştir.

- Sizce V-diyagramlarının klasik deney raporlarından üstünlükleri nelerdir?
- V-diyagramlarına yönelik sizin görüşleriniz nelerdir?
- Öğretmen olduğunuzda V-diyagramını kullanır mısınız? Neden?

Araştırma verileri Fen bilgisi öğretmen adayların bu üç soru yöneltilerek yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile elde edilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formatına uygun olarak sorular önceden belirlenmiş fakat katılımcıların yanıtlarına herhangi bir sınır getirilmemiştir.

Böylelikle katılımcıların ilgilenilen duruma ilişkin kesin ve detaylı tanımlamalar yapmaları sağlanmıştır (Punch, 2005; Yıldırım & Şimşek, 2008). Görüşme tekniği kişilerin deneyim, tutum, düşünce, yorum, zihinsel algı ve tepkileri gibi gözlenemeyen durumlarını belli bir amaç için anlaşılır kılmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2008).

Yarı yapılandırılmış görüşmeler için öncelikle araştırmacılar tarafından bir görüşme formu hazırlanmış ve görüşmeler esnasında bu formdaki düzen aynen izlenmiştir. Görüşmelerden elde edilen tüm veriler, katılımcılardan izni alınarak bilgisayar ortamında yazılı metne dönüştürülmek üzere kaydedilmiştir. Bulgularda öğretmen adaylarının kendi cümleleri doğrudan aktarılacağı için her bir öğretmen adayına kendi isimlerinden farklı birer kod isim (Ö<sub>1</sub>, Ö<sub>2</sub>, Ö<sub>3</sub>...) verilmiştir.

### Verilerin analizi

Verilerin çözümlenmesi için nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi seçilmiştir. Araştırmadan elde edilen nitel verilerin çözümlenmesinde Yıldırım ve Şimşek (2008) tarafından belirtilen aşamalar izlenmiştir. Analize geçilmeden başlanmadan önce ses kayıt cihazı ile kaydedilmiş görüşmeler yazılı doküman haline getirilmiştir. Bir sonraki aşamada görüşme kodlama anahtarı oluşturulmuştur. Bu aşamada belirlenen kodlar alanda uzman başka bir araştırmacı tarafından da kodlanmıştır. Analiz için bir sonraki aşamada kodlanan ifadeler yine uzman başka bir araştırmacı ile birlikte, benzerlik ve farklılıklarına göre yeniden düzenlenerek temalara dönüştürülmüştür. Temalar elde edildikten sonra, tema, kod ve öğrencilerin kodları söyleme sıklığını içeren tablolar oluşturmuştur. Görüşme sonuçlarının yazılı hale getirilmesi ile elde edilen dokümanlar, veriler arası ilişkilerin görülmesi ve kodlama yapılırken kolaylık sağlanması bakımından HyperRESEARCHTM 2.6.1. nitel analiz programı ile analiz edilmiştir.

### Bulgular

Fen bilgisi öğretmen adaylarının Genel Fizik Laboratuvarı II dersinde ölçme ve değerlendirme yöntemi olarak kullanılan V-diyagramlarına ilişkin görüşlerini almak amacıyla öğretmen adaylarına üç adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının V-diyagramlarına yönelik görüşleri belirlenmiştir.

Öğretmen adaylarına ilk olarak “Sizce V-diyagramlarının klasik deney raporlarından üstünlükleri nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve Tablo 1’de öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiştir.

**Tablo 1. Öğretmen adaylarının “sizce V-diyagramlarının klasik deney raporlarından üstünlükleri nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin kod, tema ve sıklık verileri**

| Tema                          | Kod                                  | Sıklık |
|-------------------------------|--------------------------------------|--------|
| İçerik açısından              | Kısa/özet olma                       | 7      |
|                               | Sistematik olma                      | 7      |
|                               | Algılamayı kolaylaştırma             | 5      |
| Görsel açıdan                 | Bütünü görme                         | 7      |
|                               | Pratik olma                          | 7      |
|                               | Göze hitap etme                      | 5      |
|                               | Düzene sahip olma                    | 5      |
| Öğrenci kazanımları açısından | Bilgiyi özetleme becerisi sağlama    | 12     |
|                               | Önemli bilgiyi tespit etmeyi sağlama | 8      |
|                               | Kalıcılığı sağlama                   | 8      |
|                               | Günlük hayatla ilişki sağlama        | 6      |
|                               | Yorum yapma becerisi kazandırma      | 4      |
|                               | Motivasyonu sağlama                  | 3      |
|                               | Araştırma yapma becerisi geliştirme  | 3      |
|                               | Laboratuar kaygısını azaltma         | 1      |



Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adayları V-diyagramlarının klasik deney raporlarından üstünlüklerini içerik açısından, görsel açıdan ve öğrenci kazanımları açısından olmak üzere üç tema altında değerlendirdikleri görülmektedir. Öğretmen adayları, içerik açısından V-diyagramlarını kısa, sistematik ve algılanması kolay olma yönünden üstün gördüklerini belirtmiştir. Görsel açıdan V-diyagramı adaylar tarafından bütünü görmeyi sağlama, pratik olma, göze hitap etme ve düzene sahip olma gibi özelliklerinden dolayı üstün bulunmaktadır. Bununla birlikte öğretmen adaylarının öğrenci kazanımları açısından V-diyagramlarının, bilgiyi özetleme becerisi sağlama, önemli bilgiyi tespit etmeyi sağlama, kalıcılığı sağlama, günlük hayatla ilişki sağlama, yorum yapma becerisi kazandırma, motivasyonu sağlama, araştırma yapma becerisi geliştirme, laboratuvar kaygısını azaltma ve zamanı kullanmayı öğrenme gibi üstünlükleri olduğunu belirttikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının cevaplarından doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö12; “...diğer deney raporlarından sadece teorik bilgi ve yorum kısımları varken V diyagramları sayesinde konuları günlük hayatla ilişkilendirilip örnekler verebildim.” (410,568 25.02.2015).

Ö5; “V-diyagramları deneyi raporlaştırma açısından daha anlaşılır ve açık öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir rapor türü” (214,371 25.02.2015).

Öğretmen adaylarına ikinci olarak “V -diyagramlarına yönelik sizin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiş ve Tablo 2’de öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmen adaylarının “V-diyagramlarına yönelik sizin görüşleriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin kod, tema ve sıklık verileri**

| Tema               | Kod                                     | Sıklık |
|--------------------|-----------------------------------------|--------|
| Sevdiğim yönleri   | Kullanışlı olma                         | 6      |
|                    | Araştırma yapmayı sağlama               | 5      |
|                    | Görsel olma                             | 5      |
|                    | Özet olma                               | 5      |
|                    | Odak sorusu oluşturma                   | 4      |
|                    | Günlük hayat örnekleri ile ilişki kurma | 4      |
|                    | Anlamayı kolaylaştırma                  | 4      |
|                    | Düzenli olması                          | 4      |
| Sevmediğim yönleri | Sentez yapma zorluğu                    | 8      |
|                    | Yorum yapma zorluğu                     | 7      |
|                    | Günlük hayat ile ilişki kurma           | 2      |
|                    | Düzen oluşturma                         | 2      |
|                    | Zaman alıcı olma                        | 2      |

Tablo 2 incelendiğinde öğretmen adaylarının V-diyagramlarına yönelik görüşlerini sevdikleri ve sevmedikleri yönlerden ele aldıkları görülmektedir. Öğretmen adayları V-diyagramının sevdikleri yönlerini kullanışlı olma, araştırma yapmayı sağlama, görsel olma, özet olma, odak sorusu oluşturma, günlük hayat örnekleri ile ilişki kurma, anlamayı kolaylaştırma ve düzenli olma şeklinde belirtmektedir. Diğer taraftan öğretmen adayları, sentez yapma zorluğu, yorum yapma zorluğu, günlük hayat ile ilişki kurma, düzen oluşturma ve zaman alıcı olma gibi yönlerinden dolayı V-diyagramlarını sevmediklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adaylarının cevaplarından doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.



Ö3; “...Ancak odak sorusu farklıydı. Amaç ile odak sorusunun farklı olduğunu gördük. Odak sorusu daha can alıcı oluyor bu şekilde deneyin asıl amacını daha kolay algılıyoruz.” (419,584, 25.02.2015).

Ö8; “Günlük hayatla bağdaştırılarak çevremize olan bakış açımızı değiştirebilir.” (536,611, 25.02.2015).

Öğretmen adaylarına son olarak “Öğretmen olduğunuzda V-diyagramını kullanır mısınız? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Öğretmen adaylarının tamamı V-diyagramını kullanacağını ifade etmiştir. Tablo 3’de öğretmen adaylarının cevaplarına yer verilmiştir.

**Tablo 3. Öğretmen adaylarının “öğretmen olduğunuzda V-diyagramını kullanır mısınız? neden?” sorusuna verdikleri cevaplara ilişkin kod, tema ve sıklık verileri**

| Tema                                     | Kod                                         | Sıklık |
|------------------------------------------|---------------------------------------------|--------|
| İçerik farklılığı                        | Kullanışlı                                  | 2      |
|                                          | İlgi çekici                                 | 3      |
|                                          | Anlaşılır                                   | 4      |
|                                          | Kısa/özet                                   | 2      |
| Görsel farklılık                         | Düzen ve görünüm                            | 3      |
|                                          | Pratik olma                                 | 2      |
| Öğrenci kazanımlarına yönelik farklılığı | Araştırmaya yönlendirme                     | 2      |
|                                          | Düşündürme                                  | 3      |
|                                          | Derse hazırlıklı gelmeye yönlendirme        | 4      |
|                                          | Derse katılımı sağlamaya yönlendirme        | 2      |
|                                          | Günlük hayatla ilişkilendirmeye yönlendirme | 2      |
|                                          | Kalıcılığı sağlama                          | 2      |
|                                          | Sorumluluk bilinci geliştirme               | 2      |
|                                          |                                             |        |

Tablo 3 incelendiğinde öğretmen adaylarının V-diyagramını öğretmen oldukları zaman kullanışlı, ilgi çekici, anlaşılır olma gibi içerik farklılığından dolayı, bununla birlikte düzen, görünüm gibi görsel farklılıktan dolayı, son olarak da araştırmaya yönlendirme, düşündürme, derse hazırlıklı gelmeye, derse katılımı sağlamaya yönlendirme gibi öğrenci kazanımlarına yönelik farklılıktan dolayı kullanacaklarını belirttikleri görülmüştür. Öğretmen adaylarının cevaplarından doğrudan alıntılara aşağıda yer verilmiştir.

Ö9; “Sonuçları da mesela tablolar halinde de bence... normal bir A4 kağıdına tablolar yerleştirildiği zaman bu insan hafızasına ilk bakıldığı anda bile dikkat çekici gibi geliyor. Rakamların normal sayfalara yayılmasındansa tek bir sayfa içerisinde toplanıp aynı sayfada aynı anda hepsinin göz önüne getirilmesi bence çok kullanışlı ve etkili.” (940,1295, 25.02.2015).

Ö14; “Deneyi daha rahat hazırlanıyoruz daha öncesi teori ve ilkeleri araç-gereç dolduruyoruz, odak sorusunu hazırlıyoruz, bizim için bir ön hazırlık oluyor. Deneyde ne yapacağımızı hangi malzemeleri kullanacağımızı önceden görmek bizim için deney hakkında fikir veriyor.” (288,551, 25.02.2015).

## Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada fen bilgisi öğretmen adaylarının Fizik Laboratuvarı II dersinde ölçme ve değerlendirme aracı olarak kullanılan V-diyagramlarına ilişkin görüşlerini almak ve bu görüşleri değerlendirmek amaçlanmıştır. Öğretmen adaylarına yöneltilen açık uçlu sorulardan alınan cevaplara ilgili analizler yapılarak çalışma sonuçlarına ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının V-diyagramlarının klasik deney raporlarından üstünlüklerin ilişkin görüşlerinin araştırıldığı ilk soruya içerik açısından, görsel açıdan ve öğrenci kazanımları açısından olmak üzere üç tema altında değerlendirme yaptığı görülmüştür. Öğretmen adayları, içerik açısından V-diyagramlarının kısa, sistematik ve algılanması kolaylaştırma yönünden üstün olduğunu, görsel açıdan bütünü görmeyi sağlama, pratik olma, göze hitap etme ve düzene sahip olma özelliklerinden dolayı üstün olduğunu düşündükleri belirlenmiştir. Bununla birlikte öğretmen adaylarının V-diyagramlarının öğrenci kazanımları açısından, bilgiyi özetleme becerisi sağlama, önemli bilgiyi tespit etmeyi sağlama, kalıcılığı sağlama, günlük hayatla ilişki sağlama, yorum yapma becerisi kazandırma, motivasyonu sağlama, araştırma yapma becerisi geliştirme, laboratuvar kaygısını azaltma ve zamanı kullanmayı öğrenme gibi üstünlükleri olduğunu belirttikleri görülmüştür. Literatür incelendiğinde, V-diyagramlarına ilişkin öğretmen adaylarının bu çalışmada vurguladığı özellikler ile paralellik gösteren çalışma sonuçları olduğu görülmektedir (Novak&Gowin, 1984; Lebowitz, 1998; Nakiboğlu & Meriç, 2000; Nakipoğlu, Benlikaya& Karakoç, 2001; Özer, 2002; Atılboz& Yakışan, 2003; Evren, 2008; İnce, Güven & Aydoğdu 2010).

Çalışmada daha sonra öğretmen adaylarına V-diyagramlarına yönelik kişisel görüşleri sorulmuş ve adayların soruya V-diyagramlarının sevdiğim ve sevmediğim yönleri diye temalandırılabilir kodlar bildirdiği görülmüştür. Öğretmen adaylarının V- diyagramının sevdikleri yönlerini kullanışlı olma, araştırma yapmayı sağlama, görsel olma, özet olması, odak sorusu oluşturma, günlük hayat örnekleri ile ilişki kurma, anlamayı kolaylaştırma ve düzenli olma şeklinde belirtmişlerdir. Diğer taraftan öğretmen adayları, sentez yapma zorluğu, yorum yapma zorluğu, günlük hayat ile ilişki kurmak, düzen oluşturma ve zaman alıcı olma gibi yönlerinden dolayı V-diyagramlarını sevmediklerini belirtmişlerdir. Araştırmadan elde edilen bu sonuç literatür ile benzerlik göstermektedir (Roth, 1990; Roehrig ve diğerleri, 2001; Demirtaş, 2006; Tatar ve diğerleri, 2007; Evren, 2008).

Çalışmada son olarak öğretmen adaylarına öğretmen olduklarında V-diyagramlarını kullanıp kullanmayacaklarını nedenleri ile birlikte açıklamaları istenmiştir. Öğretmen adaylarının V-diyagramını öğretmen oldukları zaman kullanışlı, ilgi çekici, anlaşılır olma gibi içerik farklılığından dolayı, bununla birlikte düzen, görünüm gibi görsel farklılıktan dolayı, son olarak da araştırmaya yönlendirme, düşündürme, derse hazırlıklı gelmeye, derse katılımı sağlamaya yönlendirme gibi öğrenci kazanımlarına yönelik farklılıktan dolayı kullanacaklarını belirttikleri görülmüştür. Bu sonuç literatürde konu ile ilgili yapılan çalışmaların sonuçları ile paralellik göstermektedir (Lebowitz, 1998; Sarıkaya ve diğerleri, 2004; Karamustafaoğlu, Karamustafaoğlu & Yaman, 2005).

Çalışmanın bu sonuçları doğrultusunda V diyagramlarının laboratuvar derslerinde kullanılabilir etkili bir değerlendirme aracı olduğu açıktır. Bu sonuçtan yola çıkarak, V-diyagramları farklı eğitim kademelerinde, farklı laboratuvarlarda ve farklı ünitelerde kullanılarak öğrencilerin bu diyagrama ilişkin görüşleri araştırılabilir.

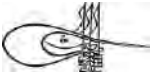
## KAYNAKÇA

- Akçıl, M. & Oğuz, A. (2015). Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı İle Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *TurkishStudies*, 10(11), 1 6, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8616>. ANKARA-TURKEY.
- Akgün, Ş. (2000). *Fen bilgisi öğretimi*. Ankara: PegemYayıncılık.
- Alkan, C., Çilenti, K. & Özçelik, D. (1991). *Kimyaöğretimi*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Alvarez, M. C. & Risko, V.J. (2007). The use of vee diagrams with third grader sas a metacognitive tool for learning science concepts. <http://e-research.tnstate.edu/pres/5>.
- Anagün, Ş. S., Kiliç, Z., Atalay, N. & Yaşar, S., (2015). “Sınıf Öğretmeni Adayları Fen Bilimleri Öğretim Programını Uygulamaya Hazır mı?”, *Turkish Studies*, 10(11), 127-148 ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8611>, ANKARA/TURKEY.
- Aydoğdu, M. & Kesercioğlu, T. (Editörler) (2005). *İlköğretimde Fen ve Teknoloji Öğretimi*. Anı Yayıncılık.
- Atilboz, G. N. & Yakişan, M. (2003). V Diyagramlarının genel biyoloji laboratuvarı konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi: canlı dokularda enzimler ve enzim aktivitesini etkileyen faktörler. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25: 8–13.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. (6<sup>th</sup> edition). London: Routledge Falmer.
- Çepni, S. & Ayvaci, H. Ş. (2008). Laboratuvar destekli fen ve teknoloji öğretimi. S. Çepni, (Editör). *Kuramdan uygulamaya fen ve teknoloji öğretimi* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Demirtaş, B. (2006). *Kimya deneylerinde “V” diyagramları ile öğretim etkinliğinin incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Evren, A. (2008). *Hayvan fizyolojisi konularının V-diyagramı ile öğretiminin öğrenci başarısına, hatırd tutma düzeyine ve duyuşsal özelliklerine etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Fernandez, A. & Palcing, K. (2000). Teaching Strategies and Resources Examples <http://acience.universe.edu.au/school/tutes/tsr/lig2000.pdf>.
- Gurley Dilger, L. (1992). Gowin’svee. *TheScienceTeacher*, 59(3), 50-57.
- Gücüm, B. (1998). *Fen bilimlerinin oluşumu, gelişimi ve fen bilgisi*. Yaşar, S. (Editör). Fen bilgisi öğretimi. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- İnce, E., Güven, E. & Aydoğdu, M. (2010). Fen bilgisi laboratuvar uygulamaları dersinde kavram haritası ve V diyagramının akademik başarı ve kalıcılığa etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(2), 378 – 394.
- Kaptan, F. (1999). *Fen bilgisi öğretimi*. İstanbul: Milli Eğitim Basımevi.

- Karamustafaoğlu, S., Karamustafaoğlu, O. & Yaman, S. (2005). Fen ve teknoloji eğitiminde kavram öğretimi. Aydoğdu ve T. Kesercioğlu, (Editörler). *İlköğretimde fen ve teknoloji öğretimi*. Ankara: Anı Yayıncılık, ss.25-54.
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.
- Lebowitz, S. J. (1998). *Use of veemaps in a college science laboratory*. University of Arizona, Paper presented at the annual meeting of the National Association for Research in Science Teaching (NARST), San Diego, CA, 19-22 April.
- Maxwell, J. (1996). *Qualitative research design*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- MEB, (2005). Fen ve teknoloji programı. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) Yayınları.
- Nakiboğlu, C., Benlikaya, R. & Karakoç, Ö. (2001). Ortaöğretim kimya derslerinde V diyagramı uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21: 97-104.
- Nakiboğlu, C. & Meriç, G. (2000). Genel kimya laboratuvarlarında V-diyagramı kullanımı ve uygulamaları. *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 58-75.
- Novak, J. D. & Gowin, D. B. (1984). *Learning how to learn*. New York: Cambridge University Press.
- Novak, J. (1984). Application of advances in learning theory and philosophy of science to the improvement of chemistry teaching. *Journal of Chemical Education*, 61(7), 607-612.
- Özer, B. (2002). İlköğretim ve ortaöğretim okullarının eğitim programlarında öğrenme stratejileri. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama Dergisi*, 1(1), 17-32.
- Punch, F. K. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş nitel ve nicel yaklaşımlar*. (Çev. Bayrak, D., Arslan, H. B. ve Akyüz, Z.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Roehrig, G., Luft, J. A. & Edwards, M. (2001). Versatile veemaps. *Science Teacher*, 68(1), 28- 31.
- Roth, W. M. (1990). Map your way to a better laboratory. *The Science Teacher*, 57(4), 30-34.
- Savran Gencer, A., Sevim, S. & Kaska, A. (2015). Genel Biyoloji Laboratuvarında Vee Diyagramı Uygulaması: Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarının, Öz-Yeterlik İnançlarının ve Tutumlarının Boylamsal Olarak Değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(52), 183-202.
- Sarıkaya, R., Selvi, M., Selvi, M. & Yakışan, M. (2004). V-diyagramlarının hayvan fizyolojisi laboratuvarı konularını öğrenme başarısı üzerine etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 341-347.
- Tatar, N., Korkmaz, H. & Şaşmaz Ören, F. (2007). Araştırmaya dayalı fen laboratuvarlarında bilimsel süreç becerilerini geliştirmede etkili araçlar: Vee ve I diyagramları. *İlköğretim Online*, 6(1), 76-92.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.

**Citation Information/KaynakçaBilgisi**

Doğru, M., Selvi, M., Köklükaya, A.N., Güven Yıldırım, E., (2015). ‘Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Bir Ölçme Değerlendirme Aracı Olarak V-Diyagramına İlişkin Görüşleri / Science Teacher Candidates' Views On V-Diagram As A Measurement And Assessment Tool’, TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8544>, p. 299-312.



## **İNGİLİZCE ÖĞRENMEDE EĞİTSEL BİLGİSAYAR OYUNU KULLANMANIN ERİŞİYE VE KALICILIĞA ETKİSİ\***

*Vildan DONMUŞ\*\**

*Mehmet GÜROL*

### **ÖZET**

Bu araştırmanın amacı, İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişiyeye ve kalıcılığa etkisini belirlemektir. Çalışma Elazığ ili Merkez Vali Lütfullah Bilgin İlköğretim Okulu'nda altıncı sınıf öğrencileri üzerinde yürütülmüştür. İki farklı altıncı sınıf, deney ve kontrol grubu olarak atanmıştır. Nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı uygulama süreci boyunca, araştırmacı tarafından tasarlanan "Mathematical Problems" ünitesi ile ilgili eğitsel bilgisayar oyunu öğrencilere sunulmuştur. Araştırma içerisinde yer alan öğrenciler yansız bir şekilde atanıp, araştırmanın deney ve kontrol gruplarını oluşturmuşlardır. Araştırmada yer alan deney ve kontrol grubu öğrencileri toplam 69 kişidir. 33 öğrenci araştırmanın deney grubunu oluştururken, 36 öğrenci ise araştırmanın kontrol grubunu oluşturmuştur. Araştırma süreci içerisinde dersler, deney grubu öğrencileriyle Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 6. sınıf İngilizce dersi programının yanı sıra eğitsel bilgisayar oyunu ile işlenirken, kontrol grubu öğrencileriyle Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 6. sınıf İngilizce dersi programıyla işlenmiştir. Çalışmanın veri toplama boyutunda kullanılan araçlardan, akademik başarı testi araştırmacı tarafından oluşturulmuş ve pilot uygulamaları yapılmıştır. Belirtilen araçlar, deney ve kontrol gruplarına ön-test ve son-test olarak uygulanmıştır. Ayrıca uygulama bitiminden 14 hafta sonra kalıcılığı ölçmek için her iki gruba başarı testi tekrar uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizi sonucunda, eğitsel bilgisayar oyunu ile zenginleştirilen öğrenme ortamlarının, öğrencilerin erişiyeye düzeyleri üzerinde olumlu etkisi olduğu, bunun yanında öğrenmenin kalıcılığı bağlamında da önemli bir katkı sağladığı tespit edilmiştir. Gerçekleştirilen uygulama, ilköğretim düzeyinde eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrenmeyi zenginleştiren bir unsur olarak kullanılabileceğini göstermek açısından da önemlidir. Bu araştırma, İngilizce öğrenme de eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımının yaygınlaştırılması gerekliliğini de ortaya çıkarmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitsel bilgisayar oyunu, İngilizce öğrenme, Oyun tasarımı

\* 2012 yılında Prof. Dr. Mehmet GÜROL'un yürüttüğü İngilizce Öğrenmede Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanmanın Erişiyeye, Kalıcılığa ve Motivasyona Etkisi isimli yüksek lisans çalışmasından türetilmiştir.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Arş. Gör. Fırat Üniversitesi Eğitim Programları ve Öğretim, El-mek: vildandnms@gmail.com



## **THE EFFECT OF THE USE OF EDUCATIONAL COMPUTER GAMES IN LEARNING ENGLISH ON ACHIEVEMENT AND RETENTION**

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to determine the effect of using educational computer games in English learning on achievement and retention. The study was applied on sixth grade students studying in Vali Lütfullah Bilgin Primary School in the province of Elazığ. Two different groups of sixth grade students were assigned to be study and control groups. During the application period in which quantitative research approach was applied, the computer game on the unit “Mathematical Problems” as designed by the researcher was presented to the students. Students included in the study were assigned impartially and constituted the study and control groups of the study. Total number of students from both the study and control group participated in the study was 69. While 33 students formed the study group of the research, 36 students formed the control group. While the courses were made with students from the study group both Ministry of Education 6th English Lessons Program and educational computer game, Ministry of Education 6th English Lessons Program was used for students from control group. The tools used for data collection in the study, the achievement test was prepared and its pilot scheme was performed by the researcher. The said tools were applied as pre-test and end-test on the experimental and control groups. Also, the achievement test was applied on both groups for a second time to measure retention 14 weeks after the end of application. Based on the results of the analysis made on the data obtained, it was ascertained that learning environments enriched with educational computer games had a positive effect on students' achievement levels and contributed a lot to the retention of learning. The activity that was performed is important in that it demonstrates that education computer games can be used as elements enriching the learning on primary education level. This study has also revealed the necessity of the use of educational computer games in English learning.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Computerized teaching, having originated from the utilization of computers in educational activities, has become ever-increasingly adopted in various forms. Among computerized teaching applications, educational computer games have recently drawn the attention of educators and researchers as they provide a effective environment in which to motivate students toward learning, thanks to their attractive features and entertaining aspect. Considering the time being spent by children today playing games on computers, and the joy they gain from doing it, it is natural to assume that integrated computer games into today's educational system would resolve current learning difficulties and increase the output. Numerous educational software and educational computer games have been developed to help students become engaged in the classroom (Malta, 2010; Bayırtepe & Tüzün, 2007; Güngörmüş,

2007; Yağız, 2007;). Due to the prominence of computer games in teaching environments, it is important to understand their effect on education.

### **Aim**

The aim of this study is to determine the effect of using educational computer games in English learning on achievement and retention. The following sub-aims have been determined in connection with the main aim.

1. Is there any significant difference between the end-test results, having been received by the experimental and control groups?
2. Is there any significant difference between the achievement points, having been received by the experimental and control groups?
3. Is there any significant difference between the pre-test and end-test results, which constitute the achievement test of the experimental and control groups?
4. Is there any significant difference between the retention points, having been received by the experimental and control groups?
5. Is there any significant difference between the end-test and retention results, which constitute the achievement test of the experimental and control groups?

### **Method**

Among the experimental designs, experimental model with pre-test and end-test control groups was used in the research as the quantitative research model (Karasar, 2009). Thanks to the pre-establishment of the classes at the school, where the research was conducted, it was not possible to randomly appoint students to the experimental and control groups. Total number of students from both the study and control group participated in the study was 69. While 33 students formed the experimental group of the research, 36 students formed the control group. While the courses were made with students from the study group both Ministry of Education 6th English Lessons Program and educational computer game, Ministry of Education 6th English Lessons Program was used for students from control group.

The tools used for data collection in the study, the achievement test was prepared and its pilot scheme was performed by the researcher. In addition, the achievement test was applied on both groups for a second time to measure retention 14 weeks after the end of application.

It has been found out that the difficulty index of the specification in the test ranges from 0,35 and 0,79, the average difficulty has been found out 0,59. KR-20 value of the test has been found as 0,91 and standard deviation has been 10,04.

According to research question, while comparing experimental and control group, Independent Simple t Test, while comparing paired groups Paired Simple t Test, and while comparing independent groups, Mann Whitney U (MWU) test have been used.

## Findings

1. According to the end test results of experimental and control group through MWU,  $p < 0,05$  significant difference has been observed [ $U = 347,00$ ;  $p < 0,05$ ]. The average row of experimental group students ( $SO = 42,48$ ) is higher than the average row of control group students ( $SO = 28,14$ ).

2. According to total achievement scores of experimental and control groups through t-test,  $p < 0,05$  significant difference has been observed [ $t(67) = 2,554$ ;  $p < 0,05$ ]. As a result of independent group t-test, Total average achievement scores of control group is lower ( $= 4,19$ ) than total average achievement scores of experimental group ( $= 11,75$ ).

3. The total pre test- end test scores of experimental group shows statistically significant difference. [ $t(32) = -7,307$ ;  $p < 0,05$ ]. While the average score of experimental group is ( $= 17,30$ ), end test average is ( $= 29,06$ ). There is not statistically significant difference among the total test scores of control group [ $t(35) = -1,733$ ;  $p > 0,05$ ]. The average end test results of control group is 20,63 and pre test average is 16,44.

4. According to retention test results of experimental and control group through MWU,  $p < 0,05$  significant difference has been observed [ $U = 337,500$ ;  $p < 0,05$ ]. The average row of experimental group students ( $SO = 42,77$ ), is higher than the average row of control group students ( $SO = 22,88$ ).

5. The end test and the retention test scores averages of the experimental and control group students can be seen. The total end test and retention scores of experimental group shows statistically significant difference. [ $t(32) = -4,346$ ;  $p < 0,05$ ]. The average end test score of experimental group is ( $= 29,06$ ), and retention test average is ( $= 29,48$ ). The total end test and retention scores of control group shows statistically significant difference [ $t(35) = -2,283$ ;  $p < 0,05$ ]. The average end test score of control group is ( $= 20,63$ ) and retention test average is ( $= 21,02$ ).

## Discussion

End test results were primarily based on to evaluate the achievement of the students. The pre test- end test scores of experimental group and control group included this application show statistically significant difference. This difference can be evaluated as; Ministry of education 6th grade English Course curriculum including educational computer games is more productive than Ministry of education 6th grade English Course curriculum and it also shows that computer games aided learning includes more positive results than traditional methods.

When the pre and end test results are evaluated there is a significant difference among the achievement scores for the benefit of experimental group at school in which the application was carried out. This situation depends on experimental group students' being more successful at the end of applying the educational computer game aided teaching environment than control group students who had traditional teaching methods despite being indistinguishable of the pre-test results of these students. It can be said that the reason of this difference may be the method which was used.

When we compare the pre and the end test of the experimental and control groups, we have found out that there is a significant difference between pre-test and end-test results of the experimental groups, however there is not significant difference between pre-test and end test result of the control group despite the increase of the end test results of that group. The increase in the end test results of the control group can be evaluated as; lessons in which traditional methods are used can provide success although they do not cause significant differences. However, the significant difference between the results of the experimental group may be evaluated as; educational computer game-aided courses are more productive and they have more positive results in learning English.

According to achievement test which was applied 14 weeks later from the application, it can be observed that, average row score of the experimental group is higher than average row score of the control group in terms of permanency. This can be evaluated as; educational computer aided methods which are used in teaching environment are more effective in terms of retention than traditional educational methods.

When we compare the pre and the end test of the experimental and control groups in terms of permanency, we have found out that there is a significant difference between pre test and end test permanency results of both experimental group and control group. It means that both methods are effective to make the learning permanent; however, the higher difference in the results of experimental group shows that educational computer game aided teaching environment is more productive in terms of retention.

The research which investigates the effectiveness of the educational computer games on achievement the objective and literature scanning about using educational computer games during the courses result in success in teaching foreign language. . This results support the idea that providing different environments is effective on learning. Especially to solve the problems in Teaching English and to improve the level of success, educational computer game aided methods which provide enjoyable learning environment can be used.

For retention, efficiency and high level of retention, teaching-learning process must be effective. Choosing the right method and using different and interesting material draw students' attention to the lesson. Therefore, getting bored and forgetting soon after the course can be avoided. In this research, through using educational computer games, retention of the information has been provided for students. It can be said that the enjoyable environment through educational computer games or playing game for just playing game can increase the retention.

**Keywords:** Educational computer game, Learning English, Game design.

## GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı gelişmeler hayatın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da etkisini göstermiş ve eğitimin yapısı, işleyişi, kapsamı bu bağlamdaki kişilerin rollerinde de değişiklikleri beraberinde getirmiştir.

Birçok eğitim kurumu bu yüzyılın öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılayacak yeni model arayışına girmişlerdir. Okullardaki öğrenme faaliyetlerini etkili hale getirebilmek için öğrencilere uyarıcıların bol olduğu bir ortam sağlanmalıdır. Bu ortamı sağlayabilmek için derin ve karmaşık öğrenme ihtiyaçlarına karşılık, eğitim programlarında farklı uygulamalara yer verilmelidir. Öğretimin içerik ve sunumunda öğrencilere potansiyellerini en üst düzeyde geliştirebilme olanağı sağlanmalıdır. Bu da ancak standart programların nitelendirici olarak farklılaştırılarak daha geniş ve daha derin öğrenme olanakları ile sunulabilir (Arslan, 2006).

Toplumun ihtiyaçlarını karşılayabilecek, öğrendikleri arasındaki bağlantıları görebilen, bilgiyi örgütleyip yeni bilgiler üretebilen ve ürettiği bilgileri başkasının hizmetine sunabilen bireyler yetiştirmek için bilginin öğretmenden öğrenciye tek yönlü şekilde aktararak öğrenilmesini içeren geleneksel eğitim anlayışını değiştirmek ve eğitim etkinliklerinde teknolojiden verimli biçimde yararlanmak gerekmektedir.

İşman (2008) temel amaçları insanın gelişimine katkı sağlamak olan eğitim ve teknoloji kavramlarını bir araya getiren eğitim teknolojisinin, öğrenci ile bilgi arasında köprü görevi gördüğünü ve öğrenciyi öğrenmek istediği bilgiye rahatlıkla ulaştırdığını belirtir. Eğitim teknolojisi, donanımsal ve kuramsal boyutları ile birlikte öğrenme-öğretme süreçleriyle ilgili sorunlara sistematik biçimde yaklaşır ve bilişim teknolojisindeki gelişmelerden yararlanarak kaliteli, kalıcı ve zengin öğrenme-öğretme ortamları tasarlanmasına yardım eder. Böyle bir ortamın oluşmasını sağlayacak önemli unsurlardan birisi bilgisayarlardır.

Bilgisayar bilinçli kullanılması durumunda eğitimin etkililiğini artırmaktadır. Bu nedenle son yıllarda birçok ülkenin eğitim alanındaki gelişme hedefleri, bilgisayar teknolojilerinin öğretim programlarıyla bütünleşmesini de kapsayacak şekilde düzenlenmiştir. Böylece bilgisayarlar yaşamın her alanında olduğu gibi eğitimde de kullanılır hale gelmiştir (Tandoğan ve Akkoyunlu, 1998).

Bilgisayarların kullanılması gereksiniminin eğitim sisteminde giderek artması, öğrenci sayısının hızla artması, bilgi miktarının artması ve içeriğin karmaşıklaşması, öğretmen yetersizliği ve bireysel yetenek ve farklılıkların önem kazanması gibi nedenlerden doğmuştur. Ancak bilgisayarların eğitimde kullanılmasının amacı sadece öğretme-öğrenme sürecinin mekanikleştirilmesi değil, öğrenme- öğretme süreçlerinin etkili, sürekli ve bütünlük içerisinde ele alınmasıdır.

Buradan yola çıkarak bilgisayarlarla öğretim şöyle tanımlanabilir (Alkan, 2005):

*Psikologlar tarafından geliştirilmiş yeni öğrenme-öğretme ilkelerinin eğitimciler tarafından programlı öğretim ve değişik öğrenme stratejilerine göre elektronik araçlara uygulanması esasına dayanan bir öğretim yöntemidir.*

Bilgisayarların eğitim etkinliklerinde kullanılmasıyla ortaya çıkan bilgisayar destekli öğretim, farklı uygulamaları ile gün geçtikçe artan bir şekilde benimsenmekte ve sınıf etkinliklerinde daha fazla kullanılmaktadır.

### **Problem**

Gelişen ve değişen teknolojiden eğitim sistemi de nasibini almaktadır. Özellikle teknoloji denince ilk ve yoğun olarak bilgisayarların kullanıldığı göz önünde bulundurulursa, bu anlamda ki teknolojinin eğitim sistemindeki sıkıntıları çözmeye yeterli gelmediği aşıkardır. Bu bağlamda bilgisayarların da işin içinde olduğu ancak farklı ortamların dahil edildiği bir sistem gerekliliği eğitsel bilgisayar oyunlarını akla getirmektedir. Oyunla öğrenme yaklaşımı öğrencilerin eğitim etkinliklerine aktif katılmalarını ve zevk alarak etkili öğrenmelerini amaçlamaktadır (Güneş, 2015: Oyun kavramı hem geleneksel hem teknolojik bağlamda olsun; geçmişten günümüze kadar farklı

şekiller almış, içeriği her geçen zaman değişmiş fakat her zaman insanoğlu için önemli ve vazgeçilmez bir etkinlik olarak yaşamda yer almıştır (Metin Aslan, Sümer, Taşkın ve Emil, 2015). 778). Oyun kavramının teknolojik bir araç olan bilgisayarın eğitimde kullanımıyla birleşimi sonucu ortaya eğitsel bilgisayar oyunu kavramı çıkmıştır. Eğitimde yaşanan sıkıntılardan biri de yabancı dil öğretimi ve ilköğretim programlarında yer alan İngilizce dersinden alınan verimdir. Dünya genelinde yabancı dil öğrenme ve öğretme noktasında özellikle İngilizce öğrenme dikkat çekmekte ve büyük önem taşımaktadır (Şener, 2015). Bu dilin öğretilmesinde ise oldukça titiz ve dikkatli olmak gerekmektedir. Özellikle küçük yaşlardan itibaren başlayan yabancı dil öğretiminin iyi bir temel üzerine inşa edilmesi gerekmektedir. Bu hususta okullarımıza ve öğretmenlerimize büyük görevler düşmektedir. Öğrencilerin İngilizceye ya da herhangi bir yabancı dile karşı sempati duyup dili benimsemeleri öncelikli olarak sağlanmalıdır. Dile karşı olumlu tutum oluşturulmasından sonra ise dil öğretimi uygun yöntem ve tekniklerle şekillendirilmelidir. Demirel (2010) yabancı dil öğretiminde dört temel becerinin geliştirilmesi, öğretim etkinliklerinin önceden planlanması, basitten karmaşığa-somuttan soyuta bir yol izlenmesi, görsel ve işitsel araçların kullanılması, anadilin gerekli yerlerde kullanılması, bir kere de bir bilgi biriminin sunulması, bilgilerin yaşamdan kopuk olmaması, öğrencilerin derse katılımlarının sağlanması, bireysel ayrılıkların dikkate alınması ve öğrencilerin güdülenip cesaretlendirilmesini yabancı dil öğretiminde temel ilkeler olarak sıralamıştır. İngilizce öğretimiyle ilgili yapılan çeşitli çalışmalar eğitimde kullanılan yöntemlerin klasik olması ve farklı araç- gereçlerin kullanılmaması, kullanılsa da genel olarak çalışma yapılarıyla sınırlı kalması, teknolojinin sınıflara yansıtılamaması ve derslerin ezbere dayalı olması gibi sonuçları ortaya çıkarmıştır. Eğitimciler, İngilizce öğrenmeye karşı isteksiz olan ya da İngilizcenin o kadar da önemli olmadığını düşünen ve öğrenmeye yönelik herhangi bir çaba sarf etmeyen öğrencilere İngilizceyi sevdirebilmek için alternatifler aramaktadırlar. Eğitsel bilgisayar oyunları da bu noktada öğrencileri öğrenmeye karşı motive edebilecek, ilgi çekici ve eğlenceli ortamlar olarak karşımıza çıkmaktadır (Demirel, 2010; Akıncı, Sırakaya, Yıldırım ve Tüzün, 2010; Çankaya ve Mete, 2008).

Bir bilgisayarla öğretim uygulaması olan eğitsel bilgisayar oyunları, ilgi çekici özellikleri ve eğlenceli yönü ile öğrencileri öğrenmeye karşı motive etmede güçlü bir ortam olarak son zamanlarda eğitimcilerin ve araştırmacıların dikkatini çekmektedir. Günümüz çocuklarının bilgisayar başında oyun oynayarak geçirdikleri zaman ve bundan aldıkları zevk göz önüne alındığında, çocuklar üzerinde bu kadar etkili bir ortamı eğitim etkinliklerinde öğrenme ortamı olarak kullanarak geleneksel eğitimde var olan sıkıntıları gidermek ve eğitimden alınan verimi artırmak düşüncesinin gelişmesi oldukça doğaldır (Malta, 2010; Akıncı, Sırakaya, Yıldırım ve Tüzün, 2010; Kara, 2009; Çankaya ve Mete, 2008). Eğitimde bilgisayar oyunlarına olan ilginin artması, öğrenme ortamlarında bilgisayar oyunlarının faydalı olabileceği düşüncesini ortaya çıkarmıştır. Bu düşünceyle birlikte yapılacak çalışmalarla geleneksel sınıf ortamlarının sıkıcılığı aşarak, eğitim sürecini eğlenceli ve çocuklar için cazip bir hale getirilebilmek için birçok eğitsel yazılım ve eğitsel bilgisayar oyunu geliştirilmiştir (Malta, 2010; Güngörmüş, 2007; Yağız, 2007; Bayırtepe ve Tüzün, 2007). Öğrenme ve öğretme ortamının zenginleştirilmesi bu denli önem kazanmışken, öğrenmelerin zenginleştirilmesinde neredeyse ilk sıralarda yer alan eğitsel bilgisayar oyunlarının eğitimde kullanılmasının etkilerini incelemekte fayda vardır.

### **Araştırmanın amacı**

Araştırmanın genel amacı, İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişkiye ve kalıcılığa etkisini belirlemektir. Bu genel amaca bağlı olarak ilköğretim 6. sınıf yabancı dil dersi olan İngilizce dersi seçilmiştir. Araştırma için aşağıdaki araştırma soruları belirlenmiştir.

1. Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 6. sınıf İngilizce dersi programına ek olarak eğitsel bilgisayar oyununun kullanıldığı deney ve Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 6. sınıf



İngilizce dersi programıyla öğrenme- öğretme sürecine devam eden kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

2. Deney ve kontrol gruplarının başarı testi erişimi puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

3. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

4. Deney ve kontrol gruplarında çalışmanın bitiminden on dört hafta sonra başarı testinin tekrar uygulanmasıyla elde edilen ‘kalıcılık puanları’ arasında anlamlı bir fark var mıdır?

5. Deney ve kontrol gruplarının başarı testinden aldıkları son-test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında bir fark var mıdır?

### Yöntem

Bu bölümde araştırma modeli, çalışma grubu, araştırmada kullanılan ölçme araçları ve elde edilen verilerin çözümlenmesinde kullanılan istatistiksel yöntem ve teknikler açıklanmıştır.

### Araştırma Modeli

Bu araştırmada nicel araştırma yöntemi olarak deneysel desenlerden ön-test son-test kontrol gruplu deney modeli kullanılmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü okulda sınıflar önceden oluşturulduğu için öğrencilerin deney ve kontrol grubuna rastgele atanması mümkün olamamıştır. Ancak deney ve kontrol gruplarının benzer özellikte olmasına olabildiğince dikkat edilmiştir. Araştırmaya dâhil edilen ilköğretim okulu üzerinden yapılan çalışma aşağıda tanımlanmıştır.

İlköğretim okulundaki deney grubu ‘DG’, kontrol grubu ‘KG’ olarak adlandırılmıştır. Araştırma çerçevesinde planlanan deney ve kontrol gruplarının özellikleri ise aşağıdaki gibi ifade edilebilir:

- Deney grubu: Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 6. sınıf İngilizce dersi programının yanı sıra eğitsel bilgisayar oyunu ile etkileşimde bulunan öğrenci grubu
- Kontrol grubu: Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 6. sınıf İngilizce dersi programıyla öğrenme- öğretme sürecine devam eden öğrenci grubu.

Gruplara deneysel işlemler başlamadan önce ve deneysel işlemler bittikten sonra başarı testi uygulanmıştır. Ayrıca başarı testi belirli bir zaman sonunda bilgilerdeki kalıcılık etki düzeyini belirlemek amacıyla “geciktirilmiş test (kalıcılık testi)” olarak uygulanmıştır. Araştırmanın yapısına uygun olarak oluşturulan ön-test son-test kontrol gruplu deney modelinin şematik gösterimi aşağıdaki gibidir:

**Tablo 1.** Ön-test son-test kontrol gruplu deney modeli tasarım tablosu

|               |    |     |   |     |     |
|---------------|----|-----|---|-----|-----|
| Deney Grubu   | DG | BT1 | X | BT2 | BT3 |
| Kontrol Grubu | KG | BT1 |   | BT2 | BT3 |

Modelde kullanılan simgelerin anlamları şu şekildedir:

DG: Deney Grubu  
KG: Kontrol Grubu  
X: Bağımsız Değişken

BT1=Başarı Testi (Ön-test)  
BT2=Başarı Testi (Son-test)  
BT3 = Başarı Testi (Kalıcılık)

### Çalışma Grubu

Araştırma 2010-2011 eğitim öğretim yılı Bahar döneminde 4 hafta, Elazığ ili Merkez İlçe Vali Lütfullah Bilgin İlköğretim Okulu’nda gerçekleştirilmiştir. MEB ile gerekli olan yazışmalar yapıp, okul yönetimine gösterilmesi amacıyla gerekli olan izin belgesi temin edilmiştir.

Deneyssel çalışmanın deney ve kontrol gruplarını 6/A ve 6/D şubelerinin öğrenciler oluşturmaktadır. Gruplar yansız atama doğrultusunda belirlenip, 6/A şubesindeki öğrenciler deney grubu, 6/D şubesindeki öğrenciler ise kontrol grubu olarak belirlenmiştir. 38 öğrencinin bulunduğu deney grubundan 33 öğrenci, 39 öğrencinin bulunduğu kontrol grubundan ise 36 öğrenci çalışmaya dahil edilerek toplam 69 öğrenci çalışmada yer almıştır.

Araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesi sürecinde ilk olarak araştırmanın yapılacağı çalışma okulu belirlenmiştir. Çalışma okulu belirlendikten sonra okulda bulunan 6. sınıflardan çalışma grubunda yer alacak şubeler ve bu şubelerde çalışmaya dahil edilecek öğrenciler belirlenmiştir. Çalışma okulunun ve çalışma grubunun belirlenmesi şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

**Çalışma Okulunun Belirlenmesi.** Uygulamanın sağlıklı bir şekilde yürütülmesi açısından okulun seçimi önemli bir etken olmuştur. Elazığ il merkezinde bulunan ilköğretim okullarındaki yöneticiler ve öğretmenler ile görüşülüp aşağıdaki ölçütlere göre seçim işlemi tamamlanmıştır. Ölçütler şu şekildedir:

- İngilizce öğretmenin ve bilişim teknolojileri öğretmenin ders dışı yapılacak bu uygulama için araştırmacıya yardımcı olmada gönüllü olması,
- Evde bilgisayarı olmayan öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyununu oynayabilmeleri için okulun bilgisayar laboratuvarının olması,
- Laboratuvar dan sorumlu bilişim teknolojileri öğretmenin bu öğrenciler için gerekli destekte bulunması,
- Uygulamalar için İngilizce öğretmenin biri deney diğeri kontrol olmak üzere en az iki adet 6. sınıf dersini yürütüyor olması gerekmektedir.

Elazığ ili Merkez İlçede, belirlenen ölçütleri taşıyan 3 adet ilköğretim okulundan rastgele seçilen Vali Lütfullah Bilgin İlköğretim Okulu çalışma okulu olarak belirlenmiştir.

**Çalışma Grubunun Seçilmesi.** Çalışma okulun belirlenmesinin ardından okul yönetimi ve uygulamanın yapılacağı 6. sınıfların İngilizce öğretmeni ile bir ön görüşme yapılmış, araştırma hakkında öğretmene bilgi verilmiş ve uygulamanın gerçekleştirilmesine ilişkin onayı alınmıştır.

Bir araştırmaya katılan bireylerin, deney ve kontrol gruplarına göre karşılaştırıldığı durumlarda, eş-düzey grupların oluşturulması şarttır. Bu amaçla, öğrencilerin iki gruba ayrılmasında sıkça kullanılan iki yöntem; eşleştirme ve yansız atama dır. Yansız atama, grupların denk olduğu varsayımından yola çıkar. Ancak eşleştirmede her bir gruptaki deneklerin diğ er grupta bir benzeri bulunduğu için, toplamda her iki grubun eşitliği daha sağlam bir temele oturtulmuş olur. Bu çalışmada, grupların eşitlenmesi amacıyla aşağıdaki ölçütler göz önünde bulundurulmuştur

- I. 4. sınıf İngilizce dersi başarı puanları,
- II. 4. sınıf genel başarı puanları
- III. 5. sınıf İngilizce dersi başarı puanları,
- IV. 5. sınıf genel başarı puanları
- V. Öğrencilerin ön-testlerden almış oldukları puanları belirleyici olmuştur.

Belirlenen ölçütlere göre okul yönetimi tarafından araştırmacıya sunulan veriler deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında benzer nitelikteki öğrenci gruplarının belirlenmesi için önemli olduğu kabul edilmiştir. Veriler kullanılarak çalışma grubunda yer alacak deney ve kontrol grupları hiyerarşik olmayan kümelemede en çok kullanılan k-ortalamlar kümesi (k-means Cluster Analysis)

tekniki doğrultusunda oluşturulup SPSS (Statistical Package for Social Sciences) istatistik programıyla değerlendirilmiştir.

Kümeleme analizi sonucu çalışma grupları tespit edilip bu gruplardan hangisinin deney hangisinin kontrol grubu olacağı yansız atama ile belirlenmiştir.

**Tablo 2.** Uygulamadaki Deney ve Kontrol Gruplarının Cinsiyet Değişkenine Göre Dağılımı

| Okul   | Gruplar | Kısaltma | Kız<br>N | %    | Erkek<br>N | %    | Toplam<br>N |
|--------|---------|----------|----------|------|------------|------|-------------|
| A      | Deney   | DG       | 15       | 45.5 | 18         | 54.5 | 33          |
|        | Kontrol | KG       | 16       | 44.4 | 20         | 55.6 | 36          |
| Toplam |         |          | 31       | 44.9 | 38         | 54.1 | 69          |

### Verilerin Toplanması

Araştırmada nicel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Uygulamanın başında ön-test sonunda son-test ve uygulamanın bitiminden 14 hafta sonra kalıcılık testi olarak uygulanan ve araştırmacı tarafından hazırlanan İngilizce dersi ile ilgili başarı testi kullanılmıştır.

**Veri Toplama Araçları.** Nicel verilerinin elde edilmesinde iki temel araç kullanılmıştır. Bunlar, kişisel bilgiler formu ve başarı testidir. Kişisel bilgiler formu ile öğrencilerin daha detaylı analiz edilebilmesi amaçlanmıştır. Ayrıca, eğitsel oyunlarla desteklenmiş ortamlardaki uygulamaların, öğrenci başarısı üzerinde ne gibi bir etkisinin olacağını gösteren *başarı testi* araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

**Kişisel Bilgiler Formu.** Öğrencilerin genel özelliklerini daha detaylı inceleyebilmek ve bu özelliklerin belirli değişkenler üzerinde ne gibi etkisinin olabileceğini belirleyebilmek amacıyla literatürdeki benzer çalışmalardan yararlanarak ve 2 Eğitim Bilimleri uzmanının görüşleri doğrultusunda, 9 maddeden oluşan *Kişisel Bilgiler Formu* (KBF) oluşturulmuştur

**Başarı Testi.** Araştırmada, öğretimi yapılacak konuları kapsayacak nitelikte bir başarı testi geliştirilmiştir. İşlenecek konulardaki öğrenme eksikliklerinin belirlenebilmesi amacıyla, işlenecek konulardaki bütün davranışların en az birer soru ile yoklanması gerektiğinden, işlenecek konularla ilgili bilgi ve kavrama düzeyinde saptanan davranışların her birini yoklamak için maddeler geliştirilmiştir. Maddelerin geliştirilmesi aşamasında araştırmacı ile birlikte iki İngilizce dersi öğretmeninin çeşitli kaynaklardan derledikleri 56 maddelik soru havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra bu maddeler, 2 Eğitim Bilimleri uzmanının ve 3 İngilizce öğretmenin görüşlerine sunulurken, bu kişiler tarafından maddelerin dile, İngilizce ders programına ve öğrenci yapısına uygunluğu dikkate alınarak, uygun olmayan soruların elenmesi işlemi yapıp, 56 maddenin 12 tanesi elenmiştir. Bu şekilde geçerliliği sağlanacak, dört şıklı çoktan seçmeli sorulardan oluşan 44 maddelik bir test pilot uygulama için hazır hale getirilmiştir. Pilot uygulama Elazığ il merkezindeki üç ayrı ilköğretim okulundaki toplam 231 adet 7. sınıf öğrencisine uygulanmıştır. Ancak gerekli özenin gösterilmediği ve arka sayfadaki soruları cevaplamayan yada cevaplamayı unutan 8 öğrencinin kağıtları uygulama dışı bırakılmıştır. Uygulama sonucunda testin geçerlilik ve güvenilirlik analizleri yapılmıştır. Testteki her bir soru '1' puan değerinde olacak şekilde toplam puanlar hesaplanıp test maddelerine ilişkin madde analizleri yapılmıştır. Taslak olarak hazırlanan maddelere konu alanı uzmanlarının görüşleri ve önerileri doğrultusunda son şekli verilmiştir. Madde analizi ile maddelerin gücü ve ayırıcılık indisleri hesaplanmış ve yorumlanmıştır.

**Tablo 3.** Madde Ayırıcılık İndisi Sınır Değerleri

|                 |                                                               |
|-----------------|---------------------------------------------------------------|
| ,30 ve üstü     | Madde kabul edilebilir sınırlar içinde, iyi bir madde         |
| ,20 – ,29 arası | Madde düzeltilerek kullanılabilir                             |
| ,19 ve altı     | Madde atılmalıdır, nadiren tümüyle düzeltilip kullanılabilir. |

Yukarıdaki tabloya göre mümkün olduğunca ayırıcılık indisi 0,30 değerinin üzerinde bulunan maddeler çalışmaya dâhil edilmiştir. Sonuç olarak madde ayırıcılık indisi değerleri 0,36 ile 0,61 arasında değişmektedir. Madde analizinde bir diğer önemli indis olan madde güçlükleri için de ideal değer, ortalama güçlüğü 0,50 civarında olması şeklinde ifade edilmektedir. Bu değer maddenin, 1'e yaklaştıkça kolay, 0'a yaklaştıkça zor bir soru olduğuna işaret etmektedir. Teste alınan maddelerin, madde güçlük indisi değerleri 0,35 ile 0,79 arasında değişmekte olup, ortalama güçlüğü 0,59 olarak bulunmuştur.

Oluşturulan akademik başarı testinin iç tutarlılık katsayısını bulmak için, Kuder Richardson-20 (KR-20) formülü kullanılmıştır. Pilot çalışma analizleri sonunda testin KR-20 değeri 0,91 ve standart sapması 10,04 olarak bulunmuştur. Bu durumda oluşturulan başarı testinin, araştırma kapsamında kullanılabilmesi için yeterli düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu söylenebilir.

Analizler sonunda araştırmada kullanılan *Akademik Başarı Testi* (ABT) ve bu testteki her bir maddeye ait ayırıcılık ve madde güçlüğü indisleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

**Tablo 4.** Başarı Testi Madde Ayırıcılık ve Madde Güçlük Değerleri

| Sıra No | Madde ayırıcılık | Madde güçlük | Sıra No | Madde ayırıcılık | Madde güçlük | Sıra No | Madde ayırıcılık | Madde güçlük |
|---------|------------------|--------------|---------|------------------|--------------|---------|------------------|--------------|
| 1.      | ,41              | ,59          | 14.     | ,56              | ,53          | 27.     | ,47              | ,53          |
| 2.      | ,45              | ,63          | 15.     | ,39              | ,46          | 28.     | ,56              | ,35          |
| 3.      | ,41              | ,57          | 16.     | ,60              | ,65          | 29.     | ,58              | ,75          |
| 4.      | ,41              | ,55          | 17.     | ,52              | ,55          | 30.     | ,55              | ,69          |
| 5.      | ,60              | ,66          | 18.     | ,52              | ,57          | 31.     | ,52              | ,62          |
| 6.      | ,40              | ,79          | 19.     | ,57              | ,74          | 32.     | ,49              | ,61          |
| 7.      | ,45              | ,63          | 20.     | ,55              | ,54          | 33.     | ,52              | ,61          |
| 8.      | ,54              | ,74          | 21.     | ,61              | ,58          | 34.     | ,56              | ,52          |
| 9.      | ,42              | ,49          | 22.     | ,54              | ,57          | 35.     | ,46              | ,48          |
| 10.     | ,36              | ,39          | 23.     | ,43              | ,39          | 36.     | ,50              | ,65          |
| 11.     | ,47              | ,62          | 24.     | ,53              | ,45          | 37.     | ,58              | ,63          |
| 12.     | ,44              | ,42          | 25.     | ,48              | ,53          | 38.     | ,56              | ,56          |
| 13.     | ,36              | ,52          | 26.     | ,49              | ,51          | 39.     | ,58              | ,65          |

Madde havuzunda uzman görüşlerinden geçirilerek oluşturulan 44 maddenin, madde güçlükleri ve madde ayırıcılık indisleri hesaplanmış ve 5 madde daha atılarak toplam 39 madde ile nihai test oluşturulmuştur.

### Uygulamanın İçeriği ve Süreçleri

Araştırmanın önemli kısmını oluşturan eğitsel bilgisayar oyununun geliştirilmesi süreci ile ilgili detaylı bilgi bu başlık altında verilmektedir. Eğitsel bilgisayar oyununun geliştirilmesinde benimsenen oyun modeli ve bu modelin basamaklarına göre geliştirilen oyunla ilgili bilgiler sunulmaktadır.

**Eğitsel Bilgisayar Oyununun Geliştirilmesi:** İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın erişime, kalıcılığa ve motivasyona etkisini belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada, ilköğretim 6. sınıf düzeyinde İngilizce dersi “Mathematical Problems” ünitesi için deney grubu uygulamasında kullanılmak üzere araştırmacı tarafından hazırlanmış eğitsel bilgisayar oyunu uygulanmıştır. Eğitsel bilgisayar oyununun uygulamaya kadar geçen sürecinin detaylı olarak anlatılması araştırmının geliştirilmesi açısından sağlıklı olacaktır.

**Uygulama İçin Yapılan Görüşmeler:** Öğretim yazılımının tasarımı için ilk olarak ihtiyaçların, öğretimsel sorunların ve sınırlılıkların belirlenmesi amacıyla 1 öğretmen üyesi, 6 branş

öğretmeni ve bu üniteyi bir önceki sene işlemiş olan 14 öğrenci ile görüşme yapılmıştır. Araştırmacı tarafından yapılan görüşmelerden bir kısmı dersin anlaşılmasına yönelik ne gibi güçlüklerinin olduğu, bir kısmı o dönemdeki çocukların gelişimsel açıdan öğrenme güçlüklerinin ne olduğu, bir kısmı ise öğrencilerin dersteki öğrenme güçlüklerinin anlaşılması açısından yardımcı olmuştur. İlköğretim 2. kademede İngilizce dersi vermekte olan öğretmenlerle yapılan görüşmede matematik problemlerini içeren ünite öğrencilerin özellikle if clause yapılarının bulunduğu matematik problemlerinin anlaşılması ve çözümü noktasında sıkıntılar yaşadıkları belirlenmiştir. Ayrıca öğrencilerin bu problemleri çözerken temel matematik konuları olan toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerinde hata yaptıkları da üzerinde de durulmuştur. Eğitim bilimleri bölümünden görüşülen hocalar ise o dönemdeki çocukların somut işlemsel dönemden soyut işlemsel döneme geçiş aşamasında olduklarını belirtip, geliştirilecek oyunda her ne kadar soyut işlemsel döneme girmiş bireyler hedef kitle olsa da geçiş döneminde olduklarının göz ardı edilmemesi gerektiğini belirtmişlerdir. Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda ise matematik dersinde zorluk çeken öğrencilerin bu ünite de daha çok zorlandıkları, ünitenin zevkli bir hale getirilerek o arkadaşlarının da öğrenmelerinin sağlanabilmesi sonucu ortaya çıkmıştır. Tüm görüşmelerde ki ortak nokta ise, oyunun etkili, kalıcı, zevkli olması açısından renk, ses, animasyon gibi özelliklere, süreye, puanlamanın objektif ve nesnel olmasına dikkat edilmesi gerektiğidir.

Seçilen ünite ile ilgili ders veren öğretmenler matematik problemlerinde öğrencilerin daha çok kavram karmaşası yaşadıklarını ve bunları yanlış öğrendiklerini belirtmişlerdir. Toplama, çıkarma, çarpma, bölme kavramlarıyla artı, eksi, çarpı ve bölü işaretlerinin karıştırıldığı belirtilmiştir.

Öğretme güçlüklerinin öğrenme güçlükleriyle paralel olarak seyir ettiği görülmüştür. Öğretmen seçilen üniteye soyut her şeyi somutlaştırmak zorunda kaldığı için çoğu zaman güçlük çekmiştir. Matematik dersiyle İngilizcenin harmanlandığı bu ünite de öğrencilerin seviyesine göre anlatımın zor olduğu üzerinde durulmuştur. Ayrıca öğretmenin İngilizcenin yanında matematikle ilgili sıkıntılardan kaynaklı olarak bol örnek verme gerekliliği, dersin geçerli süreden daha fazla zaman almasına neden olduğu görüşü öğretmenler tarafından belirtilmiştir. Ayrıca ilköğretim 2. kademede öğrenim gören öğrencilerin en önemli sorunlarından birinin dikkat eksiliği olduğu, belirli bir konuya çok fazla yoğunlaşmakta güçlük çektikleri sorunu da öğretmenler açısından sıkıntı olarak görülmektedir. Bu dönemdeki öğrencilerin hızla gelişen bedensel yapılarına yönelişleri, zihinsel aktivitelerini geri plana atmaktadır. Bu yüzden derse motivasyonları zor olmaktadır.

**Uygulamanın İçeriğine Karar Verilmesi:** Eğitsel oyun için belirlenen matematik problemleri konusu ilköğretim 2. kademede İngilizce dersi kapsamında olup matematik dersini de kapsamaktadır. Bu yüzden öğrencilerin İngilizce ve matematik gibi iki önemli ana dersine yardımcı olabilecek bir oyun tasarlamak istenmektedir. Matematik problemleri konusu gerek kelimeleri gerekse cümle yapıları açısından karışık bir konudur. Geliştirilen eğitsel bilgisayar oyunu ile öğrencilerin hangi durumda ne tür bir yol izlemeleri, hangi cümle yapılarında ne yapmaları gerektiğinin etkileşimli bir ortamda sunulması amaçlanmıştır. Bu amaca yönelik öncelikle kaynaklar taranmıştır. İlköğretim 6. basamak İngilizce öğretmen ve öğrenci ders kitapları, çeşitli testler, internet kaynakları bu kapsamda dikkate alınmıştır. Kaynaklardan yola çıkarak ünitenin konu başlıkları belirlenmiştir. Matematik problemleri ünitesinde problem çözümü genel başlığı altında matematikte kullanılan toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerinin İngilizce karşılıkları, geometrik şekiller ve matematik işlemlerinin if clause yapısıyla hesaplanabilmesi alt başlıkları yer almaktadır.

**Uygulamanın Etkinliklerine Karar Verme:** İlköğretim 2. kademeye yönelik hazırlanan eğitsel bilgisayar oyununun ihtiyaç ve içerik analizleri yapıldıktan sonra, tekrar farklı okullardaki branş öğretmenleriyle görüşülmüştür. Yapılan görüşmeler ve içerik analizi sonucunda İngilizce dersi Mathematical problems ünitesinde öne çıkan üç önemli başlık olan toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerinin İngilizce karşılıkları, geometrik şekiller ve matematik işlemlerinin if clause

yapısıyla hesaplanabilmesidir. Bu konu başlıkları ile ilgili nasıl oyun yapılacağıyla ilgili yine branş öğretmenleriyle yapılan görüşmeler belirleyici olmuştur. Toplama, çıkarma, çarpma ve bölme işlemlerinin İngilizce karşılıkları konusu oyunun ilk seviyesinde yer almaktadır ve uçan balonlar şeklinde eşleştirme yoluna gidilmiştir. Geometrik şekiller konusu oyunun ikinci seviyesinde yer alırken, sürükle bırak mantığıyla harfleri yerlerine yerleştirerek şeklin doğru adının yazılması mantığına dayanır. Son ve zor aşamada ise matematik işlemlerinin if clause yapısıyla hesaplanabilmesi konusu, bir senaryoya oturtulup, annesi tarafından alışverişe gönderilen çocuğun alışverişi tamamlayabilmesi için karşısına gelen seçenekli sorulara doğru cevap verebilmesi mantığına dayanır.

### **Verilerin Çözümlemesi**

Araştırmada veri toplama sürecinde nicel yaklaşım kullanılarak, nicel verilerin analizi ile ilgili bilgilerin verilmesi gerekmektedir.

Araştırma içerisinde yer alan deney ve kontrol grubu öğrencilerinin belirlenmesinde, ölçme araçlarının geliştirilmesinde ve elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde birtakım istatistiksel işlemlerden faydalanılmıştır.

Deney ve kontrol gruplarının oluşturulmasında yansızlığı sağlamak açısından önemli kabul edilen hiyerarşik olmayan kümeleme analizi yöntemlerinden biri olan k-ortalamar kümesi (k-means Cluster Analysis), elde edilen verilerin istatistiksel olarak değerlendirilmesi için aritmetik ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (ss), yüzde (%), frekans ve bağımsız örneklem t-testi şeklinde sıralanabilir.

Araştırmacı tarafından geliştirilen başarı testi için pilot uygulamanın ardından madde güçlük ve ayırıcılık indeksleri, standart sapma, varyans, ortalama, test gücü ve KR-20 Alpha güvenirlik katsayısı hesaplanmıştır.

Araştırma da, mevcut eğitim uygulamasının yanı sıra eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanıldığı öğrenme ortamında yer alan öğrenciler ile sadece mevcut eğitim uygulamasında yer alan öğrencilerin erişimleri ve kalıcılıkları arasındaki fark test edilmek istenmiştir. Araştırma sorularına göre deney ve kontrol grubu karşılaştırmalarında bağımsız gruplar t-testi (Independent Simple t Test), eşli grupların karşılaştırılmasında eşli gruplar t testi (Paired Simple t Test) testi olarak sıralanabilir.

### **Bulgular ve Yorumlar**

İngilizce öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunu kullanmanın; erişime ve kalıcılığa etkisinin araştırıldığı, çalışmanın bu bölümünde, ilgili test ve ölçeklerle elde edilen nicel verilerin analizine ait bulgulara değinilmiştir. Öncelikle araştırma sorularından yola çıkarak nicel verilere ilişkin bulgular ve genel yorumlar üzerinde durulmuştur. Bir sonraki aşamada ise bu bulgular yorumlanarak ortak bir sonuca varılması hedeflenmiştir.

### **Verilerin Analizi**

Nicel veriler üçüncü bölümde de ifade edildiği gibi; kişisel bilgiler formu ve başarı testi ile toplanıp, öğrencilerdeki akademik başarı ve kalıcılık değişkenleri temel alınarak analiz yapılmıştır.

**Kişisel Bilgiler Formu.** Deneysel çalışmaya katılan öğrencilerin daha detaylı incelenebilmesi amacıyla oluşturulan KBF'den elde edilen bazı veriler, bu bölümde tablolar halinde verilmiştir.



**Tablo 5: Öğrencilerin Ders Çalışma Saatlerine Göre Durumları**

| Ders çalışma saatleri | DG |      | KG |      | TOPLAM |      |
|-----------------------|----|------|----|------|--------|------|
|                       | f  | %    | f  | %    | f      | %    |
| 1 saatten az          | 5  | 15,2 | 5  | 13,9 | 10     | 14,5 |
| 1-3 saat arası        | 20 | 60,6 | 26 | 72,2 | 46     | 66,7 |
| 3-5 saat arası        | 5  | 15,2 | 5  | 13,9 | 10     | 14,5 |
| 5 saatten fazla       | 3  | 9,1  | 0  | 0    | 3      | 4,3  |
| Toplam                | 33 | 100  | 36 | 100  | 69     | 100  |

DG: Deney Grubu; KG: Kontrol Grubu

Uygulamaya dâhil edilen öğrencilerin büyük çoğunluğunun (% 66,7) 1-3 saat arası ders çalıştığı görülmektedir. Bu durum öğrencilerin kısmen de olsa ders çalışmaya önem verdikleri şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 6: Öğrencilerin Bilgisayara Sahip Olma ve Eğitsel Bilgisayar Oyunu Oynama Durumları**

| Öğrencilerin,            |       | DG |      | KG |      | Toplam |      |
|--------------------------|-------|----|------|----|------|--------|------|
|                          |       | f  | %    | f  | %    | f      | %    |
| Bilgisayar               | Var   | 32 | 97   | 34 | 94,4 | 66     | 95,7 |
|                          | Yok   | 1  | 3    | 2  | 5,6  | 3      | 4,3  |
| Eğitsel bilgisayar oyunu | Evet  | 13 | 39,4 | 11 | 30,6 | 24     | 34,8 |
|                          | Hayır | 20 | 60,6 | 25 | 69,4 | 45     | 65,2 |
| Toplam                   |       | 33 | 100  | 36 | 100  | 69     | 100  |

Tablo 6’da, öğrencilerin bilgisayara sahip olma durumlarının yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen veriler, öğrencilerin bilgisayar teknolojisine yönelik eğilimlerinin fazla olduğunun bir göstergesi olarak nitelendirilebilir. Öğrencilerin eğitsel bilgisayar oyunu oynama durumlarının ise düşük olduğu görülmektedir. Belirtilen durum uygulama kapsamında kullanılan, özellikle etkileşim ve görsellik içeren eğitsel bilgisayar oyununa karşı öğrenci ilgisinin yüksek olmasını etkileyebilir.

### Bulgular

Akademik başarı testi deney ve kontrol gruplarının her birine ön-test ve son-test olarak ve uygulama bitiminden on dört hafta sonra ise kalıcılık testi olarak uygulanmıştır. Bu teste ait bulgular, araştırma sorularına uygun olarak sırasıyla aşağıdaki gibi incelenmiştir.

#### 1: Deney ve kontrol gruplarının (DG ve KG) başarı testinin tümünden aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu araştırma sorusunu test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin veriler aşağıda Tablo 7’ de yer almaktadır.

**Tablo 7: Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin tümünden aldıkları son-test puan ortalamalarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları**

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S     | Sd     | t     | p     |
|---------|----|-----------|-------|--------|-------|-------|
| DG      | 33 | 29,06     | 9,24  | 65,323 | 3,244 | 0,002 |
| KG      | 36 | 20,64     | 14,52 |        |       |       |
| Toplam  | 69 |           |       |        |       |       |

Tablo 7’deki bulgulara bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucunda  $p < 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür [ $t_{(65,323)} = 3,244$ ;  $p < 0,05$ ]. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, kontrol grubunun son-test puanları

ortalamasının ( $\bar{X}=20,64$ ), deney grubunun son-test puanları ortalamasından ( $\bar{X}=29,06$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak mevcut eğitim uygulamasına ek olarak eğitsel bilgisayar oyununun kullanıldığı öğrenme ortamının, yalnızca mevcut eğitim uygulamasıyla devam eden öğrenme sürecinden daha etkili olduğu yorumu yapılabilir.

## 2: Ön-test alan deney ve kontrol gruplarının (DG ve KG) başarı testi erişki puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu araştırma sorusunu test etmek amacıyla bağımsız gruplar t testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin veriler aşağıda Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8:** Deney ve kontrol gruplarının toplam erişki puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonuçları

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S     | Sd | t     | p     |
|---------|----|-----------|-------|----|-------|-------|
| DG      | 33 | 11,75     | 9,24  | 67 | 2,554 | 0,013 |
| KG      | 36 | 4,19      | 14,52 |    |       |       |
| Toplam  | 69 |           |       |    |       |       |

Tablo 8’deki bulgulara bakıldığında, deney ve kontrol gruplarının toplam erişki puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t testi sonucunda  $p<0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık görülmüştür [ $t_{(67)}=2,554$ ;  $p<0,05$ ]. Yapılan bağımsız gruplar t testi sonucunda, kontrol grubunun toplam erişki puanları ortalamasının ( $\bar{X}=4,19$ ), deney grubunun toplam erişki puanları ortalamasından ( $\bar{X}=11,75$ ) daha düşük olduğu görülmektedir. Buna bağlı olarak mevcut eğitim uygulamasına ek olarak eğitsel bilgisayar oyununun kullanıldığı öğrenme ortamının, yalnızca mevcut eğitim uygulamasıyla devam eden öğrenme sürecinden daha etkili olduğu yorumu yapılabilir.

## 3: Deney ve kontrol gruplarının (DG ve KG) başarı testinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

Bu araştırma sorusunu test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin veriler aşağıda Tablo 9’da yer almaktadır.

**Tablo 9:** Deney ve kontrol gruplarının başarı testinin tümünden aldıkları ön-test-son-test puan ortalamalarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları

| Gruplar |          | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t      | p     |
|---------|----------|----|-----------|-------|----|--------|-------|
| DG      | Ön-test  | 33 | 17,30     | 8,33  | 32 | -7,307 | 0,000 |
|         | Son-test | 33 | 29,06     | 9,40  |    |        |       |
|         | Toplam   | 66 |           |       |    |        |       |
| KG      | Ön-test  | 36 | 16,44     | 8,22  | 35 | -1,733 | 0,092 |
|         | Son-test | 36 | 20,63     | 12,09 |    |        |       |
|         | Toplam   | 72 |           |       |    |        |       |

Tablo 9’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön-test ve son-testlerden aldıkları puan ortalamaları görülmektedir. Deney grubunun, testin tümünden aldığı ön-test-son-test puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. [ $t_{(32)}=-7,307$ ;  $p<0,05$ ]. Deney grubunun ön-testteki ortalaması ( $\bar{X}=17,30$ ) iken, son-testteki ortalaması ise ( $\bar{X}=29,06$ ) şeklinde olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin testin tümünden aldıkları puanlar arasında ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemektedir [ $t_{(35)}=-1,733$ ;  $p>0,05$ ]. Kontrol grubu öğrencilerinin son-test ortalaması ( $\bar{X}=20,63$ ) ve ön-test ortalaması ( $\bar{X}=16,44$ ) dır. Grupların puan ortalamaları arasındaki

farka değinilecek olursa, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarındaki artışın deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarındaki artışından daha düşük olduğu söylenebilmektedir.

Grupların testin tümünden aldıkları puan ortalamaları arasındaki fark göz önüne alındığında, deney grubunun daha başarılı olduğu söylenebilir. Buna göre, mevcut eğitim uygulamasına ek olarak eğitsel bilgisayar oyununun kullanıldığı öğrenme ortamının, yalnızca mevcut eğitim uygulamasıyla devam eden öğrenme sürecinden daha olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı yorumu yapılabilir.

#### **4: Deney ve kontrol gruplarına (DG ve KG) çalışmanın bitiminden 14 hafta sonra, başarı testinin tekrar uygulanmasıyla elde edilen kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?**

Bu araştırma sorusunu test etmek amacıyla bağımsız gruplar - testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin veriler aşağıda Tablo 10’da yer almaktadır.

**Tablo 10:** Deney ve kontrol gruplarının toplam kalıcılık testi puanlarına ilişkin bağımsız gruplar t-testi sonuçları

| Gruplar | N  | $\bar{X}$ | S     | Sd | t     | p     |
|---------|----|-----------|-------|----|-------|-------|
| DG      | 33 | 29,48     | 9,21  | 67 | 3,335 | 0,001 |
| KG      | 36 | 21,03     | 11,79 |    |       |       |
| Toplam  | 69 |           |       |    |       |       |

Tablo 10’da deney ve kontrol grubu öğrencilerinin kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları görülmektedir. Deney grubunun ve kontrol gruplarının kalıcılık testinden aldığı kalıcılık puan ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir. [ $t_{(67)} = 3,335$ ;  $p < 0,05$ ]. Deney grubunun kalıcılık ortalaması ( $\bar{X} = 29,48$ ) iken, kontrol grubunun ortalaması ise ( $\bar{X} = 21,03$ ) şeklinde olmuştur. Grupların puan ortalamaları arasındaki farka değinilecek olursa, kontrol grubu öğrencilerinin puan ortalamalarındaki artışın deney grubu öğrencilerinin puan ortalamalarındaki artışından daha düşük olduğu söylenebilmektedir.

#### **5: Deney ve kontrol gruplarının (DG ve KG) başarı testinden aldıkları son-test puanları ile kalıcılık testi puanları arasında bir fark var mıdır?**

Bu araştırma sorusunu test etmek amacıyla bağımlı gruplar t testi yapılmıştır. Bu teste ilişkin veriler aşağıda Tablo 11’de yer almaktadır.

**Tablo 11:** Deney ve kontrol gruplarının son-test ve kalıcılık testi toplam puan ortalamalarına ilişkin bağımlı gruplar t testi sonuçları

|    |           | N  | $\bar{X}$ | S     | sd | t       | p     |
|----|-----------|----|-----------|-------|----|---------|-------|
| DG | Sontest   | 33 | 29,06     | 9,40  | 32 | -4,346* | 0,000 |
|    | Kalıcılık | 33 | 29,48     | 9,20  |    |         |       |
|    | Toplam    | 66 |           |       |    |         |       |
| KG | Sontest   | 36 | 20,63     | 12,09 | 35 | -2,283  | 0,029 |
|    | Kalıcılık | 36 | 21,02     | 11,78 |    |         |       |
|    | Toplam    | 72 |           |       |    |         |       |

Tablo 11’e bakıldığında, deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son-test ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları görülmektedir. Deney grubunun öğrencilerinin son-test ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmektedir [ $t_{(32)} = -4,346$ ;  $p < 0,05$ ]. Deney grubunun son-testteki ortalaması ( $\bar{X} = 29,06$ ), kalıcılık testindeki

ortalaması ise ( $\bar{X}=29,48$ ) şeklinde olmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin son test ve kalıcılık testinden aldıkları puan ortalamalarına bakıldığı zaman istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmektedir [ $t_{(35)}=-2,283$ ;  $p<0,05$ ]. Kontrol grubu öğrencilerinin son test ortalaması ( $\bar{X}=20,63$ ) ve kalıcılık testi ortalaması ( $\bar{X}=21,02$ )'dir.

Grupların puan ortalamaları arasındaki fark göz önüne alındığında, deney grubunun daha başarılı olduğu söylenebilir. Buna göre, mevcut eğitim uygulamasına ek olarak eğitsel bilgisayar oyununun kullanıldığı öğrenme ortamının, yalnızca mevcut eğitim uygulamasıyla devam eden öğrenme sürecinden daha olumlu sonuçlar ortaya çıkardığı yorumu yapılabilir.

### **Sonuç ve Tartışma**

Öğrencilerin başarılarının değerlendirilmesi için öncelikle son-test sonuçları esas alınmıştır. Uygulamaya dâhil edilen, deney grubu ile kontrol grubunun son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu farklılık, deney grubunda Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 6. sınıf İngilizce dersi programına ek olarak eğitsel bilgisayar oyununun kullanıldığı dersin, kontrol grubunda Milli Eğitim Bakanlığı İlköğretim 6. sınıf İngilizce dersi programıyla işlenen dersten daha verimli olduğunu, eğitsel bilgisayar oyunu destekli öğrenmenin geleneksel yöntemden daha olumlu sonuçlar içerdiği şeklinde yorumlanabilir.

Uygulamanın gerçekleştirildiği okuldaki deney ve kontrol grupları (DG ve KG) için son-test puanlarından ön-test puanları çıkarılarak elde edilen erişki puanları arasında deney grubu lehine anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu durum ön-test puanları arasında anlamlı farklılık olmamasına rağmen deney grubuna eğitsel bilgisayar oyunu ile öğrenme ortamı sunulması sonucu deney grubuna dahil öğrencilerin son-test başarı puanlarının, geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubuna dahil öğrencilerden yüksek olmasına bağlıdır. Bu farklılığın uygulanan yöntemden kaynaklandığı söylenebilir.

Deney ve kontrol gruplarının ön-test puanlarına göre son-test puanlarının karşılaştırılmasında, deney grubunun ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülürken, kontrol grubunun son-test puanlarında artış olmasına rağmen ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmemektedir. Kontrol grubunun testlerindeki artış, geleneksel öğretim yöntemi ile işlenen derslerde de başarı sağlanacağı, programın öğrenci başarısını arttırmada anlamlı farklılık oluşturmada da yararlı olacağının mümkün olduğu şeklinde yorumlanabilir. Ancak deney grubunda görülen anlamlı farklılıkla ilgili eğitsel bilgisayar oyunu ile desteklenerek işlenen dersten daha fazla verim alındığının ve eğitsel bilgisayar oyunu destekli İngilizce öğrenmede olumlu sonuç doğurduğu yorumu yapılabilir.

Uygulamanın gerçekleştirilmesinden 14 hafta sonra tekrar uygulanan başarı testine göre kalıcılık puanları arasında deney grubunun sıra ortalamasının, kontrol grubunun sıra ortalamasından yüksek olduğu görülmektedir. Buda eğitsel bilgisayar oyunu tekniğinin kullanıldığı ortamların öğrenmede kalıcılığı sağlamak açısından, sadece geleneksel öğretim yöntemi kullanılan öğrenme ortamlarından daha etkili olduğu şeklinde yorumlanabilir.

Deney ve kontrol gruplarının son-test puanlarına göre kalıcılık puanlarının karşılaştırılmasında, hem deney grubunun hem de kontrol grubunun son-test ve kalıcılık puanları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Bu da öğrenme de kalıcılığı sağlamada her iki yönteminde etkili olduğu ancak, deney grubundaki farklılığın daha yüksek olması nedeniyle eğitsel bilgisayar oyunuyla desteklenmiş öğrenme ortamının kalıcılığı sağlamada daha yüksek verim sağladığı şeklinde yorumlanabilir.

Literatür incelendiğinde, eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanımının farklı şekillerde uygulandığı araştırmalarda başarılı sonuçlar elde edildiği görülmektedir. Avcı, Sert, Özdiç ve Tüzün (2009) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, eğitsel bilgisayar oyunları ile desteklenmiş derslerin uygulamaya katılan öğrenciler ve öğretmenler tarafından çok fazla sevildiği ve öğrenmeleri üzerinde etkili olduğu saptanmıştır. Tüzün ve arkadaşları (2008), matematikle ilgili kavramların ve içeriğin 3-B, çok kullanıcı bir oyun ortamında öğrenilmesinin etkililiğini ve uygulanmasındaki hususları görmek üzere yaptıkları araştırmalarında, geliştirilen eğitsel oyun bağlamının fonksiyonlar konusu ve çeşitlerinin öğrenilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabileceğini, bu etkililikte önemli olan etkenler ise ortamın deneyime dayalı etkinlikler içermesi, bu etkinliklerin sorgulamaya dayalı olarak yapılması, etkinlikler sırasında öğrenci motivasyonunun yüksek olması, ortamda öğrencilerin kendi hızlarında öğrenme fırsatlarının olması ve ortamın öğrenenleri işbirliğine teşvik etmesi olarak belirtilmişlerdir. Çalışmamıza benzer olarak Su (2008), yapmış olduğu araştırmada bilgisayar oyunu tabanlı öğretime tabi tutulan deney grubu, anlatıma dayalı öğretimin gerçekleştirildiği kontrol grubundan daha başarılı olduğunu belirtmiştir. Abrams (2008), matematikle ilgili bilgisayar oyunlarının ilkökul ve ortaokul öğrencilerinin motivasyonlarına ve başarılarına etkisini incelediği çalışmada, çalışmamızın aksine öğrencilere uygulanan ön-test ve son-test sonuçları arasında fark bulamamıştır. Ancak öğretmen ve ebeveynlerin ön ve son-çalışma anketlerine verdikleri cevaplar; bilgisayar oyunlarının, öğrencilerin motivasyonlarına ve matematiğe olan ilgilerine olumlu etkileri olduğunu desteklemiştir. Efendioğlu (2006), bilgisayar destekli geometri programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisini araştırdığı çalışmada, deney ve kontrol gruplarının geometri başarı testi (son-test) puanları arasında anlamlı bir fark bulup, kalıcılık puanları arasında anlamlı bir fark bulamamıştır.

Yabancı dil öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunlarının erişişe olan etkisine bakılan çalışmada ve literatürde eğitsel bilgisayar oyunlarının farklı derslerdeki kullanımıyla başarıya olan etkisine bakıldığında genel olarak, eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanıldığı gruplarda başarının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu da öğrenme- öğretme sürecinde öğrencilere sunulacak farklı ortamların etkili olduğu görüşlerini desteklemektedir. Özellikle İngilizce derslerinde yaşanan sıkıntıların giderilmesi ve başarının artırılmasında eğlenceli bir ortam sunan eğitsel bilgisayar oyunlarının sıkça kullanılabileceği yapılan çalışma sonunda söylenebilir.

Kalıcılık için ise, öğrenme- öğretme sürecinde istenilen verimin alınabilmesi ve kalıcılık düzeyinin yüksek olması için sürecin etkili olması gerekmektedir. Uygun yöntemin seçilmesi, farklı ve değişik materyallerin kullanılması, öğrencilerin derse karşı ilgili olmalarına olanak tanımaktadır. Bu şekilde öğrencilerin süreç içerisinde sıkılması ve öğrendikleri bilgileri hemen unutmalarının önüne geçilmiş olur. Yapılan bu çalışmada yabancı dil öğrenmede eğitsel bilgisayar oyunlarının kullanılması öğrencilerin bilgilerinin kalıcı olmasını sağlamıştır. Eğitsel bilgisayar oyunlarının sunduğu eğlenceli ortam ve öğrencilerin sadece oyun oynamış olmak için bile olsa bazen bu oyunu oynamaları sonucu bilgilerinin kalıcılığını arttırdığı söylenebilir.

### Öneriler

Elde edilen bulgular ve sonuçlar, araştırma esnasında karşılaşılan durumlar doğrultusunda çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

✓ Eğitsel bilgisayar oyununun sınıf içi etkinliklerle desteklenerek uygulanması öğrencilerin akademik başarıları üzerinde etkili olabilir.

✓ Uygulamanın dört hafta gibi kısa bir süreyle sınırlı tutulduğu düşünülürse, öğrencilerin oyunla daha iyi uyum sağlamaları ve oyunu gerçek hayatlarıyla ilişkilendirmeleri bakımından öğrencilerin oyun oynama sıklıklarının artırılarak uygulama süresinin daha uzun tutulması araştırma sonucunu etkileyebilir.

✓ Uygulama esnasında öğrencilerin birbirleriyle etkileşim içinde olmaları öğrenci başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

✓ Eğitsel bilgisayar oyununun kullanıldığı uygulamada yazılı olarak verilen ön-test – son-test konu başarı testinin bilgisayar ortamında uygulanarak oyun ve sınav ortamlarının benzer hale getirilmesi öğrencilerin başarısını olumlu yönde etkileyebilir.

## KAYNAKÇA

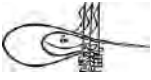
- Abrams, L. (2008). *The effect of computer mathematics games on elementary and middle school students' mathematics motivation and achievement*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Capella University. 20 Ocak 2010 tarihinde <http://search.proquest.com/pqdtft/docview/304813914/fulltextPDF/136214547254C2CAF16/1?accountid=15927> adresinden indirilmiştir.
- Akıncı, A., Sırakaya, M., Yıldırım, D. ve Tüzün, H. (2010). Eğitsel Bilgisayar Oyunlarının Eğitim Ortamlarına Entegrasyonu. *4th International Computer Education and Instructional Technologies Symposium Proceedings*, Konya, Turkey (57-62).
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Alkan, S. & Çağıltay, K. (2007). Colloquium: Studying computer game learning experience Through Eye Tracking. *British Journal of Educational Technology*, 38(3), 538-542. 21 Ocak 2010 tarihinde <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/j.1467-8535.2007.00721.x/full> adresinden indirilmiştir.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 34-43.
- Avcı, Ü., Sert, G., Özdiñç, F. ve Tüzün, H. (2009). *Eğitsel bilgisayar oyunlarının bilişim teknolojileri dersindeki kullanım etkileri*. 9. Uluslar Arası Eğitim Teknolojileri Konferansı, 6-8 Mayıs, Ankara.
- Bayırtepe, E. ve Tüzün, H. (2007). Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının öğrencilerin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri. *H.Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)*, 33, 41-54.
- Çankaya, S. ve Karamete, A. (2008). Eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin matematik dersine ve eğitsel bilgisayar oyunlarına yönelik tutumlarına etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 4, Sayı 2, 115-127.
- Demirel, Ö. (2010). *Yabancı dil öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Efendioğlu, A. (2006). *Anlamli öğrenme kuramına dayalı olarak hazırlanan bilgisayar destekli geometri programının ilköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana.
- Güneş, F. (2015). Oyunla Öğrenme Yaklaşımı, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/11 Summer 2015, p. 773-786 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8499> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY
- Güngörmüş, G. (2007). *Web tabanlı eğitimde kullanılan oyunların başarıya ve kalıcılığa etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- İşman, A. (2008). *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*, Ankara: Pegem Akademi.



- Kula, A. ve Erdem, M. (2005). Öğretimsel bilgisayar oyunlarının temel aritmetik işlem becerilerinin gelişimine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 27-136.
- Kurum, Y. E. (2011). The effect of motivational factors on the foreign language success of students at the turkish military academy. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 5(2), 299-307.
- Malta, S. E. (2010). *İlköğretimde kullanılan eğitsel bilgisayar oyunlarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Metin Aslan, Ö., Sümer, M. E., Taşkın, M. H. ve Emil, B. (2015). Sokaktan Bilgisayara Metaforlarla Oyun Yolculuğu: Lise Öğrencilerin Oyun Kavramı İle İlişkin Metaforları, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/11 Summer 2015, p. 1165-1182 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8579> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY
- Su, Y. (2008). *Effects of computer game-based instruction on programming achievement of adult students in taiwan*. Doktora Tezi, La Sierra University, Taiwan. 18 Haziran 2011 tarihinde <<http://dl.acm.org/citation.cfm?id=1467607>> adresinden erişilmiştir.
- Şener, S. (2015). Foreign Language Learning Anxiety and Achievement: A Case Study of The Students Studying at Çanakkale Onsekiz Mart University. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 875-890 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7732> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Tandoğan, M. ve Akkoyunlu, B. (1998). Eğitimde teknolojik gelişmeler: Çağdaş eğitimde yeni teknolojiler. *Anadolu üniversitesi açık öğretim fakültesi yayınları*, 564.
- Tüzün, H., Arkun, S., Bayırtepe-Yağız, E., Kurt, F. & Yermeydan-Uğur, B. (2008). Evaluation of computer games for learning about mathematical functions. *Imanager's. Journal of Educational Technology*, 5(2), 64-72.
- Yağız, E. (2007). *Oyun-tabanlı öğrenme ortamlarının ilköğretim öğrencilerinin bilgisayar dersindeki başarıları ve öz-yeterlik algıları üzerine etkileri*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Donmuş, V., Gürol, M.,(2015). “İngilizce Öğrenmede Eğitsel Bilgisayar Oyunu Kullanmanın Erişkiye Ve Kalıcılığa Etkisi / The Effect Of The Use Of Educational Computer Games In Learning English On Achievement And Retention”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8769>, p. 313-332.



## **ORTAOKUL 5-8. SINIF TÜRKÇE DİL BİLGİSİ ÖĞRETİMİ ÜZERİNE BİR İNCELEME\***

*Esra EKİNCİ ÇELİKPAZU\*\**

### **ÖZET**

Dil pek çok alt sisteminin bir arada mükemmel bir biçimde işlediği bir üst sistem/dizgedir. Dilin işleyişi ile ilgili çalışmalar yapılırken onun sistem olduğu gerçeğinden uzaklaşmamalıdır. Bir dil sisteminin işleyişini birtakım kurallar çerçevesinde ele alan dil bilgisi çalışmalarında sistemin birbiri ile ilgili olan parçaları tek tek ele alınmakta, bu yaklaşım dil bilgisi öğretimine de yansıtılmaktadır. Dil bilgisi öğretim sürecinde gerçekleştirilen etkinliklerin yapılandırmacı yaklaşıma uygun etkinlikler olduğu düşünülse de bu etkinliklerin dil olgusunu genellikle biçimsel yaklaşımla ele alan etkinlikler olduğu görülmektedir. Bir dil sistemi olarak Türkçenin dil bilgisini kurallar bütünü olarak ele alıp bu kuralları biçime odaklanan etkinliklerle öğretmeye çalışmak dil bilgisi öğretiminin asıl amacı ile örtüşmemektedir. Bu şekilde bir öğretim öğrencileri birbiriyle ilişkisiz görünen biçimleri ezberlemeye yöneltmekte, yapılandırmacılığın ilkeleri ile çelişen bir durum sergilemektedir. Bu araştırmada ortaokul dil bilgisi öğretimini öğretmen görüşlerinden hareketle değerlendirerek dil bilgisi öğretiminin yapılandırmacı yaklaşımla örtüşmeyen yönlerine dikkat çekmeye çalışılmıştır. Nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) deseninin kullanıldığı araştırmanın verileri 17 Türkçe öğretmeni ile gerçekleştirilen açık uçlu anket görüşmesi ile elde edilmiştir. Görüşme kayıtlarının analizinde içerik analizi türlerinden kategorisel analiz yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın bulgularına göre Türkçe öğretmenlerinin çoğu dil bilgisi öğretimini gerekli görmekte, dil bilgisi etkinliklerini uygularken öğrencilere kazanımlarda verilen dil bilgisi konusunu niçin öğrenmeleri gerektiğini açıklamaktadır. 2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'na göre dil bilgisi öğretiminin sarmal olarak gerçekleştirilmesine vurgu yapılırken öğretmenler dil bilgisi etkinliklerini genellikle ayrı bir ders saatinde uygulamakta, ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli bulmamakta, dil bilgisi kazanımlarının sınıf düzeylerine göre doğru bir şekilde aşamalandırıldığını belirtmekte ve öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede genellikle isteksiz olduklarını düşünmektedirler.

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: esra.ekinci@erdogan.edu.tr

**Anahtar Kelimeler:** Dil, dil bilgisi, dil bilgisi öğretimi.

## **AN INVESTIGATION ON 5-8TH SECONDARY SCHOOL TURKISH GRAMMAR TEACHING**

### **ABSTRACT**

Language is a top system at which a lot of subsystem is perfectly processed together. While the studies on functioning of language have been performed, the fact of that it is a system should be kept in mind. In the grammar studies dealing with functioning of language within the framework of a set of rules, the parts of the system, which are related to each other, have been handled individually, and this approach has also been reflected in grammar teaching. Although the activities carried out through the process of grammar teaching have been considered to be appropriate in terms of structural approach, it has been noted that these activities were the ones dealing with the fact of language in formal approach in general. Dealing with Turkish grammar rules as a collection of rules as being a language system and attempting to teach these rules with activities focusing on formal approach does not overlap with the main purpose of teaching the grammar. A teaching in this way forwards students to memorize these formats seeming unrelated to each other, and reveals a situation conflicting with the principles of structural case. In this study, secondary school grammar teaching was evaluated taking into consideration teacher feedback and it was attempted to draw attention to the issues of grammar teaching which doesn't overlap with structural approach. The data of the research, for which the case study pattern which is one of the qualitative research patterns was used, were provided through open-ended questionnaire interview conducted with 17 Turkish teachers. In the analysis of the discussion records, categorical analysis method, which is one of the types of content analysis, was used. According to the findings of the study, most of Turkish teachers suppose grammar teaching necessary, and while implementing grammar activities, they explain to students why they should learn these grammar topic. While teaching grammar was emphasized to be realized comprehensively in the 2006 Turkish lesson curriculum and guide, the teachers generally applied grammar activities at a separate lesson time, they didn't consider grammar activities as sufficient in grammar acquisition, they revealed that grammar acquisitions were made progressive accurately in respect of class levels and also considered that students were usually reluctant about learning grammar.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

This research has been carried out in accordance with the opinions of Turkish language teachers in order to evaluate the grammar education in the secondary school and to draw attention to the contradictory situations encountered, dwelling on the necessity of the usage of grammar data in grammar education. In accordance with the purpose of the research, the answers to the questions below have been searched.

1. Is grammar education necessary according to the Turkish teachers? Why?
2. Do Turkish teachers explain the students why they should learn the subjects stated in the grammar attainments? Why?
3. Do Turkish teachers use the spiral approach in teaching grammar? Why?
4. Regarding the grammar activities in the Turkish textbooks,
  - a. Do Turkish teachers think that the activities are sufficient to realize grammar attainments? Why?
  - b. Do Turkish teachers carry out the grammar activities? Why?
  - c. Do Turkish teachers think that the grammar subjects are correctly graded according to the grade levels? Why?
5. According to the Turkish teachers, are the students enthusiastic about learning grammar? Why?

In this qualitative research, case study from the qualitative research patterns has been used. The data of the research have been collected with the open ended questionnaire method. The semi-structured interview form has been applied to the Turkish teachers in order to reveal their opinions about the grammar education of the 5th, 6th, 7th and 8th grade students. The interview form has been prepared by the researcher and the content validity consists of questions provided by two academicians and three Turkish teachers. The study group of the research has been formed according to the maximum variation sampling method among the purposive sampling methods. Revealing various aspects of the problem has been attempted depending on the sample variety in the study. The study group of the research consists of 17 Turkish teachers working in schools with different socioeconomic levels in the central districts of Erzurum, Bursa and Rize during the 2014 – 2015 school year.

In the analysis of the research data, “categorical analysis”, a type of content analysis method has been used. In the analysis stage, all data have been read and the general ideas stated by the participants have been viewed. Later on, the research has passed to the data coding stage. In the coding stage, the data have been divided into categories and organized. The frequency and the percentage value of the categorized elements have been determined. In order to validate the research, the coding and the categorization have been checked by an academician specialized in this field. Also, the opinions of the teachers who had participated in this study have been quoted in the text.

According to the findings of the study, the majority of the Turkish teachers state that grammar education is necessary. They believe, above all, that the grammar education is essential for the students in order to develop the skill of using the language masterfully in compliance with the rules of the language, to express themselves sufficiently, and to comprehend the structure and functionality of the language.

According to the findings regarding the explanation of the reason behind teaching the grammar subjects to the students, it is seen that most of the teachers provide one. The teachers have stated that they explain it to the students in order to “draw the attention and interest of the students”. Other reasons stated by the teachers are the contribution

of grammar knowledge in the learning process, the necessity of recognition of the relationship between the grammar subjects, the functionality of language in the communication process, reinforcing the curiosity of the students, the opportunity of getting to know life better by knowing their own language, the necessity of grammar knowledge of their native language, and concretizing the grammar subject.

It is seen that the grammar education is not being carried out in a supportive manner to other fields of skill as stated in the program. It is seen that most of the teachers spare a separate hour for the grammar subject in order to teach it better. Although the program emphasizes that the grammar education should be realized using the spiral approach, the lack of such activities in the teacher guidance books and the concern to prepare the 8th grade students to the central exams could be considered as the reason behind the grammar education through separate activities carried out within a separate hour. 29% of the teachers stated that grammar shouldn't be separated from other fields and the students shouldn't be overwhelmed, indicating that they practically realize the grammar education within other learning fields as the occasion arises. Meanwhile, 24% of the teachers stated that they both teach grammar within other fields of skill and spare a separate hour for the grammar on the grounds of making sure that the subject of grammar is learned better and preparing the students for the exams.

The findings of the study show that 82% of the Turkish teachers believe that the grammar activities are insufficient in realizing grammar attainments. According to the teachers, the textbooks contain a limited number of activities, which are not distributed in a well-balanced way in terms of grade levels, are below the students' level, are not wary of individual differences, are unable to draw the student's attention, are aimed at memorizing and searching for rules, are boring and prepared imprecisely.

82% of the Turkish teachers in the study carry out the grammar activities in the textbooks. The teachers have stated that they realize these activities because they reinforce the subject and help the students learn the subject better. The statement of one teacher, expressing that he carries out the activities just for the sake of formality can be classified as a remarkable finding. The findings point out that 18% of the teachers do not carry out the activities in the textbooks because they think that they are not suitable for the students' levels and are not interesting.

59% of the teachers in the study think that the grammar attainments are correctly graded according to the grade levels. According to the teachers, the subjects are parallel to one other and the attainments are prepared considering the students' levels and their attention. 41% of the teachers don't believe that the grammar subjects are incorrectly graded. Because according to their opinion, the subjects are not complementary and the texts are not prepared in conformity with progressivity.

According to 59% of the teachers, students are unwilling to learn grammar. The teachers have stated that students are reluctant because of reasons such as the struggle of understanding the necessity and importance of the lesson, the effect of street language and visual media on the used language, insufficient consciousness towards the

importance of language, difficulty of grammar according to them, inability to associate the subject with others, rapid omission and questioning why they learn grammar at all. Meanwhile, 29% of the teachers think that the students are willing to learn grammar. Application of different methods and techniques while teaching grammar, students' perception of grammar activities as games, and the curious and questioning nature of the students are among the reasons behind this will and eagerness towards learning grammar. According to 12% of the teachers, individual difference is the primary reason that determines the will to study grammar.

According to the results obtained from the findings of the study, most Turkish teachers think that grammar education is necessary. The most important reason that renders grammar education necessary is developing the skills of using the language properly and masterfully. The students should also learn grammar in order to express themselves sufficiently and comprehend the structure and functionality of the language. Other reasons regarding the necessity of grammar education are improving skills of speaking and writing through grammar education, being able to learn the grammar of a foreign language easily, becoming skillful at analyzing daily events through language, the notion of correct and efficient communication depending on the knowledge of the rules of the language, and the concern towards Turkish being forgotten day by day. Two of the teachers do not consider grammar education necessary, because they believe that education should not be based solely on grammar.

Most of the teachers explain their students why they learn grammar subjects in order to draw their interest and attention. It can be said that this is an important result in terms of developing a positive perspective towards learning grammar and providing the student with the opportunity of structuring information easily. They provide explanations because of reasons such as the contribution of grammar knowledge in learning process, the necessity of recognition of the relationship between grammar subjects, the functionality of language in communication, reinforcing the curiosity of the students, the better recognition of life itself through knowledge of their language, the necessity of grammar knowledge of their native language, the daily function and role of language, and concretizing the grammar subject. One of the teachers stated that he doesn't provide an explanation, associating the students' interest towards grammar with the number of questions that will come up in the central exams.

Most of the teachers spare a separate hour for grammar education in order to teach it better. Also, the teachers carry out grammar education separately from other learning fields since they believe that the activities in the textbooks are insufficient for education, and the students get confused with grammar related concepts. Teachers who state that grammar should not be separated from other fields and students should not be overwhelmed carry out the grammar education practically within other education fields where necessary, while some teachers realize the grammar education both within other education fields and in a separate hour, in order to make sure that the subject of grammar is learned better and to prepare the students for the exams.



Most of the Turkish teachers in the study think that grammar activities are incapable of providing grammar attainments. According to the teachers, the activities in the textbooks are insufficient in terms of quantity and quality. There are few activities in terms of quantity, and they are not distributed in balance according to the grade levels, are below the level of students, careless in terms of recognizing individual differences, unable to draw the student's attention, boring and are not prepared with precision. One teacher's statement claims that the grammar activities are more likely to be focused on teaching, memorizing and looking for rules.

Most of the Turkish teachers apply the grammar activities in the textbooks. According to these teachers, the activities reinforce the subject and contribute to the process of comprehension. Other reasons behind the application of these activities are the concordance of the activities with the curriculum, the lack of use of an alternative source to the textbook, and the presence of similar activities in the central exams. Teachers who believe that the activities are not suitable for the students' level and are not interesting do not apply the activities.

Most of the Turkish teachers think that the grammar attainments are correctly graded according to the grade levels. According to these teachers, the subjects are parallel to each other and the attainments are prepared in compliance with the levels of the students and their interests. 41% of the teachers think that the grammar subjects are not correctly graded because they believe that subjects do not complement each other and the texts are not prepared in a suitable manner in terms of progressivity.

According to the teachers, students are reluctant because of reasons such as the struggle of understanding the necessity and importance of the lesson, the effect of street language and visual media on the used language, insufficient consciousness towards the importance of language, difficulty of grammar according to them, inability to associate the subject with others, rapid omission and questioning why they learn grammar at all. The results presented in the first six articles of the research explain why students are unwilling to learn grammar. The inability of students in comprehending the necessity of grammar despite the explanation of the teacher, the lack of proper structure and progressivity of grammar attainments in accordance with the grade levels due to busyness, and the realization of grammar education through textbook activities which highlight the form without implicating the meaning and prevent the students from discovering the general structure of the language by correlating form and meaning brings to the attention why students are unwilling to learn grammar.

According to 29% of the teachers, students are enthusiastic about learning grammar. Different methods and techniques applied by teachers, perception of grammar activities as games, and the curious and questioning nature of the students are the reasons that show why students are willing to learn grammar. Also, students with sufficient foreknowledge are enthusiastic about learning grammar.

**Key Words:** Language, grammar, grammar teaching.

## GİRİŞ

“Dilin temel işlevi nedir?” diye sorulduğunda verilebilecek en yaygın yanıt “insanlar arasında iletişim kurmak” şeklindedir. Dilin genellikle iletişim kurmaya yarayan temel bir araç olduğu bilinmektedir. O hâlde “İnsan neden iletişim kurma ihtiyacı duyar?” sorusunu sormak gerekir. Börekçi (2009), bu soruya verilebilecek her bir yanıtın dilin farklı işlevlerine dikkat çektiğini vurgular. Örneğin “Duygu ve düşüncelerimizi aktarmak için iletişim kurarız.” yanıtının insanın dünya ile ilişkisini yansıttığını çünkü duygu ve düşüncelerin çevremizle ilgili olduğunu belirtir. Duygu ve düşünce oluşturabilmek için öncelikle gerçek dünyadaki varlıkları, olayları, olguları algılayıp adlandırmak gerekmektedir. Adlandırma nesne ile insan arasında kurulan ilişkinin ilk aşaması olarak değerlendirilebilir. Böylelikle adlandırmadan sonra anlamlandırma ve karşıtlıklar oluşturma aşamaları ile oluşturulan düşüncenin dil ile somutlaştırılması aşamasına geçilmektedir. Dil, düşüncenin aktarılmasından önce üretilmesi sürecinde etkin bir role sahiptir. “Dünya, düşünce düzlemine aktarıldığında bir karışıklıklar bütünü olmaktan çıkar. Çünkü bilgi, her nesneyi içinde boğulduğu kütleden çekip çıkararak bu karışık bütüne düzen getirmek, onu anlaşılır kılmak demektir. Bu da her nesneye bir isim verilerek başarılabilmiştir.” (Vendryes, 2001: 21).

Kantarcıoğlu, “insanın gerçekliği algılamasında ve ifade etmesinde en önemli iki etmenin zihin ve dil olduğunu” (2006: 25) ifade etmektedir. Searle’e göre insandan bağımsız olarak var olan nesnel gerçeklik düzlemi ile (fiziksel /gerçek dünya) insanların uzlaşım sonucu oluşturdukları öznel gerçeklik (örneğin eğitim, aile, doğruluk, vatanseverlik) düzleminin bağlantılı işleyişi sürecinde dil, zihnimizi biçimleyen ve aktarımlarımızla gerçekliği her defasında yeniden yapılandıran bir işlev yüklenmektedir (Kantarcıoğlu, 2006). Öyleyse dilin temel işlevi öncelikle iletişim kurmaktan öte, “insan ile nesne (gerçek dünya) arasında iletişim kurarak gerçek dünyayı kurmaca dünyaya (dilin dünyası) aktarmaktır” (Börekçi, 2009). Gerçek dünyadaki nesnelerle kurulan ilişkiyi dilin dünyasına aktarmak bireysel dil kullanımını gerektirir. Dil ile düşünce oluşturan birey, kendisini de dil ile var eder. Oymak’a (2012) göre ise evrenle, çevresindekilerle ve kendisiyle ilişkisini kavramlara karşılık gelen sözcüklerle kurup, düşünüp, anlayıp, anlatıp, üzülp, sevinip korkarak geliştirmekte ve değiştirmekte olan birey, “dil”dir.

Birey, dil ile ilgili bilgisini dil kullanımları ile çeşitli becerilere dönüştürmeyi ve gerçekleştirdiği dil kullanımlarının kendisi/hayata bakış açısı/kişilik özellikleri hakkında bilgiler verdiğini dil bilgisi öğretimi sürecinde öğrenir. Bu yüzden dilin temel işlevinin dil bilgisi öğretime yansıtılması gerekir. Bozkurt (2012), uzun süre öğrencilerin konuşma ve yazmalarında görülen yetersizlik ve dil yanlışlarının dil bilgisi eğitimi eksikliğine bağlandığını ve bunların giderilmesi için daha çok dil bilgisi öğrenmeleri gerektiğinin savunulduğunu belirtmektedir. “Bir kişi dil bilgisi kurallarını çok iyi öğrenebilir, fakat konuşması ve yazması aynı düzeyde olmayabilir. Öyleyse kişinin konuştuğu dil üzerine bilgisi yanında bir de dili kullanma yeteneği söz konusudur. Bu yüzden dil bilgisi öğretiminden doğrudan dilin iyi kullanımı beklenir.” (Bozkurt, 2012). Dil bilgisi öğretimi sürecinde anlama ve anlatma etkinlikleri ile sürekli dil kullanımını gerçekleştiren öğrenci kendi söylemini oluştururken dilin sistemini/yapısını ve öğeleri arası ilişkileri göz ardı etmeyecek böylece düşünmeyi öğrenecek ve düşüncesini yine dil ile doğru biçimde aktarmaya özen gösterecektir. Dil bilgisi öğretimi ile sadece dilin kurallarını öğrenen pasif alıcı değil bireysel dil kullanımı ile kendini ve dilini var eden aktif katılımcı olduğunu öğrenen öğrenci dili yalnızca iletişimi sağlayan bir araç olarak görmeyecektir.

Yapısalcı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı öğrencilerde dil bilinci ve dil farkındalığı oluşturarak özellikle etkili iletişim kurma ve işlevsel okuryazarlık kavramları üzerinde durmaktadır. Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nda (2006) dilin öncelikle iletişim kurmayı sağlayan temel araç olarak ele alındığı ve dil bilgisi öğretiminin

öğrencilere dil farkındalığı ve işlevsel okuryazarlık becerisi kazandırmayı hedeflediği görülmektedir.

Dil bilgisi öğretimi öğrencilerin dil ile ilgili örtük bilgilerini açık bilgilere ve bu bilgilerini de dili bilinçli kullanma becerisine dönüştürerek dil farkındalığı oluşturma sürecidir. Kantarcıoğlu dil farkındalığı kavramını “dil ve üst dil adına eğitim süreci içinde verilen birey tarafından bilinçli olarak öğrenilen açıklayıcı bilgi birimlerinin, zaman içinde yinelenen uygulamalar ve zihin kontrolü ile otomatik bir şekle dönüşüp, örtük bilgi biçimine dönüştürülerek edinilen bilgi ve becerilerin yaşam uygulamasına konulması” (2006: 105) şeklinde açıklamaktadır. Dil kullanımı gerçekleştirilirken açık bilgi yeniden örtük bilgiye dönüşebilmektedir. Onan’a (2011) göre açık bilgiden örtük bilgiye dönüş, ana dil öğretiminde dil kullanımının davranışa dönüştüğünün göstergesidir.

İşlevsel okuryazarlık kavramı ise bireyin nesneler dünyasında olup biteni dil aracılığıyla algılayıp yine dil aracılığıyla anlatma/aktarma eylemi olarak açıklanabilir. Okuma ve dinleme alıcı eylemler iken konuşma ve yazma verici eylemlerdir. Adalı (1983), okuma ve dinlemenin bir eylemsizlik durumu olarak düşünülmesine karşılık bu eylemlerin aslında algılama ve yorumlama süreci ile ilgili yaratıcı etkinlikler olduğunu ileri sürmektedir. Okuma ve dinleme etkinliği sırasında bildirilen mesajın algılanıp yorumlanması aşamasında yeni tümceler üretme işlemleri konuşma ve yazma eylemleri ile ortak özellikler göstermektedir. “Dil üretimi sadece konuşma ve yazma etkinliklerinde değil, okuma/dinleme, anlama yorumlama etkinliklerinde de gerçekleşmektedir. Anlatma etkinliklerinde üretilen tümceler gibi, anlama etkinliklerinde de tümceler üretilir; yorumlama evresinde yeniden yeni tümceler üretilir.” (Oymak, 2012: 2). Yani okuma, dinleme, konuşma ve yazma sürekli dil üretimini gerçekleştirmeye dayalı ve birbirleri ile ilişkili eylemlerdir. Aralarındaki ilişki dil ile kurulmaktadır. Dil bilgisi öğretimi ile yapısı ve kurallar bütünü kavratılmaya çalışılan dil, “düşünme, konuşma, dinleme, yazma, okumanın karşılıklı ilişkisini ortaya koymaktadır. Birey anlam evrenini bu ilişkiler zinciri içinde edinir. Dili geliştikçe anlayarak okuma, dinleme, yazma, konuşma becerisi; bunlar geliştikçe de dili kullanabilme becerisi artar.” (Adalı, 1983: 33). Aynı zamanda dil bilgisi öğretimi ile öğrenciler okurken, yazarken ve konuşurken gerçekleştirdikleri çeşitli dil kullanımları arasındaki ilişkileri görebilirler (Myhill, 2005).

Başta Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (2006) olmak üzere alan yazında konu ile ilgili diğer çalışmalarda öğrencinin ana dili doğru ve eksiksiz bir biçimde anlaması ve kullanabilmesi, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin gelişmesi için dil bilgisi öğretimine ihtiyaç duyulduğu ileri sürülmektedir. Okuma ve dinleme yoluyla alınan mesajın algılanıp yorumlanmasında ve konuşma ya da yazı ile dışavurumunda dil bilgisi öğretiminin gerekliliğinden bahsedilmekte, ancak dil bilgisinin amaca dönüştürülmeyip okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerilerinin geliştirilmesinde bir araç olarak kullanılması, uygulama sürecinde ise dil bilgisi öğretimine ayrı bir ders saati ayrılmayıp diğer beceri alanları içerisinde sarmal olarak gerçekleştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Dil bilgisi öğretimi genellikle dilin kurallarının öğretilmesi süreci olarak değerlendirilmekte, “başlı başına bir amaç değil, dilin kurallarının kazandırılmasıyla becerilerin etkin kullanımına aracılık edecek bir araç” (Göçer, 2015) olarak görülmekte ve “doğru konuşmanın, doğru yazmanın daha önemlisi ana dili kusursuz biçimde öğrenmenin en önemli şartının dil bilgisini eksiksiz öğrenmek” (Ünal ve Şahinci, 2011) olduğu belirtilmektedir. Uygulama aşamasına bakıldığında dil bilgisinin öğrenci çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarında işlenen metinden bağımsız, dilin kurallar yığınına öğretmeye odaklı ve ayrı başlıklar hâlinde verilen etkinliklerin uygulanmasıyla ayrı bir öğrenme alanı olarak gerçekleştirildiği, sarmal dil bilgisi öğretiminin öğretim sürecinin ana materyaline dahi yansıtılmadığı görülmektedir. Böylece dil bilgisi öğretimi konusunda Türkçe dersi öğretim programında benimsenen yaklaşım ile uygulama süreci arasında uyumsuzluklar olduğu, dil bilgisi

kazanımlarının diğer öğrenme alanları içerisinde gerçekleştirilemediği söylenebilir. Öyle ise dil bilgisi öğretiminin hedeflenen kazanımları gerçekleştirebilmesi için birtakım çelişkili durumların tespit edilerek bunların giderilmesine yönelik çalışmalar yapılması gerekmektedir.

Bu araştırma Türkçe öğretmenlerinin görüşlerinden hareketle ortaokulda gerçekleştirilen dil bilgisi öğretimi ile ilgili değerlendirme yapmak ve karşılaşılan çelişkili durumlara dikkat çekmek amacıyla yapılmış ve dil bilgisi öğretiminde dil biliminin verilerinden yararlanılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Araştırmanın amacına bağlı olarak aşağıdaki soruların yanıtı aranmaya çalışılmıştır.

1. Türkçe öğretmenlerine göre dil bilgisi öğretimi gerekli midir? Niçin?
2. Türkçe öğretmenleri öğrencilere dil bilgisi kazanımlarında belirtilen konuları niçin öğrenmeleri gerektiğini açıklamakta mıdır? Niçin?
3. Türkçe öğretmenleri dil bilgisi öğretimini sarmal olarak gerçekleştirmekte midir? Niçin?
4. Türkçe ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinlikleri ile ilgili olarak,
  - a. Türkçe öğretmenlerine göre etkinlikler dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli midir? Niçin?
  - b. Türkçe öğretmenleri dil bilgisi etkinliklerini uygulamakta mıdır? Niçin?
  - c. Türkçe öğretmenlerine göre dil bilgisi konuları sınıf düzeylerine göre doğru olarak aşamalandırılmış mıdır? Niçin?
5. Türkçe öğretmenlerine göre öğrenciler dil bilgisini öğrenmede istekliler mi? Niçin?

## YÖNTEM

### 1. Araştırmanın modeli

Nitel araştırma özelliği taşıyan bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması (case study) kullanılmıştır. Durum çalışmaları genellikle değerlendirme süreçleri gibi birçok alanda kullanılan, araştırmacıların bir durumu, olayı, eylemi veya süreci meydana getiren ayrıntıları tanımlamak ve görmek, bir olaya ilişkin olası açıklamalar geliştirmek için derinlemesine inceledikleri araştırma deseni (Büyüköztürk vd., 2011; Creswell, 2014). Yıldırım ve Şimşek'e (2008) göre durum çalışması “nasıl” ve “niçin” sorularını temel alan ve araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinlemesine incelediği araştırma yöntemidir.

### 2. Veri toplama yöntemi

Araştırmanın verileri “açık uçlu anket görüşmesi” (Rubin, 1983'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2008) yöntemi ile toplanmıştır. Türkçe öğretmenlerine yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanarak öğretmenlerin ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf dil bilgisi öğretimi ile ilgili görüşleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmış ve kapsam geçerliliği iki öğretim üyesi ve üç Türkçe öğretmeni tarafından sağlanmış sorulardan oluşmaktadır. Görüşme formundaki sorular öncelikle pilot uygulama gerçekleştirmek amacıyla üç Türkçe öğretmenine uygulanmış, uygulama sonunda bazı soruların ifade biçimleri değiştirilmiş ve sorular konu bütünlüğüne uygun olarak yeniden sıralanmıştır.

### 3. Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklemesine göre oluşturulmuştur. Yıldırım ve Şimşek, maksimum çeşitlilik örneklemesinde amacın “görel olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmak” (2008: 108) olduğunu

belirtmektedir. Araştırmada örneklemin çeşitliliğine bağlı olarak problemin farklı yönleri ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-2015 öğretim yılında Erzurum, Bursa ve Rize merkez ilçelerinde sosyoekonomik düzeyi farklı ortaokullarda görev yapmakta olan 17 Türkçe öğretmeni oluşturmuştur.

#### 4.Araştırma verilerinin analizi

Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi yöntemlerinden “kategorisel analiz” kullanılmıştır. “Kategorisel analiz, genel olarak belirli bir mesajın önce birimlere bölünmesini ve ardından bu birimlerin belirli kriterlere göre kategoriler halinde gruplandırılmasını ifade eder.” (Bilgin, 2014: 19). Analiz aşamasında öncelikle bütün veriler okunarak katılımcıların söylediği genel fikirlere bakılmıştır. Daha sonra verilerin kodlanması aşamasına geçilmiştir. Kodlama aşamasında ise verilerin kategorilere ayrılarak düzenlenmesi sağlanmıştır. Kategorilere yerleştirilen öğelerin sıklık ve yüzde değerleri tespit edilmiştir. Araştırmanın geçerliliğinin sağlanabilmesi için yapılan kodlamalar ve belirlenen kategoriler alan uzmanı bir öğretim üyesi tarafından kontrol edilmiştir. Ayrıca metin içerisinde araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerinden alıntılar yapılmıştır. Araştırmanın güvenilirliğini sağlamak için kodlayıcılar arası uyuma bakılmıştır. Bunun için araştırmacı haricinde alan uzmanı iki öğretim üyesi tarafından veriler kodlanmıştır. Kodlayıcıların görüş birliği yüzdesi için Miles ve Huberman’ın (2015) *Güvenirlilik = Görüş birliği sayısı / Toplam görüş birliği + Görüş ayrılığı sayısı* şeklindeki güvenirlilik formülü kullanılmıştır. Yapılan hesaplama sonucunda güvenirliliğin %85 olduğu görülmüştür.

#### BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde Türkçe öğretmenleri ile yapılan görüşmelerin analizi sonucunda elde edilen bulgular tablolaraştırılarak yorumlanmış, alan yazındaki benzer çalışmaların bulguları ile karşılaştırılmıştır.

İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu’nun (2006) giriş bölümünde dilin öncelikle iletişimi gerçekleştiren bir araç olduğu vurgulanmaktadır. Oysaki Türkçenin sadece biçimsel yapısının ve kurallar bütünüünün öğretilmeye çalışıldığı dil bilgisi derslerinde ise araç amaca dönüşmektedir. Öyle ki Arbelaiz ve Gorospe (2009), okulların tutucu, teknolojiyi kabul etmekte direnen işleyişi ve fiziki yapısı ile ilgili yüzyıllardır insanların zihinlerinde yer etmiş düşünceleri yıkamadığını dil bilgisi öğretimi ile ilgili uygulamalara benzetmektedir. Dil bilgisi öğretimi ile ilgili bu yaklaşım ise dile sadece iletişimi sağlayan bir araç gözüyle bakan öğrencilerin zihinlerinde çelişki yaratmaya, **“Biz sonuçta iletişim kuruyoruz, bir şekilde anlaşma sağlıyoruz. O hâlde sıfatı, zarfı ya da fiilimsileri bilmemize ne gerek var?”** şeklindeki söylemlerin oluşmasına ve böylelikle dil bilgisi öğretiminin gerekliliğine olan inancın yitirilmesine sebep olmaktadır. Tablo 1’de araştırmanın dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ile ilgili bulgularına yer verilmiştir.

Tablo 1. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilgisi Öğretiminin Gerekliliğine Yönelik Görüşleri

| f           | %  | Gerekeçe    | Öğretmen Kodları                                                                                   |   |     |                     |
|-------------|----|-------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----|---------------------|
|             |    | Kategoriler | f                                                                                                  | % |     |                     |
| Dil bilgisi | 15 | %88         | Dili kurallarına uygun olarak ve ustaca kullanabilmek                                              | 5 | %33 | Ö1, Ö2, Ö4, Ö9, Ö10 |
|             |    |             | Kişinin kendini doğru ve yeterince ifade edebilmesinin dili doğru kullanma becerisine bağlı olması | 4 | %27 | Ö1, Ö3, Ö7, Ö11     |
|             |    |             | (Konuştukları) Dilin yapısını ve işlevselliğini                                                    | 4 | %27 | Ö5, Ö14, Ö16, Ö17   |
|             |    |             |                                                                                                    |   |     | .                   |

|                                   |   |     |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           |   |      |          |
|-----------------------------------|---|-----|--|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|------|----------|
| öğretimi gereklidir.              |   |     |  | kavrayabilmek<br>Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin dil bilgisi öğretimi ile gelişmesi<br>Yabancı bir dilin gramerini öğrenebilmek<br>Günlük hayatta yaşadıklarını dil sayesinde analiz etme becerisi kazanma<br>Doğru/etkili iletişim kurabilmek için dilin kurallarını iyi bilmeleri gerektiği<br>Türkçenin unutulmaya başlaması ve anlatım bozukluklarının hayatımıza girmesi | 2 | %13  | Ö8, Ö15  |
|                                   |   |     |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 2 | %13  | Ö11, Ö16 |
|                                   |   |     |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 1 | %7   | Ö6       |
|                                   |   |     |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 1 | %7   | Ö12      |
|                                   |   |     |  |                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                           | 1 | %7   | Ö13      |
| Dil bilgisi öğretimi gereksizdir. | 2 | %12 |  | Öğretimin sadece dil bilgisine dayandırılmaması gerektiği                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                 | 2 | %100 | Ö4, Ö12  |

Tablo 1'e göre görüşme yapılan Türkçe öğretmenlerinin 15'i dil bilgisi öğretiminin gerekli olduğunu belirtmektedir. Öğretmenlere göre dil bilgisi öğretimi en çok öğrencilerin dili kurallarına uygun olarak ustaca kullanabilme becerilerinin gelişmesi, kendilerini yeterince ifade edebilmeleri ve dilin yapısını ve işlevselliğini kavrayabilmeleri için gerekli görülmektedir.

**Ö2.** Dilin ustaca veya kurallarına uygun olarak kullanımı insanın hayatı boyunca karşılaşıacağı bazı olumsuzlukları engeller. Başarıya olumlu katkı sağlar.

**Ö10.** Her vatandaş konuştuğu ana dilinin kurallarını ve inceliklerini bilmelidir.

**Ö7.** Gereklidir, çünkü kişinin kendini ne kadar ifade edebildiği önemli bir konudur.

**Ö11.** Gereklidir, çünkü gerek yazılı gerekse sözlü olarak kendilerini daha iyi ifade edebileceklerini düşünüyorum.

**Ö5.** Konuştukları dilin yapısını ve günlük hayattaki işlevselliğini düşünmeye başlıyorlar.

**Ö14.** Gereklidir. Çünkü öğrenciler anadillerinin yapısını öğrenmelidir.

Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin dil bilgisi öğretimi ile gelişmesi, yabancı bir dilin gramerini kolaylıkla öğrenebilmeleri, günlük hayatta yaşadıklarını dil sayesinde analiz etme becerileri kazanmaları, doğru ve etkili iletişim kurmanın dilin kurallarını bilmeye bağlı olduğunun düşünülmesi ve Türkçenin giderek unutulması kaygısı öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ile ilişkilendirdikleri diğer sebeplerdir.

**Ö8.** Konuşma ve yazmada meydana gelen hatalar dil bilgisi kurallarını bilmemekten kaynaklanmaktadır. Özellikle öğrencilerdeki yazma becerisinin gelişmesi için dil bilgisi öğretimi yapılması gerekmektedir.

**Ö15.** Dil bilgisini öğrenemeyen bireyin diğer becerileri de kazanmada zorluk çektiğini görüyorum.



**Ö6.** Yukarıda da ifade ettiğim gibi yaşadıklarını dilleri sayesinde daha iyi analiz edebilecekler.

**Ö12.** İletişim sosyal olmanın bir gereğidir. İletişim de dil ile olur. Eğer dili ve kurallarını iyi bilmezsek “iletişimsizlik” sonumuz olur.

**Ö13.** Özellikle günümüzde Türk Dilinin unutulmaya başlanması, birçok anlatım bozukluklarının hayatımıza girmesi dil bilgisi öğretimini gerekli kılar.

**Ö11.** kodlu öğretmenin “Ayrıca yabancı bir dilin gramerini kendi dillerini bildiklerinde öğreneceklerdir.” ve **Ö16.** kodlu öğretmenin “Birey anadilini en güzel şekilde öğrenmelidir. Yabancı dil öğrenme temeli de buna bağlıdır bence. Birey kendi dilinin kurallarını bilmeyince yabancı dil öğrenemez.” şeklinde ifade ettikleri ve dil bilgisi öğretiminin gerekliliğini yabancı bir dilin gramerini daha iyi öğrenebilmeleri gerekçesine dayandırdıkları bulgu ise Erdem ve Çelik’in (2011) çalışmasında savundukları görüş ile örtüşmektedir. Araştırmacılara göre sağlıklı dil bilgisi öğretimi bireylerin sadece ana dillerindeki yeterliliklerine değil aynı zamanda yabancı dil öğrenimlerine de önemli katkılar sağlayacaktır.

Öğretimin sadece dil bilgisine dayandırılmaması gerektiğini ifade eden 2 öğretmen ise dil bilgisi öğretiminin gereksiz olduğunu belirtmektedir.

**Ö4.** Konuşurken sıfatı şurda kullandım, burada zamir eksik oldu demezler. Dolayısıyla sezdirilmeli ancak sırf dil bilgisine dayandırılmamalıdır öğretim.

**Ö12.** Türkçe dersini dil bilgisi öğretimi olarak gören öğretmenlerden de değilim. Okuma, yazma alanları da ihmal edilmemeli.

Ö4 kodlu öğretmenin ifadesi konuşurken sıfatla, zamirle, zarfla konuşulmadığı için dil bilgisi öğrenmenin gereksizliğine inanılan görüşü ortaya koymaktadır. İsim, fiil, sıfat, zarf, edat vb. dil bilgisel kavramlar olup nesnelerin/varlıkların kendilerini ve eylemlerini, niteliklerini ve ilişkilerini dilin dünyasına aktarmaya yarayan sözlüsel biçimlerdir. Dil bilgisi öğretiminde amaç elbette ki tek tek ismi, sıfatı, zarfı öğretmek değil, bir dil sistemi olarak Türkçenin bütün parçalarının birbirleriyle ilişki kurarak oluşturdukları büyüğü düzeni dil kullanıcılarının zihinlerinde oluşturmaktır.

Çalışmanın öğretmenlerin dil bilgisinin gerekliliğine yönelik görüşleri ile ilgili bulguları, Yaman ve Karaaslan’ın (2010) çalışmalarında elde ettikleri bulgular ile örtüşmektedir. İlgili çalışmada da dil bilgisi öğretimi neredeyse öğretmenlerin tamamı tarafından gerekli bulunmaktadır. Dil bilgisini bir dilin doğru olarak konuşulup yazılabilmesi için gerekli gösteren görüşler çalışmanın bulguları arasındadır. Ayrıca dil bilgisi öğretimi olmaksızın yabancı dil öğretiminin de imkânsızlığı çalışmaya katılan bir öğretmen tarafından belirtilmiştir.

Tablo 2. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilere Dil Bilgisi Konularının Niçin Öğretildiğini Açıklamaya Yönelik Görüşleri

| f  | %   | Gerekeçe                                             | Öğretmen Kodları |     |
|----|-----|------------------------------------------------------|------------------|-----|
|    |     | Kategoriler                                          | f                | %   |
| 16 | %94 | Öğrencinin ilgi ve dikkatini çekmek                  | 8                | %50 |
|    |     | Dil bilgisi bilmenin öğrenme sürecine önemli katkısı | 4                | %25 |

|                                                                                                   |                                                                      |    |   |      |            |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------------------|----|---|------|------------|
| Dil bilgisi ile ilgili bir konuyu öğretirken bu konuyu neden öğrenmeleri gerektiğini açıklıyorum. | Dil bilgisi konuları arasındaki ilişkinin fark ettirilmesi gerektiği |    | 3 | %19  | Ö3, Ö4, Ö5 |
|                                                                                                   | Dilin iletişim sürecindeki işlevselliği                              |    | 2 | %13  | Ö3, Ö16    |
|                                                                                                   | Öğrencilerin merak duygularının pekişmesi                            |    | 2 | %13  | Ö1, Ö5     |
|                                                                                                   | Kendi dillerini öğrenerek hayatı daha iyi tanıyabilecekleri          |    | 1 | %6   | Ö6         |
|                                                                                                   | Ana dillerinin gramerini bilmeleri gerektiği                         |    | 1 | %6   | Ö8         |
|                                                                                                   | Dilin günlük hayatın bir parçası olması                              |    | 1 | %6   | Ö1         |
|                                                                                                   | Dil bilgisi konusunu somutlaştırmak gerektiği                        |    | 1 | %6   | Ö13        |
|                                                                                                   | Sınavlarda konu ile ilgili ne kadar soru çıkacağı ile ilgilenilmesi  |    | 1 | %100 | Ö7         |
| Dil bilgisi ile ilgili bir konuyu öğretirken bu konuyu neden öğrenmeleri gerektiğini açıklıyorum. | 1                                                                    | %6 |   |      |            |

Bir konunun niçin öğrenildiğinin bilinmesi o konunun tam olarak öğrenilmesini olumlu olarak etkiler. Bir şeyin niçin öğrenildiğinin bilinmesinin aynı zamanda öğrenme motivasyonunu da önemli ölçüde güçlendireceği düşünülmektedir. Dil bilgisi öğretimi açısından bakılacak olursa örneğin “çatı” ve “filimsiler” konuları öğretmenlerin öğretmekte, öğrencilerin ise anlamakta ve öğrenmekte güçlük çektiklerini ifade ettikleri konular arasındadır. Türkçenin dil bilgisini anlatan çoğu kaynakta da bu konular genellikle biçimsel sınıflandırmalarla ele alınmış ve niçin öğretilmesi/öğrenilmesi gerektiği üzerinde durulmamıştır. Çatının ve filimsilerin özellikle Türkçenin ifade gücünü zenginleştiren ve bir sözü farklı biçimlerde söylemeye imkân tanıyarak sözü söyleyenin olaylara ve olgulara bakış açısını somutlaştırma biçimini yansıtan ve kişiliği hakkında bilgiler sunan dil bilgisi kategorileri olduğu açıklandığında amaca uygun bir öğretimin gerçekleştirildiğinden bahsedilebilir. Aksi hâlde neyi niçin öğrendiğini bilmeyen öğrencinin genellikle biçimsel yapıyı ezberleme yolunu tercih etmesi dil bilgisi öğretimini ası amacından uzaklaştıracaktır.

Araştırmanın dil bilgisi konularının niçin öğretildiğinin öğrencilere açıklanıp açıklanmadığı ile ilgili bulgularına bakıldığında Tablo 2’ye göre öğretmenlerin çoğunun açıkladıkları görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin dil bilgisi konusunu niçin öğrendiklerini daha çok “öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmek” için açıkladıklarını ifade etmişlerdir.

**Ö6.** Hem de niçin öğrenmeleri gerektiğini söyleyerek dikkatlerini çekmeyi başarıyorum.

**Ö15.** Dil bilgisi konularını öğrenirken kendilerine ileride ne gibi faydalarının olacağını açıklıyorum.

**Ö16.** Ayrıca sınavda bu konuların çıkacağını bilmesi gerekiyor.

*Dil bilgisi bilmenin öğrenme sürecine olan katkısı, dil bilgisi konuları arasındaki ilişkinin fark ettirilmesi gerektiği, dilin iletişim sürecindeki işlevselliği, öğrencilerin merak duygularının pekişmesi, kendi dillerini tanıyınca hayatı daha iyi tanıyabilecekleri, ana dillerinin gramerini bilmeleri gerektiği, dilin günlük hayatın bir parçası olduğu ve dil bilgisi konusunun somutlaştırılması ise tekrar sıklığına göre öğretmenlerin ifade ettikleri diğer gerekçelerdir.*

**Ö9.** *Dilin yaşayan canlı bir varlık olduğunu bu yüzden de dil bilgisini bilmenin daha iyi öğrenmede faydalı olacağını söylüyorum.*

**Ö3.** *Konuların arasında bir bağlantı olduğunu fark ederlerse konu seçmekten vazgeçip hepsine çalışabiliyorlar.*

**Ö4.** *Her dil bilgisi konusunun bir sonraki konuya temel olduğunu bilmeliler.*

**Ö3.** *Kelimelerin hayatta anlam değerlerine göre iletişime yaradığına inanıyorum*

**Ö5.** *Hangi konuyu niçin öğrenmeleri gerektiği, merak duygularının pekişmesine sebep oluyor.*

**Ö6.** *Kendi dillerini tanıdıkları zaman hayatı, insanları daha iyi tanıyabileceklerini düşünüyorum. Aynı zamanda kendilerini daha iyi ifade edebilecekler.*

**Ö8.** *Genel olarak iyi bir konuşmacı, iyi bir yazar her şeyden önce ana dillerinin gramerini bilmeleri gerektiğini söylüyorum.*

**Ö13.** *Konuyu somut hale getirmek istiyorum. Nedenini bildiğimiz şeyler, uygulamada daha az zorluk çektiklerimizdir.*

Yaman ve Karaaslan (2010) da çalışmalarında amacı bilinmeyen konularda güdülenmeyi sağlamanın çok güç olacağını ve bu yüzden dil bilgisi derslerinin niçin verildiğinin öğrencilere kavratılması gerektiğini vurgulamışlardır.

Öğrencilerin dil bilgisi öğretimi sürecinde daha çok merkezî sınavlarda çıkacak soru sayısı ile ilgilenmelerine paralel olarak görüşmeye katılan öğretmenlerden yalnızca biri öğrencilere dil bilgisi konularını niçin öğrenmeleri gerektiğini açıklamadığını ifade etmiştir.

**Ö7.** *Çoğunlukla açıklamıyorum çünkü öğrenci neden öğrendiğinden çok ne kadar soru çıktığıyla ilgileniyor.*

Tablo 3. Türkçe Öğretmenlerinin Dil Bilesi Öğretiminin Sarmal Olarak Gerçekleştirilmesine Yönelik Görüşleri

|                                                                              | f | %   | Gereke                                                                  | Öğretmen Kodları |     |
|------------------------------------------------------------------------------|---|-----|-------------------------------------------------------------------------|------------------|-----|
|                                                                              |   |     | Kategoriler                                                             | f                | %   |
| <i>Dil bilgisi konularının öğretimi için ayrı bir ders saati ayırıyorum.</i> | 8 | %47 | Dil bilgisi konusunu daha iyi öğretebilmek                              | 5                | %63 |
|                                                                              |   |     | Ders kitaplarındaki etkinliklerin konunun öğretimi için yetersiz olması | 2                | %25 |
|                                                                              |   |     | Öğrencilerin dil bilgisel kavramları karıştırması                       | 1                | %13 |
| <i>Dil bilgisi öğretimi diğer öğrenme alanları içerisinde</i>                | 5 | %29 | Dil bilgisini diğer alanlardan ayırmanın gereksiz olması                | 4                | %80 |

|                                                            |   |     |                                                       |   |     |            |
|------------------------------------------------------------|---|-----|-------------------------------------------------------|---|-----|------------|
| <i>yeri geldikçe uygulamalı olarak gerçekleştiriyorum.</i> |   |     | Öğrenciyi sıkmamak                                    | 1 | %20 | Ö17        |
| <i>Her ikisini de yapıyorum.</i>                           | 4 | %24 | Dil bilgisi konusunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak | 3 | %75 | Ö1, Ö8, Ö9 |
|                                                            |   |     | Öğrencileri sınava hazırlamak                         | 1 | %25 | Ö7         |

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2006) dil bilgisi “bir dilin dinleme/izleme, konuşma, okuma, yazma temel becerilerini destekleyen kurallar bütünü” olarak ele alınmaktadır. Dil bilgisi öğretiminin ise ayrı bir ders saatinde değil diğer öğrenme alanlarının içerisine yerleşik olarak gerçekleştirilmesi gerektiği belirtilmektedir. Buna bağlı olarak dil bilgisi öğretiminin Türkçe dersi içerisinde ayrı bir ders olarak düşünülmemesi, okuma, dinleme, konuşma ve yazma becerileri ile birlikte ele alınması gerektiği ve bu becerilerden bağımsız bir dil bilgisi öğretiminin soyut ve ezbere dayalı bir öğrenmeyi ortaya çıkaracağı alan yazında yer alan çalışmalarda (Çeçen ve Mete, 2011; Çeçen ve Aytas, 2008; Çolak, 2013; Erdem, 2008; Erdem ve Çelik, 2011; Göçer ve Sayın, 2014; Güven, 2013; Karadüz, 2006; Karagöz ve Oryanşın, 2014; Karatay, Kartallıoğlu ve Coşkun, 2012; Özbay, 2006; Şahbaz ve Çekici, 2012; Yaman ve Karaaslan, 2010) sıklıkla vurgulanmaktadır. Onan (2012), dil bilgisinin anlama ve anlatmanın kusursuz olmasını sağlamak için bir araç olarak kullanılması gerektiğini, dil bilgisi çalışmalarının Türkçe öğretiminde ayrı bir ders saatinde işlenecek bir amaç hâline getirilmemesini ifade etmektedir. Temizkan (2012), dil bilgisinin ayrı bir ders saatinde değil, okuma-anlama etkinlikleriyle birlikte yürütülmesini, dil bilgisi öğretimi ile ilgili çalışmaların anlama ve anlatma becerilerini geliştirmeye yönelik olması gerektiğini belirtmektedir. Derman'a (2011) göre ise dil bilgisi öğretiminin diğer becerilerden bağımsız bir şekilde yapılması öğretimi doğallıktan ve canlılıktan koparacaktır. Ancak Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2006) “kurallar bütünü” olarak tanımlanan dil bilgisi öğretiminin tam olarak programda belirtildiği gibi diğer beceri alanlarını destekleyici nitelikte gerçekleştirilmediği düşünülmektedir. Tablo 3'te dikkatlere sunulan öğretmen görüşleri de bu düşüncüyü destekler niteliktedir. Öğretmenlerin çoğunun (%47) *dil bilgisi konusunu daha iyi öğretebilmek için dil bilgisine ayrı bir ders saati ayırdıkları* görülmektedir.

**Ö12.** *Hitap ettiğimiz öğrenci grubu henüz soyut düşünme döneminde değil. Diğer öğrenme alanları içerisinde verilen dil bilgisi konularını yeterince kavrayamıyor, neyin ne olduğunu ayırt edemiyor. O yüzden kesinlikle dil bilgisi konularının öğretimi ayrı ders saatinde olmalı.*

Öğretmenlerin dil bilgisi öğretimi için ayrı bir ders saati ayırdıklarını gösteren bulgu, Anılan'ın (2014) çalışmasında elde ettiği bulgu ile örtüşmektedir. Araştırmanın bulgularına göre araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğu konunun daha iyi öğrenilmesini sağlamak ve kitapların içerik bakımından yetersizliğini gidermek amacıyla dil bilgisini ayrı bir ders saatinde uyguladıklarını belirtmişlerdir.

Tablo 3'e göre *ders kitaplarındaki etkinliklerin konunun öğretimi için yetersiz olduğunun* düşünülmesi ve *öğrencilerin dil bilgisi ile ilgili kavramları karıştırmaları* dil bilgisi öğretiminin ayrı bir derste gerçekleştirilmesinin diğer gerekçeleridir. Programda dil bilgisi öğretiminin sarmal olarak gerçekleştirilmesi gerektiğinin vurgulanmasına rağmen öğretmen kılavuz kitaplarında bu tür etkinlik örneklerine yer verilmeyişi ve özellikle 8. sınıfta öğrencileri merkezî sınavlara hazırlama kaygısı da dil bilgisinin ayrı bir ders saatinde ayrı etkinliklerle işlenmesinin sebebi olarak düşünülebilir.

**Ö6.** Dil bilgisi konularına özel ders saatleri belirliyorum. Çünkü ders kitapları konuları çok yüzeysel işliyor. Kitaplarda yer alan etkinlikler sanki konuları bilen öğrenciler için pekiştirme amaçlı hazırlanmış. Yani derslerde dil bilgisine ayrılacak 15-20 dakika hiçbir işe yaramıyor.

**Ö5.** Alt sınıftaki öğrencilerimiz kavram alanlarını karıştırabiliyor. Ayrı ders saati uygulaması daha etkili oluyor. Ancak 7 ve 8. Sınıf öğrencilerimizle yeri geldikçe uygulamalı olarak dil bilgisi konularını işliyoruz. Üst sınıf öğrencilerimizin öğrenme alanlarını ayırt etme ve birbiriyle uyumlu konuları kavrama kabiliyetleri daha yüksek oluyor.

Öğretmenlerin %29'u dil bilgisini diğer alanlardan ayırmamak ve öğrenciyi sıkmamak gerektiğini ifade ederek dil bilgisi öğretimini diğer öğrenme alanları içerisinde yeri geldikçe uygulamalı olarak gerçekleştirdiklerini belirtmişlerdir.

**Ö2.** Bana göre Türkçe dersi okuma, anlama, anlatım (sözlü veya yazılı) dil bilgisi olarak bir bütünlük arz eder. Dil bilgisi konuları için ayrı bir ders saati ayırmak dil bilgisi konularını diğer faaliyetlerden soyutlar. Anlama, anlatım, okuma ile olan irtibatını koparır. Hepsini bir arada işlemek başarıyı olumlu etkiler. Öğrenci dil bilgisi konularının Türkçe dersinden farklı bir ders olduğu algısına kapılmamalı.

**Ö10.** Dil bilgisi ders olmanın dışında hayatımızın ayrılmaz bir parçası olmalıdır.

**Ö17.** Dil bilgisi için ayrı bir ders saatinin verilmesi mantıklı olmaz. Ders içerisinde yeri geldikçe öğretmek öğrenciyi dil bilgisine karşı da soğutmayacaktır. Moda mod bir eğitim, sıralı bir dil bilgisi öğretimi öğrenciyi de sıkır.

Öğretmenlerin %24'ü ise dil bilgisi konusunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve öğrencileri sınavlara hazırlamak gerekçeleri ile dil bilgisi öğretimini hem diğer beceri alanlarının içerisinde yerleşik olarak hem de ayrı bir ders saatinde gerçekleştirdiklerini ifade etmişlerdir.

**Ö1.** Diğer öğrenme alanları içerisinde uygulamalı olarak gerçekleştirmekle birlikte konunun daha iyi anlaşılması için ayrı bir ders saati de ayırıyorum.

**Ö8.** Dil bilgisi konularının öğretimi için kimi zaman ayrı bir ders saati ayırırken kimi zaman da yeri geldikçe uygulamalı olarak yapıyorum. Dil bilgisi konusunun ağırlığına, öğrencilerin anlama durumuna göre değişiyor. Daha çok uygulamalı olarak gerçekleştirmeye çalışıyor, çalışma kitaplarındaki etkinliklerle öğrencinin konuyu tam olarak anlayıp özümsemesini sağlıyorum.

**Ö7.** 5 ve 6. Sınıflarda yeri geldikçe uygulamalı olarak gerçekleştiriyorum. 8. Sınıflarda ise öğrenci sınav odaklı olduğundan ayrıca zaman ayırmak zorunda hissediyorum.

Tablo 4. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Etkinliklerinin Dil Bilgisi Kazanımlarını Gerçekleştirme Yeterliklerine Yönelik Görüşleri

|                                                                                                           | f | %   | Gerekçe                                                            | Öğretmen Kodları |      |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----|--------------------------------------------------------------------|------------------|------|
|                                                                                                           |   |     |                                                                    | f                | %    |
| Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli | 2 | %12 | Etkinlik sayısının yeterli olması ve etkinliklerin kaliteli olması | 2                | %100 |
|                                                                                                           |   |     |                                                                    |                  |      |

|                                                                                                                                               |    |     |                                                                         |   |      |                          |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|-----|-------------------------------------------------------------------------|---|------|--------------------------|
| olduklarını düşünüyorum.                                                                                                                      |    |     |                                                                         |   |      |                          |
| Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli olduklarını düşünmüyorum.           | 14 | %82 | Etkinlik sayılarının az olması                                          | 6 | %43  | Ö3, Ö5, Ö8, Ö9, Ö15, Ö17 |
|                                                                                                                                               |    |     | Etkinliklerin öğrenci seviyesinin altında olması                        | 3 | %21  | Ö6, Ö12, Ö16             |
|                                                                                                                                               |    |     | Öğrencilerin bireysel farklılıklarına dikkat edilmemesi                 | 2 | %14  | Ö2, Ö13                  |
|                                                                                                                                               |    |     | Etkinliklerin öğrencilerin ilgisini çekmemesi                           | 2 | %14  | Ö7, Ö11                  |
|                                                                                                                                               |    |     | Etkinliklerin sıkıcı olması                                             | 2 | %14  | Ö11, Ö17                 |
| Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinlikleri dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli bakımından değişkenlik göstermektedir. | 1  | %6  | Etkinlik sayılarının konulara göre dağılımının dengeli olmaması         | 1 | %100 | Ö1                       |
|                                                                                                                                               |    |     | Ders kitaplarının yeteri kadar titizlikle hazırlanmadığının düşünülmesi | 1 | %7   | Ö10                      |
|                                                                                                                                               |    |     | Etkinliklerin yoğunluğunun sınıf seviyesine göre dengeli olmaması       | 1 | %7   | Ö4                       |
|                                                                                                                                               |    |     |                                                                         |   |      |                          |
|                                                                                                                                               |    |     |                                                                         |   |      |                          |

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2006) etkinlik temelli bir yaklaşımın benimsendiği ve öğrenme alanları ile ilgili kazanımların derste uygulanacak etkinlikler yolu ile gerçekleştirileceği belirtilmektedir. Bu bakımdan Türkçe derslerinde uygulanacak etkinliklerin hem nitelik hem de nicelik açısından yeterli olmaları beklenmektedir. Ancak Tablo 4, araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %82'sinin dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yetersiz olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Öğretmenlere göre ders kitaplarında *sayıları az, sınıf seviyelerine göre dengeli dağıtılmamış, öğrenci seviyesinin altında, bireysel farklılıklara dikkat etmeyen, öğrencinin ilgisini çekmeyen, sıkıcı ve titizlikle hazırlanmamış* etkinlikler yer almaktadır.

**Ö3.** Yeterli değil çünkü örnekler az.

**Ö8.** Birkaç etkinlikle öğrenciler dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirememekte ve konuyu çok çabuk unutmaktadır. Uygulama aşamasında dil bilgisi etkinlikleri daha artırılmalıdır.

**Ö15.** Etkinlik sayıları kazanımlardan daha az sayıda. Kaliteli etkinlikleri (birden fazla kazanımı kazandıracak) öğrenciye vermek zor oluyor. Öğrencide farkındalık yaratacak daha fazla etkinlik olmalı.

**Ö12.** Bazı etkinlikler öğrenci seviyesinin oldukça altında. Öğrenciyi bırakın ben bile bu tarz etkinliklerin ne amaçla hazırlandığını anlamıyorum. Etkinlikler basitten zora aşamalı bir şekilde olmalı. Bir de mantıklı şeyler olmalı.



**Ö6.** *Etkinlikler çok basit. Bazıları çok saçma. Ben bile etkinliğin ne demek istediğini anlamıyorum bazen. Bir de yanlış bilgiler var.*

**Ö16.** *Ben yeterli olmadığını düşünüyorum. Bazen çok gereksiz etkinlikler çıkıyor. Sayı olarak yeterli olabilir ama kazanımı gerçekleştirecek kadar kaliteli değil.*

**Ö2.** *Her toplum, okul, sınıf ve öğrenci seviyesinin farklılığını düşünürsek etkinliklerin yetersiz olduğu sonucuna varırız. Talim Terbiyenin bu ayrıntıları göz önüne alarak ders kitaplarını veya dil bilgisi kazanımlarına yönelik değişiklikler yapması gerektiğine inanıyorum. Piyasada her sene yeni yayınların çıkması böyle bir boşluğun veya açığın varlığını kanıtlar.*

**Ö13.** *Ders kitapları öğrenciyi o sınıfın hazırbulunuşluk düzeyini gerçekleştirmiş kabul ederek yeni bir konuya geçiş yapıyor. Oysaki öğrenciler geçen yıldan birçok konuyu eksik öğrenerek yeni yıla başlıyor. Bu durumda tekrar yapmak zaman kaybına neden oluyor.*

**Ö7.** *Yeterli olduklarını düşünmüyorum öğrencilerin ilgisini de çektiğini düşünmüyorum bu etkinliklerin.*

**Ö11.** *Düşünmüyorum. Çünkü etkinlikler yaparken çok sıkılıyorlar. Bazıları gerçekten gereksiz. Daha dikkat çekici olabilir etkinlikler. Metinler daha güzel alanlar arasından seçilebilir.*

**Ö10.** *Ders kitapları hazırlanırken çok titiz davranılmamış.*

Çeçen ve Mete (2011), dil bilgisi etkinliklerini öğretmen görüşlerine göre inceledikleri çalışmalarında etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı, dil bilgisi kazanımlarına ulaşmada yetersiz olduğu ve etkinliklerin öğrenciler tarafından kolay anlaşılmadığı bulgularına ulaşmışlardır. Yaman ve Karaaslan'ın (2010) çalışmalarında ortaya çıkan bulgulara göre "Türkçe ders kitaplarında yer alan etkinliklerin bir kısmının çok kolay, bir kısmının hayli zor olması, bazı etkinliklerin çok kolay yapılırken bazı etkinliklerin öğrencilerin seviyelerinin üzerinde olması, dil bilgisi etkinliklerinin konuları derinlemesine öğretmediği, dar kapsamlı olduğu" öğretmenler tarafından ifade edilen sorunlar arasındadır. Karadüz'ün (2006) çalışmasında ise ders kitaplarında yer alan dil bilgisi etkinliklerinin hem sayı hem de nitelik olarak yeterli bulunmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin niteliğini azaltan sebeplerden biri de etkinliklerin işlenen metin bağlamından kopuk olmasıdır. Etkinlikler genellikle tek tek sözcükler, sözcük grupları ya da tümceler üzerinde odaklanmaktadır. Çeçen ve Aytaş (2008), Kahraman (2010), Derman (2011), Çeçen ve Mete (2011), Temizkan (2012) ve Karagöz ve Oryanşın'ın (2014) çalışmalarında dil bilgisi etkinliklerinin işlenen metne dayalı olarak gerçekleştirilmesi gerektiği vurgulanmaktadır.

Dil bilgisi öğretiminin işlenen metinler aracılığıyla gerçekleştirilmesi sürecinde "bağlam" kavramı üzerinde durmak gerekmektedir. Çünkü dil bilgisel kavramlar kullanıldıkları bağlam içerisinde değer kazanmaktadırlar. Bu durum dil bilgisi etkinliklerinin işlevsel dil bilgisi yaklaşımına göre gerçekleştirilmesini gerekli kılmaktadır. İşlevsel dil bilgisi yaklaşımında dilsel biçimler tek başlarına değil aynı bağlam içerisinde birlikte kullanıldığı diğer biçimlerle kurduğu ilişkiye göre ele alınıp değerlendirilirler. Çünkü "Dil bilgisi birbirleri ile ilişkili olan seçimler sistemidir." (Liamkina ve Ryshina-Pankova, 2012). Yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanan Türkçe dersi öğretim programı dil bilgisinin işlevsel olarak öğretilmesinden yana olsa da ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin işlevsel dil bilgisi anlayışından uzak, tek başına biçime odaklanan ve öğrencileri biçimi ezberlemeye iten etkinlikler olduğu görülmektedir. Örneğin 8. sınıfta fiilimsiler öğretilirken genellikle fiilimsi ekini alan fiil üzerinde durulmakta, fiilin

eyleyenleri ve tümleyenleri ile birlikte fiilimsi ekini aldığı göz ardı edilmektedir. “Bahçedeki çiçekleri sulayan amca’yı gördüm.” tümcesi örnek olarak verilecek olursa tümcedeki fiilimsinin yalnızca “sulayan” biçimi olduğu belirtilmektedir. Oysaki fiillerin eyleyenleri ile beraber ele alındıklarında anlamlı oldukları düşünüldüğünde “sula-“ fiilinin artık herhangi bir “sula-“ fiili değil, kullanıldığı bağlamda değer kazanan “bahçedeki çiçekleri sula-“ fiili olduğu görülecektir. Fiilimsilerin dilde hangi amaçla kullanıldıkları değil aldıkları ekler üzerinde durularak öğretilmesi öğrencilerin fiilimsi eklerini ezberlemelerine yol açmaktadır. Genellikle anlam ve biçim birlikteliğini göz ardı ederek yalnızca biçime odaklanan etkinliklerle kural sezdirilebilir ya da öğretilir. Ancak bu süreçte bir dil sistemi olarak Türkçenin yapısı ile ilgili bilinç oluşturmak güçleşecektir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden birinin ifadesi dil bilgisi etkinliklerinin daha çok biçim odaklı kural ezberleme ve kural arama şeklinde gerçekleştiğini göstermesi bakımından dikkate değerdir.

**Ö8.** Genellikle dil bilgisi etkinlikleri ders kitabındaki metinlerle özdeş veriliyor.

*Metinlerde geçen cümlelerde dil bilgisi kurallarını aramak öğrencinin öğrenmesi ve düşünmesini daha da kolaylaştırıyor.*

Tablo 4’e göre öğretmenlerin %12’si ise Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin sayı bakımından yeterli ve kaliteli olduklarını ileri sürerek dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yeterli olduklarını ifade etmişlerdir.

**Ö14.** Yeterli olduğunu düşünüyorum etkinlik sayısı yeterli ve kaliteli.

Tablo 5. Türkçe Öğretmenlerinin Türkçe Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Etkinliklerini Uygulamaya Yönelik Görüşleri

|                                                                             | f  | %   | Gereke                                                         | f | %    | Öğretmen Kodları     |
|-----------------------------------------------------------------------------|----|-----|----------------------------------------------------------------|---|------|----------------------|
|                                                                             |    |     | Kategoriler                                                    |   |      |                      |
| <i>Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini uyguluyorum.</i>   | 14 | %82 | Etkinliklerin konuyu pekiştirici nitelikte olması              | 5 | %36  | Ö1, Ö3, Ö4, Ö6, Ö14  |
|                                                                             |    |     | Etkinliklerin konunun öğrenilmesine katkı sağlaması            | 5 | %36  | Ö2, Ö8, Ö9, Ö13, Ö15 |
|                                                                             |    |     | Etkinliklerin müfredatla uyumlu olması                         | 1 | %7   | Ö5                   |
|                                                                             |    |     | Etkinlik yapmış olmak                                          | 1 | %7   | Ö7                   |
|                                                                             |    |     | Ders kitabına alternatif bir kaynağın kullanılmaması           | 1 | %7   | Ö11                  |
| <i>Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini uygulamıyorum.</i> | 3  | %18 | Merkezî sınavlarda benzer etkinliklerin olması                 | 1 | %7   | Ö12                  |
|                                                                             |    |     | Etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun ve ilgi çekici olmaması | 3 | %100 | Ö10, Ö16, Ö17        |

Tablo 5’e göre araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin %82’si ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini uygulamaktadır. Etkinlikleri uygulayan öğretmenlerin %36’sı *konuyu pekiştirici nitelikte olmaları*, %36 ise *konunun öğrenilmesine katkı sağlamaları* gerekçesi ile uyguladıklarını belirtmişlerdir.

**Ö1.** Uyguluyorum. Öğrenciye en yakın kaynak, pekiştireç Türkçe ders kitabı.

*Bununla birlikte ders kitabı dışında hazırladığımız örnek etkinlikler de var.*

**Ö6.** *Pekiştireç amaçlı konunun sonunda uyguluyorum. Ama daha ziyade kendi sorularımı çözdürüyorum. Özellikle 8. Sınıflarda TEOG ağırlıklı ders işlediğimiz için etkinlikler yapmak yerine çoktan seçmeli sorulardan oluşan testler çözdürüyoruz.*

**Ö2.** *Belli bir oranda öğrenmeye katkı sağladığını düşünüyorum. Ayrıca milyonlarca öğrenciye kitapların bedavaya dağıtıldığını da düşünürsek etkinlikleri uygulamamak büyük haksızlık olur.*

**Ö8.** *Genellikle dil bilgisi etkinlikleri ders kitabındaki metinlerle özdeş veriliyor. Metinlerde geçen cümlelerde dil bilgisi kurallarını aramak öğrencinin öğrenmesi ve düşünmesini daha da kolaylaştırıyor.*

Tablo 5'e göre etkinliklerin müfredatla uyumlu olması, ders kitabına alternatif bir kaynağın kullanılmaması ve merkezî sınavlarda benzer etkinliklerin çıkması ders kitaplarındaki etkinliklerin uygulanmasının diğer gerekçeleridir.

**Ö5.** *Uyguluyorum çünkü müfredatla uyumlu. Ancak yetersiz olduğu için kazanım etkinlikleriyle konuları pekiştiriyoruz.*

**Ö11.** *Başka alternatif yok elimde. Kaynak kullanmak yasal olarak engellendiği için elimizde olanı değerlendirmek zorunda kalıyoruz.*

**Ö12.** *Ülke genelinde uygulanan sınavlarda benzer etkinlikler olabilir. Bu yüzden öğrencilerim mağdur olmamalı. Bazı etkinlikler mantıklı, eğlenceli. Uygulaması da zevkli. Bazıları gereksiz. Nadir olsa da atladıklarım, uygulamadıklarım oluyor.*

Bir öğretmenin etkinlikleri sadece **etkinlik yapmış olmak için** uyguladığını ifade etmesi de dikkat çeken bir bulgu olarak nitelendirilebilir.

**Ö7.** *Genelde yapmamış olmamak için uyguluyorum.*

Tablo 5'e göre bulgular öğretmenlerin %18'inin ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini öğrenci seviyesine uygun olmamaları ve ilgi çekici olmamaları gerekçesi ile uygulamadıklarını göstermektedir.

**Ö10.** *Uygulamıyorum etkinlikler öğrenci seviyesine uygun değil ve öğrencilerin ilgisini çekmiyor.*

**Ö16.** *Uyguluyorum ama hepsini değil. Bazı etkinlikleri gereksiz bulup atlıyorum. Kendim yeni etkinlikler yaptırıyorum. Sekizinci sınıf kitaplarında özellikle bolca gereksiz etkinlik var. Çok basit kalıyor 8. Sınıf öğrencisine.*

Tablo 6. Türkçe Öğretmenlerinin Ders Kitaplarındaki Dil Bilgisi Konularının Aşamalılığına Yönelik Görüşleri

|                                                                               | f  | %   | Gerekçe Kategoriler                                                     | f | %   | Öğretmen Kodları                     |
|-------------------------------------------------------------------------------|----|-----|-------------------------------------------------------------------------|---|-----|--------------------------------------|
|                                                                               |    |     |                                                                         |   |     |                                      |
| <i>Dil bilgisi konularının doğru olarak aşamalandırıldığını düşünüyorum.</i>  | 10 | %59 | Konuların birbirine paralel olması                                      | 8 | %80 | Ö1, Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö14. |
|                                                                               |    |     | Öğrencilerin seviyeleri ve ilgileri dikkate alınarak hazırlanmış olması | 2 | %20 | Ö3, Ö8                               |
| <i>Dil bilgisi konularının doğru olarak aşamalandırıldığını düşünmüyorum.</i> | 7  | %41 | Konuların birbirini tamamlamaması                                       | 6 | %86 | Ö6, Ö7, Ö9, Ö15, Ö16, Ö17            |
|                                                                               |    |     | Metinlerin aşamalılığa uygun olmaması                                   | 1 | %14 | Ö2                                   |

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %59'unun dil bilgisi kazanımlarının sınıf düzeylerine göre doğru bir şekilde aşamalandırıldığını düşündükleri görülmektedir. Öğretmenler gerekçe olarak *konuların birbirine paralel olmasını ve kazanımların öğrencilerin seviyeleri ve ilgileri dikkate alınarak hazırlanmış olmasını* belirtmişlerdir.

**Ö10.** *Konular incelendiğinde aşamalı olduğu görülüyor.*

**Ö12.** *Konu sıralamasını doğru buluyorum.*

**Ö8.** *Kitapların öğrenci seviyesi, ilgisi dikkate alınarak hazırlandığını düşünüyorum. Dil bilgisi konuları aşamalı olarak verilmeseydi öğrenciyi daha çok ezbere iterdi.*

Öğretmenlerin %41'i ise dil bilgisi konularının doğru olarak aşamalandırılmadığını düşünmektedir. Çünkü onlara göre *konular birbirini tamamlayıcı nitelikte değildir ve metinler aşamalıya uygun hazırlanmamıştır.*

**Ö6.** *Konuları bölmek bazen çok saçma oluyor. Örneğin fiilimsi konusu 7. Sınıfın son konusu olsa daha faydalı olacağı kanaatindeyim. 6. Sınıfta verilen tamlamalar konusuyla 8. Sınıftaki sözcük öbekleri (fiilimsi-cümlelerin ögeleri) konusunu öğrenciler birleştiremiyorlar. 6. Sınıftaki konuların bir kısmı 8. Sınıfa kaydırılabilir.*

**Ö7.** *Asla düşünmüyorum zaten aşamalı olduğunu düşünsem bile önemli olan öğrencinin ne bildiği ne bilmediği. Çalıştığım okulda öğrencilerin ön bilgileri çok eksik onları tamamlamak çok zaman kaybettiriyor. İsim ile fiili ayıramayan öğrenciye fiilimsi anlatmak, onun ayrıca sözcük türlerini bildiğini kabul etmek komik.*

**Ö15.** *Aşamalı olarak verildiğini düşünmüyorum. 8. Sınıf etkinliklerinin çoğunda 6. Sınıf dil bilgisi konularına fazlaca yer verilmesi öğrencide ilgisizliğe yol açıyor. Konuların birbirini tamamlaması gerekiyor.*

**Ö16.** *Aşamalı olarak verildiğini düşünmüyorum. 6. Sınıf konularında önce tamlamalar verilmiş sonra ismi-sıfatı öğreniyor öğrenci. Sıfat tamlaması adını ilk gördüğünde çocuk daha sıfatı bilmiyor oluyor.*

Onan (2012), programda Türkçenin kuralları ile ilgili kazanımların öğrencilerin düzeylerine uygun olarak aşamalı bir biçimde yapılandırıldığını ifade etmektedir. Güven (2013) de sesleri bilmeyen bir öğrencinin harfleri, harfleri bilmeyen bir öğrencinin heceleri ya da ismi bilmeyen bir öğrencinin sıfat tamlamasını öğrenmesinin mümkün olmayacağı belirtmekte, söz dizimi konularının öğretiminde sistematik bir sıranın takip edilmesinin daha doğru olacağını savunmaktadır. Erdem (2008) ise 8. sınıf konularının hem yoğun olması hem de zor olan konuların bu sınıfta öğretilmesinin 8. sınıflarda dil bilgisi öğretimini olumsuz etkileyebileceğini ifade ettiği çalışmada öğrencilerin anlamakta zorlanmayacağı bazı konuların 8. sınıftan önceki sınıflara kaydırılmasını önermektedir.

Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda (2006) 6, 7 ve 8. sınıf dil bilgisi kazanımları sınıf düzeylerine göre yapılandırılmıştır. Programa göre 6. sınıfta öncelikle kelimenin yapı özellikleri ve kelime türleri ile ilgili bilgi ve kuralları içeren kazanımlar yer almaktadır. Kelimenin yapı özellikleri kapsamında kök, yapım ve çekim ekleri, gövde, basit, türemiş ve birleşik kelime yapısı kavramlarından, kelime türleri kapsamında ise isimler ve tümcedeki işlevleri, zamirler ve tümcedeki işlevleri, hâl ekleri, iyelik ekleri, isim tamlamaları, sıfatlar, sıfat tamlamaları, edat, bağlaç ve ünlem kavramlarından bahsedilmektedir.

7. sınıf dil bilgisi kazanımlarında yapı ve anlam özellikleri bakımından fiillerin kavratılmasına, çekimli fiil ve kip olgusuna, kip olgusu kapsamında haber ve dilek kiplerine, fiil

kiplerinde zaman ve anlam kaymasına, ek fiile, fiillerin olumlu, olumsuz ve soru çekimlerine, birleşik çekimli fiil yapılarına, zarf ve zarfın tümcedeki işlevlerine yer verilmektedir. 8. sınıf dil bilgisi kazanımları ise fiilimsiler ile ilgili bilgi ve kurallar, tümce ile ilgili bilgi ve kurallar kapsamında çatı, tümcenin öğeleri, isim ve fiil tümceleri, kurallı ve devrik tümce yapıları, tümcenin anlam özellikleri ve anlatım bozuklukları konularında yapılandırılmıştır.

Sınıf düzeylerine göre yapılandırılan dil bilgisi kazanımlarına bakıldığında Türkçenin eklemeli dil yapısı özelliğine paralel olarak 6. sınıfta kelime yapısından başlanıp 8. sınıfta tümce yapısına doğru giden bir aşamalıktan bahsedilebilir. Ancak bahsedilen aşamalılığın da yine yapılandırmacılık ile bağdaşmayan genellikle biçim odaklı bir yapı sergilediği görülmektedir. Karahan (2009) da öncelikle eklerden başlayıp daha sonra tümceye uzanan konu sıralamasını doğru bulmamakta, dil bilgisi öğretim programlarında konu sırasının dilin bir sistem olmasından hareketle bildirim yüklü bütünü kavramaya yönelik olması gerektiğini vurgulamaktadır.

Soyut işlemler dönemine henüz girmiş 6. sınıf öğrencileri için dil sevgisi ve kullandıkları dille ilgili bilinç oluşturacak dil bilgisi öğretiminin öncelikle yapı ve kural odaklı olmaması gerektiği düşünülmektedir. Yani kullanıcılarının zihinlerinde sezgisel olarak var olan dil bilgisinin bilinçli bilgiye ve daha sonra beceriye dönüştürülmesi sürecinde öncelikle gerçek dünya/nesneler dünyası ile dilin dünyası karşıtlığından başlanmalıdır. Gerçek dünya/nesneler dünyasındaki şeylerin/varlıkların/kavramların, niteliklerinin ve ilişkilerinin dilin dünyasındaki sözcüklerle karşılaşmasına paralel olarak 6. sınıfta dil bilgisi kazanımları öncelikle sözcük türleri ve sözcük türlerinin birbirleri ile kurduğu ilişkiler ve daha sonra oluşturdıkları dizimler kapsamında yapılandırılmalıdır. Ö7 ve Ö16 kodlu öğretmenlerin ifadeleri bu öneriyi destekler niteliktedir. Böylelikle öğrenci kullandığı dilin öncelikle iletişim aracı olmaktan öte kendisini ve dünyasını var etme aracı olduğunu öğrenecek, dil bilincini ve dil sevgisini ezberlenen kuralları yazı dilinin kusursuz tümcelerinde aramakla değil daha sağlam temellerle kazanacaktır. Okuduğu ya da dinlediği metinlerde kullanılan dil yapıları ile kendi kullandığı dil yapıları arasında ilişki kuracak, eleştirecek, çözümleyebilecek ve kuralcı dil bilgisinin açıklayamadığı durumlarda istisna olarak nitelendirdiği yapıları sorgulama becerisine sahip olacaktır.

Tablo 7. Türkçe Öğretmenlerinin Öğrencilerin Dil Bilgisi Konularını Öğrenmede İstekli Olup Olmamalarına Yönelik Görüşleri

|                                                                 | f  | %   | Gerekece Kategoriler                                                                           | f | %   | Öğretmen Kodları           |
|-----------------------------------------------------------------|----|-----|------------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----|----------------------------|
|                                                                 |    |     |                                                                                                |   |     |                            |
| <i>Öğrenciler dil bilgisi konularını öğrenmede istekliler.</i>  | 5  | %29 | Öğretmenin derste farklı yöntem uygulaması                                                     | 2 | %40 | Ö15, Ö16                   |
|                                                                 |    |     | Dil bilgisi etkinliklerinin oyun gibi olması                                                   | 2 | %40 | Ö8, Ö13                    |
|                                                                 |    |     | Öğrencilerin meraklı ve sorgulayıcı olmaları                                                   | 1 | %20 | Ö1                         |
| <i>Öğrenciler dil bilgisi konularını öğrenmede isteksizler.</i> | 10 | %59 | Dersin gerekliliğini ve önemini anlamada sıkıntı yaşanması                                     | 6 | %60 | Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17 |
|                                                                 |    |     | Sokakta konuşulan dil ve görsel basının engel olması                                           | 1 | %10 | Ö2                         |
|                                                                 |    |     | Dilin öneminin yeterince bilinmemesi                                                           | 1 | %10 | Ö9                         |
|                                                                 |    |     | Dil bilgisini zor bulmaları, konuları birbirleri ile ilişkilendirememeleri ve çabuk unutmaları | 1 | %10 | Ö6                         |
|                                                                 |    |     | Öğrencilerin dil bilgisini neden öğrendiklerini sorgulamamaları                                | 1 | %10 | Ö7                         |
|                                                                 |    |     |                                                                                                |   |     |                            |



|                                                                                            |   |     |                    |   |      |         |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----|--------------------|---|------|---------|
| Öğrencilerin<br>bazısı dil bilgisi<br>konularını<br>öğrenmede istekli,<br>bazısı isteksiz. | 2 | %12 | Bireysel farklılık | 2 | %100 | Ö3, Ö14 |
|--------------------------------------------------------------------------------------------|---|-----|--------------------|---|------|---------|

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin %59'una göre öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede isteksiz oldukları görülmektedir. Öğretmenler öğrencilerin *dersin gerekliliğini ve önemini anlamada sıkıntı yaşamaları, sokakta konuşulan dil ve görsel basının kullanılan dil üzerinde etkili olması, dilin önemini yeterince bilmemeleri, dil bilgisini zor bulmaları, konuları birbirleri ile ilişkilendirememeleri ve çabuk unutmaları ve dil bilgisinin neden öğrendiklerini sorgulamamaları* gibi nedenlerden ötürü dil bilgisini öğrenmede isteksiz olduklarını ifade etmişlerdir.

**Ö4.** *İsteksizler çünkü gereğini anlamada sıkıntılar var. Sadece dil bilgisine dayalı bir öğretimdense bunun gerekliliğini dersin genelinde uygulamalı göstermek daha yerli yerinde oluyor.*

**Ö10.** *Sınavlar dışında bu konuların bir işe yaramayacağını düşünüyorlar.*

**Ö12.** *5 ve 6. Sınıf öğrencileri dil bilgisi konularını öğrenmede oldukça istekli. Ancak 7 ve 8. Sınıflar bu konuların gereksiz olduğunu, hayatta bir işe yaramadığını ve boşa zaman harcadıklarını düşünüyorlar.*

**Ö2.** *İsteksizler çünkü sokakta konuşulan (en kültürlü yöre ve toplum da dâhil) dil ve görsel basın bizim öğretme, öğrencinin de öğrenme çabasına baskın çıkıyor. Bu nedenle Türkçenin korunması adına daha köklü tedbirler alınmasını gerekliliğine inanıyorum. Örnek, argo konuşmanın rağbet gördüğü bir ortamda bizim mücadelemiz yeterli olmuyor. Öğrenciler bu veya benzeri nedenlerle isteksiz oluyorlar.*

**Ö9.** *Dilin önemini, faydasını yeteri kadar bilmiyorlar. Dili pervasızca kullanıyorlar. Haliyle dil bilgisi konularını da öğrenmede istekli değiller.*

**Ö6.** *Genelde isteksizler. Çünkü dil bilgisi zor geliyor. Öğrendiklerini birbirleri ile ilişkilendiremedikleri için çok çabuk unutuyorlar. Mesela ek eylem ya da fiilimsi konularını cümlelerin öğelerini işlerken kullanacaklarını akıl edemiyorlar. 7. Sınıf konuları 7. Sınıfla birlikte unutuluyor.*

**Ö7.** *İstekli olduklarını düşünmüyorum. Neden öğrendiklerini sorgulamıyorlar ben de bu nedeni onlara yeterince açıklayabildiğime inanmıyorum. Öğretmen ve öğrenci yetiştirme konusunda ciddi problemler olduğuna inanıyorum bu sistemde.*

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin %29'u ise öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede istekli olduklarını düşünmektedir. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretirken *farklı yöntem ve teknikler uygulaması, dil bilgisi etkinliklerinin öğrenciler tarafından oyun gibi algılanması ve öğrencilerin meraklı ve sorgulayıcı olmaları* öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede istekli olduklarını gösteren gerekçeler arasındadır. Öğretmenlerin %12'sine göre ise *bireysel farklılık* öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede istekli olup olmadıklarını belirleyen temel neden olarak görülmektedir. Öğrencilerin konu ile ilgili ön bilgileri varsa ve yeterli ise öğrenci dil bilgisi konusunu öğrenmeye karşı istek duymaktadır.

**Ö16.** *İstekliler çünkü konuya geçmeden önce bu konuyu bilmenin ona neler kazandıracağını söylüyorum. Güdülemek amacıyla. Günlük hayattan örnekler veriyorum, ilgilerini çekiyor. Bu kullanımının nedenini sonradan öğreniyor, dersi dinlediğinde.*



**Ö8.** Okudukları metni anlamak, çözümlemek daha zor geliyor. Dil bilgisi etkinlikleri öğrencilere oyun gibi gelmekte, konuyu anlayan öğrenciler daha zevk almaktadır.

**Ö13.** Günümüz öğrencileri konuşmuyor, yazmıyor, okumuyor. Hal böyle iken dil bilgisi işlemek, örnek vermek, parçalayıp bölmek, ödevlendirmek vb. durumlar daha akıcı oluyor.

**Ö1.** Dil bilgisi konularını öğrenmede diğer öğrenme alanlarına göre daha aktifler. Özellikle üst sınıflarda öğrencilerin daha meraklı, daha sorgulayıcı, mantık arayışı içinde oldukları görülmektedir.

**Ö3.** Bazıları istekli, bazıları isteksiz oluyor. Bunda öğrencinin yetiştiği aile ortamı, kendi zihin durumu, önceden aldığı eğitim etkili oluyor.

## SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğuna göre dil bilgisi öğretimi gereklidir. Dil bilgisi öğretimini gerekli kılan en önemli sebep ise öğrencilerin dili kurallarına uygun olarak ustaca kullanabilme becerilerinin gelişmesidir. Öğrenciler, kendilerini yeterince ifade edebilmeleri ve dilin yapısını ve işlevselliğini kavrayabilmeleri için de dil bilgisini öğrenmelidirler. Öğrencilerin konuşma ve yazma becerilerinin dil bilgisi öğretimi ile gelişmesi, yabancı bir dilin gramerini kolaylıkla öğrenebilmeleri, günlük hayatta yaşadıklarını dil sayesinde analiz etme becerileri kazanmaları, doğru ve etkili iletişim kurmanın dilin kurallarını bilmeye bağlı olduğunun düşünülmesi ve Türkçenin giderek unutulması kaygısı öğretmenlerin dil bilgisi öğretiminin gerekliliği ile ilişkilendirdikleri diğer sebeplerdir. Öğretmenlerin ikisine göre dil bilgisi öğretimi gerekli değildir, çünkü öğretim yalnızca dil bilgisine dayandırılmamalıdır.

Öğretmenlerin çoğu genellikle öğrencilerin ilgi ve dikkatlerini çekmek için öğrencilere dil bilgisi konularını niçin öğrendiklerini açıklamaktadırlar. Bu sonucun dil bilgisi öğrenmeye karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmeyi ve öğrencinin bilgiyi kolaylıkla yapılandırmasını sağlaması açısından önemli olduğu söylenebilir. Öğretmenler dil bilgisi bilmenin öğrenme sürecine olan katkısı, dil bilgisi konuları arasındaki ilişkinin fark ettirilmesi gerektiği, dilin iletişim sürecindeki işlevselliği, öğrencilerin merak duygularının pekişmesi, kendi dillerini tanıyınca hayatı daha iyi tanıyabilecekleri, ana dillerinin gramerini bilmeleri gerektiği, dilin günlük hayatın bir parçası olduğu ve dil bilgisi konusunu somutlaştırmak gerektiği gibi nedenlerle öğrencilere açıklama yapmaktadırlar. Öğretmenlerden biri öğrencilerin dil bilgisine ilgi göstermelerini merkezî sınavlarda çıkacak soru sayısı ile ilişkilendirerek açıklama yapmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerin çoğu (%47'si) dil bilgisi konusunu daha iyi öğretebilmek için dil bilgisine ayrı bir ders saati ayırmaktadır. Ayrıca öğretmenler, ders kitaplarındaki etkinliklerin konunun öğretimi için yetersiz olduğunu ve öğrencilerin dil bilgisi ile ilgili kavramları karıştırdıklarını düşündüklerinden dolayı dil bilgisi öğretimini diğer öğrenme alanlarından ayrı olarak gerçekleştirmektedir. Dil bilgisini diğer alanlardan ayırmamak ve öğrenciyi sıkmamak gerektiğini ifade eden öğretmenler, dil bilgisi öğretimini diğer öğrenme alanları içerisinde yeri geldikçe uygulamalı olarak gerçekleştirmektedir. Öğretmenlerin %24'ü ise dil bilgisi konusunun daha iyi anlaşılmasını sağlamak ve öğrencileri sınavlara hazırlamak için dil bilgisi öğretimini hem diğer öğrenme alanlarının içerisinde hem de ayrı bir ders saatinde gerçekleştirmektedir.

Araştırmaya katılan Türkçe öğretmenlerinin çoğu dil bilgisi etkinliklerinin dil bilgisi kazanımlarını gerçekleştirmede yetersiz olduğunu düşünmektedir. Öğretmenlere göre ders kitaplarındaki etkinlikler nicelik ve nitelik açısından yeterli değildir. Etkinlikler sayı bakımından az, sınıf seviyelerine göre dengeli dağıtılmamış, öğrenci seviyesinin altında, bireysel farklılıklara

dikkat etmeyen, öğrencinin ilgisini çekmeyen, sıkıcı ve titizlikle hazırlanmamış etkinliklerdir. Öğretmenlerden birinin ifadesi dil bilgisi etkinliklerinin daha çok biçim odaklı kuralları öğretme, kural ezberleme ve kural arama şeklinde uygulandığını göstermektedir. Öğretmenlerin %12'si ise Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin sayı bakımından yeterli ve kaliteli olduklarını ileri sürmektedir.

Türkçe öğretmenlerinin çoğu ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini uygulamaktadır. Etkinlikleri uygulayan öğretmenlere göre etkinlikler konuyu pekiştirici niteliktedir ve konunun öğrenilmesine katkı sağlamaktadır. Etkinliklerin müfredatla uyumlu olması, ders kitabına alternatif bir kaynağın kullanılmaması ve merkezî sınavlarda benzer etkinliklerin çıkması, öğretmenlerin ders kitaplarındaki etkinlikleri kullanmasının diğer gerekçeleridir. Öğretmenlerin %18'i ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerini öğrenci seviyesine uygun olmamaları ve ilgi çekici olmamaları nedeniyle uygulamamaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin çoğu dil bilgisi kazanımlarının sınıf düzeylerine göre doğru olarak aşamalandırıldığını düşünmektedir. Öğretmenlere göre konular birbirine paraleldir ve kazanımlar öğrencilerin seviyeleri ve ilgileri dikkate alınarak hazırlanmıştır. Öğretmenlerin %41'i ise dil bilgisi konularının doğru olarak aşamalandırılmadığını düşünmektedir. Çünkü konular birbirini tamamlayıcı nitelikte değildir ve metinler aşamalılığa uygun hazırlanmamıştır.

Türkçe öğretmenlerine göre öğrencilerin çoğu dersin gerekliliğini ve önemini anlamada sıkıntı yaşamaları, sokakta konuşulan dil ve görsel basının kullanılan dil üzerinde etkili olması, dilin önemini yeterince bilmemeleri, dil bilgisini zor bulmaları, konuları birbirleri ile ilişkilendirememeleri ve çabuk unutmaları ve dil bilgisini neden öğrendiklerini sorgulamamaları gibi nedenlerden dolayı dil bilgisini öğrenmede isteksizlerdir. Öğretmenlerin ifade ettikleri nedenlerin ortaokulda dil bilgisi öğretiminin nitelikleri ile ilgili bilgiler sunduğu söylenebilir. Buna göre öğrencilerin dil bilgisini niçin öğrenmeleri gerektiğini anlamadıkları, sosyal medyadaki olumsuz/yanlış dil kullanımlarının etkisinden kurtulamadıkları, konuları ve kavramları birbirleri ile ilişkilendirmeden ve sorgulamadan ezberledikleri, ezberledikleri bilgileri beceriye dönüştüremeyip unuttukları yani bilgiyi yapılandırmacı yaklaşımın istediği gibi kendi öz niteliklerine göre yapılandıramadıkları bir dil bilgisi öğretimi gerçekleştirilmektedir. Ayrıca araştırmanın ilk altı maddesinde sunulan sonuçlar öğrencilerin dil bilgisi öğrenmede neden isteksiz olduklarını açıklar niteliktedir. Öğretmenlerin dil bilgisinin gerekliliğine inanıp öğrencilere açıkladıklarını ifade etmelerine rağmen öğrencilerin dil bilgisinin gerekliliğini anlayamamaları, dil bilgisi kazanımlarının gerek yoğunluk gerekse aşamalılık açısından sınıf düzeylerine uygun yapılandırılmaması ve dil bilgisi öğretiminin ders kitaplarındaki öncelikle anlamı sezdirmeden biçimi öne çıkaran ve öğrencilerin biçim ve anlam arasında ilişki kurarak dilin genel yapısını keşfetmelerine engel olan etkinliklerle gerçekleştirilmesi öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede niçin istekli olmadıklarını dikkatlere sunmaktadır.

Öğretmenlerin %29'una göre ise öğrenciler dil bilgisini öğrenmede isteklilerdir. Öğretmenlerin dil bilgisi öğretirken farklı yöntem ve teknikler uygulaması, öğrencilerin dil bilgisi etkinliklerini oyun gibi algılaması ve öğrencilerin meraklı ve sorgulayıcı olmaları öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede istekli olduklarını gösteren nedenlerdir. Öğretmenlerin %12'sine göre ise bireysel farklılık öğrencilerin dil bilgisini öğrenmede istekli olup olmadıklarını belirleyen temel nedendir. Konu ile ilgili ön bilgileri yeterli olan öğrenciler dil bilgisi konusunu öğrenmeye karşı istek duymaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda ortaokul 5-8. sınıf dil bilgisi öğretimi ile ilgili genel bir değerlendirmenin yapıldığı bu çalışmada dil bilgisi öğretiminin gerçekleştirilmesi ile ilgili sorunların giderilmesine katkı sağlamak amacıyla şu öneriler sunulabilir:

1.Dil bilgisi öğrencilere yalnızca dilin belirlenmiş kurallarını öğreten değil, anlama ve anlatma etkinlikleri ile kendi söylemlerini oluşturmalarını sağlayan bir öğrenme alanıdır. Bu yüzden öğrencilere dil bilgisini öğrenirken sadece dilin kurallarını öğrenen pasif alıcılar değil, dili bireysel kullanımla yeniden üreten etkin katılımcılar oldukları sezdirilmelidir.

2.Dil bilgisi öğretiminde dil bilimsel yaklaşımlardan yararlanılmalıdır. Öğrencilere öncelikle konuştukları dilin bir sistem olduğu ve kendisine özgü bir yapısı olduğu öğretilmelidir. Dil bilgisi etkinlikleri uygulanırken bir dil sistemi olarak Türkçenin yapısal özelliklerini oluşturan biçimsel ve anlamsal ilişkiler birbirinden ayrı değerlendirilmemelidir. Dil dizgesini yani yapıyı oluşturan temel unsur dildeki öğeler arası ilişkilerdir. Hiçbir öğe tek başına anlamlı değildir. Öğeler dizge/yapı içerisinde değer kazanırlar. Bu bakımdan dil öğeleri ilişkili olduğu diğer öğelerden ayrılıp tek başına ele alındıkları etkinliklerle değersizleştirilmemelidir. Bu tür dil bilgisi etkinlikleri ile öğrencilerin tek tek biçimleri ezberlemelerinin önüne geçilemeyecektir.

3. Dil bilimi araştırmacıları sözlü dile/konuşma diline önem vermektedirler. Dil bilgisi ise dilin kurallarını yazı dilinin kusursuz standart tümcelerinden seçtiği örneklerle açıklamaya çalışmakta dilin bireysel kullanımı ile ortaya çıkan farklılıklar üzerinde durmamaktadır. Bu yüzden öğrenciler dil bilgisini sevmemekte ve öğrenememektedirler. Dil bilgisi öğretiminde öncelikle doğal olan sözlü dil ürünleri üzerinden -özellikle öğrencilerin kendi ürünlerinden-hareketle etkinlikler planlanmalıdır. Dilin farklı işlevlerini (ortaokul dönemi öğrencileri için daha çok anlatım, gönderge, çağrı işlevi ve sanatsal işlev) yansıtan sözlü dil kullanımları örnekleri ile yapılacak uygulamalarla öğrenciler kendi söylemlerini oluşturmaya özendirilirken dil dizgesinin özellikleri de sezdirilmiş olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Adalı, O. (1983). Anadili olarak Türkçe öğretimi üstüne. *Türk Dili Dil ve Edebiyat Dergisi Dil Öğretimi Özel Sayısı*, C: XLVII, S: 379-380, s. 31-35.
- Anılan, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre Türkçe dil bilgisi öğretiminin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri* 14 (5), 1893-1924.
- Arbelaız, A. M. and Gorospe, J. M. C. (2009). Can be grammar schooling be changed?. *Computers and Education* 53, 51-56.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi*. (3. Baskı). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Bozkurt, F. (2012). Türkçede dil bilgisi öğretimi -1. *Türk Dili Dergisi*, Cilt: 26, Sayı: 151, <http://www.turkdilidergisi.org/151/FuatBozkurt.htm>. Erişim Tarihi: 15.12.2015
- Börekçi, M. (2009). *Türkiye Türkçesinde yapı ve işlev bakımından sözcükler*. Erzurum.
- Büyükkantarcıoğlu, N. (2006). *Toplumsal gerçeklik ve dil*. İstanbul: Multilingual.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Creswell, J. W. (2014). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. (4. Baskıdan çeviri) (çev. ed: Selçuk Beşir Demir). Ankara: Eğiten Kitap.
- Çeçen, M. A. ve Aytaş, G. (2008), Metne dayalı dil bilgisi öğretiminin sekizinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5 (1), 133-149.
- Çeçen, M. A. ve Mete, G. (2011). 6-8. sınıflarda dil bilgisi etkinliklerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (5), 47-62.
- Çolak, F. (2013). *Türkçe dil bilgisi öğretiminin genel sorunları ile alan literatüründeki tartışmalı konuların ilköğretim ikinci kademe dil bilgisi öğretimine yansımaları ve çözüm önerileri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kilis 7 Aralık Üniversitesi, Kilis.

- Derman, S. (2011). Dil bilgisi öğretiminde metin seçimi. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 297-319.
- Erdem, İ. (2008). Öğretmen görüşlerine göre dil bilgisi konularının öğretilme güçlükleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6 (1), 85-105.
- Erdem, İ. ve Çelik, M. (2011). Dil bilgisi öğretim yöntemi üzerine değerlendirmeler. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/1, 1057-1069.
- Göçer, A. (2015). Temel dil becerilerinin geliştirilmesinde dil bilgisi öğrenme alanının yeri, işlevi ve öğretimi: bütünlük ilkesi ve tümevarım yöntemi ekseninde tematik bir yaklaşım. *Journal of Research in Education and Teaching* 4(1), 233-242.
- Göçer, A. ve Sayın, H. (2014). 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe kılavuz kitaplarındaki metinlerin dil bilgisi öğretimindeki yeterliliği ve kullanım durumunun incelenmesi. *Journal of European Education*, 4 (2), 11-28.
- Güven, A. Z. (2013). Dil bilgisi konularının öğretim sorunları. *Dil ve edebiyat eğitimi dergisi*. 2 (6), 1-10.
- Kahraman, T. (2010). Dil bilgisi öğretiminin durumu ve sonuçları üzerine küçük bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 5-13.
- Karadüz, A. (2006). İlköğretim Türkçe dil bilgisi kitaplarının “öğreticilik” kavramı bağlamında eleştirisi. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21 (2), 13-31.
- Karagöz, M. ve Oryanşın, U. (2014). Türkçe ders kitaplarındaki dil bilgisi etkinliklerinin metinlerle ilişkisi. *Journal of Research in Education and Teaching*, 3 (2), 187-194.
- Karahan, L. (2009). Dil bilgisi öğretiminde bütün-parça ilişkisinin önemi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 4/8, 23-30.
- Karatay, H., Kartallıoğlu, M. ve Coşkun, S. (2012). İlköğretim öğrencilerinin dil bilgisi konularını öğrenme düzeyleri. *TÜBAR XXXII*, 199-219.
- Liamkina, O. and Ryshina-Pankova, M. (2012). Grammar dilemma: teaching grammar as a resource for making meaning. *The Modern Language Journal*, 96, 270-289.
- Miles, M. B. and Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (2. Baskıdan çeviri) (çev. ed: Sadegül Akbaba Altun-Ali Ersoy). Ankara: Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı, (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Myhill, D. (2005). Ways of knowing: writing with grammar in mind. *English Teaching: Practise and Critique*, Volume 4, Number 3, 77-96.
- Onan, B. (2011). Türk atasözlerinde dil farkındalığı ve işlevsel dil kullanımı. *Millî Folklor*, Yıl 23, Sayı 91, 91-100.
- Onan, B. (2012). Dil bilgisi öğretiminde temel ilkeler ve izlenen aşamalar. Murat ÖZBAY. (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (1. Baskı) içinde (s. 71-102). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Oymak, R. (2012). *Dil üretimine dayalı Türkçe eğitimi ve öğretimi*. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. (1. Baskı). Ankara: Öncü Basımevi.
- Şahbaz, N. K. ve Çekici, E. (2012). Disiplinler arası bir disiplin olarak Türkçe eğitimi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/3, 2367-2382.
- Temizkan, M. (2012). Metin temelli dil bilgisi öğretimi ve uygulamaları. Murat ÖZBAY. (Ed.). *Türkçe eğitimi açısından dil bilgisi öğretimi* (1. Baskı) içinde (s. 129-150). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

- Ünal, E. ve Şahinci, C. (2011). Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6, 7, ve 8. Sınıf Türkçe dil bilgisi konularının öğretimine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 6/1, 1915-1929.
- Vendryes, J. V. (2001). *Dil ve düşünce*. (çev. Berke Vardar). İstanbul: Multilingual
- Yaman, H. ve Karaaslan, F. (2010). İlköğretim Türkçe dersi programının dil bilgisi öğretimindeki etkililiği: nitel bir araştırma. *TSA, Yıl: 14, S: 1*, 251-269.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (Güncelleştirilmiş geliştirilmiş 6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Ekinci Çelikpazu, E., (2015). “Ortaokul 5-8. Sınıf Türkçe Dil Bilgisi Öğretimi Üzerine Bir İnceleme / An Investigation On 5-8th Secondary School Turkish Grammar Teaching”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8926>, p. 333-360.



## **YURT DIŞINDA YAŞAYAN İKİ DİLLİ ÇOCUKLAR İÇİN HAZIRLANAN TÜRKÇE VE TÜRK KÜLTÜRÜ DERSİ KİTABINA ELEŞTİREL BİR BAKIŞ\***

*Vedat EKMEKÇİ\**

*Adnan KARADÜZ\*\**

### **ÖZET**

Ana dili eğitimi özellikle yurt dışında yaşayan iki dilli çocuklar için kültürel değerlerini edinmeleri bakımından oldukça önemlidir. Bu bakımdan ana dili eğitiminde kullanılacak öğretim programlarının ve ders kitaplarının niteliklerinin zengin olması ve yeterli içerikte düzenlenmesi gerekir. Yurt dışındaki çocuklar için tasarlanan ders kitapları dil ve anlatım bakımından doğru, içerik bakımından metin dil bilimsel ilkelere uygun, görsellerin de içerikle uyumlu olması gerekir. Bu araştırmada MEB tarafından Avrupa'da yaşayan ana dili Türkçe olan çocuklar için hazırlanan ders kitabı incelenmektedir. Araştırmanın amacı ders kitaplarında yer alan metinlerin tutarlılık, görsellik, dil ve anlatım özellikleri bakımından değerlendirilmesidir. Araştırma, nitel bir araştırma olup doküman incelemesi yöntemiyle desenlenmiştir. Araştırmanın örnekleme olarak MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nın 02.09.2010 tarih ve 121 sayılı kararıyla 2010 yılından itibaren yurt dışında okutulmak üzere (İngiltere, Belçika, Almanya...) hazırlanmış olan İlköğretim 6 ve 7. Sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Ders Öğretim Materyali doküman olarak kabul edilmiştir. Metinler, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretim programı metinlerde bulunması gereken kriterler çerçevesinde analiz edilip değerlendirilmiştir. Ders kitabının analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Ders kitabında örneklem olarak seçilen birkaç metinde tutarlılık, dil ve anlatım özellikleri, görsel içerik uyumu gibi durumlar betimlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre yurt dışında Türkçe ve Türk kültürünün öğretimine yönelik olarak hazırlanan ders kitaplarının metinlerinde tutarlılık ve bilgilendiricilik özellikleri bakımından sorunlar olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca ders kitaplarında dil ve anlatım bakımından hataların olduğu, görsellerle içerik uyumunda sorunların var olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe ve Türk kültürü dersi, iki dillilik, kitap incelemesi

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*MEB Türkçe Öğretmeni; Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Türkçe Eğitimi ABD, vedate64@hotmail.com.

\*\* Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi El-mek: akaraduz@erciyes.edu.tr



## **A CRITICAL VIEW ON TURKISH LANGUAGE AND CULTURE COURSE BOOK THAT WAS PREPARED FOR BILINGUAL CHILDREN LIVING ABROAD**

### **ABSTRACT**

Mother tongue education is quite important for bilingual children who live in abroad in respect to acquisition of their cultural values. Therefore, curriculums and course books, which will be used in mother tongue education, should have qualifications that are organized in a fulfilling and sufficient manner. Course books that are designed for children living abroad should have true wording, and in terms of content their texts are supposed to be in phase with linguistic principles. Moreover, visualizations should be in compliance with the content. The current research concentrates on the course book that was prepared for children who are Turkish native speakers and live in Europe. The objective of the research is to assess the texts that are within the course books in respect to their consistency, visualizations, language and expressions. In addition to being designed through document review method, the current research is quantitative. The sample of the research took into consideration the course material of Turkish Language and Culture course for 6th and 7th grade primary education students that was prepared by Ministry of National Education, Board of Education and Discipline's decision numbered 121 and dated 02.09.2010 in order to be used abroad (in the UK, Belgium, Germany). Texts within the book were analysed and assessed in terms of criteria that are required to be met in curriculum for Turkish Language and Culture course by Board of Education and Discipline. Descriptive analysis method was in use in the course of the analysis. Some conditions such as consistency, language, expression and visualization were described on several texts that were chosen from the book as a sampling. According to the results of the research some problems regarding to consistency and informing were identified in the course book that was prepared to teach Turkish Language and Culture abroad. Moreover, some errors that are related to language and expression, and some inconsistencies between visualizations and content were identified.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **INTRODUCTION**

Mother tongue education plays an important role for socializing of individual with development of his/her emotion and thought in basic education process. Mother tongue education is essential for individuals in terms of their social, cognitive and affective improving and it also effects personality, thought and some other dimensions directly.

Individuals must have some abilities like independent thinking, accurate understanding, objective behaving and good articulating. These abilities improve by means of mother tongue so first of all individual must comprehend good and deep impression presented by

his/her mother tongue. Language of texts which are used in course books for teaching of Turkish via curriculums and cultural elements presented in texts are quite important. Course books, which are essential for education, are prepared for student's cognitive and effective abilities and are also presenting contents and knowledge to them, are teaching materials.

Because of carrying out these functions, true life and producing knowledge is transferred by course books. Either in Turkey or in foreign countries, course book which prepared for Turkish teaching should have qualified texts in respect of linguistic and visual sides. Especially the course book which are written for our citizens and their children living in a bilingual culture should have forenamed scientific principles and more. These texts should be written meticulously. Because the children living abroad and far away from their own cultures are to bring up as a foreigner to their culture in a postmodern world.

### **THE PURPOSE OF THE STUDY:**

The study aims to analyze the functions of the course books which is prepared to raise language awareness of the children and to teach Turkish to them. In this context it is emphasized those are questions about analysis of selected texts as samples.

### **METHOD:**

In this study document analysis method, which is one of the qualitative research methods, has been used. Document analysis consists of analysis of written materials which has data about phenomenon and phenomena aimed to research. Documents are essential data resources which should be used effectively. In this study "Turkish and Turkish Culture Class" course teaching material prepared for 6th and 7th grade primary school children by decision of Ministry of National Education, Board of Education and Discipline has been accepted as the document.

### **FINDINGS AND INTERPRETATIONS:**

When Turkish Course part of Turkish and Turkish Culture Class teaching material has been analyzed it is clear that some texts of the books has been selected inelaborately and the plot has some deficiencies because of shortening. The plot is not summarized or shortened but it is analyzed. Mentioning about characters, time and place by ignoring the plot causes errors. Rewriting of texts because of their lengths and fill the gaps between these texts are very important for students in terms of structuring the texts if it is necessary. However, these changes are being made, purpose-instrument relationship should not be ignored. Cohesion, main idea and style of the texts have to be protected. Furthermore instead of ignoring editing the texts, principles must be determined and regulations must be made within the frame of these principles. But we can say that shortening in the book which is used for research doesn't reflect this issue. Keloglan ile Anasi(p.43) Ferhat ile Sirin (p. 2) and Halk Oyunlari(p.36) can be exemplified.

Consideration of transferring traditional culture to the children is more than their reception. As the culture is being transferred, modern world in which these children live should be considered. Children like

entertainment and movement. Static, utopic and pessimistic ideology cannot be accepted in children's world. Death team is mostly emphasized in the texts. Death, homicidal attempt and committing suicide take place in the plot as a main theme. Although the story of "Ferhat ile Sirin" is one of the most important work of arts in our culture, it should not be used in children's book. Varieties and richness of folk dances are not given enough in the text titled as "Folk Dances". Our culture which has both visual and literary richness should be given in children's reality and it must arouse interest instead of didactic suggestions.

It is also seen that there is mismatching between text and picture. "Ferhat ile Sirin"(p.2) taking place in the first unit of the book, "Yasam Kaynaklarımız", "Kiraz Agacindaki Calikusu" (p.54) and "Tatli Yiyeceklerimize Kültürel Bir Bakis" exemplify this issue.

Spelling, publishing mistakes and incoherency are other problems. To make explicit of meaning in a written text, enable to understand the text accurately spelling rules and punctuation should be applied carefully. A text should conform with principals of textuality. Intentionality is one of these principals. According to Mert (2011:11) intentionality is what the writer tells us exactly and then message he/she wants to forward to the readers. Some of these texts in the course book do not have principals of intentionality.

When the text book is evaluated in terms of content, Turkish and Turkish Culture syllabus, Turkish acquisition, functions of a text, it is concluded that text book does not match the criteria.

**Keywords:** Course for turkish language and culture, bilingualism, book review

## 1. GİRİŞ

### 1.1. Ana Dili Eğitimi Süreci

Ana dili eğitimi, temel eğitim sürecinde bireylerin duygu ve düşünce gelişimiyle birlikte kültürel edinimi bakımından da önemli bir yere sahiptir. "Dil, kültürün bir ögesi olmakla birlikte, aynı zamanda kültürün aktarıcısı ve yaratıcısıdır." (Bölükbaş ve Keskin, 2010: 222). Sağır'a (2007: 543) göre Ana dili, çocuğun annesinden, babasından okul öncesi dönemde çevresinden öğrendiği ve kullandığı dildir. Dolayısıyla birey ana diliyle yaşadığı toplumsal kültürün bütün değerlerini ana dilinin kavramsal dünyasından informal ortamlar yoluyla edinmeye başlar ve bunu formal eğitimle geliştirmeye çalışır. Bu bakımdan ana dili, eğitimin formal eğitim sürecinde duygusal ve düşünsel gelişimin yanında yaşadığı toplumun bir paydaşı olmasında önemli etkiye sahiptir.

Güzel ise ana dilini, "Ana dili; insanın içinde doğup büyüdüğü, aile ya da toplumsal çevrede ilk öğrendiği dildir. İnsanın bilinçaltına girerek bireyin en güçlü bağlarını oluşturur." (Güzel, 2010: 26) şeklinde tanımlamaktadır. Bireylerin sosyal, bilişsel ve duyuşsal gelişimlerine katkısı bakımından ana dili eğitimi oldukça önemlidir. Bireyler yaşadıkları toplumla olan mensubiyet duygusunu ana dilinin kavram dünyasından edinir, ana dili eğitimiyle bilinçli bireyler olurlar. Ana dili eğitimi öğrencilerin başarılarından, kapasitelerinin ve ilgilerinin arttırılmasına, kişiliğinin ve düşüncesinin şekillenmesine kadar birçok boyutu doğrudan etkilemektedir. "Bireylerde bağımsız düşünme, doğru anlama, nesnel davranma, iyi anlatma gibi yetenekler olmalıdır. Böyle yeteneklerde ana diline bağlı olarak geliştiğinden, bireyin, öncelikle ana dilinin

kendisine sunduğu engin ifade olanaklarını kavraması gerekir. Bu da ancak köklü bir ana dili eğitimiyle sağlanabilir.” (İşcan, 2007: 5).

“Dil edinimi okul öncesinde çocuğun ailesi ve yakın çevresiyle etkileşimi sonucunda başlar. Ancak dilin doğru ve etkili kullanımıyla okuma ve yazma becerilerinin gelişimi okulda veya başka bir eğitim öğretim kurumunda sistemli bir çalışmayı gerektirebilir, bu durum da dil eğitimi önemli hâle getirir.” (Alyılmaz, 2010: 729). Dil eğitiminde, başka alanlarda olduğu gibi başta ders programlarının tasarlanması ve içeriğiyle ders kitapları oldukça önemli bir yer tutar. “15 Temmuz 1921 tarihinde toplanan Maarif Kongresi’nde Türk Millî Eğitiminin felsefe ve amaçlarına değinilmiştir. 1924 yılında Cumhuriyetin ilan edilmesiyle Tevhid-i Tedrisat Yasası kabul edilerek tüm eğitim kurumları Millî Eğitim Bakanlığına bağlanmıştır. Bu kanun ile birlikte eğitim dili Türkçe olur. İlk ve orta öğretim programlarını geliştirme görevi ise Talim ve Terbiye Kuruluna verilmiştir. Millî Eğitim Temel Kanunu’nun 1739 sayılı kararının 10. maddesinde Türk dilinin öğretilmesiyle ilgili temel düşünce şu şekilde yer almaktadır: “Millî birlik ve bütünlüğün temel unsurlarından biri olarak Türk dilinin eğitimin her kademesinde, özellikleri bozulmadan ve aşırılığa kaçılmadan öğretilmesine önem verilir; çağdaş eğitim ve bilim dili halinde zenginleşmesine çalışır ve bu maksatla Atatürk Kültür, Dil ve Tarih Yüksek Kurumu ile iş birliği yapılarak Millî Eğitim Bakanlığınca gereken tedbirler alınır.” (Akt. Üstten ve Uzun, 2010: 947).

Ana dili eğitiminde ders kitaplarının oldukça önemli yeri vardır. “Eğitimin temelinde rol alan ders kitapları, öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal becerilerine göre hazırlanan ve içeriği ile bilgileri öğrenciye sunan öğretim materyalidir. Bu fonksiyonları yerine getirme vasfından dolayı yaşanmış, denenmiş ve üretilmiş bilgi birikimi ders kitapları vasıtasıyla aktarılmaktadır. Bu eğitim materyali oluşturulurken içeriğini oluşturan edebî metinler tür, tema, kaynak, şair ve yazar tercihi bakımından kültürel değerlerin aktarılmasında önem arz etmektedir. Ders kitapları, kültürel değerlerin aktarılmasında nitelikli ders kitaplarının hazırlanmasıyla mümkündür. Bir toplumda oluşturulan eğitim ile ilgili değişiklikler sonucunda öğretim programlarına paralel bir şekilde ders kitapları da farklılıklar göstermektedir.” (Bulut ve Orhan, 2012: 302).

“Kültür; insanların davranışlarına parametre oluşturan soyut ya da somut anlam ifade eden değerlerden oluşan bir bütündür.” (Demirel ve Tikici, 2004: 53). İnsanı diğer türlerden ayıran özelliklerinden birisi sosyal bir varlık oluşudur. Sürekli olarak dışarıdan bir şeyler algılar, bunları beyninde yoğunlaştırarak kişiliğini oluşturur. Kişilik edinimlerle gelişir. Bu sebeple İnsanın kişiliğine yaşadığı çevrenin özellikleri, değerleri, bakış açıları doğrudan etki yapar.

“Ana dili kişinin kendisiyle, çevresiyle iletişim kurmasını; çevresinde olup bitenleri, gördüklerini duyduklarını, dinlediklerini anlamlandırmasını; önceden edindikleriyle yeni öğrendiklerini değerlendirebilmesini, yorumlayabilmesini; duygu ve düşünceleriyle kendisini ifade edebilmesini sağlar. Kişinin benliğini ve kimlik duygusunu kazanması da ana dili eğitimine bağlıdır. Genel olarak bir dil öğretimi aynı zamanda bir kültür öğretimidir. Ana dili öğretimi de ait olduğu medeniyetin yarattığı kültürün yeni nesillere taşınmasını sağlar.” (Yıldız, 2012: 5).

Türkçenin eğitim ve öğretiminde programlarla birlikte ders kitaplarında kullanılan metinlerin dili, metinlerde yer verilen kültürel öğeler oldukça önemlidir. Melanlıoğlu’na (2008: 70) göre Türkçe derslerinde kullanılan metinler, kültür aktarımının en önemli materyalleridir. Kültür, bütün özellikleri ile dile yansır ve malzemesi dil olan edebiyat, kültürel eğitimin temelini oluşturur. Edebiyat eserlerinin, materyal olarak kullanıldığı Türkçe derslerinde kültür, bu materyaller sayesinde en canlı haliyle öğrencilere sunulur. Derslerde kullanılan edebi metinler, kültürün bütün unsurlarını eğitim ortamlarına taşıyabilme kabiliyetine sahiptir. Böylece öğrenciler, hem kendi kültürüne hem de dünya kültürüne ait unsurları tanıma ve bunları karşılaştırma fırsatı bulur.

Ders kitaplarının öğrencilerin bilgi ve kültürlerini zenginleştirme, toplumsal kültürü tanımalarına vesile olma, anlama ve anlatma becerilerini geliştirmelerine aracılık etme gibi birçok önemli rolü vardır. Metinlerden hedeflenen kazanımların elde edilmesi için içerik, biçim, dil ve anlatım bakımından ders kitaplarındaki metinlerin yeterli olması gerekir. Ders kitaplarındaki metinlerin içerik bakımından tutarlı, metin dilbilimsel bakımdan yeterli olması gerekir. Metinlerin bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık, bilgisellik, durumsallık, kabuledilebilirlik, metinlerarasılık gibi metinsellik ölçütleri bakımından yeterli düzeyde olması gerekir. Ana dili eğitimi ve öğretimi sürecinde metin dilbilimin verilerinden yararlanılması, dil öğretiminin daha bilimsel ve sistemli yapılmasına olanak sağlayacaktır. “Türkçe derslerindeki etkinlik alanları Türkçe ders kitaplarında kullanılan metinlerle gerçekleştirilir. Bu bağlamda Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin seçimlerinde metin dilbilimin verilerinden yararlanılması anadili eğitimi ve öğretimi sürecini daha anlamlı kılacaktır. (Mert, 2011: 20).

Ders kitaplarındaki görseller ise öğretimin bir başka yönünü üstlenir. “Ders kitaplarındaki görsel tasarımın genel amacı, öğrenciyi kitaba yakınlaştırmak, kitabı ilgi çekici hâle getirmektir. Ders kitaplarındaki resimlemeler, çocuğa bilgi ve davranış kazandırma amacını güder. Resimlemelerdeki görsel kalite ve estetik ne kadar sağlamsa algılama da o kadar iyi olmaktadır. Çocukların estetik duygularının gelişmesinde ve kitap okuma alışkanlığı edinmelerinde iyi tasarlanmış kitapların rolü büyüktür.” (Uzuner ve diğerleri, 210: 723).

Yurt içinde ya da yurt dışında olsun Türkçe öğretimi için hazırlanan ders kitaplarının metin dil bilimsel, dilsel ve görsel bakımdan yeterli olması gerekir. Özellikle yurt dışındaki iki dilli ortamlarda yaşayan yurttaşlarımızın çocukları için hazırlanan kitapların çok daha özenle hazırlanması, söz konusu bilimsel ilkeleri fazlasıyla taşıması gerekir. Çünkü Avrupa’da kendi kültüründen uzakta yaşayan çocuklar postmodern bir dünyada öz kültürlerine yabancı olarak yetişmektedirler. Türkçenin öğretiminin çok daha nitelikli, çağa uygun eğitim paradigmalarına göre hazırlanmış programlarla uygun ders kitapları aracılığıyla yürütülmesi gerekir. Çocuklar, bulundukları sosyo-kültürel yapı içinde Türkçeyle karşılaşmadıkları gibi, doğru Türkçeye maruz kalma ortamları oldukça sınırlıdır. Avrupa’da sadece aile ortamlarında kullanılan Türkçe ise bozulmakta ve başkalaşmakta, sonrasında ise ana dili unutulmaktadır.

Çocukların kullandığı dil dikkate alındığında dil ve kültür takviyesine ihtiyaç duydukları açıktır. “Yurt dışında kullanılan Türkçenin yapısı incelendiğinde başta söz dizimi ve biçim bilgisi olmak üzere kimi standart dışı kullanımlar gözlenmektedir. Özellikle ana vatanla kurulu mevcut bağların zayıflaması ve Türkçe konuşma alışkanlığının giderek azalması, içinde bulunulan baskın kültürün dilsel özelliklerinin Türkçenin kavram ve yapısal özelliklerindeki anlatım ve söz dizimsel yapılara aktarılmasının etkisiyle konuşulan Türkçenin yapısal değişikliğe uğradığı görülmektedir. Bu değişiklikler sadece konuşma dilinde değil, Türkiye’de yayımlanan ve Avrupa’da da yerel sayfalar ilave edilerek piyasaya sürülen Türkçe gazetelerin dışındaki Almanya kökenli gazete ve dergiler ile Almancadan Türkçeye çevrilerek Türklere dağıtılmak üzere hazırlanan duyuru, haber ve bilgi nitelikli yazılı metinlerde daha yoğun olarak gözlenmektedir.” (Damar, 2002: 41).

## 1.2. İki Dillilik nedir?

Ana dili, bir başka dille birlikte öğrenilip kullanılıyorsa iki dillilik durumu ortaya çıkmaktadır. Bu kavram Türk dili sözlüğünde “İki ayrı dile sahip olma veya iki ayrı dili okuyup yazma gücünde ve becerisinde olma.” (TDK, 2015) şeklinde tanımlanmaktadır. Ancak iki dillilik hususu tartışılmaktadır. Bu konuda birçok tanımlama mevcuttur. “Literatürde ortak ve geçerli bir tanımı olmayan, birçok farklı tanımları bulunan, oldukça yeni sayılan değişik boyutlarıyla tartışılan bir terimdir.” (Güzel, 2010: 31). Tanımlama yapmak gerekirse “İki farklı dilde iletişim kurabilme becerisi anlamına gelmektedir.” (Uyar, 2012: 21). Saunders (1983)’e göre iki dile sahip olma durumu (Akt.. Green and Bychkov, 1996: 340). “İnsanın çeşitli sebeplerle ve değişik şartlar altında



birden fazla dili edinmesi, kullanması veya ikinci bir dili ana diline yakın düzeyde öğrenmesi” (Aksan, 1998: 26), “Bloomfield’e (1935: 56) göre iki dilin ana dil gibi kontrol edilebilmesi, Macnamara (1967) ise ana dili dışında başka bir dilde dört temel beceriden birinde(dinleme, okuma, konuşma, yazma) yeterlilik sahibi olma durumu.” (Akt. Hamers ve Blanc, 2000: 6) olarak tanımlanmaktadır.

“Kimi tanımlar dilsel unsurları öne çıkarırken (her bir dili bilme düzeyi, bir dilin diğerine etkisi vs.) diğer tanımlar toplumsal unsurları dikkate almaktadır (ikinci dil hangi amaçla öğrenilir, ne zaman kullanılır vs.). Tüm tanımlar kişinin birden fazla dili bilmesi ve kullanması gerçeğinde birleşir.” (Yılmaz, 2014: 1643).

Son zamanlara kadar Avrupa’da birçok yetkili makam bilerek veya bilmeyerek göçmen çocuklarının ana dillerini öğrenmelerinin yaşanılan ülkenin dilini öğrenmeye engel olacağına inanmış ve bu yönde adımlar atmıştır. Günümüzde bile bazı ülkelerin eğitimlerinde bu inançla politikalar üretilmektedir. Bazı ülkelerde okullarda ana dilinin kullanılması yasaklanmış, okul içinde ana dilinde konuşanlara cezalar uygulanmıştır. Ailelere ana dilinin öğrenilmesi veya konuşulmasının yaşanılan ülkenin dilini öğrenmeye olumsuz etki yapacağı ifade edilmiş, bu konuda aileler yanlış yönlendirilmişlerdir. Tüm bunlardan dolayı bazı Türk aileleri evlerinde ana dilinde konuşmayı yasaklamış, çocuklarının yaşanılan yerin dilini iyi öğrenmeleri amacıyla onlarla ikinci dilde konuşmaya çalışmışlardır. Oysaki yapılan çalışmalar bunun aksini ortaya koymaktadır. Ana dilinin kurallarını ve dil becerilerini edinmiş çocuklar bir diğer dili öğrenmede kolaylık yaşamaktadırlar. “İki dilli çocukların eğitimleri ile ilgili çalışmalar yapan araştırmacılara göre, ana dilde kazanılmış olan dil becerileri ikinci dilin kazanımını olumlu yönde etkilemektedir.” (Yazıcı ve Temel, 2011: 148).

### 1.3. Araştırmanın Amacı

Ana dili eğitiminde ders kitaplarında yer alan metinlerle birlikte görseller, dil ve anlatım özellikleri oldukça önemlidir. Yurt dışındaki çocuklarımıza Türkçe öğretimi ve dil bilincini kazandırma maksadıyla hazırlanan mevcut ders kitabının metinsel tutarlılık, görsel öğeler, dil ve anlatım özelliklerinin incelenmesi hedeflenmektedir. Bu bağlamda örneklem olarak seçilen metinlerin analizine yönelik olarak şu sorular üzerinde durulmaktadır.

1. Örneklem olarak seçilen metinlerin tutarlılık düzeyi nasıldır?
2. İncelenen metinler görsel ve içerik bakımında uyumu nasıldır?
3. Seçilen metinlerin dil ve anlatım özellikleri nasıldır?

### 2. Yöntem

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analiz yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olarak kullanılabileceği araştırma problemi ile yakından ilgilidir. Örneğin, eğitim ile ilgili bir araştırmada, şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir: Eğitim alanında ders kitapları, program yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, öğretmen ve öğrenci el kitapları, öğrenci ders ödevleri ve sınavları vb. (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Bu araştırmada incelemenin veri örneklemini, Milli Eğitim Bakanlığı Dış ilişkiler Genel Müdürlüğünce yurt dışında okutulmak üzere hazırlanmış olan İlköğretim 6 ve 7.Sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Ders Öğretim Materyalinin Türkçe Bölümü oluşturmuştur. İnceleme yapılırken araştırmacı kategoriler oluşturmuştur. “Araştırmacı araştırmasına başlamadan önce alandaki



kuramlardan veya kendi geliştirdiği kategorilerden yola çıkar. Bu kategoriler veya temalar, yapılacak doküman analizinin de temel kategorileri olacaktır.” (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Veriler; Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, okuma metinlerinde bulunması gereken özellikler kapsamında analiz edilmiştir. Kategoriler: Metinsel Bütünlük ve Hatalar, Amaca Uygunluk, Toplumsal Değerler, Metin-Resim İlişkisi ve Dil bilgisi olarak oluşturulmuş ve bu kategoriler eleştirel bir bakış açısıyla analiz edilmiştir. Kitap içeriğinde yer alan Türkçe temaları(ünite) esas alınmış, başlıklar halinde kitap masaya yatırılmış ve elde edilen bulgular çözüm önerileriyle birlikte sunulmuştur.

### 2.1. İncelenen Dokümanlar

Araştırmada MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nın 02.09.2010 tarih ve 121 sayılı kararıyla 2010 yılından itibaren yurt dışında okutulmak üzere (İngiltere, Belçika, Almanya...) hazırlanmış olan İlköğretim 6 ve 7. Sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Ders Öğretim Materyali doküman olarak kabul edilmiştir. Metinler, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı’nca Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı Metinlerde Bulunması Gereken kriterler çerçevesinde analiz edilip değerlendirilmiştir.

### 3. Bulgular ve Yorum

Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılında Yurt dışında okutulmak üzere (İngiltere, Belçika, Almanya) gönderilen 6 ve 7. Sınıflar Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Ders Öğretim Materyali, MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Ders Öğretim Programı “Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler” açısından analiz edilip değerlendirilmeye tabi tutulmuştur.

#### 3.1 İçerik

##### 3.1.1 Metinsel Bütünlük ve Tutarlılık:

İncelenen dokümanlar öğretim programında yer verilen kazanımlara göre değerlendirilmiştir. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı, Türkçe Kazanımları metinlerde bulunması gereken özellikler:

13. Kazanım: “Metinlerde tutarlılık ve bütünlük olmalıdır.” (s. 8).

2. Kazanım: “Metninler kendi içinde bütünlük taşımalıdır.” (s. 8) denilmektedir.

Metinler değerlendirilirken yukarıda belirtilen kazanımlar kategori olarak kabul edilmiştir.

Ünite adı: Yaşam Kaynaklarımız.

Metin başlığı: Ferhat ile Şirin

Metinde bir Cadı Kadın’dan bahsedilmektedir. Kadın, Şirin’i Ferhat’ın verilen işte muvaffak olamadığına bu yüzden kendini kayalardan attığına inandırır. Şirin bu acı habere dayanamaz ve canına kıyar. Aynısını Ferhat’a da yapar ve Ferhat da canına kıyar... Metnin sonunda üç mezardan bahsedilir. Metinde olayın akışına göre iki mezarın kime ait olduğu okuyucu tarafından anlaşılmaktadır. Üçüncü mezarın ise kime ait olduğuna dair metinde bir bilgi ya da ipucu yer almamaktadır. Cadıya aitse bu neden verilmemiştir? Birileri onları canları pahasına ayırmak ister ve bu uğurda planlı bir şekilde çalışır. Kimler, niçin Ferhat ve Şirin’i ayırmaya çalışsın? Anlaşılan metinde kısaltma yapılmaya çalışılmış ancak kısaltma fazla yapıldığı için olay örgüsü zedelenmiştir. Ders kitaplarında metinlerde kısaltmalara yapılırken metnin temel yapısı ve olay halkaları arasındaki bağlantının zarar görmemesi gerekir. Kısaltmalar metnin bütünlüğünü bozmayacak şekilde yapılmalıydı.

Aynı metinde verilen mesajlar da öğrencilerin ruh dünyası üzerinde olumsuz etki bırakacak türdendir. Bu bölümdeki öldürme ve intihar vakaları çocukların psikolojilerine uygun olmadığı gibi Avrupa’da post modern bir dünyada yaşayan öğrencilerin alımlama estetiğine de aykırıdır.

Birinci ünite sonu serbest okuma metinlerinden “Bir Göl Nasıl Bingöl Oldu” adlı parçasında bir efsaneden bahsedilmektedir. “Efsane, yıllardan beri söylenegelen hayali hikâye ve söylenceleri ifade eder.” (TDK, 2015). Fakat yazar efsanenin sonuna kendi ifadesini eklemiş ve demiştir ki: “...Bingöllüler daha fazlasını anlatırlar. Göllerinin her birinde üstün bir güç olduğuna yürekten inanırlar.” Bu ifadeden Bingöl’de şu anda bin tane göl olduğu sonucu çıkmaktadır ki bu da gerçek bir bilgi değildir. Yurt dışında eğitim gören çocuklarımıza Türkiye ile ilgili verilen bilgilerde daha dikkatli olunması gerekmektedir. Yazarın kendi ifadesinin parçanın sonuç bölümünde yer almaması daha doğru olabilirdi. Bu durum metinsellik ölçütü bilgilendiricilik ilkesine aykırı bir durumdur.

Kitabın ikinci ünitesinin “Mimar Sinan ve Deha” adlı parçasında (s. 24) bir Japon’un ve sonrasında Japonya’dan gelen bir heyetin Mimar Sinan’ın eserleri hakkındaki şaşkınlığı ve üst düzey teknoloji gerektiren yapı biliminin inceliklerinin eserlere hayret verecek bir biçimde uygulanışı anlatılmaktadır. Parçanın başlığı ve içeriğinde eserlerinin ustalığından bahsedilerek tanıtılmaya çalışılan kişinin Mimar Sinan olduğu görülecektir. Ancak Mimar Sinan’ın kim olduğundan hiç bahsedilmemiştir. Parçanın hedef kitlesi yurt dışında yaşayan Türk çocukları olduğu düşünülecek olursa “Mimar Sinan kimdir?” sorusu kaçınılmaz olacaktır. Yurt dışındaki çocuklarımıza öğretmenler ve öğrenciler için okul kitaplarının hazırlanması yeni bir durum olduğu için daha önceki senelerde bunun anlatılmamış olma ihtimali yüksektir. Türkçe programının: Milli ve evrensel kültür değerlerini fark eder, metnin şahıs ve varlık kadrosunu belirtir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı, Türkçe Kazanımları, 2009: 18). Kazanımlarından hareketle Mimar Sinan’a değinilmesi hem kazanımlar açısından yerinde olacak hem de bu sayede başlık metin uyumu sağlanmış olacaktır. “Bir metnin niteliği bağdaşıklık ve tutarlılık unsurları arasındaki uyumla ilgilidir. Bu uyumun üst seviyede tutulması, metin türüne dikkat ederek o metin türünün kendine has özelliklerini göz ardı etmeden oluşturulmasına bağlıdır.” (Çoban, Karadüz, 2015: 73).

Ders kitaplarında yer alan metinlerin içeriği dersin amaç ve kazanımlara göre düzenlenmelidir. Amaç ve kazanımların metinler üzerinden gerçekleştirilebilmesi için de metin niteliklerinin yeterli olması gerekir. Bunun anlamı, metinlerin mesajı etkili ve inandırıcı yansıttak tutarlılık ve bilgilendirici özellikte olması demektir. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi kitaplarında yer alan metinlerde bilgilendiricilik bakımından bazı eksiklikler olması dikkat çekicidir. Kültür aktarımına yönelik olarak hazırlanan ders kitaplarında yer alan olayların inandırıcı ve çocukların alımlama estetiğine uygun olması gerekir. Metinde yer alan olayların bir bütünlük içinde ve birbirini tamamlayıcı olması metnin daha iyi anlaşılmasını öğrencilerin daha güçlü anlamlar oluşturmasını destekler. “Tutarlılık derin yapıda oluşan anlamlar arasındaki mantıksal bağlantıdır. Tutarlılık söz konusu olduğunda, metinde sözü edilen izleğin dil dışı dünya gerçeklikleriyle kurduğu ilişkilerin incelenmesi gerekmektedir. Tutarlılık metin parçaları arasındaki mantıksal düzen ve bağlantılara dayanır.” (Biçer ve Çoban, 2015: 229).

Üçüncü ünitenin “Halk Oyunları” adlı parçasında (s. 36) isimden anlaşılacağı gibi konu, halk oyunlarıdır. Ancak halk oyunlarının birleştiriciliği üzerinde duran yazar örnek olarak sadece horonu göstermiştir. Parçanın sonunda yaşama sevincinin halk oyunları ile gelişeceği ifade edilmiş ancak benzer biçimde yazar horonu bir kez daha örnek göstererek parçayı sonlandırmıştır. Horon, Karadeniz’de kemençe adlı bir çalgıyla oynanan halk oyunu şeklinde tanımlanmaktadır. (TDK, 2015). Ancak ülkemizin halk oyunlarından bahsedilecekse Ata barı, Çaydaçıra, Üçayak, Halay vb. gibi örnekler de verilmeliydi. Bu kısaltmanın eksik yapılmasından veya yazarın hatasından

kaynaklanmaktadır. Zengin halk oyunlarımızın parçaya uygun olacak bir biçimde parçada yer alıp çocuklara tanıtılmış olması gerekirdi.

Ders kitaplarında halk kültürüyle verilen örnekler ve görsellerle zengin içerik oluşturulmaması da başka bir sorundur. Ders kitaplarında halk oyunlarından söz edilirken çoklu ve zengin bir bakış açısıyla örnekler ve görseller oluşturulması gerekirdi. “Yabancı dil öğretiminde kültürel bilgiyi görsel ve metinsel yollarla aktaran temel araç, ders kitaplarıdır.” (Şimşek ve Dündar, 2015: 896).

Aynı ünitenin serbest okuma metinleri içinde yer alan Keloğlan İle Anası adlı parçanın (s. 43) son paragrafında: “Gerçi sofralarını ne Arap Bacı kurmuş ne Kum Hacı kaldırmış...” ifadesi yer almaktadır. Parçada, Arap Bacı’dan bahsedilmişken Kum Hacı’ya hiç değinilmemiştir. Parçada söz edilen Kum Hacı tanıtılması gereken bir kişiliktir. Kum Hacı Kimdir? Sorusunun cevabı yoktur. Bu da yapılan kısaltmadan kaynaklanan bir hata olmuştur. Bu durum yine metnin bilgilendiricilik yönünün eksikliğini yansıtmaktadır.

### 3.1.2.1 Amaca Uygunluk

İki dilli çocuklara ana dillerinin doğru yöntem ve yaklaşımlarla öğretilmesi oldukça önemlidir. Doğru yöntem ve yaklaşımların yanı sıra metinlerin amaca uygun, öğrencilerin ilgi ve öğrenme ihtiyaçlarına göre olması gerekir. Öğretim sürecinde dilin etkili ve güzel kullanımıyla birlikte öğrencilerin öz kültürlerine ait çağdaş değerleri tanımaları başlıca öğrenme ihtiyaçları arasındadır. Aşağıdaki bölümler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı, Türkçe Kazanımları bölümünde (s. 36-45) yer alan “Yaşam Kaynaklarımız, Osmanlı’dan Türkiye Cumhuriyeti’ne, Kültürümüzden Renkler, Türkiye ve Türkler” ünitelerinin yer alan kazanımları açısından ele alınıp değerlendirilmiştir.

Kitabın, “Yaşam Kaynaklarımız” adlı ilk ünitesinde yer alan “Ferhat ile Şirin” adlı parçanın (s. 2) yer aldığı üniteyle ilgisi bulunmamaktadır. Tema metin içeriği uyumsuzluğu metnin amaca uygun olmadığı anlamına gelmektedir. Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programında yer alan ünitenin kazanımlarına bakıldığında bu ünite (temada) Türkiye’nin fiziki ve coğrafi konumunu öğretmek esas alınmıştır (s. 36). Parçada olayın geçtiği yer olarak Amasya’nın olması bu amaca hizmet için yeterli değildir. Çünkü Amasya’ya dair hiçbir tanıtıcı ifade yer almamıştır. Sadece isminin geçmiş olmasıyla ünitenin kazanımlarına hizmet etmek mümkün değildir. Bu yönüyle parça efsane türüne örnek oluşturmaktadır.

Benzer bir şekilde ünitenin serbest okuma parçalarından “Akıllı Evlat” (s.10) ve “Gül Ağacı” (sf.15) adlı parçaları Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı yer alan ünitenin (s. 36) “Türkiye’deki belli başlı dağları ve ovaları tanıyarak harita üzerinde gösterir. 2. Türkiye’deki belli başlı akarsuları, gölleri ve denizleri tanıyarak harita üzerinde gösterir. 3. Türkiye’deki boğazların önemini fark eder. 4. Türkiye’nin iklim özelliklerini ve belli başlı tarım ürünlerini fark eder.” kazanımlarına uygun olmadığı görülmektedir. İçerisinde yer ile ilgili bir veya birkaç kelimenin geçmesi (dağ, ova, bahçe vb.) öğrencilerimizin Türkiye’nin coğrafyasını tanımasına hizmet etmesi mümkün değildir. Bunların yerine ülkemizin belirgin yeryüzü şekillerini anlatan tanıtıcı parçaların yer alması gerekirdi. Örneğin: Dağlarımız (Nemrut, Ağrı, Erciyes...), ovalarımız (Çukurova, Konya...), göllerimiz (Tuz, Nemrut), akarsularımız (Kızılırmak, Fırat...), turistik coğrafi şekillerimiz (Ürgüp, Kapadokya, Cennet-Cehennem Obruğu, Karain veya Balıca mağarası, Pamukkale Travertenleri...) gibi daha birçok örnek oluşturabilecek parçalar verilebilirdi. Buna karşın aynı üniteye yer alan diğer parçalar amaca uygundur. (Van gölü, Alanya, Gökova, Anadolu’da Bahar...)

Kitabın ikinci ünitesinin serbest okuma parçalarından olan “Türk Çocukları” adlı parçada yazar, İtalyan yabancı bir kadının anılarından söz etmektedir. Osmanlıdan Türkiye Cumhuriyeti’ne

adlı ünite kazanımları “Osmanlı ve Batı kültürünün birbirine etkilerini fark eder.” (s. 37 madde 4) maddesi kapsamında yer aldığı görülmektedir. Ancak parçanın öğretici, devrin karakteristik vasıflarına vurgu yapan, belirgin bir kültürel etkileşim yönü bulunmamaktadır. Bunun yerine daha can alıcı bir parça işlenebilirdi.

Dördüncü ünitenin “Türkiye ve Türkler” adlı ünitesinin “İssız Ada” adlı parçası, Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı, Türkçe Kazanımları “1. Türkiye’nin dünya üzerindeki yeri ve önemini açıklar. 2. Türkiye’nin komşularını tanıır ve harita üzerinde gösterir. 3. Türkiye dışındaki vatandaşlarımızın yaşadıkları ülkeleri harita üzerinde gösterir. 4. Türklerin dünya üzerinde geniş bir alana yayıldığını fark eder. 5. Dünya üzerindeki Türk nüfusunun önemini fark eder.” (s. 39) açısından değerlendirildiğinde aynı şekilde tema kazanımlarına hizmet etmediği görülmektedir, parça kendi içinde bir bütünlük arz etmemektedir ve ana fikir belirsizdir.

### 3.1.3 Toplumsal Değerler

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı Türkçe Kazanımları metinlerde bulunması gereken özellikler “Metinlerde millî, kültürel ve ahlaki değerlere, ülkemizin ve milletimizin bölünmez bütünlüğüne aykırı unsurlar yer almamalıdır (madde 2); metinlerde insan hak ve özgürlüklerine, insani değerlere aykırı öğeler yer almamalıdır (madde 5) ve programın genel amaçları arasındaki 1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu’na göre Türk Millî Eğitiminin Genel Amaçları “millî, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren” nesiller yetiştirmek amaçlanmaktadır (madde 7) denilmektedir. Aşağıdaki örnekler bu kapsamda ele alınmış ve değerlendirilmiştir.

Kitabın Yaşam Kaynaklarımız adlı ilk ünitesinde yer alan “Ferhat ile Şirin” adlı parça (sf. 2) da Ferhat kıza âşık olur. Yazar kendi yorumuyla:“...ama kızın babası hiç verir mi Ferhat gibi fakirin birine...” biçiminde bir ifade kullanmıştır. Bu ifade fakire kız verilmeyeceği şeklinde olumsuz bir mesaj içermektedir. Bu ifadenin parçada yer almaması daha doğru olacaktır.

“Kültürümüzden Renkler” adlı üçüncü ünitenin “Halk Oyunları” (s. 37) adlı parçasının son paragrafında, “Halkımız bu oyunlardaki gibi el ele verebilseydi bütün dünya halklarını da kendi horonuna çağırırdı...” şeklindeki yazarın ifadesinden halkımızın el ele veremediği, birlik içinde olmadığı fikri gibi son derece olumsuz bir mesaj çıkmaktadır. Bu yurt dışındaki çocuklarımız için sakıncalı ve zararlı bir mesaj olmuştur. Bunun gözden kaçmış olması şaşırtıcıdır. Bu ifade metinden çıkarılmalıdır.

Aynı ünitenin “Keloğlan ile Anası” adlı parçasında (s. 42) yer alan “Kudur tokmağım kudur! Şu anam olacağı vur!” şeklinde yer alan ifade Keloğlan’ın anneyi dövmek gibi bir davranış içerisinde olduğunu anlatmaktadır. Kültürel bir motif olan Keloğlan karakterinin böyle bir davranış sergilemesi olumsuz bir durum olmuştur. Keloğlan’ın saf ve temiz yürekli bir kahraman (TDK, 2015) olduğu bilinmektedir. Bu özelliklere ters düşecek bir hikâyenin Türkçe bölümünde yer alması uygun olmamıştır. Keloğlan’ın olumsuz davranışlarını içeren halk hikâyeleri mevcuttur. Ancak bunlar çok azdır. Özellikle annesine bağlılığı gibi belirgin bir vasfı varken istisnai bir durumu içeren bir hikâyeyi kültürel değerlerimiz adlı ünite kapsamında işlemek doğru değildir.

Dördüncü ünitenin serbest okuma metinleri arasında yer alan “Anzaklı Ömer” adlı parçada geçen“...İngilizler bize Türkleri vahşi kimseler olarak tanıttı ya...” (s. 56) cümlesi tarihsel bir gerçekliği ifade etse de toplumsal uyum açısından değerlendirildiğinde İngiltere’de okutulacak bir ders kitabı için uygunluk arz etmemektedir. Bu şekliyle Türkçe ve Türk Kültürü dersi programının giriş bölümünde yer alan “yaşadıkları ülkeye uyum sağlayarak etkili toplumsal ilişkiler içine girme, farklı kültür ve inançta olan insanlara hoşgörü ile bakma ve yaşadıkları ülkenin insanlarıyla sağlıklı iletişim kurabilme” (s. 2) ifadelerine hizmet etmemektedir. Mevcut ibarenin cümleden çıkarılması yerinde olacaktır.

### 3.2 Görsellik (İllüstrasyon)

Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı Türkçe Kazanımları metinlerde bulunması gereken özellikler madde 22’de “Metinler, içeriğe uygun çeşitli görsel materyallerle (fotoğraf, resim, afiş, grafik, karikatür, çizgi film kahramanları vb.) desteklenmiş olmalıdır.” (s. 8) denilmektedir. Bu duruma uygun düşmeyen örnekler aşağıda çözüm önerileriyle birlikte verilmiştir.

#### 3.2.1 Resim (İllüstrasyon) Metin İlişkisi

Kitabın “Yaşam Kaynaklarımız” adlı ilk ünitesinde yer alan Ferhat ile Şirin adlı parçada (s. 2) “...Ferhat’ın elinde kayaları parçalayan gürzü...” cümlesinden anlaşılıyor ki Ferhat elinde bir gürzle işe koyulmuştur. Ancak resimde Ferhat’ın elinde gürz “silah olarak kullanılan ağır topuz” (TDK, 2015) değil de bir kazma vardır. Resimde gürz tercih edilmeli veya bu ifade metinden kaldırılmalıdır.

Kitabın dördüncü ünitesinin “Kiraz Ağacındaki Çalığı” adlı parçasında: “...bunlardan biri, yoldan geçen yağlıca bir komşunun ta burnunun ucuna isabet etmesin mi? ...” ifadesinden anlaşılacağı üzere komşu yağlıca (şişmana yakın) bir şekilde tarif edilmiştir. Parçaya ait resimde adam uzun boylu ve oldukça zayıf birisi olarak görülmektedir. Resim ve parça birbirine ters düşmüştür. Resim metne uygun düşecek şekilde oluşturulmalıdır.

Kitabın kanaatimizce en bariz hatalarından birisi de üçüncü ünitenin “Tatlı Yiyeceklerimize Kültürel Bir Bakış” (s. 44) başlıklı metninde olmuştur. Metin isminden ve içeriğinden anlaşılacağı üzere ülkemizde yapılan tatlı yiyeceklerden bahsedilmektedir. Ancak resimde kebab ve pilav vardır.

Ders kitaplarında olması gereken temel özelliklerden birisi de resim ve içerik uyumudur. Bu metinlerde görsel-içerik uyumundan bahsetmek mümkün değildir. Metinlerin görselleri seçilirken daha dikkatli olunması gerekirdi.

#### 3.2.2 Resim Nitelikleri (İllüstrasyon Kalitesi):

Ders kitapları Türkiye’dekilerle aynı olacak biçimde 1.Hamur kâğıda basılmıştır. Bu sebeple kitaplardaki resim kalitesi düşmüş, resmin ilgi ve çekiciliği yetersiz kalmıştır. Maliyetinin yüksekliğine rağmen hedef kitlesinin önemi ve sınırlı sayıda basım yapılması (dört yüz bin) sebebiyle bu kitaplarda kalitenin artırılması amaç açısından daha olumlu olacaktır. Kitap kâğıt kalitesi “Headway veya Oxford” yayınları gibi dil öğretim kitaplarına veya dergi kâğıtlarına benzer şekilde birinci kuşe kâğıda basılabildi. Bu şekilde resim (illüstrasyon) çok daha çekici ve canlı olabilirdi.

### 3.3 Dil ve Basım Hataları

#### 3.3.1 Dil bilgisi

##### Yazım Yanlışı

“...cadı karısı...” (s. 3) yerine “...cadı kadın...” olmalıydı.

“...usta başılar ve ameleler toplandı...” (s. 27), ustabaşılar şeklinde yazılmalıydı ( TDK, 2015).

##### Anlatım Bozukluğu

“Artık rayına oturmuştu...” (s. 7), “...artık işler rayına oturmuştu...”

“bütün Karadeniz boyunda çay ekimi alıp yürüdü.” (s. 7), “bütün Karadeniz boyunda çay ekimi alıp başını yürüdü.”

“...kalp krizi sonucu aniden ölünce...” (sf.15), “...kalp krizi sonucu ölünce...”

“...böyle zevkli döşenmiş...” (s. 16), “...böyle zevkli **döşenmişine**...”

“...Çanakkale sırtlarını bombardıman edip...” (s. 20), “...Çanakkale sırtlarını **bombalayarak**”

“böylece güç sağlanmış olacak...” (s. 23), “**dayanışma sayesinde** güç sağlanmış olacak...”

“...kurtulabildiğini ortaya çıkmış.” (s. 25), “...kurtulabildiğini ortaya **çıkarmış**.”

“...hafif bir lodos **rüzgârı** esiyordu.” (s. 28), “...hafif bir lodos esiyordu.”

“Yükledikleri işi yüz akıyla başarmışlar.” (s. 36), “Yükledikleri işi **yüzlerinin** akıyla başarmışlar.”

“...Anadolu’da kadın başlıkları bir çiçek buketi gibidir.” (s. 38). Başlık genellikle başı korumak için giyilen şapka, serpuş (TDK, 2015) anlamına gelmektedir bu kelime yanlış anlamda kullanılmıştır. “Anadolu’da kadın **başörtüleri** bir çiçek buketi gibidir.” şeklinde olmalıydı.

### 3.3.2 Kelimenin Düzeye Uygunluğu

Aşağıdaki kelimeler yurtdışındaki ilköğretim çağındaki bulunan çocuklarımız açısından düzeye uygunluk bağlamında ele alınmıştır. Ekmekçi (2012) “Belçika’da Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Temel Sorunlar” adlı tezinde öğretmen görüşlerine başvurmuştur. Bu amaçla bir sormaca oluşturulmuş ve öğretmenlere yöneltilen sorulardan bir tanesi de araştırmaya konu kitabın dili üzerine olmuştur. Kitapların dili birçok öğretmen tarafından ağır bulunmuştur. Bu çerçevede kitaplarda kullanılan kelimelerin günceli yansıtması ve yerel hususiyetlerden mümkün mertebe arınık olması beklenmektedir. Aşağıdaki kelimelerin bu çerçevede güncel olmayıp çocukların düzeyi ve ihtiyaçları açısından uygun olmadığı düşünülmektedir.

|                          |         |
|--------------------------|---------|
| Yalım                    | (s. 4)  |
| Boylar(yerler anlamında) | (s. 7)  |
| Pıtrak                   | (s. 7)  |
| Kolan                    | (s. 10) |
| Palan                    | (s. 10) |
| Okka                     | (s. 28) |
| İstirham                 | (s. 29) |
| Ağmış                    | (s. 34) |
| Tün                      | (sf.35) |

### 3.3.3 Basım Hatası

|          |         |           |
|----------|---------|-----------|
| Karanlğa | (s. 12) | Karanlığa |
| Demş     | (s. 57) | Demiş     |

## 4. TARTIŞMA VE SONUÇ

### 4.1. Tartışma ve Yorum

Milli Eğitim Bakanlığı Dış ilişkiler Genel Müdürlüğü’nce 2010 yılında kabul edilip yurt dışında okutulmak üzere hazırlanmış olan İlköğretim 6 ve 7.Sınıflar Türkçe ve Türk kültürü dersi ders öğretim materyalinin Türkçe bölümü incelendiğinde kitabın bazı metinlerinin özensiz seçildiği



ve metinlerin kısaltmaları yapılırken olay örgüsünün zarar gördüğü açıktır. Aktaş'a (2003: 142) göre "Olay örgüsü özetlenmez, kısaltılmaz, çözülmez. Olay örgüsü dikkate alınmadan kişilerin, mekânın ve zamanın işlevlerinden söz etmek yanılgılara sebep olur." Aktaş'ın bu yaklaşımı metnin oluşturduğu doğal bütünlüğün ayrıştırılmaz olduğu anlamına gelir. Ders kitaplarında aktarılan metinlerin uzunlukları dolayısıyla yeniden yazılması, metin halkaları arasındaki boşlukların giderilmesi öğrencilerin metni zihinlerinde yapılandırmaları bakımından önemlidir. Şayet metinlerde kısaltmalar yapılacaksa bazı kriterler ve ölçütler esas alınarak yapılmalıdır. "Türkçe eğitimi sürecinde gerekli durumlarda, metinler üzerinde bazı değişiklikler yapılabilir. Ancak bu değişiklikler yapılırken amaç-araç ilişkisi göz ardı edilmemeli, metnin anlam bütünlüğü, ana fikri ve üslubu korunmalıdır. Ayrıca metne müdahale ihtiyacını göz ardı etmek yerine daha detaylı çalışmalarla bunun ilkeleri belirlenmeli ve düzenlemeler bu ilkeler çerçevesinde yapılmalıdır." (Duman, 2010:295). Ancak araştırmaya konu kitapta kısaltmaların bu hususu yansıtmadığını ifade edebiliriz. Keloğlu ile Anası (s. 43), Ferhat ile Şirin (s. 2), Halk Oyunları (s. 36) adlı parçalar bu durumu örneklemektedir.

Metinlerde çocuklara geleneksel kültürü aktarma kaygısı, onların alımlama becerilerinin de çok ötesindedir. Kültürü aktarırken çocukların yaşadığı modern dünyadan uzak yaklaşım ve didaktik dayatmalar çocuk gerçekliğiyle örtüşmez. Çocuk eğlenmeyi ve hareketi sever, durağan ütopyik ve karamsar ideoloji çocukların dünyasında kabul görmez. Yağmur, (2009: 54-63; 2009: 25) bilhassa yurt dışında okutulan metinlerde bulunması gereken bazı ölçütlerin söz konusu olduğunu ifade etmektedir:

- "Ders kitaplarında kullanılan metinlerin anlam örgüsü, sözcük dağılımı ve dil bilgisel yapısı öğrencilerin yaş ve bilişsel düzeylerine uygun nitelikte olmalıdır.
- Türkçe ders kitaplarının bilişsel gelişimi desteklemesinin yanı sıra öğrencinin duygusal gelişimini de destekler nitelikte olması gerekir.
- Ders kitaplarında değer yargısı yerleştirmeye yönelik yaklaşımdan uzaklaşılması gerekmektedir.
- Metinlerdeki sözcük dağarcığının çağdaş Türkçe kullanımından uzak olması, öğrencilerin bu metinlere istenen düzeyde ilgi göstermemelerine neden olabilir. Metinlerin içeriğinin ve sözcük kullanımının öğrencilerin anlam evreninden kopuk olmaması, onların Türkçe dersini sevmesi için önemli şartlardan birisidir.
- Ders kitapları hazırlanırken çocukların bilmediği düşünülen sözcüklerin araştırmalar doğrultusunda yıllara göre planlanarak ders kitapları kanalıyla öğrenilmeleri sağlanmalıdır.

➤ Mevcut Türkçe ders kitaplarında sunulan anlatısal metinlerle Türk öğrencilerin bilişsel gelişimi sağlanamayacağı gibi anlam evrenleri de daralmaktadır. Anlatısal metin türlerinin dışında mutlaka; betimleyici, açıklayıcı, kanıtlayıcı, söyleşimsel, ikna edici metinlerle birlikte tablo, grafik gibi görsel unsurlara dayalı metinler de kullanılmalıdır. Düşünsel süreçlerden çok değer yargısı oluşturmaya yönelik metin ve uygulamaların etkisi, öğrencilerin bilişsel çıkarımlardan çok ahlaki çıkarımlar yapmasına neden olmaktadır."

Kitap metinleri Yağmur'un (2009) yukarıda ifade ettiği ilkeler açısından değerlendirildiğinde ise bazı metinlerin verdikleri mesajlar açısından sakıncalar içerdiği görülmektedir. "Ferhat ile Şirin" (sf.2), "Halk Oyunları" (s. 37) ve "Anzaklı Ömer" (s. 42) adlı parçalar bunlara örnek gösterilebilir. Bu metinlerde ölüm teması fazlasıyla vurgulanmıştır, ölme öldürmeye teşebbüs ve intihar vakaları metindeki olay örgüsünün merkezinde yer almaktadır. Ferhat ile Şirin hikâyesi her ne kadar kültürümüzün önemli eserleri arasında yer alsada çocuklara

yönelik ders kitaplarında yer verilmesi uygun olmamıştır. “Halk Oyunları” başlıklı metinde ise halk oyunlarımızın çeşitlilikleri, zenginlikleri yeterince verilememiştir. Gerek görsellerinde gerekse de metinde çok zengin olan kültürümüz çocuk gerçekliği içinde verilmeli, kuru didaktik öneriler yerine onlarda merak uyandırmaya yönelik olmalı. “Kitap, soyut bilgileri az, olabildiğince somut, zevkli, ilgi çekici olmalıdır.” (Halis, 2002: 51).

Bunun yanı sıra metinlerde metin ile görsel arasında uyumsuzlukların olduğu metin-resim ilişkisinin kurulamadığı görülmektedir. Kitabın “Yaşam Kaynaklarımız” adlı ilk ünitesinde yer alan Ferhat ile Şirin adlı parça (s. 2), Kitabın dördüncü ünitesinde “Kiraz Ağacındaki Çalikuşu” (s. 54) adlı parça, üçüncü ünitenin “Tatlı Yiyeceklerimize Kültürel Bir Bakış” (s. 44) adlı metinler bu durumu örneklemektedir. “Çocukların bilişsel gelişimleri açısından özellikle somut dönemle soyut dönem arasında gidip gelerek kendi dünyalarını yaratmaları, onlara sunulacak öğretim araçlarının da çeşitlendirilmesini zorunlu kılmaktadır. Hem somut hem de soyut dönemde çocukların ilgi ve dikkatlerini en çok çeken unsurların görüntüye dayalı araçlar olduğu bilinmektedir. Bu bağlamda gösterge bilimin özellikle görüntüsel yönü, bu konuda etkin bir rol oynayabilir.” (Kırbaş, Orhan, 2011: 712).

Birtakım kelimelerin yabancı ülkede yaşayan iki dilli Türk çocukları hedef kitle olarak düşünüldüğünde düzeye uygun olmadığı ve güncel Türkçe’nin konuşma hususiyetlerini yansıtmadığı (yalım, pıtrak, kolan, palan, okka, istirham, ağmış, tün...) görülmektedir. Ana dilin güncel sözcüklerinin kazandırılmasına yönelik ders kitaplarının hazırlanması, yurt dışında yaşayan çocukların söz varlığını geliştirilmesi bakımından oldukça önemlidir.

Kitapta yazım, basım ve anlatım bozukluklarının mevcudiyeti ise bir başka problem durumudur. Bağcı’ya göre (2011: 293) yazılı bir metinde anlatımı belirginleştirmek, yazının tam ve doğru bir şekilde anlaşılmasını kuvvetlendirmek için noktalama işaretlerinin yerli yerinde kullanılmasına ve yazım kurallarına uyulmasına dikkat edilmesi gerekir. Buna karşın kitapta “cadı karısı, usta başı, lodos rüzgârı, karanlğa, demş...” gibi yazım ve basım hataları söz konusudur. Kitabın noktalama işaretleri yönünden ise başarılı olduğunu ifade etmek gerekir. Yurt dışında yaşayan çocuklar için hazırlanan metinlerin dil ve içerik bakımından çağa uygun olması ve bu kitaplar hazırlanırken özenle davranılması gerekir. Yaşadıkları ve eğitim gördükleri kültürlerde daha dikkatle yazılan ders kitapları karşısında kendi kültürlerini aktaran kitapların da çocuğun dilini destekleyecek nitelikte olması gerekir.

Bir metin belirli metinsellik ilkelerine uygun olmalıdır. Amaçlılık bu ilkelerden birisidir. Mert’e (2011: 11) göre amaçlılık (intentionality); bir metinde yazarın anlatmak istediğini, okuruna iletmek istediği mesajı ortaya koyabilmesidir. Bazı metinlerin ise bu kapsamda ne yönden bir kazanım amaçladığı ve sunduğu belirsizdir (Issız Ada, s. 61 ve Türk çocukları, s. 30).

Ders kitaplarının alanda uygulayıcısı olan öğretmenler tarafından da yeterli görülmediğini ifade etmek mümkündür. Ekmekçi’nin (2012) Belçika’da Türkçe öğretimi konu edinen yüksek lisans tezinde öğretmenlerle yaptığı görüşmelerde öğretmenlerce Belçika’da kullanılan ders kitaplarının (1-3. sınıflar hariç) dilinin ağır, sıkıcı ve seviye üstünde olduğu ve kitapların içerik olarak yeterli olmadığı ifade edilmiştir. Öğretmenler; ders kitaplarının ihtiyaca cevap vermemesi nedeniyle kendi imkânlarıyla elde ettikleri fotokopi kâğıtları, etkinlikler, okuma metinleri gibi ek materyalleri kullanmak zorunda kalmışlardır.

#### 4.2. Sonuç ve Öneriler

Kitap, içerik hususunda Türkçe ve Türk kültürü öğretim programı Türkçe kazanımları metinlerde bulunması gereken özellikler ve alan araştırmacıların yaptığı tespitler ekseninde değerlendirildiğinde ifade edilen ölçütlere yeterince uyulmadığı sonucuna varılmıştır. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından 2010 yılından itibaren ilk defa yurt dışındaki öğretmenlere kılavuz kitap ve

öğrencilere ders kitabı hazırlamaya başlanması takdir edilmekle birlikte kitap içeriğinde bariz bazı hataların mevcudiyeti ise düşündürücüdür. Yurt dışındaki Türk çocuklarının dillerini öğrenmede ve kültürlerini yaşatmada hayati önem arz eden eğitim materyallerinin içeriksel anlamda yeterli ve hatalardan arınık olması son derece önemli bir husustur.

Bu konuda aşağıdaki önerilerde bulunmak mümkündür:

- Alanda yetkin çalışmacılardan oluşan araştırma geliştirme ekipleri kurulmalı ve bu bağlamda araştırmaya konu kitaplar yeniden ele alınmalıdır.
- Kitap hazırlama komisyonlarında yurt dışında alanda çalışmış deneyimli eğitimcilerin yer almasına dikkat edilmelidir.
- Türkçe Eğitimi uzmanları iki dilli çocuklar konusunda yeterli donanıma sahip değillerse oluşturdukları metinler, içeriksel anlamda hedef kitleye uygun olmayacaktır. Bu sebeple iki dillilik konusunda uzman Türkçe eğitimcisi araştırmacılarından destek alınmalıdır.
- Metin resimlerinin dikkatle seçilmesi ve metin-resim uyumunun titizlikle yapılması gerekir.
- Her sınıf seviyesi için ayrı ayrı kitapların hazırlanması gereklidir.
- Kitapların içeriği gönderildiği ülke koşullarına ve evrensel değer yargılarına göre belirlenmelidir.
- İki dilli çocuklar konusunda MEB ve üniversiteler bünyesinde çalışmaların arttırılması bir ihtiyaç durumudur.

## KAYNAKÇA

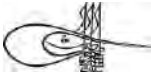
- Aktaş, Ş. (2003). Edebi Metin ve Edebiyat İlmi, *Edebiyat İlmi ve Problemleri Sempozyumu*, 23-25 Eylül Gazi Üniversitesi Ankara, s.29 - 49
- Alkaya, E. (2007). İki Dillilik ve Rusçadan Tatar Türkçesine Geçen Kavram Tercümeleri. *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları Volume 2/2 Spring*, s. 41-53.
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, volume 5/3, summer, s. 728-749.
- Bağcı, H. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Noktalama İşaretleriyle Yazım Kurallarını Uygulayabilme Düzeyi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 6/1 Winter*, s. 693-706.
- Biçer, N. Çoban İ. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretimi Ders Kitaplarındaki Öyküleyici Metinlerin Tutarlılık Düzeylerinin Değerlendirilmesi, *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi Journal of Research in Education and Teaching*, s. 228-239.
- Bölükbaş, F., Keskin, F. (2010). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Metinlerin Kültür Aktarımındaki İşlevi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, volume 5/4, s. 221-235.
- Bulut M., Orhan S. (2012). Türkçe-Edebiyat Ders Kitaplarının Dil ve Kültür Aktarımındaki Rolü ve Önemi Üzerine Bir İnceleme, *The Journal of Academic Social Science Studies*, volume 5, s. 297-311.

- Bychkov, İ. And Green S. B. (1996). Bilingualism in Immigrant Children: A Preliminary Essay, *Jewish Communal Service Association of North America (JCSA)*, s.339-343.
- Çavuşoğlu, A. (2006). Ana Dili, Edinimi, Önemi ve Geliştirilmesi, *Erciyes Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 11, s. 37-46.
- Çoban, A., Karadüz, A. (2015). 7. Sınıf Öğrencilerin Öyküleyici Metinlerinin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi, *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, Sayı. 19, s. 68-96.
- Damar, M. (2002). Almanya'daki Çok Kültürlü Ortamlarda Türkçenin Anadili Olarak Kullanımı. *Eskişehir Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, s. 39-51.
- Demirel, E. T. Ve Tikici, M. (2004). Kültürün Girişimciliğe Etkileri. *Fırat Üniversitesi Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları Dergisi*, 2(3), s. 49-58.
- Duman, A. (2010). Türkçe Eğitiminde Metne Müdahale Sorunu. *TÜBAR-XXVII-/2010*, s. 285-295.
- Ekmekçi, V. (2012). Belçika'da Türkçe Öğretimi ve Karşılaşılan Temel Sorunlar, Yüksek Lisans Tezi, Erciyes Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü
- Güzel, A. (2010). *İki Dilli Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi*. Ankara: Öncü Basımevi.
- Halis, İsa. (2002). *Öğretim Teknolojileri Ve Materyal Geliştirme*, Ankara: Nobel Yayınları.
- İşcan, A. (2007). Dil ve Ana Dil Olarak Türkçe Üzerine. *Erciyes Dergisi*, Sayı: 30, s. 5-6.
- Hamers, Josiane F., Blanc, Michael H. A. (2000). *Bilinguality and Bilingualism*, Second Edition. UK: Cambridge University Press, s. 468.
- Kırbaş A., Orhan S. (2011). "İlköğretim Türkçe Ders Kitaplarındaki Görsel Ögelere Öğretmen Görüşlerinden Hareketle Eleştirel Bir Bakış", *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, Volume 7/4, Fall 2012, s. 2225-2235.
- Melanlioğlu, D. (2008). Kültür Aktarımı Açısından Türkçe Öğretim Programları, *Eğitim ve Bilim Education and Science*, Cilt 33, s. 150.
- Mert, L. E. (2011). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Metinsellik Ölçütlerine Uygunlukları. *Dil Dergisi*, Temmuz-Ağustos-Eylül, s. 7-23.
- Milli Eğitim Bakanlığı, (2010). Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Ders Öğretim Materyali (6,7). Ankara.
- Sağır, M. (2007). Ana Dil mi, Ana Dili mi?. *Turkish Studies / Türkoloji Araştırmaları*, volume 2/2 Spring, s. 540-544.
- Şimşek, M., DüNDAR, Esin R. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Ders Kitaplarının Kültürel İçeriğinin Üç Çevre Modeline Göre Çözümlemesi. *Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter, s. 891-906.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2009). Okuma Metinlerinde Bulunması Gereken Özellikler. Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı, s.7, Ankara.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, (2009). Türkçe ve Türk Kültürü Öğretim Programı, s.18. Ankara.
- TDK, (2015). Türkçe Sözlük. <http://tdk.gov.tr/>, Erişim tarihi: 15. 11. 2015.
- TDK, (2015). İmla Kılavuzu. <http://tdk.gov.tr/>, Erişim tarihi: 15. 11. 2015.

- Uyar, G. (2012). İki Dillilik (Bilingualism). *Ankara Üniversitesi Dilbilim Topluluğu Dergisi*, Sayı:9, s. 21.
- Uzuner, S., Aktaş, E. Albayrak, L. (2010). Türkçe 6, 7 ve 8. Sınıf Ders Kitaplarının Görseller (İllüstrasyonlar) Açısından Değerlendirilmesi, *TÜBAR-XXVII-/2010*, s. 722-733.
- Üstten A. , Uzun Y. (2010). Türk Eğitim Sisteminde Türkçenin Yeri ve Önemi, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı: 3, s. 939-954, Ankara.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe Ders Kitapları Dil Gelişimini Ne Oranda Desteklemektedir? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 2, s. 53-64.
- Yağmur, K. (2009). Türkçe Ders Kitapları Üst Düzey Bilişsel Becerilerin Gelişimini Ne Oranda Sağlamaktadır? *Cito Eğitim: Kuram ve Uygulama*, 5, s. 20-34.
- Yazıcı, S. Ve Temel, F. Z. (2011). İki dilli ve Tek Dilli Çocuklarda Dil Gelişimi Okuma Olgunluğu İlişkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. Yıl 11, Sayı 22, s. 145-158.
- Yıldırım A. Ve Şimşek H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*(Genişletilmiş 5. Baskı), Seçkin Yayıncılık, Ankara
- Yıldız, C. (2012). *Yurt Dışında Yaşayan Türk Çocuklarına Türkçe Öğretimi (Almanya Örneği)*. Yurtdışı Türkler ve Akraba Topluluklar Başkanlığı Basımı, Ankara.
- Yılmaz, M. Y. (2014). İki Dillilik Olgusu ve Almanya'daki Türklerin İki Dilli Eğitim Sorunu. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume*, s. 1641-1651, Ankara.

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Ekmekçi, V., Karadüz, A., (2015). “Yurt Dışında Yaşayan İki Dilli Çocuklar İçin Hazırlanan Türkçe Ve Türk Kültürü Dersi Kitabına Eleştirel Bir Bakış / A Critical View On Turkish Language And Culture Course Book That Was Prepared For Bilingual Children Living Abroad”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8976>, p. 361-378.



## **ACCUSATIVE CASE AS BOTH “CAUSE” AND “SOLUTION” FOR LANGUAGE LEARNING PLATEAU IN TFL\***

*Celile Eren ÖKTEN\*\**

*Hande ÖZDEMİR\*\*\**

### **ABSTRACT**

This study explains why accusative case has been chosen and how it could be used as a strategy to overcome language-learning plateau (Yin, n.d.; Richards, 2008) where the learners of Turkish as a foreign language (TFL) hit at B1-threshold level mostly. Here, the students who learn TFL through English have problems in the learning process, because they tend to misuse accusative case in terms of the accordance with the verbs while constructing sentences. Thus, in order to give the students systematic orientation about the usage of Turkish accusative case, it is necessary to mediate the connection with the other components of a sentence through contextuality, expression of definiteness and transitivity. Based on this background, action research (Patton, 2002; Johnson, 2002; Creswell, 2012; Mertler, 2012) was conducted to solve the specific problem of correct using accusative case within TFL courses. Semi-structured interviews, quiz, course notes were collected as data instruments from both students and instructor in two semesters. Data were analyzed inductively and common difficulties and mistakes were determined to develop a kind of solution to cope with language-learning plateau. Consequently, the students' attention was drawn to the internalization of the concepts within real life situations, and then a verb list was prepared to help them to figure out the semantic and pragmatic functionality of the accusative cases with the usages of the verbs. Moreover, the strategy of verbalizing (Galperin, 1992 as cited in Negueruela & Lantolf, 2006; Williams et al. 2013) the accusative cases with the usages of verbs was given as a solution for the language-learning plateau.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **Introduction**

The notion that integrating grammar into language skills rather than a product as an instructional process is fundamental to foreign language instruction is very familiar to all of us. So, how to teach

---

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Yıldız Teknik Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yabancı Diller Eğitimi Bölümü, El-mek: celileokten@gmail.com

\*\*\* Okt. İstanbul Kültür Üniversitesi, El-mek: handezdemir@gmail.com



grammar and to what extent to teach are still kept in agenda of discussions over teaching foreign language. Learning a foreign language, which belongs to a totally different language family, is desperately in demand of analysis of linguistic structure, and perceiving the mentality of target language.

Since Modern Turkish is an agglutinative language, which is composed of consecutive suffixes with regard to vocal/consonant alternations. E.g. *evimizdekiler* = *ev-imiz-de-ki-ler* (the ones who are at our home). It is required to do instruction in the logic of suffix alignment in a way of deriving or forming words, and the classification of sentence structures according to structure, predicate, meaning and word order.

Herein, our objective is to make students understand how suffixes function and their relations to other words in a sentence. In order to make a sentence not only grammatically, but also meaningfully correct, suffixes should be appropriately attached to words. It is crucially important to know exact suffix combinations for referring the right concepts and entities at the right place in the right time (Sağır, 2002, p. 44).

Furthermore, teaching the components of a sentence in terms of functionality and appropriate utterances would be more meaningful for adult learners, and this would lead them to raise their awareness in grammar structures. Yet adult learners like to make comparisons and connections between languages. Subsequently, they are eager to use their productive skills such as in writing assignments full of complex sentences.

For instance, at first sight, the object clause difference between these two sentences could be easily guessed via suffixes in Turkish: 1. She promised her husband to cook: “*Kocasına yemek yapmaya söz verdi*”. 2. She convinced her husband to cook: “*Kocasını yemek yapmaya ikna etti*”. But which argument structure of the verb that determines the type of suffix can be confusing for foreign language learners.

### **Purpose**

This study explains why accusative case has been chosen and how it could be used as a strategy to overcome language-learning plateau (Yin, n.d.; Richards, 2008) where the learners of Turkish as a foreign language (TFL) hit at B1-threshold level mostly. Here, the students who learn TFL through English have problems in the learning process, because they tend to misuse accusative case in terms of the accordance with the verbs while constructing sentences.

We observed the learners who are in the transition phase of moving to B2 level cannot use accusative cases precisely in a sentence even though they know the rules of thumb of accusative case suffixes. This prevents them to speak and write accurately because they do not comprehend how accusative cases function within the context of verbs. So, this factor causes them to lose their motivation which is required for developing linguistic competence.

Thus, we claim that “learning accusative cases within the context of the verbs” would provide a strategy to overcome the language-learning plateau at B1 level for TFL. In other words, we studied how suffixation of accusative cases could be accorded with some certain verbs and this could be taught more effectively in order to overcome language-learning plateau. Moreover, in order to give more clear systematic orientations about the usage of Turkish accusative case, we classified the general functions and implementations of Turkish accusative cases, which are presented in some main reference books on TFL as “contextuality, expression of definiteness and transitivity.”

### **Methodology**

#### **Participants**

The participants were 15 foreign students aged 16 to 32 attending a state university TÖMER Turkish course. The Turkish course lasted for two terms of 2013-2014 academic year and they had 4-hour classes for 5 days in a week. With the second term, prominently, they had overall review of A2 level and then moved to B1 level. Throughout these two terms, the participants studied the course-books *Gazi Tömer Yabancılar için Türkçe; A1 Temel Düzey and A2 Temel Düzey* (Gazi TÖMER, 2013).

#### **Data collection**

Four different instruments were selected to be used. The first data collection instrument was a written semi-structured interview and the participants were asked four open-ended questions in order to determine participants’ perceptions about making sentences in Turkish. Secondly, a quiz which was taken from the course book *Yabancı Dilim Türkçe 1* (Yılmaz & Sözer, 2007) was employed in order to see participants’ basic knowledge about adding accusative case suffixes to nouns. Additionally, another semi-structured interview was conducted with the Turkish teacher of the group in order to seek her opinions with regard to teaching Turkish to foreigners. Lastly, at the beginning of the second semester, the notebooks on which the students had been taking notes during Turkish classes since the first semester were collected. And, the notebooks were examined to determine what kind of mistakes the students make on the accusative case.

#### **Theoretical framework**

Action research (Patton, 2002) was conducted to solve the specific problem of correct using accusative case within TFL course. Within purposeful sampling, researchers intentionally selected this group of students who are “information rich” (p.230) and sited to understand the impact of using accusative case on language-learning plateau. The data were inductively analyzed to discover recurring items which lead to misusing accusative cases. All phases of data collection were designed to provide the most accurate understanding possible of the research (Johnson, 2002, pp.72-74). Consequently, language-learning plateau effect at B1 level was expanded on accusative case with regard to its syntactic and contextual functionality. To validate findings, triangulation of data was strengthened through collecting different types of data and checking data independently by two researchers at different times (Creswell, 2012; Patton, 2002).

---

### **Turkish Studies**

### **Data analysis**

Based on the results of the interviews, they try to make sentences through modelling the examples given in the classroom and the internet via Google translation. And while making compound sentences, they encounter the difficulty of being lack of coherence and fluency, and putting the components in a correct order. Moreover, they are not able to choose the correct case ending. With their anxiety for daily communication, they prefer to use short and simple sentences rather than long and complex sentences in order to avoid accuracy and fluency problems. In addition this, they develop a kind of solution to cope with the grammar rules that first, they think about the meaning in English and then look for the correct equivalent in Turkish, instead of wasting too much time.

As the result of the quiz and notebook writings, the mistakes made by the participants are gathered mainly on the nonuse of accusative case marker and secondly, the use of accusative case markers in the wrong form and getting confused with other case suffixes and finally overuse of accusative case marker

### **Findings**

Overall, when the reasons of the mistakes are examined, there appear three common points:

- a) Being unable to differentiate among possessive suffix and accusative case marker.
- b) Being unable to detect the object of the sentence.
- c) Being unable to understand the function of Turkish accusative marker.

Even if they reach the B1 level, they still cannot use accusative case suffixes automatically and unconsciously in their oral communication even if they succeed in the written tasks about accusative case suffixes. And, this gets them demotivated to go on learning and triggers the language-learning plateau. Apparently, the typological difference between the target language “Turkish” and the language that is the medium of instruction “English” is an important factor that cause the students have difficulty in learning Turkish. Like the example “I love you – I hate you”, some pattern may not have the exact correspondence in English and that causes them to get confused.

### **Results & Discussion**

The present study draws attention to the strategy of verbalizing (Galperin, 1992 as cited in Negueruela & Lantolf, 2006) the accusative cases with the usages of the verbs as a solution for the language learning plateau in TFL learning because, verbalization would provide the connection between form and meaning of the grammatical items. So, drawing attention to the accordance of verbs, and how they are deployed through accusative suffixes in real life situations, would give internalization of grammatical structure rather than memorizing the rules and this would lead to conscious conceptual mediation, or in other words, conscious focus on semantics and pragmatics. Briefly, giving systematic and coherent explanations and relevant concepts

between verb and accusative suffix within the context of communication would help internalization of grammatical meanings such as direct object, case endings and possessive suffix (Williams et al. 2013).

**Keywords:** Language-learning plateau, accusative case, Turkish as a foreign language, verbalization.

## **YABANCI DİL OLARAK TÜRKÇE ÖĞRENİMİNDE PLATO ETKİSİNİN SEBEBİ VE ÇÖZÜMÜ: BELİRTME HALİ**

### **ÖZET**

Bu çalışma, Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenen kişilerin çoğunlukla B1- Eşik Düzey seviyesinde yakalandıkları dil öğrenme platosunu (Yin, n.d.; Richards, 2008) aşmada, belirtme halinin neden seçildiği ve nasıl bir strateji olarak kullanılabileceğini açıklamaktadır. Burada Türkçeyi İngilizce üzerinden öğrenen yabancı öğrenciler, cümle kurarken belirtme halini yanlış kullanmaya eğilimli oldukları için öğrenme sürecinde sorunlar yaşamaktadırlar. Bu yüzden, Türkçedeki belirtme halinin kullanımı ile ilgili sistemli bir yönlendirme vermek için, bağlamsallaştırma, belirlilik halinin ifadesi ve geçişlilik gibi hususlarla cümlelerin diğer öğeleri arasında bir bağ kurmak önemlidir. Buradan yola çıkarak yabancı dil olarak Türkçe derslerinde özellikle belirtme halinin doğru kullanımı sorununu çözmek için eylem araştırması (Patton, 2002; Johnson, 2002; Creswell, 2012; Mertler, 2012) uygulanmıştır. Öğrencilerden ve eğitmenlerden yarı yapılandırılmış görüşmeler, küçük sınav, ders notları veri araçları olarak iki dönem boyunca toplanmıştır. Veri, tümevarımsal bir şekilde incelenmiş ve ortak zorluklar ve hatalar, dil öğrenme platosuyla başa çıkacak bir çözüm olarak geliştirilmek üzere belirlenmiştir. Sonuç olarak, öğrencilerin dikkati gerçek hayattaki kavramların içselleştirilmesine çekilmiş ve daha sonra öğrencilere yardım amaçlı, fiillerin kullanımındaki belirtme hallerinin anlambilimsel ve edimbilimsel işlevselliğini belirlemek için bir fiil listesi hazırlanmıştır. Ayrıca, fiillerin kullanımı ile belirtme hallerinin sözelleştirilmesi (Galperin, 1992 aktaran Negueruela & Lantolf, 2006; Williams et al. 2013) stratejisi, dil öğrenme platosu için bir çözüm olarak verilmiştir.

**Anahtar sözcükler:** Dil öğrenme platosu, belirtme hali, yabancı dil olarak Türkçe, sözelleştirme.

### **1. Introduction**

In recent years, as a result of the rising requirement for a world-wide standardized international frame in foreign language teaching, most European countries have adapted their foreign language education policies in accordance with Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) that aims to “provide a common basis for the elaboration of language syllabuses, curriculum guidelines, examinations, textbooks, etc. across Europe” (Council for Cultural Commission, 2001, p. 1).

Thus, many institutions in Turkey that instruct Turkish as a foreign language (hereafter TFL) have also started to benefit from CEFR in their teaching process. As an outcome of this adaptation process, the instruction of TFL, like many other languages over Europe, was also organized into six common reference levels: A1(Breakthrough), A2(Waystage), B1(Threshold), B2(Vantage), C1(Effective Operational Proficiency), C2(Mastery) in Common European Framework of Reference for Languages (Council for Cultural Commission, 2001, p. 23). By means of these reference levels, what knowledge and language skills are supposed to be gained in order to become an efficient language user is indicated for each level (Erdem, Gün, Şengül, & Şimşek, 2015).

Considering this new organization of TFL teaching, out of six levels, the present study mainly focuses on B1-Threshold level because B1 level is a crucial stage not only in TFL learning but also in the learning process of all other languages by functioning like a bridge that links the gap between simple and complex language usage (Cambridge University, 2014). As the result of this critical transition phase, most learners tend to hit the language-learning plateau (Richards, 2008) at B1 – Threshold level and stop learning.

This study will explain why accusative cases have been chosen and how they could be used as a strategy to overcome language-learning plateau. Since Turkish is an agglutinative language, to express each unit of meaning (tenses, plurality - singularity, negative – affirmative etc.) an affix is added to the stem under certain phonological rules. Thus, affixes have a crucial role in Turkish language as Jean Deny also points out with his famous statement; “To learn the affixes means to learn Turkish” (Deny, 1934 as cited in Akdoğan, 1993, p.6). Therefore, Turkish as an agglutinative language contains various kinds of affixes due to its typological structure. And, the accusative case suffixes (as a main focus of this study) belong to the group of “nominal case endings”. Basically, nominal case endings are the suffixes that are conjugated with the nouns in a sentence in order to show their functionality and relation to each component of the sentence (Kononov, 1956 as cited in Özkan, 1992; Aksan, 1980 as cited in Akdoğan, 1993). Turkish has six nominal cases; “nominative case, accusative case, dative case, locative case, ablative case, genitive case.” These all have certain markers (except from the nominative case) and make the noun that they are attached to indicate a different meaning in the sentence.

Thus, in our case, the students who learn TFL through English have problems in the learning process because of the consecutive suffix alignment of Turkish that does not exist in English. Up to this point, many studies that have been conducted on suffixation problems and many researchers (Özkan, 1992; Akdoğan, 1993; Güven, 2007; Melanlıoğlu, 2012) support this case by emphasizing that nominal cases are the subject that TFL learners struggle with the most while learning. Moreover, these studies also state that out of all nominal cases, the accusative cases indicate the highest rate of mistakes while constructing sentences and the learners admit that accusative cases are the most complicated case endings in terms of the accordance with the verbs. This triggers one of the most common behaviors observed in foreign language learners who hit the language-learning plateau (Richards, 2008; Yi, n.d.).

In this study, we examine “accusative case suffixes” in terms of language-learning plateau due to considering the typological structure of Turkish language. Since the accusative case suffixes have a crucial effect on language-learning plateau even though there exist other syntactical factors.

To conclude, the study aims to investigate these two questions;

1. Does learning the accusative case suffixes help us to overcome the language-learning plateau in B1-Threshold level of TFL?

2. What type of strategies can we use to teach the accusative case suffixes more efficiently at this level?

## **2. Language - Learning Plateau at B1-Threshold level**

The phenomenon of language-learning plateau is a common problem that most foreign language learners experience in their learning process. In other words, it can be defined as a temporary cessation in learning development of L2 learners who are at the transition phase of going to a more advanced level after reaching a certain degree (Al-Shormani, 2013). Although the language-learning plateau is a challenge faced by learners of every language, the “certain degree” that L2 learners get stuck while moving to a higher language degree differs from one language to another. To illustrate, C1 level is the most crucial stage for the learners of English as a second language (ESL) and they mostly hit the language-learning plateau while passing from intermediate to advanced level, whereas TFL learners get stuck at the transition phase of moving from A2 to B1 level because of the typological structure of Turkish language. Therefore, B1 level is a critical transition process for TFL learners and plays an important role for learners’ further progress to the upper intermediate (B2) and advanced (C1) level.

To be more precise, at the very beginning, every input in target language is new and challenging for learners. Therefore, they are highly motivated to learn and use these new inputs by trying to perform in the target language. Throughout this period, the learners tend to constantly learn new linguistic items because, high motivation and curiosity save them from blocking the production. So, the learners’ progresses are clear and prominent till a certain degree that they feel themselves satisfied with their cumulative knowledge (Yi, n.d.).

Nevertheless, this progress that goes fast and without a noticeable hitch throughout the first levels, and it starts to decelerate when the learners reach the transition phase of B1 level of TFL learning. From there on, moving forward from A2-Waystage level to B1-Threshold level and then integrating to B2-Vantage level becomes quite challenging for the learners.

In this study, we observed the learners who are in the transition phase of moving to B2 level cannot use accusative cases precisely in a sentence even though they know the rules of thumb of accusative case suffixes. This prevents them to speak and write accurately because they do not comprehend how accusative cases function within the context of verbs. So, this factor causes them to lose their motivation which is required for developing linguistic competence.

However, Richards (2008) and Yi (n.d.) also state that the language -learning plateau in foreign language learning development is not permanent and can be overcome under certain pedagogical procedures, learning strategies and techniques.

Similarly, in our study, we claim that “learning accusative cases within the context of the verbs” would provide a strategy to overcome the language-learning plateau at B1 level for TFL. In other words, we studied how suffixation of accusative cases could be accorded with some certain verbs and this could be taught more effectively in order to overcome language-learning plateau. The list of these verbs was prepared with the examples given in the books of *Gazi TÖMER* (2013) and *Case Suffixes in Turkish: Verbs Examples and Exercises with Answers* (2012) by Hakan Yılmaz. We used Hakan Yılmaz’s book as a supplementary material to give backup for the usages of verbs with case suffixes. It is important to raise awareness on the grammatical and contextual functioning of these verbs with accusative case in order to construct meaningful sentences. Therefore, the verbs which have been frequently discussed within the scope of plateau effect in the classroom will be provided in the Appendix C.



So, in the next section, the accusative case suffix and its function in a sentence will be analyzed to have a better understanding before giving recommendations about how we could teach accusative cases more efficiently in order to avoid plateau effect which could appear at B1-Threshold level.

### 3. How accusative cases function in a sentence

According to the definitions of some linguists, “The accusative case is the case in which the noun is affected by the verb in a transitive sentence. The noun with the accusative case is the object of the sentence due to the fact that it is affected by the action indicated by the verb and made by the subject of the sentence” (Korkmaz, 2009, p. 277). So, the accusative case plays a crucial role by connecting the noun to the verb directly and consequently turning the noun into the definite object of the sentence. The accusative case marker is indicated by adding the vowel “-I” to a noun, but according to the vowel harmony, there are also these variations; “-ı, -i, -u, -ü.” Additionally, if the accusative case markers are attached to vowel-ending words, they are used with the buffer “-y” like “-yı, -yi, -yu, -yü” (Lewis, 2000; Ketrez, 2012).

(1) Ali *vazo* kırdı. “Ali broke *a* vase.”

(2) Ali *vazoyu* kırdı. “Ali broke *the* vase.”

(In the second sentence, the noun “vase” is specific and known).

As seen in the sample sentences above, the basic function of the accusative case in a Turkish sentence is providing the sentence with a semantic feature called “specificity”. Specificity is a kind of definiteness that can be indicated by deducing the meaning from the context or grammatical marking on a noun or noun phrase (NP) and it shows that the noun or the noun phrase has a particular referent (Hedberg et al., 2009; Aygen, 2007; von Heusinger & Kornfilt, 2005; von Heusinger, 2002; Nilsson, 1978-1979). As Enç (1991) also mentions that, in contrast to other languages, in Turkish, “The ambiguity is resolved through case marking: NPs with overt case morphology are specific, NPs without case morphology are nonspecific.” (p. 4). For example, as in the sentence (1), the object (vase) of the sentence has no a particular referent. However, in the sentence (2), this ambiguity is cleared up by the attachment of accusative case suffix -(y)u and the vase that Ali broke has a certain referent.

In addition to examining the semantic functions of the accusative case, it is also necessary to examine syntactic functions, because the meaning of a sentence in Turkish is affected by the word order. Therefore, the accusative case suffix that is attached to the object of the sentence is related to both semantics and syntax. For instance, in Turkish sentence structure, “when the object is not adjacent to the verb, the object doesn’t necessarily have definite meaning” (Ketrez, 2012, p. 36). And, if the object does not have a definite meaning, the accusative case is not used in the sentence. Here, the meaning of the object is affected by both structure and word order:

(3) Ben *radio* dinliyorum. (Subject + Object + Verb) “I am listening to radio.”

(4) *Radıoyu* ben dinliyorum. (Object + Subject + Verb) “I am listening to *the* radio.”

It is obvious that the emphasis put on these two sentences is different. In the sentence (3), the focus is on the object (radio); “I am listening to radio, not something else.” On the other hand, in the sentence (4) the particular focus is on the subject (I /ben) that listens to the radio; “I, not someone else, am listening to the radio.”

Gürel (2000) also supports this idea in her article by stating that “Non-specific determiner phrases must be adjacent to the verb. However, there is no such adjacency requirement for specific objects” (Gürel, 2000, p. 381). For instance,

(5) Ayşe kitap okudu.

(5a) \*Kitap Ayşe okudu.<sup>1</sup>

“Ayşe-a book -read-past-3rd person singular” “A book - Ayşe - read-past-3rd person singular”

(6) Ayşe kitabı okudu.

(6a) Kitabı Ayşe okudu.

“Ayşe- the book - read-past-3rd person singular” “The book -Ayşe -read-past-3rd person singular”

In the sentence (5), the object (kitap) is non-specific. So, there appears a meaningless sentence when we change the verb-adjacent position of the object (kitap). The sentence (5a) “Kitap Ayşe okudu” is not a meaningful sentence in Turkish. On the contrary, in the sentence (6), the object (kitabı) is specific. Therefore, the sentence (6a) “Kitabı Ayşe okudu.” still has a meaning even though the object (kitabı) is not adjacent to the verb in the sentence (6a).

However, the meaning of the sentence (6a) differs from the sentence (6) even though it is still meaningful after the scrambling of the word order of the sentence. This situation is indicative of the rule “The position immediately preceding the verb is the place where you have the focused information” (Ketrez, 2012, p. 233). The focus in the sentence (6) is on the word “kitap” that is adjacent to the verb but, in the sentence (6a) the focus is on the word “Ayşe”. That is, the sentence means that the person who read the book is Ayşe, not somebody else.

Considering the syntactic structure of Turkish, the phenomenon of scrambled word order is very common in Turkish sentences. “Turkish is a head-final language with free-word order. The unmarked word order is Subject(S)+Object(O)+Verb(V). Scrambling is allowed both pre-verbally and post-verbally” (Gürel, 2000, p. 381). In other words, the syntactic order would be varied in Turkish. “Six different word orders of the subject, object and verb are possible like SVO, SOV, VSO, VOS, OSV, and OVS” even if the first sentence structure is the most neutral one Subject(S)+ Verb(V) + Object (O) (Akdoğan, 1993, p. 124). These varieties in the word order of Turkish cannot be seen in English because “English is a head-initial, SVO language with strict word order” (Gürel, 2000, p. 381).

Consequently, this difference in the positions of the units in a Turkish sentence causes great confusion for the students learning Turkish through English which has a relatively fixed syntactical order. This confusion appears especially while the foreign students are learning the usage of the accusative case marker because it is strictly related to the direct object and transitivity of the verb.

4. Mediating the connection with the other components of a sentence

The Turkish accusative case has no real equivalence in English because the definite article “the” is the main indicator of the objectivity in English. So, the students that learn Turkish as a foreign language through English medium classes have some problems to understand the concept of Turkish accusative case.

Therefore, it is important to give students systematic orientations about the usage of Turkish accusative case. To make it more clear, we classified the general functions and implementations of Turkish accusative cases, which are presented in some main reference books on TFL as “contextuality, expression of definiteness and transitivity.”

<sup>1</sup> Incorrect expressions were written with asterisk.

#### 4.1. Contextuality – Relation to the other nouns

Firstly, it is seen that accusative cases are used with some specific contexts that Öztöpcü (2006, pp. 186-188) stated;

- After proper nouns:

*Ahmet'i çok iyi tanıyorum.* “I know *Ahmet* very well.”

- After pronouns:

*Seni çok özlüyorum.* “I miss *you* very much.”

- After nouns with possessive suffixes:

*Cep telefonumu gördün mü?* “Have you seen *my cell phone*?”

- After nouns modified by demonstratives:

*Bu kitabı okuyor musun?* “Are you reading *this book*?”

- After nouns modified by quantifiers such as “her (every), bütün (all) and bazı (some)”:

*Bütün gazeteleri okudular.* “They have read *all the newspapers*.”

#### 4.2. The Expression of Definiteness

Göksel and Kerslake (2005, pp. 175, 221, 383-384) state the accusative case in terms of whether the object of the sentence is definite or not.

- The first and main usage of the accusative cases is that the accusative case occurs on the direct object in a sentence. It usually makes the object definite, that is, it functions as “the” in English. It is dropped when the object is indefinite.

*Ece şarkı söylüyor.* “Ece is singing *a song*.”

*Ece şarkıyı söylüyor.* “Ece is singing *the song*.”

Accusative case marker is also necessary where a non-definite direct object precedes the verb but does not occupy the immediately pre-verbal position.

*Bu kitapları tavan arasına koyabiliriz.* “We can put these books in the attic.”

*Torbaları buraya bırakabilirsiniz.* “You can leave *the bags* here.”

- If the direct object is an indefinite or plural generic.

*Ayşe hastaneleri sevmez.* “Ayşe doesn’t like *hospitals*.”

*Aslı'nın öğrencilerine karşı davranışı (sevgi dolu) bir anneyi hatırlatır.* “Aslı’s attitude towards her students reminds *a loving mother*.”

▪ A bare generic direct object is particularly likely to be accusative – marked where (a) it denotes animate beings, and (b) the subject of the sentence is itself a bare generic.

- a) Kurt kuzuyu yer. “The/A wolf eats *the/a* lamb.”  
 b) Öğretmen öğrenciyi anlar. “The/A teacher understands *the/a* student.”

▪ If the direct object refers to a member or members of a previously mentioned or implied group.

Buzdolabının dışındakiler bozuldu. “The food outside of the fridge spoiled.”  
 İki soruyu çözemedim. “I couldn’t solve two (of the) questions.”

▪ For time locations less than thirty minutes after the hour, the word “geçe” follows the number of minutes, which in turn follows the accusative – marked form of the hour numeral.

Saat altıyı çeyrek geçe eve geldim. “I came home at quarter *past* six.”

▪ The accusative –marked form – mAyI, this form occurs where the noun clause is the direct object of any transitive verbs.

Ahmet yüzmeyi öğrendi mi? “Did Ahmet learn how *to* swim?”

▪ In informal usage with a small number of main verbs, notably bil – “to know (how)”, öğren- “to learn” and sev – “to like”, the noun clause is sometimes marked with – mAsInI rather than –mAyI, with no change in meaning.

Ahmet yüzmesini öğrendi mi? “Did Ahmet learn how *to* swim?”

▪ When a transitive work is causativized, the subject of the transitive verb gets the dative case. The object retains its accusative case.

Ali Ahmet’i okuldan aldı. “Ali picked Ahmet up from the school.”

Orhan Ali’ye Ahmet’i okuldan aldırdı. “Orhan made Ali pick Ahmet up from the school.”

▪ When the object is modified by a relative clause or a modifier that has –ki.

Kapıda duran çocuğu tanıyor musun? “Do you know *the boy who* is standing at the door?”

Kapıdaki çocuğu tanıyor musun? “Do you know *the boy who* is at the door?”

▪ Another example of the general usage of accusative case with a relative clause sentence, Ketrez (2012, p. 230) follows as;

The accusative marker –ı on the head noun *arkadaş* is transferred to the relative clause marker- possessive unit.

Kampüste rastladığım arkadaşını tanımadım. “I didn’t recognized *the friend* whom I run across in the campus.”

Kampüste rastladığımı tanımadım. “I didn’t recognized *the friend*

whom I run across in the campus.”

- Moreover, Lewis (2000, p. 248) mentions below another usage of the accusative case with “bir” in terms of the expression of definiteness as well.

Although the noun which is attached to accusative case suffix expresses the definiteness, “bir” may give the meaning of “a” not the numerical “one” depending on the context.

Numeral “one”: “Her gün *bir gazete* okuyorum.”

The Definite Object: “Her gün *bir gazeteyi* okuyorum.”

Both may be translated as “Every day I read *a newspaper*”, but the second one, unlike the first, implies that “I always read *one particular newspaper* every day.”

### 4.3. Transitivity

In this part, Özsoy (2002, pp. 209-210) elaborates the function of the accusative case with the transitivity. She focuses on the passive structure of the verb that takes the accusative case.

- In the passive structure of the verbs that assign the accusative suffix -(y)I to their complements, the object of the active verb loses its accusative marker and becomes the subject of the passive sentence. The verb is marked with the appropriate form of the passive suffix – Il and the person/ number markers that agree with the subject. The subject of the passive verb is marked with the nominative case suffix.

Mühendis *bina planı-nı* çizdi.

“The engineer drew *the building plan*.”

Bina planı mühendis tarafından *çiz-il-di*.

“The building plan *was drawn* by the engineer.”

- In those cases in which the causative suffix is attached to intransitive verbs, the result is a transitive structure with the subject of the intransitive verb being marked with -(y)I accusative marker.

*Apartman sakinleri* gürültüden bıktı.

“*The residents* got tired of the noise.”

Gürültü apartman *sakinlerin-i* *bık-tır-di*.

“The noise *made the residents tired* of the noise.”

After framing the functionality of accusative case and how it has been tackled by some referential sources, next section will show research design which was based on action research to seek answers for overcoming language-learning plateau.

## 5. Methodology

### 5.1. Participants

The participants were 15 foreign students aged 16 to 32 attending a state university TÖMER Turkish course. However, ten of them attended our study throughout two terms. The

participants, came from various countries like Africa, Asia and Europe like Mauritania, Zambia, Bangladesh, Kazakhstan, Persia, Syria, Kosovo and Bosnia – Herzegovina, were taking Turkish classes before starting their departments the following year. The data collection process of our study was conducted during these Turkish classes at TÖMER. They all had high English proficiency levels and English was also the medium of instruction in the Turkish classes. However, none of them had taken Turkish classes before. The Turkish course lasted for two terms of 2013-2014 academic year and they had 4-houred classes for 5 days in a week. At the beginning of the first term, the participants were at the A1 level and then progressed to A2 towards the end of the term. With the second term, prominently, they had overall review of A2 level and then moved to B1 level. Throughout these two terms, the participants studied the course-books *Gazi Tömer Yabancılar için Türkçe; A1 Temel Düzey and A2 Temel Düzey* (Gazi TÖMER, 2013).

## 5.2. Data collection

In the data collection process of the present study, four different instruments were selected to be used. The first data collection instrument was a written semi-structured interview (Appendix A). The participants were asked four open-ended questions: 1. How do you study in order to make Turkish sentences? 2. What type of difficulties do you encounter while making Turkish sentences? (For instance, putting the components of a sentence in an order, putting case endings in appropriate places etc.) 3. What type of Turkish sentences do you prefer to use in your daily life? 3 How do you make sentences during classroom activities? By this means, it was aimed to determine participants’ perceptions about making sentences in Turkish.

Secondly, a quiz (Appendix B) which was taken from the course book *Yabancı Dilim Türkçe 1* (Yılmaz & Sözer, 2007) was employed in order to see participants’ basic knowledge about adding accusative case suffixes to nouns. The Quiz included two sections. The first section consisted of twenty fill-in-the gaps questions and the participants were asked to complete the gaps with the correct form of accusative case suffix (-ı, -i, -u, -ü or -yı, -yi, -yu, yü).

e.g. “Şu ceket..... almak istiyorum.”

*Şu ceket(i) almak istiyorum.*      “I want to buy *that jacket*.”

In the second section of the quiz, the participants answered fifteen questions that were more complex than the first part. They were demanded, at first, to put the words into the correct order and make a meaningful sentence after that, add the correct accusative case marker to the correct word in the sentence. So, in the second section, participants’ knowledge about the semantic function of the accusative case was tested.

e.g. “o /odası / her gün / temizlemek”

O her gün odasını temizliyor.      “S/he cleans *her/his room* every day.”

Additionally, another semi-structured interview was conducted with the Turkish teacher of the group in order to seek her opinions with regard to teaching Turkish to foreigners. The interview was implemented at the end of the two terms to be able to hear the teacher’s overall opinions about the students’ whole learning process from beginning till the end of the two-term course. The interviews with the teacher were audiotaped and held in Turkish. The responses were transcribed and translated into English adhering to their original meaning.

Lastly, at the beginning of the second semester, the notebooks on which the students had been taking notes during Turkish classes since the first semester were collected. And, the notebooks were examined to determine what kind of mistakes the students make on the accusative case.



### 5.3. Theoretical framework

The main aim of the this research is to identify the boundaries of the usage of accusative case in which language-learning plateau is likely to reside, and to exhibit the prominent factors that might stop learning progress. Therefore, action research was conducted to solve the specific problem of correct using accusative case within TFL course. Action research enables change process in which students become “directly involved in order to gather the information and study it by themselves.” (Patton, 2002, p.221). Within purposeful sampling, researchers intentionally selected this group of students who are “information rich” (p.230) and sited to understand the impact of using accusative case on language-learning plateau. The data were inductively analyzed to discover recurring items which lead to misusing accusative cases. All phases of data collection were designed to provide the most accurate understanding possible of the research (Johnson, 2002, pp.72-74). Consequently, the important outcome from the action research is to plan an action to solve the problem and “recommend changes to practice” (Creswell, 2012, p.591). Since “the action plan is essentially a proposed strategy for implementing the results of the research” (Mertler, 2012, p.43), language-learning plateau effect at B1 level was expanded on accusative case with regard to its syntactic and contextual functionality. To validate findings, triangulation of data was strengthened through collecting different types of data and checking data independently by two researchers at different times (Creswell, 2012, Patton, 2002).

### 5.4. Data analysis

By implementing the interviews of both students and teacher, we firstly aimed to determine the common difficulty that the students have while constructing a sentence. Moreover, we detected the strategy and the techniques that the students use to overcome these difficulties.

As the result of the interviews, the common problems of the students are the word order of the sentence and the placement of suffixes. Most of the students complain about having difficulty on using the units of the sentence in the correct order. Also, they all especially emphasize that learning and using suffixes accurately is the most difficult part and they state that out of all suffixes, accusative cases are the most complicated one.

Based on the results of the interviews, they try to make sentences through modelling the examples given in the classroom and the internet via Google translation. And while making compound sentences, they encounter the difficulty of being lack of coherence and fluency, and putting the components in a correct order. Moreover, they are not able to choose the correct case ending. With their anxiety for daily communication, they prefer to use short and simple sentences rather than long and complex sentences in order to avoid accuracy and fluency problems. In addition this, they develop a kind of solution to cope with the grammar rules that first, they think about the meaning in English and then look for the correct equivalent in Turkish, instead of wasting too much time.

As the result of the quiz and notebook writings, the mistakes made by the participants are gathered mainly on the nonuse of accusative case marker and secondly, the use of accusative case markers in the wrong form and getting confused with other case suffixes and finally overuse of accusative case marker

Overall, when the reasons of the mistakes are examined, there appear three common points:

- d) Being unable to differentiate among possessive suffix and accusative case marker.
- e) Being unable to detect the object of the sentence.

f) Being unable to understand the function of Turkish accusative marker.

**a) Being unable to differentiate between possessive suffix and accusative case suffix.**

For the first factor, it is clearly seen in students' sample sentences below that the student adds only the possessive suffix and forgets to add the accusative case marker. That is a common situation for the foreign students because more than one suffixes' coming together complicates the conjugation for them. For instance, in the first sentence, it is seen that the students adds only the accusative case marker “- I” by skipping the possessive suffix “-In” and makes the mistake “resimi” instead of “resmini.”

S.1 \*Filiz *senin resimi* gördü.

Filiz *senin resmini* gördü. “Filiz saw *your photo*.”

Furthermore, some students may confuse the third person singular possessive marker “-I” with the accusative case marker “-I” because they both are marked with the same morpheme. As seen in the below sentence, the student attaches only the third person singular possessive suffix “-I” to the root “oda” by thinking that is the accusative case marker “-I” and makes the mistake of using missing accusative case marker.

S.7 \*O her gün *odası* temizler.

O her gün *odasını* temizler. “S/he cleans *her/his room* every day.”

**b) Being unable to detect the object of the sentence.**

In this factor, the students do not understand the meaning of the sentence well due to the flexibility of word order in Turkish. As a result of this reason, they cannot detect the direct object of the sentence.

For example; in the sentence below, the sentence is given as “dökmek/ çay/ bebek/ yere” and asked to make a meaningful sentence by putting the words into the correct order and then, add the accusative case marker to the direct object. However, the students adds the accusative case marker to the word “bebek” instead of the direct object of the sentence “çay” due to the fact that they do not understand the meaning of the sentence.

e.g. “dökmek/ çay/ bebek/ yere”

S.2 \**Bebeğin* yerine çay döktü.

Bebek yere *çayı* döktü. “Baby spilled *the tea* over the floor.”

**c) Being unable to understand the function of Turkish accusative marker.**

In this case, it is seen that the students do not comprehend the function of the accusative case and unable to place it correctly so, they do not use the accusative case marker when it is necessary. For instance, in the sentence below, the students only put the words into the correct order and do not add the accusative case marker.

e.g. “özlemek/ evim / ben / çok”

S.3 \*Ben *evim* çok özledim.

Ben *evimi* çok özledim. “I missed *my home* so much.”

**Turkish Studies**

In the interview that we had with Turkish teacher of the group at the end of the year, she also confirms that the accusative cases are the subject that the foreign language students have the most difficulty and the pattern on which they make mistakes most frequently. She states that the students get confused with choosing the correct case suffix. They have to think about the case thoroughly before forming the noun. They concentrate on each suffix one by one as if they solve a puzzle. Even if they reach the B1 level, they still cannot use accusative case suffixes automatically and unconsciously in their oral communication even if they succeed in the written tasks about accusative case suffixes. And, this gets them demotivated to go on learning and triggers the language-learning plateau. She explains the reason why the students have the most difficulty with the case endings, she says;

*“That is because; Turkish case ending does not have an exact correspondence in English. Therefore, the students have to memorize them and it is really challenging to keep in the mind all case endings. For example; they ask the reason why we say “**Seni** seviyorum (I love **you**)” but “**Senden** nefret ediyorum (I hate **you**).”*

As seen in the statement of the teacher above, the typological difference between the target language “Turkish” and the language that is the medium of instruction “English” is an important factor that cause the students have difficulty in learning Turkish. Like the example “I love you – I hate you”, some pattern may not have the exact correspondence in English and that causes them to get confused. For instance; the object “you” is used in the same form while saying both “I love **you**” and “I hate **you**.” However, in Turkish, “you” is in accusative case as saying “I love you” while, it is in the ablative case as saying “I hate you.”

## 6. Conclusion

This study concerns the accusative cases as one of the main factors that cause TFL learners who hit the language-learning plateau to prevent their ability of transforming the language knowledge into linguistic competence, and subsequently get demotivated to go on studying Turkish. However, we claim that at the same time, studying accusative cases with accorded verbs and pragmatical foundation of communication can be used as a learning strategy to overcome the language-learning plateau in TFL learning. As the case is considered reversely, if accusative cases are taught within a context of certain verbs, it will support learners’ verbalization by helping them construct sentences more easily and spontaneously during the conversation. Moreover, being able to verbalize fluently and accurately in target language will motivate the students. Galperin (1992, as cited in Negueruela & Lantolf, 2006) mentioned the significance of verbalization of concepts for learning that “to promote internalization of the concept, speaking is necessary to liberate students from the immediate concrete experience and to transform learning actions and concepts from the material to the ideal plane” (p.81). Thus, the present study draws attention to the strategy of verbalizing the accusative cases with the usages of the verbs as a solution for the language learning plateau in TFL learning because, verbalization would provide the connection between form and meaning of the grammatical items. So, drawing attention to the accordance of verbs, and how they are deployed through accusative suffixes in real life situations, would give internalization of grammatical structure rather than memorizing the rules and this would lead to conscious conceptual mediation, or in other words, conscious focus on semantics and pragmatics. Briefly, giving systematic and coherent explanations and relevant concepts between verb and accusative suffix within the context of communication would help internalization of grammatical meanings such as direct object, case endings and possessive suffix (Williams et al. 2013).

## REFERENCES

- Akdoğan, G. (1993). *Yabancıların Türkçe Öğreniminde Ad Durumu ve Çekim Açısından Sık Rastlanan Yanlışlar ve Nedenleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aksan, D. (1980). *Sözcük Bilim: Dilbilim ve Dilbilgisi Konuşmaları I*, Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Al-Shormani, M. Q. (2013). Fossilization and Plateau Effect in Second Language Acquisition. *Language in India*, 13 (2), 763. Retrieved from <http://www.languageinindia.com/feb2013/alshormanifossil.pdf>. (Access date: 07.08.2014).
- Aygen, G. (2007). Specificity and Subject – Object Positions / Scope Interactions in Turkish. *Dil ve Edebiyat Dergisi/Journal of Linguistics and Literature*, 4 (2), 56-87.
- Cambridge University Press. Cambridge B1 Course Online: B1 Level. Retrieved from [www.cambridge1.org](http://www.cambridge1.org). (Access date: 13.08.2014).
- Council for Cultural Commission (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment*. Strasbourg: Language Policy Unit. Retrieved from [www.coe.int/lang-CEFR](http://www.coe.int/lang-CEFR). (Access date: 21.06.2014).
- Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative approaches to research (4nd ed.)*. Boston, MA: Pearson.
- Deny, J. (1934). *La Psychologie Du PeupleTurc*. Paris: Librairie Félix Alcan.
- Enç, M. (1991). Semantics of Specificity. *Linguistic Inquiry*, 22 (1), 1-25.
- Erdem, M.D., Gün, M., Şengül, M., Şimşek, R., (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan okuma metinlerinin öğretim elemanlarınca diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni ve işlevsel metin özellikleri kapsamında değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), p. 455-476, doi:10.7827/TurkishStudies.8020.
- Galperin, P. (1992). Stage-by-stage formation as a method of psychological investigation. *Journal of Russian and East European Psychology*, 30, 60-80.
- Gazi TÖMER (2013). *Yabancılar için Türkçe A1 Temel Düzey*. Ankara: Gazi Üniversitesi, TÖMER.
- Gazi TÖMER (2013). *Yabancılar için Türkçe A2 Temel Düzey*. Ankara: Gazi Üniversitesi, TÖMER.
- Göksel, A. and Kerslake, C. (2005). *Turkish: A Comprehensive Grammar*. Abingdon, Oxon: Routledge Taylor and Francis Group.
- Gürel, A. (2000). Missing case inflection: Implication for second language acquisition. In: S. C. Howell, S. Fish, & T. Keith-Lucas (Eds.). *Proceedings of the 24<sup>th</sup> BU Conference on Language Development*. Somerville, MA: Cascadilla Press, 379-390.
- Güven, E. (2007). *Yabancıların Türkçe Öğrenirken Ad Durum Eklerinde Yaptıkları Hataların Çözümlemesi ve Bu Hataların Giderilmesine Yönelik Öneriler*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Hedberg, N., Görgülü, E. and Mamani, M. (2009). On definiteness and specificity in Turkish and Persian. In: F. Mailhot (Ed.). *Proceedings of the 2009 annual conference of the Canadian*

- Linguistic Association*, pp. 1-15. Retrieved from [http://www.sfu.ca/~hedberg/CLA\\_2009\\_formatted\\_final2\\_8\\_30\\_09.pdf](http://www.sfu.ca/~hedberg/CLA_2009_formatted_final2_8_30_09.pdf). (Access date: 22.07.2015).
- von Heusinger, K. (2002). Specificity and definiteness in sentence and discourse structure. *Journal of Semantics*, 19, 245–274.
- von Heusinger, K. & Kornfilt, J. (2005). The case of the direct object in Turkish: Semantics, syntax and morphology. *Turkic Languages* 9, 3–44.
- Johnson, A. P. (2002). *A short guide to action research*. Needham Heights, MA: Allyn and Bacon.
- Ketrez, N. (2012). *A Student Grammar of Turkish*. New York: Cambridge University Press.
- Kononov, A. N. (1956). *Grammatika Sovremennogo Turetskogo Literaturnogo Yazıka*. Moskova: Akademiya Nauk SSSR.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türkiye Türkçesi Grameri Şekil Bilgisi*. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Lewis, G. (2000). *Turkish Grammar*. New York: Oxford University Press.
- Mertler, C. A. (2014). *Action research: Improving Schools and Empowering Educators (3th ed.)*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Melanlıoğlu, D. (2012). Yabancılar Türkçe öğrenenlerin hâl eklerinin öğretimine ilişkin görüşleri: Nitel bir araştırma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(4), p. 2401-2411. doi: 10.7827/TurkishStudies.4121.
- Negueruela, E. & Lantolf, J.P. (2006). Concept-Based Instruction and the acquisition of L2 Spanish. In: R.A. Salaberry & B.A. Lafford (Eds.). *The art of teaching Spanish: Second language acquisition from research to praxis*, pp. 79–102. Washington, DC: Georgetown University Press.
- Nilsson, B. (1978- 1979). Definiteness and Reference in Relation to the Turkish Accusative. *Orientalia Suecana* 27-28, 118–131.
- Özkan, A. A. (1992). *Yabancıların Türkçeyi Öğrenmeleri Esnasında Yaptıkları İsmi Hal Ekleri Yanlışları ve Bu Konunun Değerlendirilmesi*. Yüksel Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Özsoy, A. S. (2002). *Turkish*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Öztopçu, K. (2006). *Elementary Turkish A Complete Course For Beginners*. Santa Monica, California & İstanbul: Türk Dilleri Araştırmaları Dizisi.
- Patton, M. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Richards, J. C. (2008). *Moving Beyond the Plateau from Intermediate to Advanced Levels in Language Learning*. New York: Cambridge University Press. Retrieved from <http://www.cambridge.org/elt/teacher-support/pdf/Richards-Beyond-Plateau.pdf>. (Access date: 30.07.2014).
- Sağır, M. (2002). *İlköğretim Okullarında Türk Dil Bilgisi Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yılmaz, H. (2012). *Case Suffixes in Turkish: Verbs Examples and Exercises with Answers*. İstanbul: Dilmer Yayınları.
- Yılmaz, H. & Sözer, Z. (2007). *Yabancı Dilim Türkçe 1*. İstanbul: DilmerYayınları.

- Yi, F. (n.d.). Plateau of EFL Learning: A Psycholinguistic and Pedagogical Study. Retrieved from [wlkc.nbu.edu.cn/jpkc\\_nbu/daxueyingyu/download/014.pdf](http://wlkc.nbu.edu.cn/jpkc_nbu/daxueyingyu/download/014.pdf). (Access date: 18.08. 2014).
- Williams, L., Abraham, L. B. and Negueruela-Azarola, E. (2013). Using Concept-Based Instruction in the L2 classroom: Perspectives from current and future language teachers. *Language Teaching Research*, 17(3), 363–381.

## Appendix A

### The Written Semi-structured Interview for Participants’ Perceptions about Making Sentences in Turkish.

- 1) How do you study in order to make Turkish sentences?
- 2) What type of difficulties do you encounter while making Turkish sentences? (For instance, putting the components of a sentence in order, putting case endings in appropriate places etc. )
- 3) What type of Turkish sentences do you prefer to use in your daily life?
- 4) How do you make sentences during classroom activities?

## Appendix B

### The Quiz for Testing Participants’ Basic Knowledge about Adding Accusative Case Suffixes to Nouns. (The test was retrieved from the book *Yabancı Dilim Türkçe 1*)

#### Section I

Lütfen akuzatif eki kullanınız./ Fill in the blanks with the correct accusative suffix.

1. Bu kitap..... dün aldım.
2. Şu ceket..... almak istiyorum.
3. O araba..... istiyor musun?
4. Bu masa..... sil, lütfen!
5. Şebnem’..... tanıyorum.
6. Türkiye’..... gördük.
7. İzmir’..... gezdik.
8. Tiyatro..... ariyorum.
9. Hangi müzik..... seviyorsun?
10. Hangi gazete..... okuyorsun?
11. Hangi film..... seyrettiniz?
12. Hangi dil..... konuşuyorsun?
13. Melda benim kitap..... okuyor.
14. Necip bizim kek..... yedi.



15. Filiz senin resim..... gördü.
16. Mehmet sizin adres..... bilmiyor.
17. Çocuklar..... seviyorum.
18. Futbolcular..... herkes tanıyor.
19. Hayvanlar..... koruyoruz.
20. Bütün işler..... bitirdiler.

## Section II

Lütfen akuzatif eki (-ı, -i, -u, -ü) kullanınız ve cümle kurunuz./ Make a sentence by adding the correct accusative suffix.

1. onlar/ dün/ sarı araba/ almak  
.....
2. bu konu/ biz/ anlamak/ çok iyi  
.....
3. dün gece/ ben saat 02.00'de/ bitirmek/ ödevim  
.....
4. dökmek/ çay/ bebek/ yere  
.....
5. gezmek/ bütün ülkeler/ o / Asya'da  
.....
6. bütün kelimeler/ biz/ ezberlemek/ geçen kursta  
.....
7. senin/ telefon numaran/ çok geç/ biz/ hatırlamak  
.....
8. Steve Mc Quine/ imzalamak/ resmi  
.....
9. özlemek/ evim/ ben/ çok  
.....
10. onlar/ evim/ benim/ çok/ beğenmek  
.....
11. çocuklar/ süslemek/ odaları/ dün/ akşam  
.....
12. o/ tanımak/ burada/ herkes  
.....
13. çöpçüler/ temizlemek/ her gün/ bütün caddeler  
.....
14. o/ odası/ her gün/ temizlemek  
.....
15. o/ tanımak/ burada/ hiç/ kimse  
.....

Appendix C

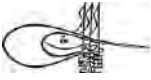
The verb list including the verbs that were frequently discussed during the classes and the examples given in the books of *Gazi TÖMER (2013)* and *Case Suffixes in Turkish: Verbs Examples and Exercises with Answers (2012)* by Hakan Yılmaz.

| VERBS                                               | GAZİ TÖMER A1-A2                                  | HAKAN YILMAZ                           |
|-----------------------------------------------------|---------------------------------------------------|----------------------------------------|
| Almak (to buy sth, to take sth)                     | Ben meyve sebzeleri alıyorum.                     | Biz bu arabayı aldık.                  |
| Aramak (to call sb, to look for sb/sth)             | Filmden sonra seni arayacağım.                    | Biz bu oteli arıyoruz.                 |
| Beklemek (to wait for sb/sth)                       | Sonraki treni bekledim.                           | Biz seni iki saat bekledik.            |
| Dinlemek (to listen to sb/sth)                      | Beni dikkatle dinledi.                            | Bu müziği dinledin mi?                 |
| Geçmek (to pass sth)                                | Yediyi çeyrek geçiyor.                            | Kaplumbağa tavşanı geçti.              |
| Kırmak (to break sth)                               | Üzerine yumurtaları kırın.                        | Çocuk bardağı kırdı.                   |
| Sevmek (to like sb/sth, to love sb/sth)             | Sütü çok seviyorum.                               | Ali Ayşe’yi seviyor.                   |
| Sormak (to ask for sth)                             | Mehmet üniversiteyi tanımak için kantini soruyor. | Adresi şu adama sorduk.                |
| Söylemek (şarkı) (to tell sth, to say sth, to sing) | Eşyaların adlarını söyleyiniz.                    | Bu şarkıyı Ahmet söylüyor.             |
| Tanımak (to know sb/sth)                            | Hakan, yurt ve çevresini çok iyi tanıyor          | Ahmet’i tanıyor musun?                 |
| Vermek (to give sth to sb)                          | Şimdi, siz bana banka kartınızı verin.            | Bu çiçeği Ali verdi.                   |
| Yapmak (to do sth, to make sth)                     | Bu makineyi ben yaptım.                           | Alışverişi on beş dakikada yapıyorlar. |

---

**Citation Information/Kaynakça Bilgisi**

Ökten, C.E., Özdemir, H. (2015). “Accusative Case As Both “Cause” And “Solution” For Language Learning Plateau In TFL / Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreniminde Plato Etkisinin Sebebi ve Çözümü: Belirtme Hali”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8725>, p. 379-400.



## **ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN COĞRAFYA OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ\***

*Hüseyin EROL\*\**

*Hakkı YAZICI\*\*\**

### **ÖZET**

Bu araştırmada ortaokul öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin farklı değişkenlerle olan ilişkisi ortaya konulmuştur. Araştırmanın çalışma evreni, Adıyaman ilinde bulunan ortaokullarda öğrenim gören öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Adıyaman ilinde seçilen 41 ortaokulda 7. sınıflarda öğrenim gören 1678 öğrenciden oluşmaktadır. Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma, pilot ve asıl uygulama olarak iki basamakta gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplamak amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Coğrafya Okuryazarlık Testi” kullanılmıştır. Araştırma sonucunda, ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığı ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin, cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği belirlenmiştir. Ebevylerin eğitim seviyesi, öğrencilerin genel not ortalamaları, sosyal bilgiler ders notu ortalamaları, öğrenim gördükleri yerleşim yerleri, yaşadıkları yerleşim yerleri, öğrenim gördükleri sınıf mevcutları, ziyaret ettikleri il sayıları ve takip ettikleri medya kaynakları açısından coğrafya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar olduğu belirlenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde var olan durumun iyileştirilmesine ve ileride yapılacak olan bilimsel araştırmalara yönelik bazı öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Okuryazarlık, Coğrafya Okuryazarlığı, Sosyal Bilgiler, Coğrafya.

\* Bu makale aynı adlı doktora tezinden kısaltılarak türetilmiştir.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Dr. MEB, El-mek: h02.erol@hotmail.com

\*\*\* Prof. Dr. Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: hakkiyazici@aku.edu.tr

## **DETERMINATION OF SECONDARY SCHOOL STUDENTS' GEOGRAPHIC LITERACY LEVELS**

### **ABSTRACT**

In this research, relationship between secondary school students' geographic literacy levels and different variables is revealed. Population of the research consists of students in the secondary schools in Adıyaman. Research sample consists of 1678 students at the 7th grade in 41 secondary schools selected by the researcher in Adıyaman. Descriptive survey model was used in the research. The research was applied in two steps as pilot application and original application. "Geographic Literacy Test" developed by the researcher was used in order to gather data. At the end of the research, it is found out that geographic literacy levels of the students are not satisfying. It is determined that geographic literacy levels of the students do not vary significantly in terms of genre. However, geographic literacy levels of the students vary significantly in terms of education levels of the students' parents, their grade point averages, their course grade averages in Social Sciences, the settlements where they study, the settlements where they live, their class sizes, the number of cities they visit and the media they follow. Based on the findings of the research, some suggestions are put forward to enhance the present situation and for scientific studies in future.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

It is necessary for an individual to undergo a multidirectional education in order to know himself/herself, to be aware of his/her potential, to know state and social institutions he/she lives in and to integrate national values with universal values. Social Sciences course in primary education has an important role for him/her to acquire the mentioned behaviors. Geography, one of the disciplines composing Social Sciences course is an important point of this multidirectional development process, too. Through Geography, individuals recognize their environment and can gain ability to evaluate and make sense of many geographic incidents occurring in their environment and in the world. This multidirectional education evaluation and interpretation process requires a geographic reasoning skill. Based on the opinion to reveal to what extent secondary school students in our country have this skill which we can also name as geographic literacy, the geographic levels of 7th grade students were tried to be found out in this research. The research is expected to contribute to the literature related to the issue and to be a scientific data source for those who will study on this field. The descriptive survey method was used in the research. In a research, social events and facts can be revealed as they are, without undergoing any change, by using the descriptive method. These kinds of examinations try to reveal available situations, conditions and features as they are (Aslantürk, 1999).

The population of the research consists of 7th grade students in secondary schools in Adıyaman. The research sample consists of 1678 students in selected 41 secondary schools in Adıyaman. That being

economical and can be practiced was considered while the working group was being determined. The simple random sampling method was used as sampling method. This grade was chosen because it is the last grade Social Sciences course is taught and it is thought that students in this grade have all acquisitions of Social Sciences course and have skills that may be related to geographic literacy. After it was found out that topics related to all acquisitions that could be used in this research were taught in Social Sciences course, the geographic literacy test was carried out in the determined schools in May, in 2012-2013 education year. The pilot scheme was carried out for 258 7th grade students in 3 determined secondary schools. At the end of the research, the obtained findings regarding the basic problem of the research revealed that 7th grade students' geographic literacy levels were unsatisfactory. It appeared that the students' average score for the geographic literacy test was about 13.40. This research finding is similar, to great extent, to the results of previous researches on geographic literacy. Cross (1987), MC. Kinney et al (1988), Wood et al (1988), Bein (1990), Chiodo (1993), Trygestad (1997), Hardwick (2000), Thomas (2001), Roper (2002), Nolan (2002), Sieverston (2005), Oigara (2006), Gençtürk (2009), Demirkaya (2009), concluded in their studies that the participants' geographic information was unsatisfactory. Dylan (2011), calculated the participants' point average as 65 % in his study to determine geographic literacy level of undergraduates. Whinship (2004), Mhishi (2013) found the participants' levels satisfactory in their studies. In this study, a significant difference between gender of the students and their geographic literacy points did not appear. Gender can be said not to make a determining difference on geographic literacy. Some studies supporting this result of the research are available. Bein (1990), Torrens (2001), and Le Vaseure (1999) stated in their researches that gender is not a determining factor in terms of geographic literacy. Kitchin (1996) attained differences between women and men at the end of his research. Trygestad (1997), Wood et al, (1988), NAEP (1994), Chiodo (1993), Whinship (2004), Cross (1987), Thomas (2001), National Geographic Roper Survey (2002), Oigara (2006), Eve et al (1994), Hardwick et al (2000), Nolan (2002), Dylan (2011), Gençtürk (2009), Tuna (2013) and Demirkaya (2013) found out in their researches that men were more successful than women. MC. Kinney et al (1998) revealed in their researches that female students performed more successfully than male students. In this research, based on the findings, students' geographic levels were found out to being poorer from urban areas to rural areas. A significant difference was found out between the variable of dwelling unit students were educated and their geographic literacy scores. That geographic literacy levels of students in towns, in county towns and in city centers are better than students' in villages. There are national and international studies supporting this result of the research. NAEP (1994), Torrens (2001), Donovan (1993), Cin and Yazıcı (2002), Cin (2008), Gençtürk (2009), Oigara (2006), stated that dwelling unit a person lives in is influential on different geographic literacy scores. Whinship (2004) stated that in high school period, residence does not affect geographic literacy in a determining way.

It was found out at the end of the analyses to determine the impact of parents' education level on geographic literacy that the higher

### **Turkish Studies**



parents' education levels were, the better students' geographic literacy levels were. The previous researches support this result of the research. Gençtürk (2009), revealed that preservice teachers whose parents were illiterate had better average scores for geographic literacy than the ones whose parents got undergraduate or higher education. He also revealed that the difference was significant. Eve et al (1994) concluded that father's education level is a bit more determining on student than mother's education level. In NAEP's (1994) research a significant relationship between family's education level and student's success was concluded. Varışlı (2009) stated that parents' education level affects student's knowledge level about environment in a positive way.

It appeared that there was a significant difference between geographic literacy scores and the variable of the number of cities students visited. According to the attained results, geographic literacy levels of students visiting more than 4 cities were better than the ones visiting 1 or 2 cities, 2 or 3 cities, 3 or 4 cities and than the ones not visiting any place. Some studies supporting this result of the research are available. Bein (1990), Nolan (2002), Winship (2004) and Oigara (2006), concluded that travelling experience affects geographic literacy positively. Cross (1987), Eve et al (1994), could not attain a significant relationship between travelling experience and geographic literacy. Demirkaya (2009), found out that students visiting 5-6 or more cities got better scores for geographic literacy test than other students. However, he could not find a significant difference.

As for the impact of students' academic success on their geographic literacy levels, it appeared that students whose academic success were better had better geographic literacy levels. A significant difference between geographic literacy scores and the variable of students' grade point averages was revealed. Geographic literacy levels of the students whose grade point averages were between 2-3, between 3-4 and between 4-5 were better than the students whose grade point averages were between 1-2. There are some studies supporting this result of the research. Dylan (2011), Eve et al (1994), found out that students having good academic averages got better results. Gençtürk (2009), stated in his research that academic success is not a determining factor for geographic literacy. From this respect, results of both researches are different from each other. Demirkaya (2009), attained another remarkable conclusion. He revealed that preservice teachers having poor grade point averages got the best average.

Classroom size was not considered as a variable in previous researches on geographic literacy. According to the results obtained based on this variable in this research, it was revealed that geographic literacy levels of students studying in classrooms size of which ranging from 0 to 20 were better than the ones studying in classrooms size of which ranging from 21 to 30 and more than 31. No study supporting this result of the research positively or negatively has been found in the literature.

A significant difference between students' geographic literacy scores and their printed, visual and auditory media follow up was found out. It was revealed that students in whose daily lives television and internet took place intensely had better geographic literacy levels, but students following printed media resources less had poorer geographic literacy levels. Researchers have had different conclusions in terms of

decisiveness of using media resources. Donovan (1993), Torrens (2001), Nolan (2002), Oigara (2006), Gençtürk (2009), Demirkaya (2009), stated that no significant relationship is available between preservice Social Sciences teachers' frequency of following media resources such as television, internet, radio and newspapers. According to Sievertson (2005) and Donovan (1993), although watching television does not have important contribution to geographic knowledge, reading newspapers influences it positively. Also, some researchers attained different results despite these positive results. Whinship (2004), could not find a significant difference between those using media resources regularly.

The following suggestions are submitted based on the results of the research.

It is thought that enrichment of content and acquisitions of Social Sciences course in terms of geographic literacy will be influential on process of improvement of students' geographic literacy ability. Therefore, it is considered that attachment of more content, acquisitions and activities related to geographic literacy to the curriculum of Social Sciences course create positive consequences. While giving students responsibilities (assignments), teachers can demand research and project assignments contributing to development of students' geographic literacy skills. In order to create awareness of geography literacy, a competition for geography literacy can be organized and an award under the name of " Geography Literacy Award " can be given to students by the Ministry of Education. Informative leaflets could be prepared to enhance parents' consciousness of geography literacy. Different activities both parents and their students are involved in can be applied. Television programs, documentaries, websites and interesting radio programs including different content and broadcasts related to Geography could be prepared to improve geographic literacy. Journals, not only teaching but also entertaining, drawing interest of students in primary and secondary schools can be prepared. Short trips and tours for students will provide positive contribution to enhance students' geographic knowledge and recognizing the cities and the country they live in. It could be said that decreasing classroom sizes will have a positive influence on enhancing students' geographic literacy levels.

**Keywords:** Literacy, Geographic Literacy, Social Studies, Geography.

## GİRİŞ

20. yüzyıl dünya tarihini şekillendiren birçok olayı kendi içerisinde barındırmıştır. I. ve II. Dünya Savaşlarından sonra özellikle batı ülkelerinde silahlanmaya ayrılan zaman, emek ve para kaybı hızlı bir şekilde telafi edilmek istenmiştir. Bilimsel alanda yoğunlaşan çalışmalar Batı'da bir sanayi toplumu meydana getirmiş ve batı son yüzyılda "cazibe merkezi" olmuştur. Yaşamın birçok alanındaki değişime ayak uyduramayan kapalı toplum yapısını sürdürme eğiliminde olan devletler bu gelişmeden paylarını alamamışlar ve kendilerini "geri kalmış ülke" kategorisinde bulmuşlardır. Özellikle bilgi akışının hızlı bir biçimde gelişmesi bireyin bilgi dağarcığını genişletmiş, bu durum okuyan, öğrenen ve üreten insan sayısında inanılmaz bir artışa yol açmıştır. Geçmişte erişilmez, bilinmez olan her şey günümüzde bir anlık mesafeye inmiş dünya "küçük bir köye" dönmüştür. Ülkemiz cumhuriyetten günümüze bazı aralıklarla sekteye uğramış olmasına rağmen gelişme hızını artıran bir profil çizmektedir. Her alanda ve her anlamda gelişmenin başarı getireceği düşüncesiyle

yapılan çalışmalar günümüzde sonuçlarını vermeye başlamıştır. Dünya ile yarışabilecek bir devlet yapısı oluşturmak için tüm toplum kesimlerinin kaliteli eğitimden geçmiş uzman kadrolara ihtiyacı vardır. Geçmiş yıllarda uygulanmış olan eğitim programlarında katı ve merkeziyetçi bir program yapısı göze çarpmaktaydı. Ülkemizde batı ülkelerindeki eğitim alanında kaydedilen gelişmeler takip edilmiş, modern eğitim anlayışına ulaşmak için yeni arayışlara girilmiştir. Öğretim programları bu çerçevede büyük bir değişime uğramış ve yenilenmişlerdir. Bu doğrultuda her ders programında olduğu gibi sosyal bilgiler ders programında değişime gidilmiştir. Bu çerçevede daha önceki programda yer alan (1998 programı) sosyal bilgiler dersinin tanımı değiştirilmiş; “bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi” olarak ifade edilmiştir (MEB, 2005). Bu yeni tanımlamadan hareketle sosyal bilgiler dersinin bireyin toplumsal varoluşunu gerçekleştirmesine yardımcı olması, sosyal bilimler ve vatandaşlık bilgisi konularını içermesi, insanın yakın ve uzak çevresiyle etkileşimini zaman boyutunda ele alması ve son olarak toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ders olduğu ortaya çıkmaktadır (Safran, 2008). Sosyal bilgiler dersinin amacı yaşadığı dünyada kültürel farklılıkları zenginlik olarak algılayan genç insanların bilgiye dayalı akla ve mantığa uygun karar alabilme yeteneklerini geliştirmede onlara yardımcı olmaktır (Öztürk, 2007). Bu amacın gerçekleştirilmesinde sosyal bilgilerin dersinin temel disiplinlerinden birisi olan coğrafya ayrı bir yere sahiptir. Coğrafya, öğrencilerin tarihte geçen olayların yaşandığı mekânın coğrafi özelliklerinin bilinmesi, geçmişte yaşanan askeri, siyasi, sosyal ve ekonomik kökenli olayların analiz edilmesi ve daha kalıcı öğrenmelerin gerçekleşmesi açısından oldukça önemlidir. Coğrafyanın ortaya çıkışında insanın temel duygularından biri olan merak duygusunun ayrı bir yeri vardır. İnsanlık tarihi boyunca merak edilen en temel konulardan birisi hiç şüphesiz “Nerede yaşıyoruz?” Sorusu ve cevabı olmuştur. Sorunun kendisi ve cevabı bilim olarak coğrafyaya işaret etmektedir (Göçen, 2011). Coğrafya denilince doğal ve sosyal bilimlerin konu alanlarını içeren ve bununla ilgili bakış açıları geliştiren bir disiplin akla gelmektedir (Lohman, 2011). Yiyecek, giyim ve barınak sağlamak amacıyla doğal kaynakları organize etmek, uygun yerleri bulmak için ihtiyacımız olan bilgiyi bize coğrafya sunarak hayatta kalmamızı mümkün kılar (Stoltman, 1991). Gezegenimizi oluşturan mekânsal ağları ve sürekli değişim içerisinde olan dünyayı anlamamıza yardımcı olan coğrafyanın gücü karmaşık olarak görünen insan-çevre ilişkilerini anlamak için sağladığı iç görüden geçmektedir (Keeling, 2003). Coğrafi bilgi bugün elli yıl öncesinden çok farklıdır. Günümüzde coğrafi bilginin ve coğrafi kavramların doğası değişmiş ve gelişmiştir. İnsan yeni teoriler geliştirmiş ve bu entegre bilim yeni bir ilgi yaratmıştır. Bu ilgi insan-çevre ilişkilerini inceleyerek benzersiz bir şekilde coğrafi disiplin içerisinde çok farklı bir bilgi alt yapısı oluşturmuştur (Golledge, 2002). Ulusal ve uluslararası kararların alınmasında coğrafi sorular sormak (ne, nerede, ne zaman) küresel gelişmeler karşısında bilinçli insanlar yetiştirmek, gerek günlük yaşamda gerekse bilimsel alanda sürdürülebilir kalkınmayı gerçekleştirmek ve coğrafi bilinç oluşturmak için coğrafi bilgiye ihtiyaç vardır (Thomas, 2011). Her milletin fertleri temel coğrafi becerilere sahip olmalıdır. Bu beceriler bireyin en temelde yaşadığı yeri ya da farklı herhangi bir yeri haritada gösterebilme, günlük olayları gerçekleştikleri coğrafi yerler bağlamında daha iyi anlayabilme, coğrafyanın sağladığı düşünme araçlarını kullanabilme gibi becerilerdir. Sayılan bu temel beceriler coğrafya okuryazarlığını oluşturmaktadır (Altınbilek ve Sanalan, 2005). Okuryazarlık türleri içerisinde önemi her geçen gün artan coğrafya okuryazarlığı kültürel ve fonksiyonel anlamda ağırlıklı olarak yerlerin lokasyon bilgisi, temel harita becerileri ve insan çevre etkileşimi eksenindeki becerileri içeren yeteneklere sahip olma şeklinde ifade edilebilir (Gençtürk, 2009). Coğrafya okuryazarlığı temel coğrafi bilgileri kullanarak, coğrafi fenomenleri anlamlandırma sürecinde coğrafi bakış

açısıyla değerlendirmeler yapabilme yeteneği olarak ta tanımlanabilir. Bu okuryazarlık türü insanın çevresindeki fiziksel sistemlerle nasıl bir iletişim ve etkileşim içerisinde olduğunu anlamaya çalışma faaliyetidir. Bu amaca ulaşmak için coğrafyacı kendisine şu soruları sorar: Kime ne öğretilmeli? Niçin öğretilmeli? Ne zaman öğretilmeli? Nasıl öğretilmeli? (Hertig ve Sbylle, 2011). Haritalandırma yaklaşımındaki anlayışı geliştirmek aynı zamanda ülkenin farklı bölgelerindeki doğal ortamı koruma altında tutmak için yapılacak çalışmalara öncelik vermek coğrafya okuryazarlığı olarak adlandırılır (Swanton, 2011). Bazı coğrafyacılar ile coğrafi kurumlar coğrafya okuryazarlığı konusunda birtakım ilkeler belirlemişlerdir. Education National Geographic coğrafya okuryazarlığını etkileşim, bağlantı ve etkiler (<http://education.nationalgeographic.com>). Geography For Life konu, beceri ve coğrafi bakış açısı (Geography Education Standards, 1994). Edelson (2012), etkileşim, ara bağlantılar ve çıkarımlar olduğunu belirtmişlerdir. Bliss (2005), coğrafya okuryazarlığındaki ilk adımı lokasyonların yerlerini bilme, ikinci adımı dünya çapındaki fiziksel ve beşeri faktörleri bilme, son adım ise daha yüksek ama daha karmaşık olan insanlar, yerler ve çevre arasındaki etkileşimi anlamayı gerektirir. Etik olarak gezegenimizin çıkarları doğrultusunda daha eşitlikçi, barışçıl, sosyal adaletin sağlandığı, huzurlu bir geleceği amaçlayan insanlar arası işbirliğini artıran bir bakış açısı sağlar (Nishimoto, 2012). 1950’li yıllarda ABD’de yapılan bir araştırmada ABD’li öğrencilerin kendi ülkeleri hakkında çok az şey bildikleri, aynı zamanda Dünya hakkındaki bilgilerinin de yetersiz olduğu ortaya çıkmıştır. Bu şok edici durum gazetelere konu olmuş ve toplumun dikkati bu konu üzerine çekilmiştir. Bu durumu aşmak için bazı kurumlar bu konuyla ilgili çalışma yapma kararı almışlardır. The Association of American Geographers, The National Council for Geographic Education, The American Geographical Society ve The National Geographic Society gibi kurumlar biraraya gelerek “GENIP” (Geographic Education National Implementation Project) Coğrafya Eğitimi Ulusal Projesi’ni hayata geçirmişlerdir. Düzenlenen ortak kongre sonucunda 15-21 Kasım 1987 “Coğrafya Farkındalık Haftası” olarak ilan edilmiştir. Daha sonra California eyaletinde eğitim programlarında tarih ve coğrafyanın daha fazla yer almasına yönelik kampanyalar düzenlenmeye başlanmış yanı sıra National Geographic Society tarafından hazırlanan Coğrafya Eğitimi Programı da Amerikan eğitim sisteminde coğrafyanın yerini güvence altına almıştır (Downs, 1988). Seksenli yılların sonunda ABD’de yapılan başka bir araştırmada coğrafya konularında bireylerin yeterli becerilere sahip olmadığı ortaya çıkmış ve kısa zamanda diğer ülkeler tarafından da uyarlanan coğrafya okuryazarlığı kavramı ortaya çıkmıştır. Coğrafya okuryazarlığı da diğer okuryazarlık türleri gibi eğitimin zihinsel işlevler bakımından yeterli bireyler üretmemesi sonucu ortaya çıkmıştır. Bu sonuç coğrafya eğitiminin felsefesi, amaçları ve içeriğinin yeniden düzenlenmesini gerekli hale getirmiştir (NAEP, 2002). ABD’de Gallup Araştırma Şirketi’nin 1988 yılında sanayileşmiş dokuz ülkedeki 18-24 yaş arasındaki genç yetişkinlerin coğrafi bilgi düzeylerini ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışma sonucunda ABD genel sıralamada yedinci olmuş, 18-24 yaş arası kategoride ise son sırada yer almıştır. Çalışmaya katılan ABD’lilerin 7/1’inin Dünya haritası üzerinde kendi ülkelerini gösteremedikleri, 4/1’inin ise Pasifik Okyanusu’nu gösteremedikleri ortaya çıkmıştır (Schoenfeldt, 2001). Bu araştırmanın endişe verici sonuçları coğrafyacıları harekete geçirmiştir. Yapılan çalışmalarla 1989 yılında Başkan George Bush ve eyalet valilerinin katıldığı tarihi bir eğitim zirvesinde ulusal eğitimin beş ana konusundan biri olarak coğrafya belirlenmiştir (NCLB, 2001). Bunu takiben ABD senatosu tarafından 2002 yılında eğitime dair hazırlanan “No Child Left Behind” kanununda tasarı, seminerler ve çalıştaylar aracılığıyla tüm öğretmenlerin mesleki gelişimini artırmak amacıyla mali kaynak ayrılmıştır (Hinde, E, Popp, S, Ekiss, G.O ve Dorn, R.I, 2011). ABD’de coğrafi alandaki geriliği aşmak amacıyla 1994 yılında ulusal coğrafya standartlarının da içinde yer aldığı coğrafya eğitim kılavuzu yayımlanmıştır. Bu standartlarla ABD’de öğrenim gören her öğrencinin coğrafi bilgisinin hangi düzeyde olması gerektiği konusunda kriterler oluşturulmuştur (Geography Education Standards Project 1994). Coğrafya okuryazarlığı ile ilgili ulusal ve uluslararası alanda yapılmış olan araştırmalara bakıldığında; Tuncel (2002), üniversite öğrencilerinin “İslam Dünyası”

algılarını incelemek amacıyla yaptığı çalışmada öğrencilerin coğrafi bilgi düzeylerinin istenilen düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Öğrencilerin sınıf düzeyi arttıkça bildikleri ülke sayısının da orantılı bir şekilde artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Gençtürk (2009), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik olarak yaptığı çalışmasının sonucunda öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin yeterli seviyede olmadığını tespit etmiştir. Öğretmen adaylarının cinsiyet, tutum, sınıf düzeyi, ilköğretim döneminde yaşanan yerleşim biriminin türü, coğrafya ile ilgili bazı etkinlikleri yapma sıklığı ve öz-yeterlik inançları ile coğrafya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı farklılıklar bulunmuştur. Öğretmen adaylarının akademik ortalamalarının, çeşitli medya kaynaklarını kullanım sıklıklarının ve ortaöğretim döneminde yaşadıkları yerleşim birimi türünün coğrafya okuryazarlık düzeyleri üzerinde anlamlı bir etkiye bulunmadığı ortaya çıkmıştır. Demirkaya (2009), üniversite öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerini incelediği araştırmasında öğrencilerin coğrafi bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmıştır. Katılımcıların % 65'inin aldıkları puanların ortalamasının altında olduğu belirlenmiştir. Bu araştırmanın sonuçları ABD'li genç yetişkinler (18-24 yaş) üzerinde yapılan araştırma sonuçlarıyla karşılaştırıldığında Türkiye'deki genç yetişkinlerin ortalamasının ABD'lilerden düşük çıktığı tespit edilmiştir. Tuna (2013), yaptığı çalışmada Türkiye'deki üniversitelerde lisans eğitimi almakta olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin azımsanmayacak oranda iyi olduğu sonucuna ulaşmıştır. Dikmenli (2013), öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir algı ölçeği geliştirmeye çalışmasında 21 maddelik 3 faktörlü "Coğrafya Okuryazarlığı Algı Ölçeği" geliştirilmiştir. Yazar ortaya çıkan bu algı ölçeğinin lisans düzeyinde yapılacak olan diğer araştırmalarda kullanılabilecek düzeyde geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu belirtmiştir. Ulusal alanda yapılan çalışmaların yanı sıra uluslararası alanda yapılan çalışmalarda bulunmaktadır. Cross (1987), üniversite öğrencilerinin coğrafi bilgi düzeyleri ile ilgili yaptığı çalışmasında öğrencilerin coğrafi bilgilerinin yeterli düzeyde olmadığını tespit etmiştir. MC. Kinney ve diğerleri (1988), 124 üniversite öğrencisinin Dünya coğrafyası hakkındaki bilgilerini ölçmek amacıyla uyguladıkları test sonucunda öğrencilerin yerleri belirleme ve isimlendirme konusunda zorlandıklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin genel olarak kötü bir performans sergiledikleri ortaya çıkmıştır. Wood ve diğerleri (1988), üniversite öğrencilerine yönelik olarak su kaynakları, ülkeler ve şehirlerin lokasyonu ile ilgili soruların bulunduğu testin uygulaması sonucunda öğrencilerin su kaynaklarının yerini % 65, ülkelerin yerini % 41, şehirlerin yerini ise % 30 ortalama ile bildikleri ortaya çıkmıştır. Bein (1990), üniversite öğrencilerinin coğrafi bilgi düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmasında yaş ve cinsiyetin öğrencilerin coğrafi bilgi düzeylerini belirleyici oranda etkilemediğini belirtmiştir. Chiodo (1993), 70 öğretmen adayı üzerinde yaptığı çalışmada öğrencilerden 20 dakika içerisinde harita çizmelerini istemiştir. Aynı çalışma 7. sınıfta öğrenim gören 40 ortaokul öğrencisine de uygulanmıştır. Çalışma sonucunda öğrencilerin çizdikleri haritalarda problemler olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarından ikinci sınıfta okuyanların çizdikleri haritalar birinci sınıfta okuyan öğrencilerin haritalarından daha iyi çıkmıştır. Ortaokul öğrencilerinin çizdikleri haritalar öğretmen adaylarının çizdikleri haritalarla karşılaştırıldığında aralarında çok da fark olmadığı şaşırtıcı bir sonuç olarak ortaya çıkmıştır. Donovan (1993), genel coğrafi bilginin lokasyon bilgisi düzeyini etkileyip etkilemediğini ölçmeye çalıştığı araştırmasında coğrafi bilgi düzeyi açısından yetişkinlerle öğrenciler arasında farklılık tespit etmiştir. Bu çalışmada coğrafi eğitim seviyesi arttıkça çocukların ve yetişkinlerin aldıkları puanların arttığı görülmüştür (Aktaran; Whinship, 2004). Eve ve diğerleri (1994), üniversite öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık seviyelerini ortaya çıkarmak amacıyla yaptıkları çalışmada öğrencilerin sorulan soruların neredeyse yarısına doğru cevap verdikleri görülmüştür. Saarinen ve Maccabe (1995), 52 ülkede coğrafya bölümünde öğrenim gören birinci sınıf öğrencilerinden Dünyanın taslak haritasını çizmelerini istemişlerdir. Farklı ülkelerden haritaların toplanması ülkelerarası karşılaştırma yapma imkânı sağlamıştır. Elde edilen veriler ışığında araştırmacılar coğrafi bilgi yetersizliğinin sadece araştırma yapılan ülkelerle sınırlı



olmadığını bunun küresel bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Batıdaki kıtalarda bulunan ülkelerde öğrenim gören üniversite öğrencilerinin ortalama daha iyi sonuçlar elde ettikleri görülmüştür. Trygestad (1997), 6.,9., ve 12. sınıflarda öğrenim gören 66 öğrenci üzerinde yaptığı araştırmada öğrencilerin coğrafyanın konusunu nasıl tanımladıklarını, belirlenen kavramları anlamlı şekilde açıklayabilme yeteneklerini değerlendirmeye çalıştığı araştırma sonucunda öğrencilerin üst düzey düşünme becerisine sahip olmadıkları, sınıf düzeyi yükseldikçe coğrafya okuryazarlık düzeyinin de aynı oranda arttığı tespit edilmiştir. Chiodo (1997), toplam 44 öğrenci üzerinde yaptığı çalışmada deney ve kontrol grubu olarak iki sınıf belirlemiştir. Sınıflardan birinde Dünya coğrafyası konuları herhangi bir ek materyal kullanılmadan ortak müfredat dizisi kullanılarak öğretilmiş, diğer sınıfta Dünya zihin haritaları kullanılarak dersler anlatılmıştır. Çalışmanın sonunda zihin haritalarının kullanıldığı sınıftaki öğrencilerin diğer sınıftaki öğrencilere göre coğrafi ayrıntıları daha fazla öğrendiği tespit edilmiştir. Öğrencilere gereğinden fazla bilgi depolanması yerine derslerde haritaların kullanılmasının daha fazla fayda sağlayacağı belirtilmiştir. Le Vaseure (1999), 6. ve 9. sınıflar üzerinde yaptığı araştırmasında Afrikalı kökenli Amerikan erkeklerinin Afrika kökenli Amerikan kadınlarından daha başarılı olduklarını tespit etmiştir. Amerika kökenli beyazların Afrika kökenlilere göre daha başarılı oldukları görülmüştür. Hardwick (2000), cinsiyet farklılığının coğrafya performansını etkileyip etkilemediğini incelediği çalışmada öğrencilerin coğrafi bilgi seviyesinin yeterli düzeyde olmadığı, erkeklerin özellikle mekânsal öğrenme konusunda bayanlardan daha fazla başarılı oldukları ve coğrafi öğrenme sürecinin bilinenin aksine çok karmaşık bir süreç olduğu ortaya çıkmıştır. Thomas (2001), coğrafya öğretmen adaylarının coğrafi bilgi düzeylerini ölçmeye çalıştığı araştırmasında öğretmen adaylarının coğrafi bilgi düzeylerinin genel olarak yetersiz olduğunu tespit etmiştir. Torrens (2001), öğrencilerin lokasyon bilgi düzeylerini belirlemek ve bunun altında yatan sebepleri ortaya koymak amacıyla yaptığı çalışmada televizyon izleme oranı ile coğrafya okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki olduğunu belirlemiştir. The National Assessment of Educational Progress (1994-2001), farklı yıllarda yaptığı araştırmalarda birbirinden farklı sonuçlara ulaşılmıştır. 1987-1988 eğitim öğretim yılında ABD’de 3000 lise öğrencisi üzerinde yapılan araştırmanın sonuçları tam bir hayal kırıklığı yaratmıştır. Çoğu öğrenci temel coğrafi kavramları bile anlayamamıştır. NAEP’in 1994 yılında yaptığı başka bir araştırmada özel okullarda ve kamu okullarında öğrenim gören 4.,8. ve 12. sınıf öğrencileri arasından seçilen 1800 öğrenci üzerinde yapılan çalışmada 4. Sınıf öğrencilerinin % 22’si, 8. Sınıf öğrencilerinin % 28’i, 12. Sınıf öğrencilerinin ise % 27’sinin coğrafi bilgi düzeyi yeterli seviyede bulunmuş, öğrencilerin % 70’inin temel düzeyde coğrafi bilgiye sahip oldukları tespit edilmiştir. NAEP’in 2001 yılında yaptığı bir diğer araştırmada ise elde edilen sonuçlar 1994 yılında yapılan çalışmanın sonuçlarıyla karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin coğrafi bilgi seviyesinin 1994 yılında yapılan araştırmaya göre daha iyi çıktığı tespit edilmiştir. 12. sınıflar düzeyinde ise çok fazla bir fark bulunamamıştır. Nolan (2002), yetişkinlerin coğrafya okuryazarlık düzeylerini belirlemeye çalıştığı araştırmasında katılımcıların eğitim düzeyi dikkate alınarak yapılan analizlerde önceki eğitim döneminin gruplar arasında farklılık yarattığı tespit edilmiştir. Üst düzey eğitim alanların ortalamasının daha alt düzey eğitim alanlardan yüksek çıktığı görülmüştür. Araştırmaya katılanlardan daha yaşlı olanların coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha iyi düzeyde olduğu, ayrıca erkeklerin ortalamasının kadınlardan daha yüksek çıktığı görülmüştür. Bu durumun erkeklerin daha fazla eğitim alma imkanlarıyla ilişkili olduğu düşünülmüştür. ABD Ulusal Coğrafya Kurumu (2002), Roper adlı araştırma şirketine yaptırdığı çalışmada 3250 yetişkinin coğrafi bilgi düzeyleri incelediği araştırmada coğrafya dersini alan katılımcıların performansının dersi almayanlara göre daha iyi çıktığı tespit edilmiştir. ABD’li genç yetişkinlerden yaşı 18-24 arası olanların Dünya haritasıyla ilgili olan sorulardaki performansı 7,9 çıkmıştır. Hemen hemen tüm ülkelerdeki katılımcılardan eğitim düzeyi yüksek olanların ortalaması daha iyi çıkmıştır. İnternet kullanımının coğrafi bilgi düzeyini olumlu etkilediği belirlenmiştir. Aynı sonucun neredeyse tüm ülkeler için geçerli olduğu ifade edilmiştir. Whinship (2004),



üniversite öğrencilerinin coğrafi bilgi düzeyini incelediği araştırmasında önceki araştırmaların aksine sonuçların “iyi” düzeyde olduğunu belirlemiştir. Sieverston (2005), üniversite öğrencilerinin coğrafi bilgi seviyelerini incelediği araştırmasında sonuçların istenilen düzeyde olmadığını tespit etmiştir. Oigara (2006), üniversite öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada üniversite öğrencilerinin coğrafi bilgilerinin düşük düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Tesar (2010), ortaokul öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerini ve tarihsel empati yeteneklerini geliştirmede coğrafi bilgi sistemleri teknolojilerinin etkili olup olmadığını incelediği çalışmasında CBS teknolojisinin öğrencilerin coğrafi algıları ve tarihsel empati yeteneklerinin geliştirilmesi konusunda olumlu katkılar sunduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal bilgiler öğretiminde CBS teknolojisinin entegrasyonu yükselen bir olgu olduğu ancak Google Earth’in öğrencilerin coğrafya okuryazarlık ve tarihsel empati yeteneğinin geliştirilmesinde tek başına etkili bir yöntem olduğunun iddia edilmeyeceğini de belirtmiştir. Dylan (2011), üniversite öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada katılımcıların puan ortalamasını % 65 olarak hesaplamıştır. Öğrencilerin yaşı arttıkça testten alınan puanların da artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Bascom (2011), üniversite yıllarındaki ahlaki oluşuma katkı sağlayıcıları belirlemek amacıyla yaptığı çalışmada coğrafi bilginin ahlaki gelişimin önemli bir yordayıcısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Mhishi (2013), Zimbabve’de üniversite öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerini incelediği araştırmada okullarda verilen coğrafya eğitiminin öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyinin artırılmasında tek başına etkili olmayacağını belirtilmiştir. Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyinin genel olarak yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Coğrafya okuryazarlığı konusunda bilimsel çalışmaların genelde ABD’de yapıldığı bilinmektedir. Son yıllarda ABD dışında da coğrafya okuryazarlığı konusunda çalışmaların arttığı görülmektedir. Kanada da 1993 yılında kurulan Kanada Kraliyet Coğrafya Kurumu’nun (CCGE) okullarda coğrafi eğitimin güçlendirilmesi, okul sistemi içinde coğrafi farkındalığın artırılması ve coğrafya okuryazarlığıyla ilgili kamu bilincini artırmak için çalışmalar yaptığı bilinmektedir. 2009 yılı şubat ayında National Geographic Society (NGS) coğrafya okuryazarlığına dikkat çekmek amacıyla bir kampanya başlatmıştır. Özellikle, NGS 2025 yılında 18 yaşındakiler arasında her 50 eyalette coğrafya okuryazarlığının % 80’ler düzeyine ulaşmasını kendisine hedef olarak belirlemiştir (<http://www.esri.com>). Kanada Kraliyet Coğrafya Kurumu Kanada’da ki 13 ilde ve farklı bölgelerde coğrafya okuryazarlığı için 2025 hedefi doğrultusunda çalışmayı taahhüt etmiştir. CCGE bu hedefe ulaşma yolunda NGS ile birlikte çalışmayı ilke olarak benimsemiştir. Kanada’da coğrafya okuryazarlığının artırılması amacıyla ayrıca 2009 yılında internet üzerinden tanıtıcı, ilgi çekici çalışmalar başlatılmıştır. Bu amaçla dergilere reklamlar verilmiş ve broşürler hazırlanmıştır. Yanı sıra 2007 yılında bir üniversite öğrencisine Coğrafya Okuryazarlığı “CCGE Bursu” verilmiştir (<http://www.ccge.org>). Ayrıca Kanada Coğrafya Eğitim Kurumu tarafından coğrafya okuryazarlığının geliştirilmesi amacıyla aileler için bir kitapçık hazırlanmıştır. Bu kitapçık ebeveynlere ve çocuk bakıcılarına yaşadığımız dünya hakkında bilgi edinmeleri ve coğrafyayı çocuklara sevdirmek amacıyla nelerin yapılabileceği konusunda rehber niteliğinde hazırlanmıştır. Bu kitapçıkta bir nevi bir aile etkinliği yapmak için yollar önerilmektedir (<http://www.cgeducation.ca>). İngiltere’de de son yıllarda coğrafya okuryazarlığının geliştirilmesi amacıyla çalışmalar hız kazanmıştır. 2011 yılında yapılan bir coğrafya çalıştayında belirlenen amaçlara ulaşılması için hükümetle ilişkiye geçilmesine, harita servisiyle bağlantı sağlanmasına, arkeologlar, okullar ve çevre savunucuları ile birlikte açık hava etkinlikleri düzenlenmesine ayrıca yaban hayatını korumak için internet siteleri açılmasına bununla ilgili ağlar oluşturulmasına, ulusal yarışmalar düzenlenmesine, sosyo-ekonomik veriler toplanmasına karar verilmiştir (Swanton, 2011). Coğrafya okuryazarlığı ile ilgili farklı düzeylerdeki katılımcılar üzerinde yapılan çalışmaların yanı sıra bu konuya farklı yönlerden yaklaşan bilim insanları da bulunmaktadır. Rogers ve Bromley (1995), çocuk edebiyatındaki öykülerin ve hikâyelerin çocuklarda coğrafya okuryazarlık becerisinin geliştirilmesinde kullanılabileceğini bu eserlerde anlatılan olayların, coğrafi mekânların coğrafya

okuryazarlığının geliştirmesi sürecinde doğal bir araç olarak kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Bu fikri destekleyici tarzda ABD’de ilkokul 2. ve 4. sınıflar için hazırlanmış olan “Shaped by the Standards. Geographic Literacy Through Children's Literature” adlı kitapta öğretmenlere, coğrafya okuryazarlığının öğrencilere öğretilmesi konusunda bazı yol gösterici yöntemler anlatılmıştır. Küçük yaştaki öğrencilerin önemli coğrafi kavramları öğrenmeleri için çeşitli aktiviteleri içeren kaynak hazırlanmıştır. Bu şekilde temel eğitimin alındığı yaşlardan itibaren coğrafya okuryazarı bireyler yetiştirmek amaçlanmıştır (Rogers, 1997). Edwards (2011), çocuklarda coğrafya okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinde hikâyelerden yararlanılabileceğini belirten yazarlardan bir diğeridir. Bu alanda Daniel Defoe’nin hikâyelerini örnek olarak göstermiştir. Defoe’nin “The Complete English Tradesman” ve “The Compleat English Gentleman” adlı eserlerinde geçen olayların ve anlatımların ilgi çekici olduğunu ve çocukların coğrafya okuryazarlık yeteneklerinin geliştirilmesinde bu eserlerin kullanılabileceğini belirtmiştir.

### PROBLEM CÜMLESİ

Araştırmanın temel problemi ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeyleri nedir? Şeklinde oluşturulmuştur.

### ALT PROBLEMLER

- 1- Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeyleri cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 2- Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeyleri yaşadıkları yerleşim birimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 3- Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeyleri öğrenim gördükleri yerleşim birimine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 4- Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeyleri annelerinin eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 5- Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeyleri babalarının eğitim düzeyine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 6- Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeyleri Türkiye’de ziyaret ettikleri il sayılarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 7- Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeyleri genel not ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 8- Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeyleri sosyal bilgiler not ortalamalarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 9- Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeyleri öğrenim gördükleri sınıf mevcutlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
- 10- Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeyleri medya kaynaklarını takip etme sıklıklarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

### ARAŞTIRMANIN AMACI

Bireyin kendisini tanıması, potansiyelinin farkına varması, yaşadığı devleti ve sosyal kurumları tanıması, milli değerleri evrensel değerlerle bütünleştirebilmesi için çok yönlü bir eğitim sürecinden geçmesi gerekmektedir. Bahsedilen davranışları kazanabilmesinde ilköğretimde verilen sosyal bilgiler dersi önemli bir yere sahiptir. Sosyal bilgiler dersini oluşturan bilim dallarından biri olan coğrafya da bu çok yönlü gelişim sürecinin önemli bir noktasını oluşturmaktadır. Coğrafya

sayesinde birey yaşadığı çevreyi tanımakta çevresinde ve dünyada meydana gelen birçok coğrafi olayı değerlendirme ve anlamlandırma yeteneğini kazanabilmektedir. Bu çok yönlü değerlendirme ve anlamlandırma süreci beraberinde coğrafi bir akıl yürütme becerisini de gerektirmektedir. Coğrafya okuryazarlığı da diyebileceğimiz bu yeteneğin ülkemizde ortaokul düzeyinde öğrenim gören öğrencilerdeki varolan durumunun ortaya konulması gerektiği düşüncesinden hareketle bu araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. Araştırmanın konu ile ilgili literatüre katkı sağlaması ve bu alanda çalışma yapacak kişilere bilimsel bir veri kaynağı olması beklenmektedir.

### ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ

Üyesi olduğumuz toplumun kurallarını önce ailede daha sonra okulda öğrenebilmekteyiz. Okul sürecinde devreye ders programları girmektedir. Öğrencinin haklarını öğrenmesi, yaşadığı devleti tanıması, geçmişini öğrenmesi belli başlı dersler sayesinde olmaktadır. Burada devreye sosyal bilgiler dersi girmektedir. Sosyal bilgiler dersi sayesinde öğrenci geçmişle günümüz arasındaki bağlantıyı kavrayacak, günümüzde yaşanan olayları anlamlandırırken tarihten, iyi ve sorumlu vatandaş olmanın kurallarını öğrenirken vatandaşlıktan faydalanacaktır. Kendimizi ve dünyadaki diğer insanlarla bağlantılarımızı daha iyi anlamamız için değer, bilgi, kavram ve becerileri ise bizlere coğrafya sunar (Haas, 1989). Coğrafyanın sunduğu bu birikim kişinin karşılaştığı veya anlamlandırmaya çalıştığı bazı sorunların çözümünde kendisine farklı bir bakış açısı kazandırmaktadır. Bu sorunlar nerelerde yaşanabileceği, insanın karşılaştığı doğal felaketler karşısında ne gibi tedbirler alabileceği, üretim zinciri kurmak için yapılması gerekenler, tarımsal faaliyetlerden daha yüksek verim almak için yapılması gerekenler veya sıkışık trafikten kurtulmak için alternatif yollar üretebilme gibi pek çok konuda karar verebilme yeteneği coğrafya okuryazarlık becerisi gerektirmektedir (Tuna, 2013). Çünkü coğrafya okuyazarı olan birey için dünyada yaşanan olayların, ülkelerarası ilişkilerin, küresel güç savaşlarının, iklim değişiminin, gelişmişliğin veya geri kalmışlığın nedenlerinin mantıki sebepleri vardır. Literatürde yeni bir kavram olmasına rağmen gittikçe önemini artıran coğrafya okuryazarlığı konusunda dünyada yapılan çalışmalar son yıllarda gittikçe artmaktadır. Ülkemizde yapılan literatür çalışmasında ortaokul öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik herhangi bir araştırmanın yapılmadığı ve ortaokul öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik bir ölçeğin geliştirilmediği görülmüştür. Bu düzeyde bir çalışmanın daha önce yapılmamış olması araştırmayı önemli bir hale getirmekte ve bu çalışmanın ileride yapılacak araştırmalara veri kaynağı olacağı düşünülmektedir.

### SINIRLILIKLAR

Bu araştırma;

- 1- Adıyaman ilinde belirlenen 41 ortaokul,
- 2- Belirlenen ortaokullarda öğrenim gören 1678 tane 7. sınıf öğrencisi,
- 3- Veri toplama aracı olarak öğrencilere uygulanan ölçme aracı ile sınırlıdır.

### YÖNTEM

Bu bölümde araştırmanın temel amacına uygun olarak araştırmanın yöntemi, çalışma grubu, veri toplama araçları, verilerin toplanması ve verilerin analizine yönelik süreç açıklanmıştır.

### ARAŞTIRMANIN YÖNTEMİ

Araştırmada betimsel tarama modeli kullanılmıştır. Betimsel tarama modeli geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır. Bu yöntemde araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne kendi koşulları içinde ve var olduğu gibi

tanımlanmaya çalışılır. Onları, herhangi bir şekilde değiştirme etkileme çabası gösterilmez. Bilinmek istenen şey oradadır. Önemli olan, onu uygun bir biçimde “gözleyip” belirleyebilmektir (Karasar, 2005). Bir araştırmada sosyal olay ve olguların olduğu gibi, değiştirilmeden ortaya konması betimleme metodu ile yapılır. Bu tür incelemeler mevcut durumları, şartları ve özellikleri olduğu gibi ortaya koymaya çalışır (Aslantürk, 1999).

### EVREN VE ÖRNEKLEM

Araştırmanın çalışma evreni, Adıyaman ilindeki ortaokullarda öğrenim gören ortaokul 7. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini Adıyaman ilinde seçilen 41 ortaokulda öğrenim gören 1678 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde ekonomiklik ve araştırmanın uygulanabilirliği dikkate alınmıştır. Örneklem yöntemi olarak basit seçkisiz örneklem yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde evrendeki tüm birimler, örneğe seçilmek için eşit ve bağımsız bir şansa sahiptir. Tüm bireylerin seçilme olasılığı aynıdır. Seçkisiz örneklem yöntemlerinin temsilliği sağlamada diğerlerinden çok daha güçlü olduğu ifade edilebilir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2012). Bu sınıfın seçilmesindeki gerekçe ise sosyal bilgiler dersinin en son bu sınıf düzeyinde görülüyor olması, bu sınıf düzeyine gelen öğrencilerin sosyal bilgiler dersinin tüm kazanımlarını ve coğrafya okuryazarlığını ilgilendirebilecek beceriye sahip olduklarının düşünülmüş olmasıdır. Sosyal bilgiler dersinde bu araştırmada kullanılacak tüm kazanımlarla ilgili konuların işlendiği tespit edildikten sonra coğrafya okuryazarlık testi belirlenen okullarda 2012-2013 eğitim öğretim yılının mayıs ayı sonunda uygulanmıştır.

### VERİ TOPLAMA ARACININ HAZIRLANMASI VE GELİŞTİRİLMESİ SÜRECİ

Bu araştırmada ilk önce sosyal bilgiler öğretimi ve programı incelenmiş daha sonra coğrafya okuryazarlığı ile ilgili literatür taraması yapılmıştır. Elde edilen bilgiler doğrultusunda araştırmanın kuramsal çerçevesi belirlenmiştir. Daha sonra araştırmanın uygulama safhasında veri toplama aracı olarak “coğrafya okuryazarlık testi” araştırmacı tarafından bu araştırmada kullanılmak üzere geliştirilmiştir. Test iki bölümden oluşmuştur. Birinci bölümde çalışmaya katılacak öğrencilerin kişisel bilgilerinin öğrenilmesi amacıyla sorular yer almıştır. İkinci bölümde ise öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik sorular yer almıştır. Bu sorular hazırlanırken ilk önce sosyal bilgiler öğretim programı incelenmiş daha sonra ortaokul beşinci, altıncı ve yedinci sınıf sosyal bilgiler dersi kazanımları taranmıştır. Kazanımlara uygun olabilecek düzeyde farklı sorular hazırlanmıştır. Hazırlanan 49 soru tez danışmanına, alanda uzman akademisyenlere ve eğitim bilimleri uzmanlarına sunulmuş yapılan dönütlere göre ölçekten 9 soru elenmiş pilot uygulamada öğrencilere 40 soru sorulmuştur. Pilot uygulamadan sonra test üzerinde yapılan analizler sonucunda 10 soru daha elenmiş daha sonra teste son şekil verilerek asıl uygulamaya geçilmiştir. Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerini belirlemeyi amaçlayan coğrafya okuryazarlık testindeki seçenek sayısı bu düzeyde eğitim gören öğrencilerin girmiş oldukları tüm test sınavlarında alışkın oldukları seçenek sayısının 4 seçenekli olması nedeniyle bu testteki sorularda 4 seçenekli olarak hazırlanmıştır.

**Tablo 1. Madde Bazında Güvenirlik Analizi**

| Betimsel İstatistik |     |      |      | Madde Analizi     |      |                   |      |         |                      |                          |                      |
|---------------------|-----|------|------|-------------------|------|-------------------|------|---------|----------------------|--------------------------|----------------------|
|                     |     |      |      | Ayırt Edicilik    |      |                   |      |         | Madde Güçlük İndeksi | Madde Toplam Korelasyonu | Güvenirlik (α: 0.87) |
|                     |     |      |      | Alt %27<br>(n=70) |      | Üst %27<br>(n=70) |      | T       |                      |                          |                      |
| Soru                | N   | Sh   | Ss   | $\bar{X}$         | Ss   | $\bar{X}$         | Ss   | T       |                      |                          |                      |
| 1                   | 258 | 0,03 | 0,42 | 0,49              | 0,50 | 0,97              | 0,17 | -7,66** | 0,77                 | 0,43                     | 0,85                 |
| 2                   | 258 | 0,03 | 0,49 | 0,27              | 0,45 | 0,83              | 0,38 | 7,94**  | 0,62                 | 0,40                     | 0,86                 |
| 3                   | 258 | 0,03 | 0,48 | 0,07              | 0,26 | 0,73              | 0,45 | 10,62** | 0,36                 | 0,48                     | 0,85                 |
| 4                   | 258 | 0,03 | 0,40 | 0,6               | 0,49 | 0,94              | 0,23 | 5,25**  | 0,79                 | 0,33                     | 0,86                 |
| 5                   | 258 | 0,03 | 0,47 | 0,39              | 0,49 | 0,97              | 0,17 | 9,26**  | 0,66                 | 0,41                     | 0,86                 |
| 6                   | 258 | 0,03 | 0,47 | 0,44              | 0,50 | 0,89              | 0,32 | 6,24**  | 0,73                 | 0,33                     | 0,86                 |
| 7                   | 258 | 0,03 | 0,45 | 0,50              | 0,50 | 0,93              | 0,26 | 6,33**  | 0,76                 | 0,31                     | 0,86                 |
| 8                   | 258 | 0,03 | 0,43 | 0,44              | 0,50 | 0,96              | 0,20 | 7,96**  | 0,78                 | 0,40                     | 0,86                 |
| 9                   | 258 | 0,03 | 0,41 | 0,47              | 0,50 | 0,90              | 0,30 | 6,11**  | 0,81                 | 0,36                     | 0,86                 |
| 10                  | 258 | 0,02 | 0,39 | 0,53              | 0,50 | 0,93              | 0,26 | 5,92**  | 0,81                 | 0,37                     | 0,86                 |
| 11                  | 258 | 0,02 | 0,39 | 0,59              | 0,50 | 0,99              | 0,00 | 6,99**  | 0,49                 | 0,37                     | 0,86                 |
| 12                  | 258 | 0,03 | 0,50 | 0,54              | 0,50 | 0,96              | 0,20 | 6,40**  | 0,41                 | 0,44                     | 0,86                 |
| 13                  | 258 | 0,03 | 0,49 | 0,23              | 0,42 | 0,86              | 0,35 | 9,55**  | 0,67                 | 0,32                     | 0,86                 |
| 14                  | 258 | 0,03 | 0,47 | 0,16              | 0,37 | 0,66              | 0,48 | 6,94**  | 0,55                 | 0,49                     | 0,85                 |
| 15                  | 258 | 0,03 | 0,50 | 0,31              | 0,47 | 0,94              | 0,23 | 10,06** | 0,40                 | 0,32                     | 0,85                 |
| 16                  | 258 | 0,03 | 0,49 | 0,30              | 0,46 | 0,79              | 0,41 | 6,56**  | 0,58                 | 0,38                     | 0,86                 |
| 17                  | 258 | 0,03 | 0,49 | 0,17              | 0,38 | 0,69              | 0,47 | 7,14**  | 0,65                 | 0,41                     | 0,86                 |
| 18                  | 258 | 0,03 | 0,48 | 0,30              | 0,46 | 0,87              | 0,34 | 8,36**  | 0,65                 | 0,31                     | 0,86                 |
| 19                  | 258 | 0,03 | 0,48 | 0,39              | 0,49 | 0,86              | 0,35 | 6,53**  | 0,65                 | 0,50                     | 0,85                 |
| 20                  | 258 | 0,03 | 0,50 | 0,26              | 0,44 | 0,89              | 0,32 | 9,66**  | 0,51                 | 0,44                     | 0,86                 |
| 21                  | 258 | 0,03 | 0,45 | 0,20              | 0,40 | 0,83              | 0,38 | 9,50**  | 0,71                 | 0,46                     | 0,86                 |
| 22                  | 258 | 0,03 | 0,49 | 0,34              | 0,48 | 0,94              | 0,23 | 9,43**  | 0,62                 | 0,50                     | 0,85                 |
| 23                  | 258 | 0,03 | 0,47 | 0,24              | 0,43 | 0,94              | 0,23 | 11,93** | 0,68                 | 0,33                     | 0,86                 |
| 24                  | 258 | 0,03 | 0,50 | 0,46              | 0,50 | 0,93              | 0,26 | 6,98**  | 0,55                 | 0,42                     | 0,86                 |
| 25                  | 258 | 0,03 | 0,49 | 0,30              | 0,46 | 0,89              | 0,32 | 8,72**  | 0,42                 | 0,35                     | 0,86                 |
| 26                  | 258 | 0,03 | 0,50 | 0,20              | 0,40 | 0,74              | 0,44 | 7,61**  | 0,45                 | 0,40                     | 0,85                 |
| 27                  | 258 | 0,03 | 0,49 | 0,20              | 0,40 | 0,80              | 0,40 | 8,81**  | 0,61                 | 0,50                     | 0,86                 |
| 28                  | 258 | 0,03 | 0,50 | 0,21              | 0,41 | 0,91              | 0,28 | 11,71** | 0,53                 | 0,31                     | 0,86                 |
| 29                  | 258 | 0,03 | 0,50 | 0,31              | 0,47 | 0,77              | 0,42 | 6,07**  | 0,50                 | 0,35                     | 0,86                 |
| 30                  | 258 | 0,03 | 0,50 | 0,23              | 0,42 | 0,73              | 0,45 | 6,79**  | 0,52                 | 0,36                     | 0,86                 |

\*\*p&lt;0.01

Tablo 1’de coğrafya okuryazarlık testine ilişkin betimsel istatistik ve madde analizi değerleri verilmiştir. Coğrafya okuryazarlık testinin geliştirilmesi sürecinde, uzman görüşü alındıktan sonra 40 madde kalmıştır. Bu test ilk önce 7. sınıflarda öğrenim gören 258 öğrenciye uygulanarak madde analizleri yapılmıştır. Testin madde bazındaki standart hatası 0.02 ile 0,03, standart sapması 0,39 ile 0,50 ve ortalaması 0,40 ile 0,81 arasında bulunmuştur. Test sorularının ayırt edici olup olmadığını belirlemek amacıyla alt ve üst gruptan % 27’li dilim alınarak ayırt edicilik testi yapılmıştır. Alt-üst grupların madde puanlarının karşılaştırılmasında ise bağımsız grup t testi yapılmıştır [t (138) = - 40,22, p < 0,001]. Bu test ölçekten elde edilen yüksek puan ile düşük puan arasında ölçeğin amaçladığı özelliği ölçme konusunda ayırt edici olduğunu göstermektedir (Baloğlu & Karadağ, 2008). Testin madde güçlük indeksi 0,36 ile 0,81 arındadır. Bu sonuç test



sorularının orta güçlükte olduğunu göstermektedir. Testin madde toplam korelasyon değerleri 0,30 ile 0,50 arasında bulunmuştur. Bu sonuç 30 maddeden oluşan testin bütünü ile tutarlı olduğunu göstermektedir. Özgüven (2007) korelasyon katsayısının 0,30'den yüksek olmasının iyi olduğunu belirtmektedir. Testin toplam Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı 0.87'dir. Madde bazında ise 0,85 ile 0,86 arasındadır. Güvenirlik katsayısının 0.90 civarında olması “mükemmel”; 0.80 “çok iyi” ve 0.70 civarında olması da “yeterli” olarak kabul edilir (Kline, 2011). Madde analizi, ölçekteki maddelerin ölçmeyi amaçladığı bir özelliği başka özelliklerle karıştırmadan ölçüp ölçmediğini belirleyerek tutarlı bir ölçek geliştirmek için yapılır (Büyükoztürk, 2007; Karasar, 2006; Balci, 2006).

## VERİLERİN TOPLANMASI VE ANALİZİ

Coğrafya okuryazarlık testi belirlenen okullarda uygulandıktan sonra güvenli bir şekilde toplanmıştır. Bu çalışmada kullanılan ölçeklerin geliştirilmesi ve elde edilen verilerin analiz edilmesi sürecinde nicel veri analiz teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın problem durumu ve alt problemlerini oluşturan sorular ışığında elde edilen verilerin çözümlemesi sırasında bağımsız iki örneklem grubu arasındaki ortalamalar arasında farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla “t testi” kullanılmıştır. Bu test bir gruptaki ortalamanın diğer gruptaki ortalamadan önemli derecede farklı olup olmadığını belirler (Kalaycı, 2010). Bağımsız örneklem için t testi özellikle betimsel araştırmalarda iki grubun sürekli değişken üzerinden aldıkları değerlerin karşılaştırılmasında sıklıkla kullanılır (Seçer, 2013). İki ya da daha fazla ortalama arasında fark olup olmadığını belirlemek amacıyla tek yönlü anova analiz tekniği kullanılmıştır. Bu teknik bağımlı değişkene ilişkin puanların eşit aralıklı ve oranlı ölçüm sonucu elde edildiği tüm betimsel araştırmalarda kullanılabilir. Genel olarak çalışmada incelenen şey bağımsız bir değişkenin bir ya da daha fazla bağımlı değişken üzerindeki etkisini ölçmektir (Seçer, 2013). Varyans analizinin sayıltılarından olan varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla Levene tekniği kullanılmıştır. Bu test bağımlı değişkenlerdeki gruplar arası varyans eşitliğini test eder. Bu test her bir bağımlı değişken için ayrı sonuçlar verir ve bağımsız değişkenin gruplarına göre o bağımlı değişkendeki gruplar arası varyans eşitliğinin sağlanıp sağlanmadığını kontrol eder (Kalaycı, 2010). Çalışmada gruplar arasındaki ortalamalar az olduğu için daha duyarlı olan LSD analiz tekniği kullanılarak farklılıkların hangi gruplar arasında olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

## BULGULAR VE YORUMLAR

**Tablo 2. Öğrencilerin Cinsiyet Değişkeni İle Coğrafya Okuryazarlık Testi Ölçeği Puanı Arasındaki İlişki**

| Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | Ss   | Sd   | T     | P    |
|----------|-----|-----------|------|------|-------|------|
| Kız      | 846 | 13,26     | 5,14 | 1676 | -,551 | 0,58 |
| Erkek    | 832 | 13,40     | 5,63 |      |       |      |

Tablo 2’de, cinsiyet değişkeni ile öğrencilerin coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları puan karşılaştırılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin cinsiyet değişkeni ile (erkek  $\bar{X}$  =13,40 - kız  $\bar{X}$  =13,26) coğrafya okuryazarlık testi ölçeği puanı arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir [ $t_{(1676)} = -0,58$ ,  $p < 0,05$ ]. Cinsiyetin coğrafya okuryazarlığı konusunda belirleyici bir fark yaratmadığı söylenebilir.

**Tablo 3. Öğrencileri Öğrenim Gördükleri Yerleşim Birimine İlişkin Betimsel Veriler**

| ÖGYB   | N    | $\bar{X}$ | Ss   |
|--------|------|-----------|------|
| Köy    | 328  | 12,57     | 5,37 |
| Kasaba | 378  | 13,88     | 5,58 |
| İlçe   | 403  | 13,33     | 5,43 |
| İl     | 569  | 13,42     | 5,19 |
| Toplam | 1678 | 13,33     | 5,39 |



Tablo 3'te, öğrencilerin öğrenim gördükleri yerleşim birimi değişkeninin coğrafya okuryazarlık düzeylerine etkisine ait olan ortalama, standart sapma ve standart hataya ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.

Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ile yerleşim birimi değişkeni arasındaki varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi sonucuna göre [Levene = 0,73,  $p < 0.54$ ]. Tek yönlü varyans analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 4. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Yerleşim Birimi İle Coğrafya Okuryazarlık Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|------|
| Gruplar Arası     | 225,912         | 3    | 75,304             | 2,603 | ,050 |
| Gruplar İçi       | 48426,158       | 1674 | 28,928             |       |      |
| Toplam            | 48652,070       | 1677 |                    |       |      |

Tablo 4'te, öğrencilerin öğrenim gördükleri yerleşim birimi değişkeni ile coğrafya okuryazarlık puanları arasındaki tek yönlü anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin öğrenim gördükleri yerleşim birimi değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testi puanı arasında anlamlı bir farklılık ortaya olduğunu koymaktadır [ $F_{(3-1674)}=2,603, p < .05$ ]. Öğrenim görülen yerleşim biriminin öğrencilerin coğrafya okuryazarlığı üzerinde etkili olduğu ifade edilebilir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 5. LSD Çoklu Karşılaştırma Sonuçları**

| (I) ÖGYB | (J) ÖGYB | Mean Difference (I-J) | p*   |
|----------|----------|-----------------------|------|
| Köy      | Kasaba   | -1,30911*             | ,001 |
|          | İl       | -,85257*              | ,021 |
| İlçe     | Köy      | ,76067                | ,045 |
| İl       | Köy      | ,85257*               | ,021 |

\* $P < .05$ , ÖGYB: Öğrenim Görülen Yerleşim Birimi

Tablo 5'te öğrencilerin öğrenim gördükleri yerleşim birimi ile coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları verilmiştir. Test sonucuna göre kasabada öğrenim gören öğrencilerle ( $\bar{X} = 13,88$ ), il merkezinde ( $\bar{X} = 13,42$ ) ve ilçelerde ( $\bar{X} = 13,33$ ) öğrenim gören öğrencilerin, köylerde ( $\bar{X} = 12,57$ ) öğrenim gören öğrencilere göre coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Okulların teknolojik alt yapı durumları, bilgiye erişim kolaylığı öğrencileri her yönüyle etkilemektedir. Özellikle merkezi yerlerde bu tür sorunların aşılmış olması eğitimde olumlu sonuçlar doğurmaktadır. Bu olumlu gelişmeler coğrafya okuryazarlığında da ister istemez kendisini göstermektedir. Kırsal kesimden kente geldikçe okuryazarlık düzeyinin arttığı görülmektedir ( $p < .05$ ).

**Tablo 6. Öğrencileri Yaşadıkları Yerleşim Birimine İlişkin Betimsel Veriler**

| Okul Türü | N    | $\bar{X}$ | Ss   |
|-----------|------|-----------|------|
| Köy       | 682  | 12,63     | 5,05 |
| Kasaba    | 172  | 14,45     | 5,20 |
| İlçe      | 354  | 13,38     | 5,26 |
| İl        | 470  | 13,90     | 5,87 |
| Toplam    | 1678 | 13,33     | 5,39 |

Tablo 6’da öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimi değişkeninin coğrafya okuryazarlık düzeylerine etkisine ait olan ortalama, standart sapma ve standart hataya ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.

Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ile yaşadıkları yerleşim birimi değişkeni arasındaki varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi sonucuna göre [Levene= 0,82,  $p>0,67$ ]. Tek yönlü varyans analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 7. Öğrencilerin Yaşadıkları Yerleşim Birimi İle Coğrafya Okuryazarlık Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F    | p    |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|------|------|
| Gruplar Arası     | 706,378         | 3    | 235,459            | 8,21 | ,000 |
| Gruplar İçi       | 47945,692       | 1674 | 28,641             |      |      |
| Toplam            | 48652,070       | 1677 |                    |      |      |

Tablo 7’de öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimi değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testi puanları arasındaki tek yönlü anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin öğrenim gördükleri yerleşim birimi değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testi ölçeği puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $F_{(3-1674)} 8,21$ ,  $p<.05$ ]. Bu veriler öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimi türünün onların coğrafya okuryazarlık düzeylerini etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 8. LSD Çoklu Karşılaştırma Sonuçları**

| (I) ÖYYB | (J) ÖYYB | Mean Difference (I-J) | p*   |
|----------|----------|-----------------------|------|
| Köy      | Kasaba   | -1,82739*             | ,000 |
|          | İlçe     | -,75526*              | ,031 |
|          | İl       | -1,26964*             | ,000 |
| Kasaba   | İlçe     | 1,07213*              | ,031 |

\* $P<.05$ , ÖGYB: Öğrencilerin Yaşadıkları Yerleşim Birimi

Tablo 8’de öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimi değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi verilmiştir. Tabloya bakıldığında kasabalarda ( $\bar{X}=14,45$ ), ilçe merkezinde ( $\bar{X}=13,38$ ) ve il merkezinde ( $\bar{X}=13,89$ ) ikamet eden öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin köylerde ( $\bar{X}=12,62$ ) ikamet eden öğrencilere göre daha fazla

olduğu görülmektedir. Kent merkezinden kırsal kesimdeki okullara gidildikçe coğrafya okuryazarlık düzeyinin düştüğü görülmektedir. Yaşanılan çevrenin, etkileşimde bulunan olguların ve maddi olanakların coğrafi okuryazarlığı da etkilediği söylenebilir. Kırsal kesimdeki sosyo-ekonomik şartlar bu durumu birebir etkileyebilmektedir ( $p<.05$ ).

**Tablo 9. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel Veriler**

| Okul Türü       | N    | $\bar{X}$ | Ss   |
|-----------------|------|-----------|------|
| Okuryazar değil | 397  | 12,48     | 4,82 |
| İlkokul         | 848  | 13,24     | 5,41 |
| Ortaokul        | 267  | 13,68     | 5,28 |
| Lise            | 134  | 15,17     | 5,98 |
| Üniversite      | 32   | 15,66     | 7,04 |
| Toplam          | 1678 | 13,33     | 5,39 |

Tablo 9’da öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkeninin coğrafya okuryazarlık düzeylerine etkisine ait olan ortalama, standart sapma ve standart hataya ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.

Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ile annelerinin eğitim düzeyi değişkeni arasındaki varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi sonucuna göre [Levene= 0,13, $p>0,75$ ]. Tek yönlü varyans analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 10. Öğrencilerin Annelerinin Eğitim Düzeyi İle Coğrafya Okuryazarlık Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F     | P    |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|------|
| Gruplar Arası     | 956,594         | 4    | 239,149            | 8,389 | ,000 |
| Gruplar İçi       | 47695,475       | 1673 | 28,509             |       |      |
| Toplam            | 48652,070       | 1677 |                    |       |      |

Tablo 11’de öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkeni ile coğrafya okuryazarlık puanları arasındaki tek yönlü anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları puan arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [ $F_{(4-1673)} 8,389$ ,  $p< .01$ ]. Elde edilen veriler annenin eğitim düzeyinin çocuğun coğrafya okuryazarlık düzeyi üzerinde etkisinin olduğu şeklinde yorumlanabilir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 12. LSD Çoklu Karşılaştırma Sonuçları**

| (I) Anne Eğitimi | (J) Anne Eğitimi | Mean Difference (I-J) | P*   |
|------------------|------------------|-----------------------|------|
| Okuryazar değil  | İlkokul          | -,76214*              | ,019 |
|                  | Ortaokul         | -1,20183*             | ,005 |
|                  | Lise             | -2,69557*             | ,000 |
|                  | Üniversite       | -3,18018*             | 0,00 |
| Ortaokul         | Lise             | -1,93343*             | ,001 |
|                  | Üniversite       | -2,41804*             | ,012 |
| Lise             | Üniversite       | -1,97835*             | ,048 |

\* $P<.05$

Tablo 12’de öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi ile coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, anneleri ilkokul ( $\bar{X} = 13,23$ ), ortaokul ( $\bar{X} = 13,67$ ), lise ( $\bar{X} = 15,17$ ), ve üniversite ( $\bar{X} = 15,65$ ) mezunu olan öğrencilerin, anneleri okuryazar olmayan ( $\bar{X} = 12,47$ ) öğrencilere göre coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Anneleri ortaokul ( $\bar{X} = 13,67$ ) mezunu olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin anneleri lise ( $\bar{X} = 15,17$ ) ve üniversite ( $\bar{X} = 15,65$ ) mezunu olan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Anneleri lise ( $\bar{X} = 15,17$ ) mezunu olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin anneleri üniversite ( $\bar{X} = 15,66$ ) mezunu olan öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Annelerin eğitim düzeyinin çocuğun coğrafya okuryazarlık düzeyini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Annenin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin okuryazarlık düzeyi de artış göstermektedir ( $p < .05$ ).

**Tablo 13. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyine İlişkin Betimsel Veriler**

| Okul Türü       | N    | $\bar{X}$ | Ss   |
|-----------------|------|-----------|------|
| Okuryazar değil | 75   | 11,76     | 4,88 |
| İlkokul         | 704  | 12,91     | 5,06 |
| Ortaokul        | 404  | 12,65     | 5,18 |
| Lise            | 344  | 14,46     | 5,85 |
| Üniversite      | 151  | 15,26     | 5,69 |
| Toplam          | 1678 | 13,33     | 5,39 |

Tablo 13’te öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi değişkeninin coğrafya okuryazarlık düzeylerine etkisine ait olan ortalama, standart sapma ve standart hataya ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.

Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ile annelerinin eğitim düzeyi değişkeni arasındaki varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi sonucuna göre [Levene= 0,88,  $p > 0,59$ ]. Tek yönlü varyans analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 14. Öğrencilerin Babalarının Eğitim Düzeyi İle Coğrafya Okuryazarlık Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F      | p    |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|--------|------|
| Gruplar Arası     | 1498,277        | 4    | 374,569            | 13,290 | ,000 |
| Gruplar İçi       | 47153,792       | 1673 | 28,185             |        |      |
| Toplam            | 48652,070       | 1677 |                    |        |      |

\* $P < .05$ ,

Tablo 14’te, öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi değişkeni ile coğrafya okuryazarlık puanları arasındaki tek yönlü anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testi ölçeği puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmaktadır [ $F_{(4-1673)} 13,290$ ,  $p < .01$ ]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır. Ebeveynlerin eğitim düzeyinin çocuğun coğrafya okuryazarlık düzeyini olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Babanın eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencinin coğrafya okuryazarlık düzeyi de artış göstermektedir ( $p < .05$ ).

**Tablo 15. LSD Çoklu Karşılaştırma Sonuçları Tablosu**

| (I) Baba Eğitimi | (J) Baba Eğitimi | Mean Difference (I-J) | p*   |
|------------------|------------------|-----------------------|------|
| Okuryazar değil  | Lise             | -2,70221*             | ,000 |
|                  | Üniversite       | -3,50490*             | ,000 |
| İlkokul          | Lise             | -1,54886*             | ,000 |
|                  | Üniversite       | -2,35155*             | ,000 |
| Ortaokul         | Lise             | -1,80874*             | ,000 |
|                  | Üniversite       | -2,61144*             | ,000 |

\*P&lt;.05,

Tablo 15'te öğrencilerin babalarının eğitim düzeyi ile coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında babaları lise ( $\bar{X}$  =14,46) ve üniversite ( $\bar{X}$  =15,26) mezunu olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin babaları okuryazar olmayan ( $\bar{X}$  =11,76) öğrencilere göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Babaları lise ( $\bar{X}$  =14,46) ve üniversite ( $\bar{X}$  =15,26) mezunu olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin babaları ilkokul ( $\bar{X}$  =12,91) mezunu olan öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Babaları lise ( $\bar{X}$  =14,46) ve üniversite ( $\bar{X}$  =15,26) mezunu olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin babaları ortaokul ( $\bar{X}$  =12,65) mezunu olan öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir (p<.05).

**Tablo 16. Öğrencileri Ziyaret Ettikleri İl Sayılarına İlişkin Betimsel Veriler**

|                                     | N    | $\bar{X}$ | Ss   |
|-------------------------------------|------|-----------|------|
| 1 ya da 2 İl                        | 441  | 12,90     | 5,11 |
| 2 ya da 3 il                        | 286  | 13,56     | 5,58 |
| 3 ya da 4 il                        | 236  | 13,69     | 4,86 |
| 4ya da 5 il                         | 463  | 14,73     | 5,69 |
| Yaşadığım yerin dışına hiç çıkmadım | 252  | 11,19     | 4,71 |
| Toplam                              | 1678 | 13,33     | 5,39 |

Tablo 16'da öğrencilerin ziyaret ettikleri il sayıları değişkeninin coğrafya okuryazarlık düzeylerine etkisine ait olan ortalama, standart sapma ve standart hataya ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.

Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ile ziyaret ettikleri il sayıları değişkeni arasındaki varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi sonucuna göre [Levene= 6,84 p>0,56]. Tek yönlü varyans analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 17. Öğrencilerin Ziyaret Ettikleri İl Sayıları Coğrafya Okuryazarlık Testi Ölçeği Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F      | P    |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|--------|------|
| Gruplar Arası     | 2155,152        | 4    | 538,788            | 19,386 | ,000 |
| Gruplar İçi       | 46496,918       | 1673 | 27,793             |        |      |
| Toplam            | 48652,070       | 1677 |                    |        |      |

Tablo 17’de, öğrencilerin ziyaret ettikleri il sayıları ile coğrafya okuryazarlık puanları arasındaki tek yönlü anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin ziyaret ettikleri il sayısı değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testi puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $F_{(4-1673)} 19,386$ ,  $p < .01$ ]. Gezilip görülen yerlerin sayısının öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri üzerinde olumlu sonuçlar doğurduğu ifade edilebilir. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 18. LSD Çoklu Karşılaştırma Sonuçları**

| (I) ÖZEİS                           | (J) İl Sayısı                       | Mean Difference (I-J) | p*   |
|-------------------------------------|-------------------------------------|-----------------------|------|
| 4’ten fazla                         | 1-2 il                              | 1,82764*              | ,000 |
|                                     | 2-3 il                              | 1,17192*              | ,003 |
|                                     | 3-4 il                              | 1,33803*              | ,002 |
|                                     | Yaşadığım yerin dışına hiç çıkmadım | 3,53739*              | ,000 |
| Yaşadığım yerin dışına hiç çıkmadım | 1-2 il                              | -1,70975*             | ,000 |
|                                     | 2-3 il                              | -2,36547*             | ,000 |
|                                     | 3-4 il                              | -2,19935*             | ,000 |
|                                     | 4’ten fazla                         | -3,53739*             | ,000 |

\* $P < .05$ , ÖZEİS: Öğrencilerin Ziyaret Ettikleri İl Sayısı

Tablo 18’de öğrencilerin ziyaret ettikleri il sayıları ile coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları puanları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında 4’ten fazla il ziyaret eden öğrencilerin ( $\bar{X} = 14,73$ ), 1-2 il ( $\bar{X} = 12,90$ ), 2-3 il ( $\bar{X} = 13,56$ ), 3-4 il ziyaret eden ( $\bar{X} = 13,69$ ) ve yaşadığı yerin dışına hiç çıkmayan ( $\bar{X} = 11,19$ ) öğrencilere göre coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Yaşadığı yerin dışına hiç çıkmayan öğrencilerin ( $\bar{X} = 11,19$ ) 1-2 il ( $\bar{X} = 12,90$ ), 2-3 il ( $\bar{X} = 13,56$ ), 3-4 il ( $\bar{X} = 13,69$ ) ve 4’ten fazla il ziyaret eden öğrencilere göre ( $\bar{X} = 14,73$ ) coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Öğrencilerin ziyaret ettikleri il sayıları ile coğrafya okuryazarlık düzeyleri arasında orantısız bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Ziyaret edilen il sayısı arttıkça coğrafi okuryazarlığın arttığı görülmektedir. Gezilip görülen yerlerin öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyini olumlu yönde etkilediği söylenebilir ( $p < .05$ ).

**Tablo 19. Öğrencilerin Genel Not Ortalamasına İlişkin Betimsel Veriler**

| Genel Not | N    | $\bar{X}$ | Ss   |
|-----------|------|-----------|------|
| 1-2 Arası | 65   | 8,95      | 4,41 |
| 2-3 Arası | 311  | 10,56     | 4,34 |
| 3-4 arası | 666  | 12,35     | 4,73 |
| 4-5 arası | 636  | 16,15     | 5,23 |
| Toplam    | 1678 | 13,33     | 5,39 |

Tablo 19’da öğrencilerin genel not ortalamaları değişkeninin coğrafya okuryazarlık düzeylerine etkisine ait olan ortalama, standart sapma ve standart hataya ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.



Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ile annelerinin eğitim düzeyi değişkeni arasındaki varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi sonucuna göre [Levene= 0,09,  $p>0,63$ ]. Tek yönlü varyans analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 20. Öğrencilerin Genel Not Ortalaması İle Coğrafya Okuryazarlık Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F       | p    |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|---------|------|
| Gruplar Arası     | 9332,561        | 3    | 3110,854           | 132,442 | ,000 |
| Gruplar İçi       | 39319,509       | 1674 | 23,488             |         |      |
| Toplam            | 48652,070       | 1677 |                    |         |      |

Tablo 20’de, öğrencilerin genel not ortalaması değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testi puanları arasındaki tek yönlü anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin genel not ortalaması ile coğrafya okuryazarlık testi puanı arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir [ $F_{(3-1674)} 132,442$ ,  $p<.01$ ]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 21. LSD Çoklu Karşılaştırma Sonuçları**

| (I) Genel Not | (J) Genel Not | Mean Difference (I-J) | p*   |
|---------------|---------------|-----------------------|------|
| 1-2 arası     | 2-3 arası     | -1,60242*             | ,015 |
|               | 3-4 arası     | -3,40051*             | ,000 |
|               | 4-5 arası     | -7,19710*             | ,000 |
| 2-3 arası     | 1-2 arası     | 1,60242*              | ,015 |
|               | 3-4 arası     | -1,79808*             | ,000 |
|               | 4-5 arası     | -5,59467*             | ,000 |
| 3-4 arası     | 1-2 arası     | 3,40051*              | ,000 |
|               | 2-3 arası     | 1,79808*              | ,000 |
|               | 4-5 arası     | -3,79659*             | ,000 |
| 4-5 arası     | 1-2 arası     | 7,19710*              | ,000 |
|               | 2-3 arası     | 5,59467*              | ,000 |
|               | 3-4 arası     | 3,79659*              | ,000 |

\* $P<.05$ ,

Tablo 22’de öğrencilerin genel not ortalaması ile coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları puanları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi verilmiştir. Elde edilen sonuca göre, öğrencilerden genel not ortalaması 2-3 arası ( $\bar{X}=10,55$ ), 3-4 arası ( $\bar{X}=12,35$ ) ve 4-5 arası ( $\bar{X}=16,15$ ) olan öğrencilerin genel not ortalaması 1-2 arası ( $\bar{X}=8,95$ ) olan öğrencilere göre coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmektedir. Genel not ortalaması 2-3 arası ( $\bar{X}=10,55$ ) olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri genel not ortalaması 1-2 arası ( $\bar{X}=8,95$ ) olanlara göre daha fazladır. Aynı öğrencilerin genel not ortalaması 3-4 arası olan ( $\bar{X}=12,35$ ) ve 4-5 arası ( $\bar{X}=16,15$ ) olan öğrencilere göre coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Genel not ortalaması 3-4 arası ( $\bar{X}=12,35$ ), olan öğrencilerin genel not ortalaması 1-2 arası ( $\bar{X}=8,95$ ), 2-3 arası ( $\bar{X}=10,55$ ) olan öğrencilere göre coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha fazla olduğu,

ancak genel not ortalaması 4-5 ( $\bar{X}=16,15$ ) arası olan öğrencilere göre coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha düşük olduğu görülmektedir. Genel not ortalaması 4-5 arası ( $\bar{X}=16,15$ ), olan öğrencilerin genel not ortalaması 1-2 arası ( $\bar{X}=8,95$ ), 2-3 arası ( $\bar{X}=10,55$ ) ve 3-4 arası ( $\bar{X}=12,35$ ) olan öğrencilere göre coğrafya okuryazarlık düzeyleri daha yüksektir ( $p<.05$ ).

**Tablo 23. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Not Ortalamasına İlişkin Betimsel Veriler**

| Sosyal Bilgiler Not | n    | $\bar{X}$ | Ss   |
|---------------------|------|-----------|------|
| 1-2 Arası           | 76   | 10,63     | 4,59 |
| 2-3 Arası           | 304  | 10,11     | 4,35 |
| 3-4 arası           | 559  | 12,13     | 4,50 |
| 4-5 arası           | 739  | 15,84     | 5,32 |
| Toplam              | 1678 | 13,33     | 5,39 |

Tablo 23'te öğrencilerin sosyal bilgiler not ortalaması değişkeninin coğrafya okuryazarlık düzeylerine etkisine ait olan ortalama, standart sapma ve standart hataya ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.

Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ile annelerinin eğitim düzeyi değişkeni arasındaki varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi sonucuna göre [Levene=0,34,  $p>0,77$ ]. Tek yönlü varyans analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 24. Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Not Ortalaması İle Coğrafya Okuryazarlık Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F       | p    |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|---------|------|
| Gruplar Arası     | 9165,773        | 3    | 3055,258           | 129,526 | ,000 |
| Gruplar İçi       | 39486,297       | 1674 | 23,588             |         |      |
| Toplam            | 48652,070       | 1677 |                    |         |      |

Tablo 24'te, öğrencilerin sosyal bilgiler ders notu ortalaması ile coğrafya okuryazarlık puanları arasındaki tek yönlü anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlar öğrencilerin yaşadıkları yerleşim birimi değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları puan arasında anlamlı bir farklılık olduğunu göstermektedir [ $F_{(3-1674)} 129,526$ ,  $p<.01$ ]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 25. LSD Çoklu Karşılaştırma Sonuçları**

| (I) Sosyal Not | (J) Sosyal Not | Mean Difference (I-J) | p*   |
|----------------|----------------|-----------------------|------|
| 1-2 arası      | 3-4 arası      | -1,49901*             | ,012 |
|                | 4-5 arası      | -5,20604*             | ,000 |
| 2-3 arası      | 3-4 arası      | -2,02533*             | ,000 |
|                | 4-5 arası      | -5,73236*             | ,000 |
| 3-4 arası      | 4-5 arası      | -3,70703*             | ,000 |

\* $P<.05$ ,

Tablo 25'te öğrencilerin sosyal bilgiler ders notu ile coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları puanları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında sosyal bilgiler ders notu ortalaması 3-4 arası ( $\bar{X}=12,13$ ) ve 4-5 arası ( $\bar{X}=15,83$ ) olan öğrencilerin

coğrafya okuryazarlık düzeylerinin sosyal bilgiler ders notu ortalaması 1-2 arası ( $\bar{X}$  =10,63) olan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Aynı şekilde sosyal bilgiler ders notu ortalaması 3-4 arası ( $\bar{X}$  =12,13) ve 4-5 arası ( $\bar{X}$  =15,83) olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin sosyal bilgiler ders notu ortalaması 2-3 arası ( $\bar{X}$  =10,10) olan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler ders notu ortalaması 4-5 ( $\bar{X}$  =15,83) olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin sosyal bilgiler ders notu ortalaması 3-4 arası ( $\bar{X}$  =12,13) olan öğrencilerden daha fazla olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersinde başarılı olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha fazla olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler dersine ilgi gösteren öğrencilerin okuryazarlık düzeylerinin fazla olması bu durumu kanıtlar niteliktedir ( $p<.05$ ).

**Tablo 26. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcutlarına İlişkin Betimsel Veriler**

| Sınıf Mevcudu | N    | $\bar{X}$ | Ss   |
|---------------|------|-----------|------|
| 0-20          | 229  | 14,63     | 5,16 |
| 21-30         | 609  | 13,75     | 5,15 |
| 31 ve üzeri   | 840  | 12,67     | 5,52 |
| Toplam        | 1678 | 13,33     | 5,39 |

Tablo 26’da öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcutları değişkeninin coğrafya okuryazarlık düzeylerine etkisine ait olan ortalama, standart sapma ve standart hataya ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.

Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ile öğrenim gördükleri sınıf mevcudu değişkeni arasındaki varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi sonucuna göre [Levene= 1,77,  $p>.017$ ]. Tek yönlü varyans analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 27. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Sınıf Mevcutları İle Coğrafya Okuryazarlık Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F      | P    |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|--------|------|
| Gruplar Arası     | 855,756         | 2    | 427,878            | 14,995 | ,000 |
| Gruplar İçi       | 47796,314       | 1675 | 28,535             |        |      |
| Toplam            | 48652,070       | 1677 |                    |        |      |

Tablo 27’de, öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcutları değişkeni ile coğrafya okuryazarlık puanları arasındaki tek yönlü anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcutları değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testi ölçeği puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $F_{(2-1675)}14,995, p<.05$ ]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 28. LSD Çoklu Karşılaştırma Testi Tablosu**

| Sınıf Mevcutları | (J) Sınıf Mevcutları | Mean Difference (I-J) | P*   |
|------------------|----------------------|-----------------------|------|
| 0-20             | 20-30                | ,88334*               | ,033 |
|                  | 31 ve üzeri          | 1,95739*              | ,000 |
| 21-30            | 31 ve üzeri          | 1,07406*              | ,000 |

\* $P<.05$ ,

Tablo 28’de öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf mevcutları değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testi puanları arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları verilmiştir. Tabloya bakıldığında sınıf mevcudu 0 ile 20 ( $\bar{X}=14,63$ ) öğrenci arasında değişen sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri, sınıf mevcudu 21 ile 30 öğrenci ( $\bar{X}=13,75$ ) ve 31 üzeri öğrenci ( $\bar{X}=12,67$ ) arasında değişen sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazladır. Sınıf mevcudu 21 ile 30 ( $\bar{X}=13,75$ ) arasında değişen öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri sınıf mevcudu 31 ve üzeri ( $\bar{X}=12,67$ ) değişen sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha fazladır. Sınıf mevcudunun coğrafya okuryazarlığını olumlu yönde etkilediği görülmektedir. Sınıf mevcudu düştükçe coğrafi okuryazarlığın arttığı, sınıftaki öğrenci sayısı arttıkça coğrafi okuryazarlığın düştüğü görülmektedir ( $p<.05$ ).

**Tablo 29. Ülkemizde Ve Dünyada Meydana Gelen Gelişmeleri Televizyondan İzlemelerine İlişkin Betimsel Veriler**

| Televizyon       | N    | $\bar{X}$ | Ss   |
|------------------|------|-----------|------|
| Hergün           | 1055 | 13,56     | 5,53 |
| Haftada 5-10 kez | 215  | 13,53     | 4,98 |
| Haftada 1-2 kez  | 363  | 12,75     | 5,14 |
| Ayda 1-2 kez     | 23   | 11,70     | 5,72 |
| Hiçbir zaman     | 22   | 11,32     | 4,70 |
| Toplam           | 1678 | 13,32     | 5,39 |

Tablo 29’da öğrencilerin ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri televizyondan izlemelerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerine etkisine ait olan ortalama, standart sapma ve standart hataya ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.

Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ile ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri televizyondan izlemeleri değişkeni arasındaki varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi sonucuna göre [Levene = 2,18,  $p>0,07$ ]. Tek yönlü varyans analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 30. Öğrencilerin Ülkemizde Ve Dünyada Meydana Gelen Gelişmeleri Televizyondan İzlemeleri İle Coğrafya Okuryazarlık Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|------|
| Gruplar Arası     | 339,193         | 4    | 84,798             | 2,936 | ,020 |
| Gruplar İçi       | 48312,876       | 1673 | 28,878             |       |      |
| Toplam            | 48652,070       | 1677 |                    |       |      |

Tablo 30’da öğrencilerin ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri televizyondan izlemeleri değişkeni ile coğrafya okuryazarlık puanları arasındaki tek yönlü anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin televizyon izlemeleri ile coğrafya okuryazarlık testi ölçeği puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $F_{(4-1673)} 2,936$ ,  $p<.05$ ]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 31. LSD Çoklu Karşılaştırma Sonuçları**

| (I) Televizyon İzleme | (J) Televizyon İzleme | Mean Difference (I-J) | P*   |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|------|
| Hergün                | Haftada 1-2 kez       | ,81372*               | ,013 |

\*P<.05,

Tablo 31’de öğrencilerin ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri televizyondan izlemeleri değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında televizyonu hergün ( $\bar{X}$  =13,56) izleyen öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin televizyonu haftada 1-2 kez ( $\bar{X}$  =12,75) izleyen öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Medya kaynaklarından televizyonu takip eden öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın televizyonu hergün izleyen öğrencilerde olduğu görülmektedir. Günümüzde en yaygın medya kaynağı olarak bilinen televizyonun her yönüyle insanı etkilediği bilinmektedir. Araştırmaya katılan öğrencilerin yaş grubu dikkate alındığında televizyonun hayatlarında çok fazla yer kapladığı ve kendilerini birebir etkilediği düşünülmektedir. Olumsuz yönleri bilinse de televizyonun öğretici yönünü de unutmamak gerekir. Yayınlanan bazı programlarda ve belgesellerde coğrafi bilgiyi artırabilecek içeriklerin de yer alması avantajlı sonuçlar ortaya çıkarabilmektedir

**Tablo 32. Öğrencilerin Ülkemizde Ve Dünyada Meydana Gelen Gelişmeleri İnternette Takip Etmelerine İlişkin Betimsel Veriler**

| İnternet         | N    | $\bar{X}$ | Ss   |
|------------------|------|-----------|------|
| Her gün          | 158  | 14,03     | 6,42 |
| Haftada 5-10 kez | 175  | 13,63     | 5,68 |
| Haftada 1-2 kez  | 596  | 13,52     | 5,26 |
| Ayda 1-2 kez     | 358  | 13,58     | 5,27 |
| Hiçbir zaman     | 391  | 12,38     | 5,00 |
| Toplam           | 1678 | 13,33     | 5,39 |

Tablo 32’de öğrencilerin ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri internette takip etmelerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerine etkisine ait olan ortalama, standart sapma ve standart hataya ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.

Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ile ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri internette takip etmeleri değişkeni arasındaki varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi sonucuna göre [Levene= 4,98,  $p>.24$ ]. Tek yönlü varyans analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 33. Öğrencilerin Ülkemizde Ve Dünyada Meydana Gelen Gelişmeleri İnternette Takip Etmeleri İle Coğrafya Okuryazarlık Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F     | P    |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|------|
| Gruplar Arası     | 488,171         | 4    | 122,043            | 4,239 | ,000 |
| Gruplar İçi       | 48163,899       | 1673 | 28,789             |       |      |
| Toplam            | 48652,070       | 1677 |                    |       |      |

Tablo 33'te öğrencilerin ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri internette takip etmeleri değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testi puanları arasındaki tek yönlü anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin internette takip etmeleri ile coğrafya okuryazarlık testi ölçeği puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $F_{(4-1673)} 4,239, p<.05$ ]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 34. LSD Çoklu Karşılaştırma Sonuçları**

| (I) İnterneti Takip Etme | (J) İnterneti Takip Etme | Mean Difference (I-J) | P*   |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------|------|
| İnternet                 | Hergün                   | -1,64801*             | ,001 |
|                          | Haftada 1-2 kez          | -1,13650*             | ,001 |
|                          | Haftada 5-10 kez         | -1,24494*             | ,011 |
|                          | Ayda 1-2 kez             | -1,20017*             | ,002 |

\* $P<.05$ ,

Tablo 34'te öğrencilerin ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri internette takip etmeleri değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında interneti hiçbir zaman ( $\bar{X}=12,38$ ) takip etmeyen öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin interneti hergün ( $\bar{X}=14,03$ ) takip eden, haftada 1-2 kez ( $\bar{X}=13,52$ ), haftada 5-10 kez ( $\bar{X}=13,63$ ), ayda 1-2 kez ( $\bar{X}=13,58$ ) takip eden öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Medya kaynaklarından interneti takip eden öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın hergün seçeneğini işaretleyen öğrencilerde olduğu görülmektedir.

**Tablo 35. Öğrencilerin Ülkemizde Ve Dünyada Meydana Gelen Gelişmeleri Gazetelerden Takip Etmelerine İlişkin Betimsel Veriler**

| Gazete           | N    | $\bar{X}$ | Ss   |
|------------------|------|-----------|------|
| Her gün          | 191  | 13,50     | 5,60 |
| Haftada 5-10 kez | 143  | 12,80     | 5,86 |
| Haftada 1-2 kez  | 399  | 13,48     | 5,42 |
| Ayda 1-2 kez     | 458  | 13,79     | 5,18 |
| Hiçbir zaman     | 487  | 12,85     | 5,29 |
| Toplam           | 1678 | 13,33     | 5,39 |

Tablo 35'te öğrencilerin ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri gazetelerden takip etmelerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerine etkisine ait olan ortalama, standart sapma ve standart hataya ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.



Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ile ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri gazetelerden takip etmeleri değişkeni arasındaki varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi sonucuna göre [Levene= 1,11,  $p>0,35$ ]. Tek yönlü varyans analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 36. Öğrencilerin Ülkemizde Ve Dünyada Meydana Gelen Gelişmeleri Gazetelerden Takip Etmeleri İle Coğrafya Okuryazarlık Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F     | P    |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|------|
| Gruplar Arası     | 264,237         | 4    | 66,059             | 2,284 | ,058 |
| Gruplar İçi       | 48387,833       | 1673 | 28,923             |       |      |
| Toplam            | 48652,070       | 1677 |                    |       |      |

Tablo 36’da ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri gazetelerden takip etmeleri değişkeni ile coğrafya okuryazarlık puanları arasındaki tek yönlü anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin gazeteleri takip etmeleri ile coğrafya okuryazarlık testi ölçeği puanı arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir [ $F_{(4-1673)} 2,284$ ,  $p<.05$ ]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 37. LSD Çoklu Karşılaştırma Sonuçları**

| (I) Gazeteden Takip Etme | (J) Gazeteden Takip Etme | Mean Difference (I-J) | P*   |
|--------------------------|--------------------------|-----------------------|------|
| Ayda 1-2 kez             | Hiçbir zaman             | ,94055*               | ,007 |

\* $P<.05$ ,

Tablo 37’de öğrencilerin ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri gazetelerden takip etmeleri değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında gazeteleri ayda 1-2 kez ( $\bar{X}=13,79$ ) takip eden öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin gazeteleri hiçbir zaman ( $\bar{X}=12,85$ ) takip etmeyen öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Medya kaynaklarından gazeteleri takip eden öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında en yüksek ortalamanın ayda 1-2 kez gazete okuyanlarda olduğu görülmektedir. Hergün gazete okuyanların ortalamasının da ikinci sırada yer aldığı görülmektedir. Evine hiç gazete girmeyen öğrencilerin sayısının diğer öğrencilerden fazla olması ülkemizde düzenli gazete okunmaması ve Avrupa da en az gazete satılan ülkeler arasında yer almamızın da bir göstergesidir.

**Tablo 38. Öğrencilerin Ülkemizde Ve Dünyada Meydana Gelen Gelişmeleri Radyo Yayınlarından Takip Etmelerine İlişkin Betimsel Veriler**

| Radyo            | N    | $\bar{X}$ | Ss   |
|------------------|------|-----------|------|
| Her gün          | 75   | 12,36     | 4,89 |
| Haftada 5-10 kez | 113  | 13,38     | 5,53 |
| Haftada 1-2 kez  | 182  | 12,49     | 5,62 |
| Ayda 1-2 kez     | 409  | 13,32     | 5,45 |
| Hiçbir zaman     | 899  | 13,58     | 5,31 |
| Toplam           | 1678 | 13,33     | 5,39 |

Tablo 38’de, öğrencilerin ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri radyo yayınlarından takip etmelerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerine etkisine ait olan ortalama, standart sapma ve standart hataya ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.

Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ile ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri radyo yayınlarından takip etmeleri değişkeni arasındaki varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi sonucuna göre [Levene= 0,52,  $P>.72$ ]. Tek yönlü varyans analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 39. Ülkemizde Ve Dünyada Meydana Gelen Gelişmeleri Radyo Yayınlarından Takip Etmeleri İle Coğrafya Okuryazarlık Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F     | p    |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|------|
| Gruplar Arası     | 255,140         | 4    | 63,785             | 2,205 | ,066 |
| Gruplar İçi       | 48396,930       | 1673 | 28,928             |       |      |
| Toplam            | 48652,070       | 1677 |                    |       |      |

Tablo 39’da, ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri radyodan yayınlarından takip etmeleri değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testi puanları arasındaki tek yönlü anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin radyoları yayınlarını takip etmeleri ile coğrafya okuryazarlık testi ölçeği puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir [ $F_{(4-1673)} 2,205, p<.05$ ]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 40. LSD Çoklu Karşılaştırma Sonuçları**

| (I) Radyodan Takip Etme | (J) Radyodan Takip Etme | Mean Difference (I-J) | P*   |
|-------------------------|-------------------------|-----------------------|------|
| Hiçbir zaman            | Haftada 1-2 kez         | 1,08941*              | ,013 |

\* $P<.05$ ,

Tablo 40’ta öğrencilerin ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri radyo yayınlarından takip etmeleri değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında radyoyu hiçbir zaman ( $\bar{X} = 13,58$ ) dinlemeyen öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin radyoyu haftada 1-2 kez ( $\bar{X} = 12,49$ ) dinleyen öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir ( $p<.05$ ). Medya kaynaklarından radyoyu takip eden öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında radyoyu hiçbir zaman takip etmeyen öğrencilerin ortalamalarının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. En düşük ortalamanın her gün seçeneğini işaretleyen öğrenciler olduğu görülmektedir. Genel olarak radyo yayınlarında bireyi geliştirecek çok fazla programın olmaması, kültür olarak da radyo yayını takip etmenin ülkemizde tam olarak yerleşmediği düşünülürse radyo yayınlarını takip etmeyenlerin sayısının tabloda da görüldüğü gibi fazla olması doğal bir sonuç olarak değerlendirilebilir.

**Tablo 41. Ülkemizde Ve Dünyada Meydana Gelen Gelişmeleri Dergilerden Takip Etmelerine İlişkin Betimsel Veriler**

| Dergi            | N    | $\bar{X}$ | Ss   |
|------------------|------|-----------|------|
| Her gün          | 94   | 12,59     | 5,91 |
| Haftada 5-10 kez | 115  | 13,22     | 5,63 |
| Haftada 1-2 kez  | 299  | 13,68     | 5,36 |
| Ayda 1-2 kez     | 497  | 13,93     | 5,50 |
| Hiçbir zaman     | 673  | 12,85     | 5,15 |
| Toplam           | 1678 | 13,33     | 5,39 |

Tablo 41’de, öğrencilerin ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri dergilerden takip etmelerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerine etkisine ait olan ortalama, standart sapma ve standart hataya ilişkin betimsel veriler yer almaktadır.

Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyleri ile ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri dergilerden takip etmeleri değişkeni arasındaki varyansların homojenliğini belirlemek amacıyla yapılan Levene homojenlik testi sonucuna göre [Levene= 1,24,  $p>0,29$ ]. Tek yönlü varyans analizinin yapılmasına karar verilmiştir.

**Tablo 42.Ülkemizde Ve Dünyada Meydana Gelen Gelişmeleri Dergilerden Takip Etmeleri İle Coğrafya Okuryazarlık Testi Puanları Arasında Yapılan Tek Yönlü Anova Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd   | Kareler Ortalaması | F     | P    |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|-------|------|
| Gruplar Arası     | 426,654         | 4    | 106,664            | 3,700 | ,005 |
| Gruplar İçi       | 48225,415       | 1673 | 28,826             |       |      |
| Toplam            | 48652,070       | 1677 |                    |       |      |

Tablo 42’de, öğrencilerin ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri dergilerden takip etmeleri değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testi puanları arasındaki tek yönlü anova testi sonuçları verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında öğrencilerin dergileri takip etmeleri ile coğrafya okuryazarlık testi ölçeği puanı arasında anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır [ $F_{(4-1673)}3,700$ ,  $p<.05$ ]. Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla LSD çoklu karşılaştırma testi yapılmıştır.

**Tablo 43. LSD Çoklu Karşılaştırma Sonuçları**

| (I) Dergilerden Takip Etme | (J) Dergilerden Takip Etme | Mean Difference (I-J) | P*   |
|----------------------------|----------------------------|-----------------------|------|
| Ayda 1-2 kez               | Hergün                     | 1,34648*              | ,026 |
|                            | Hiçbir zaman               | 1,08315*              | ,001 |
| Hiçbir Zaman               | Haftada 1-2 kez            | -,83383*              | ,026 |

\* $P<.05$ ,

Tablo 43’te öğrencilerin ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeleri dergilerden takip etmeleri değişkeni ile coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları puanlar arasındaki farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemeye yönelik yapılan LSD çoklu karşılaştırma testi verilmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında dergileri ayda 1-2 kez ( $\bar{X}=13,93$ ) takip eden öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin dergileri hiçbir zaman ( $\bar{X}=12,85$ ) takip edemeyen öğrencilere göre daha fazla olduğu görülmektedir. Dergileri hiçbir zaman ( $\bar{X}=12,85$ ) takip

edemeyen öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin dergileri haftada 1-2 kez ( $\bar{X}=13,68$ ) kez takip eden öğrencilere göre daha düşük olduğu görülmektedir. Medya kaynaklarından dergileri takip eden öğrencilerin ortalamalarına bakıldığında ayda 1-2 kez dergileri takip eden öğrencilerin ortalamalarının diğer öğrencilerden daha yüksek olduğu görülmektedir. İlköğretim seviyesindeki öğrencilerin büyük çoğunluğunun bilgilendirici, eğitici dergileri neredeyse hiç takip etmediği, küçük bir azınlığın ilgi çeken, farklı bilgiler sunan yayınları takip ettiği bilinmektedir. Üst düzey sosyo-ekonomik şartlara ve imkânlara sahip olan yerlerde bu soru sorulsaydı sonucun daha farklı çıkma ihtimali olabilirdi.

## SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Bu araştırmada ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmış ve bunun değişkenlerle olan ilişkisi ortaya konulmuştur. Araştırmanın bulgularından hareketle aşağıdaki sonuçlara ulaşılmış elde edilen sonuçlara dayalı olarak öneriler sunulmuştur.

1. Araştırmanın temel problemine yönelik elde edilen bulgular ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin yeterli düzeyde olmadığını ortaya koymuştur. Öğrencilerin coğrafya okuryazarlık testinden aldıkları ortalama puanın 13,40 düzeyinde olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan elde edilen bu bulgu, coğrafya okuryazarlığı ile ilgili daha önceki araştırmaların sonuçlarıyla büyük oranda benzerlik göstermektedir. Cross (1987), MC. Kinney ve diğerleri (1988), Wood ve diğerleri (1988), Bein (1990), Chiodo (1993), Trygestad (1997), Hardwick (2000), Thomas (2001), Roper (2002), Nolan (2002), Sieverston (2005), Oigara (2006), Gençtürk (2009), Demirkaya (2009), yaptıkları çalışmalarda katılımcıların coğrafi bilgilerinin yetersiz olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Dylan (2011), üniversite öğrencilerinin coğrafi okuryazarlık düzeyini belirlemek amacıyla yaptığı çalışmanın sonucunda katılımcıların puan ortalaması % 65 olarak hesaplanmıştır. Farklı sonuçlara ulaşan araştırmacılar bulunmaktadır. Whinship (2004), Mhishi (2013), yaptıkları çalışmalarda katılımcıların coğrafya okuryazarlık düzeylerini iyi düzeyde bulmuşlardır. Coğrafya okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmaların tümüne bakıldığında coğrafya okuryazarlığını etkileyen birçok farklı unsurun olduğu söylenebilir. Bireylerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin düşük veya yüksek düzeyde olmasını etkileyen sebeplerin çok yönlü araştırılmasına ihtiyaç olduğu görülmektedir.

2. Bu araştırmada öğrencilerin cinsiyeti ile coğrafya okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür. Cinsiyetin coğrafya okuryazarlığı konusunda belirleyici bir fark yaratmadığı söylenebilir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bein (1990), Torrens (2001), ve Le Vaseure (1999), yaptıkları araştırmalarda cinsiyetin coğrafya okuryazarlığı konusunda belirleyici bir faktör olmadığını belirtmişlerdir. Kitchin (1996), yaptığı araştırma sonucunda kadın ve erkekler arasında farklılıklara ulaşmıştır. Trygestad (1997), Wood ve diğ. (1988), NAEP (1994), Chiodo (1993), Whinship (2004), Cross (1987), Thomas (2001), National Geographic Roper Survey (2002), Oigara (2006), Eve ve diğerleri (1994), Hardwick ve diğerleri (2000), Nolan (2002), Dylan (2011), Gençtürk (2009), Tuna (2013) ve Demirkaya (2013), yaptıkları araştırmalarda erkeklerin kadınlardan daha başarılı olduklarını tespit etmişlerdir. Buna karşın MC. Kinney ve diğerleri (1998), yaptıkları araştırmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilerden daha başarılı performans sergilediklerini tespit etmişlerdir. Bu araştırmada aynı şehirde ve sosyo-ekonomik düzey açısından birbirine yakın olduğu düşünülen öğrenciler seçilmiştir. Araştırma yapılan öğrencilerin yaşlarının da küçük olması bağımsız hareket etme, gezme vb. faaliyetlerinin sınırlı olmasının da bu sonucun çıkmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

3. Bireyin yaşadığı yerleşim biriminin tüm yaşamında etkili izler bıraktığı kabul edilen bir durumdur. Bu araştırmadaki bulgulardan hareketle kentten kırsal kesime doğru gidildikçe

öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeyinin düştüğü tespit edilmiştir. Öğrencilerin öğrenim gördükleri yerleşim birimi değişkeni ile coğrafya okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Kasabada, ilçe merkezinde ve il merkezinde ikamet eden öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin köylerde ikamet eden öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen ulusal ve uluslararası çalışmalar mevcuttur. NAEP (1994), Torrens (2001), Donovan (1993), Cin ve Yazıcı (2002), Cin (2008), Gençtürk (2009), Oigara (2006), kişinin yaşadığı yerleşim biriminin coğrafya okuryazarlık puanları üzerinde farklı sonuçların ortaya çıkmasında etkili olduğunu belirtmişlerdir. Diğer araştırma sonuçlarının aksine Whinship (2004), ortaöğretim döneminde ikamet edilen yerleşim biriminin coğrafya okuryazarlığını belirleyici bir şekilde etkilemediğini belirtmiştir.

4. Anne ve babanın eğitim düzeyinin öğrencilerin coğrafya okuryazarlığı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla yapılan testlerin sonucunda annelerin eğitim düzeyi arttıkça öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin de orantılı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir. Aynı şekilde babanın eğitim düzeyi ile ilgili de benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyi değişkeni ile coğrafya okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Anneleri ilköğretim, ortaokul, lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin, anneleri okuryazar olmayan öğrencilere göre coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Babaları lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin babaları okuryazar olmayan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Babaları lise ve üniversite mezunu olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin babaları ilköğretim mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Babaları lise mezunu ve üniversite mezunu olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin babaları ortaokul mezunu olan öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan çıkan bu sonucu daha önce yapılan diğer araştırmalar desteklemektedir. Gençtürk (2009), anne ve babası okuryazar olmayan öğretmen adaylarının coğrafya okuryazarlık ortalama puanlarının anne ve babası lisans ve üzeri eğitim almış olanlara göre daha yüksek olduğunu ve aradaki farkın da anlamlı olduğunu belirlemiştir. Eve ve arkadaşları (1994), öğrenci üzerinde babanın eğitim durumunun annenin eğitim durumundan az da olsa daha belirleyici olduğu sonucuna ulaşmışlardır. NAEP'in (1994), yaptığı araştırmada ailenin eğitim seviyesi ile öğrenci başarısı arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Varışlı (2009), anne ve babanın eğitim seviyesinin öğrencinin çevre ile ilgili bilgi düzeyini olumlu etkilediğini belirtmektedir.

5. Bu araştırmada daha önceki araştırmalarda etkisi ölçülen seyahat değişkeninin coğrafya okuryazarlığı üzerindeki etkisi ölçülmeye çalışılmıştır. Öğrencilerin ziyaret ettikleri il sayısı değişkeni ile coğrafya okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmüştür. Elde edilen sonuçlara bakıldığında 4'ten fazla ili ziyaret eden öğrencilerin 1 ya da 2 ili, 2 ya da 3 ili, 3 ya da 4 ili ziyaret eden ve yaşadığı yerin dışına hiç çıkmayan öğrencilere göre coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Yaşadığı yerin dışına hiç çıkmayan öğrencilerin 1 ya da 2 ili, 2 ya da 3 ili, 3 ya da 4 ili ve 4'ten fazla il ziyaret eden öğrencilere göre coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha düşük olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bu sonucunu destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Bein (1990), Nolan (2002), Winship (2004) ve Oigara (2006), seyahat deneyiminin coğrafya okuryazarlığını olumlu etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu çalışmalardan farklı olarak Cross (1987), Eve ve diğerleri (1994), seyahat deneyimi ile coğrafya okuryazarlığı arasında anlamlı bir ilişki bulamamışlardır. Demirkaya (2009), 5-6 ve üstünde il ziyaret eden öğrencilerin diğer öğrencilere göre coğrafya okuryazarlığı testinden daha yüksek puan aldıklarını belirlemiş ancak anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

6. Ortaokul 7. sınıf öğrencilerin akademik başarılarının coğrafya okuryazarlık düzeyleri üzerindeki etkisine bakıldığı zaman akademik başarı fazla olan öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin de aynı şekilde arttığı olduğu görülmüştür. Sosyal bilgiler ders notu

ortalaması açısından duruma bakıldığında da benzer sonuçların çıktığı görülmektedir. Öğrencilerin genel not ortalaması değişkeni ile coğrafya okuryazarlık puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerden genel not ortalaması 2-3 arası, 3-4 arası ve 4-5 arası olanların, genel not ortalaması 1-2 arası olan öğrencilere göre coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek olduğu ortaya çıkmıştır. Araştırmadan çıkan bu sonucu destekleyen bazı çalışmalar bulunmaktadır. Dylan (2011), Eve ve diğerleri (1994), akademik ortalaması yüksek olan öğrencilerin daha iyi sonuç elde ettiklerini tespit etmişlerdir. Gençtürk (2009), ise yapmış olduğu araştırmada akademik başarının coğrafya okuryazarlığı konusunda belirleyici bir faktör olmadığını belirtmektedir. Bu yönüyle iki araştırmanın sonuçları birbirinden farklılık göstermektedir. Demirkaya (2009), yaptığı araştırmada dikkat çekici başka bir sonuca ulaşmış, not ortalaması düşük olan öğretmen adaylarının en yüksek ortalamayı elde ettiklerini tespit etmiştir.

7. Coğrafya okuryazarlığı ile ilgili yapılan daha önceki araştırmalarda öğrenim görülen sınıf mevcudu değişkeni olarak alınmamıştır. Bu araştırmada dikkate alınan bu değişkene göre elde edilen sonuçlarda sınıf mevcudu 0 ile 20 arasında değişen sınıflarda öğrenim gören öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin sınıf mevcudu 21 ile 30 ve 31 üzeri arasında değişen sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır. Sınıf mevcudu 21 ile 30 arasında değişen öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin sınıf mevcudu 31 ve üzeri değişen sınıflarda öğrenim gören öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Araştırmadan çıkan bu sonucu olumlu ya da olumsuz yönde destekleyebilecek herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır.

8. Öğrencilerin yazılı, görsel ve işitsel medya kaynaklarını takip etmeleri ile coğrafya okuryazarlık puanları arasında anlamlı farklılık olduğu tespit edilmiştir. Televizyonun ve internetin günlük yaşamında yoğun bir şekilde yer aldığı öğrencilerin okuryazarlık düzeyinin daha yüksek olduğu, yazılı medya kaynaklarını daha az takip eden öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin daha düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Medya kaynaklarını kullanmanın belirleyiciliği konusunda araştırmacılar birbirinden farklı sonuçlara ulaşmışlardır. Donovan (1993), Torrens (2001), Nolan (2002), Oigara (2006), Gençtürk (2009), Demirkaya (2009), sosyal bilgiler öğretmen adaylarının televizyon, internet, radyo, gazete gibi medya kaynaklarını takip etme sıklığı ile coğrafya okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunmadığını belirtmiştir. Sievertson (2005) ve Donovan (1993), televizyon izlemenin coğrafi bilgiyi artırmada önemli bir yerinin olmadığını ancak gazete okumanın olumlu katkı sağladığını belirtmektedir. Bu olumlu sonuçların dışına farklı sonuçlara ulaşan araştırmacılar da bulunmaktadır. Whinship (2004), medya kaynaklarını düzenli kullananlar arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlarından yola çıkılarak aşağıdaki önerilerde bulunulmuştur.

1. Sosyal bilgiler dersin yer alan içerik ve kazanımların coğrafya okuryazarlığı açısından zenginleştirilmesinin öğrencilerin coğrafya okuryazarlık yeteneğinin geliştirilmesi sürecinde etkili olacağı düşünülmektedir. Bundan dolayı sosyal bilgiler ders programına coğrafya okuryazarlığına yönelik daha fazla içerik, kazanımlar ve etkinliklerin eklenmesinin olumlu sonuçlar doğurabileceği düşünülmektedir.

2. Öğretmenler öğrencilere sorumluluk (ödev) verirken onların coğrafya okuryazarlıklarının becerilerinin gelişmesine fayda sağlayabilecek araştırma ve proje ödevleri verebilirler.

3. Coğrafya okuryazarlığı konusunda farkındalık yaratmak amacıyla Milli Eğitim Bakanlığı tarafından “coğrafya okuryazarlığı” yarışması düzenlenip öğrencilere “Coğrafya Okuryazarlık Ödülü” adı altında ödül verilebilir.



4. Ebeveynlerin coğrafya okuryazarlık bilincinin artırılmasına yönelik bilgilendirici broşürler hazırlanabilir. Ebeveynlerinde öğrencileriyle birlikte katılabileceği farklı etkinlikler yapılabilir.

5. Coğrafi okuryazarlığı geliştirmeye yönelik coğrafya ile ilgili farklı içerik ve yayınlara sahip televizyon ve belgesel programları, internet siteleri ve ilgi çekici radyo programları hazırlanabilir. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin ilgisini çekebilecek eğlendirirken öğreten dergiler hazırlanabilir.

6. Öğrencilere yönelik olarak yapılacak olan kısa süreli seyahatler veya geziler öğrencilerin coğrafi bilgilerinin artmasında ve yaşadıkları şehirleri veya ülkeyi tanımlarında olumlu katkılar sunacaktır.

7. Sınıf mevcutlarının düşürülmesinin öğrencilerin coğrafya okuryazarlık düzeylerinin artmasında olumlu etki yaratacağı söylenebilir.

### KAYNAKÇA

- Altınbilek, M. S. ve Sanalan, V. A. (2005). Coğrafya Okuryazarlığı I: Giriş. Doğu Coğrafya Dergisi, Cilt:13, 341-357.
- Aslantürk, Z. (1999). Araştırma Metot ve Teknikleri, İstanbul: Emre Matbaası.
- Balci, A. (2006). Sosyal Bilimlerde Araştırma (6. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Bascom, J. (2011). Geographic Literacy and Moral Formation Among University Students, Review of International Geographical Education, Vol. 1, No. 2, 92-112.
- Bein, F. L. (1990). Baseline Geography Competency Test: Administered in Indiana Universities, Journal of Geography, 89 (6), 260-266.
- Bliss, S. (2005). Geographically Literate Person, October 26, 2013, from <http://www.bls.gov/opub/ooq/2005/spring/art01.pdf>.
- Bromley, K. (1995). Developing Geographic Literacy. Social Studies And Young Learner. 8,(2). 1-3.
- Büyüköztürk, Ş. (2007). Sosyal Bilimler İçin Veri Analiz El Kitabı (7. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş ve Çakmak, K. E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2012). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Chiodo, J. J. (1993). Mental Maps: Preservice Teachers' Awareness of The World, Journal of Geography, 92 (3), 10-117.
- Chiodo, J. J. (1997). Improving the Cognitive Development of Students' Mental Maps of the World, Journal of Geography, 96 (3), 153-163.
- Cross, J. A. (1987). Factors Associated with Students' Place Location Knowledge, Journal of Geography, March-April, 59-63.
- Daley, R. (2003). No Geographer Left Behind A Policy Guide to Geography Education and the No Child Left Behind Act of 2001. March 03, 2013, from [www.aag.org/galleries/education.../nclb.pdf](http://www.aag.org/galleries/education.../nclb.pdf).
- Demirkaya, H. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Coğrafya Okuryazarlığı Burdur Örneği, Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

- Dylan, P. (2011). Pathway to Ignorance: An Analysis of Geography in American Education and a Survey of Geographic Literacy among Undergraduate College Students. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Florida.
- Dikmenli, Y. (2013). Geographic literacy perception scale (GLPS) validity and reliability study. *Mevlana International Journal of Education (MIJE)* Vol. 4(1), pp. 1-15.
- Donovan, I. (1993). Geographic Literacy and Ignorance: A Survey of Dublin Adults and School Children. *Geographical Viewpoint*, (21), 73-92.
- Downs, R. M., Liben, L. S., & Daggs, D. G. (1988). On Education and Geographers: The Role of Cognitive Developmental Theory in Geographic Education. *Annals of the Association of American Geographers*, 74 (4), 680-700.
- Edelson, D. C. (2012). Geo-Education: Preparation for 21st-Century Decisions. February 11, 2013, from <http://education.nationalgeographic.com>.
- Edwards, J. (2012). Geographic Literacy and Defoe's Complete Englishmen: Mere Bookcases v. Walking Maps. *Journal for Eighteenth-Century Studies*, 35 (3), 325-341.
- Eve, R. A., Price, B., & Counts, M. (1994). Geographic Illiteracy Among College Students. *Youth&Society*, 25 (3), 408-427.
- Gençtürk, E. (2009). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Geography Education Standards Project. (1994). *Geography for Life: National Geographic Standards 1994*. Washington, DC: National Geographic Society. Washington D.C.
- Göçen, C. (2011). 12. Sınıf Öğrencilerinin Coğrafya Dersine Yönelik Tutumları. (Yayınlanmamış YL Tezi). Gazi Üniversitesi. Ankara.
- Golledge, R. G. (2002). The Nature of Geographic Knowledge, *Annals of the Association of American Geographers*, 92(1), 1-14.
- Haas, M. E. (1989). Teaching Geography in The Elementary School. Retrieved February 22, 2013, from Eric Clearing.
- Hardwick, S. W., Bean, L.L., Alexander, K. A., & Shelley, F. M. (2000). Gender vs. Sex Differences: Factors Affecting Performance in Geographic Education. *Journal of Geography*, 99 (6), 238-244.
- Hertig, P & Reinfried, S. (2011). Geographical Education: How Human-Environment-Society. March 2,0 2013, from <http://www.eolss.net>.
- Hinde, E., Sharon E., Osborn P., Ekiss, G.O & Ronald I. Dorn. (2011). Geographic Literacy in the United States: Challenges and Opportunities in the NCLB Era (Ed: Gary S. Elbow, David J. Rutherford and Christopher Shearer). 51-56. Washington.
- What is geo-literacy. (n.d). Retrieved. August 28,2013, <http://education.nationalgeographic.com/education/media/what-is-geo-literacy>.
- Kalaycı, Ş. (2010). SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri (5. Baskı). Ankara: Asil Yayın Değitim.
- Karasar, N. (2006). Bilimsel Araştırma Yöntemi (16. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

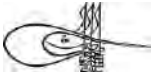
- Keeling, D. J. (2003). Global Ignorance – Geographic Illiteracy, October 23, 2014, from [www.wku.edu/echo](http://www.wku.edu/echo).
- Kinney, M. C, Warren, C. and Others. (1988). Preservice Elementary Education Majors' Knowledge of World Geography. Retrieved June 12, 2013, from <http://files.eric.ed.gov>.
- Kline, R. B. (2011). Principles and Practice of Structural Equation Modeling, Third Edition. New York: The Guilford Press.
- Kitchin, R. M. (1996). Are There Sex Differences in Geographic Knowledge and Understanding? The Geographical Journal, Vol. 162, No. 3, pp. 273-286.
- Le Vasseur, M. L. (1999). Students' Knowledge of Geography and Geography Careers. The Geographical Journal, Vol. 98, No. 6, pp. 265-527.
- Lohman, D. A. (2011). Geographic Literacy, Objectives, and Active Learning in Geography.10.02.2013, United States Military Academy, West Point, NY Retrieved from [usm.edu/cfe/Literature/Lohman\\_11.pdf](http://usm.edu/cfe/Literature/Lohman_11.pdf).
- Manfield, D. (n.d). How To Help Children Become Geographically Literate. September 11, 2012 from <http://www.cgeducation.ca>.
- MEB. (2005). İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi 6. ve 7. Sınıflar Öğretim Programı. Ankara.
- MEB. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. 10 Ekim 2013, <http://mevzuat.meb.gov.tr/html/88.html>.
- Mhishi, M., Pedzisai E & Edward M. (2013). Geographic Literacy and World Knowledge amongst Open Distance Learning Students in Zimbabwe. Greener Journal of Educational Research, Vol. 3 (7), pp. 301-309.
- NAEP Geography Consensus Project. (2002). Geography Framework for the 1994 and 2001 National Assessment of Educational Progress National Assessment Governing Board. U.S. Department of Education: Washington, DC.
- National Education Process. (1994). Geography Report Card. National Assessment of Educational Progress, Princeton, Washington DC.
- National Geographic Roper. (2002). Global Geographic Literacy Survey. Prepared by Roper ASW for: National Geographic Education Foundation. Washington D.C.
- Nishimoto, S. (2012). Evaluating Mental Maps. (Yayınlanmamış YL Tezi). Oregon: Oregon Üniversitesi.
- Nolan, R. E. (2002). Geo-Literacy:How Well Adults Understand the World in Which They Live. Adult Basic Education, 12 (3), 134-144.
- Oigara, J. (2006). A Multi-Method Study of Background Experiences Influencing Levels of Geographic Literacy. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Thesis Binghamton University. Binghamton.
- Özgüven, İ. (1994). Psikolojik Testler. Ankara: Yeni Doğu Matbaası.
- Rogers, L. (1997). Geographic Literacy Through Children's Literature, Colorado: Teacher Ideas Pres.
- Rogers, L., & Bromley, K. (1995). Developing Geographic Literacy: An Annotated List of Children's Literature. Social Studies And The Young Learner. (Pull-out feature) 8 (2), 1-3.

- Saarinen, T.F. & MacCabe, C. L. (1995). World Patterns of Geographic Literacy Based on Sketch Map Quality. *Professional Geographers*, 47(2), 196-204.
- Safran, M. (2008). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış, B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi* (3). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schoenfeldt, M. (2001). Geographic Literacy and Young Learners. *The Educational Forum*, 66, 26-31.
- Seçer, İ. (2013). *SSPS ve Lrel İle Pratik Veri Analizi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sieverston, M. (2005). Is Geography Knowledge Improving? A Study of Current Geographic Knowledge Among United States College Geograpy Students. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Delta State University, Cleveland Mississipi.
- Stoltman, J. P. (1991). Teaching Geography at School and Home, Retrieved, September 22, 2013, from [eric.ed.gov](http://eric.ed.gov).
- Swanton, P. (2011). Geographic Literacy in Natural England, Retrieved October 11,2013, from <http://www.naturalengland.org.uk>.
- Tesar, J. E. (2010). The Impact of a Geographic Information System on Middle School Students' Geographic Literacy and Historical Empathy. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Ohio University. Ohio
- Thomas, P. G. (2001). An Analysis of The Geographic Knowledge of Preservice Teachers at Selected Midwestern Universities. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). Kansas State University. Kansas.
- Torrens, P. M. (2001). Where in The World? Exploring The Factors Driving Place Location Knowledge Among Secondary Level Students in Dublin, Ireland. *Journal of Geography*, 100 (2), 49-60.
- Trygestad, J. (1997). Students' Conceptual Thinking In Geography. (Yayınlanmamış Doktora Tezi). University of Minnesota.
- Tuna, F. (2013). Türkiye'de Üniversite Öğrencilerinin Coğrafi Okuryazarlık Düzeyleri: Mevcut Durum Analizi ve Öneriler, Türkiye Coğrafyacılar Derneği Yıllık Kongresi, İstanbul. S. 929.
- Tuncel, H. (2002). Türk Öğrencilerin Zihin Haritalarında İslam Ülkeleri, *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Cilt: 12(2), 83-103.
- Varışlı, T. (2009). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Çevre Okuryazarlığının Değerlendirilmesinde Sosyodemografik Değişkenlerin Rolü. (Yayınlanmamış YL Tezi). Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara
- Whinship, J. M. (2004). Geographic Literacy and World Knowledge Among Undergraduate College Students. (Master of Science in Geography). Virginia Polytechnic Institute and State University. Virginia.
- Wood, W. R., Eicher, C., Webster, L., & Gullickson, A. (1988). Geographical Knowledge of University Elemantary Education Reports. Majors. The University of South Dakota. Retrieved October 15, 2013, from <http://eric.ed.gov/ED:299213>.

---

**Citation Information/Kaynakça Bilgisi**

Erol, H. & Yazıcı, H. (2015). “Ortaokul Öğrencilerinin Coğrafya Okuryazarlık Düzeylerinin Belirlenmesi / Determination Of Secondary School Students' Geographic Literacy Levels”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8625>, p. 401-438.



## **YABANCI DİL OLARAK WEB TABANLI TÜRKÇE ÖĞRETİMİNDE MATERYAL HAZIRLAMA SÜRECİ\***

*Behlül GÜCÜKOĞLU\*\**

*Fatih Mehmet TÜRKER\*\*\**

### **ÖZET**

Yeni bir dil, yeni bir hayata başlamanın ilk adımdır. Günümüzde yabancı dilin önemi arttıkça paralelinde yabancı dil öğreniminin önemi de artmış ve insanlar artık birden fazla yabancı dil öğrenme eğilimine gitmiştir. İnsanlar yabancı dil öğrenimine artık daha fazla önem vermekte ve bu uğurda ciddi çaba sarf ederek vakit harcamaktadır. Günümüzde yabancı dil olarak Türkçe öğretimi için farklı yöntemler uygulanmaktadır. Gelişen teknoloji ile birlikte bu öğretim artık bilgisayar ve internet üzerinden de yapılmaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi yöntemlerinden biri de web tabanlı Türkçe öğretimi yöntemidir. Bu tür uzaktan eğitim yöntemlerinde çoğu zaman öğretmenler sınıf içi eğitimlerde olduğu kadar aktif rol alamamakta, bunun yerine bir yönlendirici kılavuz görevini görmektedirler. Hâl böyle olunca ders için hazırlanan materyalin önemi daha da artmaktadır. Bu çalışmanın amacı yabancı dil olarak web tabanlı Türkçe öğretimi için etkili eğitsel materyal hazırlamanın önemini vurgulamak ve bunun için gerekli yol haritasını sunmaktır. Bu çalışmada etkili eğitsel materyal hazırlamanın yol haritası süreç başında yapılması gereken işlemler, süreç içinde yapılması gereken işlemler ve süreç sonunda yapılması gereken işlemler olmak üzere birbirini takip eden üç alt süreç olarak ele alınmıştır. Bu çalışma kapsamında; yabancı dil olarak Türkçe öğretimi, web tabanlı Türkçe öğretimi, web tabanlı uzaktan eğitimde öğretim materyali ve etkili eğitsel materyal hazırlamanın yol haritası anlatılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe öğretimi, uzaktan eğitim, web tabanlı uzaktan eğitim, materyal, öğretim tasarımı, yabancı dil.

\* Bu çalışma, 22-23 Aralık 2014 tarihlerinde Yunus Emre Enstitüsü ve Türk Dil Kurumu iş birliğiyle düzenlenen “Teknoloji Tabanlı Öğretim” temalı “1. Uluslararası Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi Sempozyumu”nda sözel bildiri olarak sunulmuştur.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, El-mek: behlulgucukoglu@gmail.com

\*\*\* Dr., İstanbul Üniversitesi, Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi, El-mek: fatih.turker@auzef.istanbul.edu.tr



## **THE PROCESS OF MATERIAL PREPARATION IN WEB-BASED TURKISH TEACHING AS A FOREIGN LANGUAGE**

### **ABSTRACT**

A new language is the first step to start a new life. In present, the importance of foreign language learning has increased in parallel with increasing the importance of foreign language and people have tended to learn more than one foreign language. People now give more attention to foreign language learning and they spend their time for this cause by expending considerable effort. In present, different methods for teaching Turkish as a foreign language are applied. With the developing technology, this teaching is now done on the computer and the internet. One of the Turkish teaching methods as a foreign language is the web-based Turkish teaching method. In such methods of distance education, teachers most of the time cannot take an active role as well as they do in classroom education but instead of this, they perform a guide task. For this reason, the importance of the material that is prepared for the course is further increased. The purpose of this study is to emphasize the importance of the preparation of effective educational material for web-based Turkish teaching as a foreign language and to provide the necessary road map for that. In this study, the road map of the preparation of effective educational material is handled as consecutive three sub-processes, which are operations that should be done at the beginning of the process, operations that should be done in the process and operations that should be done at the end of the process. In the coverage of this study, Turkish teaching as a foreign language, web-based Turkish teaching, educational material in web-based distance education and the road map of the preparation of effective educational material are explained.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

A new language is the first step to start a new life. In present, the importance of foreign language learning has increased in parallel with increasing the importance of foreign language and people have tended to learn more than one foreign language. People now give more attention to foreign language learning and they spend their time for this cause by expending considerable effort.

Turkish has the feature of being the fifth most widely spoken language on the world (Sabah, n.d.). Without doubt, one reason for Turkish to take place so much in the up on the most widely spoken languages list on the world is for Turkish to be learned as a foreign language by citizens of different countries. In present, different methods for teaching Turkish as a foreign language are applied. With the developing technology, this teaching is now done on the computer and the internet.

In our world, some important developments of late years in the technology, computer and internet sectors have caused many innovations and convenience in education field as in many fields. One of

the Turkish teaching methods as a foreign language is the web-based Turkish teaching method. In such methods of distance education, teachers most of the time cannot take an active role as well as they do in classroom education but instead of this, they perform a guide task. For this reason, the importance of the material that is prepared for the course is further increased.

Teacher, student and material interaction in classic methods such as classroom lessons has most of the time given place to student and material interaction in web-based distance education. While preparing materials in language teaching, materials should be enriched by giving place to multimedia elements such as image, audio and so on instead of text because the more effective and efficient materials are, the easier learning is. The materials that are prepared for foreign language teaching should address to the four basic skills including reading, writing, listening and speaking and should meet their requirements.

Educational materials can be prepared either by one person at the simple level or by a team including proofreader, instructional technologist, interactive media designer, visual designer, illustrator and programmer each having experience in their field at the professional level. Educational materials can be either in printed format as a book or in digital form that is equipped some elements such as image, audio and so on.

The road map of the preparation of educational material can be examined generally in consecutive three sub-processes, which are operations that should be done at the beginning of the process, operations that should be done in the process and operations that should be done at the end of the process.

### **Operations that should be done at the beginning of the process**

As a *first step* at the beginning of the process, a production plan (a project plan) should be made. In this stage, a work schedule should be established for production by considering the time. This work schedule should include workflows and workload. While making the production plan, possible risks that may occur during the production should be predicted and precautions should be taken to these risks.

As a *second step*, hardware and software requirements that may be needed during the production and at the end of the production by considering the scope of the work should be provided.

As a *third step*, communication among the team members who will do the production should be organized and task sharing in the team should be made.

As a *fourth step*, an analysis of the target group who will use the material should be made. In this analysis, some important criterions such as their age, education level, computer usage skill and so on should be evaluated.

### **Operations that should be done in the process**

As a *first step* in the process, the fact that in terms of which instructional design model will the material be developed should be

decided. Instructional design models such as ASSURE, ADDIE and so on help a material to be developed systematically.

As a *second step*, goals and objectives should be determined for the material. Goals and objectives should be clear and understandable by all.

As a *third step*, source documents (such as book, presentation, lecture note and so on) for the material should be taken and they should be examined deeply. One should be sure that the content of the source documents is up to date, adequate and explanatory.

As a *fourth step*, scenarios should be prepared for the material. If needed, subject matter expert should be consulted and pedagogue's support should be taken in terms of the target group. While preparing scenarios, from different media elements (such as text, image, sound, illustration, animation, 3 dimension animation, simulation, video and so on) and from interactive applications (such as drag-drop, read and write, listen and read, interactive gallery, puzzle, game and so on) should be benefited. After finishing preparing scenarios, confirmation should be received from subject matter expert.

As a *fifth step*, prepared scenarios should be proofread.

As a *sixth step*, sketch studies of scenarios should be made. A design guide should be created. Storyboards of scenarios should be prepared. Wireframes should be prepared.

As a *seventh step*, software coding should be made.

### **Operations that should be done at the end of the process**

As a *first step* at the end of the process, a produced material should be tested. In this step, one should be sure that all objects in the material are displayed properly and all connections in the material are working properly. In addition to this, the material should be tested in terms of visual quality, resolution and readability. The material should be tested in different devices (such as computer, tablet, smart phone and so on) and if it is used via internet, it should be tested in different explorers (such as Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome and soon) and in different operating systems (such as Windows, Mac and so on).

As a *second step*, the material should be subjected to user testing. The material should be tested by students in the target group. If needed, some corrections should be made.

As a *third step*, if possible, the material should be tested with the help of some professional devices such as eye tracking device.

As a *fourth step*, the material should be packaged in accordance with SCORM if it is used via a learning management system (LMS).

### **Result**

In our country, the web-based distance education method is used in Turkish teaching. "The element that provides the most significant contribution to the realization of the teaching-learning process is teaching material." (Çelik, 2012: 30). According to Avcı (2013), it is a basic procedure to use material in teaching to improve the effectiveness and efficiency of the learning process. Facilities that are brought by

instructional technology should be reflected to educational materials because according to Mazgon and Stefanc (2012), a key component of educational technology is educational materials.

Providing books, presentations or lecture notes as source material to students plays absolutely a role in their learning but it is not enough to meet their needs in learning – especially their needs in foreign language learning. Therefore, in this study, the importance of educational material is emphasized and a road map about how effective educational material will be prepared is explained. In this road map, the fact that which steps should be taken where in the material preparation process is expressed.

Lastly, an effective material provides the following benefits to students:

- It facilitates instruction.
- It helps permanent learning.
- It provides an understanding of concrete and difficult topics.
- It focuses student's interest and attention to topic.
- It saves time.
- Its usage and consumption are easy.

**Keywords:** Turkish teaching, distance education, web-based distance education, material, instructional design, foreign language.

## 1. Giriş

Dil, insanlar arası iletişimi sağlamada kullanılan en önemli anlaşma aracı olmasının yanı sıra birçok başka önemli görevi de yerine getirmektedir. Dil, kültürler arası etkileşimi sağlar ve insanlar arasında gönül köprüleri kurulmasına yardımcı olur. Dil, ülkeler için uluslararasılaşmayı sağlar. Bu ve bunun gibi birçok nedenden dolayı yeni bir yabancı dil hatta birkaç yabancı dil öğrenimi, insanlar için artık bir ihtiyaç ya da hobi değil bir zorunluluk hâline gelmiştir. “Ülkeler arasında sınırların kalktığı, rekabetin hızlandığı, iletişim araçlarıyla anında her noktasına ulaşılan dünyamızda yabancı dil öğrenmenin gerekliliğini ve zorunluluğunu hiç kimse inkar[sic] edemez.” (Demirkan, 2008: 2).

“Günümüz dünyasında ikinci dil / yabancı dil büyük bir önem kazanmıştır.” (Elbir ve Aka, 2015: 371). Günümüzde yabancı dilin önemi arttıkça paralelinde yabancı dil öğreniminin önemi de artmış ve insanlar artık birden fazla yabancı dil öğrenme eğilimine gitmiştir. “Bugün dünyada yaygın biçimde benimsenmiş; sanatta, teknolojiye, uluslararası iletişimde en çok kullanılan diller, yabancı dil olarak öğretimi gelişmiş dillerdir.” (Candaş Karababa, 2009: 268). “Avrupa Birliği ülkelerinin yabancı dil öğrenme, bilme ve yabancı dil eğitime erken yaşta başlanması yönündeki vurguları hem diğer ülkelerde hem de ülkemizde yabancı dil eğitime daha erken yaşta başlama eğilimlerini ortaya çıkarmıştır.” (Akpınar Dellal ve Kuru Atadere, 2015: 25). Nitekim ülkemizde de yabancı dil öğretiminin önemi kısa sürede fark edilerek yabancı dil öğretiminin temeli cumhuriyetin ilk yıllarında atılmış ve İngilizce, Fransızca, Almanca ve Arapça gibi milyonlarca insanın konuştuğu önemli diller, okul müfredatlarında yerlerini uzun yıllar önce almıştır. Ancak son yıllarda gerek ülkemizin dünya sahnesinde önemli roller oynaması gerekse de ana dilimiz olan Türkçenin geniş coğrafyalara yayılmasından dolayı Türkçe, başta Asya ve Afrika ülkelerinin (özellikle de Türk Cumhuriyetleri) vatandaşları olmak üzere birçok ülkenin vatandaşları tarafından yabancı dil olarak öğrenilmektedir.

Türkçe dünya üzerinde en çok konuşulan 5. dil olma özelliğine sahiptir (Sabah, t.y.). Türkçenin dünya üzerinde en çok konuşulan diller listesinde bu denli yukarılarda yer almasının bir nedeni ise hiç şüphesiz Türkçenin yabancı dil olarak farklı ülke vatandaşları tarafından öğrenilmesidir.

## 2. Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi

Yeni bir dil, yeni bir hayata başlamanın ilk adımdır. İnsanlar yabancı dil öğrenimine artık daha fazla önem vermekte ve bu uğurda ciddi çaba sarf ederek vakit harcamaktadır. Günümüzde artık bir tane yabancı dil bile insanlara yeterli gelmemektedir.

Ülkemizde bulunan üniversiteler yabancı uyruklu öğrenci sınavı (YÖS) ile birçok yabancı ülke vatandaşlarına (özellikle de gençlerine) lisans, yüksek lisans hatta doktora düzeyinde eğitim alma imkânı sağlamıştır. Bunun için üniversitelerimizde özel kontenjanlar açılmış ve gerek maddi gerekse manevi destekler verilmiştir. Bütün bunlar ülkemizin yabancı ülke vatandaşları gözünde değerini arttırmış ve dolayısı ile yabancı dil olarak Türkçeye olan talebi arttırarak Türkçenin önemini ortaya koymuştur çünkü yabancı uyruklu öğrencilerin ülkemizde eğitim alması için Türkçeyi öğrenmesi gerekmektedir.

Yükseköğretim Kurulu (YÖK) verilerine göre 2013-2014 eğitim-öğretim yılı içerisinde ülkemizde 96.340 yabancı uyruklu öğrencinin eğitim aldığı görülmektedir (Kılanç, 2014). Önceki yıllar da göz önüne alındığında bu sayının her geçen yıl keskin bir biçimde arttığı görülmektedir. Ülkemizde yabancı uyruklu öğrenciler üzerinde yapılan bir çalışma (H. M. Paksoy, S. Paksoy ve Özçalıcı, 2012) onların kendi ülkelerine döndüklerinde Türkiye’de eğitim görmeyi çevrelerindeki akranlarına tavsiye edeceklerini ortaya çıkarmıştır. Bu tespit, ileriye yönelik ülkemizde bulunan yabancı uyruklu öğrenci sayısının artarak devam edeceğine işaret etmektedir.

Yabancı uyruklu öğrencilerin Türkçe öğrenimini karşılamak için ülkemizin çeşitli illerinde Türkçe Öğretim Merkezleri (TÖMER) kurulmuştur. Üniversiteler tarafından kabul edilen öğrenciler TÖMER’lere yerleştirilmekte ve daha sonra Türkçe öğreniminde başarı sağlayanlar ise kabul gördüğü üniversitelerde kazandığı bölümlerde eğitimine başlamaktadır.

Yabancı uyruklu öğrenciler için Türkçe öğrenimi, onların eğitim hayatının yanı sıra gündelik yaşamlarında da önemli bir yere sahiptir. Zira Türkçe onların sadece üniversite içindeki ihtiyacını karşılamamaktadır. Türkçe öğrenimi yabancı uyruklu öğrencilerin ekonomik, sosyo-kültürel gibi birçok probleminin çözülmesine de yardımcı olmaktadır.

## 3. Web Tabanlı Türkçe Öğretimi

“Küreselleşen dünyada diğer alanlarda olduğu gibi eğitim alanında da hızlı değişimler gözlenmektedir.” (Kıroğlu, Kesten ve Elma, 2010: 26). Dünyamızda son yıllarda kendini gösteren teknoloji, bilgisayar ve internet sektörlerindeki önemli gelişmeler birçok alanda olduğu gibi eğitim alanında da birçok yeniliğe ve kolaylığa yol açmıştır. “Değişen ve gelişen dünyada bilginin çoğalması, bilinç düzeyinin yükselmesi, öğrenci sayısındaki artış gibi etkenler bilgi teknolojilerinin eğitimde kullanılmasını zorunlu kılmıştır.” (Yücer, 2011: 140). Daha spesifik olarak bu sektörlerdeki ve bilgi teknolojilerindeki gelişimler artık yabancı dil öğretimini de daha kolay ve verimli hâle getirmiştir.

“Dil edinimi plansız programsız gerçekleşen bir süreç iken; ana dilin eğitimi ve öğretimi ise daha çok planlı, kasıtlı, belirli bir zaman diliminde gerçekleştirilen öğrenme-öğretme süreçlerini kapsamaktadır.” (Bozpolat, 2015: 318). Adıyaman (2002) yabancı dil öğretiminde özel yöntemlerin kullanılması gerektiğinin önemini vurgulamıştır. “Yabancı dil öğretimi için bilim dünyasında çeşitli yöntemler ortaya konmuştur.” (Erdem, Gün ve Sever, 2015: 549). Bu özel öğretim yöntemlerinin

biri ise uzaktan eğitimin bir alt dalı olan web tabanlı uzaktan eğitim yöntemidir. Web tabanlı kurslar, baskın şekilde bilgi transfer etmek için tasarlanır (Gunawardena, 1999). Ülkemizde de yabancı uyruklu öğrencilere web tabanlı uzaktan eğitim yöntemi ile Türkçe eğitimi verilmektedir.

Üniversitelerimizde web tabanlı Türkçe öğretimi konusunda farklı uygulamalar vardır. Bu uygulamalar ile Türkçe öğretimi dijital dünyanın öğrencilere sağladığı imkânlar sayesinde oldukça kolaylaşmıştır. Örneğin; yabancı uyruklu öğrenciler bu sayede evlerinde, okullarında ve hatta eğer çalışıyorlarsa iş yerlerinde kendi başlarına öğrenme ortamı oluşturmuştur. Farklı görsel ve işitsel materyaller ile üretilmiş kaliteli içerikleri kullanma imkânına kavuşmuştur. Bu yüzden web tabanlı uzaktan eğitimde etkili eğitsel materyal kullanımı oldukça önemli bir role sahiptir. İstenilen çıktılara bağlı kalmak şartı ile materyalleri okuma, anlama ve uyarlama öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılar (Drake, Land ve Tyminski, 2014).

#### 4. Web Tabanlı Uzaktan Eğitimde Öğretim Materyali

Bir dersin birbirinden önemli ve birbirinden görev ve işlev olarak farklı birçok bileşeni vardır. Bu bileşenlerden en temelleri ise öğretmen, öğrenci ve materyaldir. Sınıf içi ders işlenen klasik yöntemlerdeki öğretmen, öğrenci ve materyal etkileşimi web tabanlı uzaktan eğitimlerde çoğu zaman yerini öğrenci ve materyal etkileşimine bırakmıştır. Bu tür uzaktan eğitim yöntemlerinde çoğu zaman öğretmenler sınıf içi eğitimlerde olduğu kadar aktif rol alamamakta, bunun yerine bir yönlendirici kılavuz görevini görmektedirler. Hâl böyle olunca ders için hazırlanan materyalin önemi daha da artmaktadır çünkü öğrenci dersi doğrudan doğruya öğretmenden değil materyalden öğrenmektedir.

Dil öğretimlerinde materyal hazırlanırken yazıdan ziyade görsel ve işitsel multimedya elemanlarına yer verilerek materyal zenginleştirilmelidir çünkü materyal ne kadar etkili ve verimli olursa öğrenme de o kadar kolaylaşır. Pilancı da (2009) sesin ve görüntünün web tabanlı uzaktan dil öğretiminde önemli imkânlar sunduğunu ileri sürmüştür. Yabancı dil öğretiminde hazırlanacak materyalin okuma, yazma, dinleme ve konuşma olmak üzere temel dört beceriye hitap etmesi ve bunların gereklerini karşılaması gereklidir. “Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi konusunda sınırlı sayıda görsel materyal olmasına rağmen bu materyallerin ilerleyen yıllarda zenginleşerek devam edeceği görülmektedir.” (Türker ve Demir, 2014: 253).

#### 5. Etkili Eğitsel Materyal Hazırlamanın Yol Haritası

Eğitsel materyaller basit düzeyde tek bir kişi tarafından hazırlanabileceği gibi profesyonel anlamda içerisinde her biri alanında deneyim sahibi olan redaktör, eğitim teknolojisi, interaktif medya tasarımcısı, görsel tasarımcı, illüstratör ve yazılımcı olan bir ekip tarafından da hazırlanabilir. Eğitsel materyal kitap gibi basılı formatta olabileceği gibi görsel ve işitsel öğelerle donatılmış elektronik formatta da olabilir. Bu çalışmada ele alınan eğitsel materyal elektronik formatta olanıdır. Eğitsel materyal hazırlamanın yol haritası genel olarak üç aşamada incelenebilir.

##### 5.1. Süreç Başında Yapılması Gereken İşlemler

Sürecin başında *ilk adım* olarak üretim planı (proje planı) yapılması gereklidir. Bu aşamada üretim için zaman gözetilerek bir iş takvimi oluşturulmalıdır. Bu iş takviminde iş akışlarına ve iş yüküne de yer verilmelidir. Bu işlem için Microsoft Project gibi profesyonel iş planlama yazılımları kullanılabilir. Bununla birlikte üretilecek materyal için süreç sonunda ne gibi çıktıların elde edileceği (materyal türü, adedi vb.) ve bu doğrultuda işin kapsamı belirlenmelidir. Üretim planı yaparken proje sürecinde oluşabilecek olası risklerin öngörülmesi ve bunlara önlem alınması gereklidir.

*İkinci adım* olarak işin kapsamı göz önünde bulundurularak üretim sırasında ve üretim sonunda ihtiyaç duyulan donanımların ve yazılımların temin edilmesi gereklidir. Ayrıca işin



niteliğine göre eğer gerekirse profesyonel danışmanlık almak için gerekli araştırmalar yapılmalı ve bağlantılar sağlanmalıdır.

*Üçüncü adım* olarak üretimi yapacak ekip üyeleri arası iletişim organize edilerek ekip içi görev paylaşımı yapılmalıdır.

*Dördüncü ve son adım* olarak üretilecek materyali kullanacak hedef kitle analizi yapılmalıdır. Bu analizde onların yaş, eğitim düzeyi, bilgisayar kullanma becerileri gibi önemli kıstaslar değerlendirilmelidir.

## 5.2. Süreç İçinde Yapılması Gereken İşlemler

Süreç basında yapılması gereken işlerden hemen sonra yapılması gereken *ilk ve en önemli adım* materyalin hangi öğretim tasarımı modeline göre geliştirileceğine karar verilmesidir. Nam ve Smith-Jackson (2007) web tabanlı öğrenmede öğretim tasarımı entegrasyonu eksikliğinin üzerinde durulması gereken en önemli konulardan biri olduğunu belirtmiştir.

Öğretim tasarımı modelleri materyalin sistematik bir biçimde geliştirilmesine yardımcı olur. Günümüzde yaygın olarak kullanılan birçok öğretim tasarımı modeli mevcuttur. Bunlardan bazıları; “ASSURE”, “ADDIE”, “Dick and Carey Model”, “Kemp’s Instructional Design Model”, “WebQuests” ve “ICARE” (Instructional Design Central, t.y.; Wang ve Woo, 2007) olarak sıralanabilir. Örneğin; öğretim tasarımı modellerinin en bilinenlerinden biri olan ASSURE model öğrencileri analiz etme (**A**nalyze learners), hedef ve kazanımları belirtme (**S**tate objectives), metot, medya ve materyalleri seçme (**S**elect methods, media and materials), medya ve materyalleri kullanma (**U**tilize media and materials), öğrenci katılımını gerektirme (**R**equire learner participation) ve değerlendirme ve düzeltme (**E**valuate and revise) adımlarından oluşur.

Öğretim tasarımı modellerinin yanı sıra diğer bazı model ve teorilerden de faydalanılmalıdır. Bunların en çok kabul görenlerinden bazıları; “Gagné’s Nine Events of Instructions”, “Bloom’s Learning Taxonomy”, “Keller’s The ARCS Model of Motivational Design” ve “Reigeluth’s Elaboration Theory” (Gagne vd., 1981; Bloom, 1956; Keller, 1983; Reigeluth, 1979) olarak sıralanabilir.

*İkinci adım* olarak üretilecek materyal için hedefler ve kazanımlar belirlenmelidir. Hedefler ve kazanımlar, net ve herkes tarafından anlaşılır olmalıdır. Hazırlanacak materyal, hedeflerle ve kazanımlarla paralel olacağından dolayı hedeflerdeki ve kazanımlardaki hatalar ya da sapmalar materyali doğrudan etkileyecektir. Eflatun -gerçek adı ile Platon- (t.y.) her şeyin en önemli noktasını başlangıç olarak tarif etmiştir. Hedefler ve kazanımlar da bir öğretimin başlangıç noktasıdır.

*Üçüncü adım* olarak üretilecek materyal için kaynak dosyalar (kitap, ders notu, sunum vb.) temin edilerek derinlemesine incelenmelidir. İçeriğin güncel, yeterli ve açıklayıcı olduğundan emin olunmalıdır. İçerikte eğer varsa belirsizliklerin giderilmesi ve anlaşılmayan yerlerin açıklanması için konu uzmanına danışılmalıdır. Paralel olarak senaryolaştırma için yaratıcı fikir çalışması da yapılmalıdır. Yaratıcı fikir çalışmasını kolaylaştırmak için ulusal ve uluslararası örnekler incelenebilir.

*Dördüncü adım* olarak üretilecek materyal için senaryolar hazırlanmalıdır. Senaryo yazımı için üretim yapacak ekip ile birlikte içerik analizi yaparak materyal için yapılabilecekler hakkında bir yol gösterici çerçeve belirlenmelidir. Gerekğinde konu uzmanına danışılmalı ve hatta hedef kitleye göre gerekirse pedagoğ desteği alınmalıdır. Senaryo hazırlarken farklı medya elemanlarından (metin, resim, ses, illüstrasyon, animasyon, 3 boyutlu animasyon, simülasyon, video film vb.) ve etkileşimli uygulamalardan (sürükle-bırak, oku ve yaz, dinle ve oku, interaktif galeri, bulmaca, oyun vb.) yararlanılmalıdır. Eğer varsa kullanılacak hazır stok görseller ve videolar için telif hakkı konusu

göz önünde bulundurulmalıdır. Senaryolaştırma işlemi bitince konu uzmanı kişilerden onay alınmalıdır.

*Beşinci adım* olarak hazırlanan senaryoların redakte edilmesi sağlanmalıdır. Yılmaz'a (2013) göre bilimsellik, tutarlılık, yalınlık ve anlaşılabilirlik için içeriklerin imla ve yazım kurallarına göre redakte edilmesi gereklidir.

*Altıncı adım* olarak redakte edilen senaryoların tasarımsal üretimi için eskiz çalışmaları yapılmalıdır. Bununla birlikte materyal içinde bulunacak buton, simge, logo gibi nesnelerin farklı olmaması için tasarım kılavuzu oluşturulmalıdır. Ayrıca senaryoların hikâye tahtaları (İng. storyboard) hazırlanmalıdır. Son olarak içeriği organize etmek, içeriğin ekranın nasıl görüneceğini belirtmek, nesnelerin ekranda nasıl yerleşeceğini göstermek ve sayfalar arasındaki bağlantıyı anlatmak için arayüz taslakları (İng. wireframe) hazırlanmalıdır.

*Yedinci ve son adım* olarak hazırlanan tasarımların yazılımsal kodlaması yapılmalıdır. Kodlama yaparken materyalin hangi yazılım dilinde (Java, Action Script, HTML vb.) kodlanacağına dikkat edilmelidir. Kodlama yaparken materyalin farklı cihazları (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) destekleyecek şekilde çalışmasına dikkat edilmelidir. Materyalin görüntüsünün farklı cihazlara duyarlı (İng. responsive web design) olacak şekilde kodlama yapılması materyalin kullanılabilirliği açısından önemli ve gereklidir.

### 5.3. Süreç Sonunda Yapılması Gereken İşlemler

Sürecin sonunda *ilk adım* olarak üretilen materyal test edilmelidir. Bu adımda üretilen materyal içindeki bütün nesnelerin sorunsuz gösterildiğinden ve bütün bağlantıların düzgün çalıştığından emin olunmalıdır. Ayrıca görsel kalite, çözünürlük ve okunabilirlik açısından da üretilen materyal test edilmelidir. Üretilen materyal farklı cihazlarda (bilgisayar, tablet, akıllı telefon vb.) ve eğer internet üzerinden kullanılacaksa farklı tarayıcılarda (Internet Explorer, Mozilla Firefox, Google Chrome vb.) ve farklı işletim sistemlerinde (Windows, Mac vb.) de test edilmelidir.

*İkinci adım* olarak üretilen materyal kullanıcı testine tabi tutulmalıdır. Üretilen materyal kullanıma açılarak hedef kitledeki öğrenciler tarafından test edilmelidir. Eğer varsa burada ortaya çıkan hatalar ya da aksaklıklar tespit edilerek gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.

*Üçüncü adım* olarak üretilen materyal eğer mümkünse göz taraması gibi profesyonel cihazlar yardımı ile de test edilmelidir. Bu testler hedef kitle üzerinde materyal kullanımı ile yapılan testlerden daha farklı ve önemli sonuçlar verebilir.

*Dördüncü ve son adım* olarak eğer üretilen materyal bir öğrenme yönetim sistemi (ÖYS) üzerinden kullanıma açılacaksa üretilen materyal SCORM uyumlu olarak paketlenmelidir. SCORM, materyal ile ÖYS arasındaki veri transferi ile ilgili protokolü belirler. Bu işlem materyalin modüler olmasını sağlayarak materyalin farklı ÖYS'lerde sorunsuz çalışmasını sağlar. Bu sayede bir ÖYS'de çalışan materyal, başka bir ÖYS'ye taşınırsa sorunsuz çalışmaya devam eder. Bu işlem için doğal olarak ÖYS'nin de SCORM uyumlu olması gerekmektedir.

## 6. Sonuç

Ülkemizde web tabanlı uzaktan eğitim yöntemi artık Türkçe öğretiminde de kullanılmaktadır. “Öğrenme-öğretme sürecinin gerçekleşmesinde en önemli katkıyı sağlayan öğe[sic] öğretim materyalidir.” (Çelik, 2012: 30). Avcı'ya (2013) göre öğrenme sürecinin etkinliğini ve verimliliğini arttırmak için öğretimde materyal kullanmak temel bir işlemdir. Öğretim teknolojilerinin getirdiği kolaylıklar eğitsel materyallere yansıtılmalıdır çünkü Mazgon ve Stefanc'a (2012) göre eğitim teknolojisinin bir anahtar bileşeni de eğitsel materyallerdir.

Öğrencilere kaynak materyal olarak kitap, sunum ya da ders notu sağlamak onların öğreniminde mutlaka bir rol oynar ama bu onların öğrenimdeki ihtiyaçlarını, özellikler de yabancı dil öğrenimindeki ihtiyaçlarını karşılamada yetersiz kalır. Bu yüzden bu çalışmada eğitsel materyalin önemi vurgulanmış ve nasıl etkili eğitsel materyal hazırlanacağına dair bir yol haritası anlatılmıştır. Bu yol haritasında materyal hazırlama sürecinin neresinde hangi adımların atılması gerektiği ifade edilmiştir.

Son olarak etkili bir materyal öğrencilere şu faydaları sağlar:

- Eğitimi kolaylaştırır.
- Kalıcı öğrenmeye yardımcı olur.
- Somut ve zor konuların anlaşılmasını sağlar.
- Öğrencinin ilgisini ve dikkatini konuya odaklar.
- Zamandan tasarruf sağlar.
- Kullanımı ve tüketimi kolaydır.

## 7. KAYNAKÇA

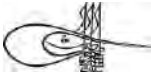
- Adıyaman, Z. (2002). Uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil öğretimi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 1(1), 92-97. Kasım 23, 2014 tarihinde, <http://www.tojet.net/articles/v1i1/1111.pdf> adresinden alınmıştır.
- Akpınar Dellal, N. ve Kuru Atadere, Y. (2015). Erken yaşta yabancı dil eğitimine yönelik velilerin bilinç ve algı düzeyleri. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/11 Summer 2015, p. 25-38, ISSN: 1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8539>, ANKARA-TURKEY.
- Avcı, U. (2013). Öğretim ortamları ve materyal tasarımı. M. SARITAŞ (ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (3. bs., s. 37-53). Ankara: Pegem Akademi.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives*. Boston: Pearson Education.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/11 Summer 2015, p. 313-340, ISSN: 1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>, ANKARA-TURKEY.
- Candaş Karababa, Z. C. (2009). Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi ve karşılaşılan sorunlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 42(2), 265-277. Kasım 21, 2014 tarihinde, <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/1223/13982.pdf> adresinden alınmıştır.
- Çelik, L. (2012). Öğretim materyallerinin hazırlanması ve seçimi. Ö. DEMİREL ve E. ALTUN (ed.), *Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (7. bs., s. 27-66). Ankara: Pegem Akademi.
- Demirkan, C. (2008). *Yabancı dil öğreniminin bireylerin sosyal yaşamına etkisi: Isparta'da öğretmenler üzerine bir araştırma* (Yüksek lisans tezi). Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.

- Drake, C., Land, T. J. ve Tyminski, A. M. (2014). Using educative curriculum materials to support the development of prospective teachers' knowledge. *Educational Researcher*, 43(3), 154-162. Kasım 25, 2014 tarihinde, ERIC veri tabanından alınmıştır.
- Eflatun (t.y.). *Search quotes*. Kasım 26, 2014 tarihinde, [http://www.searchquotes.com/quotation/The beginning is the most important part of the work./219407/](http://www.searchquotes.com/quotation/The_beginning_is_the_most_important_part_of_the_work./219407/) adresinden alınmıştır.
- Elbir, B. ve Aka, F. N. (2015). Yabancılar Türkçe öğretiminde kültür aktarımına yönelik yapılan çalışmaların değerlendirilmesi. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/12 Summer 2015, p. 371-386, ISSN: 1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8425>, ANKARA-TURKEY.
- Erdem, M. D., Gün, M. ve Sever, P. (2015). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yöntem seçimi ve alternatif yöntemler. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/11 Summer 2015, p. 549-566, ISSN: 1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8735>, ANKARA-TURKEY.
- Gagne, R. M. vd. (1981). Planning and authoring computer-assisted instruction lessons [Abstract]. *Educational Technology*, 21(9), 17-21. Kasım 26, 2014 tarihinde, ERIC veri tabanından alınmıştır.
- Gunawardena, C. (1999). The challenge of designing and evaluating "interaction" in web-based distance education. P. DE BRA ve J. LEGGETT (ed.), *WebNet 99 World Conference on the WWW and Internet* içinde (s. 486-491). Kasım 25, 2014 tarihinde, ERIC veri tabanından alınmıştır.
- Instructional Design Central (t.y.). *Instructional design models*. Kasım 26, 2014 tarihinde, [http://www.instructionaldesigncentral.com/html/IDC\\_instructionaldesignmodels.htm](http://www.instructionaldesigncentral.com/html/IDC_instructionaldesignmodels.htm) adresinden alınmıştır.
- Keller, J. M. (1983). *Development and use of the ARCS model of motivational design*. Netherlands: Twente University of Technology.
- Kılanç, B. (2014). *Üniversitelerimizin gözü yurtdışında*. Kasım 23, 2014 tarihinde, <http://www.aksam.com.tr/yazarlar/universitelerimizin-c2gozu-yurtdisinda/haber-307078> adresinden alınmıştır.
- Kıroğlu, K., Kesten, A. ve Elma, C. (2010). Türkiye'de öğrenim gören yabancı uyruklu lisans öğrencilerinin sosyo-kültürel ve ekonomik sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 26-39. Kasım 24, 2014 tarihinde, <http://dergipark.ulakbim.gov.tr/mersinefd/article/view/1002000065/1002000057> adresinden alınmıştır.
- Mazgon, J. ve Stefanc, D. (2012). Importance of the various characteristics of educational materials: Different opinions, different perspectives. *The Turkish Online Journal of Educational Technology (TOJET)*, 11(3), 174-188. Kasım 25, 2014 tarihinde, ERIC veri tabanından alınmıştır.
- Nam, C. S. ve Smith-Jackson, T. L. (2007). Web-based learning environment: A theory-based design process for development and evaluation. *Journal of Information Technology Education*, 6, 23-43. Kasım 25, 2014 tarihinde, ERIC veri tabanından alınmıştır.

- Paksoy, H. M., Paksoy, S. ve Özçalıcı, M. (2012). Türkiye’de yüksek öğrenim gören yabancı uyruklu öğrencilerin sosyal sorunları: GAP bölgesi üniversiteleri örneği. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 2(2), 85-94. Kasım 24, 2014 tarihinde, [http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/Images/images/files/2012-2-7\\_0y.pdf](http://iibfdergisi.ksu.edu.tr/Images/images/files/2012-2-7_0y.pdf) adresinden alınmıştır.
- Pilancı, H. (2009). Uzaktan Türkçe öğrenen yabancıların Türkçeyi iletişim aracı olarak kullanabilme yeterlikleri. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 5(2), 49-61. Kasım 23, 2014 tarihinde, <http://www.jlls.org/index.php/jlls/article/view/81/81> adresinden alınmıştır.
- Reigeluth, C. M. (1979). In search of a better way to organize instruction: The elaboration theory. *The Annual Convention of the Association for Educational Communications and Technology* içinde (s. 100-131). Kasım 26, 2014 tarihinde, ERIC veri tabanından alınmıştır.
- Sabah (t.y.). *Dünyada en çok konuşulan diller*. Kasım 21, 2014 tarihinde, [http://www.sabah.com.tr/fotohaber/dunya/dunyada\\_en\\_cok\\_konusulan\\_diller/20051](http://www.sabah.com.tr/fotohaber/dunya/dunyada_en_cok_konusulan_diller/20051) adresinden alınmıştır.
- Türker, F. M. ve Demir, E. (2014). Yabancı dil olarak web tabanlı uzaktan Türkçe öğretiminde görsel materyaller. A. ŞAHİN (ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi* içinde (s. 251-270). Ankara: Pegem Akademi.
- Wang, Q. ve Woo, H. L. (2007). Systematic planning for ICT integration in topic learning. *Educational Technology & Society*, 10(1), 148-156. Kasım 26, 2014 tarihinde, ERIC veri tabanından alınmıştır.
- Yılmaz, E. (2013). *AUZE’te içerikler artık redakte ediliyor*. Kasım 25, 2014 tarihinde, <http://auzefhaber.istanbul.edu.tr/auzefte-icerikler-artik-redakte-ediliyor.html> adresinden alınmıştır.
- Yücer, S. (2011). İnternet yoluyla Türkçe öğretimi ve sorunları. *Gazi Üniversitesi Türkçe Araştırmaları Akademik Öğrenci Dergisi*, 1(1), 132-143. Kasım 23, 2014 tarihinde, <http://turkcearastirmalari.gazi.edu.tr/dergi/yil-1/sayi-1/13-yucer-sumeyra.pdf> adresinden alınmıştır.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Gücüköğlu, B., Türker, M.F.,(2015). “Yabancı Dil Olarak Web Tabanlı Türkçe Öğretiminde Materyal Hazırlama Süreci / The Process Of Material Preparation In Web-Based Turkish Teaching As A Foreign Language”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8758>, p. 439-450.



## **1950 VE 1960 YILLARI ARASINDA TÜRKİYE'DE SÜRELİ YAYINLARA YANSIYAN EĞİTİM SORUNLARI: EĞİTİM DERGİSİ ÖRNEĞİ\***

*Mustafa GÜÇLÜ\*\**

*Mustafa ŞANAL\*\*\**

### **ÖZET**

Bu araştırmanın amacı 1950 ve 1960 yılları arasında süreli yayınlara yansıyan eğitim sorunlarını Eğitim Dergisi özelinde ele almak, günümüz eğitim anlayış ve uygulamalarına ışık tutmaktır. Bu amaç çerçevesinde dergide yer alan makale ve yazılar içerik analiziyle incelenmiştir. Betimsel olarak gerçekleştirilen araştırma sonunda dergide öğretmenlik mesleği, eğitimde program geliştirme, eğitimin psikolojik temelleri, eğitimin sosyal temelleri ve karşılaştırmalı eğitimle ilgili makale ve yazılara yer verildiği görülmüştür. Dergide öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak yer verilen makalelerde genel olarak öğretmenlik mesleğinin önemi, toplum içindeki durumu, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler ile bir meslek olarak öğretmenliğin özellikleri ele alınmıştır. Eğitimin sosyal temelleri ile ilgili makalelerde genel olarak; okul ve toplum ilişkisi, sokak çocukları, çocuk suçluluğu, karakter eğitimi, milli eğitim, değerler ve eğitim, nitelikli eğitim ve öğrenme ortamı, okulöncesi dönemde çocuk eğitimi, eğitimde değerlendirme ve geleceğin okulları gibi konular ele alınmıştır. Eğitimin psikolojik temelleri ile ilgili makalelerde genel olarak; eğitim psikolojisi, okulöncesi dönem eğitiminin yeri ve önemi, öğrenci başarısızlığının nedenleri, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi, çocukta aşağılık duygusu, disiplin, karakter gelişimi, çocukların manevi dünyaları ve çocuklarda ruh sağlığı gibi konular ele alınmıştır. Karşılaştırmalı eğitimle ilgili makalelerde dönemin genel eğilimi çerçevesinde Amerika eğitim sistemi ile ilgili makalelere yer verilirken, eğitimde program geliştirme ile ilgili makalelerde de; ders kitapları ve çocuk yayınları, ders dışı faaliyetler, sanat eğitimi programları, müfredat programlarında var olan sorunlar, programlarda çevre şartlarının dikkate alınması, ders saatleri, programlarda değişim ve yabancı dil eğitimi programları gibi konular ele alınmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Dergi, Eğitim Dergisi, eğitim sorunları, eğitim tarihi

\* <sup>1</sup> Bu makale Erciyes Üniversitesi BAP Birimi tarafından desteklenen “SBA-2015-5158” kodlu projeden üretilmiştir.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Doç. Dr. Erciyes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: mguclu@erciyes.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr. Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: sanalm@erciyes.edu.tr



## **EDUCATIONAL ISSUES WHICH REFLECT THE PERIODICAL PUBLICATIONS IN TURKKEY BETWEEN 1950S AND 1960S: THE SAMPLE OF EDUCATION MAGAZINE**

### **ABSTRACT**

The aim of this research is to deal with the privacy of education magazines and to help in understanding and applications of current educational issues which reflect the periodical publications in Turkey between 1950s and 1960s. The articles taking parts in the magazines are reviewed with the content analyses. At the end of the study, it is realized descriptively that it has been given place to the articles about teaching profession, curriculum development, the psychological foundations, social foundations of education and comparative education. Generally, it deals with articles about the importance of teaching profession, the position of the profession in the society, the interaction between teacher and students and the features of teaching as an occupation in the magazine. The study also deals with articles about the social foundation of education which consist of topics such as; the relationship between school and society, founding, juvenile delinquency, character education, national education, values education, qualified educational environment, children's' education in pre-school, evaluation in education and future schools. In the articles about psychological foundations of education, it deals with the topics such as: education psychology, the importance of education in pre-school time, reasons of students' failure and the preventions of attitudes of unwilling students in classrooms.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Each country is obliged to make use of the history of education while making improvements and reforms in their understanding and practice of education. In other words, the history of education as a science has a vital importance in analyzing educational problems and finding permanent solutions to these problems. For this reason, the history of education requires thorough and deep researches. Accordingly, most prominent purposes of Turkish Education History comprises of ascertaining Turkish nation's reflections on education and training, its institutions and applications; discovering the relationship between education and nation's happiness or unhappiness; and in this sense finding out whether there are lessons to be learnt from the past. The history of Turkish Education uses various methods and tools to achieve these goals. One of these is periodicals on education. The periodicals, having a special place in scientific communication performed in the scientific society, are among the most significant resources as they contain the most current information. Briefly, periodicals are important for having current information and sharing it with science environment. One of these periodicals is Education Journal.

Education Journal is a periodical published by Turkish Education Association for about 7 years between 1951 and 1958. This journal has importance for not only giving information about educational developments of that era but also for giving suggestions to solve the problems encountered. Besides, that the journal's giving place to

observation results and translated articles carried out abroad as well as national articles has had impact on transferring educational developments from foreign countries.

In the journal, besides the writings of prominent scholars about education, different articles and studies are also included. Socio-cultural studies carried out at schools, activities and demands of school-parent-teacher associations have taken part in the journal.

The journal includes writings and articles on different fields of education. The articles on the place and importance of teaching profession, which is currently an issue of discussion, are especially remarkable. Besides that, textbooks on developing curriculum, extracurricular activities, art education, articles such as language teaching programmes, character education on the basis of the social foundations of education, articles on juvenile delinquency and national education, preschool education connected with the psychological foundations of education, student failure and its causes, children’s character development, articles on child’s mental health are all significant for the problems of the period and also for their shedding light to these problems. And related with the topic of comparative education, articles on the American Education System in the journal are remarkable for their reflecting educational understanding and applications of that country.

The journal was published between 1951 and 1958 as 8 volumes and 84 issues. In the journal issued for Ankara Collegians Association of Turkish Education Association, activities carried out in school-parent-teacher associations have been included as well as writings and articles on various fields of education. In this research, it was aimed to make a general analysis of the educational problems taken part in Education journal and to shed light to current educational understanding and applications. The articles and writings included in the journal have been put to content analysis, and categorized according to the subjects dealt with. According to this study, in the journal, some certain headlines have been defined about curriculum development, psychological foundations of education, social foundations of education and comparative education.

In the research, content analysis has been used. The information gathered from the articles in the journal with this data collection method has been reviewed systematically in order to make it gain meaning. And of the content analysis techniques; categorical technique has been used in the research. Throughout the data collection process, the eighty four issues of the journal, which is the complete number of the issues, have been reviewed and the articles found to serve the objectives have been brought together under certain headlines according contents they had. These headlines are about the importance of teaching profession, social foundations of Education, psychological foundations of Education, developing curriculum and comparative education.

Five articles on teaching profession have been included in the journal. In these articles, the importance of teaching profession, its position in the society, teacher-student relations and characteristics of teaching as a profession have been handled.

In the journal fifteen articles on the social foundations of education have taken place. School-society relations, street children, juvenile

delinquency, child education in preschool period, evaluation in education and future schools have been dealt with in general in these articles.

The journal includes sixteen articles on psychological foundations of education. In these articles, issues such as education psychology, the place and importance of preschool education, causes of student failure, preventing undesirable student behaviours, child's inferiority complex, discipline, character development, children's inner world, and their mental health have been discussed.

Four articles on comparative education have taken place in the journal. On this subject, it is seen that, according to general tendency of that period, articles on the American Education System have been given place.

Nine articles related with curriculum development have been included in the journal. In these articles it is seen that issues such as textbooks and children's books, extracurricular activities, art education programmes, problems in curriculums, paying regard to the environmental conditions, lesson hours, changes in curriculums and foreign language teaching programmes have been discussed in general.

**Key Words:** Periodical, Education Periodical, Education Problems, History of Education

## I. Giriş

Eğitim, insan yaşamını doğrudan etkileyen ve aynı zamanda aktif olarak etkilenen dinamik bir ortam olarak ifade edilebilir (Aslan ve Görgen, 2015). Eğitim-öğretim kurumlarının en önemli amacı bireyin kendisini geliştirerek, karşılaşacağı sorunlarla baş etmesini öğretmek, bir bakıma onu hayata hazırlamaktır (Ayaydın ve Tok, 2015). Bireylerin olduğu kadar toplumların da varlıklarını devam ettirebilmeleri, yeni kuşakların toplumun gereksinim duyduğu özelliklere sahip olarak yetiştirilebilmeleri ile mümkündür. Her toplum, yetişmekte olan nesillere istedikleri özellikleri kazandırabilmek için eğitim kurumunu işe koşturmaktadır (Boztaş ve Tezci, 2015). Dolayısıyla eğitim toplumların kültürünü kuşaktan kuşağa aktarmasıyla bir bakıma toplumların ortak belleğini oluşturduğu söylenebilir (Güven, 2015). Bu durum eğitim tarihinin bilinmesinin ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır.

Türk eğitim tarihi, günümüz eğitim sorunlarının iyi bir şekilde analiz edilmesi, sorunlara kalıcı çözümler üretilmesi için oldukça önemli bir yere sahiptir. Akyüz (2015: 3-4), Türk eğitim tarihinin en önemli amaçlarından birisinin geçmiş tecrübelerden ders çıkarıp çıkarılamayacağını araştırılması olduğunu belirtmekte, geçmiş tecrübelerden çıkarılan derslerden günümüzde yararlanmanın ise oldukça güç olduğunu ifade etmektedir. Ona göre bu konu uzun ve ciddi araştırmalar gerektirmektedir. Yine Akyüz'e göre en eski tarihlerden günümüze kadar Türk milletinin ürettiği, geliştirdiği eğitim ve öğretimle ilgili düşünceler, kurumlar ve uygulamaları ortaya koymak, Türk milletinin mutsuzluğu ya da mutluluğu ile eğitim arasında bağ kurmak, bu çerçevede geçmişten dersler çıkarılıp çıkarılamayacağını belirlemek eğitim tarihinin en önemli amaçları arasında yer almaktadır.

Türk eğitim tarihi bu amaçlara ulaşmak için farklı yöntemler ve araçlar kullanmaktadır. Bunlardan birisi de eğitimle ilgili süreli yayınlardır. Süreli yayınlar bilimsel iletişimde özel bir önemi bulunmaktadır. En güncel bilgileri içermeleri sebebiyle, süreli yayınlar kütüphane dermelerinin en önemli kaynakları arasında yer almaktadır. Ayrıca araştırma sonuçlarını diğer kaynaklara göre daha çabuk yansıttıkları için daha fazla kullanılmaktadır. Diğer bir ifadeyle süreli yayınlar, üretilen

araştırma sonuçlarının bilim kamuoyuna ulaştırılmasında önemli rol oynamaktadır. Süreli yayınlar, ortak bir ad altında yılda en az iki defa ve belirlenmiş aralıklarla çıkan, her sayısı numaralı ve tarihli olan, değişik kişilerin makale, öykü v.b. gibi yazılarını içeren, sonsuza dek yayınlanacağı varsayılan ve belli bir amaca yönelik olarak hazırlanan yayınlardır (Küçük, Al ve Olcay, 2008: 309). Bu yayınlardan birisi de *Eğitim Dergisi*’dir.

Dergi 1951 ve 1958 yılları arasında toplam 8 cilt ve 84 sayı olarak yayımlanmıştır. Türk Eğitim Derneği Ankara Kolejliler Derneği adına çıkarılan dergide eğitimin farklı alanlarına ilişkin makale ve yazılar yanında okullarda, okul-aile birliklerinde gerçekleştirilen faaliyetlere de yer verilmiştir. Derginin en önemli amacı “ülkenin eğitim ve kültürüne hizmet edebilmek” olarak ifade edilmiştir (Eğitim Dergisi, 1951:1) .

Gerçekleştirile bu araştırmada *Eğitim Dergisi*’nde yer verilen eğitim sorunlarının genel bir analizinin yapılması, günümüz eğitim anlayışı ve uygulamalarına ışık tutulması hedeflenmiştir. Dergide yer verilen makale ve yazılar içerik analizine tabi tutulmuş, ele aldıkları konulara göre kategoriler oluşturulmuştur. Bu göre dergide öğretmenlik mesleği, eğitimde program geliştirme, eğitimin psikolojik temelleri, eğitimin sosyal temelleri ve karşılaştırmalı eğitimle ilgili belirli başlıklar belirlenmiş, ilgili makale ve yazılar içerik özelliklerine göre bu başlıklar altında değerlendirilmiştir.

## II. Öğretmenlik Mesleği İle İlgili Makaleler

Dergide öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak beş makaleye yer verilmiştir. Bu makalelerde genel olarak öğretmenlik mesleğinin önemi, toplum içindeki durumu, öğretmen ve öğrenci arasındaki ilişkiler ile bir meslek olarak öğretmenliğin özellikleri ele alınmaktadır.

Pearcy (1954) öğretmenlerin cemiyet içinde oynadıkları roller ve önemi hakkında bilgiler vermektedir. Ona göre öğretmenlik mesleği kadar sosyal sorumluluğu fazla başka bir meslek yoktur. Öğretmenin sorumluluğu o kadar fazladır ki ona yetişmekte olan nesli doğru yolda yürütmesi görevi verilmiştir. Öğrencilere ileride içinde yer alacakları cemiyetin kültür mirasına sahip birer birey olarak yetişmelerinde en önemli görev şüphesiz öğretmendedir. Okul öncesinde ailenin etkilerini öğretmen okulda tamamlar, hatta ailenin eksikliklerini de öğretmen düzeltir. Çocuk okul toplumu içinde sosyalleşirken öğretmeni tarafından yönlendirilir. Diğer bir ifadeyle öğrencilerin topluma kolay adapte olmaları, toplum içinde yararlı bir birey olmaları ve toplumun devamı için rol almalarında şüphesiz öğretmenin çabaları önemlidir. Ona göre birçok öğretmen isteyerek bu mesleği seçmemiş, yapacakları başka bir iş olmadığı için öğretmenlik mesleğini tercih etmişlerdir. Pearcy ayrıca öğretmenlerin sürekli eğitimle ilgilenererek toplum hayatından uzaklaşmalarını yanlış bulur ve en azından okul dışında boş vakitlerinde toplumda görev alarak önderlik rolüne girmelerini ister. Fakat Pearcy’e göre görev ve sorumlulukları bu kadar önemli olan öğretmene toplum içinde gereken ilginin gösterilmemesi, ona kıymet verilmemesi düşündürücüdür. Nisbet’in (1954) de benzer düşüncelere sahip olduğu görülmektedir. Nisbet, görev ve sorumluluk olarak öğretmenlik mesleğini diğer mesleklerle karşılaştırmakta, öğretmenlik mesleğine gerekli önemin verilmediğini dile getirmektedir. O, velilerin okula ve dolayısıyla öğretmene karşı olumlu tutum geliştirmeleri için bazı öneriler getirmektedir. Okulların halka açılması ve halkın okulda nasıl ders işlendiğinin bizzat yerinde görmesi, halkın gelip görebileceği sergi, temsil vb. etkinliklerin yapılması, okul-aile birliklerinin sayısının artırılması, faaliyet sahalarının genişletilmesi, okul idarelerinin tüm öğretmenlerin birbirlerinin çalışmalarını görebilecekleri şekilde okul faaliyetlerini tanzim etmeleri bu önerilerdendir.

Mardin (1954e) ise öğretmenlere toplum içinde saygı göstermek, hak ettikleri değeri vermek için çok şeye gerek olmadığını belirtmektedir. Ona göre topluma son derece yararlı hizmetler yapmış öğretmenleri ziyaret edip hatırlarını sorma, çocuklara öğretmene saygı fikrini aşılama ve onların

yanında öğretmenlerle ilgili olumlu sözler söyleme, yurt çapında her yıl en az bir gün “öğretmenler günü” yapma yapılacak olan bu kolay işlerden bazılarıdır.

Bertin (1953a) öğretmenlik mesleğine saygı konusunu ele aldığı makalesinde farklı mesleklerdeki kişilerin kendi mesleklerine karışılmasını istemezken çocuğunun öğretmenin görevine müdahale hakkını kendisinde gördüğünü belirtmektedir. Ona göre bunun en önemli sebebi çocuğun herkesin ilgi merkezi olmasındandır. Fakat bu ilgi merkezini öğretmene bırakmak gerekmektedir. Bertin makalesinde öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkileri de ele almakta ve ilişkilerin çocuklar üzerinde ortaya çıkaracağı etkilere değinmektedir. Çocukların ruh sağlıkları korunmaya çalışılırken onların öğretmenlerine karşı çarpık hisler beslemelerine engel olunmalıdır. Bertin’e göre öğretmen-öğrenci anlaşmazlıklarında çocuk tarafında yer alan veliler aslında çocuk ruhunda büyük tahribatlar meydana getirmektedirler. Oysa veliler çocuklarının gelişimlerini öğretmenleri ile beraber takip etmek durumundadırlar. Bertin, çocukların öğretmenleri ile ilgili şikâyetlerinde velilerin genellikle öğretmenleri takip altına almaya çalıştıklarını, öğretmenin metot ve kabiliyeti hakkında hükümler verip çocuk yanında bunları konuşarak hata yaptıklarını dile getirmektedir. Çünkü öğretmenin yapacağı başarılı çalışmalarda yapılacak yardımlar çocuk için çok olumlu sonuçlar vermektedir. Ona göre öğretmene gösterilecek saygı, bu kapsamda yapılabileceklerin başında gelmektedir.

Dergide öğretmenlik mesleğinin yeri ve önemi yanında ele alınan konulardan birisi de iyi bir öğretmende bulunması gereken özelliklerle ilgilidir. Dergiye göre her meslekte olduğu gibi öğretmenlik mesleğinin de kendine özgü bazı özellikleri vardır. Her şeyden önce öğretmen öğrencisini sevmelidir. Öğrencisini sevmeyen öğretmenin başarılı olması zordur. Öğretmen sadece derste sessizliği sağlayan ve bilgi aktaran kişi değildir. Öğretmen öğrencinin ilgisini derse çeken, öğrencilerinden aldığı enerjiyi en iyi şekilde yansıtan kişidir. Bunun yanında öğretmen kendisi ile ilgili yapılan tüm eleştirileri hoşgörü ile karşılayıp, bu eleştirileri öğrencilere yansıtmamalıdır (Mardin, 1954c).

### III. Eğitimin Sosyal Temelleri İle İlgili Makaleler

Dergide eğitimin sosyal temelleri ile ilgili olarak on beş makaleye yer verilmiştir. Bu makalelerde genel olarak; okul ve toplum ilişkisi, sokak çocukları, çocuk suçluluğu, karakter eğitimi, millî eğitim, değerler ve eğitim, nitelikli eğitim ve öğrenme ortamı, okulöncesi dönemde çocuk eğitimi, eğitimde değerlendirme ve geleceğin okulları gibi sorun ve çözüm önerileri ele alınmaktadır.

Alıcıoğlu (1953) makalesinde okul ve hayat arasındaki ilişkileri açıklamaktadır. Ona göre okul kendi başına soyutlanmış bir kurum değil, toplumun belirli bir gelişim döneminde doğmuş, toplumun bir kurumu olarak ortaya çıkmıştır. Okulun temel görevi, yetişmekte olan nesle hayatta başarılı olabilecekleri bilgi ve becerileri kazandırmaktır. Alıcıoğlu’na göre o halde okulun bütün faaliyetlerine hâkim olacak mefkûrelerin gerçekleşmesi için kullanılacak yöntemlerin kaynağını da toplumun içinde aramak gerekmektedir. Bu gereklilik akıl ile ilgili değil tamamen hayata uyum içindir. Bu nedenle geçmişte olduğu gibi günümüzde de toplumda var olan faaliyetlerle okulun faaliyetleri uyum içinde olmalıdır. Makalede ayrıca toplumun dini, hukuki, ahlaki, siyasi, bedii ve ekonomik gelişmelerinin eğitimi yönlendirdiğine dikkat çekilmiştir. Örneğin toplumun dini anlamda geçirmiş olduğu değişimler nedeniyle eğitim kurumları da yerinde saymamış, değişikliğe ayak uydurmuştur. Türk devletinde mutlakıyetten meşrutiyete, meşrutiyetten de cumhuriyete geçilirken eğitim kurumları bu değişimlere karşı durmamış, ayak uydurup üzerine düşen görevleri yerine getirmek için çaba göstermiştir. Alıcıoğlu’na göre eğitimle ilgili kanun ve yönetmeliklerdeki değişimler incelendiğinde eğitim kurumlarının toplumsal değişimlere uyum sağlama çabası açıkça görülecektir. Ona göre okulların toplumsal değişimlere uyum çerçevesinde kendi rol ve sorumluluklarını gözden geçirmesi, eksikliklerin giderilmesi başarıyı getirecektir. Örneğin okullarla



hayat arasındaki duvarlar kaldırılmalı, hayata uyumu kolaylaştıran bir eğitim anlayışı dikkate alınmalıdır.

Ahlak ve karakterin ferdin olduğu kadar toplumun yaşamında da önemli olduğunu ifade eden Arkan (1953), izciliğin önde gelen prensiplerinden birisinin de ahlaklı ve karakterli gençler yetiştirmek olduğunu belirtmektedir. Ona göre izcilikte her şey bilfiil yaparak yaşayarak öğrenilmektedir. Oyun, gezi, kamplar aracılığıyla çocuklar arasında arkadaşlık hisleri kuvvetlenmekte, birbirlerine yardımı öğrenmekte, tek başına bir hiç ama topluluk içinde önemli bir varlık olduğunu hissetmekte, sadece kendi menfaatlerini değil içinde bulunduğu cemiyetin menfaatlerini daima göz önünde bulundurur. Oyunlarda oyun kurallarına ve hakemin düdüğüne kayıtsız şartsız uyarak ileride katılacağı cemiyetin kurallarına uymayı öğrenmektedir.

Kırlı (1957), eğitimin milliliği konusunu ele aldığı makalesinde, her milletin kendi varlığını, geleceğe çevrilmiş bir hürlük ve bağımsızlık iradesine dayanarak kazandıkça daha önceki milletlerin geçirdikleri aşamalardan istifade ettiklerini belirtmektedir. Ona göre mili terbiye milletlerin kazandığı şahsilik savaşından farklı yollarla meydana gelmemektedir. Yine ona göre bununla birlikte milli eğitimin nasıl kazanılacağını bilmek, onun kazanılması yolunda en büyük adım sayılmalıdır. Ayrıca kültürün her kısmında gençlere aynı olgunlukta eserler veremesek de bunların örnekleri verilebilir. Kırlı, başarılı büyük yolların rehberliğinden faydalanılabileceğini, milletlerin gelişim safhalarını göstermekle yeni nesillere doğru yolun öğretilabileceğini ifade etmektedir.

Dergide ele alınan sorunlardan birisi de kimsesiz ve sokak çocukları ile ilgilidir. Işmsu (1957), çok sayıda kimsesiz çocuğun kendi kaderleriyle baş başa bırakıldığını ifade etmektedir. Bu durum karşısında insanların gözlerini kapatmalarının, sadece para vermenin sorunu çözmeyeceğini dile getiren Işmsu, çocuklara sadece para vermenin onlarda dilenciliği alışkanlık haline getirdiğini, bu çocuklarda aşağılık kompleksinin gelişmesine neden olduğunu belirtmektedir. “Ağaç yaş iken eğilir” atasözünden hareket edilen makalede insan yaşamında çocukken edinilen yaşantıların daha sonraki yaşamı derinden etkilediği belirtilmektedir. Bu nedenle sokaklardaki bu çocukların ileride birer suçlu birey olmaları istenmiyorsa iyi ortamlar hazırlanmalı, onların bakımı ve eğitimi ile ilgili kurumlar hazırlanmalıdır.

Germayanlıgil (1953), iki türlü kimsesizlik olduğunu; bunlardan birincisinin maddi, ikincisinin de manevi kimsesizlik olduğunu belirtmektedir. Maddi kimsesizlik; anne, babası ya da ona bakacak hiç kimsesi olmadığı için yaşam mücadelesini tek başına veren çocuklara denilir. Manevi kimsesizlik ise ailesi olan ve yeme-içme, okul giderleri gibi her türlü giderleri karşılanan fakat bütün bu varlık içinde çocuk ruhunun ilgi görmemesi nedeniyle yalnızlığa itilen çocuklardan oluşur. Germayanlıgil’e göre bu iki tür çocuk sokakta buluşmaktadır. Maddi kimsesizlerden olan çocuklar için sokaklar zaten her şeydir. Manevi kimsesiz olan çocuklar için ise sokak avunulacak, oyun oynanacak yerdir. Öncelikle evinin önünde başlayan bu sokak oyunları yaş ilerledikçe daha da uzak sokaklara doğru gelişme gösterir. Ona göre maddi kimsesiz çocuklar için I. Dünya Savaşı’ndan sonra “Himaye-i Etfal” gibi kurumlar açılmalı da yeterli gelmemektedir. Vatandaşların bu tür kurumlara yardımlarını artırması gerekmektedir. Manevi kimsesiz çocuklar ise evlerine döndüklerinde evlerini çocuk ruhuna uygun bulmamaktadırlar. Bu çocuklar okuldan döndüklerinde baba işte, anne komşuda kendileri de hizmetçinin elinde başıboş kaldıklarında genellikle kontrolsüzdürler ve sıkıldıkları görülür. Germayanlıgil, sokak ve çocuk konusunda çözüm bekleyen iki konuya dikkat çekmektedir. Bunlardan birincisi, kimsesiz ve fakir çocukların himayesi, yetiştirilmesi ve onları cemiyete yararlı bir insan haline getirilmesidir. İkincisi ise; anne-babası olan çocukların sokaktan kurtarılacak okul dışı çocuk hayatının çocukça geçirilmesinin sağlanmasıdır.

Ünver (1957) ise suçlu çocuklar konusunu ele aldığı makalesinde son dönemlerde artan çocuk suçlarına dikkat çekmektedir. Ona göre gazetelerde sarkıntılık, hırsızlık gibi suçlara sık olarak



rastlanması düşündürücüdür. Ünver, suçlu çocuklar konusunda suçu çocuklara değil ailelere, daha genel bir ifade ile topluma yüklemektedir. Çünkü cemiyet tarafından terkedilmiş çocukların günün birinde cemiyete cephe alacakları çok açıktır. O halde Ünver'e göre yapılması gereken; çocuklarımızla yakından ilgilenmek, ilgisizliğimiz nedeniyle kendimizden uzaklaştırdığımız çocukları yeniden topluma kazandırmaktır. İstanbul'da o günkü koşullarda 15 bin korunmaya muhtaç çocuğun bulunduğu belirtilen bu makalede yetiştirme yurtlarının sadece sokakta yatan çocuklarla ilgilendiği, bunlara bir meslek kazandırmak için çalışıldığı ifade edilmektedir. Fakat burada görev yapan öğretmenlerin pedagojik açıdan yetersiz olmaları istenen verimin elde edilememesine neden olmaktadır. Ona göre bu kurumlar İstanbul'da bulunan 15 bin kimsesiz çocuktan ancak 800'ü ile ilgilenebilmektedir.

Dergide çocuk suçluluğunun nedenleri ve çözümü üzerinde de durulmaktadır. Cresswell'de (1954) çocuk suçluluğunun sebeplerinin belirlenmesinin çözümünün bulunmasından daha kolay olduğunu belirtmektedir. Cresswell suçlu çocuklarla yapılan görüşmelerde çocuk suçluluğunun temel nedeninin aile ile ilgili nedenler olduğunu ifade etmektedir. Yaşları 8 ile 16 arasında değişen 100 çocukla yapılan görüşmelerde bu çocukların ailelerinden yeterli ilgi ve sevgiyi göremedikleri belirlenmiştir. Anne ve babaların birlikte olumlu bir aile ortamı içinde yaşayamamaları çocukları olumsuz etkilemektedir. Cresswell çocuk suçluluğunun önüne geçmek için her okulda rehberlik kliniklerinin bulunmasını, derslerde geri kalan ya da başarısız öğrenciler için özel sınıfların açılmasını önermektedir.

Değerin sadece ekonomik olayların mahiyeti hakkında hüküm vermeye mahsus bir ölçü olmadığını belirten Alıcıoğlu (1954a), diğer sosyal olayların insan nazarındaki önem derecelerini de belirlemeye yönelik bir ölçü olduğunu dile getirmektedir. Ona göre tabiat olayları tek başlarına kaldıkça hiçbir zaman insan ihtiyaçlarını temin edemez. Ancak insan eli, insan zekâsı, insan muhakemesi tabiata müdahale etmekle ve ona şekil vermekle tabiat bir değer kazanmakta, değer denilen ölçü de eşyanın cinsine, türüne göre değiştiği gibi insanların anlayışlarına, çevre türlerine, hayat anlayışlarına ve cemiyetlerin tarihsel olarak geçirdikleri dönüşümlere bağlı olarak da değişiklikler görülebilmektedir. Buradan hareketle toplumların tarihi oluşundaki ilk çağ, orta çağ ve yakın çağ adını verdiğimiz devirleri medeniyet tarihi bakımından adlandırmak istesek değer değiştirme çağları olarak da ifade edebiliriz. Fakat Alıcıoğlu, değer açısından tabiata yapılan müdahaleler ile insana yapılan müdahalelerin aynı olmadığını dile getirmektedir. Çünkü insan kendisine yapılan müdahaleleri tek taraflı olarak benimseyen pasif bir varlık değildir.

Alıcıoğlu (1954b)'nın ele aldığı konulardan birisi de çocuğu değerlendirmenin hangi doğrultuda gerçekleştireceği ile ilgilidir. Ona göre eğitimin değerlendirme işinde çalışması milletin sosyal gelişimine engel olmayan, gelenek ve göreneklerini çocuğa aşılacak ve aynı zamanda teknik ve medeni metotlar içinde yetişmesi istikametinde olmalıdır. Diğer bir ifade ile içinde yaşanılan asrın zihniyetini kendisine rehber edinmek, değerlendirmenin hedefidir. Alıcıoğlu, bu doğrultuda görev almayan eğitim kurumlarının görevini yapmış olamayacağını belirtmektedir. Böylelikle hem bireylerinin geleceği hem de milletin gelişimine engel olunur. Dolayısıyla içinde bulunulan dönemin gelişmelerinin gerisinde kalan eğitim kurumları teknik gelişmeler karşısında çok zayıf kalmaktadır. Asrın esaslı karakterlerinden birisinin de herhangi bir ferдин toplum içinde mutlaka bir meslek sahibi olmasını gerektirdiğini belirten Alıcıoğlu, milletin belli bir mesleği olmayan kişileri değersiz olarak gördüğünü ifade etmektedir. Eğitim kurumları bireylerin mutluluğu için onların psikolojik ve fizyolojik yapılarına uygun bir meslek kazandırmalıdır. Bunun yanında içinde bulunulan dönem, her şeyden bir parça öğrenmek değil bir şeyi derinliğine öğrenmeyi gerekli kılmaktadır. Eğitim kurumları bunları da dikkate almalıdır. Kısaca her eğitim kurumu bireyleri toplumun gelişiminde görev alacak ve topluma ayak uyduracak şekilde yetiştirmelidir.

Alıcıoğlu’nun (1954c) eğitim ve değerlendirme ile ilgili ele aldığı konulardan birisi de eğitimde değerlendirme yollarıdır. Ona göre hedefe ulaşmada takip edilen metotlar son derece önemlidir. Alıcıoğlu bu konuda örnekler de vermektedir. Örneğin artık iyice anlaşılmıştır ki iyi bir yabancı dil eğitimi için özel bir çevre gerekmektedir. Öğrenilmek istenen yabancı dil ancak bu yabancı dilin yaygın olarak kullanıldığı bir ortamda daha iyi öğrenilebilir. Bu nedenle yabancı dil derslerinde sınıfları en azından iyi bir dil çevresi haline getirmek getirmelidir. Öğretmen çok gerekli olmadıkça öğreteceği yabancı dil dışında bir dil kullanmamalıdır. Bir başka örnekte tecrübe, gözlem ve yaparak-yaşayarak öğrenme gerektiren derslerle ilgilidir. Bu dersleri laboratuvarı yapıp olaylarla öğrencileri karşı karşıya getiremiyorsak, sadece anlatım yöntemiyle dersi işlemeye çalışıyorsak istenen sonucu almak zordur. Öğrenciler eşya ve olaylarla doğrudan karşı karşıya gelemeyeceği için gerçek bilgi ortaya çıkamayacağı gibi kendilerinde gözlem ve inceleme yetenekleri de gelişmeyecektir. Alıcıoğlu’na göre okul ortamının öğrenciyi değerlendirmede önemli etkisi vardır. Bu nedenle okul ortamı “okul hayata hazırlar” sözüne uygun olarak hazırlanmalıdır. Bunun için eğitim ortamını gerekli araç gereçlerle donatmalı, öğretmen sadece bilgi aktaran rolünden sıyrılarak öğrenme- öğretme sürecinde rehber konumunda olmalıdır.

Çocuklarda okul dönemine kadar olan zaman içindeki eğitim konusunu ele alan Kırılı (1956), eğitimi malum veya meçhul ilkeler çerçevesinde çocukların dengesizlikten kurtulması konusunda, çocuğa yardım, hayat için bilgi ve yetenek kazandırmaktan, diğer insanlarla iyi bir iletişim ortamında yaşayabilmesinden başka bir şey olmadığını ifade etmektedir. Ona göre eğitim süreci zor ve sıkıcıdır. Çünkü eğitim sürecinde memnuniyet hislerinden vazgeçme, sabır ve tahammül, itaat ve uymadan başka bir şey değildir. Kırılı’ya göre bu nedenle çocukların bakıcılarının, onların eğitimleriyle ilgilenen kişilerin sakin, sabırlı kişiler olmaları şarttır. Çocukların mürebbilerinin plansız bir şekilde eğitim işine girmeleri istenmeyen sonuçlar verebilmektedir. Mürebbiler çocuklardan gereğinden fazla talepte bulunmamalı, dayak vb. şeylerle de çocuğun güvenini olumsuz etkilememelidir. Mürebbilerin çocukların karakterlerinin şekillenmesindeki etkileri bilindiğinde onların önemi daha iyi anlaşılacaktır.

Çocukluk döneminde karakter gelişimini ele alan bir başka yazar da MacCalman (1954)’dır. Ona göre artık son dönemde çocukların düşünlerinin, duygularının ve davranışlarının açıklanmasında onun kendi ruhunun derinliklerinde arama eğilimi görülmeye başlanmıştır. Çocuğun şahsiyetinin gelişmesinde anne, baba, öğretmen, doktor, arkadaş vb. birçok kişinin etkisini bilirken artık onun kendi ruhunun derinliklerinin de önemini anlamaya, onun iç âleminin şahsiyetinin oluşumundaki etkisini görmeye başlanmıştır. MacCalman çocuğu özel bir madde, cemiyet ve kültür çevresinde olgunlaşan ve kendisine has vasıflara sahip bir bireyin bu çevre ile karşılıklı etkileşimin dinamik bir bileşimi olarak görülmesi ve dikkatlerin evden çıkıp okula başladığı zamana çevrilmesi gerektiğini belirtmektedir. Diğer bir ifade ile çocukların birçok özelliği okulla değişmeye başlayacağı için okul döneminin şahsiyet gelişiminde oldukça etkisi olduğu söylenebilir. Çocuk okula gelinceye kadar evdeki hayattan başka hayatla karşılaşmamış, belki kendi yaşındaki çocuklarla oynama şansını çok az yakalayabilmiştir. Bu çevre de çocuk eğitimi için özel hazırlanmış bir çevre değildir. MacCalman’a göre bu nedenle çocukların sosyal kabiliyetleri ve zaafları henüz ortaya çıkmamıştır. Tüm bunlar okulun şahsiyet gelişimindeki etkisini göstermesi bakımından önemlidir. Arkan’da (1954) makalesinde çocuklarda şahsiyet gelişiminde öğrenci kamplarının etkisine işaret etmektedir.

Dergide ele alınan konulardan birisi de eğitim ve değişim konusudur. Berktin (1955), Galen Jones’ten yapmış olduğu çeviri makalede geleceğin ortaokulu ve liseleri hakkında bilgiler vermektedir. Makalede geleceğin ortaokul ve liselerinin özelliklerine değinilmektedir. Öncelikle geleceğin ortaöğretim kurumları bütün normal gençleri içine alacak ve onlara gerektiği gibi hizmet edecektir. İstatistikler ortaöğretim okullarındaki öğrenci sayısının ve bu okullardaki öğrenci başarısının oldukça düşük olduğunu göstermektedir. İkincisi, geleceğin ortaöğretim kurumları

Amerikan hayatının ve kültürünün birliğini sağlamak için gerekli genel bilgileri verecektir. Üçüncüsü, geleceğin ortaöğretim kurumlarında bireysel farklılıklara önem verilecektir.

Dergide eğitimde demokrasi konusuna da değinilmektedir. Mardin (1954d), eğitimde demokrasi denildiğinde farklı konuların ön plana çıktığını belirtmektedir. Ona göre öğrencinin her hareketine, hatta öğretmeni velisine şikâyet edebilmesine demokratik eğitim olarak görenler vardır. Yine seviyesine, okuma kabiliyetlerine ve zekâlarına bakılmadan öğrencileri aynı sınıfta okutmanın demokratik eğitim olduğunu görenler vardır. Fakat demokratik eğitimin bu şekilde anlaşılmasına çok sayıda eleştiri de vardır. O, Yale Üniversitesi Rektörü Griswold'un görüşlerinden hareketle eğitimde demokrasi denildiğinde ne anlaşılması gerektiğini açıklamaktadır. Buna göre eğitimde demokrasi, bir ülkedeki tüm fertlerin eğitim imkânından eşit olarak faydalanmasıdır. Fakat her fert kendi kabiliyetlerinin sınırlarına kadar eğitime devam hakkına sahiptir. Diğer fertlerin hakkını engelleme, onların ilerlemesinin önüne geçmek için eğitime devam etme isteğinin eğitimde demokrasi ilgisi yoktur. Yani kısaca eğitimde demokrasiden her bireyin eğitim imkânından dengeli olarak pay alma hakkına sahip olması anlaşılmalıdır.

#### IV. Eğitimin Psikolojik Temelleri İle İlgili Makaleler

Dergide eğitimin psikolojik temelleri ile ilgili olarak on altı makale bulunmaktadır. Bu makalelerde genel olarak; eğitim psikolojisi, okulöncesi dönem eğitiminin yeri ve önemi, öğrenci başarısızlığının nedenleri, sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi, çocukta aşağılık duygusu, disiplin, karakter gelişimi, çocukların manevi dünyaları ve çocuklarda ruh sağlığı gibi konular ele alınmaktadır.

Serinsel (1951:5), Charles H. Judo'dan yapmış olduğu çeviri makalesinde eğitim psikolojisi hakkında bilgiler vermektedir. Makaleye göre son yarım yüzyılda eğitim düşüncesi ve uygulamaları üzerinde psikoloji kadar etkili başka bir güç bulunmamaktadır. Denilebilir ki Almanya'da Wilhelm Wundt'un, Amerika'da William James'in eserlerinin yayılmasıyla bu bilim mahiyetini değiştirmiş, eğitime rehberlik yapmıştır. Bu iki bilim adamının insan beyninin çalışması üzerindeki tecrübi ve müspet çalışmaların başlamasıyla bütün öğretim faaliyetlerinin şekli ve okulun görevleri kökten bir değişime uğramıştır. Makaleye göre modern psikolojinin gelişmesinden önce öğretim harici bir süreç olarak görülürken öğrencinin ilgi ve ihtiyaçları dikkate alınmamıştır. Artık öğrencinin bilişsel kabiliyetleri ve psikolojik özellikleri oldukça önemli görülmekte, öğrenci öğrenme-öğretme sürecinde pasif değil aktif bir birey olarak yer almaktadır.

Okul öncesi eğitim, dergide ele alınan konular arasındadır. Erkunt (1952), anaokullarının gereği ve önemine yer verdiği makalesinde, yurt dışında bu kurumların etkili bir şekilde kullanılırken ülkemizde gereken önemin verilmediğini ifade etmektedir. Ona göre bu eğitim kurumlarına devam eden çocukların yaşları birçok bakımdan önemlidir. Tabiat sevgisinin aşılması, duygularının beslenmesi için 3-6 yaş arası oldukça önemlidir. Bu yaş döneminde serbest bırakılan çocuklar avare, ilgisiz ve kötü bir eğitime yürüyen bir ruh âlemi içine girerler. Yine 3-6 yaş arası çocukların çevrelerini öğrenmeleri, sevgi ve saygıyı öğrenmeleri için de kritik yaşlardır.

Okulöncesi eğitim konusu derginin yayınlandığı yıllarda gerçekleştirilen Milli Eğitim Şurası'nın konuları arasında yer almıştır. Ünver (1953) dergide yer alan makalesinde 5. Milli eğitim Şurasında okulöncesi eğitim konusunun ele alınmasının önemli olduğunu ifade etmekte, bireyin sosyal ve ruhi hayatının çocukluk yıllarından etkilendiğini belirtmektedir. Ergin (1953) ise 5. Milli Eğitim Şurasını değerlendirdiği makalesinde, şurada ilköğretim sorununu en ince ayrıntılarına kadar ele alındığını belirtmektedir. Ergin, ayrıca şurada okul öncesi eğitimle ilgili olarak da; anaokullarına öğretmen yetiştirme için yurt dışına eleman görevlendirilmesi, özel anaokullarının yaygınlaşması için vergiden muaf tutulmaları, Milli Eğitim ve Sağlık Bakanlıklarının bu kurumlara yardım etmesi ve bu okullar için ucuz oyuncaklar alınması gibi isabetli kararların alındığını ifade etmektedir.

Dergide çocukluk döneminde verilen ilk eğitim çalışmalarının önemi ile ilgili görüşlere de yer verilmiştir. İnsan doğduğunda zihninin üzerine yazı yazılmamış kâğıt gibi olduğunu söyleyen düşünürden hareket edilen makalede çocuğun doğduğunda bir takım içgüdüleriyle dünyaya geldiği, zamanla edindiği izlenimler sonucu kendine göre bir takım bilgiler kazandığı ifade edilmektedir. Edinilen bu bilgiler çevresinde her gün gördükleri, etkileşime girdikleri olaylarla ilgilidir. Bunun en önemli anlamı, çocuğun ilk eğitimi ve öğrenimini çevresinden aldığıdır. Bu çevre de evdir. Dolayısıyla çocuğun ilk eğitim ve öğretiminden sorumlu anne babadır. Daha sonra çocuk burada aldığı bilgilerle okula gelmektedir. Okuldaki öğretmenin rolü, evdeki anne-babanın rolüne benzemektedir. Öğretmen, anne babadan fazla olarak çocuklara vermek istediği bilgileri program çerçevesinde vermektedir. Dergide ayrıca Rousseau’nun “insan doğduğunda iyidir, onu toplum bozar” sözünden hareketle çevrenin çocuk eğitiminde ki önemine vurgu yapılmaktadır (Eğitim Dergisi, 1957a).

Çocuğun ilk eğitiminde çevrenin yeri ve önemi yanında çevrenin zekâ gelişimi üzerindeki etkisine ilişkin bir makaleye de yer verilmektedir. Çocuğun yaşadığı yer ve zekâsı arasındaki ilişkiye dikkat çekilen makalede çevre ne kadar üstünse zekânın da o kadar iyi gelişebileceği belirtilmektedir. Yapılan araştırmalardan da örnekler verilen dergide sosyo-ekonomik yönden iyi koşullarda yaşayan çocukların düşük koşullar içinde yaşayan çocuklara göre uygulanan testlerde daha başarılı görüldüğü belirtilmektedir. Diğer bir ifadeyle çocukların zihinsel gelişimleri anne-babalarının sosyo-ekonomik durumlarıyla yakından ilişkidir. Yine yapılan başka bir araştırmada da anne-babaların meslekleriyle çocukların zekâları arasında yüksek bir ilişki ortaya çıkmaktadır. Konu ile ilgili öğretmenlere önemli görevler düştüğü belirtilen makalede öğrencilerin dikkatlerini belli bir konu üzerinde odaklayabilmelerinin önemi vurgulanmaktadır. Dikkat öğrencilerin derslerine odaklanabilmeleri, anlayabilmeleri için oldukça gereklidir. Bunun için öğretmenler çocuklara yormayan, eğlenceli ödevler vermeli, öğrenmeye karşı olumlu tutum geliştirmelidir. Çünkü zekânın istenilen başarıyı verebilmesi için dikkat önemlidir (Eğitim Dergisi, 1957b).

Öğrenci başarısı konusu dergide yer verilen konular arasındadır. Berklin (1953b), başarısı düşük öğrencileri konu edindiği makalesinde sorun hakkında genellikle öğretmenler ve anne babalar arasında anlaşmazlıkların bulunduğunu belirtmektedir. Ona göre genellikle öğretmenler çocuğu yeteneksizlikle, çalışmamakla suçlarken anne babalar da bunun aksini iddia etmektedirler. Bu süreçte öğretmen sonuca, anne baba da çocuğun evdeki durumuna bakmaktadır. Berklin, aslında çocuğun başarısında ki düşüklüğün ya da öğrenme güçlüğü sorununun çok önemli nedenleri olabileceğini bunlarında uzvi (bedeni) ve psikoloji olmak üzere ikiye ayrıldığını ifade etmektedir. Ona göre uzvi ve psikolojik olan sorunlar beş madde halinde ifade edilebilir:

- Çocuğun çok küçükken yeterince beslenememesi, büyüdükten sonra da iştahsız olması.
- Burnunda et bulunması, sık bademcik rahatsızlığı geçirmesi.
- Bazı bezlerin görevini yerine getirememesi.
- Vücudun belli bir yerinde teşhis edilmiş ya da teşhis edilmemiş rahatsızlıkların bulunması.
- Ergenlik dönemi ile çocuğun vücudunda bazı değişmelerin olması.

Berklin’e göre doğuştan normal olan çocuklarda dalgınlık ve başarısızlığın sebeplerini öncelikle uzvi (bedeni) rahatsızlıklarda aramamak gerekmektedir. Başarısız veya geç öğrenen öğrencilerde var olan psikolojik rahatsızlıklar başarısızlığın nedenleri arasındadır. Bu durumlarda öğretmen, veli ve okul yönetiminin sorunun nedeninin ortadan kaldırılması için el birliği yapması önemlidir. Fakat Berklin’e göre her şeye rağmen çocuğun başarısı ve zekâsı hakkında erken hüküm vermekten kaçınılmalı, başarısızlığın sebepleri araştırılmalıdır. Berklin (1952) bu arada başarısız

olan öğrencilerde herhangi bir uzvi rahatsızlık ve yaşadığı çevre normal şartlar içinde ise çocuğun iç dünyasının mutlaka dikkate alınması gerektiğini belirtmektedir.

Sezener (1954a) ise öğrencilerin başarılarındaki düşüklüğünün sebeplerinin başında müfredatın geldiğini belirtmektedir. Ona göre programlarımız çok defa reformdan geçirilmesine rağmen hala oldukça ağırdır. Sezener ayrıca aktif öğretim metotlarının okullarda öğretmenler tarafından tam olarak uygulanmadığını, sınav türlerinin istenilen niteliklere sahip olmaması gibi nedenlerin de çocukların başarısızlıklarında önemli rol oynadığını belirtmektedir. Ayrıca evlerde çocuklara tembel vb. köreltici sözler söylenmesi, aile içindeki huzursuzlukların yaşanması çocuklarda istenen başarının elde edilmemesinin nedenleri arasındadır.

Elöve (1952) ise başarısızlıkla ilgili olan okuldan kaçma sorununu ve nedenlerini ele almaktadır. Ona göre okuldan kaçmanın farklı nedenleri vardır. Elöve, nedenlerin çokluğuna rağmen yapılması gerekenler hakkında da bazı öneriler getirmektedir. Ona göre öncelikli olarak okul korkulan, sıkıcı bir yer olmaktan çıkarılmalı, sevimli ve cazip bir yer haline getirilmelidir. Bunun yanında dersler zorunluluktan ziyade zevkle yerine getirilmesi gereken bir görev haline getirilmeli, okuldan kaçmanın bir suç olduğu ve bu suça okul öğretmen ve idarecileri tarafından kesinlikle müsamaha gösterilmeyeceği vurgulanmalıdır. Fakat her şeye rağmen konu, uzmanlar kurullarında değerlendirilmeli, bir programa bağlanmalıdır.

Sezener (1954c) sınıfta yaramazlık yapan öğrenciler ve yapılması gerekenleri konu edindiği makalesinde sınıfın havasını bozan, öğretmenin otoritesini sarsan, dersin akışını engelleyen öğrencilere karşı öğretmenlerin sertlikle yaklaşımlarının istenen sonucu vermeyeceğini belirtmektedir. Ona göre sabırla, hoşgörüyle bu öğrenciler normal öğrenciler haline getirilebilir. Derste yanındaki arkadaşını rahatsız eden öğrenciyi öncelikle iyi bir sınıf yönetimi yaklaşımıyla arkadaşlarını rahatsız edemez hale getirmek gerekmektedir. Arkadaşını şikâyet eden öğrenciyi de çok fazla konuşmaması için ikna edilmeli, sınıfın bir aile ortamı olduğu, bütün çocukların sevgi bağı ile bağlı olduğu hatırlatılmalı, arkadaşlarını sık şikâyet etmekten ziyade onlara yardım eden, dostluk içinde yaşayan öğrencilerin iyi öğrenci oldukları vurgulanmalıdır. Yaramazlık yapan öğrenciyi yanına çağıran öğretmen kendisinden azar bekleyen öğrenciye tam tersi olarak iyi bir şekilde yaklaşmalıdır. Çünkü sınıfta sıkça yaramazlık yapan öğrenciler aslında öğretmeninden ilgi ve şefkat beklemektedirler.

Gören (1951:16), C. W. Valentine'den yapmış olduğu çeviri makalesinde disiplin ve okulun görevleri konusuna değinmiştir. Makaleye göre evde disiplinin çok olması, evde abisi ya da ablası çok sevilen çocuk kendisini küçük görebilmektedir. Böyle durumlarda okula önemli görevler düştüğü ifade edilen makalede öncelikle çocuğun okulda küçük, hor görülmemesinin sağlanması gerektiği belirtilmektedir. Yine çocuğun uygulanacak testlerle yetenekli olduğu alanları bulup bu alanlarla ilgili görev ve sorumluluklar vermek gerekmektedir. Kısacası çocuğun kendisini küçük görmesine neden olacak etkenleri ortadan kaldırmak gerekmektedir. Makaleye göre çocukların henüz suç işlemeyen suça neden olacak nedenlerin ortadan kaldırılması gerektiği de vurgulanmaktadır.

Öğretimde sınavlar konusu dergide ele alınan konulardandır. Bu konuyu işleyenlerden birisi de yüzyılımızın en büyük pedagoglarından olan Baltacıoğlu (1951: 4)'dur. Sınavları tabiat ve psikolojiye aykırı görenekler olarak ifade eden Baltacıoğlu sınav terimi için “sınav=arıtın!” ifadesini kullanmaktadır. Çünkü ona göre sınavlar bir ahiret kurumu değil doğrudan doğruya bir arıtma kurumudur. Kuvvetliyi kuvvetsizden, seçkini seçkin olmayandan, yetkiliyi yetkisiz olandan ayırt etme kurumudur. Ülkemizde sınavların sadece soru sormak, cevabını almak ve puan vermek biçiminde yapıldığını ve bunun da oldukça bir geri bir sınama türü olduğunu ifade eden Baltacıoğlu, mevcut sınavların sadece hafızayı yokladığını ifade etmektedir. Bunun yanında Baltacıoğlu



makalesinde kitapların ilköğretim metotları olmadığını, sınıf, saat, yıl bölümlerinin de yapmacık şeyler olduğunu belirtmektedir.

Adasal (1951:5) ise çocuk eğitiminde aşağılık duygusunu ele almaktadır. Aşağılık duygusunun aile, okul ve asker ocağı gibi kurumlarda verilen eğitimden oldukça etkilendiğini belirten Adasal’a göre iyi bir araştırmada aşağılık duygusunun çok farklı nedenleri ortaya çıkabilecektir. Çocuğun küçüklükte kuvvetli ve büyük olma arzusunun olduğunu ifade eden Adasal, çocuğun çevresinde en büyük kişi olarak babasının eve hâkim olmasını hiddet ve şiddet sayesinde gerçekleştirdiğini görmektedir. O halde çocuk da kendisini babası yerine koyarak hiddet ve sinirliliği başkalarına hükmetmek amacı ile kullanmaktadır. Çocukların babalarının yerine sınıfta öğretmenini koyabileceğini belirten Adasal, birçok öğrencinin eski öğretmenlerini benimsemelerini aşağılık duygusuna ait telafi mekanizmalarıyla izah edilebileceğini dile getirmektedir. Yine Adasal’a göre çevrenin ümit ve cesaret vermek ya da tersini yapmasının aşağılık duygusunu olumlu ya da olumsuz etkileyeceğini belirtmektedir.

Çocuklarda karakter gelişimini sevgi ile ilişkisini konu alan araştırmalar bulunmaktadır. Yetmen (1957), çocuklarla sevgi ile yapılan konuşmanın şahsiyet gelişimine olan etkilerini ele alan makalesinde sevgi ile konuşmanın, anlayışlı bir ilginin ve şefkatin oldukça olumlu bir etkisi olduğunu belirtmektedir. Ona göre çocuk dünyaya geldiği andan itibaren edindiği izlenimler ve tesirlerle şahsiyetinin temellerini atmaya başlar. Çocuğun şahsiyetinin temelleri ailede atılır. Anne ise bu şahsiyet binasının mimardır. Anne bilgisine ve kudretine göre şahsiyetler yetiştirecektir. Rahat ve emniyet duygusu içinde büyüyen çocuklarda şahsiyetin temelleri daha iyi atılmaktadır. Yetmen’e göre iyi bir çocukluk devresi geçirmeyen çocuklarda hayatla mücadelede daha kolay yorulmaktadırlar. Hayattan korkmayan cesur ve neşeli çocuklar yetiştirmek ailelerin en önemli vazifelerindendir. Çocukluk döneminin en önemli vazifesi ise annenin omuzları üstündedir. Bu nedenle çocuğun iç dünyasına şefkat, ilgi ve hizmet duygusu ile yaklaşmayan anneler tam olarak annelik görevini yapmış sayılmazlar. Yetmen, annelik vazifesini tam olarak yapanların toplum içinde yerinin çok büyük ve mukaddes olduğunu belirtmektedir.

Çocukta karakter gelişimi yanında ele alınan konulardan birisi de onun manevi dünyası ile ilgilidir. Sezener (1954b), çocukların iç âleminin yetişkinlerden tamamen farklı olduğunu ifade ettiği makalesinde çocukların manevi dünyalarındaki gelişim ve değişimler hakkında bilgiler vermektedir. Ona göre çocukların dış dünyadan aldıkları çeşitli izlenimler onun ruhunun süzgecinden geçerek anne ve babadan aldığı özelliklerin etkisi olsa da çevreden aldığı etki ve algılar da şahsiyetinin teşekkülünde ve manevi hamurunun yoğrulmasında ön planda gelen sebeplerdendir. Çocuklarda yaşa bağlı olarak manevi dünyalarında da değişim olur. Gözlerindeki sihirli perde yavaş yavaş sıyrılır, olayları olduğu gibi, asıl renkleriyle görmeye başlarlar. Çünkü yaş ilerledikçe hayal âleminde gerçek âleme geçecek, burada sadece sevinçlerin, güzelliklerin değil hüznün veren olayların da varlığını görmeye başlayacaktır.

Tuğaç (1954), çocuk eğitiminde öğretmen ve ruh sağlığı konusunu ele almaktadır. Psikoloji alanında görülen gelişmelerin psikolojik rahatsızlıkların önüne geçilmesinde önemli katkı sağladığını belirten Tuğaç, okul çağındaki bir çocuğun çok kritik bir dönemde okulla tanıştığını, okulun aileden sonra çocuk gelişiminde en önemli çevre olduğunu belirtmektedir. Ona göre okul, aynı zamanda psikolojik olarak olumsuz çevre içinde büyüyen çocuklar üzerindeki olumsuz durumun ortadan kalkması için de bir araç görevi görmektedir. Çocuğun gözünde öğretmen oldukça önemli bir kişidir. Öğretmen çocuğun sonraki hayatında olumlu ya da olumsuz oldukça önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle öğretmen sahip olduğu bu önemin farkında olarak sadece bilgili bir kişi değil aynı sağlam ve sağlıklı bir karaktere de sahip olmalıdır. Öğretmenin ruh sağlığının yerinde olması önemlidir. Ruh sağlığı yerinde olmayan bir öğretmenin çevresinde olumlu bir hava yaratması, çevresine örnek olması çok zordur. Hemming (1954) ise çocukların ruhi uyumsuzluğunu sosyal



intibaksızlığın doğurduğu bir maraz olarak görmekte ve çözüm olarak da toplum içinde daha aktif rol alınmasını önermektedir. Ona göre bu süreç içinde okulda da yapılması gerekenler vardır. Her şeyden önce okulda iyi bir ortam teşkil edilmeli, okul personeli ve aileler işbirliğine girmelidir.

### V. Karşılaştırmalı Eğitim İle İlgili Makaleler

Dergide karşılaştırmalı eğitimle ilgili olarak dört makale yer almaktadır. Bu konuda dönemin genel eğilimi çerçevesinde Amerika eğitim sistemi ile ilgili makalelere yer verildiği görülmektedir.

Ülkümen (1953), Amerika’da aile hayatı ve çocuk eğitimi konusunu ele aldığı makalesinde Amerika’nın gelişmişliğinin, ileri hayat standartlarının çocuk anlayışının ve genç nesillerin yetiştirilmesindeki ileri görüşlülüğünden kaynaklandığını belirtmektedir. Ona göre Amerika’yı Amerika yapan etkenler; aile, okul ve yetişkin eğitiminde alınan yoldur. Ülkümen bu makalede ayrıca Amerika’nın en kuvvetli taraflarından birisinin de hem ferdi eğitime, hem de manevi ve toplumsal eğitime aynı derecede önem vermesidir.

Berkin (1953c) ise Amerikan resmi okullarında din öğretimi sorununu ele almıştır. Ona göre Amerika’da resmi ilkokul ve liselerde din öğretimi yoktur. Din eğitim ve öğretimi tamamen aileye, kiliseye ve muhtelif din zümrelerine bağlı özel mezhep okullarına bırakılmıştır. Çocuklarına din eğitimi vermek isteyen aileler çocuklarını kendilerinin bağlı olukları dine göre herhangi bir din okula göndermekte serbesttir. Bu okulların eyaletlerin istediği sağlık ve eğitim şartlarına uygun oldukları görülmektedir. Resmi okullara giden öğrenciler için kiliseler tarafından idare edilen Pazar okulları vardır. Amerika’da din öğretimi yapan mezhep okullarına devletin değişik yardımlar yaptığını ve bu durumun tartışmalara neden olduğu görülmektedir. Berkin, Amerika’da aydınların genellikle resmi okullara din öğretiminin girmesine karşı çıktığını, bu tartışmalarda sürekli olarak Amerikan Anayasasının birinci ek maddesini gündeme geldiğini belirtmektedir. Bunun yanında Amerikan aydını ve Amerikan eğitim teşekkülleri daha ileri giderek Amerikan halkının vermiş olduğu vergilerden dini öğretim veren okullara para verilmesini de kabul etmemektedirler.

İmre (1954), Amerika eğitim sistemini konu alan makalesinde High-School’u bitirmiş bir öğrencinin koleje nasıl kabul edildiği hakkında bilgilere yer vermektedir. Örneğin High School’u bitiren bir öğrenci Psikoloji veya Matematik veya İngiliz Edebiyatı eğitimi almak istiyor. Öncelikle okul idaresine posta ya da elden başvurmak zorundadır. Okuldan kendisine doldurması için “application blank” denilen formlar verilir. Ayrıca okul yönetimi öğrenciden High School öğrenimi boyunca almış derslerle ilgili bir de transkript ister. Koleje devam etmek isteyen öğrenciler okul açılmadan en az 1,5 ay öncesinden bu belgeleri okula teslim etmelidirler. Öğrencinin bilgilerini, doldurulan formlardan ve ders notlarından hareketle inceleyen okul yönetimi öğrencinin okula kabul edilip edilmeyeceğini belirlemektedir. Okula kabul edilen öğrenciye “acceptance” denilen kabul belgesi gönderilmektedir. Öğrenci, okula kabul edildiği ilk yıl “Freshman” olarak adlandırılır ve sadece “Freshman English” denilen İngilizce dersi alır. Kolejlerde öğrencilerin okula kabul süreci kadar bir diğer önemli problemi de ders programını hazırlama sorunudur. Çünkü Amerikan okullarında belirli bir çerçeve içinde kalmak kaydıyla öğrenci alacağı dersleri ve ders saatlerini belirleme hakkında sahiptir. Türkiye’de bulunan liselerin programlarının daha ayrıntılı olması nedeniyle buradan mezun olan öğrencilerin Amerikan okullarından mezun olan öğrencilere göre daha bilgili olarak mezun olduğunu belirten İmre, Amerikan okullarında “jimnastik” dersinin zorunlu olarak okutulduğunu söylemektedir. Kür (1956) ise Amerikan okullarında yaşam ve moda konularında bilgi vermektedir.

### VI. Eğitimde Program Geliştirme İle İlgili Makaleler

Dergide eğitimde program geliştirme ile ilgili olarak dokuz makale bulunmaktadır. Bu makalelerde genel olarak; ders kitapları ve çocuk yayınları, ders dışı faaliyetler, sanat eğitimi

programları, müfredat programlarında var olan sorunlar, programlarda çevre şartlarının dikkate alınması, ders saatleri, programlarda değişim ve yabancı dil eğitimi programları gibi konulara yer verildiği görülmektedir.

Eğitim programlarının önemli öğelerinden birisi de içeriktir. Kitaplar, programların içerik öğesinin önemli bir parçasını oluşturmaktadır. Tezel (1956a), çocuk yayınlarını ele aldığı makalesinde yayın sayısında görülen artışı nitelik açısından da değerlendirmektedir. Ona göre yayın kuruluşları basılan kitaplarla ilgili daha çok ticari kaygıları ön plana almaktadırlar. Fakat Tezel, çocuk yayınlarında niteliksel iyileştirmelerin yayın kuruluşlarına çok daha fazla katkı sağlayacağını belirtmektedir. O, yayın kuruluşlarının yayınlarda niteliği arttırmasının kaçınılmaz olduğunu belirtmekte, bunun da en önemli nedenini hedef kitlenin yetişmekte olan çocuklar olduğunu ifade etmektedir. Çocukların bedenlen, zihnen, fikren ve ahlaken iyi yetişmeleri yarının toplumu için önemlidir. Bu konu da çocuk yayınlarına önemli görevler düşmektedir.

Dergide kitapların niteliğinin arttırılması yanında konu ile ilgili ne gibi önemler alınabileceğine ilişkin bilgiler de bulunmaktadır. Kunduh (1957) çocuk kitapları ile ilgili olarak ele almış olduğu makalesinde konunun öneminden ve alınması gereken önlemlerden söz etmektedir. Tıpkı zayıf düşen bir bedene doktorların vitamin takviyesi önermesi gibi çocukların da zihinsel potansiyellerinin artması için kitap okumaları önerilebilir. Kunduh’a göre çocukların zayıf oldukları derslere yönelik kitaplar okumaları iyi gelse de ailelerin çocuklara istenilen kitapları sağlamada zorluklarla karşılaştıklarını belirtmektedir. Anne babaların kitapçıya çocukları için kitap almaya gittiklerinde zorluklarla karşılaştıklarını ifade eden Kunduh, acaba kitap yararlı mı, çocuğun seviyesine uygun mu vb. birçok soruya cevap aradıklarını dile getirmektedir. Ona göre Fransızlar bu işi çok güzel bir şekilde çözmüşlerdir. Buna göre Fransızlar çocuklara özgü eserleri dört gruba ayırmışlardır. Kitaplar şu kategorilere ayrılmıştır: Beyaz kitaplar iki grupta ele alınmıştır. 3-6 yaş arasındaki çocuklar için bol resimli az yazılı kitaplar ve 6-9 yaş için de bol resimli ve bol yazılı kitaplardır. Bunlar hayvanlar âleminde ve periler diyarında gezer. Pembe kitaplar 9-11 yaş arasında ki çocuklar içindir. 9-11 yaş arasındaki kitaplar aile sevgisi, aile münasebetleri gibi konuları ele alırlar. Yeşil kitaplar ise 11-15 yaş arası çocuklar içindir ve okula yardımcı edebi ve coğrafya ile ilgili kitaplardır. 16-18 yaş arası çocuklar içinse mavi kitaplar vardır. Bu kitapların konusu ise daha çok psikolojik, hayatla ilgilidir. Türkiye’de de bu tarz bir tasnifle ailelerin çocukları için daha kolay kitap seçebileceklerini ifade eden Kunduh, aynı zamanda çocukların bu kitapları sırasıyla okuduklarında her şeyin öğrenmekle mümkün olabileceğini belirtmektedir.

Tezel (1956b) ise çocuk yayınlarının zararlı ya da yararlı olup olmaması ile ilgili bilgiler vermektedir. Çocuk neşriyatının zararlı olup olmamasının göreceli olduğunu belirten Tezel, hangi yayınların zararlı olduğunu belirlemesi gereken kurumun Milli Eğitim Bakanlığı olduğunu belirtmektedir. Ona göre zararlı neşriyatı yasaklamak başta gelen tedbir olsa da yeterli değildir. Zararlı neşriyatı sadece yasaklayarak değil aynı zamanda çocuklar için yararlı, güzel kâğıtlara basılmış, renkli ve bol resimleri olan, bilgi yönünden doyurucu kitaplar yayınlamak da engellemek mümkündür. Bu nedenle Tezel’e göre yapılması gereken öncelikle zararlı olduğu tespit edilen yayınları engellemek, ikincisi ise örnek yayınları arttırmaktır.

Tezel (1956c), zararlı çocuk yayınları ile mücadelede öğretmen, veli, okul-aile birliği gibi birim ve kişilerin görevlerini ele aldığı makalesinde konunun görünenden daha zor olduğunu belirtmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı’nın tebliğler dergisinin her sayısında tavsiye dilen kitapları yayımladığını belirten Tezel, öğretmenlerin bu kitap ve mecmuaları mutlaka öğrencilere tanıtmaları gerektiğini ifade etmektedir. Ona göre bunun yanında öğretmenlerin kendilerinin inceledikleri ve eğitsel buldukları kitapları öğrencileri tanıtmaları da onların zararlı yayınlara yönelmelerini önleyecektir. Yine ona göre okul-aile birlikleri de çocuklar için kütüphaneler kurmalı, okulu bu konuda desteklemeli, eğitsel yayınlarla ilgili velileri bilgilendirmeli ve teşvik etmelidir.

Dergide öğretim programları ile ilgili ele alınan konulardan birisi de ders dışı faaliyetlerdir. Mardin (1956), ders dışı faaliyetlere dikkat çektiği makalesinde bu faaliyetlerin çocukların hayata intibaklarında oldukça yarar sağladığını belirtmektedir. Bu nedenle öğleden önce dersler yapılırken öğleden sonra ise özel çalışmalarla ders dışı faaliyetlere yer verilmelidir. Mardin'e göre Türkiye'de kütüphane, gezi, müze, hayır işleri, kooperatif ve öğrenci birlikleri gibi teşkilatlarda ders dışı faaliyetlere yer verilmesine rağmen bu çalışmalar istenen seviyede değildir. Çünkü ona göre ders dışı faaliyetler sadece kâğıt üzerinde yaşayan kuru ve cansız kelimelerden öteye gitmemektedir. Oysa dersler, ders dışı faaliyetlerle hayatla ilişki kurulabildiği ölçüde anlam kazanmaktadır. Bu nedenle ders dışı faaliyetler dersler kadar önem taşımaktadır. Çünkü okullarda temel amaç sadece çocukların zihinlerini bilgilerle doldurmak değil, aynı zamanda onu iyi bir vatandaş, kedisine güvenen sportmen, yurtsever, sorumluluk sahibi bireyler olarak da yetişmelerinin de sağlanmasıdır.

Uysal (1956) ise Herbert Read'tan çevirmiş olduğu makalesinde öğretim programlarında sanat eğitimi konusunu ele almaktadır. Makaleye göre ortaçağdan itibaren Avrupa'da eğitim alanında yanlış bir düşünce hâkimdir. Bilgi, eğitimde başlıca amaç olarak görülmüş, hafıza ise bu amaca ulaşmak için önemli bir araç olarak düşünülmüştür. Modern eğitim tarihinin yeni başladığı bir dönemde Francis Bacon'un eğitimin amacının "İnsanı insan yapan akıl ve aklın bilgisidir. İnsan bildiği ile ölçülür." sözü ile duygulara yer verilmemiş, bilgi bir tecrübe işi olarak görülmüştür. Paskal'a göre Bacon'un aksine kalbin, aklın anlamadığı birçok meseleleri vardır, bunu gösteren binlerce örnek vardır. Bu binlerce örnek arasında sadece Paskal'ın ilgilendiği dini içgüdüleri değil, fakat aynı zamanda yaratıcılık içgüdüleri de bulunmaktadır. Uysal'a göre eğitimin gayesi ne bilinen şeylerin miktarını arttırmak ne de bilginin uygulanmasını öğretmektir. Eğitimin gerçek amacı, insana bazı kıymet ölçüleri kazandırmak ve bunların doğal yoluyla kullanılmasını temin etmektir. Kıymet ölçüsü denildiğinde olayların hisler yoluyla bilinmesi, yan hakikatin hislere dayanarak bilinmesi anlaşılmaktadır. İnsanın iki zıt kabiliyeti; akıl ve hislerdir. Bunların dengesinin kurulması gerekmektedir. Okullarda verilen sanat eğitimine bu açıdan önemli görevler düşmektedir. Yakın bir zamana kadar okullarda verilen sanat eğitiminin ders programlarının tamamlayıcı bir parçası olarak görüldüğünün belirtildiği bu makalede bunun da resim dersi ile çocukların tabiatı yakından müşahade ettirilmesi ve müşahedelerini de sağlıklı bir şekilde kaydettirilerek öğretildiği ifade edilmektedir. Sanat, okullarda sadece öğrenci başarısının yardımcı bir kuvveti olarak ele alınmıştır. Başarının tek şartı ise maharet olarak görülmüştür. Fakat bazı okullarda sanat bir meslek olarak görülmüş ve yetenekli insanlar buralara sevk edilmiştir. Başarılı çocukların alınacağı bu okullarda tıpkı mühendis, doktor gibi meslek adamı yetiştirilmektedir. Oysa makalede söz edilen sanat eğitiminde sadece yetenekli çocukların değil her çocuğun eğitiminde sanatın önemli yeri vardır. Makalede yeteneğin önemli olmadığı, her ferdin belirli hislere, belli heyecanlara ve sezişlere sahip olduğu, bu akli durumları ifade edecek dürtülerin tesiri altında kaldığı kabul edilmektedir. Makaleye göre insan hayatının pratik faaliyetlerinden başka estetik faaliyetleri de vardır. Estetiğin ihmal edildiği eğitim ise ya yarım ya da hiç olmadığı anlamına gelmektedir.

Tiyatro bilindiği güzel sanatların önemli kollarından birisidir. Bu konuda tiyatronun bir nevi okul olduğunu belirten Dorman (1957), bu okulunun öyle bir okul ki toplumun bütün iyi ve kötü taraflarının burada bütün çıplaklığıyla seyircinin gözleri önünde sergilendiğini belirtmektedir. Diğer bir deyişle insana insanı öğretir. Ona göre her okulun olduğu gibi kendine özel kuralları vardır. Bu kurallardan bazılarının uygulanması da seyirciye düşmektedir. Seyircinin oyun esnasında sahneye sözle müdahale etmesi, kötü kokularla salona girmesi, kıyafet olarak uygun olmaması uyulmayan bazı kurallar olarak söylenebilir.

Sav (1957)'da aynı şekilde okullardaki tiyatro çalışmalarına dikkat çekmektedir. Ona göre Türkiye'de tiyatro çalışmaları hızlı bir gelişme içindedir. Hatta bu konuda amatör tiyatro toplulukları da azımsanmayacak sayılara ulaşmıştır. Fakat bunların büyük kısmı üniversitede ki gençler

tarafından gerçekleştirilmektedir. Ona göre amatör tiyatronun kaynakları olan ortaöğretim kurumlarının okul çapını aşan çalışmaları duyulmamaktadır. Oysa amatör tiyatrolarımızın gelişebilmesi için asıl bu kaynakların işletilmesi gerekmektedir. O, bu konuda Galatasaray Lisesi ve yabancı okullardan da Robert koleji gibi okulların önemli çabaları olduğunu belirtmektedir. Sav, bu konuda öğretmenlere önemli görevler düştüğünü, öğretmenlerin tiyatro faaliyetlerinde öğrencileri teşvik etmeleri gerektiğini belirtmektedir.

Dergide ele alınan konulardan birisi de değişen eğitim sürecinde okulların hedeflerinde yeniliğe gitmelerinin gereklilikleri ile ilgilidir. Mardin (1954a), ortaöğretim kurumlarında görülen değişimler hakkında bilgi vermektedir. Ona göre artık ortaokul ve liseler klasik bilgi veren, hayatta çok gerekli olmayan sadece kimya ve matematik formüllerini ezberleten bir kurum olmaktan çıkmıştır. Artık ortaöğretim kurumları gençlere yabancı dil öğreten, onları dünya birliğine hazırlayan kurumlar haline gelmiştir. Okullarda görülen bu değişimlerden birisi de yabancı dil eğitimi alanındadır. Ona göre Amerika Birleşik Devletlerinde yabancı dil öğretiminde doğrudan öğretim yöntemi benimsenmekte, film, plak gibi araç gereçlerden faydalanılmakta, telaffuz ve konuşmaya daha fazla önem verilmeye başlanılmıştır. Yine bu ülkede öğretmenlerin kendilerini geliştirebilmeleri için gelişim kursları açılmıştır. Amerika’da tıpkı öğretmen alanında olduğu gibi ders kitaplarında da değişimlere gidilmektedir. Çünkü ders kitapları içinde bulunan zamana kadar konuşma dilinin yaptığı gelişimlerden habersiz, sadece belli gramer kurallarından ibaretti. Artık Mardin’e göre öğretmen konuşulan dili öğretmek zorundadır. Gramer kurallarına uymayan, hatalı anlamaya neden olabilecek cümleler bile günlük dilde kullanıldığı için öğretilen olacaktır. Yabancılar dil öğreten öğretmen sadece konuşulmakta olan dili öğretmekle mükelleftir. Bu dili öğrenen kimse o dili konuşanlardan farksız olarak konuşabilmelidir. Ancak bu yolla daha iyi ve güzel konuşmaya hazır hale gelinebilir.

Mardin (1954b) Türkiye’nin eğitim sorunlarını konu aldığı makalesinde bazı problemlerin Amerika Birleşik Devletleri ile benzerliklerine vurgu yapmaktadır. Ona göre müfredat programlarının elli yıl öncesi haliyle uygulanması, programda yer verilen derslerin yurdun tüm bölgelerinde aynı biçimde yer verilmesi, sınıfların kalabalıklığı, seviye fark gözetilmeksizin tüm öğrencilerin aynı sınıfta ders işlemesi, öğretmen ve aile arasında gerekli işbirliğinin kurulması gibi konular tartışılması, incelenmesi gereken konular olarak durmaktadır. Mardin, makalesinde Amerika’nın da benzer zorluklar karşısında kaldığını belirtmektedir. O, bu konuda Yale Üniversitesi Rektörü Guswold’un, Chikago Üniversitesi Pedagoji Fakültesi dekanı Chase’in bazı sözlerini de aktarmakta, Amerikan eğitim sistemindeki sorunlara işaret etmektedir. Mardin makalesinde bazı çözüm önerileri de ortaya koymaktadır. Ona göre ilköğretim sonrası eğitim-öğretim dallara ayrılmalı, tek lise tek program anlayışından vazgeçilmelidir. Öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına, çevre özelliklerine uygun farklı okullar açılmalıdır. Özellikle Tarım Okullarının yeniden kurulması, Makine ve Motor Bakımı ve Tamiri Okullarının açılması gerekmektedir. Mevcut programlarda revizyona gidilmeli, ezberciliğe yönelten programlar yerine öğrencinin aktif olduğu programlara yönelinmelidir.

Alıcıoğlu’da (1954d), eğitim öğretim kurumlarımızın sosyal gelişimde oynadığı rollere dikkat çektiği makalesinde uygulanan programların çevre şartlarını dikkate alması gerektiğini belirtmektedir. Ona göre bir köy ya da kasaba halkına öğretmek istediğimiz herhangi bir işin o halkın ihtiyaçlarına uygun olup olmadığını ve ona ekonomik bir fayda sağlayıp sağlamadığına bakılmalıdır. Alıcıoğlu, halkın maddi ve manevi gelişmesinin sağlanmasının eğitim kurumlarının önde gelen amaçlarından olduğunu belirtmektedir.

Dergide yabancı dil eğitiminin artık bir gereklilik haline geldiği ifade edilmektedir. Okyay (1954), dönemin Milli Eğitim Bakanı Celal Yardımcı’nın yabancı dil öğretiminin artık bir gereklilik haline geldiğini belirttiğini, Galatasaray Lisesi dil öğretim programlarının ve uygulamalarının diğer

liselerde de uygulanmaya başlanacağını dile getirdiğini belirtmektedir. Bu durumun Türk eğitim hayatından bir devrim olarak niteleyen Okyay, Tanzimat döneminden beri Galatasaray Lisesi dışında hiçbir okulda yabancı dil öğretiminin istenen seviyeye gelemediğini söylemektedir. Ona göre dil öğretim programlarının yetersizliği, sınıfların aşırı kalabalık olması öğretmenlere başarı şans vermektedir. Ortaokul başından lise son sınıfa kadar verilen yabancı dil derslerinde ne bir yabancı dil ne de yabancı dil öğrenmek için olumlu bir tutum oluşturulabilmiştir. Ona göre üniversitelerde yabancı dil sınavlarında öğrencilerin almış oldukları notlar bunun göstergesidir. Mardin (1952) ise yabancı dil öğretim metotlarından olan Gramer-Tercüme Metodu, Direkte Metot, Tabii Metot, Psikolojik Metot, Fonetik Metot, Okuma Metodu, Eklektik veya bunların sentezinden meydana gelen metot hakkında bilgiler vermektedir.

Dergide öğretim programları ile ilgili olarak ders saatleri sorunu da ele alınmaktadır. Alıcıoğlu (1954e), Tanzimattan itibaren öğretim programlarının içeriğinin, hedeflerinin, metotlarının sürekli değişmesine rağmen ders saatlerine hiç dokunulmadığını belirtmektedir. Öğretim süresi ile ilgili üzerinde durulan tek konu derslerin 60 dakika mı, 45 dakika mı yoksa 50 dakika mı işleneceğidir. Alıcıoğlu'na göre ders süreleriyle ilgili yaklaşık 115 yıldır tartışılan konu budur. Ona göre derslerin içeriği, metotları değişmesine rağmen konuların öğretim sürelerinin değişmemesinin bazı sebepleri vardır. Bunun en önemli nedeni programları hazırlarken çocuk psikolojisi ile ilgili bulguların dikkate alınmamasıdır. Çünkü derslerin işlenmesi sürecinde anlaşılan sadece öğretmenin anlatması öğrencinin de dinlemesidir. Derslerin konularının işlenmesi sürecinde mutlaka çocukların psikolojileri dikkate alınmalıdır.

## VII. SONUÇ

Eğitim dergisi Türk Eğitim Derneği Ankara Kolejiler Derneği tarafından 1951 ve 1958 yılları arasında yaklaşık olarak 7 yıl aylık olarak yayımlanan bir dergidir. Dergi ele aldığı konularla sadece o dönemde yaşanan eğitsel gelişmeler hakkında bilgi vermemekte, aynı zamanda yaşanan sorunlara da çözüm önerileri getirmesi bakımından da önemlidir. Yine dergide sadece ulusal makalelere değil aynı zamanda yurt dışında gerçekleştirilmiş, gözlem sonuçlarına ve çeviri makalelere yer verilmesi yurt dışı eğitimsel gelişmelerin aktarılmasında da önemli etkisi olmuştur.

Dergide eğitimle ilgili önemli bilim adamlarının yazıları yanında farklı yazı ve çalışmalara da yer verilmiştir. Okullarda gerçekleştirilen sosyo-kültürel çalışmalar, okul-aile birliklerinin yapmış oldukları faaliyetler, talepler dergide yer almıştır.

Dergide eğitimin farklı alanlarında yazı ve makalelere yer almaktadır. Özellikle günümüzde de tartışma konusu olan öğretmenlik mesleği ile ilgili olarak öğretmenlik mesleğinin yeri ve önemi ile ilgili makaleler dikkat çekmektedir. Bunun yanında eğitimde program geliştirme ile ilgili ders kitapları, ders dışı öğretim faaliyetleri, sanat eğitimi, dil eğitim programları gibi makaleler, eğitimin sosyal temelleri ile ilgili olarak da karakter eğitimi, çocuk suçluluğu ve milli eğitim ile ilgili makaleler, eğitimin psikolojik temelleri ile ilgili olarak da okulöncesi eğitim, öğrenci başarısızlığı ve sebepleri, çocukta karakter gelişimi, çocukta ruh sağlığı ile ilgili makaleler dönemin eğitim sorunları ve bu sorunlara ışık tutması bakımından önem taşımaktadır. Dergide karşılaştırmalı eğitim konusu ile ilgili olarak ise dönemin genel karakteristiğini uygun olarak Amerikan eğitim sistemi ilgili makaleler bu ülkenin eğitim anlayış ve uygulamalarını yansıtmaları bakımından önemlidir.

## KAYNAKÇA

- Adasal, R. (1951). Çocuk Terbiyesinde Aşağılık Duygusu, *Eğitim Dergisi*, S. 2, p. 5.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi*, 27. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.
- Alıcıoğlu, İ. (1953). Okul ve Hayat, *Eğitim Dergisi*, S. 25, p. 5 ve 28.
- Alıcıoğlu, İ. (1954a). Eğitim Değerlendirme Demektir, *Eğitim Dergisi*, S. 38, p. 4.



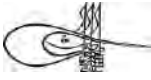
- Alıcıoğlu, İ. (1954b). Değerlendirmenin İstikameti, *Eğitim Dergisi*, S. 41, p.5 ve 10.
- Alıcıoğlu, İ. (1954c). Eğitimde Değerlendirme Yolları, *Eğitim Dergisi*, S. 43, p. 5-6.
- Alıcıoğlu, İ. (1954d). Eğitim-Öğretim Müessesemiz ve Sosyal Gelişme, *Eğitim D.*, S. 45, p. 5-6.
- Alıcıoğlu, İ. (1954e). Ders Saatleri Bahsine Dair, *Eğitim Dergisi*, S. 46, p. 4-5.
- Arkan, M. (1953). İzcilik ve Karakter Terbiyesi, *Eğitim Dergisi*, S. 26, p. 10.
- Arkan, M. (1954). Şahsiyetin Gelişmesinde Kamp Faaliyetinin Rolü, *Eğitim Dergisi*, S. 44, p. 11-12.
- Aslan, B. ve Görgen, İ. (2015). Ortaokul ve Lise Branş Öğretmenlerinin Öğretim Teknoloji ve Materyallerine Farkındalık Düzeyleri, *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/11 Summer 2015*, p. 173-186 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8512> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Ayaydın, M. ve Tok, H. (2015). Motivasyonu Etkileyen Faktörlere İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelenmesi (Gaziantep Örneği), *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/11 Summer 2015*, p. 187-200 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8530> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Baltacıoğlu, İ. Hakkı (1951). Eğitimde Devrim, *Eğitim Dergisi*, S. 1, p. 4.
- Berklin, C. T. (1952). Çocuklarımızda Dair, *Eğitim Dergisi*, S. 24, p. 16.
- Berklin, C. T. (1953a). Öğretmenlik Mesleğine Saygı, *Eğitim Dergisi*, S. 25, p. 4.
- Berklin, C. T. (1953b). Az Başarılı Çocuklar, *Eğitim Dergisi* S. 26, p. 4.
- Berklin, C. T. (1953c). Amerikan Resmi Okullarında Din Öğretimi, *Eğitim Dergisi*, S.26, p. 4.
- Berklin, C. T. (1955). Geleceğin Ortaokulu ve Lisesi, *Eğitim Dergisi* S. 49, p. 4.
- Boztaş, K. ve Tezci, E. (2015). Tutum ve Değerler Kapsamında Polis Meslek Yüksekokulu Örtük Programı, *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10/11 Summer 2015*, p. 341-362 DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8607> ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY.
- Cresswell, H. (1954). Çocuk Suçluluğu-Sebepleri ve Çaresi, *Eğitim Dergisi* S. 48, p. 28-30.
- Dorman, G. (1957). Seyirci Terbiyesi, *Dergisi*, S. 70-71-72, p. 31.
- Eğitim Dergisi (1951). Niçin Çıkıyoruz, *Eğitim Dergisi*, S. 1, p.1.
- Eğitim Dergisi (1956). Eğitimde Başarısızlığın Bazı Sebepleri, *Eğitim Dergisi* S. 61, p. 4-9.
- Eğitim Dergisi (1957a). Çocukta İlk Terbiye, *Eğitim Dergisi*, 74-81, p. 11.
- Eğitim Dergisi (1957b). Muhit ve Zekâ, *Eğitim Dergisi*, S. 82, p. 11.
- Elöve, M. E. (1952). Mektepten Kaçmak, *Eğitim Dergisi*, S. 14, p. 8.
- Ergin, O. (1953). Milli Eğitim Şurasına Bir Bakış, *Eğitim Dergisi* S. 25, P. 14-15.
- Erkunt, N. (1952). Ana Okullarının Lüzum ve Ehemmiyeti, *Eğitim Dergisi*, S. 24, p. 5.
- Germayanlıgil, H. (1963). Çocuk ve Sokak, *Eğitim Dergisi*, S. 25, p. 11.
- Gören, Y. (1951). Disiplin ve Okulun Vazifesi, *Eğitim Dergisi*, S. 1, p. 16.
- Güven, İ. (2015). *Türk Eğitim Tarihi*, 6. Baskı, Ankara: Pegem Yayınları.
- Hemming, J. (1954). Öğretmenler ve Ruh Sağlığı Meselesi, *Eğitim Dergisi*, S. 47, p. 12-15.
- İşinsu, E. (1957). Kimsesiz Çocuklar, *Eğitim Dergisi*, S. 82, p. 11.
- İmre, A. (1954). Amerika’da Tahsil Sistemi, *Eğitim Dergisi*, S. 37, p. 16-17.



- Kırlı, M. (1956). Okul Çağına Kadar Çocuklarda Terbiye, *Dergisi*, S. 69, p. 4-5.
- Kırlı, M. (1957). Milli Terbiye, *Eğitim Dergisi*, S. 70-71-72, p. 2.
- Kunduh, N. B. Sami (1957). Çocuk Kitapları Üzerine, *Eğitim Dergisi*, S. 70-71-72, p. 5-7.
- Küçük, M. E., Al, U. ve Olcay, N. E. (2008). Türkiye’de Bilimsel Elektronik Dergiler. *Türk Kütüphaneciliği*, S. 3, p. 308-319.
- Kür, P. (1956). Amerika’da Okullar, Talebeler ve Moda, *Eğitim Dergisi*, S. 69, p. 19-20.
- Maccalman, D. R. (1954). Şahsiyetin Gelişmesinde İlk Tesirler, *Eğitim Dergisi*, S. 42, p.12-16.
- Mardin, Y. (1952). Yabancı Dil Öğretiminde Metot, *Eğitim Dergisi*, S. 22, p. 10 ve 32.
- Mardin, Y. (1954a). Yabancı Dil Öğretiminde Hamleler, *Eğitim Dergisi*, S. 37, p. 12.
- Mardin, Y. (1954b). Eğitim Problemleri, *Eğitim Dergisi*, S. 44, p. 9-10.
- Mardin, Y. (1954c). İyi Öğretimde Aranılan Vasıflar, *Eğitim Dergisi*, S. 46, p. 7.
- Mardin, Y. (1954d). Eğitimde Demokrasi, *Eğitim Dergisi*, S. 47, p. 8-9.
- Mardin, Y. (1954e). Öğretmenler Günü Yapılmasını Teklif Ediyoruz, *Eğitim Dergisi*, S. 48, p. 9.
- Mardin, Y. (1956). Öğrencilerin Ders Dışı Faaliyetleri, *Eğitim Dergisi*, S. 62, p. 3-5.
- Nisbet, S. D. (1954). Öğretmenin Cemiyetteki Mevkii, S. 47, p. 16-19.
- Okyay, E. (1954). Yabancı Dil Öğretimi ve Muvaffak Bir Lisemiz, *Eğitim Dergisi*, S. 42, p.7-8.
- Pearscy, I. (1954). Öğretmen ve Cemiyet, S. 46, p. 24-26.
- Sav, E. (1957). Okullarda Tiyatro, *Eğitim Dergisi*, S. 84, p. 2.
- Serinsel, B. R. (1951). Eğitim Psikolojisi, *Eğitim Dergisi*, S. 3, p. 5.
- Sezener, M. (1954a). Okullarda Randıman Düşüklüğü, *Eğitim Dergisi*, 4(41), pp.16.
- Sezener, M. (1954b). Çocuğun manevi dünyası, *Eğitim Dergisi*, 4(42), pp.10.
- Sezener, M. (1954c). Çetin Çocuklar, *Eğitim Dergisi*, 4(46), pp.10-11.
- Tezel, N. (1956a). Çocuk Neşriyatı Üzerine Düşünceler, *Eğitim Dergisi* S.59), ss. 3-4.
- Tezel, N. (1956b). Zararlı Çocuk Neşriyatı İle Mücadele Etmeliyiz, *Eğitim Dergisi* 5(61), ss. 2-3.
- Tezel, N. (1956c). Diğer Vazifeler, *Eğitim Dergisi*, S. 69, p. 7.
- Tuğaç, A. (1954). Öğretmen ve Ruh Sağlığı, S. 39, p. 14-15.
- Uysal, A. E. (1956). Eğitimde Sanat, *Eğitim Dergisi*, S. 62, p. 25-29.
- Ülkümen, O. (1953). Amerika’da Aile Hayatı, Çocuk ve Aile Hayatı, *Eğitim Dergisi*, S. 26, p. 12-14 ve 32.
- Ünver, E. (1953). Milli Eğitim Şurasından Akisler, *Eğitim Dergisi* S. 5, p. 12 ve 16.
- Ünver, E. (1957). Suçlu Çocuklar, *Eğitim Dergisi*, S. 84, p. 1.
- Yetmen, F. (1957). Çocuk Şahsiyetinin Kurulmasında Muhabbetin Rolü, *Eğitim Dergisi*, S. 70-71-72, p. 8-9.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Güçlü, M., Şanal, M., (2015). “1950 Ve 1960 Yılları Arasında Türkiye’de Süreli Yayınlar Yansıyan Eğitim Sorunları: Eğitim Dergisi Örneği / Educational Issues Which Reflect The Periodical Publications In Turkey Between 1950s And 1960s: The Sample Of Education Magazine”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8996>, p. 451-470.



## **YABANCI DİL VE GRAMER ÖĞRETİMİNDE DİJİTAL MEDYAYI KULLANMA\***

*Rıfat GÜNDAY\*\**

*Yasemin TAHTALI ÇAMLIOĞLU\*\*\**

### **ÖZET**

Günümüzde dijital medya, gerek yabancı dil ve gerekse gramer öğretimi/öğrenimi konusunda sınırsız ve çok farklı materyaller içeren önemli bir araç konumundadır. Dijital medyanın daha önemli bir özelliği ise, yabancı dil öğrencilerinin en büyük grubunu temsil eden gençlerin dikkat ve ilgisini çekmesidir. Gramer öğretimi ise elbette yabancı dil öğretiminden ayrı düşünülemez, fakat gramerin yabancı dil öğretiminde hangi ölçülerde ve hangi yöntemler ile öğrencilere aktarılması gerektiği ise hala tartışma konusudur. Gramer öğretiminin amaçlarını göz önünde bulundurursak, gramerin, öğrencilerinin motivasyon ve ilgisini yükseltmek amacı ile günümüz dünyasında artık farklı yöntemler ve materyaller ile aktarılması gerektiği anlayışı önem kazanmıştır. Bunun içindir ki bu çalışma, soyut gramer alıştırmaları etkinlikleri yerine, grameri dili tamamlayan bir bütün olarak aktaran kaynaklar ile öğrencinin gramer ve yabancı dile olan merakını geliştiren dijital ortamın gramer edinimi ve öğrenimi açısından nasıl kullanılabileceğini araştırıp genel bir bakış açısıyla sunmayı hedeflemiştir.

Her geçen gün yabancı dil ile ilgili özellikle gençlerin ilgisini çeken yeni kaynak ve araçlar geliştirilip piyasaya sürülüyor. Örneğin öğrenme platformları, eşzamanlı iletişim kanalları, forumlar, bloglar, mobil uygulamalar ve oyunlar. Bu araçların büyük bir kısmı verimli ve yararlı bir şekilde yabancı dil öğretiminde de kullanılabilir. Her gün gelişen, her geçen gün hayatımızı daha fazla yönlendiren ve artık geri dönüşü olmayan bu icatlardan uzak durmak yerine, teknik ve dijital alandaki gelişmeleri takip edip onları en iyi ve en verimli bir şekilde eğitim hayatımıza nasıl dâhil edebileceğimizi düşünmeliyiz. Dijital araçlar, eğitim ve öğretiminin diğer alanlarında olduğu gibi yabancı dil eğitimi alanında da etkin bir şekilde kullanılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** yabancı dil, gramer, özgün materyal, bağlam, motivasyon

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Doç. Dr. OMÜ Eğitim Fakültesi Fransız Dili Eğitimi, El-mek: rgunday@mynet.com

\*\*\* Almanca-İngilizce-FransızcaYeminli Tercüman ve OMÜ Eğitim Bilimleri Enstitüsü Fransız Dili Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencisi, El-mek: y.tahtali@hotmail.de

## **USING DIGITAL MEDIA IN FOREIGN LANGUAGE AND GRAMMAR TEACHING**

### **ABSTRACT**

Nowadays, digital media is an important tool used in Foreign Language Teaching containing various materials for the acquisition of both grammar as well as language skills in general. But even more important is the fact that digital media attracts the attention of young people, who represent at the same time the largest group of language learners. Whereas it is generally accepted that grammar has to be part of foreign language classes, the question, how and to what extent it has to be integrated into foreign language teaching is still being discussed. Particularly with regard to the function and objectives of grammar teaching -such as the increase of student's understanding of the language and consequently an increase of their motivation and interest in foreign languages- it becomes clear that modern language teaching has to take advantage of different approaches and all kinds of distinctive and striking material. Different from studies focusing on traditional and theoretic grammar and language teaching, this study aims at researching and analyzing the advantages of digital media and demonstrating how it can effectively be used as an integral part of foreign language teaching in general.

Every day, more and more tools and resources such as learning platforms, simultaneous communication channels, forums, blogs, mobile applications and games, which particularly attract the attention of young people, are being developed and put on the market. The majority of these tools may also be used in a supportive and effective way in foreign language teaching as well as in any other part of education. Instead of avoiding these kinds of tools, which already dominate our lives, we should keep track of technical and digital developments and wonder how to integrate these tools efficiently into our educational system.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Nowadays, digital media is an important tool used in Foreign Language Teaching containing various materials for the acquisition of both grammar as well as language skills in general. But even more important is the fact that digital media attracts the attention of young people, who represent at the same time the largest group of language learners. Whereas it is generally accepted that grammar has to be part of foreign language classes, the question, how and to what extent it has to be integrated into foreign language teaching is still being discussed. Particularly with regard to the function and objectives of grammar teaching -such as the increase of student's understanding of the language and consequently an increase of their motivation and interest in foreign languages- it becomes clear that modern language teaching has to take advantage of different approaches and all kinds of distinctive and striking material. Different from studies focusing on traditional and theoretic grammar and language teaching, this study aims at researching and analyzing the advantages of digital media and

demonstrating how it can effectively be used as an integral part of foreign language teaching in general.

While grammar teaching methods have been changing since the 19. Century, the purposes are still the same. Grammar teaching is important to learn about the history, the structure and the functions of language, to make students realize their mistakes and motivate them to use standard language.

Nowadays, it is easier than ever to discover the world and meet different people from different cultures, but the development of cross-cultural language awareness and self-confidence is only possible if the cultural dimensions of the language are included in the learning and teaching process. That is why it is very important to use and integrate teaching material like the internet or digital tools which refer to the cultural dimensions of a language while teaching it.

The way of getting in touch with different people from different cultures is the use of a common language. That is why it seems that foreign language teaching is one of the best and most efficient areas of education where multimedia-based teaching methods should be applied. The most important advantage of multimedia assisted language teaching is the fact that it personalizes the learning process. By taking advantage of multimedia tools, we get the opportunity to improve our language skills and experience the authentic use of the target language by using real time communication tools, consecutive communication tools or oral and written communication activities.

Even if the structure of many digital applications is still similar to that of conventional grammar and teaching books, some already contain animations, videos, audio files podcasts or a combination of those mentioned.

The currentness of digital tools is another advantage. It is known that the development of positive emotions has a beneficial effect on the learning process. The use of current and authentic material for grammar and language teaching helps the students to increase the understanding of a subject and to learn, understand and memorize important issues in their context. Especially the positive effects of images, animations and appropriately designed material on the learning process have been confirmed by a large scope of studies on the subject.

As already known, in terms of grammar, a small movement or a temporal or locational change are sufficient enough to change the whole meaning of a sentence, but it is often quite difficult to understand these temporal or locational changes without a visualization on the screen and this is where conventional learning and teaching materials are mostly insufficient. Especially in the case of complex grammar subjects such as sentence/word order, verb forms and derivations as well as the use of verbs-prepositions-adverbs, moving images and animated representations might be much more effective to stimulate the mind than conventional teaching methods are.

Language has no single or unitary structure. Language is shaped by its socio-cultural context. That is why both the language structure itself as well as the vocabulary may have different shapes and meanings depending on its context. The use of metaphors and their cultural context is another important aspect in foreign language teaching. Here

again, animations and moving images can support the process of understanding. In addition to that, the memorization progress of new words and its consistency is being accelerated when multimedia learning tools in combination with visual and authentic contextual aspects are involved.

Despite the cultural, contextual and authentic advantages multimedia tools offer, the majority of teachers are opposed to the use of multimedia tools such as digital dictionaries in language teaching, but we believe that both teachers and students would benefit from a balanced and conscious use of multimedia tools in foreign language teaching. As many of the tools presented in this study are currently not available in the Turkish language, we think that – in order to achieve an increase of motivation and contribute to the evolution of the educational system- it is very important to further develop these tools on the part of national universities as well as the Ministry of National Education.

**Keywords:** foreign language teaching, grammar, authentic material, context, motivation

## 0. Giriş

Günümüzün küresel dünyasında, teknik aletler, dijital medya ve mobil uygulamalar adeta hayatımızın bir parçası haline gelmiştir. Teknik alanda kaydedilen bu ilerleme sadece yaşam standardımızı yükseltmekle kalmıyor: bu yeni imkânlar hayatımızın birçok alanında yeni bakış açılara ve yeni umutlara da sebep oluyor. Bunlardan birisi de yabancı dil öğretimi ve öğrenimidir. Her geçen gün yabancı dil ile ilgili özellikle gençlerin ilgisini çeken yeni kaynak ve araçlar geliştirilip piyasaya sürülüyor. Örneğin öğrenme platformları, eşzamanlı iletişim kanalları, forumlar, bloglar, mobil uygulamalar ve oyunlar (Brückner, 2011). Bu araçların büyük bir kısmı verimli ve yararlı bir şekilde yabancı dil öğretiminde de kullanılabilir. Her gün gelişen, her geçen gün hayatımızı daha fazla yönlendiren ve artık geri dönüşü olmayan bu icatlardan uzak durmak yerine, teknik ve dijital alandaki gelişmeleri takip edip onları en iyi ve en verimli bir şekilde eğitim hayatımıza nasıl dâhil edebileceğimizi düşünmeliyiz. Dijital araçlar, eğitim ve öğretiminin diğer alanlarında olduğu gibi yabancı dil eğitimi alanında da etkin bir şekilde kullanılabilir. Kartal’a göre “çoklu ortamlı ürünler” olarak adlandırılan çevrimiçi ve offline uygulamaların dil öğretimi ve öğreniminde kullanılması, yabancı dil eğitimi yeni ufuklar açmıştır (2005: 232). Bu çalışmada özellikle dijital medya araçlarının yabancı dil ve gramer öğretimi ve öğreniminde kullanılmasının avantajları analiz edilip, söz konusu araçların bu alanda daha çok kullanılmasını teşvik etme hedeflenmektedir.

## 1. Gramer Öğretiminin amaçları

Gramer Öğretiminin yöntemleri 19. yüzyıldan bu yana hızla değişirken, gramer öğretiminin amaçlarının pek değiştiği söylenemez. Gramer öğretiminin amaç ve potansiyellerini aşağıdaki gibi özetleyebiliriz.

Dilin yapısı, fonksiyonu, tarihi ve işleyişi öğrencinin hatalarını fark etmesi ve hataların önlenmesi ve standart dilin kullanılmasını teşvik etme açısından önemlidir. Bir dilin gramer yapısını bilmek hem konuşma dilinin doğru telaffuzu, hem de yazı dilindeki yazılım hatalarını önleme ve noktalama işaretlerini doğru kullanma açısından kaçınılmazdır. Ayrıca bir dilin dilbilimsel yapısını bilmek, kişinin öğrendiği yabancı dili ana dili ile kıyaslamasını mümkün kılmaktadır. Böylece kişinin hem anadilini, hem de yabancı dili bilinçli olarak kullanmasını teşvik etmekte ve öğrencinin dilleri kıyaslayarak olaylara farklı bakış açılarıyla bakma yeteneğini geliştirmektedir. Özetle, kişinin üst iletişim (compétence métacommunicative) yeteneğini ve

böylece dil ile ilgili öz farkındalığını, örneğin kelime seçimini ve cümle yapısını, kuvvetlendirmektedir (bkz: Ulrich:2001). Kişinin yabancı dildeki öz farkındalığını ve öz güvenini geliştirmek ancak o dilin kültürel boyutunu da öğretmek ve öğrenmekle mümkün olur. Bunun için yabancı dil ve gramer öğretiminde kültürel boyutlara değinen materyal ve araçları, örneğin interneti ve dijital eğitim araçlarını kullanmak büyük önem arz etmektedir.

## 2. Multimedya Araçlarını Yabancı Dil Öğretimi ve Öğreniminde Kullanmanın Önemi

### 2.1 Gerçeklik ve Bağlam İçinde Öğrenme

Artık dünyayı keşfetmek ve yabancı insan ve kültürlerle buluşmak eskisinden çok daha kolay olabilmektedir. “Önceleri bir veriye ulaşabilmek için kilometrelerce yol kat eden insanlar, günümüzde oturduğu yerden dünya üzerinde yer alan çok sayıda kütüphane ve veri kaynaklarına kolaylıkla ulaşabilmektedir” (Gündüz, 2011: 242). İnternet ve dijital medya araçları vasıtasıyla artık herkes dilediği anda dünyanın her yerinden insanlarla sanal ortamda bir araya gelebiliyor. “İnternet aracılığıyla her türlü bilgi edinimi, belge paylaşımı, karşılıklı konuşma ve tartışma ortamı yaratılması söz konusudur.” (Günday, 2015: 238). Çok boyutlu materyallerin bir arada kullanılması olarak tanımlanan multimedya araç ve materyallerin eğitim ve öğretim amaçlı kullanımını Dursun “Geleneksel sınıf öğretiminin durağan, kitaba deftere dayalı, etkileşimden yoksun anlayışının ötesine geçen, çoklu ortam destekli öğrenme etkinlikleri, bu yönüyle öğrenmeyi fiziksel mekânların dışına taşımış ve bireylere bir bakıma öğrenme özgürlüğü tanımıştır.” (2001:140) şeklinde yorumlamaktadır. Sarıçoban ve Bakla ise bilgisayar ve internet teknolojileri olmaksızın öğretim teknolojilerinden bahsetmek belki yarım asır önce mümkün olmuş ise de, günümüz dünyasında mümkün olmadığının altını çizmektedirler (2012: 69).

Multimedya araçları, metin, ses, durağan görüntüler, hareketli görüntüler, grafik gibi bilgi kaynaklarından en az ikisini içeren, insanlar arasında aracılık eden ve bu bağlamda belli konuda bir içerik sunumu için düz metin, grafik, animasyon, resimler, video ve seslerin bir bilgisayar sistemi aracılığı ile bütünleştirilmesi multimedya ortamı oluşturmaktadır (Tannenbaum, 1998; Jonassen et al. 2003; akt. Günday, 2015:233). Kuzu da multimedya ortamını benzer bir şekilde “düz metin yanında sesin, durağan ve hareketli resimlerin, animasyonların, grafik, tablo vb. formların birden fazlasının etkili, verimli ve çekici bir bilgi sunumu için bilgisayar ortamında işe koşulması” olarak tanımlar (Kuzu, 2013:3).

Yabancı dil eğitiminde öğrenci motivasyonunu artırmak için multimedya araç ve materyalleri oldukça etkin bir rol oynamaktadır. Bu roller aşağıdaki şekilde özetlenebilir (Peköz, 2009:4-5, akt. Günday 2015:224):

- 1) Öğrencilerin gereksinim ve ilgilerine göre öğretimi düzenleyebilme
- 2) Öğrenci düzeyine göre materyalleri değiştirebilme
- 3) Öğrencileri sınıf etkinliklerine daha çok dâhil etme
- 4) Rekabet ortamı yerine işbirliği ortamı yaratma
- 5) Daha kolay bir şekilde değerlendirici ve düzeltici geribildirimde bulunma
- 6) Stres altında yapılan bir sınav yerine, rahat ve destekleyici bir öğretim ortamında görev ve etkinlik üzerinden öğrencileri değerlendirme olanağı sağlama.

Yabancı insanlarla iletişime geçebilmenin yolu ortak bir dili kullanmakla doğru orantılıdır. Bunun içindir ki multimedya destekli eğitimin en yoğun ve en verimli kullanılabileceği alanların başında aslında yabancı dil öğretimi ve öğrenimi gelmektedir. Multimedya destekli yabancı dil öğretiminin en önemli avantajı ise, öğrenme sürecini bireyselleştirmesidir (Pakkan, 1997: 31). Multimedya araçlarının işe koşulmasıyla her tür dil becerisinin öğretimi/öğreniminde gerçek ortamda karşılıklı iletişim ve etkileşme geçme olanağı bulunmakta, internet üzerinde gerçek zamanlı sözlü ve yazılı iletişim etkinlikleri gerçekleştirilebilmekte, hedef dili doğal şekliyle



kullanma olanağı sağlanmaktadır (Günday, 2015: 230). Söz konusu dijital medya araçları ile yabancı dil öğretimi ve öğrenimi iki şekilde olabilmektedir. Bunlardan birisi eş zamanlı kurulan (senkron) canlı görüşmelerdir, diğeri ise dijital ortamda var olan kaynakları kullanma ve art zamanlı iletişimde bulunma şeklindedir.

Eşzamanlı görüşmeler Skype, Tango, Viber, Facetime, Whatsapp ve Line gibi uygulamalar sayesinde gerçekleştirilebilir. Sınıfı sanal ortamda saniyeler içinde dünyanın başka bir yerine taşımak, dünyanın farklı bir yerinde bulunan bir sınıf ile iletişime geçmek, yabancı dilde karşılıklı konuşmalar ve etkinlikler yapmak ve hatta yabancı bir hocadan uzaktan eğitim almak mümkün olabiliyor. Ayrıca bu uygulamaların çoğu ücretsiz olup internet erişimi bulunan taşınabilir elektronik cihaz ve akıllı cep telefonları ile de bağlantı kurulabildiğinden, istenilen ortam ve saatte eğitime devam edebilmek büyük bir avantaj sağlamaktadır. Böylece yabancı dil eğitimi sınıf ortamına ve hocaya bağlı kalmayıp, özel ve kişisel bir gayret haline gelebilir. Öğrencinin bu sayede yabancı insan ve öğrenciler ile tanışması ve kendini ifade edebilmek için bir çaba harcaması, aynı zamanda öğrencinin özgüvenini arttırmakta ve genel olarak bağımsız bir şekilde araştırma ve öğrenme kabiliyetini de geliştirmektedir. Yabancı öğrenciler ile kurulan iletişim esnasında yeni kavram ve kelimeleri tanıyıp farklı kültürler ile tanışacağından, bu yöntem aynı zamanda öğrencinin kültürlerarası iletişim yetkinliğini önemli ölçüde geliştirir. Böylece öğrenci yabancı dilin günlük hayattaki önemi ve kullanımı konusunda daha bilinçli olur. Ayrıca karşılıklı konuşma öğretmene ihtiyaç duymayan otantik bir eğitim yöntemi olduğu için, doğal yollarla gramer ve kelime bilgisinin bilinçaltına yerleşmesine de yardımcı olur.

Dijital ortamdaki bazı uygulamaların eğitim yöntemleri sadece kitap formatına benzer alıştırmalar ve dilbilgisi kurallarının açıklamalarından oluşsa bile, zaman zaman animasyon, video, dinleme metinleri ve podcast gibi birden fazla multimedya yöntemlerini sergileyen sayfa ve programlara rastlamak da mümkün. Dil öğrenirken olumlu duyguların oluşması, dil öğrenimini olumlu şekilde etkilemektedir. Hareketli görüntülerin hareketsiz görüntülere kıyasla insanların daha fazla dikkat ve meraklarını çektikleri herkes tarafından bilinen nöropsikolojik bir gerçektir, fakat bu görüntü, ses veya aktarılan bilgilerin aklımızda kalabilmesi için, beynimizde aralarında bir bağlantı oluşturabilmemiz öğrenme süreci açısından çok önemlidir. Dijital medya araçlarının bir özelliği de son derece güncel materyalleri içermesidir. Güncel olması yanında, hem eğitim amaçlı üretilmiş hem de otantik olan bu materyaller, konuları bağlam içinde öğretme ve öğrenmeye de imkân vermektedir.

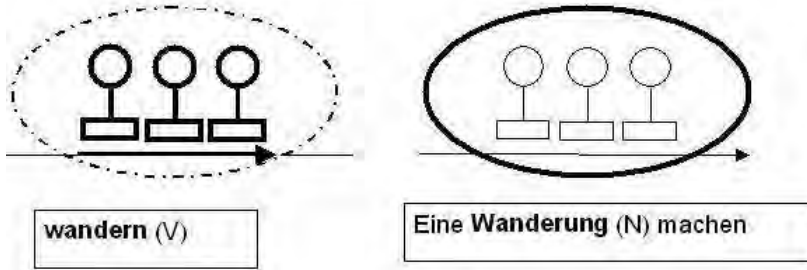
Aktarılan görüntü, ses veya bilgilerin kalıcı bir şekilde aklımızda kalabilmesi için, beynimizde aralarında bir bağlantı oluşturmamız gerektiğine dikkat çekmiştik. Buna göre, dilbilgisi kurallarını, cümle ve sözcük düzenini, fiil çekimlerini, fiil-edat-zarf kullanımını ve zaman kullanımını güncel yaşam ve olaylara bağlı olarak öğrenmek, bu konuları gerçek hayat ile ilgisi olmayan bağlam dışı yapay konu ve cümleler ile öğrenmekten elbette daha kolay, daha ilginç ve daha eğlencelidir ve aynı zamanda öğrencilerin kültürlerarası iletişim yetkinliklerini de geliştirmektedir.

## 2.2 Anlaşılabilirlik

Bilişsel dilbilim, grameri mecazi anlam ve figüratif düşünme süreçleri ile yakından bağlantılı, anlamlı ve kavramsal bir sistem olarak tanımlanır (Danesi, 2008; Langacker, 2008; Roche, 2013). Öğrencilerin öğrenme süreçlerini, gramerin ilke ve prensiplerini dil eğitimi ve öğretimi kapsamında resimlendirerek ve örneklendirerek kolaylaştırma ve dil öğretimi ilkelerine uygun olarak tasarlanmış animasyonların yabancı dil öğretimi ve öğrenimindeki olumlu etkisi birçok akademik çalışmada kanıtlandığı halde, bu alanda yeterince bilimsel araştırmanın yapıldığı söylenemez (Roche&Scheller, 2008). Bilindiği üzere gramer konusunda küçük bir hareket, zamansal değişiklik veya konum değişikliği bir cümlenin anlamını kasıtlı veya kasıtsız olarak

tamamen değiştirmek için yeterli olmakta, fakat bu küçük fark ve hareketleri (zamansal veya fiziksel hareketleri) kâğıt üstünde canlandırmak pek mümkün olmadığından, klasik eğitim-öğretim yöntemleri bu konulara açıklık getirmek için çoğunlukla yetersiz kalmaktadır.

Gramer konusunda özellikle animasyonlar bize eğitim-öğretim kitaplarında alışageldiğimiz yöntemlerden çok daha fazlasını sunabilmektedir. Örneğin, cümle ve sözcük düzenini, fiil çekimlerini, fiil-edat-zarf kullanımını ve zaman kullanımını hareketli animasyonlarla çok daha anlaşılabilir ve akılda kalacak bir şekilde anlatmak ve canlandırmak mümkündür. Animasyonlar, öğrencinin beyninde gerçekleşen veya gerçekleşmesi gereken düşünce sürecini canlandırarak öğrencinin karşısına çıkardığı için ve bunu yaparak öğrenciyi düşünce sürecinde desteklediği için, Seel animasyonları “zihinsel model” olarak tanımlıyor (2000: 254). Klasik eğitim-öğretim kitaplarında cümle ve sözcük düzeni yalnızca karşılaştırma yöntemleriyle, tablolar ve belki de birkaç ok işareti ile anlatılıyorken, animasyonlar sadece başlangıç - sonuç karşılaştırmasını değil, yapılan her işlemi görselleştirerek, bir başka deyişle atılan her adımı ve gerçekleşen her hareketi bu yöntemle anlaşılır hale getirerek öğrenciye aktarabilmektedirler. Böylece ok işaretlerin ve yazılı açıklamaların yetersiz kaldığı yerde, animasyonlar her şeyi yeterince anlaşılır kılıyor. Örneğin aşağıdaki *yürümek* (Almanca: *wandern*) ile *yürüyüş yapmak* (Almanca: *eine Wanderung machen*) arasındaki fark gibi (Wildgen, 2008: 132). Burada fiil olan *yürümek* kelimesi ile isim olan *yürüyüş* kelimesinin hareket ve kullanım alanındaki farkı, ok işaretleri ile örneklendirilmeye çalışılmıştır, fakat harekete bağlı olan bu fark, öğrencileri yormadan ve akıllarda bir soru işareti bırakmadan çok daha anlaşılır bir şekilde dijital medya araçlarından canlı animasyon yöntemini kullanarak öğrencilere aktarılabilir. Öğrenci görsel animasyon yöntemi kullanıldığında bu farkı kolayca anlayacağı ve öğretmen bu farkı anlatmak için farklı farklı örnekler vermek zorunda kalmayacağı için, hem zamandan hem de öğretmen ve öğrencilerin performansından tasarruf edilerek konu kolay ve kalıcı bir şekilde aktarılmış olur. Ayrıca, hareketli ve renkli animasyonlar öğrencilerin dikkatini çekip merakını uyandıracak için, animasyonların öğrencilerin aklında kalma olasılığı aşağıdaki hareketsiz resimlendirmeye göre çok daha fazladır.



**Resim 1: Fiil ve Fiil adlaştırma (Verb und Verb-Nominalisierung, Wildgen 2008: 132)**

Hareketli ve renkli animasyonların yabancı dil eğitimine bir diğer önemli katkısı da öğrencilerin motivasyonunu artırmasıdır.

### 2.3 Öğrenme Sürecinin Bireyselleştirilmesi ve Bağımsız Öğrenmeyi Teşvik Etme

Her insanın beyin yapısı farklı olduğu için, öğrenme yeteneği ve öğrenme hızı da farklıdır. Özellikle çoklu zekâ kuramı üzerine yapılan bilimsel çalışmalar farklı öğrenme şekillerinin kişiden kişiye değiştiğini kanıtlamaktadır. Eğitimin her alanında öğretme ve öğrenme hızı ve farklı öğrenme şekilleri çok önemli bir unsurdur. Okul ve üniversite sınıflarındaki öğrencilerin farklı yetenek seviyelerine rağmen öğretmen, sınıftaki kişi sayısına ve müfredata bağlı olarak bütün sınıfa aynı eğitim metodunu uygulamak ve aynı hızda eğitimine devam etmek zorunda kalmaktadır. Bu durumu sınıf içinde düzeltmenin yolu sınıflardaki öğrenci sayılarını azaltmak ve öğretmenlerin

sayısını arttırmaktan geçmektedir. Ciddi maddi imkânlar ve masraflar gerektiren ve dolayısıyla uygulamaya geçirilmesi pek kolay olmayan bu yöntemi, öğretmen sayısını arttırmadan ve öğrenci sayısını makul düzeyde tutup dijital medya araçları ve eğitim yöntemlerine uygun olarak tasarlanmış programları kullanarak gerçekleştirmek mümkün olabilmektedir. Erişimi son derece kolay ve genellikle ücretsiz olan dijital araçları kullanarak öğrenci eğitim hızını kendi ayarlayabilir, öğrenme şekline uygun dokümanlara ağırlık verebilir, anlayamadığını dilediği kadar tekrar dinleyip izleyebilir. Anlayamadığı veya unuttuğu durumlarda öğretmenine ihtiyacı olmaksızın – ve bunu dile getirdiği için utanmaksızın - dilediği ya da gereksinim duyduğu kadar tekrar edebilir. Kısacası, eğitimi kendi iradesi ve ihtiyacı doğrultusunda şekillendirebilir. Ayrıca sadece okul ortamında değil, mobil uygulamalar aracılığı ile öğrenci istediği anda istediği yeri okula çevirip eğitime devam edebilmekte, zaman ve mekâna bakılmaksızın her yerde eğitim görebilmektedir.

Dijital ortamdaki eğitim araçlarıyla eğitim, gerçek hayatta ve iş yaşamında olduğu gibi bireysel ve kişiye özel, daha açık söylemek gerekirse kişinin ihtiyaçları doğrultusunda öğrenmeye ve bilgi edinmeye bağlı olduğu için, öğrencileri hazır ağıştırmadan ve kendi iradelerini kullanarak onların hayata daha güzel bir şekilde hazırlanmalarına ve özgüvenlerini arttırmaya da bir katkı sağlayabilmektedir.

#### 2.4 Sosyal ve Kültürlerarası Beceri ve Yetkinliğinin Geliştirilmesi

Son yıllarda gelişen ve yaygınlaşan sosyal paylaşım siteleri bize her şeyden önce aslında şunu hatırlattı: insanlar sosyal ilişkilere ve gruplaşmalara önem veriyor, kendi kültür ve kimliklerini başkalarına tanıtmaktan ve başka kültürler ile tanışmaktan zevk alıyorlar. İnsanlar yabancı dil ve gramerin önemini en çok onlara ihtiyacı olduğu zaman, bir başka deyişle ikili görüşmelerde ve bunu sanal ortamlarda sağlayan sosyal medyayı kullandığında anlayabilmektedir. Bu bağlamda yabancı dilin kültürlerarası iletişimdeki rolü ve aynı şekilde kültürlerarası iletişimindeki yabancı dilin önemi de daha somut hale geliyor.

Dil sadece soyut ve tek düze şekilde oluşan bir yapı değildir. Kullanım alanı ve sosyo-kültürel bağlama göre şekillenen bir olgudur. Dolayısıyla bir dilin hem vokabüleri hem de yapıları kullanıldığı bağlama göre farklı anlamlar içerebilmektedir. Dilde mecaz kullanımlar da çok anlamlılık bağlamında yabancı dil öğretiminde kültürel bağlamı dikkate almayı gerektirmektedir. Animasyonlardan yararlanıldığı durumlarda sözcük veya dil yapısının anlamını doğru tespit etme olanağı artmaktadır.

Danesi' nin *Conceptual Fluency Theory*'sine göre, mecazların kullanımı sözcük alanında mı yoksa gramer alanında mı öğrencilerin aynı zamanda zihinsel görüntü ve mecazların kültürlere özel kullanımı konusunda duyarlılıklarını arttırmakta yardımcı olacağı (2008) ve kültürlerarası iletişimlerini güçlendireceği tartışma konusudur. Scheller ise sözcüklerin mi yoksa gramerin mi mecazlar ve zihinsel görüntülerin kullanımı ile öğrencilerinin kültürlerarası karşılaştırma yapmalarını sağlayıp kültürlerarası yetkinliğini geliştireceğini sorgulamaktadır (2012: 1).

Türk Dil Kurumunun Türkçe Sözlüğünde Mecaz: “bir ilgi veya benzetme sonucu kelimeyi gerçek anlamından başka bir anlamda kullanma” olarak tanımlanır (Parlatır 1988: 52). Gencan ise mecazı: “Değişmece anlamı: Sözcüğün kendi sözlük anlamından bütünü kayarak başka bir sözcüğün yerinde kullanılması” diye açıklar (2001: 544).

Hengirmen ise mecaz kelimesini yan anlam ile özdeşleşir ve yan anlam maddesini “İng. connotation; Alm. konnotation, Fr. connotation, bir sözcüğe, temel anlamı dışında, çeşitli benzerliklere, çağrışımlara dayanılarak yüklenen ikincil anlam. Örneğin ayak sözcüğünün temel anlamı, beden bir bölümünü bir organı gösterir; ama etap karşılığı bir yan anlam da kazanmıştır.” (1999: 411) şeklinde izah etmiştir.

Kelimelerin mecazi anlamları, yani yan anlamları olduğu gibi, dillerin cümle yapısından ve tercih edilen kelimelerden yaşam tarzı, zihin yapısını ve günlük hayatı ilgilendiren kültürel farklılıkları anlamak da mümkündür. Bu bağlamda örnek olarak aşağıdaki cümleleri yakından inceleyebiliriz:

**Tablo 1:** Farklı kültürlere göre dil kullanımı (Kalın karakterler ile yazılan cümleler daha yaygın olarak kullanılan cümlelerdir).

|                  | Örnek 1                                          | Örnek 2                                         |
|------------------|--------------------------------------------------|-------------------------------------------------|
| <b>Türkçe</b>    | <b>Öğrencilerime bu kitabı okutturdum.</b>       | Öğrencilerim bu kitabı okudu.                   |
| <b>İngilizce</b> | I made my students read this book.               | <b>My students read this book.</b>              |
| <b>Almanca</b>   | Ich habe meine Schüler dieses Buch lesen lassen. | <b>Meine Schüler haben dieses Buch gelesen.</b> |
| <b>Fransızca</b> | J'ai fais lire ce livre a mes élèves.            | <b>Mes élèves ont lu ce livre.</b>              |

Bu cümlelerde aktarılmak istenen konu öğrencilerin bu kitabı okumuş olmaları, fakat bu mesajı aktarırken her dilde daha yaygın olarak kullanılan bir cümle var ve kullanılan cümleye göre mesajın farklı bir kısmının ön plana çıktığını görebiliyoruz. Örneğin Türkiye’de bir öğretmen kendisinin bu konuda özel bir ikna çabası yok ise bile, öğrencilerinin bir kitabı okuduklarını belirtirken daha yoğun olarak “Öğrencilerime bu kitabı okutturdum.” ifadesini kullanır. Asıl anlatmak istediği konu öğrencilerin kitabı okumuş olmaları ise de, kendisinin bu durumdaki rolünü/önemini de aktarmış oluyor. Avrupa Kültüründe ise, aynı mesajı aktarmak için daha yoğun olarak “Öğrencilerim bu kitabı okudu” cümlesi kullanılır. Vurgu eylemi gerçekleştiren üzerine yapılmaktadır.

İki cümle aynı mesajı aktarmak için kullanılsa da, birinci cümlede dikkat daha çok öğrencilerin kitabını okumalarında öğretmenin rolü üzerinde iken, ikinci cümlede ise dikkat sadece öğrencilerin bu kitabı okumuş olmaları üzerindedir. Bir kültürde birinci cümlelerin yoğun kullanılması ve diğer kültürlerde diğer cümlelerin daha yoğun olarak kullanılması kültür farkından kaynaklandığını söyleyebiliriz.

Türk kültüründe öğretmen ve büyüklere çok değer verilmektedir. Bir öğrencinin başarısı aynı zamanda büyüklerin ve bu başarıda emeği geçen kişilerin, yani öğretmenlerin başarısı olarak değerlendirildiği için, bu durum cümle oluşumunu da etkilemektedir ve öğretmenin otoritesi birebir cümle yapısına yansımaktadır. Bireysel yaşam tarzının ön planda olduğu batı kültüründe ise toplum büyüklere ve öğretmenlere Türkiye’de olduğu kadar saygı göstermemektedir. Öğretmen sadece işini yapan, ipuçları veren ve öğrenciye tek başına ve bağımsız bir şekilde çalışmayı ve başarmayı öğreten kişidir. Dolayısıyla öğrencinin başarısı bireysel bir başarı olarak değerlendirilmektedir ve cümle yapısına da o şekil yansımaktadır.

Dijital medya araçlar ile gerçekleştirilebilen ikili görüşmeler öğrencilerin bu farklılıkları otantik bir şekilde ve daha kolay fark etmelerine yardımcı olabilir ve aynı zamanda öğrencilerin diğer kültürlere olan merakını geliştirip yabancı dil öğrenme heveslerini de arttırabilirler.

Dijital araç ve materyalleri ile sürdürülen yabancı dil eğitimi aynı zamanda yaygın olarak yapılan ve kültürleri tanınamaktan kaynaklanan birebir çeviri hatalarını azaltmakta da yardımcı olabilir. Örneğin, Türkiye’de yetişmiş ve yabancı dili sadece sınıfın dört duvarı içerisinde öğrenmiş öğrenciler dildeki kültür farklılıklarını yeterince tanımadıklarından, yabancı dili konuşurken doğal olarak Türkçede yoğun olarak kullanılan cümleyi birebir yabancı dile çevirmeye çalışıp hata yaparlar. Dijital medya araç ve materyallerinin daha yoğun kullanımı sayesinde öğrenciler yabancı kültürler ve insanların günlük konuşma ve hayat tarzları ile ilgili daha fazla bilgi edinip, o kültürdeki yaygın olarak kullanılan cümleleri daha hızlı hatırlayabilirler. Böylece sık sık yapılan çeviri hatalarının da önüne geçilebilir.

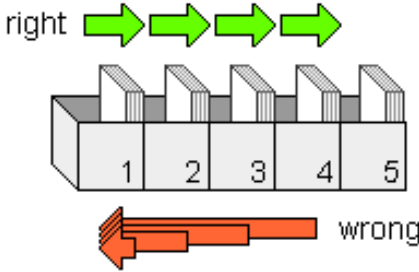




kullandığına dair örnek cümleler, aynı kelimelerin farklı kullanma alanlarına dair örnek cümleler ve bir tuşla ulaşabileceğimiz fiil çekim tabloları yer almaktadır. Özellikle sunum veya çeviri hazırlarken öğrencilere kelimeleri bağlam içinde nasıl kullanıldığı çeşitli örnekler ile gösterilir. Öğrenciler ister anahtar kelime girerek, ister cümle girerek, ister gramer yapıları veya somut örnekler ile arama yapabilirler.

Kaynak dillerindeki deyim ve atasözlerini birebir tercüme etmeye meyilli olan öğrenciler, yabancı dildeki deyim ve atasözlerini de araştırabilir ve cevapları bu dili ana dili olarak konuşan kişilerden alabilirler. Ana dili konuşan herkes başka öğrencileri desteklemek ve kendini geliştirmek amacı ile sisteme dâhil olup diğer öğrencilerden gelen soruları yanıtlayabilir. Bir soruya farklı kişilerden cevap geleceği için, öğrenciler gelen cevapları karşılaştırıp, kendi metin veya projesine uygun olan en güzel kullanım örneğini seçebilir, anlayamadığı, emin olamadığı veya yanlış anladığı konuları ve dil bilgisel yapıları tekrar tekrar sorabilir. Cevaplamalarda hataları önlemek için, verilen cevaplar ayrıca yetkili bir ekip tarafından belli aralıklar ile kontrol edilmektedirler. Her kullanıcı çeviri önerilerini ekleme ve / veya yetkili olarak tavsiyeleri doğrulayarak sözlüğe katkıda bulunmaya teşvik edilir. Sözlükler bazı dillerde henüz tamamlanmadığı için, bu yapılanmaya bir katkı sağlamak öğrencileri son derece motive eden ve kendilerinin ortaya koyduğu bir ders projesi haline de getirilebilir. Böylece hem kendileri yabancı dillerini geliştirmiş olur, hem de başka öğrencilerinin yabancı dil öğrenmelerini kolaylaştırmış ve teşvik etmiş olurlar, kısacası kendi ana dillerinin tanıtımını da yapmış olurlar. Oluşan kelime veri tabanını herkes ücretsiz olarak indirebilir ve/veya kullanabilir.

### 3.1.2 Kelime Antrenörü



İnsanın hafızası “bilinçli olarak işleyen ve sınırlı kapasiteye sahip bir kısa süreli bellek ile bilinçaltında işleyen limitsiz bir uzun süreli bellekten oluştuğundan”, uzun süreli bellekte depolananların hatırlanması da daha kolay olduğundan, “şemaların uzun süreli belleğe yerleştirilmesi, öğretim tasarımı bağlamında büyük önem taşımaktadır.” (Akbulut, 2011:37).

Dijital sözlüklerde hizmete sunulan kelime antrenörün ilk amacı, kişinin kelime hazinesini yeni kelimeleri hafızasına kazarak geliştirmek ve kelime bilgisini dünya ile paylaşmasını mümkün kılmaktır. Kelime antrenörü kutu sistemi ile çalışır. Kaynak dildeki bir terim ekrana gelir ve öğrenciye hedef kelimesini yazılı olarak girmesi rica olunur. Giriş doğru olarak kabul edilirse, bir sonraki sözcük otomatik olarak görüntülenir. Yanlış ise, kelime tekrar bir önceki kutuya taşınır ve öğrencilere belli bir süre sonra tekrar sorulur. Kutu sistemi 5 aşamalıdır. Tüm aşamalar tamamlandığında, artık o kelimelerin beyin uzun süreli hafızasında saklanması muhtemeldir.

Sistemde farklı başlık ve konular hakkında önceden oluşturulmuş ve herkesin kullanımına açık kelime üniteleri mevcut iken, sistem aynı zamanda kişisel üniteler oluşturmaya da olanak sağlamaktadır. Örneğin bir öğretmen, dersine ait kelimeler ile bir ünite oluşturup, öğrencilerine bu kelimeler ile kelime antrenörünü kullandırabilir. Sisteme katkıda bulunmak amacı ile ister üniteyi herkesin kullanımına açık, ister şifre oluşturup sadece kendi öğrencilerine sunabilmektedir.



Böylece öğrencilerin kelimeleri çalışıp çalışmadığını da kutu sistemini izleyerek takip edebilmektedir. Bundan farklı olarak kelime araştırırken o kelimeleri bir tuş ile hemen kelime antrenör bölümüne kaydettirerek, her öğrenci ayrıca kendi kelime ünitesini oluşturup kelime çalışabilir. Kelime ünitelerin liste halindeki çıktısı da alınabildiğinden, kelimeler dijital ortamda kayıp olmayıp defterlere de geçirilebilir veya derste kullanılabilir.

### 3.1.3 Online Dil Dersleri

Online derslerin bir kısmı ücretli olup, ilk 3-5 ders ücretsiz olmaktadır. Örneğin *Busuu* veya *Leo* sitelerinde öğrenciler bağımsız bir şekilde hem yazma becerilerini hem de görsel-işitsel dil becerilerini geliştirebilmekteler. ‘Bilgi tazeleme ünitesi’ adı verilen dersin ilki *Arrivée à Paris - Dans le train- À la gare* başlıklı 2 bölümden ve toplamda 41 saniyelik bir diyalog konuşmasından oluşmaktadır. Konuşulanlar kişinin resmi ve diyalogun yazılı hali ile desteklenmektedir. Aynı zamanda ünitenin hemen sağ köşesinde bilinmeyen kelimeleri anında araştırabilmek adına sözlüğe ve forumlara hızlı erişim sağlanmakta.



Allô Marc ? C'est Lisa.



Salut Lisa, tu es où ?



Je suis encore dans le train, j'arrive dans cinq minutes. Je prends un taxi ?



Non, mon père vient te chercher en voiture.



Merci Marc, c'est sympa !

Birinci ünitenin 2. aşamasında diyalogda geçen ‘şahıs zamirleri’ gramer konusu kapsamında küçük bir tablo ve kısa bir açıklama ile 1 sayfayı geçmeyecek bir şekilde ve anlaşılır bir dille ele alınıyor. 4. ve 5. aşamasında ise, être ve avoir fiillerinin çekimleri ve telaffuz örnekleri sunulmaktadır.

Peşinden işitsel-görsel metne dayalı otomatik kontrol sistemli boşluk doldurma alıştırması sunulmaktadır. 6. aşamada ise metne dayalı yabancı dilin kültürel boyutları ile ilgili bazı ip uçları verilmektedir. Örneğin, Fransa da insanları selamlarken insanlara soy ismiyle hitap etmek doğru olmayacağı için, isimlerini kullanmak önerilmektedir: **Bonjour monsieur / madame / mademoiselle** veya **Bonjour Marc / Lisa**. Ayrıca **monsieur / madame / mademoiselle** arasındaki farklı kullanım şekilleri açıklanmaktadır. Son olarak ise **Salut !, bonjour, bonsoir, au revoir, toute à l'heure, À bientôt ! À plus !** ve **À plus tard !** gibi farklı kullanım şekilleri örneklendirilmektedir.

Böylece görsel-işitsel dijital bir aracı kullanarak aynı zamanda gramer, kelime bilgisi ve kelime kullanımında dikkat edilmesi gereken kültürel boyutlar da anlaşılabilir, gerçekçi ve bağlam içinde ele alınmış olmaktadır. Ayrıca bu süreçte dijital sözlüğün her an kolay erişim yoluyla öğrencilerin hizmetine sunulması, öğrencilerin kendilerini güvende hissetmelerini sağlayıp,

gecikme olmaksızın bilinmedik kelimeleri araştırıp ve anında kelime antrenörüne geçirip sonrasında tekrar alıştırma aşamasına geçmeye olanak sağlamaktadır.

### Sonuç:

Sonuç olarak genelde yabancı dil eğitiminde olduğu gibi gramer öğretiminde de dijital araç ve materyalleri kullanma öğrenenlerin motivasyon ve öğrenme kapasitesilerine önemli katkıda bulunmaktadır. Bununla birlikte çalışmamızda açıklamaya çalıştığımız gibi dijital araçların sunduğu bunca anlaşılabilir, gerçekçi ve dilin kültürel boyutunu bağlam içinde ele alan özgün uygulama olanaklarına rağmen, eğitimcilerin büyük bir kısmı hala dijital araçların, örneğin dijital sözlüğün eğitim ve öğretimde kullanılmasına karşıdır. Bu çalışmada sunduğumuz araçların bir kısmı henüz Türk dilinde mevcut olmadığından, öncelikle bu alandaki genişletme çalışmalarının üniversite ve milli eğitim bünyesinde sürdürülmesi büyük önem taşımaktadır. Daha sonra okul ve üniversite öğretmenlerine bu konularda seminerler düzenlenmeli, dijital araç ve dijital medyanın kullanımı hakkında daha fazla bilgi verilmelidir. Ancak, yabancı dil eğitiminde dijital materyal seçimi konusunda aşırıya kaçmamak gerektiğini ve her zaman eğitim hedefine uygun, geleneksel ve yenilikçi materyaller arasında dengeli bir seçiminin yapılması gerektiği göz önünde bulundurulmalıdır. Dijital medya araçlarının yabancı dil eğitimindeki dengeli ve bilinçli kullanımı hem öğretmen ve öğrencilerin motivasyonunu arttıracak, hem de Türk eğitim sistemine bir bütün olarak fayda sağlayacağına inanıyoruz.

### KAYNAKÇA

- Akbulut, Y. (2011). Bilişsel yük kuramı ve çoklu ortam tasarımı. Ö.Ö. Dursun ve H. Ferhan Odabaşı (Ed.), *Çoklu ortam tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi, 37-55.
- Brückner, C. (2011). *Internetbasiertes Lernen und Arbeiten im Fremdsprachenunterricht - Herausforderungen und Chancen*. Forum Sprache 5: 131-146.
- Danesi, M. (2008). *Conceptual errors in second-language learning*. In: de Knop & de Rycker (Hrsg.), 231-256.
- Dursun, Ö. Ö. (2011). Çoklu ortam içeriklerinin tasarımı. Ö.Ö. Dursun ve H.Ferman Odabaşı (Ed.), *Çoklu ortam tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi, 139-159.
- Erdmenger, M. (1997). *Medien im Fremdsprachenunterricht: Hardware, Software und Methodik in BRAUNSCHWEIGER ARBEITEN ZUR SCHULPÄDAGOGIK Band 13*, Braunschweig.
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Günday, R. (2015). *Yabancı Dil Öğretiminde Yaklaşımlar, Yöntemler, Teknikler ve Multimedya Araç ve Materyalleri*. Ankara: Favori Yayınları.
- Gündüz, Ş. (2011). Çoklu ortam uygulamalarının seçimi. Ö.Ö. Dursun ve H. Ferhan Odabaşı (Ed.), *Çoklu ortam tasarımı*: 241-259.
- Gürbüz, F. (2008). *Mecaz kapsamındaki anlamlar ve bu anlamlar arasındaki ince ayrıntılar*. Erzincan Üniversitesi Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi, 2008,10 (2): 197-212.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Jonassen, D.H. et al. (2003). *Learning to solve problems with technology: A constructivist perspective*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Kartal, E. (2005). *Çoklu ortamlı yazılımların Fransızcanın yabancı dil olarak öğretimindeki yeri ve işlevleri*. Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, XVII (2), 231-244.
- Kuzu, A. (2011). Çoklu ortam uygulamalarının kuramsal temelleri. Ö.Ö.Dursun ve H.Ferhan Odabaşı (Ed.), *Çoklu ortam tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi,1-35.

- Langacker, R. W. (2008). *Cognitive Grammar. A Basic Introduction*. Oxford/New York: Oxford University Press.
- Pakkan, G. (1997). *Language teaching materials*. Istanbul: Sürat Basım Yayın Reklamcılık Eğitim Araçları Sanayi ve Ticaret A.Ş.
- Parlatır, İ. et al. (1988). *Türkçe sözlük*. Ankara : Türk Dil Kurumu.
- Peköz, B.N. (2009). *Teaching Language skills*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Roche, Jörg (2013). *Mehrsprachigkeitstheorie. Erwerb - Kognition - Transkulturation - Ökologie*. Tübingen: Narr.
- Roche, J. & Scheller, J. (2008). *Grammar animations and cognition*. In: Zhang, Felicia & BARBER, B. (Eds.) (2008), *Handbook of Research on Computer-Enhanced Language Acquisition and Learning*. Hershey PA: Information Science Reference, 205-18.
- Sarıçoban, A. ve Bakla, A. ,(2012). Yabancı dil eğitiminde teknoloji kullanımı. A. Sarıçoban ve Z.M. Tavil (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı*. Ankara: Anı Yayıncılık, 59-78.
- Scheller, J. (2012). *Digitale Grammatikvermittlung und interkulturelles Lernen*. In: Roche, Jörg (Hrsg.), *LIFE. 5. Ergänzungslieferung der LIFE-Materialien*. München: BMW Group.
- Seel, N. M. (2000), *Psychologie des Lernens*. München, Basel: Reinhardt.
- Tannenbaum, R. (1998). *Theoretical foundation of multimedia*. New York: Computer Science Press.
- Ulrich, W. (2001): *Wie und wozu Grammatikunterricht?* In: DU 1/2001, 4-12.
- Wildgen, W. (2008). *Kognitive Grammatik. Klassische Paradigmen und neue Perspektiven*. Berlin, New York: de Gruyter.

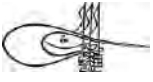
### Dijital Sözlükler

Dict.cc, <http://www.dict.cc/>, erişim tarihi 11.11.2015

Leo, <https://www.leo.org/>, erişim tarihi 03.11.2015

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Günday, R., Tahtalı Çamlıoğlu, Y., (2015). “Yabancı Dil ve Gramer Öğretiminde Dijital Medyayı Kullanma / Using Digital Media in Foreign Language And Grammar Teaching”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9073>, p. 471-484.



## **TÜRKÇE OLİMPİYATLARINDA DENEME YARIŞMASINA KATILAN SLAV DİLLERİNE MENSUP ÖĞRENCİLERİN YAZILI METİNLERİNDE BAĞDAŞIKLIK GÖRÜNÜMLERİ\***

*Nilüfer GÜRDAL\*\**

*Mustafa ÇETİN\*\*\**

### **ÖZET**

Bireyler birbirleriyle yazılı ve sözlü olarak iletişimde bulunurlar. Yazılı bir metnin en temel amacı; okuyucuyla bilgileri paylaşmak, karşı tarafa duygu ve düşüncelerini aktararak iletişim kurmaya çalışmaktır. Yazılı metin aracılığıyla, alıcıyla etkili bir iletişim kurulabilmesi ve alıcının mesajı doğru bir şekilde algılayabilmesi için metinde yer alan ifadelerin bağdaşıklık ölçütlerini göz önünde bulundurmak gerekir. Metinde konu bütünlüğünün sağlanması, dil becerilerini doğru bir biçimde anlamak ve kullanmakla mümkündür. Avrupa dil kriterlerine göre; dillerin A1, A2, B1, B2, C1 ve C2 seviyelerinde öğrenim aşamaları bulunmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Slav dillerine mensup olan ve yabancı dil olarak Türkçeyi C1 seviyesinde öğrenmiş, üniversitede Türkoloji bölümünde eğitim görmekte olan öğrencilerin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık ölçütlerini kullanma durumlarını incelemektir. Ayrıca bu araçları genel kullanım sıklıklarına göre sıralamaktır. Çeşitli ülkelerde bulunan üniversite öğrencilerinin 2010, 2011, 2012, 2013 ve 2014 yıllarında Türkçe Olimpiyatları'na katılmak amacıyla yazmış oldukları toplamda 28 deneme üzerinde inceleme yapılmıştır. Bu amaçla denemeler, çalışmanın kapsam ve sınırlılıklarında belirtilmiş olan bağdaşıklık unsurlarına göre incelenmiştir. Öğrencilerin bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıkları Excel programından elde edilen yüzdelerle belirtilmiştir. Bu sıralamaya göre; en çok kullanılan bağdaşıklık aracı %40 oranla gönderim ögeleri, ikincisi %37 kullanım oranıyla bağlama ögeleri, üçüncüsü %14 kullanım oranıyla eksiltile yapılar, dördüncüsü %9 kullanım oranıyla değiştirimdir. Bağdaşıklık araçlarından kelime bağdaşıklığı başlı başına detaylı bir çalışma gerektirdiğinden bu çalışmanın kapsamı dışında tutulmuştur

**Anahtar Kelimeler:** Türkçe Olimpiyatları, Bağdaşıklık görünümleri, Slav dilleri, Metinsellik ölçütleri

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Yüksek Lisans Öğrencisi, International Burch University, Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği Bölümü, Sarajevo-Bosnia and Herzegovina, El-mek: nilufergrdl@hotmail.com

\*\*\* Asist. Prof. Dr., International Burch University, Türk Dili ve Edebiyat Öğretmenliği Bölümü, Sarajevo-Bosnia and Herzegovina, El-mek: m.cetin@ibu.edu.ba

## **COHERENCE MARKERS IN THE ESSAYS OF THE PARTICIPANTS OF THE ESSAY CONTEST IN TURKISH OLYMPIADS WHOSE NATIVE LANGUAGES ARE SLAVIC**

### **ABSTRACT**

Individuals communicate orally and in written form with each other. The main purpose of a written text; is to share information with reader and try to communicate by transferring their thoughts and feelings. Through written text, it needs to consider the expression in the text coherence and cohesion criteria in order to establish an effective communication with recipient and detect the message correctly. In order to ensure the integrity of the subject in the text, it is possible by understanding and using the language skills correctly. According to the European languages criteria, all languages have stages in the level of education as A1, B1, B2, C1 and C2. The purpose of this study is to examine the usage of circumstances of cohesion criteria in written expressions of university students who, study Turcology, belong to the Slavic language family and learned Turkish as a foreign language level C1. Furthermore, these tools are ordered according to their usage sequences. An analysis was performed on 28 essays of university students, from different countries, whose goal was to join the Turkish Olympics in 2010, 2011, 2012, 2013 and 2014. With this purpose, essays were examined in respect of cohesion factors considering scope and limitations of this study. The usage frequency of cohesion instruments are indicated by the percentage value obtained from the Excel program. According to the sequence; the most widely used cohesion tool 40% transmission elements, the latter elements linking the utilization rate of 37%, the third rate structures with the use of elliptical structures 14%, the fourth modification change in the utilization rate of 9%. Coherence of the word itself requires a detailed study. That is why, it has been excluded from the scope of this study.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Language is described as a functional tool. Communication is considered the most important function of language. The most common types of communication come in verbal and written forms. Be it in verbal or written forms, communication is seen as a necessary device to transfer an individual's thoughts and feeling to other parties. Forming the basis of the language studies in the history of languages, the need to communicate has been expanded towards other cultures, societies and geographical regions. Communication has become the latest requirement of today's globalized world. The only way to establish the culture of living together and to make it sustainable is being able to communicate effectively. The need to communicate is the fundamental rationale of foreign language teaching and learning. The teaching of foreign languages has emerged due to this necessity. Writing skills are as much needed for an individual to express himself as speaking skill in a foreign language. As use of speaking skills in the target language becomes insufficient for communication soon, writing skills should also be improved. As a result

of individual student differences, it is absolutely necessary especially for those introvert students who like individual activities to improve writing skills. In order to gain students the writing skills in a complete and accurate way, it is important to improve the skill of essay writing along with the teaching rules of grammar. The main purpose of a written text is to share information with the reader and to try to establish communication by conveying one's feelings and thoughts to the other party. It is necessary to consider the criteria of coherence in the text in order to establish an effective communication and convey the correct message to the other party through written text. Maintaining the unity of the text is only possible through understanding and using language skills properly. Language skills are based on the art of understanding and communicating in the target language. Writing skills are also important for a person to be able to express his intentions. According to the European language criteria, language proficiency is staged in A1, A2, B1, B2, C1 and C2 levels. At A1 level, students can write some paragraphs about themselves in basic subjects. At A2 level, students can write about their life stories and introduce their families in simple words. At B1 level, they can recount their experiences or certain incidents. Moreover, they can also understand certain texts related to their interests and likes, and they can write small compositions in related subjects. At B2 level, they can express their personal opinions about not only related topics but also various unrelated subjects. They can understand the main ideas of the texts in concrete subjects as well as those about abstract issues. At C1 level, students can understand long complicated texts, and metaphors in that language. They can easily use the language in daily life as well as academic studies. The main focus of this study is to explore the use of coherence markers in the written texts by students at Turkish departments of universities, whose native languages are Slavic and who have learned Turkish at C1 level. Moreover, the study aims to order these coherence devices in terms of frequency of use. 28 essays written by university students from different countries in order to participate in the Turkish Language Olympiads in the years 2010, 2011, 2012, 2013, and 2014 were considered. The essays were analyzed in accordance with the elements of coherence as mentioned in the scope and limitations of the study. Frequencies of students' use of coherence tools are indicated in percentage values obtained by Microsoft Excel software. The findings show that the most used tool is elements of reference by %40, the second is linking devices by %37, the third is reduced structures by %14, and the fourth is substitution by %9. The most used references are personal pronouns, demonstrative pronouns, and demonstrative adjectives. The least used ones are reflexive and relative pronouns. The most used linking devices are those that indicate cause and effect, opposition and additional information. The least used ones are those that indicate difference and condition. The most used reduced structures are shared subject and affixes. The least used one is sentence reduction. The element of substitution is rarely used. The type of substitution with the highest percentage is the one based on nouns. Those based on the sentence and verb are less frequently used with similar percentages. The frequency of use of references as a coherence tool is 80 per essay that of linking devices is 75 per essay, that of reduced structures is 26 per essay, and that of substitution is 18 per essay. Vocabulary coherence requires a



more detailed study, so it is excluded from the scope of this study. Developing writing skills in the teaching of Turkish as a foreign language should cover more than just correcting spelling and punctuation errors and more comprehensively aim to improve the essay writing skills of students. The most efficient way to do this is to offer plenty of practice for the development of writing skills.

**Key Words:** Turkish olympiads, coherence markers, Slav languages, textuality, coherence.

## 1. GİRİŞ

Dille ilgili araştırmalar, çok eskilere dayanmaktadır. İnsanlar dili ortaya koydukları gibi onun üzerinde düşünmüş fikir yürütmüşlerdir. Dille ilgili araştırmalar milattan önce yedinci yüzyıla kadar uzanmaktadır. Yüzyıllar boyunca süren bu çalışmalar dil biliminin de gelişmesini sağlamış özellikle 19. yüzyıldan sonra büyük bir ilerleme kaydederek içinden yeni bilim dalları ortaya çıkarmıştır. Metin dil bilimi de dil biliminin içinden doğmuş ve artık başlı başına bir alan olarak varlığını sürdürmektedir (Yılmaz, 2012: 11). Bağdaşıklık ve tutarlılık metin dilbilim incelemelerinde en çok kullanılan metinsellik ilkeleridir. Bağdaşıklık, metnin yüzeysel yapısındaki birimler aracılığıyla kurulan, metinde cümleler ve cümleciklerin bir arada tutulmasını sağlayan ilişkilerden oluşur (Coşkun, 2011: 881). Bu şekilde belli bir dilbilgisel düzen içerisinde kurulan cümlelerle oluşturulmuş metinler bağdaşık ve tutarlı olacaktır.

Metin, değişik cümlelerin arka arkaya sıralanmasından oluşan bir topluluk değildir. Cümleler arasındaki anlam, yapı, mantık bağları metni meydana getirir. İyi kurgulanmış metinlerde, bir cümlelerin tam olarak anlaşılması ve yorumlanması kendisinden önceki veya sonraki cümlelerle doğrudan ilişkili olur (Balyemez, 2010: 134). Metin, dil birimlerinin iletişim kurmak amacıyla belirli bir bağlam içerisinde ve metinsellik ölçütleri çerçevesinde bir araya gelerek oluşturdukları yapı şeklinde tanımlanabilir (Can, 2012: 28). Bu tanımlardan yola çıkarak metni; herhangi bir konunun, anlatım bütünlüğü ve belli bir mantık çerçevesinde gramer kurallarına uygun yazılı iletişim aracı olarak tanımlayabiliriz.

Metin Dilbilimi; Yazılı ve sözlü bir metni metin yapan nitelikleri, metnin oluşturulmasında kullanılan iç yapı ve dış yapıyı, prensipleri, metni daha anlaşılır ve akılda kalıcı kılmayı sağlayan nitelikleri belirlemeye çalışan bilim dalı, modern belagat, kompozisyon bilimidir (Coşkun, 2005: 9). Son yıllarda yapılan bazı çalışmalarda öğrenci yazılarının içeriği ele alınmaya, metne bir bütün olarak yaklaşılmaya; metinler, metin dil bilimin yöntemlerine dayalı olarak bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmeye başlanmıştır (Yılmaz, 2012: 7). Bağdaşıklık ve tutarlılık olgusu, hem metin düzeyine hem de metnin işlevsel özelliklerine özgü iki olgudur. Ancak bir metnin taşınması gereken ölçütler bunlarla sınırlı değildir. Bu iki ölçütle birlikte bir metnin taşınması gereken dört ayrı ölçütten de söz edilir. Tüm bu ölçütler alan yazınında metinsellik ölçütleri olarak adlandırılır. Bu ölçütler bağdaşıklık, tutarlılık, amaçlılık ve kabul edilebilirlik, bilgisellik, durumsallık ve metinlerarasılık ölçütleridir (Ülper, 2011: 850). Metin dilbilim çalışmaları sözlü ya da yazılı metinlerin, metinsellik ölçütlerine uyup uymadığını araştırmaya yönelmiştir. Bu alanda, üretilen metinlerin biçim ve anlam yönünden bir bütün olması amaçlanır. Metin biçimsel olarak kurallara uygun olduğu takdirde anlam olarak bir bütünlük içerisinde tutarlı olacak ve iletmek istediği mesajı karşı tarafa aktaracaktır.

Bu çalışmada bağdaşıklığa yönelik yazılı metin özelliklerinin neler olduğu önemsenmektedir. Bu yönde bağdaşıklık unsurlarının yabancı dil öğrenenler tarafından kullanımı, söz konusu denemeler üzerinde incelenecektir. Bu araştırmanın amacı, slav dillerine mensup olan ve

yabancı dil olarak Türkçeyi C1 seviyesinde öğrenmiş olan üniversite öğrencilerinin yazılı anlatımlarında bağdaşıklık araçlarını kullanma sıklıklarını incelemektir.

Onursal (2003: 121-132) Türkçedeki bağdaşıklık araçlarını; 1. Artgönderim, 2. Öngönderim, 3. Bağlantı Ögeleri şeklinde ele almış ve incelemiştir. Coşkun (2005), Halliday ve Hasan'ın "Cohesion in English" (1976) adlı çalışmasından yararlanarak Türkçedeki bağdaşıklık araçlarını; Gönderim (reference), değiştirim (substitution), eksilteli yapı (ellipsis), bağlama ögeleri (conjunction) ve kelime bağdaşıklığı (lexical cohesion) şeklinde ele almışlardır. Karatay (2010) ve Yılmaz (2012) çalışmalarında Coşkun (2005)'in çalışmasından faydalanarak bağdaşıklık ölçütlerini ele almışlardır. Yapılan araştırmalardan yola çıkarak bu çalışmada da Coşkun (2005)'in kullandığı bağdaşıklık ölçütleri ele alınacak ve söz konusu denemeler bu ölçütler çerçevesinde değerlendirilecektir.

#### Araştırmanın Alt Problemleri

1. Slav dillerine mensup olan ve Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmiş C1 seviyesindeki öğrencilerin yazılı metinlerinde genel olarak deneme başına düşen bağdaşıklık araçlarını kullanım sıklık oranları ne durumdadır?
2. Slav dillerine mensup olan öğrencilerin yazılı metinlerinde deneme başına düşen bağdaşıklık araçlarının kullanım sıklıkları nasıldır?
3. Yazılı metinlerde bağdaşıklık araçları kullanım sıklık oranları bakımından anlamlı bir farklılık var mıdır?

#### 1.1. Yabancılar Dil Öğretiminde Yazma Eğitimi

İzdeş (2011)'e göre yazma; iletişim aracı olan dil ile duygu, düşünce, istek, tasarılarımızı anlatmanın iki yolundan biri olarak tanımlanmıştır. Görüldüğü gibi duygu, düşünce ve isteklerin düzenli bir şekilde harfler aracılığıyla anlatılması anlamına gelen yazma, istek ve çaba isteyen; insanın gözlemledikleriyle, okuduklarıyla, düşündükleriyle, hissettikleriyle yakından ilgisi olan; pek çok kuralı içerisinde barındıran bir eylemdir ve öğrencilerin zihinsel ve duyuşsal becerilerinin gelişmesinde etkili bir dil becerisidir.

Yabancı öğrencilerin Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenmesi sürecinde yazma becerisini geliştirme çalışmaları sırasında zor bir süreçten geçtikleri kesindir. İleri yazma olarak değerlendirilen yazma alanını öğrenmek yabancı öğrenciler için hayli zor olmaktadır. Türkçenin dilbilimsel ve dilbilgisel özelliklerini öğrenmek bir taraftan zor olmakla birlikte, diğer taraftan yazma becerisini buna bağlı olarak geliştirme aşamalarında öğrenciler düşünmeyi, düşünceleri bir araya getirmeyi ve kendi dillerinden çok farklı olarak tümceler oluşturmaya çalışmayı öğrenmelidirler (Selvikavak, 2006: 16). Yazma becerisinin gelişmesinde bağdaşıklığın, biçimsel düzen için gerekliliği dil açısından önemlidir. Öğrencilere yazma becerisi kazandırılırken, öğrencinin farklı dil ailesinden olmasının dili öğrenme aşamasında karşısına çıkaracağı güçlükler olacaktır.

Yazma eğitiminin temel amacı, öğrencilere duygu ve düşüncelerini etkili ve işlevsel biçimde ifade edebildikleri metinler oluşturma becerisi kazandırmaktır (Coşkun, 2005: 5-6). Bağdaşıklık unsurlarının kullanımı tutarlılığa göre önemsenmiş ve öğretici tarafından değerlendirmelerde ön planda tutulmuştur.

Dört temel dil becerisinden olan yazma becerisinin öğretilen dil kurallarından belli ölçütlere göre düzenlenmesi ve bu yönde öğretilmesi gerekir.

Yabancı Dil Olarak Türkçede Yazma Eğitiminin Öğrenim Aşamaları;

**1. Alfabe Aşaması:** Yabancılar yazma eğitiminin ilk adımı olan alfabe aşamasında bireylere çeşitli görsellerle ve sembollerle alfabe öğretimi gerçekleştirilebilir. Bunun için eğiticinin hedef kitlenin ana dilinin alfabesini de bilmesi, ona Türk alfabesini öğretmesini kolaylaştırabilir.

**2. Kelime Öğretimi:** Yabancı dilde kelime öğretimi farklı bakış açılarıyla değişik aşamalardan geçmiştir. Yabancı dilde kelime öğretiminde gerçek objelerden, görsel ve işitsel araçlardan, dramatizasyondan, eş ve zıt anlamlı kelimelerden yararlanılabilir.

**3. Cümle Öğretimi:** Kelime öğretiminin ardından sağlam yapıli bir metin oluşturabilmek için cümle öğretimine geçilmelidir. Söz dizimi kuralları dillerde farklılık gösterebilir.

**4. Paragraf Öğretimi:** Yabancılar yazma eğitimi verirken kelime ve cümle öğretimini tamamladıktan sonra, cümleleri anlamlı ve tutarlı bir biçimde oluşturabilmesi bu düzeydeki eğitimle tamamlanabilir. (Tiryaki, 2013: 40-41).

Yabancı dil öğrenen öğrencilerin Türkçe yazılı metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık unsurlarına yönelik olması bakımından bu öğrenim aşamalarından geçmiş olmaları gerekir. İlk başta alfabe öğretiminde bireyin, öğrenmekte olduğu dilin seslerini ve bu dilde bulunan seslerin kendi dilinin sesleriyle aralarındaki benzerlikleri ve farklılıkları görmesi gerekir. Daha sonra kelime öğretimi görsel ve işitsel birçok materyalle sağlanabilir. Cümle öğretimine geçildiğinde öğrenilen dilin cümle yapısının öğrenilmesi gramer bilgisi açısından gereklidir. Buradaki söz dizimi kurallarına uygunluk bağdaşıklığı sağlar. En son paragraf öğretimi aşamasında öğrenci, cümleleri mantıklı bir şekilde sıralayacak dereceye gelmiş olmalıdır. Bu sıralama bize bağdaşıklık unsurları tamamlandıktan sonra tutarlılık unsurunun da gerçekleşeceğini gösterir.

## 1.2. Bağdaşıklık ve Bağdaşıklık Araçları

Bağdaşıklık; metindeki kelimelerin ve cümlelerin bir silsile hâlinde, birbirlerine bağlanma durumlarını ele alır. Bağdaşıklık, söylemde bir ögenin yorumunun, bir başka ögeye bağlı olarak yapıldığı durumları ifade eder (Coşkun, 2005: 45). Metindeki dilsel, dil bilgisel uyum, yani bütünlüktür. Sözcüklerin cümleleri, cümlelerin metni oluşturabilmesi için birbirlerine hangi dil bilgisel kurallarla bağlandıklarını konu edinir (İzdeş, 2011: 12). Can (2012: 31)'e göre bağdaşıklık unsurları, metnin birimleri arasında anlamı taşıyan ve anlam birliğini kuran dil bilgisel unsurlardır. Anlamın taşınması ve taşınan anlamın zihinde yorumlanması işlemi metinde; cümle içerisinde, cümleler arasında, paragraf içinde ve paragraflar arasında gerçekleşmektedir.

Tümcelerin birbirlerine eklemlenerek bir metin oluşturmasını sağlayabilmek için uyulması gereken ölçütlerden bazıları doğrudan metnin yüzey yapısıyla, yani sözcük ve sözdizimi düzeyiyle ilgilidir ve bunlar metnin kendi içinde uyumlu olmasını sağlar. Metnin uyumluluğunu sağlayan dilsel öğeler, hem bölümlerin kendi içlerinde, hem de bölümler arasında dilbilgisel, sözdizimsel, anlamsal ve mantıksal bağlantılar kurulmasına yardımcı olurlar (Onursal, 2003: 121-131). Bağdaşıklık ve tutarlılık kavramları metnin temel ölçütlerinden olduğu ve metnin yazarını bağladığı için, daha çok metin dışı etkenlerle ilgili olan diğer metinsellik ölçütlerine göre daha önemlidir (Keklik ve Yılmaz, 2013: 141). Metinde işlenen ana düşüncüyü destekleyen yardımcı düşüncelerin mantıklı ve birbiriyle bağlantılı olacak şekilde planlı sunulması, dil bilgisi kurallarının özellikle bağdaşıklık öğelerinin doğru işletilmesine bağlıdır (Karatay, 2010: 375).

Bağdaşıklık konusunda dünya literatüründeki en önemli eserlerden biri Halliday ve Hasan'ın "Cohesion in English" (1976) adlı çalışmasıdır. Bu eserde bağdaşıklık şu başlıklar altında değerlendirilmiştir: Gönderim (reference), değiştirim (substitution), eksilteli yapı (ellipsis), bağlama öğeleri (conjunction) ve kelime bağdaşıklığı (lexical cohesion). Bağdaşıklığın, kısmen dil bilgisel özelliklere kısmen de sözcüksel ilişkilere dayandığını belirten Halliday ve Hasan (1976: 6) gönderim, değiştirim ve eksilteli anlatımın dil bilgisel (grammatical); sözcük bağdaşıklığının sözcüksel

(lexical); bağlama öğelerinin ise hem dil bilgisel hem de sözcüksel olduğunu belirtmiş (Coşkun, 2005: 52). Coşkun (2005)'in Halliday ve Hasan'ın "Cohesion in English" (1976) adlı çalışmasından yola çıkarak Türkçeye uyarladığı bağdaşıklık araçları 5 temel başlıkta ele alınmıştır.

**1.2.1. Gönderim:** Genel anlamda gönderim, bir dil biriminin kendisinden önceki veya sonraki başka bir dil ve anlam biriminin yerini tutması, o birime işaret etmesidir. Gönderimin "gönderim unsuru" ve "gönderimde bulunulan unsur (gönderim yapılan unsur)" olmak üzere iki temel unsuru vardır. Alıcı, kendisine ulaşan gönderim unsurunu anlamlandırmak için "gönderimde bulunulan unsur"la ilişkilendirir. "Gönderimde bulunulan unsur" metin içinde geçmiyorsa "gönderim unsuru" tam olarak anlamlandırılmaz (Balyemez, 2010: 137).

**1.2.1.1. Metin dışı Gönderim:** Coşkun (2005)'in aktardığına göre bu tür gönderimler biçimsel olarak bağdaşıklık oluşturmadiğundan bağlamdan yola çıkarak gönderimler metni tamamlayıcı bir rol üstlenir (Çoban, 2012: 41).

**1.2.1.2. Metin İçi Gönderim:** Gönderim ögesinin metin içinde bulunduğu durumdur. Ön gönderim ve art gönderim olarak ikiye ayrılır (Çoban, 2012: 42).

**1.2.1.2.1. Art Gönderim:** Metinde daha önce geçen bir sözcüğe gönderimde bulunan birimler art gönderim ögesi olarak adlandırılır (Yılmaz, 2012: 20).

**1.2.1.2.2. Ön Gönderim:** Gönderim ögesinin, kendisine gönderimde bulunulan ögeden önce geldiği, yani gönderimin metinde ileriye doğru bir ilişki meydana getirdiği gönderim türüdür (Yılmaz, 2012: 21).

Gönderim öğeleri bu çalışmada Coşkun (2005)'in bağdaşıklık ölçeğinde belirtilen sınıflandırmaya göre; Şahıs zamirleri, dönüşlülük zamirleri, işaret zamirleri, ilgi zamiri, işaret sıfatları, karşılaştırma olarak ele alınmıştır.

### Örneğin;

'Osmanlı'nın Bosna'dan ayrılışından sonra ortaya çıkan göçler ve **bunları** konu edinen makale ve şiirler ise Türk- Boşnak bağlılığının birer kanıtı olarak görülebilir.' (Ö.D.'öğrenci denemelerinden' Bosna Hersek). 'Bunları' işaret zamiriyle Osmanlı'nın Bosna'dan ayrılışı kastedilmiştir.

'Bir dağın yamacında kurulmuş köy, **bu** köydeki saat kulesi, konak, cami ve kale herkesin dikkatini çekebilecek niteliktedir.' (Ö.D. Bosna Hersek). Bu cümledeki 'bu' işaret sıfatıyla 'bir dağın yamacında kurulan köy' kastedilmiştir.

'Ancak tarih geçmişe sadakatı saklayan, cetlerin hatırasını aziz tutan, bütün gönlümden **kendi** vatanı ve ana dilini seven, gerçek ve adalet için savaşan, **kendi** değil fakat başkaları, bütün milleti için, kültür kazanımları muhafazası ve **bu kazanımları** gelecek kuşaklara teslim etmesi için **bunu** yapan insanlar her zaman vardı, var ve gelecekte olacaklardır.' (Ö.D. Belarus). Burada 'kendi' dönüşlülük zamirleriyle 'tarih geçmişe sadakatı saklayan, cetlerin hatırasını aziz tutan' kişi kastedilmiştir. 'bu kazanımlar' işaret sıfatıyla kültür kazanımları anlatılmak istenmiş. 'Bunu' işaret sıfatı ise bu cümlede anlatılmak istenen kişileri kapsamaktadır.

'Bizim vatanımız, kendi güzelliğinden, Puşkin'i şiirlerini yazmaya ve Ayvovovski'i de resimlerini çizmeye, ilham ediyordu. **Onları** bütün dünya biliyor.' (Ö.D. Ukrayna). 'Onları' şahıs zamiriyle Puşkin ve Ayvovovski kastedilmiştir.

**1.2.2. Değiştirim:** Değiştirim, metinde yer alan bir ögenin yerini başka bir ögenin almasıyla oluşur. Değiştirim anlamdan ziyade, kelimeler arasında ortaya çıkan dil bilgisel bir işlemdir (Seçkin,

Arslan, Ergenç, 2014 : 342). Yılmaz (2012)'ye göre ise; Bir metinde yer alan bir dil ögesinin yerine aynı metnin başka bir yerinde başka bir dil ögesi kullanılmasına değiştirim denilmektedir.

**1.2.2.1. İsme Dayalı Değiştirim:** Metinde yer alan bir isim veya isim öbeğinin değiştirilmesidir.

**Örnekler:** ‘*Pesnyar’ın en yüksek unvan olduğunu söylüyordu ve onu kazanmak için uzun süre çalışıp daha çok şey öğrenmesinin gerektiğini düşünüyordu.*’ (Ö.D.Belarus). ‘Onu’ derken ‘o ünvanı’ demek istenmiş yani ismin yerine kullanılmıştır.

‘*Berat da aynı şekilde, Türkiye’deki Safranbolu’nun aynısı diyebileceğimiz şehir.*’ (Ö.D. Arnavutluk). ‘Aynısı’ derken ‘Berat şehri’ kastedilmiştir.

**1.2.2.2. Fiile Dayalı Değiştirim:** Metinde yer alan bir fiilin değiştirilmesidir.

**Örnekler:** ‘*Üzerinde ise park kurulmuştur. Yaklaşık bir asır boyunca caminin hali bu şekilde idi. Böyle kalmayacaktı.*’ (Ö.D. Bosna Hersek). Böyle (bu şekilde) kalmayacaktı.

‘*Türk, misafirperverliğinden ve misafirini iyi ağırlamak istediğinden imkan dahilinde olan herşeyi yapar. Belaruslular da aynıdır.*’ (Ö.D. Belarus). Belaruslular da imkan dahilinde her şeyi yapar.

**1.2.2.3. Cümleye Dayalı Değiştirim:** Değiştirilen ögenin bir cümlecik, cümle veya cümleler grubu olduğu değiştirim türüdür. Türkçede cümleye dayalı değiştirim (clausal substitution), daha çok “öyle”, “böyle” ve “şöyle” kelimeleri ile oluşturulabilmektedir.

**Örnekler:** ‘*Bu köprüünün üzerinde durduğu zaman insan sanki tarihin bir sayfasından diğer sayfasına geçecek gibi olur. Ki gerçekten de öyle olur.*’ (Ö.D. Makedonya). Burada 2. cümledeki öyle kelimesi 1. Cümleyi kapsar.

‘*Rusya, Ukrayna, Polonya, Litvanya ve Letonya bizim komşularımızdır. Ülkemizin böyle coğrafi konumundan dolayı eskiden topraklarımızda çok fazla savaş olmuştur.*’ (Ö.D. Belarus).

**1.2.3. Eksiltili anlatım:** Metindeki ifadelerin anlaşılmasını güçleştirmeyecek bazı ifadelerinin düşürülmesiyle oluşmaktadır. Bu düşürmedeki amaç, fazlalıkları atmak ve söyleyişi külfetsiz hale getirmektir (Seçkin, Arslan, Ergenç, 2014 : 342). Eksiltili anlatım, anlatımda belirsizliğe neden olmadan metin boyunca cümlelerdeki bazı kelimelerin kullanılmaması şeklinde tanımlanabilir. Bu eylemin sonucunda cümlelerin bağlam içindeki anlaşılabilirliği kaybolmaz (Yılmaz, 2012: 23).

Coşkun (2011)'e göre eksiltili anlatım bazen bir cümle, bazen bir kelimenin veya kelime grubunun bazen de bir ekin düşürülmesi şeklinde gerçekleşir. Cümle eksiltisi, ortak öge eksiltisi ve ek eksiltisi olmak üzere 3'e ayrılır.

**1.2.3.1. Cümle Eksiltisi:**

**Örnekler:** ‘*Zvonimir döneminde, Hırvatların Hırvatça yazılan en büyük yazıtı da oluşmuştur. Bašćanska ploča.*’ Bu yapıtın ‘Hırvatların Hırvatça yazılan en büyük yazıtı Bašćanska pločadır demek istenmiş. (Ö.D. Hırvatistan).

‘*Sanki Türkiye’de salt esmer, kahverengi gözlü insanlar yaşıyorlar. Sarışın bir kişi görünce deli oluyorlar. Oysa tam tersi.*’ (Ö.D. Belarus). ‘Sarışın bir kişi görünce deli olmuyorlar.’ demek istenmiş fakat bu cümle kullanılmamış.

‘*Teffekkür etseydim keşke. Ama buna gücüm yetmiyor. Pes ettim.*’ (Ö.D. Arnavutluk). Tefekkür etmekten pes ettiğini söylemek istiyor.



### 1.2.3.2. Ortak Öge Eksiltisi:

**Örnekler:** ‘*Gubec Beg’in* adına çeşit çeşit heykeler yapıldı, şiirler dizildi ve hayatı üzerine romanlar yazıldı. ’ (Ö.D. Hırvatistan). Burada özne olan Gubec Berg ortak ögedir.

‘*Senin biricik başkentin Tiran’dan, Durres’in o okyanus kadar geniş denizine, Kruya’nın, Aranvutluk’un tarihinde iz bırakan o görkemli kalesine, Elbasan’ın doğa güzelliklerine, Berat’ın o eşsiz benzersiz kaldırımlarına kadar gidebildim.*’ (Ö.D. Arnavutluk). Bu cümlede yüklem eksikliği söz konusudur. Ortak yüklem sadece son cümlede kullanılmış.

‘*Bosna Hersek’in mimarisine baktığımızda, dilini, müziğini dinlediğimizde alışılmış bir şeyi görüyor ve duyuyor gibiyiz.*’ (Ö.D. Bosna Hersek). Bu cümlede nesne ortaklığı söz konusudur ve bu nesnenin eksikliğini ikinci cümlede görüyoruz.

‘*Gençliğinde Vladimir inanılmaz üstün yetenekli ve çoğu gençlere özgü maceralara karşı hevese sahip bir delikanlıydı.*’ (Ö.D. Belarus). ‘Vladimir’ burada ortak öznedir.

### 1.2.3.3. Ek Eksiltisi:

**Örnekler:** ‘*Tatlı pişiriyor, türküler söylüyor, şakalaşılıyor, bilmece çözüyor, ilginç hikâyeler anlatıyor, son havadislerden bahsediyorlardı.*’ (Ö.D. Ukrayna). Çokluk eki ortak kullanılmıştır.

‘*Oradaki havalar çok temiz ve genelde serindir.*’ (Ö.D. Arnavutluk).

‘*Kendi ana dilinden vazgeçen, ona gereken önemi vermeyen ve atalarının mirasına saygı göstermeyenler dili öldürürler.*’ (Ö.D. Ukrayna). Çokluk eki burada da ortak kullanılmıştır.

**1.2.4. Bağlama Ögeleri:** Türk dilinde, “bağlama, bağlantı” denilince akla ilk gelecek olan sözcük türü “bağlaç”tır. Hatta çoğu zaman “bağlama = bağlaç” denkliği bile kurulmuştur. Geleneksel dil bilgisinde genel olarak böyle kabul edilse de derin yapıya bakıldığında cümleler arasında bağlantı kuran tek dil birimi bağlaçlar olmadığı görülür (Balyemez, 2010 : 159).

Coşkun (2005) bağlama ögelerini; ekleyici bağlama ögeleri, ayırt edici bağlama ögeleri, zıtlık bildiren bağlama ögeleri, zaman-sıralama bildiren bağlama ögeleri (öncelik bildiren, sonralık bildiren, eş zamanlılık bildiren, tekrar ve süreklilik bildiren bağlama ögeleri), koşul bildiren bağlama ögeleri, açıklama-örnekleme bildiren bağlama ögeleri ve sebep bildiren bağlama ögeleri şeklinde gruplandırmıştır.

**1.2.4.1. Ekleyici Bağlama Ögeleri:** Metinde verilen bir bilgiye, anlam olarak aynı doğrultuda yeni bir bilgi eklenirken ekleyici bağlama ögeleri kullanılır. Türkçede kullanılan başlıca ekleyici bağlama ögeleri şunlardır: ve, ile, üstelik, de, ayrıca, hem... hem, olsun... olsun (Can, 2012: 49).

**Örnekler:** ‘*Bir ”Sevda linka”da bahsedilen kara kaşlı, kara gözlü, ay yüzlü sevgili ve vuslatı istenen aşk bile divan şiirinden kopmuş gibidir.*’ (Ö.D. Bosna Hersek).

‘*1514 yılından itibaren serfler bir köyden başka bir köye serbestçe göç etme hakkına sahip değildi, hatta evlenmek için bile asillere vergi vermek zorunda kalıyorlardı.*’ (Ö.D. Hırvatistan).

‘*Bunların yanı sıra Büyük Stefan zamanında Moldova kültürü de gelişme göstermişti. Bir çok yeni kilise ve manastır inşa ettirilmiş, el yazması geliştirilmiş, halka okuma-yazma öğretilmişti.*’ (Ö.D. Moldova).

‘*Hem orkestra şefi, hem kompozitör, hem besteci, hem şarkıcı, hem de gitarcıydı.*’ (Ö.D. Belarus).



**1.2.4.2. Ayırt Edici Bağlama Ögeleri:** Bu bağlama ögeleri belirtilen iki isim, varlık veya durumdan birinin geçerli olduğu veya tercih edilmesi gerektiği anlamı katar. Türkçede kullanılan ayırt edici bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: ya da, ya ... -sa, ya ... ya (da), ya ...yahut (da), veya, yahut (da), veyahut (da), bari, sadece, en azından, hariç, hiç değilse, kâh... kâh, bazen ... bazen (de), hiç olmazsa, ister ... ister(se)...(Coşkun, 2005: 81).

**Örnekler:** ‘Eğer sorsalar, Kosova’nın neyi meşhurdur; **ya da** tarihini iki kelimeyle anlat deseler. Aklıma gelen ilk cevap sanırım bu olurdu: Murat Hüdavendigar( Hazretleri).’ (Ö.D. Kosova). Burada ya da ‘yahut’ anlamındadır.

‘Vladimir Mulyavin **sadece** Belarus’ta değil, dünyaca ünlü ve gerçekten sevilen bir sanatçıydı ve onun hatırası eskimeyen şarkılarıyla bugüne kadar geldi.’ (Ö.D. Belarus).

‘Yardımseverlik **veyahut** diğergamlık ve sıdk hususunda emin olan kimse herhalde bu değerlere, vatanını ve vatandaşlarını sevdiği için sahip olmaya çalışır.’ (Ö.D. Arnavutluk).

**1.2.4.3. Zıtlık Bildiren Bağlama Ögeleri:** Metinde, anlam bakımından birbirinin karşıtı olan unsurlar arasında bağdaşıklık ilişkisi kurmak için zıtlık bildiren bağlama ögeleri kullanılır. Türkçede zıtlık bildiren bağlama ögelerinin başlıcaları şunlardır: Ama, fakat, ancak, aksine, oysa, yine de... (Çoban, 2012: 50). İki yargıdan birinin diğerine karşıt olduğunu, diğerini olumsuzladığını veya yargının biri gerçekleşirken diğerinin gerçekleşmediğini bildiren bağlama ögeleridir (Balyemez, 2010: 161).

**Örnekler:** ‘Yıllarca insanların kalplerini ve ruhlarını dolduran ıstırap artık gün ışığına çıkarak kendi sesini haykırmıştı; gurur ve cesaretle dolu, **fakat** çok yetersiz bir şekilde silahlanmış köylü ordusu, adil bir sosyal düzen oluşturmak için sefere çıkmıştı.’ (Ö.D. Hırvatistan).

‘Muharebelerden sonra, diyet icabı Gospodar oruç tutar, ekmek ve suyla geçinirmiş. **Ancak** bu da damla hastalığından kurtulmasına hiç çare olamamıştır.’ (Ö.D. Moldova).

‘Her ülke gibi, Romanya’da kendi milli ve manevi değerlerine saygılı, düşkün ve en iyi şekilde temsil etmek istemiştir **lakin** bazı zamanlarda ya kendini ifade edememiştir ya da diğer ülkeler tarafından apayrı bir imajla gösterilmiştir.’ (Ö.D. Romanya).

**1.2.4.4. Zaman-Sıralama Bildiren Bağlama Ögeleri:** Bağlama ögelerinin bir türü de metinde zaman-sıralama ilişkisi kuran bağlama ögeleridir. Bu tür bağlama ögeleri, birbirinden farklı olayların birbirine göre daha önce, daha sonra veya eş zamanlı olarak gerçekleştiğini göstererek metin birimleri arasında zaman ve sıralama ilişkisi kurar (Coşkun, 2005: 83).

**Örnekler:** ‘Ales Zagorskiy hemfikirlerle beraber Belaruslar olduklarını gördükten **sonra** kendi adlarını ihyaya etmeye başladı.’ (Ö.D. Belarus).

‘Şehrin Roma egemenliğine geçişi Makedonya-Roma savaşları **sonrasında** olmuştur. Üsküp, bu savaşlar **sonrasında** Roma tarafından ele geçirilmiştir.’ (Ö.D. Makedonya).

‘Arcul de Triumf caddesinde düzenlenen askeri törenlerin dışında başbakanlık binası Parlamento Sarayında halka yönelik çeşitli programlar düzenlenir. **Aynı zamanda** Parlamento Sarayı dev bayraklarla donatılır ve sarayın halkın ziyaretine açılır.’ (Ö.D. Romanya). Eşzamanlılık söz konusudur.

**1.2.4.5. Koşul Bildiren Bağlama Ögeleri:** Metin içinde birbirine bağlanan birimlerden birinin diğer yargı veya yargılar için koşul durumunda olduğunu gösteren bağlama ögeleridir. Başlıcaları şunlardır: Eğer ... (i) se, şayet ... (i) se, yeter ki, ...-se, yoksa, ki, mi, de, tek, takdirde...(Yılmaz, 2012: 29).

**Örnekler:** *‘Eğer aile terbiyeli, çalışkan, cömertse ve kavgacı değilse damat (gelin) da iyi olacak.’* (Ö.D. Ukrayna).

*‘Eğer hüzünlü bir şarkıysa onu duyanlar hemen ağlamaya başlar. Eğer neşeli beste ise herkes dans edecektir.’* (Ö.D. Belarus).

**1.2.4.6. Açıklama Bildiren Bağlama Ögeleri:** Yani, gerçi, kaldı ki, zaten, meğerse, aksi halde, açıkçası, doğrusu, aslında, elbette (ki), güya, sözüm ona, sanki, adeta, kısacası...(Coşkun, 2011: 883).

**Örnekler:** *‘Ne yoğun trafik ne de acele edenleri görmek mümkün değil. Yani iğne atsan yere düşmez gibi şehirlerimiz yoktur.’* (Ö.D. Belarus).

*‘Romanya folklöründeki en büyük etki ilçelerden, köylerden, Romanya’nın güzel vadilerinden, kısaca bütün coğrafi bölgelerden etkilenmiştir.’* (Ö.D. Romanya).

*‘Denizde bir süs gibi duran bu güzel adaların henüz anlatılmamış daha nice hikayeleri olduğunu düşünüyorum. Aslında Cres ve Loşinj adalarının oluşumuna dair antik çağlardan günümüze gelen ilginç bir efsane var.’* (Ö.D. Hırvatistan).

**1.2.4.7. Örnekleme Bildiren Bağlama Ögeleri:** Metinlerde anlaşılabilirliği sağlamak amacıyla örnek verme yoluna gidilebilir. Örneklemeye başvurulacağı zaman da bazı kelimelerle bağlantının sağlanması gerekir. Böyle durumlarda Örnekleme Bildiren Bağlama Ögeleri kullanılır. Türkçede kullanılan belli başlı örnekleme ögeleri: mesela, örneğin, örnek, örnek verecek olursak, örneklendirecek olursak, ... gibi,...ve benzeri (vb.), ... ve sair (vs.) (Yılmaz, 2012: 30).

**Örnekler:** *‘Yine örneğin yılbaşı için en pahalı giysiler, en pahalı içecekler, en pahalı yemekler... Hepsi bir geçe için.’* (Ö.D. Romanya).

**Mesela** bir misafirin aniden gelmesi durumunda ev sahibi buzdolabında sadece salatalık ve ayran kaldığını biliyorsa konuğuna ikram etmek için hemen bir salatalık çorbası yapıverecek. (Ö.D. Belarus).

*‘Arnavut milletinin başına gelenlerini, düşmanlarına nasıl direndiğini, o acımasız zamanların getirmiş olduğu harplere nasıl meydan okuduğunu anlatan birçok yazı, eser, kale, muze ve kutsal yerler de vardır. Örneklendirecek olursak: Gjirokastra, Berat, Kruja, Iskodra vb.’* (Ö.D. Arnavutluk).

**1.2.4.8. Sebep Bildiren Bağlama Ögeleri:** Türkçede sebep sonuç ilişkisi kuran bağlama ögeleri iki yapıda oluşabilmektedir. Birinci yapıda, sebep önce sonuç sonra söylenir (sebep+sonuç). İkinci yapıda ise sonuç önce sebep sonra söylenir (sonuç+sebep). (Coşkun, 2005: 87).

**Örnekler:** *‘Böylece Vladimir Korotkeviç’inin sanatında eğitim faaliyetleri ve yurtsever hislerinin yetiştirmesi konusu merkezi rol oynuyor çünkü sadece onlar sayesinde hem bütün toplumun beraberliği erişilebilir hem de güçlü, yüksek manevi prensiplerle bir milleti yaratılabilir.’* (Ö.D. Belarus). Sonuç-sebep

*‘500 yıldan uzun süre Osmanlı hakimiyetinde kalan kent 1912’de Balkan Savaşları sebebiyle Sırbistan Krallığı tarafından ele geçirilmiştir.’* (Ö.D. Kosova). Sebep-sonuç

*‘Bu ilgiden dolayı Romanya’da 30 yaş altında herkes iyi derecede İngilizce konuşur ve okuma-yazma oranı %98’dir.’* (Ö.D. Romanya). Sebep-sonuç

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırmanın Yöntemi

Türkçe Olimpiyatlarına Slav dillerine mensup ülkelerden deneme yazma dalında 2010, 2011, 2012, 2013 ve 2014 yıllarında katılan 28 öğrencinin yazılı metinleri üzerinde bağdaşıklık görünümleri nicel araştırma yöntemiyle tespit edilmiştir. Bu yöntemle ilgili olarak; Slav dillerine mensup öğrencilerin denemelerinde bağdaşıklık unsurları olan; gönderim, değiştirim, eksilti anlatım ve bağlama öğeleri kullanım sıklıklarına göre betimleyici ve durum saptayıcı araştırma yöntemi ile değerlendirilmiştir. Literatür taranarak konuyla ilgili değişkenler somut veriler çerçevesinde değerlendirilmiş ve belirlenen değişkenler çerçevesinde öğrencilerin denemeleri araştırmacının dışında iki öğretmen tarafından değerlendirilerek verilerin ortalaması yüzdelik olarak excel programında yapılmıştır.

### 2.2. Kapsam Ve Sınırlılıklar

2010, 2011, 2012, 2013 ve 2014 yıllarında Türkçe Olimpiyatları'na katılmak amacıyla yazılmış olan toplamda 10 ülkeden 28 Türkoloji öğrencisinin yazılı metinleri üzerinde bağdaşıklık görünümlerinin kullanım sıklıkları incelenmiştir. Ayrıca bu öğeler genel kullanım sıklıklarına göre sıralanmıştır. Bağdaşıklık araçları; Coşkun (2005)'in Halliday ve Hasan'ın "Cohesion in English" (1976) adlı çalışmasından yola çıkarak Türkçeye uyarladığı şekilde 5 temel başlıkta ele alınmış ve söz konusu denemeler bu ölçütler çerçevesinde incelenmiştir. Bu çalışmada üzerinde inceleme yapılan bağdaşıklık araçları; Coşkun (2005)'in bağdaşıklık ölçeğinde belirtilen sınıflandırmaya göre gönderim öğeleri; şahıs zamirleri, dönüşlülük zamirleri, işaret zamirleri, ilgi zamiri, işaret sıfatları, karşılaştırma olarak ele alınmıştır. İsme dayalı, fiile dayalı ve cümleye dayalı değiştirim çeşitleri çerçevesinde genel değiştirim unsurları; cümle eksiltisi, ortak öge eksiltisi ve ek eksiltisi olmak üzere genel eksilti yapıları; ekleyici, ayırt edici, zıtlık bildiren, zaman-sıralama bildiren, koşul bildiren, açıklama bildiren, örnekleme bildiren ve sebep bildiren bağlama öğeleri olmak üzere genel bağlama öğeleridir. Detaylı bir araştırma gerektirdiğinden bağdaşıklık araçlarından beşincisi olan kelime bağdaşıklığına bu çalışmada yer verilmemiştir.

### 2.3. Evren ve Örneklem

Bu çalışmada evren; Hint-Avrupa dil ailesinin Avrupa koluna bağlı olan Slav dillerine mensup üniversite öğrencilerinin, yazılı metinlerinde bağdaşıklık sıklıklarıdır. Örneklem ise; 2010, 2011, 2012, 2013, 2014 tarihlerine ait olan; Belarus'tan 3, Hırvatistan'dan 4, Ukrayna'dan 7, Arnavutluk'tan 2, Bosna Hersek'ten 5, Kosova'dan 1, Makedonya'dan 1, Moldova'dan 1, Romanya'dan 2 ve Rusya'dan 2 olmak üzere; slav dillerine mensup, toplamda 10 ülkeden elde edilen 28 adet deneme üzerinde belirlenecek olan bağdaşıklık sıklıklarıdır.

### 2.4. Verilerin Toplanması

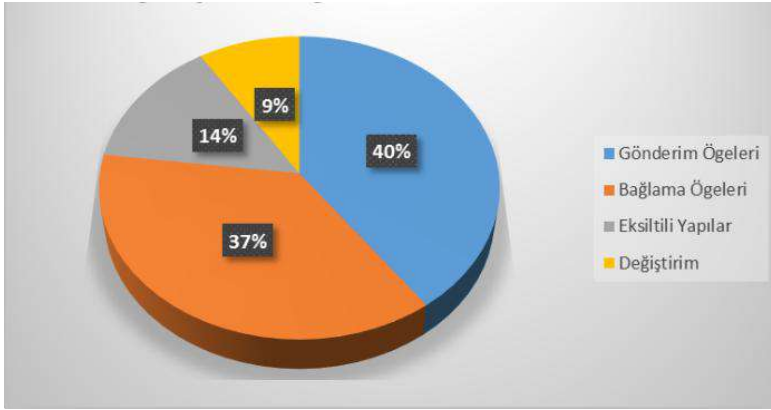
Araştırmaya konu olan Slav dillerine mensup öğrencilerin yazmış olduğu denemelere araştırmacı tarafından TÜRÇEDER'den e-posta yoluyla ulaşılmıştır.

### 2.5. Verilerin Çözümlemesi

Yapılan çalışmada verilerin çözümlemesi için deneme başına düşen bağdaşıklık görünümlerinin her biri ayrı ayrı hesaplanarak Excell programında verilerin yüzdelik oranları analiz edilmiştir.

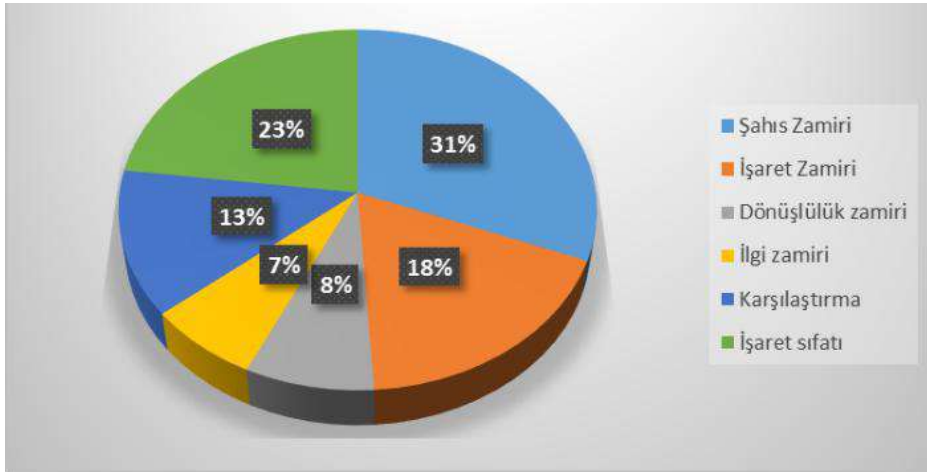
### 3. BULGULAR VE YORUMLAR

Bu çalışmada belirlenmiş olan alt problemlere yönelik bağdaşıklık araçları kullanım oranları yüzdelik olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu öğeler genel kullanım sıklıklarına göre sıralanmıştır. Tablo1’de deneme başına düşen bağdaşıklık araçları kullanım sıklığı genel olarak verilmiştir.



**Tablo 1:** Bağdaşıklık Araçlarını Kullanım Sıklığı

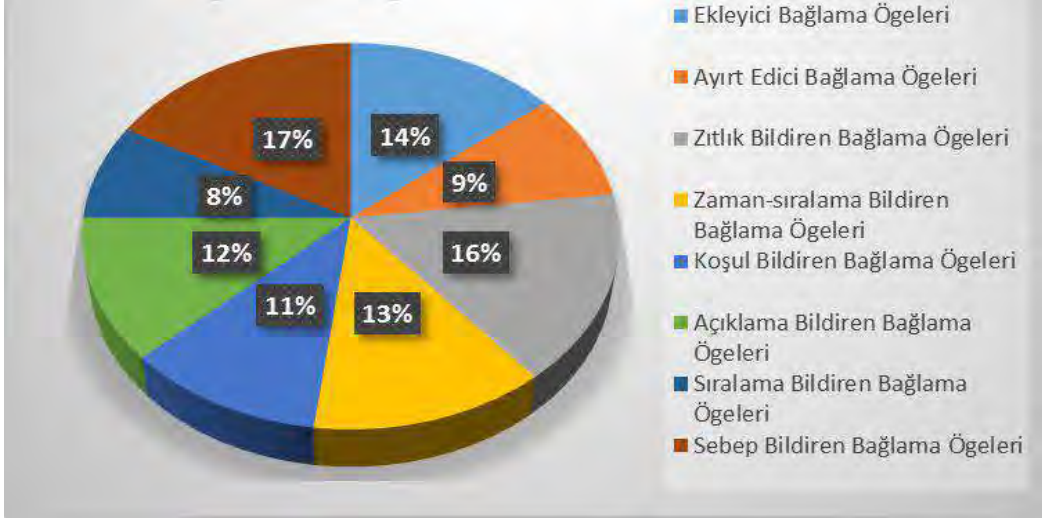
Sıralamaya göre; en çok kullanılan bağdaşıklık aracı %40 oranla gönderim öğeleri, ikincisi %37 kullanım oranıyla bağlama öğeleri, üçüncüsü %14 kullanım oranıyla eksilteli yapılar, dördüncüsü %9 kullanım oranıyla değişirir yer almıştır. Yılmaz (2012) bu çalışmada olduğu gibi bağdaşıklık araçlarından kelime bağdaşıklığını incelememiştir. Bağdaşıklık kullanımında öğrenci (kâğıt) başına düşen ortalamalar en çok kullanılan en az kullanılanla sırasıyla şu şekildedir: Bağlama öğeleri (% 42,9), gönderim (37,8), eksilteli anlatım (18,4), değişirir (0,55). Buna göre 11. sınıf öğrencileri bağdaşıklık araçları içinde en az değişirir aracını, en fazla bağlama öğelerini kullanmışlardır. Bu çalışmada da bağlama öğeleri ve gönderim öğeleri en çok kullanılmışlardır. Değişirirse en az kullanılmışlardır. Bu bakımdan buradaki bulgular Yılmaz (2012)’nin çalışmasındaki bulgularla benzerlik göstermektedir.



**Tablo 2:** Gönderim Öğeleri Kullanım Sıklığı

**Gönderimler:** Bağdaşıklık araçlarından gönderimlerin kullanma sıklığı deneme başına 80 çıkmıştır. Şahıs zamiri kullanımı %31, işaret sıfatı kullanımı %23, işaret zamiri kullanımı %18, karşılaştırma kullanımı %13, dönüşlülük kullanımı %8, ilgi zamiri ise %7 oranındadır. En çok

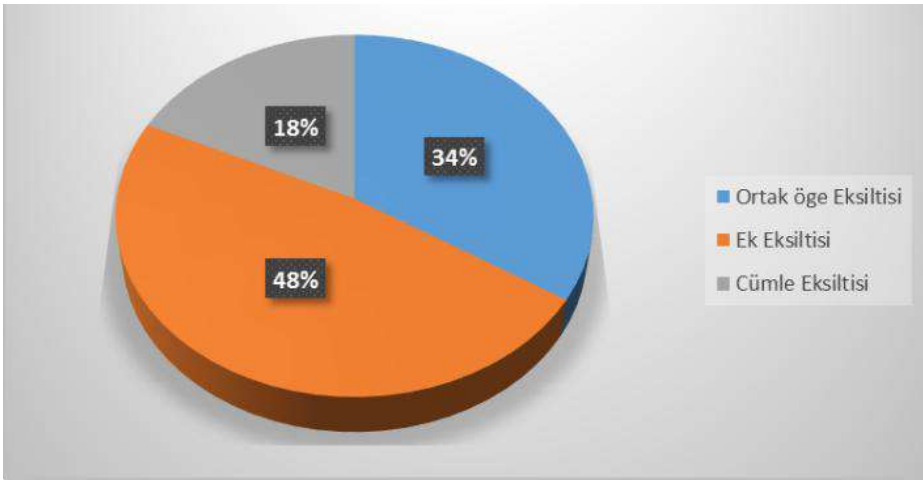
kullanılan gönderimler ise şahıs zamirleri, işaret zamirleriyle ve işaret sıfatlarıyla yapılan gönderimlerdir. Ayrıca gönderimler diğer bağdaşıklık birleşenleri arasında sıklığı en yüksek bileşendir. Bu unsurların dillerde en sık kullanılan unsurlar olması ve dilde ekonomiklik ilkesine de hizmet etmesindendir. Keklik ve Yılmaz (2013)'ün çalışmasından çıkan bulgularla buradaki bulgular örtüşmektedir. Şahıs zamirlerini (4,26; % 36,52), işaret sıfatlarını (2,52; %21,58) yüksek oranda kullanıldığı tespit edilmiştir. İlgili zamirinin ise (0,08; % 0,74) 300 öğrenci (kâğıt) de toplam 26 defa kullanılarak en az kullanılan gönderim ögesi olduğu tespit edilmiştir. Diğer gönderim ögelerine ait ortalama ve yüzdelere yüksekte düşüğe şu şekilde tespit edilmiştir: İşaret zamiri 1,62 (% 13,93), karşılaştırma 0,84 (% 7,19), dönüşlülük ise, 0,83 (% 7,16)'tür.



**Tablo 3:** Bağlama Ögeleri Kullanım Sıklığı

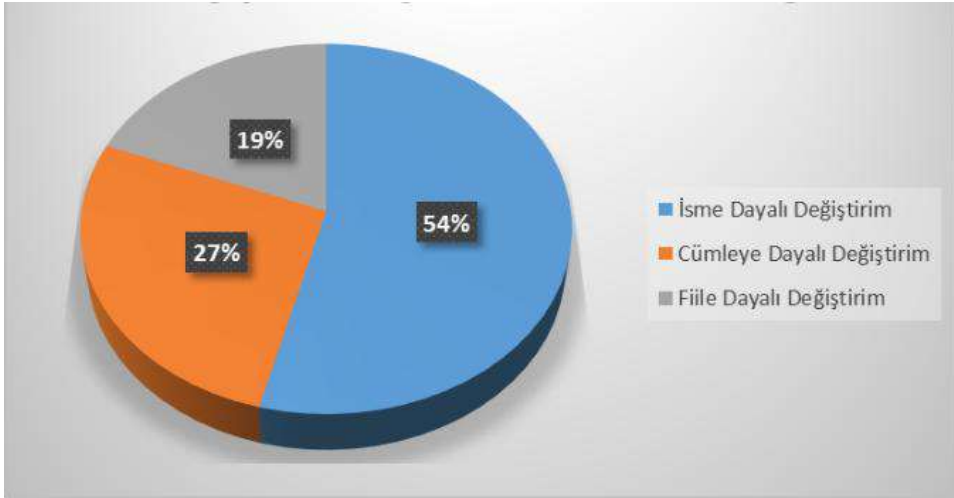
**Bağlama Ögeleri:** Bağdaşıklık araçları içerisinde ikinci olarak en sık tekrar eden unsurlar bağlama ögeleridir. Deneme başına sıklık sayısı 75 olarak tespit edilmiştir. Sebep-sonuç bildiren bağlama ögeleri %17, zıtlık bildiren bağlama ögeleri %16, ekleyici bağlama ögeleri %14, zaman-sıralama bildiren bağlama ögeleri %13, açıklama bildiren bağlama ögeleri %12, koşul bildiren bağlama ögeleri %11, ayırt edici bağlama ögeleri %9, koşul bildiren bağlama ögeleri %8 oranındadır. En çok kullanılan bağlama ögeleri sebep-sonuç, zıtlık bildiren ve ekleyici bağlama unsurlarıdır. Yine bu da dilde sıkça kullanılan eklemlenmeyi ve anlatımı devam ettirmeye en uygun unsurlardır. Metinlerin en kuvvetli devingenlik özelliği sebep-sonuç ilişkisine dayanır. Can (2012)'nin çalışmasına göre; Ortaöğretim öğrencileri bağlama ögelerinden en çok ekleyici bağlama ögelerini (% 42,53) ve zıtlık bildiren (% 13,81) bağlama ögelerini kullanmışlardır. En az kullanılan bağlama ögesi ise sebep-sonuç bildiren bağlama ögeleridir. Bu çalışmada da aynı şekilde ekleyici ve zıtlık bildiren bağlama ögeleri en çok kullanılanlar arasındadır.





**Tablo 4:** Eksilti Yapılar Kullanım Sıklığı

**Eksilti Yapılar:** Eksilti yapılar deneme başına düşen sıklık oranı 25 'dir. Ek eksiltisi %48, ortak öge eksiltisi %34, Cümle eksiltisi ise % 18 oranında kullanılmıştır. En sık kullanılan eksilti türleri öge eksiltisi ve ek eksiltisidir. Türkler ana dilinde eksilti unsurlarına sıkça başvurmuştur. Ancak, yabancı dil öğretilirken öğrencilere dil kurallı ve kitabi öğretildiği için bu unsurların kullanım sıklığı belirgin bir şekilde düşmüştür. Bu bulgular Can (2012) ve Çoban (2012)'nin çalışmalarından çıkan bulgularla örtüşmektedir. Can (2012)'nin çalışmasından çıkan sonuçlara göre ise; en çok %92,82 oranla ortak öğelerin kullanılması yoluna başvurulmuştur. Cümlelerin düşürülmesi yoluna ise; %0,03 oranla neredeyse hiç başvurulmamıştır. Çoban (2012)'nin çalışmasına göre; Öğrenciler eksilti türlerinden en çok ortak öğelerin düşürülmesine başvurmuşlardır (23,36). Eklerin düşürülmesi (0,60) sıklığında kullanılırken cümlelerin düşürülmesi ögesi kâğıt başına ortalama (0,45) sıklığında kullanılmıştır.



**Tablo 5:** Değiştirim Öğeleri Kullanım Sıklığı

**Değiştirim:** Denemelerde değiştirim unsuru nadiren kullanılmış olup kullanım sıklığı olarak dördüncü sıradadır. Deneme başına düşen değiştirim sıklığı 12'dir. İsme dayalı değiştirim % 54, cümleye dayalı değiştirim ise %27, fiile dayalı değiştirim ise; %19, oranındadır. Yüzdelik olarak kullanım sıklığı en fazla görülen değiştirim türü isme dayalı değiştirim ve cümle değiştirimidir.



Buradaki bulgular Keklik ve Yılmaz (2013)'ün çalışmasındaki bulgularla örtüşmektedir. Keklik ve Yılmaz (2013)'ün araştırmasına göre; toplam sıklık sayısı az olmakla birlikte öğrencilerin öyküleyici anlatımlarında değiştirim ögelerinden en çok isme dayalı değiştirim ögesini kullandıkları (1,17; % 69,15) tespit edilmiştir. Cümleye dayalı değiştirim 0,33 (% 19,64), fiile dayalı değiştirim 0,19 (% 11,19)'dur.

#### 4. SONUÇ VE ÖNERİLER

Eğitim öğretimin temel hedefi bireylerin iletişim becerilerini geliştirmektir. Öğrencilerin yazılı ya da sözlü metin üretimlerinde bağdaşıklık farkında olmaları onların daha etkili iletişimde bulunmalarına katkı sağlayacaktır. Dil öğrenimi bir düşünce sistemini veya bir kültürel bağlamı öğrenmektir. Yazma becerisini geliştirmek aynı zamanda bağdaşık metinler oluşturmakla mümkündür. Onun için yabancı dil Türkçe öğretiminde sınıfta öğrencilerle metin işlerken bağdaşıklık niteliklerine dikkat çekilmelidir. Metinsel ölçütler içerisindeki bağdaşıklık kavramı; metni meydana getiren tümceler arasındaki anlam bütünlüğünün dilbilgisel olarak düzgün aktarımıdır. Sonuçlar alt problemler çerçevesinde şu şekilde değerlendirilmiştir:

**1. Deneme başına düşen bağdaşıklık araçları kullanım sıklıkları sıralamasına göre;** en çok kullanılan bağdaşıklık aracı %40 oranla gönderim ögeleri, ikincisi %37 kullanım oranıyla bağlama ögeleri, üçüncüsü %14 kullanım oranıyla eksilteli yapılar, en son %9 kullanım oranıyla değiştirim yer almıştır. Gönderim ögeleri kullanım sıklıklarıyla ile değiştirim kullanım sıklıkları arasında anlamlı bir farklılık görülmektedir. Seçkin, Arslan, Ergenç (2014)'ün çalışmasına göre; lise ve üniversite öğrencilerinin en çok kullandıkları bağdaşıklık aracı gönderim ögeleri, en az sıklıkla kullanılan bağdaşıklık aracı ise değiştirimdir. Buradan anlaşıldığı üzere; Türkçeyi ana dili olarak öğrenmiş olan öğrencilerle, yabancı dil olarak öğrenmiş olan öğrencilerin yazılı metinlerinde bağdaşıklık ögelerinden en çok kullanılanı gönderim ögeleri, en az kullanılanı ise değiştirim ögeleridir.

**Gönderimler:** En çok kullanılan gönderimler şahıs zamirleri, işaret zamirleri ve işaret sıfatlarıyla yapılan gönderimlerdir. En az kullanılanlar ise; dönüşlülük ve ilgi zamirleridir. Karadeniz (2015)'in araştırmasına göre; çalışma grubunda yer alan öğrencilerin gönderim ögelerinin kullanımında öğrenci başına düşen ortalamalara göre; işaret sıfatı, işaret zamiri ve şahıs zamiri en çok kullanılanlar arasındadır. Dönüşlülük zamiri ve ilgi zamiri ise düşük oranlarda kullanılmıştır. Dolayısıyla Karadeniz (2015)'in çalışmasındaki sonuçlarla burada elde edilen sonuçlar örtüşmektedir.

**Bağlama Ögeleri:** En çok kullanılan bağlama ögeleri sebep-sonuç, zıtlık bildiren ve ekleyici bağlama unsurlarıdır. En az kullanılanlar ayırt edici bağlama ögeleri ile koşul bildiren bağlama ögeleridir. Araştırmaya söz konusu olan denemelerde bu ögelerin sıkça ve genellikle doğru biçimde kullanıldıkları görülmüştür. Metin yazmada belli seviyeye ulaşmış bu öğrencilerin denemelerinde kelimeler ve cümleler arasındaki bağlantıyı başarılı bir şekilde kurdukları görülmüştür.

**Eksilteli Yapılar:** En sık kullanılan eksilteler, ortak öge eksiltisi ve ek eksiltisidir. En az kullanılanı ise cümle eksiltisidir. Öge eksiltisi ve ek eksiltisi dilin ekonomik yapısının bir göstergesidir. Yabancı dil olarak Türkçe öğrenmiş ve belli bir seviyeye gelmiş öğrencilerin yazılı metinlerinde dili ekonomik olarak kullanabildikleri görülmüştür.

**Değiştirim:** Değiştirim ögesi oldukça az kullanılmıştır. Yüzdelik olarak kullanım sıklığı en fazla görülen değiştirim türü isme dayalı değiştirimdir. Cümleye dayalı değiştirim ve fiil değiştirimi az kullanılmakla birlikte birbirlerine yakın değerlerdedir. Karadeniz (2015)'in çalışmasından elde edilen sonuçlara göre; öğrencilerin en fazla kullandıkları değiştirim ögesi isme dayalı değiştirim, en az kullandıkları ise cümleye dayalı değiştirimdir. Bu sonuçlara göre; yabancı dil olarak Türkçe

öğrenenlerle ana dili kullanıcıları arasında değiştirim kullanım sıklıklarının benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır.

2. Bağdaşıklık araçlarından gönderimlerin kullanım sıklığı deneme başına 80, bağlama ögelerinin kullanım sıklığı 75, eksilteli yapıların deneme başına düşen kullanım sıklığı 26, değiştirimin deneme başına düşen kullanım sıklığı 18'dir.

3. En çok kullanılan bağdaşıklık ögeleri; %40 oranla gönderim ögeleri ve %37 oranla bağlama ögeleridir. En az kullanılan ise %9 değerle değiştirimdir. Buna göre; deneme başına düşen bağdaşıklık araçlarından gönderim ögeleri ile değiştirim kullanım sıklıkları arasında anlamlı farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğreniminde öğrenciler, dilbilgisi eğitimi almadan öğrendikleri dilde ancak kendi dillerinin mantığına uydurarak cümle kurabilirler. Bu problemi ortadan kaldırmak ve öğrenilen dili kurallarına uygun olarak kullanmak adına dilbilgisi eğitimi şarttır. Bu eğitim bağdaşıklık unsurlarının doğru biçimde öğrenilmesiyle sağlanacağından yabancı dil öğretiminde bu konuya önem verilmelidir. Yabancı dil Türkçe öğretiminde öğrencilere aşama aşama kavratılan dil becerilerinden yazma becerisi, ilk olarak ses öğretiminden başlayıp paragraf oluşturmaya kadar devam eder. Bu aşamalardan tek tek büyük bir özenle geçilmelidir. Bu becerinin doğru şekilde kazandırılmasında öğreticiye önemli görevler düşer. Öğretici öncelikle öğrettiği dilin yanında karşı tarafın dilinin ses yapısını bilip Türkçenin ses yapısıyla karşılaştırarak ona göre ses öğretimini gerçekleştirmelidir. Daha sonra sözcük öğretimi, kelime öğretimi ve paragraf öğretimi bağdaşıklık görünümüleriyle beraber tamamlanmalıdır. Yabancı dil öğretiminde yazma becerisi ancak bu şekilde doğru olarak kazandırılabilir. Araştırmaya dahil olan denemeler genel olarak değerlendirildiğinde bağdaşıklık unsurlarına bağlı olarak yazma becerisinin kazandırılmış olduğu görülmüştür.

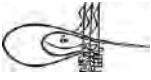
## KAYNAKÇA

- Balyemez, S. (2010). Bağdaşıklık ve Dede Korkut Hikâyeleri'nde Bağdaşıklık Görünümleri. *Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish*, s. 133-173.
- Can, R. (2012). Ortaöğretim Öğrencilerinin Yazılı Anlatımlarında Paragraf Düzeyinde Bağdaşıklık ve Tutarlılık, Doktora Tezi, Ankara.
- Coşkun, E. (2005). İlköğretim Öğrencilerinin Öyküleyici Anlatımlarında Bağdaşıklık, Tutarlılık ve Metin Elementleri. Doktora Tezi, Ankara.
- Coşkun, E. (2011). Türk ve Göçmen Öğrencilerin Yazılı Anlatımlarında Metin Bağdaşıklığı, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Educational Sciences: Theory & Practice*, s. 881-899.
- Çoban, A. (2012). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerinin Oluşturdıkları Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Ölçütlerine Göre Değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, Kayseri.
- İzdeş, M. (2011). İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Verilen Yazma Eğitiminin Öğrencilerin Hikâye Yazma Becerisine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Karadeniz, A. (2015). Metin Dil Bilimi Temelli Metin Çözümlemesinin Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma ve Tutarlı Metin Oluşturma Becerilerine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 11, Sayı:1, s. 1-17.

- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık Araçlarını Kullanma Düzeyi ile Tutarlı Metin Yazma Arasındaki İlişki. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi , Sayı:13, s. 373-385.
- Keklik, S., Yılmaz, Ö. (2013). 11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi. Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, s. 139-157.
- Onursal, İ. (2003). Türkçe Metinlerde Bağdaşıklık ve Tutarlılık, Günümüz Dilbilim Çalışmaları. İstanbul: Multilingual Yayınları, Dilbilim Dizisi, s. 121-132.
- Seçkin, P., Arslan, N., ve Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve Tutarlılık Bakımından Lise Ve Üniversite Öğrencilerinin Yazılı Anlatım Becerileri. Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi , Sayı: 3/1 s. 340-353.
- Selvikavak, E. (2006). Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde İleri Düzeydeki Öğrencilerin Paragraf Yazma Becerisini Geliştirme Üzerine Bir Uygulama. Yüksek Lisans Tezi, Ankara.
- Tiryaki, E. N. (2013). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Yazma Eğitimi. Ana Dili Eğitimi Dergisi, s. 38-44.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci Metinlerinin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi. Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, s. 849-863 .
- Yılmaz, Ö. (2012). 11. Sınıf Öğrencilerine Ait Öyküleyici Metinlerin Bağdaşıklık ve Tutarlılık Açısından İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Zonguldak.

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Gürdal, N., Çetin, M., (2015). “Türkçe Olimpiyatlarında Deneme Yarışmasına Katılan Slav Dillerine Mensup Öğrencilerin Yazılı Metinlerinde Bağdaşıklık Görünümleri / The Correct Usage Of Grammar Rules In The Texts Written By The Students Speaking A Slavic Language And Participating Essay Competition In Turkish Olympiads”, TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8734>, p. 485-502.



## **7-10 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN ŞİDDET ALGILARININ RESİMLER ARACILIĞI İLE SOSYAL GÜÇLER BAĞLAMINDA İNCELENMESİ\***

*Yahya HİÇYILMAZ \*\**

*Mehmet Akif İNCİ \*\*\**

*Serdal SEVEN\*\*\*\**

### **ÖZET**

Çocuk çizdiği resimlerle kendini ve dünyayı nasıl algıladığını bize anlatmaktadır. Bu bağlamda çocuk resimleri, çocukların zihin dünyasını anlamamızda son derece önemlidir. Bu araştırmada, 7-10 yaş grubu çocukların şiddet algılarının resimler aracılığı ile sosyal güçler bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Muş İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı il merkezinde ve merkeze bağlı köylerde farklı sosyo-ekonomik düzeyde olan dört farklı ilkökula devam eden 86 çocuk araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Çalışma grubunda yer alan öğrencilere A4 boyutunda olan resim kâğıtları verilmiştir. Bir ders saatinde öğrencilere resimler çizdirilmiş ve öğrencilerden resimleri hakkında açıklama yapmaları istenmiştir. Veriler analiz edilmeden önce öğrencilerin çizmiş olduğu resimlerin verilen yönergeye uygun olarak çizip çizmedikleri incelenerek ön elemeyden geçirilmiştir. Bu eleme sonucunda kalan çizimler erkek öğrenciler E1, E2, kız öğrenciler ise K1, K2 şeklinde formüle edilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler, iki uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen veriler, tema olarak kabul edilen araştırma soruları altında sınıflandırılmıştır ve taslak kod listesi oluşturulmuştur. Kodlanan veriler uzmanlar tarafından tartışılarak uzlaşma yoluyla tema ve kod listesine son şekli verilmiştir. İlgili temalar altında toplanan kodların frekans ve yüzde değerleri alınarak değerlendirilmiştir. Araştırma sonucunda; şiddet temalı çocuk resimlerinde hâkim sosyal gücün medya olduğu, şiddetin algılandığı mekânların en çok ev ve sokak olduğu, şiddet aracı olarak en çok fiziksel gücün kullanıldığı, şiddete maruz kalan kişinin en çok tanımadığı diğer kişiler olduğu, şiddeti uygulayan kişinin ise en çok akraba olduğu görülmüştür.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk ve resim, şiddet, algı, sosyal güç

\* Bu çalışmanın bir kısmı 24. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi'nde sunulmuştur.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Okt. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: yahya-04@windowslive.com

\*\*\* Arş. Gör. Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, El-mek: mehmetakifinci@gmail.com

\*\*\*\* Doç. Dr. Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler MYO, El-mek: serdalseven@hotmail.com

## **EXAMINING THE PERCEPTION OF VIOLENCE OF THE CHILDREN BETWEEN 7-10 AGES THROUGH THE PAINTINGS IN THE CONTEXT OF SOCIAL FORCES**

### **ABSTRACT**

The child tells us how he/she perceives himself and the world by the pictures he/she draws. In this context, children's paintings are extremely important to understand their mind. In this study, it has been aimed to examine the perception of violence of the children between 7-10 ages through the paintings and in the context of social forces. The working group consists of 86 children who have different socio-economic levels and who attend 4 different elementary schools in the city centre or central villages affiliated to Mus Provincial Directorate of National Education. The students in the working group were given papers for drawing which were A4 size. In one lesson, the students were made to draw pictures and were asked to make statements about the pictures they had drawn. Before analyzing the data, the pictures were pre-selected by examining whether the students had drawn their pictures according to the given instructions or not. As a result of this pre-selection, the chosen pictures were formulated as E1, E2 for boys and K1, K2 for girls. The data obtained were then analyzed separately by two experts. The data obtained as a result of this analysis were classified under the research questions which are accepted as themes and the list of the draft code was created. Coded data were discussed by the experts and the theme and code list was finalized by consensus. The frequency and percentage values of the codes which were collected under the relevant themes were taken and evaluated. As a result of the study, it has been seen that the dominant social power in violence-themed children's paintings is media; the places where the violence is mostly perceived are the houses and the street; the physical force is mostly used as the violence means; the person who is exposed to violence is mostly exposed by the people he doesn't know; the person who perpetrates violence is mostly a peer.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **Introduction**

It can be said that many factors such as biological, socio-cultural, psychological and environmental factors are effective in the birth and shaping of violence. It can be seen in many studies that social forces such as media, family, relatives and school play an important role in the forming of violence in the life of the child. Painting which has a pure describing style has an important place in the child's defining himself and perceiving and describing the events and phenomena out of him. In the terms of seeing how the children perceive themselves and the outer world, child paintings may be an important reference.

In this study, it has been aimed to examine the perception of violence of the children between 7-10 ages through the paintings in the context of social forces. With this main aim, answers have been sought to the questions below;

1. How does the dominant social force in violence-themed child paintings differ according to gender, age and the place where the child is educated?
2. Does the place where the child perceives the violence change according to gender, age and the place where the child is educated?
3. Does the violence tool in the child's paintings change according to gender, age and the place where the child is educated?
4. Does the person who is exposed to the violence in the child's paintings change according to gender, age and the place where the child is educated?
5. Does the person who perpetrates the violence in the child's paintings change according to gender, age and the place where the child is educated?

### Method

**Model:** This is a qualitative study which examines the perception of violence of the children between 7-10 ages through the paintings in the context of social forces.

**Study Group:** The working group consists of 86 children who have different socio-economic levels and who attend 4 different elementary schools -2 in the village and 2 in the city centre-in the city centre or central villages affiliated to Mus Provincial Directorate of National Education.

**Data Collection and Data Collection Tools:** The students in the working group were given A4 size papers for painting a picture having a violence theme. During a lesson, the students were made to draw pictures and were asked to make statements about the pictures they had drawn.

**Analysing Data:** The paintings collected from the study group and the views taken about the paintings were analysed through using content analysis method. Content analysis is interpreting similar data by combining them according to certain concepts and organizing them in a way the reader can understand. Content analysis isn't a method used only in texts. It can also be used in for the examining of TV programmes and visuals like student paintings. (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz and Demirel, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Before analysing the data, the pictures were pre-selected by examining whether the students had drawn their pictures according to the given instructions or not. As a result of this pre-selection, the chosen pictures were formulated as E1, E2 for boys and K1, K2 for girls. The data obtained were then analysed separately by two experts. The data obtained as a result of this analysis were classified under the research questions which are accepted as themes (*dominant social force, the place where the violence is perceived, violence tool, the person who is exposed to violence and the person who perpetrate violence*). A list of the draft code has been prepared by taking the research questions into consideration and by examining similar studies in the literature. Then by examining the pictures drawn by the children, new codes have been added. By taking new codes into consideration, some former codes have been altered and



some have been deleted. In order to ensure the reliability of the work, some codes have been done by another expert. Among the coders, the consistency of the codes has been examined. The data encoded in different formats have been discussed and the theme and code list have been finalized through consensus. By taking the frequency and percentage values of the codes which were collected under the relevant themes, these codes were evaluated.

### Results and Discussion

*The findings for the five sub-objectives of the research are as follows:*

It has been determined that **the dominant social force in violence-themed children's paintings** is media (%50). According to this finding it can be said that the media has an important role on children's perception of the world and social reality descriptions. When the literature is examined it has been seen that similar results have been obtained from many studies. It has been determined that the family (30.2%) and the peers (16.3%) are the dominant social forces after the media respectively. **When the dominant social force is examined according to the accommodation unit**, the children living in the villages (%24,4) have drawn more family-based pictures than the children living in the cities (5,8). According to this study, it can be said that family can affect the perceptions of the children who live in the villages significantly. On the other hand, it can be said that the media (34,9) affects the perceptions of the children living in the cities significantly. **The places where the violence has been mostly perceived in the children's paintings** are "Street" (%53,5) and "Home"(%31,4). With regard to gender, while %23,3 of the girls associate home with the violence %30,2 of the boys associate the street with the violence. This situation which is reflected in the children's paintings shows us that girls associate the home with the violence and the boys associate the street with the violence. The children have shown the physical force and weapons as **the violence tools in their paintings** mostly. When this situation is examined according to the accommodation unit, it can be said that while %32,6 of the children living in the cities associate the violence with physical force %16,3 of the children living in the villages associate the violence with the physical force. **Another finding is that** %47,7 of the children don't know the people who are faced with violence in their paintings. With regard to the gender, it can be seen that while %12,8 of the girls perceive the mother figure to be exposed to violence %1,2 of the boys perceive the mother figure to be exposed to violence.

**Another result of the study** is that the person who perpetrate the violence mostly is the peer (%22,1). When the literature is examined, it has been seen that there are many studies supporting these findings. When this finding is examined according to the gender; it has been determined that while %14 of the boys perceive the peer as the person who perpetrates the violence mostly 12,8 of the girls perceive the father as the person who perpetrates the violence mostly. When this situation is examined according to the accommodation unit, while the children who live in the cities perceive the enemies or malicious people (%18,6) as the ones who perpetrate the violence mostly in their paintings, the children

who live in the villages perceive their fathers (%14) as the ones who perpetrate the violence mostly.

**Keywords:** The child and the drawing, violence, perception, social power

## 1. GİRİŞ

Tüm dünyada insanların psikolojik ve bedensel sağlıklarını tehdit eden önemli bir sorun olan şiddet için birçok tanım yapılmaktadır (Türküm, 2011). Türk Dil Kurumu şiddeti “bir hareketin, bir gücün derecesi, sertlik, duygu ve davranışta aşırılık, karşıt görüşte olanları uzlaştırma veya inandırma yerine kaba kuvvet kullanma” olarak tanımlamıştır (TDK). MEB şiddeti, kısaca sertlik, sert ve katı davranış, kaba kuvvet kullanma biçiminde tanımlarken (MEB, 2008), Dünya Sağlık Örgütü (WHO) ise şiddeti; “bireyin kendisine, başkasına, belirli bir topluluk veya gruba yönelik yaralama, ölüm, fiziksel zarar, bazı gelişim bozuklukları veya yoksunluk ile sonuçlanabilen, tehdit ya da fiziksel zor kullanma” olarak tanımlamaktadır. Şiddet psikolojik, ahlaksal, siyasal, ekonomik ve hukuksal biçimde (Kocacık, 2001) sınıflandırılabilir. Uygulandığı kişiye göre şiddet ise kendine yönelik, kişilerarası ve kollektif şiddet (Özgür, Yörükoğlu ve Arabacı, 2011) olarak sınıflandırılmaktadır.

Şiddetin doğması ve şekillenmesinde biyolojik, sosyo-kültürel, psikolojik ve çevresel birçok faktörün etkili olduğu söylenebilir (Yalçın, 2012). Yapılan birçok çalışmada sosyal güçler olan medya, aile, akran ve okul (Seven, 2013) çocukta şiddet algısının oluşmasında önemli bir rol oynadığı görülmektedir.

Çocuğun kendini tanımlamasında ve kendisi dışındaki olgu ve olayları algılamasında ve ifade etmesinde, yalın bir anlatım tarzı olan resmin önemli bir yeri vardır (Aykaç, 2012; Yavuzer, 2005). Yavuzer’e (2005) göre çocuk resimlerinin başlıca önemi, çocuğun düşünce şeklini ve içeriğini yansıtmasıdır. Çocuklar bazen konuşarak anlatamadıklarını, çizdikleri resimler ile ifade edebilmektedirler. Bu açıdan bakıldığında, çocukların kendilerini ve dış dünyayı nasıl algıladıklarını görmemiz açısından çocuk resimleri önemli bir başvuru kaynağı olabilmektedir (Aldinç, 2012; Ersoy ve Türkkan, 2010).

Akbulut ve Saban (2012), ilköğretim birinci kademe öğrencilerinin şiddet algılarını çizdikleri resimler aracılığıyla incelemek amacı ile yaptıkları çalışmanın sonucunda öğrencilerin şiddeti en çok uygulayan kişi olarak “baba”, şiddete en çok maruz kalan kişiler olarak da “erkek çocuk” ve “anne” figürlerini çizdikleri görülmüştür. Şeker ve Sine (2012) yaptıkları çalışmada, haberler denince belirginleşen imajı tespit etmek amacıyla çocuklardan haberin resmini yapmaları istemişlerdir. Çalışmalarının sonucunda, haber denince ilk etapta çocukların aklına televizyon geldiği ve bilişsel düzeyde haberlerden büyük ölçüde olumsuz etkilendiklerini gözlemişlerdir.

Bu araştırmalar göz önüne alındığında, çocuk resimlerinin onların kendilerini ve çevrelerinde gerçekleşen olguları nasıl algıladıklarını anlamada ne denli önemli olduğu daha iyi anlaşılmaktadır. Bu doğrultuda, 7-10 yaş grubu çocukların şiddet algılarının resimler aracılığı ile sosyal güçler bağlamında incelenmesi amaçlanmıştır. Bu temel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır;

1. Şiddet temalı çocuk resimlerinde hâkim sosyal güç çocuğun cinsiyetine, yaşına ve eğitim gördüğü yerleşim birimine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?
2. Çocuğun şiddeti algıladığı mekân çocuğun cinsiyetine, yaşına ve eğitim gördüğü yerleşim birimine göre değişmekte midir?

3. Çocuğun resimlerinde şiddet aracı çocuğun cinsiyetine, yaşına ve eğitim gördüğü yerleşim birimine göre değişmekte midir?
4. Çocuğun resimlerinde şiddete maruz kalan kişi çocuğun cinsiyetine, yaşına ve eğitim gördüğü yerleşim birimine göre değişmekte midir?
5. Çocuğun resimlerinde şiddetti uygulayan kişi çocuğun cinsiyetine, yaşına ve eğitim gördüğü yerleşim birimine göre değişmekte midir?

## 2. YÖNTEM

7-10 yaş grubu çocukların şiddet algılarının resimler aracılığı ile sosyal güçler bağlamında inceleyen nitel bir çalışmadır.

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2013-2014 eğitim öğretim yılında Muş İl Merkezinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ilkokullara devam eden 7-10 yaş grubunda olan çocuklardan oluşmuştur.

Muş İl Merkezinde bulunan resmi ilkokullara devam eden 7-10 yaş grubundaki tüm çocuklara ulaşmanın zaman ve maliyet açısından mümkün olamayacağı düşünülerek çalışma grubu, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Muş ili kapsamında farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip dört farklı ilkokulda “ikisi köy ikisi merkez okulda” toplam 86 öğrenciyle çalışma grubunu oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubuyla ilgi öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

*Tablo 1. Öğrencilerin yaş, cinsiyet ve yerleşim birimine göre dağılımı*

| Yaş           | f/% | Kız  | Erkek | Köy  | Merkez |
|---------------|-----|------|-------|------|--------|
| 7             | f   | 12   | 18    | 12   | 18     |
|               | %   | 14   | 20,9  | 14,0 | 20,9   |
| 8             | f   | 11   | 3     | 9    | 5      |
|               | %   | 12,8 | 3,5   | 10,5 | 5,8    |
| 9             | f   | 15   | 14    | 12   | 17     |
|               | %   | 17,4 | 16,3  | 14,0 | 19,8   |
| 10            | f   | 6    | 7     | 7    | 6      |
|               | %   | 7,0  | 8,1   | 8,1  | 7,0    |
| <b>Toplam</b> | f   | 44   | 42    | 40   | 46     |
|               | %   | 51,2 | 48,8  | 46,5 | 53,5   |

Tablo 1’de çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin demografik bilgilerine yer verilmiştir. Buna göre, çocukların %51,2’si kız, %48,8’i erkektir. Çocukların %46,5’i köy okullarına devam ederken %53,5’i ise şehir merkezinde bulunan okullara devam etmektedir.

### 2.2. Veri Toplama Araçları ve Verilerin Toplanması

Araştırmada, öğrencilerin şiddet ile ilgili algılarını belirlemek için çalışma grubunda yer alan öğrencilerden şiddet temalı bir resim çizmeleri istenmiştir. Bunun için çalışma grubunda yer alan öğrencilere A4 boyutunda resim kâğıtları verilmiştir. Bir ders saatinde öğrencilere resimler

çizdirilmiş ve öğrencilerden resimleri hakkında görüşleri alınmıştır. Öğrenciler resim çizerken bir birlerinden etkilenmemeleri için uygun ortam sağlanmıştır. Ayrıca bir ders saati boyunca çocukların istedikleri çeşitte ve renkte boya kullanarak resim çizmelerine izin verilmiştir.

### 2.3. Verilerin Analizi

Bu araştırmada, çalışma gurubundan toplanan resimler ve resimler hakkında alınan görüşler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, benzer verileri belli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek ve bunları okuyucunun anlayabileceği bir şekilde düzenleyerek yorumlamaktır. İçerik analizi sadece metinler üzerine kullanılan bir yöntem değildir. Aynı zamanda öğrenci resimleri gibi görsellerin ve TV programlarının incelenmesinde de kullanılabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Veriler analiz edilmeden önce öğrencilerin çizmiş olduğu resimlerin verilen yönergeye uygun olarak çizip çizmedikleri incelenerek ön elemeyden geçirilmiştir. Bu eleme sonucunda kalan çizimler erkek öğrenciler E1, E2, kız öğrenciler ise K1, K2 şeklinde formüle edilmiştir. Daha sonra elde edilen veriler, iki uzman tarafından ayrı ayrı analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen veriler, tema (*hâkim sosyal güç, şiddeti algıladığı mekân, şiddet aracı, şiddete maruz kalan kişi ve şiddetti uygulayan kişi*) olarak kabul edilen araştırma soruları altında sınıflandırılmıştır. Araştırma soruları göz önüne alınarak literatürdeki benzer çalışmalar incelenip taslak kod listesi oluşturulmuştur. Daha sonra çocukların çizdiği resimler incelenerek yeni kodlar eklenmiştir. Yeni kodlar göz önüne alınarak eski kodlardan bazıları değiştirilmiş bazıları da silinmiştir. Çalışmanın güvenilirliğini sağlamak için başka bir uzman tarafından da kodlamalar yapılmıştır. Kodlayıcılar arasında, verilen kodların tutarlılığına bakılmıştır. Farklı biçimlerde kodlanan veriler, tartışılarak uzlaşma yoluyla tema ve kod listesine son şekli verilmiştir. İlgili temalar altında toplanan kodların frekans ve yüzde değerleri alınarak değerlendirilmiştir.

### 3. BULGULAR

Bu bölümde, araştırmaya katılanlardan veri toplama araçları ile toplanan verilerin analizi sonucunda elde edilen bulgular yer almaktadır.

Araştırmanın birinci alt problemi “Şiddet temalı çocuk resimlerinde hâkim sosyal güç çocuğun cinsiyetine, yaşına ve eğitim gördüğü yerleşim birimine göre nasıl bir dağılım göstermektedir?” şeklindedir. Tablo 2’de bu alt problemi açıklayan frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 2. Şiddet Temalı Çocuk Resimlerinde Hâkim Sosyal Gücün Çocuğun Cinsiyetine, Yaşına ve Eğitim Gördüğü Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

| Sosyal Güç | Cinsiyet |      |       | Eğt. Gör. Yerleş. Bir. |            | Yaş  |      |      |      | Toplam |
|------------|----------|------|-------|------------------------|------------|------|------|------|------|--------|
|            | f/%      | Kız  | Erkek | Köy                    | Ş. Merkezi | 7    | 8    | 9    | 10   |        |
| Aile       | f        | 18   | 8     | 21                     | 5          | 2    | 5    | 13   | 6    | 26     |
|            | %        | 20,9 | 9,3   | 24,4                   | 5,8        | 2,3  | 5,8  | 15,1 | 7    | 30,2   |
| Akran      | f        | 5    | 9     | 6                      | 8          | 9    | 1    | 4    | 0    | 14     |
|            | %        | 5,8  | 10,5  | 7,0                    | 9,3        | 10,5 | 1,2  | 4,7  | 0    | 16,3   |
| Okul       | f        | 2    | 1     | 0                      | 3          | 0    | 1    | 2    | 0    | 3      |
|            | %        | 2,3  | 1,2   | 0                      | 3,5        | 0    | 1,2  | 2,3  | 0    | 3,5    |
| Medya      | f        | 19   | 24    | 13                     | 30         | 19   | 7    | 10   | 7    | 43     |
|            | %        | 22,1 | 27,9  | 15,1                   | 34,9       | 22,1 | 8,1  | 11,6 | 8,1  | 50     |
| Toplam     | f        | 44   | 42    | 40                     | 46         | 30   | 14   | 29   | 13   | 86     |
|            | %        | 51,2 | 48,8  | 46,5                   | 53,5       | 34,9 | 16,3 | 33,7 | 15,1 | 100    |

Tablo 2’de 86 çocuğun çizdiği resimler incelendiğinde, şiddet temalı çocuk resimlerinde hâkim sosyal gücün medya (%50) olduğu görülmektedir. Ayrıca sosyal güç olarak “Medya”dan sonra sırasıyla aile (%30,2) ve akranın (%16,3)hâkim sosyal güç olduğu görülmektedir. Okul ise sadece 3 resimde hâkim sosyal güç olduğu görülmektedir.

Elde edilen bulgular cinsiyet dağılımına göre incelendiğinde ise, algısal farklılık “Aile” hâkim sosyal güç olduğu resimlerde ortaya çıkmıştır. Kızların (%20,9) erkeklere (%9,3) oranla daha fazla sayıda “Aile” hâkim sosyal gücü konu edinen resimler çizdikleri görülmektedir. Hâkim sosyal gücün “Medya” olduğu şiddet temalı çocuk resimlerinde algısal farklılığın fazla bulunmadığı görülmektedir.

Tablo 2 eğitim gördüğü yerleşim birimine göre incelendiğinde ise, hâkim sosyal güç olarak “Aile”nin olduğu resimlerde algısal farklılık ortaya çıkmıştır. Köyde (%24,4) bulunan çocukların şehir merkezinde (%5,8) bulunan çocuklara oranla daha fazla sayıda “Aile”yi hâkim sosyal güç olarak kabul eden resimler çizmişlerdir. Bunun yanında, yerleşim birimine göre algısal farklılık, “Aile”yi hâkim sosyal güç konu edinen resimlerin ardından sırasıyla “Medya”, “Okul” ve “Akran”ı hâkim sosyal güç konu edinen resimler izlemektedir.

Tablo 2 yaşa göre incelendiğinde, algısal farklılığın belirginleştiği “Aile”nin hâkim sosyal güç olduğu resimlerde 9 yaşındaki (%15,1) çocukların, 7 yaş (%2,3), 8 yaş (%5,8) ve 10 yaşındaki (%7 ) çocuklara oranla daha fazla sayıda “Aile”yi hâkim sosyal güç olarak konu edinen resimler çizdiği görülmektedir. Ayrıca algısal farklılık “Aile” hâkim sosyal gücü konu edinen resimlerin ardından sırasıyla “Medya”, “Akran” ve “Okul” hâkim sosyal gücü konu edinen resimler izlemektedir. “Medya”yı hâkim sosyal güç olarak konu edinen resimlerin daha çok 7 yaş (%22,1) çocuklarına ait olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Çocuğun şiddeti algıladığı mekân; çocuğun cinsiyetine, yaşına ve eğitim gördüğü yerleşim birimine göre değişmekte midir?” şeklindedir. Tablo 3’te bu alt problemi açıklayan frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 3. Çocuğun Şiddeti Algıladığı Mekân Çocuğun Cinsiyetine, Yaşına ve Eğitim Gördüğü Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

| Şiddetin<br>Algılandığı<br>Mekân | Cinsiyet |      |       | Eğt. Gör. Yerleş.<br>Bir. |               | Yaş  |      |      |      | Toplam |
|----------------------------------|----------|------|-------|---------------------------|---------------|------|------|------|------|--------|
|                                  | f/%      | Kız  | Erkek | Köy                       | Ş.<br>Merkezi | 7    | 8    | 9    | 10   |        |
| Ev                               | f        | 20   | 7     | 19                        | 8             | 4    | 2    | 12   | 9    | 27     |
|                                  | %        | 23,3 | 8,1   | 22,1                      | 9,3           | 4,7  | 2,3  | 14,0 | 10,5 | 31,4   |
| Okul                             | f        | 3    | 5     | 1                         | 7             | 4    | 1    | 3    | 0    | 8      |
|                                  | %        | 3,5  | 5,8   | 1,2                       | 8,1           | 4,7  | 1,2  | 3,5  | 0    | 9,3    |
| Sokak                            | f        | 20   | 26    | 20                        | 26            | 22   | 10   | 12   | 2    | 46     |
|                                  | %        | 23,3 | 30,2  | 23,3                      | 30,2          | 25,6 | 11,6 | 14,0 | 2,3  | 53,5   |
| Ülke                             | f        | 1    | 4     | 0                         | 5             | 0    | 1    | 2    | 2    | 5      |
|                                  | %        | 1,2  | 4,7   | 0                         | 5,8           | 0    | 1,2  | 2,3  | 2,3  | 5,8    |
| Toplam                           | f        | 44   | 42    | 40                        | 46            | 30   | 14   | 29   | 13   | 86     |
|                                  | %        | 51,2 | 48,8  | 46,5                      | 53,5          | 34,9 | 16,3 | 33,7 | 15,1 | 100    |

Tablo 3'e göre, şiddet temalı çocuk resimlerinde şiddetin algılandığı mekânlar en çok "Sokak" (%53,5) ve "Ev" (%31,4) olmuştur. Cinsiyete göre bakıldığında, kızların %23,3'ü ev ortamını şiddetle ilişkilendirirken, erkeklerin %8,1'i ev ortamını şiddetle ilişkilendirdiği görülmektedir. Ayrıca sokağı erkeklerin %30,2'si şiddetle ilişkilendirirken, kızların %23,3'ü şiddetle ilişkilendirmektedir. Çocukların resimlere yansıttığı bu durum, kızların daha çok ev ortamını, erkeklerin ise sokağı şiddetle özdeşleştirdiğini bize göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemi "Çocuğun resimlerinde şiddet aracı; çocuğun cinsiyetine, yaşına ve eğitim gördüğü yerleşim birimine göre değişmekte midir?" şeklindedir. Tablo 4'te bu alt problemi açıklayan frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 4. Çocuğun resimlerinde şiddet aracı çocuğun cinsiyetine, yaşına ve eğitim gördüğü yerleşim birimine göre dağılımı

| Şiddet Aracı    | Cinsiyet |      |       | Eğt. Gör. Yerleş. Bir. |            | Yaş  |      |      |      | Toplam |
|-----------------|----------|------|-------|------------------------|------------|------|------|------|------|--------|
|                 | f/%      | Kız  | Erkek | Köy                    | Ş. Merkezi | 7    | 8    | 9    | 10   |        |
| Silah           | f        | 10   | 5     | 5                      | 10         | 3    | 5    | 4    | 3    | 15     |
|                 | %        | 11,6 | 5,8   | 5,8                    | 11,6       | 3,5  | 5,8  | 4,7  | 3,5  | 17,4   |
| Uçak            | f        | 0    | 2     | 0                      | 2          | 0    | 0    | 1    | 1    | 2      |
|                 | %        | 0    | 2,3   | 0                      | 2,3        | 0    | 0    | 1,2  | 1,2  | 2,3    |
| Fiziksel Güç    | f        | 18   | 24    | 14                     | 28         | 16   | 7    | 15   | 4    | 42     |
|                 | %        | 20,9 | 27,9  | 16,3                   | 32,6       | 18,6 | 8,1  | 17,4 | 4,7  | 48,8   |
| Tank            | f        | 0    | 1     | 0                      | 1          | 0    | 0    | 1    | 0    | 1      |
|                 | %        | 0    | 1,2   | 0                      | 1,2        | 0    | 0    | 1,2  | 0    | 1,2    |
| Sözel           | f        | 9    | 2     | 9                      | 2          | 0    | 0    | 7    | 4    | 11     |
|                 | %        | 10,5 | 2,3   | 10,5                   | 2,3        | 0    | 0    | 8,1  | 4,7  | 12,8   |
| Toplumsa/Sosyal | f        | 1    | 0     | 0                      | 1          | 1    | 0    | 0    | 0    | 1      |
|                 | %        | 1,2  | 0     | 0                      | 1,2        | 1,2  | 0    | 0    | 0    | 1,2    |
| Doğa Odaklı     | f        | 6    | 8     | 12                     | 2          | 10   | 2    | 1    | 1    | 14     |
|                 | %        | 7,0  | 9,3   | 14,0                   | 2,3        | 11,6 | 2,3  | 1,2  | 1,2  | 16,3   |
| Toplam          | f        | 44   | 42    | 40                     | 46         | 30   | 14   | 29   | 13   | 86     |
|                 | %        | 51,2 | 48,8  | 46,5                   | 53,5       | 34,9 | 16,3 | 33,7 | 15,1 | 100    |



Tablo 4’te görüldüğü üzere 86 çocuğun çizdiği resimler incelendiğinde, şiddet temalı çocuk resimlerinde şiddet aracı olarak en çok fiziksel güç (%48,8) ve silah (%17,4) algılandığı görülmüştür.

Tablo 4’e cinsiyete göre bakıldığında, erkeklerin %27,9’u şiddet aracı olarak fiziksel güç ile ilişkilendirirken, kızların %20,9’u şiddet aracı olarak fiziksel güç ile ilişkilendirdiği görülmektedir. Ayrıca, şiddet temalı çocuk resimlerinde şiddet aracı olarak kızların %11,6’sı silah şiddetle ilişkilendirirken, erkeklerin %5,8’i şiddetle ilişkilendirmektedir. Tabloyu incelemeye devam edildiğinde kızların (%10,5) erkeklere (%2,3) göre daha fazla sözel şiddet aracı olarak ilişkilendiren resimler izlemektedir.

Tablo 4 eğitim gördüğü yerleşim birimine göre incelendiğinde, şehir merkezinde bulunan çocukların %32,6’sı şiddet aracı olarak fiziksel güç ilişkilendirirken, köyde bulunan çocukların %16,3’ü şiddet aracı olarak fiziksel güç ilişkilendirdiği görülmektedir. Ayrıca, şiddet temalı çocuk resimlerinde şiddet aracı olarak silahı şehir merkezinde bulunan çocukların %11,6’sı şiddetle ilişkilendirirken; köyde bulunan çocukların 5,8’i şiddetle ilişkilendirmektedir. Tabloyu incelemeye devam edildiğinde köy okullarında (%10,5) bulunan çocukların merkez okullarına (%2,3) göre daha fazla sözel şiddet aracı olarak çizdirilen resimler izlemektedir.

Tablo 4 yaşa göre incelendiğinde ise, 7 (%18,6) ve 9 (%17,4) yaşındaki çocukların resimlerinde şiddet aracı olarak fiziksel gücün daha ilişkilendirdiği görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Çocuğun resimlerinde şiddete maruz kalan kişi çocuğun cinsiyetine, yaşına ve eğitim gördüğü yerleşim birimine göre değişmekte midir?” şeklindedir. Tablo 5’te bu alt problemi açıklayan frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

*Tablo 5. Çocuğun Resimlerinde Şiddete Maruz Kalan Kişi Çocuğun Cinsiyetine, Yaşına ve Eğitim Gördüğü Yerleşim Birimine Göre Dağılımı*

| Şiddete Maruz Kalan Kim  | f/% | Cinsiyet |       | Eğt. Gör. Yerleş. Bir. |            | Yaş  |      |      |      | Toplam |
|--------------------------|-----|----------|-------|------------------------|------------|------|------|------|------|--------|
|                          |     | Kız      | Erkek | Köy                    | Ş. Merkezi | 7    | 8    | 9    | 10   |        |
| Anne                     | f   | 11       | 1     | 8                      | 4          | 1    | 2    | 6    | 3    | 12     |
|                          | %   | 12,8     | 1,2   | 9,3                    | 4          | 1,2  | 2,3  | 7    | 3,5  | 14     |
| Kendisi                  | f   | 6        | 6     | 10                     | 2          | 1    | 4    | 4    | 3    | 12     |
|                          | %   | 7        | 7     | 11,6                   | 2,3        | 1,2  | 4,7  | 4,7  | 3,5  | 14     |
| Tanımadığı Diğer Kişiler | f   | 18       | 23    | 15                     | 26         | 17   | 6    | 12   | 6    | 41     |
|                          | %   | 20,9     | 26,7  | 17,4                   | 30,2       | 19,8 | 7    | 14   | 7    | 47,7   |
| Akran                    | f   | 5        | 8     | 2                      | 11         | 8    | 2    | 3    | 0    | 13     |
|                          | %   | 5,8      | 9,3   | 2,3                    | 12,8       | 9,3  | 2,3  | 3,5  | 0    | 15,1   |
| Kardeş                   | f   | 4        | 4     | 5                      | 3          | 3    | 0    | 4    | 1    | 8      |
|                          | %   | 4,7      | 4,7   | 5,8                    | 3,5        | 3,5  | 0    | 4,7  | 1,2  | 9,3    |
| Toplam                   | f   | 44       | 42    | 40                     | 46         | 30   | 14   | 29   | 13   | 86     |
|                          | %   | 51,2     | 48,8  | 46,5                   | 53,5       | 34,9 | 16,3 | 33,7 | 15,1 | 100,   |

Tablo 5’te görüldüğü üzere 86 çocuğun çizdiği resimler incelendiğinde, şiddet temalı çocuk resimlerinde şiddete maruz kalan kişinin en çok tanımadığı diğer kişiler (%47,7) olduğu görülmüştür.

Tablo 5’e cinsiyete göre bakıldığında, erkeklerin %26,7’si şiddete maruz kalan kişiler çoğunlukla tanımadığı diğer kişiler olarak algıladıkları, kızların ise %20,9’u tanımadığı diğer kişiler olarak algıladıkları görülmektedir. Tablo incelenmeye devam edildiğinde, kızların 12,8’i anne figürü

şiddete maruz kalan olarak algılarken, erkeklerin %1,2'si anne figürü şiddete maruz kalan kişi olarak algıladıkları görülmektedir.

Tablo 5 eğitim gördüğü yerleşim birimine göre incelendiğinde, şehir merkezinde bulunan çocukların %30,2'si şiddete maruz kalan tanımadığı diğer kişiler olarak algılarken köyde bulunan çocukların %17,4'ü şiddete maruz kalan tanımadığı diğer kişiler olarak algıladıkları görülmüştür. Tablo incelenmeye devam edildiğinde, köyde bulunan çocukların %11,6'ı şiddete maruz kalan kendisi olduğunu çizdiği resimlerle ifade ederken şehir merkezinde bulunan çocukların %2,3'ü çizdikleri resimlerde şiddete maruz kalanın kendisi olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca şehir merkezinde bulunan çocukların %12,8'i şiddete maruz kalan akran olarak algılarken, köyde bulunan çocukların %2,3'ü şiddete maruz kalan akran olarak algıladıkları görülmüştür. Anne figürü yerleşim birimine göre incelendiğinde, köyde bulunan çocukların % 9,3'ü çizdikleri resimlerde şiddete maruz kalanı anne olarak algılarken, şehir merkezinde bulunan çocukların %4'ü şiddete maruz kalanı anne figürü algıladıkları görülmüştür.

Tablo 5 yaşa göre incelendiğinde, algısal farklılığın belirginleştiği şiddete maruz kalan kişi olarak algıladıkları resimlerde 7 yaş (%17) çocukların; 9 yaş (%12), 8 yaş (%6) ve 10 yaşındaki (%6) çocuklara oranla daha fazla sayıda şiddete maruz kalanı tanımadığı diğer kişiler olarak algıladıkları görülmüştür. Ayrıca çocukların resimlerinde şiddete maruz kalan kişi sırasıyla en çok “anne”, “kardeş” ve “kendisi” olduğu görülmüştür.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Çocuğun resimlerinde şiddeti uygulayan kişi; çocuğun cinsiyetine, yaşına ve eğitim gördüğü yerleşim birimine göre değişmekte midir?” şeklindedir. Tablo 6'da bu alt problemi açıklayan frekans ve yüzde değerleri yer almaktadır.

Tablo 6. Çocuğun Resimlerinde Şiddeti Uygulayan Kişi Çocuğun Cinsiyetine, Yaşına ve Eğitim Gördüğü Yerleşim Birimine Göre Dağılımı

| Şiddeti Uygulayan Kim             | f/% | Cinsiyet |       | Eğt. Gör. Yerleş. Bir. |            | Yaş  |      |      |      | Toplam |
|-----------------------------------|-----|----------|-------|------------------------|------------|------|------|------|------|--------|
|                                   |     | Kız      | Erkek | Köy                    | Ş. Merkezi | 7    | 8    | 9    | 10   |        |
| Anne                              | f   | 6        | 3     | 6                      | 3          | 0    | 2    | 4    | 3    | 9      |
|                                   | %   | 7,0      | 3,5   | 7,0                    | 3,5        | 0    | 2,3  | 4,7  | 3,5  | 10,5   |
| Baba                              | f   | 11       | 5     | 12                     | 4          | 1    | 2    | 9    | 4    | 16     |
|                                   | %   | 12,8     | 5,8   | 14                     | 4,7        | 1,2  | 2,3  | 10,5 | 4,7  | 18,6   |
| Öğretmen                          | f   | 2        | 0     | 1                      | 1          | 0    | 1    | 1    | 0    | 2      |
|                                   | %   | 2,3      | 0     | 1,2                    | 1,2        | 0    | 1,2  | 1,2  | 0    | 2,3    |
| Düşman ya da Kötü Niyetli Kişiler | f   | 6        | 10    | 0                      | 16         | 2    | 2    | 7    | 5    | 16     |
|                                   | %   | 7        | 11,6  | 0                      | 18,6       | 2,3  | 2,3  | 8,1  | 5,8  | 18,6   |
| Medya                             | f   | 7        | 8     | 8                      | 7          | 10   | 3    | 1    | 1    | 15     |
|                                   | %   | 8,1      | 9,3   | 9,3                    | 8,1        | 11,6 | 3,5  | 1,2  | 1,2  | 17,4   |
| Akran                             | f   | 7        | 12    | 6                      | 13         | 11   | 3    | 5    | 0    | 19     |
|                                   | %   | 8,1      | 14    | 7                      | 15,1       | 12,8 | 3,5  | 5,8  | 0    | 22,1   |
| Kardeş                            | f   | 1        | 0     | 1                      | 0          | 0    | 0    | 1    | 0    | 1      |
|                                   | %   | 1,2      | 0     | 1,2                    | 0          | 0    | 0    | 1,2  | 0    | 1,2    |
| Doğa                              | f   | 4        | 4     | 6                      | 2          | 6    | 1    | 1    | 0    | 8      |
|                                   | %   | 4,7      | 4,7   | 7                      | 2,3        | 7    | 1,2  | 1,2  | 0    | 9,3    |
| Toplam                            | f   | 44       | 42    | 40                     | 46         | 30   | 14   | 29   | 13   | 86     |
|                                   | %   | 51,2     | 48,8  | 46,5                   | 53,5       | 34,9 | 16,3 | 33,7 | 15,1 | 100    |

Tablo 6 genel olarak incelendiğinde, şiddet temalı çocuk resimlerinde şiddeti uygulayanın en çok akran (%22,1) olduğu görülmüştür.

Tablo 6 şiddet temalı çocuk resimlerinde cinsiyete göre bakıldığında, erkeklerin %14'ü şiddeti uygulayanın en çok akran algısı olduğu görünürken, kızların ise %12,'i şiddeti uygulayanın en çok baba algısı olduğu görülmüştür.

Tablo 6 eğitim gördüğü yerleşim birimine göre incelendiğinde, şehir merkezinde bulunan çocukların en çok %18,6'sı düşman ya da kötü niyetli kişileri şiddeti uygulayan olarak algıladıkları görülürken, köyde bulunan çocukların %14'ü baba figürüne şiddeti uygulayan olarak algıladıkları görülmüştür.

Tablo 6 yaşa göre incelendiğinde, şiddet temalı çocuk resimlerinde şiddeti uygulayan kişi olarak baba algısı 7 yaş (%1,2) ile 9 yaş (%10,5) arasında farklılık gösterdiği; medya algısı 7 yaş (%11,6), 9 (%1,2) ve 10 yaş (%1,2) arasında farklılık gösterdiği; akran algısı 7 yaş (%12,8) ile 10 yaş (%0) arasında farklılık gösterdiği; doğa algısı 7 yaş (%7) ile 10 yaş (%0) arasında farklılık gösterdiği görülmektedir.

#### 4. TARTIŞMA

Sosyal güç bireyi sosyal yönden şekillendirmede aile, akran, okul ve medya etkili araçlar olarak tanımlanabilir (Seven, 2013). Bu sosyal güçlerin çocuğun şiddet algısının oluşmasında önemli bir rol oynadığını söylenebilir. Bu doğrultuda araştırmanın birinci alt probleminin bulguları incelendiğinde, 86 çocuğun çizdiği şiddet temalı çocuk resimlerinde hâkim sosyal gücün medya (%50) olduğu belirlenmiştir. Bu bulgu ile medyanın çocukların dünya algıları ve sosyal gerçeklik tanımları üzerinde önemli rolü olduğu söylenebilir. Özer, (2005) tarafından yapılan araştırmanın sonuçları bu bulguyla örtüşmektedir. Hiçyılmaz ve Dilmaç (2014) ile Şeker ve Sine (2012)'nin yapmış olduğu araştırmalarda medyanın çocuk algılarını önemli bir biçimde etkilediği sonucu elde etmeleri yukardaki bulguları destekler niteliktedir. Ayrıca Özgür, Yörükoğlu ve Arabacı (2011)'nin yapmış oldukları araştırmada, öğrencilerin büyük bir çoğunluğunun (%72.8) şiddeti yazılı-görsel basından öğrendiklerini ifade etmişlerdir. MEB'in 2008 yılında yapmış olduğu araştırmada ise öğrencilerin şiddetin kaynağı olarak öncelikle; TV'de film kahramanları gibi güçlü olma isteğinin olduğu ifade edilmiştir. Akbulut ve Saban (2012) yaptıkları çalışmada, medyanın çocuk algısını olumsuz bir biçimde etkilediğini aynı zamanda çocukların medyanın olumsuz etkilerinin farkında olduğunu dile getirmişlerdir. Sosyal güç olarak "Medya"dan sonra sırasıyla "Aile" (%30,2) ve "Akranın" (%16,3) hâkim sosyal güç olduğu belirlenmiştir.

Hâkim sosyal güç cinsiyet dağılımına göre incelediğinde ise, çocukların çizdiği resimlerde algısal farklılık "Aile"nin hâkim sosyal güç olduğunu ortaya koymuştur. Kız çocukları (%20,9) erkeklere (%9,3) oranla daha fazla sayıda "Aile" hâkim sosyal gücü konu edinen resimler çizmişlerdir. Hâkim sosyal gücün medya olduğu şiddet temalı çocuk resimlerinde algısal farklılığın fazla olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca göre "Aile"nin kız çocukların algılarını önemli ölçüde etkilediği söylenebilir.

Hâkim sosyal güç yerleşim birimine göre incelendiğinde ise, köyde (%24,4) bulunan çocuklar şehir merkezinde (%5,8) bulunan çocuklara oranla daha fazla sayıda "Aile"yi hâkim sosyal güç olarak konu edinen resimler çizmişlerdir. Elde edilen bu bulgu "Aile"nin köyde bulunan çocukların algılarını önemli ölçüde etkilediğini ortaya koymaktadır. Şehir merkezinde bulunan çocukların algılarını ise en çok "Medya"nın (%34,9) etkilediği tespit edilmiştir.

Hâkim sosyal güç yaşa göre incelendiğinde ise, algısal farklılığın belirginleştiği "Aile"nin hâkim sosyal güç olduğu resimlerde 9 yaş (%15,1) çocukların, 7 yaş (%2,3), 8 yaş (%5,8) ve 10 yaş

(%7 ) çocuklarına oranla daha fazla sayıda “Aile”yi hâkim sosyal güç olarak konu edinen resimler çizdikleri sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci alt problemin bulguları incelendiğinde, şiddet temalı çocuk resimlerinde şiddetin algılandığı mekânlar en çok “Sokak” (%53,5) ve “Ev” (%31,4) olmuştur. MEB (2008) yapmış olduğu araştırmada sokak ve çevreyi şiddetin en çok yer aldığı ortamlar olarak ifade edilmesi araştırmacının yapmış olduğu çalışmayla örtüşmektedir. Akbulut ve Saban (2012)’nin yapmış oldukları araştırmada çocukların en fazla “Aile”yi hemen ardından da “Çevre”yi şiddetin en çok olduğu mekânlar olarak algıladıkları görülmüştür. Bu durum elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Benzer bir sonuç da Yurtal ve Artut (2008) tarafından yapılmış olan çalışmada dile getirilmiştir.

Ayrıca Özgür, Yörükoğlu ve Arabacı (2011); Bulut (2008); Özcebe, Çetik ve Üner (2006) ve Kepenkçi ve Çınkır (2003) yapmış oldukları araştırmalarda şiddetin en çok algılandığı mekân olarak “Okul” ortamını dile getirmişlerdir. Bu durum araştırmacı tarafından elde edilen bulgularla çelişmektedir.

Şiddet temalı çocuk resimlerinde şiddetin algılandığı mekânlar cinsiyete göre bakıldığında, kızların %23,3’ü ev ortamını şiddetle ilişkilendirirken, erkeklerin yalnızca %8,1’i ev ortamını şiddetle ilişkilendirdiği görülmektedir. Ayrıca sokağı erkeklerin %30,2’si şiddetle ilişkilendirirken kızların %23,3’ü şiddetle ilişkilendirmektedir. Çocukların resimlerde yansıttığı bu durum, kızların daha çok ev ortamını, erkeklerin ise daha çok sokağı şiddetle özdeşleştirdiğini bize göstermektedir. Bu bulgu araştırmanın yapıldığı toplumun ataerkil bir aile yapısına sahip olduğunun bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin bulguları incelendiğinde, 86 çocuğun çizdiği şiddet temalı çocuk resimlerinde şiddet aracı olarak en çok fiziksel gücün (%48,8) ve silahın (%17,4) algılandığı görülmüştür. Erkeklerin %27,9’u ve kızların %20,9’u çizdikleri resimlerde şiddet aracı olarak fiziksel gücü algıladıkları görülmüştür. Ayrıca kızların %11,6’sı ve erkeklerin %5,8’i çizdikleri resimlerde şiddet aracı olarak silahı algıladıkları tespit edilmiştir.

Akbulut ve Saban (2012); Özgür, Yörükoğlu ve Arabacı, (2011); Deveci, Karadağ ve Yılmaz (2008); Yurtal ve Artut, (2008) yapmış oldukları araştırmada öğrenciler şiddet türlerini içinde en fazla algıladıkları şiddet türünün fiziksel şiddet olduğu dile getirmişlerdir. Bu durum elde edilen bulguları destekler niteliktedir.

MEB (2008) yapmış olduğu araştırmada ise, öğrencilerin yarısından fazlası gördükleri şiddetin sözel şiddet olduğunu ifade etmeleri araştırmacının yapmış olduğu çalışmayla çelişmektedir. Araştırmacının yapmış olduğu araştırmada kızların %10,5’i ve erkeklerin %2,3’ü şiddet aracı olarak sözel şiddeti algıladıkları görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü alt problem bulguları eğitim gördüğü yerleşim birimine göre incelendiğinde, şehir merkezinde bulunan çocukların %32,6’sı şiddet aracı olarak fiziksel güçle ilişkilendirirken köyde bulunan çocukların %16,3’ü şiddet aracı olarak fiziksel güçle ilişkilendirdiği görülmektedir. Ayrıca, şiddet temalı çocuk resimlerinde şehir merkezinde bulunan çocukların %11,6’sı silahı şiddetle ilişkilendirirken, köyde bulunan çocukların 5,8’i silahı şiddetle ilişkilendirmektedir. Bu bulgu şehir merkezinde bulunan çocukların algılarının yazılı ve görsel basında şiddetle ilgili yayınlara sık sık yer verilmesinden etkilendiği söylenebilir. Araştırmanın üçüncü alt problem bulguları yaşa göre incelendiğinde, 7 (%18,6) ve 9 (%17,4) yaşındaki çocukların resimlerinde şiddet aracı olarak daha çok fiziksel gücün ön plana çıktığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın dördüncü alt problem bulguları incelendiğinde, 86 çocuğun çizdiği şiddet temalı çocuk resimlerinde şiddete maruz kalanların en çok tanımadığı diğer kişiler (%47,7) olduğu görülmüştür. Şehir merkezinde bulunan çocukların %30,2’si şiddete maruz kalanların tanımadığı

diğer kişiler olarak algılarken, köyde bulunan çocukların %17,4'ü şiddete maruz kalanların tanımadığı diğer kişiler olarak algıladıkları görülmüştür. Elde edilen bu bulgu şunu ortaya koymaktadır, basında şiddet haberlerine sık sık yer verilmesi sosyal saldırganlığı etkilemekte ve şiddet içeren bir toplum imajı yaratmaktadır (Güleç, Topaloğlu, Ünsal ve Altıntaş, 2012). Bu açıdan çocukların medyanın etkisinde kalarak şiddete maruz kalan olarak algıladıkları tanımadığı diğer kişiler algılarını önemli ölçüde etkilediklerini söyleyebiliriz. Ayrıca kızların %12,8'i anne figürünü şiddete maruz kalan olarak algılarken erkeklerin %1,2'si anne figürünü şiddete maruz kalan kişi olarak algıladığı görülmektedir. Akbulut ve Saban'ın (2012) yapmış olduğu çalışma bu bulguyu destekler niteliktedir. MEB'in (2008) yapmış olduğu araştırmada, ailede şiddetin en çok kardeşler arasında olduğu dile getirilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt problem bulguları genel olarak incelendiğinde, şiddet temalı çocuk resimlerinde şiddeti uygulayanın en çok akran (%22,1) olduğu görülmüştür. MEB'in (2008) yapmış olduğu araştırmada, öğrencilerin daha çok arkadaş çevresinden şiddet gördükleri belirtilmiştir. Özgür, Yörükoğlu ve Arabacı (2011); Özcebe, Çetik ve Üner (2006) araştırmalarında öğrencilerin şiddeti en fazla arkadaşlarına uyguladıkları saptamışlardır. Bu araştırmaların sonuçları elde edilen bulguları desteklemektedir. Ayrıca Akbulut ve Saban (2012) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, şiddeti en çok uygulayan kişinin baba olduğu saptanmıştır. Bu saptama elde edilen bulguyla çelişmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problem bulguları bazı değişkenlere göre incelendiğinde, erkeklerin %14'ü çizdikleri resimlerde şiddeti uygulayanın en çok akran olduğu görünürken, kızların çizdikleri resimlerin ise %12,8'i şiddeti uygulayanın en çok baba olduğu saptanmıştır. Şehir merkezinde bulunan çocukların çizdikleri resimlerde en çok düşman ya da kötü niyetli kişilerin (%18,6) şiddeti uygulayan olarak algıladıkları görülürken, köyde bulunan çocukların en çok baba figürünü (%14) şiddeti uygulayan olarak algıladıkları saptanmıştır. Bu bulguyla şehir merkezinde bulunan çocukların medyanın etkisinde kalarak hayali düşmanlar ürettiklerini ve bunun etkisinde kaldıkları söylenebilir. Çocuklar yeterli yaşam tecrübeleri olmadığından basın yayında gösterilenleri toplumun gerçek yaşam biçimi olarak algılayabilmektedir. Bu durum çocuğun temel sosyal gerçekliliği haline gelebilmektedir (Güleç, Topaloğlu, Ünsal ve Altıntaş, 2012).

## 5. SONUÇ VE ÖNERİLER

7-10 yaş grubu çocukların şiddet algılarının resimler aracılığı ile sosyal güçler bağlamında incelendiği bu çalışma sonucunda; şiddet temalı çocuk resimlerinde hâkim sosyal gücün medya olduğu ve şiddetin algılandığı mekânların en çok ev ve sokak olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, şiddet aracı olarak en çok fiziksel gücün kullanıldığı ve şiddete maruz kalan kişinin en çok çocuğun tanımadığı diğer kişiler olduğu görülmüştür. Çalışmanın bir diğer sonucu da şiddeti uygulayan kişinin en çok akran olduğu bulunmuştur.

Çalışmanın sonuçları göz önüne alındığında, çocukların doğru davranışlar geliştirmesinde ailelere ve öğretmenlere önemli görevler düştüğünü söyleyebiliriz. Çocukların hayatında doğru rol modellerin olması onları olumsuz/istenmeyen çevresel etkilere karşı daha korunaklı kılacaktır. Doğru rol model olmanın yanında, medyanın olumsuz etkilerini azaltmak için medya araçlarının kontrollü kullanımı sağlanmalıdır. Son olarak, ebeveynlerin arkadaş seçiminde çocuklarına rehberlik etmesi onların zararlı alışkanlıklar edinmesini, akademik ve sosyal becerilerinin zarar görmesini önleyebilir.



**KAYNAKÇA**

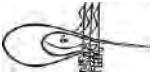
- Akbulut, M. G. ve Saban, A. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Şiddetle İlgili Algılarının Çizdikleri Resimler Aracılığıyla İncelenmesi. *Turkish Journal of Education*, 1(1), 21-37.
- Aldınc, B. (6 Mayıs 2012). *Çocuğunuzun Çizdiği Resim Ne Anlatıyor?* Sabah Gazetesi, s. 7.
- Aykaç, N. (2012). İlköğretim Öğrencilerinin Resimlerinde Öğretmen ve Öğrenme Süreci Algısı. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 228-315.
- Bulut, S. (2008). Okullarda Görülen Öğrenciden Öğrenciye Yönelik Şiddet Olaylarının Bazı Değişkenler Açısından Arşiv Araştırması Yöntemiyle İncelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8, 23-38
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. Ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Deveci, H., Karadağ, R. Ve Yılmaz, F. (2008). İlköğretim Öğrencilerin Şiddet Algıları. *Elektronik Sosyal Bilgiler Dergisi*, 7(24), 351-368
- Ersoy, A. F., Ve Türkan, B. (2010). İlköğretim Öğrencilerinin Çizdikleri Karikatürlere Yansıttıkları Sosyal Ve Çevresel Sorunların İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 96-109
- Güleç, H., Topaloğlu, M., Ünsal, D., Ve Altıntaş, M. (2012). Bir Kısır Döngü Olarak Şiddet. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 112-137.
- Hiçyılmaz, Y. Ve Dilmaç, O. (4-7 Kasım 2014). 5-11 yaş gurubundaki öğrencilerin haberle ilgili algılarının çizdikleri resimler aracılığıyla incelenmesi. "Sanatı yönetmek" Uluslararası Sanat Sempozyumunda sunulmuş bildiri, İstanbul.
- Kepenekçi, K. Y. Ve Çınkır, S. (2003). Öğrenciler Arası Zorbalık. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 34, 236-253.
- Kocacık, F. (2001). Şiddet Olgusu Üzerine. *Cumhuriyet Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Dergisi*, 2, 1.
- MEB (2008). *Öğrencilerin Şiddet Algısı*. Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı, Ankara.
- Özcebe, H., Çetik, H., Ve Üner, S. (2006). Adolesanlarda Şiddet Davranışları (Üç Lise, Ankara-2004). 1. Şiddet ve Okul: *Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu*. İstanbul, 28-31.
- Özer, Ö. (2005). Yetiştirme Kuramı: Televizyonla Yaşamının İdeolojik Kültürel Sonuçlarına Yönelik Yapılan Araştırma. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1): 75-108.
- Özgür, G., Yörükoğlu, G., Ve Arabacı, B. (2011). Lise Öğrencilerinin Şiddet Algıları, Şiddet Eğilim Düzeyleri Ve Etkileyen Faktörler. *Journal of Psychiatric Nursing*, 2(2), 53-60.
- Seven, S. (2013). *Çocuk Ruh Sağlığı*. Pegem Akademi Yayınları, Ankara.
- Şeker, T. ve Sine, R. (2012). Çocuk Zihnindeki Haber Resmi. *Global Media Journal*.
- Türk Dil Kurumu (1998). *Türkçe Sözlük*, Türk Dil Kurumu Yayınları, Ankara.
- Türküm, A. S. (2011). Okulda Şiddet: Problem Çözme Becerilerine İlişkin Algıları Ergenleri Ne Kadar Koruyor? *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 115-132.
- Who (2002). *World Report on Violence and Health*. Geneva, 1-46.



- Yalçın, F. (2012). *RTÜK Kararları Çerçevesinde Televizyon Yayınlarında Şiddet*. Uzmanlık Tezi. Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara.
- Yavuzer, H. (2005). *Resimleriyle Çocuk*. Remzi Kitap Evi, İstanbul.
- Yıldırım, A. Ve Şimşek, H.(2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yurtal, F., Ve Artut, K. (2008). Çocukların Şiddeti Algılama Biçimlerinin Çizdikleri Resimlere Yansımaları. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(3), 149-155.

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Hiçyılmaz, Y., İnci, M.A., Seven, S., (2015). “7-10 Yaş Grubu Çocukların Şiddet Algılarının Resimler Aracılığı İle Sosyal Güçler Bağlamında İncelenmesi / Examining The Perception Of Violence Of The Children Between 7-10 Ages Through The Paintings In The Context Of Social Forces”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8535>, p. 503-518.



## **EĞİTSEL İNTERNET KULLANIMI İLE TEKNOLOJİK PEDAGOJİK ALAN BİLGİSİ VE EĞİTİM TEKNOLOJİLERİNE YÖNELİK TUTUM ARASINDAKİ İLİŞKİ: ÖĞRETMEN ADAYLARI ÖRNEĞİ\***

*Ersin KARADEMİR\*\**

### **ÖZET**

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımları, teknolojik pedagojik alan bilgilerine vakıf olma durumları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının belirlenmesi oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları, teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveni ve eğitim teknolojilerine yönelik tutum arasındaki ilişkinin bulunması ve bazı değişkenlere (sınıf düzeyi, bölüm, cinsiyet, internet kullanım sıklığı) göre farklılıklarının saptanmasıdır. Bu amaçla, 404 öğretmen adayından oluşan örneklem grubu ile ilişkisel tarama modelinde bir çalışma yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak; Şahin (2009) tarafından geliştirilen “eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları ölçeği”, Graham ve ark. (2009) tarafından geliştirilen, Timur ve Taşar (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeği” ve Pala (2006) tarafından geliştirilen “eğitim teknolojilerine yönelik tutum ölçeği” kullanılmıştır. Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, öğrenim görülen program) iki gruba sahip olması sebebiyle ölçekler için bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Diğer bağımsız değişkenlerin (sınıf düzeyi, internet kullanım sıklığı) ikiden fazla gruba sahip olması sebebiyle tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçekten elde edilen toplam puanların sürekli olması ve normal dağılması sebebiyle, gruplar arası ilişkilerin belirlenmesi için basit doğrusal korelasyon analizi yapılarak Pearson korelasyon katsayıları belirlenmiştir. Söz konusu ölçme araçlarından elde edilen bulgulara göre; sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri bölümlere göre herhangi anlamlı bir farklılık saptanmazken, cinsiyet ve internet kullanım sıklıklarına göre farklılık bulunmuştur. Ayrıca eğitsel internet kullanımı, teknolojik pedagojik alan bilgisi ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları arasında anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitsel internet kullanımı, teknolojik pedagojik alan bilgisi, tutum, öğretmen aday

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. ESOĞÜ Eğitim Fakültesi, El-mek: eekarademir@gmail.com

## **THE RELATION BETWEEN EDUCATIONAL INTERNET USE and TECHNOLOGICAL PEDAGOGICAL CONTENT KNOWLEDGE AND ATTITUDES TOWARD EDUCATIONAL TECHNOLOGY: EXAMPLE OF PRE-SERVICE TEACHERS**

### **ABSTRACT**

Educational internet use of prospective teachers, their status of having technological pedagogical content knowledge and determining their attitudes towards educational technology is quite important. The purpose of this study is to find out the relationship between the teacher candidates' educational internet use self-efficacy beliefs, technological pedagogical content knowledge self-confidence and attitudes towards education technology, and to determine differences according to some variables (grade level, department, gender, internet use frequency). For this purpose, a relational -model study has been conducted with a sample group consisting of 404 prospective teachers.

As data collection tool; " pedagogical internet use self-efficacy beliefs scale" developed by Şahin (2009), "technological pedagogical content knowledge self-confidence scale" developed by Graham et al. (2009) and adapted into Turkish by Timur and Taşar (2011) and "attitude scale for educational technology" developed by Pala (2006) has been used. Since the independent variables (gender, attended program) have two groups, independent groups t-test has been performed for the scales. For the other independent variables (grade level, the frequency of Internet usage) have more than two groups, one-way analysis of variance (ANOVA) has been used. Moreover, since the total score obtained from the scale is continuous and ranged normaly, Pearson correlation coefficients have been determined by making a simple linear correlation for the determination of inter-group relations. According to data obtained from these measuring means; differences have been observed according to gender and frequency of Internet use while no significant difference in terms of grade level and the department they study has been detected. In addition, significant relations have been detected between the educational use of the Internet, technological pedagogical content knowledge and the attitude towards educational technology.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

The need for the training of teachers equipped with the necessary knowledge and skills starting from the effective use of teaching technologies in teaching and learning process to learning, configuration and use of knowledge is a lot more today. Because, teaching technologies are to be put into practice as being integrated with learning activities (Rock & Yılayaz, 2013; Thompson & Mishra, 2008). When this requirement is considered, prospective teachers' educational uses of the Internet, their status of having technological pedagogical content knowledge and determining their attitudes towards educational technology is quite important. The purpose of this study is to find out the relationship between the teacher candidates' educational internet use

self-efficacy beliefs, technological pedagogical content knowledge self-esteem and attitudes towards education technology, and to determine differences according to some variables (grade level, department, gender, internet use frequency). As to determine the relations of different variables with each other,

This study has been designed as "relational (correlational) scanning model". Correlational research is the study in which the relationship between two or more variables is examined without intervening the variables (Büyüköztürk et al., 2010). Due to the identification of relations between variables, it comes out as a kind of descriptive research (Fraenkel and Wallen, 2006). The sample of the study constitutes 404 prospective teachers randomly chosen from two state universities in the city of Eskisehir. In this study, " pedagogical internet use self-efficacy beliefs scale" developed by Şahin (2009), "technological pedagogical content knowledge of self-confidence scale" developed by Graham et al. (2009) and adapted into Turkish by Timur and Taşar (2011) and "attitude scale for educational technology" developed by Pala (2006) has been used as data collection tool. Educational internet use self-efficacy beliefs scale is single-dimension five point- likert type scale and consists of 28 questions. Technological pedagogical content knowledge self-esteem scale was developed by Graham et al. (2009) and adapted into Turkish by Timur and Taşar (2011). The scale in question is composed by four dimensions; technology, pedagogy and content knowledge; The first dimension; Technological Pedagogical Content Knowledge (TPAb) dimension, the second dimension; Technological Pedagogical Knowledge (TPN) dimension, the third dimension; Technological Field Knowledge (TAB) and the fourth dimension; Technological Knowledge (TB) . The scale comprises 8 items in the first dimension (1-8. Items), 7 items in the second dimension (9-15. Items), 5 items in the third dimension (16-20. items) and 11 items in the fourth dimension (21-31.) There are a total of 31 items and it is in five-point Likert-type. 43 issues containing attitude scale for educational technology, goals within the scope of educational technology, equipment use, teaching methods, assessment and evaluation material has been scored by Likert system. In this scale, five options take place as "Completely Agree", "Agree", "Neutral", "Disagree" or "Strongly Disagree". Data set has been created by editing the raw state of the data. It has been determined by reliability studies made for each scale that the scales are appropriate for analysis. Normality test has been conducted prior to the decision on what analysis to do. Following this analysis, the data has been found normally distributed since Kolmogorov-Smirnov value ( $p > 0.05$ ) has been appropriate. Since the data are in rate scale and fit into a normal distribution, it has been decided to make the parametric analysis. Such values as descriptive statistics about the scale, average, standard deviation and etc. have been revealed by data sets. As the independent variables (gender, attended program) have two groups, independent groups t-test has been performed for the scales. One-way analysis of variance (ANOVA) has been used since other independent variables (grade 1, the frequency of Internet use) have more than two groups. In addition, because the total scores obtained from the scale is continuous and normally distributed , Pearson correlation coefficients have been

determined by making a simple linear correlation analysis for determination of the inter-group relations.

The result of the analysis performed to determine whether the educational Internet use self-efficacy beliefs of prospective teachers show significant differences according to gender has revealed a significant difference in favor of male prospective teachers. There are studies in the literature compatible with this finding. Kılıç and Coşkun (2010) with Akın and Baştuğ (2005) has determined in their studies that male teachers' pedagogical internet usage skills are significantly higher than the female candidate teachers. Again, similarly Gök and Erdogan (2008) has stated in the study that prospective teachers' attitude scores towards the use of internet for educational purposes show significant differences according to gender and male students' ratings for attitudes towards using internet for educational purposes is higher than female students. Undeferated et al. In a different research made by Yenilmez et al.(2011), self-efficacy belief for educational use of internet of has been seen to vary by gender in favor of males. There are also study results that are not coherent with that finding (Yusuf and Balogun, 2011; Tuncer and Özüt, 2012; Selwyn, 2008). As a result of the analysis carried out to determine whether the educational use of Internet self-efficacy beliefs show significant differences according to study department variable, no significant difference has been found out. This result is consistent with the results of Kaya, Balay and Adıgüzel's(2014) study. In addition, no significant difference has been detected in the results of analysis performed to determine if the educational use of Internet self-efficacy beliefs show significant differences according to the grade level. The analysis that has been conducted to determine whether teacher candidates' educational Internet usage self-efficacy show significant differences according to the frequency of using internet revealed a significant difference in favor of more frequent users of Internet. Yenilmez et. al. (2011) found a significant difference between the self-efficacy perceptions of the educational internet use and internet using time and self efficacy belief was seen to increase in those who use internet more often. A similar research to this finding was carried out by Doğruer, Meneviş and Eyyam (2010) . As a result of the analysis performed to determine whether technological pedagogical content knowledge self- confidence of prospective teachers show any significant differences according to gender, no significant difference has been detected. Studies similar to the results of this research are available in the literature (Sancar-Tokmak, Yavuz-Konokman and Yanpar-Yelken, 2013, Kaya Ozdemir, Emre & Kumar, 2011). When the literature is examined, there are also researches that are incompatible with the results of the study are (Ulaş and Ozan, 2010, Ekici 2008; Gezer and Sevim, 2006). Menzi et al. (2012) have determined that technology proficiency of male prospective teachers is higher than female prospective teachers. The result of analysis carried out to determine whether technological pedagogical content knowledge self-confidence of prospective teachers show a significant difference according to the study variable has not revealed any significant differences. While the results of this research are consistent with Aktepe (2011) 's work, they are not coherent with the results that Kaya, Emre and Kaya (2010) obtained. In addition, no significant difference has been detected in the results of the analysis conducted to determine whether prospective

teachers' technological pedagogical content knowledge self-confidence shows significant difference according to the grade level. As a result of the analysis conducted to determine whether technological pedagogical content knowledge self-confidence of prospective teachers show a significant difference according to the frequency of internet use, a significant difference in favor of more frequent Internet users has been detected. A significant difference in favor of male prospective teachers has been detected as a result of the analysis performed to determine whether prospective teachers' attitudes towards education technology show significant differences according to the variable of gender. The results of this research are compatible with the studies in the literature (Başarıcı and Ural, 2009; Çelik and Bindak, 2005). In addition, while there are studies showing that male students have higher attitudes towards computer than female students; there are studies as well that show attitude towards computer does not change according to gender (Cetin, 2008; Tekinarslan, 2008; Busch, 1995). As a result of the analysis conducted to determine whether prospective teachers' attitude towards educational technology show a significant difference according to the department they study and their grade variable, no significant differences has been detected. While the results of this research are in agreement with the results of Berkant & Efendioğlu (2010) and Aktepe (2011) 's work, they are not coherent with the results Kaya, Emre and Kaya (2010) obtained. A significant difference in favor of more frequent internet users has been detected as a result of the analysis that has been conducted to determine whether prospective teachers' attitudes towards education technologies show significant differences according to the frequency of using internet. A medium level relation in the positive direction between educational internet use self-efficacy beliefs and technological pedagogical content knowledge self-confidence of prospective teachers ( $p < 0.05$ ;  $r = 0.642$ ), and a medium level relation in the positive direction between their attitudes towards education technology ( $p < 0.05$ ;  $r = .320$ ) has been detected. In addition, a medium level relation in the positive direction between the technological pedagogical content knowledge self-confidence and the attitudes of prospective teachers' towards educational technology ( $p < 0.05$ ;  $r = 0,430$ ) has been detected. These two variables explain about 47% of the total variance of technological pedagogical content knowledge self-confidence. In this context, mostly (in terms of  $\beta$  points), educational internet use self-efficacy beliefs are being predicted. In other words, 47% of technological pedagogical content knowledge self-confidence is explained by these two variables.

**Keywords:** Educational use of the Internet, technological pedagogical content knowledge, attitude, prospective teacher

## Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojisinin çok hızlı şekilde ilerlemesi bu teknolojik olanaklardan okul ve sınıf ortamında da yararlanılmasını kaçınılmaz bir duruma getirmektedir (Karademir, 2009). Öğrenme ortamlarında teknoloji kullanımı öğrencilere daha zengin öğrenme durumları sunmakta, ilgi uyandırmakta, öğrenciyi merkeze almakta ve motivasyonlarının artmasını sağlamaktadır. Bu yönüyle teknoloji kullanımı öğrenme – öğretme sürecinde rol oynamaktadır (İşman ve diğ., 2002)



Bu sebeple, eğitimde teknoloji kullanımının eğitimin kalitesini yükseltmesinin yanında diğer bir faydası da teknolojiyi tanıyan ve onu kullanan nesillerin yetişmesini sağlamasıdır (Baş, 2011; Köseoğlu vd., 2007). Bilginin bu denli yoğun ve hızlı geliştiği üniversitelerde, öğretmen adaylarının başarılı olması yaşam boyu sürecek bir öğrenme süreci içinde olmaları ile olanaklıdır (Polat, 2005). Teknolojiyle günlük hayatta sürekli iç içe olan öğretmen ve öğretmen adayları yoğun bilgi akışının doğruluğunu kontrol etmelidir. Bu da bilginin üretilmesi, yayılması ve paylaşılması, nitelikli öğretmen anlayışının çok bilen öğretmenden, bilgiye nasıl ulaşacağını bilen öğretmene dönüşmesine yol açmıştır (Adıgüzel, 2005). Teknoloji, tüm eğitsel sorunları üstesinden gelebilecek bir çözüm olmamasına rağmen; günümüzde teknolojiler, öğretim işlerinde kullanılması gerekli araçlar hâline gelmişlerdir. Eğitim sistemlerinde teknolojiden yararlanabilmek için ise nitelikli öğretmen yetiştirilmesi gerekmektedir (Şemseddin ve Odabası, 2004; Kirschhner ve Selinger, 2003). Artık günümüzde nitelikli öğretmen; bilgi ihtiyacının farkına varan, doğru bilgiye ulaşmanın mantığını bilen, ulaştığı bilgiyi yapılandırarak öğrenen, öğrenmiş olduğu bilgileri yeni bilgilere transfer edebilen ve ürettiği bilgileri sorunların çözümünde kullanabilen öğretmen olarak tanımlanmaktadır (Akt: Kaya, Balay & Adıgüzel, 2014). “Nitelikli öğretmen” kavramını, tek bir modele veya bakış açısına dayalı tanımlamak bazı sınırlılıklar doğurabilir. Ancak Pedagojik Alan Bilgisi (PAB) ve son yıllarda Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB), ABD ve AB ülkelerindeki birçok üniversitenin eğitim fakültelerindeki öğretmen yetiştirme programlarının tekrar şekillenmesinde kullanılan ana kavramlar haline gelmiştir (Abell, 2008; Koehler ve Mishra, 2008). Bu nedenle öğretmen veya öğretmen adaylarına yaşam boyu kullanabilecekleri öğrenme becerilerinin kazandırılması gerekmektedir. (Kaya, Balay & Adıgüzel, 2014). Öğretim teknolojilerinin öğretme-öğrenme sürecinde etkin kullanımından başlayarak, bilginin öğrenilmesi, yapılandırılması ve kullanılmasına kadar gerekli bilgi ve beceri ile donatılmış öğretmenlerin yetiştirilmesi ihtiyacı günümüzde çok daha fazladır. Çünkü öğretim teknolojilerinin öğrenme etkinlikleriyle bütünleştirilerek işe koşulması gerekmektedir (Kaya & Yılayaz, 2013; Thompson & Mishra, 2008). Bu gereklilik düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanımları, teknolojik pedagojik alan bilgilerine vakıf olma durumları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının belirlenmesi oldukça önem arz etmektedir. Bu çalışmanın amacı; öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları, teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveni ve eğitim teknolojilerine yönelik tutum arasındaki ilişkinin bulunması ve bazı değişkenlere (sınıf düzeyi, bölüm, cinsiyet, internet kullanım sıklığı) göre farklılıklarının saptanmasıdır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma farklı değişkenlerin birbirleriyle ilişkilerinin belirlenmesi dolayısıyla “ilişkisel (korelasyonel) tarama modelinde desenlenmiştir. Korelasyonel araştırma, iki ya da daha fazla değişkenin arasındaki ilişkinin, değişkenlere müdahale edilmeksizin incelendiği çalışmalardır (Büyüköztürk vd., 2010). Değişkenler arasındaki ilişkilerin tanımlanması sebebiyle, betimsel araştırmaların bir türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Fraenkel ve Wallen, 2006).

### Katılımcılar (Çalışma Grubu)

Çalışmanın örneklemini, Eskişehir ilinde bulunan iki devlet üniversitesinden seçkisiz olarak belirlenmiş 404 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubuna ait demografik özellikler tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunun Demografik Özellikleri

| Değişken Türü             |                          | n   | %     |
|---------------------------|--------------------------|-----|-------|
| Cinsiyet                  | Bayan                    | 295 | 73,0  |
|                           | Erkek                    | 109 | 27,0  |
| Öğrenim gördüğü program   | Fen Bilgisi Öğretmenliği | 258 | 63,9  |
|                           | Sınıf Öğretmenliği       | 146 | 36,1  |
| Sınıf düzeyi              | Birinci Sınıf            | 123 | 30,4  |
|                           | İkinci Sınıf             | 112 | 27,7  |
|                           | Üçüncü Sınıf             | 129 | 31,9  |
|                           | Dördüncü Sınıf           | 40  | 9,9   |
|                           | Az Sıklıkta              | 96  | 23,8  |
| İnternet kullanım sıklığı | Orta Sıklıkta            | 150 | 37,1  |
|                           | Çok Sıklıkta             | 158 | 39,1  |
| TOPLAM                    |                          | 404 | 100,0 |

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada, veri toplama aracı olarak; Şahin (2009) tarafından geliştirilen “eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları ölçeği”, Graham ve ark. (2009) tarafından geliştirilen, Timur ve Taşar (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeği” ve Pala (2006) tarafından geliştirilen “eğitim teknolojilerine yönelik tutum ölçeği” kullanılmıştır.

Eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları ölçeği, beşli likert tipinde olup tek boyuta sahip ve 28 sorudan oluşmaktadır. Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeği, Graham ve ark. (2009) tarafından geliştirilen Timur ve Taşar (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlanmıştır. Söz konusu ölçek; teknoloji, pedagoji ve alan bilgisinin bileşimlerinden oluşan dört boyut; Birinci boyut; Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi (TPAB) boyutu, ikinci boyut; Teknolojik Pedagojik Bilgi (TPB) boyutu, üçüncü boyut; Teknolojik Alan Bilgisi (TAB) ve dördüncü boyut; Teknolojik Bilgi (TB) boyutudur. Ölçek, birinci boyutta 8 madde (1-8. madde), ikinci boyutta 7 madde (9-15. madde), üçüncü boyutta 5 madde (16-20. madde) ve dördüncü boyutta 11 madde (21-31. madde) içermektedir. Toplam 31 madde bulunmakta ve beşli likert tipindedir.

Eğitim teknolojilerine yönelik tutum ölçeği, eğitim teknolojisi kapsamına giren hedefler, araç-gereç kullanımı, öğretim yöntemleri, ölçme ve değerlendirme konularını içeren 43 madde, beşli Likert sistemi ile puanlanmıştır. Bu ölçekte “Tamamen Katılıyorum”, “Katılıyorum”, “Kararsızım”, “Katılmıyorum” ve “Kesinlikle Katılmıyorum” şeklinde 5 cevap seçeneği yer almıştır.

Yukarıda bahsi geçen ölçeklerin geliştirildikleri ve bu çalışma kapsamında yapılan analizleri sonucunda elde edilen güvenilirlik katsayıları tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2. Ölçeklere ait Güvenirlik Katsayıları (Croanbach alfa değerleri)

| Ölçek Türü                                              | Güvenirlik Katsayısı (Orijinal Çalışma) | Güvenirlik Katsayısı (Bu Çalışma) |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------|-----------------------------------|
| Eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları ölçeği | 0,96                                    | 0,95                              |
| Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeği       | 0,92                                    | 0,94                              |
| Eğitim teknolojilerine yönelik tutum ölçeği             | 0,92                                    | 0,85                              |

### Veri Analizi

Verilerin ham hali düzenlenerek veri seti oluşturulmuştur. Ölçeklerin her biri için güvenilirlik çalışmaları yapılarak analize uygun oldukları belirlenmiştir. Hangi analizlerin yapılacağına karar verilmeden önce normallik testi gerçekleştirilmiştir. Bu analiz sonrasında kolmogrov-smirnov

değerinin ( $p>0,05$ ) uygun olması sebebiyle verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir. Verilerin oran ölçek olması ve normal dağılıma uymaları sebebiyle parametrik analizlerin yapılmasına karar verilmiştir. Veri setlerinden ölçeklere ait betimsel istatistikler, ortalamalar, standard sapmalar vb. değerler ortaya çıkarılmıştır. Bağımsız değişkenlerin (cinsiyet, öğrenim görülen program) iki gruba sahip olması sebebiyle ölçekler için bağımsız gruplar t-testi gerçekleştirilmiştir. Diğer bağımsız değişkenlerin (sınıf düzeyi, internet kullanım sıklığı) ikiden fazla gruba sahip olması sebebiyle tek yönlü varyans analizi (ANOVA) gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçekten elde edilen toplam puanların sürekli olması ve normal dağılması sebebiyle, gruplar arası ilişkilerin belirlenmesi için basit doğrusal korelasyon analizi yapılarak Pearson korelasyon katsayıları belirlenmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Tablo 3. Öğretmen Adaylarının Cinsiyete Göre t-testi Analizi Sonuçları

| Cinsiyet                         |       | n   | $\bar{X}$ | s      | sd  | t      | p    |
|----------------------------------|-------|-----|-----------|--------|-----|--------|------|
| <b>Eğ. İnt. Kul. Öz Yet. İn.</b> | Bayan | 295 | 95,73     | 20,853 | 402 | -2,575 | ,010 |
|                                  | Erkek | 109 | 101,71    | 20,275 |     |        |      |
| <b>Tek. Ped. Al. Bil.</b>        | Bayan | 295 | 108,00    | 20,239 | 402 | -1,742 | ,082 |
|                                  | Erkek | 109 | 111,95    | 20,345 |     |        |      |
| <b>Eğ. Tek. Yön. Tutum</b>       | Bayan | 295 | 127,78    | 16,507 | 402 | -2,587 | ,010 |
|                                  | Erkek | 109 | 132,62    | 17,193 |     |        |      |

Öğretmen adaylarının, eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları, teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveni ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 3’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; bayan ve erkek öğretmen adaylar arasında, teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güvenleri bakımından anlamlı farklılık yoktur ( $p>0,05$ ). Ayrıca tablo 3’e göre eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının cinsiyete göre değiştiği gözlenmiştir ( $p<0,05$ ). Bu farklılıkların da erkek öğretmen adayları lehine olduğu saptanmıştır.

Tablo 4. Öğretmen Adaylarının Öğrenim Gördükleri Bölüme Göre t-testi Analizi Sonuçları

| Bölüm                            |       | n   | $\bar{X}$ | s      | sd  | t     | p    |
|----------------------------------|-------|-----|-----------|--------|-----|-------|------|
| <b>Eğ. İnt. Kul. Öz Yet. İn.</b> | Fen   | 258 | 98,54     | 20,641 | 402 | 1,539 | ,125 |
|                                  | Sınıf | 146 | 95,22     | 21,102 |     |       |      |
| <b>Tek. Ped. Al. Bil.</b>        | Fen   | 258 | 109,41    | 20,749 | 402 | ,460  | ,646 |
|                                  | Sınıf | 146 | 108,44    | 19,590 |     |       |      |
| <b>Eğ. Tek. Yön. Tutum</b>       | Fen   | 258 | 128,84    | 17,690 | 402 | -,400 | ,689 |
|                                  | Sınıf | 146 | 129,53    | 15,184 |     |       |      |

Öğretmen adaylarının, eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları, teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveni ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre farklılaşma gösterip göstermediğini test etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi kullanılmış ve sonuçlar Tablo 4’de verilmiştir. Elde edilen bulgulara göre; fen bilgisi öğretmenliği ve sınıf öğretmenliği programlarında öğrenim görmekte olan öğretmen adayları arasında, eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları, teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveni ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları bakımından anlamlı farklılık bulunmamıştır ( $p>0,05$ ).

Tablo 5. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| Sınıf Düzeyi                     | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | p    | Gruplar Arası Fark |
|----------------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|--------------------|
| <b>Eğ. İnt. Kul. Öz Yet. İn.</b> | Gruplar Arası     | 1073,843        | 3   | 357,948            |       |      |                    |
|                                  | Gruplar İçi       | 174019,333      | 400 | 435,048            | ,823  | ,482 | Yok                |
|                                  | Toplam            | 175093,176      | 403 |                    |       |      |                    |
| <b>Tek. Ped. Al. Bil.</b>        | Gruplar Arası     | 3087,897        | 3   | 1029,299           |       |      |                    |
|                                  | Gruplar İçi       | 163298,430      | 400 | 408,246            | 2,521 | ,057 | Yok                |
|                                  | Toplam            | 166386,327      | 403 |                    |       |      |                    |
| <b>Eğ. Tek. Yön. Tutum</b>       | Gruplar Arası     | 1783,346        | 3   | 594,449            |       |      |                    |
|                                  | Gruplar İçi       | 112119,446      | 400 | 280,299            | 2,121 | ,097 | Yok                |
|                                  | Toplam            | 113902,792      | 403 |                    |       |      |                    |

Öğretmen adaylarının, eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları, teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveni ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının sınıf düzeyine göre farklılaşma gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve sonuçlar tablo 5’de sunulmuştur. Sınıf düzeyine göre ölçeklerden elde edilen sonuçlara göre herhangi anlamlı bir farklılık saptanmamıştır ( $p>0,05$ ). Ayrıca gruplara ait ortalama, standard sapma, ölçekten elde edilen en büyük ve en küçük değerler tablo 6’da belirtilmiştir. Her bir ölçekte en yüksek ortalamaların üçüncü sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ve en düşük ortalamaların ise birinci sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarına ait olduğu belirlenmiştir.

Tablo 6. Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeyine Göre Ortalama, Standard Sapma, En Büyük ve En Küçük Değerler

| Sınıf Düzeyi                     |                | n   | $\bar{X}$ | s      | En Küçük | En Büyük |
|----------------------------------|----------------|-----|-----------|--------|----------|----------|
| <b>Eğ. İnt. Kul. Öz Yet. İn.</b> | Birinci Sınıf  | 123 | 95,61     | 21,118 | 41,00    | 140,00   |
|                                  | İkinci Sınıf   | 112 | 96,42     | 19,229 | 37,00    | 140,00   |
|                                  | Üçüncü Sınıf   | 129 | 99,38     | 20,546 | 37,00    | 140,00   |
|                                  | Dördüncü Sınıf | 40  | 98,70     | 25,077 | 50,00    | 152,00   |
|                                  | Toplam         | 404 | 97,34     | 20,844 | 37,00    | 152,00   |
| <b>Tek. Ped. Al. Bil.</b>        | Birinci Sınıf  | 123 | 106,24    | 21,124 | 52,00    | 155,00   |
|                                  | İkinci Sınıf   | 112 | 107,38    | 18,931 | 53,00    | 153,00   |
|                                  | Üçüncü Sınıf   | 129 | 112,64    | 21,190 | 44,00    | 153,00   |
|                                  | Dördüncü Sınıf | 40  | 110,95    | 17,241 | 75,00    | 139,00   |
|                                  | Toplam         | 404 | 109,06    | 20,319 | 44,00    | 155,00   |
| <b>Eğ. Tek. Yön. Tutum</b>       | Birinci Sınıf  | 123 | 126,27    | 17,221 | 55,00    | 189,00   |
|                                  | İkinci Sınıf   | 112 | 129,08    | 15,547 | 55,00    | 167,00   |
|                                  | Üçüncü Sınıf   | 129 | 131,55    | 16,210 | 78,00    | 172,00   |
|                                  | Dördüncü Sınıf | 40  | 129,85    | 19,913 | 70,00    | 163,00   |
|                                  | Toplam         | 404 | 129,09    | 16,811 | 55,00    | 189,00   |

Öğretmen adaylarının, eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları, teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveni ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının internet kullanım sıklıklarına göre farklılaşma gösterip göstermediğini test etmek amacıyla tek yönlü varyans analizi kullanılmış ve sonuçlar tablo 7’de sunulmuştur.

Eğitimde internet kullanımı öz yeterlik inançları; çok sıklıkta internet kullanan grubun lehine olacak şekilde farklılaşmaktadır ( $p<0,05$ ;  $X_{\text{çok}}=102,14$ ;  $X_{\text{orta}}=95,99$ ;  $X_{\text{az}}=91,55$ ). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz yeterlik inançları; çok sıklıkta internet kullanan grubun lehine olacak şekilde farklılaşmaktadır ( $p<0,05$ ;  $X_{\text{çok}}=112,49$ ;  $X_{\text{orta}}=107,49$ ;  $X_{\text{az}}=105,87$ ). Eğitim teknolojilerine yönelik tutumları; çok ve orta sıklıkta internet kullanan grubun lehine olacak şekilde farklılaşmaktadır ( $p<0,05$ ;  $X_{\text{çok}}=131,19$ ;  $X_{\text{orta}}=130,42$ ;  $X_{\text{az}}=123,54$ ).

Tablo 7. Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Sıklıklarına Göre Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

| İnternet Kullanım Sıklığı | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd  | Kareler Ortalaması | F     | P     | Gruplar Arası Fark |
|---------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|-------|--------------------|
| Eğ. İnt. Kul. Öz Yet. İn. | Gruplar Arası     | 7136,791        | 2   | 3568,395           | 8,520 | ,000* | 2-1                |
|                           | Gruplar İçi       | 167956,385      | 401 | 418,844            |       |       | 3-2                |
|                           | Toplam            | 175093,176      | 403 |                    |       |       | 3-1                |
| Tek. Ped. Al. Bil.        | Gruplar Arası     | 3204,840        | 2   | 1602,420           | 3,938 | ,020  | 3-2                |
|                           | Gruplar İçi       | 163181,487      | 401 | 406,936            |       |       | 3-1                |
|                           | Toplam            | 166386,327      | 403 |                    |       |       |                    |
| Eğ. Tek. Yön. Tutum       | Gruplar Arası     | 3921,501        | 2   | 1960,751           | 7,149 | ,001  | 2-1                |
|                           | Gruplar İçi       | 109981,291      | 401 | 274,268            |       |       | 3-1                |
|                           | Toplam            | 113902,792      | 403 |                    |       |       |                    |

Gruplar= 1:Az sıklıkta kullanım, 2:Orta sıklıkta kullanım, 3:Yüksek sıklıkta kullanım [\*0,000<<0,001]

Ayrıca gruplara ait ortalama, standard sapma, ölçekten elde edilen en büyük ve en küçük değerler tablo 8’de belirtilmiştir. Her bir ölçekte en yüksek ortalamaların çok sık internet kullanan öğretmen adaylarına ve en düşük ortalamaların ise az sıklıkta internet kullanan öğretmen adaylarına ait olduğu belirlenmiştir. İnternet kullanım sıklığı arttıkça tutum da yükselmiştir.

Tablo 8. Öğretmen Adaylarının İnternet Kullanım Sıklıklarına Göre Ortalama, Standard Sapma, En Büyük ve En Küçük Değerler

| İnternet Kullanım Sıklığı | n             | $\bar{X}$ | s      | En Küçük | En Büyük |
|---------------------------|---------------|-----------|--------|----------|----------|
| Eğ. İnt. Kul. Öz Yet. İn. | Az Sıklıkta   | 96        | 91,55  | 22,973   | 37,00    |
|                           | Orta Sıklıkta | 150       | 95,99  | 17,838   | 48,00    |
|                           | Çok Sık       | 158       | 102,14 | 21,176   | 37,00    |
|                           | Toplam        | 404       | 97,34  | 20,844   | 37,00    |
| Tek. Ped. Al. Bil.        | Az Sıklıkta   | 96        | 105,87 | 20,164   | 55,00    |
|                           | Orta Sıklıkta | 150       | 107,49 | 19,599   | 52,00    |
|                           | Çok Sık       | 158       | 112,49 | 20,706   | 44,00    |
|                           | Toplam        | 404       | 109,06 | 20,319   | 44,00    |
| Eğ. Tek. Yön. Tutum       | Az Sıklıkta   | 96        | 123,54 | 17,404   | 70,00    |
|                           | Orta Sıklıkta | 150       | 130,42 | 14,680   | 55,00    |
|                           | Çok Sık       | 158       | 131,19 | 17,683   | 55,00    |
|                           | Toplam        | 404       | 129,08 | 16,811   | 55,00    |

Öğretmen adaylarının, eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları, teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveni ve eğitim teknolojilerine yönelik tutumları arasındaki ilişkinin belirlenmesi amacıyla yapılan korelasyon analizine ait bulgular tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9. Ölçekler Arasındaki İlişkilere ait Korelasyon Analizi Sonuçları

|                           | Eğ. İnt. Kul. Öz Yet. İn. | Tek. Ped. Al. Bil. | Eğ. Tek. Yön. Tutum |
|---------------------------|---------------------------|--------------------|---------------------|
| Eğ. İnt. Kul. Öz Yet. İn. | Kor. Kat.(r)              | -                  | ,642**              |
|                           | Anl.(p)                   | -                  | ,000*               |
|                           | N                         | -                  | 404                 |
| Tek. Ped. Al. Bil.        | Kor. Kat.(r)              | -                  | ,430**              |
|                           | Anl.(p)                   | -                  | ,000*               |
|                           | N                         | -                  | 404                 |
| Eğ. Tek. Yön. Tutum       | Kor. Kat.(r)              | -                  | -                   |
|                           | Anl.(p)                   | -                  | -                   |
|                           | N                         | -                  | -                   |

\*0,000<<0,001

Korelasyon katsayısı [r], iki değişken arasındaki ilişkinin miktarını ve yönünü tayin etmede kullanılır. Korelasyon katsayısının mutlak değer olarak (hem pozitif, hem negatif değerde) 1,00-0,70 arasında olması [yüksek]; 0,70-0,30 arasında olması [orta]; 0,30-0,00 arasında olması da [düşük] düzeyde bir ilişkinin olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2009). Buna göre; öğretmen adaylarının, eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları ile teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveni arasında orta düzeyde pozitif yönde ( $p<0,05$ ;  $r=0,642$ ), eğitim teknolojilerine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde ( $p<0,05$ ;  $r=0,320$ ) bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveni ile eğitim teknolojilerine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde ( $p<0,05$ ;  $r=0,430$ ) bir ilişki saptanmıştır. Yani öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançlarının artış göstermesi teknolojik pedagojik alan bilgilerinin de artmasına sebep olabilmektedir.

Tablo 10. *Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisinin Yordanmasına İlişkin Regresyon Analizi Sonuçları*

| Değişken                               | B      | Standart hata | $\beta$ | T      | p     | İkili [r] | Kısmi [r] |
|----------------------------------------|--------|---------------|---------|--------|-------|-----------|-----------|
| Sabit                                  | 16,625 | 5,982         |         | 2,779  | ,006  |           |           |
| Eğ. İnt. Kul.                          |        |               |         |        |       |           |           |
| Öz Yet. İn.                            | ,548   | ,037          | ,562    | 14,634 | ,000* | ,642      | ,590      |
| Eğ. Tek.                               |        |               |         |        |       |           |           |
| Yön. Tutum                             | ,303   | ,046          | ,251    | 6,524  | ,000* | ,430      | ,310      |
| R=0,69 R <sup>2</sup> =0,47            |        |               |         |        |       |           |           |
| F <sub>(2,401)</sub> = 176,94 p=0,000* |        |               |         |        |       |           |           |

\*0,000<0,001

Öğretmen adaylarının, eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları ve eğitim teknolojilerine yönelik tutum değişkenlerinin birlikte teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveni puanları ile orta düzeyde ve anlamlı bir ilişki vermektedir ( $R=0,69$ ;  $R^2=0,47$ ;  $p<0,01$ ). Söz konusu iki değişken teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveninin toplam varyansının yaklaşık % 47'sini açıklamaktadır. Bu bağlamda en çok ( $\beta$  puanları bakımından) eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları yordamaktadır. Yani teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveninin % 47'si bu iki değişken tarafından açıklanmaktadır.

### Sonuç ve Tartışma

#### *Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarına ait sonuçlar*

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Alanyazında bu bulguyla örtüşen çalışmalar bulunmaktadır. Kılıç ve Coşkun (2010) ile Akın ve Baştuğ (2005) çalışmalarında, erkek öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım beceri düzeylerinin kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu belirlemiştir. Yine benzer bir biçimde Gök ve Erdoğan (2008)'in çalışmasında öğretmen adaylarının interneti eğitimsel amaçlar için kullanmaya yönelik tutum puanlarının, cinsiyete göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini ve erkek öğrencilerin eğitimsel amaçlar için interneti kullanmaya yönelik tutum puanlarının kız öğrencilere göre daha yüksek olduğunu ifade etmiştir. Yenilmez ve diğ. (2011) yaptığı farklı bir araştırmada da yine eğitsel internet kullanımına yönelik özyeterlik inancının erkeklerin lehine olacak şekilde cinsiyete göre farklılaştığı görülmüştür. Ayrıca bu bulguyla örtüşmeyen çalışma sonuçları da bulunmaktadır (Yusuf ve Balogun, 2011; Tuncer ve Özüt, 2012; Selwyen, 2008).

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda herhangi anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu sonuç Kaya, Balay ve Adıgüzel



(2014)'ün yaptığı çalışmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Ayrıca öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda herhangi anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım öz-yeterlik inançlarının internet kullanım sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda fazla internet kullananların lehine olacak biçimde anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Yenilmez v.d. (2011) tarafından yapılan araştırmada eğitsel internet kullanımına yönelik öz yeterlik algıları arasında internet kullanma süresine göre anlamlı fark bulunduğu ve interneti sık kullananların öz yeterlik inancının da arttığı görülmüştür. Bu bulguya benzer bir diğer araştırma Doğruer, Meneviş ve Eyyam (2010) tarafından yapılmıştır.

#### *Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güvenine ait sonuçlar*

Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güvenlerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda herhangi anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer çalışmalar alanyazında bulunmaktadır (Sancar-Tokmak, Yavuz-Konokman ve Yanpar-Yelken, 2013; Kaya, Özdemir, Emre & Kaya, 2011). Alanyazın incelendiğinde çalışmanın sonuçlarıyla uyuşmayan araştırmalar da bulunmaktadır (Ulaş ve Ozan, 2010; Ekici 2008; Gezer ve Sevim, 2006). Menzi vd. (2012) çalışmalarında erkek öğretmen adaylarının teknoloji yeterliklerinin kadın öğretmen adaylarından daha yüksek olduğunu belirlemişlerdir.

Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güvenlerinin öğrenim gördükleri bölüm değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda herhangi anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu araştırmanın sonuçları Aktepe (2011)'in çalışmasının sonuçlarıyla örtüşürken Kaya, Emre ve Kaya (2010)'nın elde ettiği sonuçlarla uyuşmamaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güvenlerinin sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda herhangi anlamlı bir farklılık saptanmamıştır.

Öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güvenlerinin internet kullanım sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda fazla internet kullananların lehine olacak biçimde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

#### *Öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarına ait sonuçlar*

Öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda erkek öğretmen adayları lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır. Alanyazında bulunan çalışmalar ile bu araştırmanın sonuçları uyuşmaktadır (Başarıcı ve Ural, 2009; Çelik ve Bindak, 2005). Ayrıca araştırmalar erkeklerin kız öğrencilerden daha üst düzeyde bilgisayar tutumuna sahip olduğunu gösteren araştırmalar olduğu gibi, bilgisayara karşı tutumun cinsiyete göre değişmediğini gösteren araştırmalar da bulunmaktadır (Çetin, 2008; Tekinarslan, 2008; Busch, 1995).

Öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının öğrenim gördükleri bölüm değişkenine ve sınıf düzeylerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda herhangi anlamlı bir farklılık saptanmamıştır. Bu araştırmanın sonuçları, Berkant & Efendioğlu (2010) ve Aktepe (2011)'in çalışmalarının sonuçlarıyla örtüşürken Kaya, Emre ve Kaya (2010)'nın elde ettiği sonuçlarla uyuşmamaktadır.

Öğretmen adaylarının eğitim teknolojilerine yönelik tutumlarının internet kullanım sıklıklarına göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla yapılan analiz sonucunda fazla internet kullananların lehine olacak biçimde anlamlı bir farklılık saptanmıştır.

#### *Değişkenler arasındaki ilişkilere ait sonuçlar*

Öğretmen adaylarının, eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları ile teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveni arasında orta düzeyde pozitif yönde ( $p<0,05$ ;  $r=0,642$ ), eğitim teknolojilerine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde ( $p<0,05$ ;  $r=0,320$ ) bir ilişki saptanmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveni ile eğitim teknolojilerine yönelik tutumları arasında orta düzeyde pozitif yönde ( $p<0,05$ ;  $r=0,430$ ) bir ilişki saptanmıştır. Söz konusu iki değişken teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveninin toplam varyansının yaklaşık % 47'sini açıklamaktadır. Bu bağlamda en çok ( $\beta$  puanları bakımından) eğitsel internet kullanım öz yeterliği inançları yordamaktadır. Yani teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güveninin % 47'si bu iki değişken tarafından açıklanmaktadır.

#### **Öneriler**

- Öğretmen adaylarının bilinçli ve eğitime yönelik teknoloji kullanımlarını artırıcı faaliyetler ön plana çıkarılmalıdır.
- Benzeri çalışmalar farklı öğretim programlarında öğrenim gören öğretmen adaylarıyla yürütülmelidir.
- Eğitsel internet kullanımı ile teknolojik pedagojik alan bilgisinin ilişkisini yükseltecek faaliyetler yapılmalıdır.

#### **KAYNAKÇA**

- Abell, S. (2008). Twenty years later: Does pedagogical content knowledge remain a useful idea? *International Journal of Science Education*, 30(10), 1405-1416.
- Adıgüzel, A. (2005). Avrupa Birliğine uyum sürecinde öğretmen niteliklerinde yeni bir boyut: Bilgi okuryazarlığı. *Milli Eğitim Dergisi*, 167, 355-363.
- Akın, M. & Baştuğ, A. (2005). Erzincan eğitim fakültesi ilköğretim bölümü sınıf öğretmenliği anabilim dalı öğrencilerinin bilgisayar ve internet teknolojilerinden yararlanma düzeylerini belirlemeye yönelik bir ön araştırma. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 47-58.
- Aktepe, V. (2011). Sınıf öğretmenlerinin derslerinde bilgisayar kullanımlarına ilişkin görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 75-92.
- Baş, G. (2011). İlköğretim öğretmenlerinin eğitsel internet kullanımı öz-yeterlik inançlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 1(2), 35-51.
- Başarıcı, R. & Ural, A. (2009). Bilgisayar öğretmen adaylarının bilgisayar destekli eğitime yönelik tutumları, *International Online Journal of Educational Sciences*, 1(1), 165-176.
- Berkant, H. G. & Efendioğlu, A. (2011). Faculty of education students' attitudes toward computer and making computer supported education. *Paper presented at International Educational Technology Conference (IETC) 2011, 25-27 May 2011, Istanbul, Turkey*, (pp. 543-548).
- Busch, T. (1995). Gender differences in self-efficacy and attitudes toward computers, *Journal of Educational Computing Research*, 12(2), 147-158.
- Büyüköztürk, Ş. (2009). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.

- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2010). Bilimsel araştırma yöntemleri (6. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Çelik, H. C. & Bindak, R. (2005). İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(10), 27-38.
- Çetin, B. (2008). Marmara Üniversitesi sınıf öğretmeni adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algılarının incelenmesi, *Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 101-114.
- Doğruer, N., Meneviş, Ş. & Eyyam, R. (2010). *Öğretmen adaylarının internet kullanımı*. International Conference on New Trends in Education and Their Implications, 11-13 November Antalya-Turkey.
- Ekici, G. (2008). Teknik öğretmenlerin ve teknik öğretmen adaylarının teknolojiye yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1, 42-55.
- Fraenkel, J. R. & Wallen, N. E. (2006). How to design and evaluate research in education (6.Baskı). New York: McGraw-Hill International Edition.
- Gezer, B. & Sevim, Y. (2006). Ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin internet kullanımlarının meslekî gelişimlerine etkisi (Elazığ İli Örneği). *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 5(1).
- Gök, B. & Erdoğan, T. (2008). *Sınıf öğretmeni adaylarının internetin eğitimsel amaçlar için kullanımına yönelik tutumlarının belirlenmesi*. 8. Uluslararası Eğitim Teknolojileri Konferansında (İETC) sunulmuştur. Eskişehir, Anadolu Üniversitesi.
- İşman, A., Baytekin, Ç., Balkan, F., Horzum, B. & Kıyıcı, M. (2002). Fen bilgisi eğitimi ve yapısalıcı yaklaşım. *The Turkish Online Journal of Educational Technology(TOJET)*, 1(1), 41-47.
- Karademir, E. (2009). Bilgisayar destekli öğretimin öğrencilerin fen ve teknoloji dersi elektrik ünitesindeki akademik başarı düzeylerine, bilimsel süreç becerilerine ve tutumlarına etkisi, *Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi*, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Kaya, A., Balay, R. & Adıgüzel, R. (2014). Öğretmen adaylarının eğitsel internet kullanım becerileri ile bilgi edinme becerileri arasındaki ilişki düzeyi. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 83-99.
- Kaya, Z. & Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen Eğitimine Teknoloji Entegrasyonu Modelleri ve Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi, *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi (BAED)*, 4(8), 57-83.
- Kaya, Z., Emre, İ. & Kaya, O. N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) açısından özgüven seviyelerinin belirlenmesi. 9. *Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu*, 643-651, Elazığ.
- Kaya, Z., Özdemir, T. Y., Emre, İ. & Kaya, O. N. (2011). Exploring preservice information technology teachers' perception of self-efficacy in web-technological pedagogical content knowledge. *6th International Advanced Technologies Symposium (IATS'11)*, Elazığ.
- Kılıç, H. & Coşkun, Y. D. (2010). *Öğretmen adaylarının eğitsel amaçlı internet kullanım öz-yeterlik inanç düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. 19. Eğitim Bilimleri Kurultayında sunulmuştur. KKTC, Lefkoşa, Uluslararası Kıbrıs Doğu Akdeniz Üniversitesi.

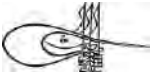
- Kirschhner, P. & Selinger, M. (2003). The state of affairs of teacher education with respect to information and communications technology. *Technology, Pedagogy and Education*, 12(1), 5-17.
- Koehler, M. J. & Mishra, P. (2008). Introducing TPACK. In AACTE Committee on Innovation and Technology. (Ed.), *Handbook of technological pedagogical content knowledge (TPCK)*. New York: Routledge.
- Köseoğlu, P., Yılmaz, M., Gerçek, C. & Soran, H. (2007). Bilgisayar kursunun bilgisayara yönelik başarı, tutum ve öz-yeterlik inançları üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 203-209.
- Menzi, N., Çalışkan, E. & Çetin, O. (2012). Öğretmen adaylarının teknoloji yeterliliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Science International*, 2(1), 1-18.
- Pala, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin eğitim teknolojilerine yönelik tutumları, *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16, 177-188.
- Polat, C. (2005). Üniversitelerde bilgi okuryazarlığı programlarının geliştirilmesi: Hacettepe üniversitesi örneği. *Yayımlanmamış Doktora Tezi*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sancar-Tokmak, H., Yavuz-Konokman, G. & Yanpar-Yelken, T. (2013). Mersin Üniversitesi okul öncesi öğretmen adaylarının teknolojik pedagojik alan bilgisi (TPAB) özgüven algılarının incelenmesi, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14(1), 35-51.
- Selwyn, N. (2008). An investigation of differences in undergraduates' academic use of the internet. *Active Learning in Higher Education*, 9(1), 11-22.
- Şahin, İ. (2009). Eğitsel internet kullanım öz-yeterliği inançları ölçeğinin geçerliği ve güvenirliği, *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 461-471.
- Şemseddin, G. & Odabaşı, F. (2004). Bilgi çağında öğretmen adaylarının eğitimde öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme dersinin önemi. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 3(1), 43-48.
- Tekinarslan, E. (2008). Eğitimciler için temel teknoloji yeterlikleri ölçeğinin geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(26), 186-205.
- Thompson, A. & Mishra, P. (2008). Breaking news: TPACK becomes TPACK! *Journal of Computing in Teacher Education*, 24 (2), 78-102.
- Timur, B. & Taşar, M. F. (2011). Teknolojik pedagojik alan bilgisi öz güven ölçeğinin (TPABÖGÖ) Türkçeye uyarlanması, *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 839-856.
- Tuncer, M. & Özü, A. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume* 7(2), 1079-1091.
- Ulaş, A. H. & Ozan, C. (2010). Sınıf öğretmenlerinin eğitim teknolojileri açısından yeterlilik düzeyi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 63-84.
- Yenilmez, K., Turgut, M., Anapa, P. & Ersoy, M. (2011). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının eğitsel internet kullanımına yönelik öz-yeterlik inançları. 5. Uluslararası

Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumunda sunulmuştur. Elazığ, Fırat Üniversitesi.

Yusuf, M. O. & Balogun, M.R. (2011). “Student-Teachers’ Competence and Attitude towards Information and Communication Technology: A Case Study in a Nigerian University”, *Contemporary Educational Technology*, 2 (1), 18-36.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Karademir, E., (2015). “Eğitsel İnternet Kullanımı İle Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi ve Eğitim Teknolojilerine Yönelik Tutum Arasındaki İlişki: Öğretmen Adayları Örneği / The Relation Between Educational Internet Use And Technological Pedagogical Content Knowledge And Attitudes Toward Educational Technology: Example Of Pre-Service Teachers”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8746>, p. 519-534.



## **BOSNA-HERSEKLİLERE TÜRKÇE ÖĞRETİMİ BAĞLAMINDA KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA: TÜRKÇEDE VE BOŞNAKÇADA ÇATI\***

*Ajla KARÇIÇ\*\**

*Mustafa ÇETİN\*\*\**

### **ÖZET**

Çatı konusu yabancılara Türkçe öğretiminde en çok zorlanılan dil bilgisi konularından birisidir. Özneye ve nesneye bağlı olarak eklendikleri fiillere farklı anlamlar ve işlevler kazandıran bu yapıların öğretiminde dikkat edilmesi gereken bazı hususlar bulunmaktadır. Yabancı dil öğretiminin amaca yönelik yapılabilmesi için öğretilen dilin analizinin yapılması uygun olacaktır. Böylece öğrenim sürecinde karşılaşılabilecek hatalar önceden tespit edilebilir. İnceleme sonucunda elde edilen bulgular yabancı dil öğretim programlarının ve ders materyallerinin geliştirilmesi için kullanılabilir.

Çalışmanın amacı; Bosna Hersek'te yabancı dil olarak Türkçe öğrenen öğrencilere çatı konusunun kavratılmasında karşılaşılan engellerin sebeplerini ortaya çıkarmaktır. Çalışmada karşılaştırmalı dil bilimi yöntemi kullanılmıştır. Türkçede ve Boşnakçada fiillerde çatı konusu çatı tanımları, tasnifleri, türleri ve işlevleri bakımından karşılaştırılmıştır. Türkçede var olan bazı çatı türlerinin Boşnakçada olmadığı, aynı şekilde Boşnakçada tasniflere katılan bazı çatıların Türkçede farklı yapılara tekabül ettiği gibi sonuçlara ulaşılmıştır. Türkçede geçişli fiiller, geçişsiz fiiler, etken çatı, edilgen çatı, dönüşlülük çatısı, işteş çatı ve ettirgen çatı türleri bulunmaktadır. Boşnakçada ise etken, edilgen, orta ve dönüşlü olmak üzere dört çatı türü mevcuttur. İşteş çatı dönüşlülüğün bir çeşidi olarak tasniflerde yer almaktadır. Bunun dışında Türkçede bulunan ettirgenlik çatısının Boşnakçada çatı türü olarak bulunmadığı ancak, farklı yapılarla ettirgenliğin sağlandığı görülmüştür. Özellikle ettirgen çatının Boşnakçada olmayışı bu yapıların Bosna Hersekli öğrencilere öğretimini zorlaştırmaktadır. Karşılaştırmalı dil bilim yöntemiyle elde edilen bulgular ise karşılaştırılan iki dil arasındaki benzerlikleri ve farklılıkları ortaya koyacak şekilde çatı tasnifleri, türleri ve işlevleri bakımından değerlendirilmiş, seçilen romanlardan örneklerle birlikte yorumlanmıştır. Örnek cümleler *Derviş*

\* Bu makale, Uluslararası Burch Üniversitesinde yüksek lisans derecesi alan “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi Açısından Türkçede ve Boşnakçada Çatı” başlıklı yüksek lisans tezinden oluşturulmuştur.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Arş. Gör. International Burch University, El-mek: [ajla.karcic@ibu.edu.ba](mailto:ajla.karcic@ibu.edu.ba)

\*\*\* Assoc. Prof. Dr. International Burch University, El-mek: [mcetin@ibu.edu.ba](mailto:mcetin@ibu.edu.ba)



*ve Ölüm, Ponornica (Yer Altı Irmağı), Kiralık Konak, Küçük Ağa* romanlarından verilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** yabancılara Türkçe öğretimi, karşılaştırmalı dil bilimi, dil bilgisi, çatı, fiiller

## **A COMPARATIVE STUDY IN THE CONTEXT OF TEACHING TURKISH TO BOSNIA-HERZEGOVINIANS: VOICE IN TURKISH AND BOSNIAN LANGUAGES**

### **ABSTRACT**

One of the most difficult grammar subjects in teaching Turkish as a foreign language is a voice of verbs. These structures, when added to the verb may carry various meanings and functions depending on the subject and object of the sentence, and there are some issues that need attention in the teaching of these structures. The language teaching process should be oriented towards the main objective of foreign language learners' language learning process and comparative analysis of both languages should be made. In this way, possible errors to be encountered in the learning process can be detected in advance. The results of findings can be used to improve the foreign language curriculum and course materials.

The purpose of this research is to find out reasons of barriers encountered while teaching subject of voice to student who are studying Turkish language as a foreign language in Bosnia and Herzegovina. In this study comparative linguistics methods are used. Voice of verbs in Bosnian and Turkish languages are compared according to definitions, classification, types and functions of the subject of voice. It is found out that some types of voices existing in Turkish language take no place in Bosnian, as well as a fact that in Bosnian language, some voices that are equivalent to different structures in Turkish language are included in classification of voices. In Turkish language there are following types of voices: transitive verbs, intransitive verbs, active voice, passive voice, reflexivity voice, reciprocal and causative voice. In the Bosnian language there are four types of voice: active, passive, middle and reflexive. In classification, reciprocal voice takes place as a type of reflexivity voice. Except this, it is noticed that causative voice found in Turkish language, takes no place as a voice in Bosnian language but, causation is provided by different structures. Especially the absence of causative voice in Bosnian language makes teaching these structures to Bosnian students harder. Findings obtained by comparative linguistics methods are interpreted according to classification, types and functions of voices in such a way that it shows similarities and differences of two languages that are compared. Findings are explained/commented with examples from selected novels. Sample sentences are given from the following novels: *Derwish and Death (Derviš i Smrt)*, *Subterranean River (Ponornica)*, *Rental Mansion (Kiralık Konak)* and *Little Agha (Küçük Ağa)*.

## STRUCTURED ABSTRACT

### The Purpose of Research

Purpose of this research is to introduce the logical differences on the basis of difficulty between voices in native and target languages faced while teaching subject of voices that enrich expression domain in Turkish language and determines relations between the main elements of sentence to the Bosnian students.

### The Importance of Research

Towards the interest/attention to Turkish language that increases day by day, studies of teaching Turkish language have been accelerated and necessity to studies in this field has been increased. It is of importance for subject of voices encountered some difficulties in teaching and learning to be taught in more effective way with teaching programs and books of teaching Turkish to foreigners. Introducing differences of definitions, classifications logic of voices between these two languages that belongs to two different language families will provide easier understanding of subject of voices for students. It will make contribution to the language teaching activities of teachers and academicians that work in field of teaching foreign language.

### Assumptions

- Subjects of voice have important differences in terms of classification, functions and types in Turkish and Bosnian languages which with the regard to both structure and the origin belong to different language families.

- Bosnians who study Turkish as a foreign language, encounter some difficulties in understanding subject of voice.

- Benefiting from the methods of comparative linguistics, difficulties encountered in teaching subject of voice could be taken away.

*“Person who learns foreign language consistently transfers his/hers native linguistical habits consistently to the foreign language learning process. In this process, negative transfers play important role as well as positive transfers. Easier and more accurate learning of same units in both languages is called positive transfer. Despite similar units, learning of different units leads to mistakes while creating problems. These different units that create problems are named as negative transfer. In order to remove encountered negativities such as these and in order to provide directing of foreign language learning process appropriate to its aim, comparative analysis of two languages has to be realized. In this way, while learning or teaching foreign language, mistakes that could be made will ve identified earlier. These mistakes that could be made later could be prevented with preparation of appropirate methods and tools required for course in foreign language lessons before they come up.” (Arak, 2006:206).*

### Voices in Teaching Turkish Language to Foreigners

In order to provide effective teaching of voice subject to the language learners, it is needed for materials used in course and programs of teaching Turkish to foreigners to be examined and their functionality should be determined. From this perspective, native language of those

who learn Turkish language as a foreign language should be examined and different sides from the target language should be found/brought out. Teaching grammar subjects that are found in target language but not in native language or are equivalent to different structures, will be hard. Earlier recognition of possible difficulties that could appear during the process of teaching/learning as well as developing syllabus and developing materials that are going to be used according to this, is of a great importance.

Voice structures in verbs are related to sentence due to the determining relations of verbs with subjects and objects. These suffixes that have many functions as adding outer subject to sentence, being a reason, forming meaning of being reason, returning of verb to subject, expressing actions getting done reciprocally or together, gain a great richness to a language. Therefore, teaching of these suffixes and their functions is very important. Subject of voice structures in verbs is related to sentence, therefore attention should be paid while arranging its place in grammar subjects. It should not be forgotten that grammar complexity or difficulty of one structure should not be the only parameter in arrangement.

Subject of voice in verbs is very hard subject for both foreign language learners and native language speakers. "It is the hardest phase of teaching Turkish language as a foreign language. In this respect, teacher should be very careful about teaching this subject, and with exercises, he/she should provide that students bring usage of these structures to a state of habit." (Arslan, 2010:141).

Başoğlu, Can (2014) has identified grammar mistakes in written and oral expressions made by students that come from Balkans and study Turkish in Turkey as a foreign language. Followings are examples of voice structures mistakes made by Bosnian students:

*Genel tarihi okumaya başlanacaktım (başlayacaktım). (Bosna Hersek, B1)*

*I was going to be started reading general history. (I was going to start reading general history.)*

*Keşke onu daha önce tanışsaydım. (Bosna Hersek, B1)*

*Keşke onu daha önce tanışsaydım. (Keşke onunla daha önce tanışsaydım.)*

*If only I known/recognized him earlier. (If only I had met him earlier.)*

*Konuyu biraz da geniş de yapabiliriz (genişletebiliriz). (Bosna Hersek, C1)*

*We could make the topic wider. (We could expand the topic.) (Başoğlu, Can, 2004:108)*

As it is seen in the examples, Bosnian students have difficulties in using voices. Especially absence of causative voice in Bosnian language and fact that voices have different functions are main reasons of these mistakes. Differences of Bosnian language and Turkish language voices are given in research because of this. "Different structures of language

bring with themselves necessity of examining voice concept in verbs in a structural way.” (Onan, 2009: 249).

### Conclusions and Recommendations

- In Turkish and Bosnian languages, voices are examined under the different terminologies.

- In the Turkish language, voices are classified into two groups according to subjects and objects. In the Bosnian language types of voices are classified in only one group according to the subjects. In the Bosnian language, voices according to the objects are taking place in grammar under the “Prijelaznost / Transitivity” title as a different topic.

- It Turkish language there are following types of voices: transitive verbs, intransitive verbs, active voice, passive voice, reflexivity voice, reciprocal and causative voice. In the Bosnian language there are four types of voice: active, passive, middle and reflexive. In classification, reciprocal voice takes place as a type of reflexivity voice. Except this, it is noticed that causative voice found in Turkish language, takes no place as a voice in Bosnian language but, causation is provided by different structures.

- Meaning which is added to sentence by causative voice's suffixes, is most of the time expressed by using active voice in Bosnian language. Therefore, Bosnian students have difficulty while understanding this topic. In Bosnian language, causative form is being provided using verbs such as "učiniti" (make), "dati" (give), "narediti" (order) with the conjunction "da" (to).

- In Turkish, structures that announce action which is being actualized on the subject without subject's will are interpreted as voice. In Turkish these are defined by "oluş fiilleri" (verbs that describes situations getting done without anyone's influence and by itself over time). And in Bosnian these are named as intermediate condition.

- Some of the difficulties in learning Turkish language faced by Bosnian students are due to the structural differences of two languages.

**Keywords:** Turkish language education for foreigners, comparative linguistics, document analysis, voice of verbs, grammar

## GİRİŞ

Dil insanlar arasında iletişimi sağlayan en etkili, en sistematik ve aynı zamanda en karmaşık ifade aracıdır. Türkçe dünya dilleri arasında sistematik bir yapıya sahip oluşu, zengin bir kelime hazinesi çerçevesinde ifade alanındaki esnekliği ile dikkat çeken dillerden biridir. Tarih boyunca çeşitli dillere etkisi olan Türkçeye ilgi gün geçtikçe artmaktadır. Buna bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanındaki çalışmalar hız kazanmaktadır.

Bosna Hersek'te Türkçeye duyulan ilgi kültürel yakınlıktan da kaynaklanmaktadır. Farklı dönemlerde Balkan yarımadasına gelen Türkler burada yaşayan milletlerin tarihini, kültürünü olduğu kadar dillerini de şekillendirmiştir. “Bosna Hersek'in 1463 yılında Osmanlı idaresine girmesiyle yerli halk Türk dili, edebiyatı ve kültürüyle tanışmıştır. Böylece Balkan Slav dillerine (Boşnakça-Sırpça-Hırvatça)Türkçeden sayısız ödünçlemeler yapılmıştır. Edebiyat, bilim, siyaset, idare, sanat, kültür,

askeri vb. birçok alanda Osmanlı Türkçesinden sözcükler Balkan Slav dillerine geçmiştir” (Filan, 2001:6). Türkçeden Sırpça, Hırvatça ve Boşnakçaya geçen ve günümüzde hala kullanımda olan bu sözcüklere “Turcizam/Turkizm” denilmektedir. Şkaljić (1966) turkizmler üzerine yaptığı bir çalışma neticesinde Türkçeden Boşnakçaya geçen 8742 kelime ve kavram tespit etmiştir. Kültürde görülen benzerliklerin yanı sıra dilde mevcut olan ortak kullanımlar bu dile karşı beslenen ilgi ve sevginin tarihsel bir geçmişe sahip olduğunu göstermektedir.

Alyılmaz (2010)’ın belirttiği üzere Türkçe öğretimi, Türkiye’de üniversitelerin veya farklı kurumların Türkçe öğretim birimleri ve eğitim fakülteleri tarafından gerçekleştirilmektedir. “Yurt dışında ise Türk Kültür Merkezleri, üniversitelere bağlı Türk Dili ve Edebiyatı Bölümleri, elçiliklere bağlı Türkçe Öğretim Merkezleri başlıca Türkçe öğretim kurumlarını oluşturmaktadır ve son yıllarda bu görevi Yunus Emre Enstitüsü ve özel teşebbüsün açtığı eğitim kurumları yürütmektedir”(Er, Biçer ve Bozkırlı, 2012:52). Sarajevo Üniversitesinde 1950 yılında, daha sonraları ise TİKA’nın desteğiyle Zenica ve Tuzla üniversitelerinde Türk Dili ve Edebiyatı bölümleri açılmıştır. 2008 yılında eğitim ve öğretime başlayan Uluslararası Burch Üniversitesinde Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği bölümü açılmıştır. Bu bölümün müfredatı Türkiye’deki Türk Dili ve Edebiyatı bölümlerinin müfredatına uygun bir şekilde hazırlanmıştır. Üniversiteler dışında farklı enstitüler de Türkçe öğretimi programlarıyla Türkçenin öğretimine ve Türk kültürünün aktarımına katkıda bulunmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanı uygulanan programlar, kullanılan kitaplar, yöntem ve teknikler açısından eksiklikler içermektedir. Er, Biçer ve Bozkırlı (2012)’ya göre hazırlanan Türkçe öğretim programlarının öğrencilerin ana diline, kültürüne, yaş ve eğitim düzeylerine uygun olmayışı karşılaşılan sorunların önemli nedenlerindendir.

Oysa Türk soylu kişilerin, Hint-Avrupa dil ailesine mensup bireylerin, HamiSami dil ailesinden olan kişilerin ve Bantu dillerini konuşan kişilerin sahip olduğu diller birbirinden farklıdır. Bu dillerin gramer yapıları, sözcük yapım yolları ve öğelerin zihne kodlanış biçimleri aynı değildir. Her ne kadar Türkçe de dâhil olmak üzere bütün dünya dilleri işlevsellik açısından ortak bir tanımda birleşse de, ait oldukları dil ailelerine göre şekillenen yapısal özellikleri ve dillerin kullanımları ve öğretimi açısından diller arasında birtakım önemli farklılıklar söz konusudur (Özyürek, 2009:1822).

Yabancıların Türkçe öğrenirken zorlandıkları konular, ana dillerine göre farklılıklar göstermektedir. “Bu yüzden programlar hazırlanırken öncelikle hedef kitlenin ana dili ve bu dilin bağlı bulunduğu dil ailesi dikkate alınmalıdır. Günümüzde farklı dil ve dil ailelerinden öğrencilerin Türkçe öğrenirken yaptıkları hata tipleri tespit edilerek her bir dil için ayrı öğretim programı geliştirilmelidir” (Biçer, İsmail, Bakır:127).

Çalışmada farklı dil ailelerine mensup iki dil ele alınmıştır: Boşnakça ve Türkçe. Boşnakça Hint-Avrupa dil ailesinin Slav koluna, Türkçe ise Ural-Altay dil ailesinin Altay koluna bağlanmaktadır. Bu dil ailelerine mensup diller yapı bakımından farklı özellikler taşımaktadır: Hint-Avrupa dilleri çekimli, Ural-Altay dilleri ise eklemelidir. Çekimli dillerde yeni kelime türetiminde olduğu gibi birçok durumda fiil kökü değişime uğramaktadır. Eklemeli dillerde ise yeni kelimeler eklerle türetilir, aynı şekilde kelimeler arası ilişkiler eklerle sağlanır. Kelimenin kökü sabittir, kökte herhangi bir değişiklik yaşanmaz. “Sözcük ve sözcük türlerinin yapım ve biçimsel görünümüne göre sınıflandırılmaları dil bilim, yabancı dil öğretmen ve öğrencilerine sözkonusu dili tanıma, yaklaşım, yöntem ve öteki ve kendi ana dilleriyle karşılaştırma: benzer ve benzemezlikleri saptayarak bilinçli öğrenim ve öğretimi gerçekleştirme açılarından yarar sağlar”(Tosun, 2005:22).

Boşnakça ve Türkçe arasındaki farklılıkları daha iyi anlamak için Türkçe’nin Hint-Avrupa dillerinden ayrılan özelliklerini vermekte fayda vardır. Ercilasun (2012)’un *Türkçe’nin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri* çalışmasında ifade edilen özelliklerin bazıları şu şekilde özetlenebilir:

### Turkish Studies

Türkçe sondan eklemeli bir dildir. Hint-Avrupa dilleri ise ön ekli (prefix) dillerdendir. Türkçede yan cümle ile temel cümle arasındaki ilişkiler fiilimsilerle (sıfat-fiil, zarf-fiil, isim-fiil) kurulmaktadır. Hint-Avrupa dillerinde ise çeşitli bağlayıcılar kullanılmaktadır. Hint-Avrupa dillerinde bulunan cinsiyet kategorisi Türkçede yoktur. Bazı dillerde bir kelime hem isim hem de fiil kökü olabilirken Türkçede bu durum görülmemektedir. Türkçe onlu sayı sistemine sahiptir. Otuz, kırk, elli gibi kelimelerin üç, dört, beş gibi sayılarla hiçbir ilgisinin olmaması Türkçenin diğer dillerden ayrılan önemli bir özelliğidir.

Boşnakça ile Türkçenin ortaya çıkan farklılıkları Türkçenin Boşnaklara öğretiminin ne denli zor olacağını gösterir niteliktedir. Osmanbegoviç-Bakşiç ve Arslan (2013)'ın yaptığı çalışmada Boşnak öğrencilerin Türkçe öğreniminde zorlandıkları hususlardan birinin “hedef dilin ana dilden farklılıkları” olduğu belirtilmektedir.

“Her ne kadar yabancı dil dersinin ana dilden yararlanmadan yürütülmesi gerektiği gibi bir kanı olsa da dil öğrenen kişinin bilinçli veya bilinçsiz olarak ana dilden yararlandığı görülmektedir. Bu nedenle kaçınılmaz olan bu süreci metodolojik olarak yönlendirmek önemlidir. Ana dil ile yabancı dil arasındaki yapısal farklılıklar açıkça ortaya konarak öğrenme süreci olumlu yönde etkilenebilir” (Arak, 2006:207).

Aslında karşılaştırmalı dil bilim yöntemi farklı diller arasındaki akrabalık ya da yakınlığı ortaya çıkarmayı amaçlayan tipolojik çalışmalardır. Bu çalışmalar bazen aynı dil ailesine mensup dillerin örtüşme oranlarını belirlemek için ya da farklı dil ailelerine mensup dillerin birbiri ile ilişkilerini tespit etmek amacıyla kullanılmaktadır.

### **Araştırmanın Amacı**

Çalışmanın amacı; Türkçe'nin ifade alanına zenginlik katan, cümledeki temel öğeler arasındaki ilişkileri belirleyen çatı konusunun Bosna-Hersekli öğrencilere öğretimi sırasında karşılaşılan zorlukların temelindeki ana dil ve hedef dildeki çatı mantığı farklılıklarını ortaya koymaktır.

### **Araştırmanın Önemi**

Günden güne Türkçeye karşı artan ilgi doğrultusunda Türkçe öğretimi çalışmaları hızlanmış ve bu alanda yapılacak çalışmalara ihtiyaç artmıştır. Öğretiminde ve öğreniminde bazı zorluklarla karşılaşılan çatı konusunun öğretim programları ve yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarıyla daha etkili öğretilmesi önem arz etmektedir. Farklı dil ailelerine mensup bu iki dil arasındaki çatı tanımları, tasnifleri ve mantık farklılıkları ortaya konularak öğrencilerin çatı konusunu daha kolay kavramaları sağlanacaktır. Yabancı dil öğretimi alanında çalışan öğretmen ve akademisyenlerin dil öğretim faaliyetlerine katkı yapacaktır.

### **Varsayımlar**

- Gerek yapı gerekse köken bakımından farklı dil ailelerine mensup Türkçe ve Boşnakçada çatı konusu tasnifleri, işlevleri ve türleri açısından önemli farklılıklar taşımaktadır.
- Yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Bosna-Hersekliler, fiillerde çatı konusunu kavramada birtakım zorluklar yaşamaktadır.
- Karşılaştırmalı dil bilim yönteminden faydalanılarak fiillerde çatı öğretiminde karşılaşılan zorluklar ortadan kaldırılabilir.

*“Yabancı dil öğrenen kişi anadilsel alışkanlıklarını sürekli olarak yabancı dil öğrenim sürecine aktarmaktadır. Bu süreçte olumlu aktarmalar (transferler) yanı sıra olumsuz aktarmalar da önemli rol oynamaktadır. Her iki dilde de aynı olan öğelerin daha kolay ve hatasız*



öğrenilebilmesine olumlu aktarma denir. Benzer öğelere karşın farklı öğelerin öğrenilmesi problem oluşturarak hatalara yol açmaktadır. Problem oluşturan bu farklı öğeler olumsuz aktarma olarak adlandırılır. Karşılaşılan bu gibi olumsuzlukların giderilmesi ve yabancı dil öğrenim sürecinin amaca uygun yönlendirilmesi için iki dilin karşılaştırmalı analizi gerçekleştirilmelidir. Böylece yabancı dil öğrenirken veya öğretirken yapılabilecek hatalar önceden tespit edilmiş olacaktır. Daha sonra yapılabilecek bu hatalar yabancı dil dersinde uygun yöntemlerin ve gerekli ders araç-gereçlerinin hazırlanması ile ortaya çıkmadan önlenebilecektir” (Arak, 2006:206).

### **Yabancılarla Türkçe Öğretiminde Çatılar**

Çatıların dil öğrenenlere etkili bir şekilde öğretilmesi için kullanılan ders materyallerinin ve yabancılarla Türkçe öğretim programlarının incelenmesi ve işlevselliklerinin belirlenmesi gerekmektedir. Bu bakımdan yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin ana dilleri analiz edilmeli ve hedef dilden ayrılan yönleri ortaya çıkarılmalıdır. Hedef dilde var olan ancak ana dilde var olmayan ya da farklı yapılara tekabül eden dil bilgisi konularının öğretimi zor olacaktır. Öğrenim/öğretim sürecinde ortaya çıkabilecek zorlukların önceden tespit edilmesi ve kullanılan materyallerin, ders programlarının buna göre şekillendirilmesi büyük bir önem arz etmektedir.

Fiillerde çatı, eylemin özneye ve nesneye olan ilişkilerini belirlediğinden cümleyle ilgilidir. Cümleye dışsal özneler katma, neden olma, sebep olma anlamlarını oluşturma; eylemin özneye dönmesi, karşılıklı veya birlikte yapılan hareketleri ifade etme gibi birçok işleve sahip bu ekler dile çok büyük bir zenginlik katmaktadır. Dolayısıyla bu eklerin ve işlevlerinin öğretimi oldukça önemlidir. Fiillerde çatı konusu cümleyle ilişkili olduğundan dil bilgisi konu sıralamasındaki yerine dikkat edilmelidir. Bir yapının dilbilgisel karmaşıklığının veya zorluğunun sıralamada tek ölçüt olmadığı unutulmamalıdır.

Fiillerde çatı konusu hem yabancılar hem de ana dili konuşucuları için oldukça zor bir konudur. “Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminin en zor aşamasıdır. Bu bakımdan öğretmen bu yapıların öğretimi konusunda çok dikkatli olmalı, alıştırmalarla öğrencilerin bu yapıları kullanmalarını bir alışkanlık haline getirmelerini sağlamalıdır”(Arslan, 2010:141).

Başoğlu, Can (2014) Balkan ülkelerinden gelen ve Türkçeyi yabancı dil olarak Türkiye’de öğrenen öğrencilerin yazılı ve sözlü anlatımlarında yaptıkları dil bilgisi hatalarını tespit etmiştir. Bosna Hersekli öğrencilerin yaptıkları çatı hatalarına verilen örnekler şu şekildedir:

*Genel tarihi okumaya başlanacaktım (başlayacaktım). (Bosna Hersek, B1)*

*Keşke onu daha önce tanışsaydım. (Bosna Hersek, B1)*

*Keşke onu daha önce tanışsaydım./Keşke onunla daha önce tanışsaydım.)*

*Konuyu biraz da geniş de yapabiliriz (genişletebiliriz). (Bosna Hersek, C1) (Başoğlu, Can, 2004:108)*

Örneklerden de görüldüğü üzere, Bosna-Hersekli öğrenciler çatıları kullanmada zorluklar yaşamaktadır. Özellikle Boşnakçada ettirgen çatının bulunmayışı ve çatıların farklı işlevlere sahip oluşu bu hataların temel sebeplerini oluşturmaktadır. Çalışmada bu nedenle Türkçe ve Boşnakça çatı farklılıkları verilmiştir. “Dillerin farklı yapılarda olması, fiilde çatı kavramını yapısal çerçevede inceleme zorunluluğunu beraberinde getirmektedir. (Onan, 2009: 249).

### **Türkçede Çatıların Tanımı ve Tasnifi**

Çatı kelimesinin Türk Dil Kurumu sözlüğünde şu anlamları verilmiştir:

- Bir yapının, bir evin damını kuran parçaların bütünüdür.

- Birbirine çatılmış, çakılmış şeylerin bütünü.
- Yapının tavanı ile damı arasındaki kullanılan yer.
- İnsan ve hayvanda iskeletin kuruluşu.
- Barınılan, sığınılan yer.
- Belli bir maksata yönelik kimselerin oluşturduğu kuruluş.
- Özne, nesne durumlarına göre, belirli çatı eklerinin fiil kök veya gövdelerine getirilen türev, bina (TS 2005:400).

Dil bilgisi açısından ele aldığımız çatı teriminin göz önünde bulundurulması gereken anlamı yukarıda verilen yedi anlamdan sonuncusudur. Çatı bağlamında fiillere getirilen ekler yeni bir yapılanmayı sağladığı için diğer tanımlarda verilen ev, bütün, yapı kelimeleriyle ilişkilendirilebilir. Fiil kök veya gövdelerine getirilen bu ekler cümlede öznenin bulunup bulunmadığını, hangi fiilin hangi öğeleri gerekli kıldığını ve bu öğelerin hangi işlevlerde bulunmaları gerektiğini belirlemektedir.

Dil bilgisi kitaplarında fiillerde çatı için yapılan tanımların bazıları şu şekildedir: “Sözel bilgi akışına bağlı olarak, eyleme katılanlardan yapan/etkilenen/yaptıran ile yüklem arasındaki ilişkileri belirleyen biçimlenmeye ya da eklemlemeye çatı denir” (Demircan, 2003:11).

“Eylemler için söz konusu olan, dizimle ve dolaylı olarak anlamla ilişkili bulunan bir kavram da çatıdır. Çatıyı biz de eylemin, anlattığı iş, oluş, kılınışın özne ve nesneyle ilişkisini belirleyen bir anlam ve görev özelliği olarak tanımlayabiliriz” (Aksan, 2009:101).

“Fiilde çatı, fiil kök ve gövdesinin anlamca herhangi bir değişikliğe uğramadan fiilden fiil türeten bazı eklerle genişletilerek cümledeki özne ve nesne ile olan bağlantısı açısından geçirdiği değişikliktir” (Korkmaz, 2009:176).

“Türkçede fiilin aldığı görünüşler çeşitlidir ve özel eklerle sağlanır. Fiil tabanının bu tür çeşitlenmesine fiilin çatısı adını veririz” (Banguoğlu, 1998).

Verilen tanımlardan hareketle fiillerde çatıyı fiilin özne ve nesneyle olan ilişkilerine bağlı olarak belirli eklerle aldığı görünüş, ifade ettiği anlam ve işlev çeşitliliği olarak tanımlamak mümkündür. Fiillere çatı eklerinin eklenmesiyle fiillerin nesne ve özneye karşı olan durumları değişir. Dolayısıyla fiillerde çatılar özne ve nesne bakımından iki grup altında incelenmektedir. Aksan (2009); Oyar (2006); Korkmaz (2009); Ergüzel (2012); Yüksekaya vd. (2012); Gencan (2001); Hengirmen (2010) ve Ak (2006) bu yapıları çatı başlığı altında ve bu iki ana gruba ayırarak incelemiştir. Ergin (2007-2009); Karaağaç (2013); Durmuş (2009); Eker (2013) ise fiildeki bu görünüşleri fiilden fiil yapım ekleri başlığı altında tasnif eder.

Aksan (2009) fiille öznenin ilişkisine göre etken, edilgen ve orta çatıdan söz eder. Orta çatının Yunanca ve Latince gibi dillerde var olduğunu, dönüşlülük ve işteşliği içine alan bir çatı olduğunu belirtir. Nesneyle ilişkileri bakımından çatıları geçişli ve geçişsiz olmak üzere ikiye ayırır. Dillerin özelliklerine göre ise ettirgen ve ortak değerli çatıların varlığından bahseder, ancak bunların açıklamasını vermez.

Ergin (2007) fiillerde anlam değişikliğine sebep olan bu yapıları fiilden fiil yapım ekleri başlığı altında izah etmiştir. Her bir ekin fiile kattığı anlamı ve kullanım alanını örnekleriyle birlikte belirtmiştir. Ele aldığı ekler: -n- (dönüşlülük- meçhullük eki), -l- (pasiflik ve meçhul eki), -ş- (işdeşlik eki), -r- / -t- / -dır, -dir, -dur, -dür, -tır, -tir, -tur, -tür / -ar-, -er- / -dar-, -der-/ -z- (yaptırma ve oldurma

ekleri-faktitif)dir. Birden fazla faktitif ekinin üst üste gelmesini “katmerli faktitif” şeklinde isimlendirir. Geçişli ve geçişsiz fiilleri ise fiiller başlığı altında ele almıştır.

Demircan (2003: 11) yeni bir sınıflandırma geliştirerek yüklem biçimine göre çatıları düz çatı, ettirgen ve gizil olmak üzere üç başlık altında ele alır:

Düz çatı: Yüklemle yalnızca öznel uyum içeren çatı.

Ettirgen: Öznel uyuma ek olarak yükleme –t/-Dır eki katılan çatı

Gizil: Öznel uyuma ek olarak özneyi izlenen ya da dışlanan yükleme –(I)l/n/ş eki ile bağlayan çatı

Doğan vd. (2006) fiillerde çatıları öznesine ve nesnesine göre sınıflandırır. Özne durumları bakımından etken, edilgen, dönüşlü ve işteş çatıları; nesne bakımından ise geçişli, geçişsiz, oldurgan, ettirgen çatıları ayırır.

Durmuş (2009) eylemden eylem türeten ekler başlığı altında çatı eklerini edilgenlik, ettirgenlik, dönüşlülük ve işteşlik şeklinde sınıflandırmıştır. Korkmaz (2009) fiillerde çatıyı özne ve nesneyle ilişkisi bakımından değerlendirerek inceler. Nesne-yüklem bağlantısı açısından fiilleri geçişli ve geçişsiz olmak üzere iki gruba ayırır. Özne-yüklem ilişkisi açısından beş çatı türünü ortaya koyar. Bunlar etken çatı, edilgen çatı, meçhul çatı, dönüşlü çatı, işteş çatı ve ettirgen çatıdır.

Banguoğlu (1998) fiillerde görüşlerden söz eder ve dildeki fiil çatılarının 6 ayrı görünüşe sahip olduğunu belirtir. Bunlar:

- 1.Yalın Görünüş: döv-mek
- 2.Olumsuz Görünüş: döv-me-mek
- 3.Edilen Görünüş: döv-ül-mek
- 4.Dönüşlü Görünüş: döv-ün-mek
- 5.Karşılıklı Görünüş: döv-üş-mek
- 6.Ettiren Görünüşü: döv-dür-mek

Ergüzel vd. (2012) nesnelere göre fiilleri nesne alıp almamalarına göre geçişli ve geçişsiz olmak üzere iki gruba ayırır. Geçişli ve geçişsiz fiillere oldurganlığın da eklenebileceğini ifade eder. Öznelerine göre fiilleri ise beş grupta toplar: etken fiiller, edilgen fiiller, dönüşlü fiiller, ettirgen fiiller, işteş fiiller.

Eker, çatıları eylemden eylem yapma ekleri başlığı altında sınıflandırır. “Eylemden eylem yapma (deriving verb from verb) ekleri, eylem tabanlarından yine eylem yapan eklerdir. Bu eklerin çatı adı verilen özel görünümleri (aspect) vardır”(Eker, 2013: 279). Bu görünümleri olumsuzluk çatısı/olumsuz çatı, ettirgenlik çatısı/ettirgen çatı, edilgenlik çatısı/edilgen çatı, dönüşlülük çatısı/dönüşlü çatı, işteşlik çatısı/işteş çatı, sıklık çatısı ve kuvvetlendirme çatısı başlıkları altında açıklar. Tasnifine kattığı kuvvetlendirme çatısı eylemlerin ifade ettiği anlamı kuvvetlendiren çatıdır. Aynı zamanda kuvvetlendirme çatısının anlam kaymasına da sebep olacağını ifade eder ve şu örnekleri verir:

-A- tıka-

-I- kazı-, sancı-, sürü-

-k- burk-, kırk-

-y- koy-, doy-

Sıklık çatısı ise eylemle belirtilen hareketin çok sık yapıldığını ifade etmek için kullanılır.

**-AIA-** silkele-, eșele-, ufala-, ovala-, gezele- (ağız), itele-, kovala-,

**-IA-** atla-

**-İstIr-** serpiştir-,ovuştur-, sürüşdür-, karıştır-, koşuştur-

**-kIA** tartakla-, sayıkla-,sürükle-, uyukla-, savsakla-

**-ArlA-** toparla-, yuvarla-

**-mAIA-** tırmala-, sarmala-

**-İşIA-** kakışla-, dürtüşle-, itişle- (Eker, 2013:284-285).

Yabancılar Türkçe öğretimi üzerine çalışan Hengirmen (2010), fiillerde çatıları öznelerine ve nesnelere göre olmak üzere iki gruba ayırır. Nesnelere göre fiilleri geçişli (transitive verb), geçişsiz (intransitive) fiiller şeklinde sınıflandırır. Öznelerine göre fiilleri ise 4 grupta ele alır: passive verb (edilgen çatı ), reflexive verb (dönüşlü çatı), reciprocal (işteş çatı) factitive verb (ettirgen çatı). Factitive and secondary factitiv (ettirgenlik ve ikinci dereceden ettirgenlik) ve factitive and causative başlıkları altında ettirgen çatı eklerinin anlamsal açıdan sağladıkları farklılıkları anlatır.

Yüksekkaya vd. (2012) özne-yüklem açısından çatıları etken fiil, edilgen fiil, meçhul fiil, dönüşlü fiil, işteş fiil; nesne-yüklem ilişkisi açısından ise çatıları geçişli fiil, geçişsiz fiil, ettirgen fiil olarak tasnif eder.

Karaağaç (2012) eylemden eylem yapım ekleri başlığı altında şu çatı eklerini ele alır: -n- (dönüşlülük eki), -l- (edilgenlik ve bilinmezlik eki), -ş- (işteşlik eki), -r-/-t-/-dir,-dir,-dur,-dür,-tır,-tir,-tur,-tür (ettirgen eki).

Gencan (2001) çatıları nesne alıp almadıklarına ve öznelerine göre iki ana grupta sınıflandırmıştır. Nesneleri bakımından çatıları geçişli ve geçişsiz fiiller başlığı altında inceler. Oldurganlık eklerini geçişsiz eylemlerin ekle çatı değiştirmesi başlığı altında ele alır: -t,-(i)t ekiyle geçişli olan eylemler /-( )r ekiyle geçişlenen eylemler/-tir(-dir) ekiyle geçişlenen eylemler.

“Yap-tır-t-mak” şeklinde yapılanan ettirgenleri “geçiş kertelerinin artırılması” başlığı altında katmerli ettirgen adlandırması çerçevesinde açıklar. Öznelerine göre eylemleri dört grupta toplar: etken eylemler, edilgen eylemler, dönüşlü eylemler, işteş eylemler. Ayrıca birleşik eylemlerde çatıların yapılanış şeklini farklı bir başlık altında ele alarak açıklamıştır.

Verilen bilgiler doğrultusunda Türkçe dil bilgisinde çatıların ele alınış biçimlerini şu şekilde sınıflandırmak mümkündür:

#### **a) Fiilin özneyle ilişkisi (Demircan 2003)**

**b) Fiilin özneyle ve nesneyle ilişkisi** (Oyar 2006; Korkmaz 2009; Ergüzel 2012; Yüksekaya vd. 2012; Gencan 2001; Hengirmen 2010 ve Ak 2006)

**c) Fiilin eklerle ilişkilendirilmesi** (Ergin 2007-2009; Karaağaç 2013; Durmuş 2009; Eker 2013)

#### **Boşnakçada Çatıların Tanımı ve Tasnifi**

Boşnakçada çatılar kapsamları ve işlevleri bakımından farklı başlıklar altında ele alınmakta ve tasnif edilmektedir. Pranjkoviç, Siliç (2005); Ricanoviç (1998); Bugarski (1996) bu yapıları durum kategorisi şeklinde adlandırırken Jahić, Haliloviç, Palić (2004); Çedić (2001) fiillerde çatı şeklinde adlandırmaktır. Zekić (1998) ise eylemleri nesneyle ilişkileri bakımından ele alır ve onları

fiil şekilleri başlığı altında inceler. Durum kategorisi söz diziminde özne-nesne ilişkilerini, fiilin belirttiği hareketin veya durumun özne ve nesneye karşı olan durumlarını belirlemektedir ve şu şekilde tanımlanmaktadır: “Fiilde çatı öznenin eylem, durum veya olaylar ile ilişkisini ifade etmek için kullanılan bir dil bilgisel yapıdır” (Jahiç vd., 2004:262).

Pranjkoviç, Siliç (2005); Çediç (2001) durum kategorisi başlığı altında iki tür çatının varlığına değinir. Bunlar aktif (etken) ve pasif (edilgen) çatıdır. Jahiç vd.(2004), Bugarski (1996) ise 3 çeşit çatıdan söz etmektedir. İlki etken çatıdır ve bu çatıyla öznenin eylemle belirtilen hareketi kendi isteğiyle yaptığı ifade edilir. İkincisi, hareketin bir başkası tarafından özne üzerinde gerçekleştirildiğini ifade eden edilgen durumdur. Üçüncüsü ise “medijalno stanje/orta çatı”<sup>1</sup> şeklinde adlandırılan ve fiilin belirttiği hareketin öznenin isteği olmadan kendi üzerinde gerçekleştiğini ifade eden çatıdır.

Ajša čita – Doktorica je pregledala dječaka. – Babo će otići na džumu. / Ayşe kitap okuyor.  
– Doktor çocuğu muayene ediyor. – Babam cumaya gidecek.

Verilen örnekler eylem ile ifade edilen hareketin özne tarafından gerçekleştiğini ifade etmektedir. Kitabı okuyan Ayşe, çocuğu muayene eden doktor, cuma namazına gidecek olan da babadır.

Lektira se čita sa zadovoljstvom. – Dječak je pregledan. - Džamije će biti podignute iznova.  
/ Kitap memnuniyetle okunuyor-Çocuk muayene edildi. - Camiler yeniden yapılacak.

Örneklere bakıldığında eylemi gerçekleştirenin belirsiz olduğu, hareketin özne üzerinde gerçekleştirildiği görülmektedir

Ujesen lišće vehne. - Dedo je ostario. - Doći će ljepše stoljeće. / Sonbaharda yapraklar solar.  
– Dede yaşlandı.- Daha güzel bir yüzyıl gelecek (Jahiç vd., 2004:262).

Son çatıya dair örneklerde ise hareket öznenin bir katkısı olmadan gerçekleşmektedir. Yaprakların solması, dedenin yaşlanması ve yüzyılın gelmesi orta çatı ile ifade edilmektedir. Dolayısıyla örneklerde sırasıyla etken, edilgen ve orta çatı kullanılmıştır.

Boşnakçada nesnelere göre fiiller geçişlilik (Jahiç vd. 2004, Çediç 2001) başlığı altında ele alınmaktadır. Bu yapılar durum kategorisi şeklinde ifade edilen çatılardan ayrı düşünülmektedir. Ancak çatının özne-nesne ilişkilerini belirleme özelliğinden dolayı bu dil bilgisel yapıları ayırmamak gerekir. Geçişlilik şeklinde adlandırılan bu fiiller geçişli, geçişsiz ve dönüşlü olmak üzere üç başlık altında incelenmektedir. Çediç (2001) diğer sınıflamalardan farklı olarak hareketin birden fazla kişi tarafından birlikte veya karşılıklı olarak yapıldığını ifade eden *išteš dönüšlü* çatıyı da tasnifine ekler.

Bazı fiiller nesne gerektirirken bazıları nesne gerektirmez. Aynı şekilde nesnesi öznenin kendisi olan refleksif (dönüşlü) şeklinde adlandırılan çatı türü de bulunmaktadır. Geçişli fiillerle üretilen cümlelerde nesne belirtme halindedir, dönüşlü fiiller ise “se/sebe (kendi)” dönüşlülük zamiri ile yapılmaktadır:

Čitati knjigu. / Kitap okumak. / Boşnakçada yalın halde olan *knjiga* belirtme halinde *knjigu* şekline dönüşür.

Ja se umivam. Alija se igra. Oni se svağaju. / Ben yüzümü yıkıyorum. Alija oyun oynuyor. Onlar kavga ediyorlar (Zdravka, 1998:27).

<sup>1</sup> Boşnakçada “Medijalno Stanje” şeklinde adlandırılan ve öznenin isteği dışında üzerinde gerçekleşen eylemleri ifade eden bu çatı türü Türkçede bulunmadığından terimin Türkçeye tercüme edilmiş şekli kullanılmıştır.

Dönüşlülük için verilen örneklerin hepsinde “se” zamir işlevinde olmadığı için “se” yerine bu zaminin kısaltılmamış hali olan “sebe/kendi” zamiri koyularak hangi işlevde olduğu anlaşılabilir. Örneğin; Onlar kavga ediyorlar cümlesinde “se” işteşlik-karşılıklı yapma anlamı katmıştır.

Ricanoviç (1998) durum kategorisi olarak adlandırdığı bu kategoride etken ve edilgen çatıları fiilde ve nesnede meydana getirdikleri değişiklikler açısından inceler. Nesnenin hal ekinde ve fiile gelen çatı ekleriyle fiilde meydana gelen değişikliklerden bahseder ve etkenlik-edilgenlik çerçevesinde öznenin durumunu açıklar. Yani aktif cümleler pasif cümlelere dönüştürülünce öznenin cümlede hiçbir etkisi kalmaz. Ancak Boşnakçada isteğe bağlı olarak edilgen cümlelerde eylemi gerçekleştiren özne ifade edilebilir. Örneğin; “Ayşe kitabını kaybetti” cümlesi edilgen bir cümleye dönüştürülmek istendiğinde kaybetme eylemini gerçekleştiren Ayşe’nin cümleden çıkarılması gerekecektir. Ancak Boşnakça edilgen cümlelerde de eylemi gerçekleştiren özneyi ifade etme olanağı sunar. “Od (tarafından)” edatı kullanılarak özne belirtilebilir: Nagradena je od (strane) školskog Savjeta / Okul yönetimi tarafından ödüllendirildi.

Eğer edilgen cümle yardımcı unsur ‘se’ ile oluşturulmuşsa- novcanik se izgubio/ cüzdan kayboldu diyebiliriz- hareketi gerçekleştiren söylememiz mümkün olmayacaktır.

Boşnakçada dil bilgisinin morfoloji kısımlarında ele alınan çatılar, fiilde ifade edilen hareketin veya durumun özneye ilişkisini belirleyen yapılar şeklinde tanımlanmaktadır. Daha önce de belirtildiği gibi üç çeşit ilişkiden söz edilebilir: etken çatı, edilgen çatı ve orta çatı. Fiilde belirtilen hareketin/durumun nesneye karşı olan durumları ise geçişlilik başlığı altında incelenmektedir. Fiilin nesne gerektirme durumuna göre geçişli ve geçişsiz fiiller bulunmaktadır. Nesnenin öznenin kendisi olduğu geçişlilik durumu ise dönüşlülüktür. Dönüşlülük ifade eden “se” zamininin, birlikte veya ortaklaşa yapma anlamlarını oluşturduğu durumlarda ise karşımıza işteş çatı çıkmaktadır. Sonuç olarak, Boşnakçada fiilde ifade edilen hareketin nesneye ve özneye göre olan durumlarını Jahić ve diğerlerinin (2004) tasnifine göre şu şekilde sınıflandırabiliriz:

- **Öznesine Göre Çatılar**

Aktiv (Etken Çatı)

Pasiv (Edilgen Çatı)

Medijalno Stanje (Orta Çatı)

- **Nesnesine Göre Çatılar**

Prijelazni Glagoli (Geçişli Fiiller)

Neprijelazni Glagoli (Geçişsiz Fiiller)

Povratni Glagoli (Dönüşlü Fiiller)

Reciprocitativ (İşteş-Dönüşlü Çatı)

### **Türkçe ve Boşnakçada Etken Çatı (Aktiv, Active, Verbe Actif)**

Cümleye sadece kip ve şahıs ekleriyle katılan ve belli bir öznenin varlığına ihtiyaç duyan fiiller etken çatılıdır. Boşnakçada ve Türkçede etken çatı anlam ve işlev itibarıyla benzer konumlarda bulunmaktadır.

#### **a) Tanımları Bakımından Karşılaştırma**

Boşnakçada etken çatı, fiile ifade edilen hareketin veya durumun öznenin isteği dahilinde ve kendisi tarafından yapıldığını belirtmektedir. “Öznenin isteği dahilinde” ifadesi etken çatı ile mediyal (orta) çatıyı birbirinden ayırmak için kullanılmıştır. Çünkü mediyal (orta) çatı öznenin isteği



dahilinde gerçekleşmeyen durum veya hareketleri belirtmektedir. Böyle bir ayırım ise Türkçede bulunmamaktadır. Türkçede yapılan belli olan aynı zamanda kip ve şahıs eki dışında ek almayan fiiller etken çatılı olarak kabul edilmektedir.

### b) İşlevleri Bakımından Karşılaştırma

Her iki dilde geçişli veya geçişsiz bütün fiiller etken çatılı olabilmektedir. Geçişli etken çatılar iki tür ilişki kurmaktadır. Bunlardan biri eylemin özneyle diğeri ise öznenin nesneyle kurduğu ilişkidir. Geçişsiz etken çatılar ise eylem ve özne arasında bir ilişki kurmaktadır.

*Govorio sam: Na dan moje smrti, kad bude nošen moj tabut, ne misli da ću osjećati bol za ovim svijetom. / Öldüğüm gün taşınırken tabutum, bu dünyanın ardından üzüleceğimi sanma, diyordum. (DS.16)*

Örnekte “misli/sanmak” eyleminin öznesi “sen”dir. Burada fiil “dünyanın ardından üzüleceğimi” nesnesini alarak ikili bir ilişki kurmuştur. Görüldüğü üzere ne misli / sanma fiili olumsuzluk ve emir dışında hiçbir anlamda kullanılmamıştır. Farklı bir çatının varlığı söz konusu değildir.

*Diğer müslüman çocuklar için fantastik bir alem olan bu semt Salih'e bütün sırlarını vermiş, bu da onu akranları, hatta büyükleri arasında önemli bir kişi yapmıştı. (KA.7)*

Örnekte vermek ve yapmak fiilleri şahıs ve kip ekleri dışında başka bir ek almamış, belirtilen eylemlerin de özneleri belirtilmiştir. Vermek ve yapmak fiillerinin öznesi “bu semt”tir. Aynı zamanda vermek fiili “bütün sırlarını”, yapmak fiili ise “önemli bir kişi” nesnelerini alarak geçişli etken özelliği göstermiştir.

İsteş, dönüşlü fiiller etken çatılıdır. Eylemi gerçekleştiren öznenin belli olduğu bu yapılar, ettirgen çatıda olduğu gibi aracı nesneye ihtiyaç duymazlar. Bu nedenle fiillere dönüşlülük ve isteşlik ekleri dışında farklı bir ek getirilmez. Boşnakçada isteşlik genel olarak ön eklerle sağlanmaktadır. Aynı zamanda Türkçede olduğu gibi fiillerin çoğuna isteşlik eki getirilerek, karşılıklı veya birlikte yapma anlamı sağlanamaz. Bu nedenle isteşlik anlamı fiilde herhangi bir değişim gerçekleştirilmeden oluşur ve etken çatıya sahip olur. Boşnakçada dönüşlülük ise se (sebe) / kendi zamiriyle yapılmaktadır. Fiilde şahıs ve kip eklerinin dışında başka bir ek bulunmaz. Dolayısıyla etken çatılıdır.

*Yoksa çocuklar orada da aynı oyunları, aynı şekilde oynuyor, kendileri gibi itişip kakışıyor, kavga edip küşüşüyorlardı ve erik hırsızlığı orada da aynı tehlikeleri taşıyordu, ne eksik, ne fazla. (KA.7)*

*Hakkı Celis, derin bir uykudan uyanır gibi silkindi. (KK.185)*

Verilen birinci örnekte itişip kakışmak ve küşüşmek fiilleri isteş çatılıdır, aynı zamanda fiillerin ifade ettikleri eylemlerin çocuklar tarafından yapıldığı belirtilmiştir. İkinci örnekte ise dönüşlü bir fiil kullanılmıştır. Eylemlerin özneleri belirtildiği için fiiller etken çatılıdır.

*Ona (još ljuta) okupaće se "bez obzira", ali kako se to ovdje radi? / O (hala kızgın) ne olursa olsun yıkanacaktı, ama burada bu iş nasıl yapılıyordu? (P.28)*

*Skakali su preko ruža, lomili biserak, kidali grane jabuka, vikali, smijali se, vrištali, plakali, i mislio sam kako ćemo biti prisiljeni da im ostavimo tekiju i bašču, a mi se iselimo kud znamo. / Güllerin üzerinden atlıyor, elma ağacının dallarını kırıyor, gülüyor, bağırıyor ve ağlıyorlardı. Böyle devam ederse tekkeyi ve bahçeyi terkedip başka bir yere gitmek zorunda kalacağımızı düşünüyordum. (DS.161)*

Yukarıda verilen örneklerin birincisinde “okupaće se” fiili dönüşlü bir fiildir. Okupati (yılanmak) fiili se (sebe) dönüşlülük zamiriyle birlikte kullanılmıştır. Kullanılan fiil sadece gelecek zaman eki almıştır. Aynı zamanda yıkanma fiilinin öznenin isteği dahilinde yapılacağı ifade edildiği için etken çatılı bir fiildir. Boşnakçada her fiilin işteşlik alamayacağı çoğu zaman birlikte veya karşılıklı yapma anlamının etken çatıyla sağlandığı göz önünde bulundurulursa, ikinci örnekte bu özelliğin ön plana çıktığı söylenebilir. Sonuç olarak işteş ve dönüşlü fiillerin de aslında etken çatı tanımına uydukları için etken çatılı oldukları söylenebilir.

Türkçede ve Boşnakçada bazen etken çatılı fiiller edilgenlik anlamı taşıyabilmektedir. Aynı şekilde Türkçede etken çatılı fiiller Boşnakçada edilgen, dönüşlü veya orta çatı anlamında olabilmektedir: “*Sve će nas on ukopati - nasmijao se opet.* / O hepimizi toprağa verecek - tekrar güldü” (DS.79)

*Koraćao sam tihom obalom, shusajući hod rječice, i nadao se smirenju..*/ Irmağın sesini dinleyerek sakinleşmeyi umuyor, sahilde yürüyordum. (DS.130)

Örneklerde verilen gülmek (nasmijati se) ve ummak (nadati se) fiilleri Türkçede bu şekilleriyle etken çatılıdır. Ancak Boşnakçada nasmijati se, nadati se, bojati se (korkmak), micati se (kıınıdamak), oznojiti se (terlemek) gibi fiiller dönüşlü, orta veya edilgenlik anlamındadırlar.

### **Türkçede ve Boşnakçada Edilgen Çatı (Pasiv, Passive Voice, Voix Passive)**

#### **a) Tanımları Bakımından Karşılaştırma**

Edilgen çatı, fiille belirtilen hareketin kim tarafından yapıldığının ifade edilmediği, aynı zamanda etken cümledeki nesnenin özne konumuna geçtiği çatı türüdür. Edilgen cümlede etkilenen konumundaki nesneye gramerce özne, belirtilmeyen ve hareketi gerçekleştiren özneye ise mantıkça özne denilebilir. Tanım açısından bu her iki dilde aynıdır.

#### **b) İşlevleri Bakımından Karşılaştırma**

Edilgenlik geçişli fiillerle türetilir. Türkçede edilgen çatı ekleri geçişli fiillere eklendiklerinde bu fiiller geçişsiz olurlar. Aynı şekilde Jahić (2005)’in de ifade ettiğİ gibi Boşnakçada sadece geçişli fiillerden edilgenlik (pasif) türeyebilir. Türkçede edilgenlik eklerinin Boşnakçada ise se dönüşlülük zamirinin geçişli fiillere ve çoğunlukla geçişsiz fiillere eklenmesi durumunda meçhul çatı türemektedir. Meçhul çatı, eylemin failinin anonim olduğu çatı türüdür.

*To je jedna vrsta kruške, crna kruška: plod joj je, kad sazri, crn, stavlja se u tursiju* / Bu bir çeşit siyah armuttur : meyvesi olgunlaşınca siyahtır, turşunun içine koyulur. (P.40)

*Ne donosi se na grob cvijeće niti pale svijeće, nego se samo dva puta u godini, na dva Bajrama, jedina dva sveca, dodje na grob, šaptom ili u sebi pošalje kratka molitva pokojniku pred dušu* / Mezara çiçek getirilmiyor, mum yakılmıyor. Sadece yılda iki defa, bayramlarda mezar ziyareti yapıyor, fısıldayarak ya da içten ölmüş kişinin ruhuna dua ediliyor. (P.55)

Yukarıda verilen birinci örnekte “se” dönüşlülük zamiri stavljati (koymak) geçişli fiiliyle birlikte kullanılmıştır. Öznesi anonim olan bu eylem, genel bir ifade oluşturduğu için meçhuldur. Aynı şekilde ikinci örnekte donositi (getirmek), paliti (yakmak), doći (gelmek), poslati (göndermek) fiilleri dönüşlülük zamiriyle birlikte anonim faili olan bir eylemi belirtmektedirler.

Türkçede edilgenlik fiillere getirilen bazı eklerle sağlanmaktadır. Bunlar: -(i)l, -(i)n, -n, -n+il ‘dir. Vokalle biten fiil tabanlarına -n eki getirilir:

*İplik camide öğle ezanı oku-n-uyordu.* (KA.47)

*Ve şarkı söyle-n-iyordu. Tempo tutuluyor, şarkıya iştirak ediliyordu.* (KA.60)

-l- konsonantı dışında herhangi bir konsonantla biten fiil tabanlarına -(i)l eki getirilir:

*Islık bu sefer daha açık işit-il-di.* (KA.149)

*“Her sabahın işleri şaşılacak bir düzen içinde yap-il-ıyordu.”* (KA.255)

*Hele sofayı geçip de, hastanın oda kapısına yaklaşıldı mı, mutlaka sekeratta ( komada, can çekişir durumda) bir adamın yanına gelindiği san-il-ırdı.* (KK.164)

-l- konsonantıyla biten fiil tabanlarına -(i)n eki getirilir:

*Korkmaya hakları yoktu; çünkü yalnız sokaklar değil, bütün kasaba, bütün memleket sahipsizdi, sahibini yitirmiş, kimin sahip çıkacağı, nasıl bir sahibin çıkacağı bil-in-miyordu.* (KA.4-5)

Kimi zaman fiil köklerine -n-il eki eklenir. Bunun sebebi dönüşlülük ifade eden -n'nin edilgenlik bakımından zayıf olmasıdır:

*A, bizim Şanso nerede kaldı, yine nereye kaldı, de-n-il-ıyordu.* (KK.65)

Boşnakçada ise edilgenlik “se (sebe)/kendi” dönüşlülük zamiriyle veya pasif sıfat-fiil ve jesam (-imek), biti (olmak) yardımcı fiilleriyle sağlanır. Boşnakça sondan eklemeli bir dil olmadığı için edilgenlik fiil köklerine getirilen kimi eklerle sağlanmaz.

*Kod nas, dok se jede, govori se sasvim malo* / Bizde yemek yenilirken çok az konuşulur. (P.60)

*Cuti se, jasno je svima, o Arifi.* / Susuluyor, Arife ile ilgili her şey gün gibi ortadaydı. (P.60)

*Osjećao sam da sam uvučen u nešto neobično...* / Kendimi alışılmadık bir şeyin içerisine çekilmiş gibi hissediyordum. (DS.43)

Birinci ve ikinci örnekte edilgenlik dönüşlülük zamiriyle sağlanmıştır. Birinci örnekte jesti (yemek), ikinci örnekte cutiti (susmak) fiili geniş zaman kipindedir. “Se” dönüşlülük zamiriyle beraber kullanıldıkları için bu fiiller edilgendirler. Üçüncü örnekte ise yardımcı unsur “jesam (-imek)” ve pasif sıfat-fiil kullanılmıştır.

Türkçede bazı fiiller hem edilgenlik hem de dönüşlülük anlamı taşıyabilmektedir. Aynı şekilde edilgen eki almış bazı fiiller dönüşlülük anlamında olabilmektedir. Bu duruma “ikili çatı sorunu” denmektedir. Edilgenlik eki olan -n'nin dönüşlülük ekiyle karıştırılmasından dolayı çıkan bu sorun Boşnakçada yoktur. Çünkü dönüşlülük ve edilgenlik arasında kesin bir çizgi bulunmaktadır. Edilgenlikte kullanılan yardımcı unsur “se” dönüşlülük ifade etmez, ancak dönüşlülüğün kurulması için “se”nin sebe (kendi) dönüşlülük zahirinin kısaltılmış şekli olması gerekmektedir.

*Köy halkı yarı korkudan yarı soğuktan titreşe titreşe mescidin önünde beklerken evler bir bir ara-n-dı.* (KA.343)

*Salih şapşal şapşal ara-n-ıyordu.* (KA.29)

*Necip Bey öyle bir hayli söyle-n-dikten sonra kendisi önde, kadınlar arkada Naim Efendinin odasına yönelen koridora doğru yürüdüler.* (KK.165)

*“Biraz sonra gideceğim diye söyle-n-di.”* (KK.120)

*En ağır sözler söyle-n-memiş miydi onun için ?* (KA.466)

Yukarıda verilen örneklerin birincisinde aramak fiili -n edilgenlik ekini almıştır. Burada evlerin bir bir aranma eyleminin faili belirtilmemiştir. İkinci örnekte ise -n eki dönüşlülük işleviyle fiile getirilmiştir. Üçüncü örnekte söylenmek fiili kendi kendine yapılan bir eylemi, bir dönüşlülüğü

ifade etmektedir. Aynı şekilde dördüncü örnekte bir edilgenlik değil bir dönüşlülük söz konusudur. Sonuncu örnekte etken cümlede nesne konumunda olan ağır sözler özne olmuş ve söyleme eylemini gerçekleştiren gizli tutulmuştur. Dolayısıyla bu cümlede bir edilgenlik söz konusudur.

Türkçede edilgen cümlelerde özne belirtilmek istendiğinde “tarafından, dolayısıyla, etkisiyle” veya –ce/-ca eşitlik eki kullanılmaktadır. Boşnakçada ise “od (strane/tarafından)” edatı kullanılmaktadır.

*Harbin sonlarına doğru bir arap aşireti tarafından seyyar hastanesiyle birlikte esir ed-il-miști.* (KA,74)

*Çakırsaraylı artık kötü bir hatıradan ibaretti, kalan adamlarıyla birlikte Konya'nın güneylerine, bir söylentiye göre de Bozkır taraflarına çekilip gitmiş, orada da Kuvva tarafından tepele-n-miști.* (KA.270)

Örneklerde görüldüğü üzere, yüklemi edilgen yapıları fiiller olan cümlelerin öznesi “tarafından” kullanılarak ifade edilmiştir. Birinci cümlede özne “arap aşireti”, ikinci cümlede ise “Kuvva”dır.

“Çoğu zaman edilgen cümleleri edilgen yapılarla tercüme etmek imkansızdır. Örneğin, Bir gün bulaşıkları yıkarken elim kesilmişti, “Perući jednog dana posude, posjekao sam ruku” (yani benim elim kesildi)” (Çaušević, 1996:221). Burada “Perući jednog dana posude, posjekao sam ruku” cümlesi “Bir gün bulaşıkları yıkarken elimi kestim” anlamındadır. Yani çoğu zaman edilgen olarak cümlelerin anlamını tam karşılayamayacak yapılar etken fiillerle oluşturulmaktadır.

### **Türkçede ve Boşnakçada Dönüslü Çatı (Refleksiv, Reflexive, Voix Reflexie)**

#### **a) Tanımları Bakımından Karşılaştırma**

Fiille ifade edilen eylemin özneye döndüğü yani öznenin kendisi üzerinde gerçekleştirdiği eylemleri ifade eden fiiller dönüslü fiillerdir. Boşnakçada ve Türkçede dönüslü çatının işlevleri bakımından farklılıklar bulunmaktadır. Ancak tanımlar her iki dilde de aynıdır.

#### **b) İşlevleri Bakımından Karşılaştırma**

Türkçede dönüşlülük fiillere getirilen –n ve –l ekleri ile sağlanmaktadır. Kendi kendine yapma veya kendine yapma anlamlarına sahip olan bu fiiller, çoğunlukla geçişli fiillerden türetilmektedir. Ancak geçişsiz fiillerden türeyenleri de bulunmaktadır. Dönüslü fiillerde eylemi yapan da eylemden etkilenen nesne de aynı kişidir. Boşnakçada da dönüslü fiiller öznenin kendi kendine veya kendi üzerinde yaptığı eylemleri ifade etmek için kullanılmaktadır.

Boşnakçada dönüslü fiiller se (sebe/kendi) dönüşlülük zamiriyle yapılmaktadır. Bu bakımdan gerçek ve gerçek olmayan dönüslü fiiller ayrımı yapılmaktadır. Çünkü “se” bazı durumlarda edilgenlik gibi cümleye farklı anlamlar katabilmektedir. Bu nedenle kullanılan “se” nin sebe dönüşlülük zamininin kısaltılmış şekli olduğundan emin olunulmalıdır. Türkçede ise dönüşlülük ifade eden –n’nin eklendiği fiillerde edilgenlik anlamı oluşturması nedeniyle dönüslü fiiller dönüşlülük eğilimi gösteren fiiller ve asıl dönüslü fiiller olarak ayırt edilebilmektedir.

*Ali emmi şakaya razı olmuş bir terslikle söyle-n-di.* (KA.179 )

*Sonra koca bir sacın içinde nar gibi koyun geldi, saz başladı, türküler söyle-n-di.* (KA.252)

Yukarıda verilen ilk örnekte –n eki eklendiği fiilde dönüşlülük anlamı, ikinci örnekte ise edilgenlik anlamı oluşturmuştur. Boşnakçada olduğu gibi Türkçede de fiile kime? sorusu sorulduğunda dönüşlülük zamiri “kendi (sebe)” ile cevap alınabiliyorsa o fiil dönüşlülük anlamındadır.

*Probudih se u znoju / Ter içinde uyandım (P.66)*

*Zaustavio sam se pred grobljem, ne smijem dalje / Mezarlığın önünde durdum (kendimi durdurdum), daha fazlası için cesaretim yok. (P.54)*

*Sidjoh, i perem se - perem se kao da hoću da se operem od svega! / İndim ve her şeyden arınmak istercesine yıkandım, yıkandım (P.58)*

Birinci örnekte “se” dönüşlülük zamiri değildir. Se dönüşlülük zamirinin kısaltılmamış şekli sebe kullanıldığında dönüşlülük anlamı sağlanmadığı için ve kişi kendi kendini uyandırma eylemini gerçekleştiremediği için bu fiil dönüşlü değildir. Buradaki se de dönüşlülük zamiri değil yardımcı unsur işlevindedir. İkinci örnekte se dönüşlülük zamiri sebe ile değiştirildiğinde dönüşlülük anlamı sağlanmaktadır. Üçüncü örnekte prati fiili se dönüşlülük zamirini alarak prati se /sebe (yikanmak) dönüşlülük anlamına sahip olmuştur.

Daha önce de belirtildiği üzere, Türkçede dönüşlülük fiile eklenen –n ve –l ekleriyle sağlanmaktadır:

*İnkılaptan iki sene evveldi, dolaşık bir tevliyet (mütevellilik) davası yüzünden istifasını verdi ve günden güne bulanık hükümet işlerinde tiksiniyerek bir köşeye çek-i-l-di (KK.9)*

*Sağol, diye mırıldan-dı. (KA.14)*

*İlaçlı suya batırdılar ya, trende yeniden bitlendik galiba. Yık-a-n-ıvereyim. (KA.18)*

*Tren çok oyala-n-dı yollarda. (KA.19 )*

*Salih silk-i-n-di. (KA.22)*

*Giy-i-n-medim de. Niko güldü: - iyi ki giy-i-n-memişsin. (KA.27 )*

*Fakat kadın artık Salih ve ötekiler gitmeden önceki günlerin sisleri içinde salla-n-ıyordu. (KA.29)*

*Salih şapşal şapşal ara-n-dı. (KA.29)*

Boşnakçada dönüşlülük “sebe (kendi)” dönüşlülük zamirinin kısaltılmış şekli “se” ile yapılmaktadır. Ayrıca Boşnakçada Türkçeden farklı olarak dönüşlü fiiller üçe ayrılmaktadır. Özne ile nesnesi aynı olan dönüşlü fiiller gerçek dönüşlü, karşılıklı veya birlikte yapılan eylemleri belirten fiiller işteş dönüşlü, öznenin kendi içerisinde meydana gelen bir durumu belirten fiiller mediyal (orta) dönüşlü olarak adlandırılmaktadır.

*Spremam se na put, do Save. / Sava nehrine kadar uzanacak bir yolculuğa hazırlanıyorum. (DS.243)*

*Spremi se lijepo. / Güzelce hazırlan. (P.113)*

*Okupah se u hamamdziku .. / Hamamcıkta yıkandım. (P.26)*

*"E oblaci se!" / Haydi, giyin. (P.112)*

Yukarıda verilen örneklerde gerçek dönüşlü fiiller kullanılmıştır. Spremati se (hazırlanmak), okupati se (yikanmak), oblaciti se (giyinmek) fiilleri öznenin eylemi kendi üzerinde gerçekleştirdiğini ifade etmektedir. Görüldüğü üzere fiiller kişi ve kip eki dışında ek almamış, se zamiri ile birlikte kullanılmıştır.

*Susrela se tako dva naprijateljjska vojnika u šumi / İki düşman askeri ormanda karşı karşıya gelmişler. (DS.271)*

*Jer se nikad nisu dopisivali, da bi mogao prepoznati rukopis, ali je moguće prepoznati misao, a baš nju ne vidi. / Hiçbir zaman mektuplaşmadıkları için el yazısını tanıyamıyor. Düşünceyi tanımak mümkün, ama onu da göremiyor. (DS.355)*

Verilen örneklerde *susresti se* (karşılaşmak) ve *dopisivati se* (yazışmak) fiilleri karşılıklı yapılan eylemleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Boşnakçada işteşlik, dönüşlü fiillerle ifade edilmektedir. Ancak Türkçede işteş çatı ayrı bir başlık altında ele alınmakta, işlev ve anlamsal açıdan dönüşlü çatıdan farklılaşmaktadır.

Öznenin kendisinde meydana gelen durumları ifade eden dönüşlü fiillere ise *mediyal* (orta) dönüşlü fiiller denilmektedir. Bunlar içerisinde duygu, düşünce değişiklikleri bulunmaktadır. Türkçede kişisel duygu ve düşünceler etken çatı ile ifade edilmektedir. Üzülmek, acımak, kızmak, öfkelenmek gibi fiiller etken çatılıdır.

*Uzбудio sam se, zbog zavisti, zbog mržnje, zbog sazivljavanja s tudjom srećom / Kışkandığım, nefret ettiğim ve başkalarının mutluluğuna üzüldüğüm için heyecanlanmışım. (DS.297)*

*Ne znam zašto me ta vijest toliko uzбудila, ranije bi mi bilo svejedno, mozda bih se začudio, ili obradovao njegovoj sreći, mozda bih ga i požalio. / Bu haber beni neden bu kadar heyecanlandırdı bilmiyorum. Eskiden umrumda olmazdı, belki şaşırdım, onun mutluluğuna sevinirdim, belki de ona acıdım. (DS.296)*

*Kako se ne bi obradovao! - rekao sam gotovo zgranut. / Sevinmez olur mu hiç, dedim büyük bir heyecanla. (DS.296)*

Verilen örneklerde *uzbuditi se* (heyecanlanmak), *začuditi se* (şaşırmak), *obradovati se* (sevinmek) fiilleri cümlelerde belirtilen öznelere duyularında meydana gelen değişiklikleri ifade etmektedir. Bu fiiller *mediyal dönüşlü fiiller*dir.

Türkçede de dönüşlülük eki alan bazı fiillerde anlam değişikliği söz konusu olabilmektedir:

*Şaşırmış, biraz da sev-in-mişt. (KA.111)*

*Zira hatırlıyorum ki, siz de sevdiniz; siz de benim gibi...(KK.187)*

*Bu kız ne durmak, ne dinle-n-mek biliyor. (KK.170)*

*Saygılı adam, haddini biliyor, dinleyecekse dışardan dinliyor. (KA.301)*

*Naim Efendiler bu yaz Kanlıcaya 'ya taşı-n-madılar. (KK.9)*

*Siz bu kuşu gayet beceriksiz bir tarzda ve pek büyük bir ıstırapla taşıyorsunuz. (KK.58)*

Verilen örneklerde *sevmek*, *dinlemek*, *taşımak* fiilleri dönüşlülük eki aldıklarında *sevinmek*, *dinlenmek*, *taşınmak* şekillerine dönüşmüşlerdir. Dolayısıyla anlam değişikliği yaşandığı görülmektedir. Bu nedenle bu fiiller dönüşlü değil etken çatılıdır.

Boşnakçada ve Türkçede dönüşlülük çoğu zaman edilgenlik anlamı sağlanmaktadır. Türkçede dönüşlülük eki olan *-n*, aynı zamanda edilgenlik eklerinden biridir. Boşnakçada ise hem edilgenlik hem de dönüşlülük “*se*” ile sağlanmaktadır. *Se* dönüşlülük zamiri ya da yardımcı unsur işlevlerinde olabilmektedir. Dolayısıyla her iki dilde de dönüşlülük eki alan fiiller edilgenlik anlamında olabilmektedir.



#### 4.1.4. Türkçede ve Boşnakçada İşteş Çatı (Reciprocitativ, Reciprocal, Reziprok, Structure Reciproque)

##### a) Tanımları Bakımından Karşılaştırma

Türkçe ve Boşnakçada işteş fiiller, karşılıklı ya da birlikte yapılan eylemleri ifade etmek için kullanılmaktadır. Türkçede vokalle biten fiil köklerine –iş eki, konsonantla bitenlere ise –ş eki eklenerek işteşlik sağlanmaktadır. Boşnakçada işteş fiiller, sadece kip ve zaman ekiyle çekimlenmiş fiillere getirilen ön eklerle ve yardımcı unsur “se” ile türetilmektedir. Dolayısıyla türetiliş şekillerinde farklılıklar olmasına rağmen işteş çatı tanımları aynıdır.

##### b) İşlevleri Bakımından Karşılaştırma

Boşnakçada işteş çatı, dönüşlü fiillerin bir türü olarak algılanmakta ve o şekilde tasnif edilmektedir. Çünkü türetiliş şekilleri dönüşlü fiillere benzemektedir. Dönüşlü fiillerde kullanılan “se” dönüşlülük zamiri, işteş fiillerdeki “se” ise yardımcı unsurdur. Öznelerin karşılıklı olarak gerçekleştirdikleri eylemlerde hareket her iki özneye döndüğü için de dönüşlülük başlığı altında tasnif edilmişlerdir. Türkçede de işteşlik ekiyle türetilmiş kimi fiiller kendiliğinden olma veya dönüşlülük anlamına sahip olabilmektedir.

Türkçede geçişli ve geçişsiz fiiller işteşlik eki alabilmektedir. Boşnakçada da durum aynıdır. Öznelerin bir eylemi karşılıklı yaptıkları durumlarda geçişsizlik, ortaklaşa yaptıkları durumlarda ise geçişlilik söz konusudur.

*Hepsi de gül-üş-ürken ortaya söyledi.* (KA.179)

*Kızla erkek, birbirlerini bulup tanı-ş-acaklar, gör-üş-ecekler, sev-iş-ecekler, aralarında evlenmeye karar verecekler.* (KK.42)

*Seniha az kaldı kadınla döv-üş-ecekti.* (KK.119)

*Fakat yolunu değiştirtince hangi şartlarla karşıla-ş-acaktı?* (KA.249)

*Siz de biliniz ki, sizi görmek isteyenler ve sizinle tanı-ş-unca pek sevinecek olanlar da az değildir.* (KA.600)

*Üçüncü basamakta kucakla-ş-tılar.* (KA.17)

*Köy halkı yarı korkudan, yarı soğuktan titreşe titreşe mescidin önünde bekle-ş-irken evler bir bir arandı.* (KA. 343 )

*Akşama hep beraber konuşuruz, gör-üş-ürüz, dedi.* (KA.249)

*Döv-üş-mek, baskın yapmak gibi şeylerin yabancısıydı.* (KA.400)

Verilen örneklerde gülmek, tanımak, görmek, sevmek, dövmek, karşılamak, tanışmak, kucaklamak, beklemek fiillerine –ş işteşlik eki getirilerek birlikte veya karşılıklı yapma anlamı sağlanmıştır.

*A kad su se su-sreli, hafiz Muhamed ga ništa nje pitao, a mladić je rekao da je slučajno naišao ovuda, u šetnji.* / Karşılaştıklarında hafiz Muhammed ona hiçbir şey sormadı. Delikanlı ise dolaşırken tesadüfen buraya geldiğini söyledi. (DS.228)

*I djeca su se raz-bježala.* / Çocuklar da kaçıştılar (DS.333)

*Hoćeš li da se poljubimo, šejh Ahmede? / Öpüşelim mi şeyh Ahmet? (DS.369)*

*S milovanjem je odvojih od sebe i zagrlih se s bratom; osjetih po vratu njegove grube dlanove.* / Şefkatle onu kendimden ayırıp kardeşimle kucaklaştım. Onun kaba ellerini omzumda hissettim. (P.23)

*Svi se zgledasmo.* / Hepimiz bakiştık. (P.34)

*Ali svi se zgledaše, svi kao u jedan glas: vidjeste li kako bi lijepa?* / Herkes bakiştı ve bir ağızdan: ne kadar güzel olduğunu gördünüz mü?, dedi. (P.52)

*Rukovasmo se, osjetih njenu ruku mlohavu i bez stiska.* / Tokalaştık, onun yumuşak ve narin ellerini hissettim. (P.45)

Görüldüğü üzere Boşnakçada işteşlik bazen fiillere getirilen ön eklerle sağlanmaktadır. Bježati (kaçmak) > razbježati (kaçışmak) örneğinde olduğu gibi. Örneklerdeki razbježati, poljubiti, zagrliti, zgledati ve rukovati fiilleri “se” unsuruyla kullanılmış ve böylece işteşlik sağlanmıştır.

Türkçede işteş fiillerin kullanımı daha yaygındır. Türkçedeki bazı işteş fiiller Boşnakçada işteş değil, etken çatıyla ifade edilir. Boşnakçada Türkçede olduğu gibi ağlaşmak, koşuşmak, beklemek, ötüşmek gibi fiiller işteşlikle değil etken (aktif) çatıyla ifade edilir. Aynı zamanda Türkçede bazı fiiller kendi köklerinde işteşlik eki -ş’yi barındırmaktadır. Bu ek, birlikte veya karşılıklı yapma anlamında değildir.

Aynı şekilde Türkçede bazı fiiller işteşlik eki aldıklarında anlam değişikliğine uğrarlar. Ancak bu anlam karşılıklı veya birlikte yapılan bir eylemi ifade etmez. Aşağıdaki örneklerde çalmak, almak, değmek, dolamak fiilleri işteşlik eki alarak çalışmak, alışmak, değişmek, dolaşmak şekillerine dönüşmüşlerdir.

*Genç adam, bu maneviyatını Seniha’ya da geçirmeye çal-ış-ıyordu.* (KK.116)

*Naim Efendi, evvela damadı, sonra torunları sayesinde daha nelere al-ış-mıştı...* (KK.13)

*Aleykümselamların bile tonu değ-ış-mıştı.* (KA.110)

*Ağaç gölgeleri dantelalar örüyor, yapraklar, damarlarında su yerine nur dola-ş-ıyormuş gibi, sanki içten içe, aydınlık görünüyordu.* (KA.144)

Türkçeden farklı olarak Boşnakçada işteşlik dönüşlülük ile sıkı bir bağlantı içerisinde bulunduğundan işteşlik dönüşlülük başlığı altında ele alınmaktadır. Boşnakçada işteş fiiller etken ve edilgen işteş-dönüşlü fiiller olarak ikiye ayrılmaktadır. Öznelerin karşılıklı yaptıkları eylemler etkendirler. Ancak öznelerin birlikte bir nesne üzerinde gerçekleştirdikleri eylemler edilgen olabilmektedir. Türkçede ise işteş fiillerin edilgen biçimleri bulunmaz. Ancak işteşlik eki alıp birliktelik veya karşılıklı yapma anlamına sahip olmayan fiiller edilgenlik eki alabilmektedir.

*Bu da elden gelen titizlikle yapılmış, Meclis’e yıpratıcı, hatta faydasız kimselerin sızmasına çal-ış-ıl-mıştı.* (KA.373-374)

*Fakat buna al-ış-ıldı ve hava tez ısındı.* (KA.6)

Öpüşmek, görüşmek, yazışmak, dövüşmek gibi işteş fiiller edilgenlik eki almazlar. Böyle bir kullanım bulunmamaktadır. Ancak yukarıda verilen örneklerde görüldüğü üzere işteşlik anlamı dışında fiile farklı anlamlar katan -ış ekinden sonra edilgenlik eki -l getirilebilmektedir.

Boşnakçada da rukovati se (tokalaşmak), susresti se (karşılaşmak), zagrliti se (kucaklaşmak) fiillerinin edilgen (pasif) şekilleri bulunmamaktadır. Ancak başkalari tarafından özne üzerinde gerçekleşen eylemleri belirten fiiller edilgen (pasif) olabilmektedir.

#### 4.1.5. Türkçede ve Boşnakçada Ettirgen Çatı (Faktitiv, Causative, Voix Factitive)

Eklendikleri fiillere sağlamak, neden olmak anlamlarını katan, cümleye aracı yapan, yaptıran, yaptırtan ve yaptırttıran ekleyen, geçişsiz fiilleri geçişli hale dönüştüren, aynı şekilde eklendikleri geçişli fiillerin geçiş kertelerini arttıran bu çatı türü Boşnakçada bulunmamaktadır. Durum kategorisi şeklinde adlandırılan ve cümledeki eylemin nesneye ve özneye karşı durumlarını belirlemeye yarayan bu yapılar içerisinde cümleye yeni bir özne ekleyen ve fiilin geçişlilik durumunu değiştiren bir yapı bulunmamaktadır.

##### a) İşlevleri Bakımından Karşılaştırma

Türkçede ettirgenlik fiile getirilen kimi eklerle sağlanmaktadır. En sık kullanılan ettirgenlik ekleri –dır/ tır, -ır, -er/-ar, -it ve –t’dir. Bu ekler eklendikleri fiilin anlamını değiştirmekte, cümleye yeni işlevler kazandırmaktadır. Fiilin anlamı değişmekle beraber cümleye *dışsal* diyebileceğimiz bir veya daha fazla özne katılmaktadır. Olma bildiren geçişsiz fiiller geçişli olmakta, yapma, etme bildiren geçişli fiillerin ise geçiş kerteleri artmaktadır. Türkçede çoğu zaman bu iki işlev açısından “ettirgen” ve “oldurgen” olmak üzere iki ayrı çatı tasnifi yapılmaktadır. Türkçede farklı eklerle sağlanan bu anlam ve işlevlerin Boşnakçada yapılması iki ayrı sınıflandırmayı gerektirmektedir. Çauşević (1996)’in belirttiği üzere cümleye sebep olmak, neden olmak anlamlarını katan ve bir ya da birden fazla aracı eden ekleyen bu yapılar Hırvatça’da faktitif ve kauzatif olarak adlandırılan fiillerle sağlanmaktadır. Boşnakça dil bilgisi kitaplarında faktitif ve kauzatif şeklinde bir ayırım olmayıp bu fiiller aynı başlık altında (faktitif fiilleri) değerlendirilmektedir. Faktitif fiilleri belli bir duruma neden olan hareketi ifade eden fiillerdir. Örneğin; crveniti (kızarmak)/pocrveniti (birinin ya da bir şeyin kızarmasına neden olmak).

“Bu fiiller iki şekilde türemektedir: a) sıfatlardan, örneğin; bijeliti (beyazlatmak) bijel (beyaz) sıfatından gelir; b) çeşitli ön eklerin fiil köklerine eklenmesiyle, örneğin; ras+plakati (ağlatmak) plakati (ağlamak)’den gelir. Sözlüksel açıdan faktitif aynı kökten türeyen fiillerle sağlanır. Örn; umrijeti (ölmek): ubiti (öldürmek); pocrvenjeti (kızarmak): pocrveniti (kızartmak).

Kauzatif fiiller öznenin isteği üzerine bir başkası tarafından yapılan hareketleri ifade etmektedir. Yani eylem sadece özne tarafından değil de bir başkası tarafından öznenin emri veya yardımı ile gerçekleşmektedir. Bazen bu anlam yardımcı fiiller ile sağlanmaktadır. Örn.; Fransızcada faire, Almancada lassen, Hırvatçada ise učiniti, natjerati, dati fiillerinin “da” bağlacı ve geniş zaman kipli fiillerle kullanımı söz konusudur. Örn.; Dao sam da mi poprave radio = Dao sam popraviti radio (Radyomu tamir ettirdim.); Natjerao sam ga da jede/jesti (Ona yemek yedirttim)”(Çauşević, 1996:224).

Ancak şunu unutmamak gerekir ki; Boşnakçada ettirgenlik çoğu zaman cümle içerisinde ifade edilmez. Etken cümle ile belirtilen eylemin ettirgenlik anlamında olduğu bilinir.

Türkçede ettirgenlik kimi eklerle, Boşnakçada ise yardımcı fiillerle sağlanmaktadır. Oldurgenlik ise daha önce de belirtildiği gibi sıfatlardan ve fiillere getirilen ön eklerle türemektedir. Bu iki dil arasında temelde ettirgen çatının mantığı ve türeyişi konusunda büyük bir fark bulunmaktadır. Türkçede ettirgen çatının kullanımına fazla önem verilirken Boşnakçada aracı yapan, neden olmak, sebep olmak anlamları çoğu zaman etken fiiller kullanılarak belirtilir.

Türkçede ettirgen çatının türetiliş biçimi şu şekildedir:

*İstanbullu Hoca da ilk sohbetinde işte böyle bir hava uyan-dır-mıştı.* (KA.73)

*Teyfik bey Manda Halil’i uzaklaş-tır-mış oluyordu.* (KA.394)

*Macit Bey notaları karış-tır-ıyordu* (KK.24)

*Soluk soluğa yatağına yat-ır-dılar (KK.85)*

*Bu hikayelere genç kızı gül-dür-ecek, merakını celbedecek, hayrete düş-ür-ecek, bir sürü acayip, hoş ve rindane tafsilat karış-tır-ıyordu (KK.70)*

*Etem'in ihaneti önemli bir sarsıntı doğ-ur-mayabilirdi veya doğ-ururdu da zamanla, bazı kayıplar da olsa giderilebilirdi (KA.587).*

*Seni birlik, beraberlik doğ-ur-du, büyü-t-tü, yücel-t-ti (KA,115).*

*Hayalinde o kadar büyü-t-tüğü bu adam, meğer ne zibidi bir şeydi! (KK.93)*

*Bafra paketini çık-ar-dı (KA.245)*

Verilen örneklerde uyanmak, uzaklaşmak, karışmak, yatmak, gülmek, düşmek, doğmak, büyümek, yücelmek, çıkmak fiilleri geçişsiz fiiller olup ettirgenlik eklerinden –dır, -tır, -ır, -t, -ar eklerini alarak geçişli olmuşlardır. Böylece cümlede nesnenin kullanımına yer açılmıştır. Geçişsiz fiillere eklenen bu ekler fiili geçişli kılıp nesnenin kullanımını gerektirirken bir yandan da cümleye dışsal bir özne katmaktadır. “Seni birlik, beraberlik doğurdu, büyüttü, yüceltti” örneğine bakıldığında doğan, büyüyen ve yücelen “sen” öznesidir. Ancak fiillerin ettirgenlik eki almasıyla cümleye aracı yapan eklenmiştir. Yani özneyi doğuran, büyüten, yücelten birlik ve beraberliktir. Dolayısıyla bu cümlelerde gramerce ve mantıkça öznenin varlığından söz edebiliriz. Boşnakçada cümleye *aracı yapan* ekleyen fiillere faktitif denmektedir. Sıfatlardan, fiillere getirilen ön eklerle veya aynı kökten türeyen fiillerle türetilmektedirler:

*Ja ništa ne uljepšavam i ništa ne krijem, govorim kao pred Bogom. / Ben hiçbir şeyi güzelleştirmeden, gizlemeden Allah'ın huzurundaymışım gibi konuşuyorum. (DS.160)*

*Razveseli je! / Onu neşelendir. (P.112)*

*Ako kazem da nisu krivi, naljutio bih te, a nije ni pravo. / Sana suçlu olmadıklarını söylersem seni kızdırırım, bu da doğru olmaz. (DS.226)*

*Trebalo bi ubijati proslost sa svakim danom sto se ugasi. / Her biten günle birlikte geçmiş öldürmek gerekir. (DS.157)*

*"Naravno!" potvrdi sladoledzija bratu, pa se onda obrati meni, kao da mene u to treba da uvjerava. / Dondurmacı kardeşine “elbette” dedikten sonra beni buna inandırmak zorundaymış gibi bana doğru konuştu. (P.102)*

*To me naučio jedan stari vojnik, zajedno smo zarobljeni, zajedno bačeni u tamnicu, zajedno vezani lancem za istu željeznu halku u zidu. / Bunu bana yaşlı bir asker öğretti. Onunla birlikte esir düşmüş, birlikte zindana atılmış, duvardaki aynı demir halkaya zincirle bağlanmıştık. (DS.271)*

Verilen örneklerde faktitif (ettirgen) fiillerinin altı çizilmiştir. Türetiliş şekillerine bakılacak olursa, *uljepšati*, *razveseliti*, *naljutiti* fiillerinin sıfatlardan; *ubiti*, *uvjeravati* fiillerinin aynı kökten ve *naučiti* fiilinin ön ekle türediği söylenebilir. *Uljepšati*(güzelleştirmek) fiili *lijep* (güzel) sıfatından, *razveseliti* (neşelendirmek) fiili *veseo* (neşeli) sıfatından ve *naljutiti* (kızdırmak) fiili *ljut* (kızgın) sıfatından türemiştir. *Ubiti* ve *uvjeravati* faktitif (ettirgen) fiilleri ise aynı kökten türeyen etken fiil şekillerinden türetilmişlerdir: *Ubiti* (öldürmek) > *umrijeti* (ölmek), *uvjeravati* (inandırmak) > *vjerovati* (inanmak). *Naučiti* (öğretmek) fiili ise *-na* ön ekinin *učiti* (öğrenmek) fiiline eklenmesiyle türemiştir. Fiillerin örneklerde gösterildiği şekliyle kullanımı cümleye bir yapan eklemekte ve özneye yaptırma işlevi kazandırmaktadır. “Razveseli je! / Onu neşelendir” örneğinde *razveseliti* fiili cümlede nesne (onu) kullanımını gerektirmiş, “sen” öznesini yaptırın, “o” nesnesini ise yapan konumuna getirmiştir.

Türkçede ettirgenlik eklerinin geçişli fiillere eklenmesiyle fiillerin geçişlilikleri artar ve aynı zamanda cümleye yeni bir özne katılır. Ettirgenlik eklerinin üst üste gelebilme özelliğinden dolayı cümleye birden fazla aracı yapan eklenebilir. Konsonantla biten geçişli fiillere –dIr- /-tIr- ekleri, “ç,ğ,t,y,ş” konsonantlarından herhangi biriyle bitenlere - Ir- eki, “k,t,p” ile bitenlere -er /-ar ekleri, “k,z” konsonantlarıyla biten kimi fiillere -It eki eklenir. Vokalle ve “l,r” konsonantları ile bitenlere ise –t eklenir. –dIr-, -tIr-, -er, -ar ettirgenlik ekleri kendilerinden sonra –t ekini alabilmektedir. Ettirgenlik eki –t’den sonra da –tIr eklenir. Üçten fazla ettirgenlik ekinin üst üste kullanımına pek fazla rastlanmaz.

*Ne kadar eski eşya varsa hepsini tavan aralarına ve mahzenlere at-tır-dı, her odayı Avrupa’dan gelmiş mobilya kataloglarına göre ayrı bir üslupta, ayrı bir renkte Pisaltıye döşe-t-ti (KK.14 ).*

Evlenmiş olduğunu çabucak unut-tur-du (KA.93).

Hoca bu arada bir de kuvvetli bir rüzgar es-tir-di ve “O yana mı, bu yana mı?” diye kararsızlıkla sallanıp duran kafaları istediği yöne eğdi (KA.269).

Halbuki ölüm kazandırdığından çok fazlasını kaybet-tir-mekteydi (KA.279).

Örneklerde *atmak, döşemek, unutmak, esmek ve kaybetmek* fiillerine uygun ettirgen ekleri getirilerek cümlelere yaptıran eklenmiştir. *Atma, döşeme, unutma, esme ve kaybetme* eylemlerini yaptıran “o”dur. Cümleye daha fazla aracı yapan eklenmek istendiğinde ise ettirgenlik ekleri üst üste kullanılmaktadır.

Boşnakçada öznenin isteği üzerine başkaları tarafından yapılan eylemleri ifade eden fiiller kauzatif fiillerdir. Bu anlam Türkçedeki gibi fiillere getirilen ettirgenlik ekleriyle değil yardımcı fiillerle sağlanmaktadır. Natjerati (zorlamak), dati (vermek), narediti (emir vermek), učiniti (yapmak) fiilleri “da” bağlacı ile birlikte kullanılmaktadır. Bağlaçtan sonra getirilen fiil ise geniş zaman kipinde veya masdar halinde olmalıdır.

*Dao sam drugu da mi uradi zadaću. / Ödevimi arkadaşşıma yaptırdım.*

*Gazi Husrev Beg je naredio da sagrade džamiju. / Gazi Hüsrev Bey cami yaptırdı.*

*Ovaj kolač će me učiniti žednim. / Bu tatlı beni susatır.*

*Narediše mi da joj sašijem haljinu. / Bana elbise diktirdiler.*

*On me je natjerao da prodam auto. / O bana arabayı sattırdı.*

Örneklerden de görüldüğü üzere yardımcı fiiller “da” bağlacı ve uraditi (yapmak), sagraditi (inşa etmek), sašiti (dikmek), prodati (satmak) fiilleri ile birlikte kullanılmıştır.

*Naredi da ga puste. / Onu serbest bırakır. (DS.153)*

*Naredio sam da mu se nabave bukova i hrastova drva.. / Ona gürgen ve meşe odunlarından getirttim. (DS.340)*

*Žandari narediše seljacima da potovare mrtve. / Jandarma köylülere ölüleri taşıttırdı. (P.188)*

*Naredim da mi iznesu dušek pa da i nocivam ovdje, pod ovim bogomdanim suncobranom (i rosobranom!) stare kruške. / Bu Allah’ın bahsettiği eski armut ağacının gölgesinde geceyi geçirebilmek için döşeğimi onlara çıkarttırdım. (P.107)*

*Dječaku, koga tek sad primijetih, Mihailo naredi da odvede konje. / Mihailo varlığını daha yeni farkettiğim gence atları götürttü. (P.72)*

*Ućinio je da zaboravim na tuđi grijeh u ovoj đurđevskoj noci, i na početak svoga, i na dvije čudesne ruke u sumrak, i na brigu.* / Bu adam, Hidrellez gecesinde işlenen günahlarla henüz başlayan kendi günahımı, yarı karanlık içindeki o tuhaf eli ve kaygılarımı unutturdu bana. (DS.47)

#### 4.1.6. Türkçede ve Boşnakçada Orta Çatı (Medijalno Stanje)

Boşnakça dil bilgisi kitaplarında durum kategorisi başlığı altında sınıflandırılan bir diğer çatı “medijalno stanje/orta çatı”dır. Türkçede bulunmayan bu çatı türü, öznenin isteği dahilinde gerçekleşmeyen eylemleri ifade etmektedir. Öznenin amaçlı bir faaliyeti olmadan özne üzerinde gerçekleşen yaşlanma, büyüme vb. durumlar orta çatıdır. Ağaçların yeşermesi, meyve vermesi, çiçeklerin açması vb. doğa olayları da bu tanım altında sınıflandırılmaktadır.

Herhangi bir ek veya yardımcı fiil gerektirmeden sadece anlam bakımından diğerlerinden ayrılan bu çatının Türkçede bir karşılığı bulunmamaktadır. Doğa olayları, biyolojik süreçler Türkçede etken çatıyla ifade edilir. Böyle bir ayrımın yapılmasına gerek duyulmamıştır. Aslında Boşnakçadaki bu çatı etken çatıyla aynıdır. Fiiller herhangi bir ön ekin, yardımcı fiilin veya unsurun varlığını gerekli kılmazlar. Orta çatının etken çatıdan ayrılan en önemli özelliği fiillerin anlam bakımından ifade ettikleri durumların farklılık göstermesidir.

#### Karşılaştırma Sonucunda Elde Edilen Bulguların Tablo Üzerinde Gösterimi

Türkçe ve Boşnakçanın çatı tasnifi oldukça farklıdır. Türkçede öznesine göre çatılar başlığı altında ele alınan dönüşlü ve işteş çatı Boşnakçada nesnesine göre çatılar başlığı altında tasnif edilir. Aşağıda verilen tabloda tasnif farklılığı açıkça görülmektedir.

Karşılaştırma sonucu elde edilen tanım, işlev farklılıkları ve benzerlikleri aşağıdaki tabloda görülebilir.

|                         | Tanım  | İşlev  |
|-------------------------|--------|--------|
| <b>Geçişli Fiiller</b>  | Benzer | Benzer |
| <b>Geçişsiz Fiiller</b> | Benzer | Benzer |
| <b>Etken Çatı</b>       | Farklı | Benzer |
| <b>Edilgen Çatı</b>     | Benzer | Farklı |
| <b>Dönüşlü Çatı</b>     | Benzer | Farklı |
| <b>İşteş Çatı</b>       | Benzer | Farklı |
| <b>Ettirgen Çatı</b>    | Farklı | Farklı |

| <b>Türkçede Çatı Türleri<br/>Nesnelere Göre Çatılar</b> | <b>Boşnakçada Çatı Türleri<br/>Nesnelere Göre Çatılar</b> |
|---------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------|
| Geçişli Fiiller                                         | Prijelazni Glagoli (Geçişli Fiiller)                      |
| Geçişsiz Fiiller                                        | Neprijelazni Glagoli (Geçişsiz Fiiller)                   |
| <b>Öznesine Göre Çatılar</b>                            | Povratni-Refleksivni Glagoli (Dönüşlü Çatı)               |
| Etken Çatı                                              | Reciprocitativ (İşteş Çatı)                               |
| Edilgen ve Meçhul Çatı                                  | <b>Öznesine Göre Çatılar</b>                              |
| Dönüşlü Çatı                                            | Aktiv (Etken Çatı)                                        |
| İşteş Çatı                                              | Pasiv (Edilgen Çatı)                                      |
| Ettirgen Çatı                                           | Medijalno Stanje (Orta Çatı)                              |



Görüldüğü üzere çatıların tanımları ve işlevleri oldukça farklıdır. En büyük farklılık ettirgen çatıda gözlemlenmektedir. Boşnakçada ettirgen çatı bulunmamaktadır. Ettirgenlik anlamı farklı yapılarla sağlanmaktadır. Dolayısıyla öğretimi en zor olan çatı ettirgenlik çatısıdır. Elde edilen bu farklılık göz önünde bulundurularak dil öğretimi planlanmalıdır.

### Sonuç ve Öneriler

Çalışmada Türkçe ve Boşnakça; çatı tanımları, tasnifleri ve işlevleri bakımından karşılaştırılmış, önemli farklılıklar taşıdıkları sonucuna varılmıştır. İnceleme neticesinde elde edilen sonuçlar aşağıdaki gibidir:

- Türkçede çatılar öznelerine ve nesnelere göre iki grup içerisinde sınıflandırılmaktadır. Boşnakçada ise çatı türleri öznelerine göre tek bir grup içerisinde tasnif edilmektedir. Boşnakçada nesnelere göre çatılar, “prijelaznost /geçişlilik” başlığı altında farklı bir konu olarak dil bilgisinde yer almaktadır.
- Türkçede geçişli fiiller, geçişsiz fiiller, etken çatı, edilgen çatı, dönüşlülük çatısı, işteş çatı ve ettirgen çatı türleri bulunmaktadır. Boşnakçada ise etken, edilgen, orta ve dönüşlü olmak üzere 4 çatı türü mevcuttur. İşteş çatı dönüşlülüğün bir çeşidi olarak tasniflerde yer almaktadır. Bunun dışında Türkçede bulunan ettirgenlik çatısının Boşnakçada çatı türü olarak bulunmadığı ancak, farklı yapılarla ettirgenliğin sağlandığı görülmüştür.
- Cümleye aracı yapan, yaptıran, yaptırtan katan; zorlama, sebep olma anlamlarını sağlayan ettirgenlik çatısının Boşnakçada bulunmaması konunun öğretimi/öğrenimini zorlaştırmaktadır.
- Ettirgen çatı eklerinin cümleye kattığı anlam Boşnakçada çoğunlukla etken çatı ile ifade edilmektedir. Bu nedenle Bosna-Hersekli öğrenciler bu konuyu anlamakta zorlanmaktadırlar. Boşnakçada ettirgenlik çoğunlukla učitini (yapmak), dati (vermek), narediti (emretmek) fiilleri ve "da" bağlacının kullanımıyla sağlanmaktadır.
- Öznenin isteği dışında özne üzerinde gerçekleşen bir eylemi bildiren yapılar Türkçede çatı olarak değerlendirilmemektedir. Bunlar Türkçede oluş fiilleri ile açıklanmaktadır. Boşnakçada ise bunlar "orta çatı (mediyal durum)" olarak adlandırılmaktadır.
- Bosna Hersekli öğrencilerin dil bilgisi konularını anlamada karşılaştıkları zorluklar bu iki dilin yapısal farklılıklarından kaynaklanmaktadır.
- Bosna Hersekli öğrencilere dil bilgisi ve özellikle çatı öğretimi uygulamaya dönük yapılmalıdır. Öğrencinin dört temel beceri (okuma, yazma, dinleme, konuşma) odaklı dil öğrenmesi sağlanmalıdır.
- Yabancı dil öğretimi yapan öğretmenler hedef dil ve ana dilin yapısal özelliklerini bildikleri takdirde daha kalıcı ve etkili bir dil öğretimi gerçekleştireceklerdir. Dolayısıyla her iki dilin kurallarının bilinmesi önemli görülmektedir.
- Bosna-Hersekli öğrencilere çatılar söz dizimi içerisinde öğretilmelidir. Türkçe çatı mantığı-nın kavratılabilmesi için bolca örnek kullanılmalıdır.

Elde edilen sonuçlar yabancılar Türkçe öğretim programlarının ve ders materyallerinin dört temel beceri ve işlevsellik açısından incelenmesini gerekli kılmaktadır. Çünkü öğretimi zor olan konular farklı etkinliklerin kullanımını gerektirmektedir. Uluslararası Burch Üniversitesinde yüksek lisans derecesi alan tezimizde Bosna Hersek'te yabancılar Türkçe öğretiminde kullanılan Hitit, Lale,

Gökkuşluğu ve Anadolu ders kitapları; çatıları ele alış düzeyleri, dört temel beceriye yönelik etkinlikler ve metinlerin işlevselliği açılarından incelenmiştir.

Farklı dil ailelerine mensup dillerin karşılaştırmalı incelemesi bu bakımdan ehemmiyet taşımaktadır. Farklı ülkelerde takip edilen ders programlarının ve kullanılan materyallerin bu şekilde gelişimi sağlanabilir.

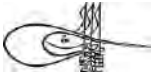
## KAYNAKÇA

- Aksan, D. (2009). *Her Yönüyle Dil* . Ankara : Türk Dil Kurumu Yayınları .
- Alyılmaz, C. (2010). Türkçe Öğretiminin Sorunları . *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* , 729-749.
- Arak, H. (2006). İkinci Yabancı Dil Olarak Almancanın Öğrenilmesinde İngilizcenin ve Karşılaştırmalı Dilbilgisinin Rolü . *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , 205-216.
- Arslan, M. (2010). *Yabancılar Türkçe Öğretim Klavuzu-Temel Seviye* . Sarajevo: IBU publications.
- Banguoğlu, T. (1998). *Türkçenin Grameri*. Ankara: Türk Dil Kurumu .
- Başoğlu, A., Duygu, Can.S., Başoğlu. (2014). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenen Balkanlı Öğrencilerin Yazılı Anlatımda Yaptıkları Hatalar Üzerine Tespitler. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*. s.10, 100-119.
- Biçer, N., Çoban, İ., Sıddık, B. (tarih yok). Türkçe Öğrenen Yabancı Öğrencilerin Karşılaştığı Sorunlar: Atatürk Üniversitesi Örneği . *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 126-135.
- Buğra, T. (1999). *Küçük Ağa* . İstanbul : Meb.
- Çediç, İ. (2001). *Osnovi Gramatike Bosanskog Jezika* . Sarajevo: Institut za Jezik u Sarajevu.
- Demircan, Ö. (2003). *Türk Dilinde Çatı* . İstanbul: Papatya Yayıncılık .
- Doğan, L., Kaya, N., Oyar, A., Topaloğlu, Y., Durmuş, O., Özden, M. Ö. (2006). *Üniversiteler İçin Türk Dili* . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Eker, S. (2013). *Çağdaş Türk Dili*. Ankara: Grafikler Yayınları.
- Er, O., Biçer, N., Bozkırlı, K. Ç. (2012). Yabancılar Türkçe Öğretiminde Karşılaşılan Sorunların İlgili Alan Yazını Işığında Değerlendirilmesi . *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi* , 51-69.
- Ercilasun, A. B. (2013, bahar). Türkçenin Dünya Dilleri Arasındaki Yeri. *Dil Araştırmaları sayı:12*, s. 17-22.
- Ergin, M. (2007). *Üniversiteler için Türk Dili* . İstanbul : Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım.
- Ergin, M. (2009). *Türk Dil Bilgisi* . İstanbul : Bayrak Basım/Yayım/Tanıtım .
- Ergüzel, M., Gülsevin, G., Boz, E., & Yaman, E. (2012). *Üniversiteler İçin Türk Dili* . Ankara : Savaş Yayınevi .
- Filan, K. (2001). Dil ve Kültür İlişkisi: Bosna'da Türk Dili Öğretimindeki Yeri .
- Gencan, T. N. (2001). *Dilbilgisi* . Ankara : Ayraç Yayınevi.
- Hengirmen, M. (2010). *Turkish Grammar- For Foreign Students* . Ankara : Engin Yayın Evi .

- Jahiç, D., Halilović, S., Palić, İ. (2004). *Gramatika Bosanskoga Jezika* . Zenica : Dom Stampe .
- Karaağaç, G. (2013). *Türkçenin Dilbilgisi* . Ankara : Akçağ Yayınları .
- Karaosmanoğlu, Y. K. (2009). *Kiralık Konak* . İstanbul : İletişim Yayınları.
- Korkmaz, Z. (2009). *Türk Dili ve Kompozisyon* . Bursa : Ekin Yayınevi.
- Kulenović, S. (2004). *Ponornica*. Sarajevo : Biblioteka Dani .
- Onan. B. (2009). Eklemeli Dil Yapısının Türkçe Öğretiminde Oluşturduğu Bilişsel (Kognitif) Zeminler. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. s.11, 237-264.
- Osmanbegović, B. S., Arslan, M. (2013). Bosna Hersek'te Türkçe Öğretimi ve Öğrenciler Açısından Problemleri. *Dede Korkut- Türk Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Dergisi* , 100-112.
- Oyar, A. (2006). *Üniversiteliler için Türk Dili* . Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Ricanović, M. (1998). *Jezik i Njegova Struktura* . Sarajevo : TKP Šahinpašić .
- Selimović, M. (1966). *Derviş i Smrt*. Sarajevo : Svjetlost.
- Silić, J., Pranjković, I. (2005). *Gramatika Hrvatskoga Jezika -za gimnazije i visoka učilišta*. Zagreb: Školska Knjiga.
- Skaljic, A. (1966). *Turcizmi u srpskohrvatskom jeziku*. Sarajevo: Svjetlost.
- Tosun, C. (2005). Türkçe'nin Yabancı Dil Olarak Öğretilmesi . *Journal of Language and Linguistic Studies*, Vol.1, No.1.
- Türk Dil Kurumu. (2005). *Türkçe Sözlük*. Ankara: Türk Dili Kurumu Yayınları.
- Zekic, Z. (1998). *Da Lakše Naučiš Svoj Jezik* . Sarajevo : Sarajevo- Publishing .

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Karçic, A., Çetin, M., (2015). “Bosna-Hersekliilere Türkçe Öğretimi Bağlamında Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Türkçede Ve Boşnakçada Çatı / A Comparative Study in the Context of Teaching Turkish to Bosnia-Herzegovinians: Voice in Turkish and Bosnian Languages”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8989>, p. 535-562.



## **SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN BAŞARI ALGILARININ BELİRLENMESİNE YÖNELİK NİTEL BİR ÇALIŞMA\***

*Mehmet Fatih KAYA\*\**

### **ÖZET**

İstenilen ya da arzu edilen sonuca ulaşmak olarak tanımlanan başarı, toplumdan topluma ya da zamana bağlı olarak değişiklik göstermekle birlikte, her toplumda ve dönemde toplum ve birey açısından önemli bir gereksinim olmuştur. 21. Yüzyıl toplumu bilgi birikiminin hızla artmasına bağlı olarak bilgi toplumu olarak nitelendirilmektedir. Bilgi toplumunu temsil edebilmenin önemli göstergeleri ise bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, sentezleme diğer bir ifadeyle bilgiyi işlevsel hale getirme olarak gösterilebilir. Dolayısıyla günümüz toplumunda öğrencilerden beklentiler önceki dönemlerden farklılık gösterdiğinden, “başarı” kavramına yüklenen anlamı da değiştirmiştir.

İnsan yaşamının önemli bir bölümünün örgün eğitim kurumlarında geçtiği düşünülürse, öğretim programlarının uygulanması aşamasında kilit rolde bulunan öğretmenlerin “başarı” kavramına yükledikleri anlamın da ayrı bir önem taşıdığı söylenebilir. Çünkü eğitim-öğretim sürecinde hazırlık aşaması, öğretme-öğrenme süreci ve bu süreçte kullanılacak materyallerin seçimi, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gibi birçok durum öğretmenin “başarı” kavramına yükledikleri anlama göre farklı desenlenecektir. Aynı zamanda öğretmenlerin başarı kavramına yükledikleri anlam benimsedikleri eğitim felsefeleriyle de ilgilidir. Bu yönüyle sosyal bilgiler öğretmenlerinin başarı kavramına yükledikleri anlamın ortaya konulması; eğitim-öğretim sürecinde yaşanan sorunların çözümüne de katkı sağlamakla birlikte sosyal bilgiler öğretim programında benimsenen eğitim felsefesinin öğretmenler tarafından ne kadar içselleştirildiğini de ortaya koyacaktır.

Nitel araştırma yaklaşımlarından olgubilim desenine sahip bu çalışmada veriler; 2014-2015 eğitim-öğretim yılı, Kasım ve Aralık aylarında Siirt il merkezinde ortaokullarda çalışan, 4’ü bayan ve 9’u erkek toplam 13 gönüllü sosyal bilgiler öğretmeninden yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanmıştır. Yaklaşık 40 dk. süren görüşmelerden elde edilen veriler, yazılı metne dönüştürüldükten sonra görüşmecilere teyit ettirilmiş ve betimsel analize uygun olarak incelenmiştir. Görüşmecilerin her bir soruya verdikleri cevaplar bir

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Doç. Dr. Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Öğretmenliği, El-mek: mefkaya@gmail.com

araya getirilerek, benzerliklerinden hareketle başlıklar altında sınıflandırılmış ve her başlığa ilişkin görüşlerin frekansı (f) gösterilmiştir. Bu işlemler iki ayrı uzman tarafından ayrı ayrı yapılmış olup daha sonra karşılaştırılmıştır. Tespit edilen farklılıklar üçüncü bir uzman görüşüne başvurularak farklılıklar giderilmiştir. Son halini alan çalışmanın uyuşum yüzdesini hesaplamak amacıyla bir uzman görüşüne daha başvurulmuştur. Bu işlem sonucunda uyuşum yüzdesi .92 olarak hesaplanmıştır.

Çalışma sonunda; sosyal bilgiler öğretmenlerinin başarı kavramına yükledikleri anlam genel olarak benzerlik göstermekle birlikte önemli farklılıkların da olduğu tespit edilmiştir. Benzerlik gösteren görüşlerin daha çok esasicilik eğitim felsefesi yaklaşımına, söz konusu farklı görüşlerin ise ilerlemecilik eğitim felsefesi yaklaşımına uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen görüşleri eğitim-öğretim sürecinde yaşanan çeşitli sorunlar için önemli ipuçları verdiğinden bu doğrultuda önerilerde bulunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sosyal Bilgiler Öğretmenleri, Başarı, Eğitim Felsefesi.

## **A QUALITATIVE RESEARCH ON DETERMINATION OF SOCIAL STUDIES TEACHERS' PERCEPTIONS OF SUCCESS**

### **ABSTRACT**

Although it changes depending on the time or the community or society, success, defined as "...accomplishing or obtaining the desired result", has become an important requirement for societies and individuals in every society and period. The 21st century society is regarded as 'information society' as a result of the rapid accumulation of knowledge. The most significant indicators of being able to represent 'an information society' can be considered as 'to access information', 'to analyze information' and 'to synthesize it as to make it functional'. Therefore, owing to the fact that the expectations for students in today's society are different from those in earlier periods, the meaning attributed to the concept of "success" has also changed.

Given that an important part of human life is spent in formal educational institutions, the meanings attributed to the concept of "success" by teachers, who play a key role in the implementation of the curriculum, can be said to be of significant importance, too. Because, many cases such as the preparation phase, the teaching-learning process, the choice of materials to be used in teaching process and measurement and evaluation activities as parts of the teaching – learning process will be designed according to the meaning teachers' attribute to the concept of "success". At the same time, the meaning teachers attribute to the concept of "success" is also concerned with the educational philosophy they adopted. When considered in this aspect, revealing what meanings attributed to the concept of "success" by social studies teachers will both contribute to the resolution of problems experienced in the teaching – learning process and reveal to what extent

the educational philosophy adopted in the social studies curriculum is internalized by the teachers.

In this study utilizing a phenomenological design, one of the qualitative research approaches, data were collected by means of a semi-structured interview form administered on a total of 13 social studies teachers, 4 women and 9 men, working in secondary schools in Siirt city center in November and December in the academic year 2014-2015. After the data obtained from the interviews, each lasted approximately 40 min., were transcribed and then confirmed by the interviewees, and analyzed according to descriptive analysis. Interviewees' responses to each question were brought together, classified under headings with reference to their similarities and frequency (f) of the views expressed under each heading was presented. These procedures were separately realized by two different experts, then the differences determined by comparing each encoding were handled by reference to a third expert opinion. In order to calculate the final set's percentage of agreement, another expert opinion was also referenced and the percentage of agreement of the research was calculated as 0.92.

At the end of the research; there have been found to be significant differences while the meaning social studies teachers attribute to the concept of 'success' overall seem to be similar. It was revealed that opinions which share similarities are appropriate for essentialist philosophy of education while different opinions generally accord with the the progressivist educational philosophy. Since teachers' views provide important clues to the various problems encountered in the teaching-learning process, suggestions were made in this direction.

### STRUCTURED ABSTRACT

Although it changes depending on the time or the community or society, success, defined as "*accomplishing or obtaining the desired result*", has become an important requirement for societies and individuals in every society and period. The 21st century society is regarded as 'information society' as a result of the rapid accumulation of knowledge. The most significant indicators of being able to represent 'an information society' can be considered as 'to access information', 'to analyze information' and 'to synthesize it as to make it functional'. Therefore, owing to the fact that the expectations for students in today's society are different from those in earlier periods, the meaning attributed to the concept of "success" has also changed.

Given that an important part of human life is spent in formal educational institutions, the meanings attributed to the concept of "success" by teachers, who play a key role in the implementation of the curriculum, can be said to be of significant importance, too. Because, many cases such as the preparation phase, the teaching-learning process, the choice of materials to be used in teaching process and measurement and evaluation activities as parts of the teaching – learning process will be designed according to the meaning teachers' attribute to the concept of "success". At the same time, the meaning teachers' attribute to the concept of "success" is also concerned with the



educational philosophy adopted. When considered in this aspect, revealing what meanings attributed to the concept of "success" by social studies teachers will both contribute to the resolution of problems experienced in the teaching – learning process and reveal to what extent the education philosophy adopted in the social studies curriculum is internalized by the teachers.

The fact that meaning teachers attribute to the concept of "success" in the teaching – learning process and successful individuals' characteristics are the same in line with the education philosophy adopted by curriculum increases the effectiveness of the program, while the differentiation of these conditions may result in failure by influencing the implementation of the program negatively. Within this context, this research, which aims to put forth the social studies teachers' perceptions of success, may be considered to be of importance in terms of presenting a panorama of the current situation. For the purpose of the research are sought answers the following sub-problems:

1. What is success, in your opinion? Please explain.
2. In your opinion, what are the characteristics of a successful social studies teacher? Please explain.
3. In your opinion, what are the characteristics of a successful student? Please explain.
4. What are your suggestions for a successful social studies lesson? Please write.

### **Methodology**

In this study utilizing a phenomenological design, one of the qualitative research approaches, data were collected by means of a semi-structured interview form.

### **Working Group**

The working group is comprised of a total of 13 social studies teachers, 4 women and 9 men, working in secondary schools in Siirt city center in November and December in the academic year 2014-2015. Four teachers in the working group have 1 – 5 years of professional experience, five of them have 6 – 10 years' experience, three have 11 – 15 years' experience and one other participant has 16 and over years of professional experience.

### **Interview Form, Data Collection and Analysis**

A semi-structured interview form of six questions, created as a result of literature survey, was presented to two educators in the field and one language expert, then the number of questions was reduced to four, with reference to experts and the interview form took its final form. Moreover, a personal information form was added in order to collect the demographic data of the participants.

Before data collection, fifteen social studies teachers were interviewed; they were provided information about the purpose of the study and asked whether they wanted to participate in the working group. Two teachers did not want to participate and the study was carried out on thirteen teachers. Each participant was made an

appointment at an appropriate time, and the data were collected by utilizing a semi-structured interview form prepared. Data obtained from the interviews, lasted approximately 40 min., were transcribed and analyzed in accordance with the descriptive analysis after the transcriptions were confirmed by the interviewees. Interviewees' responses to each question were brought together, classified under headings with reference to their similarities and frequency (f) of the views expressed under each heading was presented.

### **Validity and Reliability**

Research data were separately coded by two different experts, then the differences determined by comparing each encoding were handled by reference to a third expert opinion. In order to calculate the final set's reliability, another expert opinion was also referenced. The reliability of the data obtained was calculated using Miles and Hubermann's (1994) " $Reliability = ((number\ of\ agreements) : (total\ number\ of\ agreements + Disagreements)) \times 100$ " formula. It was observed that the expert consulted within the scope of reliability had correlated 13 views in sub-themes with different headings. In the reliability analysis made in this direction, the reliability of the research was calculated as 0.92.

### **Findings**

Social studies teachers' responses for the question 'What is success, in your opinion? Please explain.' were grouped under five headings, namely taking high marks, self-realization, outscoring other individuals, achieving goals and being knowledgeable. Under the headings 'taking high marks', 'outscoring other individuals', 'achieving goals' and 'being knowledgeable' are located result-centered and competition-oriented responses. In responses classified under the heading 'self-realization', success is described as the maximum road an individual can make when s/he realizes her/his own potential and level of readiness.

52 views were expressed by the social studies teacher to question "In your opinion, what are the characteristics of a successful social studies teacher?"; these views were grouped under nine headings. These titles are 'having content knowledge', 'being able to use the materials effectively', 'having classroom management skills', 'using appropriate teaching methods', 'having a high level of general knowledge', 'having ability to communicate effectively', 'having full knowledge of the modern teaching approaches', 'being able to follow current events' and 'having a sense of responsibility' respectively. Responses categorized under these headings are in general about pedagogical content knowledge, educational sciences, the necessary skills required and general knowledge.

A total of 57 responses social studies teachers provided to the question "In your opinion, what are the characteristics of a successful student? Please explain." were classified under nine headings. These headings are 'His/Her scores are high', 'He/She studies in a planned way continuously', 'He/She actively participates in lessons', 'He/She makes appropriate comments', 'He/She is respectful', 'He/She also follows different sources', 'He/She is open to cooperation', 'He/She is a critical thinker' and 'He/She comes to classroom on time'. Responses

under these headings make an emphasis on student's responsibilities, skills and values they are required to have.

Social studies teachers reported a total of 49 views related to the question "What are your suggestions for a successful social studies lesson?" under headings 'Quality should be paid attention during teacher training process', 'Class sizes should be kept less', 'The subjects should be taught by utilizing supporting materials', 'Different activities according to students' characteristics should be given place', 'Classrooms should have technological equipment', 'The subjects should be concretized and explained', 'Topics should be linked to real everyday life', 'The subjects should not be categorized as *'important'* and *'unimportant'* and 'Alternative measurement and assessment should be given importance', respectively. When the views under these headings are examined, participants emphasize teacher training process in higher education, the technological equipment in classrooms and the unsatisfactoriness of investments in education indirectly, although opinions regarding teachers appear to be at the forefront.

### Discussion

When social studies teachers' responses about the question 'What is success, in your opinion?' are analyzed, it may be considered as a negative situation that ten views are result-centered and competition-oriented (taking high marks, outscoring other individuals, achieving goals and being knowledgeable), although the fact that three of their responses about self-realization seem to be something positive. Because, the teachers' responses seem to be different from the approach in the curriculum while the curriculum prepared in accordance with modern teaching approaches offers students the opportunities to progress within their potentials and proposes alternative assessment approaches in this direction.

Social studies teachers expressed 12 opinions regarding content knowledge in general, 29 opinions related to educational sciences ('being able to use the materials effectively', 'having classroom management skills', 'using appropriate teaching methods', and 'having a having full knowledge of the modern teaching approaches'), 6 opinions under 3 headings ('having ability to communicate effectively', 'being able to follow current events' and 'having a sense of responsibility') and 5 opinions about general knowledge in their responses given with respect to the characteristics of a successful teacher.

Considering that teachers are the most important factor affecting the quality of education since they have a key role in the application process, it can be expressed that there exists a direct relationship between the nature of the educational activities, the quality of the people educated and the teacher quality. Within this context, it is important to reveal the perceptions regarding a successful teacher. When studies in national and international literature are reviewed and analyzed, a teacher must meet the following specifications in order to be qualified as 'successful' (Imig & Imig, 2007; Celikten, Sanal & Yeni, 2005; Erdem, Gezer & Cokadar, 2005; Schlechty, 2005; Acikgoz, 2003; Bayrak, 2001; Cobb, 1999): Content knowledge, pedagogical content knowledge, 'entering the classroom as prepared', 'using native language correctly and effectively', having a variety of skills (communication,

empathy, respect and responsibility), 'being resistant to stressful school environment', 'being planned and scheduled', 'being democratic', 'following the technology closely', 'having an actor identity', 'having national culture and values', 'being consistent' and 'having a positive attitude towards the profession itself'. When social studies teachers' responses and teacher characteristics specified in studies in literature are compared, it is worth noticing that social studies teachers have made an emphasis on content knowledge, educational sciences and general knowledge. However, the facts that they have responses regarding the skills only under 3 headings and only 5 opinions regarding general knowledge, and they do not express opinions about the other characteristics studied in literature can be considered and interpreted as something negative.

It is interesting to note that majority of the responses related to characteristics of a successful student are about the students' responsibilities. Demirtas and Cinar (2004) obtained the similar findings in their study. Findings indicating that responses regarding the skills students are required to have are about 2 headings (making appropriate comments and critical thinking) and opinions regarding values are grouped under 1 heading ('being open to cooperation') can be interpreted positively in terms of their emphasis on skills and values. However, because there are responses given under only three headings, these findings may also be regarded as something negative. Considering the Social Studies Courses Curriculum, which came into effect in 2005-2006 academic year, findings related to only three out of 15 skills and 20 values specified in the curriculum may be negatively interpreted. This situation may also be handled as an indicator of shortcomings and problems about teaching skills and values in educational process.

Headings created based upon the opinions expressed with respect to a successful social studies lesson can be grouped as 'About Teachers', 'About Higher Education', and 'About Management'. Opinions regarding teachers and higher education can be associated with each other. Because they will also fulfill the characteristics mentioned in the titles classified in terms of social studies courses in their professional lives, prospective teachers qualitatively educated in higher education are the most important step in this process. Yaylaci (2013), in his study, emphasized the importance of teachers in the teaching - learning process and purported that teachers are required to be open to improvement and to be provided with opportunities and facilities to improve themselves in order to succeed. Another remarkable point here in the social studies teachers' opinions are responses regarding the discrimination of the subjects as 'important' and 'unimportant' and alternative measurement and assessment. These opinions actually offer us important information about the failing aspects. Moreover educational activities in accordance with the new curriculum are expected to eliminate such kind of problems. The finding that the teachers have expressed their opinion in this direction indicates that the teaching approach adopted by new curriculum is not fully internalized by teachers as well. Tay (2013) found out in his study that social studies teachers could not define most of the alternative evaluation types (group evaluation, observation, diagnostic branched tree, word association tests, check lists, interviews, concept maps etc.)

---

### **Turkish Studies**

and mentioned that it may be due to the fact that these methods are either used less or not used at all.

Aykac and Basar (2005) concluded in their research that the assessment stage is associated with majority of the problems experienced in the process of implementation of the new curriculum. In addition, responses regarding the technological equipment in classrooms and small class sizes are of great importance to reveal about the current situation. Guclu (2002) found out in a research that crowded classrooms negatively affect teaching – learning process. Akkoyunlu and Kurbanoglu (2003) concluded in their study that teachers are expected to train individuals who can access information by using the technology. Akbaba-Altun and Cakan (2008) and Dursun and Dede (2004) revealed in their studies that technologically inadequate classrooms and crowded classes have a negative impact on students' academic achievement.

When social studies teachers' responses to the sub-problems prepared in line with the aims of this study are considered as a whole, even if a majority of opinions are related to essentialism, it can be said that there also exist some opinions regarding progressivist educational philosophy. It can be inferred that Social Studies Courses Curriculum, which came into effect in 2005, was prepared in accordance with the progressivist educational philosophy and teachers who adopted the progressivist educational philosophy are not trained in higher education, when the professional experience of the participants is taken overall. Indeed, Darling-Hammond (2008) advocated that teacher training institutions had failed to meet the needs, the applications were inadequate and therefore they failed to prepare individuals for professional life.

Essentialist philosophy of education advocates that people are not innately equipped with any kind of information. According to essentialism emphasizing that information is subsequently obtained by induction, the human nature is independent, regardless of their individual, cultural and historical structures. An effective internalization of the subject area constitutes the very essence of the educational process, and abstract thinking in this process, exercises and memorization methods should be used in this process (Basaran, 2007; Holma, 2007; Sonmez, 2005; Erisen, 2004). According to progressivism, however, education is not a preparation for future; it is life itself. All the real problems of life should be reflected in the educational environment; thus, any kind of courses/lessons representing all life should also be included in the program (Dewey, 2008). Progressivists make an emphasis on individual differences, and they argue that education should be organized according to these individual differences (Ergun, 2014; Toprakci, 2005; Erden, 2004; Demirel, 2003). Considering that progressivist philosophy of education has been adopted in new curriculum since 2005, it can be inferred that the majority of teachers interviewed have not adapted to change or could not succeed that. Van Driel, Bulte and Verloop (2007) noted that the educational philosophies adopted by teachers are shaped over many years and this condition results in a resistance to change.

Based on the research findings, the following recommendations were developed:

- If the Faculties of Education constantly update themselves by considering the needs of the age, this can contribute to the training of qualified teachers.
- Because providing teachers in-service training regarding modern education philosophies adopted will provide a change of their perception of success, it may give positive results. Hence, it can be obtained more effective results in a variety of perspectives such as preparation for the teaching-learning process, the organization of educational contexts and assessment approaches.
- Constructivist approach both considers basic skills and attaches great importance to thinking, comprehension, link building, reasoning, adapting information to new situations and values education. In this respect, it can be carried out research focusing on the skills and values the social studies teachers have or should have.
- The maximum capacity of the classroom size can be determined and a standard can be set in institutions affiliated to the Ministry of National Education.
- Providing classrooms with appropriate technological equipment may give positive results in order to make students fulfill the expectations in technological sense.

**Keywords:** Social Studies Teachers, Success, Philosophy of Education.

## GİRİŞ

Başarı, toplumdan topluma ya da zamana bağlı olarak değişiklik göstermekle birlikte her dönem, toplum ve birey açısından önemli bir gereksinim olmuştur (Seibel, 1974). Bilgi birikiminin hızla artmasıyla birlikte içinde bulunduğumuz zaman dilimi bilgi çağı, bu çağı temsil eden toplumlar ise bilgi toplumu olarak nitelendirilmektedir. Bilgi toplumunu temsil edebilmenin önemli göstergeleri ise bilgiye ulaşma, bilgiyi analiz etme, sentezleme diğer bir ifadeyle bilgiyi işlevsel hale getirme olarak gösterilebilir. Dolayısıyla günümüz toplumunda öğrencilerden beklentiler önceki dönemlerden farklılık gösterdiğinden, “başarı” kavramına yüklenen anlamı da değiştirmiştir. Alan yazında başarının farklı boyutlarına vurgu yapan tanımlar dikkat çekicidir. Türk Dil Kurumu başarıyı, kişinin yetenek ve yetismeye bağlı olarak gösterdiği ansal ya da eylemsel etkinliklerinin olumlu ürünü, olarak tanımlamıştır (<http://www.tdk.gov.tr>). Yücel ve Koç (2011), öğrencilerin eğitim-öğretimin hedef davranışlarına ulaşma düzeyi şeklinde tanımlanmıştır. Arıcı (2007) ile Demirtaş ve Çınar (2004) öğrencinin birtakım bilgi ve beceri kazanmayı gerektiren konularda istenilen düzeyde yeterlilik göstermesi ya da kendisine ölçme araçları uygulanan öğrencinin olumlu tepkileriyle ortaya çıkan sonuç, olarak tanımlamışlardır. Başar (2001) ise başarıyı bireyin isteyerek, arzu ederek yapabileceğine kendisini inandırarak motivasyon sağlama ve iradi bir arzu ile planlı, programlı çalışma ve çaba göstererek hedefe varma olarak tanımlamıştır.

Eğitim, doğumdan itibaren başlamakla birlikte, planlı ve programlı olarak örgün eğitim kurumlarında devam etmektedir. İnsan yaşamının önemli bir bölümünün örgün eğitim kurumlarında geçtiği düşünülürse, öğretim programlarının uygulanması aşamasında kilit rolde bulunan öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Çünkü öğretmenlerin “başarı” kavramına



yükledikleri anlam; eğitim-öğretim sürecinde hazırlık aşamasını, öğretme-öğrenme sürecini ve bu süreçte kullanılacak materyallerin seçimini, ölçme ve değerlendirme etkinlikleri gibi birçok durumu etkileyeceğinden son derece önem taşımaktadır (Demirtaş ve Çınar, 2004). Öğretmenlerin “başarı” kavramına yükledikleri anlam aynı zamanda benimsedikleri eğitim felsefeleriyle de ilgilidir. Eğitim felsefelerinin sınıflandırılmasına ilişkin literatürde en fazla kabul gören sınıflandırma daimicilik, esasicilik, ilerlemecilik ve yeniden kurmacılıktır (Ebert ve Culyer, 2014; Wiles ve Bondi, 2010; Demirel, 2003).

Daimiciler, insan doğası gibi, eğitimin sürekli olduğuna inanmaktadırlar (Wiles ve Bondi, 2010). Bu görüş eğitimi, hayatın bir kopyası olarak değil, hayata hazırlık olarak görmektedir. Okulun temel işlevi; kültürü etkili bir şekilde yeni kuşaklara aktarma, öğrencilere her zaman ve her yerde geçerli olan bilgi ve değerler kazandırmadır. Daimiciler, eğitimin evrensel nitelikteki değişmez gerçeklere göre şekillendirilmesi gerektiğini ve bireylerin insan doğası ve ahlaki ilkeler gibi değişmeyen gerçekler doğrultusunda yetiştirilmesi gerektiğini savunurlar. Bu yaklaşıma göre bilginin kaynağı akıl olduğundan entellektüel gelişim önemlidir. Bu yönüyle klasik eserlerin okutulması gerekmektedir. Akıl yürütme yöntemi; gezi, gözlem ve sokratik düşünme gibi yöntemlerin kullanıldığı tümdengelimdir (Küçükoglu ve Bay, 2007; Martin ve Loomis, 2007; Erişen, 2004; Demirel, 2003).

Esasiciler; değerlerin değişmez bir yapıya sahip olduğunu ve okulun kültürel mirasın öğretilmesinde sorumluluğu olduğunu, öğretmenin toplum kültürünün temsilcisi olması gerektiğini ve örnek kişi olması gerektiğini savunurlar. Öğretme-öğrenme sürecinde sorumluluk öğrenciden çok öğretmendedir. Bu yönüyle öğretmenler entelektüel olarak yetiştirilmelidir. Okulda geleneksel yöntemler kullanılmalıdır. Eğitim sürecinin özünü konu alanının çok iyi bir şekilde özümsemesi oluşturur ve bu süreçte soyut düşünme, alıştırma ve ezberleme yöntemleri kullanılmalıdır (Ergün, 2014; Başaran, 2007; Erişen, 2004; Demirel, 2003).

İlerlemeciler; bireysel farklılıklara vurgu yaparak, eğitimin bu bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi gerektiğini savunurlar. Bu yaklaşımda öğrencilere önceden belirlenen içeriğin doğrudan aktarılmasından ziyade, öğretmenlerin öğretme-öğrenme sürecinde rehber rol üstlenerek, öğrencilerin aktif olarak problem çözme sürecine katılmalarını sağlamaları gerekmektedir. Dolayısıyla öğretme-öğrenme süreci öğrenci merkezli olarak desenlenmelidir. Böylece öğrenciler, okulda yaşama hazırlık yerine yaşamın kendisini yaşayarak öğrenirler. Bu yaklaşımda işbirliğine önem verilerek, öğrencilerin birbirlerinin öğrenmesine katkıda bulunmaları amaçlanır. Böylece demokratik ve sosyal yaşam geliştirilebilir (Ergün, 2014; Toprakçı, 2005; Erden, 2004; Demirel, 2003).

Yeniden kurmacılara göre; toplumsal değişim süreklilik gösterdiği için eğitim programları da sürekli değişmelidir ve eğitimin amacı, toplumu yeniden düzenlemektir. Bu yaklaşım kültürel mirasın doğrudan aktarılmasına karşı çıkmamakla birlikte, eleştirel olarak incelenmesi gerektiğini ve duruma göre uyarlanması gerektiğini savunmaktadır. Bu süreçte öğretmenler; öğrencilerin, insanlığın karşı karşıya olduğu problemlerin farkında olmalarına yardımcı olarak, değişim ve reformların sorumluluğunu taşımaktadır. Yeniden kurmacılara göre birçok konuda henüz çözülmeyen ve tartışılmakta olan sorunlara eğilmenin önemine vurgu yaparak, öğretim programlarının bu konuları içermesi gerektiğini savunur. Dolayısıyla öğretme-öğrenme sürecinde proje tabanlı öğrenme yönteminden yararlanılmalıdır (Ergün, 2014; Martin ve Loomis, 2007; Erden, 2004; Demirel, 2003; Ornstein ve Hunkins, 1998).

Eğitim-öğretimin tüm alanları içerisinde etkin bir kavram olan başarı algısı; etkili vatandaş yetiştirme temel amacına sahip sosyal bilgilerde (Safran, 2011) son derece önem taşıdığı söylenebilir. Eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin başarı kavramına yükledikleri anlam ile öğretim programının benimsediği eğitim felsefesi doğrultusunda başarılı birey özelliklerinin aynı

olması programının etkililiğini artırırken, söz konusu durumun farklılaşması ise programın uygulama sürecini olumsuz etkileyerek başarısızlığa neden olabilmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretmenlerinin başarı algılarının ortaya konulmasının amaçlandığı bu çalışmanın mevcut durumun panoramasını ortaya koyması açısından önem taşıdığı söylenebilir. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere cevap aranmıştır.

1-Size göre başarı nedir? Açıklayınız.

2-Size göre, başarılı bir sosyal bilgiler öğretmenin özellikleri nelerdir? Açıklayınız.

3- Size göre, başarılı bir öğrencinin özellikleri nelerdir? Açıklayınız.

4- Başarılı bir sosyal bilgiler dersi için önerileriniz nelerdir? Yazınız.

## YÖNTEM

Nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim desenine sahip bu çalışmada, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile bilgiler toplanmıştır. Nitel araştırma yaklaşımı doğal ortama duyarlılık sağlaması, bütüncül bir yaklaşıma sahip olması, araştırmacının katılımcı rolü ve algıların ortaya konulmasını sağlaması, araştırma deseninde esnekliğe imkân tanınması ve tümevarımcı bir analize sahip olması önemli özellikleridir. Bireylerin bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yüklediği anlamları ortaya çıkarma olgu bilim araştırma deseni amaçtır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Sahip olduğu belli düzeydeki standartlığı ve esnekliği nedeniyle, yazmaya ve doldurmaya dayalı testler ve anketlerdeki sınırlılığı ortadan kaldıran görüşme tekniğinin belirleyici özelliği, görüşülen kişilerin bakış açılarını ortaya çıkarma olduğundan, görüşmecilerin duygu ve düşüncelerini anlama sürecinde daha derin bilgi sağlamaktadır (Kuş, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2006).

## Çalışma Grubu

Çalışma grubunu, 2014-2015 eğitim-öğretim yılında Kasım ve Aralık aylarında Siirt il merkezinde ortaokullarda çalışan, 4'ü bayan ve 9'u erkek toplam 13 sosyal bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır. Çalışma grubundaki öğretmenlerin 4'ü 1-5, 5'i 6-10, 3'ü 11-15, ve 1'i 16- ve üstü yıl mesleki tecrübeye sahiptir. Çalışma grubu basit seçkisiz örnekleme tekniğine göre oluşturulmuştur.

## Görüşme Formu, Verilerin Toplanması ve Analizi

Literatür taraması sonucu 6 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu öncelikle 2 alan eğitimcisi ve 1 dil uzmanına da başvurularak soru sayısı 4'e düşürülerek, görüşme formu son halini almıştır. Ayrıca katılımcıların demografik bilgilerinin toplanması amacıyla kişisel bilgi formu eklenmiştir.

Görüşme öncesinde 15 sosyal bilgiler öğretmeni ile görüşme yapılmış ve çalışmanın amacı hakkında bilgi verilerek çalışma grubunda yer almak isteyip istemedikleri sorulmuştur. 2 öğretmen katılmak istememiş ve çalışma 13 öğretmen üzerinden yürütülmüştür. Her katılımcının uygun olduğu zamanda randevu alınarak, hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu ile veriler toplanmıştır. Yaklaşık 40 dk. süren görüşmelerden elde edilen veriler, yazılı metne dönüştürülmüş ve görüşmecilere teyit ettirildikten sonra betimsel analiz yaklaşımına uygun olarak incelenmiştir. Görüşmecilerin her bir soruya verdikleri cevaplar bir araya getirilerek, benzerliklerinden hareketle başlıklar altında sınıflandırılmış ve her başlığa ilişkin belirtilen görüşlerin frekansı (f) gösterilmiştir. Ayrıca çalışmanın güvenilirliğini arttırmak amacıyla öğretmenlerin görüşlerine ait doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

### Geçerlilik ve Güvenilirlik

Araştırma verileri iki ayrı uzman tarafından ayrı ayrı kodlanmış, daha sonra yapılan her kodlama karşılaştırılarak tespit edilen farklılıklar üçüncü bir uzman görüşüne başvurularak giderilmeye çalışılmıştır. Yapılan düzenleme sonucunda son halini alan çalışmanın güvenilirliğini hesaplamak amacıyla bir uzman görüşüne daha başvurulmuş ve elde edilen verilerden hareketle güvenilirliği Miles ve Huberman (1994)'ın "*Güvenilirlik= ((Görüş Birliği):(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı))x 100*" formülü kullanılarak hesaplanmıştır.

Güvenilirlik kapsamında görüşüne başvurulmuş uzmanın, alt temalarda yer alan 13 görüşü farklı başlıklarla ilişkilendirdiği görülmüştür. Bu doğrultuda yapılan güvenilirlik analizinde çalışmanın güvenilirliği 0.92 olarak hesaplanmıştır. İşlem şu şekilde formüle edilmiştir:

$$[Güvenilirlik = ((158):(158+13)) \times 100 = 0.925 \Rightarrow Güvenilirlik = \% 92]$$

### BULGULAR

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin başarı algılarını ortaya koymaya yönelik hazırlanan alt problemlerle elde edilen bulgular, her alt problem için ayrı olarak aşağıda verilmiştir.

#### Araştırmanın Birinci Alt Problemine İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin "*Size göre başarı nedir?*" sorusuna verdikleri cevaplar 5 başlık altında toplanmıştır (Tablo 1).

**Tablo 1.** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Başarı Algılarının Dağılımı

| Öğretmen görüşleri        | Verilen Cevaplar (f) |
|---------------------------|----------------------|
| Yüksek not alma           | 6                    |
| Kendini gerçekleştirme    | 3                    |
| Diğer bireylere fark atma | 2                    |
| Hedeflere ulaşmak         | 1                    |
| Bilgili olma              | 1                    |
| <b>Toplam</b>             | <b>13</b>            |

Sosyal bilgiler öğretmenleri "*Size göre başarı nedir?*" sorusuna verdikleri cevaplar; yüksek not alma (f=6), kendini gerçekleştirme (f=3), diğer bireylere fark atma (f=2), hedeflere ulaşma (f=1) ve bilgili olma (f=1) başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Yüksek not alma, diğer bireylere fark atma, hedeflere ulaşmak ve bilgili olma başlıkları altında sonuç ve rekabet odaklı cevaplar yer almaktadır. Kendini gerçekleştirme başlığı altında sınıflandırılan cevaplarda başarı; bireyin kendi potansiyeli ve hazırbulunuşluluk düzeyinin farkına vararak alabileceği maksimum yol olarak nitelendirilmiştir. Yüksek not almaya yönelik örnek görüşler; "*Başarı denildiğinde, ölçme ve değerlendirme sonucunda alınan notun yüksek olması ölçüttür.*" (6. görüşmeci), "*Sınavda yüksek not alınmasıdır.*" (11. Görüşmeci) şeklindedir. Diğer bireylere fark atmaya yönelik görüşler; "*Beraber yola çıktığın kişilere fark atmaz.*" (2. görüşmeci). Bilgili olmaya yönelik görüş ise; "*Başarı bilgiyle alakalıdır ve dolayısıyla bilgili olmak başarı için ölçüttür.*" (9. görüşmeci). Hedeflere ulaşmaya yönelik örnek görüş; "*Öğrencinin başarılı olabilmesi için önceden belirlenen hedefe ulaşması önemli bir ölçüt olarak kabul edilebilir.*" (3. görüşmeci) şeklindedir. Kendini gerçekleştirmeye örnek görüşler şöyledir: "*Her öğrencinin potansiyeli farklıdır. Dolayısıyla alacağı yol da diğer bireylerden farklılık gösterecektir. Başarı için önemli olan bireyin kendi özellikleriyle göstereceği en yüksek performanstır.*" (5. görüşmeci), "*Bireyin yapabileceğinin en iyisini yapmasıdır.*" (12. görüşmeci).

## İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Size göre, başarılı bir sosyal bilgiler öğretmenin özellikleri nelerdir?” sorusuna sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından 52 görüş belirtilmiş olup, bu görüşler 9 başlık altında toplanmıştır (Tablo 2).

**Tablo 2.** Başarılı Bir Öğretmenin Özelliklerine İlişkin Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Görüşlerinin Dağılımı

| Öğretmen görüşleri                       | Verilen Cevaplar (f) |
|------------------------------------------|----------------------|
| Alan bilgisine sahip olma                | 12                   |
| Materyalleri etkili kullanabilme         | 11                   |
| Sınıf yönetimi becerisine sahip olma     | 8                    |
| Doğru yöntemi kullanabilme               | 7                    |
| Genel kültürü yüksek olma                | 5                    |
| Etkili iletişim kurabilme                | 4                    |
| Çağdaş öğretim yaklaşımlarına hâkim olma | 3                    |
| Güncel olayları takip edebilme           | 1                    |
| Sorumluluk bilincine sahip olma          | 1                    |
| <b>Toplam</b>                            | <b>52</b>            |

Başarılı bir öğretmenin özelliklerine ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin verdikleri cevaplar sırasıyla; alan bilgisine sahip olma (f=12), materyalleri etkili kullanabilme (f= 11), sınıf yönetimi becerisine sahip olma (f=8), doğru yöntemi kullanabilme (f=7), genel kültürü yüksek olma (f=5), etkili iletişim kurabilme (f=4), çağdaş öğretim yaklaşımlarına hâkim olma (f=3), güncel olayları takip edebilme (f=1) ve sorumluluk bilincine sahip olma (f=1) başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Bu başlıklar altında verilen cevaplar genel olarak; alan bilgisine, eğitim bilimlerine, sahip olunması gereken becerilere ve genel kültür bilgisine yöneliktir.

En fazla görüş alan bilgisine yöneliktir. Örnek görüşler şu şekildedir: “Öğretmen derste ilgili konuya hâkim olmalıdır.” (10. Görüşmeci), “Öğrenci gözüyle baktığımızda, alan bilgisine sahip olan öğretmen başarılıdır ve bu yüzden öğretmenin alan bilgisine hâkim olması gerekmektedir.” (1. görüşmeci).

Materyalleri etkili kullanabilme, sınıf yönetimi becerisine sahip olma, doğru yöntemi kullanabilme, çağdaş öğretim yaklaşımlarına hâkim olma başlıkları altında sınıflandırılan cevaplar başarılı öğretmen özelliklerine yönelik görüşler, eğitim bilimlerinin önemine vurgu yapmıştır. Örnek görüşler sırasıyla şöyledir. Materyal kullanımına yönelik; “Öğretmen derste konunun özelliklerine göre uygun materyali seçip kullanabilmelidir.” (8. görüşmeci), “Derste konunun somutlaştırılabilmesi için mutlaka materyal kullanımı gerekmektedir.” (12. görüşmeci). Sınıf yönetimi becerisine yönelik; “Derste farklı özelliklere sahip öğrencilere ulaşabilmesi uygun yaklaşımı seçebilmelidir.” (4. görüşmeci), “Her konu öğrenci için çekici gelmeyebilir ve öğrenci derste dikkatini başka yerlere verebilir. Bunun için öğretmen her öğrenciyi iyi takip edebilmeli ve derse katılabilmeleri için elinden geleni yapmalıdır.” (8. görüşmeci). Doğru yöntemi kullanabilmeye yönelik; “Öğrenci ve konunun özelliklerini de göz önünde bulundurarak uygun yöntemi kullanabilmelidir.” (5. görüşmeci), “Bir sınıftaki öğrencilerin homojen özellik göstermesi beklenemez, dolayısıyla öğretmenin her öğrenciye ulaşmak için elinden geleni yapması ve bunun için farklı yöntemleri kullanabilmesi gerekir.” (12. görüşmeci). Çağdaş öğretim yaklaşımlarına hâkim olma başlığı altında sınıflandırılan örnek görüşler; “Eğitim alanında sürekli gelişmeler yaşanmaktadır. Öğretmen mezun olduktan sonra zamanla lisans eğitimindeki bilgiler yetersiz kalmaktadır. Bu yüzden öğretmenin kendisini sürekli yenileyebilmesi adına çağdaş öğretim yaklaşımlarını takip etmelidir.” (5. görüşmeci) şeklindedir.

Etkili iletişim kurabilme ve güncel olayları takip etme, sahip olunması gereken becerilere; sorumluluk bilincine sahip olma ise değerlere yöneliktir. Etkili iletişim kurabilmeye yönelik; “Öğretmen etkili bir öğretme-öğrenme süreci için etkili iletişim kurabilmelidir.” (3. görüşmeci) şeklinde görüş bildirilmiştir. Güncel olayları takip etmeye yönelik görüş, “Öğretmen konuyu işlerken güncel olaylarla bağlantı kurması gerektiğinden, güncel olayları takip etmelidir.” (6. görüşmeci) ve sorumluluk bilincine yönelik örnek görüş ise, “Öğretmen derse hazırlıklı gelmeli, zamanında gelmeli ve öğrenci başarısı içinden bütün sorumluluklarını yerine getirmelidir.” (9. görüşmeci) şeklindedir.

Genel kültürü yüksek olmaya yönelik görüş ise; “Çok sayıda disiplini bünyesinde barındıran sosyal bilgiler dersinin yürütücüsü olan sosyal bilgiler öğretmenlerinin genel kültürünün yüksek olması gerekmektedir.” (13. görüşmeci).

### Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmenlerine yöneltilen “Size göre, başarılı bir öğrencinin özellikleri nelerdir?” sorusuna verdikleri toplam 57 cevap 9 başlık altında sınıflandırılmıştır (Tablo 3).

**Tablo 3.** Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Başarılı Bir Öğrencinin Özelliklerine İlişkin Görüşlerinin Dağılımı

| Öğretmen görüşleri           | Verilen Cevaplar (f) |
|------------------------------|----------------------|
| Sınav notları yüksektir      | 11                   |
| Sürekli ve planlı çalışır    | 10                   |
| Derse etkin katılır          | 9                    |
| Doğru yorum yapabilir        | 9                    |
| Saygılıdır                   | 8                    |
| Farklı kaynakları takip eder | 5                    |
| İşbirliğine açıktır          | 3                    |
| Eleştirel düşünür            | 1                    |
| Derse zamanında gelir        | 1                    |
| <b>Toplam</b>                | <b>57</b>            |

Başarılı bir öğrencinin özelliklerine ilişkin 9 başlık altında sınıflandırılan başlıklar; sınav notları yüksektir (f=11), sürekli ve planlı çalışır (f=10), derse etkin katılır (f=9), doğru yorum yapabilir (f=9), saygılıdır (f=8), farklı kaynakları takip eder (f=5), işbirliğine açıktır (f=3), eleştirel düşünür (f=1) ve derse zamanında gelir (f=1) şeklindedir. Bu başlıklar altında verilen cevaplar; öğrencilerin sorumluluklarına, becerilerine ve sahip olmaları gereken değerler vurgu yapılmıştır.

Sınav notlarının yüksek olmasına, sürekli ve planlı çalışmaya, derse etkin katılmaya, farklı kaynakları takip etmeye ve derse zamanında gelmeye ilişkin verilen cevaplar öğrencilerin sorumluluklarına yöneliktir. Sınav notlarının yüksek olmasına yönelik örnek görüşler; “Başarılı öğrencinin notları yüksektir.” (2. görüşmeci), “Öğrenciyi başarılı olarak nitelendirebilmemiz için öncelikle notlarının yüksek olması gerekmektedir.” (6. görüşmeci). Sürekli ve planlı çalışmaya yönelik; “Başarılı öğrenci sürekli ve planlı olarak çalışır ve her zaman sınavlara hazırdır.” (9. görüşmeci) ve “Öğrenci konuları takip eder ve konu öncesinde hazırlandığı gibi konular işlendikten sonra evde tekrar eder.” (11. görüşmeci) şeklinde görüş bildirilmiştir. Derse etkin katılıma yönelik örnek görüş ise; “Derste konular işlenirken dikkatini konular üzerinde yoğunlaştırır ve derste her türlü etkinliğe katılmaya isteklidir.” (1. görüşmeci) şeklindedir. Farklı kaynakları takip etmeye yönelik verilen örnek cevap şu şekildedir: “Konuları öğrenebilmek için derste işlenenlerle yetinmemeli ve farklı kaynaklardan da takip etmelidir.” (7. görüşmeci). Derse



zamanında gelmeye yönelik örnek görüş ise; “Derse istisnalar dışında geç kalmaz.” (3. görüşmeci) şeklindedir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin; doğru yorum yapabilmeye ve eleştirel düşünmeye yönelik başlıklar altında sınıflandırılan görüşleri, öğrencilerin sahip olması gereken becerilere yöneliktir. Doğru yorum yapabilmeye yönelik örnek görüşler; “Başarılı öğrenciler bilgiyi doğru yorumlayarak sonuç elde eder.” (8. görüşmeci), “Farklı şekilde sunulan bilgiyi doğru yorumlar”. Eleştirel düşünmeye yönelik örnek görüş ise; “Başarılı öğrenci bilgiyi olduğu gibi kabul etmez. Eleştirel düşünerek bilgiyi içselleştirir.” (13. görüşmeci).

Saygılı olmaya ve işbirliğine yönelik verilen cevaplar ise öğrencilerin sahip olmaları gereken değerlere yöneliktir. Saygılı olmaya yönelik örnek görüş; “Öğretmen ve arkadaşlarına her zaman saygılıdır.” (5. görüşmeci) şeklindedir. İşbirliğine yönelik ise; “Arkadaşlarıyla işbirliği içinde çalışarak, arkadaşlarının da öğrenmesine yardımcı olur.” (12. görüşmeci).

#### Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

“Başarılı bir sosyal bilgiler dersi için önerileriniz nelerdir?” sorusuna sosyal bilgiler öğretmenleri 9 başlık altında toplam 49 görüş belirtilmiştir (Tablo 4).

**Tablo 4.** Coğrafya Öğretmenlerinin Başarılı Bir Coğrafya Dersine İlişkin Önerilerinin Dağılımı

| Öğretmen görüşleri                                                           | Verilen Cevaplar (f) |
|------------------------------------------------------------------------------|----------------------|
| Öğretmen yetiştirilmesi sürecinde niteliğe önem verilmeli                    | 10                   |
| Sınıf mevcudu düşük tutulmalı                                                | 9                    |
| Materyal destekli olarak konu işlenmeli (Harita, grafik, tablo, diyagram vb) | 8                    |
| Öğrenci özelliklerine göre farklı etkinliklere yer verilmeli                 | 6                    |
| Sınıflar teknolojik donanıma sahip olmalı                                    | 6                    |
| Konular somutlaştırılarak işlenmeli                                          | 5                    |
| Konular gerçek hayatla ilişkilendirmeli                                      | 3                    |
| Konular önemli ve önemsiz diye ayrılmalı                                     | 1                    |
| Alternatif ölçme ve değerlendirmeye önem verilmeli                           | 1                    |
| <b>Toplam</b>                                                                | <b>49</b>            |

Sosyal bilgiler öğretmenlerin başarılı bir sosyal bilgiler dersine yönelik sırasıyla; öğretmen yetiştirilmesi sürecinde niteliğe önem verilmeli (f=10), sınıf mevcudu düşük tutulmalı (f=9), materyal destekli olarak konular işlenmeli (f=8), öğrenci özelliklerine göre farklı etkinliklere yer verilmeli (f=6), sınıflar teknolojik donanıma sahip olmalı (f=6), konular somutlaştırılarak işlenmeli (f=5), konular gerçek hayatla ilişkilendirilmeli (f=3), konular önemli ve önemsiz diye ayrılmalı (f=1) ve alternatif ölçme ve değerlendirmeye önem verilmeli (f=1) başlıkları altında toplam 49 görüşe yer verilmiştir. Bu başlıklar altında görüşler incelendiğinde; öğretmenlere yönelik görüşler ön plana çıkmakla birlikte yüksek öğretimde öğretmen yetiştirme sürecine, sınıfların teknolojik donanımı ve dolaylı olarak eğitime yapılan yatırımların yetersizliğine vurgu yapılmıştır.

Öğretmene yönelik görüşler; materyal destekli olarak konular işlenmeli, öğrenci özelliklerine göre farklı etkinliklere yer verilmeli, konular somutlaştırılarak işlenmeli, konular gerçek hayatla ilişkilendirilmeli, konular önemli ve önemsiz diye ayrılmalı, alternatif ölçme ve değerlendirmeye önem verilmeli başlıkları altında sınıflandırılmıştır. Materyal destekli konuların işlenmesine yönelik örnek görüşler; “Sosyal bilgiler dersi birçok disiplini bünyesinde barındırdığından, öğrencileri sonraki eğitim kademesine de hazırlamaktadır. Öğrencilerin gelecekteki başarılarında birçok disiplinin öğrenci düzeyine göre düzenlenip bir araya getirilmesiyle oluşturulan sosyal bilgiler dersinin ayrı bir önem taşıdığını rahatlıkla söyleyebiliriz. Konuların anlaşılabilmesi için konuların ve öğrencilerin özelliklerine göre uygun materyal kullanılmalıdır.” (5. görüşmeci), “Öğrenciler zaman zaman bazı konuları anlamakta zorluk



çekebilirler. Bunun için konular materyal destekli olarak işlenmelidir.” (13. görüşmeci) şeklindedir. Öğrenci özelliklerine göre farklı etkinliklere yer verilmeli başlığı altında sınıflandırılan örnek görüşler; “Konular işlenirken önemli olan öğrencilerin dikkatini vermelerini sağlayabilmektir. Çünkü öğrenciler kısa sürede sıkılabiliyor ve dikkatlerini farklı yönlere verebiliyorlar. Bu yüzden öğrenciler iyi tanıyıp onların dikkatini çekecek etkinliklere yer vermek gerekmektedir.” (8. görüşmeci), “Dersi eğlenceli hale getirmek gerekiyor. Bunun en iyi yolu da etkinliklerde çeşitliliği arttırmaktır.” (12. görüşmeci). Konular somutlaştırılarak verilmesine yönelik görüş şu şekildedir: “Öğrenciler içinde bulundukları gelişim dönemi itibariyle bazı konuları anlamakta zorluklar yaşayabiliyorlar. Bu yüzden konuların öğrenci düzeyi de göz önünde bulundurularak somutlaştırılarak verilmesi gerekmektedir.” (1. görüşmeci). Konuların gerçek hayatla ilişkilendirilmesine yönelik örnek görüş, “Öğrenciler konuları gerçek yaşamlarıyla bağlantılı olarak daha kolay öğrendiklerinden, öğretmenlerin buna dikkat etmeleri gerekmektedir.” (4. görüşmeci). Konuların önemli ve önemsiz diye ayırım yapılmamasına yönelik görüş şöyledir: “Bazı arkadaşlarımız bazı konuları özellikle MEB tarafından yapılan sınavlarda soru gelmiyor ya da nadiren soru geliyor diye önemsemeyebiliyorlar. Oysa öğrencilerin sınavlarda başarı göstermeleri bizim için önemli olmakla birlikte, amacımız yalnızca sınavlarla öğrencileri değerlendirmek olmamalı, asıl amacımızın öğrencileri hayata hazırlamak olmalıdır. Bu yüzden konularda önemli ve önemsiz diye bir ayrıma gidilmemeli.” (5. görüşmeci). Alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmesine yönelik belirtilen görüş; “Öğretme-öğrenme sürecinin etkililiğini, ortaya doğru bir şekilde koyabilmek için alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yer verilmelidir.” (13. görüşmeci).

Yükseköğretime yönelik görüşler öğretmenlerin yetiştirilmesi sürecinde niteliğe vurgu yapmaktadır. Örnek görüşler şöyledir: “Yükseköğretimde öğretmen yetiştirilmesi sürecine önem verilmeli.” (8. görüşmeci), “Eğitim fakülteleri öğretmen yetiştirmekle birlikte her üniversite farklı uygulamalara yer verebiliyor. Üniversiteler arasında standardın sağlanması gerektiğini düşünüyorum. Tabi bundan önce standartların sağlıklı bir şekilde tespit edilmesi gerekmektedir.” (12. görüşmeci).

Sınıfların teknolojik donanımına yönelik örnek görüş; “Aynı ildeki farklı okullarda hatta aynı okullardaki farklı sınıflar arasında teknolojik donanım anlamında farklılıklar bulunabilmektedir. Özellikle sosyal bilgiler dersi için özel sınıfların oluşturulması ve teknolojik alt yapının sağlanması gerekir.” (5. görüşmeci).

Sınıf mevcudunun düşük olmasına yönelik örnek görüş şöyledir: “Maalesef birçok okullarımızda sınıf mevcutları oldukça yüksek ve bu sınıflarda sınıf hâkimiyeti de güçleşmektedir. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinin öğretme-öğrenme sürecini de olumsuz etkilemektedir. Bu yüzden sınıflarda maksimum öğrenci sınırının getirilmesi gerekmektedir.” (10. görüşmeci).

## TARTIŞMA

Yirmi birinci yüzyıl hayatında, her alanında olduğu gibi eğitimde de önemli değişimler yaşanmış, etkili öğretme-öğrenme sürecine yönelik ARGE çalışmaları sonucunda etkililiği ortaya konulan çağdaş öğretim yaklaşımları geliştirilmiştir. Bu doğrultuda; örgün eğitim kurumlarında niteliği arttırmaya yönelik çalışmalar başlatılmış ve öğretim programları, ders kitapları, teknolojik alt yapı, sınıfların donanımı gibi birçok konuda önemli değişimler yaşanmıştır. Bu değişim 2005-2006 eğitim-öğretim yılında uygulamaya konular yeni Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’na da yansımış ve sosyal bilgiler dersinin öğretme-öğrenme sürecine yeni bir boyut kazandırmıştır. Dolayısıyla sosyal bilgiler dersinde geleneksel anlayışta bireyin başarılı sayılabilmesi için bireyden beklentiler ile çağdaş öğretim anlayışı doğrultusunda hazırlanan yeni öğretim programı ile bireyden beklentiler farklılaşmıştır. Karadeniz, Eker ve Burunsuz (2015)’ un da belirttiği gibi sosyal bilgiler dersi öğretiminde benimsenen çağdaş yaklaşımla birlikte “istendik” kazanımlar yerini, öğrenenlerin

kendilerinin belirledikleri kazanımlara ulaştıracak biçimde süreç dayanaklı oluşturulmasına bırakmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin başarı algılarının belirlenmesine yönelik yapılan bu çalışma, aynı zamanda yeni öğretim programlarının benimsenme düzeyi ile birlikte öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefeleri ile ilgili önemli ipuçları vermektedir. Çalışma sonunda elde edilen bulgulara ilişkin yorumlar ve öneriler aşağıda verilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin “size göre başarı nedir?” sorusuna verilen cevapları incelendiğinde; öğretmenlerin kendini gerçekleştirmeye yönelik 3 cevap vermiş olmaları olumlu olmasına karşın çoğunluktaki diğer 10 görüşün ise rekabet ve sonuca odaklı (diğer bireylere fark atma, yüksek not alma, hedeflere ulaşmak, bilgili olmak) olması olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir. Çünkü çağdaş öğretim yaklaşımı doğrultusunda hazırlanan öğretim programı, öğrencilerin kendi potansiyelleri ölçüsünde ilerlemelerine imkân sunarken ve bu doğrultuda alternatif ölçme değerlendirme yaklaşımları önerirken öğretmen görüşleri öğretim programındaki yaklaşımdan farklılık göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretmenleri başarılı bir öğretmenin özelliklerine ilişkin verdikleri cevaplar genel olarak; alan bilgisine yönelik 12 görüş, eğitim bilimlerine (materyalleri etkili kullanabilme, sınıf yönetimi becerisine sahip olma, doğru yöntemi kullanabilme, çağdaş öğretim yaklaşımlarına hâkim olma) yönelik 29 görüş, sahip olunması gereken becerilere ve değerlere yönelik 3 başlık altında (etkili iletişim kurabilme, güncel olayları takip etme, sorumluluk bilincine sahip olma) 6 görüş ve genel kültür bilgisine yönelik 5 görüş belirtilmiştir. Türkben (2015) yaptığı çalışmada; eğitim ve öğretimde başarılı olmanın en önemli yolu, sınıf ortamında uygulanan öğretim strateji ve yöntemlerine bağlı olduğunu belirtmiştir. Eğitimin niteliğini etkileyen en önemli faktörün – uygulama sürecinde anahtar rolde bulunduğu- öğretmen olduğu düşünülürse, eğitim-öğretim faaliyetlerinin ve yetiştirilen bireylerin niteliği ile öğretmenin niteliği arasında doğrudan bir ilişkinin olduğu söylenebilir. Bu bağlamda başarılı bir öğretmene ilişkin algının ortaya konulması önemlidir. Alan yazındaki ulusal ve uluslararası çalışmalar incelendiğinde, bir öğretmenin başarılı olarak nitelendirilebilmesi için şu özellikleri taşıması gerekmektedir (Yapıcı, 2015; Imig ve Imig, 2007; Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005; Erdem, Gezer ve Çokadar, 2005; Schlechty, 2005; Açıkgöz, 2003; Bayrak, 2001; Cobb, 1999): Alan bilgisi, pedagojik formasyon bilgisi, öğretmenin derse hazırlıklı gelmesi, ana dilini doğru ve etkili kullanabilme, çeşitli beceri ve değerlere sahip olma (iletişim kurabilme, empati, saygılı olma, sorumluluk, stres dolu okul ortamına karşı dayanıklı olma, planlı ve programlı olma, demokratik olma, teknolojiyi yakından takip etme, tiyatrocu kimliğe sahip olma, ulusal kültür ve değerlere sahip olma, tutarlı olma, mesleğe yönelik olumlu tutuma sahip olma). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri ile alan yazındaki çalışmalarda belirtilen öğretmen özelliklerikarşılaştırıldığında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin alan bilgisine, eğitim bilimlerine ve genel kültüre vurgu yapması önemlidir. Ancak becerilere yönelik görüşlerin yalnızca 3 başlığa yönelik olması ve genel kültüre yönelik ise 5 görüşün bildirilmiş olması, ayrıca alan yazındaki diğer başlıklara yönelik görüşlerin belirtilmemiş olması olumsuz bir durum olarak değerlendirilebilir.

Başarılı bir öğrencinin özelliklerine ilişkin cevapların büyük bölümü öğrenci sorumluluklarına yönelik olması dikkat çekicidir. Demirtaş ve Çınar (2004) da yaptıkları çalışmada benzer sonuca ulaşmışlardır. Öğrencilerin sahip olması gereken becerilere yönelik görüşlerin 2 beceriye (doğru yorum yapabilme, eleştirel düşünme) yönelik olması, değerlere yönelik verilen cevaplar 1 başlık altında (işbirliğine açık olma) toplanması; beceri ve değerle vurgu yapılması açısından olumlu, ancak toplamda yalnızca 3 başlık altında cevapların verilmiş olması olumsuz olarak değerlendirilebilir. Çünkü 2005-2006 eğitim ve öğretim yılında uygulamaya giren Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı’nda belirtilen 15 beceri ve 20 değerden bunlara yönelik yalnızca 3 başlığın tespit edilmesi olumsuz olarak değerlendirilebilir. Bu durum eğitim-öğretim sürecinde beceri ve değerlerin eğitimi noktasında eksiklerin bulunduğu göstergesi olarak düşünülebilir.

Başarılı bir sosyal bilgiler dersine ilişkin belirtilen görüşlerden hareketle oluşturulan başlıklar öğretmene, yükseköğretime, yönetime yönelik olarak gruplandırılabilir. Öğretmenlere ve yükseköğretime yönelik görüşler birbiriyle ilişkili olduğu söylenebilir. Çünkü yüksek öğretide nitelikli olarak yetişen öğretmen adayları, mesleki hayatlarında sosyal bilgiler dersine yönelik sınıflandırılan başlıklarda belirtilen özellikleri de yerine getireceklerinden bu süreçte en önemli aşamayı oluşturmaktadır. Yaylacı (2013) çalışmasında eğitim-öğretim sürecinde öğretmenlerin önemine vurgu yaparak, öğretmenlerin başarılı olabilmeleri için gelişime açık olmalarının yanı sıra kendilerini geliştirebilecekleri fırsat ve imkânların oluşturulması ile sağlanabileceğini belirtmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen görüşlerinde dikkat çeken diğer bir nokta, konuların önemli ve önemsiz diye ayırım yapılmamasına ve alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarına yönelik görüşlerdir. Bu görüşler aslında aksayan yönler hakkında bize önemli bilgiler sunmaktadır. Çünkü hazırlanan yeni öğretim programına uygun yapılacak eğitsel faaliyetler bu tür sorunları ortadan kaldırması beklenir. Öğretmenlerin bu yönde görüş belirtmiş olmaları yeni öğretim programında benimsenen öğretim yaklaşımının tam olarak öğretmenler tarafından da benimsenmediğini göstermektedir. Tay (2013) çalışmasında, sosyal bilgiler öğretmenlerinin alternatif değerlendirme çeşitlerinden çoğunu (grup değerlendirme, gözlem, tanılayıcı dallanmış ağaç, kelime ilişkilendirme testleri, kontrol listesi, görüşme, kavram haritaları vb.) ifade edemediğini belirtmiş ve bunun nedeni olarak da az kullanılıyor ya da hiç kullanılmıyor olmasında kaynaklanabileceğini belirtmiştir. Aykaç ve Başar (2005) yaptıkları çalışmada yeni öğretim programının uygulanma sürecinde yaşanan sorunların başında değerlendirme boyutunun oluşturduğu sonucun ulaşılmıştır. Ayrıca sınıflarda teknolojik donanım ve sınıf mevcutlarının düşük tutulmasına yönelik görüşler ise mevcut durumu ortaya koymasından önemlidir. Güçlü (2002) çalışmasında kalabalık sınıfların öğretme-öğrenme sürecini olumsuz yönde etkilediğini belirtmiştir. Akkoyunlu ve Kurbanoglu (2003) çalışmasında, öğretmenlerden teknoloji kullanarak bilgiye ulaşabilen bireylerin yetiştirilmesi beklendiğini belirtmiştir. Akbaba-Altun ve Çakan (2008) ve Dursun ve Dede (2004) çalışmalarında, teknolojik anlamda yetersiz sınıflar ile sınıf mevcudu yüksek sınıfların öğrenci başarısını olumsuz yönde etki ettiğini belirtmiştir.

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin çalışmanın amacı doğrultusunda hazırlanan alt problemlere verdikleri cevaplar bir bütün olarak değerlendirildiğinde görüşlerin büyük bir bölümü esaslılığa yönelik olmakla birlikte, ilerlemecilik eğitim felsefesine yönelik görüşlere de yer verildiği söylenebilir. 2005 yılında uygulamaya konulan sosyal bilgiler dersi öğretim programının ilerlemecilik eğitim felsefesine uygun olarak hazırlandığı ve katılımcıların mesleki deneyimleri bir bütün olarak ele alınırsa, yükseköğretimde ilerlemecilik eğitim felsefesini benimsemiş öğretmenlerin yetiştirilemediği söylenebilir. Nitekim Darling-Hammond (2008) öğretmen yetiştiren kurumların ihtiyaçlara cevap veremediğini, uygulamaların yetersizliğine ve dolayısıyla mesleki hayata hazırlamada yetersiz kaldıklarını belirtmiştir.

Esaslılık eğitim felsefesi insanın doğuştan hiçbir bilgiyle donatılmış olmadığını savunmaktadır. Bilginin sonradan tümevarım yoluyla elde edildiğini savunan esaslılığa göre insanın doğası, onların bireysel, kültürel ve tarihsel yapılarından bağımsızdır. Eğitim sürecinin özünü konu alanının çok iyi bir şekilde özümsemesi oluşturur ve bu süreçte soyut düşünme, alıştırma ve ezberleme yöntemleri kullanılmalıdır (Başaran, 2007; Holma, 2007; Sönmez, 2005; Erişen, 2004). İlerlemecilikte ise eğitim, gelecek yaşam için bir hazırlık değil, yaşamın kendisidir. Yaşamın bütün gerçek problemleri olabildiğince eğitim ortamına yansıtılmalı ve buradan hareketle yaşamın tamamını temsil eden her türlü derse de programda yer verilmelidir (Dewey, 2008). İlerlemeciler; bireysel farklılıklara vurgu yaparak, eğitimin bu bireysel farklılıklara göre düzenlenmesi gerektiğini savunurlar (Ergün, 2014; Toprakçı, 2005; Erden, 2004; Demirel, 2003). 2005 yılından itibaren uygulamaya konulan yeni öğretim programı ile birlikte ilerlemecilik eğitim felsefesinin benimsendiği düşünülürse, görüşme yapılan öğretmenlerin büyük bir bölümünün söz

konusu değişime uyum sağlamadığı ya da sağlayamadığı söylenebilir. Van Dariel, Bulte ve Verloop (2007) öğretmenlerin benimsedikleri eğitim felsefelerinin uzun yıllar içerisinde şekillendiğini ve değişime direnç gösterdiğini belirtmiştir.

Araştırma bulgularından hareketle aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Eğitim fakültelerinin çağın ihtiyacını göz önünde bulundurarak, sürekli kendini güncelleme çalışmasında olması nitelikli öğretmenlerin yetiştirilmesine katkı sağlayabilir.
- Öğretmenlere, benimsenen çağdaş eğitim felsefelerine yönelik hizmet içi eğitimin verilmesi başarı algılarının değişmesini sağlayacağından olumlu sonuçlar verebilir. Böylece eğitim-öğretim sürecinde hazırlık aşamasından, eğitim durumlarının düzenlenmesine ve ölçme-değerlendirme yaklaşımları gibi birçok konuda daha etkili sonuçlar alınabilir.
- Yapılandırmacı yaklaşım, temel becerileri dikkate almakla birlikte düşünme, anlama, bağlantı kurma, sorgulama, bilgiyi yeni duruma uydurma ve değerler eğitimine önem vermektedir. Bu doğrultuda, sosyal bilgiler öğretmenlerinin sahip oldukları beceri ve değerler ile sahip olmaları gereken beceriler ve değerlerin belirlenmesine yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Sınıf mevcutlarında maksimum kapasitenin belirlenerek MEB'e bağlı kurumlarda bir standart sağlanabilir.
- Öğrencilerden teknolojik anlamda beklentileri yerine getirebilmeleri için sınıfların uygun teknoloji ile donatılması olumlu sonuçlar verebilir.

## KAYNAKÇA

- Açıkgöz, Ü., K. (2003). *Aktif Öğrenme*. İzmir: Eğitim Dünyası Yayınları.
- Akbaba Altun, S. ve Çakan, M. (2008). Öğrencilerin Sınav Başarısına Etki Eden Faktörler: LGS/ÖSS Sınavlarındaki Başarılı İller Örneği. *İlköğretim Online*, 7(1), 157–173.
- Akkoyunlu, B. ve Kurbanoglu, S. (2003). Öğretmen Adaylarının Bilgi Okuryazarlığı Ve Bilgisayar Öz-Yeterlik Algıları Üzerine Bir Çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24, 1- 10.
- Arıcı, İ. (2007). *İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Öğrenci Başarısını Etkileyen Faktörler (Ankara Örneği)*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Aykaç, N. ve Başar, E. (2005). İlköğretim sosyal bilgiler dersi eğitim programının değerlendirilmesi. *Eğitimde Yansımalar: VIII Yeni İlköğretim Programlarını Değerlendirme Sempozyumu Bildiriler Kitabı* içinde (s. 343–361). Ankara: Sim Matbaası.
- Başar, M., (2001). Ailelerdeki Yanlış Başarı Algılamasının Öğrenciler Üzerindeki Etkileri. *Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 2 (2), 115 – 124.
- Başaran, İ., E. (2007). *Eğitim Bilimine Giriş*. Ankara: Ekinoks Yayınları.
- Bayrak, C. (2001). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Cobb, V. L. (1999). An International Comparison of Teacher Education. <http://www.ericdigests.org/2000-3/teacher.htm> adresinden indirildiği tarih 08.09.2015.
- Çelikten, M., Şanal, M. ve Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 207-237.

- Darling-Hammond, L. (2008). The case for university-based teacher education. In M. Cochran-Smith, S. Feiman-Nemser, D. J. McIntyre, & K. E. Demers (Eds.), *Handbook of research on teacher education: Enduring questions in changing contexts* (pp. 333-346). NY: Routledge, Taylor & Francis.
- Demirel, Ö. (2003). *Kuramdan Uygulamaya Eğitimde Program Geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Demirtaş, H. ve Çınar, İ. (2004). Yönetici, Öğretmen, Veli ve Öğrencilerin Başarı Algısı ve Eğitime İlişkin Görüşleri (Malatya İli Örneği), *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Malatya, 6-9 Temmuz.
- Dewey, J. (2008). *Okul ve Toplum*. (Çev. H. Avni Başman). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Dursun, Ş. ve Dede, Y. (2004). Öğrencilerin Matematikte Başarısını Etkileyen Faktörler: Matematik Öğretmenlerinin Görüşleri Bakımından. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 24(2), 217-230.
- Ebert, E., S. Veculyer, R., C. (2014). *School: An Introduction to Education*. Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.
- Erdem, A., R., Gezer, K. ve Çokadar, H. (2005). Ortaöğretim Fen-Matematik ve Sosyal Alanlar Öğretmenliği Tezsiz Yüksek Lisans Öğrencilerinin Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları, *XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*. Denizli, 28-30 Eylül.
- Erden, M. (2004). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş*. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Ergün, M. (2014). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Erişen, Y. (2004). Eğitimin Felsefi Temelleri. İçinde Ş., Ş. Erçetin.(Ed.), *İlk Günden Başöğretmenliğe*. Ankara: Asil yayınları.
- Güçlü, M. (2002). İlköğretimde Kalabalık Sınıflar Sorunu ve Çözüm Önerileri. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 52-58.
- Holma, K. (2007). Essentialism Regarding Human Nature in the Defence of Gender Equality in Education. *Journal of Philosophy of Education*, 41(1), 45-57.
- [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5545dfab8677f2.77228382](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5545dfab8677f2.77228382)
- İmıg, D., G. Veimig, S., R. (2007). Quality in Teacher Education: Seeking a Common Definition. in T. Townsend & R. Bates (Eds.), *Handbook of Teacher Education: Globalization, standards and professionalism in times of change*. The Netherlands: Springer.
- Karadeniz, O., Eker, C. ve Burunsuz, E. (2015). Ortaokul Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı Kazanımlarının Yapılandırmacı Öğrenme Kuramı İlkelerine Göre Değerlendirilmesi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10 (3)*, Winter 2015, p. 563-580, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7916> ISSN: 1308-2140,
- Kuş, E. (2009). *Nicel-Nitel Araştırma Teknikleri*. Anı Yayıncılık, Ankara.
- Küçüköğlü, A. ve Bay, E. (2007). Eğitimin Felsefi Temelleri. İçinde D. Ekiz, (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*. İstanbul: Lisans Yayıncılık.
- Martin, D., J. ve Loomis, K., S. (2007). *Building Teachers: A Constructivist Approach to Introducing Education*. Belmont, CA: Thomson Learning.



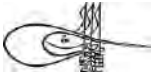
- MEB (2005). Sosyal bilgiler 6. ve 7. sınıf programı. <http://ttkb.meb.gov.tr/program2.aspx/> adresinden indirildiği tarih 01.08.2015.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Ornstein, A. ve Hunkins, F.(1998). *Curriculum. Foundations, Principles and Issues*. Boston, MA: Allynand Bacon.
- Safran, M. (2011). Sosyal Bilgiler Öğretimine Bakış. İçinde B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel Öğretim Yöntemleriyle Sosyal Bilgiler Öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Schlechty C., P. (2005). *Okulu Yeniden Kurmak*.(Çeviren: Yüksel Özden). Ankara: Nobel Yayınları.
- Seibel, H., D. (1974). *The Dynamics of Achievement: aRadicalPerspective*. Newyork: Bobbs-Merrill.
- Sönmez, V. (2005). *Eğitim Felsefesi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Toprakçı, E. (2005). *Eğitim Üzerine*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Van Driel, J. H.,Bulte, A. M. W., Veverloop, N. (2007). The Relationships Between Teachers' General BeliefsaboutTeachingand Learning andTheir Domain Specific Curricular Beliefs. *Learning and Instruction*, 17 (2), 156-171.
- Wiles, J. Vebondi, J. (2010). *Curriculum Development: A Guide toPractice*. Columbus: Merrill Prentice-Hall.
- Yaylacı, A., F. (2013) Öğretmenlerin Kendilerini Geliştirmelerine İlişkin Yaklaşım Sorunu. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Özel Sayı, 25-40.
- Yücel, Z.ve Koç, M. (2011). İlköğretim Öğrencilerinin Matematik Dersine Karşı Tutumlarının Başarı Düzeylerini Yordama Gücü İle Cinsiyet Arasındaki İlişki. *İlköğretim Online*, 10(1), 133-143.
- Yapıcı, H. (2015).Sosyal Bilgiler Öğretiminde Öğrencilerin Karşılaştıkları Bazı Kavramları Anlama Düzeyleri. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10 (7)*,Spring 2015, p. 985-996,[www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8442>.
- Yıldırım, A. ve ŞİMŞEK, H.(2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Tay, B. (2013). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Alternatif Değerlendirme Konusundaki Görüşleri. *The Journal of Academic Social ScienceStudies*. 6 (3), 661-683.
- Türkben, T. (2015). Aktif Öğrenme Yöntemiyle Oluşturulmuş Sınıf Ortamının Öğrenciler Üzerisindeki Etkisi. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 10 (7)*. Spring 2015, p. 899-916, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), ISSN: 1308-2140,DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8331>.



---

**Citation Information/Kaynakça Bilgisi**

Kaya, M.F., (2015). “Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Başarı Algılarının Belirlenmesine Yönelik Nitel Bir Çalışma / A Qualitative Research On Determination Of Social Studies Teachers’ Perceptions Of Success”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8683>, p. 563-584.



## **TÜRKÇE ÖĞRETMEN ADAYLARININ OKUL DENEYİMİ VE ÖĞRETMENLİK UYGULAMASI DERSLERİ KAPSAMINDA UYGULAMA ÖĞRETMENLERİ HAKKINDAKİ GÖRÜŞLERİ\***

Yelda KÖKÇÜ\*\*

### **ÖZET**

Bu çalışmada amaç, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıfta öğrenim gören öğretmen adaylarının, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulamaya gittikleri okullardaki Türkçe öğretmenleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymaktır. Çalışmada, öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni hakkındaki düşünceleri çeşitli yönlerden ele alınarak somut veriler elde edilmeye çalışılmıştır.

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik uygulaması derslerinin amacı; öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine daha iyi hazırlanmalarını, öğrenim süresince kazandıkları genel kültür, özel alan eğitimi ve öğretmenlik mesleği ile ilgili bilgi, beceri, tutum ve alışkanlıklarını gerçek bir eğitim-öğretim ortamı içinde kullanabilme yeterliliği kazanmalarını sağlamaktır. Bu çerçevede gerçekleştirilen çalışma, 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıfta okuyan toplam 80 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Çalışmada nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarının birlikte kullanıldığı karma model esas alınmıştır. Verilerin toplanması aşamasında, aday öğretmenlere beş açık uçlu soru ile birlikte 20 maddeden oluşan bir anket uygulanmıştır. Hazırlanan açık uçlu soruların ve 20 maddelik anketin uygulanması sonucunda; nitel veriler içerik analizinden, nicel veriler ise aritmetik ortalama ve t puanlarından yararlanılarak yorumlanmıştır. Araştırma sonucunda elde edilen verilere göre, öğretmen adaylarının uygulama okullarındaki Türkçe öğretmenleri hakkındaki görüş ve düşünceleri genel anlamda olumludur. Öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin kendilerine katkısı olduğunu ve uygulama öğretmenlerinin tecrübelerinden yararlandıklarını belirtmişlerdir. Uygulama öğretmeni ile etkili bir iletişim kuramamak, adayların bu süreçte yaşadıkları sorunların başında gelmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmenlik uygulaması, öğretmen adayı, uygulama öğretmeni, görüş, inceleme.

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Arş. Gör. Fırat Üni. Eğitim Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: yekokcu@hotmail.com

## **TURKISH TEACHER APPLICANTS' OPINIONS ABOUT PRACTICE TEACHER AS PART OF SCHOOL EXPERIENCE AND TEACHING PRACTICE**

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to reveal opinions of teacher applicants who are in last grade of Turkish Language Department at Education Faculty of Firat University about Turkish Teachers, who work at school our applicants go, as part of school experience and teaching practice. In this study, tangible data are tried to obtain by approaching from various aspects teacher applicants' opinions about practice teachers.

The aim of School Experience and Teaching Practice course are to ensure that the pre-service teachers will be prepared well for teaching profession and they will achieve competence to use the information, abilities, attitudes and habits about world knowledge, special field education and teaching profession in a real teaching environment. This study has done with 80 students who study in last grade of Turkish Language Department at Education Faculty of Firat University in spring term of 2014-2015 school year. In the study, mixed model in which quantitative and qualitative survey approaches are used together is based on. in the stage of gathering data, 5 open ended questions and a questionnaire including 20 questions are implemented to applicants. In the result of open ended questions and a questionnaire including 20 questions; qualitative data by making use of content analysis and quantitative data by making use of arithmetic average and t-score are interpreted. In the result of study, according to data, teacher applicants' opinions and thoughts are generally favourable about practice Turkish teachers in practice school. Teacher applicants have expressed that practice teachers contribute them and they benefit from practice teachers' experience. Not to check in with practice teacher efficiently is the leading problem that applicants have in this period.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **Introduction**

In the most general sense, education is period that a person shows a change on his behaviors in the way of experience. Education is both fundamental the way of getting high standards of living as a person and key element of improvement and advance and taking part of a place among modern countries as a public (Kaya 1989). Because teachers are keystones of education, their qualities are one of the factors influencing the education's quality directly. It is required solid raising teachers policies to raise qualified teachers. This idea bases on necessity that equips society with enough teachers who have morale, intellectual and psychical qualities, extensive information and skills. For this reason, teachers and institution raising teachers must have solid strategies.

In our country, so as to raise qualified teachers, programs of institutions raising teachers have been standardized since 1998 as part

of Improving National Education Project improved collaboration of YOK and The World Bank. With this program, students at education faculty practice more before pre-service. These practices that students practice at primary and secondary schools are School Experience I, II and Teaching Practice lessons. These lessons which are first of two different practices done at schools consist of practices and planned observations to teach teaching profession duties to pre-service teachers (YOK 1998).

### **Purpose and Study Question**

This study is aimed to show opinions of pre-service teachers, who study Turkish Language Teaching in last grade at Fırat University, about Turkish teachers at their schools as part of School Experience and Teaching Practice lessons. To fulfill this purpose, it is searched answers.

### **Quantitative Study Questions**

1. What are pre-service teachers' opinions about practice teachers as part of School Experience and Teaching Practice lessons?
2. Are there any differences between pre-service teachers' general average points according to gender?
3. Are there any differences between pre-service teachers' general average points according to type of education?

### **Qualitative Study Questions**

1. What are your opinions about contribute of Turkish practice teachers?
2. What are your opinions about Turkish practice teachers' guidance to pre-service teachers?
3. During School Experience and Practice Teaching, have you ever experienced problems with Turkish Practice Teacher? If do, what are your solutions?
4. What are practice teachers duties to make School Experience and Teaching Practice more effective?
5. If you have more ideas about this subject, please write.

### **Method**

In this study mixed pattern, which quantitative and qualitative is used in, is used. In scientific studies, mixed method is used so as to examine deeply any subjects, events, incident etc. (Fraenkel and Wallen, 2008). In studies, Mixed model combines both quantitative and qualitative approaches of study and researcher during one or two stage of study. For example, in a study, a researcher is to use questionnaire including multiple closed-ended and open-ended and questions or qualitative matters (Balci 2013).

In this study, method of study is determined as mixed methods because data got by applying 20 questions-surveys interprets by using quantitative methods and open-ended questions interpret by using qualitative methods.

**Data Collection Tool**

In this study, the study improved by Dr. Arif Sarıçoban (2008) and named “Practice Teachers and Pre-service Teachers Opinions about School Experience and Teaching Practice” is used. Questionnaire consists of 20 questions. This questionnaire is applied on 80 students studying daytime education or evening education of last grade of Turkish language teaching in Education Faculty at Fırat University in spring term in 2014-2015 year of study. Data collection tool is determined reliable and Cronbach Alpha coefficient is found 0,80.

**Findings and Comment**

**A) Findings according to Quantitative Data**

**1. Findings about Pre-service Teachers’ opinions about their Practice Teachers in School Experience and Teaching Practice lessons.**

Results of arithmetic average, standard deviation and t exam including Pre-service Teachers’ opinions about their Practice teachers as part of School Experience and Teaching Practice lessons is shown at Chart 1.

Chart 1. Findings about Pre-service Teachers’ opinions about their Practice Teachers in School Experience and Teaching Practice lessons

| Department        | N  | X    | SS   |
|-------------------|----|------|------|
| Turkish Education | 80 | 4,50 | ,375 |

Points average including opinions of students studying last grade of Turkish Language Teaching, about their Practice teachers is 4.50. It can be said that average 4,50 including Pre-service students opinions about their Practice Teachers is highly positive.

**2. Findings of general average points according to gender**

Chart 2. Findings of general average points according to gender

| Department        | Gender | N  | X    | SS   | t     | p    |
|-------------------|--------|----|------|------|-------|------|
| Turkish Education | Female | 51 | 4,54 | ,346 | 1,219 | ,227 |
|                   | Male   | 29 | 4.43 | ,420 |       |      |

In Chart 2 male and female pre-service teachers’ arithmetic average values are so close to each other. As a result of t exam, it has been seen that there are no differences between two genders. Statistical results show that according to arithmetic average, there is too little difference between two genders even if there is a remarkable difference. In general, we can say that female pre-service teachers (X=4,54) think about Practice Teachers more positively than male pre-service teachers (X4,43).

**3. Findings General Average Points according to Education Type**

Pre-service Teachers opinions about Practice Teachers according to Education Type take place in Chart 3.

Chart 3. Findings General Average Points according to Education Type

| Groups      | N  | Average | Total   | MWU     | p    |
|-------------|----|---------|---------|---------|------|
| Daytime ed. | 40 | 37,00   | 1480,00 | 660,000 | ,177 |
| Evening ed. | 40 | 44,00   | 1760,00 |         |      |
| Total       | 80 |         |         |         |      |

Levene= 13,572 p= 0,000

When looked at findings in Chart 3, according to opinions of students in daytime and evening education and result of MWU, it has been seen no clear difference at level of  $p>0,05$  ( $U=660,000$ ;  $p=177$ ). Mean rank of Pre-service teachers studying daytime education ( $SO=44,00$ ) is more than mean rank of Pre-service teachers studying evening education.

On the basis of these results, it can be said that pre-service teachers studying evening education express more positive opinions than pre-service teachers studying daytime education.

**B) Findings according to Qualitative Data**

Open-ended questions are a kind of question to get detailed information about a certain subject. These questions are also called systemized or free-answered questions. These questions don't usually have alternative answers and relatively they are short sentences. An Answerer gives answers freely these general questions, answerers do everything.

Open-ended questions enable to have expressed points, the survey designer overlooks, by answerer (MEB 2012).

In this section, Answers that pre-service teachers gave for open-ended questions have analyzed and data has recorded. Students have been questioned with open-ended questions alongside survey questions. Data according to students answers about open-ended questions follows:

**Discussion**

Practice classes connect theoretical and practical knowledge and help pre-service teachers preparing to their careers. Pre-service teachers get a chance to experience teaching subjects to students and using the information they learned during undergraduate study. Practice teachers' instructive guidance is not only helping pre-service teachers to adapt practicing atmosphere (Isikoglu and others, 2007) but also enabling them to connect theoretic knowledge and practice (Zeichner 2002). Gaining experience for teaching profession and learning the job and internship practices become prominent in that way. It can be said that pre-service teachers see their lacks, learn the teaching profession in a positive way and see their lacks before being nominated (Altıntaş and Görgen 2014).

In this study, results are shown about Practice teachers as part of School Experience and Teaching Practice:



1. Pre-service teachers have expressed that School Experience and Teaching Practice are so important and help us to learn the job. Points average according to Pre-service teachers about practice teachers has been found  $X=4.50$ . This result means “I completely agree”. In consideration of answers of open-ended questions, pre-service teachers have positive remarks about Practice Teachers. The data obtained shows Pre-service teachers are happy with experience of Practice Teachers.

2. Turkish Language Pre-service Teachers’ opinions about Practice Teachers depending gender don’t have a remarkable difference. Similarly, the study Silay and Gök (2004) worked on about Teaching Practice has showed there is no remarkable difference males’ opinions and females’ opinion about Practice Teachers.

3. It has been seen that Pre-service teachers’ opinions about Practice Teachers haven’t changed. Pre-service Teachers studying daytime education or evening education have similar thoughts about Practice Teachers. The study by Hacıömeroğlu and Şahin (2011) has showed that Pre-service Teachers’ opinions about Practice Teachers are not different as well according to education type.

As results of findings, Pre-service teachers have some little problems to communicate with Practice teachers. Communication problems are problems that have mention in lots of studies that have done about literary subjects as well. (Dursun ve Kuzu, 2008 Karadüz ve diğerleri 2009; Eraslan 2009). Some Practice Teachers’ unwilling behaviors have stood out. In the study by Azar (2003), Practice teachers regard this duty as a charge and this duty hinders their programs because of low price, consequently they don’t want to take part in this duty.

**Keywords:** Teaching Practice, Pre-Service Teacher, Practice Teacher, Opinion, Research.

## Giriş

Eğitim en genel tanımıyla “bireyin davranışlarında kendi yaşantıları yoluyla değişiklik oluşturma sürecidir.” Eğitim aynı zamanda hem birey olarak yüksek bir yaşam düzeyine ulaşmanın başlıca yolu, hem de toplum olarak gelişme ve ilerlemenin, çağdaş ülkeler arasında yer almanın temel ögesidir (Kaya, 1989). Öğretmen, eğitimin temel taşı olduğundan, onun niteliği eğitimin niteliğini doğrudan etkileyen etkenlerin başında gelmektedir (Aydın, Şahin ve Topal, 2008). Yeni nesillerin niteliği de hiç kuşkusuz onu yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır. Kısaca öğretmen, insan mimarı, insanın kişiliğini biçimlendiren bir sanatkârdır (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Nitelikli öğretmenler yetiştirebilmek için sağlam öğretmen yetiştirme politikaları gerekmektedir. Bu ise gerekli moral, düşünsel ve fiziksel nitelikler taşıyan ve istenilen bilgi ve beceriye sahip yeterli sayıda öğretmenle toplumu donatma gereksinimine dayanmalıdır. Bunun için öğretmenlik mesleğinin ve öğretmen yetiştiren kurumların sağlam stratejilere sahip olması gerekir. Öğretmenlik; bir milletin, bir devletin geleceğini hazırlama sorumluluğunu taşıyan bir meslektir. Öğretmenler, yetiştirdiği öğrenciler vasıtasıyla toplumu düzeltir, devleti güçlendirir, vatani yüceltir ve tehlikelerden korur. Bu bakımdan, milletimizin gelişmiş medeniyetler seviyesine ve hatta üzerine çıkması yetiştirilecek nitelikli öğretmenlere bağlıdır. Öğretmenlik, elinde üniversite

diploması olan hiçbir işe alınamadım bari öğretmen olayım diyen kimselerin yapacağı bir iş değildir (Tekışık, 1996: 392).

### **Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri**

Eğitimin bir uzmanlık işi olması, öğretmenlik mesleğini geliştirmiş; öğretmeni eğitim sürecinde önemli bir konuma getirmiştir. Bu gelişme öğretmenin, öğretmenlik mesleğinin gerekli kıldığı bilgi, beceri ve davranışlar ile donanmış olmasını öngörmektedir. Bu standartlar kullanılarak öğretmen adayları arasından eğitim sisteminin amaçlarına katkıda bulunabilecek ve alanında kendini geliştirme konusunda ilerleme kaydetmiş kişilerin seçilmesi önem taşımaktadır (Eraslan, 2004).

Ülkemizde nitelikli öğretmen yetiştirebilmek amacıyla YÖK/ Dünya Bankası işbirliği ile geliştirilen Milli Eğitimi Geliştirme Projesi kapsamında tüm öğretmen yetiştiren kurum programları 1998'den beri standart hâle getirilmiştir. Yine programla eğitim fakültesi öğrencilerinin hizmet öncesi eğitimlerinde daha fazla 4 uygulama yapmaları sağlanmıştır. İlk ve orta öğretim kurumlarında yapacakları bu uygulamalar Okul Deneyimi I, II ve Öğretmenlik Uygulaması dersleridir. Okullarda yapılacak iki ayrı uygulama çalışmasından ilki olan bu dersler, öğretmenlik mesleğini oluşturan birçok görevi öğretmen adaylarına tanıtmaya yönelik planlı gözlem ve etkinliklerden oluşmaktadır (YÖK: 1998).

Okul deneyimi dersi, mesleğe hazırlanan öğretmen adaylarına, okulun örgüt yapısını, okul toplum ilişkisini ve öğretmenlik mesleğinin farklı görev ve işleyişini tanıtmaya yönelik planlı gözlem ve etkinliklerden oluşan 1 saati teorik 4 saati okullarda yapılacak uygulamaya dayalı olan 3 kredilik bir derstir. Bu ders öğretmen adaylarında, gerek duyacakları mesleki yeterlikleri oluşturmayı; öğretmen adaylarına öğrencilerinin yaş, yetenek, özel gereksinim ve öz geçmişlerine uyarlayabilecekleri çeşitli öğretim teknikleri geliştirmelerinde yardımcı olmayı, öğretmen adaylarının etkili bir okul ortamı oluşturulmasına katkıda bulunabilecek anlayış ve tutuma sahip iyi birer öğretmen olabilecek hâle gelmelerini amaçlamaktadır (Sezer, 2008: 20).

Okul deneyimi dersinin devamı niteliğinde sayılabileceğimiz Öğretmenlik Uygulaması dersi sayesinde ise öğretmen adayları, eğitim hayatları boyunca edindikleri teorik bilgileri uygulama imkânı bulurlar. Gökçe ve Demirhan (2005), öğretmenlik uygulaması dersinin en önemli işlevinin, öğretmen adaylarına öğretmenlik mesleğini tanıtmak ve bu adayların mesleki gelişimlerine katkıda bulunmak olduğunu belirtmişlerdir. Dewey (1985)'e göre, bir eğitim ortamında öğrenilen bilginin uygulama alanı bulduğu bilinçli bir deneyim süreci, kişinin içinde bulunduğu toplumsal yaşamı anlamasını kolaylaştırır. Aynı zamanda öğretmen adayları öğrendikleri bilgileri uygulama imkânı bulduklarından bu bilgiler daha anlamlı olacak ve bu teorik bilgileri gerçek hayatla birleştirmelerine yardımcı olacaktır (McDermott, Gormley, Rothenberg ve Hammer, 1995). Bu yolla edinilen bilgi, beceri ve tecrübeler ise teorik bilgilerden çok daha kalıcı ve işlevsel olacaktır.

Öğretmenlik uygulaması dersi, öğretmen adaylarına tecrübe sahibi olma imkânı sunması bakımından hayati derecede önemlidir. Bu ders kapsamında, belirlenen hedeflere kısa sürede ulaşabilmek için Coady (2010), nitelikli bir öğretmenlik uygulamasının sahip olması istenen özellikleri şu şekilde sıralamaktadır. Nitelikli bir öğretmenlik uygulaması:

- ✓ Kuramsal bilgi ve uygulama arasındaki bağlantıyı sağlar.
- ✓ Öğretmen yetiştiren kurumlar, uygulama okulları ve ilgili kurumlarla etkili bir iş birliği içerisinde tasarlanır ve uygulanır.
- ✓ Öğretmen adaylarının bilişsel, devinimsel ve duyuşsal özelliklerinin aşamalı olarak gelişimlerini sağlar.

✓ Farklı okul yapıları ve öğrenci çeşitliliği içerisinde iyi bir deneyim olanağı sunar

✓ Öğretmen eğitimi kurumlarındaki öğretmen adaylarının etkinlik ve performanslarının; uygulamanın amaç, rol ve beklentileri doğrultusunda net bir şekilde değerlendirilebilmesini sağlar.

✓ Esnektir ve yeniliği destekler.

✓ Sürekli bir değerlendirme ve dönüt içerir.

Öğretmenlik uygulaması dersini tamamlamış bir öğretmen adayının şu nitelikleri kazanmış olması beklenmektedir:

✓ Öğretmenlik deneyimi kazanmaları için gönderildikleri okulun değişik sınıflarında öğretmenlik uygulaması yaparak öğretmenlik mesleğinin gerektirdiği yeterlilikleri geliştirebilme

✓ Kendi alanlarının okul eğitim programını tam anlamıyla öğrenebilme, kullanılan ders kitapları ve öğrenci değerlendirme teknikleri hakkında yorum yapabilme

✓ Öğretmenlik uygulamaları sırasında edindikleri deneyimleri arkadaşları ve uygulama öğretim elemanı ile paylaşıp geliştirebilme (YÖK, 1998).

Görüldüğü üzere, okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri öğretmen adayı için hem kişisel hem de mesleki bir gelişim sürecidir (Topkaya ve Yalın, 2005). Bu nedenle Topkaya ve Yalın'ın da ifade ettiği gibi, bu süreç uygulama öğretim elemanı ve uygulama dersi öğretmeni tarafından çok dikkatli bir şekilde planlanmalı, yapılandırılmalı ve uygulanmalıdır.

### **Amaç ve Araştırma Sorusu**

Bu çalışmada, Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıfta okuyan öğretmen adaylarının, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersi kapsamında uygulamaya okullarındaki Türkçe öğretmenleri hakkındaki görüşlerini ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu amacı gerçekleştirmek için aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

#### **Nicel araştırma soruları**

4. Aday öğretmenlerin, okul deneyimi ve öğretmenlik dersi kapsamında uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşleri ne düzeydedir?

5. Aday öğretmenlerin genel ortalama puanları arasında cinsiyete bağlı fark var mıdır?

6. Aday öğretmenlerin genel ortalama puanları arasında öğretim türüne bağlı fark var mıdır?

#### **Nitel araştırma soruları**

6. Türkçe uygulama öğretmenin yeterlilik alanlarına katkısı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?

7. Türkçe uygulama öğretmenin, öğretmen adaylarına rehberlik yapması konusundaki görüşleriniz nelerdir?

8. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması sürecinde Türkçe uygulama öğretmeni ile yaşadığınız sorunlar var mıdır? Varsa çözüm önerileriniz nelerdir?

9. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin daha verimli ve etkili gerçekleşebilmesi için uygulama öğretmenine düşen görevler nelerdir?

10. Konuyla ilgili belirtmek istediğiniz başka görüşleriniz varsa lütfen yazınız.

## Sayıtlar

1. Ölçme aracında yer alan sorulara öğrencilerin verdikleri cevaplar doğruyu ve gerçeği yansıtmaktadır.
2. Çalışma için başvuru uzmanların görüşleri geçerli olup farklı kaynaklardan sağlanan bilgiler gerçeği yansıtmaktadır.

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel ve nicel verilerin bir arada kullanıldığı karma desen kullanılmıştır. Bir yöntem olarak karma yöntem, tek bir araştırmada hem nitel hem de nicel verilerin toplanması, analizi ve birlikte kullanımına odaklanır. Bilimsel araştırmalarda karma yöntem, herhangi bir konu, durum, olay vb. farklı bakış açılarıyla derinlemesine incelemek amacıyla kullanılır (Fraenkel ve Wallen, 2008). Karma model araştırmalarda, araştırmacının araştırmanın bir aşamasında ya da araştırma süreçlerinin iki ya da daha fazla aşaması boyunca hem nicel hem de nitel yaklaşımlarını karmalamasıdır. Örneğin; bir araştırmacının bir taramada, çoklu kapalı uçlu (multiple closed-ended) ya da nicel tipte maddeler yanında birkaç açık uçlu nitel tipte maddeleri içeren bir anketi kullanması böyledir (Balcı, 2013).

Genel olarak karma yöntem araştırmalarının kullanım yerleri ve amaçları aşağıdaki biçimde sıralanabilir:

- ölçek, anket formu ve diğer veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve iyileştirilmesinde,
- geliştirme, uygulama ve değerlendirme çalışmalarında,
- verilerin onaylanması ve çapraz doğrulamasında,
- aynı konuların farklı yönleriyle incelemesinde,
- farklı açılardan karmaşık olguların keşfedilmesinde ve
- tek bir yöntemle elde edilen bulgularının araştırılması veya test edilmesi noktasında kullanılır (Fırat, Kabakçı Yurdakul, Ersoy, 2014).

Bu araştırmada ise 20 maddelik anketin uygulanması sonucunda elde edilen veriler nicel, açık uçlu sorular ise nitel araştırma yöntemleri kullanılarak yorumlandığından araştırmanın yöntemi karma yöntem olarak belirlenmiştir. Creswell (2008)'e göre; açıklayıcı karma yöntem araştırmalarında, nicel veriler toplanıp daha sonra nicel verileri açıklamak amacıyla nitel veriler toplanır. Çalışmada da böyle bir yol izlendiğinden yöntem; açıklayıcı karma model olarak belirlenmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, Dr. Arif Sarıçoban (2008) tarafından geliştirilmiş olan “Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Uygulama Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri” adlı çalışmadan yararlanılmıştır. Anket toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ankette yer alan 20 maddeye ait yanıtlar derecelendirme ölçeği kullanılarak sayısallaştırılmıştır. Katılımcılar ankette yer alan her bir madde için düşüncelerini ‘tamamen katılıyorum’, ‘katılıyorum’, ‘kısmen katılıyorum’, ‘katılmıyorum’, ‘hiç katılmıyorum’ seçeneklerinden birini işaretleyerek görüşlerini ifade etmişlerdir. Öğrencilerin yaşadıkları sorunları ve varsa çözüm önerilerini belirtmeleri için anketin sonuna 5 tane açık uçlu soru eklenmiştir. Anketin oluşturulma aşamasında Türkçe Eğitimi ve Eğitim Bilimleri alanında uzman kişilerin de fikirleri alınarak anket tamamlanmıştır.

Anket 2014-2015 öğretim yılı bahar döneminde Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Bölümü son sınıfta okuyan 1. ve 2. öğretim olmak üzere toplam 80 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Veri aracının güvenilirliği tespit edilmiş ve Cronbach Alpha kat sayısı 0,80 bulunmuştur.

### Çalışma Grubu

Çalışma grubu; 2014-2015 yılında Fırat Üniversitesi Türkçe Eğitimi Bölümü 4. sınıfta öğrenim gören toplam 80 öğretmen adayı öğrenciden oluşmaktadır. Bu öğrenciler 1. ve 2. öğretim olarak gruplara ayrılmış ve çalışmaya dâhil edilmişlerdir. Çalışmaya katılan öğrencilerin 40'ı 1. öğretim, 40'ı ise 2. öğretim öğrencisidir. Ayrıca söz konusu öğrencilerin 51'i kadın 29'u ise erkektir.

### Verilerin Analizi

Anketin uygulanması sonucunda elde edilen veriler SPSS 21.0 paket programında analiz edilmiştir. Olumsuz yönde verilen cevaplar 1'den 5'e, olumlu yönde verilen cevaplar ise 5'ten 1'e doğru kodlanmıştır. Verilerin analiz edilmesinde ise aritmetik ortalama (X) ve t puanlarından yararlanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ise 0.05 olarak alınmıştır.

Aritmetik ortalamaların yorumları yapılırken; 1.00- 1.75 arasındaki değerlerin “hiç katılmıyorum”, 1.76- 2.51 arasındaki değerlerin “katılmıyorum”, 2.52- 3.27 arasındakilerin “kısmen katılıyorum”, 3.28- 4.00 arasında bulunanların “katılıyorum”, 4.01- 5.00 arasındaki değerlerin ise “tamamen katılıyorum” anlamında değer taşıdığı kabul edilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde çalışmanın amacı doğrultusunda, Türkçe öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşlerine dair elde edilen analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

#### A) Nicel verilere ait bulgular

#### 1. Aday öğretmenlerin, okul deneyimi ve öğretmenlik dersi kapsamında uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşlerine yönelik bulgular

Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine katılan aday öğretmenlerin, okul deneyimi ve öğretmenlik dersi kapsamında uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşlerine yönelik aritmetik ortalama, standart sapma ve t testi sonuçları Tablo 1'de görülmektedir.

**Tablo 1.** Aday öğretmenlerin, uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşlerine ilişkin aritmetik ortalama, standart sapma, t testi sonuçları

| Bölüm          | N  | X    | SS   |
|----------------|----|------|------|
| Türkçe Eğitimi | 80 | 4,50 | ,375 |

Tablo 1'de görüldüğü üzere, Türkçe Eğitimi bölümü son sınıf öğrencilerinin uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşlerine ilişkin puanlarının ortalaması 4.50'dir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının uygulama öğretmeni hakkındaki görüşlerinin 4,50'lik bir ortalama ile “yüksek derecede” olumlu olduğu söylenebilir.

#### 2. Cinsiyete değişkenine göre genel ortalama puanlarına yönelik bulgular

Cinsiyet değişkenine bağlı olarak aday öğretmenlerin, uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşleri tablo 2'de yer almaktadır.

**Tablo 2.** Cinsiyete göre aday öğretmenlerin görüşleri

| Bölüm          | Cinsiyet | N  | X    | SS   | t     | p    |
|----------------|----------|----|------|------|-------|------|
| Türkçe Eğitimi | Kadın    | 51 | 4,54 | ,346 | 1,219 | ,227 |
|                | Erkek    | 29 | 4.43 | ,420 |       |      |

Tablo 2 incelendiğinde kadın ve erkek aday öğretmenlerin aritmetik ortalama değerlerinin birbirine oldukça yakın olduğu görülür. Yapılan t testi sonucunda, iki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. İstatistiksel sonuçlar, iki cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık olmasa da aritmetik ortalamaya göre çok az bir farklılığın olduğunu göstermiştir. Genel olarak kadın aday öğretmenler ( $X=4,54$ ), erkek aday öğretmenlere ( $X=4,43$ ) göre uygulama öğretmenleri hakkında daha olumlu düşünmektedirler yorumu yapılabilir.

### 3. Öğretim türüne bağlı, genel ortalama puanlarına yönelik bulgular

Öğretim türüne bağlı olarak aday öğretmenlerin uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşleri Tablo 3'te yer almaktadır.

**Tablo 3.** Öğretim türüne göre aday öğretmenlerin görüşleri

| Gruplar    | N  | Sıralar Ortalaması | Sıralar Toplamı | MWU     | p    |
|------------|----|--------------------|-----------------|---------|------|
| 1. öğretim | 40 | 37,00              | 1480,00         | 660,000 | ,177 |
| 2. öğretim | 40 | 44,00              | 1760,00         |         |      |
| Toplam     | 80 |                    |                 |         |      |

Levene= 13,572 p= 0,000

Tablo 3 teki bulgulara bakıldığında 1. öğretim ve 2. öğretim aday öğretmenlerinin puanlarına ilişkin MWU testi sonucunda  $p > 0,05$  düzeyinde anlamlı farklılık olmadığı görülmüştür ( $U = 660,000$ ;  $p = ,177$ ). İkinci öğretim öğretmen adaylarının sıra ortalaması ( $SO = 44,00$ ) 1. öğretim öğretmen adaylarının sıra ortalamasından ( $SO = 37,00$ ) yüksek çıkmıştır.

Bu bulgulardan yola çıkarak, 2. öğretimde okuyan aday öğretmenlerin 1. öğretimde okuyan aday öğretmenlere göre uygulama öğretmenleri hakkında daha olumlu görüş bildirdikleri söylenebilir.

### B) Nitel verilere ait bulgular

Açık uçlu sorular, belli bir konuda hakkında detaylı bilgi almak için sorulan sorulardır. Bunlara “sistemleştirilmiş” ya da “özgür yanıtlı” sorular da denilmektedir. Bu sorular, genelde alternatif cevap içermezler ve nispeten kısa cümle yapılarından oluşurlar. Cevaplayıcı genel kapsamdaki bu sorulara serbestçe cevap verir, yük daha çok cevaplayıcıdadır. Açık uçlu sorular anket tasarımcısının konu ile ilgili gözden kaçırdığı noktaların cevaplayıcı tarafından ifade edilmesine imkân vermektedir (MEB, 2012).

Bu bölümde; aday öğretmenlerin açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar içerik analizi yapılarak incelenmiş ve veriler kayıt edilmiştir. Öğrencilere anket maddelerin yanı sıra beş tane açık uçlu soru yöneltilmiştir. Öğrencilerin beş açık uçlu soruyu cevaplamalarına ilişkin veriler şöyledir:



**Tablo 4.** Açık uçlu sorulara cevap veren aday öğretmen sayıları

| Sorular | Cevaplayan kişi sayısı | Cevaplamayan kişi sayısı | Toplam |
|---------|------------------------|--------------------------|--------|
| 1. soru | 35                     | 45                       | 80     |
| 2. soru | 36                     | 44                       | 80     |
| 3. soru | 35                     | 45                       | 80     |
| 4. soru | 30                     | 50                       | 80     |
| 5. soru | 4                      | 76                       | 80     |

Aday öğretmenlerin, açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlara göz atılacak olursa;

**1. Türkçe uygulama öğretmenin yeterlilik alanlarına katkısı hakkındaki görüşleriniz nelerdir?**

Aday öğretmenler, bu soruya genel olarak olumlu yanıtlar vermişlerdir. Aday öğretmenler, uygulama öğretmenlerinin özellikle mesleki tecrübelerinden yararlandıklarını söylemiş ve uygulama öğretmenlerinin sınıf yönetimi konusunda kendilerine rehberlik ettiklerini belirtmişlerdir. Bazı aday öğretmenler ise uygulama öğretmenlerinin alan bilgisi konusunda yetersiz kaldıklarını ve sınıfta hâkimiyet kurmakta zorlandıklarını belirtmişlerdir.

**2. Türkçe uygulama öğretmenin, öğretmen adaylarına rehberlik yapması konusundaki görüşleriniz nelerdir?**

Aday öğretmenler, uygulama öğretmenin kendilerine rehberlik etmesi konusunu oldukça önemsemektedirler. Tecrübesiz öğretmen adayları, uygulama öğretmenlerinin ders işleme, konuyu öğrenciye aktarma ve mesleki bilgi noktalarındaki tecrübelerine ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir. Bazı öğrenciler uygulama öğretmenlerini, kendilerine rehberlik etme ve yardım konusunda ilgisiz bulurken bazıları ise bu uygulamadan oldukça faydalandıklarını dikkat çekmişlerdir.

**3. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması sürecinde Türkçe uygulama öğretmeni ile yaşadığınız sorunlar var mıdır? Varsa çözüm önerileriniz nelerdir?**

Aday öğretmenlerin büyük bir kısmı, bu süreçte uygulama öğretmenleri ile herhangi bir sorun yaşamadıklarını dile getirmişlerdir. Uygulama öğretmenlerinin oldukça anlayışlı ve hoşgörülü olduklarını belirten aday öğretmenler, bu süreçten memnun kaldıklarını belirtmişlerdir. Adaylardan biri, uygulama öğretmeni ile kısa süreli bir iletişim sorunu yaşadığını belirtirken bir öğrenci de uygulama öğretmenin dersi planlama konusunda zorluk yaşadığını ifade etmiştir.

**4. Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin daha verimli ve etkili gerçekleşebilmesi için uygulama öğretmene düşen görevler nelerdir?**

Bu derslerden yüksek derecede verim elde edebilmek için aday öğretmenler, uygulama öğretmenleri hakkında birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Uygulama öğretmenin daha planlı ve donanımlı, alanında daha yetkin, daha sabırlı olmaları gerektiğini belirten adaylar, uygulama öğretmenlerinin stajyerlere daha ilgili davranmalarını istemişlerdir. Ayrıca adaylar, pozitif bir sınıf ortamının, dersin başlangıç ve bitişlerinde yapılan değerlendirmelerin de önemine dikkat çekmişlerdir.

## 5. Konuyla ilgili belirtmek istediğiniz başka görüşleriniz varsa lütfen yazınız.

Yapılan incelemelerde, aday öğretmenlerin; Öğretmenlik Uygulaması dersinin son sınıf yerine 3. sınıfta verilmesi ve staj yaptıkları dönemde aday öğretmenlere staj ücreti verilmesi konusunda fikir birliği içinde oldukları görülmüştür.

### Tartışma ve Sonuç

Uygulama dersleri, teorik ve pratik bilgiler arasında bağ kurarak öğretmen adaylarının mesleki yaşamlarına hazırlanmalarına yardımcı olur. Aday öğretmenler, lisans eğitimleri boyunca edindikleri bilgileri nasıl kullanacakları ve karşı tarafa nasıl aktaracakları konusunda deneyim yaşama fırsatı yakalarlar. Bir takım işi olan öğretmenlik uygulaması derslerinde, takım üyeleri biraya gelerek öğretmen adayında arzu edecek başarıyı sağlayacak şekilde hedefler koymalı, bu hedeflere ulaşılması için iyi bir plan yapmalı ve bu plan doğrultusunda işbirliği içinde çalışmalıdır (Alptekin ve Vural, 2014). Uygulama öğretmenlerinin yapıcı rehberliği öğretmen adaylarının uygulama ortamını benimsemelerine yardımcı olurken (Işıkoğlu ve diğerleri, 2007) teori ile uygulama arasında bağ kurmalarına (Zeichner, 2002) da imkân sunmaktadır. Öğretmenlik mesleği için deneyim kazanmada ve mesleği yakından tanımada staj uygulamalarının önemi de bu şekilde ortaya çıkmaktadır. Öğretmen adaylarının staj uygulamaları ile eksiklerini gördükleri, öğretmenlik mesleğine karşı olumlu tutum geliştirdikleri ve atanmadan önce eksiklerini gördükleri söylenebilir (Altıntaş ve Görgen, 2014).

Bu çalışmada, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersleri kapsamında uygulama öğretmenleri hakkında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

1. Aday öğretmenler Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması dersini oldukça önemli ve mesleği tanımaya yardımcı olduğunu belirtmişlerdir. Aday öğretmenlerin uygulama öğretmenleri hakkındaki fikirlerine ait puanlarının ortalaması  $X = 4.50$  olarak tespit edilmiştir. Bu sonucun ise “tamamen katılıyorum” ifadesine karşılık geldiği görülmektedir. Açık uçlu sorulara verilen yanıtlar ışığında da öğretmen adaylarının, genel olarak uygulama öğretmenleri hakkında olumlu görüşlere sahip oldukları söylenebilir. Elde edilen bulgular, öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleri ile yaşadıkları staj deneyiminden memnun kaldıklarını göstermektedir.

2. Türkçe öğretmen adaylarının, cinsiyete bağlı olarak uygulama öğretmenleri hakkındaki görüşlerinde anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmüştür. Benzer şekilde Sılay ve Gök (2004)’ün öğretmenlik uygulaması dersi hakkında yaptıkları genel çalışmada kız ve erkek öğretmen adaylarının uygulama öğretmenlerine ait algılarında anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

3. Öğrenim türüne bağlı olarak aday öğretmenlerin uygulama öğretmenlerine ait görüşlerinde büyük farklılıkların olmadığı görülmüştür. Birinci ve ikinci öğretimde okuyan aday öğretmenler, uygulama öğretmenleri hakkında benzer düşüncelere sahiptirler. Hacıömeroğlu ve Şahin (2011) de yaptıkları çalışmada aday öğretmenlerin, uygulama öğretmenleri hakkındaki algılarında öğrenim türüne bağlı anlamlı bir farklılık tespit etmedikleri görülmüştür.

Aday öğretmenlerin, Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin öneminin farkında olduklarını söylemek mümkündür (Demirel ve Balta, 2015). Uygulama öğretmenleri ise bu derslerin etkili bir şekilde yürütülmesi açısından önemli bir noktadadırlar. Uygulama öğretmenlerine yönelik yapılan bu çalışmadan elde edilen bulgular sonucunda; aday öğretmenlerin, uygulama öğretmenleri ile iletişim kurma noktasında az da olsa sıkıntı yaşadıkları görülmüştür. İletişim sorunu literatürdeki benzer konularda yapılan birçok çalışmada da dile getirilen bir sorundur (Dursun ve Kuzu, 2008; Karadüz ve diğ., 2009; Eraslan, 2009). Taşdere (2014) de, çalışmasında öğretmen adaylarının uygulama öğretmenleriyle yaşadığı iletişim sorununa dikkat

çekmiş ve öğrencilerin çözüm önerilerini kaydetmiştir. Burada bazı uygulama öğretmenlerinin isteksiz tavırları da ön plana çıkmıştır. Azar (2003)'ın yaptığı araştırmada da, uygulama öğretmenlerinin, yaptıkları işi kendilerine artı bir yük olarak gördüğü, bu iş için verilen ücretin düşüklüğü nedeniyle programların aksadığı ve bu nedenle de görev almak istemedikleri belirlenmiştir.

### Öneriler

Araştırmadan elde edilen sonuçlar ışığında;

Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması derslerinin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi için uygulama okullarındaki yetkililer ve üniversitelerdeki öğretim üyeleri tam bir uyum içinde olmaları,

Uygulama öğretmenleri ile aday öğretmenler birbirini anlamaya çalışmalı ve etkili iletişim kurma becerileri geliştirmeye çalışmaları,

Uygulama öğretmenleri ve aday öğretmenler, dersleri daha verimli geçirmek adına aralarında çalışma programı hazırlamaları ve etkinlik saatlerini ayarlamaları,

Öğretmen adaylarının staj zamanları bir dönem önceye alınarak öğrencilerin öğretmenlik mesleğini daha önceden tanımalarına fırsat verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

### KAYNAKÇA

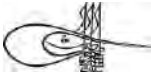
- Alptekin, S., Vural, M. (2014). Zihin Engelliler Öğretmenliği Adaylarının Uygulamada Karşılaştığı Problemlere İlişkin Görüş ve Önerileri. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2 Winter 2014, p. 127-139.
- Altıntaş, S. Ve İ. Görgen (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/8 Summer 2014, p. 197-208.
- Aydın, R., Şahin, H. Ve Topal, T. (2008). Türkiye’de İlköğretime Sınıf Öğretmeni Yetiştirmede Nitelik Arayışları. *TSA / Yıl: 12, S: 2, Ağustos 2008*.
- Azar, A. (2003). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Görüşlerinin Yansımaları. *Milli Eğitim Dergisi*, Sayı:159.
- Balcı, A. (2013). Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntem, Teknik ve İlkeler. Genişletilmiş 10. Baskı, Ankara, Pegem yayıncılık.
- Coady, L. (2010). *Becoming a teacher: Students’ Experinences and Perceptions of Their İnitial Teacher Education*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Limerick Üniversitesi, İrlanda.
- Creswell, J. (Ed.), *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (pp1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. International Pearson Merrill Prentice Hall.
- Creswell, J.W., & Plano Clark, V.L. (2007). *Designing and Conducting Mixed Methods Research*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Çelikten, M., Sanal, M., Yeni, Y. (2005). Öğretmenlik Mesleği ve Özellikleri. Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(19), 207-237.
- Demirel, Ş., Küçük Balta, E. (2015). Uygulama Öğretmenlerinin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri ile Öğretmen Adayları Hakkındaki Görüşleri. Sözlü Bildiri, Değişimin Aktörü Olarak Genç Öğretmenler: Uluslararası Öğretmen Eğitimi ve Mesleğe Uyum Sempozyumu (19-23 Ekim, 2015) Ankara, Türkiye.
- Dewey, J. (1985). Democracy and Education. In J.A. Boydston (Eds.), The Middle Works of John Dewey, Vol. 9. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Dursun, Ö.Ö., Kuzu, A. (2008). Öğretmenlik Uygulaması Dersinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Öğretmen Adayı ve Öğretim Elemanı Görüşleri. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi. 25, 159 -178.
- Eraslan, L., (2004), Öğretmenlik Mesleğine Girişte Kpss Yönteminin Değerlendirilmesi. İnsan Bilimleri Dergisi.
- Fırat, M., Kabakçı Yurdakul, I., Ersoy, A. (2014). Bir Eğitim Teknolojisi Araştırmasına Dayalı Olarak Karma Yöntem Araştırması Deneyimi. Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi - Journal of Qualitative Research in Education, 2(1), 65-86. [Online]: [www.enadonline.com](http://www.enadonline.com), doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.2s3m.
- Fraenkel R. Ve Wallen E. (2008) How to Design and Evaluate Research In Education. Seventh Edition, Newyork.
- Gökçe, E. Ve Demirhan, C. (2005). Öğretmen Adaylarının ve İlköğretim Okullarında Görev Yapan Uygulama Öğretmenlerinin Öğretmenlik Uygulaması Etkinliklerine İlişkin Görüşleri. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi. 38(1): 43-71.
- Hacıömeroğlu, G. Ve Şahin, Ç. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Uygulama Öğretmenleri Hakkındaki Özel Alan Yeterlikleri Algısı. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt 8, Sayı 15, s. 473-486.
- Işıkoğlu, N., İvrendi, A. Ve Şahin, A. (2007). “Öğretmenlik Uygulaması Sürecine Öğretmen Adaylarının Gözüyle Derinlemesine Bir Bakış”. Eğitim Araştırmaları Dergisi, 26, 131–142.
- Karadüz, A., Eser, Y., Şahin, C., İlbay, A.B., (2009). Eğitim Fakültesi Son Sınıf Öğrencilerinin Görüşlerine Göre Öğretmenlik Uygulaması Dersinin Etkililik Düzeyi. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 6, 11, 442-455.
- Kaya, Y. K. (1989). İnsan Yetiştirme Düzenimize Yeni Bir Bakış: Eğitimde Model Arayışı (1.basım). Ankara, Bilim Yayınları.
- Mcdermott, P., Gormley, K., Rothenberg J., Hammer, J. (1995). The Influence of Classroom Practice Experiences on Student Teachers’ Thoughts about Teaching. Journal of Teacher Education, 46, 184-191.
- MEB (2012). Halkla ilişkiler ve Organizasyon Hizmetleri Alanı - Biçimine Göre Sorular. Ankara.
- Sarıçoban, A. (2008). Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Derslerine İlişkin Uygulama Öğretmenleri ve Öğretmen Adaylarının Görüşleri. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, Cilt 28, Sayı 3, s. 31-55.
- Sezer, A. (2008). Okul Deneyimi.(Editör: İ. H. Demircioğlu). Aday Öğretmenler İçin Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması. Ankara, Anı yayıncılık.

- Sılay, İ. ve Gök, T. ( 2004). “Öğretmen Adaylarının Uygulama Okullarında Karşılaştıkları Sorunları Gidermek Amacıyla Hazırlanan Öneriler Üzerine Bir Çalışma”. XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı (6-9 Temmuz) İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi- Malatya.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014, p. 1477-1497.
- Tekışık, H.H. (1996). Öğretmen Okulunun Açılışının 146. Yılında: Türk Eğitim Sisteminde Öğretmen Yetiştirme Politikaları ve Sorunları. Yeni Türkiye Dergisi, "Eğitim" Özel sayısı 2 No. 7, Ankara, s.392.
- Topkaya, E. Z., Yalın, M. (2005). Uygulama Öğretmenliğine İlişkin Tutum Ölçeği Geliştirilmesi. Eğitimde Kuram ve Uygulama. Cilt 1, sayı 1-2, 12-24.
- YÖK (1998). Fakülte-Okul işbirliği, Öğretmen Eğitimi Dizisi, YÖK/ Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi, Ankara, s.33.
- Zeichner, K. (2002). “Beyond Traditional Structures of Student Teaching”. Teacher Education Quarterly, 29(2), s.59-64.

#### **Citation Information/Kaynakça Bilgisi**

- Kökçü, Y., (2015). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Okul Deneyimi ve Öğretmenlik Uygulaması Dersleri Kapsamında Uygulama Öğretmenleri Hakkındaki Görüşleri / Turkish Teacher Applicants’ Opinions About Practice Teacher As Part Of School Experience And Teaching Practice”, TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8835>, p. 585-600.



## **FEN BİLGİSİ ÖĞRETMEN ADAYLARININ ÖĞRETME VE ÖĞRENME SÜRECİNE YÖNELİK YETERLİKLERİ\***

*Ulaş KUBAT\*\**

### **ÖZET**

Öğretmenlik mesleği yeterliliği öğretmenin öğretmenlik mesleğini yerine getireceği hizmet alanına yönelik gerekli bilgi ve beceriyi kazanmasıdır. Öğretmenlik mesleğinin genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç yeterlik boyutuna da sahip olacak şekilde yetiştirilmesi önemlidir. Öğretme-öğrenme sürecine yönelik yeterlik alanları: Planlama, Öğretim Süreci, Sınıf Yönetimi, Ölçme ve Değerlendirmedir. Öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin tam ve eksiksiz olması için bu özellikleri uygun olarak yerine getirmesi kalıcı ve anlamlı bir öğrenme için önemlidir. Etkili öğretmenlerin bazı özellikleri: “etkili öğretim yöntemleri kullanma”, “sınıf yönetiminde uzman olma”, “ölçme ve değerlendirmede adaletli olma” dır. Kısacası öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen yeterlikleri etkili ve anlamlı bir öğrenme için önem arz etmektedir. Bu çalışmada dördüncü sınıf fen bilgisi öğretmen adaylarının görüşlerine dayalı olarak fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretmen yeterlikleri alanında öğretme-öğrenme sürecini uygulamaya yönelik yeterliklerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmada veri toplama yöntemi olarak yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan soruların yanıtlarını bulabilmek amacıyla Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi dördüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 16 Fen Bilimleri öğretmen adayı ile görüşme yapılmıştır. Araştırma bulgularına göre fen bilgisi öğretmen adaylarının çoğu aktif öğretim yöntemlerini bilmemektedir. Yapılan görüşmeler sonucunda öğretmen adaylarının her öğrencide var olan yeteneği geliştirmeye dönük olmayan diğer bir deyişle öğrencilerin bireysel farklılıklarını göz önünde bulundurmayan bir öğrenme süreci oluşturma eğiliminde olduğu saptanmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Fen bilgisi, Öğretmen yeterlikleri, Öğretme öğrenme süreci

\* Bu çalışma 22-24 Ekim 2015 tarihinde “The Third International Congress on Curriculum and Instruction” Çukurova Üniversitesi, Adana’da sözel bildiri olarak sunulmuştur.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Öğr. Gör. Dr. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, El-mek: ulaskubat@yahoo.com



## **PRE-SERVICE SCIENCE TEACHERS' TEACHING-LEARNING PROCESS RELATED COMPETENCIES**

### **ABSTRACT**

The teaching profession competence requires the teacher's acquiring the necessary knowledge and skills with regard to his/her teaching area. It is important that teachers should be trained in a way that they become competent in three competency areas which are general knowledge about the teaching profession, field knowledge, and pedagogical knowledge. Competence fields in the process of teaching and learning are Planning, teaching process, classroom management, communication, assessment and evaluation. It is crucial that teachers should apply these features properly for lasting and meaningful learning process in order to have a complete professional competence. Some characteristics of an effective teacher include "use of effective teaching methods in the classroom", "being an expert at classroom management," and "being just in terms of assessment and evaluation". In sum teacher competence in the teaching learning process is therefore important for meaningful and effective learning. This research aims to reveal competence of teacher candidates regarding application of teaching and learning process based on views of the fourth grade pre service science teachers. The semi-structured interview technique was used to collect data. In order to answer the research questions, interviews were conducted with 16 fourth grade pre service science teachers who took courses during the spring at Muğla Sıtkı Koçman University. Findings of the study demonstrate that majority of the pre service science teachers don't know many of the active teaching techniques. The interviews also revealed that they tend to create a learning process that does not intend to develop talents that each student has; in another words it does not take the individual differences into consideration

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **INTRODUCTION**

The educational process consists of three basic elements which are teachers, students and curriculum. Teacher qualifications are important for the success of education. The teaching competence is defined as teachers' having necessary knowledge and skills with regard area he/she is expected to teach. It is important that teachers should be trained in a way that they become component in three competency areas which are general knowledge about the teaching profession, field knowledge, and pedagogical knowledge.

#### **SIGNIFICANCE OF THE RESEARCH**

The shaper of the teaching and learning process is the teacher because it is planned, implemented and directed by the teacher. A teaching and learning process which includes lesson planning, preparation of the materials, arrangement of learning settings, organization of out of class activities, diversifying of instruction

according to individual differences, and effective use of time and behavior management will provide students with meaningful and lasting learning. Consequently, it is important to reveal competency of teacher candidates regarding teaching and learning process by determining at which level the science teacher candidates apply the aforementioned features and specify the existing defects.

### **METHOD**

In this study qualitative research methods have been used. The participants of the study consist of 16 fourth grade teacher candidates who receive education in Muğla Sıtkı Koçman University 2014-2015 school year. Teacher candidates have been selected via maximum variation sampling method which is one of the purposeful sampling methods. 16 teachers were interviewed with meetings lasting about twenty minutes each. The interviews were recorded with a tape recorder. A semi-structured interview form was used during the sessions. In the preparation of the interview form expert opinions were received from 8 experts, 4 of whom from the area of science education while the remaining 4 are from the area of measurement and assessment. A pilot study was conducted with two teacher candidates to evaluate understandability and relevance of the questions. At the end of this process the forms were re-examined and re-arranged and made ready for implementation. The data obtained from interviews were coded by researchers and another science educator and inter-coder reliability percentage is calculated as 82.76%. The privacy of personal information of the interviewed teachers regarded by coding them as T1, T2, T3 ...T16. T1 points to first teacher candidates while T6 represents 6th teacher candidates and T16 stands for 16th teacher candidates.

### **FINDINGS AND DISCUSSION**

The teacher candidates state that they are going to employ the Six Thinking Hats technique and the Creative Drama method. The use of these methods of teaching, which are among the active teaching-learning methods, is seen as a positive feature. One of the most critical factors in the teaching-learning process is teacher's deciding appropriate method and technique at the appropriate time according to the purpose and subject to be taught. In addition to what a science teacher is going to teach, how he/she is going to teach and if he/she has the required knowledge and skills is also very important. While depending on the educational attainments, the content and features of the students there are many active teaching methods like case study, problem solving, and the station methods and none of the students' mentioning about these methods may indicate that teacher candidates are not informed fully about active teaching methods. Thus it may be concluded that teacher candidates seem to prefer a teacher oriented teaching environment rather than a student centered one which may create problems regarding the acquisition of the educational attainments.

The teacher candidates also stated that they are going to take personal differences of the students into consideration with regard to arrangement of the learning environment and they will prefer a U shaped classroom setting and will conduct experiments. Learning of the content by the students depends on efficiently arrangement of teaching

and learning process by the teacher. A rich learning environment depends on not only physical arrangement of the classroom but also features of the students as well. The teacher candidates have not mentioned about arranging a rich learning environment. Thus it is logical to conclude that the learning and teaching processes designed by them will not be effective with regard to acquisition of the attainments.

As for out-of-class activities, they stated that they are going to take their future students to science and technology centers, to the nature and zoos. This is a positive aspect with regard to creating informal leaning environments and realizing the educational attainments.

In a teaching and learning process it is important to reveal individual differences and taking these differences into account while designing a teaching and learning process. It is important to select methods that enable students to learn at their own pace rather than employing whole group learning methods. In this context, the teacher candidates have not revealed any opinion regarding methods that pay attention to these individual differences. Thus it may be claimed that the teacher candidates may experience difficulties with regard to revealing individual differences of the students and creating learning environments that consider them, which may prevent full and lasting learning.

Most of the teacher candidates specified that they will begin the lesson with an inviting and engaging topic. None of the teacher candidates mentioned about determining readiness level of the students, specification of the educational attainments, and selection of the instructional materials. As a result it is possible to suggest that teacher candidates are not proficient in terms of planning the instruction and paths to be followed during the teaching process.

### **CONCLUSION AND RECOMMENDATIONS**

In order to create a democratic classroom environment it is important to arrange teaching and learning process in a certain way that allows an effective communication between teachers and students, and students and students. Planning and implementing teaching activities with students and creating classroom rules with student participation is important to establish a democratic classroom atmosphere.

During the pre-service education of the teacher candidates practical activities regarding teaching and learning process must be given place specifically. The process of recruiting teachers to teacher training institutions should be a gradual process that requires a special selection. Throughout the teacher training terms the science teacher candidates should be provided with practical opportunities regarding student centered teaching methods, student individual differences, planning activities and time management.

**Keywords:** Science, Teacher Qualifications, Teaching Learning Process

## GİRİŞ

Eğitim sürecinin üç temel bileşeni öğretmen, öğrenci ve öğretim programı olmak üzere öğretimin başarısını etkileyen en önemli etmenlerin başında öğretmenin nitelikleri gelmektedir. Öğretmenin öğretmenlik mesleğini yerine getireceği hizmet alanına yönelik gerekli bilgi ve beceriyi kazanması, öğretmenlik mesleği yeterliliği olarak tanımlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinin genel kültür bilgisi, alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi olmak üzere üç yeterlik boyutuna da sahip olacak şekilde yetiştirilmesi önemlidir (Celep, 2004). Hildebrand, Wilson ve Dienst'in (1971, Akt:Elmas,Z.T:2013), araştırmaları sonucunda ortaya çıkan etkili öğretmenlerin özellikleri: "Açıklamalarda açık ve net olma", "derse iyi hazırlanma", "sınıf içinde etkili öğretim yöntemleri kullanma", "alan bilgisinde uzmanlık", "nesnellik", "dinamiklik", "öğretmekten zevk alma", "kendine güven", "sınıf içi etkileşimi düzenleyebilme", "özerk düşünme ve eleştirileri teşvik etme", "etkili mizah kullanma", "öğrenci motivasyonuna duyarlı olma", "değerlendirmede adil olma ve öğrenciler tarafından öne sürülen dersle doğrudan ilgisi olmayan konularda bile değerli ve yaklaşılabılır bir danışma kaynağı, bilgili, teknolojik gelişmeleri takip eden ve nitelikli olması" dır. Dolayısı ile öğretme-öğrenme sürecinde öğretmen yeterlikleri anlamlı ve kalıcı bir öğrenme için önem arz etmektedir. Sınıf ortamını iyi organize etme ve yönetmede etkili olan bir öğretmen zengin bir öğrenme ortamı oluşma şansını artırır (Brophy, 1988; Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J.,1993). Zengin bir öğrenme ortamı oluşturan öğretmen öğrenci başarısının artmasını da sağlayabilir (Hanushek, 1971;Brophy, 1988). Fen Bilimleri öğretim programının uygulamadaki işlevselliği programı sınıflarında uygulayacak öğretmenlerin genel yeterliklerinin yanı sıra kendi alanlarına özgü yeterliklere de bağlıdır (Anagün, Kılıç, Atalay ve Yaşar; 2015:132). Öğretme ve Öğrenme Süreci yeterlik alanına yönelik Gültekin, Çubukçu ve Dal (2010) yapmış oldukları araştırmada ilköğretim öğretmenlerinin öğretimi planlama, materyal geliştirme, öğretim yapma ve öğretimi yönetme konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları ortaya çıkarılmıştır. Bu çalışmanın amacı fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme süreci yeterliklerini yönelik olarak fen bilimleri dersini planlama, materyal hazırlama, öğrenme ortamlarını düzenleme, ders dışı etkinlikler düzenleme, bireysel farklılıkları dikkate alarak öğretimi çeşitlendirme, zaman yönetimi ve davranış yönetimini değerlendirmektir.

## 2.ÇALIŞMANIN ÖNEMİ

Öğretme-öğrenme sürecinin biçimlendiricisi öğretmendir. Dolayısı ile bu süreç öğretmen tarafından planlanıp, uygulanır ve yönetilir. Dersin planlanması, materyallerin hazırlanması, öğrenme ortamlarının düzenlenmesi, ders dışı etkinliklerin düzenlenmesi, bireysel farklılıkların dikkate alınarak öğretimin çeşitlendirilmesi, zaman ve davranış yönetiminin etkin bir şekilde kullanılarak oluşturulan bir öğretme-öğrenme süreci öğrenciye anlamlı ve kalıcı bir öğrenme sağlayabilecektir. Dolayısı ile fen bilgisi öğretmen adaylarının bunları hangi düzeyde uyguladıkları ve var olan aksaklıkların tespiti ile öğretmen adaylarının öğretme-öğrenme sürecine yönelik yeterliklerinin ortaya çıkarılması önem arz etmektedir.

## 3.YÖNTEM

Araştırmada "algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği"(Yıldırım ve Şimşek, 2005) nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu 2014-2015 eğitim ve öğretim yılında Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Fen Bilgisi öğretmenliği dördüncü sınıf bahar döneminde öğrenim görmekte olan 16 öğretmen adayından oluşmaktadır. Öğretmen adayları tesadüfi olarak seçilerek amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. 16 öğretmen adayı ile her birisi ile yaklaşık on beş dakika süren görüşme yapılarak öğretmen adaylarından gerekli izinler alınıp görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır. Görüşmelerde yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Dört fen eğitimcisi ve dört ölçme değerlendirme

öğretim üyesinin görüşleri uzman görüşü olarak alınıp, iki fen bilgisi öğretmen adayı ile soruların anlaşılır olup olmadığına ve cevapların araştırma sorularına uygunluğuna yönelik deneme görüşmesi yapılmıştır. Bu süreç sonunda görüşme formu kapsamı tekrar incelenip düzenlenmiş ve uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Görüşmelerden elde edilen veriler araştırmacı ve diğer bir fen eğitimcisi tarafından kodlanıp, kodlayıcılar arası uyum yüzdesi %82,76 olarak hesaplanmıştır. Görüşmeye katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgileri saklı tutulup öğretmen adayları Ö1, Ö2, Ö3...Ö16 olarak kodlanmıştır. Örneğin Ö1 görüşmeye katılan birinci öğretmen adayını, Ö6 altıncı öğretmen adayını, Ö16 on altıncı öğretmen adayını göstermektedir.

Çizelge 1: Çalışma Grubuna Yönelik Öğretmen Adayı Dağılımı

| CİNSİYET                       | FREKANS   | %          |
|--------------------------------|-----------|------------|
| Kadın                          | 6         | 37,5       |
| Erkek                          | 10        | 62,5       |
| <b>TOPLAM</b>                  | <b>16</b> | <b>100</b> |
| <b>MEZUN OLUNAN LİSE</b>       |           |            |
| Genel Lise                     | 11        | 68,8       |
| Anadolu Lisesi                 | 2         | 12,5       |
| Anadolu Öğretmen Lisesi        | 3         | 18,7       |
| Fen Lisesi                     | -         | -          |
| Meslek Lisesi                  | -         | -          |
| <b>GENEL AKADEMİK ORTALAMA</b> |           |            |
| 1,00-1,99                      | 2         | 12,5       |
| 2,00-2,49                      | 9         | 56,3       |
| 2,50-2,99                      | 5         | 31,2       |
| 3,00-3,49                      | -         | -          |
| 3,50-4,00                      | -         | -          |

#### 4.BULGULAR

Araştırma kapsamında fen bilgisi öğretmen adayları ile görüşmelerden elde edilen verilere ilişkin bulgular şu şekildedir.

##### 1.Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan yöntem ve tekniklere ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Fen bilgisi dersi öğretme sürecinde kullanacağınız yöntem ve teknikler nelerdir?” sorusuna yönelik yanıtların kod, frekansları Çizelge 2’de gösterilmektedir.

Çizelge 2. Fen bilgisi öğretmen adaylarının öğretme sürecinde kullanacakları yöntem ve teknikler ilişkin kodlar

| Kodlar                     | Frekans | Öğretmen Adayı  |
|----------------------------|---------|-----------------|
| Altı Şapka Düşünme Tekniği | 5       | Ö1,Ö3,Ö4,Ö7,Ö16 |
| Soru Cevap Yöntemi         | 4       | Ö3,Ö6,Ö11,Ö13   |
| Yaratıcı Drama Yöntemi     | 3       | Ö1,Ö5,Ö16       |
| Beyin Fırtınası Tekniği    | 3       | Ö2,Ö4,Ö13       |
| Düz Anlatım                | 3       | Ö8,Ö14,Ö15      |
| Tartışma Yöntemi           | 2       | Ö1,Ö7           |
| 5E                         | 2       | Ö5,Ö12          |
| Deney Yöntemi              | 2       | Ö15,Ö16         |
| Proje Yöntemi              | 2       | Ö10,Ö16         |
| Gezi ve Gözlem Yöntemi     | 1       | Ö4              |

Çizelge 2’de görüldüğü gibi görüşme yapılan 16 öğretmen adayından beşi altı şapka düşünme tekniğini, dördü soru cevap yöntemini üçü de düz anlatım kullanacaklarını vurgularken birer öğretmen adayı da işbirliğine dayalı öğretimi kullanacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Şimdi genelde öğrencilerin dikkatini çekebilecek renkli modeller veya onların içine dahil olabilecekleri teknikleri bu altı şapkalı olur veya drama yöntemi olur” (Ö1)

## 2.Öğretme-öğrenme sürecinde kullanılan ders araç-gereç ve materyaller ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Öğretme-öğrenme sürecinde kullanacağınız ders araç-gereç ve materyaller nelerdir?” sorusuna yönelik yanıtların kod, frekansları Çizelge 3’de gösterilmektedir.

Çizelge 3. Öğretme-öğrenme sürecinde kullanacakları ders araç-gereç ve materyaller ilişkin kodlar

| Kodlar                                      | Frekans | Öğretmen Adayı                |
|---------------------------------------------|---------|-------------------------------|
| Çevreden temin edilen ucuz basit malzemeler | 9       | Ö1,Ö2,Ö3,Ö4,Ö6,Ö7,Ö10,Ö12,Ö16 |
| Modeller                                    | 6       | Ö1,Ö6,Ö7,Ö8,Ö13,Ö15           |
| Projeksiyon                                 | 5       | Ö1,Ö5,Ö8,Ö9,Ö13               |
| Bilgisayar                                  | 3       | Ö1,Ö4Ö,9                      |
| Akıllı Tahta                                | 2       | Ö6,Ö9                         |
| Laboratuvar malzemeleri                     | 1       | Ö5                            |
| Yapboz                                      | 1       | Ö6                            |
| Kitap                                       | 1       | Ö11                           |
| Kavram Haritası                             | 1       | Ö1                            |

Çizelge 3’te görüldüğü gibi görüşme yapılan 16 öğretmen adayından çoğu (9) çevreden temin edilen ucuz basit malzemeler, 6’sı modelleri kullanacağını vurgularken iki öğretmen adayı akıllı tahta, birer öğretmende kitap ve laboratuvar malzemeleri kullanacağını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“bizim işte ya fen bilgisi öğretmenliği olduğu için çok deney yapabiliriz. Bizim için plastik bir şişe bile derste materyal olarak kullanabiliriz yani bir yumurta bile günlük hayatta karşılaştığımız her şey ağacın dalından kopardığımız bir yaprakla onun üzerinden bitkileri anlatabiliriz” (Ö3).

## 3.Öğretme-öğrenme sürecinde zengin bir öğrenme ortamı düzenlemeye ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Öğretme-öğrenme sürecinde zengin bir öğrenme ortamı nasıl düzenlersiniz?” sorusuna yönelik yanıtların kod, frekansları Çizelge 4’de gösterilmektedir.

Çizelge 4.Öğretme-öğrenme sürecinde zengin bir öğrenme ortamı düzenlemeye ilişkin kodlar

| Kodlar                                     | Frekans | Öğretmen Adayı |
|--------------------------------------------|---------|----------------|
| Bireysel Farklılıklara Dikkat Ederek       | 4       | Ö1,Ö7,Ö10,Ö14  |
| U Şeklinde Sınıf Düzeni                    | 4       | Ö6,Ö9,Ö13,Ö16  |
| Öğrenciye rahat bir ortam sağlayarak       | 3       | Ö2,Ö10,Ö16     |
| Deneylerle                                 | 3       | Ö4,Ö10,Ö14     |
| Modeller maketler                          | 2       | Ö1,Ö7          |
| Resimlerle                                 | 1       | Ö3             |
| Morpha Kampüs gibi hazır programlarla      | 1       | Ö4             |
| Güler yüzlü, esprili ve interaktif diyalog | 1       | Ö5             |
| Gösteri deneyleri yaparak                  | 1       | Ö6             |
| Materyaller Kullanarak                     | 1       | Ö12            |



Çizelge 4’te görüldüğü gibi görüşme yapılan 16 öğretmen adayından dördü bireysel farklılıkları dikkate alarak, U şeklinde sınıf düzenlemesi yaparak, üçer öğretmende öğrenciye rahat bir öğrenme ortamı sağlayıp, deneylerle öğrenme ortamını düzenleyeceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“öncelikle her çocuğa aynı şekilde ilgilenecek ayrı ayrı ilgilenecek şekilde farklılıklarını gözetebilecek şekilde düzenlemek isterim. Herkesin kendine ait bir alanı bir öğrenme yeri olması gerekiyor diye düşünüyorum”(Ö14).

#### 4.Ders dışı etkinliklere ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Ders dışı etkinliklere yönelik neler yaparsınız?” sorusuna yönelik yanıtların kod, frekansları Çizelge 5’de gösterilmektedir.

Çizelge 5. Ders dışı etkinliklere ilişkin kodlar

| Kodlar                        | Frekans | Öğretmen Adayı      |
|-------------------------------|---------|---------------------|
| Doğaya                        | 6       | Ö2,Ö3,Ö5,Ö7,Ö12,Ö15 |
| Hayvanat Bahçesi              | 5       | Ö1,Ö3,Ö7,Ö8,Ö14     |
| Bilim, teknoloji merkezlerine | 5       | Ö6,Ö8,Ö11,Ö12,Ö16   |
| Doğal Yaşam Parkı             | 4       | Ö1,Ö4,Ö8,Ö10        |
| Müze                          | 1       | Ö11                 |

Çizelge 5’te görüldüğü gibi görüşme yapılan 16 öğretmen adayından 6’sı öğrencileri doğaya götüreceklerini, 5’i bilim teknoloji merkezlerine ve hayvanat bahçesine götüreceklerini vurgularken bir öğretmen adayı müzeye götüreceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“Doğa kesinlikle çok önemli ki bu dönemde çok az sayıda yapılıyor. Ya doğayla iç içe olmamız lazım, bir fen bilgisi öğretmeni olarak ne bileyim. Fiziki olaylar olabilir, burada kastettiğim, doğal olaylar, erozyon olabilir. Bunları dışarıda gösterebiliriz” (Ö5).

#### 5. Bireysel Farklılıkları Dikkate Almaya İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Bireysel farklılıkları dikkate almaya yönelik neler yapıyorsunuz?” sorusuna yönelik yanıtların kod, frekansları Çizelge 6’da gösterilmektedir.

Çizelge 6. Bireysel farklılıkları dikkate almaya ilişkin kodlar

| Kodlar                                                       | Frekans | Öğretmen Adayı |
|--------------------------------------------------------------|---------|----------------|
| Ders dışında vakit ayırırım                                  | 4       | Ö3,Ö4,Ö13,Ö16  |
| Öğrenciyle daha fazla ilgilenirim                            | 3       | Ö1,Ö13,Ö15     |
| Ek ödev, ek proje                                            | 2       | Ö9,Ö16         |
| Hızlı ve yavaş öğrenene göre orta hızda bir ortam oluşturmam | 2       | Ö9,Ö10         |
| Öğrenciyi güdüleyerek                                        | 1       | Ö5             |
| Ailesi ile görüşürüm                                         | 1       | Ö6             |
| Hepsini derse katılmaya çaba gösteririm                      | 1       | Ö2             |
| Rehber öğretmenle ortak çözüm                                | 1       | Ö6             |

Çizelge 6’da görüldüğü gibi görüşme yapılan 16 öğretmen adayından dördü ders dışında öğrenciye vakit ayıracağını, üç öğretmen adayı da öğrenciyle ders sırasında daha fazla ilgileneceğini belirtirken, ikiye öğretmende ek ödev, proje ve sınıfta her öğrenciye yönelik orta düzey bir ders işleme hızı oluşturacağını vurgulamıştır. Öğretmen adayları görüşlerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

“Ders sonunda birebir bir saat daha vakit ayırabilirim öyle özel öğrencilere zaten 4-5 kişi olur yani sayısı fazla olmaz ha toplarım mesela sınıfta tekrar günün konusunu tekrar ederim” (Ö13).

## 6. Öğretme-öğrenme süreci zamanını kullanmaya ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Size ayrılan öğretme-öğrenme zamanını nasıl kullanıyorsunuz?” sorusuna yönelik yanıtların kod, frekansları Çizelge 7’de gösterilmektedir.

Çizelge 7. öğretme-öğrenme zamanını kullanmaya ilişkin kodlar

| Kodlar                                                   | Frekans | Öğretmen Adayı            |
|----------------------------------------------------------|---------|---------------------------|
| Merak uyandırarak ilgi çekici bir konuyla derse başlarım | 7       | Ö1,Ö3,Ö6,Ö8,Ö10, Ö14, Ö16 |
| Soru cevap ile konuya giriş                              | 6       | Ö1,Ö2,Ö4,Ö5,Ö8,Ö11        |
| Sonunda değerlendirme                                    | 5       | Ö1,Ö5,Ö11,Ö12,Ö13         |
| Konuyla ilgili günlük yaşamdan örnekler veririm          | 4       | Ö2,Ö4,Ö5,Ö6               |
| Öğrenciyi güdüleme                                       | 2       | Ö4,Ö16                    |
| 5E modeli uygulamam                                      | 2       | Ö5,Ö10                    |
| Rahat bir ortam oluştururum                              | 1       | Ö1                        |
| Birçok öğretim yöntemi kullanırım                        | 1       | Ö7                        |

Çizelge 7’de görüldüğü gibi görüşme yapılan 16 öğretmen adayından yaklaşık yarısı (7) merak uyandırarak ilgi çekici bir konuyla derse başlayacaklarını, 6 öğretmen adayı da soru cevap şeklinde konuya giriş yapı ders sonunda değerlendirme yapacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Soru sorarak başlayabilirim derse öğrencilerde merak uyandıracak bu nedir, ne değildir diye bir soru sorarım yaklaşık beş dakika buna zaman ayırırım cevap beklerim” (Ö8).

## 7. Demokratik Bir Sınıf Ortamı Hazırlamaya İlişkin Bulgular

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Sınıfınızda demokratik bir ortam hazırlamaya yönelik neler yaparsınız?” sorusuna yönelik yanıtların kod, frekansları Çizelge 8’de gösterilmektedir.

Çizelge 8. Demokratik bir sınıf ortam hazırlamaya ilişkin kodlar

| Kodlar                                                   | Frekans | Öğretmen Adayı           |
|----------------------------------------------------------|---------|--------------------------|
| Herkese eşit davranırım                                  | 7       | Ö1,Ö7,Ö8,Ö10,Ö13,Ö14,Ö15 |
| Her öğrenci fikrini rahatça açıklayabilir                | 5       | Ö2,Ö3,Ö6,Ö10,Ö16         |
| Tahtaya kaldırdığım öğrenciyi sınıfın genelinden seçerim | 3       | Ö7,Ö8,Ö15                |
| Öğrenciye sevgi ve saygı aşılarım                        | 2       | Ö5,Ö6                    |
| Her düşünceye saygılı olurum                             | 2       | Ö4,Ö10                   |
| Sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte koyarız          | 2       | Ö9, Ö16                  |
| Öğrenci kendini güvende hissetmeli                       | 1       | Ö4                       |

Çizelge 8’de görüldüğü gibi görüşme yapılan 16 öğretmen adayından yaklaşık yarısı (7) herkese eşit davranacağını, 5’i her öğrencinin fikrini rahatça ifade edebileceğini vurgularken, ikişer öğretmende sınıf kurallarını öğrencilerle birlikte koyacaklarını ve her düşünceye saygılı olacaklarını belirtmişlerdir. Öğretmen adayları görüşlerini şu cümlelerle ifade etmişlerdir:

“aslında çok oluyor yani hocam iki kere kaldırdınız arkadaş beni kaldırmadınız muhabbeti çok oluyor çocuklarda ha ona özen gösteririm yani herkese eşit davranmaya çalışırım, eşit mesafede”(Ö13).

### 8. Öğretme-öğrenme sürecine yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulgular

Öğretmen adaylarına yöneltilen “Öğretme-öğrenme sürecindeki sorunlara yönelik çözüm önerileri neler olabilir?” sorusuna yönelik yanıtların kod, frekansları Çizelge 9’da gösterilmektedir.

Çizelge 9. Öğretme-öğrenme sürecindeki sorunlara yönelik çözümlere ilişkin kodlar

| Kodlar                                                                     | Frekans | Öğretmen Adayı |
|----------------------------------------------------------------------------|---------|----------------|
| Laboratuvar, malzeme ve araç gereç eksiklikleri giderilmelidir             | 4       | Ö6,Ö8,Ö9,Ö14   |
| Sınıf mevcudu azaltılmalı                                                  | 4       | Ö3,Ö8,Ö13,Ö14  |
| Öğretmen kendini değiştirmelidir                                           | 3       | Ö2,Ö11,Ö14     |
| Sınıf düzeni oturma düzeni ve görsellerle fenne yönelik dizayn edilmelidir | 3       | Ö6,Ö7,Ö8       |
| Eğitim fakültesi ve öğretmen adayı kalitesi sorgulanmalı                   | 2       | Ö4, Ö16        |
| Eğitim fakültelerine öğretmen olma kapasitesine sahip adaylar seçilmelidir | 2       | Ö4,Ö9          |
| Öğrenci seviyesine göre sınıflar oluşturulmalıdır                          | 1       | Ö1             |
| Laboratuvarlar aktif hale getirilmelidir                                   | 1       | Ö1             |
| Öğrenci hazırbulunuşluk seviyesi dikkate alınmalıdır                       | 1       | Ö2             |
| Öğretmen kendisini değerli hissetmelidir                                   | 1       | Ö4             |
| Öğrenci yarış ortamında çıkarılmalıdır                                     | 1       | Ö10            |

Çizelge 9’da görüldüğü gibi görüşme yapılan 16 öğretmen adayından dördü sınıf mevcudunun azaltılması, laboratuvar, malzeme ve araç gereç eksiklikleri giderilmesinin gerekliliğini vurgularken üç öğretmen adayı da öğretmenin kendisini değiştirmesi gerekliliğini belirtmiştir. Öğretmen adayları görüşlerini aşağıdaki cümlelerle ifade etmişlerdir:

“Evet sınıf mevcudunun azalması gerekiyor, laboratuvarların daha iyi malzemelerle donatılması gerekiyor” (Ö14).

## 5.SONUÇ VE ÖNERİLER

Fen Bilgisi öğretmen adayları öğretme-öğrenme sürecinde kullanacakları öğretim yöntem ve tekniklere ilişkin Altı Şapkalı Düşünme Tekniği ve Yaratıcı Drama Yöntemini kullanacaklarını belirtmişlerdir. Aktif öğretim yöntemlerinden olan bu yöntemlerin kullanılması öğretme-öğrenme süreci için olumlu bir özellik olarak görülebilir. Öğretme-öğrenme sürecinde en kritik etmenlerden biriside amaca ve konuya göre uygun zamanında, uygun yöntem ve tekniğe öğretmenin karar verip uygulamaya koymasındır. Bir fen bilgisi öğretmenin ne öğreteceğinin yanı sıra, konuyu nasıl öğreteceği konusunda bilgi ve beceriye sahip olmasının da önemi büyüktür. Fen bilgisi derslerinde problem çözme ve sorgulamayı temel alan etkin yöntemlerin kullanılması öğrencilerin sorumluluk almalarına, bilgileri ezberlemeden yaşamlarına uygulayabilmelerine, karşılaşılabilecekleri sorunlara çözümler üretebilmelerine olanak verebilir (Akçıl ve Oğuz, 2015:4). Fen bilgisi dersinde kazanımların gerçekleşmesi için öğretmen konuya uygun, öğrencilerin hazır bulunuşluklarına uygun, okulun alt yapı ve teknolojik donanımına uygun, sınıf mevcuduna uygun birçok öğretim yöntemi kullanma zorunluluğu ile karşı karşıya kalmaktadır. Farklı öğretim yöntemlerinin seçimi, öğrencilerin ihtiyaçlarına ile eşleştğinde öğrencilerin akademik başarıları anlamlı düzeyde artmaktadır (Tomlinson, 2010). Öğretmen adaylarının dersin kazanımları, dersin içeriği ve öğrencilerin özelliklerine uyacak örnek olay yöntemi, problem çözme yöntemi, istasyon yöntemi gibi kullanabilecekleri birçok aktif öğretim yöntemleri var iken bunlardan hiç bahsetmemiş olmaları öğretmen adaylarının aktif öğretim yöntemlerini tam olarak bilmedikleri söylenebilir.

“Araştırma-sorgulama sürecinde yapılacak olan etkinliklerde, kolay ulaşılabilen, maliyeti düşük, kullanımı kolay ve güvenlik açısından risk oluşturmayacak araç, gereç ve malzemelerin kullanılması önerilmektedir” (MEB:2013) Dolayısı ile öğretmen adaylarının çevreden temin edeceklerini belirttikleri kolay ulaşılabilen, maliyeti düşük etkinlik malzemeleri ile deneyleri yapabilecekleri söylenebilir.

Öğretmen adayları öğretme-öğrenme sürecinde zengin bir öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alacaklarını, U şeklinde sınıf düzenlemesi ve deneyler yapacaklarını belirtmişlerdir. İçeriğin öğrenciye kazandırılması öğretme-öğrenme sürecinin öğretmen tarafından etkin bir şekilde düzenlemesine bağlıdır. Öğretme-öğrenme sürecinde araç-gereç ve materyalleri içeriğe uygun şekilde belirlemek, sınıfta etkili iletişim olanağı sağlamak, konuya uygun öğretim yöntem ve teknikleri seçmek öğretmenin yükümlülüğüdür. Ayrıca zengin bir öğrenme ortamı sadece sınıfın fiziki düzenlemesi olmayıp, bu ortam işlevsel bir sanat ve güzellik alanı, öğrenme için güdü merkezi ve öğrenci özelliklerine uygun olmalıdır (Aykaç, 2014: 99). Öğretmen adayları zengin bir öğrenme ortamı düzenlemeye yönelik bu tür düzenlemelerden hiç bahsetmemişlerdir. Dolayısı ile öğretmen adaylarının sınıflarında düzenleyeceği öğretme-öğrenme sürecinin kazanımları gerçekleştirmeye yönelik çok etkili olamayacağı söylenebilir.

“Öğrencilerin fen bilimleri alanındaki bilgiyi anlamlı ve kalıcı olarak öğrenebilmeleri için sınıf içi ve okul dışı öğrenme ortamları, araştırma-sorgulamaya dayalı öğrenme stratejisine göre tasarlanır. Bu bağlamda informal öğrenme ortamlarından da (bilim, sanat ve arkeoloji müzeleri, hayvanat bahçesi, doğal ortamlar vb.) faydalanılır” (MEB:2013). Öğretmen adaylarının ders dışı etkinlikler olarak öğrencileri bilim, teknoloji merkezlerine, doğaya ve hayvanat bahçesine götüreceklerini belirtmeleri informal öğrenme ortamı oluşturmaları kazanımları gerçekleştirmeye yönelik olumlu bir özellik olduğu söylenebilir.

Her öğrenci bireysel ayrılıklar açısından birbirinden farklı olabilir. Öğretme-öğrenme sürecinde bu farklılıkların ortaya çıkarılması ve öğretme-öğrenme sürecinin bu farklılıkları da dikkate alacak şekilde düzenlemesi önemlidir. Toplu öğretimden daha çok öğrencilerin kendi hızı doğrultusunda öğrenebilecekleri yöntemleri seçmek daha uygun olmaktadır. Bu bağlamda öğretmen adayları bu farklılıkları dikkate alarak bu tür etkinlikleri yapmaya yönelik herhangi bir görüş bildirmemişlerdir. Dolayısı ile öğretmen adaylarının öğrencilerdeki bireysel farklılıkları ortaya çıkarıp farklı yeteneklerini geliştirmeye ilişkin bir öğrenme ortamı oluşturmalarında sorunlar yaşanabileceği ve tam ve kalıcı bir öğrenmenin gerçekleşmeyeceği söylenebilir.

“Öğretme-öğrenme sürecinde öğretme etkinliklerinin sırası şu şekilde sıralanabilir hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, kazanımların belirlenmesi, öğretim materyallerinin seçilmesi, yöntem, teknik strateji belirlenmesi, öğretimi uygulama, değerlendirme” (Gökçe, 2014:153). Öğretmen adaylarının çoğu merak uyandırarak ilgi çekici bir konuyla derse başlayacağını belirtmiştir. Öğretmen adaylarının hiç birisi öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeylerinin belirlenmesi, kazanımların belirlenmesi, öğretim materyallerinin seçilmesi, yöntem, teknik strateji belirlenmesinden bahsetmemişlerdir. Ders planı yapma ve öğretimi uygulama öğretmen adayları için öğretmen yetiştirme eğitiminde zorlayıcı olabilir (Carrier, 2011:145). Bu bağlamda öğretmen adaylarının öğretim sürecinde izlenecek yollar ilişkin ve öğretimi planlama konusunda yeterli olmadığı söylenebilir.

Demokratik bir sınıf ortamı öğrencinin fikirlerini rahatça ifade etmesinin yanı sıra yaratıcılığının gelişmesini ve demokratik davranışlar sergilemesine olanak sağlayıp, öğrencinin öğretme-öğrenme sürecine aktif katılımını sağlamaktadır (Aykaç, 2014: 99). Bu bağlamda öğretme-öğrenme süreci öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci arasında etkili iletişime olanak sağlayacak şekilde düzenlenmesi demokratik bir sınıf ortamının yaratılmasının yanı sıra sınıf içinde etkili bir iletişim ortamı oluşmasına olanak sağlayıp öğrencilerin öğretme-öğrenme sürecine aktif katılmasına yardımcı olabilir. Öğretmen adaylarının her öğrenciye eşit davranacağı ve öğrencinin fikirlerini rahatça ifade edebileceği bir ortam oluşturmaya çalışmaları demokratik bir sınıf ortamı oluşturmaya yönelik olumlu bir özellik olarak değerlendirilebilir. Sınıfta öğrenme ve etkinliklerin planlanıp uygulanmasına ve sınıf kurallarının öğrencilerle birlikte alınması demokratik bir sınıf ortamı oluşturulması için önemlidir. Sadece iki öğretmen adayı sınıf kurallarını belirlerken öğrenciler ile birlikte belirleyeceklerini vurgularken öğretmen adaylarının çoğu öğrencilerini planlama yaparken ve kuralların belirlenmesine dahil etmemiştir.

Öğretme-öğrenme sürecinin biçimlendiricisi olarak öğretmen öğretme-öğrenme sürecinin de başrol oyuncusudur. Öğretmen kimliğinin inşasında öğretmen yetiştirme sisteminin yanı sıra öğretmenin mesleki pratikleri de önemlidir (Kilimci, 2011:4). Dolayısı ile öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde özellikle öğretme-öğrenme sürecine yönelik uygulamalı etkinlikler yapılmalıdır. Öğretmenlik yeniliklere açık, araştırmacı ve işbirliğine yatkın olmak, yaratıcı, esnek, sorun çözücü olmak gibi belli kişilik özelliklere sahip olmayı gerektiren bir meslektir (Celep, 2004: 38). Bu bağlamda öğretmen yetiştiren kurumlara öğretmen adayı alma süreci özel elemeyi gerektiren aşamalı bir süreç olmalıdır. Öğretmen yetiştirme süresince fen bilgisi öğretmen adaylarına öğrenci merkezli öğretim yöntemleri, öğrenci bireysel farklılıkları, etkinlik planlama ve zaman yönetimi konularında uygulamalı etkinlikler yapmalarına olanak tanınmalıdır.

**KAYNAKÇA**

- Akçıl, M. - Oğuz, A., (2015). “Fen Bilgisi Öğretmenlerinin Öz Yeterlik İnancı ile Öğrenen Özerkliği Destekleme Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Investigation Of The Relationship Between The Science Teachers’ Self-Efficacy Beliefs And Their Learner Autonomy Support Behaviours”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8616>, p. 1-16.
- Anagün, Ş. S., Kılıç, Z., Atalay, N., Yaşar, S., (2015). “Sınıf Öğretmeni Adayları Fen Bilimleri Öğretim Programını Uygulamaya Hazır mı?/ Are Classroom Teacher Candidates Ready To Perform Science Curriculum?”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8611>, p. 127-148.
- Aykaç, N. (2014). *Öğretim İlke ve Yöntemleri*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Brophy, J.E. (1988). *Research linking teacher behavior to student achievement: Potential implications for instruction of Chapter 1 students*. Educational Psychologist, 23(3), 235-286.
- Carrier, S.J. (2011). *Implementing and integrating effective teaching strategies including features of lesson study in an elementary science methods course*. The Teacher Educator, 46:145–160, 2011.
- Celep, C (2004). *Meslek olarak öğretmenlik*. Ankara: Anı Yayıncılık
- Elmas, Z.T (2013). *İlköğretim Öğrencilerinin ve Öğretmenlerinin Fen ve Teknoloji Dersindeki Öğrencinin Başarısını, Tutumunu ve Motivasyonunu Etkileyen Öğretmen Nitelikleri ile İlgili Algıları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Burdur: Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gültekin, M., Çubukcu, Z. Ve Dal, S. (2010). *İlköğretim Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretimle İlgili Hizmetiçi Eğitim Gereksinimleri*. Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi, 29, 131-152, 2010.
- Gökçe, F. (2014). *Sınıfta Öğrenme ve Öğretme Sürecinin Yönetimi*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Hanushek, E. (1971). *Teacher characteristics and gains in student achievement: Estimation using micro data*. The American Economic Review, 61(2), 280-288.
- Hildebrand, M., R. C. Wilson & E. R. Dienst. (1971). *Evaluating University Teaching*. Berkeley: University of California, Center for Research and Development in Higher Education
- Kilimci, S.A. (2011). *Türkiye’de Öğretmen Yetiştirme*. Pegem A Yayıncılık, Ankara.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim Kurumları (İlkokullar ve Ortaokullar) Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı (5. Sınıf)*. MEB Yayınları, Ankara.
- Tomlinson, C. (2010). *Leading and Managing a Differentiated Classroom*. Alexandria, VA. USA.
- Wang, M.C., Haertel, G.D., & Walberg, H.J. (1993). *Toward a knowledge base for school learning*. Review of Educational Research, 63(3), 249-294.



---

Yıldırım, A. Ve Şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

### **Citation Information/Kaynakça Bilgisi**

Kubat, U., (2015). “Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının Öğretme ve Öğrenme Sürecine Yönelik Yeterlikleri / Pre-Service Science Teachers’ Teaching-Learning Process Related Competencies”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8939>, p. 601-614.



## **MOBBİNG (PSİKOLOJİK TACİZ) KONUSUNDA İLKÖĞRETİM SINIF ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ VE ÖNERİLERİ\***

*Sultan KURT\*\**

*İsmail KURT\*\*\**

### **ÖZET**

Örgütsel yaşamın vazgeçilmezi olan farklı bakış, farklı düşünce biçimi ve bundan kaynaklanan bir kısım anlaşmazlıklar bireyler arası çatışmaya neden olmaktadır. Mobbing insanlık tarihi kadar eski olmasına rağmen, negatif etkileri bilinmekle beraber tanımlanamamış bir kavramdır. Dünyada 20 yy'ın ortalarında bu kavramın örgütsel verimliliğin önünde bir engel olduğu fark edilmiştir. Mobbing İnsanlık var olduğu süre boyunca da var olmaya devam edecektir. Ancak örgütlerin vizyon ve misyonlarını sağlıklı bir şekilde gerçekleştirebilmesi için mutlaka bir kısım tedbirlerin alınması gerekir. Bireylerin bu durum karşısında en az etkileneceği bir şekilde örgütsel yaşam planlanmalıdır.

İster özel kurumlarda isterse kamu kurumlarında her bireyin az ya da çok yaşadığı ve bireyler için hayatı çekilmez kılmaktadır. Çoğu zaman bireyler iş yerlerinde ağır hakaretlere veya aşağılanmalara maruz kalmaktadır. Bazen de yöneticiler tarafından üstesinden gelinemeyecek kadar iş yükleriyle mobbing kendisini göstermektedir. Sonuçta birey hem ruhsal hem de fiziksel bir takım çöküntüler yaşamaktadır.

Bu çalışmamızda Zonguldak ili Ereğli ilçe merkezinde görev yapan rasgele seçilmiş 10 ilköğretim sınıf öğretmeninin mobbing algısı konusunda karşılaştıkları problemler konusundaki görüşleri, ele alınmaya çalışılmıştır. Bu çalışma nitel bir çalışmadır. Sosyal bilimlerdeki bir kısım olguların tutumların derinlemesine ortaya çıkartılabilmesi için **görüşme tekniğinden** yararlanılmış ve **açık uçlu** 3 adet soru yöneltilmiştir. Çalışmamızda öğretmenlerin kimlerle psikolojik taciz yaşadıkları, bu durum karşısında nasıl tavır aldıkları, böyle problemlerle nasıl baş edilmesi gerektiği konusundaki görüşleri ve son olarak ise psikolojik tacize maruz kalan birey için genel tavsiyelere gidilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Mobbing, sınıf öğretmenleri, mobbing yönetimi, zorbalık, yıldırma

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. BEÜ Ereğli Eğitim Fakültesi Rehberlik Ve Psikolojik Danışmanlık, El-mek: pdrsultankurt@gmail.com

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. BEÜ Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık ABD, El-mek: pdrismailkurt@gmail.com



## **MOBBING ELEMENTARY CLASSROOM TEACHERS OPINIONS AND SUGGESTIONS ON HOW PSYCHOLOGICAL HARASSMENT**

### **ABSTRACT**

Which is indispensable for the organizational life of the different glance, different thought and the resulting disputes between individuals are to be cause of conflict. Despite a mobbing is as old as humanity, but undefined a concept known negative effects. Earth in the 20th century in the middle of this concept that the difference has been an obstacle in front of the organizational efficiency. Mobbing has humanity that will continue to exist throughout time. However, the vision and mission of the organization in order to carry on the healthy way must necessarily be taken in a short measures. At least be affected in this case against the individuals must be planned in a way organizational life.

In public institutions or private institutions if it wants more or less alive in every individual and make life unbearable for individuals. Most of the time, individuals are subjected to heavy insults or humiliation in the workplace. Mobbing shows itself sometimes by administrators to overcome with workloads too. Ultimately the individual team is experiencing both a mental and physical depressions.

In this study, Zonguldak in Ereğli views on the problems they encounter in working in the central province of 10 randomly selected elementary classes when teachers have tried to adress the perception of mobbing. This work is a qualitative study. The in-depth interview technique can be used more uncovered cases of attitudes in social sciences and asked 3 questions. In our study, those teachers with whom we live harassment, how do we receive in attitude in the face of this situation, if necessary to press on with the problems of how the interview and finally to individuals exposed to psychological harassment to go on the general advice.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **Introduction**

Working life in the mobbing concept, individuals in the workplace superiors, who work on an equal footing or subordinates treat all kind of applied my systematic way by threats, violence, meaning expressing behavior as insults are inside .(Tınaz, 2006).Infact, the concept of mobbing is not only a concept of the 19 th century. It began with the first man and the first prophet Adam in children of Cain and Abel can. One of the brothers were massacred because the others face out of jealousy. This behavior is there in man's nature .(Qur'an Mailer 5/27-31). The most common definition of one or more of the other by one or more people, as regular and long term, is to be exposed to hurtful behavior from emotional way. Hostile and moral call to the destination chosen by the person or people practices are. Mobbing to the person or persons who have suffered in consequence of letting the organization remains vulnerable and can not get help (Leymann, 1996). Heinz Leymann, has defined behavior in five different groups .These (Temizel, 2013:320);

**1.Group: Show Itself Affect The Formation And Communication****2.Group: Social Relation Attack Behaviours****3.Group: Reputation Of The Offensive Behavior****4.Group: Quality Of Life And Professional Situation To Attack Behavior****5.Group: Offensive Behavior Directly To Health**

Some organizational and administrative reasons emerges as a cause of mobbing. They include the areas to be used as a tool for discipline and efficiency increasing, organization communication was weak occur, hierarchical structure lack of understanding of the work team, management deficiencies, weakness of the leadership styles of admin, one of the accusation and social habits in order to find the guilty can be shown (Tınaz, 2006:115-116).In this case, the organization is on the weak and the communication was going to do the work of an individual is due to be undefined. In the working environment superiors and subordinates, or subordinates and superiors mobbing apply to vertical (hierarchical) of mobbing, which are equal in status between horizontal mobbing ( functional) is called mobbing (Tarık, 2005: 6-7).Vertical mobbing behavior of individuals in the event of a threat is detected. On the basis of political disagreements of this type of behavior, follower favour or experience differences lie .If the horizontal mobbing cases are caused by individuals who share the same environment of competition and jealousy they had done together.Mobbing behavior in itself disturbing rate earned on my show and spiral of events, an intentional process which consists of the various stages .This process of recognition of the symptoms is of great importance, pointing to mobbing on.(Tınaz, 2006) This process is described as mobbing behavioral and phychological symptoms.

Mobbing to persons with targets, mostly with outstanding Professional features, high levels of competence, creative, honest and hardworking are the successful one. Characteristics of these people may bother same of them would be on the top and lightning can cause (Baltaş, 2003).Although according to the victims of mobbing damage in order to been performed, it is not only affected by it. Of course he is the most damaged but mobbing from the organization, society and victims of the country's economy is affected her family.

The aim of this study elementary classroom teachers' mobbing (psychological harassment) on the perception of the event you use and exposure methods, strike an attitude reveal their proposals in this regard. Elementary classroom teachers' gender, seniority variable, age, educational status and environmental factors reveal them by taking their eyes to them. Teacher is to provide for those that have knowledge about psychological harassment by creating awereness about the undersirable behavior of which behavior. Due to the adverse effects of organizational efficiency in education is practiced according to those of you in the media over what is tried to demonstrate the affects of psychological harassment in the level.

Elemantary classroom teachers' training institutions also runnig in an individual's moral and psychalological harassment versus what degree

influenced their motivation is different by considering that the studies carried out so far has tried to get a perspective. Nobody particularly bullying in our organization, we could call the characteristics of the exposed victims, awareness had been created to issue the termination and have the shape of the emergence process individually, recommendations were made on the need to do what classroom teachers.

In our study with whom psychological harassment of their lives of teachers, this is how on the opposite attitude they receive are about reading needs to be tackled how with such problems on the opinions and finally were made to the general advice for individuals exposed to psychological harassment.

They said most research to colleagues who did have subsequently during mobbing by the school principals and vice principals that they have suffered. They are insufficient for professional practitioners at the point of mobbing reported consensus. Teachers on ways to hide solution used against psychological harassment, obedience, oppose social support, get the help of experts, asking determination, apply to top institutions have stated that communication is cut etc.so common opinions .Some of the teachers who participated research from time to time against psychological harassment stated that they use multiple solution paths.The class teacher who have suffered psychological harassment they use solution paths have been evaluated according to gender.Elementary class teachers' awareness raising for the prevention of psychological harassment, contact the senior set up an open communication against mobbing enforcement, reviewing the administrator to specify criteria that changed the culture of the dominant atmosphere of wrong thinking, social skills developer activities are not open to( make good business) to blame himself from psychological harassment, have reported similar opinions as to exaggerate the need praised the trophies.In this study class teachers' suggestions were analyzed according to gender against psychological harassment.

### **Method**

In this study, scientists used the pattern of cases of qualitative research methods. Often reveal individual perception or perspective on a specific case study and is intended to be reviewed in case science.( Yıldırım and Şimşek, 2005).Science or detects cases phenomenon called phenomenological models in science, aims to intuit see the essence of phenomena, such as focusing on feelings. This research has to express the emotional logistics of teachers in-depth psychological harassment against existing feelings to reveal how they felt interview benefiting from technical, elementary classroom teachers' views on mobbing based on the Subject content analysis was performed.

### **Discussion and Conclusions**

Research results must get down to at least be impressed with the suggestions made in all areas of screening and teacher opinions of logical harassment in considering the Impact of teachers in educational institutions was received.

\* Psychological harassment mobbing that implements the bully's behavior and must tell if necessary to finish it. This case shows the exposed person is conscious that in this matter. At the same time, this behavior does not finish in the top institutions must say.

\* The mission of the institutions, must be very careful to overtime, should not open.

\* Must detach itself from the social environment, must continuously improve the Communication environment.

\* Mobbing illegal events must write to the finest detail, should keep notes.

\* Illegal status on psychological harassment should share that intimate with anyone.

\* He must try to do business in the best way, He should always struggled to improve itself.

\* Subjected to psychological harassment must be made reasonably priced compared to the period of exercise in relieving himself.

\* He lived that should not blame himself from psychological harassment.

\* Communication with the environment should be open, should abstraction around himself.

\* It should take the necessary assertiveness training.

\* Positive dependence between teachers and administrators in schools should be increased in terms of enhancing the quality and quantity of social activities.

\* Prevailing in the school environment " snake thousand thumbs touching me"

Culture where the "today you, tomorrow me" culture of seminars given in schools to take on the issue, the number of the called Communication specialists should be increased.

\* Awareness on the subject of teachers, should be increased to reduce the risk factors and psychological endurance enhancer of preventive services for school guidance counselors must be activated.

\* Lived related to psychological harassment of all negative should inform senior management.

\* Psychological harassment adversely affected the individual spiritual psychologist or psychiatrist should refer to a specialist support.

\* Legal areas should be explored.

\* Overbearing personality features improved analysis and strategies must be developed accordingly.

\* TCK 216 under article should apply to Judicial and administrative means.

\* If all this way to get a result from changing the institutions where they should contact their way.

**Keywords:** Mobbing, elementary classes when teachers, mobbing management, bullying, determent.

## Giriş

Çalışma yaşamında psikolojik taciz, psikolojik yıldırma anlamında kullanılan, İngilizce bir terim olan “mobbing” günümüzde oldukça sık karşılaşılan ve son yıllarda birçok araştırmaya konu olan, aslında sosyal yaşamın her aşamasında görülen, karmaşık, çok boyutlu bir olgudur. Mobbing, özellikle



hiyerarşik yapılanmış gruplarda ve kontrolün zayıf olduğu örgütlerde, gücü elinde bulunduran kişi ya da grubun, diğerlerine psikolojik olarak, uzun süreli baskı uygulaması olarak tanımlanmıştır (Wikipedia)

Mobbing kavramı İngilizce “mob” kelimesinden gelmektedir (Yeşiltay, 2006). Bu kelime bir yerde toplanmak, saldırmak, rahatsız etmek, yasaya uygun olmayan kalabalık anlamlarına gelir ve aşırı şiddetle ilişkilidir.(Eser, Oktay)

Kavram ilk olarak 19. yy’ da yuvalarını korumak için saldırganın etrafında uçan kuşların davranışlarını betimlemek amacıyla biyologlar tarafından kullanılmıştır. 1960’lı yıllarda ise Konrad Lorenz hayvanlar üzerindeki çalışmalarında bu kavramı kullanmıştır (Tınaz,2006:8). Daha sonra 1972’de İsveçli bilim adamı Dr. Peter Paul Heinmann okul yaşantısında öğrenciler arasında yaşanan zorbalık ve taciz olaylarını ele alarak “Mobbing: Group Violence Among Children” adlı kitabı yayınlamıştır (Eser, Oktay).Aslında mobbing kavramı sadece 19 yy ‘a ait bir kavram değildir. ilk insan ve ilk peygamber Hz.Adem’in çocukları Habil ve Kabil ile başladığı da söylenebilir. Çünkü kardeşlerden biri kıskançlık yüzünden diğerini katletmiştir. Bu davranış insanın doğasında var olduğunun bir göstergesidir.(Kur’an. maide 5/27-31)

Çalışma yaşamında mobbing kavramı, işyerinde bireylere üstleri, eşit düzeydeki çalışanlar veya astları tarafından sistematik biçimde uygulanan her tür kötü muamele, tehdit, şiddet, aşağılama gibi davranışları ifade eden anlamlar içermektedir.(Tınaz,2006)

Aynı kavram daha sonra 1960’larda, Konrad Lorenz tarafından küçük hayvan gruplarının (örneğin kuşlar) daha güçlü ve yalnız bir hayvana (örneğin tilki) toplu şekilde hücum ederek uzaklaştırması; ya da aynı kuluçkadan çıkan kuşlar arasında yaşanan ve diğer kuşların, aralarındaki en zayıf kuşu yiyecek ve sudan uzak tutarak dışlaması, iyice güçsüz bir hale getirmesi ve en sonunda da fiziksel saldırılarla öldürerek grubun dışına atması durumunu ifade etmek amacıyla kullanmıştır. (Westhues,2002)

Çalışma yaşamında ise mobbing kavramının ilk kez, 80’li yılların başında İsveçli endüstri psikoloğu Heinz Leymann tarafından kullanıldığı bilinmektedir. Leyman’ın çalışanlar arasında benzer tipte uzun dönemli düşmanca ve saldırgan davranışların varlığına dair yaptığı saptamalar sonucunda, bu kavramı kullandığı görülmektedir.(Tınaz,2006)

Çalışma yaşamında ise ilk olarak 80’li yılların başında Heinz Leymann tarafından, çalışanlar arasında uzun dönemli düşmanca ve saldırgan davranışların varlığına ilişkin yaptığı saptamalar sonucunda kullanılmıştır (Bayrak, 2006)

Psikolojik şiddet literatüre yeni giren bir kavram olduğu için, Türkçe karşılığı konusunda henüz bir netlik bulunmamaktadır. Psikolojik şiddet üzerine araştırma yapanlar, bu kavramı tek bir sözcükle ifade etmek yerine kavrama Türkçe karşılık olarak farklı sözcükler kullanmaktadırlar. ÖnerToy (2003) “işyerinde Duygusal Taciz”, Batlaş (2004) “işyerinde Yıldırma”, Baykal (2005) “işyerinde Ruhsal Taciz”, Tutar (2005) “işyerinde Psikolojik Şiddet”, Çobanoğlu (2005) “işyerinde Duygusal Saldırı”, Arpacioğlu (2005) “işyerinde Zorbalık” ve Tınaz (2006) “işyerinde Psikolojik Taciz” kavramını kullanmışlardır (Gün,2010).

En genel tanımı ile birinin veya birkaç kişinin, bir veya daha fazla kişi tarafından, düzenli ve uzun süreli olarak, duygusal yönden yaralayıcı davranışlara maruz bırakılmasıdır. Hedef seçilen kişi veya kişilere düşmanca ve ahlak dışı uygulamalar uygulanır. Bunun sonucunda mobbing’e uğrayan kişi veya kişiler örgüt içinde savunmasız kalır ve yardım alamazlar (Leymann, 1996).

Fakat her kötü ya da her yaralayıcı davranış mobbing olarak tanımlanamaz. Mobbing olarak tanımlanabilecek davranışların bazı özellikleri vardır. *En belirgin özellikleri* (Erdoğan, 2009: 320);Kasıtlı olarak yapılır. Sistematik olarak tekrarlanır. Uzun zamandan beri devam ediyordur (

ortalama altı ay) , kişiyi işyerinden uzaklaştırmak amaçlanmıştır. Daha çok psikolojik kökenlidir. Bu davranışın kaynağı bir olaya değil, kişiye odaklanmıştır. Mobbinge uğrayan kişi savunmasız bırakılmaya çalışılır.

Heinz Leymann, mobbing davranışlarını 45 ayrı davranış olarak tanımlamış ve beş farklı grupta toplamıştır. Bunlar (Temizel, 2013: 320);

### **1.Grup: Kendini Gösterme Ve İletişim Oluşumunu Etkileme;**

- \* Kişinin kendini ifade etme fırsatı, üstü tarafından kısıtlanır.
- \* Kişinin sözü sürekli kesilir.
- \* Kişinin kendini ifade etme fırsatı meslektaşlarınca kısıtlanır.
- \*Kişi azarlanmakta ve kişiye yüksek sesle bağırılır.
- \* Kişi isiyile ilgili olarak sürekli eleştirilir.
- \* Kişinin özel yaşamı sürekli eleştirilir.
- \* Kişi, telefonla rahatsız edilir.
- \* Kişi sözlü olarak tehdit edilir.
- \* Kişiye yazılı tehdit mektubu gönderilir.
- \* Bakışlarla ve jestlerle ilişki reddedilir.
- \* İmalar yoluyla ilişki reddedilir.

### **2. Grup: Sosyal İlişkilere Saldırı Davranışları;**

- \*Kişinin etrafındaki insanlar kişiyle konuşmamaya baslar.
- \* Kişi kimseyle konuşturulmaz ve görüşme hakkından yoksun bırakılır.
- \*Kişi diğer çalışanlardan izole edilerek ayrı bir yerde çalıştırılır.
- \* Kişinin meslektaşları ile konuşması yasaklanır.
- \* Kişi yokmuş gibi hareket edilir ve haklarına, kişiliğine saygı gösterilmez.

### **3. Grup: İtibara Saldırı Davranışları;**

- \* Kişinin arkasından kötü konuşulur.
- \* Kişi hakkında asılsız dedikodular çıkartılır.
- \* Kişi gülünç duruma düşürülerek, kişiyle alay edilir.
- \* Kişiye akıl hastasıymış gibi davranılır.
- \*Kişiye psikolojik bir incelemeden geçmesi için zorlama yapılır.
- \* Kişinin herhangi bir özrüyle alay edilir.
- \* Kişinin yürüyüşü ve sesi taklit edilerek alay edilir.
- \* Kişinin politik görüşü ya da dini inançlarıyla alay edilir.
- \*Kişinin özel yaşamıyla alay edilir.
- \* Kişinin milliyetiyle alay edilir.

- \* Kişi özgüvenini etkileyecek bir is yapmaya zorlanır.
- \* Kişinin çabası ve başarısı haksız bir şekilde değerlendirilir.
- \* Kişinin kararları sürekli sorgulanır.
- \* Kişi küçük düşürücü isimlerle çağrılır.
- \* Kişiye cinsel içerikli imalarda bulunulur.

#### **4.Grup: Yaşam Kalitesi Ve Mesleki Durumuna Saldırı Davranışları;**

- \* Kişiye önemli görevler verilmemeye başlanır.
- \* Kişiye verilen işler geri alınarak kişinin görevleri kısıtlanır.
- \* Kişiye anlamsız görevler yaptırılır.
- \* Kişiye yeteneklerinden daha düşük görevler verilir.
- \* Kişinin işi sürekli olarak değiştirilir.
- \* Kişinin öz güvenini etkileyen işler verilir.
- \* Kişinin itibarını düşürecek nitelikte işler verilir.
- \* Oluşan zararların faturası kişiye çıkartılır.
- \* Kişinin işyerine veya evine hasar verilir.

#### **5.Grup: Sağlığa Doğrudan Saldırı Davranışları;**

- \* Kişi fiziksel olarak zor bir görev yapmaya zorlanır.
- \* Kişiye fiziksel şiddet tehditleri uygulanır.
- \* Kişi hafif şiddetle korkutulur.
- \* Kişiye fiziksel olarak zarar verilir.
- \* Kişi cinsel olarak taciz edilir.

Yukarıdaki anlatılan davranışlar kurban olarak seçilen mobbing mağduru kimselere kasıtlı ve sistemli bir şekilde uygulanıyorsa birey üzerinde psikolojik taciz var demektir.

#### **Psikolojik Tacizin Nedenleri**

Bazı örgütsel ve yönetsel nedenler mobbing sebebi olarak karşımıza çıkmaktadır. Bunlar arasında; disiplinin ve verimin artırılmasında araç olarak kullanılması, örgütte iletişimin zayıf oluşu, hiyerarşik yapı, takım çalışması anlayışının yetersizliği, yönetim yetersizlikleri, yöneticinin liderlik vasıflarının zayıflığı, birini suçlama ve suçlu bulmaya yönelik toplumsal alışkanlıklar gösterilebilir (Tınaz, 2006:115-116). Bu durum örgüt içi iletişimin zayıf olmasından ve bireyin yapacağı işlerin tanımlanmamış olmasından kaynaklanmaktadır.

Çalışma ortamlarında üstün asta veya astın üste mobbing uygulamasına dikey (hiyerarşik) mobbing, eşit statüde bulunanlar arasındaki mobbinge yatay (fonksiyonel) mobbing denir (Tarık, 2005: 6-7). Dikey mobbing durumunda birey davranışları tehdit olarak algılar. Bu tip davranışların temelinde siyasi görüş ayrılıkları, yandaş kayırma veya tecrübe farklılıkları yatmaktadır. Yatay mobbing durumundaysa aynı ortamı paylaşan bireylerin birbirleriyle yapmış oldukları rekabet ve kıskançlıktan kaynaklanmaktadır. Bu durumda dikey ve yatay mobbingi kıyasladığımızda en belirgin fark yatay mobbing davranışı dikeye göre belirgin değildir

## Mobbing Süreci

Mobbing rahatsız edici davranışlarla kendini gösteren ve olayların sarmal biçimde hız kazandığı; çeşitli aşamalardan oluşan bir süreçtir. Bu süreç içinde mobbinge işaret eden belirtilerin tanınması büyük önem taşımaktadır.(Tınaz,2006) Bu süreci şöyle açıklamaktadır:

### 1. Mobbingin Davranışsal Belirtileri:

- İşyerinde bulunan kişiye ait eşyalar, birdenbire kaybolur veya bozulur. Yerine yenileri konulmaz.
- Çalışma arkadaşlarıyla aralarında çıkan tartışmalar, her zamankinden çok daha fazla olmaya başlar.
- Kişinin sigara kokusu ve dumandan çok rahatsız olduğunu bile bile yanındaki masaya çok sigara içen biri yerleştirilir.
- Kişi, başkalarının ofisine girdiğinde konuşma hemen kesilir, konu değiştirilir.
- Kişi, işle ilgili önemli gelişmeler ve haberlerin dışında bırakılır.
- Kişinin arkasından çeşitli söylentiler çıkarılır; kulaktan kulağa fısıltılar yayılır.
- Kendisine yetenek ve becerilerinin çok altında veya uzmanlık alanına girmeyen işler verilir.
- Birey, her yaptığı işin ince ince gözlendiğini hissedir.
- İşe geliş gidiş saatleri, telefon konuşmaları, çay ya da kahve molasında geçirdiği zaman ayrıntılarıyla kontrol edilmektedir.
- Birey, diğerleri tarafından sürekli eleştirilir veya küçümsenir.
- Birey, sözlü veya yazılı soru ve taleplerine yanıt alamaz.
- Birey, üstleri veya iş arkadaşları tarafından kontrol dışı tepki göstermeye kışkırtılır.
- Birey, şirketin özel kutlamaları veya diğer sosyal etkinliklerine kasıtlı olarak çağrılmaz.
- Bireyin dış görünüşü veya giyim tarzıyla alay edilir.
- Bireyin işle ilgili tüm önerileri reddedilir.
- Kendisinden daha alt düzeydeki görevlerde çalışanlardan daha düşük ücret alır.

Mobbing için bu belirtilerin hepsi aynı anda gerçekleşmek zorunda değildir. Bir ya da bir kaçının gerçekleşmesi yeterlidir. Önemli olan kişiyi rahatsız edici davranış olması, sistematik ve kasıtlı olarak devam etmesidir.

### 2. Mobbingin Fizyolojik Belirtileri:

- Beyinle ilgili: Sıkıntı, panik atak, depresyon, yarım baş ağrısı, baş dönmesi, hafıza kaybı, dikkati toplayamama ve uykusuzluk.
- Deriyle ilgili: Kaşınma, kızarma, pullanma veya döküntü gibi deri hastalıkları.
- Gözlerle ilgili: Ansızın göz kararması ve görmede bulanıklık
- Boyun ve sırtla ilgili: Boyun kaslarında ve sırtta ağrı.
- Kalple ilgili: Hızlı ve düzensiz çarpıntılar, kalp krizi.
- Eklemlemlerle ilgili: Titreme, terleme, bacaklarda halsizlik hissetme, kas ağrıları.

- Sindirim sistemiyle ilgili: Yanma, ekşime, hazım zorluğu gibi mide rahatsızlıkları, ülser.
- Solunum sistemiyle ilgili: Nefessiz kalma, nefes alamama gibi solunum sorunları.
- Bağışıklık sistemiyle ilgili: Organizmanın savunma yapılarında zayıflama, hastalıklara çok çabuk yakalanabilme (Tınaz, 2006: 52).

Mobbing, zaman içinde acı veren ve istismar davranışlarını içeren bir süreçtir. (Leymann, 1996) mobbing sürecini beş aşama ile açıklamıştır

Aşama 1: Başlangıç aşamasıdır. Çatışmalar ve kritik olaylar baş gösterir.

Aşama 2: Bu aşamada davranışlar gözle görünür hale gelir , uygulayıcılar mağdura karşı sinirli ve gergindir.

Aşama 3: Yönetim yanlış değerlendirmelerle mağduru yok sayar ve dışlar.

Aşama 4: Mağdur zor kişi, belalı, kavgacı ya da akıl hastası olarak lanse edilir. Hakkında asılsız dedikodular çıkarılır.

Aşama 5: Mağdur işten ayrılır. Uygulayıcılar hedeflerine ulaşmışlardır.

Bu aşamalar sırayla izlenmeyebilir. Örneğin mağdur işten ayrılmayabilir. Fakat bu süreçte ciddi acılar yaşanır.

### **Mobbinge Uğrayanlar Kimselerin Özellikleri**

Mobbinge hedef olan kişiler, çoğunlukla üstün mesleki özelliklere sahip, yetkinlik düzeyleri yüksek, yaratıcı, dürüst, başarılı ve çalışkan kişilerdir. Bu kişilerin özellikleri, bazılarını rahatsız edebilir ve şimşekleri üstlerine çekmelerine neden olabilir (Baltaş, 2003).

Arpacıoğlu (2003), mağdurların özelliklerini aşağıdaki gibi sıralamıştır:

- İşini çok iyi yapan,
- İlişkileri olumlu ve çevresi tarafından sevilen,
- Çalışma ilkeleri olan ve bunlardan ödün vermeyen,
- Dürüst, güvenilir ve çalıştığı örgüte sadık,
- Bağımsız ve yaratıcı,
- Duyarlı, hassas, yardımcı, çalışkan, idealist,
- Kendini sürekli geliştiren, azimli, başarılı,
- Örgütün çıkarlarını koruyan, öncelik veren,
- Bilgiyi paylaşan,
- Onur duygusuna sahip,
- Haksızlığa dayanamayan fakat kendi haklarını ararken sessiz kalan,
- Mükemmeliyetçi olduğu için önce kendini sorumlu tutan,
- Suçlandığı zaman, suçlu olmasa bile af dileyen,
- “Hayır” demekte zorlanan,
- Öfkesini içine atan,

- Yüksek stres altında çalışmayı sürdürebilen,
- Kendi değerini bilmeyen, sürekli daha iyi olması gerektiğini düşünen bireylerdir.

### **Mobbingin Etkileri**

Mobbing her ne kadar mağdurun zarar görmesi amacıyla yapılsa da, bundan tek etkilenen o değildir. Tabi ki en çok zarar gören odur ama mobbingden örgüt, toplum, ülke ekonomisi ve mağdurun ailesi de etkilenmektedir.

### **Mağdur Açısından Etkileri**

Ekonomik olarak, ruhsal ve fiziksel sağlığın iyileştirilmesi amacıyla yapılan tedavi harcamaları, işin yitirilmesi sonucunda düzenli gelirin kaybı, sosyal olarak ise; Sosyal imajın zedelenmesi, depresif davranışları nedeniyle arkadaşları tarafından terk edilmesi, mesleki kimliğini yitirmesi, aile içinde de zamanla “başarısız, elindekileri kaçırmış bir birey” olarak algılanması, ruhsal ve fiziksel sağlık olarak da depresyon, anlamsız korkular ve heyecanlar, yüksek tansiyon, taşikardi, dikkati toplayamama, ellerin terlemesi ve titremesi, baş ve sırt ağrıları, Mide-bağırsak rahatsızlıkları, terk edilmişlik duygusu, iştahsızlık, zayıflama, özgüven ve özsaygının yitirilmesi, deri üzerinde döküntüler ve kaşıntılar vb. daha ağır olgularda, travma sonrası stres bozukluğu (Tınaz, 2006b: 25).

### **Çalışmanın Amacı**

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin mobbing (psikolojik taciz) konusundaki algıları, maruz kalma durumunda kullandıkları yöntemler, tavır alışları, bu konudaki önerilerini ortaya koymaktır. İlköğretim sınıf öğretmenlerinin cinsiyet, kıdem değişkeni, yaşları, eğitim durumları ve çevresel faktörler göz önüne alınarak bunları ortaya koymaktır. Öğretmenlerde bu istenmeyen davranışlar konusunda farkındalık oluşturarak hangi davranışların psikolojik taciz olduğu konusunda bilgi sahibi olmalarını sağlamaktır. Psikolojik tacizin uygulandığı ortamlarda eğitim iş görenlerinin üzerindeki etkilerin olumsuzluğu nedeniyle örgütsel verimliliği ne düzeyde etkilediğini ortaya koymaya çalışılmıştır.

### **Çalışmanın Önemi**

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin çalıştığı eğitim kurumlarında psikolojik taciz karşısında bireyin moral ve güdülenmelerini ne derecede etkilendiği, şu ana kadar yapılan çalışmalarda göz önüne alınarak farklı bir bakış açısı elde etmeye çalışılmıştır. Örgütlerde özellikle zorbalık dediğimiz kimseler, kurban olarak adlandırdığımız maruz kalanların özellikleri, ortaya çıkış şekli ve sürecin nasıl sonlandırıldığı konulara farkındalık oluşturulmuştur. Bireysel olarak sınıf öğretmenlerimizin neler yapması gerektiği üzerinde tavsiyelerde bulunulmuştur.

### **Çalışmanın Sınırlılıkları**

Bu araştırma; 2015-2016 eğitim-öğretim yılında, Zonguldak ili Ereğli ilçesinde MEB’e bağlı kamu ilköğretim okullarında görev yapan ilköğretim sınıf öğretmenlerinden rasgele seçilmiş 10 kişi ile sınırlıdır.

### **Yöntem**

Bu çalışmamızda nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim çalışmalarında genellikle belli bir olguya ilişkin bireysel algıların veya perspektiflerin ortaya çıkarılması ve yorumlanması amaçlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). “Olgu bilim” ya da “görüngübilim” olarak da adlandırılan fenomenolojik modelde algılar, duygular gibi olgulara odaklanarak özü görmek, sezmek hedeflenmektedir. Başka bir deyişle, bu modeldeki araştırmalarda aslında farkında olduğumuz ama derinlemesine bir anlayışla sahip olmadığımız olgular üzerinde odaklanılmaktadır (Akbulut vd., 2012,s.97). Bu araştırmamızda öğretmenlerin duygusal olarak ifade etmeye çalıştığı psikolojik taciz



karşısında kendilerini nasıl hissettikleri ortaya çıkarabilmek için derinlemesine var olan duygularını görüşme tekniğinden faydalanılarak, ilköğretimde sınıf öğretmenlerinin mobbing konusundaki görüşleri alınarak, konunun tam açığa kavuşması için ifadelerden yola çıkarak içerik analizi yapılmıştır.

### **Katılımcılar**

Araştırmada katılımcıların belirlenmesinde rasgele örneklem yönteminden (seçiminden) yararlanılmıştır. Bu çalışmamızda toplam 5 bay ve 5 bayan ilköğretim sınıf öğretmeninden oluşmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin tamamı kamuda devlet okullarında görev yapmaktadırlar. Öğretmenlerin 4 ünün 1-5 yıl, 1 'inin 6-10, 2 sinin 11-15, 3 tanesi ise 16-20 yıl arasında kıdeme sahip oldukları görülmüştür. Bu araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 3 tanesi yüksek lisans, geri kalanının tamamı lisans eğitime sahiptir.

### **Verilerin Toplanması**

Bu araştırmada öğretmenlerin duygu ve düşüncelerini tam olarak derinlemesine ortaya çıkarabilmek için görüşme tekniğinden faydalanılmıştır. Görüşme esnasında öğretmenlere 3 adet açık uçlu soru yöneltilmiştir. Çalışmaya başlamadan önce öğretmenlerle yapılacak olan görüşme formu hazırlanmıştır. Daha sonra görüşmeye geçilmiş ve ilköğretim sınıf öğretmenlerine psikolojik taciz konusundaki sorular yöneltilmiştir. İfadelerin çıkarımlarla örtüşüp örtüşmediği konusunda 2 uzman kişinin görüşüne başvurulmuştur. Her bir görüşme 20 ila 35 dakika sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Bu araştırmamızda ilköğretim sınıf öğretmenlerinin psikolojik taciz konusundaki her bir soruya verdikleri cevaplar içerik analizi yapılarak bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bazı gerekli durumlarda öğretmenlerin kullandıkları cümleler bizzat aynı şekilde değiştirilmeden aktararak araştırmacıların kullanılan duygularla sonuçlar arasında irtibat kurmalarına fırsat verilmiştir.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Yapılan araştırmalarda görüşmeye katılan ilköğretim sınıf öğretmenlerine açık uçlu olarak yöneltilen sorulara verilen cevaplardan yola çıkarak içerik analiz sonuçları özetlenmeye çalışılmıştır. Zaman zaman bizzat öğretmenlerin verdiği cevaplar aynen aktarım yapılmıştır. Öğretmenlerin isimleri gizlilik esasına bağlı kalınarak verilmemiş, kodlanarak aktarılmıştır. Görüşmeye katılan mobbing mağduru " bayan "öğretmenler "K" olarak kodlanmış ve kodlarının yanında "K1,K2,K3,K4,K5" şeklinde numara verilmiştir. Görüşmeye katılan mobbing mağduru "bay" öğretmenler "M" olarak kodlanmış ve kodlarının yanında "M1,M2,M3,M4,M5" şeklinde numara verilmiştir.

### **a-İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Kurum İçi Psikolojik Taciz Yaşadığı Taraflar**

Öğretmenler kurum içi psikolojik taciz yaşadıkları taraflara ilişkin, meslektaşları, müdür, müdür yardımcısı ile ilgili bazı görüşler belirtmişlerdir. Öğretmenlerin psikolojik taciz yaşadığı tarafların oranı cinsiyetlerine göre incelenmiştir.

### **Psikolojik taciz**

| <b>Yaşadığı Taraf</b>        | <b>Bayan öğretmenler</b> | <b>Bay öğretmenler</b> |
|------------------------------|--------------------------|------------------------|
| <b>Meslektaşları</b>         | K1/K3/K4/K5              | M1/M2/M4/M5            |
| <b>Okul Müdürü</b>           | K2/K3/K4/K5              | M2/M3/M4               |
| <b>Okul Müdür yardımcısı</b> | K1/K2                    | M1/M3                  |

Araştırmaya katılanlar en fazla meslektaşları tarafından psikolojik tacize uğradıkları noktasında benzer görüşler dile getirmişlerdir. (M1,M2,M4,M5,K1,K3,K4,K5) Bu durumu ifade eden (K1) görüşü şöyledir: *''Çalıştığım okuldaki zümre arkadaşım özellikle kariyer gelişim hedeflerimi kısıkanıyordu. Ben yüksek lisansımı tamamlamak üzere iken meslektaşımın bana uyguladığı psikolojik taciz dayanılmaz bir hal almıştı. İzinsiz eşyalarımı karıştırıyor, sınıfıma girip o gün hangi çalışmalarını yaptığını inceliyor, idari bir görevi olmamasına rağmen açığımı arıyordu. Öğrenci ve velilerimin yanında aleyhimde konuşuyordu, yüz yüze geldiğimizde ise alaycı bir tavırla başarılarımdan bahsediyordu''*.Katılımcılar Mobbing uygulayıcılarının mesleklerinde yetersiz oldukları konusunda ortak görüş bildirdiler.(K1,K2,K3,K5,M2,M4,M5), Bu duruma örnek vermek gerekirse (M5); *''Bana mobbing uygulayan meslektaşım mesleğindeki yetersizliğinden dolayı yansıtma savunma mekanizmasını kullanarak, okulun öğrenci ve veli portföyünü küçümsüyordu. Ancak aynı kitle ile benim yakaladığım başarı, ruh sağlığındaki dengeyi bozuyordu. Hatta bir gün bana ''senin öğrenci ve velilerle olan ilişkilerin beni çıldırıyor'' dedi. Bu süreçte beni tıpkı öğrenci ve velilerini küçümsemediği gibi küçümsemeye ve imalı laflarla kendi ruh sağlığı dengelemeye çalışıyordu. Sanki bende veli ve öğrencilerle çatışsam ve başarısız olsam meslektaşım ile ilişkimiz düzelecek psikolojik tacizi sona erecek gibiydi''*

Katılımcılar görevli oldukları Okulun müdürü tarafından psikolojik tacize uğradıkları noktasında (K2,K3,K4,K5,M2,M3,M4) benzer açıklamalarda bulundular. Öğretmenlerin ifadeleri incelendiğinde (K3) *''Okul müdürüm öğrencilere verdiğim notları yeterli bulmuyor, beni mükemmeliyetçilikle eleştiriyordu. Kendince okulun başarısının tek başına kendi başarı olduğu inancını geliştirmişti. Bana bazı öğrencilerin notlarının neden düşük olduğunu bu notları görevli olduğu okula yakıştıramadığını söyledi. Ancak ben yeni bir öğretmen olmadığımı daha önce bu şekilde bir müdahaleye uğramadığımı ve ilkelerimden taviz vermeyeceğini belirtsem de, velilerle ilişkisi bozulmasın diye benden izinsiz not sistemime girip öğrencilerimin notlarına müdahale etti.''* Okul müdürünün uyguladığı psikolojik tacizle ilgili bir başka katılımcının (K5) görüşü ise şöyledir: *''Müdürüm kıyafetlerim üzerinden bana mobbing uygulamaya başladı. Mesai saatleri içerisinde giydiğim kıyafetler, kılık kıyafet yönetmeliğine aykırı olmadığı halde, her sabah öğretmenler odasına gelip aykırı giyinmiş bir öğrenci gibi beni iğreti bakışlarla tepeden tırnağa süzüyor, hiçbir şey söylemeden çıkıyordu.''*

Katılımcılar en az Okul müdür yardımcıları tarafından psikolojik tacize uğradıkları konusunda benzer görüş bildirdiler. (K1,K2,M1,M3).Katılımcılardan (M3) görüşü şöyledir: *''Yeni atanmıştım, dersime çok iyi hazırlanıyor, materyallerle zenginleştirdiğim dersim için üstün bir gayret gösteriyordum. Öğrencilerim ve velilerimden hiçbir eleştiri almıyor gayet seviliyor olmama rağmen okulumuzun müdür yardımcısı ısrarla nerede ise haftada iki veya üç kez sınıfın kapısında bekleyip dersimi dinliyordu. Kendisine dersimle ilgili bir sorun mu var? diye sorduğumda ''bir sorun olmasın diye böyle yapıyorum ''diyordu. Hatta bir gün hızını alamayıp aniden derse girmiş ve öğrencilerime'' nasıl dersi güzel anlatabiliyor mu ?'' diye sormuştu.*

### **b-İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Tacize Karşı Kullandıkları Çözüm Yolları**

Öğretmenler psikolojik tacize karşı kullandıkları çözüm yollarına ilişkin gizleme, itaat etme, karşı çıkma, sosyal destek arama, , uzman yardımı alma, tayin isteme, üst kurumlara başvurma, iletişimi kesme (kaçınma) vb. ortak görüşler beyan etmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden bazıları psikolojik tacize karşı zaman zaman birden fazla çözüm yolu kullandıklarını ifade etmişlerdir. Psikolojik tacize uğramış sınıf öğretmenlerinin kullandıkları çözüm yolları cinsiyetlerine göre değerlendirilmiştir.

### Psikolojik tacize karşı

| Kullanılan çözüm yolu  | Bayan öğretmen | Bay öğretmen |
|------------------------|----------------|--------------|
| Gizleme                | K1/K2/K4       | M4           |
| İtaat etme             | K3             | M1           |
| Karşı çıkma            | K5             | M2/M3/M4     |
| Sosyal destek arama    | K1/K5          | M3/M5        |
| Uzman yardımı alma     | K2/K3          |              |
| Tayin isteme           | K4             | M4           |
| Üst kurumlara başvurma | K5/K3          | M2/M3        |
| Kaçınma                | K1/K2/K4       | M3/M4        |

Gizleme davranışı bayan katılımcılarda yaygın bir çözüm yolu olarak gözlenmiştir. Gizleme davranışına ilişkin (K1,K2,K4,M4) şöyledir ;(K4)'' *Daha önce görev yaptığım okuldaki müdürü, velilerin hoşuna giden ancak öğrenci psikolojisine aykırı bazı uygulamalarından dolayı eleştiriyordum, bana kendisini herkesin çok beğendiğini ancak benim derdimin üzüm yemek değil bağcıyı dövmek olduğunu söyledi. Psikolojik taciz uygulamaya başladı. Gerçekten de şehirde geniş bir nüfuza sahipti, onunla baş edemeyeceğime karar verdim ve durumu gizledim. Bu okul benim ilk görev yerimdi şimdi meslekte onuncu yılımı doldurdum, şuan görev yaptığım okulda böyle bir durumla karşılaşsam gizlemeyi düşünmem çünkü artık psikolojik taciz durumunda haklarımın farkındayım.*''

Araştırmaya katılanlar (K3,M1) ise psikolojik tacize uğradığında ''*itaat etme*'' yöntemini tercih ettiğini belirtmiştir.

Karşı çıkma davranışı erkek sınıf öğretmenlerinde yaygın olarak gözlemlenmiştir. (K5,M2,M3,M4) Karşı çıkma davranışına örnek olarak (M2):'' *Meslektaşımın bana karşı uyguladıklarının mobbing olduğunu kendisine söyledim, buna devam etmemesi konusunda kendisini açıkça uyardım ve sorun çözüldü.*''

Öğretmenlerden psikolojik tacize uğradıklarında ''*sosyal destek arama*'' yöntemini tercih edenler gözlemlenmiştir (K1,K5,M3,M5). Katılımcılardan (M3) görüşü şöyledir:'' *Müdür yardımcısının bana uyguladığı mobbingi çevremdeki meslektaşlarımla paylaştım, zaten yaşadıklarımın onlarda farkındaydı. Onların desteği sayesinde kendimi daha güçlü hissettim, eskisi kadar etkilenmemeye başladım*'' Katılımcılardan (K4,M4) mobbinge karşı çözüm olarak ''*tayin isteme*'' konusunda görüş bildirdiler. Bir katılımcının görüşü şöyledir: (K4)''*Uğradığım mobbing çalıştığım okulda kendimi emanet gibi hissetmeme sebep oldu okula karşı aidiyet duygusu geliştiremedim, problem insan muamelesi görmek giderek beni yalnızlaştırdı. Artık kendimin işe yaramaz olduğunu hissettim ve tayin istedim.*''

### c-İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Psikolojik Tacize Karşı Önerileri

İlköğretim sınıf öğretmenlerinin psikolojik tacizi önlemeye yönelik farkındalık oluşturma, mobbing uygulayıcısına karşı açık bir iletişim kurma, üst kurumlara başvurma ,idareci belirleme kriterlerinin gözden geçirilmesi, yanlış düşüncelerin hakim olduğu kültür atmosferinin değiştirilmesi, sosyal becerileri geliştirici faaliyetler, açık vermemek (işini iyi yapmak) psikolojik tacizden kendini sorumlu tutmamak, övülme başarı ihtiyacını abartmamak gibi benzer görüşler bildirdiler. Sınıf öğretmenlerinin psikolojik tacize karşı önerileri cinsiyetlerine göre incelenmiştir.

**Psikolojik tacize**

| <b>Karşı öneriler</b>                                                 | <b>Bayan öğretmen</b> | <b>Bay öğretmen</b> |
|-----------------------------------------------------------------------|-----------------------|---------------------|
| <b>Farkındalık oluşturma</b>                                          | K3/K4/K5              | M1/M3 /M4           |
| <b>Uygulayıcıyla açık iletişim</b>                                    | K1                    | M5                  |
| <b>Üst kurumlara başvurma</b>                                         | K3/K4                 | M2/M3               |
| <b>İdareci belirleme kriterlerinin gözden geçirilmesi</b>             | K1/K2/K4              | M2/M4/M5            |
| <b>Kültürel atmosferin değiştirilmesi</b>                             | K2                    | M5                  |
| <b>Sosyal aktivitelerin ve becerilerin nitelikli hale getirilmesi</b> | K1/K3/K5              | M1/M3/M4            |
| <b>Açık vermemek(işini eksiksiz yapmak)</b>                           | K1/K3                 | M1/M2               |
| <b>Psikolojik Tacizden kendini sorumlu tutmamak</b>                   | K5                    | M1,M5               |
| <b>Övülme ve başarı ihtiyacını Abartmamak</b>                         | K2/K3/K5              | M1/M2/M4            |

Yapılan görüşmelerde öğretmenlerde psikolojik tacize karşı farkındalık oluşturma konusundaki çalışmaların yetersiz olduğu (K3,K4,K5,M1,M3,M4) gözlemlenmiştir. İki katılımcı (K3,M1) yaşadıklarının mobbing (psikolojik taciz) olarak adlandırıldığını yeni keşfettikleri yönünde görüş bildirdiler. Ayrıca sadece iki katılımcı (M2,K5) alo mobbing hattını (170) bildiğini ifade ettiler. Bir katılımcının farkındalıkla ilgili görüşü şöyledir (M1): *” Yaşadıklarımın mobbing olduğunu sizinle yaptığım görüşmede fark ettim. Bu kadar hakkımın olduğunu ve mücadele şeklini bilmiyordum...”*

Mobbingi gizlememe ve mobbing uygulayıcısına karşı açık bir iletişim kurma konusunda (K1,M5) katılımcılar ortak görüşler bildirmişlerdir. Katılımcılardan birinin konu ile ilgili görüşü şöyledir (K1): *”Mobbing uygulayıcısına çoğu kez yaptığının yanlış olduğunu açık ve net bir şekilde söylemek yerine kaçınmayı, gizlemeyi, ima etmeyi ve sabretmeyi tercih ediyoruz, bu da çözümü zorlaştırıyor, zorbayı daha da zorbalastırabiliyor. Bunun yerine mobbinge uğradığımızı fark eder etmez hemen uygulayıcıya bu yaptığının mobbing olduğunu ve hemen bundan vaz geçmesi gerektiğini aksi taktirde yasal haklarını kullanacağını açıkça ifade etmek gerektiğini düşünüyorum”*

Üst kurumlara başvurma konusunda belirtilen görüşlerde (K3,K4, M2,M3 ) özellikle uzun süredir görev yapan sınıf öğretmenleri genellikle eskiye oranla üst kurumların konuya gösterdikleri hassasiyetin arttığını ancak sorunu üst kurumlarla çözmenin üzerlerinde farklı psikolojik baskı oluşturduğunu, bu psikolojik baskının kalkması için okullarda olumsuz bir kültürün değiştirilmesi gerektiği noktasında benzer görüş bildirdiler. Bir katılımcının üst kurumlarla ilgili görüşü şöyledir (M2): *” Milli eğitim müdürlüğüne bana mobbing uygulayan müdürümü şikayet ettim. Sorun çözüldü ancak kendimde işinde hata yapma (açık vermeme) kaygısının giderek arttığını hissettim. Böyle hissetmemin sebebi olarak maalesef meslektaşlarım tarafından yalnız bırakılmamı ,sınıf öğretmenlerinde yaygın olan “bana dokunmayan yılan bin yaşasın” anlayışının hakim olduğunu gördüm. Bu kültür yok olmadan üst kurumlara başvurma gücünü, öğretmenin pek bulamayacağını düşünüyorum”*.

İdareci belirleme kriterlerinin gözden geçirilmesi hususunda katılımcılar benzer görüşler bildirdiler (K1,K2,K4,M2,M4,M5). Katılımcılardan birinin görüşü şöyledir (K2): *” Bazı kişilik testlerinden geçirilmiş, ruh sağlığı son derece yerinde olan öğretmenlere idari görev verilmesi gerektiğini düşünüyorum. Ayrıca iyi bir psikoloji eğitiminin de idarecilere meslek içi eğitim olarak*

verilmesi gerekir. Mobbing uygulayan bir idarecinin aslında beceriksiz olduğunu düşünüyorum çünkü gerçek idareciler yılanı bile deliğinden çıkartanlardır. Mobbing uygulamak evrensel ahlaktan habersiz, çağdaş eğitimin ilkelerini benimseyememiş makamına liyakatsiz kişilerin tercihidir bence...”

Öğretmenler sosyal beceriler ve sosyal faaliyetler hakkında (K1,K3,K5 M1,M3,M4 ) benzer önerilerde bulundu görüşü şöyledir (M4):” Ben mütevazî herkese sevgi ve saygı ile yaklaşan iyi niyetli bir tutum içerisinde olmayı tercih etmiştim, ancak zamanla müdürün bu iyi niyetini suiistimal ettiğini fark ettim ve gördüm ki; diğer öğretmenlerin kabul etmediği bazı şartları bana dayatıyor sanki sarsılan otoritesini benim üzerinden toplamaya çalışıyordu. Bu yüzden ben meslektaşlarıma mobbing mağduru olmamaları için iyi insan olmak ( her şeye evet diyen, iyi niyetli ) yerine kötü insan (saldırgan) olmayı değil ama normal insan (atılğan) olmayı tavsiye ediyorum, yeri geldiğinde hayır demeyi bilmek, şeffaf sınırlarımızın olması ve açık iletişim kursunlar ve de öğretmen meslek onurundan taviz vermesinler. Başka bir katılımcının ise benzer görüşü şöyledir (K1): “ Maalesef okullardaki sosyal aktiviteler de bazen mobbing uygulamada kullanılıyor. Mağdur bu aktivitelerden dışlanıyor ve aidiyet duygusunu kaybediyor. Bence okuldaki sosyal faaliyetler nitelikli planlı ve okul idarecileri tarafından takip edilen bir sıklıkla yapılmalıdır. Bu aktiviteler öğretmenleri ve idarecileri kendi aralarında kaynaştırıcı olmalıdır. Sevme, sevilme, ait olma ihtiyaçları çalıştıkları kurumları tarafından karşılanmayan öğretmenler tıpkı okulu asmak isteyen öğrencilere dönüşüyor ve sanki hıncını meslektaşlarından çıkarıyorlar.”

(K1,K3,M1,M2) Açık vermemek (işini iyi yapmak) konusunda belirtilen benzer görüşler ifade ettiler. Mobbing mağdurlarının genellikle işini çok iyi yapanlar olmalarına rağmen, kendisine veya çevresine mobbing uygulanmasına seyirci kalan öğretmenlerin ise, görevlerini zaman zaman aksattıkları (açık verdikleri) gözl emlendi. Katılımcılardan (M2) :”İşini iyi eksiksiz yapanların sayısı arttıkça meslektaşlarına mobbing uygulayanların veya mobbinge seyirci kalan öğretmenlerin sayısının azalacağını düşünüyorum.” Diyerek öneride bulundu.

(K1,M1,M5) Numaralı katılımcılar mağdurun psikolojik tacizden kendisini sorumlu tutmaması gerektiği konusunda benzer görüşler belirttiler. Bir katılımcının kendini sorumlu tutmama ile ilgili görüşü şöyledir (M5) ”Babamı küçük yaşta kaybettiğim için olsa gerek içe dönük bir yapıya sahiptim, okul müdürümün bana uyguladığı psikolojik tacizi hak ettiğimi düşünüyordum. Giderek psikolojim bozulmuş “Neden ben? Neden ben? ”diyordum. Aldığım psikolojik destekten sonra anladım ki bir öğretmene sebebi ne olursa olsun mobbing uygulanamaz. Atılğanlık eğitimi sayesinde bu duygumdan kurtuldum. Her öğretmenin atılğanlık yönünü gözden geçirmesi gerektiğine inanıyorum”.

Katılımcılar övülme ve başarı ihtiyacını bazen abartmanın mobbinge davetiye çıkardığı konusunda (K2,K3,K5,M1,M2,M4) benzer görüşler bildirdiler. Mobbing uygulayıcılarının genellikle mesleğinde başarısız ve yetersiz insanlar olmalarını bu düşüncelerinin kaynağı olarak gösterdiler. Bir katılımcının konu ile ilgili görüşü şöyledir (M4) : ”Öğrencilerim ve velilerim bazen bana hediyeler getiriyorlardı, okulda en çok tercih edilen öğretmen olmuştum. Birinci sınıfta çocuğunu benim sınıfıma kaydettirebilmek için hem bana hem de müdür beye olmadık teklifler geliyordu velilerden. Ben bu teklifleri önemsemiyordum, ancak okulda benim kadar tercih edilmeyen öğretmenlerin yanında bunlardan bahsetmek çok hoşuma gidiyor kendimle gurur duyuyordum. Bana mobbing uygulamayı deneyen bir meslektaşımınla açık ve net bir iletişim kurup neden böyle davrandığımı sorduğumda bana öğretmenler odasında kendimi övdüğüm anların kendisini tahrik ettiğini söyledi. Arkadaşım haklı olduğunu farkında olmadan onu tahrik ettiğimi kabul ediyorum. Bence öğretmenler övülme ihtiyaçlarını abartmamalıdır. Özellikle meslektaşların yanında başarılarından veya gelecekteki hedeflediği başarılarından çok sık bahsetmenin mobbinge davetiye çıkardığına inanıyorum...”



## Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonunda, öğretmen görüşleri göz önüne alındığında eğitim kurumlarında öğretmenlerin bireysel olarak psikolojik tacizin etkilerinden en az etkilenebilmeleri için aşağıdaki önlemleri alması gerekir:

- \* Psikolojik taciz uygulayan zorbaya bu davranışının mobbing olduğunu ve bunu bitirmesi gerektiğini söylemesi gerekir. Bu durum maruz kalan kişinin bu konuda bilinçli olduğunu gösterir. Aynı zamanda bu davranışı bitirmez ise üst kurumlara bildirileceği söylemeli
- \* Kurum içindeki görevine, mesaisine çok dikkat etmeli, açık vermemeli
- \* Sosyal ortamdan kendisini soyutlamamalı, iletişimini çevresiyle sürekli geliştirmeli
- \* Mobbing yaşadığı olayları en ince ayrıntısına kadar yazmalı not tutmalı
- \* Psikolojik taciz ile ilgili yaşadığı durumları samimi olduğu bir kimseyle paylaşmalı
- \* İşini en güzel şekilde yapmaya çalışmalı, daima kendisini geliştirmek için uğraşmalı
- \* Psikolojik tacize maruz kaldığı dönemlerde kendisini rahatlatma egzersizleri yapmalı
- \* Yaşamış olduğu psikolojik tacizlerden kendisini sorumlu tutmamalı
- \* Çevresiyle iletişime açık olmalı, kendini çevresinden soyutlamamalı
- \* Gerekirse atılacak eğitimi almalı
- \* Okul içerisinde öğretmenler ve idareciler arasındaki olumlu bağımlılığı artırıcı sosyal aktiviteler nitelik ve nicelik bakımından artırılmalı.
- \* Okul ortamında hakim olan ‘‘bana dokunmayan yılan bin yaşasın’’ kültürünün yerini ‘‘Bugün bana yarın sana ‘‘kültürünün alması için okullarda konu ile ilgili verilen seminerlerin, çağrılan iletişim uzmanlarının sayısı artırılmalı.
- \* Öğretmenlerin konu ile ilgili farkındalık düzeyleri artırılmalı, risk faktörlerini azaltıcı ve psikolojik dayanıklılığı artırıcı, önleyici rehberlik hizmetleri için okul rehberlik uzmanının müşavirlik hizmeti aktifleştirilmelidir.
- \* Yaşadığı tüm olumsuzluklardan ( psikolojik taciz ile ilgili ) üst yönetimi haberdar etmeli
- \* Psikolojik taciz bireyi ruhsal olarak olumsuz etkilemiş ise mutlaka uzman (psikolog veya psikiyatrist) desteğine başvurmalı
- \* Hukuksal alanları araştırmalı
- \* Zorbanın kişilik özelliklerini iyi analiz etmeli ve stratejilerini buna göre geliştirmeli
- \* TCK 216 maddesi kapsamında adli ve idari yollara başvurulmalıdır
- \* Tüm bu yollardan bir sonuç alamıyorsa bulunduğu kurumu değiştirme yollarına başvurmalı

## KAYNAKÇA

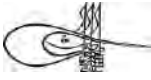
- Arpacioğlu, G. (2003). İşyerindeki Stresin Gizli Kaynağı: Zorbalık ve Duygusal Taciz. *Hr Dergi*, Kasım-Aralık
- Baltaş, A. (2003). Adı Yeni Konmuş Bir Olgı: İşyerinde incinme. <http://www.baltasbaltas.com/makaleler.asp?makaleid=166>



- Bayrak, Kök, Sabahat, İş Yaşamında Psiko-şiddet Sarmalı Olarak Yıldırma Olgusu ve Nedenleri, *Atatürk Üniversitesi İ.İ.B.F. Erzurum 14. Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi*, 25-27 (Mayıs 2006).
- Çobanoğlu, Ş. (2005). *Mobbing/İşyerinde Duygusal Saldırı ve Mücadele Yöntemleri*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Davenport, N., Schwartz, R. D. ve Elliott, G. P. (2003). *Mobbing, İşyerinde Duygusal Taciz*. (Çev.: Osman Cem Öneroy). Ankara: Sistem Yayıncılık.
- Erdoğan, Gülnur. (2009). *Mobbing (İşyerinde Psikolojik Taciz)*. *TBB Dergisi*. (83), (318-352).
- Eser, Oktay; *Mobbing Kavramının Türkçe Serüveni*. [http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/oktay\\_eser\\_mobbing\\_kavrami.pdf](http://turkoloji.cu.edu.tr/YENI%20TURK%20DILI/oktay_eser_mobbing_kavrami.pdf) (Erişim:31.07.2015).
- Gün H. (2010), *Çalışma Ortamında Psikolojik Taciz (Mobbing/Bullying) \_syeri Sendromu*, Lazer Yayıncılık Ankara
- Huber, B. (1994); *Mobbing. Psychoterror am Arbeitsplatz*, Niedernhausen, Falken.
- Keneth Westhues, *The Mobbing at Medaille College in 2002*, Canada: University of Waterloo, October 2002, p.2 (<http://tr.wikipedia.org/wiki/mobbing>, (Erişim Tarihi: 31/07/2015)).
- Leymann, H. (1996). *The Content and Development of Mobbing at Work*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5(2),165-184.
- Leymann, H. Ve Gustafsson, A. (1996). *Mobbing at Work and The Development of Posttraumatic Stress Disorders*. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 5 (2), (251-275)
- Solmuş, Tarık, *İş Yaşamında Travmalar: Cinsel Taciz ve Duygusal Zorbalık/Taciz (Mobbing, İş, Güç, Endüstri İlişkileri ve İnsan Kaynakları Dergisi*, C.7, S.2, Haziran-2005, ISSN: 1303-2860, s.6-7. (Naklen: Işık, s.46)
- Tarhan, N. (2004). *Psikolojik Savaş: Gri Propaganda*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Temizel, Yavuz, (2013). *Mobbing ve Türk Hukuk Sistemindeki Yeri*. *Adalet Dergisi*,45, ( 188-223).
- Tınaz, Pınar (2006); *İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing)*, Beta Basım Yayım, İstanbul, s. 8.
- Tınaz, Pınar (2006b). *İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing)*. *Çalışma ve Toplum Dergisi*,. (4), (13-28).
- Tınaz, Pınar. (2006a); *İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing)*, Beta Basım Yayım, İstanbul.
- Yesiltay, Pınar; *Türkiye’den Mobbing Örneği: Mobbing Davası*,<http://www.blogcu.com>, (Erisim Tarihi: 30/07/2015).

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Kurt, S., Kurt, İ., (2015). “Mobbing (Psikolojik Taciz) Konusunda İlköğretim Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri ve Önerileri / Mobbing Elementary Classroom Teachers Opinions And Suggestions On How Psychological Harassment”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8648>, p. 615-632.



## **ÖĞRETMENLERİN LİDERLİK STİLLERİ İLE SINIF İÇİ ÖĞRETMEN DAVRANIŞLARI ARASINDAKİ İLİŞKİNİN İNCELENMESİ\***

*Salih Paşa MEMİŞOĞLU\*\**

*Mehmet ÇAKIR\*\*\**

### **ÖZET**

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin ortaya konulmasıdır. İlişkisel tarama modeli ile yürütülmüş olan bu araştırmanın evrenini 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında İzmir ili Konak merkez ilçesinde bulunan İl Millî Eğitim Müdürlüğüne bağlı ilkokul ve ortaokullarda görev yapan toplam 1569 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Konak merkez ilçesinde tesadüfi örnekleme yöntemi ile seçilen ilkokul ve ortaokullarda görev yapan 540 öğretmen oluşturmıştır. Çalışmanın verileri Deniz ve Hasançebioğlu (2002) tarafından geliştirilen “Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği”; Büyüköztürk, Kılıç, Karadeniz ve Karataş (2004) tarafından geliştirilen “Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği” ve araştırmacı tarafından hazırlanan “Kişisel Bilgi Formu” ile toplanarak SPSS 20 paket programı ile çözümlenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin liderlik stillerinin otokratik düzeyde olduğu; öğretmenlerin liderlik stilleri ile mesleki kıdem arasındaki farkın anlamlı olduğu; ancak cinsiyet, medeni durum, branş ve görev yapılan okul düzeyi arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Sınıf içi öğretmen davranışlarının “Genellikle” düzeyinde olduğu ve öğretmenlerin çoğunlukla öğrenci merkezli eğitim modelini sergiledikleri; sınıf içi öğretmen davranışları ile cinsiyet, kıdem, branş ve okul düzeyi arasındaki farkın anlamlı olduğu; ancak medeni durum arasındaki farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir. Son olarak öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Liderlik, Liderlik Stilleri, Sınıf İçi Öğretmen Davranışları.

\* Bu makale Doç.Dr. Salih Paşa MEMİŞOĞLU’nun danışmanlığında Bilim Uzmanı Mehmet ÇAKIR’ın Yüksek Lisans Tezine dayalı olarak hazırlanmıştır.

Bu çalışma 07-08 Eylül 2015 tarihlerinde Corvinus Üniversitesinde (Budapeşte, Macaristan) düzenlenen Avrupa Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde (The European Conference on Educational Research, ECER-2015) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Doç. Dr. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi EBB, El-mek: memisoglus@hotmail.com

\*\*\* Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, El-mek: mhmtckr\_2009@hotmail.com

## **EXAMINING THE RELATIONSHIP BETWEEN TEACHERS' LEADERSHIP STYLES AND TEACHERS' BEHAVIOURS WITHIN CLASSROOM**

### **ABSTRACT**

The purpose of this study is to investigate the relationship between teachers' leadership styles and teachers' behaviours within classroom. The population of this relational survey research consists of 1569 teachers who work at primary and secondary schools connected the provincial directorate for national education in Konak central district in İzmir province in 2013-2014 academic year. In this study, random sampling method was utilized for sampling, and the research was carried out with 540 participants. The data collected with "Personal Information Form" prepared by the researcher, "Teachers' Leadership Styles Scale" developed by Deniz and Hasançebioglu (2002) and "Teachers' Behaviours Within Classroom Scale" developed by Büyükoztürk, Kılıç, Karadeniz and Karataş (2004) was analyzed with SPSS 20 software. According to the results obtained from the research it was determined that the grade of teachers' leadership styles are at the autocratic level and the most common leadership style among teachers is autocratic attitude. The teachers' leadership styles were investigated according to the teachers' traits and it was found that while there is statistically a meaningful significance in terms of tenure, there isn't a meaningful significance in terms of the traits such as gender, marital status, being branch or classroom teacher and the grade of the school that teachers work at. It was determined that the grade of teachers' behaviours within classroom is at the general level and the teachers use the student-centered education method mostly. The teachers' behaviours within classroom were investigated according to the teachers' traits and it was found that while there is statistically a meaningful significance in terms of the traits such as gender, tenure, being branch or classroom teacher and the grade of the school that teachers work at there isn't a meaningful significance in terms of marital status. Finally, it was seen that there is a low level, positive and meaningful relation between teachers' leadership styles and teachers' behaviours within classroom.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **INTRODUCTION**

Teachers are the basic subject of the education system. It's thought that teachers have critical role to develop a country; to provide tranquility and social peace to the society; to prepare individuals to the social life and make them socialized and also to convey the culture and values of the society to the young generations. Therefore, it was expected from teachers to play leading role in these areas (Özden, 1998).

Teachers ought to have leadership role among both the teacher group including himself/herself and the student group whom he/she is together with. Teacher has to guide and enlighten the class and school

which he/she is responsible for and the environment and the society that works for as a leader (Çelikten, Şanal and Yeni, 2005).

Teachers who are the leaders of the education and training process have their own leadership styles together with their knowledge, ability, attitude and behaviors. In accordance with the leadership styles in the classroom while some teachers teach lessons dominantly and overbearingly through passive learning activities, others teach lessons democratically through active learning activities (Güllü and Arslan, 2009).

Leadership styles have been started to be explained in accordance with different leadership theories since 1960s. There are different leadership styles in terms of four basic leadership theories that are Trait Theory, Behaviorist Theory, Situational Leadership Theory and Modern Leadership Theories. X and Y Theory of McGregor, one of the Behaviorist Theories, was based on in this study.

The judgments related to the human nature were classified by McGregor as X and Y Theory that are adverse hypothesis to each other. Within this scope, X Theory is based on the assumption that human beings are passive and they resist organizational needs. According to this approach, people don't like work and they goldbrick to the full extent of their power so people should always be forced, inspected, managed and frightened with punishment in order to realize the organizational objectives; an ordinary human being prefers to be managed, wants to evade responsibility, has little ambition towards work, primarily looks for security, is against innovation and resists changes because of uncertainty that alteration causes (Eren, 1989).

From McGregor's point of view, it's thought that the teachers who evaluate their students according to X Theory display autocratic leadership style and ones who evaluate their students according to Y Theory display democratic leadership style.

Teaching method used in the classroom besides leadership styles has a critical role over the target change related to qualification of students who are the outputs of the education system. According to Büyüköztürk and others (2004), teachers' behaviors concerning teaching method are divided into two parts as Student Centered Instruction and Teacher Centered Instruction.

In teacher centered classrooms, teachers have absolute authority over students, because the control of the classroom and students is the most important point for them (Dollard ve Christensen, 1996). Critics argue that compliance is valued over initiative and passive learners over active learners in teacher centered classrooms (Freiberg, 1999).

### **Purpose of The Study**

The purpose of this study is to determine the level of teachers' leadership styles and teachers' behaviors within classroom; to investigate the relationship between teachers' leadership styles and teachers' behaviors within classroom and to confirm that if some personal traits have significant effect over teachers' leadership styles and teachers' behaviors within classroom or not.

In accordance with the general objective of the study the sub-problems below are developed.

1. What is the level of teachers' leadership styles?

### **Turkish Studies**

2. Do personal traits of teachers like tenure, gender, marital status, being branch or classroom teacher and the grade of the school that teachers work at have a significant effect over teachers' leadership styles?

3. What is the level of teachers' behaviors within classroom?

4. Do personal traits of teachers like tenure, gender, marital status, being branch or classroom teacher and the grade of the school that teachers work at have a significant effect over teachers' behaviors within classroom?

5. Is there a relationship between teachers' leadership styles and teachers' behaviors within classroom?

### **Method**

Relational screening model was used in this research. Relational screening model is a kind of model that provides opportunity to study the relationship among the variables.

### **Population and Sampling**

The population of this relational survey research consists of 1569 teachers who work at primary and secondary schools connected the provincial directorate for national education in Konak central district in İzmir province in 2013-2014 Academic Year. In this study, random sampling method was utilized for sampling, and the research was carried out with 540 participants.

### **Data Collection**

Survey forms were handed out to the teachers by the researcher personally and filled up by the teachers. Later, the survey forms were collected by the researcher from the schools one by one. 458 ones of 540 forms were turned back and 426 forms were evaluated finally.

### **Data Analysis**

The data collected with the survey forms was analyzed with SPSS 20 software. For data analysis, frequency, percentage, mean, standard deviation, independent samples T-test, Mann-Whitney U test, Kruskal-Wallis H test, One-Way Analysis of Variance (ANOVA), LSD test and Pearson Correlation Coefficient were used.

### **Conclusion**

In this study, the relationship between teachers' leadership styles and teachers' behaviors within classroom was investigated and teachers' leadership styles and teachers' behaviors within classroom were tested in terms of some personal traits.

According to the results obtained from the research it was determined that the grade of teachers' leadership styles are at the autocratic level ( $\bar{X}=54,05$ ) and the most common leadership style among teachers is autocratic attitude (94,1 %). The teachers' leadership styles were investigated according to the teachers' traits and it was found that while there is statistically a meaningful significance in terms of tenure, there isn't a meaningful significance in terms of the traits such as gender, marital status, being branch or classroom teacher and the grade of the school that teachers work at.

Besides, it was determined that the grade of teachers' behaviors within classroom is at the general level ( $\bar{X}=4,09$ ) and the teachers use

the student-centered education method mostly. The teachers' behaviors within classroom were investigated according to the teachers' traits and it was found that while there is statistically a meaningful significance in terms of the traits such as gender, tenure, being branch or classroom teacher and the grade of the school that teachers work at, there isn't a meaningful significance in terms of marital status.

Finally, it was seen that there is a low level, positive and meaningful relation between teachers' leadership styles and teachers' behaviors within classroom.

**Keywords:** Leadership, Leadership Styles, Teachers' Behaviours Within Classroom

## GİRİŞ

Öğretmenler, eğitim sisteminin en temel ögesidir. Bir ülkenin kalkınmasında, nitelikli insan gücünün yetiştirilmesinde, toplumdaki huzur ve sosyal barışın sağlanmasında, bireylerin sosyalleşmesi ve toplumsal hayata hazırlanmasında, toplumun kültür ve değerlerinin genç kuşaklara aktarılmasında öğretmenlerin başrolü oynamaları beklenmektedir (Özden, 1998).

Öğretmen, gerek içinde yer aldığı öğretmen grubunda gerekse birlikte olduğu öğrenci grubu içinde bir liderlik rolü üstlenmek durumundadır. Öğretmen, lider olarak sorumlu olduğu sınıfı, okulu ve hizmet verdiği çevre ve toplumu yönlendirmek ve aydınlatmakla da görevlidir (Çelikten, Şanal ve Yeni, 2005).

Eğitim ve öğretim sürecinde lider olan öğretmenlerin bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile kendilerine özgü liderlik stilleri vardır. Liderlik stiline göre sınıf içinde kimi öğretmen otoriter ve baskıcı bir şekilde pasif öğrenme etkinlikleri ile ders işlerken kimi öğretmen demokratik ve katılımcı bir şekilde aktif öğrenme etkinlikleri ile ders işlemektedir. Bu durum yetişen öğrenci profilini doğrudan etkilemektedir (Güllü ve Arslan, 2009).

Liderlik stilleri 1960'lı yıllardan itibaren liderlik kuramlarına göre açıklanmaya başlanmıştır. Özellik Kuramı, Davranışçılık Kuramı, Durumsallık Kuramı ve Yeni Liderlik Kuramları olmak üzere dört temel liderlik kuramına göre çeşitli liderlik stilleri mevcuttur. Bu araştırmada davranışçı liderlik kuramlarından McGregor'un X ve Y Teorisi temel alınmıştır.

İnsan doğasına ilişkin yargılar, McGregor tarafından X ve Y Kuramı olarak birbirine ters varsayımlar biçiminde sınıflandırılmıştır. Bu kapsamda; X Kuramı insanların pasif oldukları ve örgütsel ihtiyaçlara direndikleri varsayımına dayanmaktadır. Bu yaklaşım; insanoğlunun işi sevmediğini ve elinden geldiği kadar işten kaçtığını; insanın işi sevmeme özelliği nedeniyle insanların çoğu örgütsel amaçların elde edilmesinde yeterli çabayı göstermeleri için zorlanması, denetlemesi, yönetilmesi ve ceza ile korkutulması gerektiğini; normal insanın yönetilmeyi tercih ettiğini, sorumluluktan kaçmak istediğini, hırsı az olduğunu; her şeyin üstünde de güvenlik aradığını; sorumluluk üstlenmek istemediğini; değişikliklere karşı olduğunu ve değişimin getireceği belirsizlikler sebebiyle değişikliklere direndiğini varsayar (Eren, 1989).

Klasik bakış açılarını yukarıdaki şekilde sıralayan McGregor'un sayılan görüşleri eleştirerek, bireysel ve kurumsal amaçların kaynaştırılması adını verdiği Y Kuramı ise insanların zaten çalışmaya ve sorumluluk yüklemeye açık oldukları varsayımına dayanır. Bu yaklaşım; işte fiziki ve zihni çaba harcanmasının oyun ya da dinlenme kadar doğal olduğunu; dışarıdan denetim ve ceza ile korkutmanın, çabayı örgütsel amaçlara yöneltecek tek yol olmadığını; insanların bağlanmış oldukları amaçlara hizmet ederken, kendi kendini yönetme ve kendi kendini denetim yollarını kullandıklarını; amaçlara bağlılığın onları elde etmekle ilgili ödüllere bağlı olduğunu;



uygun şartlar altında sıradan bir kişinin sorumluluğu sadece kabul etmeyi değil, aramayı da öğrendiğini; örgütsel sorunların çözümünde nispeten büyük ölçüde ustalık, bilgi ve araştırma yeteneğinin insanlar arasında dar değil, geniş ölçüde yaygın olduğunu öne sürmektedir (Dinçer ve Fidan, 1996).

McGregor'un X ve Y yaklaşımından hareketle X yaklaşımına göre öğrencileri değerlendiren öğretmenin baskıcı/otokratik liderlik stili sergileyeceği ve Y yaklaşımına göre öğrencileri değerlendiren öğretmenin ise demokratik/katılımcı liderlik stilini sergileyeceği anlaşılmaktadır.

Liderlik stillerinin yanı sıra öğretmenlerin kullandığı öğretim modelinin de sistemin çıktısı olan öğrencinin niteliklerinde hedeflenen değişimlerin gerçekleşip gerçekleşmemesinde önemli rolü vardır. Büyüköztürk vd.'ne (2004) göre öğretmenlerin sınıfta sergiledikleri davranışlar öğrenci merkezli veya öğretmen merkezli olmak üzere iki türlü olabilmektedir.

Öğretmen merkezli eğitimde öğretmenler öğrenciler üzerinde mutlak otorite kurarlar çünkü onlar için sınıfın ve öğrencilerin kontrol edilmesi en önemli husustur (Dollard ve Christensen, 1996). Eleştirmenler, öğretmen merkezli eğitimde kayıtsız itaat etmenin inisiyatif kullanmaya, pasif öğrenci olmanın ise aktif öğrenci olmaya göre daha değerli olduğunu öne sürerler (Freiberg, 1999).

Lovitt'e (1990) göre öğretmen merkezli eğitimde öğretmenler sınıf düzeni için gerekli olan kuralları genellikle okulun ilk günlerinde belirler ve eğer öğrenciler uygun olmayan tutum ve davranışlar sergiler ise bir takım haklardan mahrum bırakma, kaş çatma ve sınıfın önünde azarlama gibi cezalara müracaat ederler.

Khaled'e (2013) göre öğretmen merkezli eğitimin başlıca özellikleri şunlardır. Bu eğitimde;

- a. Öğrenciler pasiftir, sürekli alıcı konumundadırlar ve bilgiyi öğretmenden transfer ederler.
- b. Öğrenciler kendi öğrenme yöntemleri üzerinde hiçbir tasarrufa sahip değildirler.
- c. Ölçme-değerlendirme, öğretim metotları ve müfredatla ilgili tüm kararlar sadece öğretmen tarafından alınır.

EARGED'e (2007) göre öğrenci merkezli eğitim; bireysel özellikler dikkate alınarak, bilimsel düşünme becerisine sahip, öğrenmeyi öğrenmiş, üretken, bilgiye ulaşip kullanabilen, iletişim kurma becerisine sahip, evrensel değerleri benimsemiş, teknolojiyi etkin kullanan ve bireylerin kendini gerçekleştirmeleri için eğitim sürecinin; her aşamada öğrenci katılımını sağlayacak biçimde yeniden yapılandırılmasıdır. Öğrenci merkezli eğitimin belki de en öncelikli amacı, öğrencinin, kendi kendine öğrenmeyi keşfetmesinin sağlanmasıdır.

Öğrencinin sorumluluk duygusunun geliştirilmesi öncelikli hedeflerden biri olduğu için öğrenci merkezli eğitimi uygulayan öğretmenler öğrenci üzerinde otorite kurmak yerine daha rahat idare edilebilir bir sınıf ortamı oluşturmak maksadıyla öğrencileri sınıfı kontrol etme sürecine dâhil etmeyi önerirler (Nichols, 1992).

Weimer (2002) ve Wohlfarth'a (2008) göre öğrenci merkezli eğitimin başlıca özellikleri şunlardır. Bu eğitimde;

- a. Öğrenci oldukça aktiftir ve neyi, ne zaman ve nasıl öğreneceğine dair fazlasıyla bilgiye sahiptir.
- b. Öğrenci öğrenme sürecine doğrudan dahil olur ve öğrenme sorumluluğu vardır.

c. Öğretmenin nasıl öğreteceğinden ziyade öğrencinin nasıl öğreneceğine odaklanılır.

İlgili literatür incelendiğinde; öğretmenlerin liderlik stilleri ile ilgili araştırmalar (Hasançebioğlu, 2002; Deniz ve Hasançebioğlu, 2003; Deniz ve Seçgel, 2006; Mahmood, 2007; Kadak, 2008; Ercoşkun, Bektaş ve Nalçacı, 2009; Güllü ve Arslan, 2009; Agba, Ogaboh, ve Noah, 2010; Beycioğlu ve Aslan, 2010; Can, 2010) ve sınıf içi öğretmen davranışlarını belirlemeye yönelik araştırmalar (Hara, 1995; Good, Sikes ve Brophy, 1973; Singer, 1996; Büyüköztürk vd., 2004; Can, 2004; Kim, 2005; Güven ve Demirhan, 2006; Bimbola ve Daniel, 2010; Tuncel, 2011) ayrı ayrı ele alınıp incelendiği halde öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin bir arada çalışılmadığı belirlenmiştir. Bu bağlamda eğitim ve öğretim sürecinin lideri olması ve sınıf içi davranışlarıyla fertlerin yetiştirilmesinde hayati derecede rolleri olması nedeniyle öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırmadan elde edilen bulguların, öğretmenlerin liderlik stillerinin ve sınıf içi davranışlarının, okullarda yetiştirilmek istenen ideal öğrenci profilleri üzerindeki rollerinin daha iyi anlaşılmasını sağlayacağına inanılmaktadır. Araştırmanın genel amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1- Öğretmenlerin liderlik stilleri hangi düzeydedir?

2- Öğretmenlerin liderlik stilleri, cinsiyet, kıdem, medeni durum, branş, okul düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

3- Öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları hangi düzeydedir?

4- Öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları, cinsiyet, kıdem, medeni durum, branş, okul düzeyi değişkenlerine göre farklılaşmakta mıdır?

5- Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında bir ilişki var mıdır?

### Araştırmanın modeli

Bu araştırmanın modeli ilişkisel tarama modelidir. İlişkisel tarama birden fazla değişkenin birbiri ile olan ilişkisini incelemeyi sağlayan bir modeldir.

### Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini 2013-2014 Eğitim Öğretim yılında İzmir ili Konak merkez ilçesinde bulunan İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmi ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. İzmir İl Milli Eğitim Müdürlüğünden alınan bilgilere göre bu okullarda toplam 1569 öğretmen görev yapmaktadır. Araştırmanın örneklemini, Konak merkez ilçesinde tesadüfi örneklem seçme yöntemi ile seçilen ilkökuller ve ortaokullarda görev yapan 540 öğretmen oluşturmuştur. Katılımcılara ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

**Tablo 1:** Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel özelliklerine ilişkin bilgiler.

| Değişkenler |   |       |        |         |         |              | Toplam |
|-------------|---|-------|--------|---------|---------|--------------|--------|
| Cinsiyet    |   | Erkek |        |         | Kadın   |              |        |
|             | N | 148   |        |         | 278     |              | 426    |
|             | % | 34,7  |        |         | 65,3    |              | 100    |
| Kıdem       |   | (0-5) | (6-10) | (11-15) | (16-20) | (21 Ve Üstü) |        |
|             | N | 66    | 87     | 79      | 73      | 121          | 426    |
|             | % | 15,5  | 20,4   | 18,5    | 17,1    | 28,4         | 100    |
| Branş       |   | Sınıf |        |         | Branş   |              |        |
|             | N | 183   |        |         | 243     |              | 426    |

|              |   |         |          |     |
|--------------|---|---------|----------|-----|
|              | % | 43      | 57       | 100 |
| Medeni Durum |   | Evli    | Bekar    |     |
|              | N | 321     | 105      | 426 |
|              | % | 75,4    | 24,6     | 100 |
| Okul Düzeyi  |   | İlkokul | Ortaokul |     |
|              | N | 201     | 225      | 426 |
|              | % | 47,2    | 52,8     | 100 |

Tablo 1 incelendiğinde araştırmaya katılan 426 öğretmenin % 34,7'sinin erkek, % 65,3'ünün kadın; % 15,5'inin 0-5 yıl, % 20,4'ünün 6-10 yıl, % 18,5'inin 11-15 yıl, % 17,1'inin 16-20 yıl ve % 28,4'ünün 21 yıl ve üstü kıdeme sahip, % 43'ünün sınıf öğretmeni, % 57'sinin branş öğretmeni; % 75,4'ünün evli, % 24,6'sının bekar olduğu ve % 47,2'sinin ilköğretim, % 52,8'inin ise ortaokulda görev yaptığı görülmektedir.

### Veri Toplama Araçları

**Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği:** Öğretmenlerin liderlik stillerini belirlemek maksadıyla Deniz ve Hasançebioglu (2003) tarafından geliştirilen Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği kullanılmıştır. Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği 5'li Likert türü bir ölçek olarak tasarlanmıştır. Ölçekte 17 madde yer almaktadır. Ölçekten en fazla 85 en az ise 17 puan alınabilmektedir. Ölçekte tersine dönmüş 7 adet madde vardır. Bu maddeler (5,6,12,13,14,16,17) no'lu maddeler olup tersine (5,4,3,2,1,) kodlanmıştır. Öğretmen Liderlik Stilleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Deniz ve Hasançebioglu (2003) tarafından yapılmış, ölçeğin iç tutarlık kat sayısı olan Cronbach Alpha değeri 0.88 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.85 olarak bulunmuştur. Ölçekten alınacak puanların değerlendirme biçimi Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 2. Öğretmen liderlik stilleri ölçeğinden alınacak puanların yorumlanmasında kullanılan puan sınırları**

| Puan Aralığı | Liderlik Stilleri    |
|--------------|----------------------|
| 17-64        | Otokratik/Baskıcı    |
| 65-76        | Yarı Demokratik      |
| 77-85        | Demokratik/Katılımcı |

**Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Ölçeği:** Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarını belirlemek maksadıyla Büyüköztürk ve diğerleri (2004) tarafından geliştirilen Sınıf içi Öğretmen Davranışları Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li Likert türü olarak tasarlanmıştır ve 27 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddelerin tamamı olumlu maddelerden oluşmaktadır. Ölçekten alınacak en düşük puan 27, en yüksek puan 135'dir. Ölçekten alınacak yüksek puan, öğrenci merkezli öğretmen davranışlarının sıklıkla gösterildiğini ifade etmektedir. Sınıf içi Öğretmen Davranışları Ölçeği'nin geçerlik ve güvenirlik çalışmaları Büyüköztürk vd. (2004) tarafından yapılmış, ölçeğin iç tutarlık kat sayısı olan Cronbach Alpha değeri 0.904 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.923 olarak bulunmuştur. Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları Tablo 3'te sunulmuştur.

**Tablo 3. Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinde yer alan seçeneklerin yorumlanmasında kullanılan puan sınırları**

| Puan Aralığı               | Verilen Puan | Seçenekler                 |
|----------------------------|--------------|----------------------------|
| 1.00 – 1.80 arası görüşler | 1            | “Hemen Hemen Hiçbir Zaman” |
| 1.81 – 2.60 arası görüşler | 2            | “Nadiren”                  |
| 2.61 – 3.40 arası görüşler | 3            | “Bazen”                    |
| 3.41 – 4.20 arası görüşler | 4            | “Genellikle”               |
| 4.21 – 5.00 arası görüşler | 5            | “Hemen Hemen Her Zaman”    |

**Kişisel Bilgi Formu:** Öğretmenlerin cinsiyet, öğretmenlikteki kıdem, branş, medeni durum ve görev yaptıkları okul düzeyi değişkenlerini belirlemek amacıyla Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

### Verilerin Toplanması

Anketler, 12/05/2014 tarihinde dağıtılmaya başlanmış ve 20/05/2014 tarihine kadar toplanmıştır. Anket formları, okul müdürlüklerine bizzat gidilerek uygulanmaları sağlanmıştır. Öğretmenlere yanıtlanmak üzere sunulan anketler, yanıtlandıktan sonra uygulamacı tarafından tek tek okullar gezilerek toplanmıştır. Okullara dağıtılan 540 anketin 458'i geri dönmüştür. Geri dönen anketlerden 426'sı sağlıklı olarak değerlendirmeye alınmıştır.

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, araştırmacı tarafından bilgisayar ortamındaki SPSS 20.0 for Windows paket programına yüklenmiştir. Araştırma verilerinin çözülmesinde ise frekans (f), yüzde (%), ortalama ( $\bar{X}$ ), standart sapma (S), Bağımsız Gruplar T-testi, Mann Whitney U-testi, Kruskal Wallis H-testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, LSD testi ve Pearson Korelasyon Katsayısı analizlerinden yararlanılmıştır.

### Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, toplanan verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular, araştırmanın amacında yer alan sorulara göre sunularak yorumlanmıştır.

**Tablo 4. Öğretmenlerin liderlik stillerinin hangi düzeyde olduğuna ilişkin bulgular**

|                                 | N   | $\bar{X}$ | Ss    | Liderlik Stili |
|---------------------------------|-----|-----------|-------|----------------|
| <b>Liderlik Stilleri Düzeyi</b> | 426 | 54,05     | 6,830 | Otokratik      |

Tablo 4 incelendiğinde öğretmenlerin liderlik stillerinin otokratik ( $\bar{X}=54,05$ ) düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgudan anlaşılabileceği üzere sınıf ortamının lideri konumunda olan öğretmenler eğitim öğretim faaliyetlerinde otokratik liderlik stilini sergilemektedirler. Bu bağlamda Mc Gregor'un X kuramına uygun olarak öğretmenlerin genellikle öğrencilerini "çalışmaktan hoşlanmayan, sorumluluktan kaçan, çalışmalarını zorlanmaları ve yanlış davranışlarının düzeltilmesi için cezalandırılmaları gereken kişiler olarak algıladıkları değerlendirilmektedir.

**Tablo 5. Öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin bulgular**

| Liderlik Stilleri | f   | %    |
|-------------------|-----|------|
| Otokratik         | 421 | 94,1 |
| Yarı Demokratik   | 24  | 5,7  |
| Demokratik        | 1   | ,02  |
| <b>Toplam</b>     | 426 | 100  |

Tablo 5'te öğretmenlerin liderlik stillerine ilişkin frekans ve yüzde değerleri sunulmuştur. Öğretmenlerin % 94,1'i otokratik liderlik stiline, % 5,7'si yarı demokratik liderlik stiline ve % 0,02'si ise demokratik liderlik stiline sahiptirler. Bu sonuçlara göre öğretmenlerin büyük çoğunluğunun otokratik liderlik stilini benimsedikleri görülmektedir.

Kadak'ta (2008) araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin büyük çoğunluğunun otokratik liderlik stillerine sahip olduğunu tespit etmiştir. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırmada elde edilen bulgu paralellik göstermektedir.

**Tablo 6. Öğretmenlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin cinsiyetine göre bağımsız gruplar t-testi analizi sonuçları**

| Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S    | sd  | t    | p    |
|----------|-----|-----------|------|-----|------|------|
| Erkek    | 148 | 54,42     | 7,35 | 424 | ,819 | ,413 |
| Kadın    | 278 | 53,85     | 6,53 |     |      |      |
| Toplam   | 426 |           |      |     |      |      |

Tablo 6’da verilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin liderlik stilleri ile cinsiyetleri arasındaki fark ( $p>,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu sonuca göre bayan ve erkek öğretmenlerin liderlik stillerinin birbirine benzerlik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen bu sonuç ilgili literatür tarafından desteklenmektedir (Seçgel, 2005; Hasançebioglu, 2002; Güllü ve Arslan, 2009; Ercoşkun vd., 2009).

**Tablo 7. Öğretmenlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre Kruskal Wallis H-testi analizi sonuçları**

| Mesleki Kıdem | N   | Sıra Ort. | sd | $X^2$ | p    | Anlamlı Fark |
|---------------|-----|-----------|----|-------|------|--------------|
| 0-5           | 66  | 173,45    | 4  | 16,84 | ,002 | 1-2, 1-5     |
| 6-10          | 87  | 249,39    |    |       |      | 2-3, 2-4     |
| 11-15         | 79  | 205,79    |    |       |      |              |
| 16-20         | 73  | 197,64    |    |       |      |              |
| 21 ve üstü    | 121 | 224,14    |    |       |      |              |
| Toplam        | 426 |           |    |       |      |              |

\* $p<,01$ , kategoriler: “0-5 yıl=1”, “6-10 yıl =2”, “11-15 yıl =3”, “16-20=4”, “21 ve üzeri yıl =5”

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin liderlik stilleri ile mesleki kıdemleri arasında ,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı bir fark ( $p<,01$ ) olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgulara göre mesleki kıdemin öğretmenlerin liderlik stilleri üzerinde farklılığa neden olduğu söylenebilir.

Gruplar arasındaki anlamlı farkın kaynağını tespit etmek maksadıyla yapılan Mann Whitney U-testi sonucunda; öğretmenlerin liderlik stilleri ile kıdemleri arasındaki anlamlı farkın ( $p<,05$ ) 0-5 yıl ile 6-10, 0-5 yıl ile 21 yıl ve üstü, 6-10 yıl ile 11-15 yıl ve 6-10 yıl ile 16-20 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasında olduğu tespit edilmiştir.

Ayrıca, aradaki farkın 0-5 yıl ile 6-10 yıl arasında 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenler lehine; 0-5 yıl ve 21 ve üstü yıl arasında 21 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenler lehine; 6-10 yıl ile 11-15 yıl arasında 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenler lehine ve 6-10 ve 16-20 yıl arasında 6-10 yıl arası kıdemi olan öğretmenler lehine olduğu saptanmıştır.

Kadak’ta (2008) yaptığı araştırmada ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stillerinin öğretmenlerin mesleki kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterdiğini bulmuştur. Ayrıca aradaki anlamlı farkın 1-5 yıl kıdemi olan öğretmenler ile 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenler arasında 21 yıl ve üzeri kıdemi olan öğretmenlerin lehine olduğunu saptamıştır. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırmanın bulgusu arasında paralellik vardır.

**Tablo 8. Öğretmenlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin medeni durumuna göre Mann Whitney U testi sonuçları**

| Medeni Durum | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U       | p    |
|--------------|-----|-----------|-----------|---------|------|
| Evli         | 321 | 214,86    | 68971,5   | 16414,5 | ,689 |
| Bekar        | 105 | 209,33    | 21979,5   |         |      |
| Toplam       | 426 |           |           |         |      |

Tablo 8’de öğretmenlerin liderlik stilleri ile medeni durumları arasındaki fark ( $p>,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya göre liderlik stillerinin öğretmenlerin medeni durumuna göre değişmediği söylenebilir.

Kadak (2008) araştırmasında ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stilleri ile öğretmenlerin medeni durumları arasında evli öğretmenler lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark saptamıştır. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırmadan elde edilen bulgu örtüşmemektedir. Bu durumun nedeni evli öğretmenlerin kendilerinin de çocuk sahibi olması münasebetiyle öğrencilere empatiyle yaklaşabilmeleri olabilir. Ancak Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezinin (2011) raporuna göre okullarda şiddetin, suç eğiliminin, disiplinsizliğin ve öğretmenlere karşı uygun olmayan tavır ve davranışların her geçen yıl artan bir ivmeyle daha da yaygınlaştığı dikkate alınırsa söz konusu olumsuzluklar neticesinde ortaya çıkan kaygıların evli öğretmenlerin öğrencilerine empatiyle yaklaşabilme yetisinin önüne geçmiş olabileceği düşünülmektedir. Empatik yaklaşım sayesinde demokratik liderlik stili sergileyen evli öğretmenler bahse konu kaygılar sonucu bekâr öğretmenler gibi otokratik liderlik stili sergiliyor olabilir.

**Tablo 9. Öğretmenlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin branş veya sınıf öğretmeni olmasına göre Mann Whitney U-testi sonuçları**

| Branş veya Sınıf Öğretmeni | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U       | p    |
|----------------------------|-----|-----------|-----------|---------|------|
| Sınıf Öğretmeni            | 183 | 209,73    | 38381,5   | 21545,5 | ,583 |
| Branş Öğretmeni            | 243 | 216,34    | 52569,5   |         |      |
| Toplam                     | 426 |           |           |         |      |

Tablo 9’da öğretmenlerin liderlik stilleri ile branş veya sınıf öğretmeni olması arasındaki fark ( $p>,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır.

Bu bulguya göre öğretmenlerin branş veya sınıf öğretmeni olmasının liderlik stilleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Halbuki, Altındağ Rehberlik ve Araştırma Merkezinin 2011 yılında yayınladığı raporunda okullarda suç eğiliminin ve disiplinsizliğin en az rastlandığı sınıf düzeyinin ilkökul olduğu belirtilmektedir. Bu nedenle yaş itibarıyla daha küçük öğrencilerle ders işledikleri için daha az olumsuz tutum ve davranışlarla karşılaşma ihtimalleri göz önüne alındığında sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine nazaran daha fazla demokratik liderlik özellikleri sergilemeleri beklenebilirdi. Fakat araştırma sonucu öğretmenlerin branşları farklı olmasına rağmen aynı liderlik stilini sergilediklerini göstermiştir.

Kadak’ta (2008) araştırmasında ilköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin liderlik stilleri ile branş öğretmenlerinin liderlik stilleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırmadan elde edilen bulgu birbiriyle uyumludur.

**Tablo 10. Öğretmenlerin liderlik stillerinin öğretmenlerin görev yaptıkları okul düzeyine göre Mann Whitney U testi sonuçları**

| Okul Düzeyi | N   | Sıra Ort. | Sıra Top. | U     | p    |
|-------------|-----|-----------|-----------|-------|------|
| İlkokul     | 201 | 212,3     | 42672     | 22371 | ,849 |
| Ortaokul    | 225 | 214,57    | 48279     |       |      |
| Toplam      | 426 |           |           |       |      |

Tablo 10’da öğretmenlerin liderlik stilleri ile görev yaptıkları okul düzeyi arasındaki fark ( $p>,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Bu bulguya göre öğretmenlerin liderlik stillerinin görev yaptıkları okul düzeyinden etkilenmediği söylenebilir.



Araştırmadan elde edilen bu sonuç ilgili literatür tarafından desteklenmektedir (Güllü ve Arslan, 2008; Deniz ve Seçgel, 2006).

**Tablo 11. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının düzeyine ilişkin bulgular**

|                                     | N   | $\bar{X}$ | Ss   |
|-------------------------------------|-----|-----------|------|
| <b>Öğretmen Davranışları Düzeyi</b> | 426 | 4,09      | ,477 |

Tablo 11 incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının  $\bar{X}=4,09$  ortalamayla “Genellikle” düzeyinde olduğu görülmektedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin sınıf içi davranışlarında genellikle öğrenci merkezli tutum sergiledikleri ve derslerin işleniş ve eğitim öğretim faaliyetlerinin icrasında öğrencilerin aktif olmalarını sağlayacak öğretim yöntemlerini uyguladıkları söylenebilir.

Mevcut araştırma bulgusu ile literatürdeki benzer araştırma bulguları (Güven ve Demirhan, 2006; Tuncel, 2011) birbiriyle örtüşmektedir.

**Tablo 12. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının öğretmenlerin cinsiyetine göre Bağımsız Gruplar T-testi analizi sonuçları**

| Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S     | sd  | t    | p   |
|----------|-----|-----------|-------|-----|------|-----|
| Erkek    | 148 | 108,37    | 13,25 | 424 | 2,57 | ,01 |
| Kadın    | 278 | 111,72    | 12,55 |     |      |     |
| Toplam   | 426 |           |       |     |      |     |

Tablo 12’de verilen analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık ( $p<,05$ ) gösterdiği görülmektedir. Yani, bayan öğretmenlerin sınıf içi davranışları ( $\bar{X}=111,72$ ), erkek öğretmenlere ( $\bar{X}=108,37$ ) göre daha öğrenci merkezlidir.

Mevcut araştırma bulgusu ile literatürdeki ilgili araştırma bulguları (Büyüköztürk vd., 2004; Tuncel, 2011; Singer, 1996; Good vd., 1973) birbiriyle uyumludur.

**Tablo 13. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının mesleki kıdemlerine göre Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları**

|                                        | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Sd  | Kareler Ortalaması | F     | P    | Farkın Kaynağı |
|----------------------------------------|-------------------|-----------------|-----|--------------------|-------|------|----------------|
| <b>Sınıf İçi Öğretmen Davranışları</b> | Gruplar Arası     | 1876,359        | 4   | 469,090            | 2,875 | ,023 | 1-5            |
|                                        | Gruplar İçi       | 68692,673       | 421 | 163,165            |       |      | 3-5            |
|                                        | Toplam            | 70569,033       | 425 |                    |       |      |                |

\* $p<,05$ , kategoriler: “0-5 yıl=1”, “6-10 yıl =2”, “11-15 yıl =3”, “16-20=4”, “21 ve üzeri yıl =5”

Tablo 13’te verilen analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile mesleki kıdemleri arasında istatistiksel olarak ,05 düzeyinde anlamlı bir farkın olduğu tespit edilmiştir.( $F=2,875$ ,  $p<,05$ ).

Bu anlamlılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla yapılan LSD testi sonuçlarına göre 0-5 yıl ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdemi olan öğretmenler arasındaki farkın ve yine 11-15 yıl ile 21 ve üstü yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenler arasındaki farkın anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlerin 0-5 yıl ve 11-15 yıl mesleki kıdeme sahip olan öğretmenlere nazaran daha fazla öğrenci merkezli davranışlara sahip olduğu görülmüştür.

Güven ve Demirhan’da (2006) araştırmalarında benzer sonuca ulaşmışlardır. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırma bulgusu örtüşmektedir. 21 yıl ve üstü mesleki kıdeme sahip olan

öğretmenlerin sahip olduğu bilgi birikimi ve tecrübe göz önünde bulundurulduğunda araştırmadaki bu bulgunun anlamlı olduğu düşünülmektedir.

**Tablo 14. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının medeni duruma göre Bağımsız Gruplar T-testi analizi sonuçları**

| Medeni Durum | N   | $\bar{X}$ | S      | sd  | t    | p    |
|--------------|-----|-----------|--------|-----|------|------|
| Evli         | 321 | 110,60    | 12,928 | 424 | ,119 | ,905 |
| Bekar        | 105 | 110,43    | 12,817 |     |      |      |
| Toplam       | 426 |           |        |     |      |      |

Tablo 14'deki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile medeni durumları arasındaki fark ( $p>,05$ ) istatistiksel olarak anlamlı bulunmamıştır. Tablo 4-13'deki bulgulara göre bekâr öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışlarının ( $\bar{X}=110,43$ ) evli öğretmenlerin sınıf içi öğretmen davranışları ( $\bar{X}=110,60$ ) gibi öğrenci merkezli olduğu görülmektedir. Literatürde bu bulguları destekleyen ya da desteklemeyen araştırma sonucu bulunamamıştır.

**Tablo 15. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının branş veya sınıf öğretmeni olmasına göre Bağımsız Gruplar t-testi analizi sonuçları**

| Branş veya Sınıf Öğretmeni | N   | $\bar{X}$ | S      | sd  | t     | p    |
|----------------------------|-----|-----------|--------|-----|-------|------|
| Sınıf                      | 183 | 113,70    | 11,025 | 424 | 4,470 | ,000 |
| Diğer Branşlar             | 243 | 108,19    | 13,677 |     |       |      |
| Toplam                     | 426 |           |        |     |       |      |

Tablo 15'deki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile branş veya sınıf öğretmeni olması arasındaki farkın ( $p<,01$ ) istatistiksel olarak ,01 düzeyinde anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yani, sınıf öğretmenlerinin sınıf içi davranışları ( $\bar{X}=113,70$ ), diğer branş öğretmenlerine ( $\bar{X}=108,19$ ) göre daha öğrenci merkezlidir.

Sınıf öğretmenlerinin hem öğrencileri ile geçirdikleri ders saatinin diğer branş öğretmenlerinin ders saatine göre daha fazla olması hem de öğrencilerinin çok küçük yaşlarda olmaları gibi nedenlerden dolayı diğer branş öğretmenlerine göre öğrenci merkezli davranışları daha fazla sergiledikleri söylenebilir.

Büyüköztürk vd. (2004) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin diğer branş öğretmenlerine göre sınıf içinde daha fazla öğrenci merkezli davranışlar sergilediklerini bulmuştur. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırma bulgusu birbiriyle uyumludur.

**Tablo 16. Öğretmenlerin sınıf içi davranışlarının görev yaptıkları okul düzeyine göre Bağımsız Gruplar T-testi analizi sonuçları**

| Okul Düzeyi | N   | $\bar{X}$ | S      | sd  | t     | p    |
|-------------|-----|-----------|--------|-----|-------|------|
| İlkokul     | 201 | 112,98    | 10,969 | 424 | 3,721 | ,000 |
| Ortaokul    | 225 | 108,40    | 14,059 |     |       |      |
| Toplam      | 426 |           |        |     |       |      |

Tablo 16'daki analiz sonuçları incelendiğinde öğretmenlerin sınıf içi davranışları ile görev yaptıkları okul düzeyi arasındaki farkın ( $p<,01$ ) istatistiksel olarak anlamlı olduğu tespit edilmiştir. Yani ilkokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışları ( $\bar{X}=112,98$ ) ortaokulda görev yapan öğretmenlerin sınıf içi davranışlarına ( $\bar{X}=108,40$ ) göre daha öğrenci merkezlidir.

Güven ve Demirhan da (2006) araştırmalarında ilköğretimde görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere göre daha fazla öğrenci merkezli davranışlar sergilediğini tespit etmiştir. Literatürdeki bu bulgular ile mevcut araştırma bulgusu birbiriyle örtüşmektedir.

**Tablo 17. Öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişkiye ilişkin Korelasyon Analizi tablosu**

|                          |   | <b>Liderlik Stilleri</b> | <b>Sınıf İçi Öğretmen Davranışları</b> |
|--------------------------|---|--------------------------|----------------------------------------|
|                          | R | 1                        | ,283(**)                               |
| <b>Liderlik Stilleri</b> | P |                          | ,000                                   |
|                          | N | 426                      | 426                                    |

\*\* Korelasyon anlamlılık düzeyi 0.01

Tablo 17’de verilen analiz sonuçlarına göre öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişki katsayısı (Pearson r korelasyon katsayısı) 0,283 olarak bulunmuştur. Pearson r korelasyon katsayısı istatistiksel olarak .01 düzeyinde öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğunu göstermektedir. ( $r=,283$ ,  $p<,01$ ).

Kadak’ta (2008) ilköğretim okulu öğretmenlerinin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi davranışlarının öğretim etkinliği boyutu arasında pozitif yönlü ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki olduğunu saptamıştır. Literatürdeki bu bulgu ile mevcut araştırma bulgusu birbiriyle uyumludur.

## **Sonuç ve Öneriler**

### **Sonuçlar**

Bu araştırmada öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasındaki ilişki incelenmiş ve öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları bazı değişkenlere göre sınanmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin liderlik stillerinin  $\bar{X}=54,05$  ortalama puanla otokratik düzeyde olduğu ve öğretmenlerin büyük çoğunluğunun (% 94,1) otokratik liderlik stiline sahip olduğu ortaya çıkmıştır. Öğretmenlerin liderlik stilleri farklı demografik değişkenler açısından incelenmiş olup, kıdem değişkenine göre anlamlı farklılık ortaya çıkarken cinsiyet, medeni durum, branş ve görev yapılan okul düzeyi değişkenlerine göre farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Sınıf içi öğretmen davranışlarının ( $\bar{X}=4,09$ ) “Genellikle” düzeyinde olduğu ve öğretmenlerin çoğunlukla öğrenci merkezli eğitim modelini sergiledikleri belirlenmiştir. Sınıf içi öğretmen davranışları bazı demografik değişkenler açısından incelenmiş olup, cinsiyet, kıdem, branş ve okul düzeyi değişkenlerine göre anlamlı farklılık ortaya çıkarken medeni durum değişkenine göre farkın anlamlı olmadığı tespit edilmiştir.

Ayrıca öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf içi öğretmen davranışları arasında düşük düzeyli, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişkinin olduğu ortaya çıkmıştır.

### **Öneriler**

Araştırma sonuçları göz önünde bulundurularak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

a. İlgili eğitim kurumlarınca verilecek eğitimlerle liderlik stilleri ve sınıf içi öğretmen davranışları konusunda farkındalık oluşturularak öğretmenlerin uygun olan liderlik stilini ve ideal öğretim modelini benimsemeleri sağlanabilir.

- b. Araştırma konusu farklı konularla ilişkilendirilerek (okul yöneticilerinin liderlik stilleri, öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu vb.) ele alınabilir.
- c. Araştırma özel ilkököl ve ortaokullarda da gerçekleştirilerek sonuçlar karşılaştırılabilir.

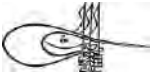
### KAYNAKÇA

- Agba, A. M.; Ogaboh, I.M ve Noah I. A.: (2010). *Teachers' leadership style, classroom variables and students' academic performance in Calabar metropolis*. Educational Research Vol. 1(6) pp. 178-185 July 2010.
- Altındağ Rehberlik Ve Araştırma Merkezi Raporu. (2011). *Okullarda şiddetin önlenmesi*.
- Beycioğlu, K ve Aslan, B (2010). *Teacher leadership scale: a validity and reliability study*. Elementary Education Online, 9(2), 764-775.
- Bimbola, O. and Daniel O.I. (2010). *Effect of constructivist-based teaching strategy on academic performance of students in integrated science at the junior secondary school level*. Educational Research and Reviews Vol. 5 (7), pp. 347-353, July 2010.
- Büyüköztürk, S. (2010). *Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş; Kılıç, E; Karadeniz, Ş. ve Karataş, S. (2004). *Sınıf içi öğretmen davranışları ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik güvenirlik analizleri*. Kuram Ve Uygulamada Eğitim Yönetimi. Sayı:38, ss:212-229.
- Can, N. (2004). *Öğretmenlerin geliştirilmesi ve etkili öğretmen davranışları*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı : 16 Yıl : 2004/1 (103-119 s.)
- Can, N (2010). *Öğretmen liderliğinde müdürlerin etkisi*. Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Sayı 27, s. 57.
- Çelikten, M; Şanal, M ve Yeni, Y. ( 2005). *Öğretmenlik mesleği ve özellikleri*. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı: 19 Yıl: 2005/2 (207-237).
- Deniz, L. ve Hasançebioglu, T. (2003). *“Öğretmen liderlik stillerini belirlemeye yönelik bir ölçek çalışması”*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 17, s. 55-62.
- Deniz, J ve Seçgel, N. (2006). *“Müzik öğretmenlerinin liderlik stilleri”*. M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi. Yıl:2006, Sayı 24, Sayfa 41-58.
- Dinçer, Ö. ve Fidan, Y. (1996). *İşletme Yönetimi*. İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım.
- Dollard, N., & Christensen, L., (1996). *Constructive classroom management. Focus on Exceptional Children*, 29(2), 1-24.
- Earged (Eğitim Araştırma Geliştirme Dairesi Başkanlığı, 2007). *Öğrenci merkezli eğitim uygulama modeli*. Milli Eğitim Basımevi-ANKARA, 2007.
- Ercoşkun, M.H., Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2009). *A Study On Teacher Leadership Styles of Teacher Candidates Studying at The Departments of Secondary Education*. [http://eprints.ibu.edu.ba/314/1/ISSD2009-Education-2\\_p21-p24.pdf](http://eprints.ibu.edu.ba/314/1/ISSD2009-Education-2_p21-p24.pdf) adresinden 14.10.2014 tarihinde erişilmiştir.
- Eren, A. (1989). *Türkiye'nin ekonomik yapısının analizi*. İzmir: Bilgehan Basımevi.
- Freiberg, H. J. (Ed.). (1999). *Beyond behaviorism: Changing the classroom management paradigm*. Boston: Allyn and Bacon.
- Güllü, M. Ve Arslan, C. (2009). *“Beden eğitimi öğretmenlerinin liderlik stilleri”*. Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. Yıl: 2009, Cilt:6, Sayı:11, 353-368.
- Güven, B. ve Demirhan G. (2006). *“Beden eğitimi öğretmenlerinin sınıf yönetiminin öğretmen davranışı boyutuna ilişkin görüşleri”*, H.Ü. Spor Bilimleri Dergisi, 17(4), s.158-172, 2006.

- Good, T. L., Sikes, J. N. ve Brophy, J. E. (1973). Effects of teachers sex and student sex on classroom interaction. *Journal of Educational Psychology*, 65 (1). 74-87.
- Hara, K. (1995). *Teacher centered and child centered pedagogical approaches in teaching children's literature*. Education 115 (3). 332-338.
- Hasançebiöğlu, T. (2002). *Öğretmenlerin liderlik stilleri bilgisayar tutumları ve aralarındaki ilişkilerin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Kadak, Z (2008). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin liderlik stilleri ile sınıf yönetimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul, Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Khaled, A. (2013). *Teacher-Centered Versus Learner –Centered Teaching Style*. Al Ain University of Science and Technology College of Education. The Journal 22 of Global Business Management Volume 9, Number 1, February 2013.
- Kim, J. S. (2005). “*The effects of Constructivist teaching approach on students academic achievement, self concept and learning strategies*”, Asia Pasific Education Review, 6 (1), pp. 7-19, 2005.
- Lovitt, T. (1990). *Managing inappropriate behavior in the classroom*. Virginia: The Council for Exceptional Children.
- Mahmood, K. (2007). *Least common multiple of teacher leadership styles: mplication for classroom*. Quality İn Education: Teaching And Leadership İn Challenging Times, 306-331.
- Nichols, P. (1992). *The curriculum of control: Twelve reasons for it, some arguments against it*. Beyond Behavior, 3,5-11.
- Özden, Y. (1998). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*, Ankara: Pegem A Yayınları.
- Seçgel, N. (2005). *Müzik öğretmenlerinin liderlik stilleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: Marmara Üniversitesi.
- Singer, E. (1996). Espoused teaching paradigms of college faculty. *Research in Higher Education*, 37(6). 656-679.
- Tuncel, S.D. (2011). *Sınıf içi öğretmen davranışlarının beden eğitimi ve diğer branş öğretmenleri açısından karşılaştırılması*. Spormetre Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi, 2011, IX (2) 65-69.
- Weimer, M. (2002). *Learner-Centered Teaching*. San Francisco: Jossey Bass.
- Wohlfarth, De De and et.al (2008). *Student Perceptions of Learner-Centered Teaching*. In Sight: A Journal of Scholarly Teaching, Volume 3.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Memişoğlu, S.P. ve Çakır, M. (2015). “Öğretmenlerin Liderlik Stilleri İle Sınıf İçi Öğretmen Davranışları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi / Examining The Relationship Between Teachers’ Leadership Styles And Teachers’ Behaviours Within Classroom”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8806>, p. 633-648.



## **TARİH DERSLERİNİN DEĞER EĞİTİMİNDEKİ YERİ: TARİH ÖĞRETMENLERİNİN GÖRÜŞLERİ\***

*Celal MUTLUER\*\**

### **ÖZET**

Tarih dersleri öğrencilere değerlerin öğretilmesinde önemli bir yere sahiptir. Tarih dersleri sadece bilgi ve becerilerin öğrencilere aktarıldığı bir ders olarak görülmemelidir. Aynı zamanda tarih dersleri öğrencilerin duygularına da hitap etmektedir. Tarih derslerinde öğrencilere, büyüklere saygı, yurt sevgisi, topluma karşı sorumluluklarını yerine getirme, milli ülkülere bağlılık, kendine güven, hoşgörü, adil olma ve bağımsızlık gibi değerler öğretilir. Bu bağlamda tarih derslerinin değer eğitimindeki yerinin bilinmesi önemlidir. Bu çalışmanın amacı, tarih öğretmenlerinin değer eğitimi hakkındaki görüşleri belirlemek ve tarih derslerinde değer eğitiminin önemini ortaya koymaktır. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden betimsel yöntem kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma alanını 2014- 2015 eğitim öğretim yılında İzmir Menemen İlçesinde görev yapan ve tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilen 14 tarih öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırma verileri, yarı yapılandırılmış mülakat formu aracılığıyla toplanmıştır. Mülakat formu aracılığıyla toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiş ve elde edilen bulgular, frekans, yüzde ve doğrudan alıntılarla birlikte tablo haline getirilip yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler, değerler eğitiminin tanımı, tarih derslerinde değerler eğitimi, tarih derslerinde değerler eğitiminde kullanılan yöntemler, tarih derslerinde değer kazanımı, tarih müfredatının değerler eğitimi açısından yeterliliği, tarih derslerinde değerler eğitiminde karşılaşılan problem temaları altında yorumlanmıştır. Elde edilen sonuçlara göre, tarih öğretmenlerinin, değer eğitimi konusunda ve tarih derslerinin değerler eğitimindeki yeri hakkında genel bir bilgiye sahip olduğu anlaşılmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** Tarih Eğitimi, Tarih Öğretmeni, Değer, Değer Eğitimi

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Dr. Gediz Üniversitesi, El-mek: cllmtlr@hotmail.com, celal.mutluer@gediz.edu.tr



## **THE PLACE OF HISTORY LESSONS IN VALUE EDUCATION: REMARKS OF HISTORY TEACHERS**

### **ABSTRACT**

History lessons have an important place in teaching values to students. History lessons should not be considered only as lessons in which knowledge and skills are conveyed to students. History lessons at the same time appeal to the emotions of students. In history lessons values such as being respectful to the elders, love of country, being responsible towards society, commitment to national ideals, self-confidence, tolerance, being fair and independence can be taught to the students. In this respect it is important to know the place of history lessons in value teaching. The aim of this study is to reveal the place of history lessons in value teaching. This study is enhanced with a qualitative understanding and descriptive method is used. Field of study of the research consists of 14 history teachers who works in Menemen, İzmir during 2014- 2015 academic years. Datas of the research are collected with semi- structured interview form. These datas are analysed with content analysis method and the findings with frequency, percentage and quotations are interpreted on tables. The datas of the research are interpreted under themes such as definition of value education, value education in history lessons, methods used in value education in history lessons, value gain in history lessons, sufficiency of history curriculum in terms of value education, problems occurred in value education in history lessons. According to the results obtained it is understood that history teachers have a general knowledge about value education and the place of history lessons in value education.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

#### **Introduction**

History, which is a part of human life, is one of the most important disciplines of social sciences. From past to present history teaching has been of great importance. There are two approaches that prevail in history teaching. The first of these approaches is to teach the history in order to convey the citizenship and identity in line with traditional understanding of history. Through this approach, it is aimed to educate good citizens who recognize and adopt their society and values by teaching the students the knowledge of past. The second approach which has been well accepted in history teaching is the approach which is based on gaining the students scientific point of view, higher-order thinking skills and qualifications. (Demircioğlu, 2010, Dilek, 2002).

Dewey thinks that the purpose of history teaching is to ensure good communication with other people, to have people appreciate the values of social life, to adopt and promote the kinds of characters who help humanity and make people advance and regress. The objectives of history teaching are on educating good citizens as Dewey states. Nichole (1996) establishes a close relationship between the teaching of history and citizenship education. Nichole stated that history courses are the courses

that support citizenship education. Through history courses, the values that form the basis of the society and are transferred from generation to generation through centuries are learned (Schmidt, 2002). In addition, justice, goodness, truth, rights, respect, tolerance, reconciliation and different perspectives are among the values that can be taught to students in history courses (Ulusoy, 2005).

### **Purpose**

The purpose of this study is to get history teachers' views on the role of history courses on values education.

### **Method**

The study has been developed in a qualitative manner and descriptive research method has been used in the research. Description researches are the researches that describe what the events, objects, assets, organizations, groups and various fields are. It is an approach which aims to describe a condition which existed in the past or still exists as it is. (Karasar, 2009, Merriam, 2013).

For data collection, semi-structured interviews were used in the study. Data collection tool was created in the light of the relevant literature. The views of an expert were received to improve the validity and reliability of the data collection tool and the pilot study of measuring tool was conducted. The interviews were conducted with history teachers in January 2015.

### **Results and Discussion**

History teachers think that value education is important in this study in which history teachers' views about the place of history courses in value education. As stated in the study done by Tokdemir (2007), history teachers indicated that teaching the students the values is important. From the research findings it is understood that history teachers have a general knowledge about values education. The answers the history teachers participating in the survey for the definition of values education are described under the themes such as preparing for social life, building bridges between the past and the future and educating ideal people. In this context the answers which the history teachers gave for the definition of values education are close to the definition of values education defined in the theoretical part of the study. Values education in the conceptual part of the study are defined as individual's recognizing specific values, generating new values from those values, adopting the values he/she produced and shaping his/her own character based on these values, and transforming it into behavior (Yeşil ve Aydın, 2007). That the history teachers participated had knowledge about values education could be considered as a positive result because it would be easier to implement values education in their courses for the history teachers who know the description, purpose, scope, and elements of values education.

Teachers reported that history courses significantly contributed to values education. History courses in secondary schools should not be seen only as a lesson to teach the knowledge and skills. Today, history courses play an important role in ensuring social cohesion, recovery of

cultural identity and gaining the students the desired values. Most of the teachers participated in the study stated that history courses which include rich subjects would contribute to values education in terms of goals and objectives.

According to the findings, history teachers stated that history teachers used various methods and techniques with the aim to gain the students the knowledge for values education. As regards to the findings reached by the teachers, it seems that teachers benefited from techniques and methods such as narration, empathy, modeling, story and brainstorming in values education. That history teachers used different methods and techniques for values education could be considered as a positive result because the more different methods and techniques are used, the easier the students learn the values.

According to the findings, most of the teachers stated that the curriculum of history is inadequate for values education. Teachers indicated that the curriculum of history is intensive in terms of subjects, the activities are insufficient and national and universal values are not adequately reflected in the curriculum. Besides, the teachers participated in the study stated that putting sample stories for values education in the curriculum of history would facilitate learning values.

When history teachers' opinions are examined, it has been concluded that there are some factors making values education difficult to learn. It could be said that the factors making values education difficult to learn arise from teachers, students and family, the education system and textbooks.

**The following recommendations could be made in the light of the findings reached in the study;**

- According to the survey results, it is understood that history teachers have a general knowledge of values education. More detailed information about values education could be given to prospective teachers in education faculties to increase their knowledge about values education.
- In-service teacher training seminars and courses could be arranged to inform the teachers about values education.
- The training given both in faculties of education and in in-service training seminars shouldn't be limited to theoretical knowledge.
- The practices related to methods and techniques that will be able to be used in values education should also be given to teachers as well as the conceptual knowledge.
- The history curriculum should be developed in the direction that will contribute to values education.
- It should be paid attention that history textbooks should be prepared in a way that will contribute to values education.

**Keywords:** History Education, History Teacher, Value, Value Education

## Giriş

İnsan yaşamının bir parçası olan tarih, sosyal bilimlerin önemli disiplinlerinden birisidir. Geçmişten günümüze tarih öğretimine büyük önem verilmiştir. Tarih öğretiminde esas alınan iki yaklaşım vardır. Bu yaklaşımlardan ilki, tarihin gelenekçi bir anlayış doğrultusunda vatandaşlık ve kimlik aktarımı amacıyla öğretilmesidir. Bu yaklaşımla öğrencilere geçmişin bilgisi öğretilerek tarihini, toplumunu ve değerlerini tanıyan ve benimseyen iyi vatandaşların yetiştirilmesi hedeflenmektedir. Tarih öğretiminde kabul gören ikinci yaklaşım ise, öğrencilere bilimsel bakış açısı, üst düzey düşünme becerisi ve niteliklerinin kazandırılması esasına dayanan yaklaşımdır (Demircioğlu, 2010, Dilek, 2002).

Dewey (2000) göre tarih öğretiminin amacı; insanların birbirleri ile iyi bir iletişim kurmasını sağlamak, bireye sosyal hayatın değerlerini takdir ettirebilmek, insanlığa yardım eden, insanları gerileten ve ilerleten karakter türlerini benimsetmektir. Dewey'in belirttiği gibi tarih öğretiminin bu amaçları iyi birer vatandaş yetiştirme üzerinedir. Nichol (1996) tarih öğretimi ile vatandaşlık eğitimi arasında yakın bir ilişki kurmaktadır. Tarih derslerinin vatandaşlık eğitimi destekleyen bir ders olduğunu belirtmiştir. Tarih dersleri aracılığıyla toplumun temelini oluşturan ve yüzyıllar boyunca kuşaktan kuşağa aktarılacak gelen değerler öğrenilir (Schmidt, 2002). Buna ilaveten tarih derslerinde, adalet, iyilik, doğruluk, hak, saygı, hoşgörü, uzlaşma ve farklı bakış açıları da öğrencilere öğretilebilecek değerler arasında yer almaktadır (Ulusoy, 2005).

Tarih eğitimi sadece bilgi ve becerileri aktarmakla yetinmeyip aynı zamanda bir takım değerleri ve eğilimleri öğrencilere aktararak öğrencilerin toplum yararı için çalışmasını sağlamak durumundadır. Bu sebeple son yıllarda tarih eğitiminde değer eğitimine büyük önem verildiği görülebilmektedir.

## Değer

Değer kavramıyla ilgili birçok araştırmacı tarafından farklı tanımlar yapılmıştır. Bu farklı tanımların incelenmesi değer kavramının sağlıklı şekilde öğrenilmesini sağlayacaktır. Demircioğlu ve Tokdemir (2008) değeri duyuşsal alan içerisinde yer alan düşünce ve eylemlerimizi etkileyen, onlara yön veren zihinsel olgular olarak açıklamıştır. Doğanay 'a (2007) göre değer kavramı bir kişi ya da topluluğun ideal kabul ettiği var olma ya da hareket etme tarzıdır. Değerler toplumsal bütünlüğün ayrılmaz unsurlarındandır. Bir başka tanımda değer; toplumlar, inançlar, ideolojiler veya insanlar arasında kabul edilmiş, benimsenmiş ve yaşatılmakta olan her türlü, ideolojik veya ilahi kaynaklı duyuş, düşünüş, davranış, kural ya da kıymetler olarak açıklanmıştır (Dönmez ve Yazıcı, 2008). Öncül (2000) değeri genel olarak bir nesneye, varlığa ya da faaliyete ruhsal, ahlaksal ve toplumsal açıdan ya da estetik yönden tanınan önem ya da üstünlük derecesi olarak tanımlanmıştır. Değer kavramı hakkında bu kadar çok farklı tanım yapılmasına rağmen değer kavramının ortak unsurları şöyle açıklanabilir (Aydın, 2003, Genç ve Eryaman 2007, Akbaş, 2008);

- Değerler toplum ya da bireyler tarafından benimsenen birleştirici olgulardır.
- İnanış içerdiğinden dolayı alışkanlıkları da barındıran olgulardır.
- Toplumun sosyal ihtiyaçlarını karşıladığına ve bireylerin iyiliği için olduğuna inanılan ölçütlerdir.
- Genelde ilgi duyulan ve arzu edilen şeylerdir.
- Sadece bilinç değil duygu ve heyecanları da ilgilendiren yargılardır.
- İnsan hayatının, her alanında bulunan ve tüm yönlerini etkileyen, yönlendiren olgulardır.

## Değer Eğitimi

Eğitim, bireylere değerlerin öğretilmesinde önemli bir yere sahiptir. Okulların, önemli görevi kültür aktarımında okul programında açık olarak belirtilen veya belirtilmeyen değerleri öğretmek, öğrencileri belirlenen kurallar doğrultusunda hayata hazırlamak, ahlaki gelişimine katkıda bulunmak ve benlik algısını olumlu yönde etkilemektedir. Bu yüzden bireyin belirli değerlerin farkına varması, yeni değerler üretmesi, benimsemesi ve davranışları ile sergilemesi başlı başına bir eğitim sürecidir (Cihan, 2014).

Değer eğitimi, en genel anlamıyla toplum tarafından kabul görmüş değerleri öğretmek için açık bir girişim olarak tanımlanabilir. Yeşil ve Aydın (2007) değerler eğitimi, bireyin belirli değerleri fark etmesi o değerlerden yeni değerler üretmesi, ürettiği değerleri benimsemesi ve kendi kişiliğini bu değerlere göre şekillendirip davranışa dönüştürmesi olarak açıklanmıştır. Katılmış (2010) ise değer eğitimi, okulun kendi sorumluluğunu ve toplumun beklentilerini karşılamak için gençlerin değer edinmelerine ya da değerlerini geliştirmelerine yönelik yaptığı uygulamalar olarak açıklamıştır.

Toplumların savaştan uzak, huzur, mutlu ve barış içerisinde yaşamasında değer eğitimi önemli bir yere sahiptir. Bu nedenle toplumların varlıklarını ve becerilerini sürdürmeleri için değer eğitimi gereklidir. Değer eğitimi ile öğrencilere kazandırılacak niteliklerin bir kısmı şöyle açıklanabilir (Demircioğlu, 2014, Kale, 2007, Doğanay, 2012);

- Demokratik bireyler yetiştirmek için.
- Sosyal uyumu yüksek bireyler yetiştirmek için.
- Birlikte yaşama kültürüne sahip bireyler yetiştirmek için
- İnsanlara iyi bir kişilik kazanmalarını sağlamak için
- Adil, vicdanlı, dürüst ve merhametli bireyler yetiştirmek için
- Bütün insanların sahip olduğu farklı değerler üzerindeki düşüncelerini yansıtmalarına yardımcı olmak için
- Akıl yürütmeyi teşvik etmek için
- Empatiyi geliştirmek için
- Öz saygıyı geliştirmek için
- İşbirliğini geliştirmek için

Yukarıda sıralanan özellikler, günümüz dünyasında birlikte yaşam için her bireyin sahip olması gereken değerlerdir. Birlikte ve huzur içinde yaşamın günden güne zorlaştığı günümüzde değer eğitime verilecek önem bireylerin huzurunu da arttıracaktır.

## Tarih Eğitiminde Değerler

Değerlerin öğretilmesinde tarih öğretiminin rolü büyüktür. Tarih dersleri sadece bilgi ve becerilerin öğrencilere aktarıldığı bir ders olarak görülmemelidir. Aynı zamanda tarih dersleri öğrencilerin duyuşsal alanına da hitap etmektedir. Günümüzde tarih dersi pek çok toplumsal amaçla ilişkilendirilmiştir. Tarih dersleri toplumsal kaynaşmayı sağlamada, kültürel kimliğin kazanılmasında ve öğrencilerin tarih bilinci kazanmasında önemli rol oynamaktadır.

Tarih dersleri değerlerin oluşması için zemin oluşturur. Safran (2006) tarihi, değerler oluşumu açısından ele alarak “bireyin hangi değerlere sahip olması gerektiğini önermekten çok, değerlerin insan davranış ve kararlarını etkilediğini, bireyin seçme fırsatının olduğunu, bu fırsatın zaman zaman kısıtlanabildiğini ve belli değerleri benimseyerek ona göre davranmanın çeşitli sonuçları olduğunu göstermektedir. Burada istenen sonuç, insan ilişkilerindeki değer ve değer

argümanlarının oynadığı rolün anlaşılmasıdır.” Ayrıca toplumların bir arada uyum içerisinde yaşaması için tarih derslerinde değer eğitimine önem verilmesi gerekmektedir.

Dilek (2002) eserinde tarih eğitiminin amaçlarını, tarihin disiplin içi amaçları ve eğitimsel amaçları olarak iki kategori altında ele almaktadır. Dilek’e göre; bu iki kategori altında sınıflandırılan ve tarih öğretiminin amaçlarına ilişkin olarak ileri sürülen önermeler incelendiğinde, bunların öğrencinin kişisel gelişimine katkıda bulunmak, bir sosyalleşme aracı olarak kültürel mirasın aktarıcılığını yapmak ve vatandaşlık eğitimlerine yardımcı olmak gibi üç temel nokta üzerinde odaklaştıklarını belirtmektedir. Bu çerçevede bu amaçların büyük kısmının bireysel ve toplumsal değerlerle ilişkili olduğu görülmektedir.

Tuncay (1997) tarafından da tarih eğitiminin amaçları açıklanırken tarih derslerinin değer boyutuna vurgu yapılmıştır. Tarih dersleri ile öğrencilere yüksek insanı değerlerin öğretilebileceğine vurgu yapılmıştır. Nichol (1996) da tarih eğitimi sayesinde öğrencilerin ilgi, tutum, değer verme gibi değişik duygu ve davranış eğilimlerinin gelişebileceğini açıklamıştır. Öğrencilere tarih derslerinde, büyüklere saygı, yurt sevgisi, topluma karşı sorumluluklarını yerine getirme, milli ülkülere bağlılık, kendine güven, başkalarına ve değişik fikirlere karşı hoşgörü, adil olma ve bağımsızlık gibi değerlerin öğretilmesi gerektiğini açıklamıştır.

Phillips (2003) değer ve tarih öğretimi ilişkisini aşağıdaki gibi belirtmektedir (Akt. Demircioğlu, 2008);

- Geçmişte yaşanan olaylarda değerlerin nasıl rol aldığı
- Aynı olayla ilgili farklı yorumlar ve bu yorumların değer yargılarımızı nasıl etkilediği
- Değerlerin yapılandırılmasında olaylara etki eden daha büyük faktörlerin neler olduğu
- Olayların ardındaki gerçekleri görebilme ve bunların analizini yaparak ne tür yeni değerler ortaya çıkardıklarının tespit edilmesi
- Tartışma yoluyla değer yargılarına ulaşabilme gibi yollarla değer eğitimine katkıdır.

Geçmişten getirdiği konuların fazlalığı ile tarih dersi değer eğitiminde önemli bir yere sahiptir. Tarih dersleri ile kendini ve çevresini tanıyan bireylerin, adil, dürüst, farklılıklara açık, hoşgörü ve vatanseverlik gibi değerleri öğrenmesi sağlanır.

### **Çalışmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, tarih öğretmenlerinin değer eğitimi hakkındaki görüşlerini belirlemek ve tarih derslerinde değer eğitiminin önemini ortaya koymaktır.

### **Yöntem**

Çalışma nitel bir anlayışla geliştirilmiş olup, araştırmada betimsel yöntem kullanılmıştır. Betimleme araştırmaları, olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimleyen incelemelerdir. Geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlayan bir yaklaşımdır (Karasar, 2009, Merriam, 2013). Bu tür araştırmalar çok sayıda obje ya da denek üzerinde ve belli bir zaman kesiti içinde yapılmaktadır. Bu sayede onları iyi anlayabilme, gruplama olanağı sağlanır ve aralarındaki ilişkiler saptanmış olur (Kaptan 1988).

Betimsel araştırmalar sosyal dünya hakkında nitel bilgiler üretirler ve insanlar ile sosyal dünyayı betimlerler. Betimsel araştırma yöntemi, açıklama ya da keşfetme amacı ile kullanılabilir (Kuş, 2012). Başka bir deyişle betimsel çalışmalar, verilen bir durumu aydınlatmak, standartlar doğrultusunda değerlendirmeler yapmak ve olaylar arasında olası ilişkileri ortaya çıkarmak için yürütülür. Bu tür araştırmalarda asıl amaç incelenen durumu etrafıca tanımlamak ve açıklamaktır (Çepni, 2005).



Çalışmada betimsel yöntemin kullanılmasının sebebi araştırılan konunun doğasına ve amacına uygun olmasıdır. Konu ve amaç ışığında çalışma, mevcut bir durumu betimlemeyi, bu konuda ne durumdayız, neler yaptık ve neler yapılabilir gibi soruları cevaplamayı amaçlamaktadır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmamanın çalışma grubunu 2014-2015 eğitim öğretim yılında İzmir'in Menemen ilçesinde görev yapan ve tesadüfî örneklem yöntemiyle seçilen 14 tarih öğretmeni oluşturmaktadır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Çalışmada verilerin toplanması için yarı yapılandırılmış mülakat kullanılmıştır. Veri toplama aracı ilgili literatürün ışığı altında oluşturulmuştur. Veri toplama aracının geçerliliğini ve güvenilirliğini arttırmak için uzman görüşüne başvurulmuş ve ölçme aracının pilot çalışması yapılmıştır. Mülakatlar Ocak 2015'de tarih öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir.

Mülakat verileri içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi dendiğinde genel anlamda sözlü ve yazılı materyallerin sistematik bir şekilde analizi anlaşılmaktadır (Balcı,2006, Yıldırım ve Şimşek, 2012). Bu çerçevede mülakattan elde edilen veriler teker teker incelenerek ortak temalar bulunmuş, daha sonra veriler kodlara ve temalara göre düzenlenerek sınıflandırılmıştır. Bu aşamadan sonra ortaya çıkan veriler doğrudan alıntılarla desteklenerek yorumlanmıştır. Elde edilen verilerin raporları yazılırken görüşülen öğretmenlerin kimlik bilgileri saklı tutularak gerçek isimleri yerine takma isimler kullanılmıştır. Tablolardaki sayısal değerler, katılımcı sayısına göre değil, konuyla ilgili görüş sayısına göre hazırlanmıştır.

### **Bulgular Ve Yorum**

Araştırmaya 8 bayan ve 6 bay olmak üzere 14 tarih öğretmeni katılmıştır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin tamamı sorulan soruları cevaplamıştır. Elde edilen veriler aşağıdaki kategorilerde değerlendirilmiştir;

- Öğretmenlerin, değer eğitimi hakkındaki görüşleri.
- Öğretmenlerin, tarih derslerinin değer eğitimindeki yeri hakkındaki görüşleri.
- Öğretmenlerin, tarih derslerinde değer eğitiminde kullandığı yöntem ve teknik hakkındaki görüşleri.
- Öğretmenlerin, tarih müfredatının değer eğitime uygunluğu hakkındaki görüşleri.
- Öğretmenlerin, değer eğitiminde karşılaştığı problemlere ilişkin görüşleri.

### **Tarih Öğretmenlerinin Değer Eğitimi Hakkındaki Görüşleri**

Araştırma kapsamında görüşülen tarih öğretmenlerine sorulan ilk soru değer eğitiminin anlamına ilişkindir. Mülakattan elde edilen bulgulara göre tarih öğretmenleri, değerler eğitiminin önemli olduğunu düşünmektedir. Tarih öğretmenlerinin değerler eğitime yönelik verdiği cevaplar, bireyleri sosyal hayata hazırlama, geçmiş ile gelecek arasında köprü ve ideal bir insan yetiştirme temaları altında kodlanarak Tablo 1'de gösterilmiştir. Tablo incelendiğinde değer eğitiminin tanımıyla ilgili olarak öğretmenlerden 6 kişinin (%40) bireyleri sosyal hayata hazırlama, 5 kişinin (%33,3) geçmiş ile gelecek arasındaki köprü, 4 kişinin (%26,7) ideal bir insan yetiştirme boyutuna yönelik olarak tanımlar yaptıkları görülmektedir.

**Tablo 1: Değer Eğitiminin Tanımına İlişkin Görüşler**

| Cevaplar                          | Frekans | Yüzde (%) |
|-----------------------------------|---------|-----------|
| Bireyleri sosyal hayata hazırlama | 6       | %40       |
| Geçmiş ile gelecek arasında köprü | 5       | %33,3     |
| İdeal bir insan yetiştirme        | 4       | %26,7     |
| Toplam                            | 15      | %100      |

Tarih öğretmenlerinden 6 kişi (%40) değer eğitimi kavramını bireyleri sosyal hayata hazırlama olarak açıklamıştır. Değer eğitimi, bireyleri sosyal hayata hazırlama olarak açıklayan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir;

“Değer eğitimi bence çok önemlidir. Sosyal hayatı düzenleyen bireyler arası ilişkileri arttıran, insanları birlikte yaşamaya hazırlayan ve fikirlerini açıkça söyleyen kişileri yetiştirmektir. Değer eğitimi, kısaca insanları sosyal hayata hazırlayan en önemli unsurdur” (ÖA).

“Değer eğitimi bireyleri sosyal hayata hazırlamaz. Ayrıca, sosyal yaşantı ile ilgili sevgi, hoşgörü, saygı, dürüstlük, yardımlaşma gibi kazanımların kazandırılmasını sağlamaktır.” (ÖD).

“Bireylere sevgi, hoşgörü, kardeşlik gibi hem kişilik gelişimi hem de bireyin sosyal hayata uyumu bakımından gerekli bir takım bilgi ve değerlerin kazandırılmasıdır” (ÖS).

Mülakata katılan 5 (%33,3) tarih öğretmeni yapmış oldukları tanımlarda değer eğitimi geçmiş ile gelecek arasında köprü kurma olarak açıklamıştır. Değer eğitimi geçmiş ile gelecek arasında köprü kurma vazifesini ön plana çıkararak açıklayan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyle ifade edilebilir;

“Değer eğitimi, toplumların geleneklerinde, kültüründen kaynaklanan ve kuşaktan kuşağa aktarılan bazı değerlerin yaşamımızda ne anlam ifade ettiğini bireylere kazandırmaya yönelik faaliyetlerdir.” (ÖH).

“Bireylerin geçmişten gelen değerleri benimsemesi, koruması ve bu değerleri yaşamına yansıtması için verilen eğitimidir” (ÖK).

“Kaybolmakta olan sevgi, saygı, hoşgörü, dürüstlük, erdem, iyilik ve milli değerlerimiz gibi değerleri öğrencilere öğretmektir. Değer eğitimi geçmişteki değerlere sahip çıkarak geleceğe ulaşmaktır.” (ÖJ).

Tarih öğretmenlerinden 4 (%26,7) kişi değer eğitimi ideal insan yetiştirme olarak açıklamıştır. Değer eğitimi ideal insan yetiştirmek olarak açıklayan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir;

“Değer eğitimi öğrencinin her şeyden önce bir insan olduğunun bilincine varması, evrensel insanlık değerlerini kazanması ve özelde de mensubu olduğu toplumun kültürel değerlerinin bilincinde olmasıdır.” (ÖL).

“Değer eğitimi içinde bulunduğumuz dünya ve topluma uyumlu bireyler yetiştirmek için gereklidir. Uyumlu bireyler derken, ailesini, vatanını ve yaşadığı çevreye karşı sorumlu olan bireyler aklımıza gelmelidir. (ÖN).

### **Öğretmenlerin, Tarih Derslerinin Değer Eğitimindeki Yeri Hakkındaki Görüşleri**

Mülakatın ikinci sorusunda öğretmenlere, tarih derslerinin değer eğitimindeki yeri hakkında ne düşünüyorsunuz sorusu sorulmuştur. Mülakata katılan öğretmenlerden tamamı tarih dersinin değer eğitimine katkı sağlayan bir ders olduğunu belirtmiştir. Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinin dersinin değer eğitimine katkısına yönelik verdiği cevaplar, tarih dersinin içinde bulundurduğu

zengin konular ve hedef ve amaçlar yönünden temaları altında kodlanarak Tablo 1’de gösterilmiştir. Tablo verileri incelendiğinde tarih derslerinin değer eğitime katkısıyla ilgili olarak öğretmenlerden 10 kişinin (%62,5) tarih derslerinin içinde bulundurduğu zengin konular ile 6 kişinin (37,5) tarih derslerinin hedef ve amaçlar boyutuna yönelik tanımlar yaptıkları görülmektedir.

**Tablo 2: Tarih Derslerinin Değer Eğitimindeki Yerine İlişkin Görüşler**

| Cevaplar                               | Frekans | Yüzde (%) |
|----------------------------------------|---------|-----------|
| İçinde bulundurduğu zengin konular ile | 10      | %62,5     |
| Hedef ve amaçlar yönünden              | 6       | %37,5     |
| Toplam                                 | 16      | %100      |

Tarih öğretmenlerinden 10 kişi (%62,5) tarih derslerinin değer eğitime, içinde bulundurduğu zengin konular ile katkı sağlayan bir ders olduğunu belirtmiştir. Tarih derslerinin içinde bulundurduğu zengin konular ile değer eğitime katkı sağladığını belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir;

“Özellikle tarih dersleri, toplumsal birlik ve beraberliği sağlayan değerlerin en fazla içinde yer alan derslerden biri olma özelliğine sahiptir. Tarih dersleri içerisinde değer eğitime yönelik zengin konular bulunmaktadır.” (ÖR)

“İnsanoğlunun yapıp ettiği her şeyle ilgilenen tarih dersi değer eğitimi açısından, sayısız örneklerle sahip, iyi ve kötünün karşılaştırmalarının yapılabileceği, en önemlisi de sonuçların görülebildiği bir ders olarak değer eğitimi açısından öğrenciler için oldukça önemlidir.” (ÖS)

“Tarih dersi sosyal bilim dalları içerisinde düşünüldüğünde, değer eğitimi açısından kilit noktadadır. Sadece siyasi tarih değil sosyal toplumsal tarih bağlamında da çeşitli kültürel değerler karşılaştırılarak öğrencilere öğretilir.” (ÖT).

“Tarih dersinin değer eğitime katkı sağlayan önemli bir ders olduğunu düşünüyorum. Tarih dersi konusu itibarıyla çok geniştir. Tarih dersinin konularının bu kadar zengin olması öğrencilere değerleri öğretmemizi kolaylaştırmaktadır. Barış, hoşgörü, sevgi gibi değerler tarih konuları içerisinde öğrencilere öğretilir. (ÖÜ).

Mülakata katılan 6 (%37,5) tarih öğretmeni tarih dersinin hedef ve amaçlar yönünden değer eğitime uygun olduğunu belirtmiştir. Tarih dersinin değerler eğitime hedef ve amaçlar yönünden uygun olduğunu belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyle ifade edilebilir;

“Tarih dersi Milli Eğitim Temel Kanunda da belirtildiği gibi Türk gençlerini milli değerlere sahip olarak yetiştirilmesinde önemli bir yere sahiptir. Tarih dersleri aracılığıyla öğrencilere milli değerler öğretilir.” (ÖT)

“Tarih dersi hedef ve amaçları yönünden değer eğitime katkı sağlar. Tarih dersi programının amaçları arasında; barış, hoşgörü, karşılıklı anlayış, demokrasi ve insan hakları gibi temel değerlerin öneminin öğrencilere kavratılması ve bu değerlerin öğrenciler tarafından geliştirilmesi amaçlanır. Bu açıdan tarih derslerinin değer eğitimindeki yeri yadsınamaz.” (ÖP)

### **Tarih Öğretmenlerinin, Tarih Derslerinde Değer Eğitiminde Kullandığı Yöntem ve Teknik Hakkındaki Görüşleri:**

Mülakatın üçüncü sorusunda öğretmenlere, tarih derslerinde değer eğitiminde kullandığınız yöntem ve teknikler nelerdir sorusu sorulmuştur. Öğretmenler tarih dersinde değer eğitiminde farklı yaklaşım, yöntem ve teknikler kullandıklarını ifade etmiştir. Katılımcı 14 öğretmen cevaplarında birden çok yöntem ve tekniği kullandığını belirtmiş, buna göre de ifade ettikleri her yöntem ve teknik grubuna ayrı ayrı dâhil edilmişlerdir. Tarih derslerinde değer eğitiminde farklı yöntem ve teknik kullandığını ifade eden öğretmenlerin görüşleri Tablo 3’de gösterilmiştir. Tablo verileri

incelendiğinde tarih derslerinde değer eğitimi için öğretmenlerden 8 kişi (%40) anlatım, 5 kişi (%25) empati, 4 kişi (%20) model alma, 2 kişi (%10) hikâye ve 1 kişi (%5) beyin fırtınası yöntemini kullandığını belirtmiştir.

**Tablo 3: Değer Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Teknik Hakkındaki Görüşler**

| Cevaplar        | Frekans | Yüzde (%) |
|-----------------|---------|-----------|
| Anlatım         | 8       | %40       |
| Empati          | 5       | %25       |
| Model Olma      | 4       | %20       |
| Hikâye          | 2       | %10       |
| Beyin Fırtınası | 1       | %5        |
| Toplam          | 20      | %100      |

Öğretmenlerden 8 kişi (%40) tarih derslerinde değer eğitimi için anlatım yöntemini kullandığını açıklamıştır. Değer eğitimi için tarih derslerinde anlatım yöntemini kullanan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir;

“Tarih derslerinde değer eğitiminde daha çok anlatım yöntemini kullanıyorum. Öğrencilere, tarih konular içerisinde geçen, barış, hoşgörü, vatan sevgisi, karşılıklı anlayış gibi değerleri anlattıktan sonra onlara bu değerlerin önemini öğretmeye çalışıyorum. Bence tarih derslerinde öğrencilere değerleri öğretmede en etkin yöntemlerden biri anlatımdır.” (ÖY).

“Tarih derslerinde öğrencilere değerleri kazandırmada anlatım yöntemini kullanıyorum. Öğrencilere derslerde birbirlerine karşı anlayışlı olmalarını, birbirlerinin düşüncelerine saygı göstermeleri gerektiğini anlatıyorum. Belirli bir zaman geçtikten sonra öğrencilerin değerleri yaşamlarında uyguladığını ve değerleri kazandıklarını görüyorum. Bu sebeple öğrencilere tarih derslerinde değerleri kazandırmada anlatım yöntemini çok sık kullanmaya çalışıyorum.” (ÖV).

Öğretmenlerden 5 kişi (%25) tarih derslerinde değer eğitimi için empati yöntemini kullandığını açıklamıştır. Tarih derslerinde değer eğitimi için empati yöntemini kullanan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir;

“Tarih derslerinde değer eğitiminde empati yöntemini kullanıyorum. Değer eğitiminde empati kurmanın etkili olduğunu düşünüyorum. Öğrenciler, empati kurarak karşısındaki insanı daha iyi anlıyor. Örneğin dersimde barışı ve yahut toleransı anlatırken, öğrencilerden kendilerine toleransız davranıldığını düşünmelerini istiyorum ve böylelikle empati kurmalarını sağlayarak toleransın hayatlarında ne kadar önemli bir değer olduğunu görmelerini istiyorum. Bu sebeple öğrencilere kazandırmayı hedeflediğim değerlerin olumsuz ve benzerleri üzerine empati kurdurarak kazandırmak istediğim değerleri rahatlıkla öğrencilerime öğretebiliyorum.” (ÖZ)

“Değerleri öğrencilere öğretebilmenin yolunun empati kurmadan geçtiğine inanıyorum. Öğrenciler empati kurarak değerleri daha rahat öğrenebilir.” (ÖÜ)

Öğretmenlerden 4 kişi (%20) tarih derslerinde değer eğitimi için model alma yaklaşımını kullandığını açıklamıştır. Tarih derslerinde değer eğitiminde model alma yaklaşımını kullanan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir;

“Tarih derslerinde değer eğitiminde model almanın önemine inanıyorum. Öğrenciler anlatılanı dinliyor ama tam olarak davranış haline getiremeyebiliyor. Ama öğretmen tarih derslerinde anlattığı değerleri sınıfta öğrencilere karşı kendisi uygularsa, öğrenciler öğretmenin yaptığı davranışları model alarak daha rahat öğrenir. Çünkü öğrencinin davranışını sınıfta örnek aldığı öğretmendir.” (ÖM)

“Değer eğitiminin tam olarak gerçekleşmesinde model almanın etkili olduğuna inanıyorum. Öğrencilerin değerleri benimsemesinde öğretmenin rolü büyüktür. Öğretmen derslerinde saygıdan bahsediyor ama öğrencilere karşı saygısız davranıyorsa, öğrencilere saygı değeri kazandıramaz. Bu sebeple öğretmenlerin öğrencilere doğru şekilde model olması şarttır.” (ÖN)

Öğretmenlerden 2 kişi (%10) tarih derslerinde değer eğitimi için hikâyeleri kullandığını açıklamıştır. Tarih derslerinde değer eğitiminde hikâyelerden yararlandığını belirten öğretmenlerin görüşleri şöyledir;

“Tarih derslerinde değer eğitiminde hikâyelerden yararlanıyorum. Tarih dersinde değer eğitimi için kullanılacak birçok farklı hikâye vardır. Hikâyeler yoluyla öğrencilerin derse karşı ilgisi arttırılabilir. Öğrenciler derste kullanılacak hikâyelerde geçen değerleri daha basit bir şekilde öğrenebilir.” (ÖT).

“Değer eğitiminde tarihsel hikâyelerden yararlanıyorum. Hikâyeler aracılığıyla öğrenciler konuyu daha rahat öğreniyor. Örneğin, barış, sevgi, kardeşlik, millet sevgisi ve hoşgörü gibi değerlerin yer aldığı hikâyeyi sınıfta öğrencilere okuyarak, onlara sorular yöneltiyorum ve değer eğitimi daha yararlı olarak gerçekleşiyor.” (ÖZ)

Öğretmenlerden 1 kişi (%5) tarih derslerinde değer eğitimi için beyin fırtınası tekniğini kullandığını belirtmiştir. Tarih derslerinde değer eğitiminde beyin fırtınasından yararlandığını belirten öğretmenin görüşü şöyledir;

“Tarih derslerinde öğrencilere değerleri öğretirken, öğrencilerin düşüncelerini ifade etmelerine olanak sağlayacak beyin fırtınasını derslerimde kullanmaya çalışıyorum. Böylelikle öğrencilerim değerler üzerinde düşüncelerini rahatlıkla dile getirebiliyor” (ÖK)

### **Tarih Öğretmenlerinin Tarih Müfredatının Değerler Eğitime Uygunluğu Hakkındaki Görüşleri**

Tarih öğretmenlerinin, tarih dersinde değerler eğitiminde programa ilişkin görüşleri incelendiğinde programın yeterli ve yetersiz olduğu şeklinde farklı görüşlere ulaşılmıştır. Tarih öğretmenlerinin tarih müfredatının değerler eğitime uygunluğu hakkındaki görüşleri Tablo 4’te gösterilmiştir. Tablo verileri incelendiğinde öğretmenlerden 10 kişi (%71,4) tarih müfredatının değerler eğitimi için yeterli olmadığını belirtirken, 4 kişi (%28,6) tarih müfredatının değerler eğitimi için yeterli olduğunu belirtmiştir. Bu bulgulardan öğretmenler, müfredatın yetersiz olduğunu belirtmektedir.

**Tablo 4: Tarih Müfredatının Değerler Eğitimi için Yeterliliği Hakkında Öğretmen Görüşleri**

| Cevaplar                                             | Frekans | Yüzde(%) |
|------------------------------------------------------|---------|----------|
| Tarih müfredatı değer eğitimi için yeterli değildir. | 10      | %71,4    |
| Tarih müfredatı değer eğitimi için yeterlidir.       | 4       | %28,6    |
| Toplam                                               | 14      | %100     |

Öğretmenlerden 10 kişi (%71,4) tarih müfredatının değerler eğitimi için yeterli olmadığını belirtmiştir. Tarih müfredatının değerler eğitimi için yeterli olmadığının düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir;

“Tarih müfredatı değerler eğitimi için yeterli değildir. Mevcut tarih dersi müfredatı çok yoğundur. Müfredatın yetiştirilmesinde sorun yaşıyorken; değerler eğitime istenilen ağırlığı vermek mümkün olmamaktadır. Dolayısıyla müfredattaki gereksiz ve ayrıntı konuları ayıklayıp, değerler eğitimi bağlamında yeni müfredat çalışmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Yeni müfredatta öğrencilere geçmişteki değerlerden örnekler verilerek değerler karşılaştırmalı olarak öğretilmelidir.” (ÖA)

“Tarih müfredatı değerler eğitimi yönünden geliştirilmelidir. Türk büyüklerine ve dünya tarihinde yer alan örnek kişilere müfredatlar da daha çok yer verilmelidir. Böyle kişilerin hayatlarından örnekler verilerek ya da hikâyeler anlatılarak gençlerimizi daha çok etkileyebilir, kaybolan değerlerimizi yetißen yeni nesillere öğretebiliriz.” (ÖC)

“Tarih müfredatında klasik anlamda bazı değerler (vatan, millet, bayrak) konuları ile bağlantılı olarak yer almaktadır. Ama evrensel değerler veya değişimin gereği olan değerler müfredatta yeterince yer almamaktadır. Tarih müfredatının değerler eğitimi yönünden tekrar gözden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum.” (ÖG)

“Tarih müfredatının değerler eğitimi yönünden eksik olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere değer kazandıracak etkinliklerin az olduğunu belirtmek isterim. Müfredatta konuların yoğun olması öğrencilerin değerleri öğrenmesini zorlaştırıyor.” (ÖK)

Öğretmenlerden 4 kişi (%28,6) tarih müfredatının değerler eğitimi için yeterli olduğunu belirtmiştir. Tarih müfredatının değerler eğitimi için yeterli olduğunu düşünen öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir;

“Bence tarih müfredatı değer eğitimi için yeterli. Yeter ki öğrencilerimiz gerek tarihten, gerekse sosyal hayattan öğrendiklerini uygulamaya gayret etsinler. Tarih dersinde öğrendikleri, iyi, doğru, hoşgörü ve saygı gibi değerleri hayatlarında uygulasınlar.” (ÖP)

“Tarih müfredatının değer eğitimi konusunda yeterli olduğunu düşünüyorum. Tarih konuları içinde birçok değer öğrenciye kazandırıldığını düşünüyorum.” (ÖT)

### **Tarih Öğretmenlerinin Değer Eğitiminde Karşılaştıkları Problemlere İlişkin Görüşler**

Mülakatın son sorusunda öğretmenlere tarih derslerinde değer eğitiminde karşılaştığınız problem var mı, varsa bunları açıklayınız, sorusu sorulmuştur. Mülakata katılan 14 öğretmenden, 13 kişi (%92,8) tarih derslerinde değer eğitiminde problem yaşadığını belirtirken, 1 kişi (%7,2) tarih derslerinde değer eğitiminden problem yaşamadığını belirtmiştir. Tarih derslerinde değer eğitiminde problem yaşadığını belirten 13 öğretmen cevaplarında birden çok problemi belirttiği için her problem grubuna ayrı ayrı dâhil edilmiştir. Tarih derslerinde değer eğitiminde problem yaşadığını belirten öğretmenlerin görüşleri Tablo 5’te gösterilmiştir. Tablo verileri incelendiğinde tarih derslerinde değer eğitiminde öğretmenlerden 6 kişi (%37,5) öğretmenden kaynaklanan, 5 kişi (%31,2) öğrenci ve aileden kaynaklanan, 3 kişi (%18,8) eğitim sisteminden kaynaklanan, 2 kişi (%12,5) ders kitabından kaynaklanan problem yaşadığını belirtmiştir.

**Tablo 5: Tarih Derslerinde Değer Eğitiminde Karşılaşılan Problemler**

| Cevaplar                                  | Frekans | Yüzde (%) |
|-------------------------------------------|---------|-----------|
| Öğretmenden kaynaklanan problemler        | 6       | %37,5     |
| Öğrenci ve aileden kaynaklanan problemler | 5       | %31,2     |
| Eğitim sisteminden kaynaklanan problemler | 3       | %18,8     |
| Ders kitabından kaynaklanan problemler    | 2       | %12,5     |
| Toplam                                    | 16      | %100      |

Öğretmenlerde 6 kişi (%37,5) tarih derslerinde değer eğitiminde öğretmenden kaynaklanan problemler olduğunu belirtmiştir. Öğretmenlerin bu konudaki görüşlerinden bazıları şöyledir;

“Değer eğitimindeki yeterlilik biraz öğretmene bağlı diye düşünüyorum. Öğrenciyi, olaylar, tarihler ve isimler zinciri ile boğarken arka planda değerlerin es geçilmesi bence öğretmen ile ilgilidir. Bu yüzden öğretmenin kendisini bu konularda bilinçlendirmesi ve değerleri merkeze alarak konuları anlatması gerektiğini düşünüyorum. Hoşgörü, adalet, barış, birlikte yaşama gibi değerlerin öğretmenler tarafından derslerinde vurgulanması gerekir.” (ÖE)



“Değer eğitiminde öğretmenin davranışlarının önemli olduğunu düşünüyorum. Öğretmenin öğrenciye karşı olumsuz tutumu değer eğitimini zorlaştırıyor. Öğrenciler öğretmenlerinin davranışlarından göreceği hoşgörü ve saygıyı değer olarak kabul edecektir. Öğretmenin aksi tutumu öğrencinin değerleri kazanmasını engeller.” (ÖF)

Öğretmenler 5 kişi (%31,2) tarih derslerinde değer eğitiminde öğrenciden ve aileden kaynaklanan problemler yaşadığını belirtmiştir. Tarih derslerinde değer eğitiminde öğrenciden ve aileden kaynaklanan problemler yaşadığını belirten öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir;

“Değer eğitiminde karşılaştığım problemlerin başında öğrenciden kaynaklanan problemler gelmektedir. Değer eğitiminde en çok karşılaştığımız sorun saygıdır. Tabi ki bizlere karşı fazla saygısızlık etmekten çekiniyorlar. Ancak birbirlerine karşı oldukça saygısız söz ve hareketlerde bulunuyorlar. Bizler tarih derslerinde elimizden geldiği kadar saygı konusunu işliyoruz. Değerleri öğrencilere kazandırmaya çalışıyoruz ama öğrenmede öğrencinin tutumu çok etkili oluyor.” (ÖB)

“Değer eğitiminde karşılaştığım sorunlardan biri de ailenin öğrenciyi yetiştirme tarzı. Öğrenciye, saygı, hoşgörü, milli değerleri öğretmeye çalışıyorum. Öğrenci dersimde öğrendiği değerleri yaşamına geçirmek isterken evde farklı bir durumla karşılaştığında ortada kalıyor. Ailenin öğrenciye karşı tutumu ve davranışları değer eğitimini ya zorlaştırıyor ya da kolaylaştırıyor.” (ÖÇ)

Öğretmenlerden 3 kişi (%18,8) tarih derslerinde değer eğitiminde eğitim sisteminden kaynaklanan problem yaşadığını belirtmiştir. Tarih derslerinde değer eğitiminde eğitim sisteminden kaynaklanan problem yaşadığını açıklayan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir;

“Eğitim sistemimiz değer eğitimini geliştirecek yönde değil. Çok eksiklikler var. Bizler öğrencilere değerleri öğretmek için çabalasak da, eğitim sistemimizden kaynaklanan öğrencilerin sınav odaklı olması, onları sürekli psikolojik olarak zorluyor. Değerler onlar için önemsiz duruma geliyor. Çünkü sınavlardan yüksek not alıp iyi bir üniversite kazanmak istiyorlar. Öğrencileri sürekli yarış içinde sınavlara hazırlarken değerlerimizi göz ardı ediyoruz. Milli değerlerimizi, saygıyı, farklılıklara açık olmayı ve hoşgörü değerimizi öğrencilerimize kazandıramıyoruz.” (ÖA)

Eğitim sistemimiz aslında değer eğitiminin önemini vurguluyor. Ama gelgelim ki iş uygulamaya geldiğinde değer eğitimi geri planda kalıyor. Günümüzde eğitim sistemimizde her şey öğrencinin sınavlardaki başarısıyla odaklı olduğu için, değerler eğitimi sözde kalıyor.” (ÖŞ)

Öğretmenlerden R kişi (%12,5) tarih derslerinde değer eğitiminde ders kitabında kaynaklanan problemler yaşadığını açıklamıştır. Tarih derslerinde değer eğitiminde ders kitabından kaynaklanan problem yaşadığını açıklayan öğretmenlerden bazılarının görüşleri şöyledir;

“Tarih ders kitabının değer eğitimi konusunda eksik olduğunu düşünüyorum. Öğrencilere değerleri öğretecek, farklı etkinlik örneklerinin ders kitaplarında fazla yer almadığını görüyorum. Örneğin öğrencilerin milli değerleri öğrenebileceği tarihi hikâyeler ders kitaplarına konularak, öğrencilerin değerleri öğrenmesi kolaylaşabilir. (ÖZ)

### **Sonuç ve Öneriler**

Tarih öğretmenlerinin tarih derslerinin değerler eğitimindeki yeri hakkında görüşlerinin alındığı bu çalışmada, tarih öğretmenleri değerler eğitiminin önemli olduğunu düşünmektedir. Tokdemir (2007) tarafından yapılan çalışmada da tarih öğretmenleri değerlerin öğrencilere öğretiminin önemli olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularından tarih öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkında genel bir bilgiye sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin değerler eğitiminin tanımına yönelik verdikleri cevaplar; bireyleri sosyal hayata hazırlama, geçmiş ile gelecek arasında köprü kurma ve ideal bir insan yetiştirme temaları altında açıklanmıştır. Bu çerçevede tarih öğretmenlerinin değerler eğitiminin tanımına yönelik verdiği

cevaplar, çalışmanın kuramsal kısmında açıklanan değerler eğitimi tanımına yakın ifadelerdir. Çalışmanın kavramsal kısmında değerler eğitimi, bireyin belirli değerleri fark etmesi o değerlerden yeni değerler üretmesi, ürettiği değerleri benimsemesi ve kendi kişiliğini bu değerlere göre şekillendirip davranışa dönüştürmesi olarak açıklanmıştır (Yeşil ve Aydın, 2007). Çalışmaya katılan tarih öğretmenlerinin değerler eğitimi hakkında bilgi sahibi olması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü değerler eğitiminin tanımını, amacını, kapsamını ve unsurlarını bilen tarih öğretmenlerinin derslerinde değerler eğitimi gerçekleştirmesi daha kolay olacaktır.

Öğretmenler, tarih dersinin değerler eğitimine önemli katkısının olduğunu belirtmişlerdir. Orta öğretim kurumlarında tarih dersleri sadece bilgi ve becerilerin öğrencilere aktarıldığı bir ders olarak görülmemelidir. Günümüzde tarih dersleri toplumsal kaynaşmayı sağlamada, kültürel kimliğin kazanılmasında ve istenilen değerlerin öğrencilere kazandırılmasında önemli rol oynamaktadır. Araştırmaya katılan tarih öğretmenlerinin çoğu tarih derslerinin içinde bulundurduğu zengin konular, hedef ve amaçlar yönünden değerler eğitimine katkı sağlayacağını ifade etmiştir. Mutluer (2015) tarafından yapılan çalışmada da tarih derslerinin hedef ve amaçları yönünden değer eğitiminde önemli bir yere sahip olduğu belirtilmiştir.

Araştırma bulgularına göre, tarih öğretmenleri öğrencilerine değerler eğitimine yönelik bilgi kazandırmak amacı ile çeşitli yöntem ve teknikler kullandıklarını belirtmiştir. Ulaşılan bulgulara göre değerler eğitiminde öğretmenlerin, anlatım, empati, model olma, hikaye ve beyin fırtınası gibi teknik ve yöntemlerden yararlandıkları görülmektedir. Elbir ve Bağcı (2013) tarafından yapılan çalışmada da değerler eğitiminde öğretmenlerin anlatım, model olma ve empati kurma gibi değer kazandırma yollarını etkin bir şekilde kullandıkları görülmektedir. Tarih öğretmenlerinin derslerinde değerler eğitimine yönelik farklı yöntem ve teknikleri kullanması olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Çünkü değerler eğitiminde ne kadar çok farklı yöntem ve teknik kullanılabilirse öğrencilerin değerleri öğrenmesi o kadar kolaylaşır.

Araştırma bulgularına göre, tarih öğretmenlerinin büyük çoğunluğu tarih müfredatının değerler eğitimi için yetersiz olduğunu belirtmiştir. Keskin (2015) tarafından yapılan çalışmada da tarih öğretim programının girişinde vurgu yapılan değerlerin 9,10 ve 11. sınıf düzeyinde yıllık planlara sağlıklı şekilde yansıtılmadığı belirtilmiştir. Öğretmenler tarih müfredatının konu bakımından yoğun olduğunu, etkinliklerin yetersiz olduğunu, milli ve evrensel değerlerin müfredatta yeterince yer almadığını belirtmektedir. Ayrıca araştırmaya katılan öğretmenler tarih müfredatına değer eğitimine yönelik örnek hikâyeler konularak öğrencilerin değerleri öğrenmesinin kolaylaşabileceğini belirtmiştir.

Tarih öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde tarih dersinde değerler eğitimi zorlaştıran etmenlerin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Değerler eğitimi zorlaştıran etmenlerin öğretmenlerden, öğrenci ve aileden, eğitim sisteminden ve ders kitabından kaynaklandığı söylenebilir.

Araştırmada ulaşılan sonuçlar ışığında şu önerilerde bulunulabilir;

- Araştırma sonuçlarına göre tarih öğretmenlerinin değerler eğitimi konusunda genel bir bilgi sahibi olduğu anlaşılmaktadır. Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki bilgilerini daha da artırmak için eğitim fakültesinde öğretmen adaylarına değerler eğitimi konusunda daha ayrıntılı bilgiler verilebilir.
- Öğretmenleri değerler eğitimi konusunda bilgilendirmek için hizmet içi eğitim seminerleri ve kurslar düzenlenebilir.
- Gerek eğitim fakültelerinde gerekse hizmet içi eğitim seminerlerinde verilen eğitim teorik bilgilerle sınırlı kalmamalıdır. Öğretmenlere kavramsal bilgilerin yanı sıra değerler eğitiminde kullanılabilecek yöntem ve tekniklerle ilgili uygulamalarda gösterilmelidir.
- Tarih müfredatının değerler eğitimine katkı sağlayacak yönde geliştirilmesi gerekir.

- Tarih ders kitaplarının değerler eğitime katkı sağlayacak şekilde hazırlanmasına dikkat edilmelidir.

### KAYNAKÇA

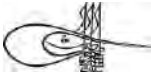
- Akbaş, O. (2008) Değer Eğitimi Akımlarına Genel Bir Bakış, Değer Eğitimi Dergisi, 6 (16), 9- 27.
- Aydın, M. (2003) Gençlerin Değer Algısı, Değerler Eğitimi Dergisi,(3),121-144.
- Balcı, A. (2006) Sosyal Bilimlerde Araştırma, Yöntem, Teknik ve İlkeleri, Ankara: Pegem Yayıncılık
- Cihan, N. (2014) Okullarda Değerler Eğitimi ve Türkiye’deki Uygulamaya Bir Bakış, Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkish Volume9/2 Winter 2014, p. 429- 436, ISSN: 1308- 2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6402> , ANKARA- TURKEY
- Çepni, S. (2005) Araştırma ve Proje Çalışmalarına Giriş, Trabzon: Üç Yol Kitabevi.
- Demircioğlu, İ.H. (2010) Tarih Öğretiminde Öğrenci Merkezli Yaklaşımlar, Ankara: Anı Yayıncılık
- Demircioğlu, İ.H. & Demircioğlu, E. (2014) Türk Dünyası Bilgeleri ve Değer Eğitimi, Türk Dünyası Bilgeler Zirvesi: Gönül Sultanları Buluşması, 26-28 Mayıs 2014. Eskişehir: Türk Dünyası Kültür Başkenti Ajansı Yayınları.
- Dewey, J. (2000) Temel Eğitiminde Tarihin Amacı. (Çev: B. Ata), Milli Eğitim Dergisi, 147.
- Dilek, D. (2002) Tarih Derslerinde Öğrenme ve Düşünce Gelişimi, Ankara: Pegem Yayınları.
- Doğanay, A. (2007) Değerler Eğitimi, C. Öztürk (Ed.) Hayat Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretimi Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Doğanay, A. (2012) Değerler Eğitimi, C. Öztürk (Ed.) Sosyal Bilgiler Öğretimi, Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Dönmez, C & Yazıcı, K (2008) T.C. İnkılâp Tarihi ve Atatürkçülük Konularının Öğretimi, Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Elbir, B & Bağcı, C. (2013) Değerler Eğitimi Üzerine Yapılmış Lisansüstü Düzeyindeki Çalışmaların Değerlendirilmesi, Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkish Volume8/1 Winter 2013, p. 41- 76, ISSN: 1308- 2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.4176>, ANKARA- TURKEY
- Genç, S. & Eryaman, Y. (2007) Değişen Değerler ve Yeni Eğitim Paradigması, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 9(1), 89-102.
- Gültekin, F.(2011) Tarih Öğretiminde Değerler, M. Safran (Ed.) Tarih Nasıl Öğretilir, İstanbul: Yeni İnsan Yayınevi.
- Kaptan, S. (1998) Bilimsel Araştırma Teknikleri ve İstatistik Yöntemleri, Ankara; Rehber Yayınları.
- Kale, N (2007) Nasıl Bir Değerler Eğitimi? Değerler ve Eğitimi Uluslararası Sempozyumu (26-28 Kasım 2004) 313-322. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Karasar, N (2009) Bilimsel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Nobel Yayınları.

- Katılmış, A (2010) “Sosyal Bilgiler Derslerindeki Bazı Değerlerin Kazandırılmasına Yönelik Bir Karakter Eğitimi Programının Geliştirilmesi”. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, İstanbul
- Keskin, Y. (2015) Tarih Dersi Öğretim Programı ve Ders Kitaplarında Değer Eğitimi, Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume10/7 Spring 2015, p. 659- 674, ISSN: 1308- 2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8234 , ANKARA- TURKEY
- Kuş, E. (2012) Nicel ve Nitel Araştırma Teknikleri, Ankara; Anı Yayıncılık.
- Merriam, S (2013) Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Rehber (Çev: S. Turhan) Ankara: Nobel Yayınları
- Mutluer, C. (2015) Tarih Derslerinin Tolerans Eğitimindeki Yeri: Tarih Öğretmenlerinin Görüşleri, Turkish Studies, International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume10/11Summer 2015, p. 1183- 1204, ISSN: 1308- 2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8543 , ANKARA- TURKEY
- Nihol, J. (1996) Tarih Eğitimi, (Çev: M. Safran) Ankara: Çağrı Matbaası.
- Öncül, R. (2000) Eğitim ve Eğitim Bilimleri Sözlüğü, İstanbul: Meb Yayınları.
- Paykoç, F.(1991) Tarih Öğretimi, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları
- Safran, M (2006) Tarih Eğitimi Makale ve Bildiriler, Ankara: Gazi Kitabevi.
- Schmidt, H (2002) Toplumda Ahlak Arayışı: Yeni Yüzyıl Işığında Almanya, İstanbul Yayıncılık
- Tokdemir, A. & Demircioğlu İ. (2008) Değerlerin Oluşması Sürecinde Tarih Öğretimi; Amaç, İşlev ve İçerik, Değerler Eğitimi Dergisi, 6(15), 69-88.
- Tokdemir, A. (2007) “Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Hakkındaki Görüşleri”, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Trabzon.
- Tuncay, M (1997) İlk ve Ortaöğretimde Tarih, Felsefe Kurumu Seminerleri, Ankara: Beta Yayınları
- Ulusoy, K. (2005) Tarih Derslerinde Ahlaki Değerlerin Aktarımı, Bir Okuma Paraçası Örneği, Milli Eğitim, (168), 126-133.
- Yeşil, R.& Aydın, D. (2007) Demokratik Değerlerin Eğitiminde Yöntem ve Zamanlama, Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 11(2) 66-84.
- Yiğittir, S& Öcal, A (2011) Lise Tarih Öğretmenlerinin Değerler ve Değerler Eğitimi Konusundaki Görüşleri, KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 13(20),117-124.
- Yıldırım, A& Şimşek, H(2012) Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Ankara: Seçkin Yayıncılık

---

**Citation Information/Kaynakça Bilgisi**

Mutluer, C., (2015). “Tarih Derslerinin Değer Eğitimindeki Yeri: Tarih Öğretmenlerinin Görüşleri / The Place Of History Lessons In Value Education: Remarks Of History Teachers”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8949>, p. 649-666.



## **SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YARATICI DRAMA YÖNTEMİNİN KULLANILMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN ADAYLARININ GÖRÜŞLERİ\***

*Ayşegül OĞUZ\*\**

*Adem BELDAĞ\*\*\**

### **ÖZET**

Bu araştırmanın temel amacı sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler derslerinde kullanılmasına ilişkin görüşlerinin belirlenmesidir. Araştırmanın çalışma grubunu 2014-15 eğitim-öğretim yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı dördüncü sınıfa devam eden 21 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Bu amaçla araştırmacılar tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanmak üzere açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu, alan yazın doğrultusunda hazırlanmış ve görüşmeler sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Bulgulara göre, öğretmen adayları yaratıcı drama eğitimini etkili bulduklarını ve yöntemin kalıcı öğrenmeye yapacağı katkının yanı sıra öğrencilerde özgüven, sorgulama becerisi, hayal gücü geliştirme, eğlenerek öğrenme, kalıcı öğrenme, empati becerisi, grup sorumluluğu, iş birliği yapma, sosyalleşme, sosyal becerileri geliştirme, psikomotor beceri geliştirme, bilişsel becerileri geliştirme, öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirme, derse ilgi çekme, iletişim, etkili konuşabilme, yaratıcılık, etkileşim, paylaşım, kavram öğretimi, deşarj olma, kendini ifade edebilme gibi becerilerin kazanılmasına olumlu yönde katkı sağlayacağını belirtmektedirler. Ancak yaratıcı drama yönteminin kullanımında karşılaşılabilecek güçlüklerle ilişkin görüşler de tespit edilmiştir. Bu görüşlerde ise, konuların yetişemeyebileceğini, yaratıcı dramanın yalnızca oyundan ibaret görülebileceğini, ders süresinin yetersiz oluşunu, kalabalık gruplarda etkili olarak uygulanamayabileceğini, ders hâkimiyetinin zor olabileceğini ve her konuya uygun olamayabileceğini belirtmişlerdir. Ayrıca, yaratıcı dramanın etkili kullanılabilmesi için dersin son dönem yerine ilk dönemden itibaren programda yer alması gerektiğini vurgulamışlardır.

**Anahtar Kelimeler:** Yaratıcı Drama, Sosyal Bilgiler Dersi, Öğretmen Adayı

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi El-mek: aysegul.oguz@erdogan.edu.tr

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: adem.beldag@erdogan.edu.tr



## **PROSPECTIVE TEACHERS' OPINIONS ON THE USE OF CREATIVE DRAMA IN SOCIAL STUDIES COURSE**

### **ABSTRACT**

The main purpose of this study is to identify prospective social sciences teachers' views about the use of creative drama in social studies social lesson. The study group consists of 21 students from the fourth grade in Recep Tayyip Erdogan University Education Faculty Social Studies Education Department during the 2014-2015 academic year. For this purpose, an open-ended semi-structured interview form was developed by researchers in reference to the literature. The data obtained from interviews were analysed utilizing descriptive analysis techniques. According to the study results, prospective teachers think that creative drama education is effective. They also think the method will contribute to permanent learning as well as develop self-confidence, questioning skills, imagination development, edutaining, lasting learning, empathy, group responsibility, collaboration, socializing, development of social skills, psychomotor skills development, cognitive skills development, strengthening student-teacher relationship, drawing attention to the lesson, communication skills, speak effective speech, creativity, interaction, sharing, concept teaching, feeling discharged, and acquisition of self-expression skills. Also, participants' views were noted relating to difficulties encountered in the use of creative drama method. In this context, the participants think that they may not cover the curriculum due to creative drama practices, it could only be considered as a game, the lesson duration is inadequate, it might not be applied effectively in large groups, class management could be difficult, and it may not be suitable for every subject. In addition, they stressed that creative drama classes should be included in the curriculum starting from the first semester instead of last semester for effective use.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Social studies is defined as an elementary course designed according to the public education approach (MEB, 2005) in order to help individuals perform their social existence, which reflects social fields such as history, geography, economics, sociology, anthropology, psychology, philosophy, political science and law and civics; combining under one theme or unit of learning areas; and studies human interaction with the social and physical environment in the past, present and future. It is a curriculum which, in order to improve knowledge, skills, values and attitudes of elementary students in the changing and constantly evolving world order, borrows its content mainly from social sciences and humanities and refers to all kinds of disciplines and fields regarding human beings as necessary (Sever, 2015). Creative drama is one of the effective methods used in education, particularly in social studies education, which helps individuals communicate with others, learn with fun and notice and solve problems around them. Departing from the foregoing, present study was designed to identify opinions of prospective social sciences teachers on the use of creative drama in teaching of social sciences.

The research was carried out as a case study. For data collection, a semi-structured interview form was developed by researchers. The form consists of open-ended questions for addressing to participant pre-service teachers. The study was implemented at Recep Tayyip Erdogan University Education Faculty Social Studies Education Department. The sample group consisted of 21 students attending the fourth grade during the 2014-15 academic year. The participants were selected among those that had completed drama course during early years of undergraduate education.

In the study findings, the participants' opinions were grouped under five main themes: efficacy of the creative drama lesson taken, the use of the creative drama in social studies lesson, the potentials of creative drama lesson to be acquired by students, probable challenges to be encountered in using creative drama in the course, and effective use of creative drama method in social studies lesson. During preparation of the interview form, reference was made to the relevant literature by researchers as well. Then, the form was revised by two experts before pilot implementation. Collected data were analyzed with descriptive analysis technique. For data analysis, the interview responses were examined and coded separately by both researchers.

In relation with teachers' views on the effectiveness of the creative drama courses studied during postgraduate education, it was found out that all participants find the creative drama education effective. They also stated that they could obtain many outcomes thanks to this method. Particularly, some participants stressed that creative drama should be included in the curriculum receiving more emphasis from the first year. In this context, the views of surveyed teachers showed that they think the creative drama classes are effective.

Secondly, analysis of the prospective teachers' views on the use of creative drama in social studies lesson revealed that the participants have a positive opinion on this issue. Moreover, they stated that creative drama method contributed to permanent learning, fun learning, active participation, recognition of the self and the environment, learning by doing and experiencing, drawing attention to the course, participating eagerly in the lesson, developing communication skills, and acquisition of creativity skills. Also consensus was found among respondents that social studies course and creative drama have certain outcomes in common.

Examination of the views on potential outcomes of creative drama lesson in social sciences course revealed that the participants think they could acquire certain skills through creative drama. These skills included self-confidence, questioning skills, imagination, fun learning, permanent learning, empathy, group responsibility, collaboration, socialization; improving social skills, psychomotor skills, and cognitive skills; strengthening the student-teacher relationship, drawing attention to the course, communication skills, effective speech, creativity, interaction, sharing, concept teaching, tension release, self-expression and learning of the course subjects.

Analysis of the teachers' views on any challenges with creative drama method also yielded a number of reservations such as the inability to cover up the whole curriculum, the risk of considering creative drama solely as a game, inadequate teaching time, ineffective

implementation in large groups, teachers and principals' considering the creative drama unnecessary, minor accidents that could take place during implementation, trouble in classroom management, time-consuming nature of the method, its unavailability for every subject, students' prejudices about creative drama, and lack of relevant materials at school. They added that not all teachers using creative drama method are skilled practitioners, thus it is carried out in an unplanned way in some cases. Some of the participants think that they could not encounter any problems and they are prepared to produce solutions in the face of any difficulties.

In relation with effective use of creative drama method in social sciences education, the prospective teachers indicated that creative drama course should be given in early terms instead of the last year, the course should be taken at all times, teachers should receive in-service training on the use of creative drama, the instructors responsible for creative drama course should have been educated accordingly, there should be drama classes in schools, drama practices should be available in teacher's guide and textbooks, resources for creative drama should be abundant, creative drama in social studies should be given as a course, and drama activities should be selected depending on class size.

It was found from the findings that the prospective social sciences hold a positive view regarding effectiveness of creative drama course they enrolled at earlier grades. They also said that they can acquire many skills thanks to this method and stressed the need to involve creative drama further in the curriculum. They pointed out that creative drama method provide many contributions such as permanent learning, fun learning, active participation, recognition of the self and the environment, learning by doing and experiencing, drawing attention to the lesson, willing participation in class, improving communication skills, and acquiring of cognitive, affective and psychomotor skills. The participants stated that they intend to use this method in their professional life. On the other hand, respondent reported that they could encounter certain difficulties in use of creative drama in social sciences courses. Reported difficulties were mainly concerning timing, place, and large number of students enrolled in class.

Regarding effective use of creative drama method in social sciences course, the participants emphasized that drama course should be offered during early terms rather than the last year only, the instructor in charge of offering drama classes need to be trained accordingly, drama classes should exist in schools, and teacher's guides and textbooks need to include drama practices.

In the light of the study findings, we can propose a number of recommendations for effective use of creative drama in social sciences course in the future. Thus, the course could be included in the curriculum starting from the earliest semesters instead of delaying it until the last year, pre-service teachers should be informed of new developments in creative drama field by means of in-service training courses, and instructors offering creative drama courses must be well-educated to this end. Lastly, it is recommended that physical environment, equipment and materials should be available in schools for effective use of drama.

**Key Words:** Creative Drama, Social Studies Course, Prospective Teacher

## Giriş

Bireyin toplumsal var oluşunu gerçekleştirebilmesine yardımcı olması amacıyla; tarih, coğrafya, ekonomi, sosyoloji, antropoloji, psikoloji, felsefe, siyaset bilimi ve hukuk gibi sosyal bilimleri ve vatandaşlık bilgisi konularını yansıtan; öğrenme alanlarının bir ünite ya da tema altında birleştirilmesini içeren; insanın sosyal ve fiziki çevresiyle etkileşiminin geçmiş, bugün ve gelecek bağlamında incelendiği; toplu öğretim anlayışından hareketle oluşturulmuş bir ilköğretim dersi (MEB, 2005) olarak tanımlanan sosyal bilgiler, temel eğitim öğrencilerinin değişen ve sürekli gelişen dünya düzeninde, hayatlarında gerekli olan bilgi, beceri, değer ve tutumlarını geliştirmek amacıyla içeriğini temelde sosyal ve beşeri bilimlerden ve bunun yanında yeri geldiğinde insana dair her türlü disiplin ve çalışma alanından da yararlanma yoluna giden bir öğretim programıdır (Sever, 2015).

Dünyada 20. Yüzyılın son çeyreğinde eğitimdeki etkisini artırmaya başlayan yapılandırmacı yaklaşım 2005 yılından itibaren Türkiye’de de öğretim programlarına yön vermeye başlamış (Arslan, 2007) sosyal bilgiler dersi de bu yaklaşımdan etkilenmiştir. Bu yaklaşıma göre öğrenciye, anlamı ya da bilgiyi kendi deneyimleriyle yapılandırma fırsatı verilmiştir (Akbaş, 2008). Bu da mümkün olduğu kadar öğrenciyi yaşama ilişkin sorunlarla kaşı karşıya bırakarak sağlanabilir. Bu bakış açısı ile değerleri ve yaşam boyu kullanılması planlanan becerilerin kazanılmasında, kullanılması gereken önemli öğretim yöntemlerinden birisi de yaratıcı dramadır (Sever, Yalçinkaya ve Mazman, 2009). Adıgüzel (2015:41) yaratıcı dramayı “bir grubu oluşturan üyelerin yaşam deneyimlerinden yola çıkarak, bir amacın, düşüncenin, doğaçlama, rol oynama (rol alma) vd. tekniklerden yararlanarak canlandırılması” olarak tanımlarken; Üstündağ (2014: 45), “yaratıcı drama çalışmaları sanat eğitimi alanı başta olmak üzere eğitim bilimlerinin tüm ana bilim dallarından yararlanır” biçiminde ifade etmektedir.

Bireyin çevresiyle iletişim kurmasını, eğlenirken öğrenmesini, problemleri fark ederek çözmesini sağlayan yaratıcı drama, genelde eğitim-öğretim sürecinde, özelde ise sosyal bilgiler öğretiminde kullanılan etkili yöntemlerden bir tanesidir. Bu bağlamda eğitim fakülteleri programlarında drama dersleri zorunlu ya da seçmeli olarak yerini almaktadır. İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı dördüncü sınıf ikinci dönemde 2 saat teorik, 2 saat uygulama olmak üzere “Drama” dersi zorunlu ders olarak haftada dört saat programlarda yerini almaktadır. Ders içeriği ise programda şu şekilde ifade edilmiştir: “Eğitsel drama teriminin tanımı ve anlamı, benzer terimlerden (Psiko drama, Yaratıcı drama, Drama-Oyun, Drama) farkı, çocuklarla drama uygulamalarının tarihçesi, eğitsel dramanın yapısı ve uygulanma aşamaları, eğitici dramanın yaş grupları ve uygulama alanlarına göre sınıflandırılması, eğitsel drama ortamı ve öğretmen nitelikleri, eğitsel drama da özel teknikler, eğitsel dramanın değerlendirilmesi, uygulandığı alanın eğitim amaçlarına uygun eğitici drama örnekleri ve yeni örneklerin geliştirilmesi” (<http://erdogan.edu.tr/fakulte/egitim>).

Alan yazın incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanımı için oldukça zengin bir saha bulunduğu söylenebilir. Bu bakımdan yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler derslerinde kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin belirlenmesi araştırmanın temel amacını oluşturmaktadır.

## Yöntem

Nitel araştırma, sosyal olguların bağlı bulundukları çevre içerisinde araştırmayı ve anlamayı ön plana almak üzere kullanılan bir yaklaşımdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu

doğrultuda araştırma sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı drama dersinin sosyal bilgiler dersinde kullanılmasına yönelik görüşlerinin tespit edilmesi amacıyla durum çalışması çerçevesinde yürütülmüştür. Bir olayın yoğun bir şekilde çalışılması olarak tanımlanan durum çalışması katılımcı gözlemleri, derinlemesine görüşmeler ve doküman toplama yoluyla elde edilen ve analiz edilen verilerin derinlemesine ve boylamsal olarak incelenmesini içerir (Glesne, 2013).

### Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu 2014-15 eğitim-öğretim yılında Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Ana Bilim Dalı dördüncü sınıfa devam eden 21 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubu oluşturulurken öğretmen adaylarının drama dersini almış olmaları göz önünde bulundurulmuştur.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmacılar tarafından sosyal bilgiler öğretmen adaylarına uygulanmak üzere açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu alan yazın doğrultusunda hazırlanmıştır. Görüşme sorularının hazırlanmasında iki uzman görüşü alınmış ve ön uygulama yapılmıştır. Sorulara ek olarak verilen yanıtı derinleştirmek, yanıtın zenginliğini ve derinliğini artırmak için (Patton, 2014) sondalar kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Elde edilen veriler, önceden veya araştırma sonucunda temaların belirlendiği, görüşlerin çarpıcı bir şekilde yansıtılması için doğrudan alıntılara sık sık yer verildiği (Yıldırım ve Şimşek, 2011) betimsel analiz tekniğinden yararlanılarak çözümlenmiştir. Verilerin analizi aşamasında araştırmayı yürüten iki öğretim üyesi ayrı ayrı görüşme dökümlerini incelemiş ve kodlamışlardır. Güvenirliği artırmak için *Güvenirlilik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı X 100* formülü kullanılmıştır (Miles & Huberman, 2015). İki araştırmacı arasındaki uyumun %85 olduğu tespit edilmiştir. Uyum yüzdesinin %70 veya daha üstü olması yeterli görüldüğünden veri analizi açısından güvenirlilik sağlanmıştır. Doğrudan alıntılar yapılırken öğretmen adayları K1, K2, vd. olarak kodlanmıştır.

### Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular; alınan yaratıcı drama dersinin etkinliğine ilişkin görüşler, sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşler, sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama kullanımının öğrencilere kazandırabileceklerine ilişkin görüşler, sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanımında karşılaşılabilecek güçlüklerle ilişkin görüşler, yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkili kullanılabilmesine ilişkin görüşler olmak üzere beş temada toplanmıştır.

### Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aldıkları Yaratıcı Drama Dersinin Etkinliğine İlişkin Görüşleri

Öğretmen adaylarının lisans eğitiminde aldıkları yaratıcı drama dersinin etkinliğine ilişkin görüşleri incelendiğinde, katılımcıların tamamı yaratıcı drama eğitimini etkili bulduklarını, pek çok kazanımı bu yöntemle edinebileceklerini belirtmişlerdir. Ayrıca bazı katılımcılar yaratıcı drama dersinin öğretim programında üniversitenin ilk yıllarından itibaren ve daha fazla yer alması gerektiğine vurgu yapmışlardır. Bu doğrultuda araştırmaya katılan öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde aldıkları yaratıcı drama dersini etkili bulduklarını ifade etmişlerdir.

Öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir: K2: “Bence bu ders tüm fakültelerde olmalıdır. Çünkü toplumumuzun eksik yanları bu ders kapsamında öğrencilere kazandırılıyor ve dolaylı yoldan ülkeyi etkiliyor” cümleleriyle drama dersinin yalnızca eğitim fakültelerinde değil,



bütün fakültelerde uygulanması gerektiğini söyleyerek dersin toplumsal gerçekleri ortaya çıkardığına vurgu yapmaktadır. K10: “Hem çok eğlendim hem de öğrendiklerimi stajda girdiğim derslerde rahatlıkla kullandım. Öğrencilerim de sürece katıldı. Hem öğretmenin hem de öğrencilerin aktif olduğu çok eğlenceli ders işledik” şeklindeki açıklamalarıyla, ders süresince öğrendiği drama uygulamalarını bizzat uyguladığını ve olumlu sonuçlar aldığını ifade etmiştir. K12: “Yaratıcı drama sayesinde klasik sınıf modelinden daha çok, dinleyici pozisyonundayken üretici, yaratıcı, aktif ve yaparak yaşayarak etkinlikler yaptık.” Bu açıklamasıyla K12 aldığı yaratıcı drama eğitiminin katkısını farklı bir bakış açısıyla ortaya koymuştur ve dersin öğrenciyi sınıf içinde sorumluluk alan, aktif bireyler olarak yetiştirmelerinde etkili olduğunu vurgulamaktadır.

Araştırma kapsamında ortaya çıkan bir diğer görüş ise dersin üniversite eğitiminin ilk yıllarından itibaren ve daha yüksek bir kredi ile verilmesidir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde; K4: “Drama dersine ilk geldiğimde oldukça önyargılıydım. Bu dersin en fazla eğlenmemizi sağlayacağını düşündüm. Derslere girdiğim ikinci haftadan sonra oldukça verimli geçti. Dersin, alanımı öğretirken oldukça etkili olacağını düşünüyorum. Ders eğer önceki dönemlerde daha fazla ders saatine yayılırsa daha etkili olur.” K4 drama dersine ilişkin önyargılı olduğunu, ancak derse katıldıktan sonra önyargısının kaybolduğunu ve dramanın etkili bir öğretim yöntemi olduğunu ifade etmiştir. K11: “Süre olarak daha fazla olabilir, fakat kısa sürede de çok şey öğrendiğimden yararlı buluyorum. Sosyal bilgiler dersinde soyut kavramların fazla oluşundan dolayı bunu drama dersinde öğrendiğimiz oyun–tekniklerle öğretmekte zorluk yaşamayacağımı düşünüyorum. Bu derse daha fazla süre ayrılabilseydi daha iyi olurdu.” K11 de drama ders saatinin artırılması gerektiğini bu cümleleriyle ifade etmiştir. K16’nın açıklamalarına bakıldığında drama dersinin ilk yıllarda ve daha fazla kredi ile yer alması olması gerektiğine vurgu yaptıkları görülmektedir. K16: “Yeterli bulmakla birlikte yerinde bulmuyorum. Çünkü bu dersin pedagojik eğitim sürecinin ilk yıllarında olması gerektiğini düşünüyorum. Yeterlilik kısmında bizlere sosyallik açısından, kendimizi rahat ve özgür ifade etmemiz açısından faydalı oldu.” K16 da eğitim fakültelerinde yer alan drama derslerinin ders saatinin artırılabilmesine vurgu yapmaktadır. K18’in de “Derste oynadığımız oyunlarda oyun oynanırken aklımda bu oyunu şu konu ile ileride öğrencilerime oynatabilirim gibi çıkarımlar yaptım” şeklindeki açıklamalarına bakıldığında ders içerisinde kullanılan oyunlara eğitsel açıdan baktığı görülmektedir. Drama kapsamında yer alan oyunlar eğitsel olarak da kullanılabilir. Dikkat çeken bir diğer görüşte ise K21: “Aldığım eğitimi yeterli buluyorum, ders içeriğimiz ve hocamızın bilgisi çok yeterli, fakat tek eksik bulduğum konu kostüm eksikliğimiz” yapmış olduğu bu açıklamalarıyla kostüm kullanımının önemine dikkat çekmiştir. Drama uygulamalarında kostüm önemlidir, ancak olmazsa olduğu söylenemez. Kostüm olmadığı durumlarda da –mış gibi yapılabilir. K21: “Aldığım eğitimi yeterli buluyorum, ders içeriğimiz ve hocamızın bilgisi çok yeterli, fakat tek eksik bulduğum konu kostüm eksikliğimiz” yapmış olduğu bu açıklamalarıyla kostüm kullanımının önemine dikkat çekmiştir. Drama uygulamalarında kostüm önemlidir, ancak olmazsa olduğu söylenemez. Kostüm olmadığı durumlarda da –mış gibi yapılabilir.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılmasına İlişkin Görüşleri**

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin görüşleri incelendiğinde, öğretmen adayları sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin olumlu görüş bildirmişlerdir. Ayrıca yaratıcı drama yönteminin kalıcı öğrenme, dersi eğlenceli hale getirme, etkin katılım, kendini ve çevresini tanıma, yaparak yaşayarak öğrenme, derse ilgi çekme, derse istekli katılma, iletişim becerileri geliştirme, yaratıcılık gibi becerilerin kazanılmasını desteklediği belirtilmiş ve sosyal bilgiler dersi ile yaratıcı dramanın ortak kazanımları olduğu katılımcılar tarafından vurgulanmıştır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde: K2 sosyal bilgiler dersinde drama kullanımının özellikle kavram öğreniminde etkili olabileceğini şu cümleleriyle “Birçok kavram öğrencilerin zihninde eğlenceli bir drama etkinliği ile kalıcı izli yer edebilir. Örneğin bölgeleri veya mevsimleri meyve sepeti oyunu ile eğlenceli bir şekilde ele alabilir, derse renk



katabiliriz” ifade ederken, K12: “Yaratıcı drama yöntemini kullanarak öğrencilerin dersi dört gözle beklediği, derse karşı olumlu bir tutumda olduğu ve fark edemediği yeteneklerini bu sayede açığa vurma şansı yakalayacaktır” şeklinde belirtmiştir. K4, K6, K7 ve K9 sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanımının dersi eğlenceli hâle getirmede, etkin katılımı, katılımcının kendini ve çevresini daha iyi tanımasında, öğretimde kolaylık sağlamada, derse ilgi çekmede çok etkili olacağını aşağıdaki açıklamalarıyla belirtmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşleri şu şekildedir: “K4: “Sosyal bilgiler içerik olarak soyut kavram ve geçmiş anlatıldığı için anlaşılması zor. Öğretmen sürece öğrenciyi daha çok katması ve verim alması için kesinlikle yaratıcı dramadan yararlanmalıdır” şeklinde görüş belirtirken, K6: “Yaratıcı drama bence tam sosyal bilgilere uygulanabilecek bir yöntem, çünkü öğrenciye çevresini, arkadaşlarını, okulunu, ülkesini, dünyayı tanıtmak yalnızca kitaplarla ve sözle olmuyor. Bu gibi konuları öğrenci bizzat canlandırdığı için bizzat yaparak yaşayarak öğrenebileceği bir yöntem olması sebebiyle yaratıcı drama yönteminin kullanılması gerekli diye düşünüyorum” şeklinde görüş belirtmiş, K7: “Anlaşılması zor konuları akıllı karıştırıcı konuları yaratıcı dramayla uygulayıp hem akılda kalıcılığı artırırız.” cümlesiyle karmaşık konuların drama ile kalıcılığının artırılarak zevkli bir hâl alacağını vurgulamıştır. Bir diğer görüşte ise, K9: “Sözel ağırlıklı bir şekilde işlenen sosyal bilgiler derslerinin sıkıcı, durağanlaşmış ve öğrencinin ilgi göstermeyip dikkatini çekmeyen bir ders olmaktan çıkarıp, derslere gönüllü ve istekli olarak gelip, okul-ders denince bıkkınlık verici bir mekân olarak algılanmasını değiştirebilecek bir yapıya sahiptir” açıklamalarıyla yaratıcı drama yöntemi ile derse ilgi çekebileceğini ve başarı sağlayacağını düşünmektedir.

K11 ve K15’in aşağıdaki açıklamalarına bakıldığında dramanın sosyal bilgiler dersi ile ortak kazanımları olduğunu ifade ettikleri görülmektedir: K11: “Sosyal bilgiler dersi içinde hukuk, sosyoloji, tarih gibi birçok bilimi, disiplini barındıran bir derstir. Hukuk / vatandaşlık bilgileri başta olmak üzere tarih gibi derslerde soyut kavramlar ağırlıkta ve bunun öğrencilere öğretimi güçtür fakat drama dersinde kullandığımız tekniklerle-oyunlarla soyut kavramları öğrenmeleri daha kolay olur. Sosyal bilgilerin temel amaçlarına baktığımızda ‘iletişim kurabilen, yaratıcı, etkin bireyler yetiştirmek’ önemlidir. Drama dersi de özellikle iletişim becerisi ve yaratıcılık hususunda yararlanabileceğimiz bir derstir” şeklinde görüş belirtirken, K15: “Eleştirebilen, yaratıcı düşünen, iletişim becerisi gelişmiş öğrencilerin varlığına yaratıcı drama yöntemi kaynaklık eder. Sosyal bilgiler dersi insanı ve insan faaliyetlerini içerdiğinden yaratıcı drama yönteminin kullanılması dersin amacıyla paralellik gösterir” şeklinde görüş belirtmiştir.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yöntemini Kullanmak Öğrencilere Neler Kazandırabileceğine İlişkin Görüşleri**

Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama kullanımının öğrencilere kazandırabileceklerine ilişkin görüşler incelediğinde, bu yöntem ile özgüven, sorgulama becerisi, hayal gücü, eğlenerek öğrenme, kalıcı öğrenme, empati becerisi, grup sorumluluğu, iş birliği yapma, sosyalleşme, sosyal becerileri geliştirme, psikomotor beceri geliştirme, bilişsel becerileri geliştirme, öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirme, derse ilgi çekme, iletişim, etkili konuşabilme, yaratıcılık, etkileşim, paylaşım, kavram öğretimi, deşarj olma, kendini ifade edebilme, ders içi konuların öğrenilmesi gibi becerileri kazanabileceklerini ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda öğretmen adaylarının görüşleri aşağıda verilmiştir.

K1 “Bireylerin toplumsal uyumunu kolaylaştırırız, böylece içe kapanık bireyler yerine eleştiren, sorgulayan bireyler yetiştirebiliriz” diyerek yaratıcı drama yöntemi ile öğrencilerin özgüven, sorgulama, eleştiri yapabilme gibi kazanımları edinebileceklerini ifade etmiştir. K11: “Hayal dünyalarına yolculuk yapabilirler, yaratıcılıklarını geliştirebilirler. Soyut kavramları kısa zamanda eğlenerek kavrayabilirler ve kalıcılığı daha yüksek olur. Empati yapma becerisini geliştirirler, bu da sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından. Grup sorumluluğu, birlikte iş

yapma becerisini geliştirirler” ifadeleriyle sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ile sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarına ulaşılabilirliğini belirtmiştir. K17 ise “Bir problem karşısında empati kurup çözüm bulmasını, özgüveni ve sosyalleşmeyi desteklediği için derse katılım artacaktır. Ayrıca öğrencilerin psikomotor ve bilişsel becerilerine de olumlu etkisi olduğunu düşünüyorum” cümleleriyle yaratıcı drama yönteminin katılımcıların empati, özgüven, sosyalleşme, yaratıcı düşünme, sosyal beceri, psikomotor ve bilişsel becerilere olumlu etkisi olduğunu vurgulamıştır. K18 de önemli bir konuya değinmektedir. K18: “Öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirir. Öğrencilerin ilgisini çeker. Dikkati çekme, empati, iletişim, etkili konuşma, kavram öğretimi, yaratıcılık, grupla çalışabilme, grup içinde hareket etmeyi öğrenme, etkileşim, bir arada yaşama, hızlı hareket etme, hafızayı güçlendirme, dikkati toplayabilme gibi birçok beceriyi kazandırabilir” açıklamalarıyla sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılmasının öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirdiğini, öğrencilerin dikkatini çektiğini, hafıza güçlendirdiğini, empati, iletişim, etkili konuşma, kavram öğretimi, yaratıcılık, grupla çalışabilme gibi pek çok beceri sağladığını ifade etmektedir. K21 de sosyal bilgiler öğretiminde ve pek çok kazanımın kazanılmasında yaratıcı drama yönteminin etkililiğine ilişkin şu açıklamaları yapmıştır: “Öğrencilere işbirliği, paylaşma, grup içinde hareket etme, özgüven, ders içi kavramlar, fazla enerji atma, kavram yanlışlarını giderme, kendini ifade etme, empati, güven, ders içi konular gibi kazanımların yanında, vatandaşlık gerekleri içerikli beceriler kazandırılabilir. Hatta meslek seçiminde bile çok etkili bir yöntem olabilir.” Öğretmen adaylarının bu görüşlerine bakıldığında sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin kullanılması ile bilişsel, duyuşsal ve psikomotor pek çok becerinin kazanılabileceğini düşündükleri görülmektedir.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanımında Karşılaşılabilecek Güçlüklerle İlişkin Görüşleri**

Sosyal bilgiler dersinde öğretmen adaylarının yaratıcı drama yönteminin kullanımında karşılaşılabilecek güçlüklerle ilişkin görüşleri incelendiğinde, konuların yetiştiremeyeceğini, yaratıcı dramanın yalnızca oyundan ibaret görülebileceğini, ders süresinin yetersiz oluşunu, kalabalık gruplarda etkili olarak uygulanamayabileceğini, öğretmen ve yöneticilerin yaratıcı drama yönteminin gerekli olmadığını düşünebileceklerini, ders sırasında küçük kazalar yaşanabileceğini, ders hâkimiyetinin zor olabileceğini, yöntemin zaman alıcı olabileceğini, her konuya uygun olmayabileceğini, öğrencilerin yaratıcı dramaya önyargılı olabileceğini, okulda yaratıcı dramaya ilişkin materyal eksikliği olabileceğini ifade ederken ayrıca, yaratıcı drama yöntemini bu alana hâkim olmayan uygulayıcıların da kullandığını ve plansız uygulama yapıldığını da belirtmişlerdir. Bazı katılımcılar da herhangi bir sorunla karşılaşılabileceklerini düşünmediklerini, herhangi bir güçlük karşısında da kolayca çözüm üretebileceklerini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının görüşleri incelendiğinde K1: “En büyük sorun konuların yetiştirilemeyeceği korkusudur, çünkü yaratıcı drama zaman gerektiren bir yöntemdir. Ayrıca çocuklar bu yöntemi sadece oyun olarak görebilir, bu da verilmek istenen mesajı tam olarak almalarını engeller. İyi bir yönlendirmeyle bu sorun giderilebilir” yorumunu yapmıştır. K1’in de ifade ettiği gibi öğretmenlerin yetiştirmesi gereken bir öğretim programı vardır. K1’in açıklamalarına benzer biçimde K4 de şu cümleleriyle zaman sorunu olabileceğini ifade etmiştir: “40 dakikalık derste hem hazırlık, hem canlandırma, hem de değerlendirmeyi yapmak zor olabilir. Birçok okulda drama salonu bulunmuyor, bu yüzden sınıflarda bunu yapmak zor.”

K5: “Öğretmenin ve yöneticilerin bu yöntemin gerekli olmadığını düşünmesi. Gerekli bilinç yoksa pek de uygulanması kolay olmaz.” K5’in açıklamalarına bakıldığında, öğretmenlerin ve yöneticilerin yaratıcı drama yönteminin gerekli olduğunu düşünmelerinin önemine dikkat çektiği görülmektedir. Gerekli bilinç sağlandığı zaman yöntemin uygulanması daha kolay olacaktır. K9: “Drama yöntemi, kullanıma amacı ve aşamalarını tam olarak içselleştirememiş,

benimseyememiş bireyler tarafından uygulanırsa istenilen düzeyde başarı elde edilemez. Plansız bir şekilde uygulanması halinde öğrenciler tarafından yöntemin anlaşılmasına yol açar.” Bu açıklamalarla drama liderinin alana ilişkin bilgi ve deneyiminin, doğru ve düzgün plan yapabilmenin önemine vurgu yapılmaktadır.

K11 de şu cümleleriyle mekânda yaşanabilecek kazalara dikkat çekmiştir: “Mekânın fiziksel durumu göz ardı edilirse küçük kazalar yaşanabilir. (Koşmalar vb. durumlarda ortamda gereksiz eşya/sert zemin ufak da olsa zarar verebilir). Ayrıca çok kalabalık sınıflarda güçlük yaşanabilir.”

K13 de kalabalık sınıf mevcudunun yaratıcı drama yönteminin kullanılmasında sorun yaratabileceğini şu cümleleriyle ifade etmiştir: “Kalabalık sınıflarda bu yöntemi kullanmak zorlayıcı olabilir. Küçük yaştaki çocuklar bu yöntemin eğitsel değil de oyun yönüne odaklanırsa, yöntem istenen amaca ulaşmayabilir.” K13 kalabalık gruplarda yaratıcı drama yönteminin kullanılmasına ilişkin zorluk yaşanabileceğini düşünmektedir. Bir başka görüşte ise K2 “Zaman yönetimi açısından sıkıntı oluşturur gibi söylemler var, planlı bir ön hazırlık ile bu sıkıntı ortadan kalkar. Kalıcı öğrenme gerçekleştirebilmek için bu yöntem uygulanmalıdır” cümleleriyle yaratıcı drama yöntemini sosyal bilgiler dersinde kullanmayı düşündüğünü, olabilecek zaman sorununu da planlı bir ön hazırlık ile çözebileceğini ifade etmektedir.

K12: “Öğrencilerin yaratıcı dramaya önyargılı olması, okulun yaratıcı drama ile ilgili çeşitli materyallere sahip olmaması olabilir.” K12’nin de söz ettiği gibi okullarda materyal eksikliği olabilir, sözelimi kostüm gibi. K15: “Çekingen, içine kapanık öğrenciler olabilir.” K17 de çekingenliğin tam tersine başka bir durumdan şu cümleleriyle söz etmektedir: “Stajda karşılaştığım bir sorun, öğrencilerin hepsi drama yapmak istedi ve aynı oyunu üç defa tekrar ettik. Sınıf mevcudu az olduğu için her öğrenciye görev verildi, fakat sınıf kalabalık olsaydı izin veremeyecektim.”

K8 sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yöntemini kullanırken herhangi bir sorun yaşamayacağını “Ben sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini kullanmanın herhangi bir güçlük oluşturmayaacağı kanısındayım” cümlesiyle ifade etmiştir. K21 de K8’in açıklamasına benzer biçimde herhangi bir sorun yaşamayacağını düşündüğünü şu cümleleriyle ifade etmiştir: “Güçlüklerimizin fazla olacağını düşünmüyorum. Çünkü, genellikle –miş gibi yapmaya dayalı oyunlarımız. Ortam olarak da okul bahçesi ya da sınıf kısıtlı da olsa kullanılabilir. Belki özgüven eksikliği olan öğrencilerde ya da gruplaşmış problemlili sınıflarda güçlük yaşanabilir. O güçlükleri aşmada oyunların iyi geleceğini ve problemlerin drama eşliğinde çözülebileceğini düşünüyorum”

### **Yaratıcı Drama Yönteminin Sosyal Bilgiler Dersinde Etkili Kullanılabilmesine İlişkin Görüşler**

Öğretmen adaylarının yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkili kullanılabilmesine ilişkin görüşleri incelendiğinde, drama dersinin son sınıf yerine ilk dönemlerde verilmesi, dersin sürekli alınması, öğretmenlerin bu yöntemi öğrenebilmeleri için gerekli hizmet içi eğitim verilmesi, yöntemi kullanacak olan öğretmenin yaratıcı drama eğitimi almış olması, okullarda drama sınıfı bulunması, öğretmen kılavuzu ve ders kitaplarında drama uygulamalarının bulunması, yaratıcı drama alanına ilişkin kaynakların artması, sosyal bilgilerde yaratıcı drama dersinin açılması, sınıf mevcuduna göre etkinlik seçilmesi gerektiğini belirtmişlerdir.

Öğretmen adaylarının öneri niteliğindeki görüşleri incelendiğinde, K1’in “Dersin üniversite son sınıfta verilmemesini öneririm” şeklindeki görüşüyle, drama dersinin daha önceki dönemlerde verilmesini daha yerinde bulduğu görülmektedir. K11 de benzer biçimde dersin gerekliliğini şu cümlesiyle ifade etmiştir: “Öğretmen adaylarının bu dersi 3. sınıftan itibaren almaları gerekir.”

K2: “Birçok gelenekçi öğretmen bu yöntemi uygulamamaktadır, bence bu yöntemin gerekliliği öncelikle öğretmenlere kavratılmalı. Bunun için gerekirse hizmet içi eğitim faaliyetleri yapılmalıdır.” K2 bu görüşüyle her öğretmenin drama yöntemini uygulamadığına değinmiştir. Öncelikli olarak öğretmenlerin yaratıcı drama yöntemini öğrenmeleri gerektiğini vurgulamıştır, hizmet içi eğitimlerle öğretmenlerle drama eğitimi verilebileceğini önermiştir. K18 de benzer biçimde “Yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkili bir şekilde kullanılabilmesi için en başta öğretmenin yaratıcı drama eğitimini almış olması ve konuya hâkim olması gerekir” şeklindeki açıklamasıyla öğretmenlerin yaratıcı drama eğitimi almasının önemine dikkat çekmektedir. K16 da “Öğretmenin drama etkinliklerine hâkim olması gereklidir. Okul idaresi drama hocası ile etkili bir iletişimde olmalı” şeklindeki açıklamalarıyla K18 ile hemfikir olup, drama yöntemini kullanacak öğretmen ile okul yönetiminin iletişimine dikkat çekmektedir.

K7: “Tüm okullarda sadece sosyal bilgiler değil, diğer derslerde de kullanılabilen bir drama sınıfı olmasını önerirdim. Meselâ, öğretmen kılavuz kitaplarında konuyla ilgili ne tür drama uygulamaları olabileceği hakkında bilgi vermesini önerirdim” şeklindeki açıklamalarıyla okullarda drama sınıfının gerekliliğine dikkat çekmiştir, öğretim programlarında drama uygulamalarına ilişkin örneklerin bulunmasını önermiştir. K8 de K7’nin açıklamalarına benzer biçimde ders kitaplarında yaratıcı drama uygulamalarına ilişkin örnekler bulunabileceğini “Özellikle ders kitaplarında yaratıcı drama ile ilgili oyun örnekleri eklenebilir” cümlesiyle ifade etmiştir. K9 da “Drama yöntemini kullanmaya başlamadan önce bu konuda tüm öğretmenlere iyi bir eğitim tarafından yöntemin uygulanmasına ilişkin sıkı bir eğitim programı verilmelidir. Daha sonra eğitim-öğretimde kullanabilecekleri, her disipline özgü tüm konulara ilişkin drama çalışmalarını içeren bir örnek, kılavuz kitap hazırlanmalı” şeklindeki açıklamalarıyla dramanın bir uzmanlık gerektiren önemli bir yöntem olduğuna ve kılavuzda yer alması gerektiğine dikkat çekmektedir. K10 da “Bu derse ilişkin kaynakların çoğalmasını isterdim. Sosyal bilgilerde yaratıcı drama dersi açılabilir” cümlesiyle yaratıcı dramaya ilişkin kaynakların artması ve sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama dersinin de açılması gerektiğine vurgu yapmaktadır.

K15: “Etkili olabilmesi için heterojen gruplar oluşturulmalıdır” cümlesiyle heterojen grupların önemine dikkat çekmiştir. K17 ise “Sınıf mevcuduna göre etkinlikler seçilmeli” cümlesiyle farklı bir noktaya değinerek uygulamada katılımcı sayısının etkinlik seçmedeki önemine dikkat çekilmiştir. K21 de “Öğretmenlerimizin kolaydan konu anlatıp çıkmak istemesi yerine, biraz daha gayretle derslerimizde farklı yöntemler kullanmayı öneririm. Okul imkânları kısıtlıysa bile görev paylaşımıyla eksikler tamamlanabilir” şeklindeki açıklamalarıyla farklı yöntem kullanmanın önemine vurgu yapmaktadır. Okul olanaklarının sınırlı olduğu durumlarda da, görev paylaşımıyla sorunlara çözüm bulunabileceğine dikkat çekerek idealist bir öğretmen tavrı çizmektedir.

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Bu araştırma kapsamında elde edilen bulgulardan yola çıkarak, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aldıkları yaratıcı drama dersinin etkinliğine ilişkin olumlu görüş bildirdikleri görülmüştür. Ayrıca bu yöntem ile pek çok kazanımı edinebileceklerini ifade etmiş ve drama dersinin programda daha fazla yer alması gerektiğini vurgulamışlardır. Yaratıcı drama yönteminin kalıcı öğrenme, derse eğlenceli hâle getirme, etkin katılım, kendini ve çevresini tanıma, yaparak yaşayarak öğrenme, derse ilgi çekme, derse istekli katılım, iletişim becerileri geliştirme, yaratıcılık gibi bilişsel, duyuşsal ve psikomotor becerilerin kazanılmasına olumlu etki ettiğini ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları bu yöntemi mesleki yaşamlarında kullanmayı düşündüklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama kullanımında zaman, mekân, öğrenci sayısının fazlalığı gibi konularda zorluklarla karşılaşabileceklerini belirtmişlerdir. Öğretmen adayları yaratıcı drama yönteminin sosyal bilgiler dersinde etkili kullanılabilmesine ilişkin, drama dersinin son sınıf yerine ilk dönemlerde verilmesi, yöntemi kullanacak olan

öğretmenin yaratıcı drama eğitimi almış olması, okullarda drama sınıfının bulunması, öğretmen kılavuzu ve ders kitaplarında drama uygulamalarının bulunması gerektiğini vurgulamışlardır.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aldıkları yaratıcı drama dersinin etkinliğine ilişkin ulaşılan sonuçlar alan yazındaki çalışmalarla örtüşmektedir. Altuntaş ve Altınova (2015), yaptıkları araştırma ile drama dersinin öğretmen adaylarının problem çözme becerileri üzerine olumlu etkileri olduğunu vurgularken, Aykaç ve Çetinkaya (2013) da drama dersinin öğretmen adaylarının konuşma becerilerini olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Başçı ve Gündoğdu (2011); Yılmaz (2013), ise yaptıkları çalışmalar sonucunda öğretmen adayları tarafından dramanın etkili bir yöntem olarak kullanılabileceğini belirtmiştir. Metinnam, Keleşoğlu ve Özen (2014) sosyal bilgiler eğitiminde yaratıcı dramanın bir yöntem olarak kullanılmasına ilişkin öğretmen görüşlerini aldıkları çalışmada, alanda drama dersini veren akademisyenlerin uzman olmaları ve haftalık drama ders saatinin artırılması gerektiği öneriler arasında yer almaktadır. Aykaç ve Adıgüzel'in (2011) araştırmasında sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi incelenmiştir. Yaratıcı dramanın sosyal bilgiler dersinde öğrenci başarı üzerinde etkili olan bir yöntem olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının görüşleri ile alan yazındaki araştırmaların bulguları benzerlik göstermektedir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı drama yöntemine ilişkin olumlu görüş belirtmeleri ve sosyal bilgiler dersinde kullanılabilir bir yöntem olarak görmeleri mesleki yaşamlarında kullanmayı düşündükleri şeklinde yorumlanabilir.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama kullanımının öğrencilere özgüven, sorgulama becerisi, hayal gücü, eğlenerek öğrenme, kalıcı öğrenme, empati becerisi, grup sorumluluğu, iş birliği yapma, sosyalleşme, psikomotor beceri geliştirme, bilişsel becerileri geliştirme, öğrenci-öğretmen ilişkisini güçlendirme, derse ilgi çekme, iletişim, yaratıcılık, paylaşım, kendini ifade edebilme gibi becerilerin kazanılmasında önemli bir role sahip olduğu vurgulanmıştır. Bu sonuç alan yazındaki Başçı ve Gündoğdu (2011), Okvuran (2000), Ünal (2004), Yılmaz'ın (2013) araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Bu sonuç yaratıcı drama yönteminin hedefleri ile öğretmen adaylarının görüşlerinin örtüştüğü şeklinde açıklanabilir.

Rosler (2008), Morris ve Welch (2004) araştırmalarında sosyal bilgiler dersinde dramanın önemine dikkat çekmişlerdir. Sosyal bilgiler dersi içinde farklı mekânlarda da drama uygulamaları yapılabilir. Bunlardan birisi de müzelerdir. Selanik Ay ve Kurtde Fidan (2014) araştırmalarında öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşlerini almışlardır, öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerde yaratıcı dramanın etkili bir yöntem olacağını belirttikleri vurgulanmıştır. Okvuran (2012:176) ise “Müze drama etkinlikleri geçmiş-bugün-gelecek kavramlarını somutlaştırarak eğitimde kolaylaştırıcılığı sağlamış olur. Okuldaki soyut öğrenme, müzedeki öğrenme uygulamaları ile somutlaşır” şeklindeki açıklamalarıyla benzer olarak görüş belirtmiştir. Bazı okullarda drama salonları bulunmayabilir. Drama salonlarının olmadığı okullarda buna öğretmen çözüm getirebilir. Katılımcılar uygulayıcının drama kuram bilgisi ve uygulama deneyimine de dikkat çekmişlerdir. Drama uygulamalarının alana hâkim liderler tarafından ya da yeterli düzeyde kuram ve uygulama eğitimi almış uygulayıcılar tarafından yapılması daha doğru olacaktır. Başçı ve Gündoğdu da (2011) okullarda drama yönteminin etkili kullanılmayı bilen öğretmenlere gereksinim duyulduğunu belirtmişlerdir. Drama eğitimi almış öğretmenler birçok sorunun da çözülmesinde etkin rol alacaktır. Bu bağlamda araştırma sonucunda öğretmen adayları yaratıcı drama yöntemini kullanırken sorun yaşanabileceğini ifade etmişlerdir. Bu sorunlar kısaca zaman, mekân, katılımcı sayısı, maliyet şeklinde sıralanmaktadır. Yılmaz (2013), sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşarak zaman ve maliyet açısından sorunlar yaşanabileceğini belirtmiştir. Bu ve benzeri sorunlar yukarıda da belirtildiği gibi drama eğitimi almış öğretmenler sayesinde önemli ölçüde giderilebilir. Söz gelimi, kullanılacak olan yöntem ve teknikler derse ayrılan zaman dilimini



kapsayacak biçimde planlanabilir. Bazı durumlarda planlar ders saatini aşmaktadır. Bunun için öğretmenin A planının yanı sıra bir B planı da olmalıdır. Bazı katılımcılar tarafından drama sınıflarında kostüm eksikliği de bir sorun olarak düşünülmüştür. Bu durumlarda –mış gibi yapılabilir, bu da doğaçlamanın doğasına daha uygun olacaktır. Drama uygulamalarında pek çok teknik kullanılabilir, var olan materyal durumu da teknik seçiminde dikkate alınabilir ya da kullanılacak olan tekniğe/tekniklere göre materyal temini edilebilir. Yine bazı katılımcılar da okullarda drama salonlarının bulunmayışına değinmişlerdir. Okullarda drama salonlarının bulunmayışının da ciddi bir eksiklik olduğu söylenebilir. Ancak dramanın uygulanabilmesi için drama salonu olmazsa olmaz değildir. Drama uygulamaları hemen her mekânda yapılabilir. Çelikkaya (2014: 462) da sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin önemine ve uygulama örneklerine ilişkin yaptığı araştırmasında “Öğretmenlerin sosyal bilgiler dersinde drama yöntemini ne şekilde kullandıkları ve uygulamada karşılaştıkları sıkıntıların belirlenmesine yönelik çalışmalar bu alandaki eksikliğin belirlenmesine ve sorunun giderilmesine yönelik çözüm önerilerinin ortaya konulmasına katkı sağlayabilir” şeklinde önerilerini sunmaktadır.

Bu çalışma doğrultusunda, yaratıcı dramanın etkili kullanılabilmesi için dersin son dönem yerine ilk dönemlerden itibaren programda yer alması; öğretmen adayları derslerinde yaratıcı drama yöntemini kullanabilecekleri için hizmet içi eğitimlerle yeni gelişmelerden haberdar edilmeleri; yaratıcı drama eğitimi veren öğretim elemanının alanında yeterli donanıma sahip olması ve okullarda drama yönteminin etkin bir şekilde kullanılması için fiziki ortam, araç-gereç ve materyallerin sağlanması önerilebilir.

#### KAYNAKÇA

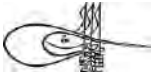
- Adıgüzel, Ö. (2015). *Eğitimde yaratıcı drama*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Merkezi Dergisi*, 6 (16), 9-27.
- Altuntaş, O. ve Altınova, H. H., (2015). Yaratıcı Drama Yönteminin Üniversite Öğrencilerinin Sosyal Sorun Çözme Becerilerine Etkisi, *Turkish Studies*, 10(4), 49- 62. DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7956>
- Arslan, M. (2007). Eğitimde yapılandırmacı yaklaşımlar, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 40(1), 41-61
- Aykaç, M ve Adıgüzel, Ö. (2011). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı dramanın yöntem olarak kullanılmasının öğrenci başarısına etkisi, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 19(1), 297-314.
- Aykaç, M. ve Çetinkaya, G. (2013). Yaratıcı drama etkinliklerinin Türkçe öğretmen adaylarının konuşma becerilerine etkisi, *Turkish Studies*, 8(9), 671-682. Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5503>
- Başçı, Z. ve Gündoğdu, K. (2011). Öğretmen adaylarının drama dersine ilişkin tutumları ve görüşleri: Atatürk Üniversitesi örneği, *İlköğretim Online*, 10 (2), 454-467.
- Çelikkaya, T. (2014). Sosyal bilgiler dersinde drama yönteminin önemi ve uygulama örnekleri, *Turkish Studies*, 9(2), 447-469. Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6160>
- Glasne, C. (2013). *Nitel araştırmaya giriş* (2. Baskı). (Çev. Ali Ersoy, Pelin Yalçınoglu). Ankara: Anı Yayıncılık.
- <http://erdogan.edu.tr/fakulte/egitim/index.php/sosyal-bilgiler-egitimi-anabilim-dali/> (Erişim tarihi: 24.10.2015).
- MEB, (2005). *Sosyal bilgiler programı*. Web: <http://ttkb.meb.gov.tr/program.aspx?islem=1&kno=39> adresinden 20 Haziran 2015'te alınmıştır.



- Metinnam, İ., Keleşoğlu, S. ve Özen, Z. (2014). Teachers' views on using creative drama as a method in social studies education, *Journal of Education and Future*, 6, 43-57.
- Miles, M.B & Huberman, A, M (2015). *Nitel veri analizi*. (Çev. Ed. Sadegül Akbaba Altun, Ali Ersoy). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Morris, R. V. and Welch, M. (2004). Scripted drama assessment in a middle school social studies class, *Canadian Social Studies*, 38(2).
- Okvuran, A. (2000). *Yaratıcı dramaya yönelik tutumlar*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Okvuran, A. (2012). Müzede dramanın bir öğretim yöntemi olarak Türkiye’de gelişimi, *Eğitim ve Bilim*, 37(166), 170-180. DOI: 10.15390/EB.2015.4653
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemler*. (Çev. Ed. Mesut Bütün, Selçuk Beşir Demir). Ankara: Pegem Yayınevi.
- Rosler, B. (2008). Process drama in one fifth-grade social studies class, *Social Studies*, 99(6), 265-272.
- Selanik AY, T. ve Kurtde Fidan, N. (2014). Öğretmen adaylarının sosyal bilgiler dersinde müzelerden yararlanmaya ilişkin görüşleri, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(48), 69-89.
- Sever, R. (2015). Sosyal bilgiler öğretimine giriş. Ramazan Sever (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* içinde (s. 3-23). Ankara: Nobel Akademi.
- Sever, R., Yalçınkaya, E. ve Mazman, F. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde etkili bir öğretim yöntemi: Dramatizasyon, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13 (1), 155-166
- Ünal, E. (2004). Celal Bayar Üniversitesi eğitim fakültesi sınıf öğretmenliği bölümünde öğrenim gören son sınıf öğrencilerinin ilköğretimde drama derslerine ilişkin tutumları. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(2), 1-15.
- Üstündağ, T. (2014). *Yaratıcı drama öğretmenimin günlüğü*. Ankara: Pegem Yayınevi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, S. (2013). Sosyal bilgiler öğretiminde bir yöntem olarak dramanın kullanılmasına ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (2), 123-145.

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Oğuz, A., Beldağ, A.,(2015). “Sosyal Bilgiler Dersinde Yaratıcı Drama Yönteminin Kullanılmasına İlişkin Öğretmen Adaylarının Görüşleri / Prospective Teachers’ Opinions On The Use Of Creative Drama In Social Studies Course”, *TURKISH STUDIES - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9013>, p. 667-680.



## **DETERMINING THE FACTORS THAT AFFECT HEDONIC CONSUMPTION\***

*Ebru ONURLUBAŞ\*\**

### **ABSTRACT**

Consumers buy products under the effect of emotional motives. Hedonism, which is one of the current trends, describes the status in which consumption, pleasure and expectation of emotionality is of the first priority. Recently, it has been a significant subject in marketing field. In this research, a survey has been conducted on 400 people in order to determine the hedonic consumption habits of consumers who dwell in central district of Edirne and the factors that affect these habits. The absolute amount of survey participants do hedonic consumption. When the demographical features of the consumers according to hedonic consumption are concerned, it has been determined that 57.5% of the females and 21.5% of the males always behave hedonically. Demographical differences of the consumers according to their status of hedonic consumption have been examined with chi-square analysis. Whereas hedonic consumption statistically differs according to gender, age, educational status, monthly income and professional status, it does not differ according to marital status. Moreover, factor analysis has been done to the attendants about hedonic consumption based on the answers according to 5 point likert scale. According to the results of the factor analysis, consumers have been grouped under 5 main factors. The most significant factor has been determined as "hedonic consumption". Reliability analysis and Kolmogorov Smirnov normal distribution test has been carried out to the sub-dimensions of hedonic consumption scale. As a consequence, it has been observed that the sub-dimensions of hedonic consumption scale do not distribute normally and Mann-Whitney U test of the non-parametric tests has been carried out. As a result of this test it has been determined that there are significant differences regarding the sub-dimensions of gender, hedonic consumption, socializing, trend tracking, discount tracking, buying gifts and happiness.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Consumers buy products under the effect of emotional motives. Hedonism, which is one of the current trends, describes the status in which consumption, pleasure and expectation of emotionality is of the

---

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Assistant Professor Dr., Trakya University Department of International Trade, Keşan Yusuf Çapraz School of Applied Sciences, El-mek: [ebruonurlubas@trakya.edu.tr](mailto:ebruonurlubas@trakya.edu.tr)

first priority. Recently, it has been a significant subject in marketing field. The data that were gained from the surveys conducted during the months of June and July in 2013 to the consumers who dwell in central district of Edirne is the main material of the research. Sample size was determined according to the data of TUIK on population of the central district of Edirne. The sample size that are to be surveyed was determined within 95.0% confidence limits and 0.0489% error margin. As the result of the calculation, the sample size was determined as 400. In this study, the aim is to reveal the differences of hedonic consumption habits of the consumers who dwell in central district of Edirne with respect to demographical features and the behaviors and thoughts of hedonic consumers. In the survey, the factors on hedonic consumption have been grouped via statistical methods and the results have been interpreted accordingly.

In the study, 43.2% of the attendants are male and 56.8% are female; 37.5% are married and 62.5% are single. When the age group is concerned, it has been determined that the highest percentage is in the group of ages 24-29 with 29.0%. It has also been determined that 17% of the attendants have a monthly income 1501-2000 and it is the highest percentage of income groups. When the educational status is concerned, it has been observed that secondary school and university graduates are high in ratio and when the occupation is concerned, it has been seen that private sector employees and workers are high in ratio.

When the demographical features of the consumers according to hedonic consumption are concerned, it has been determined that 57.5% of the females and 21.5% of the males always behave hedonically; 34.6% of the females and 32.0% of the males sometimes behave hedonically and 7,9% of the females and 46.5% Of the males seldom behave hedonically.

In the study, the effect of hedonic consumption motive on consumers and the analysis of the factors that affect this have been conducted. Chi-square analysis has been carried out to determine the relationship between hedonic consumption and demographical features of consumers. According to the results of the analysis, it has been determined that there is a significant relation between the gender groups in terms of gender factors' hedonic consumption. Female consumers do hedonic consumption more than males. While females are doing hedonic consumption, they reach to the saturation point in pleasure and joy and they feel themselves in a different world and this relieves females psychologically and emotionally. So they feel themselves at ease. It will be a wise choice if the marketing sectors target at females to a large extent. When the age range is considered, it has been observed that the young consume more hedonically than the elders. According to the Chi-square analysis, there is not a significant relation between age and hedonic consumption. When the marital status is considered, 41.7% of the married people and 42.2% of the singles always consume hedonically. According to the Chi-square analysis, there is not a significant relation between marital status and hedonic consumption. There is not a difference between the hedonic consumptions of the marrieds and the singles, either. When their monthly incomes are considered, it has been determined that the ones who always consume hedonically are the people who have a monthly income of between 3001-3500 TL (60%). According to the Chi-square analysis, it has been found that there is a significant

relation between monthly income and hedonic consumption. It has been determined that hedonic consumption is always done by the ones who has a postgraduate degree with the highest rate of 60.0%. According to the Chi-square analysis, the relation between educational status and hedonic consumption is meaningful. When the occupation groups are considered, it has been determined that hedonic consumption is always done by the ones who are self-employed with the highest rate of 61.1%. According to the Chi-square analysis, it has been found that there is a significant relation between occupation group and hedonic consumption.

When the hedonically purchased product groups of consumers are examined, it has been determined that mostly clothing with the ratio of 62.5% is purchased. Following clothing, hedonically consumed products respectively are food products (55.0%), personal care products (45.8%), accessories (Watch, necklace, ring) (20.2%), home decoration (8.2%), electronic appliances (8.0%), computer, office, stationery (1.2%), and hardware and lawn tools (1.0%). The fact that accessories rank in the 4<sup>th</sup> place with 20.2% ratio and while hedonic consumers are buying accessories they have an intensive pleasure and great joy provides the organizations in this sector a great advantage and has importance for them.

In the next stage, factor analysis has been conducted to the data of hedonic consumption scale. Within this framework, the factors have been named as: "Factor 1: Hedonic Consumption", "Factor 2: Socializing", "Factor 3: Trend Tracking", "Factor 4: Discount Tracking" and "Factor 5: Buying Gifts and Happiness". Reliability analyses have been carried out in relation to the sub-dimensions stated. It has been seen that Cronbach's Alpha values in the reliability test are above 0.70 and in acceptable level. Following that, Kolmogorov Smirnov normal distribution test has been carried out. As the distribution is not normal, non-parametric tests have been carried out. Mann-Whitney U test has been done within this scope. Mann Whitney U test has been conducted in order to determine whether the sub-dimensions of the hedonic consumption scale differs according to gender or not.

According to the results of the factor analysis, when the sub-dimensions are examined, it has been observed that the most important factor is hedonic consumption. It has especially been observed that females think that they feel themselves very happy, they escape from the problems and they relieve stress while shopping.

Factor 2 has been determined as "socialization". In hedonic consumption of factor 2, it has been determined that females consider meeting new people at stores, interacting with sales assistants and going shopping with friends as socialization. In factor 3 "trend tracking", female consumers follow fashion and discover new products more than males do. Factor 4 has been named as "discount". It has been found that females follow discounts on products more. Factor 5 has been named as "buying gifts and happiness". It has been determined that especially females feel joy while buying gifts for the other people.

Today, it is inevitable that competition is striking. Therefore, it is a known fact that sectors need to search the marketplace in their marketing field very well. This study will guide to the sectors and help them to create their own marketing policies.

**Key Words:** Hedonic consumption, Consumer behaviors, factor analysis, Mann-Whitney U test, Edirne.

## HEDONİK TÜKETİMİ ETKİLEYEN FAKTÖRLERİN BELİRLENMESİ

### ÖZET

Tüketiciler ürünleri satın alırken duygusal motiflerin etkisi altında kalmaktadırlar. Günümüzün trendlerinden biri olan hedonizm tüketim, hazcılık ve duygusallık beklentisinin öncelikli olduğu durumu ifade etmektedir. Son yıllarda, pazarlama alanında üzerinde önemle durulan konulardan biridir. Bu araştırmada, Edirne merkez ilçede yaşayan tüketicilerin hedonik tüketim alışkanlıkları ve bunu etkileyen faktörlerin ortaya konulması için 400 kişiye anket yapılmıştır. Ankete katılan kişilerin tamamı hedonik tüketim yapmaktadır. Tüketicilerin hedonik tüketim durumlarına göre demografik özellikleri incelendiğinde, kadınların % 57.5' inin, erkeklerin ise %21.5' inin her zaman hedonik davrandıkları tespit edilmiştir. Tüketicilerin hedonik tüketim yapma durumuna göre demografik farklılıkları ki kare analizi ile incelenmiştir. Buna göre, hedonik tüketim cinsiyet, yaş, eğitim, aylık gelir, meslek durumuna göre istatistiki olarak farklılık gösterirken, medeni durum bakımından farklılık göstermemektedir. Ayrıca, hedonik tüketimle ilgili, araştırmaya katılanlara 5'li likert ölçeğine göre alınan cevaplar doğrultusunda faktör çözümlemesi yapılmıştır. Faktör analizi sonuçlarına göre ise, tüketiciler 5 ana faktör altında toplanmıştır. En önemli faktör 'hazcı tüketim' olarak belirlenmiştir. Hedonik tüketim ölçeği alt boyutlarına, Güvenirlilik analizi ve Kolmogorov Smirnov normal dağılım testi uygulanmıştır. Bunun sonucu olarak hedonik tüketim ölçeğinin alt boyutlarının normal dağılmadığı görülmüştür ve non parametric testlerden Mann-Whitney U testi uygulanmıştır. Bunun sonucunda, cinsiyetle, hazcı tüketim, sosyalleşme, trend takibi, indirim takibi, hediye alma ve mutluluk alt boyutlarına ilişkin yargılarda anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Hedonik tüketim, tüketici davranışları, faktör analizi, Mann-Whitney U testi, Edirne.

### 1. Introduction

Consumption means using up and destroying the substance of things. Human beings have lots of legitimate or illegitimate needs which are physiological, biological, social and cultural and using every material and sentimental values that are spent and spendable in order to satisfy these needs is also described as consumption (Torlak, 2000:17). Consumption is being reformed according to several variables such as changing needs in the changing world, popular concepts, status of market and consumer expectations (Hürmeriç and Baban, 2012).

It is asserted that two motives take place on the base of consumption phenomenon as pragmatic and hedonic consumption (Doğrul, 2012: 324). As a philosophical term, the motive of hedonism, considers taking pleasure as the aim of life and continuously features the pleasure that can be gained from goods. In other words, this means "consumption in order to take pleasure, not to exist or satisfy the needs". (Baudrillard, 2004:94). Epicurus, who is the father of hedonism, suggests

to take advantage of pleasures prudently for the joy of human beings, that is to say that people should get attached to the pleasures which are natural and obligatory, they should tolerate to the pleasures which are natural but not obligatory, and should avoid from the pleasures which are not natural and obligatory (Fromm, 1991: 172).

Hedonism has been defined in two different forms as traditional and modern. According to this definition, the basic difference which distinguishes modern hedonism from the traditional hedonism is that modern consumer behave more “excitement-oriented” (Penpece, 2006: 89). According to another definition, whereas traditional hedonism consists of pleasures which are gained via senses in relation to wealth and luxury, modern hedonism consists of sensations that accompany these pleasures (Campbell, 1987). In another definition, traditional hedonism is defined as pampering emotions (Yanıklar, 2006, s:102 ).

Hedonism is generally defined together with self-interest, as well. In psychology, self-interest, as is known, is defined as the individual’s concerning himself/herself primarily and seeking for the best for his/her own good. The association of self-interest and psychological hedonism focuses on the point that human nature seeks for the best and the pleasure for himself/herself (Odabaşı, 2006, s.110).

Today, due to the fact that hedonism is very common, it has been observed that many people do hedonic consumption. Hedonic consumption is defined as consumer behaviors which are very sensuous and related to emotional and fanciful aspects (Hirschman and Holbrook, 1982:92). In another definition, it is defined as the form of consumption which is based on consumers’ image perception, fancy and emotional stimulations of the product (Okado, 2005: 44), and as enjoying the pleasure dimension of consumption (Hirschman & Holbrook, 1982: 92, Hopkinson & Pujari, 1999: 274, O’Shaughnessy & O’Shaughnessy, 2002: 526, Altunışık & Çallı, 2004: 235). The signs of hedonic consumption are desires, extended involvements, fantasies, and avoiding from the unpleasantness of reality. When examined in this respect, it is emphasized that hedonic expectations are not only subjective but also symbolic (Babin, Darden & Griffin, 1994: 646; Khan, Urminsky, 2004: 1).

Hedonic consumption changes according to culture, economic growth of countries and situation and these factors affect individuals in different levels (Kaul,2006:2-8). Hedonic consumption forms social causes, as well. Social experiments, communicating, being influenced by the notables of the society, reference groups and contact can take part among the social causes of hedonic consumption (Antonides & Raaij, 1998: 420). “Social experiences, sharing common interests, appeals between individuals, ready status and competition enthusiasm” can be ranked as the general causes of hedonic consumption (Odabaşı, 1999: 79-92). Hedonic consumption has rapidly become widespread among people who want to satisfy themselves both emotionally and psychologically and consider shopping as a joy and pleasure. The research is significant due to the fact that sectors can form their marketing policies

In this study, the aim is to reveal the differences of hedonic consumption habits of the consumers who dwell in central district of Edirne with respect to demographical features and the behaviors and thoughts of hedonic consumers. In the survey, the factors on hedonic consumption have been grouped via statistical methods and the results have been interpreted accordingly.

## **2. Methodology**

### **2.1. Sample and Means of Measuring**

The data that were gained from the surveys conducted during the months of June and July in 2013 to the consumers who dwell in central district of Edirne is the main material of the research.



Sample size was determined according to the data of TUIK on population of the central district of Edirne.

The sample size has been determined with the help of the equation below( Bas, 2008).

$$n = \frac{N * t^2 * p * q}{d^2 * (N - 1) + t^2 * p * q}$$

n; Number of the individuals that are to take part in the sample, N;150 260 (The population of 2013) (Tüik, 2014).

p; Probability of occurrence (0.50),

q; Probability of non-occurrence (0.50),

t; Standard normal distribution value (1.96),

d; Sampling error (0.0489)

The sample size that are to be surveyed was determined within 95.0% confidence limits and 0.0489% error margin. As the result of the calculation, the sample size was determined as 400.

The questions with 5-point likert scale which was developed by Arnold and Reynolds (2003) were put in order to determine the causes of hedonic consumption of the consumers in the central district of Edirne. Within this scope, the scoring was ranging from “Strongly Disagree=1”, “Disagree=2” “Undecided=3”, “Agree=4” and “Strongly Agree=5”.

2.2. Analysis of the Data

SPSS 16 Statistics package software has been used in order to analyze the data. Within this scope, firstly frequency distribution in relation to demographical features of the 400 consumers attending the survey has been done. Chi-square analysis has been carried out to determine the relationship between hedonic consumption and demographical features. In the next stage, factor analysis has been conducted to the data of hedonic consumption scale. Within this framework, the factors have been named as: “Factor 1: Hedonic Consumption”, “Factor 2: Socializing”, “Factor 3: Trend Tracking”, “Factor 4: Discount Tracking” and “Factor 5: Buying Gifts and Happiness”. Reliability analyses have been carried out in relation to the sub-dimensions stated. It has been seen that Cronbach’s Alpha values in the reliability test are above 0.70 and in acceptable level. Following that, Kolmogorov Smirnov normal distribution test has been carried out. As the distribution is not normal, non-parametric tests have been carried out. Mann-Whitney U test has been done within this scope. Mann Whitney U test has been conducted in order to determine whether the sub-dimensions of the hedonic consumption scale differs according to gender or not.

3.The Research And The Findings

Table 1. Frequency Values of Demographical Features of the Attendants

|        |        | Frequency | %    |                    |                     | Frequency | %    |
|--------|--------|-----------|------|--------------------|---------------------|-----------|------|
| Gender | Male   | 173       | 43.2 | Educational status | Primary education   | 50        | 12.5 |
|        | Female | 227       | 56.8 |                    | Secondary education | 148       | 37.0 |
|        | Total  | 400       | 100  |                    | Junior college      | 52        | 13.0 |
| Age    | 18-23  | 90        | 22.5 |                    | University graduate | 115       | 28.8 |
|        | 24-29  | 116       | 29.0 |                    | Master’s degree     | 35        | 8.8  |
|        | 30-35  | 57        | 14.2 |                    | Total               | 400       | 100  |

|                 |                  |     |      |                |                         |     |      |
|-----------------|------------------|-----|------|----------------|-------------------------|-----|------|
|                 | 36-41            | 48  | 12.0 | Profession     | Retired                 | 27  | 6.8  |
|                 | 42-47            | 34  | 8.5  |                | Civil servant           | 57  | 14.2 |
|                 | 48-53            | 33  | 8.2  |                | Private Sector Employee | 102 | 25.5 |
|                 | 54-59            | 17  | 4.2  |                | Housewife               | 41  | 10.2 |
|                 | Aged 60 and over | 5   | 1.2  |                | Worker                  | 89  | 22.2 |
|                 | Total            | 400 | 100  |                | Student                 | 55  | 13.8 |
|                 |                  |     |      |                | Self-employment         | 18  | 4.5  |
|                 |                  |     |      |                | Merchant                | 11  | 2.8  |
|                 |                  |     |      |                | Total                   | 400 | 100  |
|                 |                  |     |      |                |                         |     |      |
| Monthly incomes | 500 and below    | 46  | 11.5 | Marital status | Married                 | 150 | 37.5 |
|                 | 501-1000         | 60  | 15.0 |                | Single                  | 250 | 62.5 |
|                 | 1001-1500        | 66  | 16.5 |                | Total                   | 400 |      |
|                 | 1501-2000        | 68  | 17.0 |                |                         |     |      |
|                 | 2001-2500        | 66  | 16.5 |                |                         |     |      |
|                 | 2501-3000        | 55  | 13.8 |                |                         |     |      |
|                 | 3001-3500        | 30  | 7.5  |                |                         |     |      |
|                 | 3501 and over    | 9   | 2.2  |                |                         |     |      |
|                 | Total            | 400 | 100  |                |                         |     |      |

It can be observed from Table 1 that 43.2% of the attendants are male and 56.8% are female; 37.5% are married and 62.5% are single. When the age group is concerned, it has been determined that the highest percentage is in the group of ages 24-29 with 29.0%. It has also been determined that 17.0% of the attendants have a monthly income 1501-2000 and it is the highest percentage of income groups. When the educational status is concerned, it has been observed that secondary school and university graduates are high in ratio and when the occupation is concerned, it has been seen that private sector employees and workers are high in ratio.

Table 2. Demographical Features According to Hedonic Consumption Status

| Hedonic Consumption |             |           |      |           |      |           |      |                                                                    |
|---------------------|-------------|-----------|------|-----------|------|-----------|------|--------------------------------------------------------------------|
|                     |             | Always    |      | Sometimes |      | Seldom    |      | The Results of Chi-Square Analysis                                 |
|                     |             | Frequency | %    | Frequency | %    | Frequency | %    |                                                                    |
| Gender              | Male        | 37        | 21.5 | 55        | 32.0 | 80        | 46.5 | $\chi^2 = 90.043$<br>df=2<br>P = 0.00<br>p< 0.05<br>significant    |
|                     | Female      | 131       | 57.5 | 79        | 34.6 | 18        | 7.9  |                                                                    |
| Age                 | 18-23       | 38        | 42.2 | 35        | 38.9 | 17        | 18.9 | $\chi^2 = 61.445$ ,<br>df=14<br>P = 0.00<br>p< 0.05<br>significant |
|                     | 24-29       | 52        | 44.8 | 45        | 38.8 | 19        | 16.4 |                                                                    |
|                     | 30-35       | 24        | 42.1 | 23        | 40.4 | 10        | 17.5 |                                                                    |
|                     | 36-41       | 32        | 66.7 | 9         | 18.8 | 7         | 14.6 |                                                                    |
|                     | 42-47       | 10        | 29.4 | 6         | 17.7 | 18        | 52.9 |                                                                    |
|                     | 48-53       | 8         | 24.2 | 12        | 36.4 | 13        | 39.4 |                                                                    |
|                     | 54-59       | 3         | 17.6 | 2         | 11.8 | 12        | 70.6 |                                                                    |
|                     | 60 and over | 1         | 20.0 | 2         | 40.0 | 2         | 40.0 |                                                                    |
| Marital status      | Married     | 63        | 41.7 | 48        | 31.8 | 40        | 26.5 | $\chi^2 = 0.609$<br>df=2<br>P = 0.73<br>p > 0.05<br>nonsignificant |
|                     | Single      | 105       | 42.2 | 86        | 34.5 | 58        | 23.3 |                                                                    |

|                           |                         |    |      |    |      |    |      |                                                                           |
|---------------------------|-------------------------|----|------|----|------|----|------|---------------------------------------------------------------------------|
| <b>Monthly incomes</b>    | 500 and below           | 23 | 50.0 | 18 | 34.8 | 7  | 15.2 | $\chi^2 = 23.869$ ,<br>df=14<br>P = 0.04<br><b>p&lt; 0.05 significant</b> |
|                           | 501-1000                | 23 | 38.3 | 21 | 35.0 | 16 | 26.7 |                                                                           |
|                           | 1001-1500               | 32 | 48.5 | 16 | 24.2 | 18 | 27.3 |                                                                           |
|                           | 1501-2000               | 32 | 47.1 | 20 | 29.4 | 16 | 23.5 |                                                                           |
|                           | 2001-2500               | 14 | 21.2 | 31 | 47.0 | 21 | 31.8 |                                                                           |
|                           | 2501-3000               | 22 | 40.0 | 22 | 40.0 | 11 | 20.0 |                                                                           |
|                           | 3001-3500               | 18 | 60.0 | 6  | 20.0 | 6  | 20.0 |                                                                           |
|                           | 3501 and over           | 4  | 44.4 | 2  | 22.2 | 3  | 33.3 |                                                                           |
| <b>Educational status</b> | Primary education       | 23 | 46.0 | 7  | 14.0 | 20 | 40.0 | $\chi^2 = 21.120$ ,<br>df= 8<br>P = 0.00<br><b>p&lt; 0.05 significant</b> |
|                           | Secondary education     | 57 | 38.5 | 53 | 35.8 | 38 | 25.7 |                                                                           |
|                           | Junior college          | 17 | 32.7 | 22 | 42.3 | 13 | 25.0 |                                                                           |
|                           | University graduate     | 50 | 43.5 | 44 | 38.3 | 21 | 18.3 |                                                                           |
|                           | Master's degree         | 21 | 60.0 | 8  | 22.9 | 6  | 17.1 |                                                                           |
| <b>Profession</b>         | Retired                 | 8  | 29.6 | 6  | 22.2 | 13 | 48.1 | $\chi^2=69.763$<br>df= 16 P=0.000<br><b>p&lt; 0.05 significant</b>        |
|                           | Civil servant           | 30 | 52.6 | 8  | 14.0 | 19 | 33.3 |                                                                           |
|                           | Private Sector Employee | 26 | 25.5 | 56 | 54.9 | 20 | 19.6 |                                                                           |
|                           | Housewife               | 19 | 46.3 | 17 | 41.5 | 5  | 12.2 |                                                                           |
|                           | Worker                  | 54 | 60.7 | 18 | 20.2 | 17 | 19.1 |                                                                           |
|                           | Student                 | 20 | 36.4 | 21 | 38.2 | 14 | 25.5 |                                                                           |
|                           | Self-Employment         | 11 | 61.1 | 2  | 11.1 | 5  | 27.8 |                                                                           |
|                           | Merchant                | 0  | 0    | 6  | 54.5 | 5  | 45.5 |                                                                           |

In Table 2, When the demographical features of the consumers according to hedonic consumption are concerned, it has been determined that 57.5% of the females and 21.5% of the males always behave hedonically; 34.6% of the females and 32.0% of the males sometimes behave hedonically and 7.9% of the females and 46.5% Of the males seldom behave hedonically. From this point of view, it has been concluded that females have more tendency to hedonic consumption, when compared to males. According to the statistical analysis, it has been determined that there is a significant relation between the gender groups in terms of gender factors' hedonic consumption. In other words, females consume more hedonically than males. It has also been observed that the study corresponds to the other studies on the subject. In their study in 2008, Erkmén and Yüksel, similarly to the results above, concluded that hedonic consumption is generally done by females. Aydın (2010) also got the result that there is a significant relation between hedonic consumption and gender and females have the habit of hedonic consumption more, when compared to males (Aydın, 2010: 450). In the study of Babacan (2001), it was also determined that females have more hedonist attitude than males do. Özdemir and Yaman (2007: 89) similarly concluded that hedonic shopping behavior changes according to gender and female consumers do hedonic consumption more.

When the age range is considered, it has been observed that the young consume more hedonically than the elders. According to the Chi-square analysis, there is not a significant relation between age and hedonic consumption.

When the marital status is considered, 41.7% of the married people and 42.2% of the singles always consume hedonically. According to the Chi-square analysis, there is not a significant relation between marital status and hedonic consumption. There is not a difference between the hedonic consumptions of the marrieds and the singles, either.

When their monthly incomes are considered, it has been determined that the ones who always consume hedonically are the people who have a monthly income of between 3001-3500 TL (60.0%). According to the Chi-square analysis, it has been found that there is a significant relation between monthly income and hedonic consumption.

It has been determined that hedonic consumption is always done by the ones who has a postgraduate degree with the highest rate of 60.0%. According to the Chi-square analysis, the relation between educational status and hedonic consumption is meaningful.

When the occupation groups are considered, it has been determined that hedonic consumption is always done by the ones who are self-employed with the highest rate of 61.1%. According to the Chi-square analysis, it has been found that there is a significant relation between occupation group and hedonic consumption.

Table 3. Some Product Groups Purchased Hedonically

|                                     | Purchased |      | Unpurchased |      |
|-------------------------------------|-----------|------|-------------|------|
|                                     | Frequency | %    | Frequency   | %    |
| Electronic appliances               | 32        | 8.0  | 368         | 92.0 |
| Personal care products              | 183       | 45.8 | 217         | 54.2 |
| Clothing                            | 250       | 62.5 | 150         | 37.5 |
| Accessories (Watch, necklace, ring) | 81        | 20.2 | 319         | 79.8 |
| Food Products                       | 220       | 55.0 | 180         | 45.0 |
| Hardware and lawn tools             | 4         | 1.0  | 396         | 99.0 |
| Home decoration                     | 33        | 8.2  | 364         | 91.0 |
| Computer, office, stationery        | 5         | 1.2  | 395         | 98.8 |

When the hedonically purchased product groups of consumers are examined, it has been determined that mostly clothing with the ratio of 62.5% is purchased (Table 3). It has also been observed that the study corresponds to the other studies regarding the subject. There are various studies regarding the hedonic side of clothing (Hirschman & Holbrook, 1982: Chang, 2002: HaeSook, 2005: Michon et al., 2007). In these studies, as a product group which has a high hedonic value, clothing is a dimension which arouses various feelings in consumers, stirs them up and which has symbolic meanings.

In Table 3, following clothing, hedonically consumed products respectively are food products (55.0%), personal care products(45.8%), accessories (Watch, necklace, ring) (20.2%), home decoration (8.2%), electronic appliances (8.0%), computer, office, stationery (1.2%), and hardware and lawn tools (1.0%). The fact that accessories rank in the 4<sup>th</sup> place with 20.2% ratio and while hedonic consumers are buying accessories they have an intensive pleasure and great joy provides the organizations in this sector a great advantage and has importance for them.

Table 4. The Results of Hedonic Consumption KMO and Barlett

| Kasiser Meyer Olkin (KMO) |                         | 0.862  |
|---------------------------|-------------------------|--------|
| Bartlett Sphericity Testi | $\chi^2$ (Chi-square )  | 6.757  |
|                           | Df (Degrees of Freedom) | 231    |
|                           | P (Probability)         | 0.000* |

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) test is used to find out how appropriate explanatory variables that are subjects of factor analysis are. KMO sampling competence criterion is an index that is used to compare the size of the coefficient of the observed correlation and the size of the coefficient of the part correlation. KMO ratio needs to be over 0.50. As the ratio increases, conducting factor analysis becomes more appropriate ( Kalaycı, 2006; Sharma, 1996).

In the study, factor analysis has been conducted to the data of hedonic consumption scale. Before this, KMO and Barlett’s test had been conducted in order to examine whether data set is appropriate for factor analysis or not. The value of Kaiser-MeyerOlkin (KMO) has been found 0.862 and this value shows that the data set is appropriate for factor analysis (Table 4).

Table 5. Variance Explanation of Hedonic Consumption Attitude Scale

| Factor | Initial Eigenvalues |               |              | Extraction Sums of Squared Loadings |               |              | Rotation Sums of Squared Loadings |               |              |
|--------|---------------------|---------------|--------------|-------------------------------------|---------------|--------------|-----------------------------------|---------------|--------------|
|        | Total               | % of Variance | Cumulative % | Total                               | % of Variance | Cumulative % | Total                             | % of Variance | Cumulative % |
| 1      | 9.197               | 41.804        | 41.804       | 9.197                               | 41.804        | 41.804       | 4.222                             | 19.189        | 19.189       |
| 2      | 2.227               | 10.123        | 51.928       | 2.227                               | 10.123        | 51.928       | 3.336                             | 15.164        | 34.354       |
| 3      | 2.001               | 9.096         | 61.024       | 2.001                               | 9.096         | 61.024       | 3.244                             | 14.746        | 49.100       |
| 4      | 1.427               | 6.488         | 67.512       | 1.427                               | 6.488         | 67.512       | 2.955                             | 13.432        | 62.532       |
| 5      | 1.376               | 6.253         | 73.765       | 1.376                               | 6.253         | 73.765       | 2.471                             | 11.234        | 73.765       |

In Table 5, five factors in table 5 explain 73.765% of the total variance.

Table 6. Factor Loads and Reliability Analysis of Hedonic Consumption Scale

|          | Questions                                                                                 | Factor load values | Cronbach’s Alpha |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------|--------------------|------------------|
| Factor 1 | S1.In my opinion shopping is an adventure.                                                | .628               | .757             |
|          | S2.Shopping has always been appealing to me                                               | .612               |                  |
|          | S12.Shopping cheers me up a lot.                                                          | .547               |                  |
|          | S20.When I feel down. shopping helps me feel better.                                      | .776               |                  |
|          | S21.In my opinion, shopping is the best way to reduce stress.                             | .870               |                  |
|          | S22.I forget all about my problems while I am shopping.                                   | .863               |                  |
| Factor 2 | S3.Shopping is a way of socializing for me.                                               | .548               | .719             |
|          | S16.I have pleasure when I interact with my family or friends during shopping.            | .632               |                  |
|          | S17.I like interacting with other people when I go shopping.                              | .769               |                  |
|          | S18.In my opinion, shopping with the acquaintance is an opportunity to have fun together. | .787               |                  |
|          | S19. .In my opinion, shopping with the acquaintance is having new sharings.               | .632               |                  |

|          |                                                                                                  |      |      |
|----------|--------------------------------------------------------------------------------------------------|------|------|
| Factor 3 | S4.I go shopping to see the new products.                                                        | .541 | .745 |
|          | S13.I go shopping to learn the latest trends.                                                    | .784 |      |
|          | S14.I go shopping to follow the latest fashion                                                   | .761 |      |
|          | S15I go shopping to see .the latest products released.                                           | .609 |      |
| Factor 4 | S5.I generally go shopping during the time of sale.                                              | .827 | .802 |
|          | S6.I like searching for the products on sale, when I go shopping.                                | .848 |      |
|          | S7. While shopping, I like it when I find the products on sale earlier than the other people do. | .742 |      |
|          | S8.I go shopping to take advantage of sale times.                                                | .720 |      |
| Factor 5 | S9.I go shopping to buy things for the other people.                                             | .571 | .824 |
|          | S10.I feel myself better when I shop for the special people in my life.                          | .884 |      |
|          | S11.I like shopping for my family and friends.                                                   | .877 |      |

Number of observations need to be 120 or more so that 0.50 factor load is meaningful (Alpar, 2011: 283). For the reason that the sample size of the research is 400 people, attention has been paid to have 0.50 and more factor loads. All the factor loads in the study are above 0.50. Based on the principal components, factor analysis has been conducted to the hedonic consumption scale which consists of 22 specifications and 5 factors that affect the thoughts of consumers about hedonic consumption have been determined.

It has been determined that Factor1 consists of 6 specifications and the factor load values of the specifications in this factorchange between 0.547 and 0.870; Factor 2 consists of 5 specifications and the factor load values change between 0.548 and 0.787; Factor 3 consists of 4 specifications and the factor load values change between 0.541 and 0.784; Factor 4 consists of 4 specifications and the factor load values change between 0.720 and 0.848; Factor 5 consists of 3 specifications and the factor load values change between 0.571 and 0.884 (Table 6).

The first and the most significant factor of the attendants about hedonic consumption has been determined as “hedonic consumption”. This factor explains 19.189% of the variance. Factor 1 consists of the components S1, S2, S12, S20, S21, S22. In another study, hedonic shopping was defined as the expected pleasure after shopping activities (Hae-Sook, 2005:130).

Factor 2 has been named as “socialization”. It explains 15.164 % of the variance and consists of the components S3, S16, S17, S18, S19. In their study, Fettahlioğlu et al. (2014: 308) stated that shopping that is aiming to socialize is one of the important factors of hedonic consumption. Accordingly, their study corresponds to this study.

Factor 3 has been named as “trend tracking” and it explains 14.746% of the variance. It consists of the components S4, S13,S14, S15.

Factor 4 has been named as “discount” and it explains 13.432 % of the variance and consists of the attitudes S5, S6, S7, S8. In the studies of Kahn and Louie, 1990; Mittal, 1994; Wakefield and Inman, (1993) the effect of bargain-priced and promotional sales on consumers was researched and it was suggested that consumers attach importance to this marketing approach.



Factor 5 has been named as “buying gifts and happiness” and it explains 11.234 % of the variance. Factor 5 consists of the attitudes S9, S10, S11.

Table 7. The Results of Kolmogorov-Smirnov Test

| Kolmogorov-Smirnov Test        |                |         |         |         |         |         |
|--------------------------------|----------------|---------|---------|---------|---------|---------|
|                                |                | Factor1 | Factor2 | Factor3 | Factor4 | Factor5 |
| N                              |                | 400     | 400     | 400     | 400     | 400     |
| Normal Parameters <sup>a</sup> | Mean           | 20.8191 | 16.7950 | 13.5450 | 14.7050 | 10.8175 |
|                                | Std. Deviation | 5.75595 | 4.64024 | 4.07117 | 3.66764 | 2.80872 |
| Kolmogorov-Smirnov Z           |                | 2.995   | 1.839   | 1.985   | 3.160   | 2.818   |
| Asymp. Sig. (2-tailed)         |                | .000    | .002    | .001    | .000    | .000    |

H<sub>0</sub>= Sub-dimensions of hedonic consumption scale show normal distribution.

H<sub>1</sub>= Sub-dimensions of hedonic consumption scale do not show normal distribution.

When table 7 is examined, since  $p < 0.05$  in 5 factors, the hypothesis H<sub>0</sub> is rejected, That is to say the sub-dimensions of hedonic consumption scale do not distribute normally. Therefore, Mann-Whitney U test from nonparametric tests has been conducted for the analyses.

Table 8. Explanatory Distribution of Sub-dimensions of the Hedonic Consumption Scale In Relation to Gender

| Ranks   |        |     |           |              |
|---------|--------|-----|-----------|--------------|
|         | Gender | N   | Mean Rank | Sum of Ranks |
| Factor1 | Male   | 186 | 152.03    | 28125.50     |
|         | Female | 214 | 240.73    | 51275.50     |
|         | Total  | 400 |           |              |
| Factor2 | Male   | 185 | 156.48    | 28948.50     |
|         | Female | 215 | 238.38    | 51251.50     |
|         | Total  | 400 |           |              |
| Factor3 | Male   | 185 | 154.50    | 28583.00     |
|         | Female | 215 | 240.08    | 51617.00     |
|         | Total  | 400 |           |              |
| Factor4 | Male   | 185 | 176.75    | 32699.00     |
|         | Female | 215 | 220.93    | 47501.00     |
|         | Total  | 400 |           |              |
| Factor5 | Male   | 185 | 192.15    | 35548.50     |
|         | Female | 215 | 207.68    | 44651.50     |
|         | Total  | 400 |           |              |

Table 9. Mann-Whitney U Testi

|                           | Factor1 | Factor2 | Factor3 | Factor4 | Factor5 |
|---------------------------|---------|---------|---------|---------|---------|
| Mann-Whitney U            | 1.092   | 1.174   | 1.138   | 1.549   | 1.834   |
| Wilcoxon W                | 2.813   | 2.895   | 2.858   | 3.270   | 3.555   |
| Z                         | -7.698  | -7.087  | -7.402  | -3.837  | -1.349  |
| Asymp. Sig. (2-tailed)    | .000    | .000    | .000    | .000    | .177    |
| Grouping Variable: gender |         |         |         |         |         |

H<sub>0</sub>= There is no difference in the attitudes of the sub-dimensions of hedonic consumption scale in relation to gender.

H<sub>1</sub>= There are differences in the attitudes of the sub-dimensions of hedonic consumption scale in relation to gender.

H<sub>1a</sub>= There is a difference in the attitudes of the sub-dimension of “hedonic consumption” in relation to gender.

H<sub>1b</sub>= There is a difference in the attitudes of the sub-dimension of “socialization” in relation to gender.

H<sub>1c</sub>= There is a difference in the attitudes of the sub-dimension of “trend tracking” in relation to gender.

H<sub>1d</sub>= There is a difference in the attitudes of the sub-dimension of “discount tracking” in relation to gender.

H<sub>1e</sub>= There is a difference in the attitudes of the sub-dimension of “buying gifts and happiness” in relation to gender.

When table 9 is examined, since,  $p<0.05$ , the hypotheses H<sub>1a</sub>, H<sub>1b</sub>, H<sub>1c</sub>, H<sub>1d</sub>, H<sub>1e</sub> are accepted. The interpretations of the hypotheses are as below:

**The interpretation of the hypothesis H<sub>1a</sub>** = When the hedonic consumption in table 8 is examined, according to the mean rank values, it can be observed that females (240.73) have more hedonic consumption attitude compared to males (152.03). That is to say that females feel more excitement and joy while shopping.

**The interpretation of the hypothesis H<sub>1b</sub>** = When the mean rank values are examined in table 8, it is observed that while females (238.38)are doing hedonic consumption they believe that they are socializing more when compared to males (156.48). Interacting with the sales assistants and talking to the other customers about their ideas while shopping is considered as socialization by females.

**The interpretation of the hypothesis H<sub>1c</sub>**= In hedonic consumption, it is seen that females follow the trends more than the males do while shopping. When table 8 is examined, females’s mean rank (240.08) is more than males’s mean rank (154.50). Due to the fact that females are more interested in new fashion trends and newly released products then males, they consume more.

**The interpretation of the hypothesis H<sub>1d</sub>**= When the mean rank values are examined in table 8, it is observed that females (220.93) are following discounts more than males (176.75) do while doing hedonic consumption

**The interpretation of the hypothesis H<sub>1e</sub>**= When table 8 is examined, females's mean rank (207.68) is more than males's mean rank (192.15). It has been found that females like buying gifts for the people around them more than the males do.

#### 4. Conclusion

Along with globalization and developing technology, a different criterion has arisen in shopping behavior of the consumers. Consumers tend to purchase the products that create romantic emotions and motives in them rather than the products that are useful to them and this created the concept of hedonic consumption.

In the study, the effect of hedonic consumption motive on consumers and the analysis of the factors that affect this have been conducted. Chi-square analysis has been carried out to determine the relationship between hedonic consumption and demographical features of consumers. According to the results of the analysis, hedonic consumption has been found statistically different according to gender, age, educational status, monthly income and occupation. However, it has not been found statistically different according to marital status. Female consumers do hedonic consumption more than males. While females are doing hedonic consumption, they reach to the saturation point in pleasure and joy and they feel themselves in a different world and this relieves females psychologically and emotionally. So they feel themselves at ease. It will be a wise choice if the marketing sectors target at females to a large extent.

Hedonic consumption habits of the consumers are high when they are young and as they get older, hedonic consumption habits decreases. Hedonic consumption habits of the graduates who have high-degree education are high. It is possible to connect the reason of this to the fact that they have a working and social environment

It has been observed that clothing comes to the fore in hedonic consumption and this is followed respectively by food products, personal care products, accessories, home decoration, electronic appliances, computer-office-stationery and hardware and lawn tools.

According to the results of the factor analysis, when the sub-dimensions are examined, it has been observed that the most important factor is hedonic consumption. It has especially been observed that females think that they feel themselves very happy, they escape from the problems and they relieve stress while shopping.

Factor 2 has been determined as "socialization". In hedonic consumption of factor 2, it has been determined that females consider meeting new people at stores, interacting with sales assistants and going shopping with friends as socialization. In factor 3 "trend tracking", female consumers follow fashion and discover new products more than males do. Factor 4 has been named as "discount". It has been found that females follow discounts on products more. Factor 5 has been named as "buying gifts and happiness". It has been determined that especially females feel joy while buying gifts for the other people.

Today, it is inevitable that competition is striking. Therefore, it is a known fact that sectors need to search the marketplace in their marketing field very well. This study will guide to the sectors and help them to create their own marketing policies.

#### REFERENCES

- Alpar R. (2011), Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistiksel Yöntemler, 3. Baskı, Detay Yayıncılık, Ankara.

- Antonides, G. and Van Raaij, W. F.(1998) Consumer behaviour: a European perspective, John Wiley & Sons, New York.
- Arnold MJ, Reynolds KE. (2003). "Hedonic Shopping Motivations", *Journal of Retailing*, Vol:79, s. 77-95.
- Altunışık R, Çallı L. (2004). "Plansız Alışveriş ve Hazcı Tüketim Davranışları Üzerine Bir Araştırma; Satın Alma Karar Sürecinde Bilgi Kullanımı", 3. Ulusal Bilgi Ekonomi ve Yönetim Kongresi Bildiri Kitabı, Eskişehir,
- Aydın S. (2010). "Hedonik Alışverişin Cinsiyet, Gelir ve Yerleşim Büyüklüğüne Göre Farklılaşması Üzerine Bir Araştırma", S.D.Ü. DDBF. Dergisi, C. 15, S.3, ss.435-452.
- Babacan M. (2001). "Hedonik Tüketim ve Özel Günler Alışverişlerine Yansıması", 6. Ulusal Pazarlama Kongresi Bildiriler Kitabı; 97-106
- Babin BJ, Darden WR, Griffin M. (1994). "Work and/or Fun: Measuring Hedonic and Utilitarian Shopping Value" *Journal of Consumer Research*, Vol.20, No.4 (Mart)
- Baudrillard J. (2004). "Tüketim Toplumu", (Çev) Hazal Deliçaylı-Ferda Keskin Sarmal Yayınları, İstanbul, s.94.
- Baş T. (2008). Anket. Araştırma Yöntemleri Dizisi: 2. Seçkin Yayıncılık, 5. Baskı, Ankara, s. 255.
- Campbell, Cameron (1995), *The Sociology of Consumption*. Londra. Routledge Pres.
- Chang E (2002). "The Mediating Role of Hedonic Shopping Value in Apparel Shopping Satisfaction, Submitted to Oregon State University in Partial Fulfillment of The Requirements For The Degree of Doctor of Philosophy
- Doğrul Ü. (2012). "Elektronik Alışveriş Davranışında Faydacı ve Hedonik Güdülerin Etkisi", *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, Cilt 4, No 1.
- Fettahlioğlu S, Yıldız A Ve Birin C.(2014). 'Hedonik Tüketim Davranışları: Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Ve Adıyaman Üniversitesi Öğrencilerinin Hedonik Alışveriş Davranışlarında Demografik Faktörlerin Etkisinin Karşılaştırmalı Olarak Analizi, *International Journal of Social Science JASSS*, Number: 27, p. 307-331.
- Fromm E. (1991), *Sahip Olmak ya da Olmak*, Arıtan Yayınevi, İstanbul.
- Hae-Sook K. (2005). "The Types of Clothing Shopping Value And The Classification of Consumer Group by Shopping Values", *Journal of Fashion Bussiness*, Vol.9, No.6, pp.126-140.
- Hirschman Elizabeth C, Holbrook Morris B. (1982). "Hedonic Consumption: Emerging Concepts, Methods and Propositions", *Journal of Marketing*, Vol.46, Summer, s.92-101.
- Hopkinson GC, Pujari D. (1999). "A Factor Analytic Study of The Sources of Meaning in Hedonic Consumption", *European Journal of Marketing*, Vol. 33, No.4, 1999 s.646.
- Hürmeriç P, Baban, E. (2012). "Simmel, Veblen Ve Sombart'ın Penceresinden Hedonik Tüketim: Ütopyada Negotium ve Otium", *Global Media Journal*, Cilt:2, Sayı:4, S:87-104.
- Kahn B.E, Therese A.L. (1990). "Effects of Retraction of Price Promotions on Brand Choice Behavior for Variety Seeking and Last-Purchase Loyal Consumers", *Journal of Marketing Research*, 27(August): 279-289.
- Kalaycı Ş. (2006). SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri, isbn 975-9091-14-3, asil yayın dağıtım, Ankara.

- Kaul, S.2006. ‘Hedonism and Culture: Impact on Shopper Behaviour’ , Indian Institute of Management Research and Publications, Vol 10, No=4,pp,2-10.
- Khan U, Urmunisky O. (2004), “Navigating Between Virtues And Vices: Moderators Of Decisions Involving Hedonic Versus Utilitarian Choices”, Advances, In Consumer Research, Vol:31, Ss.1–4.
- Michon R, Yu H, Smith D, Chebat J.C. (2007). “The Shopping Experience of Female Fashion Leaders”, International Journal of Retail & Distribution Management, Vol.35, No. 6.
- Mittal B. (1994). “An Integrated Framework for Relating Diverse Consumer Characteristics to Supermarket Coupon Redemption”, Journal of Marketing Research, 31(November): 533-544.
- Odabaşı Y (1999). “Tüketim Kültürü”, Sistem Yayıncılık, 1.Baskı, İstanbul.
- Odabaşı Y. (2006). Tüketim Kültürü. Sistem Yayıncılık, İstanbul
- Okado, M. (2005). “Justification Effects On Consumer Choice Of Hedonik And Utilitarian Goods”, Journal Of Marketing Research, Vol:22, (February), ss.43–53.
- O’shaughnessy J, O’shaughnessy N.J.(2002). “Marketing The Consumer Society And Hedonism”, European Journal of Marketing, Vol.36, No.5/6
- Özdemir Ş, Yaman F. (2007), “Hedonik Alışverişin Cinsiyete Göre Farklılaşması Üzerine Bir Araştırma”, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İİBF Dergisi, Ekim, 2(2); 81-91.
- Penpece D. (2006), “Tüketici Davranışlarını Belirleyen Etmenler: Kültürün Tüketici Davranışları Üzerine Etkisi”. Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü İşletme Anabilim Dalı, Basılmamış Yüksek Lisans Tezi, Kahramanmaraş.
- Sharma S. (1996). Applied Multivariate Techniques. John Wiley & Sons, Inc, New York.
- Torlak Ö. (2000). Tüketim: Bireysel Eylemin Toplumsal Dönüşümü, İstanbul: Inkilab Yayınları.
- TÜİK (2014). “TÜİK Veri Tabanları”, <http://www.tuik.gov.tr/>
- Erkmen T, Yüksel C.A. (2008), “Tüketicilerin Alışveriş Davranış Biçimleri İle Demografik ve Sosyo Kültürel Özelliklerinin İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma”, Ege Akademik Bakış, C. 8, S. 2, ss.683-727.
- Yanıklar C. (2006).Tüketimin Sosyolojisi, Birey Yayıncılık, İstanbul. ZAICHKOWSKY, Judith Lynn. 1985 .”Measuring the Involvement Construct”. Journal of Consumer Research, No:12.
- Wakefield K.L, Inman J.J. (1993). “Who Are the Price Vigilantes? An Investigation of Differentiating Characteristics Influencing Price Information Processing”, Journal of Retailing, 69(2), 216-233.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Onurlubaş, E., (2015). “Determining The Factors That Affect Hedonic Consumption / Hedonik Tüketimi Etkileyen Faktörlerin Belirlenmesi”, TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9071>, p. 681-696.



## **KARŞILAŞTIRMALI BİR ÇALIŞMA: MISIR VE TÜRKİYE 7. SINIF SOSYAL BİLGİLER DERS PROGRAMLARI\***

*Ahmed Emin OSMANOĞLU\*\**

*Ali YILMAZ*

### **ÖZET**

Uluslararası hoşgörünün geliştirilmesi için ülkeler arası karşılaştırmalı eğitim çalışmaları yapmak son derece önemlidir. Bu çalışmada söz konusu karşılaştırma için Mısır seçilmiştir. Mısır, Türkiye gibi Ortadoğu'nun mühim ülkelerinden biridir. Çalışmanın temel amacı Mısır Arap Cumhuriyeti'nde 2007–2008 senesinden itibaren geçerli olan sosyal bilgiler öğretim programı ile ülkemizde 2005 senesinden itibaren uygulamaya konulan 7. sınıf sosyal bilgiler ders programları arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmektir.

Araştırma nitel araştırma modeline dayalı doküman analizi yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Mısır'da 2007–2008 öğretim senesinde uygulanan 2. kademe 1. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile bu seviyeye denk olan Türkiye'de 2007-2008 öğretim senesinde uygulanan 7. sınıf sosyal bilgiler ders programı araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Veriler doküman analizi tekniğine uygun olarak toplanmıştır. Sosyal bilgiler öğretim programları betimsel analize tabi tutulmuştur. Programların amaçları, vizyonları, içerikleri, yapıları, eğitim durumları, değerlendirme durumları incelenmiş, bu hususlardaki benzerlik ve farklılıklara karşılaştırmalı olarak yer verilmiştir. Araştırmada Türkiye'de amaçların, Mısır'dakinin aksine, 1. kademe ve 2. kademe için bütünlük olduğu, Türkiye'de genel amaçlar içerisinde Mısır'da olduğu gibi teoloji, yöntem bilim ve ekolojiye yönelik ayrı ayrı amaçlar bulunmadığı, Türkiye'de amaçlarda sosyoloji, ekonomi ve disiplinler arası amaçlara Mısır'a göre daha fazla, Mısır'da ise tarih ve coğrafya disiplin ve alanlarına daha çok yer verildiği, Türkiye vizyonunda milli bir lidere atıf yapılırken, Mısır programında böyle bir atıf bulunmadığı, Türkiye'de program vizyonunda Mısır'daki gibi dinî bir vurgu bulunmadığı, Türkiye'de Mısır'dakinin aksine süreci ölçmeye yönelik çoklu ve alternatif değerlendirme yöntemleri uygulandığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Mısır; Türkiye; sosyal bilgiler programı; karşılaştırmalı eğitim.

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Bingöl Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, El-mek: ahmed\_osmanoglu@yahoo.com



## **A COMPARATIVE STUDY: EGYPTS' AND TURKEYS' SEVENTH GRADE SOCIAL STUDIES CURRICULUM**

### **ABSTRACT**

For the development of international tolerance, making comparative educational studies are so important. In this study Egypt is selected for comparison with Turkey. Egypt is one of the most important countries of Middle East, like Turkey. The main problem of this research is to identify the similarities and differences between social studies curriculum that is applied in the Arab Republic of Egypt in the year of 2007-2008 and which is put in to practice in Turkey in the year of 2005.

The qualitative research procedures followed in order to carry out this investigation, and also the document analysis techniques are applied based on the qualitative research models. Purposive Sampling was preferred. The sixth grades' social studies curriculums that was applied in Egypt and Turkey in 2007-2008 were samples. Data were collected in accordance with document analysis technique. Social studies curriculums were subjected to a descriptive analysis. Goals, visions, contents, structures, training situations and evaluation situations of curriculums were examined and stated similarities and differences about them. According to research findings, the research results are obtained as follows: Aims of Turkey's curriculum is integrated for primary and secondary stages in contrast to Egypt's curriculum. There is no aim about theology, methodology and ecology in general aims in Turkey, respectively, as in Egypt. More places given in the aims of Turkey's associated with sociology, economy and interdisciplinary than Egypt and more places are given in the aims of Egypt's associated with history and geography. There is no religious emphasis in Turkey's vision as in Egypt and there is no emphasis on one of national leader in Egypt's as Turkey. Student-centered approaches are adopted in terms of educational attainment in Turkey. It is understood that multiple and alternative evaluation methods are applied to measure process in Turkey.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Egypt which was chosen as the subject for this research is one of the central countries of Middle East, just like Turkey. Turkey must understand the development dynamics in the Middle East in order to improve the atmosphere of peace and security in the region and to protect its own interests. Today, school books of Arab world are commonly trying to put on people's subconscious that the period of Ottoman dominance in the region is a dark and inefficient period. There are a lot of negative evaluations about Turks in school books. It is highly important to do comparative educational studies among countries with the aim of improving the international tolerance, determining such conditions scientifically and preventing them diplomatically. Together with this, comparative studies will also provide the extensive documents needed for providing sources for continuous curriculum-developing studies which are caused and necessitated by

series of developments in the fields of science, technology and communication.

The aim of this research is to comparatively analyse the curriculums followed in the social studies lessons in primary education 7th grade in Turkey and in Egypt-equivalent of this, 1st grade of the secondary stage in primary education in the school year of 2007-2008. In this analysis, the answers to following basic and sub-questions were sought:

1. The research questions related to the social studies curriculums in Egypt and Turkey:

1.1. How are the documents in which social studies curriculums are found?

1.2. What are the general objectives/purposes of social studies curriculums?

1.3. What are the visions of social studies curriculums?

1.4. What are the special objectives/purposes of social studies curriculums?

1.5. Which units and topics are found in the contents of social studies curriculums?

1.6. How is the arrangement of the contents of social studies curriculums?

1.7. How is the organization of social studies curriculums?

1.8. How are the educational statuses in social studies curriculums?

1.9. How are the evaluations made in social studies curriculums?

2. The research questions related to the differences and similarities of social studies curriculums in Egypt and Turkey:

2.1. What are the differences and similarities between the documents in which social studies curriculums are found?

2.2. What are the differences and similarities between general objectives/purposes of social studies curriculums?

2.3. What are the differences and similarities between the visions of social studies curriculums?

2.4. What are the differences and similarities between special objectives/purposes of social studies curriculums?

2.5. What are the differences and similarities between the disciplines which are found in the contents of social studies curriculums?

2.6. What are the differences and similarities in terms of the arrangement of the contents of social studies curriculums?

2.7. What are the differences and similarities in terms of the organizations of social studies curriculums?

2.8. What are the differences and similarities in terms of the educational statuses in social studies curriculums?

2.9. What are the differences and similarities in terms of the evaluation in social studies curriculums?

---

### **Turkish Studies**

### **Research Model**

Qualitative research procedures were followed throughout the research and document analysis method based on the qualitative research model was used. Document analysis involves the analysis of written materials which contain information related to the phenomenon or phenomena intended to be researched. There may be a single data collection method in qualitative researches. The reason why this method was preferred is that the document analysis is a method used in the collection, systematic analysis and evaluation of official or private records. In addition, it is that this method provides resources in data collection.

### **Sampling**

Purposive sampling method was preferred to get an integrative picture and to obtain in-depth information. The social studies curriculum used in 1st grade of the 2nd stage of primary education in Egypt in the school year of 2007-2008 and the social studies curriculum used in 7th grade, which is the Turkey equivalent of 1st grade of the 2nd stage of primary education in Egypt, in the school year of 2007-2008 in Turkey form the sample of the research.

### **Collection of the Data**

The data was collected in compliance with the document analysis method. While doing so, the following 5 stages in the relevant literature which are recommended were followed: 1-Accessing the document, 2-Checking the originality, 3-Understanding the document, 4-Analysing the data, 5-Using the data.

### **Analysis of the Data**

Social studies curriculums were subjected to descriptive analysis. Purposes, the disciplines/fields in relation to the purposes and the vision were defined for the descriptive analysis of the curriculums. The curriculums were then subjected to content analysis. Curriculum organizations, the arrangements of the contents, learning-teaching processes and evaluation were determined for this.

## **FINDINGS**

### **Findings on the Description of Egypt and Turkey Curriculums related to the 1st Research Question**

#### **Findings on Egypt related to the 1.1st Research Question**

The curriculum of 2nd stage of primary education in the Arab Republic of Egypt (1st - 3rd grade) was printed in the Dar'ul Kur'an (Quran World) Printing House by the Administration of Curriculums and Books, Department of General Education of the Egyptian Ministry of Education. General II. Rank Level is Technical Guides and Curriculums Distribution in the school year of 2007-2008 (Al-Tawgehat al-Fanneyya wa Tawze' al-Makarrarat al-Deraseyya lel-Âm al-Derese 2007-2008 lel-Marhala al-E'dadeyya al-E'dade al-Âm). The book comprises of 2 volumes. It was prepared for the school year of 2007-2008. It has a total of 389 pages. The 1st volume contains pages between 1 and 234 and the 2nd volume contains pages between 235 and 389.

### **Findings on Egypt Related to the 1.2nd Research Question**

7 disciplines or study fields which are related to the curriculum objectives were determined in the curriculum. Accordingly, 5 objectives (23.53%), 4 objectives (23.53%), 2 objectives (11.77%), 2 objectives (11.77%), 3 objectives (17.64%), and 1 objective (5.88%) and 1 objective (5.88%) are related to history, citizenship/interdisciplinary, geography, sociology, unclassifiable fields, theology and methodologies respectively.

### **Findings on Egypt Related to the 1.3rd Research Question**

The vision of the curriculum is to raise citizens who know their environment in terms of history, religion, culture, geography, politics, society and economy from micro to macro, who want their country to develop and work for this, who worship Allah, who respect human rights and who are aware that they are both Egyptians and Muslims.

### **Findings on Egypt Related to the 1.4th Research Question**

The objectives found in the curriculum are related to the geographic, historical and philosophic disciplines. The objectives related to the geography rank first with 70%. History ranks 2nd with 20% and philosophy ranks 3rd.

### **Findings on Egypt Related to the 1.5th Research Question**

The units found in the curriculum of the 1st grade are given below.

1st Unit: The Planet Earth

2nd Unit: Climate

3rd Unit: Physical Map of Egypt

4th Unit: Egyptian History in the Period of the Pharaohs

5th Unit: The Characteristics of the Ancient Egyptian Civilization

6th Unit: Population in Egypt

7th Unit: Economic Activities and Developmental Tools

8th Unit: The Characteristics of the Ancient Egyptian Civilization

9th Unit: History and Civilization of Egypt during the Ptolemaic and Roman Periods

### **Findings on Egypt Related to the 1.6th Research Question**

The arrangement of the content in the historical topics in the curriculum is chronological. The subjects of history and geography are approached in a way not to repeat each other. In this way, the curriculum which comprises of topics which do not repeat each other and which are the preliminary conditions of one another is organized in compliance with the horizontal design (expanding environment) principles.

### **Findings on Egypt Related to the 1.7th Research Question**

The units of history and geography are approached separately. This shows that the curriculum organization is made according to the multidisciplinary approach.

### **Findings on Egypt related to the 1.8th Research Question**

Educational statuses are widely discussed in the Social Studies curriculum book. According to the curriculum, lessons are planned by taking 3 main stages into consideration. The first stage is the stage in

which the teacher determines the objective of the lesson. The teacher takes the expectations of the curriculum for the students related to information and skills and cognitive objective-related expectations into consideration at the second stage. The last stage is the stage in which the method is determined. The curriculum specifies that the course book is a reliable assistant for the teachers and the students but that it is not like a holy book. Other accessible libraries, video cassettes, CDs and internet resources are recommended besides the course books. A teacher must greet the class when he/she enters the classroom, prepare them for the lesson, begin the lesson by using the blackboard, choose the lesson material in compliance with the topic, use them at the right time and try them before using them. It was recommended that the teacher asks questions to the students related to the lesson, that the given answers be written on the blackboard, that the answers on the blackboard be modified at the end of the lesson and that the lesson be summarized.

### **Findings on Egypt Related to the 1.9th Research Question**

It was stated in the curriculum that the information related to the grading system of social studies course for 1st and 2nd grades are based on the Ministerial Decree No. 99/466. In this evaluation, the significance of each scale is different within the total grade. Scales and percentage significance are as follows:

- Written exams 50%
- Behaviour 10%
- Written studies and activity 10%
- Effort 10%
- Oral and applied exams 10%
- Technology 10%.

Assessments made for the course are made from a total of 60 points for each term. Accordingly, the assessment scale for the abovementioned written exams are made from a total of 30 points, and for the others; each from a total of 6 points. The courses are not semester-based, they are annual lessons. Minimum passing grade for the course is 24 in the 1st and 2nd grades. In other words, the students pass the course when the total of their success grades for both semesters is at least 24. However, a student does not automatically pass the course when he/she scores 24 points in the 1st semester. The students need to also score 6 points in the 2nd semester. On the other hand, the points given to the annual practices in 3rd grades were removed. Therefore, semestrial success grade became 30 points. In order to be successful, a student needs to score 7.5 points in the 2nd semester even if he/she scored 30 points in the 1st semester.

### **Findings on the Description of Egypt and Turkey Curriculums Related to the 1st Research Question**

#### **Findings on Turkey related to the 1.1st Research Question**

The curriculum was published on <http://ttkb.meb.gov.tr/> - the official web site of the Ministry - in MS Office Word document format and it is presented as the curriculum for both the 6th and 7th grades.

### **Findings on Turkey Related to the 1.2nd Research Question**

The purposes of the curriculum are prepared for both the 6th and 7th grades. The disciplinary or interdisciplinary fields in relation to the purposes are as follows: Geography, history, citizenship, sociology, culture, law, economy, psychology and philosophy. According to Table 3, citizenship/interdisciplinary field is the most purpose-related field with 6 subjects (27.27%) out of 8 subjects. In addition, there are interdisciplinary fields which cannot be associated with any category. 3 objectives (13.64%) were associated with this subject. This is quite suitable to the spirit of social studies. Sociology, economy, history, geography, philosophy and psychology were determined for 4 times (18.18%), 3 times (13.64%), 2 times (9.1%) and the rest for 1 time (4.54%), respectively.

### **Findings on Turkey Related to the 1.3rd Research Question**

The vision of the curriculum is defined in the curriculum as follows:

The vision is to raise modern citizens of Republic of Turkey who embrace Atatürk's principles and reforms, who understand the Turkish history and culture, who are equipped with basic democratic values and who respect human rights, who are sensitive to the environment they live in, who interpret the information in line with their experiences and who form, use and organize it within the social and cultural context (who have critical thinking and who decide creatively and correctly), who have advanced social participation skills, who adopt the methods used by the social scientists while producing information, who are active and productive in social life and who are aware of their rights and responsibilities (MoNE, 2007).

### **Findings on Turkey related to the 1.4th Research Question**

There are no special objectives in the social studies curriculum for 7th grade in Turkey.

### **Findings on Turkey related to the 1.5th Research Question**

In this section, key topics which are found in the relevant units in the course book specified in the sampling chapter and the unit names found in the curriculum are given:

- 1st Unit: Communication and Human Relations
- 2nd Unit: Population in our country
- 3rd Unit: Journey in the Turkish History
- 4th Unit: Science in Time
- 5th Unit: Economy and Social Life
- 6th Unit: Living Democracy
- 7th Unit: Bridges among Countries

### **Findings on Turkey Related to the 1.6th Research Question**

Social studies courses take place in curriculums beginning from the 4th grade. Learning subjects (topics) are the same from the 4th grade to the 7th grade. The subjects taught in the 6th grade expand and continue in the 7th grade in the framework of the same curriculum. The arrangement of the content in this way shows that the expanding



environment (horizontal design) principle is dominant in the curriculum.

### **Findings on Turkey Related to the 1.7th Research Question**

The units are not divided into specific disciplines/fields such as history, geography and citizenship in the curriculum. Anthropology, law, philosophy, psychology, sociology and economy disciplines are interwoven in the units. Therefore, the contents have an interdisciplinary structure.

### **Findings on Turkey Related to the 1.8th Research Question**

It is stated in the curriculum that the narration method in teaching needs to be used less. In-class situation needs to change from teacher-centred to student-centred. How the constructivism approach defined in the basic approach and found in the vision of the curriculum will be applied in the teaching process and what the teacher will pay attention are discussed within this context.

### **Findings on Turkey Related to the 1.9th Research Question**

The curriculum recommends teachers to use several methods together in assessing the success of the students. The co-occurrence of the process and the result in the assessment is emphasized. As the curriculum asserts that it adopts student-centred teaching and learning strategies which take individual differences into account, it emphasizes the necessity of multiple-evaluation in the assessment and evaluation in order for the students to display their knowledge, skills and behaviours.

## **2. Findings on the Similarities and Differences between Curriculums related to the Research Question**

### **Findings Related to the 2.1st Research Question**

While the Egyptian curriculum subject to the study is printed, the Turkish curriculum is not. It is possible to access this curriculum digitally on the web site of the Ministry of National Education. Not only it is impossible to access the Egyptian curriculum on the internet, but also the researcher could find this curriculum neither in the hands of the academicians in the Department of Teaching Methods and Curriculum Development of the university he/she went to as an auditor nor in the university library. As a result, the curriculum book is not accessible.

The Egyptian curriculum is found as a chapter in a book in which curriculums of all courses are given together. In Turkey, on the other hand, the curriculums are prepared separately. In the Egyptian curriculum, there is no table of contents, but in the Turkish curriculum there is a table of contents. While the Egyptian curriculum is offered together for the 4th and 6th grades of the stage I and for the 1st and 3rd grades of the stage II, it is offered together for the 4th and 5th grades of the stage I and for the 6th and 7th grades of the stage II in Turkey.

While there are different general objectives for stages I and II in the Egyptian curriculum, the general objectives are the same in Turkey. While the acquisitions in each unit for each grade are specified in Turkey, the objectives are not specified in the Egyptian one. The objectives are given in the introduction part of each unit in the course book. While the Atatürk's subjects which are the acquisitions are given

in the Turkish curriculum, there is no similar concept for a similar leader in Egypt. There is a preface in both curriculums. While the Turkish curriculum contains a separate chapter for museums and education, and using newspaper clippings, there is no such thing in the Egyptian curriculum. Turkish curriculum introduces the teaching methods, while the Egyptian curriculum does not have a similar introduction.

#### **Findings Related to the 2.2nd Research Question**

While there are different general objectives for stages I and II in the Egyptian curriculum, the general objectives are the same in Turkey. The fields of citizenship, sociology, history, geography and interdisciplinary fields are given in both states' curriculums. The placement of the general objectives in both states' curriculums is different. Common general objectives for 1st and 2nd stages are specified in the Turkish curriculum. But in the Egyptian curriculum, different objectives are given for each stage.

#### **Findings related to the 2.3rd Research Question**

In the Egyptian curriculum, there is no vision section, but there is a vision section in the Turkish curriculum.

#### **Findings Related to the 2.4th Research Question**

While different special objectives are given in the Egyptian curriculum for each grade, there are no special objectives for each grade in the Turkish curriculum.

#### **Findings Related to the 2.5th Research Question**

While a multidisciplinary organization is dominant in the Egyptian curriculum, there is no such differentiation in the Turkish curriculum and an interdisciplinary organization is made in it.

#### **Findings Related to the 2.6th Research Question**

Horizontal design (expanding environment) curriculum approach is used in the arrangement of the contents in both states' curriculums.

#### **Findings related to the 2.7th Research Question**

While the curriculum is organized in line with the interdisciplinary approach in Turkey, it is organized in line with the multidisciplinary approach in Egypt.

#### **Findings Related to the 2.8th Research Question**

While the Egyptian curriculum defines the teacher-centred teaching process more, the Turkish curriculum clearly states that they prefer student-centred classes.

#### **Findings related to the 2.9th Research Question**

While there are many alternative assessment tools in Turkey, there are no alternative assessment methods in Egypt.

#### **Conclusion and Suggestions**

The fact that the Turkish objectives are, on the contrary to the Egyptian objectives, integrated for 1st and 2nd stages show the integrity and continuity of the curriculum. This shows that the selected purposes are wished to be stated as general and special purposes.

In the Turkish curriculum, there are no separate objectives for theology, methodology and ecology under the general objectives unlike

the Egyptian curriculum. However, the fact that topics related to these 3 subjects are taught in the content shows that there is a lack of harmony between the course book and the curriculum.

The fact that the Turkish curriculum contains sociologic, economic and interdisciplinary purposes in objectives more often than the Egyptian curriculum shows that the Turkish curriculum is stronger than the Egyptian curriculum in terms of richness, extensiveness and sufficiency. The fact that disciplines and fields of history and geography are found more often in the Egyptian curriculum can be explained with the fact that these curriculums are in the multidisciplinary organization.

While there are references to a national leader in the Turkish vision, there are no such references in the Egyptian vision. This can be explained with the fact that the presidents ruling the state after Cemal Abdülnasır who is the founder of the national state of Egypt have had the similar ruling and influence power and that a similar situation was not experienced in Turkey.

The fact that there is no religious emphasis in the Turkish vision indicates the secular character of the State of Turkey. The adoption of the student-centred approach in terms of teaching situation can be explained with the increased effectiveness of the people ruled and the prominence of liberal understanding in the social life. This is important in that it indicates that the "ruling" understanding was replaced by a "management" understanding and that the powers of the rulers are more often shared with the ruled people.

The employment of multiple alternative assessment methods in Turkey for assessing the process in contrast to Egypt is favourable in terms of ensuring the permanence of learning and education.

Studies on the social studies curriculums are getting more and more important in Egypt. The social studies curriculums in Egypt used after 2010 need to be re-analysed as "before Mubarak" and "after Mubarak". Thus, it would be possible to have information related to the new organizations in the country. The same rule applies for Turkey, too. Whether the changes especially those which occurred in Turkey after 2010 are reflected or how they are reflected in curriculums need to be studied.

**Keywords:** Egypt; Turkey; social studies curriculum; comparative education.

## Giriş

Bu kısımda çalışmanın problemine, amaçlarına ve araştırma sorularına yer verilmiştir.

## Problem Durumu

Eğitim programları devletlerin ideolojilerini ve çeşitli hususlardaki algılarını yansıtan ayna vazifesi görmektedir. Bu algılar uluslararası ilişkilerde devlet politikalarının geliştirilmesinde son derece faydalı ve lüzumludur. Bu ve benzeri sebeplerle UNESCO, UNICEF, OECD ve WB gibi uluslararası organizasyonlar uluslararası anlayış, işbirliği, insan hakları gibi retoriklerle devletlerin öğretim programlarını inceleme projeleri yürütmektedirler (Pingel, 2004). Türkiye’de IRCICA, ALESCO işbirliğiyle bu konuda karşılıklı çalışmalar yapmaktadır (URL, 1). Üç kıtanın birleşme

noktasında, Kafkasya, Balkanlar ve Ortadoğu gibi sıcak bölgelerin merkezinde olan Türkiye'nin bölgede barışı korumaya katkı sağlaması, kendi eğitim sistemini daha iyileştirmesi için bu ve benzeri çalışmaları genişletmesi ve sürekli kılması gerekmektedir. Özellikle istikrarsızlığın artırıldığı, çeşitli hâkimiyet senaryolarının kurgulandığı Ortadoğu ile çeşitli alanlarda ilgilenmek Türkiye için önemlidir. Nitekim Osmanlı Devleti'nin Ortadoğu'dan çekilmesiyle bölgede büyük bir boşluk meydana gelmiştir. Bölge 1920'den beri devamlı bir kargaşa içerisinde kalmıştır.

Bölgenin büyük ehemmiyetine binaen ABD'nin bu bölge üzerinde birtakım stratejileri mevcuttur. ABD'nin eski Güvenlik Danışmanı Condolezza Rice'in 7 Ağustos 2003'te The Washington Post'ta yayınlanan ve 22 ülkeyi hedef alan Transforming the Middle East (Ortadoğu'yu Dönüştürmek) başlıklı makalesinde ABD Başkanı G. W. Bush'un 6 Kasım 2003'te açıkladığı Ortadoğu'yu Özgürleştirme (!) Stratejisi, Başkan Yardımcısı Dick Cheney'in Davosta açıkladığı Büyük Ortadoğu Reform Projesi, 21. yüzyılda Türkiye'nin yanı başında büyük hareketliliklerin planlandığını göstermektedir (Evcioğlu, 2005). Bu bağlamda Türkiye, Ortadoğu yapılanmasının, düzeninin kendi menfaatleri doğrultusunda oluşması için çalışmalıdır (Bıyıklı, 2006).

Bu araştırmaya konu olarak seçilen Mısır, Ortadoğu'nun Türkiye gibi merkez ülkelerinden birisidir. Resmî olarak 85 milyonluk (URL, 2) (gayr-i resmî tahmin edilen 110 milyon) nüfusu ile Ortadoğu Bölgesi'nin en kalabalık ülkelerinden biri olup aynı zamanda en büyük ekonomilerinden de birini oluşturmaktadır. Ayrıca, Arap dünyasının en güçlü ülkesidir (Memiş, 2002). Mısır'ın sadece Arap dünyasının değil aynı zamanda hem Afrika'nın hem de Üçüncü Dünya'nın en kilit ülkelerinden birisi olduğu, Mısır'da ortaya çıkacak siyasî, sosyal ya da iktisadî anlamda kayda değer değişikliklerin çok kısa bir sürede neredeyse bütün bir coğrafyayı etkileyebilmekte olduğu görülmüştür.

Türkiye kendi menfaatlerini korumak, bölgedeki barış ve güvenlik atmosferini geliştirebilmek için Ortadoğu'daki gelişim dinamiklerini anlamalıdır. Buralarda olup bitenler hakkında en sağlam verilere ulaşılmalı ve gereken önlemler alınmalıdır. Örneğin, bugün Arap ülkeleri ders kitaplarında yaygın olarak bölgenin Osmanlı hâkimiyetinde geçen dönemini karanlık ve verimsiz olarak şuur altlarına yerleştirme politikası takip etmektedirler. Ders kitaplarında Türkler hakkında birçok menfî değerlendirmeler mevcuttur (Cevizli, 2004). Bu ve benzeri durumların bilimsel olarak tespit edilmesi, diplomatik olarak önlenmesi, uluslararası hoşgörünün geliştirilmesi maksadıyla ülkeler arası mukayeseli eğitim çalışmaları yapmak son derece önemlidir. Bununla birlikte, mukayeseli çalışmalar bilim, teknoloji ve iletişim alanlarındaki seri gelişmelerin yol açtığı ve zorunlu kıldığı sürekli program geliştirme çalışmalarına (Demirel, 2006) kaynak temin etmek için ihtiyaç duyulan geniş çaplı dokümanları da sağlayacaktır.

Ülkemizde Mısır eğitim sistemi ve Mısır sosyal bilgiler ders kitapları ile ilgili kısıtlı miktarda da olsa çalışma mevcuttur. Osmanoğlu (2014) "Modern Mısır Eğitim Sisteminin Temelleri" adlı çalışmasında Mısır eğitim sisteminin 19. ve 20. yüzyıllarda geçirdiği dört oluşum dönemini incelemiştir. Kavalalı Mehmed Ali Paşa ve halefleri döneminde ordunun modernleştirilmesi ve doktor ihtiyaçlarının karşılanması amacıyla ilk defa geleneksel İslamî eğitim veren okulların yanına teknik modern okullar açıldığını, Mısır'da İngiliz sömürgesi döneminde (1882-1922) eğitim İngilizlerin ihtiyaçlarına göre şekillendiği, bağımsız krallık döneminde (1922-1952) eğitim sisteminde sürekli değişiklikler yapılmasının istikrarsızlığa sebep olduğu, 1952'den bugüne uzanan Millî Cumhuriyet döneminde ise 1980'lere kadar Arap sosyalizminin eğitim sisteminin merkezine yerleştirildiği ve Mısır'da yetişen nesilleri etkisi altına aldığı belirtilmiştir. Osmanoğlu (2013) "Mısır Eğitim Sisteminin Politik Yapısına Tesir Eden Bazı Unsurlar" adlı çalışmasında Mısır'ın, Arap Baharı (!) devrimi öncesi eğitim sisteminin politik yapısını millî güvenlik kaygısı, din ve seküler politikaların belirlediğini, eğitim faaliyetlerinin öncelikli amacının

millî güvenliği sağlamak olduğu, kendini dine dayandıran hareketlerin millî güvenliği bozucu olarak algılandığı, bunu önlemek maksadıyla, yeni neslin eğitim vasıtasıyla sekülerize edilmesinin planlandığı, kızların öncelikli hedef kitle olarak seçildiği, din derslerinin zorunlu olmaktan çıkarıldığı, 1978 Camp David Antlaşması ile Mısır'a yurt dışından çeşitli eğitim hibelerinin geldiği, hibelerin, genel olarak bilgisayar teknolojilerinin yaygınlaştırılması, eğitimin ulaşmadığı yerlerde alternatif eğitim okullarının kurulması, dijital ve görsel eğitim materyallerinin hazırlanması, televizyonlarda çocuklar için eğitim programları düzenlenmesi şeklinde olduğu bilgileri sunulmuştur. Osmanoğlu Osmanoğlu (2013) Türkiye ve Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarında Osmanlı algısı: Karşılaştırmalı bir analiz adlı çalışmasında Osmanlılara her iki ülke ders kitaplarında pozitif, negatif veya nötr yer verilme durumlarına dikkat çekmiştir. Osmanoğlu ve Yıldırım (2013) “Mısır ve Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programları karşılaştırması” adlı makalelerinde programları yapı ve içeriklerine göre karşılaştırmışlardır. Osmanoğlu (2013) “Türkiye ve Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarında din algısının karşılaştırılması” adlı çalışmasında her iki ders kitabını din kategorisi kapsamında kıyaslamıştır. Osmanoğlu (2013) “Türkiye ve Mısır Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Milliyetçi Değerler: Karşılaştırmalı Bir Analiz” adlı makalesinde her iki ülke ders kitaplarını milliyetçilik anlayışları kriterine göre mukayese etmiştir. Osmanoğlu ve Öztürk (2012) “Mısır ve Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık algısının karşılaştırmalı analizi” adlı makalelerinde vatandaşların hakları bağlamında karşılaştırma yapmışlardır. Osmanoğlu (2012) Türkiye ve Mısır Sosyal Bilgiler Öğretim Programları ve Ders Kitaplarının Karşılaştırılması adlı doktora tezinde Türkiye ve Mısır eğitim sistemlerinin tarihsel geçmişleri ve bugünü hakkında bilgiler vermiş, öğretim programlarını ders kitaplarını farklı kategorilerde içerik analizine tabi tutarak karşılaştırmıştır. Osmanoğlu ve Taha Ahmad Abdoulmaged'in (2011) “Mısır” isimli kitap bölümü çalışmalarında Mısır'ın eğitim sistemi ve sosyal bilgiler öğretim programlarını tanıtmışlardır. Mısır eğitim sistemi üniversite öncesi kademeleri hakkında bilgi verilmiş, özel eğitim ve Ezher okulları ayrıca tanıtılmıştır. Mısır II. kademe sosyal bilgiler öğretim programı, programın hedefleri, içeriği, öğrenme-öğretme süreci, ölçme ve değerlendirme boyutlarında tanıtılmıştır. Söz konusu literatür incelendiğinde 7. sınıf sosyal bilgiler ders programlarının karşılaştırmasını yapan bir makale çalışmasının bulunmadığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmada bu eksiklik giderilecektir.

Yukarıda verilen bilgiler bağlamında bu araştırmanın temel problemi 2007-2008 öğretim senesinde Türkiye’de ilköğretim 7. sınıfta ve Mısır’da aynı sınıfın karşılığı olan ilköğretim ikinci kademe 1. sınıfta sosyal bilgiler dersinde takip edilen programların arasındaki benzerlik ve farklılıklar neler olduğunun belirlenmesidir.

### **Amaç**

Bu araştırmanın amacı 2007-2008 öğretim senesinde Türkiye’de ilköğretim 7. sınıfta ve Mısır’da aynı sınıfın karşılığı olan ilköğretim ikinci kademe 1. sınıfta sosyal bilgiler dersinde takip edilen programların mukayeseli olarak incelenmesidir. Programın incelenmesine ilişkin aşağıdaki araştırma sorularına her iki devlet göz önüne alınarak önce Mısır sonra Türkiye için cevap aranmış, ikinci grup araştırma sorularında ise birinci grup sorulara verilen cevaplara göre programlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar tespit edilmiştir. Araştırmada cevap aranılan iki temel ve bunlara bağlı on sekiz alt araştırma sorusu şunlardır:

1. Mısır ve Türkiye sosyal bilgiler ders programları nasıldır?
  - 1.1. Sosyal bilgiler ders programlarının yer aldığı dokümanlar nasıldır?
  - 1.2. Sosyal bilgiler ders programlarının genel hedefleri/amaçları nelerdir?
  - 1.3. Sosyal bilgiler ders programlarının vizyonları nedir?
  - 1.4. Sosyal bilgiler ders programlarının özel hedefleri/amaçları nelerdir?
  - 1.5. Sosyal bilgiler ders programlarının içeriğinde hangi ünite ve konular yer almaktadır?

### **Turkish Studies**

- 1.6. Sosyal bilgiler ders programlarının içeriklerinin sıralanışı nasıldır?
- 1.7. Sosyal bilgiler ders programlarının yapısı nasıl düzenlenmiştir?
- 1.8. Sosyal bilgiler ders programlarında eğitim durumları nasıldır?
- 1.9. Sosyal bilgiler ders programlarında değerlendirme nasıldır?

2. Mısır ve Türkiye sosyal bilgiler ders programlarının benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2.1. Sosyal bilgiler ders programlarının yer aldığı dokümanlar arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2.2. Sosyal bilgiler ders programlarının genel hedefleri/amaçları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2.3. Sosyal bilgiler ders programlarının vizyonları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2.4. Sosyal bilgiler ders programlarının özel hedefleri/amaçları arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2.5. Sosyal bilgiler ders programlarının içeriğinde yer alan disiplinler arasındaki benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2.6. Sosyal bilgiler ders programlarının içeriklerinin sıralanışı bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2.7. Sosyal bilgiler ders programlarının yapısı bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2.8. Sosyal bilgiler ders programlarında eğitim durumları bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

2.9. Sosyal bilgiler ders programlarında değerlendirme bakımından benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

### **Sınırlılıklar**

Araştırma Mısır'da 2007–2008 senesinde ilköğretim ikinci kademe 1. sınıfta uygulanan ve bunun karşılığı Türkiye'deki karşılığı olup 2005 senesinde yürürlüğe giren 7. sınıf sosyal bilgiler ders programlarıyla sınırlıdır.

### **Yöntem**

Bu bölümde araştırmanın yöntemi ve süreci betimlenmiştir. Bu çerçevede araştırmanın deseni, evren-örneklem, veri toplama araçları, veri toplama süreci ve verilerin analizi hakkında bilgiler verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada Türkiye ve Mısır'ın, öğretim programları mukayeseli olarak incelenmiştir. Çalışma sürecinde nitel araştırma prosedürleri takip edilmiş, nitel araştırma modeline dayalı doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmalarda tek başına bir veri toplama yöntemi olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu yöntemin tercih edilme sebebi doküman incelemenin resmî ya da özel kayıtların toplanmasında, sistematik olarak incelenmesi ve değerlendirilmesinde yararlanılan bir yöntem olmasıdır. Ayrıca, bu yöntemin veri toplamada zenginliği sağlamasıdır (Ekiz, 2003).



## Örneklem

Nitel araştırmada sonuçları evrene genelleme amacı olmadığından nitel araştırmanın tabiatına uygun olarak evren belirtilmemiştir. Bütüncül bir resim elde etmek ve derinlemesine bilgi edinmek için amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilmiştir.

Mısır'da 2007–2008 öğretim senesinde uygulanan ilköğretim 2. kademe 1. sınıf sosyal bilgiler ders programı ile Türkiye'de bu sınıfın karşılığı olup 2007-2008 öğretim senesinde uygulanan 7. sınıf sosyal bilgiler ders programı araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır. Bununla birlikte ders programının ders kitaplarına yansımaları görmek amacıyla Türkiye için İlköğretim 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı (Polat, M. M., Kaya, N., Koyuncu, M., Özcan, A., 2008), Mısır için ortaokulun birinci sınıfında okutulan Derâsât al-Ejtema'ıyya, Gografya al-Wataneyya wa Ma'alem al-Tarekh al-Eslame, al-Fasl al-Derâse al-Awwal (Ahmad Hosayn al-Lagane, Fare'a Hasan Mohammad, Samer Abdoulbaset Ebrahim, Sayfadden Abdoulazez, 2007a) ile Derâsât al-Ejtema'ıyya, Gografya al-Wataneyya wa Ma'alem al-Tarekh al-Eslame, al-Fasl al-Derâse al-Sane (Ahmad Hosayn al-Lagane, Fare'a Hasan Mohammad, Samer Abdoulbaset Ebrahim, Sayfadden Abdoulazez, 2007b) kitapları örneklem seçilmiştir.

## Verilerin Toplanması

Veriler doküman analizi tekniğine uygun olarak toplanmıştır. Bu yapılırken ilgili literatürde tavsiye edilen (Yıldırım ve Şimşek, 2008) şu 5 aşama takip edilmiştir: 1-Dokümanlara ulaşma, 2-Orijinalliğin kontrol edilmesi, 3-Dokümanları anlama, 4-Veriyi analiz etme, 5-Veriyi kullanma.

Birinci aşamada Türkiye ve Mısır sosyal bilgiler öğretim programları temin edilmiştir. Türkiye program kitabı MEB tarafından basılmıştır. Araştırmacı Mısır'daki dokümanlara ulaşmak için resmî izinli ve Millî Eğitim Bakanlığı araştırma burslusu olarak Mısır'a gitmiş gerekli dokümanlar elde edilmiştir. İkinci aşamada verilerin orijinalliği kontrol edilmiştir. Öğretim programlarının her iki ülkede de devlet izniyle ve kontrolünde basılmakta ve dağıtılmakta olması; üzerlerindeki amblem, antet ve imzaların bu durumu teyit etmesi; bunlardan elde edilen verilerin orijinalliğini sağlamaktadır. Üçüncü aşamada Arapça dokümanlar Mısır'da yedi ay dil eğitimi alan araştırmacı tarafından Türkçeye çevrilmiştir. Çeviriler yapılırken Mısırlı Arapça hocalarından, Mısırlı ve Türkoloji alanında uzman iyi seviyede Türkçe bilen öğretim elemanlarından ve İlahiyat Fakültesi öğretim üyelerinden yoğun destek alınmıştır. Dördüncü aşamada materyaller analize tabi tutulmuş ve beşinci aşamada veriler kullanılarak bulgular, sonuçlar ve öneriler hazırlanmıştır.

## Verilerin Analizi

Sosyal bilgiler öğretim programları betimsel analize tabi tutulmuştur. Programların betimsel analizinde kullanılan temalar aşağıda sunulmuştur.

**Amaçların Tespit Edilmesi:** Programların başlangıç kısımlarında bulunan dersin öğretimi ile ilgili amaçların tamamı yazılmıştır.

**Amaçların İlişkili Oldukları Disiplin/Alanların Belirlenmesi:** Amaçların ilişkili oldukları tarih, sosyoloji, ekonomi vb. gibi disiplinler ve disiplinler arası çalışma alanları belirlenmiş ve elde edilen sonucun frekans ve yüzdelik dağılımları tespit edilmiştir. Böylece programda ağırlığı olan disiplinlerin saptanması amaçlanmıştır.

**Vizyonun Tespit Edilmesi:** Bu başlık altında programın yetiştirmek istediği insan tipinin özelliklerinin ortaya konması amaçlanmıştır. Mısır sosyal bilgiler öğretim programında ayrıca vizyon başlığı bulunmadığından hedeflerden hareketle vizyon tespit edilmiştir.

**İçeriğin İncelenmesi:** İçerik aşağıdaki başlıklar altında incelenmiştir:

(i) Program Yapılarının Tespit Edilmesi: Bu başlık altında programın tek disiplinli mi, çok disiplinli mi yoksa disiplinler arası mı olduğunun belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu maksatla her iki sınıf programında yer alan ünite isimleri ve konuları incelenerek ünitelerin belirgin bir şekilde bir disipline ait olup olmadığı ortaya konmuştur.

(ii) İçeriklerin Sıralanışlarının Tespit Edilmesi: Bu başlık altında içeriğin genişleyen çevre (yatay tasarım), sarmal (dikey tasarım), doğrusal programlama, modüler programlama, piramitsel ve çekirdek programlama, konu ağı-proje merkezli program, sorgulama merkezli programlama yaklaşımlarından hangisine göre hazırlandığı belirlenmek istenmiştir. Bu maksatla her iki sınıf programında yer alan ünitelere yer verilerek durum ortaya konmuştur.

(iii) Öğrenme-Öğretme Süreçlerinin Tespit Edilmesi: Bu aşamada programlarda yer verilen öğrenme öğretme süreçleri ele alınmıştır. Programın öğretmenden ve öğrenciden beklentileri, sınıf içindeki davranışlar, öğretim esnasında kullanılacak materyaller, öğretim strateji, yöntem ve teknikleri programlara göre tanımlanmıştır.

(iv) Değerlendirmenin Tespit Edilmesi: Bu aşamada programların değerlendirme yaklaşımları belirlenmiştir. Geleneksel değerlendirme yaklaşımlarını mı yoksa alternatif değerlendirme yaklaşımlarını mı uyguladıkları saptanmıştır.

## **Bulgular**

### **1. Temel Araştırma Sorusuna Yönelik Mısır ile İlgili Bulgular**

Bu temel araştırma sorusuna yönelik 9 alt soruya ilişkin bulgular önce Mısır için daha sonra aynı numerikte Türkiye için verilmiştir.

#### **1.1. Araştırma Sorusuna Yönelik Mısır ile İlgili Bulgular**

İlköğretim 2. kademe öğretim programı (1-3.sınıf) Mısır Arap Cumhuriyeti Eğitim ve Öğretim Bakanlığı Genel Eğitim Bölümü Programlar ve Kitaplar İdaresi tarafından Darü'l-Kur'an Matbaası'nda bastırılmıştır. Genel II. Kademe Seviyesi 2007-2008 Öğretim Senesi Teknik Rehberler ve Öğretim Programları Dağılımı (Al-Tawgehat al-Fanneyya wa Tawze' al-Makarrarat al-Dereseyya lel-Âm al-Derese 2007-2008 lel-Marhala al-E'dadeyya al-E'dade al-Âm) dır. Kitap 2 ciltten oluşmaktadır. 2007-2008 öğretim senesi için hazırlanmıştır. Toplam 389 sayfadır. 1. cilt 1-234. sayfaları ve 2. cilt 235-389. sayfaları içermektedir. İçindekiler ve fihrist kısımları bulunmamaktadır. 1. ciltte yer alan konular sırasıyla şunlardır: Ulusal eğitim standartları çerçevesinde 2. kademe eğitim seviyesi genel hedefleri, notlandırma sistemi ve 10 adet ders öğretim programı; 2. ciltte ise 7 adet ders öğretim programı yer almaktadır. Her bir öğretim programı için genel olarak o dersin 2. kademe için genel hedefleri, her bir sınıf için programın hedefleri, derse hazırlık, dersin sunum stratejisi, ilgili araç ve gereçlerin kullanımı, örnek planlar, ölçme ve değerlendirme sistemi ve ders konularının yıllık planı hakkında bilgiler verilmiştir.

Sosyal bilgiler öğretim programı program kitabının 1. cildinde 180 ile 205. sayfaları arasında yer almaktadır. Program şu başlıklar altında ele alınmıştır.

- Millî standartlar çerçevesinde 2. kademe programlarının amacı ve genel hedefleri.
- Ölçme ve değerlendirme.
- Sosyal bilgiler programının genel hedefleri.
- Programın 1-3. sınıflar için hedefleri.
- Ders planı hazırlama ve planlamanın ehemmiyeti.
- Okul kitaplarının ders saatinde kullanımı.
- Coğrafya dersinde araç ve gereçlerin kullanımı.
- Uzman öğretmenin nitelikleri.
- Ders analizi diyagramı.

- Sunum stratejisi.
- Öğretim yöntemi.
- Değerlendirme ve değerlendirme kıstasları.
- Derse hazırlanma, ders hedeflerinin formülasyonu.
- Örnek bir ders planı hazırlama.
- Tarih ve coğrafya dersleri için örnek birer plan.
- Ders kitaplarında bulunan ünitelerin yıllık planları.

## 1.2. Araştırma Sorusuna Yönelik Mısır ile İlgili Bulgular

2007-2008 öğretim senesi sosyal bilgiler programı genel hedefleri aşağıda sunulmuştur. Her bir maddedeki hedeflerin yanında yer alan parantez içerisindeki disiplin ilişkilendirmesi araştırmacı tarafından hedeflerin analizinde kullanılmak üzere eklenmiştir:

1. Küresel bağlamda ve Arap dünyası bağlamında mekân ve zaman boyutları ile çevrenin karakteristik özelliklerini tanıma. (Disiplinlerarası/Kategorisiz)
2. Nüfusun özelliklerini oluşturmaya yardımcı olan unsurları tanıma. (Sosyoloji)
3. Yüzey şekilleri- iklim- bitki örtüsü- yüzey suları vb. gibi tabii özellikleri tanıma. (Coğrafya)
4. Halkın demografik yapısını tanıma. (Sosyoloji)
5. Arapların ve dünyanın iktisadî, siyasî ve sosyal organizasyonlarını tanıma. (Disiplinlerarası/Kategorisiz)
6. Tablo ve grafikleri okuma ve yorumlama becerisini geliştirme. (Disiplinlerarası/Kategorisiz)
7. Harita okuma, analiz etme ve harita üzerine veri yerleştirme becerilerini geliştirme. (Coğrafya)
8. Devletin gelişmesini sağlayan unsurları önemseme ve bu unsurlara uyum sağlama. (Vatandaşlık/Disiplinlerarası)
9. Tarihî dönemleri, -eskiçağ, Koptik çağı, İslâmî çağ, yeniçağ ve çağdaş dönemleri- ve bu dönemlerde yapılan icraatları tanıma. (Tarih)
10. Medeniyetlerin inşasında milletlerin rolünü anlama. (Tarih)
11. Mısır'ın İslâm âleminin ve Afrika'nın bir üyesi olduğunun farkında olma. (Vatandaşlık / Disiplinlerarası)
12. Araştırma hazırlama ve ondan faydalanma becerisini geliştirme. (Yöntem Bilim)
13. Kâinata bakarak onu yaratan yüce ve eksiksiz Yaratıcının büyüklüğünü takdir etme. (Teoloji)
14. İnsan haklarına saygıyı geliştirme. (Vatandaşlık/Disiplinlerarası)
15. İslâm medeniyetinin Arap ve İslâm ümmetini dış tehlikelerden korumasındaki rolüne dikkat etme. (Vatandaşlık/Disiplinlerarası)
16. Mısır'ın yüzyıllar boyunca saldırıları ve yabancı müdahalelerini püskürtmedeki durumunu ortaya çıkarma. (Tarih)
17. Tarihi olayları yorumlama. (Tarih)

Söz konusu hedeflerin ilişkili oldukları disiplin veya disiplinlerarası alanların frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1: Hedeflerinin İlişkili Oldukları Disiplin veya Disiplinlerarası Alanlara Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

| Alan         | F  | %   |
|--------------|----|-----|
| Vatandaşlık  | 4  | 20  |
| Coğrafya     | 3  | 15  |
| Ekoloji      | 3  | 15  |
| Tarih        | 2  | 10  |
| Siyaset      | 2  | 10  |
| Sosyoloji    | 2  | 10  |
| Teoloji      | 1  | 5   |
| Ekonomi      | 1  | 5   |
| Antropoloji  | 1  | 5   |
| Yöntem Bilim | 1  | 5   |
| Toplam       | 20 | 100 |

Tablo 1'e göre hedeflerin ilişkili olduğu 7 disiplin veya çalışma alanı tespit edilmiştir. Buna göre sırasıyla 5 hedef (%23,53) tarih ile 4 hedef (%23,53) vatandaşlık/disiplinlerarası ile 2 hedef (%11,77) coğrafya ile 2 hedef (%11,77) sosyoloji ile 3 hedef (17,64) kategorilendirilemeyen alanlar ile 1'er hedef (%5,88) teoloji ve yöntem bilimleri ile ilgilidir.

### 1.3. Araştırma Sorusuna Yönelik Mısır ile İlgili Bulgular

Yukarıda verilen hedeflerden hareketle programda ayrı bir başlık altında yer almayan vizyon tespit edilmiştir. Buna göre programın vizyonu çevresini mikrodan makroya tarihi, dinî, kültürel, coğrafi, siyasi, sosyal ve ekonomik boyutlarda tanıyan, ülkesinin gelişmesini isteyen, bunun için çalışan, Allah'a iman eden, insan haklarına saygılı, hem Mısırlı hem de Müslüman olduğunun farkında olan vatandaşlar yetiştirmektir. Bu vizyonu gerçekleştirmek, istenilen tip vatandaşı yetiştirmek için öğrencilere demografi bilgisi, olayları yorumlama bilgisi, tablo, grafik ve harita okuma bilgisi, bunları analiz, değerlendirme ve yorumlama bilgisi, araştırma hazırlama ve bundan faydalanma bilgi ve becerisinin kazandırılması amaçlanmıştır.

### 1.4. Araştırma Sorusuna Yönelik Mısır ile İlgili Bulgular

Hedefler aşağıda maddeler halinde sunulmuştur:

1. Yerküresi yüzeyinin topografisini tanıma. (Coğrafya)
2. Yer küresinin kendi eksenini ve güneşin etrafında dönüşünü tanıma. (Coğrafya)
3. Yerin kendi eksenini etrafında ve güneşin etrafında dönüşünün sonuçlarını tanıma. (Coğrafya)
4. Yer küresi yüzeyindeki rüzgâr türlerini ayırt etme. (Coğrafya)
5. Yer küresi yüzeyi ile yağmurların ve rüzgârların dağılımını ilişkilendirme. (Coğrafya)
6. Turizmin önemini ve onu canlandırma yollarını anlama. (Coğrafya)
7. Çevrenin ve onu korumanın önemini idrak etme. (Coğrafya)
8. Eski Mısırlıların eski Mısır medeniyetini inşa etmede rollerini tanıma. (Tarih)
9. Tarihi olayları analiz etme. (Tarih)
10. Ahlakî faziletleri ve değerleri anlama. (Felsefe)

Hedeflerin ilgili oldukları disiplinlere göre frekans ve yüzdelik dağılımları Tablo 2'de verilmiştir:

Tablo 2: II. Kademe 1. Sınıf Hedeflerinin İlişkili Oldukları Disiplinlere Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

| Disiplin | F  | %   |
|----------|----|-----|
| Coğrafya | 7  | 70  |
| Tarih    | 2  | 20  |
| Felsefe  | 1  | 10  |
| Toplam   | 10 | 100 |

Tablo 2’de hedeflerin ilişkili oldukları 3 disiplin gösterilmiştir. Bunlar coğrafya, tarih ve felsefe disiplinleridir. Coğrafya ile ilgili amaçlar %70 ile ilk sırayı almaktadır. Tarih %20 ile 2., felsefe 3. sırada yer almaktadır.

### 1.5. Araştırma Sorusuna Yönelik Mısır ile İlgili Bulgular

1. sınıf programında yer alan üniteler ve bu ünitelerin ders kitabına yansımalarına göre konuları aşağıda sunulmuştur. İlk beş ünitenin alt konuları için birinci öğretim dönemi kitabından (al-Lagane, Fare’a vd., 2007a), diğer ünitelerin alt konuları için ikinci öğretim dönemi kitabından (al-Lagane, Fare’a vd., 2007b) faydalanılmıştır.

#### 1.Ünite: Dünya Gezegeni

Ünite 3 alt başlıktan oluşmaktadır: Uzaydaki dünya, dünyanın dönüşü, kara ve suların dağılımı. 1. dönem 1. ünitesinin başlığı “Dünya Gezegeni”dir. Bu ünite kapsamında dünyanın şekli ve boyutları, yer küre üzerinde bulunan yerlerin konumunu meridyenler vasıtasıyla belirleme, dünyanın dönüşü, bu dönüşün sonuçları ve dünya üzerindeki su ve kara alanlarının dağılışı işlenmiştir.

#### 2.Ünite: İklim

Ünite 3 alt başlıktan oluşmaktadır: Sıcaklık, rüzgâr, yağmur. Bu ünite kapsamında iklim unsurlarından sıcaklık, hava basıncı, rüzgâr ve yağmur konuları işlenmektedir. Ayrıca bir yerin enlem dairelerine, su alanlarına yakınlığına ve uzaklığına, araziye, rüzgâra ve bitki örtüsüne göre olan konumunun sonucu, rüzgâr ve yağmur türleri ve bunların dağılımlarında etkili olan unsurlar ele alınmıştır. Çevreye ve hayatımızdaki önemine vurgu yapılmıştır.

#### 3.Ünite: Mısır Fizikî Haritası

Ünite 3 alt konudan oluşmaktadır: Mısır’ın coğrafi konumu ve önemi, Mısır’ın yüzeyi, Mısır iklimi ve bitki örtüsü. Bu ünite kapsamında Mısır’ın fizikî konumu, yüzölçümü, siyasî sınırları ve konumunun önemi, ülkenin yüzey şekilleri, çevre kaynakları ve doğru kullanımları, tabii karakteristikleri işlenmiştir. Bu konular işlendikten sonra öğrenciler;

#### 4.Ünite: Firavunlar Döneminde Mısır Tarihi

Ünite 4 alt konudan oluşmaktadır. Nil Vadisi’nde Mısır insanının istikrarı, eski aileler devleti dönemi (3-6. aileler), orta aileler devleti dönemi (11-12. aileler), yeni devlet dönemi (18-20. aileler). Bu ünite kapsamında Mısır’da birlik ve bu birliğin eski devlet döneminde gelişmesi, Mısır’ın Heksus tarafından istilası, istiladan sonra bağımsızlık için mücadelesi, Yeni Devletin Mısır’a bıraktığı önemli tarihî eserler işlenmektedir. Mısır tarihinin büyüklüğüne, asaletine ve bu tarihi korumanın gerekliliğine vurgu yapılmaktadır.

#### 5.Ünite: Eski Mısır Medeniyetinin Özellikleri

Ünite 3 alt konudan oluşmaktadır. Yönetim ve idare sistemi, dinî hayat, hayat ve iktisadî sistem. Bu ünite kapsamında eski Mısır’da yönetim sistemi, dinî hayatın kavramları, -çok tanrıcılık, hayat ve ölümsüzlük, ölümden sonra hesap-, iktisadî sistem işlenmiştir.

## 6.Ünite: Mısır'da Nüfus

Ünite 6 alt konudan oluşmaktadır: Nüfusun dağılımı, nüfusun problemleri, tarım, hayvan ve su zenginliği, enerji kaynakları ve maden ve sanayi, taşıma ve ticaret. Ayrıca, Mısır'da nüfusun problemleri, bu problemlerin nüfus üzerindeki sonuçları ele alınmaktadır. Devletin bu problemleri çözmek ve halkı rahat ettirmek için çok çaba harcadığı vurgulanmaktadır. Öğrencileri de bu sıkıntıların çözümü için kendi bakış açılarına göre çözüm tekliflerinde bulunmaya yönlendirmektedir.

## 7.Ünite: İktisadî Faaliyetler ve Gelişim Araçları

Ünite 4 alt konudan oluşmaktadır. Tarım, hayvan ve su zenginliği, enerji kaynakları, maden ve sanayi, taşıma ve ticaret. Bu ünite kapsamında her bir iktisadî faaliyetin tanımı yapıldıktan sonra bunların nasıl geliştirileceğine dair bilgiler verilmiştir. Öğrencilerin gelecekte bu tür faaliyetler içerisinde ve faaliyet sahalarına katılacaklarını, bu işlerin Mısır vatanının gelişmesine katkıda bulunacağına, Mısırlı çocukların bu amaçla dayanışma içerisinde bulunmaları gerektiğine vurgu yapılmaktadır.

## 8.Ünite: Eski Mısır Medeniyetinin Özellikleri

Ünite 4 alt konudan oluşmaktadır. Sosyal hayat, Mısır ve Mısırlılar, eski Mısır toplumu, kültür ve fikir hayatı, firavun medeniyeti ile eski doğu medeniyeti arasındaki ilişki. Bu ünite kapsamında sosyal hayat, eski Mısırlıların yaşantısı, kültür ve fikir hayatı, eski doğu medeniyeti ile firavunlar medeniyeti arasındaki ilişki, sosyal tabakalar, eski Mısır yazısının gelişimi, Firavun medeniyeti ile Irak, eski Şam bölgesi, Yemen, Nuba ve Libya medeniyeti arasındaki ilişki işlenmektedir. Ünitenin vurgusu eski Mısır ile şimdiki Mısır arasında pozitif ilişki bulunduğu üzerinedir ve amacı da Mısırlıların bu döneme karşı pozitif duyuşsal tavır geliştirmelerini sağlamaktır. Nitekim ders kitabında bu ünitenin girişinde, ünitenin amacının öğrencilere atalarının tarihini öğretmek olduğu yazılıdır.

## 9.Ünite: Ptolemaios ve Roma Dönemlerinde Mısır Tarihi ve Medeniyeti

Ünite 9 alt konudan oluşmaktadır: Ptolemaios zamanında Mısır tarihi ve medeniyeti, iktisadî hayat, Ptolemaios döneminde kültürel hayat, Roma döneminde Mısır tarihi ve medeniyeti (m.ö. 30-m.241), Romanın Mısır'ı istilasını, Roma döneminde iktisadî hayat, Mısır'ın durumu, Hristiyanlığın ortaya çıkışı ve Mısır'a girişi, kültür başkenti 1. İskenderiye, Koptik dönemde Mısır tarihi. Bu ünite kapsamında Roma ve Ptolemaios dönemlerinde Mısır tarihi ve medeniyeti, Büyük İskender ve kurduğu İskenderiye şehri, Ptolemaios yönetiminin sonu, Roma'nın Mısır'a saldırısı, Roma egemenliği altında Mısır'ın birleşmesi, Koptik dönemde Mısır tarihi, Hristiyanlığın ortaya çıkışı ve Mısır'a girişi, İslâm fethinden önce Mısır'ın durumu işlenmektedir. Ünite ülkenin önemli konumu sebebiyle işgalcilerin gözlerini Mısır'a diktikleri ve saldırdıkları, ülkenin zayıflığı nedeniyle onların ellerine geçtikleri, fakat Mısırlıların her seferinde hızla bu çileyi atlatarak ülkeyi saldırganlara mezar yaptıklarını vurgulamaktadır.

### 1.6. Araştırma Sorusuna Yönelik Mısır ile İlgili Bulgular

Programa göre 3 sene içerisinde 6 dönemde 28 ünite işlenmektedir. Coğrafya üniteleri sırasıyla şunlardır:

1. Dünya Gezegeni
2. İklim
3. Mısır Fiziki Haritası
4. Mısır'da Nüfus
5. İktisadî Faaliyet ve Gelişme Araçları



6. Arap Vatanı Fizikî ve Siyasî Haritası
7. Arap Vatanında Nüfus
8. Su Kaynakları Tarım ve Hayvancılık Faaliyetleri
9. Sanayi ve Ticaret
10. Afrika Kıtası
11. Asya En Büyük Kara
12. Avrupa Kıtası
13. Kuzey Amerika Kıtası
14. Güney Amerika Kıtası
15. Genç Kıta Avusturalya

Tarih üniteleri ise şunlardır:

1. Firavunlar Döneminde Mısır Tarihi
2. Eski Mısır Medeniyetinin Özellikleri
3. Ptolemaios ve Roma Dönemlerinde Mısır Tarihi ve Medeniyeti
4. İslâm'ın Doğuşu
5. Hulefâ-yı Raşidin Döneminde İslâm Fetihleri
6. Emevîler ve Abbasîler Döneminde İslâm Arap Devleti
7. İslâm Medeniyeti
8. Mısır'da İslâm Medeniyetinin Görünüşü
9. Osmanlı'nın Fethinden 1801 Fransız Saldırısının Sonuna Kadar Mısır
10. Mısır'da Yeni Devletin İnşası
11. Mısır'da Millî Hareket
12. 1919 Arap Devriminden İkinci Dünya Savaşı Sonuna Kadar Mısır
13. 23 Temmuz 1952 Devriminden Sonra Mısır

Programda içeriğin sıralanışı tarih ve coğrafya ünitelerinin sıralanışı bakımından ayrı ayrı değerlendirilmiştir. 3 sene için bir bütün olarak hazırlanan tarih üniteleri 1. sene eski Mısır tarihini işlemektedir. Bu dönem M.Ö. 2780'den başlayıp, M.S. 641'e kadar devam etmektedir. 2. sene İslâmiyet'in doğuşu ve İslâm devletleri konuları işlenmiştir. Bu dönem 571'den başlayıp 1517'ye kadar sürmektedir. 3. sene Osmanlı Devleti'nin Mısır'ı 1517 senesindeki fethinden 1978 Camp David Andlaşmasına kadar olan dönemi ele almaktadır. Konuların işlenişinde kronolojik sıra takip edilmiş, konular birbirini takip etmeyecek şekilde ele alınmıştır. Bu tarz yatay tasarım (genişleyen çevre) programına uygun yapılandırıldığını göstermektedir.

Coğrafya konularının işlenişinde ise 1. sene Mısır, 2. sene Arap vatanı, 3. sene diğer dünya bölgeleri işlenmektedir. Bu şekilde birbirini tekrar etmeyen, birbirinin ön koşulu olan konulardan oluşan program yatay tasarım (genişleyen çevre) ilkelerine uygun yapılandırılmıştır.

### 1.7. Araştırma Sorusuna Yönelik Mısır ile İlgili Bulgular

Programa göre 3 sene içerisinde 6 dönemde 29 ünite işlenmektedir. Coğrafya üniteleri sırasıyla şunlardır:

1. Dünya Gezegeni
2. İklim
3. Mısır Fiziki Haritası
4. Mısır'da Nüfus
5. İktisadî Faaliyet ve Gelişme Araçları
6. Arap Vatanı Fizikî ve Siyasî Haritası
7. Arap Vatanında Nüfus
8. Su Kaynakları Tarım ve Hayvancılık Faaliyetleri

- 9.Sanayi ve Ticaret
- 10.Afrika Kıtası
- 11.Asia En Büyük Kara
- 12.Avrupa Kıtası
- 13.Kuzey Amerika Kıtası
- 14.Güney Amerika Kıtası
- 15.Genç Kıta Avusturalya

Tarih üniteleri ise şunlardır:

- 1.Firavunlar Döneminde Mısır Tarihi
- 2.Eski Mısır Medeniyetinin Özellikleri
- 3.Ptolemaios ve Roma Dönemlerinde Mısır Tarihi ve Medeniyeti
- 4.İslâm'ın Doğuşu
- 5.Hulefâ-yı Raşidin Döneminde İslâm Fetihleri
- 6.Emevîler ve Abbasîler Döneminde İslâm Arap Devleti
- 7.İslâm Medeniyeti
- 8.Mısır'da İslâm Medeniyetinin Görünüşü
- 9.Osmanlı'nın Fethinden 1801 Fransız Saldırısının Sonuna Kadar Mısır
- 10.Mısır'da Yeni Devletin İnşası
- 11.Mısır'da Millî Hareket
- 12.1919 Arap Devriminden İkinci Dünya Savaşı Sonuna Kadar Mısır
- 13.23 Temmuz 1952 Devriminden Sonra Mısır

Tarih ve coğrafya üniteleri programda ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu durum program yapısının çok disiplinli yaklaşıma göre oluşturulmuş olduğunu göstermektedir.

### 1.8. Araştırma Sorusuna Yönelik Mısır ile İlgili Bulgular

Sosyal Bilgiler öğretim programı kitapçığında eğitim durumlarına genişçe yer verilmiştir. Eğitim durumları aşağıdaki başlıklar altında sunulmuştur:

*Ders Hazırlığı:* Programa göre ders 3 temel aşama göz önüne alınarak hazırlanır. İlk aşama öğretmenin dersinin amacını belirlediği aşamadır. Bu aşamada öğretmen ders konusu ve ünite başlığı ile işlenecek konu sayısı hakkında karar verir. İkinci aşama ders hedeflerinin formüle edilmesi aşamasıdır. Öğretmen, programın öğrencilerin ulaşmasını beklediği bilgi, beceri ve duyuşsal hedef türleri hakkında beklentilerini dikkate alır. Hedefler Bloom taksonomisine uygun olarak 6 basamakta ifade edilmiştir. Hedeflerin öğrenciyi ve öğrencinin davranışında değişikliği ifade etmesi gerektiği belirtilmiştir. Son aşama ise yöntem belirleme aşamasıdır. Yöntem belirlenirken öğrenmenin %1 tadarak, %1,5 dokunarak, %3,5 koklayarak, %11 duyarak, %83 görerek meydana geldiğinin; okunulanların %10'unun, duyulanların %20'sinin, görülenlerin %30'unun, duyulanların ve görülenlerin %50'sinin, anlatılanların %80'inin, anlatılanların ve duyulanların %90'ının hatırlandığının unutulmamasına dikkat çekilmiştir. Eğitim yöntemlerinde çeşitlilik sağlanarak öğrencileri daha faal yapacak yollara yoğunlaşılması vurgulanmıştır. Öğretmen dersin gelişim aşamalarını iyi belirlemeli, ders planının esnek tutmalıdır.

*Ders Kitaplarının Yeri:* Program ders kitabının öğrenci ve öğretmenler için güvenilir bir yardımcı olduğunu ve bununla birlikte mukaddes kitap gibi olmadığını belirtmiştir. Ders kitapları yanında diğer ulaşılabilir kütüphane, videokaseti, CD ve internet kaynakları tavsiye edilmiştir. Öğretmen her öğretim dönemi başlangıcında ders kitabını öğrenciye tanıtmakla yükümlü tutulmuştur. Öğretmen kitabın başlangıcında yer alan sunuştan başlayarak, kitabın hangi konuları içerdiğini öğrencilerine söylemeli, kitapta ismi geçen yardımcı kaynaklar hakkında bilgiler vermeli, öğrencinin derse hazırlanırken ders kitabından nasıl faydalanacağını açıklamalıdır. Öğretmenin

ders kitabındaki haritaları öğrencilere yorumlatması, onlardan bilgi çıkarmalarını istemesi, alıştırmaların çözülmesini, resimlerin tahlil edilmesini, grafik ve diyagramların açıklanmasını, okunulan metinler için alternatif başlıklar bulunmasını, bunlar üzerine tartışılmasını sağlaması gerektiği belirtilmiştir. Öğrencilerin ders kitabını kullanmaya devam etmelerinin sağlanması, ders kitabının küçümsenmemesi, ancak ders kitabında bulunmayan resim, şekil, tablo, harita vb. gibi materyallerin de kullanılması tembih edilmiştir. Nitekim kitap öğrencilerin geneline yönelik verilmesi gereken bilgilerin asgarisini içermektedir. Öğrencinin geçmesi kitaptaki bilgileri öğrenmesine bağlı tutulmuştur.

*Ders İşleme:* Programda coğrafya ve tarih derslerinden birer örnek seçilerek derslerin nasıl hazırlanıp işleneceği anlatılmıştır. Bir öğretmen sınıfa girdiğinde sınıfı selamlamalı, sınıfı derse hazırlamalı, tahtayı kullanarak derse giriş yapmalı, kullanılacak materyali ders konusuna uygun seçmeli, doğru zamanda kullanmalı ve kullanılmadan önce denemelidir.

Programda coğrafya dersinde kullanılan harita, okul atlasları, fotoğraflar, şekiller, grafikler ve diyagramlar hakkında tanıtıcı bilgiler verilmiştir. Bunların ders esnasında nasıl kullanılabileceği de anlatılmıştır. Mesela, öğrencilere üzerinde veri olmayan haritanın verilir verileri üzerine yerleştirmesinin, öğrencinin bir diyagrama bakarak başlığının, ne içerdiğinin, ne tür bir bilgi çıkarılabileceğinin, seneler arasında bilgilerde ne yönde değişiklikler olduğunun, bundan sonra nasıl değişiklikler olabileceğinin, kitaptaki şekiller hakkındaki temel düşüncesinin neler olduğunun, şekilden ne sonuç çıkarılabileceğinin, şekildeki bilgiler ile ilgili bildikleri hakkında bir paragraf yazmasının istenebileceği belirtilmiştir.

Programda öğretmenin öğrencilere ders ile ilgili sorular sorması, verilen cevapların tahtaya yazılması, dersin sonunda tahtadaki cevapların modifiye edilerek dersin özetlenmesi tavsiye edilmiştir. Bu şekilde öğrenci ağızından ders özeti oluşturmanın öğrenci açısından etkili olacağı düşünülmüştür. Ders esnasında 3 tür değerlendirmeden bahsedilmiştir. Ön değerlendirme öğrencilerin altyapısını konuya girmeden önce anlamak içindir. Ders bunun üzerine inşa edilir. Ders saati boyunca dersin gelişim aşamalarına göre değerlendirmeye devam edilir ki bun ilerleme değerlendirmesi denilmiştir. Dersin sonunda hedeflerinin gerçekleşmesini sağlamak için son değerlendirme yapılır. Bu esnada sorulacak olan soruların tür ve derece itibarıyla seviyeye uygun olması, öğrencinin önceden belirlenmiş becerisini ölçmenin ve öğrencinin düşünmesinin geliştirmenin hedeflenmesi istenmiştir. Geçici sorular yoluyla öğrencinin cevapları pekiştirilmeli ve yazılı sorular yoluyla da öğrenmeler üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmalıdır.

### 1.9. Araştırma Sorusuna Yönelik Mısır ile İlgili Bulgular

Programda değerlendirme ile ilgili notlandırma sistemi hakkında bilgi verilmiştir. Buna göre; 1. ve 2. sınıflar için sosyal bilgiler dersi notlandırma sistemi ile ilgili bilgilerin 99/466 numaralı Bakanlık Kararına dayandırıldığı söylenmiştir. Bu karara göre sosyal bilgiler dersi öğrenci başarısı 6 kategoride yer alan ölçütlere göre değerlendirilmektedir. Bu değerlendirmede her bir ölçütün genel içerisindeki ağırlığı farklıdır. Ölçütler ve yüzdelik ağırlıkları şöyledir:

- Yazılı sınavlar %50
- Davranış %10
- Yazılı işler ve etkinlik %10
- Çaba %10
- Sözlü ve uygulamalı sınavlar %10
- Teknoloji %10.

Ders için yapılan ölçmeler her bir dönem için toplamda 60 tam puan üzerinden yapılmaktadır. Buna göre yukarıda yazılı değerlendirme ölçütlerinden yazılı sınavlar için, -her dönem sonunda merkezî olarak yapılmaktadır-, tam puan 30, diğerleri için tam puan 6'dır. Dersler

dönemlik olmayıp seneliktir. Dersin asgarî geçer notu 1. ve 2. sınıflarda 24'tür. Diğer bir ifadeyle, her 2 dönem başarı puanlarının toplamı en az 24 olduğunda öğrenci dersten geçmektedir. Ancak, bir öğrenci 1. dönemde 24 tam puan alması durumunda otomatik olarak geçmiş sayılmamaktadır. Öğrencinin 2. dönemden de en az 6 puan toplaması gerekmektedir. 3. sınıflarda ise yıllık uygulamalara verilen puan kaldırılmıştır. Bu sebeple dönem başarı notu 30 tam puan olmuştur. 1. dönemden 30 tam puan alınmış olsa bile başarılı olmak için 2. dönemden en az 7,5 puan toplamak gerekmektedir.

## **1. Araştırma Sorusuna Yönelik Türkiye ile İlgili Bulgular**

### **1.1. Araştırma Sorusuna Yönelik Türkiye ile İlgili Bulgular**

7. sınıflar için sosyal bilgiler öğretim programı kitabı basılmamıştır. Öğretim programı Bakanlığın resmî sitesinde <http://ttkb.meb.gov.tr/> adresinde word belgesi türünde yayımlanmıştır (URL, 3). Buradaki program 7. sınıflara mahsus değildir. 6. ve 7. sınıflar programı olarak birlikte sunulmuştur. Bu program 6. sınıf öğretim programı kitabına bazı ilaveler ve program kitabından bazı eksiltmeler yapılarak oluşturulmuştur. Yapılan tek eksiltme 6. sınıf örnek ders etkinlikleri kısmının çıkarılmasıdır. Yapılan ilaveler ise 7. sınıf programı, ilköğretim 1-8. sınıflar Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Hayat Bilgisi, Fen ve Teknoloji dersi öğretim programlarında müze ile eğitim ve ilköğretim 4-8. sınıf öğretim programlarının öğrenme-öğretme süreçlerinde gazete kupürlerinden yararlanma ile ilgili bölümleridir. Dolayısıyla 6. sınıf için 2006 senesinde hazırlanan program kitabı her 2 sınıf için de programın temel kitabı olmuştur. Bu sebeple bu çalışmada da referans göstermede kolaylık sağlaması için basılı olan bu eser temel alınmıştır. Bu tercihte, internet üzerinden elde edilen 6. ve 7. sınıf öğretim programı dosyasındaki belgelerde sayfa numaralarının bulunmaması, bu yüzden referans gösterme bakımından zorluklara sebep olması etkili olmuştur.

Yukarıda Mısır ile ilgili olan bulgulara yer verilmiştir. Aşağıda ise Türkiye ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

### **1.2. Araştırma Sorusuna Yönelik Türkiye ile İlgili Bulgular**

Programın amaçları 6. ve 7. sınıf seviyesi için ortak hazırlanmıştır. Programın genel amaçları aşağıda sunulmuştur:

1. Özgür bir birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varır. (Psikoloji)
2. Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak, vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, ulusal bilince sahip bir vatandaş olarak yetişir. (Vatandaşlık/Disiplinlerarası)
3. Atatürk İlke ve İlkelerinin, Türkiye Cumhuriyetinin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrar; lâik, demokratik, ulusal ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olur. (Vatandaşlık/Disiplinlerarası)
4. Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilir. (Vatandaşlık)
5. Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak, millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul eder. (Tarih, Kültürbilim)
6. Yaşadığı çevrenin ve dünyanın coğrafi özelliklerini tanıyarak, insanlar ile tabii çevre arasındaki etkileşimi açıklar. (Coğrafya)
7. Bilgiyi uygun ve çeşitli biçimlerde (harita, grafik, tablo, küre, diyagram, zaman şeridi vb.) kullanır, düzenler ve geliştirir. (Disiplinlerarası)

8. Ekonominin temel kavramlarını anlayarak, kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde ulusal ekonominin yerini kavrar. (Ekonomi)
9. Meslekleri tanır, çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli olduğuna inanır. (Sosyoloji, Ekonomi)
10. Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesneler, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirler, değişim ve sürekliliği algılar. (Tarih, Sosyoloji)
11. Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanır. (Disiplinlerarası)
12. Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetir. (Felsefe)
13. Birey, toplum ve devlet arasındaki ilişkileri açıklarken, sosyal bilimlerin temel kavramlarından yararlanır. (Vatandaşlık/ Disiplinlerarası, Sosyoloji)
14. Katılımın önemine inanır, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için kendine özgü görüşler ileri sürer. (Vatandaşlık/Disiplinlerarası)
15. İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, lâiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçleri ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak, yaşamını demokratik kurallara göre düzenler. (Vatandaşlık)
16. Farklı dönem ve mekânlardaki toplumlararası siyasal, sosyal, kültürel ve ekonomik etkileşimi analiz eder. (Sosyoloji, Ekonomi)
17. İnsanlığın bir parçası olduğu bilincini taşıyarak, ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık gösterir (Disiplinlerarası) (MEB, 2006: 25).

Amaçların ilgili oldukları disiplin veya disiplinlerarası alanlar şunlardır: Coğrafya, tarih, vatandaşlık, sosyoloji, kültürbilim, hukuk, ekonomi, psikoloji ve felsefe. Tespit edilen temalarla ilgili bilgiler nicelleştirilerek Tablo 3'te verilmiştir:

Tablo 3: Amaçların İlişkili Oldukları Disiplin ve Disiplinlerarası Alanlara Göre Frekans ve Yüzdelik Dağılımları

| Tema                              | F  | %     |
|-----------------------------------|----|-------|
| Vatandaşlık/<br>Disiplinler Arası | 6  | 27,27 |
| Sosyoloji                         | 4  | 18,18 |
| Kültürbilim                       | 1  | 4,54  |
| Ekonomi                           | 3  | 13,64 |
| Disiplinler Arası/Kategorisiz     | 3  | 13,64 |
| Tarih                             | 2  | 9,1   |
| Coğrafya                          | 1  | 4,54  |
| Felsefe                           | 1  | 4,54  |
| Psikoloji                         | 1  | 4,54  |
| Toplam                            | 22 | 100   |

Tablo 3'e göre amaçların ilişkili olduğu 8 tema arasında en fazla 6 kez (%27,27) tespit edilen vatandaşlık/disiplinlerarası alanıdır. Ayrıca, her hangi bir kategoriyle ilişkilendirilemeyen disiplinlerarası alan da mevcuttur. 3 hedef (%13,64) bu temayla ilişkilendirilmiştir. Bu durum sosyal bilgilerin ruhuna son derece uygundur. Sosyoloji 4 kez (%18,18), ekonomi 3 kez (%13,64), tarih 2 kez (%9,1), coğrafya, felsefe ve psikoloji 1'er kez (%4,54) tespit edilmiştir.

### 1.3. Araştırma Sorusuna Yönelik Türkiye ile İlgili Bulgular

Yukarıdaki amaçlar çerçevesinde vizyon programda şöyle tanımlanmıştır:

21. yüzyılın çağdaş, Atatürk ilkeleri ve inkılâplarını benimsemiş, Türk tarihini ve kültürünü kavramış, temel demokratik değerlerle donanmış ve insan haklarına saygılı, yaşadığı çevreye duyarlı, bilgiyi deneyimlerine göre yorumlayıp sosyal ve kültürel bağlam içinde oluşturan, kullanan ve düzenleyen (eleştirel düşünen, yaratıcı, doğru karar veren), sosyal katılım becerileri gelişmiş, sosyal bilimcilerin bilimsel bilgiyi üretirken kullandıkları yöntemleri kazanmış, sosyal yaşamda etkin, üretken, haklarını ve sorumluluklarını bilen, Türkiye Cumhuriyeti vatandaşlarını yetiştirmektir (MEB, 2007).

### 1.4. Araştırma Sorusuna Yönelik Türkiye ile İlgili Bulgular

Türkiye sosyal bilgiler öğretim programında 7. sınıfa yönelik özel amaçlar bulunmamaktadır.

### 1.5. Araştırma Sorusuna Yönelik Türkiye ile İlgili Bulgular

Bu kısımda programda yer alan ünite isimleri ile örneklem kısmında belirtilen ders kitabında ilgili ünitelerde yer alan başlıca konulara yer verilmiştir:

#### 1. Ünite: İletişim ve İnsan İlişkileri

Bu ünite de iletişim, doğru iletişim, iletişimsizlik, iletişim becerileri, iletişim araçları, iletişim özgürlüğü, özel hayatın gizliliği ve Atatürk ve İletişim konuları işlenmiştir.

#### 2. Ünite: Ülkemizde Nüfus

Bu ünite de nüfus farklılığına sebep olan etkenler, nüfus artışı, nüfus sayımlarının sebepleri, devlet ve vatandaşın işbirliği, 1982 anayasasında eğitim, çalışma hakkı ve ödevi, sosyal güvenlik kurumları, çocuk işçiler ve çocuk hakları, çeşitli göç türleri, yerleşme ve seyahat özgürlüğü konuları işlenmiştir.

#### 3. Ünite: Türk Tarihinde Yolculuk

Bu ünite de Türklerin Anadolu'yu yurt edinme süreci, Türkiye Selçuklu Devleti, haçlı savaşları, Osmanlı Devleti'nin kuruluşu, fetih hareketleri, kültürler arası hoş görü ve etkileşim, yabancıların Osmanlı algısı ve Osmanlı'da reformlar konusu işlenmiştir.

#### 4. Ünite: Zaman İçinde Bilim

Bu ünite de icatlar, icatların gelişimi, bilimin ilerlemesi, Türk-Müslüman bilim adamları ve çeşitli bilim dallarına katkıları, coğrafi keşifler, rönesans ve reform hareketleri konuları incelenmiştir.

#### 5. Ünite: Ekonomi ve Sosyal Hayat

Bu ünite de tarım ve toprak, tarımla ilgili kurumlar, Selçuklu ve Osmanlılarda toprak yönetimi, ekonomi ve devlet ilişkisi, ticaret yolları, sanayi inkılabı öncesi ve sonrası üretim tarzları, vakıflar, Osmanlı'da meslek eğitimi ve günümüzde meslek seçimi konuları işlenmiştir.

#### 6. Ünite: Yaşayan Demokrasi

Bu ünite de tarihî süreçte Türk devletlerindeki en üst düzey yönetim kurumları, anayasanın temel ilkeleri, yönetim şekilleri, yasama, yürütme ve yargı, kanunlar ve izcilik konuları işlenmiştir.



## 7. Ünite: Ülkeler Arası Köprüler

Bu ünite 1. Dünya Savaşı, küresel ısınma ve insanlığın ortak mirasını koruma konuları işlenmiştir.

### 1.6. Araştırma Sorusuna Yönelik Türkiye ile İlgili Bulgular

Sosyal bilgiler öğretim programı 4. sınıftan itibaren eğitim programları arasında yer almaktadır. 4.-7. sınıflar arası öğrenme alanları (temaları) aynıdır. 6. ve 7. sınıfların öğrenme alanları ve üniteleri Tablo 4'te verilmiştir:

| Tablo 4: Öğrenme Alanları ve Üniteleri |                       |          |                              |
|----------------------------------------|-----------------------|----------|------------------------------|
| Öğrenme Alanı                          | 6. Sınıf Üniteler     |          | 7.Sınıf Üniteler             |
| Birey ve Toplum                        | Sosyal Öğreniyorum    | Bilgiler | İletişim ve İnsan İlişkileri |
| İnsanlar, Yerler ve Çevreler           | Yeryüzünde Yaşam      |          | Ülkemizde Nüfus              |
| Kültür ve Miras                        | İpek Türkler          | Yolunda  | Türk Tarihinde Yolculuk      |
| Üretim Dağıtım ve Tüketim              | Ülkemizin Kaynakları  |          | Ekonomi ve Sosyal Hayat      |
| Küresel Bağlantılar                    | Ülkemiz ve Dünya      |          | Ülkeler Arası Köprüler       |
| Güç, Yönetim ve Toplum                 | Demokrasinin Serüveni |          | Yaşayan Demokrasi            |
| Bilim ve Teknoloji                     | Elektronik Yüzyıl     |          | Zaman İçinde Bilim           |

Tablo 4'e göre 6. sınıfta işlenen konular birbirini tekrar etmeden 7. sınıfta aynı öğrenme alanı çerçevesinde genişleyerek devam etmektedir. İçeriğin bu şekilde sıralanması programda genişleyen çevre (yatay tasarım) ilkesinin hâkim olduğunu göstermektedir (Öztürk, 2009).

### 1.7. Araştırma Sorusuna Yönelik Türkiye ile İlgili Bulgular

Programda 2 sene içerisinde 4 dönemde 14 ünite işlenmektedir. Ünite isimleri sırasıyla aşağıda sunulmuştur:

- 1.Sosyal Bilgiler Öğreniyorum
- 2.Yeryüzünde Yaşam
3. İpek Yolunda Türkler
4. Ülkemizin Kaynakları
5. Ülkemiz ve Dünya
6. Demokrasinin Serüveni
7. Elektronik Yüzyıl
8. İletişim ve İnsan İlişkileri
9. Ülkemizde Nüfus
10. Türk Tarihinde Yolculuk
11. Zaman İçinde Bilim
12. Ekonomi ve Sosyal Hayat

13. Yaşayan Demokrasi
14. Ülkeler Arası Köprüler

Yukarıda görüldüğü gibi üniteler tarih, coğrafya ve vatandaşlık gibi belirgin disiplinlere/alanlara ayrılmamaktadır. Ünitelerde antropoloji, hukuk, felsefe, psikoloji, sosyoloji ve ekonomi disiplinleri birbirleriyle iç içe geçmiştir. Bu sebeple içerik disiplinler arası yapıya sahiptir (Ata, 2009).

### 1.8. Araştırma Sorusuna Yönelik Türkiye ile İlgili Bulgular

Programda eğitim durumları 66. ve 67. Sayfalarda “Öğrenme-Öğretme Süreçleri ve Öğretmenin Rolü” başlığı altında açıklanmaktadır. Buna göre amaç çağın gerektirdiği hedeflerin gerçekleşmesini sağlamaktır. Hedef, öğrenme süreçlerinde öğrencilerin düşüncelerini, araştırmalarını, sorun çözmelerini ve edindikleri bilgi ve beceriyi yeniden yapılandırıp yaşama geçirmelerini destekleyen yöntem ve tekniklerin işe koşulmasıdır. Bu bağlamda öğretimde anlatım yönteminin kullanımının azaltılması gerektiği belirtilmektedir. Sınıf içi durum öğretmen merkezli öğrencinin etkin olduğu sınıflara doğru değişmelidir. Böyle bir sınıfta öğretmen kendi kararlarını uygulayan yerine öğrencilere yön gösteren, önerilerde bulunan, sadece gerekli durumlarda açıklama yapan, fikir veren, rehber olan ve öğrencilerin gelişimlerini gözleyen kişidir. Örneğin, öğretmen hangi öğretimsel işin yapılacağı ya da hangi kaynağa bakılacağı konusunda fikri olamayan öğrenciye çeşitli işler ya da kaynaklar önerebilir. Öğrencinin gelişmesinde sorunlarla karşılaşıldığında önlem almak da öğretmenin vazifesidir. Ancak, öğretmen öğrenciye kendi kararlarını empoze etmemeli, onun öğrenmesi ile ilgili kararları ona bırakmalıdır. Öğretmen bilgi aktaran, karar veren değil, öğrencilerin öğrenme sürecine etkin katılımını sağlayan, öğrenmeyi kolaylaştırandır. Eğitim durumu kapsamında bir sınıfta öğretmen öncelikle yeterli esnekliği olan kurallar sistemi oluşturmalıdır. Bu kapsamda öğrenciler kendi kişisel ve akademik ihtiyaçlarına izin almak zorunda kalmaksızın ulaşabilmelidir. Öğretmen öğrencilerin kendilerinden hangi etkinliklerin bekleneceğini ve hangi sıra dâhilinde çalışacaklarını bilmelerini sağlamalı, ancak talimatlar veren kişi olmaktan sakınmalıdır. Sınıf etkinlikleri öğrencilerin beklentilerinin farkında olarak seçilmelidir. Etkinlikler, ödevler ilgi çekici ve her öğrenci tarafından tamamlanabilecek kadar anlaşılabilir olmalıdır. Grup çalışmalarında, kişisel ödevlerde öğrencilerin mevcut öğrenme düzeylerinin üstünde veya kısmen üstündeki projelerin kullanımı tercih edilmelidir. Öğrenme sürecinde ilgiyi sürdürmek ve dikkati arttırmak için bireyselleştirilmiş ve öz yönlendirmeli etkinlikler kullanılmalıdır. Bu esnada öğrenciler çalışırken öğrencilerin çalışmalarını gözlemeli, düzenli olarak programlanmış aralıklarla sınıfta dolaşmalı, işi gevşek tutma davranışlarını tespit ettiğinde bu durum yayılmadan, hemen tedbir almalıdır. Öğretmen geri bildirimde bulunacağı zaman yargılayıcı bir ortam oluşturmamalı, anlamlı sözler övgüler kullanılmalıdır. Program bilgiyi bir amaç değil, problem çözerken kullanılacak bir araç olarak görmektedir. Bu sebeple bilginin öğrencinin kendisi tarafından yapılandırılmasını önemsemektedir. Öğretmenden öğrencilerde çeşitli becerilerinin geliştirmesini özellikle görsel ve yazılı basının eleştirel okunmasını teşvik ederek yansıtıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesini tavsiye etmektedir. Programda 15 adet becerinin kazandırılması hedeflenmiştir. Bunlar eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, iletişim, araştırma, problem çözme, karar verme, bilgi teknolojilerini kullanma, girişimcilik, Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma, gözlem, mekân algılama, zaman ve kronolojiyi algılama, değişim ve sürekliliği algılama, sosyal katılım ve empati becerisidir. Her becerinin kapsamında birçok alt beceriler bulunmaktadır. Bu becerilerin bir kısmı doğrudan verilecek beceriler olarak ayrılmıştır. 6. ve 7. sınıfların her ünitesi için doğrudan verilecek olan bir beceri belirlenmiştir. Beceriler ayrıntılı olarak tanımlanmıştır. Programda geçen bilgi, beceri ve kavramların kazandırılmasında kullanılabilecek, etkinliklere temel olacak bazı uygulamalar hakkında bilgi verilmiştir. Bunlar örnek olay incelemesi, geri plandaki düşünceleri bulma, slogan bulma, reklam hazırlama, poster afiş hazırlama, şiir-öykü yazma/şarkı yapma, görsel imgeler oluşturma, önem sırasına koyma, başlık

bulma, sınıflama, örnek verme, kendini değerlendirme, yordama yapma, bulmaca, dramatizasyon, tavsiyede bulunma, mukayese, problem çözme, görüşme yapma, alan gezileri, kavram haritası oluşturma ve kanıtlamadır. Bu uygulamaların nasıl kullanılabilecekleri hakkında açıklamalar da yapılmıştır. Program sosyal bilgiler öğretmenine tartışma, sunu/anlatım, rol oynama/drama, simülasyonlar (benzetişim) araştırma-inceleme ve problem çözme gibi çeşitli yöntem ve stratejiler ile görsel-işitsel araçlar ve bilgisayarlar kullanmalarını tavsiye etmektedir. Programda sosyal bilimlerin yöntem ve yapılarını yansıtan kaynak, materyal ve prosedürlerin kullanılması vurgulanmaktadır. Bunun için öğretmen sosyal bilimlerin bilgisinin sürekli değiştiğini, sosyal bilim dallarının temel kavram ve terimlerini, birincil ve ikincil kaynakları kullanmayı, harita okumayı, grafik yorumlamayı vb becerileri kazandırmaya özen göstermelidir.

Öğretmen öğrencilerin kendilerinin ve toplumun değerlerini ve inançlarını incelemelerine yardımcı olmalıdır. Bu maksatla çocuğun toplumsallaşmasına, demokratik toplum değerlerini geliştirmesine, hem ulusal hem de evrensel kimlik kazanımına, karakter gelişimine yardımcı olmalıdır. Ayrıca, farklı öğretim düzeyleri için uygun materyaller seçmelidir. Uygun okuma düzeyi ile ilgili kaynakları belirlemeli, sınıftaki farklı çocukların gereksinimlerine uygun sınıf etkinlikleri düzenlemelidir. Uygun durumlarda, sosyal bilgiler konularını desteklemek amacıyla diğer akademik disiplinlerden bilgi ve materyaller kullanılmalıdır. Örneğin, zaman çizelgeleri, oyun, film. Coğrafî, tarihî, ekonomik ilişkileri mukayese için, matematikten yararlanmalıdır. Böylece etkileşimsel, bütüncül bir öğrenme görüşü geliştirmek mümkün olacaktır. Bununla birlikte, karar verme ve problem çözme becerilerinin gelişimi için öğrencilere yardımcı olmalıdır. Bu kapsamda tümevarımsal ve tümdengelimsel çıkarımları, hipotez (varsayım) oluşturmayı, geçerli sonuçlara ulaşmayı vurgulamalıdır.

Program öğretmen tutumuna ayrıca yer vermiştir. Öğretmenin rol model olduğu, anlattıklarından çok yaptıklarının etkili olacağı uyarısı yapılmıştır. Sosyal bilgilerin genel amacı etkili, demokratik vatandaşlar yetiştirmek olduğuna göre buna aykırı hareketler kesinlikle yapılmamalıdır. Mesela, bir öğretmen sınıfta insan haklarından, eşitlikten bahsederken, çalışanları ayrı, başarısızları ayrı sıralara oturtuyor; arkadaşlarının karşısında öğrencileri dövüyorsa, bu öğretmen, eşitliği ve insan haklarını değil, eşitsizliği ve insan onurunu kırmayı öğretiyordur (MEB, 2006). Programda ayrıca eğitim durumları içerisinde değerlendirilebilecek olan değerler eğitimi kısmı da bulunmaktadır. Değer kavramı Özgüven'den (1999) alınarak tanımlanmıştır. Buna göre değer, bir sosyal grup veya toplumun kendi varlık, birlik, işleyiş ve devamını sağlamak ve sürdürmek için üyelerinin çoğunluğu tarafından doğru ve gerekli oldukları kabul edilen ortak düşünce, amaç, temel ahlâkî ilke ya da inançlardır. Sosyal bilgiler programında kazandırılması hedeflenen değerler şunlardır: Aile birliğine önem verme, adil olma, bağımsızlık, barış, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, dürüstlük, estetik, hoşgörü, misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme, saygı, sevgi, sorumluluk, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik. Programa değerler öğretiminde yeni yaklaşımlar hakkında bilgi veren bir eğitim uzmanının makalesi eklenmesi bu konunun da diğer kronikler gibi önemsendiğini göstermektedir.

2005'ten itibaren uygulamaya konulan bu programın en önemli yeniliği öğrenme, öğretme süreçlerinde gerçekleştirilmiştir. Programın vizyonunda yer alan ve temel yaklaşımında açıklanan yapılandırmacılık yaklaşımının öğretim sürecinde nasıl uygulanacağı ve öğretmenin nelere dikkat edeceği bu boyutta ele alınmıştır (Özdemir, 2009). Etkinlik örnekleri ile neyin nerede ve nasıl kullanılacağı öğretmene gösterilmektedir. Zamanla öğretmenlerin kazanımlara ulaşmaya yönelik kendi etkinliklerini geliştirmelerini öngörmektedir (Ata, 2009).

### 1.9. Araştırma Sorusuna Yönelik Türkiye ile İlgili Bulgular

Programda öncelikle ölçme ve değerlendirmenin yapılış sebebi tanımlanmıştır. Buna göre ölçme ve değerlendirme eğitimde, programların istenilen başarıyı gösterip göstermediği,

öğrencilerde beklenen bilgi, beceri ve tutumların gelişip gelişmediğini tespit etmek için yapılmaktadır. Ölçme ve değerlendirmenin eğitim ve öğretim sürecinin sürekli izlenmesine her aşamada ortaya çıkan sorunların tespit edilmesine ve düzenlemesine imkân sağladığı belirtilmiştir. İyi bir değerlendirme sisteminin faydalar açıklanmıştır. Programda değerlendirmenin öğrenme ürünü ile öğrencilerin öğrenme süreçlerini izlemeye yaradığı belirtilmiştir. Değerlendirme neticesinde gerektiğinde kullanılan sınıf etkinlikleri değiştirilir. Program, öğrencinin okul dışındaki gerçek dünyayla uyum içinde olmasını sağlayacak becerilere sahip olmasını da hedeflediğinden ölçme ve değerlendirmenin de öğrencinin gerçek yaşamla kendi bilgileri arasında ilişki kurmasını ve karşılaştığı problemlere farklı çözüm yolları üretebilmesini gerektirmektedir. Program eski tarzdaki ölçme ve değerlendirme yaklaşımının öneminin azaldığını belirtmiştir. Buna göre derinliği olmadan çok sayıda kavram ve ilkeyi öğrenme, rutin problemleri çözebilme, ezber bilgi ve yazılı materyallerden bilgiyi aynen aktarmanın önemi yoktur. Artık ölçme ve değerlendirme okuduğunu anlamayı, kritik etme ve yorumlamayı, bilgi toplamayı, analiz etme ve bir sonuca ulaşmayı, grafik ya da tablo halinde verilen bilgilerden sonuç çıkarmayı, gözlem yapmayı, gözlemlerden sonuca ulaşmayı, günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözebilme ölçüp değerlendirilidir.

Program öğretmenlerin öğrencilerin başarısını değerlendirmede birkaç yöntemi birlikte kullanmalarını tavsiye etmektedir. Ancak böyle her öğrenciye ne bildiğini gösterme konusunda bir şans tanınmış olacaktır. Tartışma, yazılar, performans ödevleri ve sunular öğrenci hakkında bilgi edinmenin en iyi yolları olarak gösterilmiştir. Değerlendirmede süreç ve sonucun birlikteliğine vurgu yapılmıştır. Öğretmenlerin gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme formları, öğrenci ürün dosyaları (portfolyo), projeler, posterler, dereceli puanlama anahtarı (rubric) vb. araç ve yöntemleri kullanarak öğrencilerin bilgiyi nasıl yapılandırıldığını ve üst zihinsel becerilerinin ne kadar geliştiğini öğrenim süreci içinde değerlendirmeleri gerektiği belirtilmiştir. Sonucu değerlendirmek için çoktan seçmeli, boşluk doldurma, eşleştirmeli, kısa cevaplı, açık uçlu vb. sorulardan oluşan testlerin de kullanılması gerekliliğine dikkat çekilmiştir. Programa göre değerlendirme öğrencilerin eğitiminde yapılandırıcı ve geliştirici bir rol oynamalıdır. Öğrencilerin öğrenmesi ve gelişimiyle ilgili elde edilen bilgiler sadece öğretmenlere değil kişisel hedefler belirlemede öğrenciye de yardım etmelidir. Değerlendirme teknikleri öğrencinin geçmişi, kendisi ve çevresi hakkındaki bilgisini, tarihsel ve coğrafi becerileri kullanma yeteneğini ve yaklaşımını geliştirmedeki ilerlemelerini ölçmeye çalışmalıdır.

Program, bireysel farklılıkları dikkate alan öğrenci merkezli öğretme ve öğrenme stratejileri benimseme iddiasında olduğundan ölçme ve değerlendirmede de öğrencilerin bilgi, beceri ve tutumlarını sergilemeleri için çoklu değerlendirmenin gerekliliğine dikkat çekmektedir. Bu nedenle sadece yazılı ve sözlü sınavlarla öğrenci başarısının ölçülmesi ve değerlendirilmesine karşıdır. Değerlendirme tekniklerinin öğrencinin tüm yeteneklerinin değerlendirilmesini sağlaması gerektiğini belirtmektedir. Bunu yaparken de konulara uygun değerlendirme tiplerinin seçimine önem verilmesini istemektedir. Örneğin, bir ilköğretim öğrencisinin geçmişteki insanların, olayların ve nesnelerin tartışıldığı sırada, sınıf içi etkinliklere katılımı, grup çalışmalarına katılımı, bilgi ve becerilerini paylaşması genellikle gözlemlerle saptanabilir. Öğrencinin çevresinin olumlu ve olumsuz yönlerini kendi bakış açısıyla açıklamasında posterler, projeler; değişik yerlerin benzer ve farklı özelliklerini mukayesede tablo yapmak, şema çizmek daha etkili olabilir.

Programda eğitim-öğretim sürecini destekleyici nitelikte çeşitli değerlendirme araç ve yöntemlerine yer verilmiştir. Örneğin; derslerin işleniş sürecinde öğrencilerin yapılan etkinliklere katılma düzeyleri için gözlem formları; grup etkinliklerine katılımları için grup değerlendirme formları, üniteler sonunda öğrencilerin hangi becerilere sahip olduklarını kendilerinin anlaması için öz değerlendirme formları ya da etkinliğin sonunda birkaç açık uçlu soruyla öğrencilerin kendilerini değerlendirmeleri. Programda bazı ölçme araçları ve yöntemleri ile ilgili kısa bilgiler verilmiştir. Bunlar, görüşme, (mülakat), gözlemler, sözlü sunum, projeler, öz değerlendirme, akran

değerlendirme, dereceli puanlama anahtarı, öğrenci ürün dosyası, performans değerlendirme, kavram haritaları, tutum ölçekleri, kısa cevaplı maddeler, çoktan seçmeli testler, eşleştirmeli maddeler ve uzun cevaplı maddelerdir (MEB, 2006).

Program geleneksel ölçme ve değerlendirme araçları ile yansıtıcı inceleme ve oluşturmacı değerlendirme anlayışını da benimsemiştir. Ürün dosyaları öğrenciyi üretmeye teşvik edicidir. Öğrenciyi sosyalleştirirken öğrencinin hayal gücünü, oluşturmacı becerilerini geliştirmelerini de amaç edinmiştir (Ata, 2009: 44).

## **2. Temel Araştırma Sorusuna İlişkin Programlar Arası Benzerlik ve Farklılıklara İlişkin Bulgular**

Bu araştırma sorusuna bağlı 9 alt soruya ilişkin bulgular aşağıda sunulmuştur:

### **2.1. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular**

Araştırmaya mevzu bahis olan Mısır programı basılı iken Türkiye programı basılı değildir. Bu programa Eğitim Bakanlığı internet sitesi üzerinden dijital olarak ulaşmak mümkündür. Kitap Word formatında sayfaya yüklenmiştir. Mısır programına ise internet üzerinden ulaşmak mümkün olmadığı gibi araştırmacı bu programı ne dinleyici öğrenci olarak gittiği üniversitenin Öğretim Yöntemleri ve Program Geliştirme Bilim Dalı öğretim üyelerinin ellerinde, ne de üniversite kütüphanesinde bulabilmiştir. Mısır genelinde telekonferans yoluyla yapılan öğretmenler toplantısında programın arandığı ilan edilmiş, ancak yine de temin edilememiştir. Sonuç olarak program kitabı ulaşılabilir değildir.

Mısır programı bütün derslere ait programların bir arada bulunduğu bir kitabın içerisinde bir bölüm olarak yer almaktadır. Türkiye’de ise ayrı olarak hazırlanmıştır. Mısır’da içindekiler kısmı bulunmamakta, Türkiye’de ise bulunmaktadır. Mısır programı I. kademedede 4.-6. ve II. kademedede 1.-3. sınıflar için bir arada sunulurken Türkiye’de I. kademedede 4., 5. ve II. kademedede 6., 7. sınıflar için bir arada sunulmuştur.

Mısır’da I. ve II. kademe için ayrı genel hedefler konulmuşken, Türkiye’de aynı genel hedefler konulmuştur. Türkiye her sınıfta okutulacak olan ünitelerin her biri için kazanımlar belirtirken, Mısır ünitelerin hedeflerini belirtmemiştir. Hedefler ders kitabında her ünitenin girişinde verilmiştir. Türkiye programında kazanımlarla eşleşen Atatürkçülük konularına yer verilirken Mısır’da benzeri bir lider için benzeri bir durum yoktur. Her iki programda da önsöz bulunmaktadır. Türkiye programında müze ile eğitim ve gazete kupürlerinden yararlanmaya ayrı bir bölüm verilmişken, Mısır’da böyle bir konu bulunmamaktadır. Türkiye’de öğretim yöntemleri tanıtılmış, Mısır’da ise benzeri bir tanıtım yapılmamıştır.

### **2.2. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular**

Mısır programında 1. ve 2. kademe için ayrı genel hedefler konulmuşken, Türkiye’de aynı genel hedefler konulmuştur. Her iki devlet programında vatandaşlık, sosyoloji, tarih, coğrafya ve disiplinlerarası alanlara yer verilmiştir. Her iki devlet öğretim programlarında genel hedeflerin yer alışı farklıdır. Türkiye programında 1. ve 2. kademe için ortak genel hedefler belirtilmiştir. Mısır’da ise her bir kademe için ayrı hedeflere yer verilmiştir. Bu durumda mukayesenin geçerli olması için Mısır’ın 1. ve 2. kademe programları genel hedefleri birleştirilerek Türkiye programı genel amaçlarıyla karşılaştırılmıştır. Karşılaştırılan hedeflerin belirlenen disiplin ve disiplinlerarası alanlara göre tespit edilen farklılıkları Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5: Türkiye ve Mısır Programları Hedeflerinde Bulunan Disiplin veya Disiplinlerarası Alanlarının Birbirlerine Göre Yüzdelik Dağılımları

| Disiplin ve Disiplinlerarası  | Devletler |       |
|-------------------------------|-----------|-------|
|                               | Türkiye   | Mısır |
|                               | %         | %     |
| Vatandaşlık                   | 27,27     | 27,78 |
| Sosyoloji                     | 18,18     | 11,11 |
| Ekonomi                       | 13,64     | 2,78  |
| Disiplinler Arası/Kategorisiz | 13,64     | 8,33  |
| Tarih                         | 9,1       | 16,67 |
| Kültürbilim                   | 4,54      | 0     |
| Coğrafya                      | 4,54      | 13,89 |
| Felsefe                       | 4,54      | 0     |
| Psikoloji                     | 4,54      | 0     |
| Yöntem Bilim                  | 0         | 5,56  |
| Teoloji                       | 0         | 2,78  |
| Ekoloji                       | 0         | 11,11 |
| Toplam                        | 100       | 100   |

Tablo 5'e göre Türkiye'de hedefler arasında Mısır hedeflerinde bulunan yöntem bilim, teoloji ve ekoloji disiplinlerine yönelik hedefler bulunmamaktadır. Mısır hedefleri arasında Türkiye hedeflerinde bulunan kültürbilim, felsefe ve psikoloji disiplinlerine yönelik hedefler bulunmamaktadır. Türkiye'de Mısır'a göre ekonomi disiplinine 4,91 kat, kategorilendirilemeyen disiplinler arası hedeflere 1,64 kat, sosyoloji disiplinine 1,63 kat daha fazla; tarih disiplinine 1,83 kat ve coğrafya disiplinine 3,05 kat daha az yer verilmiştir. Mısır ile Türkiye vatandaşlık öğretimine yaklaşık olarak aynı oranda yer verilmiştir.

### 2.3. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Mısır'da vizyon başlığı bulunmamakta, Türkiye'de vizyon başlığı bulunmaktadır. Yukarıda verilen hedeflerden hareketle programda ayrı bir başlık altında yer almayan vizyon tespit edilmiştir. Buna göre programın vizyonu çevresini mikrodan makroya tarihî, dinî, kültürel, coğrafi, siyasi, sosyal ve ekonomik boyutlarda tanıyan, ülkesinin gelişmesini isteyen, bunun için çalışan, Allah'a iman eden, insan haklarına saygılı, hem Mısırlı hem de Müslüman olduğunun farkında olan vatandaşlar yetiştirmektir. Bu vizyonu gerçekleştirmek, istenilen tip vatandaşı yetiştirmek için öğrencilere demografi bilgisi, olayları yorumlama bilgisi, tablo, grafik ve harita okuma bilgisi, bunları analiz, değerlendirme ve yorumlama bilgisi, araştırma hazırlama ve bundan faydalanma bilgi ve becerisinin kazandırılması amaçlanmıştır.

### 2.4. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Mısır programında her bir sınıf için farklı özel hedefler belirtilirken, Türkiye'de her bir sınıf için özel hedefler belirtilmemiştir. Bu sebeple mukayese yapılamamıştır.

### 2.5. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Mısır programında Tarih ve Coğrafya disiplinlerine yönelik ayrı ayrı üniteler yer alırken, diğer bir deyişle çok disiplinli yapı hâkimken Türkiye programında böyle bir ayrıma gidilmemiş, disiplinlerarası yapı oluşturulmuştur.

### 2.6. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Her iki devlette içeriğin sıralanışında yatay tasarım (genişleyen çevre) program yaklaşımı kullanılmıştır.



## 2.7. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Türkiye’de program disiplinler arası yaklaşıma göre yapılandırılmışken, Mısır’da çok disiplinli yaklaşıma göre yapılandırılmıştır.

## 2.8. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Türkiye’de öğretmenden beklenen, öğrenmeyi kolaylaştırıcı kişi olarak görev yapmasıdır. Öğretmen anlatan değil yol gösterici, uygulayan değil izleyici ama gerektiğinden müdahale edicidir. Öğretmen kendi doğrularını aktarmamalı, öğrencinin kendi doğrularına ulaşmasını sağlamalı, bunun için gerekli olan demokratik imkânları sunmalıdır. Öğrencinin katılımını sağlamalıdır. Mısır’da ise öğretmen öğretimin merkezinde resmedilmiştir. Grup halinde çalışan, bilgiyi organize eden aktif bir sınıf ortamı görülmemektedir. Öğretmen ve öğrenci arasında soru soran ve cevaplayan ilişkisi vardır. Öğretmen, öğrenci, kitap ve tahta ilişkisi baskındır. Türkiye’de geliştirilecek becerilere ve değerlere yer verilirken, Mısır’da bunlardan bahsedilmemiştir. Sonuç olarak Mısır programı daha çok öğretmen merkezli öğretim sürecini tanımlarken, Türkiye öğrenci merkezli sınıfları tercih ettiğini net olarak belirtmektedir.

## 2.9. Araştırma Sorusuna Yönelik Bulgular

Türkiye’de tartışmalar, yazılar, performans ödevleri, sunular, gözlem, performans ödevleri, görüşmeler, öz değerlendirme formları, portfolyolar, posterler, rubrikler v.b. gibi birçok alternatif ölçme aracı değerlendirmeye temel teşkil etmek üzere sayılırken Mısır’da yazılı, sözlü, uygulamalı imtihanlar, çaba göstermek, iyi davranış göstermek ve teknolojiyi kullanmak değerlendirmeye temel teşkil edecek ölçme araçları olarak sayılmıştır. Alternatif değerlendirme metotları bulunmamaktadır.

## Sonuç

Türkiye’de amaçların, Mısır’dakinin aksine, 1. kademe ve 2. kademe için bütünlük olması programın bütünlüğünü ve sürekliliğini göstermektedir. Bu durum seçilen amaçların genel ve öz olarak ifade edilmek istendiğini göstermektedir.

Türkiye’de genel amaçları içerisinde Mısır’da olduğu gibi teoloji, yöntem bilim ve ekolojiye yönelik ayrı ayrı amaçlar bulunmamaktadır. Ancak içerikte bu 3 temaya yönelik konuların işlenmesi ders kitabı ile program arasında uyumsuzluğu göstermektedir.

Türkiye’de amaçlarda sosyoloji, ekonomi, disiplinler arası amaçlara Mısır’a göre daha fazla yer verilmesi programın zenginlik, kapsam genişliği ve yeterliliği bağlamında Mısır’a göre daha kuvvetli olduğunu göstermektedir. Mısır’da ise tarih ve coğrafya disiplini ve alanlarına daha çok yer verilmesi bu programların çok disiplinli yapıda olmasıyla açıklanabilir.

Türkiye vizyonunda millî bir lidere atıf yapılırken, Mısır programında böyle bir atıf bulunmamaktadır. Bu durum Mısır millî devletinin kurucusu Cemal Abdunasır’dan sonra idareyi elinde bulunduran devlet başkanlarının Abdunasır kadar aynı iktidar ve tesir gücüne sahip olmasıyla, Türkiye’de ise benzer bir durumun gerçekleştirmesiyle açıklanabilir.

Türkiye vizyonunda Mısır’daki gibi dinî bir vurgu bulunmaması Türkiye Devleti’nin laik karakterini göstermektedir. Türkiye’de eğitim durumları bakımından öğrenci merkezliliğin benimsenmesi, toplum hayatında liberal anlayışın ön plana çıkması, yönetilenlerin etkililiklerini artırmasıyla açıklanabilir. Bu durum “idare” anlayışının yerini “yönetim” anlayışına bırakması, yönetenlerin yetkilerinin yönetilenlerle daha çok paylaşıldığına işaret etmesi bakımından önemlidir.

Türkiye’de Mısır’dakinin aksine süreci ölçmeye yönelik çoklu ve alternatif değerlendirme yöntemleri uygulanması öğrenmenin ve eğitimin kalıcılığının sağlanması bakımından olumludur. Mısır sosyal bilgiler öğretim programları üzerine çalışmalar gittikçe önem kazanmaktadır. Mısır’ın 2010 sonrası sosyal bilgiler öğretim programları Mübarek’ten önce ve sonra olarak yeniden incelenmelidir. Böylece ülkedeki yeni yapılanmalar hakkında bilgi sahibi olmak mümkün olacaktır.

Aynı durum Türkiye için de geçerlidir. Özellikle 2010'dan sonra Türkiye'de meydana gelen değişimlerin öğretim programlarına yansıyor yansımadıkları veya nasıl yansımaları araştırılmalıdır.

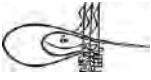
### KAYNAKÇA

- Al-Lagane A. H, Fare'a H. M., Samer A. E., Sayfadden A., (2007a). Derâsât al-Ejtema'ıyya, Gografya al-Wataneyya wa Ma'alem al-Tarekh al-Eslame, al-Fasl al-Derâse al-Awwal. Al-Kahera: Wuzara al-Tarbeyya wa al-Ta'lem.
- Al-Lagane A. H., Fare'a H. M., Samer a. E., Sayfadden A., (2007b). Derâsât al-Ejtema'ıyya, Gografya al-Wataneyya wa Ma'alem al-Tarekh al-Eslame, al-Fasl al-Derâse al-Sane. Al-Kahera: Wuzara al-Tarbeyya wa al-Ta'lem.
- Ata, B. (2009). Sosyal bilgiler öğretim programı, Sosyal Bilgiler Öğretimi içinde (s.33-47). Ankara: Pegem A.
- Bıyıklı, K. (2006). Batı İşgalleri Karşısında Türkiye'nin Ortadoğu Politikaları – Atatürk Dönemi, İstanbul: Gökkuşbu.
- Ceviz, N. (2004). Osmanlı Döneminde Arap Coğrafyasının Edebî ve Kültürel Yönden Geri Kalmışlığı İddiaları: Mısır Eyaleti Örneği, Birinci Ortadoğu Semineri, Fırat Üniversitesi Elazığ: Orta Doğu Araştırmaları Merkezi.
- Demirel, Ö. (2006). Öğretme Sanatı, Ankara: PegemA.
- Ekiz, D. (2003). Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş. Ankara: Anı.
- Ergun, M. (1985). Karşılaştırmalı Eğitim, <http://www.egitim.aku.edu.tr/kegitim.pdf>(Erişim Tarihi: 25.04.2007).
- Evcioglu, K. (2005). Amerika Birleşik Devletlerinin Büyük Ortadoğu Projesi: Alfa-Kaos-Omega-Tapınak, İzmir: Umay Yay.
- Memiş, E. (2002). Kaynayan Kazan Ortadoğu, Konya: Çizgi.
- Osmanoğlu, A. E. (2014). Modern Mısır Eğitim Sisteminin Temelleri. *History Studies*,6/1, 123-137. Samsun.
- Osmanoğlu, A. E. ve Yıldırım, G. (2013). Mısır ve Türkiye 6. sınıf sosyal bilgiler öğretim programları karşılaştırması. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/6 Spring 2013, p. 511-535, Ankara-Turkey.
- Osmanoğlu, A. E. ve Öztürk, C. (2013). Mısır eğitim sisteminin politik yapısına tesir eden bazı unsurlar. *Kafkas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Journal of the Institute of Social Sciences*, 11, s. 85-101. Kars.
- Osmanoğlu, A. E. (2013). Türkiye ve Mısır sosyal bilgiler ders kitaplarında din algısının karşılaştırılması. *TurkishStudies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/9 Summer 2013, p. 1983-2006, Ankara-Turkey.
- Osmanoğlu, A. E. (2013). Türkiye ve Mısır Sosyal Bilgiler Ders Kitaplarında Milliyetçi Değerler: Karşılaştırmalı Bir Analiz. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/8 Summer 2013, p. 989-1012, Ankara-Turkey.

- Osmanoğlu, A. E., Öztürk, C. (2012). Mısır ve Türkiye sosyal bilgiler ders kitaplarında vatandaşlık algısının karşılaştırmalı analizi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3, 43-62. Ankara
- Osmanoğlu A. E., Taha Ahmad Abdoulmaged A. (2011). Mısır, C. Öztürk (Ed.) Farklı Ülkelerin Sosyal Bilgiler Programları içinde (s.327-359). Ankara: PegemA.
- Özdemir, S. M. (2009). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin yeterlilikleri. M. Safran, (Ed.). *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s.47-64). Ankara: PegemA.
- Öztürk, C. (2009). Sosyal bilgiler: Toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. *Sosyal Bilgiler Öğretimi* içinde (s.1-31). Ankara: PegemA.
- Pingel, F. (2004). *Avrupa Evi: Ders kitaplarında 20. yüzyıl Avrupa'sı*, Çev.: Nurettin Elhüseyni, İstanbul: Toplumsal Tarih Vakfı.
- Polat, M. M., Kaya, N., Koyuncu, M, Özcan, Adem. (2007). 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı. Ankara: MEB.
- URL,1: Dünya Bülteni, <http://www.dunyabulteni.net>, (Erişim Tarihi: 25.04.20011).
- URL,2: Central Intelligence Agency, <https://www.cia.gov/library/publications/the-world-factbook/geos/eg.html>, (Erişim Tarihi: 04.04.2013).
- URL,3: 6. ve 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, <http://Ttkb.Meb.Gov.Tr/Www/Ogretim-Programlari/Icerik/72>, (Erişim Tarihi: 23.12.2007).
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yay.
- Wuzara al-Tarbeyya wa al-Ta'lem, (2007). *Al-Khetta al-Estratajeyya al-Qawmeyya le-Eslah al-Ta'lem Qabl al-Jame'a fe Mesr, al-Kahera*.
- Wuzara al-Tarbeyya wa al Ta'lem Kıta' al-Ta'lem al-Âm al-Edârat al-Markazeyya lel-Ta'lem al-Asase, (2007). *Al-Tawgehat al-Fanneyya wa Tawze' al-Makarrarat al-Derasesyya lel-Âm al-Derase 2007-2008 lel-Marhala al-E'dadeyya al-E'dade al-Âm, al-Kahera*.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Osmanoğlu, A.E., Yılmaz, A., (2015). “Karşılaştırmalı Bir Çalışma: Mısır ve Türkiye 7. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Programları / A Comparative Study: Egypt's' And Turkey's' Seventh Grade Social Studies Curriculum”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8909>, p. 697-730.



## **EBEVEYNLERİN “ÇOCUK” KAVRAMINA YÜKLEDİKLERİ METAFORLAR\***

*Ata PESEN\*\**

### **ÖZET**

Bu çalışmanın amacı ebeveynlerin “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yoluyla ortaya çıkarmaktır. Bu çalışmada, nitel araştırma modellerinden olan olgu bilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Çalışma 2014-2015 öğretim yılında random yoluyla ulaşılan ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 47’si kadın 53’ü erkek olmak üzere 100 ebeveyn ile yürütülmüştür. Araştırma verileri açık uçlu soruların yer aldığı formlar aracılığı ile toplanmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuk kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla “Çocuk..... gibidir; çünkü.....” ifadesinin yer aldığı bir form dağıtılarak görüşlerini yazmaları istenmiştir.

Çalışma sonunda elde edilen veriler içerik analizine uygun bir şekilde çözümlenmiştir. Elde edilen sonuçlar alan yazında yapılan çalışmaların sonuçları ile karşılaştırıldığında öğretmenler ve öğretmen adayları ile yapılan çalışmalarda ağırlıklı olarak “şekillendirilebilen bir varlık” olarak tanımlanan çocuklar bu çalışmada ebeveynler tarafından daha çok “mutluluk kaynağı” ve “değerli birer varlık” olarak algılanmaktadır. Bu duruma göre, kavramlara nereden baktığımız onlara yüklediğimiz anlamların belirleyicisi olmaktadır. Bu algı farklılığını oluşturan ise bizim kuantum bakış açımızdır. Yani herhangi bir kavram ile ilgili algılarımızın –özel de çocuk kavramı ile ilgili algımızın- belirleyicisi sadece öğretmen, öğretmen adayı ya da ebeveyn oluşumuz değil bu kavram ile ilgili olarak kendimizi etken ya da edilgen konumlandırışımız ve kavrama nereden baktığımızdır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk, Ebeveyn, Aile, Metafor

\* Bu makale 10. Ulusal Eğitim Yönetimi Kongresinde (Mayıs 2015) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Yrd. Doç. Dr. Siirt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: atapesen@siirt.edu.tr

**METAPHORS THAT PARENTS ASSING TO THE CONCEPT OF  
“CHILD”**

**ABSTRACT**

The purpose of this study is to find out perceptions of parents in relation to the concept of “child” through metaphors. In this study, the case of Science (phenomenology) model, one of the qualitative research model was used. The study was conducted with 100 parents, 47 female and 53 male, who were contacted randomly and voluntarily participated in the study in 2014-2015 academic year. Research data was collected by means of the form with open ended questions. In order to determine the surveyed parents’ perceptions in relation to the concept of child, they were distributed a form on which is the expression “Children are like ..... ..; because ..... ..” and asked to write their opinions.

The data obtained at the end of the study was analyzed in accordance with the content analysis. When the results obtained are compared with the results of field studies, the children mainly defined as "an asset that can be formed" by teachers and preservice teachers, in this study, are perceived as more “joy” and “a valuable asset” by parents. According to this, how we look at the concepts is the determinant of the meanings we assing to them. It is our quantum symmetry that creates a difference of perception. That’s to say, the determinant of our perceptions about any concept - in particular our perception related to the concept of child- isn't only our being teacher, preservice teacher or parents bul also positioning ourselves as active or passive in relation to this concept determines.

**STRUCTURED ABSTRACT**

The family is one of the important factors that affects students' learning in the school environment and at the same time their academic achievement. In terms of education, the family environment is very important in the early childhood period in which the development of the child is fast and he acquires his personality traits. The educational environment of the family and the parents' attitudes towards the children can either reinforce or blunt what they have learned in school (Bruner, 1960). According to researches on determining the effect of parents on their children's education (Ballantine, 1983: 73; VVebb and Villiamy, 1996: 303), it has been found out that the effect of home environment is more dominant than school program in determining success, and the illiteracy of the family in children education has a negative effect on the child (Atakli, 1999: 247). In this case, family environment outside of school, especially the attitudes of parents, can both improve children's learning behaviors and also bring about negative effects on their learning (Erdogdu, 2007: 35).

One of the determinants of the attitudes of family, especially of the parents, considered to have a serious effect on child's developing skills (cognitive, affective, and psychomotor) as a whole while raising their children is the perceptions they have towards the concept of child. These perceptions they have are most of the time and without being aware

reflected in their style of raising children. From this point of view, parents' perceptions and perspectives of their child in relation to the concept of child, in other words, their affective properties will have a positive effect on our understanding of the attitudes of parents each of whom is at the same time parents of students. From this aspect, metaphors constitute an important function in uncovering affective properties of parents in relation to the concept of child.

### **Purpose**

This research was carried out in an attempt to find out the perceptions that parents have in relation to the concept of "child" through metaphors. Within the framework of this general objective, it was intended to provide answers to the following questions.

1. Which metaphors do the parents have in relation to concept of "child"?
2. According to their common features, under which categories can the metaphors that the parents stated be grouped ?

### **Method**

#### **Research Design**

In this study, phenomenography, which is a qualitative research method, was used. Phenomenographic research design allows researchers to conduct an in-depth examination of the phenomena (such as events, experiences and situations) that we encounter in our daily lives, but do not think about much or have detailed information about (Yıldırım and Şimşek, 2011).

#### **Research Group**

This research was conducted in the academic year of 2014-2015 with 100 parents who were randomly contacted and participated in the study voluntarily. Of the participants, 53 were male and 47 female.

#### **Collection and Analysis of Data**

In order to determine the perceptions of parents in relation to the concept of child, a form which included the expression "Child is just like .....because it is ....." was distributed. Content analysis was conducted on the data obtained. The analysis of the metaphors that the surveyed parents developed was done in five stages. (1) coding and elimination stage, (2) assembling sample metaphors image stage, (3) category developing stage, (4) providing validity and reliability stage and (5) transferring the data to a computer.

### **Measure**

According to the overall findings obtained from this survey, parents developed 77 metaphors in relation to the concept of "child". Of the 77 metaphors developed, 16 (Tree, Flower, Love, Water, Rose, Life, Joy, Angel, Dough, Happiness, All we have, Mirror, Glue, The human eye, Robot, Heart) were by 2 and 4 participants. The other metaphors were developed by just one participant. The metaphors were grouped in terms of their common features in accordance with the data obtained from the study group and each group created a category. Thus, the number of categories created in this research is 10.

Categories in a sequence are as Child as a Reflective (f=10, n=8) [Mirror (2), Glass (1), Eye(1), Sun(1), Light(1), Heart(2), Robot(1) A clean



*Sheet (1), A stage actor(1)*], Child as a Passive Recipient (f=6, n=6) [*An unrecorded tape(1), Tabularasa(1), Unfrozen concrete(1), Puppet(1), Robot(1), Sponge(1)*], Child as an entity that can be shaped (f=13, n=8) [*Tree (4), Glass(1), Knife(1), Instrument(1), Dough (2), Remote Control (1), Water(2), Salt(1)*], Child as the source of Happiness (f= 20, n= 16) [*Love (3), Honey(1), Pepper(1), Flower(1), Child(1), Joy of the House(1), Smile(1), Dream(1), the Meaning of Life(1), Serenity(1), Snowflake(1), Butterfly(1), Happiness(2), Music(1), Joy(1), Glue(2)*], Child as a Guarantee of the Society and Future (f=4, n=4) [*Four Season(1), Livelihood(1), Future (1), Pencil(1)*], Child as a being in Need of Care and Attention (f=7, n=6) [*Bamboo(1), Flower(2), Sapling(1), Fruit(1), Seed(1), Soil(1)*], Child as a Developing and Producing Being (f=8, n=7) [*Encyclopedia(1), Gin(1), Philosopher (2), Sky(1), Light(1), Water(1), A Drop of water softly flowing (1)*], Child as a Complex Structure that creates a problem (f=8, n=8) [*Mother(1), Bothering(1), Bomb(1), Dog(1), Machine(1), Parsley(1), Wind(1), Salad(1)*], Child as an unknown mysterious being (f=8, n=8) [*Cloud(1), Wave(1), Impossible love(1), Purse(1), Box(1), A Foggy Road (1), A long Path(1)*] and Child as a Valuable Asset (f=16, n=11) [*Nose(1), Heaven(1), the treasure of the house (1), Eye(1), Rose(3), Beauty(1), Life(2), All we have(2), Snowdrops blooming in the winter(1), Angel(2), Breath(1)*].

### Results and Discussion

This research was conducted to find out perceptions of parents about children in terms of education each of whom was a parent of a student and to collect these metaphors under certain conceptual categories by using metaphors that they had in relation to the concept of child.

At the end of this research, 100 parents produced a total of 77 metaphors in relation to the concept of "child". Dividing the metaphors that parents formed in relation to the concept of child into conceptual categories, we saw that first of the categories with the most metaphors was "child as a source of happiness", the second was "child as a valuable asset" with 11 metaphors and the third were "child as an entity that can be shaped", "child as a reflective" and "child as a complex structure that creates a problem" with 8 metaphors. The category with the least metaphors was "child as a guarantee of society and future". 4 metaphors were produced for this category.

Checking the field researches, in the study conducted by Kıldan, Ahi and Uluman (2012) there wasn't any significant change in the philosophical basis of metaphors that candidate teachers formed about the concept of child and no significant difference was found between the philosophical basis of metaphors which candidate teachers formed in the last year of their education and program. In the study by Kuyucu, Sahin and Kapıcıoğlu (2013) on pre-school teachers' opinions in relation to the concept of child, 45 metaphors in 11 categories were developed by 100 pre-school teachers. According to the results of this research, metaphors of pre-school teachers in relation to the concept of child in terms of conceptual categories, the category with the most metaphors was "child as a raw material that can be shaped" and the category with the least metaphors was "child as a being in need of care and attention". In the study conducted by Demirbas (2015) on the opinions of students in relation to the concept of child in the department of child development, 62

metaphors in 10 different categories were developed by 169 students. Also in this research, when the metaphors developed by the students in the Department of child development were divided into conceptual categories, the category with the most metaphors was “ child as a raw material that can be shaped” and the category with the least metaphors was “ chils as a source of happiness”.

This research provides important clues about how people perceive children as a parent. Comparing the results obtained in this research with those from the field studies, the perceptions towards the concept of child followed a more emotional course than university students and pre-school teachers. In the previous studies in which the children were mostly defined by teachers and candidate teachers as “ an entity that can be shaped”, in this study they are perceived more as “ the source of happiness” and “ a valuable asset”. Accordingly, how you look at the concepts is the determinant of the meanings we attribute to them. It is our quantum perspective that creates the difference in perceptions. According to Deporte (1993), metaphors are among the methods that are used in quantum learning approach (Cited by Ayvaz Tuncel, 2015:293). As a result, the determinant of our perceptions about any concept - in particular our perception related to the concept of child- isn't only our being teacher, pre-service teacher or parents bul also positioning ourselves as active or passive in relation to this concept.

**Keywords:** Child, Parents, Family, Metaphor

## Giriş

Aile, duygularımızın oluştuğu ilk sosyal ortamdır. Kendimiz ve diğerleri hakkında ne gibi duygusal tepkiler vereceğimizi, bu duygularla ilgili düşüncelerimizi ve nasıl ortaya koyacağımızı aile içerisinde öğreniriz. Duyguların öğrenildiği bu ilk sosyal ortam olan ailede, çocuklara duygularını nasıl ifade edecekleri, nasıl düşünecekleri ve nasıl davranacakları doğrudan öğretilmez. Yetişkinlerin çocuklarına gösterdikleri duygular, davranışlar, çocukların duygusal yaşamlarının bir çerçevesini oluşturur (Goleman, 1996). Aslında çocuk ve ebeveyn karşılıklı olarak, ebeveyn çocuk etkileşiminin niteliğini etkilemektedir. Bu etkileşiminin niteliği de, davranışları tahmin etmede güçlü belirleyicilerdir (Diken, Topbaş ve Diken, 2009: 43). Çocuk, insanların birbirleri ile ilişkilerini ilk olarak ebeveynlerine bakarak anlamaya başlar. Çocuk doğal olarak hangi tutumları kabul edip kendisi için adapte edeceğini seçme özgürlüğüne kavuşurken, ailedeki bu ilk deneyimlerinin etkisinde kalır. Aynı zamanda aile, çocuk için aldığı kararlar yoluyla, onun üzerinde etkileyici bir unsur olmakla birlikte çocuk için toplumun orijinal bir yorumcusudur (Aslan, 2002: 27).

Aile aynı zamanda öğrencilerin okul ortamındaki öğrenmelerini buna bağlı olarak da akademik başarılarını etkileyen önemli faktörlerden biridir. Öğrencinin gelişiminin hızlı olduğu ve kişilik özelliklerini yerleştirdiği ilk çocukluk döneminde aile ortamı, eğitim açısından çok önemlidir. Ailenin eğitsel ortamı ve anne-babanın çocuğa yönelik tutumları öğrencinin okulda öğrendiklerini pekiştirebilir ya da köreltebilir (Bruner, 1960). Ebeveynlerin çocuk eğitimi üzerindeki etkisini belirleme üzerine yapılan araştırmalara göre ( Ballantine, 1983: 73; VVebe and Villiamy, 1996: 303) başarıyı belirlemede ev ortamının etkisinin okul programının etkilerinden daha baskın olduğu, ailenin çocuk eğitimi üzerindeki bilgisizliğinin çocuğu olumsuz etkilediği bulunmuştur (Ataklı, 1999: 247). Yani aile ortamı, özellikle anne-babanın tutumları çocukların öğrenme davranışlarını geliştirebileceği gibi, çocukların öğrenmeleri üzerinde olumsuz etkiler de meydana getirebilmektedir (Erdoğan, 2007: 35).

Çocuğun bir bütün olarak (bilişsel, duyuşsal ve psikomotor) beceriler geliştirmesinde ciddi bir etkiye sahip olduğu kabul edilen ailenin –özellikle ebeveynlerin– çocuklarını yetiştirirken sahip oldukları tutumların bir belirleyicisi de çocuk kavramına yönelik sahip oldukları algılardır. Ebeveynlerin sahip oldukları bu algılar çoğu zaman ve farkında olunmadan çocuk yetiştirme tarzlarına yansımaktadır. Bu açıdan ebeveynlerin çocuk kavramına ilişkin algıları ve bakış açıları; başka bir deyişle çocuk kavramına ilişkin duyuşsal özellikleri aynı zamanda birer öğrenci velisi olan ebeveynlerin tutumlarını anlamayı olumlu yönde etkileyecektir. Bu yönüyle ebeveynlerin çocuk kavramına ilişkin duyuşsal özelliklerini ortaya çıkarmada metaforlar önemli bir işlev oluşturmaktadır.

Metafor(benzetme/mecaz) sözcüğü, Türk Dil Kurumu tarafından “bir kelimeyi veya kavramı kabul edilenin dışında başka anlamlara gelecek biçimde kullanma” olarak tanımlanmaktadır (<http://www.tdk.gov.tr>, 2015). Metafor bütünüyle kavrayamadığımız şeyleri, duygularımızı, estetik deneyimlerimizi, ahlaki pratiklerimizi ve ruhsal bilincimizi kısmen kavramaya çalışmanın en önemli araçlarından birisidir (Cameron, 2003; Lakoff ve Johnson, 2003; Akt. Altun ve Akbaba, 2013: 330). Metaforlar önceki deneyimlerimizi ve zihinsel ilişkilendirmelerimizi harekete geçiren bir yoldur. Metaforlar ilk bakışta belirsiz ve çelişkili görünebilir, ancak karmaşık kavramların edebi bir şekilde daha hızlı ve daha doğru açıklanmasını (Torgny, 1997: 7) aynı zamanda pek çok soyut kavramın zihinde önceden oluşturulmuş şemalara daha kolay yerleşmesini (Doğan, 2015: 374) sağlar.

Metaforlar ayrıca, doğru bilgileri ortaya çıkarma gücüne de sahiptir. Metafor kullanma sürecinde bireyler, yaşamları ve deneyimleri ile örüntü oluşturarak farkında olarak ya da olmayarak doğruları ve gerçekleri ifade etme eğilimi gösterirler. Metaforların işlevi, “anlamak” olduğundan, eğitimde, öğretme ve öğrenme uygulamaları ile ilgili düşüncelerin yansıtılmasında, deneyim ve anlamının bir yolu olarak da kullanılmaktadır (Lakoff ve Johnson, 2003; Woon ve Ho, 2005; Akt. Gültekin, 2013: 128). İnsanların düşünme sürecinin ve kavramsal sistemlerinin metaforlar ile yapılandırıldığı kabul edilmesi, eğitimde insanların belirli bir olguya ilişkin algılarının betimlenmesinde metaforların sıklıkla kullanılmasını sağlamıştır (Lakoff ve Johnson, 1980).

Ülkemizde metaforlar ile ilgili Eğitim alanında yapılan çalışmalar incelendiğinde daha çok öğretmenler ile öğretmen adaylarının algıları (Göçer ve Aktürk, 2015; Zembat, Tunceli ve Akşin, 2015; Aytaç, 2015; Doğan, 2015; Aslan, Sümer, Taşkın ve Emil, 2015; Bozpolat, 2015; Aslan, 2014; Kaya, 2014; Kösterlioğlu, 2014; Örücü, 2014; Kuyucu, Neslitürk, Çakmak ve Asar, 2014; Şahin ve Kapıcıoğlu, 2013; Gültekin, 2013; Kıldan, Ahi ve Uluman, 2013; Altun ve Apaydın, 2013; Gömleksiz, 2013; Ay ve Fidan, 2013; Göçer, 2013; Yapıcı ve Yapıcı, 2013; Aydın ve Pehlivan, 2010; Çapan, 2010; Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli, 2011; Pektaş ve Kıldan, 2009; Cerit, 2008) ile öğrencilerin algılarını (Kahyaoğlu, 2015; Demirbaş, 2015; Derman, 2014; Tüzel ve Şahin, 2014; Akhan, Kılıçcioğlu, Gedik, 2014; Demirtaş ve Çoban, 2014; Pilav ve Üstten, 2013) farklı kavramlar açısından tespit etmeye yöneliktir. Eğitim alanında metaforlarla ilgili yapılan bu çalışmalarda eğitim, eğitim programı, öğretim, öğretmen, öğrenci ve okul kavramları üzerinde duran birçok çalışma olmasına karşın çocuk kavramına yönelik olarak; Kıldan, Ahi ve Uluman (2013), Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu (2013) ve Demirbaş (2015) tarafından yapılan çalışmalar dışında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bunun yanı sıra çocuk kavramına ilişkin ebeveynlerin algılarını ortaya koyan herhangi bir çalışma da bulunmamaktadır. Bu araştırmayı diğer araştırmalardan ayıran en önemli özellik, aileyi inşa eden ebeveynlerin, çocukları yetiştirirken sahip oldukları tutumların belirleyicisi olan çocuk kavramına yönelik algılarını mecazlar (metaforlar) yoluyla araştırmasıdır.

### Araştırmanın Amacı

Bu araştırma ebeveynlerin “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları algıları metaforlar yoluyla ortaya çıkarma amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Ebeveynlerin “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları metaforlar nelerdir?

Ebeveynler tarafından ortaya konan metaforlar ortak özellikleri bakımından hangi kategoriler altında toplanabilir?

### Yöntem

Çalışmada nitel araştırma modellerinden olan olgu bilim (fenomenoloji) modeli kullanılmıştır. Olgu bilim modeli, farkında olduğumuz ancak derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olmadığımız olgulara odaklanmaktadır. Bu modelde algı ve olaylar doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konur. Olgu bilim, bize tümüyle yabancı olmayan aynı zamanda da tam anlamını kavrayamadığımız olguları araştırmayı amaçlayan çalışmalar için uygun bir araştırma zemini oluşturur (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

### Çalışma Grubu

Bu araştırma 2014-2015 öğretim yılında random yoluyla ulaşılan ve gönüllü olarak çalışmaya katılan 100 ebeveyn ile yürütülmüştür. Araştırmaya katılan ebeveynlerin cinsiyete göre dağılımı tablo 1’ de gösterilmiştir.

**Tablo 1. Ebeveynlerin Cinsiyetlerine Göre Frekans ve Yüzde Dağılımı**

| Cinsiyet      | Frekans (f) | Yüzde (%)  |
|---------------|-------------|------------|
| Kadın         | 47          | 47         |
| Erkek         | 53          | 53         |
| <b>TOPLAM</b> | <b>100</b>  | <b>100</b> |

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya katılan ebeveynlerin çocuk kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla “Çocuk..... gibidir; çünkü.....”ifadesinin yer aldığı bir form dağıtılmıştır. Elde edilen veriler üzerinde içerik analizi yapılmıştır. İçerik analizinde temel amaç, toplanan verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmaktır. Bu amaçla toplanan verilerin önce kavramsallaştırılması, daha sonra da ortaya çıkan kavramlara göre mantıklı bir biçimde organize edilmesi ve buna göre veriyi açıklayan temaların saptanması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırmaya katılan ebeveynlerin geliştirdikleri metaforların analizi beş aşamada gerçekleştirilmiştir. (1)kodlama ve ayıklama aşaması, (2) örnek metafor imgesi derleme aşaması, (3) kategori geliştirme aşaması, (4) geçerlik ve güvenilirliği sağlama aşaması ve (5) verilerin bilgisayar ortamına aktarılması

**Kodlama ve ayıklama aşamasında** Her ebeveyn tarafından anket formunda dile getirilen metaforlar kodlanarak üretilen metaforlar ortak özelliklerine göre gruplandı. Birden fazla sıklığa sahip metaforlar dikkate alınarak kategoriler oluşturuldu.

**Örnek metafor imgesi derleme aşamasında** bu metaforlar alfabetik sıraya göre dizildi ve ham veriler ikinci kez gözden geçirilerek her metaforu temsil eden ebeveyn ifadelerinden birer *örnek metafor ifadesi* seçildi. Böylece, metaforların her biri için, onu en iyi temsil ettiği varsayılan örnek metafor ifadelerinin derlenmesiyle birlikte bir “*örnek metafor listesi*” oluşturuldu. Bu liste, iki temel

amaca yönelik olarak derlendi: (a) Metaforların belli bir kategori altında toplanmasında bir başvuru kaynağı olarak kullanmak ve (b) bu araştırmanın veri analiz sürecini ve yorumlarını geçerli kılmak.

**Kategori geliştirme aşaması** ebeveynler tarafından geliştirilen metaforlar “çocuk” kavramına ilişkin sahip oldukları ortak özellikler bakımından incelendi. Oluşturulan “örnek metafor listesi” göz önünde bulundurularak “çocuk” kavramının nasıl kavramsallaştırıldığına bakılarak 10 kavramsal kategori oluşturuldu. Örneğin : “Pasif alıcı olarak çocuk”, “Gelişen bir varlık olarak çocuk gibi.

**Geçerlik güvenirliği sağlama aşamasında,** araştırmada ulaşılan 10 kavramsal kategori altında verilen metaforların, söz konusu bir kavramsal kategoriye temsil edip etmediğini teyit etmek amacıyla uzman görüşüne başvuruldu. Bu amaç doğrultusunda, uzman kişiye iki liste verildi: Bunlar; (a) 100 adet örnek metaforun alfabetik sıraya göre dizili olduğu bir liste, (b) 10 farklı kavramsal kategorinin adlarını ve özelliklerini içeren bir liste. Uzmandan bu iki listeyi de kullanarak birinci listedeki örnek metafor listesini, ikinci listedeki 10 kavramsal kategoriyle (hiçbir metafor dışarıda bırakmayacak şekilde) eşleştirmesi istendi. Daha sonra, uzmanın yaptığı eşleştirmeler araştırmacının kendi kategorileriyle karşılaştırıldı. Karşılaştırmalarda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayıları tespit edilerek araştırmanın güvenirliği, Miles ve Huberman’ın (1994: 64) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) kullanılarak hesaplandı. Nitel çalışmalarda, uzman ve araştırmacı değerlendirmeleri arasındaki uyumun 0.90 ve üzeri olduğu durumlarda istenilen düzeyde bir güvenirlik sağlanmış olmaktadır (Saban, Koçbeker ve Saban, 2006; Saban, 2009). Bu araştırmanın güvenirlik çalışmasında % 92 oranında bir güvenirlik sağlanmıştır. Güvenirlik çalışması kapsamında görüşüne başvurulmuş uzman, 8 metaforu araştırmacının yaptığından farklı bir kategoriye yerleştirerek ilişkilendirmiştir. Bunun sebebi aynı metaforlardan bazılarının ebeveynler tarafından yüklenen anlam farklılığından dolayı araştırmacı tarafından farklı kategoriler içerisine dâhil edilmesidir. Bu durumda, Güvenirlik =  $100 / (100 + 8) = 0.92$  olarak hesaplanmıştır. Bu aşamadan sonra bütün veriler bilgisayar ortamına aktararak katılımcı sayısı (f) bulunmuştur.

### **Bulgular**

Bu bölümde, araştırmaya katılan ebeveynlerin “Çocuk” kavramı hakkında geliştirdikleri metaforlarla ilgili olarak elde edilen bulgular tablolar halinde sunularak ve araştırma sorularına göre alt başlıklar halinde analiz edilerek yorumlanmıştır.

#### ***Ebeveynlerin “Çocuk” Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Metaforlar***

Bu araştırmada elde edilen genel bulgulara göre ebeveynler “çocuk” kavramına ilişkin 77 metafor üretmiştir(Tablo 2). Üretilen 77 metafordan 16’sı (*Ağaç, Çiçek, Aşk, Su, Gül, Hayat, Neşe, Melek, Hamur, Mutluluk, Herşeyimiz, Ayna, Yapışkan, İnsan gözü, Robot, Kalp*) 2 ile 4 katılımcı tarafından üretilmiştir. Diğer metaforlar ise yalnızca birer katılımcı tarafından geliştirilmiştir. Üretilen bu metaforlar ve bunları temsil eden öğrenci sayıları (f) Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2. “Çocuk” Kavramına İlişkin Geliştirilen Metaforlar ve Onları Temsil Eden Ebeveyn Sayısı**

| Sıra          | Metafor Adı         | Frekans (f) | Sıra | Metafor Adı         | Frekans (f) |
|---------------|---------------------|-------------|------|---------------------|-------------|
| 1             | Ağaç                | 4           | 40   | Geçim               | 1           |
| 2             | Çiçek               | 3           | 41   | Huzur               | 1           |
| 3             | Aşk                 | 3           | 42   | Müzik               | 1           |
| 4             | Su                  | 3           | 43   | Dalga               | 1           |
| 5             | Gül                 | 3           | 44   | Kar tanesi          | 1           |
| 6             | Hayat               | 2           | 45   | Bulut               | 1           |
| 7             | Neşe                | 2           | 46   | Tohum               | 1           |
| 8             | Melek               | 2           | 47   | Gökyüzü             | 1           |
| 9             | Hamur               | 2           | 48   | Rüzgâr              | 1           |
| 10            | Mutluluk            | 2           | 49   | Fidan               | 1           |
| 11            | Her şeyimiz         | 2           | 50   | Bıçak               | 1           |
| 12            | Ayna                | 2           | 51   | Toprak              | 1           |
| 13            | Yapışkan            | 2           | 52   | Biber               | 1           |
| 14            | İnsan gözü          | 2           | 53   | Filozof             | 1           |
| 15            | Robot               | 2           | 54   | Enstrüman           | 1           |
| 16            | Kalp                | 2           | 55   | Sünger              | 1           |
| 17            | Nefes               | 1           | 56   | Köpek               | 1           |
| 18            | Güzellik            | 1           | 57   | Güneş               | 1           |
| 19            | Kutu                | 1           | 58   | Boş levha           | 1           |
| 20            | Bomba               | 1           | 59   | Kukla               | 1           |
| 21            | Bal                 | 1           | 60   | Bardak              | 1           |
| 22            | Hayal               | 1           | 61   | Cennet              | 1           |
| 23            | Çocuk               | 1           | 62   | Gelecek             | 1           |
| 24            | Bela                | 1           | 63   | Salata              | 1           |
| 25            | Gülüş               | 1           | 64   | Kumanda             | 1           |
| 26            | Can                 | 1           | 65   | Meyve               | 1           |
| 27            | Tuz                 | 1           | 66   | Işık                | 1           |
| 28            | Makine              | 1           | 67   | Burun               | 1           |
| 29            | Kelebek             | 1           | 68   | Ansiklopedi         | 1           |
| 30            | Kalem               | 1           | 69   | Cin                 | 1           |
| 31            | Maydanoz            | 1           | 70   | Boş bir kaset       | 1           |
| 32            | Bir anne            | 1           | 71   | Sisli yolda yürümek | 1           |
| 33            | Dört mevsim         | 1           | 72   | Usluca su damlası   | 1           |
| 34            | Kadın çantası       | 1           | 73   | Uzun bir yol        | 1           |
| 35            | Donmamış beton      | 1           | 74   | Kışın açan kardelen | 1           |
| 36            | Temiz bir sayfa     | 1           | 75   | Yağmur damlası      | 1           |
| 37            | Hayatın anlamı      | 1           | 76   | Bambu ağacı         | 1           |
| 38            | Sisli yolda yürümek | 1           | 77   | Boş bir kaset       | 1           |
| 39            | İmkânsız sevmek     | 1           |      |                     |             |
| <b>TOPLAM</b> |                     |             |      |                     | <b>77</b>   |



### **Ebeveynlerin “Çocuk” Kavramına Yönelik Sahip Oldukları Metaforların Oluşturduğu Kategoriler**

Çalışma grubundan elde edilen verilere uygun olarak metaforlar ortak özellikleri bakımından gruplandırılmış ve her grup bir kategori oluşturmuştur. Buna göre bu araştırmada oluşturulan kategori sayısı 10’dur.

**Tablo 3. “Çocuk” Kavramına Yönelik Metaforların Oluşturduğu Kategoriler**

| Sıra          | Kategoriler                                   | Metafor Adları                                                                                                                                                                        | Frekans(f) | Adet      |
|---------------|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|-----------|
| 1             | Yansıtıcı Olarak Çocuk                        | Ayna (2), Cam(1), Göz(1), Güneş(1), Kalp(2), Robot(1) Temiz bir sayfa (1), Tiyatro oyuncusu(1),                                                                                       | 10         | 8         |
| 2             | Pasif Alıcı Olarak Çocuk                      | Boş bir kaset(1), Boş bir levha(1), Donmamış beton(1),Kukla(1), Robot(1), Sünger(1),                                                                                                  | 6          | 6         |
| 3             | Şekillendirilebilen Bir Varlık Olarak Çocuk   | Ağaç(4), Bardak(1),Bıçak(1), Enstrüman(1), Hamur(2), Kumanda(1), Su(2), Tuz(1)                                                                                                        | 13         | 8         |
| 4             | Mutluluk Kaynağı Olarak Çocuk                 | Aşk(3), Bal(1), Biber(1), Çiçek(1), Çocuk(1), Evin neşesi(1), Gülüş(1), Hayal(1), Hayatın anlamı(1), Huzur(1), Kar tanesi(1), Kelebek(1), Mutluluk(2), Müzik(1), Neşe(1), Yapışkan(2) | 20         | 16        |
| 5             | Toplum Ve Geleceğin Teminatı Olarak Çocuk     | Dört mevsim(1), Geçim(1), Gelecek (1), Kalem(1)                                                                                                                                       | 4          | 4         |
| 6             | İlgi Ve Bakıma Muhtaç Bir Varlık Olarak Çocuk | Bambu ağacı(1), Çiçek(2), Fidan(1), Meyve(1), Tohum(1), Toprak(1)                                                                                                                     | 7          | 6         |
| 7             | Gelişen Ve Üreten Bir Varlık Çocuk            | Ansiklopedi(1), Cin(1), Filozof(2),Gökyüzü(1), Işık(1), Su(1), Usulca Akan Su damlası(1)                                                                                              | 8          | 7         |
| 8             | Sorun Yaratan Karmaşık Bir Yapı Olarak Çocuk  | Anne(1), Bela(1), Bomba(1), Köpek(1), Makine(1), Maydanoz(1), Rüzgâr(1), Salata(1)                                                                                                    | 8          | 8         |
| 9             | Bilinmeyen Gizemli Bir Varlık Olarak Çocuk    | Bulut(1), Dalga(1), İmkânsız sevmek(1), Kadın çantası(1), Kutu(1),Sisli bir yol(1), Uzun bir yol(1)                                                                                   | 8          | 8         |
| 10            | Değerli Bir Varlık Olarak Çocuk               | Burun(1), Cennet(1), Evin hazinesi(1), Göz(1), Gül(3), Güzellik(1), Hayat(2), Her şeyimiz(2), Kışın açan kardelen(1), Melek(2), Nefes(1)                                              | 16         | 11        |
| <b>TOPLAM</b> |                                               |                                                                                                                                                                                       | <b>100</b> | <b>77</b> |

#### **Kavramsal Kategoriler**

##### **1. Yansıtıcı Olarak Çocuk**

Bu kategoriyi 10 tane ebeveyn ve 8 metaforu temsil etmektedir (bakınız Tablo 4). Bu kategoride; *Ayna (2), Cam(1), Göz(1), Güneş(1), Işık(1), Kalp(2), Robot(1) Temiz bir sayfa (1), Tiyatro oyuncusu(1)* gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan ebeveynlerin örneklerine yer verilmiştir.

“Çocuk **ayna** gibidir. Çünkü yansıttığını alırsın.”

“Çocuk **ayna** gibidir. Çünkü neyi görürse onu yansıtır.”

“Çocuk **cam** gibidir. Çünkü kalbi çok çabuk kırılır.”

“Çocuk **göz** gibidir. Çünkü gördüğünü yaşar bu dünyada.”

- “Çocuk **güneş** gibidir. Çünkü etrafa ışık saçar.”  
 “Çocuk **kalp** gibidir. Çünkü ne kadar seversen o kadar hızlı çarpar.”  
 “Çocuk **robot** gibidir. Çünkü anne babayı taklit eder.  
 “Çocuk **temiz sayfa** gibidir. Çünkü istediğini yazıp uygulatabilirsin.”  
 “Çocuk **tiyatro oyuncusu** gibidir. Çünkü hangi rolü verirsen onu oynar.”

## 2. Pasif Alıcı Olarak Çocuk

Bu kategoriye 6 tane ebeveyn ve 6 tane metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo 4). Bu kategoride; *Boş bir kaset(1)*, *Boş bir levha(1)*, *Donmamış beton(1)*, *Kukla(1)*, *Robot(1)*, *Sünger(1)* gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan ebeveynlerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- “Çocuk **boş bir kaset** gibidir. Çünkü ne yüklerseniz onu alır.”  
 “Çocuk **boş levha** gibidir. Çünkü ona ne verirseniz onu alır.”  
 “Çocuk **donmamış beton** gibidir. Çünkü üzerine ne düşerse izi kalır.”  
 “Çocuk **kukla** gibidir. Çünkü hep birileri yön verir.”  
 “Çocuk **robot** gibidir. Çünkü basit komutlarla yönlendirilebilir.”  
 “Çocuk **sünger** gibidir. Çünkü ne verirsen onu çeker”

## 3. Şekillendirilebilen Olarak Çocuk

Bu kategoriye 13 tane ebeveyn ve 8 tane metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo 4). Bu kategoride *Ağaç(4)*, *Bardak(1)*, *Bıçak(1)*, *Enstrüman(1)*, *Hamur(2)*, *Kumanda(1)*, *Su(2)*, *Tuz(1)* gibi metaforlar temsil etmektedir. Aşağıda bu kategoride bulunan ebeveynlerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

- “Çocuk **ağaç** gibidir. Çünkü baktıkça, yeşerir, yeşerdikçe çiçek verir.”  
 “Çocuk **bardak** gibidir. Çünkü fazla ve gereksiz her bilgi onu taşırır.”  
 “Çocuk **bıçak** gibidir. Çünkü kullanmasını bilene.”  
 “Çocuk **enstrüman** gibidir. Çünkü çalmasını bilene”  
 “Çocuk **hamur** gibidir. Çünkü nasıl yoğurursan o şekli alır.”  
 “Çocuk **kumanda** gibidir. Çünkü kumandasız kanallar değişmez.”  
 “Çocuk **su** gibidir. Çünkü bulundukları kabın şeklini alır.”  
 “Çocuk **tuz** gibidir. Çünkü tuzsuz yemek olmaz.”

## 4. Mutluluk Kaynağı Olarak Çocuk

Bu kategoriye 20 tane ebeveyn ve 16 tane metafor temsil etmektedir(bakınız tablo 4) Bu kategoride; *Aşk(3)*, *Bal(1)*, *Biber(1)*, *Çiçek(1)*, *Çocuk(1)*, *Evin neşesi(1)*, *Gülüş(1)*, *Hayal(1)*, *Hayatın anlamı(1)*, *Huzur(1)*, *Kar tanesi(1)*, *Kelebek(1)*, *Mutluluk(2)*, *Müzik(1)*, *Neşe(1)*, *Yapışkan(2)* gibi metaforlar bulunmaktadır Aşağıda bu kategoride bulunan ebeveynlerin ifadelerine yer verilmiştir.

- “Çocuk **aşk** gibidir. Çünkü her defasında aynı heyecan ve aynı çarpıntıyla yaşar.”  
 “Çocuk **bal** gibidir. Çünkü tadına doyamazsın”  
 “Çocuk **biber** gibidir. Çünkü acı ama lezzetlidir.”  
 “Çocuk **çiçek** gibidir. Çünkü Annelerinin hayatlarına mutluluk verecek kadar güzeldirler.”  
 “Çocuk **çocuk** gibidir. Çünkü onlar her zaman gözümüzde çocuktur.”  
 “Çocuk **evin neşesi** gibidir. Çünkü huzur doludurlar.”  
 “Çocuk **gülüş** gibidir. Çünkü etrafına huzur verir.”  
 “Çocuk **hayal** gibidir. Çünkü biz onların geleceğini hayal ediyoruz”  
 “Çocuk **hayatın anlamı** gibidir. Çünkü insan hayatı boyunca iyi bir ürün ortaya koyma çaba içerisinde”  
 “Çocuk **huzur** gibidir. Çünkü mutluluk saçıyor.”  
 “Çocuk **kar tanesi** gibidir. Çünkü küçüktür ama mutluluğu büyüktür”

“Çocuk **kelebek** gibidir. Çünkü iyi bakmazsan hemen ezilir”

“Çocuk **mutluluk** gibidir. Çünkü dünyada hiçbir duygu çocuk sahibi olmak gibi değildir.”

“Çocuk **müzik** gibidir. Çünkü ritmi bulursan çok güzel tınlar çıkar ortaya”

“Çocuk **neşe** gibidir. Çünkü etrafına mutluluk verir.”

“Çocuk **yapışkan** gibidir. Çünkü aile bireyleri onların sevgisi ile birbirine yapışıyor.”

### 5. Toplumun ve Geleceğin Teminatı Olarak Çocuk

Bu kategoride 4 tane ebeveyn 4 tane metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo 4). Bu kategoride; *Dört mevsim(1)*, *Geçim(1)*, *Gelecek (1)*, *Kalem(1)* gibi metafor bulunmaktadır. Aşağıda bu ebeveynin ifadesine yer verilmiştir.

“Çocuk **dört mevsim** gibidir hayatın her kesitinden onlar sunar.”

“Çocuk **geçim** gibidir. Çünkü rızıkıyla gelir.”

“Çocuk **gelecek** gibidir. Çünkü toplumumuzu ilerde onlar yönetecekler.”

“Çocuk **kalem** gibidir. Çünkü ne düşünürsen onu yazar ve o şekli alır.”

### 6. İlgiye ve Bakıma Muhtaç Bir Varlık Olarak Çocuk

Bu kategoride 7 tane ebeveyn ve 6 tane metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo 4). Bu kategoride; *Bambu ağacı(1)*, *Çiçek(2)*, *Fidan(1)*, *Meyve(1)*, *Tohum(1)*, *Toprak(1)* gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan ebeveynlerin ifadelerine yer verilmiştir.

“Çocuk **çiçek** gibidir. Çünkü saf ve temizdir bu yüzdende güzelliklerle doludur”

“Çocuk **bambu ağacı** gibidir. Çünkü suladıkça ürünler verir.”

“Çocuk **çiçek** gibidir. Çünkü ilgilenmezsen asla gelişmez.”

“Çocuk **fidan** gibidir. Çünkü hangi yöne yöneltirsen oraya yönelir”

“Çocuk **meyve** gibidir. Çünkü hayatın çekirdeğini taşır”

“Çocuk **tohum** gibidir. Çünkü suladığın sürece iyi bir fidan olur”

“Çocuk bir **insanın gözü** gibidir. Çünkü gözsüz bir insan eksiktir”

“Çocuk **toprak** gibidir. Çünkü baktıkça verim alırsın.”

### 7. Gelişen Üreten Bir Varlık Olarak Çocuk

Bu kategoride 8 tane ebeveyn ve 7 tane metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo 4). Bu kategoride; *Ansiklopedi(1)*, *Cin(1)*, *Filozof(2)*, *Gökyüzü(1)*, *Işık(1)*, *Su(1)*, *Usulca Akan Su damlası(1)* gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan ebeveynlerini ifadelerinden örneklerle yer verilmiştir.

“Çocuk **ansiklopedi** gibidir. Çünkü içinde her şeyi barındırır”

“Çocuk **cin** gibidir. Çünkü ne öğretirsem eksiz bir şekilde hafızaya kaydediyor”

“Çocuk **filozof** gibidir. Çünkü her şeyi sorgular”

“Çocuk **gökyüzü** gibidir. Çünkü sonsuz bir hayal dünyası vardır”

“Çocuk **ışık** gibidir. Çünkü sorduğu sorularla büyüklere yol gösterir.”

“Çocuk **usulca akan su** damlası gibidir. Çünkü yavaş yavaş akar ama büyük göller oluşturur.”

### 8. Sorun Yaratan Karmaşık Bir Yapı Olarak Çocuk

Bu kategoride 8 ebeveyn ve 8 metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo 4). Bu kategoride; *Anne(1)*, *Bela(1)*, *Bomba(1)*, *Köpek(1)*, *Makine(1)*, *Maydanoz(1)*, *Rüzgâr(1)*, *Salata(1)* gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan ebeveynlerin ifadelerinden örneklerle yer verilmiştir.

“Çocuk **anne** gibidir. Çünkü istekleri hiçbir zaman bitmez.”

“Çocuk **beladır**. Çünkü kanser edebilir”

“Çocuk **bomba** gibidir. Çünkü kullanmayı bilmezsen elinde patlar”

“Çocuk **köpek** gibidir. Çünkü bir bakarsın kavga eder sonra barışırlar.”

“Çocuk **makine** gibidir. Çünkü merinde duramaz.

“Çocuk **maydanoz** gibidir. Çünkü her şeye karışır.”

“Çocuk **rüzgâr** gibidir. Çünkü oradan oraya savrulur hayasızca.”

“Çocuk **salata** gibidir karışıktır çünkü ne zaman ne soracağı belli değildir her şeyi birbirine karıştırır.”

### 9. Bilinmeyen Gizemli Bir Varlık Olarak Çocuk

Bu kategoride 7 ebeveyn ve 7 metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo 4). Bu kategoride; *Bulut(1)*, *Dalga(1)*, *İmkânsız sevmek(1)*, *Kadın çantası(1)*, *Kutu(1)*, *Sisli bir yol(1)*, *Uzun bir yol(1)* gibi metaforlardan oluşmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan ebeveynlerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir

“Çocuk **bulut** gibidir. Çünkü bazı anlarda güler bazı anlarda suskundur dili.”

“Çocuk **dalga** gibidir. Çünkü hırçınlığı kadar, dinginliği de güzeldir”

“Çocuk **imkânsız sevmek** gibidir. Çünkü bir o kadar acı ve bir o kadar güzeldir hissi”

“Çocuk **kadın çantası** gibidir. Çünkü içinde ne ararsan bulursun”

“Çocuk **kutu** gibidir. Çünkü ne verirseniz onu alır”

“Çocuk **sisli bir yolda yürümek** gibidir. Çünkü uzaklaştıkça gözden kaybolur”

“Çocuk **uzun bir yol** gibidir. Çünkü sonun nereye gideceğini bilemezsin ama yine de güzeldir”

### 10. Değerli Bir Varlık Olarak Çocuk

Bu kategoride 16 ebeveyn ve 11 metafor temsil etmektedir (bakınız Tablo 4). Bu kategoride; *Burun(1)*, *Cennet(1)*, *Evin hazinesi(1)*, *Göz(2)*, *Gül(2)*, *Güzellik(1)*, *Hayat(2)*, *Her şeyimiz(2)*, *Kışın açan kardelen(1)*, *Melek(2)*, *Nefes(1)* gibi metaforlar bulunmaktadır. Aşağıda bu kategoride bulunan ebeveynlerin ifadelerinden örneklere yer verilmiştir.

“Çocuk **burun** gibidir. Çünkü onsuz nefes alamazsın.”

“Çocuk **cennet** gibidir. Çünkü bütün güzellikleri onda bulursun”

“Çocuk **evin hazinesi** gibidir. Çünkü ev onsuz bir hiçtir.”

“Çocuk **göz** gibidir. Çünkü gözsüz bir insan eksiktir.”

“Çocuk **gül** gibidir. Çünkü kokusuna doyum olmaz.”

“Çocuk **güzellik** gibidir. Çünkü çocuğum doğduktan sonra dünyaya güzel bakmaya başladım”

“Çocuk **hayat** gibidir. Çünkü evin tadı, tuzu, biberi, herşeyidir.”

“Çocuk **her şeyimizdir** çünkü onlar canımızdan bir parçadır”

“Çocuk **kışın açan kardelen** gibidir. Çünkü bir o kadar zorlu ve güzeldir.”

“Çocuk **melek** gibidir. Çünkü masumdurlar”

“Çocuk **nefes** gibidir. Çünkü o olmazsa ne hayat olur nede hayatın anlamı”

### Tartışma ve Sonuç

Bu araştırma, ebeveynlerin çocuk kavramına ilişkin sahip oldukları metaforları kullanarak eğitim açısından birer öğrenci velisi olan ebeveynlerin çocuklar ile ilgili algılarını tespit etmek ve bu metaforları belli kavramsal kategoriler altında toplamak amacıyla gerçekleştirilmiştir.

Yapılan bu araştırmanın sonucunda 100 ebeveyn “çocuk” kavramına ilişkin toplam 77 adet metafor üretmiştir. Ebeveynlerin çocuk kavramına ilişkin oluşturdukları metaforları kavramsal kategorilere ayırdığımızda en çok metafor bulunan kategorilerden birinci sırada 16 metaforla “mutluluk kaynağı olarak çocuk”, ikinci 11 metaforla “değerli bir varlık olarak çocuk” ve üçüncü sırada 8’er metaforla “şekillendirilebilen bir varlık olarak çocuk”, “yansıtcı bir varlık olarak çocuk”

ile “Sorun yaratan karmaşık bir yapı olarak çocuk” olduğunu görmekteyiz. En az metafor üretilen kategori “toplumun ve geleceğin teminatı olarak çocuk” kategorisidir. Bu kategoride 4 adet metafor üretilmiştir.

Alan yazına bakıldığında Kıldan, Ahi ve Uluman (2012) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının çocuk kavramı hakkında kurdukları mecazların felsefi temellerinde önemli bir değişiklik olmadığı ve öğretmen adaylarının programları ile son sınıfta kurdukları mecazların felsefi temelleri arasında anlamlı fark bulunmadığı sonucu ortaya çıkmıştır. Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu (2013) tarafından okul öncesi öğretmenlerin çocuk kavramına ilişkin yapmış oldukları çalışmada ise 100 okul öncesi öğretmen tarafından 11 kategoride 45 adet metafor üretilmiştir. Kuyucu, Şahin ve Kapıcıoğlu (2013)’a göre okul öncesi öğretmenlerinin çocuk kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar kavramsal kategoriler açısından en çok metafor bulunan kategorinin “şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk” en az metafor bulunan kategorinin “İlgiye ve bakıma muhtaç bir varlık olarak çocuk” olduğu ortaya çıkmıştır. Demirbaş (2015) tarafından çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin çocuk kavramına ilişkin yapmış olduğu çalışmada ise 169 öğrenci tarafından 10 farklı kategoride 62 metafor üretilmiştir. Demirbaş (2015)’ın bu çalışmasında çocuk gelişimi bölümü öğrencilerinin “çocuk” kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar kavramsal kategorilere ayrıldığında en çok metafor bulunan kategorinin “şekillendirilebilen bir hammadde olarak çocuk” en az metafor bulunan kategorinin “”mutluluk kaynağı olarak çocuk” kategorisi olduğu sonucu ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma ise, ebeveyn olarak insanların çocuğu nasıl algıladıklarını ortaya koymak adına önemli ipuçları vermektedir. Çünkü elde edilen sonuçlar alan yazında yapılan çalışmaların sonuçları ile karşılaştırıldığında ebeveynlerin çocuk kavramına yönelik algılarının üniversite öğrencilerinden ve okul öncesi öğretmenlerinden daha duygusal bir seyir izlediği ortaya çıkmıştır. Daha önce yapılmış çalışmalarda öğretmenler ve öğretmen adayları tarafından ağırlıklı olarak “şekillendirilebilen bir varlık” olarak tanımlanan çocuklar bu çalışmada ebeveynler tarafından daha çok “mutluluk kaynağı” ve “değerli birer varlık” olarak algılanmaktadır. Bu araştırmanın sonuçları göstermiştir ki; kavramlara nereden baktığımız onlara yüklediğimiz anlamların belirleyicisi olabilmektedir. Bu algı farklılığını oluşturan ise bizim **kuantum bakış** şeklinde ifade edebileceğimiz bakış açımızdır. Deporte (1993) kuantum yaklaşımın eğitimde kullanılan yöntemleri arasında metaforlara özel bir yer ayırmaktadır (Akt. Ayvaz Tuncel, 2015:293). Dolayısıyla herhangi bir kavram ile ilgili algılarımızın –özel de çocuk kavramı ile ilgili algımızın- belirleyicisi sadece öğretmen, öğretmen adayı ya da ebeveyn oluşumuz değil bu kavrama nereden baktığımız ve kavram ile ilgili kendimizi etken ya da edilgen konumlandırışımız olabilir.

Bu çalışma sonucunda ortaya çıkan bulgular doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir:

- ✓ Bu araştırma, eğitimciler açısından birer veli olan ebeveynlerin çocuğu nasıl algıladıklarını ortaya koymaktadır. Bu bağlamda çıkan metaforların, ebeveynlerin çocuk eğitiminde nasıl yönlendirileceklerine dair eğitimcilere fikir vereceği düşünülmektedir.
- ✓ Ebeveynlerin çocuk kavramına yönelik algılarını tespit etmek için yapılmış bu çalışma çocuk sayısı, cinsiyet, eğitim durumu gibi farklı değişkenler göz önünde bulundurularak yapılabilir.
- ✓ Bu araştırma “çocuk” olgusu üzerine yapılmış bir araştırmadır. Yapılan bu çalışma ile çıkan sonuçlar değerlendirildiğinde metaforlara yönelik araştırmalar benzer ve farklı konularda yapılabilir.
- ✓ Bu araştırma sadece ebeveynler üzerinde yapılmış bir araştırmadır. Aynı ya da benzer konular okul öncesi öğretmenleri, yöneticiler, öğrenciler ve öğretmen adayları ile yapılabilir.



✓ Ayrıca kuantum öğrenmenin bir unsuru olabilecek metaforlar başarı, motivasyon veya öğrenme stilleri ile ilişkilendirilerek çalışılabilir.

### KAYNAKÇA

- Akhan, N. E., Kılıçoğlu, G., & Gedik, H. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmenliği Birinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ve Sosyal Bilimlere Yönelik Metaforları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/8 Summer 2014, p.73-90, ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY www.turkishstudies.net.
- Akın Kösterelioglu, M. (2014). Öğretmen Adaylarının Okul Yöneticisi Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Zeitschrift für die Welt der Türken/Journal of World of Turks*, 6(3), 115-133.
- Altun, S. A., & Apaydın, Ç. (2013). Kız ve Erkek Öğretmen Adaylarının “Eğitim” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 19(3), 329-354.
- Aslan, K. (2002). Değişen Toplumda Aile Ve Çocuk Eğitiminde Sorunlar. *Ege Eğitim Dergisi*, 1(2).
- Aslan, Ö.M, Sümer, M.E., Taşkın, M.H., Emil, B., (2015). “Sokaktan Bilgisayara Metaforlarla Oyun Yolculuğu: Lise Öğrencilerin Oyun Kavramı İle İlişkin Metaforları / Streets Though Computers: Play Journey With Metaphors: High School Students’ Metaphors Of "Play"”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8579>, p. 1165-1182.
- Aslan, S. (2013). Birleştirilmiş Sınıflarda Görev Yapan Öğretmenlerin “Öğretmen” Kavramı İle İlgili Algılarının Metaforik İncelenmesi (Metaphoric Examination Of Perception Of Teachers Working In Multigrade Classrooms About “Teacher” Concept). *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(6), 43-59. ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY www.turkishstudies.net.
- Ataklı, A. (1999). Toplumsal Kalkınma Açısından İlköğretimde Çocuğu Olan Ailelerin Eğitim Gereksinimleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*,5(2), 245-255.
- Ay, T. S., & Fidan, N. K. (2013). Öğretmen Adaylarının “Kültürel Miras” Kavramına İlişkin Metaforları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/12 Fall 2013, p. 1135-1152, ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY www.turkishstudies.net.
- Aydın, İ. S., & Pehlivan, A. (2010). Türkçe öğretmeni adaylarının “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin kullandıkları metaforlar. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/3 Summer 2010, ISSN: 1308-2140, ANKARA-TURKEY www.turkishstudies.net.
- Aytaç, T., Eğitim Örgütlerinde Öğretmenlerin Yetenek Yönetimi Yaklaşımına İlişkin Metaforik Algıları, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 125-148, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7918>, ANKARA-TURKEY
- Ayvaz Tuncel Z. (2015). Kuantum Öğrenme, Demirel, Ö. (Ed.). *Eğitimde Yeni Yönelimler* içinde (s.289-306). Pegem Yayıncılık.
- Bozpolat, E., (2015). “Türkçe Öğretmen Adaylarının Dört Temel Dil Becerisine İlişkin Metaforik Algıları / Metaphorical Perception Of Turkish Teacher Candidates On Four Basic Language



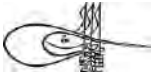
- Skills”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8552>, p. 313-340.
- Bruner, J. (2009). *Eğitim süreci* (Çev: T. Öztürk). Pegem Akademi, Ankara.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Çakmak, Ö. Ç., Neslitürk, S., & Asar, H. (2014). Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Veli” Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2014(18).
- Demirbaş, E. A. (2015). Çocuk Gelişimi Bölümü Üniversite Öğrencilerinin “Çocuk” Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, Journal of Research in Education and Teaching*, Şubat 2015 Cilt:4 Sayı: 1 Makale No: 28 ISSN: 2146-9199.
- Demirtaş, H., & Çoban, D. (2014). Üniversite Öğrencilerinin Öğretim Elemanlarına İlişkin Metaforları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1279.
- Derman, A. (2014). Lise Öğrencilerinin Kimya Kavramına Yönelik Metaforik Algıları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5), 749-776. ISSN: 1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), ANKARA-TURKEY
- Diken, Ö., Topbaş, S., & Diken, İ. H. (2009). Ebeveyn Davranışını Değerlendirme Ölçeği (EDDÖ) İle Çocuk Davranışını Değerlendirme Ölçeği (ÇDDÖ)’nin Geçerlik Ve Güvenirlik Çalışmaları. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 10 (2) 41-60
- Doğan, Y., 100. Yılında Öğretmen Adayları ve Öğrencilerin Bakışıyla Çanakkale Savaşları Bir Metafor Araştırması, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/3 Winter 2015, p. 369-386, ISSN: 1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8035>, ANKARA-TURKEY
- Eraslan Çapan, B., (2010). Öğretmen Adaylarının Üstün Yetenekli Öğrencilere ilişkin Metaforik Algıları, *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, The Journal of International Social Research* Volume: 3 Issue: 12 Summer 2010.
- Erdoğan, M. Y. (2006). Ana-baba tutumları ve öğretmen davranışları ile öğrencilerin akademik başarıları arasındaki ilişkiler. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı, 13, 23-33.
- Goleman, D. (1996). *Duygusal Zekâ*. (Çev: B. S. Yüksel). İstanbul: Varlık Yayınları.
- Göçer, A. (2013). Türkçe Öğretmeni Adaylarının ‘Kültür Dil İlişkisi’ne Yönelik Metaforik Algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 8/9 Summer 2013, p. 253-263, ISSN: 1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), ANKARA-TURKEY
- Göçer, A., Aktürk, Y., (2015). İlk Ve Ortaokul Öğretmenlerinin Öğretmen Kılavuz Kitabına Yönelik Algıları: Metafor Analizi, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi/International Journal of Turkish Education Sciences*, Nisan/April 2015. p. 186-199
- Gömlüksiz, M. N. (2013). Öğretmen Adaylarının Yabancı Dil Kavramına İlişkin Metaforik Algıları. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and*

- History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer 2013, p. 649-664, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, ANKARA-TURKEY
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim Öğretmen Adaylarının Eğitim Programı Kavramına Yükledikleri Metaforlar, *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 38(169).
- Güveli, E., İpek, A. S., Atasoy, E., & Güveli, H. (2011). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Kavramına Yönelik Metafor Algıları. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 2(2), 140-159.
- Kahyaoglu, M., (2015). “İlköğretim Öğrencilerinin Doğa Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Yoluyla İncelenmesi / An Investigation Of The Concept Of Nature Among Elementary School Students Through Metaphors Analysis”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8526, p. 831-846.
- Kaya, M. F. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına İlişkin Algıları: Metafor Analizi Örneği (Social Studies Teachers' Perceptions Related To Environmental Problems: A Sample Analysis Of Metaphors). *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014*, p. 917-931, ANKARA-TURKEY, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net.
- Kıldan, A. O., Ahi, B., & Uluman, M. (2012). Öğretmen Adaylarının Mecazlar Yoluyla Çocuk Kavramına Bakış Açıları (Boylamsal Bir Çalışma). *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1).
- Kuyucu, Y., Şahin, M., & Kapıcıoğlu, O. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin “Çocuk” Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Eğitim Ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*. Cilt:2 Sayı:2 Makale No:05
- Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). The metaphorical structure of the human conceptual system. *Cognitive science*, 4(2), 195-208. http://www.fflch.usp.br/df/opessoa/Lakoff-Johnson-Metaphorical-Structure.pdf
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London, United States of America: SAGE.
- Örücü, D. (2014). Öğretmen Adaylarının Okul, Okul Yönetimi ve Türk Eğitim Sistemine Yönelik Metaforik Algıları [doi: 10.14527/kuey. 2014.014]. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 20(3), 327-358.
- Pektaş, M., & Kıldan, A. O. (2009). Farklı Branşlardaki Öğretmen Adaylarının “Öğretmen” Kavramı İle İlgili Geliştirdikleri Metaforların Karşılaştırılması. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 271-287.
- Pilav, S., & Üstten, A. U. (2013). Lise Öğrencilerinin Edebiyatla İlgili Algılarının Metaforlar Yoluyla Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/8 Summer 2013*, p. 1073-1085, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, ANKARA-TURKEY
- Saban, A. (2009). Öğretmen Adaylarının Öğrenci Kavramına İlişkin Sahip Oldukları Zihinsel İmgeler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2)
- Saban, A. Koçbeker, B.N. & Saban, A. (2006). Öğretme Adaylarının Öğretmen Kavramına İlişkin Algılarının Metafor Analizi Yoluyla İncelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(2): 461-522.

- Şahin, D., & Tüzel, E. (2014). İlköğretim Birinci Kademe Öğrencilerinin Okul Yöneticilerine İlişkin Metaforları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2014(17).
- TDK. (2015). <http://www.tdk.gov.tr> adresinden erişildi.
- Torgny, O. (1997). *Metaphor—a working concept*. In proceedings of Contextual Design-Design in Context” Conference, European Academy of Design, Stockholm (pp. 23-25).
- Yapıcı, M., & Yapıcı, Ş. (2013). Öğretmen Adaylarının Pedagojik Formasyona İlişkin Metaforları. *Turkish Studies-International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1421-1429. ISSN: 1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), ANKARA-TURKEY
- Yıldırım, A., Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Zembat, R., Tunçeli, H. İ., & Akşin, E. (2015). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının" Okul Yöneticisi" Kavramına İlişkin Algılarına Yönelik Metafor Çalışması. *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, Volume 1.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Pesen, A., (2015). “Ebeveynlerin “Çocuk” Kavramına Yükledikleri Metaforlar / Metaphors That Parents Assing To The Concept Of “Child””, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8826>, p. 731-748.



## **ÖĞRETMEN ADAYLARININ SINIF YÖNETİMİNE YÖNELİK TUTUM VE İNANÇLARININ İNCELENMESİ (ÇUKUROVA ÜNİVERSİTESİ ÖRNEĞİ)\***

*Fatma SADIK\*\**

*M. Sencer BULUT ÖZSEZER\*\*\**

### **ÖZET**

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır. Araştırmanın evrenini 2014–2015 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümünün 1, 2 ve 3.sınıflarına devam eden öğrenciler oluşturmaktadır. Evrenin ulaşılabilirliği nedeniyle araştırmada örneklem alınma yoluna gidilmemiştir. Araştırmaya gönüllük esasına dayalı olarak 599 kadın ve 213 erkek olmak üzere toplam 812 öğretmen adayı katılmıştır. Araştırma verilerinin toplanmasında Martin, Yin ve Baldwin (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Ekici (2008) tarafından yapılan Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği kullanılmıştır. Elde edilen veriler betimsel istatistiklerin yanı sıra bağımsız gruplar t-testi ve ANOVA testleri uygulanarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretimin yönetiminde müdahaleci, insan ve davranış yönetimi boyutlarında ise etkileşimci bir tutuma sahip oldukları saptanmıştır. Elde edilen bulgulara göre mezun olunan lise açısından genel lise mezunları, cinsiyet açısından erkek öğretmen adayları insan ve davranış yönetiminde daha müdahaleci bir tutuma sahiptir. Sınıf yönetiminde müdahaleci olmayan tutum ise okul öncesi öğretmen adaylarında görülmüştür. Araştırmadan elde edilen sonuçlar sınıf düzeyi yükseldikçe öğretmen adaylarının öğretim ve davranış yönetimine yönelik müdahaleci tutumlarının azaldığını göstermiştir. Öğretmenlik mesleğini tercih etme ve mezun olduktan sonra öğretmen olarak çalışmak isteme/istememe durumlarına göre adayların sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarında anlamlı bir fark olmamıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Öğretmen adayı, sınıf yönetimi, tutum, inanç

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*Bu araştırma 2.Uluslararası Avrasya Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur (8-10 Haziran), Ankara, Türkiye.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: fsadik@cu.edu.tr

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği Anabilim Dalı, El-mek: sbulut@cu.edu.tr

## **INVESTIGATING THE ATTITUDES AND BELIEFS OF TEACHER CANDIDATES ON CLASSROOM MANAGEMENT (ÇUKUROVA UNIVERSITY SAMPLE)**

### **ABSTRACT**

This is a descriptive survey-model study aiming to investigate teacher candidates' views and beliefs towards classroom management with regard to different variables. The participants of the study consist of students in their 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, and 3<sup>rd</sup> year enrolled at the Department of Elementary Education of the Faculty of Education at the Çukurova University during the 2014-2015 academic year. Because of the accessibility to the participants of the study, there was no need for sampling. A total of 812 teacher candidates, 599 female and 213 male, participated in the study on a voluntary basis. The Attitudes and Beliefs on Classroom Control (ABCC) Inventory [Martin, Yin & Baldwin (1998)] developed and translated into Turkish by Ekici (2008) was used in order to collect the data of the study. Besides the independent group t-test and the ANOVA test, descriptive statistics were also used to analyze the acquired data. The results of the study show that teacher candidates employ interventionist attitudes with regards to management of instructional and interactionist attitudes about people and behavior management. The findings reveal that teacher candidates graduating from general high-schools as well as male students have a more interventionist attitude in the people and behavior management dimensions of the scale. Teacher candidates with non-interventionist attitude, on the other hand, were enrolled at the Pre-school Teaching Department. The results show that the interventionist attitude of teacher candidates decreased as their education advances. There was no significant difference in the attitudes and beliefs about classroom management of pre-service teachers according to their preference of teaching as a job and their wish to work or not to work as teachers after graduation.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

As the responsible person for organizing and administering the educational process, teachers are the most strategic variables in classroom management. In this respect, studies on classroom management usually have focused on the characteristics of teachers and their classroom management behaviors has been investigated with regard to various aspects (gender, status, age, level of classes they teach, job satisfaction, etc.). However, recent studies have concentrated on their attitudes and beliefs (Arastaman, 2013; Çetin, 2013; Güvenç & Güvenç, 2014; Johansen, Little & Akın-Little, 2011; Okut, 2011; Sadık & Sadık, 2014; Sadık & Türkoğlu, 2015; Yaşar Ekici, 2014). The most important reason for that is that the teachers' beliefs affect their behavior, perception and decisions in the classroom (Hoy & Woolfolk, 1990; Kagan, 1992; Miller, 2003; Okut, 2011). As Kagan (1992) stated, beliefs formed over many years are built-in and teachers tend to base their decisions on these beliefs. Similarly, Freeman (1992) highlighted the fact that teachers adopt the teaching practices around them

according to their individual framework and that they can create a protective shell for the practices that do not match their environment (in Yalaz Atay, 2003, s. 44). This is the same for pre-service teachers as well. Research studies reveal that pre-service teachers interpret their education at university, lecturers and their lectures based on their beliefs formed by their educational background (Weinstein, 1988, 1989; Tillema, 2000). With regard to this, it is important to equip teachers with beliefs affecting education in a favorable way. Changing attitudes in a positive way is related to educational settings and the quality of the courses (Ekici, 2008). Therefore, it is essential to understand the attitudes and beliefs of teachers as well as pre-service teachers in terms of planning and performing pre-service and in-service training more effectively.

Based on research studies detecting the attitudes of teachers towards classroom management in Turkey, it is seen that these surveys have been mainly done in scientific (physics, chemistry, biology), math and technical training fields (Arsal, 2008; Demir & Maskan, 2007; Ekici, 2008; Güvenç & Güvenç, 2014; Güvenç 2012; Hacıömeroğlu, 2013; Okut, 2011; Okut, 2009; Sadık & Türkoğlu, 2015; Savran, 2002; Savran Gencer & Çakıroğlu, 2007). The teachers' view on classroom management and their posture as a leader in the classroom is important with regard to the quality of education at every level of study. However, it is more important to organize and manage the educational process for younger age-groups (Gordon, 1996; Martin & Baldwin, 1996) as children are more prone to be affected by their teachers' intellectual attitude, emotional response, and behavioral patterns due to their development features (Bakioğlu, 2009). For these reasons, this research aims to answer the following questions for detecting the attitudes and beliefs of pre-service teachers towards classroom management, who will deal with younger age groups:

1. What attitudes and beliefs do pre-service teachers have with regard to classroom management, teaching, as well as human and behavior management?
2. Do pre-service teachers' attitudes and beliefs towards classroom management show significant differences according to gender, prior high school education, field of study, level of classes, preference to become a teacher, and plans to work or not to work as a teacher after receiving their degree?

### **Method**

The participants of this descriptive survey study consist of 1<sup>st</sup>, 2<sup>nd</sup>, and 3<sup>rd</sup> year students enrolled at the Primary School Teaching Department of the Faculty of Education at the Çukurova University during the 2014/2015 Academic Year. Since the 4<sup>th</sup> year students leave campus for an internship, they were not included in this study. No sampling method was used for the study at which 812 students in total participated on a voluntary basis. The Attitudes and Beliefs on Classroom Control Inventory (SYTİÖ), developed by Martin, Yin and Baldwin (1998) and adapted to Turkish by Ekici (2008), was used in order to collect the data. The inventory with its 4 point Likert scale consists of the three subscales Educational Management (ÖY-14 items), Human Management (İY- 8 items) and Behavior Management (DY-4 items) and 26 further items. The calculated Cronbach Alpha Reliability



Co-efficient of the original inventory was .82 for ÖY, .69 for İY and .69 for DY. The highest score of each subscale reflects intrusiveness while the lowest score reflects non- intrusiveness. Validation and reliability studies of this inventory in Turkish were done by many researchers (Savran, 2002; Savran and Çakıroğlu, 2004; Gencer ve Çakıroğlu, 2007). For the latest validation and reliability studies in Turkish, the Cronbach Alpha Reliability Coefficients was estimated to be 0.82 for ÖY, 0.70 for İY and 0.65 for DY as well as 0.85 for the general inventory and it was decided to be used accordingly (Ekici, 2008). The data for the research study was collected during the Spring Semester of the 2014/2015 Academic Year and analyzed with independent group t-tests and ANOVA tests besides descriptive statistics. Low-middle-high groups were formed for the evaluation of the results and the arithmetic average of the scores were interpreted at (low) non-interventionist  $\geq 1.33$ , (high) interventionist  $\leq 2.67$  and (middle) interactionalist 1.34-2.66.

### Results and Discussion

Since 2005 educational programs practiced in Turkey have been designed to be student-centred and encouraged educational activities to make students more active, to address personal differences, and to rely on mutual interaction (Çelik Şen & Şahin Taşkın, 2010). However, it was found that pre-service teachers have an interventionist attitude towards instructional management. Corresponding to the literature (Akdemir, 2014; Hacıömeroğlu, 2013; Sadık & Türkoğlu, 2015), these results reveal that pre-service teachers believe that teaching should be teacher-centred. The reason for this result could be the fact that students are required to take a national test to move to a higher level of study in Turkey. The centralized tests push teachers, students and parents to think success-oriented and lay a burden on teachers to complete their syllabus entirely (Baran & Altun, 2014; Şirin, 2000). According to Savran, Gencer & Çakıroğlu (2007), the fact that there are only a few practical courses in pre-service teacher training programs force pre-service teachers to think instruction- and management-oriented about “how is the syllabus designed, how is a subject taught, and how should the process be, etc). Another underlying reason could be that pre-service teacher training programs are based on theory and that students do not have abstract and real-life experiences aimed to develop positive attitudes. According to the findings, pre-service teachers have an interactionalist attitude towards people and behavior management. This result reveals that pre-service teachers are more open to communication in their relations with their students and to share their behavior management responsibilities with them. The sound communication between teachers and students contributes positively to the students’ emotional, social and intellectual development, their participation in class and their academic success (Claus, Booth-Butterfield and Chory, 2012; Koepke & Harkins, 2008). Considering the practicing-a-democratic-culture mission of schools (Schlechty, 2005), this result could be interpreted as positive. At the end of the study, it was detected that male pre-service teachers have a more interventionist attitude towards people management. In the related literature, there are both studies with the same result (Eliot, 1994; Güvenç, 2012; Martin & Yin, 1997; Savran & Çakıroğlu, 2004) as well as studies with no significant difference between male and female teachers in this respect (Ekici, 2008; Savran, Gencer & Çakıroğlu, 2007; Okut, 2011). The

### Turkish Studies

difference could emerge from the fact that the locations, schools, and sampling groups of the studies might be different in terms of social, cultural and economic characteristics.

According to the results of the study, pre-service teachers who graduated from vocational high schools and who are enrolled at pre-school teaching programs have the lowest control-level in classroom management (non-interventionist). The primary aim of pre-school education is to develop the characteristics of children who are curious about their surrounding and to motivate them to think. The key aspect of the development of intellectual, affective and social skills of children is teachers who work with children, who create opportunities for the children to discover and explain their emotions, and who help them to feel free and to enjoy the activities they take part in (Senemoğlu, 1994). Considering the fact that the majority of the participating pre-service teachers enrolled at the pre-school teaching department in the research study graduated from child development departments of vocational high schools, this is an expected result and the findings of the study are consistent. According to the findings, the higher the level of study, the less interventionist attitude towards teaching and behavior management of pre-service teachers exist. The reason could generate from the fact that they start to understand the nature of teaching when taking more methodology courses as well as from the structure of classroom settings thanks to classroom management course they take in the third year. Findings showing that pre-service teachers' attitude, belief, and ability perceptions about classroom management change in a positive way also support this view (Ekici, 2008; Kurt & Ekici, 2013; Martin et.al., 1998; Sadık & Sadık, 2014).

### **Conclusion and Suggestions**

As a conclusion, this research study detected that the pre-service teachers' attitudes and beliefs about classroom management are interventionist with regard to teaching while they are interactionist with regard to human and behavior management. Male pre-service teachers are more interventionist in human management, and the higher the level of study gets, the less interventionist pre-service teachers' attitudes towards human management get. However, it was found that pre-service teachers who graduated from vocational high schools and pre-service teachers enrolled at pre-school teaching departments have a more interactionalist attitude. Based on the gained results, the researcher can suggest an increase in practical courses for pre-service teacher training programs (1), to provide opportunities for pre-service teachers to experience student-centered teaching dynamics (2), to give them chances to implement their interactionalist attitudes towards the human and behavior dimension (3). Variables that are effective in building attitudes and beliefs of pre-service teachers about classroom management as well as how and in which dimension their courses at the faculty of education affect their attitudes and behaviors were not emphasized. These aspects could be investigated through qualitative methods and by analyzing the content and implications of the courses.

**Keywords:** Teacher candidate, classroom management, attitude, belief

## Giriş

Eğitim yönetiminin ilk basamağı olan sınıf yönetimi, genellikle öğrenci davranışları ve öğretmenlerin bu davranışlara gösterdikleri tepkiler olarak algılanmakla birlikte, öğrenme-öğretme aktiviteleri, fiziki ortamı düzenleme, sosyal iletişim, öğrenci motivasyonu, zaman tasarrufu vb. konularını da içine alan şemsiye bir kavramdır (Burden, 1995; Doyle, 1986; Martin ve Yin, 1997; Wilks, 1996). Bu nedenle ilgili literatürde sınıf yönetiminin ne olduğu ve amacıyla ilgili birçok tanıma rastlanmaktadır. Öğrencilerin öğrenme etkinlikleri içinde bulunmalarını sağlayacak bir ortam yaratma (Wubbels, 2011), öğrenme-öğretme ortamındaki olumsuz uyarıcıları en aza indirgeyerek öğretimi düzenleme (Hardin, 2008), öğrencileri işbirliğine yönelterek öğrenme ve öğretimin gerçekleşmesini sağlama (Evertson, Emmer, Clements ve Worsham, 1997) bu tanımlardan bazılarıdır. Görüldüğü gibi sınıf yönetimi, öğretimi planlama, kural ve beklentileri açıklama, pozitif sınıf iklimi oluşturma, problem davranışları önleme vb. pek çok yönetsel ve öğretimsel davranışları içermektedir (Jones, 2006). Martin, Yin ve Baldwin' e (1998) göre sınıf yönetimi temelde öğretim, insan yönetimi ile disiplini kapsayan üç boyutlu bir yapıdır. Öğretim yönetimi öğrenme-öğretme sürecini planlama, fiziki ortamı düzenleme ve zaman yönetimini içermektedir. Öğrenme etkinliklerini organize etme, öğrenci çalışmalarını ve günlük rutinleri yapılandırma, materyalleri uygun şekilde hazırlama ve dağıtma, öğrenci çalışmalarını izleme bu boyutla ilgili çalışmalardır. Birey/insan yönetimi öğretmenlerin bir birey olarak öğrenciler hakkındaki düşüncelerini ve öğrencilerle ilişkileri geliştirmeye yönelik ne yaptıklarıyla ilgilidir. Davranış yönetimi boyutu ise öğretmenlerin disiplin problemlerini önleme amaçlı uygulamalarını içermekte, kuralların belirlenmesi, öğretilmesi, ödül sisteminin oluşturulması vb. bu boyutta yer almaktadır.

Sadece fiziksel bir mekân değil aynı zamanda sosyal bir ortam olan sınıfların yönetimi okul, aile, öğrenci, öğretmen, program ve çevre özellikleri gibi pek çok değişkenden etkilenmektedir (Baysal, 2009; Çankaya ve Çanakçı, 2011; Çetin, 2013; Doyle, 1986; Ekici ve Ekici, 2014; Hemde, 2010; Jones ve Jones, 1998; Korkmaz, 2009; O'Neil ve Stephenson, 2013; Reeve, 2009; Saygılı ve Gürşimşek, 2008; Şahin ve Arslan, 2014). Ancak söz konusu değişkenler içerisinde öğretmen, eğitim süreçlerinin düzenlenmesinden ve yürütülmesinden sorumlu kişi olarak en stratejik olanıdır (Gökyer ve Özer, 2014, s. 693). Bu nedenle sınıf yönetimiyle ilgili olan çalışmalar genellikle öğretmen özellikleri üzerine yoğunlaşmakta ve öğretmenlerin sınıf yönetim davranışları cinsiyet, kıdem, eğitim durumu, yaş, görev yapılan eğitim kademesi, iş doyumu vb. farklı değişkenler açısından irdelenmektedir (Akın ve Koçak, 2007; Kayabaşı ve Cemaloğlu, 2007; Çubukçu ve Girmen, 2008; Kurt, Ekici, Aktaş ve Aksu, 2013; Martin ve Yin, 1997; Yıldırım, 2012). Öğretmen özellikleriyle ilgili son yıllarda üzerinde daha çok durulmaya başlanan bir diğer değişken ise öğretmenlerin tutum ve inançlarıdır (Arastaman, 2013; Çetin, 2013; Demir ve Maskan, 2007; Ekici, 2008; Güvenç ve Güvenç, 2014; Nespor, 1987; Okut, 2011; Okut, 2009; Pajares, 1992; Sadık ve Türkoğlu, 2015; Savran, 2002; Savran Gencer ve Çakıroğlu, 2007; Yaşar Ekici, 2014). Bunun en önemli nedeni tutum ve inançların öğretmenlerin düşünme süreçlerini, sınıf içi öğretim ve yönetimle ilgili karar ve uygulamalarını, mesleki değişimlerini ve gelişimlerini etkilemesidir (Kagan, 1992). Yapılan araştırmalar da bu görüşü desteklemekte, öğrencilerinin kapasitesine güvenen öğretmenlerin öğrencileri aktif kılan öğretim stratejileri izlediği, öğrencilerin sorumsuz olduğunu düşünen öğretmenlerin sınıf içinde daha kuralcı oldukları, temel görevlerinin bilgi aktarmak olduğunu düşünen öğretmenlerin öğretim sürecinde kontrolü ellerinde tutma eğiliminde oldukları görülmektedir (Hoy ve Woolfolk, 1990; Johansen, Little ve Akın-Little, 2011; Miller, 2003; Okut, 2011).

İlgili literatür incelendiğinde sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarla ilgili geçmişten günümüze farklı sınıflandırmalar olduğu görülmektedir. Dreikurs öğretmen tutumlarını demokratik, otoriter ve izin verici (Akt. Charles, 2005, s. 44-55), Santrock (1996), otoriter, yetkili, duygusal ve

ilgisiz olarak sınıflarken, Deaton (2013) tutumların öğretmen merkezli den öğrenci merkezliye doğru değiştiğini belirtmiştir. Glickman ve Tamashiro (1980) ve Wolfgang (2001) ise sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları psikolojik temelleri dikkate alarak müdahaleci, etkileşimci ve müdahaleci olmayan olarak sınıflandırdıkları bir model geliştirmişlerdir. Bu model devam eden bir hat şeklinde ifade edilmekte ve hattın bir ucunda müdahaleci diğer ucunda müdahaleci olmayan, ortasında ise etkileşimci tutum yer almaktadır. Müdahaleci tutum yüksek öğretmen kontrolünü ifade etmektedir. Bu tutuma sahip öğretmenler öğrencilerin ancak belirli davranışların pekiştirilmesiyle öğrenebileceklerine inanırlar. Bu nedenle uygun davranışları önceden belirleyip, öğrencilere davranışları sonucunda karşılaşacakları durumları açıklar ve sürekli kontrol ederler. Böylece istenmeyen durumlar engellenir ve öğrencilerin sadece görevleriyle ilgilenmeleri sağlanır. Öğrencilerden beklenen kurallara uymak ve öğretmenin beklentilerini yerine getirmektedir. Öğrencilerin iç dünyası (istek ve beklentileri) dikkate alınmaz. Müdahaleci olmayan tutumun temelinde ise öğrencilerin kendi davranışlarını kontrol edebilecekleri inancı yatar. Bu tutuma sahip öğretmenler kuralları dayatma yoluna gitmez, öğrencilere davranışları üzerinde düşünme, davranışlarını düzeltme fırsatları sunar ve destek verir. Amaç, yasaklamak, cezalandırmak değil, öğrenci dinleyip, anlamak ve ihtiyaçlarını karşılamaktır. Öğretmen kontrolünün en alt seviyede olduğu bu tutumda kontrol daha çok öğrencilerdedir. Etkileşimci tutumda kontrol öğretmenler ve öğrenciler arasında paylaşılmıştır. Kurallar belirlenir ancak öğrencilerin kurallara uyma sorumluluğuna sahip olması daha önemlidir. Öğrencilerin akademik ve sosyal becerilerinin gelişimine yardım edilir. Öğrenciler karar alma sürecine dâhil edilerek, sorumluluklar paylaşılır. Duruma göre öğrenciler üzerinde otorite kurulurken bazı durumlarda öğrencilere davranış düzeltme konusunda fırsatlar verilir. Bu tutuma sahip öğretmenler yönlendirici ifadeleri kullanmayı ve soru sormayı tercih ederler (Chambers ve Hardy, 2005; Martin vd. 1998). Öğretmenler sınıf yönetiminin farklı boyutlarında farklı tutumlar sergileyebilirler ancak genelde bir tanesi baskın olarak kendini gösterir (Alexander- Rami, 2011).

Kagan' a (1992) göre uzun yıllar içinde oluşan inançlar yerleşik bir özelliğe sahiptir ve öğretmenlerin bu inançlara bağlı kalma eğilimi vardır. Benzer görüşte olan Freeman' da (1992) öğretmenlerin çevrelerindeki öğretmenlik uygulamalarını var olan inançlarının yarattığı filtrelerden süzerek yorumladığını belirterek öğretmenlerin kendi çerçevelerine uymayan bilgiye karşı koruyucu bir zırh oluşturabildiklerini vurgulamaktadır (Akt. Yalaz Atay, 2003, s. 44). Bu durum öğretmen adayları içinde söz konusudur. Yapılan araştırmalar öğretmen adaylarının üniversite eğitimini, öğretim elemanını ve verdiği bilgiyi öğrenme, öğretme ve öğretmenlik kavramlarına ilişkin bireysel ve öğrencilik deneyimleriyle oluşturdukları inançlarla yorumlayarak çıkarımda bulunduğunu göstermektedir (Weinstein, 1988, 1989; Tillema, 2000). Bu nedenle öğretmenlerin ve öğretmen adaylarının sınıf yönetimi konusundaki tutum ve inançlarının bilinmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerin planlanması ve daha etkili uygulanması açısından gereklidir. Ülkemizde öğretmenlerin sınıf yönetimine yönelik tutumlarını belirlemeye yönelik araştırmalar incelendiğinde çoğunlukla fen bilimleri (fizik, kimya, biyoloji), matematik ve teknik eğitim öğretmenleri ve öğretmen adaylarıyla çalışıldığı görülmüştür (Arsal, 2008; Demir ve Maskan, 2007; Ekici, 2008; Güvenç ve Güvenç, 2014; Güvenç 2012; Hacıömeroğlu, 2013; Okut, 2011; Okut, 2009; Sadık ve Türkoğlu, 2015; Savran, 2002; Savran Gencer ve Çakıroğlu, 2007). Öğretmenlerin sınıf yönetim anlayışı ve lider olarak sınıfta duruşu, her eğitim tür ve kademesinde nitelikli eğitim açısından önemlidir. Ancak eğitim süreçlerinin nasıl düzenlendiği ve yönetildiği küçük yaş gruplarında çok daha büyük öneme sahiptir (Gordon, 1996, Martin ve Baldwin, 1996). Çünkü gelişim özellikleri itibarıyla çocuklar öğretmenlerinin düşünsel tutumu, duygusal tepkileri ve davranış biçiminden etkilenmeye daha açıktır. Bakıoğlu' na (2009, s. 108) göre çocuklar çoğu zaman öğretmenin anlattığı konuya değil davranışlarına dikkat etmekte ve olayları yorumlama biçiminden daha çok etkilenmektedir. Benzer görüşte olan Küçükahmet' de (2009) tutumların, öğretmenlerin öğrencileri etkileyen en önemli kişilik özelliklerinden birisi olduğunu belirterek, öğrenciye ve okul

çalışmalarına yönelik tutumların, öğrencilerin öğrenmesine ve kişiliğine geniş ölçüde etki yaptığını vurgulamaktadır. Bu gerekçelerden yola çıkılarak gerçekleştirilen bu çalışmada daha küçük yaş gruplarıyla karşılaşacak olan öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları belirlenmeye çalışılmış ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Öğretmen adayları sınıf yönetiminin öğretim, insan ve davranış yönetimi boyutlarında nasıl bir tutum ve inanca sahiptir?
2. Öğretmen adaylarının sınıf yönetiminin boyutlarına ilişkin tutum ve inançları; cinsiyet, mezun olunan lise türü, branş, sınıf düzeyi, öğretmenlik mesleğini tercih etme ve mezun olduktan sonra öğretmen olarak çalışmayı isteme/istememe durumlarına göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

Tutumların olumlu yönde değişmesi, eğitim ortamı ve derslerin niteliğiyle ilişkilidir (Ekici, 2008). Dolayısıyla araştırmadan elde edilen bulguların öğretmen yetiştirme programlarının geliştirilmesine ve özellikle amacı öğretmen adaylarına sınıf yönetimi konusunda bilgi, beceri ve olumlu tutumlar kazandırmak olan sınıf yönetimi dersinin daha nitelikli yapılmasına (amaç, içerik, yöntem ve değerlendirme) katkı sağlaması açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu bölümde; araştırmanın modeli, evren ve örnekleme, veri toplama aracı, verilerin toplanması ve analizi ile ilgili açıklamalar yer almaktadır.

### Araştırmanın Modeli

Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarını çeşitli değişkenler açısından inceleme amacıyla yapılan bu çalışma tarama modelinde betimsel bir araştırmadır.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2014–2015 öğretim yılında Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümüne devam eden 1, 2 ve 3. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Dördüncü sınıf öğrencileri staj uygulamaları nedeniyle çoğunlukla okul dışında olduklarından araştırmaya dâhil edilmemiştir. Evrenin ulaşılabilirliği nedeniyle araştırmada örneklem alma yoluna gidilmemiş, gönüllülük esasına dayalı olarak araştırmaya toplam 812 öğrenci katılmıştır.

Tablo 1 araştırmaya katılan öğretmen adaylarının kişisel bilgilerini göstermektedir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılan Öğretmen Adaylarının (N=812) Kişisel Bilgileri

|                        |                              | f   | %     |
|------------------------|------------------------------|-----|-------|
| Cinsiyet               | Kadın                        | 599 | 73.8  |
|                        | Erkek                        | 213 | 26.2  |
|                        | Toplam                       | 812 | 100.0 |
| Mezun olunan lise türü | Genel Lise                   | 387 | 47.7  |
|                        | Meslek Lisesi                | 82  | 10.1  |
|                        | Öğretmen Lisesi              | 103 | 12.7  |
|                        | Anadolu Lisesi               | 240 | 26.9  |
|                        | Toplam                       | 812 | 100.0 |
| Branş                  | Sınıf öğretmenliği           | 263 | 32.4  |
|                        | Okul öncesi öğretmenliği     | 264 | 32.5  |
|                        | Fen bilgisi öğretmenliği     | 155 | 19.1  |
|                        | Sosyal bilgiler öğretmenliği | 130 | 16.0  |
|                        | Toplam                       | 812 | 100.0 |
|                        | I. Sınıf                     | 220 | 27.1  |

### Turkish Studies



|                                          |                                          |     |       |
|------------------------------------------|------------------------------------------|-----|-------|
| Sınıf düzeyi                             | II. Sınıf                                | 274 | 33.7  |
|                                          | III. Sınıf                               | 318 | 39.2  |
|                                          | Toplam                                   | 812 | 100.0 |
| Öğretmenlik mesleğini tercih etme durumu | Öğretmenlik mesleğini isteyerek seçtim   | 503 | 79.5  |
|                                          | Öğretmenlik mesleğini istemeyerek seçtim | 86  | 13.5  |
|                                          | Sadece üniversite okumak için seçtim     | 44  | 7.0   |
|                                          | Toplam                                   | 633 | 100.0 |
| Öğretmen olarak çalışmayı isteme durumu  | Evet                                     | 325 | 86.9  |
|                                          | Hayır                                    | 49  | 13.1  |
|                                          | Toplam                                   | 374 | 100.0 |

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Araştırmada veri toplama aracı olarak Martin ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilen ve Türkçe uyarlaması Ekici (2008) tarafından yapılan Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği (SYTİÖ) kullanılmıştır. Ölçek Öğretimin Yönetimi (ÖY-14 madde), İnsan Yönetimi (İY-8 madde) ve Davranış Yönetimi (DY-4 madde) olmak üzere toplam üç alt ölçek ve 26 maddeden oluşmaktadır. Cevaplama 4' lü likert tipinde olup seçenekler “Beni Çok İyi Tanımlıyor”(4 Puan), “Beni Genel Olarak Tanımlıyor” (3 Puan), “Beni Tanımlıyor” (2 Puan), “Beni Hiç Tanımlamıyor” (1 Puan) şeklinde puanlanmaktadır. Orijinal ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı Öğretimin Yönetimi için .82, İnsan Yönetimi için .69 ve Davranış Yönetimi için .69’ dur. Her bir alt ölçekten elde edilen yüksek puan müdahaleciliği, düşük puan ise müdahaleci olmamayı yansıtmaktadır. Ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenirlik çalışması birçok araştırmacı tarafından yapılmış (Savran, 2002; Savran ve Çakıroğlu, 2004; Gencer ve Çakıroğlu, 2007), ancak ölçeğin orijinalinden farklı olarak 2 boyutlu ve 22 madde olarak uygulandığı görülmüştür. Ekici (2008) tarafından yapılan geçerlik ve güvenirlik çalışmasında ise madde analiz çözümlemesi ve Varimax Faktör analizi ile yapılan döndürme işlemi sonucunda ölçekte öz değeri (eigenvalue) 1’ den büyük üç boyut bulunmuştur. Üç alt ölçeğin öz değerleri sırasıyla 18,42, 1,96 ve 1.24 ve açıkladıkları varyans düzeyleri ise sırasıyla 72,11, 7,46 ve 4,07 olarak hesaplanmıştır. Üç alt ölçeğin tümü toplam varyansın %83.64’ ünü açıklamıştır. Güvenirlik hesaplamaları da Cronbach Alpha Güvenirlik Katsayısının Öğretimin Yönetimi için 0.82, İnsan Yönetimi için 0.70, Davranış yönetimi için 0.65 ve ölçek geneli için 0.85 olduğunu göstermiştir. Bu çalışmada Ekici’ nin (2008) çalışmasında elde edilen sonuçlar temel alınarak “Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Ölçeği” 3 boyutlu ve toplam 26 madde olarak uygulanmıştır.

Uygulamalar 2014-2015 öğretim yılı, ikinci yarısında ilgili bölüm başkanlığından gerekli izinler alınarak, öğretimi aksatmayacak şekilde sınıf ortamında gerçekleştirilmiştir. Uygulama öncesinde araştırmacının amacı araştırmacılar tarafından öğretmen adaylarına açıklanmış ve ölçekteki soruları samimi bir şekilde cevaplamalarının çok önemli olduğu belirtilmiştir. Ortalama 20-25 dakika süren uygulamalar sırasında herhangi bir sorunla karşılaşılmamıştır.

### Veri Analizi

Öncelikle maddelerin tersine çevrilmiş puanları dikkate alınarak öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri puanların aritmetik ortalama ve standart sapmaları hesaplanmıştır. Öğretmen adaylarının ölçek puanları arasında çalışmada ele alınan değişkenler açısından anlamlı farklılıklar olup olmadığını incelemek amacıyla öncelikle Kolmogorov-Smirnov testi yapılarak her bir değişkenin tüm düzeylerindeki ölçümlerin normallik sayıltısını karşılayıp karşılamadığına bakılmıştır. Sonuçlar tüm değişkenlerde her bir değişkenin tüm düzeyleri için ölçümlerin normallik



sayılısını karşıladığını göstermiştir. Bu nedenle puan ortalamalarının karşılaştırmalarında parametrik testler kullanılmış, ikili grupların karşılaştırılmasında bağımsız gruplar t-testi, çoklu karşılaştırmalarda ANOVA testleri uygulanmıştır. Elde edilen sonuçların değerlendirilmesinde düşük-orta-yüksek şeklinde gruplamaya gidilmiş, elde edilen puanların aritmetik ortalamaları  $\geq 1.33$  ise (düşük) müdahaleci olmayan,  $\leq 2.67$  ise (yüksek) müdahaleci, 1.34-2.66 ise (orta) etkileşimci olarak yorumlanmıştır. Yapılan tüm analizler için anlamlılık düzeyi .05 alınmıştır.

## Bulgular

Araştırmada elde edilen bulgular araştırmanın alt amaçları doğrultusunda aşağıda sunulmuştur.

### 1. Öğretmen Adaylarının SYTİÖ' ne Ait Puanları

Öğretmen adaylarının (N= 812) ölçekten elde ettikleri puanlara ait betimsel istatistikler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2. Öğretmen Adaylarının SYTİÖ' den Elde Ettikleri Puanlara Ait Betimsel İstatistikler

|                    | Minumum | Maximum | $\bar{x}$ | Standart sapma |
|--------------------|---------|---------|-----------|----------------|
| Öğretimin yönetimi | 1.29    | 4.00    | 2.94      | .36            |
| İnsan yönetimi     | 1.00    | 3.63    | 1.99      | .37            |
| Davranış yönetimi  | 1.50    | 4,00    | 2.36      | .37            |
| Ölçek toplam puan  | 1.77    | 3.27    | 2.56      | .24            |

Tablo 2' de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Öğretim Yönetimi alt ölçeğine ait puan ortalamaları yüksek ( $\bar{x} = 2.94$ ), İnsan Yönetimi ve Davranış Yönetimi alt ölçekleri ile ölçek toplam puanlarına ait ortalamaları ise orta düzeydedir ( $\bar{x} = 1.99, 2.36, 2.56$ ).

### 2. Öğretmen Adaylarının SYTİÖ' ne Ait Puanlarının Cinsiyete Göre Dağılımı

Tablo 3, öğretmen adaylarının ölçek puanlarında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan bağımsız gruplar t- testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 3. Cinsiyete Göre Bağımsız Gruplar t-testi Sonuçları

|                    | Cinsiyet | N   | $\bar{x}$ | Standart sapma | t       | P     |
|--------------------|----------|-----|-----------|----------------|---------|-------|
| Öğretimin yönetimi | Kadın    | 599 | 2.94      | .36            | .427    | .66   |
|                    | Erkek    | 213 | 2.93      | .37            |         |       |
| İnsan yönetimi     | Kadın    | 599 | 1.97      | .37            | - 2.657 | .008* |
|                    | Erkek    | 213 | 2.05      | .38            |         |       |
| Davranış yönetimi  | Kadın    | 599 | 2.36      | .37            | - 1.076 | .282  |
|                    | Erkek    | 213 | 2.39      | .37            |         |       |
| Ölçek toplam puan  | Kadın    | 599 | 2.55      | .24            | .939    | .237  |
|                    | Erkek    | 213 | 2.57      | .23            |         |       |

Tablo 3'de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Öğretim ve Davranış Yönetimi alt ölçekleri ile ölçek toplam puanlarının aritmetik ortalamaları arasında cinsiyete göre anlamlı bir farklılık yoktur [ $t_{(810)} = .427-1.076, .939, p > .05$ ]. İnsan Yönetimi alt ölçeğinde ise erkek öğretmen adaylarının puanlarına ait aritmetik ortalamasının anlamlı bir şekilde daha yüksek olduğu görülmektedir [ $t_{(810)} = -2.657, p < .05$ ].

### 3. Öğretmen Adaylarının SYTİÖ' ne Ait Puanlarının Mezun Oldukları Lise Türüne Göre Dağılımı

Öğretmen adaylarının ölçek puanlarında mezun oldukları lise türüne göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 4' de verilmiştir.

Tablo 4. Mezun Olunan Lise Türüne Göre ANOVA Testi Sonuçları

|                    | Mezun Olunan Lise Türü | N   | $\bar{X}$ | Standart sapma | F     | p     | LSD              |
|--------------------|------------------------|-----|-----------|----------------|-------|-------|------------------|
| Öğretimin yönetimi | Genel Lise             | 387 | 2.95      | .37            | 1.070 | .361  |                  |
|                    | Meslek Lisesi          | 82  | 2.88      | .32            |       |       |                  |
|                    | Öğretmen Lisesi        | 103 | 2.91      | .36            |       |       |                  |
|                    | Anadolu Lisesi         | 240 | 2.94      | .37            |       |       |                  |
| İnsan yönetimi     | Genel Lise             | 387 | 2.02      | .37            | 4.115 | .007* | ML< GL, ÖL ve AL |
|                    | Meslek Lisesi          | 82  | 1.86      | .34            |       |       |                  |
|                    | Öğretmen Lisesi        | 103 | 1.98      | .39            |       |       |                  |
|                    | Anadolu Lisesi         | 240 | 1.99      | .37            |       |       |                  |
| Davranış yönetimi  | Genel Lise             | 387 | 2.37      | .37            | 4.861 | .002* | ML<GL, ÖL ve AL  |
|                    | Meslek Lisesi          | 82  | 2.22      | .33            |       |       |                  |
|                    | Öğretmen Lisesi        | 103 | 2.39      | .38            |       |       |                  |
|                    | Anadolu Lisesi         | 240 | 2.39      | .36            |       |       |                  |
| Ölçek toplam puanı | Genel Lise             | 387 | 2.57      | .23            | 4.980 | .002* | ML< GL, ÖL ve AL |
|                    | Meslek Lisesi          | 82  | 2.47      | .22            |       |       |                  |
|                    | Öğretmen Lisesi        | 103 | 2.54      | .25            |       |       |                  |
|                    | Anadolu Lisesi         | 240 | 2.57      | .24            |       |       |                  |

GL: Genel Lise; ML: Meslek Lisesi; ÖL: Öğretmen Lisesi, AL: Anadolu Lisesi

Tablo 4 incelendiğinde İnsan ve Davranış Yönetimi alt ölçekleri ile ölçek toplam puanlarına ait aritmetik ortalamalar arasındaki farkların öğretmen adaylarının mezun oldukları lise türlerine göre anlamlı olduğu görülmektedir. Yapılan LSD testi sonucunda meslek lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının puanlarına ait aritmetik ortalamaların diğer lise türlerinden mezun öğretmen adaylarından anlamlı bir şekilde daha düşük olduğu saptanmıştır [F= 4.115, 4.861, 4.980,  $p<.05$  ].

### 4. Öğretmen Adaylarının SYTİÖ' ne Ait Puanlarının Branşlarına Göre Dağılımı

Tablo 5, öğretmen adaylarının ölçek puanlarında branşlarına göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 5. Branşlara Göre ANOVA Testi Sonuçları

|                    | Branş                  | N   | $\bar{X}$ | Stand. sapma | F      | p     | LSD                            |
|--------------------|------------------------|-----|-----------|--------------|--------|-------|--------------------------------|
| Öğretimin yönetimi | Sınıf öğret.           | 263 | 2.98      | .35          | 5.214  | .001* | OÖ < SÖ ve FB<br>SB < SÖ ve FB |
|                    | Okul öncesi öğret.     | 264 | 2.88      | .34          |        |       |                                |
|                    | Fen bilgisi öğret.     | 155 | 3.00      | .39          |        |       |                                |
|                    | Sosyal bilgiler öğret. | 130 | 2.90      | .39          |        |       |                                |
| İnsan yönetimi     | Sınıf öğret.           | 263 | 2.06      | .36          | 7.096  | .000* | OÖ < SÖ ve FB                  |
|                    | Okul öncesi öğret.     | 264 | 1.91      | .37          |        |       |                                |
|                    | Fen bilgisi öğret.     | 155 | 2.02      | .38          |        |       |                                |
|                    | Sosyal bilgiler öğret. | 130 | 1.99      | .39          |        |       |                                |
| Davranış yönetimi  | Sınıf öğret.           | 263 | 2.43      | .40          | 13.644 | .000* | OÖ < SÖ ve FB<br>SB < SÖ ve FB |
|                    | Okul öncesi öğret.     | 264 | 2.29      | .32          |        |       |                                |
|                    | Fen bilgisi öğret.     | 155 | 2.47      | .36          |        |       |                                |

|              |                        |     |      |     |        |               |
|--------------|------------------------|-----|------|-----|--------|---------------|
|              | Sosyal bilgiler öğret. | 130 | 2.26 | .36 |        |               |
| Ölçek toplam | Sınıf öğret.           | 263 | 2.61 | .23 |        | OÖ < SÖ ve FB |
| puanı        | Okul öncesi öğret.     | 264 | 2.49 | .22 | .000*  | SB < SÖ ve FB |
|              | Fen bilgisi öğret.     | 155 | 2.62 | .22 | 15.724 |               |
|              | Sosyal bilgiler öğret. | 130 | 2.52 | .24 |        |               |

SÖ: Sınıf öğret., OÖ: Okul öncesi öğret., FB: Fen bilgisi öğret., SB: Sosyal bilgiler öğret.

Tablo 5’ de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının ölçek puanlarına ait aritmetik ortalamalar arasındaki farklar gerek alt boyutlar gerekse ölçek genelinde branşlarına göre istatistiksel olarak anlamlıdır. LSD testi sonuçlarına göre Öğretim ve Davranış Yönetimi alt ölçekleri ve ölçek toplam puanında okul öncesi öğretmeni adaylarının puanları fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarından; sosyal bilgiler öğretmeni adaylarının puanları ise sınıf öğretmeni ve fen bilgisi öğretmeni adaylarından anlamlı bir şekilde daha düşüktür [ $F= 5.214, 13.644, 15.724, p< .05$  ]. İnsan Yönetimi alt ölçeğinde ise okul öncesi öğretmeni adaylarının puanlarına ait aritmetik ortalamaların fen bilgisi ve sınıf öğretmeni adaylarının puanlarına ait aritmetik ortalamalardan daha düşük olduğu saptanmıştır [ $F= 7.096, p< .05$  ].

### 5. Öğretmen Adaylarının SYTİÖ’ ne Ait Puanlarının Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Tablo 6, öğretmen adaylarının ölçek puanlarında devam ettikleri sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan ANOVA testi sonuçlarını göstermektedir. Tablo 6’ da görüldüğü gibi öğretmen adaylarının Öğretim ve Davranış Yönetimi alt ölçeklerindeki puanlarına ait aritmetik ortalamalar arasındaki farklar sınıf düzeylerine göre istatistiksel olarak anlamlıdır. Yapılan LSD testi sonuçlarına göre 3. sınıf öğrencilerinin puanlarına ait aritmetik ortalamalar Öğretim Yönetimi alt ölçeğinde 2. sınıf öğrencilerinden; Davranış Yönetimi alt ölçeğinde 1 ve 2. sınıf öğrencilerinden anlamlı bir şekilde daha düşüktür [ $F= 3.364, 7.172, p< .05$  ].

Tablo 6. Sınıf Düzeylerine Göre ANOVA Testi Sonuçları

|                    | Sınıf Düzeyi | N   | $\bar{X}$ | Standart sapma | F     | p     | LSD        |
|--------------------|--------------|-----|-----------|----------------|-------|-------|------------|
| Öğretimin yönetimi | 1. Sınıf     | 220 | 2.96      | .37            |       |       |            |
|                    | 2. Sınıf     | 274 | 2.97      | .37            | 3.364 | .035* | 3 < 2      |
|                    | 3. Sınıf     | 318 | 2.90      | .35            |       |       |            |
| İnsan yönetimi     | 1. Sınıf     | 220 | 1.98      | .39            |       |       |            |
|                    | 2. Sınıf     | 274 | 1.97      | .37            | 1.555 | .212  |            |
|                    | 3. Sınıf     | 318 | 2.02      | .37            |       |       |            |
| Davranış yönetimi  | 1. Sınıf     | 220 | 2.42      | .39            |       |       |            |
|                    | 2. Sınıf     | 274 | 2.38      | .35            | 7.172 | .001* | 3 < 1 ve 2 |
|                    | 3. Sınıf     | 318 | 2.31      | .36            |       |       |            |
| Ölçek toplam puanı | 1. Sınıf     | 220 | 2.57      | .23            | 2.175 | .114  |            |
|                    | 2. Sınıf     | 274 | 2.57      | .25            |       |       |            |
|                    | 3. Sınıf     | 318 | 2.54      | .23            |       |       |            |

### 6. Öğretmen Adaylarının SYTİÖ’ ne Ait Puanlarının Öğretmenlik Mesleğini Tercih Durumlarına Göre Dağılımı

Tablo 7, öğretmenlik mesleğini seçme durumu ile ilgili soruya cevap veren toplam 633 öğretmen adayının SYTİÖ’ den elde ettikleri puanlar üzerinde yapılan ANOVA testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 7. Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Durumuna Göre ANOVA Testi Sonuçları

|                    | Öğretmenlik Mesleğini Tercih Etme Durumu | N   | $\bar{X}$ | Standart sapma | F     | p    |
|--------------------|------------------------------------------|-----|-----------|----------------|-------|------|
| Öğretimin yönetimi | İsteyerek seçtim                         | 503 | 2.94      | .37            | 2.314 | .100 |
|                    | İstemeyerek seçtim                       | 86  | 2.88      | .36            |       |      |
|                    | Sadece üniversite okumak için seçtim     | 44  | 2.83      | .45            |       |      |
| İnsan yönetimi     | İsteyerek seçtim                         | 503 | 1.99      | .38            | .247  | .781 |
|                    | İstemeyerek seçtim                       | 86  | 2.02      | .38            |       |      |
|                    | Sadece üniversite okumak için seçtim     | 44  | 2.00      | .41            |       |      |
| Davranış yönetimi  | İsteyerek seçtim                         | 503 | 2.35      | .37            | .137  | .872 |
|                    | İstemeyerek seçtim                       | 86  | 2.37      | .38            |       |      |
|                    | Sadece üniversite okumak için seçtim     | 44  | 2.34      | .33            |       |      |
| Ölçek toplam puanı | İsteyerek seçtim                         | 503 | 2.56      | .24            | 1.191 | .305 |
|                    | İstemeyerek seçtim                       | 86  | 2.54      | .22            |       |      |
|                    | Sadece üniversite okumak için seçtim     | 44  | 2.50      | .24            |       |      |

Tablo 7 incelendiğinde öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarında öğretmenlik mesleğini tercih etme durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir [ $F=2.314, .247, .137, 1.191, p>.05$ ].

### 7. Öğretmen Adaylarının SYTİÖ' ne Ait Puanlarının Mezun Olduktan Sonra Öğretmen Olarak Çalışmayı İsteme/İstememe Durumuna Göre Dağılımı

Tablo 8, “mezun olduktan sonra öğretmen olarak çalışmayı düşünüyor musunuz?” sorusuna cevap veren toplam 374 öğretmen adayının puanları üzerinde yapılan bağımsız gruplar t-testi sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 8. Mezun Olduktan Sonra Öğretmen Olarak Çalışmayı İsteme Durumuna Göre t-testi Sonuçları

| Öğretmen Olarak Çalışmayı İsteme Durumu |       | N   | $\bar{X}$ | Standart sapma | t     | p    |
|-----------------------------------------|-------|-----|-----------|----------------|-------|------|
| Öğretimin yönetimi                      | Evet  | 325 | 3.00      | .34            | 1.694 | .091 |
|                                         | Hayır | 49  | 2.91      | .30            |       |      |
| İnsan yönetimi                          | Evet  | 325 | 1.99      | .36            | .176  | .861 |
|                                         | Hayır | 49  | 1.98      | .40            |       |      |
| Davranış yönetimi                       | Evet  | 325 | 2.38      | .35            | .376  | .707 |
|                                         | Hayır | 49  | 2.36      | .37            |       |      |
| Ölçek toplam puan                       | Evet  | 325 | 2.59      | .22            | 1.512 | .131 |
|                                         | Hayır | 49  | 2.54      | .25            |       |      |

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarında mezun olduktan sonra öğretmen olarak çalışmayı isteme/istememe durumuna göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık yoktur [ $t_{(372)}=-2.657, p>.05$ ].

### Tartışma ve Yorum

Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının öğretimin yönetiminde müdahaleci bir tutuma sahip oldukları ve bu sonucun öğretmen/ öğretmen adaylarıyla yapılan benzer araştırmaların sonuçlarına paralel olduğu görülmüştür (Akdemir, 2014; Savran Gencer ve Çakıroğlu, 2007; Okut, 2011; Sadık ve Türkoğlu, 2015; Savran ve Çakıroğlu, 2004; Ünal ve Ünal, 2009). Müdahaleci tutum ve inanca sahip öğretmenlerin sınıflarında öğrenme-öğretme süreci öğretmen merkezli işlemektedir. Öğretimi yönlendiren, ortamı düzenleyen, öğrencilerin neyi, nasıl öğrenmeleri

gerektiğine karar veren ve süreci kontrol eden öğretmendir. Ülkemizde 2005 yılından bu yana uygulanmakta olan eğitim programları ise öğrenciyi merkeze almakta ve öğrenme-öğretme sürecinde öğrenciyi aktif kılan, iş birliğine ve karşılıklı etkileşime dayalı öğretim stratejileri ve etkinlikler önermektedir. Bu süreçte öğretmenin temel görevleri ise öğrencilerin ilgisini, merakını canlı tutmak, etkinliklerde çeşitlilik yaratarak bireysel farklılıklara hitap etmek ve öğrencilerin bilgiyi yapılandırmasını kolaylaştırmak olarak vurgulanmaktadır (Yeşilyurt, 2007; Çelik Şen ve Şahin Taşkın, 2010). Eğitim programı öğretim sürecinde etkileşimi vurgularken öğretmen ve öğretmen adaylarının yüksek öğretmen kontrolüne dayalı bir tutum sergilemelerinin nedeni, ülkemizde öğrencilerin bir üst eğitim kademesine geçişlerinde uygulanmakta olan teste dayalı merkezi sınavlar olabilir. Merkezi sınavlar öğretmen, öğrenci ve velilerimizi sınavlarda başarı odaklı düşünmeye itmekte, öğretmenlere program içeriklerini eksiksiz bir şekilde tamamlama konusunda sorumluluk yüklemektedir (Baran ve Altun, 2014; Şirin, 2000). Öğretmen adaylarının kendileri de birçok merkezi sınavı aşarak eğitim fakültesinde okumaya hak kazanmışlardır. Dolayısıyla katılımcıların akademik başarının öğretmenin sorumluluğu olduğu ve öğretmenin öğretimle ilgili en doğru yönlendirmeleri yaparak, öğrencileri çeşitli sınavlara başarılı olacak şekilde hazırlaması gerektiğine inanmaları da bu sonucu doğurmuş olabilir. Savran Gencer ve Çakıroğlu'na (2007) göre hizmet öncesi öğretmen yetiştirme programlarında uygulama derslerinin az olması, öğretmen adaylarının öğretimin planlamasına ve nasıl uygulanması gerektiğine insan ve davranış yönetiminden daha çok odaklanmalarına neden olmaktadır. Bir diğer ifadeyle uygulama eksikliği, öğretmen adaylarını “ders planı nasıl hazırlanır, nasıl ders anlatılmalıdır, süreç nasıl izlenmelidir vb.” üzerinde daha fazla yönerge ve yönetim odaklı düşünmeye itmektedir. Bu durumda bu sonucun altında yatan bir diğer neden, öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitim programlarının teori ağırlıklı olması ve olumlu tutum geliştirmeye yönelik somut ve gerçek yaşantılar geçirmemeleri olabilir. Yapılan araştırmalarda da öğretmen adaylarının uygulama derslerinin son sınıfa bırakılması ve uygulamaya ayrılan sürenin yetersizliğinden dolayı sorun yaşadıklarını belirtmeleri bu görüşü destekler niteliktedir (Altıntaş ve Görgen, 2014; Taşdere, 2014).

Öğretmen ve öğrenciler arasındaki sağlıklı iletişim, öğrencilerin duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimlerine, derse katılımlarına ve akademik başarılarının artmasına olumlu katkı sağlamaktadır (Baker, 2006; Claus, Booth-Butterfield ve Chory, 2012; Koepke ve Harkins, 2008; Pektaş, 1989). Okulların demokratik kültürü uygulama misyonları da göz önüne alındığında (Schlechty, 2005; Büyükkaragöz ve Çivi, 1999) öğretmen adaylarının insan ve davranış yönetimi boyutunda etkileşimci bir tutuma sahip olmaları olumlu bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Günümüzde öğrencileriyle ilişkilerinde yetkici öğretmenler eleştirilmekte, bunun yerine samimiyet, içtenlik ve hoşgörüyü esas alan demokratik öğretmen modelinin teşvik edildiği gözlenmektedir (Çınkır, 2004; Gömleksiz ve Çetintaş, 2011). Bu anlamda bu çalışmaya katılan öğretmen adaylarının öğrencilerle ilişkilerinde ve davranış yönetiminde iletişime ve sorumlulukları öğrencilerle paylaşmaya daha açık oldukları söylenebilir. Bu sonuç, katılımcıların öğrenci olmalarından dolayı öğretmen- öğrenci iletişimine daha duyarlı yaklaşımlarından ya da henüz uygulama deneyimi yaşamamalarından kaynaklı iyimser düşüncelerinden de kaynaklanmış olabilir. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre erkek öğretmen adayları sınıf yönetiminin insan yönetimi boyutunda daha müdahaleci bir tutuma sahiptir. İlgili araştırmalar incelendiğinde benzer sonuçlara rastlandığı gibi (Eliot, 1994; Güvenç, 2012; Martin ve Yin, 1997; Savran ve Çakıroğlu, 2004), erkek ve kadın öğretmenler arasında bu konuda fark olmadığını saptayan araştırmalarda görülmüştür (Ekici, 2008; Savran Gencer ve Çakıroğlu, 2007; Okut, 2011). Bunun nedeni araştırmaların yapıldığı bölgeler ve örneklem grubundaki kişilerin sosyal, kültürel, ekonomik vb. özellikleri ile uygulamaların gerçekleştiği okulların açık ve örtük programlarındaki farklılıklar olabilir. Bununla birlikte ataerkil özellikler gösteren toplumumuzda erkeklerin söz sahibi olması, son sözü söylemesi ya da ona itaat edilmesi toplumsal değerlerin başında gelmektedir (Doğan,

2004:224). Dolayısıyla bu araştırmaya katılan erkek öğretmen adaylarının müdahaleye daha yakın bir tutum sergilemeleri, öğrenciler üzerinde daha fazla söz sahibi olma ya da etki kurmaları gerektiği yönünde bir düşünceye sahip olmalarından da kaynaklanmış olabilir. Bacanlı (2000) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan araştırmada da güç, güvenlik, saygı gibi değerlerin erkek öğrenciler tarafından daha fazla önemsendiğinin bulunması bu görüşü desteklemektedir.

Araştırma sonucunda meslek lisesi mezunu öğretmen adaylarının sınıf yönetimine karşı müdahaleci olmayan (kontrol düzeyi en düşük) tutuma sahip olan adaylar olduğu görülmüştür. Birçok araştırma meslek lisesi öğrencilerinin öğretmenlerini aşırı disiplinli ve öğrenciye ilgi göstermede yetersiz algıladığını, öğretmenlerinden saygı, sevgi, adil ve eşitlikçi bir tutum beklediğini göstermektedir (Altinkurt, 2008; Demirtaş ve Küçük, 2008; Köse ve Demir, 2014, Sarpkaya, 2007). Pajares (1992) ve Nespor' a (1987) göre öğretmenlerin sahip oldukları tutum ve inançlar daha öğretmen yetiştirme programına kayıt olmadan gelişmekte, kişi öğretmenlerinin ve kişisel deneyimlerinin etkisi ile öğretmenin ne yapması ya da ne yapmaması gerektiği konusunda bir takım fikirler edinmektedir. Bu durumda elde edilen bu sonucun öğretmen adaylarının geçmiş yıllardaki öğretmenlerinin etkisinden kaynaklandığı düşünülebilir. Araştırmadan elde edilen bir diğer önemli sonuç, okul öncesi öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının fen bilgisi, sosyal bilgiler ve sınıf öğretmeni adaylarından daha etkileşimci olmasıdır. Okulöncesi eğitimin temel görevi çevresini merak eden, öğrenmeye ve düşünmeye güdülenmiş çocukların bu özelliklerini yönetme, teşvik etme ve geliştirmedir. Çocukların bilişsel, duyuşsal, sosyal becerilerinin gelişmesinde kilit nokta ise öğretmenin çocuklarla birlikte çalışması, çocuklara, duygularını keşfetme, açıklama ve paylaşma fırsatları vermesi, çocuğun, öğrenme ortamında kendisini rahat, özgür hissetmesi ve yaptığı etkinlikten keyif almasını sağlamasıdır (Senemoğlu, 1994). Araştırmaya katılan okul öncesi öğretmeni adaylarının çoğunluğunun meslek lisesi mezunu olduğu da dikkate alındığında elde edilen bu sonuç beklenen bir sonuç olmuş ve araştırma bulgularının tutarlı olduğunu göstermiştir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının öğretim ve davranış yönetimine yönelik müdahaleci tutumları azalmaktadır. Sadık ve Sadık (2014) tarafından yapılan araştırmada da benzer sonuçlar elde edilmiş, 3 ve 4. sınıfta okuyan öğretmen adaylarının sınıf yönetim profillerinin 1 ve 2. sınıf öğrencisi olan öğretmen adaylarından daha olumlu olduğu görülmüştür. Bunun nedeni eğitimle ilgili aldıkları dersler arttıkça öğretmen adaylarının öğretmenliğin doğasını anlamaya başlamaları olabileceği gibi üçüncü sınıfta verilen sınıf ortamı ve dinamikleriyle ilgili olan sınıf yönetimi dersinin olumlu etkisi olabilir. Sınıf yönetimi dersini alan öğretmen adaylarının sınıf yönetimiyle ilgili tutum, inanç ve yeterlik algılarının olumlu yönde değiştiğini gösteren araştırma bulguları da bu görüşü destekler niteliktedir (Ekici, 2008; Kurt ve Ekici, 2013; Martin vd. 1998; Sadık ve Sadık, 2014). Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarında öğretmenlik mesleğini tercih etme ve mezun olduktan sonra öğretmen olarak çalışmayı isteme/istememe durumuna göre anlamlı bir fark olmaması ise katılımcıların ölçme aracını cevaplarken samimi ve içten davrandıklarını, geçmişte yaptıkları mesleki seçim ve gelecekte yapmayı düşündükleri tercihin etkisinde kalmadıklarını düşündürmektedir.

### Sonuç ve Öneriler

Sonuç olarak bu araştırmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarının öğretimde müdahaleci, insan ve davranış yönetiminde ise etkileşimci olduğu saptanmıştır. Erkek öğretmen adayları insan yönetiminde daha müdahaleci bir tutum sergilerken, sınıf düzeyi arttıkça öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutumlarının genel olarak müdahaleden uzaklaştığı görülmüştür. Okulöncesi bölümünde okuyan ve meslek lisesi mezunu olan öğretmen adaylarının ise daha etkileşimci bir tutuma sahip oldukları belirlenmiştir. Elde edilen



bu sonuçlar doğrultusunda; öğretmen yetiştirme programlarında uygulama derslerinin saatlerinin artırılması (1) adayların öğrenci merkezli öğretim dinamiklerini bire-bir yaşayarak geliştirmelerine olanak sağlanması (2), insan ve davranış yönetimi boyutunda sahip oldukları etkileşimci tutumları davranışa dönüştürmelerine fırsat verilmesi (3) önerilebilir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançları nicel yöntemlerle araştırılmış, bu tutumların oluşmasında etkili olan değişkenler ve özellikle eğitim fakültesinde aldıkları derslerin tutum ve davranışlarını hangi boyutta ve nasıl etkilediği üzerinde durulmamıştır. Bu konu nitel yöntemlerle derinlemesine araştırılarak, derslerin içeriği ve uygulamaları değerlendirilebilir.

## KAYNAKÇA

- Alexander-Rami, C. (2011). Perceptions of first year teachers' classroom management abilities and mentoring experience (Doctoral dissertation, North Central University). Retrieved from <http://search.proquest.com/docview/916905138?accountid=15572>.
- Altıntaş, S., Görgen, İ. (2014). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Üzerine Görüşleri (Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Örneği), *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/8 Summer 2014, p. 197-208, ISSN:1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), Doi Number:<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7124>, ANKARA-TURKEY.
- Arsal, Z. (2008). Mikro Öğretimin Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimi Tutum ve İnançlarına Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (3), 137-150.
- Akdemir, H. (2014). *Öğretmen adaylarının sınıf yönetimine ilişkin tutum ve inançlarının incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Akin, U. ve Koçak, R. (2007). Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerileri İle İş Doyumları Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 51, 353-370.
- Altinkurt, Y. (2008). Öğrenci Devamsızlıklarının Nedeni ve Devamsızlığın Akademik Başarıya Olan Etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Arastaman, G. (2013). Eğitim ve Fen Edebiyat Fakültesi Öğrencilerinin Öz-Yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine Karşı Tutumlarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 14 (2), 205-217.
- Bacanli, H. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Değer Tercihleri. *Eğitim Yönetimi*, 20, 597-610.
- Baker J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology*, 44 (2006), 211-229.
- Bakioğlu, A. (2009). Çağdaş sınıf yönetimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Baran, İ.N. ve Altun, T. (2014). Dershanelerin Eğitim Sistemimizdeki Yeri ve Önemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3 (2), 333-344.
- Baron, E. B. (1992). *Discipline strategies for teachers*. Bloomington: Phi Delta Kappa Educational Foundation Ind.
- Baysal, N. (2009). *İlköğretim II. kademedeki görevli öğretmenlerin sınıfta karşılaştıkları disiplin sorunlarına, bunların nedenlerine ve çözüm yollarına ilişkin görüşleri (Diyarbakır ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Diyarbakır.

- Burden, P. R. (1995). *Classroom management and discipline*. White Plains, NY: Longman.
- Büyükkaragöz, S. ve Çivi, C. (1999). Genel öğretim metotları (10. Baskı). İstanbul: Beta Yayın Dağıtım.
- Celep, C. (2002). Sınıf yönetimi ve disiplini. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chambers, S., & Hardy, J.C. (2005). Length of time in student teaching: Effects on classroom control orientation and self – efficacy beliefs. *Educational Research Quarterly*, 28 (3), 3-9.
- Charles, C. M. (2005). *Building classroom discipline*. New York: Pearson; Allyn and Bacon Publishes.
- Claus, C. J., Booth-Butterfield, M., & Chory, R. M. (2012). The relationship between instructor misbehaviors and student antisocial behavioral alteration techniques: The roles of instructor attractiveness, humor, and relational closeness. *Communication Education*, 61(2), 161-183.
- Çankaya, İ., Çanakçı, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yolları, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 6/2 Spring 2011, p.307-316, , ISSN:1308-2140, www.turkishstudies.net, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.2188>, ANKARA-TURKEY.
- Çelik Şen, Y. ve Şahin Taşkın, Ç. (2010). Yeni İlköğretim Programının Getirdiği Değişiklikler: Sınıf Öğretmenlerinin Düşünceleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7 (2), 26-51.
- Çetin, B. (2013). Sınıfta İstenmeyen Öğrenci Davranışlarıyla İlgili Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14 (1), 255-269.
- Çinkir, Ş. (2004). Okulda Etkili Öğretmen-Öğrenci İlişkisinin Yönetimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 161, [http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli\\_Egitim\\_Dergisi/161/cinkir.htm](http://dhgm.meb.gov.tr/yayimlar/dergiler/Milli_Egitim_Dergisi/161/cinkir.htm), adresinden 28 Kasım 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Çubukçu, Z. ve Girmen, P. (2008). Öğretmenlerin Sınıf Yönetim Becerilerine İlişkin Görüşleri. *Bilig*, 44, 123-142.
- Deaton, C. (2013). Teachers' reflections on effectively managing their classroom: a discussion of how two experienced science teachers examined their classroom management practices. *Reflective Practice*, 14 (2), 240–257.
- Demir, C. ve Maskan, K. (2007). Fizik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimine Yönelik Yaklaşımlarının Mesleki Deneyim ve Okul Türüne Göre Değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2007), 1-16.
- Demirtaşı, B. ve Küçük, M. (2008). Kız Meslek Liselerinin Günümüzdeki Sorunlarına Yönelik Öğretmen Görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 9 (3), 147-159.
- Doğan, İ. (2004). Toplum ve eğitim sorunları üzerinde felsefi ve sosyolojik tahliller. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Doyle, W. (1986). Classroom organization and management. M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of Research on Teaching* (p.392-431). New York: Mc. Millan.
- Evertson, C.M., Emmer, E.T., Clements, B.S., & Worsham, M.E. (1997). *Classroom management for elementary teachers (4<sup>th</sup> Edition)*. USA: Allyn and Bacon.

- Ekici, G. (2008). Sınıf Yönetimi Dersinin Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum ve İnanç Kazanma Düzeyine Etkisi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17, (3) 167-182.
- Ekici, R. ve Ekici, A. (2014). Sınıf Yönetiminde İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının İlkokul ve Ortaokullarda Karşılaştırmalı İncelenmesi. *Ekev Akademi Dergisi*, 59, 107-118.
- Eliot, K. (1994). *Classroom management style and teacher personality traits: An educational and psychosocial interface* (Unpublished doctoral dissertation). New York University, New York, USA.
- Erden, M. (2001). Sınıf yönetimi. İstanbul: Alkım Yayınları.
- Girmen, P., Anılan, H., Şentürk, İ. ve Öztürk, A. (2006). Sınıf Öğretmenlerinin İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Gösterdikleri Tepkiler. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 15, 235-244.
- Glickman, C., & Tamashiro, R. (1980). Clarifying teachers' beliefs about discipline. *Educational Leadership*, 37 (6), 459-464.
- Gordon, T. (1996). *Etkili öğretmenlik eğitimi*. (Çev: E. Aksay). İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Gökçer, N., Özer, F. (2014). Aday Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Yeterliklerine İlişkin Algıları, Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 9/2 Winter 2014, p.691-712, ISSN:1308-2140, www.turkishstudies.net, Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6163>, ANKARA-TURKEY.
- Gömleksiz, M. N. ve Çetintaş, S. (2011). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları (Fırat, Dicle, 7 Aralık, Cumhuriyet ve Erzincan Üniversiteleri Örneği). *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17 (2011) 1-14.
- Güvenç, E., Güvenç, H. (2014). İlköğretim matematik ile fen ve teknoloji öğretmenlerinin sınıf yönetim biçimleri ve özerklik desteği algısı. *NWSA-Education Sciences*, 9 (3), 311-322. doi:<http://dx.doi.org/10.12739/NWSA.2014.9.3.1C0620>.
- Güvenç, E. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetim Biçimleri ve Denetim Odakları. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33, 64-80.
- Hacıömeroğlu, G. (2013). Sınıf Öğretmeni Adaylarının Matematik Öğretimine İlişkin Yeterlik ve Sınıf Yönetimi İnançları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26 (1), 1-18.
- Hardin, C. J. (2008). *Effective classroom management: Models and strategies for today's classrooms*. NJ: Pearson Prentice Hall.
- Hemde, A. (2010). *İlköğretim okulları 1-5. sınıflarda karşılaşılan disiplin sorunları ve çözüm yöntemleri konusunda sınıf öğretmenlerin görüşleri ve tutumları üzerine bir araştırma* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Hoy, W. K., & Woolfolk, A. E. (1990). Socialization of student teachers. *American Educational Research Journal*, 27, 279-300.
- Johansen, A., Little, S. G., & Akin-Little, A. (2011). An examination of New Zealand teachers' attributions and perceptions of behavior, classroom management, and the level of formal teacher training received in behavior management. *KAIRARANGA*, 12 (2), 3-12.

- Jones, V. (2006). How do teachers learn to be effective classroom managers? C. M. Evertson & C. S. Weinstein (Eds.), *Handbook of classroom management. Research, practice, and contemporary issues* (pp. 887-908). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Jones, V. F., & Jones, L. S. (1998). *Comprehensive classroom management, creating communities of support and solving problems* (5. Edition), USA: Allyn & Bacon Company.
- Kagan, D. M. (1992). Implications of research on teacher belief. *Educational Psychologist*, 27, 65-90.
- Kayabaşı, Y. ve Cemaloğlu, N. (2007). Öğretmenlerin sınıflarında kullandıkları disiplin modellerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8 (2), 149-170.
- Koepke, M. F., & Harkins, D. A. (2008). Conflict in the classroom: Gender differences in the teacher-child relationship. *Early Education & Development*, 19(6), 843-864.
- Korkmaz, A. (2009). *İlköğretim okullarında sınıf öğretmenlerinin istenmeyen davranışları (Düzce ili örneği)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Köse, M. ve Demir, E. (2014). Öğretmenlerin rol modeliği hakkında öğrenci görüşleri. *Uluslararası Sosyal ve Ekonomik Bilimler Dergisi*, 4 (1), 8-18.
- Kurt, H., Ekici, G. (2013). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının öğrenci başarısından sorumluluk algısına etkisinin analizi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6 (8), 901-939.doi:http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1865.
- Kurt, H., Ekici, G., Aktaş, M. ve Aksu, Ö. (2013). Öğretmen adaylarının kişilik tiplerinin sınıf yönetimine yönelik tutum ve inançlarına etkisi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 2 (2), 199-208.
- Küçükahmet, L. (2009). Sınıf yönetimi (10. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1996). Helping beginning teachers foster healthy classroom management: Implication for elementary school counselors. *Elementary School Guidance and Counseling*, 31 (2), 106-113.
- Martin, N. K., & Baldwin, B. (1992, Nov). *Beliefs regarding classroom management style: The differences between pre-service and experience teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Knoxville, TN, Full text retrieved from <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED355213.pdf>.
- Martin, N. K., Yin, Z., & Baldwin, B. (1998). Construct validation of the attitudes and beliefs on classroom control inventory. *Journal of Classroom Interaction*, 33 (2), 6-15.
- Martin, N.K., & Yin, Z. (1997, Jan). *Attitudes and beliefs regarding classroom management style: Differences between male and female teachers*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southwest Educational Research Association Austin, TX, Full text retrieved from <http://eric.ed.gov/?id=ED404738.pdf>.
- Miller, A. (2003). *Teachers, parents and classroom behavior-a psychosocial approach*. London: Open University Press.
- Nespor, J. (1987). The role of beliefs in the practice of teaching. *Journal of Curriculum Studies*. 19(4), 317-328.

- O'neil, S., & Stephenson, J. (2013). One year on: first-year primary teachers' perceptions of preparedness to manage misbehavior and their confidence in the strategies they use. *Australasian Journal of Special Education*, 37 (2), 125-146.
- Okut, L. (2011). İlköğretim Fen ve Teknoloji, Matematik Öğretmenlerinin Eğitime ve Sınıf Yönetimine İlişkin İnançları Arasındaki İlişki. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1 (4) 39-51.
- Okut, L. (2009). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin eğitime ilişkin inançlarına göre etkili öğretmen özellik ve davranışlarına sahip olma dereceleri* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Pajares, F. (1992). Teachers' and beliefs educational research: Cleaning up messy construct. *Review of Educational Research*. 62 (3), 307-332.
- Pektaş, S. (1989). Sözel Olmayan Öğretmen Davranışlarının Öğretime Etkileri. *Çağdaş Eğitim*, 14 (148), 32-36.
- Reeve, J. (2009). Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. *Educational Psychologist*, 44 (3), 159-175, doi: 10.1080/00461520903028990.
- Öztürk, Y., Gangal, M. ve Beşken Erişi, M. (2014). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Eğitimlerinin Sınıf Yönetimi ve Stratejileri Üzerindeki Etkisine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16 (1), 224-238.
- Schlechty, C. P. (2005). *Okulu yeniden kurmak*. (Çev. Y.Özden). Ankara: Nobel Yayınları.
- Sadik, F. ve Türkoğlu, A. (2015). Investigating the attitudes and beliefs of teacher candidates on classroom management. PEDAGOGIA 2015 Proceeding DVD, Simposio 8, pp. 895-905. ISBN 978-959-18-1099-1, 26 – 30 January 2015, Kuba/Havana.
- Sadik, S. ve Sadik, F. (2014). Investigating classroom management profiles of pre-service teachers (Çukurova University sample). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 116, 2369-2374, doi. <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.214.01.575>.
- Santrock, J. T. (1996). *What is your classroom management profile?*. Retrieved from <http://education.indiana.edu/cas/tt/v1i2/what.html>
- Sarpkaya, P. (2007). Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Velilere Göre Resmi Liselerdeki Öğrenci Disiplin Sorunlarının Nedenleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (22), 110-121.
- Savran, A. (2002). *Pre-service science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their classroom management beliefs* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ortadoğu Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Savran Gencer, A. ve Çakiroğlu, J. (2007). Turkish pre-service science teachers' efficacy beliefs regarding science teaching and their beliefs about classroom management. *Teaching and Teacher Education*, 23, 664-675.
- Savran, A. ve Çakiroğlu, J. (2004). Preservice Science Teachers' Orientations to Classroom Management. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26: 124-134.
- Saygılı, G. ve Gürşimşek, I. (2008). Sınıfta İstenmeyen Davranışlara İlişkin Öğrenci Görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23, 152-159.



- Senemoğlu, N. (1994). Okul Öncesi Eğitim Programı Hangi Yeterlikleri Kazandırmalıdır? *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10 (1994) 21-30.
- Şahin, S., Arslan, M.C. (2014). Öğrenci ve Öğretmen Görüşlerine Göre İstenmeyen Öğrenci Davranışlarına Karşı Kullanılan Öğretmen Stratejilerinin Öğrenciler Üzerindeki Etkileri, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2 Winter 2014, p.1399-1415, ISSN:1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), Doi Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6103>, ANKARA-TURKEY.
- Şirin, H. (2000). Eğitim Sisteminde Özel Dershaneler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi* (2), 387-410.
- Taşdere, A. (2014). Sınıf Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Uygulaması Dersine Yönelik Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/2 Winter 2014, p. 1477-1497, ISSN:1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6254>, ANKARA-TURKEY.
- Tillema, H. H. (2000). Belief change towards self-directed learning in student teachers: Immersion in practice or reflection on action. *Teacher and Teacher Education*, 13 (6), 181-199.
- Ünal, Z. ve Ünal, A. (2009). Comparing beginning and experienced teachers' perceptions of classroom management beliefs and practices in elementary schools in Turkey. *The Educational Forum*, 73, 256-270.
- Weinstein, C. S. (1989).Teacher education students' preconceptions of teaching. *Journal of Teacher Education*, 40 (2), 53-60.
- Weinstein, C. S. (1988). Preservice teachers' expectations about the first year of teaching. *Teaching and Teacher Education*, 4 (19), 31-40.
- Wilks, R. (1996). Classroom management in primary schools: A review of the literature. *Behavior Change*, 13 (1), 20-32.
- Wolfgang, C. H. (2001). *Solving discipline and classroom management problems: Methods and models for today's teachers (5<sup>th</sup> Edition)*. Florida: John Wiley & Sons Inc.
- Wubbels, T. (2011). An international perspective on classroom management: what should prospective teachers learn? *Teaching Education*, 22( 2), 113-131.
- Yalaz Atay, D. (2003). Öğretmen eğitiminin değişen yüzü. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Yaşar Ekici, F. (2014). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ve Demografik Özellikleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 9/11 Fall 2014, p. 593-602, ISSN:1308-2140, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), Doi Number :<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.7416>, ANKARA-TURKEY.
- Yeşilyurt, E. (2007). Yeni İlköğretim Programları Temel Niteliklerinin Öğretim Yöntem ve Tekniklerine Göre Değerlendirilmesi. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları*, 164-167.
- Yıldırım, C. (2012). Sınıf Öğretmenlerinin Sınıflarında Sergiledikleri Davranışlar. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 4 (7), 119-140



---

**Citation Information/Kaynakça Bilgisi**

Sadık, F., Bulut Özsezer, M.S., (2015). “Öğretmen Adaylarının Sınıf Yönetimine Yönelik Tutum Ve İnançlarının İncelenmesi (Çukurova Üniversitesi Örneği)/ Investigating The Attitudes And Beliefs Of Teacher Candidates On Classroom Management (Çukurova University Sample)”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8831>, p. 749-770.



## **ÖĞRETMEN ADAYLARINA YÖNELİK OKUMA TUTUM ÖLÇEĞİ GELİŞTİRME\***

*Tülay SARAR KUZU\*\**

*Türkan DOĞAN\*\*\**

### **ÖZET**

Dil öğretimi kapsamında geliştirilmesi amaçlanan beceri alanlarından birisi de okumadır. Okuma becerisi, dünyayı daha iyi anlayabilecek ve yorumlayabilecek bir entelektüel kimliğin yanı sıra dil becerilerini geliştirme konusunda da çok önemli bir işleve sahiptir. Becerilerin geliştirilmesindeki ön koşullardan birini olumlu tutum oluşturur. Beceri ve tutumlar, ölçekler aracılığıyla değerlendirilir. Bu çalışmada, gençlerin okumaya karşı tutumlarını belirlemeyi amaçlayan geçerlilik ve güvenirliği sağlanmış bir okuma tutum ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu ölçekte, özellikle "kişisel ve toplumsal gelişime katkı" alt boyutuna ağırlık verilmiştir. Geliştirilen ölçeğin çalışma grubunu, Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesinin farklı bölümlerinde okumakta olan lisans ve yüksek lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma 262 öğrenci ile yürütülmüştür. Veri toplama aşamasında önce 72 maddeden oluşan 5'li likert tipi ölçek taslağı hazırlanarak uzman görüşlerine sunulmuştur. Görüşler doğrultusunda yeniden değerlendirilen ölçekteki maddelerden 40 tanesi olumlu 9 tanesi olumsuz toplam 49 maddelik bir ölçek elde edilmiştir. Faktör analizine tabi tutulan ölçekteki maddeler üç alt boyutta toplanan 38 madde ile son şekli almıştır. Ölçeğin Cronbach Alpha güvenirlik katsayısı .94 olarak bulunmuş; bu sonuca göre ölçeğin güvenilir bir ölçek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin KMO değeri .923, Bartlett testi ise .01 olarak bulunmuştur. Ölçek tek boyutlu bir ölçektir ve öğrencilerin kitap okuma tutumlarını ölçebilecek özelliktedir.

**Anahtar Kelimeler:** okuma, okuma tutumu, tutum ölçeği, öğretmen adayları

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: tkuzu@baskent.edu.tr

\*\*\* Doç. Dr. Başkent Üniversitesi Eğitim Fakültesi, El-mek: dogant@hacettepe.edu.tr

## **DEVELOPING A READING ATTITUDE SCALE AIMED AT TEACHER CANDIDATES**

### **ABSTRACT**

One of the skill fields in language teaching that is aimed to be improved, is reading. Reading skill is not only an intellectual identity that allows the individual to better understand and analyze the world, but also has a significant role in developing language skills. In the development of these skills, the positive attitude is one of the prerequisites. The skills and attitudes are evaluated with the use of scales. The aim of this study is the development of a valid and reliable reading attitudes scale that will identify the attitudes of younger people towards reading. In this scale, a specific focus is given to the sub dimension of "contribution to individual and social development". The study group of the proposed scale consists of undergraduate and graduate students of different departments at the Faculty of Education. The study has been conducted with 262 students. Prior to data collection a draft scale with 72 questionnaire items of a five level Likert-scale was prepared and submitted to experts. Based on the collected expert opinions a scale consisting of 40 positive and 9 negative, in total 49 items, was obtained. The scale items after undergoing a factor analysis were grouped under three subgroups, and the scale was finalized with 38 items. The Cronbach's Alpha reliability scale was calculated as .94, thus showing that the proposed scale is a reliable one. The Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy has been calculated as .923 and the Bartlett Test value as .01. The developed scale is a one dimensional scale, with the capability of measuring the book reading attitudes of students.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

One of the skill fields in language teaching that is aimed to be improved, is reading. Reading skill is not only an intellectual identity that allows the individual to better understand and analyze the world, but also has a significant role in developing language skills. In the development of these skills, the positive attitude is one of the prerequisites. The skills and attitudes are evaluated with the use of scales. The aim of this study is the development of a valid and reliable reading attitudes scale that will identify the attitudes of younger people towards reading. In this scale, a specific focus is given to the sub dimension of "contribution to individual and social development". Becoming a real literate person includes gaining the skills and knowledge to read and comment on every kind of text and making evaluations and examinations related with these texts. From this perspective being an active reader and writer enables furnishes the individual with skills that are needed to attend local/national and global cultural policies of economy.

Language teaching courses aims the acquisition of the language skills besides developing thinking skills. Reading teaching that has a special place in language teaching. It makes the construction of Turkish

lessons in a way that will make readers aware of the importance of reading and that will bring the reading skill and culture together to the learner obligatory. In order for the language courses to reach to the mentioned objectives firstly a positive attitude needs to be developed in students. It is accepted by many researchers and educators that individuals who develop a positive attitude towards reading from early ages, additionally reinforce the framework of their future academic and intellectual lives, develop vocabulary and comprehension skills, use more sophisticated form of language, evaluate the books they read better, improve their sensing skills, hence generally their learning is eased. Educators also remark that, early introduction of kids to reading and literacy raises their confidence and self-respect. Attitude is the first obligation of doing a quality and functional reading. Besides appreciation of language and consciousness failure to develop positive attitude towards reading makes language teaching problematic.

In the related literature, a considerable number of researches can be found about Reading Attitude Scale development, adapting the internationally developed scales into Turkish, and evaluating students' reading attitudes. In order to carry out the necessary regulations in the educational context and to take necessary precautions to avoid negative attitudes towards reading, it is first of all essential to ascertain the current situation. To this end, it is of vital importance to determine students' reading attitudes. Therefore, this scale has been developed where reading attitudes of undergraduate students are aimed to be measured in terms of cognitive, emotional, and behavioral characteristics. It is hoped that this scale will make significant contributions to the development of the literature related to evaluating students' reading attitudes. The aim of this study is the development of a valid and reliable reading attitudes scale that will identify the attitudes of younger people towards reading. In this scale, a specific focus is given to the sub dimension of "contribution to individual and social development".

The study group of the proposed scale consists of undergraduate and graduate students of different departments at the Başkent University Faculty of Education. The study has been conducted with 262 students. Within the scope of this research, first an item pool was created. For this reason, at the first phase, thirty students were asked to write a composition including their emotions, ideas, and behaviors towards reading. The statements which were thought to measure reading attitude were chosen from the compositions written by these students. At the second phase, the related literature was reviewed, and the available researches and scales were examined so that a 72-item instrument was constructed for piloting. Then, this instrument was examined by the researchers, and the number of the items was reduced to 64. In the next step, expert opinions were consulted. In the light of the expert opinions and suggested corrections some of the items were taken out from the scale, and other items were revised; therefore, a 50-item scale was obtained. At the last phase, reliability and validity analyses were carried out. The validity of the Reading Attitude Scale was examined through item analysis and factor analysis. The result of the item-scale total score correlation analysis revealed that the correlation between all of the items and the total scores was higher

than .20, and all of the items showed a positive correlation with the total scores. The results of the factor analysis showed that it was a three-factor scale. According to the contents of the items, the first factor including 19 items was named as “Contribution to the personal and social developments”, the second factor with 14 items as “Interest and likes”, and the third factor with 5 items as “Considering it significant/valuable”. Twelve items in the pilot instrument were omitted from the scale because they did not meet the sufficient requirements during the item analysis process. Hence, the final version of the scale was three-factor scale including 38 items. As a result, the validity analyses indicated that the scale can measure the items that it aims to measure in a valid way. After the validity analyses of the scale, in order to determine the internal consistency for the whole scale and each factor, Cronbach  $\alpha$  reliability coefficients were calculated. The reliability co-efficients for the whole scale, “Contribution to the personal and social developments”, “Interest and likes”, and “Considering it significant/valuable” were found to be .948, .853, .654 respectively. Cronbach  $\alpha$  reliability coefficients for the whole scale and sub-scales ranged from .65 and .94. In other words, it can be observed that the scale and its sub-dimensions are satisfactorily reliable.

To conclude, Reading Attitude Scale was prepared to measure undergraduate students’ attitudes towards reading in a reliable way; namely, it was operationalized for the researches aiming to examine students’ reading attitudes. As in the other attitude scales developed in the field, it will be useful for the course efficiency to apply this scale to the students and reflect the results of these applications to the Turkish language teaching programs and course contents.

**Keywords:** reading, reading attitude, attitude scale, teacher candidates.

## 1. Giriş

Çağın “küresel bilgi çağı” toplumun da “küresel bilgi toplumu” olarak adlandırıldığı günümüzde (Parlar, 2012), bize kısa sürede çok farklı kaynaklardan eş zamanlı ulaşan ve durmadan artan bilgi sağanağı altında yaşamaktayız. Bilim ve teknolojiye gelişmelere paralel bir eğitimsel değişim, yeni durumlara uyumlu bireyler yetiştirilmesini, buna bağlı olarak da eğitim programlarında değişikliğe gidilmesini gerekli kılmakta; ayrıca eğitimde nitelik ve süreklilik zorunluluk halini almaktadır (Fındıkçı 1998; Parlar, 2012). Eğitimde niteliğin önemli unsurlarından birisi de öğretmendir. Öğretmen yetiştirme programlarının içeriği öğretmen niteliklerini belirleyen üç temel disipline göre düzenlenmektedir. Bunlar; alan bilgisi, öğretmenlik bilgisi (pedagojik formasyon) ve genel kültürdür (Gözütok 2006). Öğretmen adayları bunların üçünün edinilmesinde de okumadan yararlanmakla birlikte, özellikle genel kültür kazanmak için çok boyutlu ve çok çeşitli kaynaklardan okuma yapmak, üstelik okumayla ilişkisini sürekli kılmak yani okumayı alışkanlığa dönüştürmek zorundadır. Alışkanlık, bir eylemin sürekliliği ile açıklanan ve ilgi ile istek duymayı, diğer bir deyişle olumlu tutum geliştirmeyi izleyen bir süreçtir.

Gerçek bir okur ya da yazar olma durumu, her tür metni okuma ve yorumlama için gerekli bilgi ve becerileri kazanmayı, bu metinlere ilişkin değerlendirme ve incelemeler yapmayı içerir. Bu yönüyle okur ve yazar olma, bireyleri yerel/ulusal ve küresel ekonominin kültür politikalarına katılma konusunda gerekli becerilerle donatır (Kellner, 2002; Parlar, 2012). Bu donanım

entelektüel olmakla ilgilidir. Entelektüellik, çağı yakalamak ve çağdaş birey olabilmekle, bu ise büyük ölçüde bilgiye, düşünceye, yoruma ulaşmada en pratik, yaygın ve etkin araç diyebileceğimiz okuma aracılığıyla mümkündür. Dil öğretimi dersleri, dil becerileri kazandırmanın yanı sıra düşünme becerilerini geliştirmeyi de hedefler. Dil öğretimi içinde önemli bir yere sahip olan okuma öğretimi, Türkçe derslerinin okumanın önemini kavratacak ve okuma becerisi ile kültürünü bir arada kazandıracak şekilde yapılandırılmasını gerektirmektedir. Dil derslerinin söz konusu hedeflere ulaşabilmesi içinse öncelikle öğrencilerde okumaya karşı olumlu bir tutum geliştirmek gerekmektedir.

Tutum, nitelikli ve işlevsel bir okuma yapabilmenin ilk koşuludur. Dil sevgisi ve dil bilincinin yanı sıra okuma konusunda olumlu tutum geliştirememiş olmak, Türkçe öğretimini de sorunlu hale getirmektedir (İşeri, 2010). Tutum genel olarak; okuduğunu anlama, okuma güçlükleri ve genel okuma başarısı ile ilgili varyansları açıklayan değişkenler arasında yer almaktadır (Graham, 2012; McKenna vd., 2012). Bu durumda, okuma eğitimi gerçekleştiren öğretmenlerin, öğrencilerin okumaya karşı tutumları, okuma alışkanlıkları ve motivasyonları konusunda farkındalıklarının olması gereklidir. Ilustre, yaptığı çalışmada (2011), okuyucuların okuma konusundaki tutumlarının okuduğunu anlamayı en fazla etkileyen değişken olduğunu ortaya koymuştur (Akt. Baştuğ ve Keskin 2013). Bireylerin okumaya karşı erken yaşlardan itibaren olumlu bir tutum geliştirmelerinin, ayrıca gelecekteki akademik ve entelektüel yaşamlarının altyapısını pekiştirdiği, kelime hazinelerini ve anlama becerilerini geliştirdiği, daha sofistike bir dil kullanmalarına, okudukları kitapları daha iyi değerlendirmelerine yaradığı, sezme becerilerini artırdığı, böylece genel olarak öğrenmelerinin de kolaylaştığı birçok araştırmacı ve eğitimci tarafından kabul görmektedir. Eğitimciler, bunların yanı sıra çocukların okuma ve edebiyatla erken tanışmasının özgüvenlerini ve özsayıgılarını da artıracaklarını belirtmektedirler (Holdaway 1979, Ajzen 2005).

Öğretmenler ya da araştırmacılar, tutumların ölçülmesi amacıyla hazır bir ölçek kullanabilir ya da bu çalışmada olduğu gibi kendileri ölçek geliştirebilirler. Ancak her durumda ölçeğin, geçerlilik ve güvenirliğinin sağlanmış olması ve hedef kitlenin yaş ve beceri düzeyine uygun olması gibi önemli ölçütler vardır (Henerson vd, 1987:52). Bu çalışma üniversite öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş olmakla birlikte, ölçekte yer alan maddeler oluşturulurken maddelerin, orta öğretim düzeyi öğrencileri için de ölçüm yapabilecek özellikte olması gözetenmiştir.

Alanyazın incelendiğinde, Okuma Tutum Ölçeği geliştirme ile (Özbay ve Uyar 2009; Gömleksiz 2004; Yücel 2005), uluslararası alanda geliştirilmiş bazı ölçeklerin Türkçeye uyarlanması (Baştuğ ve Keskin 2013) ve özellikle de öğrencilerin okuma tutumlarının değerlendirilmesi ile ilgili yapılmış bazı araştırmalara rastlanmıştır (Özbay, Bağcı ve Uyar 2008; Özpolat 2010). Söz konusu çalışmalarda okuma tutumları çeşitli faktörler ve değişkenler açısından ele alınmıştır. Okuma tutumlarının üç temel faktörde toplandığı çalışmamızda ise özellikle "kişisel gelişim ve sosyal gelişime katkı" sağlayacak özellikler ön planda tutulmaya çalışılmıştır.

### **Okuma Nedir?**

Sever (2010)'e göre okuma edimi, eleştirel düşünceyi diri tutan bir beceridir ve bireyin tüm yaşamı boyunca kullanacağı bir etkinlik olarak karşımıza çıkar. Bu anlamda, sadece eğitim kurumlarıyla sınırlandırılacak bir beceri değildir. Okuma eğitimi ile varılacak amaç, eğitim kurumlarından başlayarak yaşamın tüm alanlarını kapsayacak şekilde, bireyin anlam evrenini oluşturmak ve genişletmektir. Bu yüzden okuma eğitimi, bireyin bilgi edinmeye olan ihtiyacının giderilmesi, bu bilgileri eleştirel, yaratıcı ve etkin bir düşünce konumuna ulaştırabilmesi, duygu ve düşünce ufkunun genişletilmesi ve sonuç olarak toplumda “demokratik kültür bilincinin” oluşması için bir zorunluluktur.



Okumak, alıcının metin karşısında yaptığı düşünsel bir etkinliktir. Dar anlamda okuma, yazılı bir metnin şifresini çözme, grafiksel olarak kodlanmış bir bildirinin kodunu çözme demektir. Geniş anlamda ise okuma, yazınsal bir metni yorumlamak demektir (Günay, 2003: 9). Okuma, bilindiği üzere, yazar-metin-okur düzleminde gerçekleşir. Öğrencileri eleştirel ve çok yönlü düşünmeye yönlendirecek ve onların kendilerini gerçekleştirmelerini sağlayacak yöntemlerin kılavuzluğunu yapacak olan Türkçe öğretmenlerinin ulaşmak durumunda oldukları en genel amaç, okuma kültürü edinmiş, düşünen, duyarlı bireyler yetiştirmektir (Sever, 2006: 9). Okuma kültürü edinmiş olmak, okumaya karşı olumlu tutumla başlar ve seçerek okuma, okuduklarını anlama ve okumayı alışkanlığa dönüştürmüş olma gibi unsurları içerir.

### ***Tutum ve Okuma Tutumu nedir?***

Allport (1967) tutumları, deneyimler sonucu organize edilen, durum ve nesnelere karşı kişinin tepkileri üzerinde yönlendirici etkiye sahip, zihinsel ya da duygusal hazır olma durumu; Tezbaşaran ise, belirli bir nesne, durum, kurum, kavram ya da diğer insanlara karşı öğrenilmiş, olumlu ya da olumsuz tepkide bulunma eğilimi olarak tanımlar.

Çocukluk çağında etkileşimde bulunulan aile ve sosyal çevre ile öğretmenlerin başlıca rolü üstlenmesinin yanısıra genetik ve çevresel faktörlerin de tutumların gelişmesinde önemli rolü olduğu öne sürülmektedir (Baron ve Byrne 2003; Beck 2004). Özellikle de öğretmenlerin okumaya karşı olumlu tutum ve okuma alışkanlığı konusunda model olma özelliği, öğrencilerinin de aynı tutum ve davranışları sergilemesi konusunda önemli rol oynamakta ve böyle öğretmenlerin öğrencilerinin olumlu tutum geliştirme olasılığı yüksek olmaktadır (Dreher 2003).

Pek çok değişken, tutumların oluşmasını ve değişmesini etkiler. Özellikle ikizler üzerinde yapılan araştırmalarda tutumların hem genetik faktörlerden hem de çevresel faktörlerden etkilendiği ortaya konmuştur. Ancak tutumların büyük oranda sosyal olaylar, varlıklar ya da durumlarla kurulan sosyal etkileşim sonucunda öğrenilen yapılar olduğu söylenebilir (Bohner ve Wänke, 2004; Aranson vd., 2004). Davranışların çoğu gibi tutumlar da öğrenme yoluyla kazanılırlar (Morgan, 1998; Ülgen, 1994). Bireyin kazanılmış kişilik özelliklerinin bir parçasıdır ve diğer kişilik özellikleri gibi klasik veya edimsel koşullanma yoluyla veya modellerin gözlenmesiyle öğrenilirler. Tutumların; duyuşsal, bilişsel ve davranışsal olmak üzere üç bileşeni vardır. Merkezi bileşen; bir insan, kurum, nesne ya da soyut bir şeyle ilgili devamlı bir duygudur. Bilişsel bileşen, bireyin tutumun nesnesi hakkındaki inançlarından oluşur. Yani bir şeye karşı olumsuz tutumunuz varsa, o şey hakkında olumsuz inançlarınız da olacaktır. Diğer bir bileşen ise, duygu ve kaniya uygun olarak hareket etme eğilimi anlamına gelen davranışsal bileşendir. Tutumlar kendilerini davranışlarla gösterirler. Çoğu zaman bunlardan biri tutumun merkezini oluşturur ve ilgili davranışı sergileyip sergilememe durumunda belirleyici hale gelebilir (Ajzen, 1989:245; Aranson vd, 2004:217; Tavşancıl, 2010). Sözü edilen bu sınıflamadan hareketle tutumlar okuma açısından ele alındığında, bireyin okuma sırasında hissettiği heyecan yahut estetik zevk ve beğenin duyuşsal bileşeni; okumayı çekici ya da gerekli kılan inanç ve düşüncelerin bilişsel bileşeni; okuma eylemini gerçekleştirme durumunun da davranışsal bileşeni oluşturduğu söylenebilir.

Okuma tutumu, okuma becerisinin ve alışkanlığının kazanılmasında, okuma alışkanlığı da yeni öğrenmelere temel oluşturarak öğretim hayatının etkinleştirilmesinde önemli rol oynamaktadır. Holdaway (1979) ile Fields, Sprangler ve Lee (1991), bireylerin erken ve olumlu okuryazarlık ve okuma tutumu kazanmasının; gelecekteki öğrenmelerinin altyapısını pekiştireceğini, kelime haznelerini geliştireceğini, daha işlenmiş dil yapıları kullanmalarına ve kitap değerlendirmeleri yapabilmelerine yarayacağını, anlama becerilerini geliştireceğini, hikayeyi sezme becerilerini artıracığını ve daha da önemlisi çocukların okuma ve edebiyatla erken tanışmasının kendilerine saygılarını artıracığını belirtmektedirler.

## 2. Çalışmanın Amacı

Geleceğin öğretmenleri olacak Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma becerisi ve alışkanlığı kazanması; alan bilgisi ve pedagojik bilgi kadar önemli diğer bir öğretmenlik yeterliliği boyutu olan genel kültürün geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Okumaya ilişkin ilgi, istek görüş ve kanılardan oluşan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek de bu açıdan önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, Eğitim Fakültesinde okumakta olan öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumlarını belirlemede kullanmak amacıyla, özellikle okumanın kişisel ve toplumsal gelişime katkı boyutuna ağırlık veren, geçerli ve güvenilir bir okuma tutum ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu ölçekle aynı zamanda öğrencilerde okuma edimi (performansı) konusunda farkındalık yaratılması amaçlanmaktadır.

Geleceğin öğretmenleri olacak Eğitim Fakültesi öğrencilerinin kitap okuma becerisi ve alışkanlığı kazanması; alan bilgisi ve pedagojik bilgi kadar önemli diğer bir öğretmenlik yeterliliği boyutu olan genel kültürün geliştirilmesi açısından oldukça önemlidir. Okumaya ilişkin ilgi, istek görüş ve kanılardan oluşan bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikleri ölçebilecek geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek de bu açıdan önem taşımaktadır.

Bu çalışmada, Eğitim Fakültesinde okumakta olan öğretmen adaylarının okumaya karşı tutumlarını belirlemede kullanmak amacıyla, özellikle okumanın kişisel ve toplumsal gelişime katkı boyutuna ağırlık veren, geçerli ve güvenilir bir okuma tutum ölçeği geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu ölçekle aynı zamanda öğrencilerde okuma edimi (performansı) konusunda farkındalık yaratılması amaçlanmaktadır.

## 3. Yöntem

### Çalışma Grubu

Araştırmamanın çalışma grubunu, bir vakıf üniversitesinin eğitim fakültesi ve eğitim bilimleri enstitüsünün çeşitli bölümlerine devam eden 188'i kadın (%71.5), 74'ü erkek (%28.1) olmak üzere toplam 262 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin yaşları 18–36 arasında değişmekte olup, yaş ortalaması 23.06, SS=3.03'dır. Katılımcılardan ikisi yaşına ilişkin bilgi vermemiştir. Sınıf düzeyine göre bakıldığında ise öğrencilerin %27.9'i (n=73) birinci, %5.3'ü (n=14) ikinci, %9.9'u (n=26) üçüncü, %14.1'i (n=37) dördüncü, %5.7'si (n=15) beşinci sınıfta ve %31.9'u (n=84) ise tezsiz yüksek lisans programında okumaktadırlar. Katılımcıların 13 tanesi (%5) sınıf düzeyini belirtmemiştir.

### İşlem Yolu

Araştırma kapsamında, gençlerin okumaya yönelik tutumlarını belirlemeyi hedefleyen bir ölçeğin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, ilk aşamada çalışma gruplarından birini oluşturan Türkçe öğretmenliği programında okuyan 3. sınıf öğrencilerinden (30 öğrenci) okumaya karşı duygu ve düşünce ve davranışlarını içeren bir kompozisyon yazmaları istenmiştir. Yazılan kompozisyonlardaki okuma tutumunu ölçebileceği düşünülen ifadeler seçilmiştir. İkinci aşamada konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmış ve öğrencilerin okuma tutumlarını belirlemek üzere yapılmış ilgili araştırmalardaki ölçeklere ulaşılmıştır. Bu amaçla Yalınkılıç (2007); Özbay, Uyar ve Bağcı (2008); Özbay ve Uyar (2009); Yücel 2004; Gömleksiz 2005) tarafından yapılan çalışmalarda kullanılan envanterlerde yer alan maddeler incelenmiştir. Sonuçta, "kişisel ve sosyal gelişime katkı" alt boyutunu ölçecek maddelere ağırlık verilerek araştırmacılar tarafından, ölçeğin denemelik formunu oluşturmak amacıyla 72 madde yazılmıştır. Bu 72 madde araştırmacılar tarafından tekrar değerlendirmeye tabi tutularak 64 maddeye indirilmiştir. Maddeler tutum maddesi yazma ölçütlerine uygun yazılmıştır. Bu şekilde geliştirilen denemelik maddeler için, üç (Türk dili uzmanı) dil uzmanından, iki ölçme ve değerlendirme uzmanından ve bir psikolojik danışma alanı

uzmanından maddelerin anlaşılabilirliği, Türkçe anlatıma uygunluğu ve tutum maddeleri olarak uygunluğu boyutlarında uzman görüşü alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda 14 madde ölçekten çıkarılmış ve diğer maddelerde de önerilen düzeltmeler yapılarak 50 maddelik denemelik ölçeğe son hali verilmiştir.

Beşli Likert tipi dereceleme kullanılan ölçekte, olumlu cümleler “kesinlikle katılıyorum” seçeneğinden “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine doğru “5, 4, 3, 2, 1” şeklinde puanlanırken, olumsuz cümleler de bunun tam tersi bir yol izlenerek “kesinlikle katılıyorum” seçeneğinden “kesinlikle katılmıyorum” seçeneğine doğru “1, 2, 3, 4, 5” şeklinde puanlanmıştır. Maddelerin sekizi (1, 9, 11, 12, 14, 17, 46 ve 48. madde) ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanın yüksekliği, okumaya yönelik tutumun olumlu olduğuna işaret etmektedir. Bu şekilde yapılandırılan ölçeğin ön uygulaması yapılmış, ön uygulama kapsamında 262 geçerli ölçeğin verileri üzerinde madde analizi gerçekleştirilmiştir.

Madde analizi sürecinde gerçekleştirilen madde-ölçek toplam puanı korelasyon analizi, maddeler ile ölçekten alınan toplam puan arasındaki ilişkiyi incelemek ve bağımsız değişkenler olarak maddelerin ölçeğin tamamı ile aynı boyutta ölçeğe yapıp yapmadığını belirlemek amacıyla kullanılmaktadır (Tezbaşaran, 1996). Madde analizinde madde-ölçek toplam puanı korelasyonu ve alt-üst %27’lik gruplar için t-testi en sık kullanılan analizlerdir (Özgüven, 1994). Maddenin ayırt etme gücü, her bir maddenin yüksek puanlarla düşük puanları ayırt etmedeki etkililik derecesini gösterir. Bu amaçla, her bir maddenin, ölçekten yüksek puan alan yanıtlayıcılar ile düşük puan alan yanıtlayıcıları hangi düzeyde ayırt ettiğini belirlemek için %27’lik alt-üst gruplar için t-testi kullanılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi ile de maddelerin hangi faktörler altında toplandıkları belirlenmiştir. Ölçeğin geçerlik çalışmalarından sonra, ölçeğin tümü ve açıklayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen faktörlerin her biri için iç tutarlılığını saptamak amacıyla Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır.

#### 4. Bulgular ve Tartışma

Bu bölümde, Okuma Tutum Ölçeği’nin (OTÖ) geçerliği ve güvenilirliğine ilişkin bulgular sunulmuştur.

##### *Okuma Tutum Ölçeğinin Geçerliği*

Okuma Tutum Ölçeğinin geçerliği, madde analizi ve faktör analizi yolları ile incelenmiştir. Öncelikli olarak, madde analizi için madde-toplam puan korelasyonları ve alt-üst %27’lik gruplar için t-testi yöntemleri gerçekleştirilmiştir. Daha sonra madde analizinde uygun ölçütlere sahip olduğu belirlenen maddeler faktör analizine tabi tutulmuştur.

##### *Madde-Ölçek Toplam Puanları Korelasyon Analizine İlişkin Bulgular*

Gerçekleştirilen madde-toplam puan korelasyon analizinde, .20 ölçüt olarak kabul edilmiştir. Analiz sonuçları bütün maddelerin toplam puanlar ile gösterdiği korelasyonun .20’den büyük olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte bütün maddelerin toplam puanlar ile pozitif korelasyon gösterdiği saptanmıştır.

##### *Alt-Üst %27’lik Gruplar t-testine İlişkin Bulgular*

Ölçekten alınan toplam puanlara göre oluşturulan alt ve üst %27’lik grupların ölçekte bulunan maddeler ile ayırt edilmesi, maddelerin olumlu tutuma sahip olan cevaplayıcılar ile olumsuz tutuma sahip olan cevaplayıcıları ayırt edebildiğinin bir göstergesidir. Bu özelliği göstermeyen maddeler, olumlu ve olumsuz tutuma sahip cevaplayıcılarda aynı tepkiyi uyandırdıklarından ölçeğin nihai formunda yer almaması önerilir (Tavşancıl, 2010; Tezbaşaran,

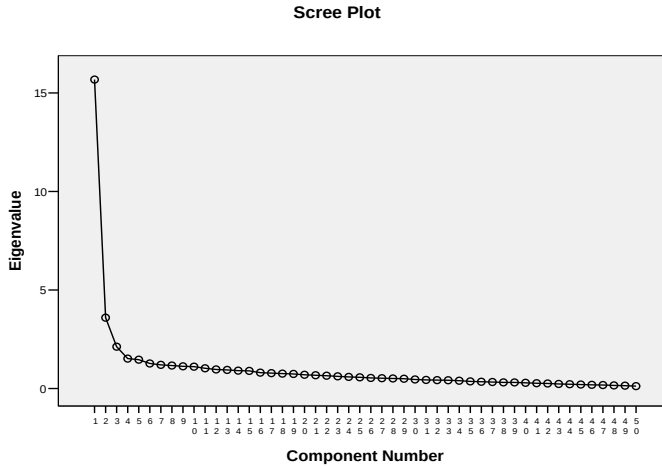
1996). Gerçekleştirilen bağımsız gruplar için t-testi sonucunda, tüm maddelerin iki grubu manidar olarak ayırt edebildiği görülmüştür.

Madde analizi sürecinde hesaplanan madde-toplam puan korelasyonu ve alt-üst %27'lik gruplar için t-testi analizlerinin sonuçları doğrultusunda maddelerin yeterli ölçütleri karşıladığı görülmüştür.

### ***Faktör Analizine İlişkin Bulgular***

OTÖ'nün tümüne ilişkin yapı geçerliği faktör analizi ile incelenmiştir. Öncelikle verilerin faktör analizi için uygun olup olmadığını Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi ile incelenmiştir. Yapılan analiz sonucunda KMO katsayısı .923, Bartlett testi ise .01 düzeyinde manidar bulunmuştur. Böylece verilerin faktör analizi için uygun olduğu saptanmıştır. Verilerin faktör analizi için uygun çıkması üzerine, OTÖ'nün yapı geçerliğini ve faktör yapısını incelemek amacıyla Açımlayıcı (exploratory) Faktör Analizi (AFA) kullanılmıştır. İncelenen yapı hakkında bir beklentinin olmadığı ya da söz konusu yapının hangi alt yapılara ve kaç faktöre sahip olduğu bilinmediği durumlarda açımlayıcı faktör analizi sıklıkla kullanılmaktadır (Thompson, 2004). Faktörleştirme tekniği olarak da temel bileşenler analizi (principle compenent analysis, PCA) seçilmiştir (Kline, 1994). Analizlerde faktörlerin her bir değişken üzerindeki ortak faktör varyansı (communalities), maddelerin faktör yükleri (factor loading), açıklanan varyans oranları, çizgi grafiği (scree plot) incelenmiş ve bir biriyle ilişkili maddelerin bir araya gelerek bir faktör oluşturması ve faktörlerin daha kolay yorumlanabilmesi amacıyla Quartimax eksen döndürme (rotation) tekniği seçilmiştir. Kaiser normalleştirilmesine göre (Tatsuoka, 1971) öz değeri 1.00 in üzerinde olan faktörler yoruma dâhil edilmiştir.

Temel bileşenler analizi, ölçekte, öz değeri (eigenvalue) 1'den büyük olan 11 faktör olduğunu göstermiştir. Bu durum, ölçeğin en fazla 11 faktörlü olabileceğinin göstergesidir. Şekil 1'de görülen çizgi grafiği dikkate alındığında, yüksek eğimli inişlerin sayısının iki ya da üç olarak değerlendirilebileceği görülmektedir.



**Şekil 1. Açımlayıcı Faktör Analizi Sonucunda Elde Edilen Çizgi (Scree Plot) Grafiği**

Faktör analizi sonucunda, maddelerin birden fazla faktör altında yüksek faktör yükleri gösterdiği belirlendiğinden, döndürme işlemi gerçekleştirilmiştir. Döndürme işlemi sonucunda, farklı faktörlerdeki yük değerleri arasında .10'dan daha düşük fark olan maddeler “binişik” olarak kabul edilmiş ve farklı faktörlerde binişik olduğu belirlenen maddeler (36, 39, 8, 13, 42, 10, 44, 2, 30, 45, 41 ve 49), binişik durumları sıra gözetilerek ele alınıp faktör analizinden çıkarılarak analiz tekrarlanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda ölçek toplam 38 maddeden oluşan 3 alt ölçekli bir

ölçek haline gelmiştir. Son durumda elde edilen üç faktör, varyansın sırası ile %21.65, %15.17 ve %8.55’i olmak üzere toplamda %45.38’ini açıklamaktadır. Tablo 1’de ölçekte yer alan maddelerin faktörlere dağılımları ve faktör yük değerleri verilmiştir.

**Tablo 1 Maddelerin Faktörlere Dağılımları ve Faktör Yük Değerleri**

| Madde No | Faktör 1 | Madde No | Faktör 2 | Madde No | Faktör 3 |
|----------|----------|----------|----------|----------|----------|
| m22      | .801     | m9       | .706     | m31      | .670     |
| m23      | .797     | m1       | .683     | m32      | .623     |
| m21      | .788     | m17      | .678     | m15      | .507     |
| m24      | .718     | m47      | .657     | m16      | .490     |
| m25      | .689     | m11      | .611     | m48      | .480     |
| m19      | .684     | m4       | .584     |          |          |
| m34      | .643     | m12      | .565     |          |          |
| m20      | .627     | m50      | .557     |          |          |
| m43      | .617     | m3       | .549     |          |          |
| m33      | .608     | m5       | .544     |          |          |
| m27      | .566     | m7       | .524     |          |          |
| m26      | .551     | m6       | .514     |          |          |
| m29      | .542     | m46      | .490     |          |          |
| m18      | .535     | m14      | .474     |          |          |
| m35      | .532     |          |          |          |          |
| m38      | .529     |          |          |          |          |
| m37      | .514     |          |          |          |          |
| m40      | .484     |          |          |          |          |
| m28      | .472     |          |          |          |          |

Tablo 1 incelendiğinde, 19 maddenin 1. faktör, 14 maddenin 2. faktör ve 5 maddenin ise 3. faktör altında yer aldığı görülmektedir. Maddelerin içerikleri dikkate alınarak birinci faktör “Kişisel ve toplumsal gelişime katkı”, ikinci faktör “İlgi ve sevmek”, üçüncü faktör ise “Önemli/değerli bulma” olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin deneme formunda yer alan maddelerden 12 tanesi analiz sürecinde yeterli ölçütleri sağlayamadıkları gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Böylece ölçeğin nihai formunda toplam 38 madde yer almıştır. Tutumların bileşenleri açısından bu maddelerin dağılımına bakıldığında; 21 tanesinin bilişsel, 11 tanesinin duyuşsal, 6 tanesinin de davranışsal tutumları ölçek özellikte olduğu görülmektedir.

### **Okuma Tutum Ölçeğinin Güvenirliği**

Güvenirlik çalışmalarında ise iç tutarlık katsayıları Cronbach Alpha formülü kullanılarak saptanmıştır. Gerçekleştirilen analizde ölçeğin tümü ve faktörlerin her biri için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları Tablo 2’de verilmiştir.

**Tablo 2 Ölçeğin Tümünden ve Faktörlerin Her Birinden Elde Edilen İç Tutarlılık Katsayıları**

| Faktör/Ölçek                     | İç Tutarlılık Katsayısı | Madde Sayısı |
|----------------------------------|-------------------------|--------------|
| Ölçeğin Tümü                     | .948**                  | 38           |
| Kişisel ve sosyal gelişime katkı | .922**                  | 19           |
| İlgi ve sevmek                   | .853**                  | 14           |
| Önem/değerli bulma               | .654*                   | 5            |

\* $p < .05$

\*\* $p < .01$

Tablo 2’de görüldüğü gibi ölçeğin tümü ve alt ölçekler için elde edilen Cronbach Alfa değerleri .65 ile .94 arasında değişmektedir. En düşük alfa değeri Önem/değerli bulma boyutundan, en yüksek Cronbach Alfa değeri ise ölçeğin tümünden elde edilmiştir. Toplam puandan elde edilen güvenilirlik katsayısı .948 olarak bulunmuştur. Önem/değerli bulma boyutunun güvenilirlik

katsayısının düşüklüğü madde sayısının az olması ile ilişkilidir. Özgüven'e göre (2004), ölçme aracının güvenilirliği yükseltmenin yöntemlerinden biri ölçekteki madde sayısını yükseltmektir.

Sonuç olarak, beşli likert tipi olan ölçekte 8'si olumsuz 30'u olumlu 38 madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 38 en yüksek puan ise 190'dır. Puanın yüksekliği okumaya yönelik tutumun olumlu olduğuna işaret etmektedir. "İlgi ve sevmek", "Kişisel ve sosyal gelişime katkı" ve "Önemli ve değerli bulma" olmak üzere üç alt ölçekten oluşan ölçme aracı hem toplam puan hem de alt ölçeklere göre puan vermektedir.

## 5. Sonuç ve Değerlendirme

Üniversite öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı üzerine yapılan bazı araştırmalar bu konuda sorunlu bir durumun varlığını ortaya koymaktadır (Esgin ve Karadağ 2000, Gömleksiz ve Telo (2003). Öğretmen yetiştiren Eğitim Fakültelerindeki öğrenciler açısından da durum çok farklı değildir. Söz konusu araştırma sonucuna göre, kütüphaneyi kullanan öğrenci oranı %5, düzenli kitap okuyanların oranı ise %26 olarak belirlenmiştir. Oysa öğretmenin entelektüel yeterliliğini geliştirecek olan başlıca etken kitap okumaktır. Özellikle dil eğitimi ve edebiyat eğitimi alanında öğrenim gören öğretmen adayları için bu etken çok daha fazla önem taşımaktadır. Okuma becerisi, okuma alışkanlığı ve genel kültür ile okuma tutumu arasındaki doğru oransal ilişki de birçok araştırma ile ortaya konulmuştur (Applegate ve Applegate, 2004; Kuzu 2013; Özpolat 2010; Özbay ve Uyar 2009; Özbay vd. 2008; Gömleksiz 2004; Schofield, 1980).

Eğitim ortamında gerekli düzenlemelerin yapılabilmesi ve okumaya karşı gelişecek olumsuz tutumlar konusunda gerekli önlemlerin alınması için öncelikle mevcut durumun saptanması gereklidir. Bu amaçla da okumaya karşı tutumların belirlenmesi önem taşımaktadır. Bu ihtiyacı göz önünde bulundurarak, bu çalışma ile, üniversite öğrencilerinin kitap okumaya karşı tutumlarını bilişsel, duyuşsal ve davranışsal özellikler açısından (özellikle "kişisel ve toplumsal gelişime katkı" boyutu ile) ölçebilecek bir ölçek geliştirilmiştir. Geliştirilen bu ölçme aracının, öğrencilerin okumaya karşı tutumlarının değerlendirilmesine yönelik alan yazının gelişmesine önemli bir katkı sağlayacağı düşünülmüştür.

Araştırma kapsamında öncelikle, OTÖ için madde havuzu oluşturulmuştur. Bu amaçla, ilk aşamada 30 öğrencinin okumaya karşı duygu, düşünce ve davranışlarını içeren bir kompozisyon yazmaları istenmiş ve yazılan kompozisyonlardaki okuma tutumunu ölçebileceği düşünülen ifadeler seçilmiştir. İkinci aşamada konuyla ilgili alanyazın taraması yapılmış, ilgili araştırma ve ölçekler incelenmiş ve 72 maddelik bir denemelik form oluşturulmuştur. Daha sonra bu form, araştırmacılar tarafından tekrar değerlendirmeye tabi tutularak 64 maddeye indirilmiştir. Bir sonraki aşamada ise uzman görüşlerine başvurulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda bazı maddeler ölçekten çıkarılmış ve diğer maddelerde de önerilen düzeltmeler yapılarak 50 maddelik denemelik ölçeğe son hali verilmiştir. Son aşamada ise ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır.

Okuma Tutum Ölçeğinin geçerliliği madde analizi ve faktör analizi yolları ile incelenmiştir. Madde analizi sürecinde gerçekleştirilen madde-ölçek toplam puanı korelasyon analizi sonuçları, bütün maddelerin toplam puanlar ile gösterdiği korelasyonun .20'den büyük olduğunu ve bütün maddelerin toplam puanlar ile pozitif korelasyon gösterdiğini ortaya koymuştur. Yapılan faktör analizi sonucunda ise ölçeğin üç faktörlü bir yapıya sahip olduğu belirlenmiştir. Maddelerin içerikleri dikkate alınarak, 19 maddeden oluşan birinci faktör "Kişisel ve toplumsal gelişime katkı", 14 maddeden oluşan ikinci faktör "İlgi ve sevmek" ve 5 maddeden oluşan üçüncü faktör ise "Önemli/değerli bulma" olarak isimlendirilmiştir. Deneme formunda yer alan 12 madde analiz sürecinde yeterli ölçütleri sağlayamadıkları gerekçesiyle ölçekten çıkarılmıştır. Böylece, ölçeğin nihai formu toplam 38 maddeden oluşan üç faktörlü bir yapı göstermiştir. Sonuç olarak



geçerlilik çalışmaları, ölçeğin ölçmeyi amaçladığı yapıları geçerli bir şekilde ölçebildiğine işaret etmektedir.

Ölçeğin geçerlilik çalışmalarından sonra, ölçeğin tümü ve faktörlerin her biri için iç tutarlılığı saptamak amacıyla, Cronbach  $\alpha$  güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin tümüne ilişkin güvenilirlik katsayısı .948 olarak bulunurken, Kişisel ve Sosyal Gelişime Katkı faktörü için .922, İlgi ve Sevmek faktörü için .853, Önem/Değerli Bulma faktörü için ise .654 olarak bulunmuştur. Ölçeğin tümü ve alt ölçekler için elde edilen Cronbach Alfa değerleri .65 ile .94 arasında değişmektedir. Diğer bir deyişle, ölçeğin ve alt boyutlarının kabul edilebilir düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu görülmektedir.

Sonuç olarak, Okuma Tutum Ölçeği, üniversite öğrencilerinin okumaya yönelik tutumlarını güvenle ölçmeye; bir başka deyişle, öğrencilerin okumaya yönelik tutumlarının incelenmesini hedefleyen araştırmalarda kullanılmaya hazır hâle getirilmiştir. Üniversite öğrencileri ile geliştirilmiş olmakla birlikte orta öğrenim öğrencilerinin tutumlarını da ölçebilecek özellikte olduğu düşünülen bu ölçeğin öğrencilere uygulanması ve sonuçlarının program ve ders içeriklerinin düzenlenmesi sırasında değerlendirmeye alınması yararlı olacaktır.

## KAYNAKÇA

- Ajzen, I., (1989). Attitude Structure and Behavior. Attitude Structure and Function, (Edt.Pratkanis A.R.; Breckler, S.J.; Greenwald, A. G.) New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Ajzen, I. and Fishbein, M., (2005). The Influence of Attitudes on Behavior. The Handbook of Attitudes. (Edt. Albarracin, D.; Johnson B.T.; Zanna, M.P.). New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Allport, G.W., (1967). Readings in Attitude Theory and Measurement. (Edt. M. Fishbein). Newyork: John Willey & Sons Inc.
- Applegate, A.J. and Applegate, M.D., (2004). “The Peter Effect: Reading Habits of Preservice Teachers” Reading Teacher, Vol. 57, Issue 6, pp:554-563.
- Aranson, E., Wilson, T.D., and Akert, R.M., (2004). Social Psychology, (4th Edition).USA: Pearson Education.
- Balcı A. (2009), *İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları*, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Cilt/Volume: 6, Sayı/Issue: 11, 265-300.
- Baron R.A. and Byrne, D., (2003). Social Psychology (10th Edition). USA: Pearson Education. 10.
- Baştuğ M., Keskin H.K. (2013). *Ergenlik Dönemi Tutum Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması*, Turkish Studies, International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic Volume 8/4, 295-311
- Beck, R.C., (2004). Motivation Theories and Principles. (Fifth Edition) Pearson Prentice Hall: New Jearsey.
- Esgin, A., Karadağ, Ö. (2000). Üniversite Öğrencilerinin Okuma Alışkanlığı. Popüler Bilim. Eylül 2000, 19-23.
- Dreher, M. J. (2002). Teaching Ideas-Motivating Teachers to Read, The Reading Teacher, 56(4), 338-340.

- Fındıkçı, İ. (2001), “Bilgi Toplumunda Eriyen Değerler ve Eğitim”. Hüseyin Hüsnü Tekişik Eğitim Araştırma Geliştirme Merkezi (Ed.), Eğitimde Yansımalar VI- 2000 Yılında Türk Millî Eğitim Örgütü ve Yönetimi Sempozyumu, 11-13 Ocak, Ankara.
- Gömleksiz, M. N., Telo, A. (2003). Eğitim Fakültesi Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığı (Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği). I. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi, 15-17 Mayıs. Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü. Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi, İzmir.
- Gözütok D. (2006). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Ankara:Ekinoks
- Guthrie, J. T.; Greaney, V. (1991). “Literacy Acts”. (Ed: R. Barr, M. L. Kamil, P.B.Mosenthal, ve P. D. Pearson), Handbook Of Reading.Research, Volume II, Mahwah, New Jersey : Lawrence Erlbaum Associates.
- Günay D. (2001). Metin Bilgisi, İstanbul: Multilingual.
- Gömleksiz, M.N. (2004). Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Bir Tutum Ölçeğinin Geçerlik Ve Güvenirliği Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Cilt: 14, Sayı: 2, Sayfa: 185-195,
- Graham, S. (2012). Are Attitudes Toward Writing and Reading Separable Constructs?A Study With Primary Grade Children. *Reading & Writing Quarterly*, 28, 51-69.
- Henerson, M. E., Morris, L. L. & Fitz-Gibbon, C. T. (1987). How To Measure Attitudes. California: Sage Publications. Inc.
- Ilustre, C. A. P. (2011). Beliefs about Reading, Metacognitive Reading Strategies and Text Comprehension among College Students in a Private University. *Philippine ESL Journal*, 7, 28-47.
- İşeri K. (2010). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Okuma Tutumlarının İncelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 468-487.
- Mckenna, M. C., Conradi, K., Lawrence, C., Jang, B. G., & Meyer, J. P. (2012). Reading Attitudes of Middle School Students: Results of a U.S. Survey. *Reading Research Quarterly*, 47(3), 283–306.
- Morgan C. T. (1998). Psikolojiye Giriş, Ankara: Hacettepe Ü. Yay., (Çev.Hüsnü Arıcı ve diğ.)
- Kellner, D. (2002). Yeni Teknolojiler/Yeni Okur-Yazarlıklar: Yeni Binyılda Eğitimin Yeniden Yapılandırılması, Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, Mayıs 2002, 2 (1), 107-132.
- Kuzu S.T. (2013). “Öğretmen Adaylarının Okuma Tutumları ile Öğretmen Yeterliliklerinin Genel Kültür Boyutunun İlişkisinin Değerlendirilmesi” *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, Cilt 2, sayı 6, s. 55-72
- Özbay M., Bağcı H., Uyar Y. (2008). *Türkçe Öğretmeni Adaylarının Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre Değerlendirilmesi*, İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9 (15), 117–136
- Özbay M., Uyar Y. (2009). *İlköğretim İkinci Kademe Öğrencileri İçin Okumaya Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması*, E-Journal of New World Sciences Academy (4), 2 A, Issn: 1306-3111
- Özgüven İ.E.(1994). Psikolojik Testler, Ankara:Yeni Doğu Matbaası.

- Özpolat E.(2010). Öğretmen Adaylarının Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi Örneği) ZfWT Journal of World of Turks 2 (1), 411-428.
- Parlar, H. (2012) Bilgi toplumu, Değişim ve Yeni Eğitim Paradigması, Yalova Sosyal Bilimler Dergisi, 4, 193-209.
- Schofield, H. L. (1980). Reading Attitude and Achievement Teacher Pupil Relationship. Journal of Educational Research, Vol. 74, No. 2, pp.112-119.
- Sever, S. (2011). Türkçe Öğretimi ve Tam Öğrenme, Ankara: Anı Yayıncılık .
- Tezbaşaran, A.A., (1997). Likert Tipi Ölçek Geliştirme Kılavuzu. Ankara: Türk Psikologlar Derneği Yayınları.
- Tavşancıl E. (2010). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi*. 4. Baskı. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Thompson, B. (2004). Exploratory and confirmatory factor analysis. Washington, DC: American Psychological Association Pres.
- Yücel, G., (2005). Okul Öncesinde Okuma Tutumları Ölçeği'nin Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

## EK 1.

## Okumaya Yönelik Tutum

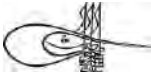
Aşağıda verilen ifadelere ne ölçüde katıldığınızı lütfen belirtiniz.

|                                                                                                              | Kesinlikle katılıyorum | Katılıyorum | Kararsızım | Katılmıyorum | Kesinlikle katılmıyorum |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------|-------------|------------|--------------|-------------------------|
| 1. Okumanın iletişim becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum.                                                |                        |             |            |              |                         |
| 2. Okumak çok boyutlu düşünebilmemi sağlar.                                                                  |                        |             |            |              |                         |
| 3. Okumanın dil becerilerimi geliştirdiğini düşünüyorum.                                                     |                        |             |            |              |                         |
| 4. Okumak kendime olan güvenimi artırır.                                                                     |                        |             |            |              |                         |
| 5. Okumak kendimi daha iyi tanımama yardımcı olur.                                                           |                        |             |            |              |                         |
| 6. Okumanın kişiliğimin gelişmesinde önemli katkısı olacağına inanıyorum.                                    |                        |             |            |              |                         |
| 7. Okuma, diğer insanları daha iyi anlamama katkıda bulunur.                                                 |                        |             |            |              |                         |
| 8. Kitap okumanın sosyal statümü yükselteceğine inanırım                                                     |                        |             |            |              |                         |
| 9. Bana göre bir ülkenin gelişmişliği kitap okuma oranı ile doğru orantılıdır.                               |                        |             |            |              |                         |
| 10. Okuma sayesinde insanlarla daha kolay iletişim kurabileceğimi düşünürüm.                                 |                        |             |            |              |                         |
| 11. Okumanın hayal gücümü geliştirdiğine inanırım.                                                           |                        |             |            |              |                         |
| 12. Yaptığım seçimlerde okuduklarımdan etkilenirim.                                                          |                        |             |            |              |                         |
| 13. Okumak yeni yerler keşfetmeye katkıda bulunur.                                                           |                        |             |            |              |                         |
| 14. Okumak dünyayı daha geniş açıdan kavramama yardımcı olur.                                                |                        |             |            |              |                         |
| 15. Okuduğum eserlerdeki karakterler yaşantımdaki insanlarla daha iyi ilişkiler kurmamı sağlar.              |                        |             |            |              |                         |
| 16. Kitaba yapılan harcama yerinde bir harcamadır.                                                           |                        |             |            |              |                         |
| 17. Okuma sayesinde arkadaşlarımla paylaşacak konularım artar.                                               |                        |             |            |              |                         |
| 18. Kütüphane veya kitapçıya girdiğimde kitapların çokluğu karşısında ne kadar az kitap okuduğumu düşünürüm. |                        |             |            |              |                         |
| 19. İyi okurlarla iletişim içinde bulunduğumda onlardan çok şey aldığımı düşünürüm.                          |                        |             |            |              |                         |
| 20. Romanını okumaktansa bir eserin uyarlanmış filmini izlemeyi tercih ederim.                               |                        |             |            |              |                         |
| 21. Sayfa sayısının azlığı kitap seçiminde tercih nedenim olur.                                              |                        |             |            |              |                         |
| 22. Nadiren okuma isteği duyarım.                                                                            |                        |             |            |              |                         |
| 23. Genellikle okumaya başladığım bir kitabı bitiremem.                                                      |                        |             |            |              |                         |
| 24. Okurken sık sık kaç sayfa kaldığına bakarım.                                                             |                        |             |            |              |                         |
| 25. Zaman zaman evde kalıp kitap okumaktan hoşlanırım.                                                       |                        |             |            |              |                         |
| 26. Okurken canım sıkıldığı için uyukum gelir.                                                               |                        |             |            |              |                         |
| 27. Ayda en az bir kitap okumaya çalışırım.                                                                  |                        |             |            |              |                         |
| 28. Okumayı çok seviyorum.                                                                                   |                        |             |            |              |                         |
| 29. Okumaya başladığım her yeni kitap bana heyecan verir.                                                    |                        |             |            |              |                         |
| 30. Beklemek zorunda kaldığım durumlarda yanımda kitap olduğunu bilmek beni rahatlatır.                      |                        |             |            |              |                         |
| 31. Yolculuklarda kitap okuyarak zamanı değerlendirmekten hoşlanırım.                                        |                        |             |            |              |                         |
| 32. Okumanın boşa zaman harcamak olduğunu düşünüyorum.                                                       |                        |             |            |              |                         |

|                                                                                     |  |  |  |  |  |
|-------------------------------------------------------------------------------------|--|--|--|--|--|
| 33. Sırf, okumak zorunda kalmamak için konuyu dersi dinleyerek öğrenmeye çalışırım. |  |  |  |  |  |
| 34. Kitap alışverişinde bulunmak arkadaşlık ilişkilerini güçlendirir.               |  |  |  |  |  |
| 35. Okuma alışkanlığı olan insanlar bana daha güvenilir gelir.                      |  |  |  |  |  |
| 36. Çoğunlukla, kitap okumayı televizyon izlemeye tercih ederim.                    |  |  |  |  |  |
| 37. Okuma ödevleri bana hiçbir zaman sıkıcı gelmemiştir.                            |  |  |  |  |  |
| 38. Kütüphaneye ne zaman gitsem okumak için bir kitap alırım.                       |  |  |  |  |  |

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

Sarar Kuzu, T., Doğan, T.,(2015). “Öğretmen Adaylarına Yönelik Okuma Tutum Ölçeği Geliştirme / Developing A Reading Attitude Scale Aimed At Teacher Candidates”, TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8938>, p. 771-786.



## **ORTA ÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN E-KİTAP OKUMAYA İLİŞKİN TUTUMLARININ DEĞERLENDİRİLMESİ\***

*Fatma SUSAR KIRMIZI\*\**

*Firdevs GÜNEŞ\*\*\**

### **ÖZET**

Bilgi ve teknoloji çağı denilen günümüzde pek çok bilgi artık bilgisayar ortamında üretilmekte ve saklanmaktadır. Özellikle de son yıllarda e-kitapların çıkması ve yaygınlaşması bu alanda çalışmalar yapılmasını gerekli kılmıştır. Bu araştırmanın amacı 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin e-kitap okumaya yönelik tutumlarını bazı değişkenler açısından değerlendirmektir. Verilerin elde edilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen E-Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği (EKOT) kullanılmıştır. Ölçeğin birinci alt boyutu olan “olumlu özellikler” 17 maddeden, ikinci alt boyutu olan “farklılıklar” ise 9 maddeden oluşmaktadır. Araştırmada nicel araştırma desenlerinden “tarama (survey) araştırması” tercih edilmiştir. Ölçeğin uygulaması Fatih projesi kapsamındaki 8 ilde (Ankara, İzmir, Hatay, Samsun, Mersin, Kayseri, Rize, Diyarbakır), 10. ve 11. Sınıflarda, 1191 öğrenci (Kız=623; Erkek=568) ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın Alpha güvenirlik katsayısı 0,93’tür. Araştırma sonuçlarına göre: Ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin e-kitap okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Başka bir deyişle cinsiyet değişkeni e-kitap okumaya yönelik tutumu etkilememektedir. Öğrencilerin serbest okuma zamanlarında e-kitap tercih etme ya da basılı kitap tercih etme durumları arasında anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin tümü ile farklılıklar alt boyutlarında 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin e-kitap okumaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. E-kitap okumaya yönelik olarak 11. sınıf öğrencilerinin tutumları 10. sınıf öğrencilerinin tutumlarından daha olumludur. İl değişkenine göre yapılan değerlendirmede Hatay, Ankara, İzmir, Diyarbakır ve Mersin’de yaşayan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık tespit edilmiştir. E-kitap okumanın oldukça yeni olduğu ülkemizde eğitimin her kademesinde e-kitap okumanın okumaya yönelik tutumu etkileyip etkilemediğine ilişkin araştırmalar yapılması alan yazına katkı sağlayacaktır.

**Anahtar Kelimeler:** E-kitap, Tutum, Ortaöğretim.

\*Bu çalışma, Pamukkale Üniversitesi BAP birimi tarafından desteklenen “Öğrencilerin Tablet Kitap Okuma Yeterliklerinin Değerlendirilmesi- 2012ARŞ07” başlıklı araştırma projesinin bir boyutudur.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Doç. Dr. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: fsusar@pau.edu.tr

\*\*\* Prof. Dr. Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sınıf Öğretmenliği ABD, El-mek: firdevs.gunes@gmail.com



## EXAMINING HIGH SCHOOL STUDENTS' ATTITUDES TOWARDS READING E-BOOKS

### ABSTRACT

In this era of information and technology, much of the information is produced and stored in computer environments. In particular, the emergence of e-books in recent years has made it essential to conduct studies in this area. The aim of this study was to examine 10th and 11th grade high school students' attitudes towards e-book reading based on certain variables. For data gathering, the Scale of Attitudes towards Reading E-Books (SATRE) developed by the researchers. The first sub-factor of the scale, "positive features", consisted of 17 items, and the second sub-factor, "differences", included 9 items. In the study, survey design, a quantitative research design, was employed. The scale was administered to 1191 10th and 11th grade students (Female=623, Male=568) in the 8 cities (Ankara, İzmir, Hatay, Samsun, Mersin, Kayseri, Rize, Diyarbakır) within the Fatih project. The Alpha reliability coefficient of the scale was 0,93. The results of the study showed that there was no significant difference found between female and male students' attitudes towards reading e-books in the whole scale and the sub-dimensions. In other words, the gender variable did not affect the attitudes towards reading e-books. However, there was a significant difference between students' preferences of reading e-books or printed books in their free time. For the whole scale and the sub-factor "differences", there was a significant difference in 10th and 11th graders' attitudes towards reading e-books. 11th graders' attitudes were more positive than those of the 10th graders. As for the city variable, there was a significant difference in favor of the students living in Hatay, Ankara, İzmir, Diyarbakır and Mersin. In Turkey where the use of e-books is quite new, conducting studies that examine whether reading e-books affects attitudes towards reading would contribute to the literature.

### STRUCTURED ABSTRACT

**Statement of the Problem:** Education is composed of two primary elements. These are teaching and learning. Throughout the history, the teaching dimension has always been emphasized. However, the education of today is heading to learning. This situation causes significant changes in educational approaches and methods.

**Aim of the Study:** The aim of this study was to examine 10th and 11th grade high school students' attitudes related to reading e-books based on certain variables. The following research question was identified for this study: Do 10th and 11th graders' attitudes towards reading e-books differ based on; a. Gender, b. Preference of e-books or printed books in their free time, c. Grade level, d. Status of receiving computer training, e. Cities they lived.

**Method:** Since this study aimed to examined 10th and 11th graders' attitudes towards reading e-books, survey design that is one of the quantitative research designs was employed (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Ekiz, 2009).

**Population and Sample:** 8 cities were randomly selected among these cities, and the scales were administered in two or three high schools of each city. The cities constituting the sample are as follows: Ankara, İzmir, Hatay, Samsun, Mersin, Kayseri, Rize, Diyarbakır. The scale was administered to 10th and 11th graders who were thought to have an experience with reading e-books in the spring terms of 2013-2014 school year. 9th graders who just started using tablet computers were left out from the sample. The study was conducted with 1191 students (Female=623, Male=568) in 24 high schools and 8 cities.

**Data Gathering Tool:** In this study, "Scale of Attitudes towards Reading E-Books (SATRE)" developed by the researchers was used as the data gathering tool. As there were 17 items in the "Positive features" sub-dimension, the "differences" sub-dimension contained 9 items. The factor loadings of the items in factor 1 ranged between 0,76 and 0,53 (Alpha=0,85). The factor loadings of the items in factor 2 ranged from 0,72 to 0,58 (Alpha=0,78). In the pilot study, the Cronbach's Alpha reliability coefficient for the whole scale was 0,91 while it was 0,93 in this study.

**Findings:** In the whole scale, 10th and 11th graders' attitudes towards reading e-books did not show a significant difference based on the gender variable,  $t(1189)=0,24$ ,  $p>0,05$ . The mean scores of female students (70,91) and male students (73,14) were close to each other. For the whole scale, the students' attitudes towards reading e-books significantly differed base on the preference variable,  $t(1189)=4,48$ ,  $p<0,05$ . The mean scores of the students preferring e-books in their free time (75,19) were higher than those of preferring printed books (70,96).

For the whole scale, there was a significant difference in the students' attitudes towards reading e-books based on the grade level variable,  $t(1189)=2,05$ ,  $p<0,05$ . 11th graders' mean scores (74,05) were higher than 10th graders (72,10) to reveal a significant difference. For the whole scale, no significant difference was revealed between the groups having and not having computer training in terms of their attitudes towards reading e-books,  $t(1189)=,026$ ,  $p>0,05$ . The attitudes of both groups show similarities.

Examining can be seen that there was a significant difference between the city variable and the attitudes towards reading e-books. While there was a difference between Hatay and Samsun, and between Kayseri and Rize, there was a significant difference; between Ankara and Samsun, Rize, between Diyarbakır and Samsun, Rize; and between Mersin and Samsun, Rize.

**Results and Discussion:** According to the results of the study, there was no significant difference found between female and male students' attitudes towards reading e-books in the whole scale and the sub-dimensions. In other words, the gender variable did not affect the attitudes towards reading e-books. It can be argued that female and male students had similar attitudes. However, there was a significant difference between students' preferences of reading e-books or printed books in their free time. It was found that for both the whole scale and the sub-dimensions, the students preferring reading e-books in their free time had more positive attitudes. Expectedly, the students reporting that they prefer reading e-books in their free time would benefit more from the use and easiness of e-books. Consequently, this

situation can enable them to develop a positive attitude towards the process of reading e-books.

For the whole scale and the differences sub-dimension, a significant difference was revealed between 10th and 11th graders in their attitudes towards reading e-books. The attitudes of 11th graders were more positive than those of 10th graders. Considering the 11th graders had their tablet computers since 9th grade and used them in classes, these students can be accepted as more experienced in using e-books. This experience can be argued to be effective in developing positive attitudes towards e-books. As for the computer training variable, considering the whole scale and the sub-dimensions, there was no significant difference between the two groups. In other words, those having or not having computer training had similar attitudes towards reading e-books.

When the cities where the students lives were considered, the city variable was found to affect the attitudes towards reading e-books. The attitudes of the students living in Hatay, Ankara, İzmir, Diyarbakır and Mersin were more positive than those living in other cities. Differences were found between Hatay and Samsun, and between Kayseri and Rize.

Studies should be conducted to examine whether reading e-books affects the attitudes towards reading at every step of the education. Students should be trained on reading e-books. The effect of e-books on reading comprehension should be investigated. The reasons for preferring e-books and printed books in developing cities should be examined, and if possible, training seminars on the e-book reading process should be organized in these cities.

**Keywords:** E-books, attitudes, high school.

## GİRİŞ

Eğitim iki temel öğeden oluşmaktadır. Bunlar öğretme ve öğrenmedir. Tarih boyu hep öğretme üzerinde durulmuştur. Ancak günümüz eğitimi öğrenmeye yönelmektedir. Bu durum eğitim yaklaşım ve yöntemlerinde önemli değişikliklere neden olmaktadır. Eğitim, öğrenciye “bilgi aktarma” yerine öğrencinin “öğrenme becerilerini geliştirme” ye odaklanmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin dil, zihin ve sosyal becerilerini üst düzeyde geliştirme, öğrenen ve kendini yöneten bireyler olma, bilgi tüketme yerine üretme ve e-öğrenme üzerinde önemle durulmaktadır. Geleceğin insanlarına öğretilmesi zorunlu görülen beceriler ise dil, zihinsel, sosyal ve zihinsel bağımsızlık olmak üzere dört grupta toplanmaktadır. Dil becerileri, iletişim kurma, bilgiyi alma, bilgi teknolojilerini kullanma vb. olarak açıklanmaktadır. Zihinsel beceriler, düşünme, anlama, sorgulama sorun çözme, araştırma, analiz, sentez yapma, karşılaştırma, değerlendirme olarak sıralanmaktadır. Sosyal beceriler, işbirliği yapma, grupla çalışma, sosyal çatışmaları çözme ve yönetme olarak verilmektedir. Zihinsel bağımsızlık becerileri ise karar verme, seçme, hak ve sorumluluklarını bilme, savunma şeklinde belirlenmektedir (OCDE, 2005).

Öğrencilere kazandırılacak temel becerilerden birisi de dildir. Dil becerileri içerisinde ise okumanın ayrı bir yeri vardır. Okuma, öğrencinin dil, zihinsel ve sosyal becerilerinin gelişimini doğrudan etkilemektedir. Bunların yanında okuma, iletişim kurma, çağdaş toplumun gereklerini yerine getirme, bilinçli kararlar verme ve öğrenmeyi sürdürme gibi üst düzey becerilerin gelişimine de önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle okuma becerileri üzerinde önemle durulmakta, öğrencilerin okuyan, düşünen, anlayan, sorgulayan bireyler olmalarına yönelik çalışmalara ağırlık verilmektedir. Öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek için çeşitli yöntem ve teknikler

uygulanmaktadır. Bu yöntemlerin bazılarında okumanın fiziksel boyutuna bazılarında ise zihinsel boyutuna ağırlık verilmektedir. Ancak son yıllarda gelişen teknoloji ile birlikte okumanın araçsal boyutu, yani ekran okuma, kâğıt kitap yerine elektronik kitaplar öne çıkmaktadır (Güneş, 2013).

UNESCO eğitimi zenginleştirmek ve farklı koşullardaki öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla mobil öğrenme üzerinde önemle durmaktadır. Mobil öğrenme konusunda karar vericilere yardım etme ve üst düzeyde yarar sağlama amacıyla 20 ülkenin katılımıyla çeşitli çalışmalar yapmıştır. Bu çalışmalarla mobil öğrenmeyi yayma ve okul öncesinden üniversiteye kadar her düzeyde uygulamayı hedeflenmektedir. UNESCO'nun elde ettiği sonuçlar şöyle sıralanmaktadır:

- Birincisi, öğrenme olanaklarını genişletmek, yaymak ve iyileştirmek için geliştirilmiş olmalarına rağmen çoğu öğrenci, öğretmen ve aile, mobil teknolojilerin okulda henüz yerinin olmadığını, öğrenciler açısından bu araçların potansiyel olarak zararlı olduğunu düşünmektedirler.
- İkincisi, günümüz yerel, bölgesel ve ulusal eğitim politikalarında mobil öğrenmenin varlığı nadiren kabul edilmekte, öğretmen ve öğrencilerin daha etkili çalışmalarına yardım etme amacıyla bu araçlardan çok az yararlanılmaktadır.
- Üçüncüsü, mobil teknoloji öğrencilere geleneksel olmayan, güncel, yenilikçi hareketli ve nitelikli bir eğitim için yeterince yararlanılacak çok sayıda ve çeşitli olanaklar sunmaktadır.
- Dördüncüsü, mobil teknoloji eğitimde etkili ve izlenecek fırsatlar sunmaktadır. Eğitim politikası sorumlularının eğitimde eşitsizlikleri giderici bu programları dikkate almaları, onları engellemek yerine genişletmeleri gerekmektedir.
- Son olarak, mobil öğrenme gerçekçi bir etki yapmakta, eğitime ve öğretmene olumlu katkılar sağlamaktadır. Eğitim politikası sorumlularının tarihsel süreç içerisinde hep ayrı düşünülen öğrenme ve eğitimi birleştirerek eğitime yeni tohumlar atmaları gerekmektedir (UNESCO, 2013).

E-kitap, dergilerin dışında ekran özelliği taşıyan herhangi bir aygıtta okunmak üzere elektronik ortamlarda bulunan her türlü elektronik metindir (Korat ve Shamir, 2007, 249). E-kitaplar yazılar, resimler ya da her ikisini birden içeren dijital ortamda yayımlanan, bilgisayarlar ve diğer elektronik aygıtlarda görüntülenebilen ve okunabilen kitaplardır. Genel olarak iPad, android tabletler, akıllı telefonlar, kitap okuyucu aygıtlar ve bilgisayarlarda dosyalar halinde bulunmaktadır.

Eğitim alanında uzun yıllar okumanın anahtar ögesi kâğıt kitap olmuştur. Ancak günümüzde hızla gelişen bilim ve teknoloji bu anlayışı değiştirmektedir. Eskiden kitap, dergi, ansiklopedi gibi basılı ürünlerin kullanıldığı sınıflarda artık bilgisayar, televizyon, video, e-kitap gibi araçlar öne çıkmaktadır. Bu araçlarla bilgiye ulaşma, araştırma, paylaşma ve öğrenme daha kolay olmaktadır. Bu durum öğrencilerin basılı ürünler yerine elektronik araçlara yönelmesine ve okuma alışkanlıklarının değişmesine neden olmaktadır. Derslerde “ekran okuma” ve “e-kitap okuma” uygulamaları giderek yaygınlaşmaktadır. Bu süreçte öğrencilerin okuma becerileri, alışkanlıkları ve tutumları değişmektedir. Özellikle tablet bilgisayar ve e-kitap öğrencilerin yenilikleri izlemeleri, kendini geliştirmeleri ve öğrenmeyi sürdürmeleri için önemli bir araç haline gelmektedir.

Son yıllarda tablet bilgisayarların, e-kitapların çoğu okul ve derslerde yaygın olarak kullanıldığı görülmektedir. Örneğin Kanada Kebek'te 10.000'den fazla öğrenci sınıfta tablet ile eğitim görmektedir. ABD'de ise 4,5 milyondan fazla öğrenci derslerde tablet bilgisayar kullanmaktadır (Karsenti ve Fievez, 2013). Benzer rakamlar Fransa, İngiltere gibi çeşitli ülkelerde de verilmektedir. Amerikan Yayıncılar Derneği (APP) tarafından yapılan bir araştırma, e-kitap piyasasının ülkede hızla büyüdüğünü ortaya koymuştur. Araştırmaya göre e-kitap satışları 2009

yılında % 3 iken bu oranın 2011 yılında % 17' e ulaştığı, 2012 yılında ise % 22.5'ini geçtiği görülmüştür. Yine araştırma şirketi Pew'in 2012 yılında 3 bin kişi üzerinde gerçekleştirildiği bir araştırmaya göre Amerikalıların % 21'i yılda en az bir e kitap okumaktadır (Şit, 2012). Benzer durumlar ülkemizde de görülmektedir. TÜİK rakamlarına göre Türkiye'de 2013 yılında 42.655 kitap yayımlanmıştır. Bunun 4.293'ü yani % 10'u e-kitaptır. Bu rakamın önceki yıllara göre yükseldiği, 2012 yılında 2.986 e-kitap yayımlanırken, 2013'te bu rakamın 4.293'e ulaştığı görülmüştür. Bu durum e-kitaplarda (DVD, VCD, CD) bir önceki yıla göre % 37 artışın olduğunu ve bireylerin elektronik ortamda kitap okumayı tercih ettiğini ortaya çıkarmıştır (TÜİK, 2013). Bu sonuçlar e-kitap okumanın ülkemizde de belli oranda tercih edildiğini göstermektedir.

Ülkemizde de Milli Eğitim Bakanlığının Fatih projesi çerçevesinde çok sayıda öğrenciye tablet bilgisayar verilmekte ve okullarda kullanılmaktadır. Kısaca çoğu ülkede öğretmen ve öğrenciler zengin eğitim içeriklerine ulaşmak, başkalarıyla bilgi paylaşmak, arkadaş ve uzman desteği elde etmek, iletişim kurmak için tablet bilgisayarlardan yararlanmaktadır. Uzmanlar ise tablet bilgisayarlar ile e-kitapların eğitim alanında bu kadar hızlı yayılmasının olumlu ve olumsuz yönlerini tartışmaktadır. Bazıları bunların eğitim için itici bir güç ve destekleyici bir araç olduğunu açıklamakta, bazıları ise öğrencileri dersten uzaklaştırdığını ve eğitime zarar verdiğini öne sürmektedir. Ancak bu alanda yapılan birçok araştırmaya göre derslerde tablet kullanımı öğrencinin eğitime yönelik olarak olumlu bir güdülenme geliştirmesinde etkili olmaktadır (Wainwright, 2013; Kinash ve diğ., 2012; Sachs ve Bull, 2012; Hardy, 2010). Eğitim sürecinin önemli bir desteği olarak görülen ve bazı sorunları çözeceği düşünülen e-kitap okuma ve öğrenme geleneksel eğitim uygulamalarından farklıdır. Zihnin esnek yapısı bu okuma türüne daha kolay uyum sağlamaktadır. E-kitap okuma basılı kitaptan okumaya göre daha dinamik ve etkili olduğundan ilgi çekici bilgilerin alınması ve zihne işlenmesi oldukça kolay olmaktadır. Ayrıca olaylara ve bilgilere farklı açılardan bakma, sorgulama, bilimsel merakı uyandırma, üst düzey zihinsel becerileri geliştirme gibi yönleri de vardır. E-kitap okumada öğrencilerin okuma ve öğrenme süreci, uyguladıkları yöntem ve teknikleri, göz hareketleri, anlama ve zihinde yapılandırma becerileri değişmektedir. Metinler, ortam, bilgiyle ilişkiler ve okuyucu tipi de değişmektedir. Böylece öğrencilerin düşünme tekniklerini ve çalışma yöntemlerini geliştirmeleri daha kolay olmaktadır. Diğer taraftan bu araçlarla bir dünyadan diğerine geçilmektedir. Yani 19. yüzyılın geleneksel dünyasından 21. yüzyılın bilgi dünyasına, enformatik ve dijital dünyaya geçilmektedir. Buna bağlı olarak bilgiyi seçme, kişileştirme, üst düzeyde yararlanma ve etkileşimsel okuma öne çıkmakta, daha demokratik bir toplum oluşturmak için bilgiye kolay ulaşım amaçlanmaktadır. Görüldüğü gibi tablet bilgisayar ve e-kitap hakkında farklı görüşler dile getirilmektedir. Tüm bunlardan yolar çıkarak e- kitabı yadsımak bu alana ilişkin sorulara yanıt bularak çözümler ortaya koymak en uygun olanıdır. Bu araçların okuldaki eğitime yararı ve katkıları nedir? Bu konudaki bilimsel araştırmalar hangi sonuçları öne çıkarmaktadır? Öğretmen ve öğrencilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir? Bu araçların öğrencilere ve eğitim uygulamalarına uygun hale getirilmesi için neler yapılmalıdır? Öğrenci başarısı ve güdülenmeye katkısı nedir? Bu araçlarla öğrenci başarısı nasıl artırılabilir? vb.

E-kitaplar tüm bilgisayarlarda okunabildiği gibi özel e-kitap okuyucuları ile de bir arada kullanılarak çok büyük kolaylıklar sağlayabilmektedir. Yüz binlerce kitabı içine sığdırabilen e-kitap aygıtları, okuyucuları onlarca kilo kitabı taşıma derdinden kurtarmaktadır. E-kitap aygıtları sayesinde her an her yerde kitap okunabilmektedir. Gelişen teknoloji ile birlikte e-kitap aygıtların şarj ömürleri de oldukça uzun süre dayanmaktadır (Durmaz, 2014, Işık, 2013, ABB, 2011). E-kitapların ortaya çıkışı basılı kitaptan nasıl vazgeçileceği tartışmasını da beraberinde getirmiştir. Birçok kişi, kağıdın ayrı bir özelliği, rahatlığı, kokusu, dokusu kısacası farklılığı olduğunu, asla bir ekran karşısında yüzlerce sayfa okunamayacağını iddia etmektedir. İlerleyen yıllarda basılı kitabın mı yoksa e-kitabın mı daha çok tercih edileceğine karar vermek için e-kitabın olumlu ve olumsuz yönlerini tarafsız bir şekilde değerlendirmekte yarar vardır.



Basılı kitap varlığını sürdürecektir ancak dijitalleşme ile birlikte kitap kavramında önemli bazı değişiklikler olması da kaçınılmazdır. Geçiş dönemi olarak nitelendirilebilecek bu dönem geçmişte olduğu gibi sancılı bir şekilde yaşanmaktadır. Matbaanın icadından önce el yazmalarının hâkim olduğu kitap kültürü, belli grupların elinde otoriteye hizmet eden bir şekilde yönlendirilmekteydi. El yazması kitapların üreticilerinin matbaa karşısındaki sert tavırları bu açıdan anlaşılabilir bir husustur. Ancak, bilginin kitleselleşmesi, kitabın yayılması insanlık için büyük değişimler doğurmuştur. Aynı şekilde dijitalleşme de basılı kitap kültüründen farklı bir evreye geçişi simgelemektedir. Basılı kitap deneyiminden dijital/e- kitap deneyimine geçiş, el yazmalarından basılı kitaba geçişte yaşandığı gibi sert tartışmalar başlatmıştır. Dijital kültürün bir kıyamet senaryosu eşliğinde açıklanması, duygusal, ekonomik ve sektörel parametrelerde incelenebilir. İnsanlar iş, para ya da var olan konumlarını kaybetmemek adına bu yenilikleri yadsıyabilir, eleştirebilir. Eleştirilecek hususlar elbette çoktur. Ancak, bu dönüşüme sırt çevirmenin aklen temellendirilecek bir tarafı yoktur (Kazancı, 2010; Anameriç ve Rukancı, 2003).

Kütüphanelerin koleksiyonlarındaki eserleri tarayıp e-kitap haline getirmeleri ile dünyadaki tüm kitaplara istenilen yerden ulaşılması mümkün olmaktadır. Bu özellik yoksul ülkelerdeki araştırmacılar için büyük bir kolaylıktır. Böylece araştırmada kütüphanelerinde yüzbinlerce kitap bulundurabilen zengin ülkelerle yoksul ülkelerin fırsat eşitliği de sağlanmış olmaktadır. Bilgi yalnızca parası olana değil herkese açık hale gelmektedir. Bu kolay erişim, yoksul ülkelerdeki öğrenciler için daha iyi eğitim almak açısından yararı olacaktır (Celal, 2010).

Tabletler öğretmen ve öğrenciye bir dizi yarar sağlamaktadır. Bu araçlarla etkileşimsel okuma ve öğrenme daha kolay olmaktadır. Çoğu ülkede bilgiye kolay ulaşmak, hızlı öğrenmek ve daha ileri bir toplum oluşturmak için bu araçlar tercih edilmektedir. Ülkemizde de okuyan, düşünen, anlayan, sorgulayan bireyler yetiştirmek için bu araçlardan yararlanılmalıdır. Bunun için tablet bilgisayardan okuma ve öğrenmeyle ilgili çalışmalar yapılmalı, geleceğin karmaşık teknolojilerine ve ileri toplumlarına donanımlı bireyler yetiştirilmelidir. Bu anlayıştan hareketle ülkemizde tablet bilgisayardan okuma yani e-kitap okumaya yönelik öğrencilerin tutumlarının saptanmasına ihtiyaç duyulmuştur. Çok sayıda olumlu etkisi olan bu araçlardan okuma ya da e-kitap okumaya yönelik olarak öğrencilerin tutumlarının tespit edilmesi ilerde bu alanda atılacak adımlar konusunda fikir verebilir. E-kitap son yıllarda gençler arasında hızla yayılmaktadır. Gençlerin bu sürece bakış açılarının belirlenmesi için ülkemizde çok fazla çalışma olmadığı söylenebilir. Henüz çok yeni bir teknolojik ürün olarak değerlendirilebilecek e-kitabın kullanımına ilişkin görüşlerin belirlenmesi ya da okuma sürecindeki beklentilere yanıt verip vermediği yönünde araştırmalar yapılması bu alana katkı sağlaması açısından önemlidir. Bu araştırmanın amacı, 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin e-kitap okumaya ilişkin tutumlarını bazı değişkenler açısından değerlendirmektir. Araştırmanın amacına uygun olarak aşağıdaki alt problem belirlenmiştir.

Lise 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin e-kitap okumaya ilişkin tutumları;

- Cinsiyete,
- Serbest okuma zamanlarında e-kitap ya da basılı kitap tercih etme durumlarına,
- Sınıf düzeylerine,
- Bilgisayar eğitimi almalarına,
- Yaşadıkları illere göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

## YÖNTEM

Bu araştırmada 10. ve 11 sınıf öğrencilerinin e-kitap okumaya ilişkin tutumlarını farklı değişkenler açısından incelemek amaç edinildiğinden nicel araştırmada başvurulacak tarama (survey)



araştırması yöntemlerinden boylamsal tarama türü kabul edilmiştir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2012; Ekiz, 2009). Boylamsal taramalarda evrenden seçilen gruplardan birden fazla görüş toplanır. Bu araştırma 10 ve 11 sınıflardan elde edilen veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir.

### Evren Örneklem

Çalışmada 2011-2012 yılında Fatih projesi kapsamında tablet bilgisayar dağıtımı yapılan 17 il ve 52 okul evreni temsil etmektedir (Ankara, Balıkesir, Bingöl, Diyarbakır, Erzincan, Erzurum, Hatay, İstanbul, İzmir, Karaman, Kayseri, Kocaeli, Mersin, Rize, Samsun, Uşak ve Yozgat). Bu iller arasından 8 il seçkisiz bir şekilde belirlenerek her ilin 2 ya da 3 lisesinde ölçekler uygulanmıştır. Örneklem kapsamında yer alan iller şunlardır: Ankara, İzmir, Hatay, Samsun, Mersin, Kayseri, Rize, Diyarbakır. 2013-2014 eğitim öğretim yılının bahar döneminde uygulanan ölçekler e-kitap okumada belli bir olgunluğa ulaştığı düşünülen 10. ve 11. sınıf öğrencilerine uygulanmıştır. Tablet kullanmaya henüz yeni başlamış olan 9. sınıf öğrencileri araştırma kapsamı dışında bırakılmıştır. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin kişisel bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1. Araştırmaya Katılan Ortaöğretim Öğrencilerinin Profilleri**

| Sorular                                                          | Yanıtlarda yer alan seçenekler | Öğrenci sayıları | Toplam öğrenci sayısı |
|------------------------------------------------------------------|--------------------------------|------------------|-----------------------|
| Öğrencilerin okul türlerine göre dağılımı                        | Anadolu Lisesi                 | 287              | 1191                  |
|                                                                  | Anadolu Meslek Lisesi          | 122              |                       |
|                                                                  | Güzel Sanatlar Lisesi          | 198              |                       |
|                                                                  | Anadolu Öğretmen Lisesi        | 168              |                       |
|                                                                  | İmam Hatip Lisesi              | 212              |                       |
|                                                                  | Fen Lisesi                     | 204              |                       |
| MEB’in size vermiş olduğu aygıtın dışında bilgisayarınız var mı? | Evet                           | 931              | 1191                  |
|                                                                  | Hayır                          | 239              |                       |
|                                                                  | Soruya yanıt vermeyenler       | 21               |                       |
| Öğrencilerin illere göre dağılımı                                | Ankara                         | 189              | 1191                  |
|                                                                  | İzmir                          | 139              |                       |
|                                                                  | Hatay                          | 134              |                       |
|                                                                  | Samsun                         | 148              |                       |
|                                                                  | Mersin                         | 151              |                       |
|                                                                  | Kayseri                        | 142              |                       |
|                                                                  | Rize                           | 146              |                       |
|                                                                  | Diyarbakır                     | 142              |                       |

Tablo 1’de görüldüğü gibi araştırma, Anadolu (n=287), Anadolu Meslek (n=122), Güzel Sanatlar (n=198), Anadolu Öğretmen (n=168), İmam Hatip (n=212) ve Fen Liselerinde (n=204) gerçekleştirilmiştir. Araştırmaya katılan 931 öğrenci MEB’in vermiş olduğu tablet bilgisayar dışında bilgisayara da sahiptir. 239 öğrenci ise tablet bilgisayar dışında herhangi bir bilgisayarı bulunmadığını belirtmiştir. Öğrencilerden 21’i ise öğrenci ise “MEB’in size vermiş olduğu aygıtın dışında bilgisayarınız var mı?” sorusuna yanıt vermemiştir. Araştırmaya Ankara’dan 189, İzmir’den 139, Hatay’dan 134, Samsun’dan 148, Mersin’den 151, Kayseri’den 142, Rize’den 146, Diyarbakır’dan 142 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma 8 ilde, 24 lisede, 1191 öğrenci (Kız=623; Erkek=568) ile gerçekleştirilmiştir.

### Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada verilerin elde edilmesinde Güneş ve Susar Kırmızı (2014) tarafından geliştirilen “E-Kitap Okumaya İlişkin Tutum Ölçeği (EKOT)” kullanılmıştır. Ölçek için alan yazın

taraması yapılmış ve öğrencilerden elde edilen görüşler sonrasında yargılar oluşturulmuştur. Elde edilen madde havuzu alanında uzman 12 kişiye gönderilmiştir. Gelen uzman görüşleri sonrasında kapsam geçerlilik oranı 0,80'in altında değer aldığı belirlenen maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçeğin ön deneme çalışması MEB tarafından tablet bilgisayar uygulamasının yapıldığı illerden Ankara ve İzmir'de, 10. ve 11. sınıflarda, 536 öğrenci (kız=297; erkek=239) ile gerçekleştirilmiştir. EKOT'un KMO değeri 0,89; Bartlett küresellik testi sonucuna göre Approx. Chi-Square değeri ise 4080,167'dir. Bartlett küresellik testinin sonucu 0,05 düzeyinde anlamlı çıkmıştır ( $p=0,000$ ). Açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılan ölçek son hali ile 26 maddeden oluşmaktadır. Faktör analizi sonrasında maddelerin iki alt boyutta toplandığı belirlenmiştir. "Olumlu özellikler" alt boyutunda 17 madde yer alırken, "farklılıklar" boyutunda 9 madde yer almaktadır. Birinci alt boyutta yer alan maddelerin faktör yük değerleri 0,76 ile 0,53 arasında değişmektedir ( $\text{Alpha}=0,85$ ). İkinci alt boyutta yer alan maddelere yönelik olarak faktör yük değerleri 0,72 ile 0,58 arasında değişmektedir ( $\text{Alpha}=0,78$ ). Ön deneme çalışmasında EKOT'un tümüne ilişkin Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı 0,91 iken bu çalışmada Cronbach's Alfa güvenirlik katsayısı 0,93 olarak tespit edilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Çözümlemesi

Verilerin elde edilmesinde kullanılan EKOT'un öğrencilere uygulanması anketörler aracılığı ile gerçekleştirilmiştir. Likert tipi anketten elde edilen veriler SPSS 15. Paket programında değerlendirilmiştir. Verilerin analizinde t-testi ve varyans analizinden yararlanılmıştır.

### BULGULAR

Bu bölümde belirlenen alt probleme ilişkin analizlerin sonuçları tablolar halinde sunulmuştur. Oluşturulan tablolara yorumlar yapılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin e-kitap okumaya ilişkin tutumlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığını değerlendirmek için t-testi çözümlemesi yapılmış ve elde edilen bulgular Tablo 2'de sunulmuştur.

**Tablo 2. EKOT Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

| Ölçekler                     | Cinsiyet | N   | $\bar{X}$ | S     | sd   | t    | p                      |
|------------------------------|----------|-----|-----------|-------|------|------|------------------------|
| Ölçeğin Tümü (EKOT)          | Kız      | 623 | 72,91     | 72,91 | 1189 | 0,24 | 0,80                   |
|                              | Erkek    | 568 | 73,14     | 73,14 |      |      | $p>0,05$ Fark Anlamsız |
| Olumlu Özellikler Alt Boyutu | Kız      | 623 | 48,65     | 11,16 | 1189 | 0,29 | 0,77                   |
|                              | Erkek    | 568 | 48,84     | 11,13 |      |      | $p>0,05$ Fark Anlamsız |
| Farklılıklar Alt Boyutu      | Kız      | 623 | 24,25     | 6,89  | 1189 | 0,10 | 0,91                   |
|                              | Erkek    | 568 | 24,29     | 6,98  |      |      | $p>0,05$ Fark Anlamsız |

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin e-kitap okumaya yönelik tutumları ölçeğin tümü dikkate alındığında cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir ( $t(1189)=0,24$ ,  $p>0,05$ ). Kız öğrencilerin ortalama puanları (72,91) ile erkek öğrencilerinin ortalama puanları (73,14) birbirine oldukça yakındır. Olumlu özellikler alt boyutunda da cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık elde edilmemiştir ( $t(1189)=0,29$ ,  $p>0,05$ ). Kız öğrencilerin ortalama puanları (48,65) ile erkek öğrencilerin ortalama puanları (48,84) bir birbirine yakın değerdedir. Farklılıklar alt boyutu ise cinsiyet değişkeni açısından incelendiğinde yine kız (24,25) ve erkek (24,29) öğrencilerin ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ( $t(1189)=0,91$ ,  $p>0,05$ ). Elde edilen bulgular ışığında araştırmaya

katılan kız ve erkek öğrencilerin e-kitap okumaya yönelik tutumlarının bir birine benzer özellikte olduğu söylenebilir.

Araştırmada öğrencilere serbest okuma zamanlarında e-kitap ya da basılı kitaptan mı okumayı tercih ettikleri sorulmuş ve elde edilen verilere t-testi çözümlemesi uygulanmıştır. Çözümleme sonucunda elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmaktadır.

**Tablo 3. EKOT Puanlarının Tercih Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

| Ölçekler                | Tercih Durumu               | N   | $\bar{X}$ | S     | sd   | t    | p                   |
|-------------------------|-----------------------------|-----|-----------|-------|------|------|---------------------|
| Ölçeğin Tümü (EKOT)     | Basılı Kitap Tercih Edenler | 612 | 70,96     | 15,51 | 1189 | 4,48 | 0,000*              |
|                         | E-Kitap Tercih Edenler      | 579 | 75,19     | 17,02 |      |      | p<0,05 Fark Anlamlı |
| Olumlu Özellikler       | Basılı Kitap Tercih Edenler | 612 | 47,68     | 11,02 | 1189 | 4,48 | 0,001*              |
|                         | E-Kitap Tercih Edenler      | 579 | 49,86     | 11,18 |      |      | p<0,05 Fark Anlamlı |
| Farklılıklar Alt Boyutu | Basılı Kitap Tercih Edenler | 612 | 23,27     | 6,23  | 1189 | 4,48 | 0,00*               |
|                         | E-Kitap Tercih Edenler      | 579 | 25,32     | 7,47  |      |      | p<0,05 Fark Anlamlı |

Ölçeğin tümü dikkate alındığında araştırmaya katılan öğrencilerin e-kitap okumaya yönelik tutumları, tercih değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermektedir  $t(1189)=4,48$ ,  $p<0,05$ . Serbest okuma zamanlarında e-kitap okumayı tercih eden öğrencilerin ortalamaları (75,19) basılı kitap okumayı tercih eden öğrencilerin ortalamalarına (70,96) göre daha yüksektir. E-kitap okumayı tercih eden öğrencilerin e-kitap okumaya yönelik tutumları daha olumludur. Olumlu özellikler alt boyu değerlendirildiğinde e-kitap tercih eden öğrencilerin ortalamaları (49,86) ile basılı kitap tercih eden öğrencilerin ortalamaları (47,68) arasında anlamlı bir fark bulunmaktadır  $t(1189)=4,48$ ,  $p<0,05$ . Bu farklılık serbest okuma zamanlarında e-kitap tercih eden öğrencilerin lehinedir. Farklılıklar alt boyutunda yine her iki grubun ortalamaları (25,27-23,27) e-kitap okuyan öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık göstermektedir  $t(1189)=4,48$ ,  $p<0,05$ . Ölçeğin tümü ve diğer iki alt boyut göz önüne alındığında serbest okuma zamanlarında e-kitap okumayı tercih eden öğrencilerin tutumları daha olumlu olduğu görülmektedir. Öğrencilerin serbest okuma zamanlarında e-kitap okumayı tercih etmesi onların e-kitapla ilgili olumlu düşüncelere sahip olduğunu göstermektedir. E-kitap okumayı seven öğrencinin tutumunun da yüksek olması doğal karşılanması gereken bir durumdur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin sınıf düzeyleri tespit edilerek EKOT'tan aldıkları puanlara t-testi uygulanmıştır. Yapılan çözümlemeye ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4'te sunulmaktadır.

**Tablo 4. EKOT Puanlarının Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

| Ölçekler                     | Sınıf Düzeyi | N   | $\bar{X}$ | S     | sd   | t    | p                    |
|------------------------------|--------------|-----|-----------|-------|------|------|----------------------|
| Ölçeğin Tümü (EKOT)          | 10. Sınıf    | 633 | 72,10     | 16,56 | 1189 | 2,05 | 0,04*                |
|                              | 11. Sınıf    | 558 | 74,05     | 16,15 |      |      | p<0,05 Fark Anlamlı  |
| Olumlu Özellikler Alt Boyutu | 10. Sınıf    | 633 | 48,45     | 11,31 | 1189 | 0,96 | 0,33                 |
|                              | 11. Sınıf    | 558 | 49,07     | 10,95 |      |      | p>0,05 Fark Anlamsız |
| Farklılıklar Alt Boyutu      | 10. Sınıf    | 633 | 23,64     | 6,93  | 1189 | 3,31 | 0,000*               |
|                              | 11. Sınıf    | 558 | 24,97     | 6,87  |      |      | p<0,05 Fark Anlamlı  |

Tablo 4 incelendiğinde -ölçeğin tümü göz önüne alındığında- araştırmaya katılan öğrencilerin e-kitap okumaya yönelik tutumlarının sınıf düzeyi değişkeni açısından anlamlı bir fark gösterdiği tespit edilmiştir  $t(1189)=2,05$ ,  $p<0,05$ . Sınıf düzeyi değişkeni açısından Tablo 4 incelendiğinde, 11. sınıf öğrencilerin ortalamalarının (74,05) 10. sınıf öğrencilerinin ortalamalarından (72,10) anlamlı bir farklılık oluşturacak şekilde daha yüksek olduğu

görülmektedir. 11. Sınıf öğrencilerinin e-kitap okumaya yönelik tutumları daha olumludur. Olumlu özellikler alt boyu dikkate alındığında her iki grup arasında anlamlı bir farklılık olmadığı tespit edilmiştir  $t(1189)=0,96$ ,  $p>0,05$ . Bu boyut için her iki grubun tutumları benzerdir. Olumlu özellikler alt boyutu genel itibarıyla okuma alışkanlığının gelişmesine ilişkin tutum maddeleri içermektedir. Bu konuya yönelik olarak 10 ve 11. Sınıfların tutumlarının birbirine benzer olduğu söylenebilir. İkinci alt boyut olan farklılıklar alt boyutunda ise her iki grup arasında yine 11. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir  $t(1189)=3,31$ ,  $p<0,05$ . Farklılıklar alt boyutunda e-kitap okumaya yönelik olarak 11. sınıf öğrencilerinin tutumlarının daha olumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yanıt vermek amacıyla araştırmaya katılan öğrencilerin bilgisayar eğitimi alıp almadıkları sorulmuş ve her iki grubun e-kitap okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark olup olmadığı değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

**Tablo 5. EKOT Puanlarının Bilgisayar Eğitimi Almış Olma Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları**

| Ölçekler            | Bilgisayar Eğitimi Durumu     | N    | $\bar{X}$ | S     | sd   | t    | p                      |
|---------------------|-------------------------------|------|-----------|-------|------|------|------------------------|
| Ölçeğin Tümü (EKOT) | Bilgisayar Eğitimi Alanlar    | 137  | 72,98     | 15,95 | 1189 | ,026 | 0,979                  |
|                     | Bilgisayar Eğitimi Almayanlar | 1054 | 73,02     | 16,46 |      |      | $p>0,05$ Fark Anlamsız |
| Olumlu Özellikler   | Bilgisayar Eğitimi Alanlar    | 137  | 49,00     | 11,75 | 1189 | ,281 | 0,779                  |
| Alt Boyutu          | Bilgisayar Eğitimi Almayanlar | 1054 | 48,71     | 11,07 |      |      | $p>0,05$ Fark Anlamsız |
| Farklılık           | Bilgisayar Eğitimi Alanlar    | 137  | 23,98     | 6,07  | 1189 | ,514 | 0,607                  |
| r Alt Boyutu        | Bilgisayar Eğitimi Almayanlar | 1054 | 24,30     | 7,04  |      |      | $p>0,05$ Fark Anlamsız |

Tablo 5'te ölçeğin tümü göz önüne alındığında e-kitap okumaya yönelik olarak bilgisayar eğitimi almış olan ve olmayan gruplar arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir  $t(1189)=,026$ ,  $p>0,05$ . Her iki grubun tutumları benzerlik göstermektedir. Olumlu özellikler alt boyutunda bilgisayar eğitimi alan ve almayan öğrencilerin e-kitap okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir  $t(1189)=,281$ ,  $p>0,05$ . Farklılıklar alt boyutunda da yine her iki grubun ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı belirlenmiştir  $t(1189)=,26$ ,  $p>0,05$ . E-kitap okumaya yönelik olarak her iki grubun tutumları birbirine benzer özelliktedir. Diğer taraftan bilgisayar eğitimi alan öğrencilerin sayılarının da oldukça az olması dikkate değer bir durumdur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin yaşadığı il değişkeni ile e-kitap okumaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığı tek faktörlü varyans analizi ile test edilmiştir. Öğrencilerin e-kitap okumaya yönelik tutumlarına ilişkin betimsel istatistik bulguları Tablo 6'da sunulmaktadır.

**Tablo 6. EKOT Puanlarının İl Değişkenine Göre Betimsel Puanları**

| İl         | n    | $\bar{X}$ | S     |
|------------|------|-----------|-------|
| Hatay      | 134  | 78,19     | 15,42 |
| Ankara     | 189  | 76,37     | 17,31 |
| İzmir      | 139  | 76,78     | 21,67 |
| Diyarbakır | 142  | 75,33     | 15,29 |
| Mersin     | 151  | 74,67     | 15,22 |
| Kayseri    | 142  | 70,80     | 14,55 |
| Samsun     | 148  | 67,56     | 14,36 |
| Rize       | 146  | 64,06     | 9,64  |
| Toplam     | 1191 | 73,02     | 16,39 |

Analiz sonuçları, il değişkeni açısından öğrencilerin e-kitap okumaya yönelik tutum düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir,  $F(7,1183)=14,73$ ,  $p<0,01$ . Diğer bir deyişle, öğrencilerin tutumları yaşadıkları ile bağlı olarak anlamlı bir şekilde değişmektedir. Gruplar arası farkın kaynağını bulmak için yapılan Scheffe testinin sonuçlarına göre, Hatay ( $\bar{x}=78,19$ ), Ankara ( $\bar{x}=76,37$ ), İzmir ( $\bar{x}=76,78$ ), Diyarbakır ( $\bar{x}=75,33$ ) ve Mersin ( $\bar{x}=74,67$ ) illerinde yaşayan öğrencilerin e-kitap okumaya yönelik tutumlarının diğer illerde yaşayan öğrencilerin tutumlarından daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Yapılan ANOVA testi sonuçları Tablo 7’de sunulmaktadır.

**Tablo 7. EKOT Puanlarının İl Değişkenine Göre ANOVA Sonuçları**

| Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | sd   | Kareler Ortalaması | F      | p    | Anlamlı fark                                 |
|-------------------|-----------------|------|--------------------|--------|------|----------------------------------------------|
| Gruplararası      | 25654,047       | 7    | 3664,864           | 14,731 | ,000 | Hatay-Samsun-Kayseri-Rize                    |
| Gruplarıçi        | 294307,470      | 1183 | 248,781            |        |      | Ankara-Samsun-Rize                           |
| Toplam            | 319961,516      | 1190 |                    |        |      | Diyarbakır-Samsun-Rize<br>Mersin-Samsun-Rize |

Tablo 7 incelendiğinde il değişkeni ile e-kitap okumaya yönelik tutum arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Hatay ile Samsun, Kayseri ve Rize illeri arasında fark bulunurken Ankara ile Samsun, Rize; Diyarbakır ile Samsun, Rize; Mersin ile Samsun, Rize arasında da anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir.

### SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre ölçeğin tümünde ve alt boyutlarında kız öğrenciler ile erkek öğrencilerin e-kitap okumaya ilişkin tutumları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu araştırmanın sonucuna göre cinsiyet değişkeni e-kitap okumaya yönelik tutumu etkilememektedir. Elde edilen sonuca bakıldığında kız ve erkek öğrencilerin benzer düzeyde tutumlara sahip olduğu söylenebilir.

Öğrencilerin serbest okuma zamanlarında e-kitap tercih etme ya da basılı kitap tercih etme durumları e-kitap okumaya yönelik tutumlarını etkilemektedir. Ölçeğin tümüne ve alt boyutlarına göre boş zamanlarında e-kitap okumayı tercih eden öğrencilerin tutumlarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Boş zamanlarında kitap okurken e-kitabı tercih ettiğini belirten öğrenciler elbette e-kitap kullanımı ve kolaylığından daha fazla yararlanabilir. Bu da onların e-kitap okuma ve kullanma sürecine yönelik olarak olumlu bir bakış açısı geliştirmelerini sağlayabilir. Yıldırım, Karaman, Çelik ve Esgice (2011) tarafından literatür taramasına dayalı olarak geliştirilen çalışmada gençlerin e-kitap okumayı tercih etmede birçok kolaylığın etkili olduğu ortaya konulmuştur. Başka içeriklere bağlantı verme, arama yapma, not alma, altını çizme, renklendirme, dipnot ekleme, kitap ayracı, dahili sözlük, hesap makinesi gibi özellikler bunlardan bazılarıdır. Dağtaş (2013) ise farklı alanlardan 16 öğretmenle yaptığı araştırmasında eğitimcilerin basılı kitaptan okumayı tercih ettiğini belirlemiştir. Araştırma sonuçlarına göre öğretmenlerin basılı kaynakları tercih etme nedenlerinden bazıları şunlardır: Öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun geleneksel okuma-yazma becerilerini basılı sayfadan edinmeleri, basılı sayfadan daha kolay okumaları, öğrenmelerinin daha kolay olması, daha kalıcı olması, basılı sayfa üzerinde not almaları, altını çizmeleri, kâğıdın gözleri-zihni daha az yorması, daha somut olması ve mevcut bilgisayar ekranlarının göz sağlığını korumada yetersiz kalması vb.

Ölçeğin tümü ile farklılıklar alt boyutlarında 10. ve 11. sınıflar arasında e-kitap okumaya yönelik tutumlarında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. E-kitap okumaya yönelik olarak 11. sınıf öğrencilerinin tutumları 10. sınıf öğrencilerinin tutumlarından daha olumludur. 11. sınıf öğrencilerinin 9. sınıftan itibaren tablet bilgisayara sahip olduğu ve derslerde e-kitap kullandığı göz

önüne alınırsa bu öğrencilerin e-kitap kullanma konusunda daha deneyimli oldukları kabul edilebilir. Sahip oldukları bu deneyimin de onların e-kitaba yönelik olumlu geliştirmelerinde etkili olduğu düşünülebilir. Ancak olumlu özellikler alt boyutunda her iki grup arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Bu boyutun e-kitabın kolaylıkları ve e-kitabın okuma alışkanlığı geliştirmesine yönelik tutumlarını ölçme maddeleri içerdiği göz önüne alınırsa bu konularda 10. ve 11. sınıflar arasında anlamlı bir farklılık olmadığı söylenebilir.

Bilgisayar eğitimi almış olma değişkeni açısından -ölçeğin tümü ve alt boyutlarında- her iki grup arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Yani bilgisayar eğitimi almış ya da almamış grupların e-kitap okumaya yönelik tutumları benzerlik göstermektedir.

Öğrencilerin yaşadıkları illere göre değerlendirme yapıldığında, il değişkenin e-kitap okumaya yönelik tutumu etkilediği tespit edilmiştir. Hatay, Ankara, İzmir, Diyarbakır ve Mersin illerinde yaşayan öğrencilerin tutumları araştırmaya katılan diğer illerde yaşayanlara oranla daha olumludur. Hatay ile Samsun, Kayseri ve Rize illeri arasında farklılık tespit edilmiştir. Ankara ile Samsun, Rize arasında; Diyarbakır ile Samsun, Rize arasında; Mersin ile Samsun, Rize arasında anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Kısacası Hatay, Ankara, İzmir, Diyarbakır ve Mersin’de ikamet eden öğrenciler e-kitap okumaya yönelik olarak daha olumlu tutumlara sahiptir. Bu illerin -Türkiye’nin geneli düşünüldüğünde- büyük iller olduğu teknolojik araç gereçlere ulaşmanın daha kolay olduğu söylenebilir. Büyük şehirde oturuyor olmak teknolojiye ulaşma ayrıcalığını da beraberinde getirmektedir. Bu durum öğrencilerin e-kitap okuma ve kullanmaya ilişkin tutumlarını olumlu yönde etkilemiş olabilir.

Araştırma sonuçları doğrultusunda şu öneriler geliştirilmiştir: Eğitimin her kademesinde e-kitap okumanın okumaya yönelik tutumu etkileyip etkilemediğine ilişkin araştırmalar yapılmalıdır. Öğrencilere e-kitap okuma konusunda eğitim verilmelidir. E-kitap okumanın okuduğunu anlamaya etkisi araştırılmalıdır. Gelişmekte olan illerde e-kitap ve basılı kitabın tercih edilme gerekçeleri araştırılmalı, mümkünse bu illerde e-kitap okuma süreci üzerine eğitim seminerleri düzenlenmelidir. Öğrencilerin bilinçli birer e-kitap kullanıcısı olması için öğretmenler de e-kitap okumaya ve kullanmaya teşvik edilmelidir.

## KAYNAKÇA

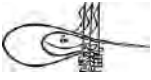
- ABB (2011). *Hayat boyu öğrenme programı (LLP)- Dislektik çocukların ailelerine pratik ipuçları- E-Kitap kullanma kılavuzu*. ABB web sitesinden 16. 04. 2014 tarihinde erişildi: <http://www.ua.gov.tr>
- Anameriç, H. ve Rukancı, F. (2003). E-kitap teknolojisi ve kullanımı. *Türk Kütüphaneciliği*, 17 (2), 147-166.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri (13. Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Celal, M. (2010). *E-kitap okuma alışkanlığımızı değiştirecek mi?* Blogspot web sitesinden 17.01. 2015 tarihinde erişildi: <http://okudugumkitaplar.blogspot.com.tr>
- Dağtaş, A. (2013). Öğretmenlerin basılı sayfa ve ekrandan okuma tercihleri ile eğitimde elektronik metin kullanımına yönelik görüşleri. *Turkish Studies*, 8 (3), 137-161.
- Durmaz, G. (2014). Elektronik Kitap Okuyucuları ve Faydaları. Weblopedi web sitesinden 22. 01. 2015 tarihinde erişildi: <http://weblopedi.net/4214-elektronik-kitap-okuyucuları-ve-faydaları.html>
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Güneş, F. (2013). *Türkçe öğretimi yaklaşım ve modeller*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Güneş, F. ve Susar Kırmızı, F. (2014). E-Kitap okumaya yönelik tutum ölçeğinin (ekot) geliştirilmesi: geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2),196-212.



- Hardy, J. M. ( 2010). *Confort de lecture : L'écart entre l'écran et le papier se réduit*, 3. Juillet 2010, France.
- Işık, A. D. (2013). Elektronik Kitapların Eğitimde Kullanılabilirliği, *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (2), 395-411.
- Karsenti, T. ve Fievez, A. (2013). *L'ipad à l'école: Usages, avantages et défis : Résultats d'une enquête auprès De 6057 Élèves et 302 enseignants du québec (Canada)*. Montréal, QC : CRIFPE.
- Kazancı, M. (2010). *Dijital kitap (e-kitap) yayıncılığı: Türkiye'de yayıncılık için yeni fırsatlar, eski sorunlar*. Yayımlanmamış uzmanlık tezi, Kültür ve Turizm Bakanlığı Kütüphaneler ve Yayımlar Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Kinash, S., Mathew, T., Lawson, R., Herbert, J., French, E., Taylor, T. ve SUMMERS, J. (2012). Australian higher education evaluation through assurance of learning. *Full paper conference proceedings at the 8th International Conference on Evaluation for Practice, 18-20 June*, Pori, Finland. UCPORI web sitesinden 13. 12. 2014 tarihinde erişildi: <http://www.ucpori.fi/eval2012>
- Korat, O. ve Shamir, A. (2007). Electronic books versus adult readers: effects on children's emergent literacy as a function of social class. *Journal of Computer Assisted Learning*, 23, 248-259.
- OCDE (2005). *La définition et la sélection des compétences clés. Résumé*. OCDE sitesinden 11. 05. 2014 tarihinde erişildi: <http://www.oecd.org/pisa/35693273.pdf>
- Sachs, L. ve Bull, P. (2012). Case study: Using iPad2 for a graduate practicum course. In P.Resta (Ed.), *Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2012*, (pp. 3054-3059). Chesapeake, VA: AACE
- Şit, A. C. (2012). *ABD'de e-kitap satışları basılı kitap satışlarını geçti*. Webrazzi web sitesinden 12. 11. 2014 tarihinde erişildi: <http://webrazzi.com/2012/06/18/abd-ekitap-satislari-basili-kitap-satislarini-gecti/>
- TÜİK (2013). *İstatistiklerle Türkiye*. TÜİK sitesinden 14. 12. 2014 tarihinde erişildi: [http://www.tuik.gov.tr/kitap.dometod=kitapdetay&kt\\_id=0&kitap\\_id=5](http://www.tuik.gov.tr/kitap.dometod=kitapdetay&kt_id=0&kitap_id=5)
- UNESCO (2013). *Principes directeurs pour l'apprentissage mobile*. Paris: UNESCO Impression.
- Wainwright, A. (2013). The e-book sky is falling...Right? augustwainwright web sitesinden 15. 12. 2015 tarihinde erişildi: <http://augustwainwright.com/the-e-book-sky-is-falling-right/>
- Yıldırım, G., Karaman, S., Çelik, E. ve Esgice, M. (2011). E-kitap okuyucuların kullanım deneyimlerine yönelik alanyazın incelemesi. 5. *International Computer & Instructional Technologies Symposium*, 22-24 Eylül, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Susar Kırmızı, F., Güneş, F. (2015). “Orta Öğretim Öğrencilerinin E-Kitap Okumaya İlişkin Tutumlarının Değerlendirilmesi / Examining High School Students' Attitudes Towards Reading E-Books”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8493>, p. 787-800.



## **ÜSTÜN YETENEKLİ İLKÖĞRETİM ÖĞRENCİLERİNİN KARİYER GELİŞİMLERİ\***

*Mustafa SÜRÜCÜ\*\**

*Hakkı KONTAŞ\*\*\**

*Feride BACANLI\*\*\*\**

### **ÖZET**

Bu araştırmanın amacı Bilim ve Sanat Merkezlerine (BİLSEM) devam eden üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, gelir düzeyine, anne ve baba eğitim düzeyine ve alan değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığını incelemektir. Araştırma grubu, BİLSEM'e devam eden üstün yetenekli 136 (76 kız, 60 erkek) öğrenciden oluşmuştur. Öğrencilerin yaşı ranjı 12 ile 15 aralığındadır. Araştırma verileri, "Çocuklar için Kariyer Gelişim Ölçeği-ÇKGÖ" ve Kişisel Bilgi Formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada veriler t-testi, varyans analizi (ANOVA) ve Kruskal-Wallis Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada sonuçlar, üstün yetenekli kız öğrencilerin merak/araştırma puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Altıncı sınıf öğrencilerinin ÇKGÖ'nün toplam, bilgi ve planlama alt ölçekleri puanları yedinci sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Gelir düzeyi orta olan üstün yetenekli öğrencilerin ÇKGÖ zaman perspektifi puanları, gelir düzeyi yüksek olanlardan anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Resim alanında BİLSEM'e devam eden öğrencilerin ÇKGÖ'nün toplam, merak/araştırma ve planlama alt ölçekleri puanları genel zihinsel yetenek alanında BİLSEM'e devam eden öğrencilerin puanlarından anlamlı olarak yüksek bulunmuştur. Bulgular ilgili literatüre dayanılarak tartışılmış, araştırmanın sınırlılıkları belirtilmiş, öğretmenlere, okul rehberlik ve psikolojik danışma servislerine, ailelere ve gelecek araştırmalara yönelik öneriler sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Kariyer gelişimi, üstün yetenekli öğrenciler

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\* Bu makale 20. Ulusal Özel Eğitim Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: msurucu@adiyaman.edu.tr

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. Adıyaman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: hkontas@adiyaman.edu.tr

\*\*\*\* Prof. Dr. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü, El-mek: fbacanli@gazi.edu.tr

## **CAREER DEVELOPMENT OF GIFTED AND TALENTED PRIMARY SCHOOL STUDENTS**

### **ABSTRACT**

The purpose of this research is to examine whether the career development of those gifted and talented primary school students attending Science and Art Centres (SAC) varies according to their gender, grade, income, the educational level of parents and field variables. The participants consisted of 136 gifted and talented students (76 females and 60 males) attending SAC. The age of students ranged between 12 and 15 years. The research data were gathered by applying the “Career Development Scale for Childhood,” and personal information form. In this research, the data were analyzed using t-test, analysis of variance (ANOVA) and Kruskal-Wallis Test. The study revealed those results; the curiosity/exploration scores of the gifted and talented female students were significantly higher than the scores of the male ones. The information and planning subscales and career development scale scores of sixth grade students were significantly higher than scores of the seventh grade students. The time perspective scores of gifted and talented students with middle income-level are significantly higher than scores of the ones with higher income-level. Scores of the curiosity/exploration, planning subscales and career development total of the students attending SAC for art education are significantly higher than the scores of the ones attending SAC for general mental talents. The findings were discussed in the light of previous studies. The limitations of the study were defined and some recommendations were provided to teachers, guidance services in schools, families and further researches.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Gifted and talented students are usually multi-potential, as their levels of general ability are high (Kerr and Sodano, 2003). A high level of general ability enables the gifted and talented student to achieve an intellectual effort with high performance. The gifted and talented students should base their academic and career choices on the fields they are most competent in. However, the educational and career choices of many gifted and talented students may be influenced more by other factors (such as gender, family, socio-economic level, economic and political factors) than by their strong abilities. In brief, the state of children who are endowed with a high level of general ability and multi-potentiality entails a particular importance to be placed on career guidance and counseling aimed at their choice of courses, occupational field and career. Thus, there is a necessity for providing preventive, improving and, when needed, instantly intervening career guidance and counseling service, which is developmental and comprehensive, for those children. It can be observed that various studies have been carried out abroad (Dixon, Cross and Adams, 2001; Emmett and Minor, 1993; Ford, 1995; Kerr, Anderson and Cohn, 2001; Kerr, Colangelo, Maxey and Christensen, 1992; Kerr and Erb, 1991; Kerr and

Christ-Priebe, 1998; Sajjadi, Rejskind and Shore, 2001) and necessary precautions have been taken by the concerned public institutions and organizations (the guidance laboratory of Nebraska University for gifted and talented children, 1982; a counseling laboratory in Iowa University for gifted and talented students, 1986) (Kerr and Erb, 1991). In Turkey, on the other hand, it can be stated that the theoretical and applied studies on the identification and education of gifted and talented students (Ataman, 2000, 2004; Özbay, 2013; Konaş, 2012; Sak, 2012, 2013; Sak, Karabacak and Kılıç, 2009, Davaşlıgil, 2004), on their psychological guidance and counseling (Özbay, 2013; Özbay and Palancı 2011, Hökelekli, and Gündüz 2004) and career guidance and counseling (Kulaksızoğlu and Otrar 2004, Bozgeyikli and Doğan, 2010; Bacanlı, 2010) not only started quite later, but also are very few in number. Moreover, it is significant that almost all of those studies are aimed at adolescents at high school. Yet, according to Ginzberg, Ginsburg, Axelrad and Herma (1951), Gottfredson (2002) and Super (1953, 1990) career development is a dynamic lifelong process starting during childhood and occurring over later developmental stages.

Super (1963) has pointed out that career development consists of five stages which are Growth (ages 3-13), Exploration (ages 14-25), Establishment (ages 25-44), Maintenance (ages 45-65) and Decline (over 65) and has identified the career development tasks for each stage. Super (1990) emphasizes that among others, the theoretical and applied studies related to growth stage have been neglected.

According to Super (1990), in order to be able to choose the appropriate career for themselves in the future, the children should attain the behaviors related to career development—such as understanding the importance of working, being curious about and inquiring the occupations and business life, recognizing occupational information sources, realizing what they are fond of doing, planning the future, increasing their control over their lives, taking the occupational behaviors of the adults around them as role-models and knowing themselves—during the occupational development stage they are in. Based on those stages, Super (1990) developed a Childhood Career Development Model which analyzed the career development of the children in the growth stage. Super defined the dimensions of career development in childhood as curiosity, exploration, information, key figures, interests, locus of control, time perspective, self-concept and planning. According to Super, successfully attaining the behaviors in those nine dimensions leads the children to learn the behaviors of effective career decision-making. Super asserts that the behaviors in the dimensions he determined are not only limited to behaviors about working and occupational life, but also contributory to the ones that the children acquire at school, in their daily lives or through games and which are not directly related to career choices.

Drawing upon Super's (1990) model of career development in childhood, Schultheiss and Stead (2004) developed the Childhood Career Development Scale (CCDS) in order to assess the career development levels of children. Bacanlı, Özer and Sürücü (2007) adapted this assessment instrument for the students at the fourth to the eighth grades of primary school in Turkey.

In Turkey, there are few studies on career development oriented towards the primary school students (Bozgeyikli, Bacanlı and Doğan, 2009; Yayla, 2011; Sapmaz, 2010; Bacanlı and Torun, 2012). Moreover, no career guidance and counseling studies have been carried out on gifted and talented primary school students.

This study is meant to investigate the career development of gifted and talented primary school students attending SAC. Moon et al. (1997) and Van Tassel-Baska (1993) emphasizes the importance of carrying on the career planning together with individualized educational plans, in order to allow the educational plans of gifted and talented children to be in accordance with their interests, talents and eventual career goals. Furthermore, McMahon and Patton (1997) and Moon et al. (1997) stresses that gifted and talented children start thinking about their career choices earlier than other children - usually during primary or high school - and choose career goals that require a long-term preparation for themselves, thanks to their high-level talents. Gifted and talented students are distinguished from the children of their ages in terms of general learning capability, general academic gift and lingual/analytical talent. The gifted and talented students in art or music, on the other hand, differ from their peers in terms of motor coordination, and finger and hand skills. For this reason, it is considered that this study will be helpful in planning the educational and guidance services to be provided to gifted and talented students. The purpose of this study is to investigate whether the career development of those gifted and talented primary school students attending SAC varies according to their gender, grade, income, field and the educational level of parents variables.

### **Method**

This study was carried out with 136 gifted and talented 6th (35.3%), 7th (43.4%) and 8th (21.3%) grade students (76 females: 55.9%, 60 males: 44.1%) attending the two SAC in Ankara city centre in 2008-2009 academic year. The age of students ranged between 12 and 15 years. Science and Art Centres are academic institutions affiliated to the Ministry of National Education, where gifted and talented students are acknowledged and supportive educational programs are maintained. Two group students are admitted to SAC. The students in the first group should have achieved at least 130 points in the WISC-R test. The special areas of talent of these students are defined at the end of a three-phase. The ones in the second group, on the other hand, are students who are gifted in art, music or both. Those students continue their education in the special area of talent they have, while attaining the programs for adjustment, support and noticing the individual talents.

In this study, "Childhood Career Development Scale (CCDS)," which was developed by Schultheiss and Stead (2004) and was adapted into Turkish by Bacanlı, Özer and Sürücü (2007), in order to define the career development levels of the students. The theoretical basis of CCDS depends on Super's (1990) childhood career development model. CCDS is a three-point likert-type scale consisting of a total of 52 items. The scale has 8 subdimensions. The minimum possible score to be gathered from the scale is 52 and the maximum is 156. A high score

indicates a high career development level, whereas a low score indicates a low level.

In the study, the data were analyzed using *t*-test, analysis of variance (ANOVA) and Kruskal-Wallis Test. Scheffe and Mann-Whitney U test was applied for the source of variation.

### Findings (Results)

Curiosity/exploration mean scores of gifted and talented female students ( $\bar{X}=18.30$ ) were significantly higher than those of male students ( $\bar{X}=17.03$ ) ( $t= 2.875$ ;  $p<.005$ ). The F value related to the difference between scores of total career development  $F(2-133)=4.184$ ,  $p<.05$ , information  $F(2-133)=4.073$ ,  $p<.05$  and planning  $F(2-133)=3.726$ ,  $p<.05$  subdimensions of gifted and talented students according to grade level was significant. Information and planning subscale scores and career development scale total scores of the sixth grade students are significantly higher than those of the seventh grade students. Time perspective mean scores ( $\bar{X}=11.18$ ) of gifted and talented students with a medium income level was significantly higher than the mean scores ( $\bar{X}= 10.47$ ) of students with high income levels ( $t= 2.011$ ;  $p<.05$ ). It was observed that the scores that gifted and talented students had at career development total [ $X^2(4)=13.108$ ,  $p<.01$ ], curiosity/exploration [ $X^2(4)=15.856$ ,  $p<.005$ ] and planning [ $X^2(4)=18.219$ ,  $p<.001$ ] dimensions were significantly diverse based on the field they are attending. The results of Mann Whitney U test for the source of difference, the career development total scores ( $U=287.500$ ,  $p<.005$ ), curiosity/exploration scores ( $U=250.00$ ,  $p<.001$ ) and planning scores ( $U=229. 00$ ,  $p<.001$ ) of gifted and talented students attending arts fields are higher than the scores of the ones attending general mental talent program and the difference was significant. The total career development  $F(2-133)=.315$ ,  $p>.05$  scores of gifted and talented students according to the mother's educational level, no significant F value was observed. The total career development  $F(2-132)=1.040$ ,  $p>.05$  scores of gifted and talented students according to the father's educational level, no significant F value was observed.

### Conclusion and Discussion

It can be noticed that curiosity/exploration behaviours of gifted and talented female students related to their career development are higher than that of male students. This result supported the finding of Bozgeyikli, Doğan and Işıklar (2010) that the occupational maturity levels of female students are higher than that of male students and the finding of Sapmaz (2010) that gender (being female) is the highest predictor of curiosity/exploration behaviour. It can be observed that grade level has a significant effect on career development total, information and planning subdimensions of gifted and talented students. The information and planning subdimensions scores and career development scale total scores of the sixth grade students are significantly higher than the scores of the seventh grade students. Those findings are not supportive of the theoretical opinions that career development would advance as the grade level or age rises (Ginzberg et al, 1951; Super, 1963; Crites, 1971; Super, 1990) or the results of



former research. Time perspective mean scores of gifted and talented students with medium income-level are significantly higher than the mean scores of students with high income-level. Yet, this finding does not support the finding of Yayla (2011) that total career development scores of 6th, 7th and 8th grade students belonging to families with high levels of income are significantly higher than those of the students belonging to families with lower income. This finding brings in the idea that for the family to live on a medium income level has an effect on the gifted and talented student for improving the sense of time perspective expected from him/her; whereas high income-level delays the child's reaching the time perspective expected from him/her. It was marked that the career development total scores and scores of curiosity/exploration and planning dimensions of gifted and talented students varies significantly depending on the field they attend. Scores of the curiosity/exploration, planning subscales and career development total of the gifted and talented students attending SAC in the field of art were found higher than the scores of the ones attending the field of general mental talents. In other words, it can be stated that career development and curiosity/inquisition and planning behaviors of gifted and talented students taking up field of painting are more improved than behaviors of those taking up general mental gift program. It can be reported that the students following the painting program have a plan upon which school to go, which occupation to incline to and upon a career choice related to their abilities. But it is not specified for the students that are following the general mental gift program, which school type and field and which occupation to choose. This fact and the wideness of the possibilities in front of them may be regarded as the source of the difference. Since this study is the first in literature to compare the career developments based on general academic skills and special talent, it was not possible to compare it with previous studies. Kerr and Sodano (2003) point out in their studies that the multitude of career options ahead of the gifted and talented students should be considered within the frame of multi-potentiality and that the plentitude of those options might aggravate the career decision.

In the related literature, the career development scores of the students attending vocational high schools were found lower than those of standard high schools and Anatolian high schools (Otrar, 1997). However, the fact that the gifted and talented students attending the painting program in SAC have high scores can be interpreted as inclination towards a certain occupation affects the career development positively. Because, it is possible to say that the gifted and talented students of painting inclined towards a certain occupation become aware of some rational concrete problems or matters such as the future of the occupation, the economic difficulties they might face in the future or the limitations of the training of that occupation in Turkey. Thus, it could be proposed to study the future expectations of gifted and talented students and their worries about the future.

Besides, there are some factors (such as gender discrimination, the future of the occupation, economic factors, the influence of family and social environment) which may affect the decisions of gifted and talented students adversely especially during the process of field

selection at high-school or career choice and preference. That is why, future research may be recommended to investigate the career barriers and self-efficacy of gifted and talented students both qualitatively and quantitatively and to draw a gender comparison.

**Keywords:** Career development, Gifted and talented students

## Giriş

Üstün yetenekli öğrenciler, genel yetenek düzeyleri yüksek olduğu için genellikle çoklu potansiyele sahiptirler (Kerr ve Sodano, 2003). Yüksek genel yetenek düzeyi üstün yetenekli öğrencilerin herhangi bir entelektüel çabayı yüksek bir performansla yapmalarını sağlar. Üstün yetenekli öğrenciler akademik ve kariyer seçimlerini en güçlü oldukları alanlarına dayandırmalıdır. Fakat pek çok üstün yetenekli öğrencinin eğitsel ve mesleki seçimleri güçlü olan yeteneklerinden daha çok başka faktörlerden (cinsiyet, aile, sosyo-ekonomik düzey, ekonomik ve politik faktörler) de etkilenebilmektedir. Kısacası yüksek genel yetenek düzeyine ve çoklu potansiyele sahip çocukların bu durumları onların kariyer gelişimlerini ders, meslek alanı ve meslek seçimlerine yönelik kariyer rehberliği ve danışmanlığı hizmetlerine önem verilmesini zorunlu kılmaktadır. Bu nedenlerle onlar için başta eğitim kurumları, aileler ve diğer özel ve resmi kurumlarda önleyici ve geliştirici, gerektiğinde anında müdahale edici gelişimsel ve kapsamlı kariyer rehberliği ve danışmanlığı hizmetlerinin sunulmasına gereksinim vardır. Yurt dışında bu konuda çeşitli araştırmaların yapıldığı (Dixon, Cross ve Adams, 2001; Emmett ve Minor, 1993; Ford, 1995; Kerr, Anderson ve Cohn, 2001; Kerr, Colangelo, Maxey ve Christensen, 1992; Kerr ve Ghrist-Priebe, 1988; Sajjadi, Rejskind ve Shore, 2001) ilgili kamu kurum ve kuruluşlarınca gerekli önlemlerin alındığı (üstün zekalı ve yetenekli çocuklar için Nebraska Üniversitesinin rehberlik laboratuvarı, 1982; Iowa Üniversitesinde üstün yetenekliler için danışma laboratuvarı, 1986) görülmektedir (Kerr ve Erb, 1991). Türkiye’de ise üstün yetenekli çocukları tanılamayla, eğitimleriyle (Ataman, 2000, 2004; Davaşlıgil, 2004; Kontaş, 2012; Özbay, 2013; Sak, 2012, 2013; Sak, Karabacak ve Kılıç, 2009), rehberlik ve psikolojik danışma (Özbay, 2013; Özbay ve Palancı 2011, Hökelekli, ve Gündüz 2004) ve kariyer rehberliği ve psikolojik danışmanlığıyla (Bacanlı, 2010; Bozgeyikli ve Doğan 2010; Kulaksızoğlu ve Otrar 2004) ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların hem çok geç başlatıldığı, hem de sayılabilecek kadar az olduğu söylenebilir. Üstelik bu çalışmaların hemen hemen hepsinin lise öğrenimi yapan ergenlere yönelik olduğu da dikkati çekmektedir. Oysa Ginzberg, Ginsburg, Alexrad ve Herma (1951), Gottfredson (2002) ve Super’a göre (1953, 1990) kariyer gelişimi çocuklukta başlayan ve sonraki gelişim dönemlerine kadar uzanan, yaşam boyu devam eden dinamik bir süreçtir.

Super (1963) kariyer gelişiminin Büyüme (3-13 yaşlar), Araştırma (14-25 yaşlar), Yerleşme (25-44 yaşlar), Sürdürme (45-65 yaşlar) ve Çöküş (65 yaş sonrası) olmak üzere beş evreden oluştuğunu ve bu gelişim evrelerinin her biri için mesleki gelişim görevlerini belirlemiştir. Super (1990) bu evrelerden büyüme evresine yönelik teorik ve uygulamalı araştırmaların ihmal edildiğini vurgular. Super’e (1990) göre çocukların ilerde kendilerine uygun meslek seçimi yapabilmeleri için çalışmanın önemini anlama, meslekleri, iş dünyasını merak etme ve araştırma, mesleki bilgi kaynaklarının farkına varma, neler yapmaktan hoşlandığını fark etme, geleceği planlama, kişinin yaşamı üzerinde kontrolünün artması, çevresindeki yetişkin bireylerin mesleki davranışlarını model alma ve kendini tanıma gibi kariyer gelişimiyle ilgili davranışları içinde bulundukları mesleki gelişim döneminde kazanmaları gerekmektedir.

Super (1990) bu evrelerden büyüme evresindeki çocukların kariyer gelişimlerini inceleyen çocuklukta Kariyer Gelişimi Modelini geliştirmiştir. Super bu modelde çocuklukta kariyer gelişiminin boyutlarını; merak, araştırma, bilgi, anahtar figürler, ilgiler, denetim odağı, zaman

perspektifi, benlik kavramı ve planlama olarak belirlemiştir. Super'e göre çocukların bu dokuz boyuttaki davranışları başarılı bir şekilde kazanmaları onların etkili kariyer karar verme davranışlarını öğrenmelerine yol açar. Super, belirlediği boyutlardaki davranışların sadece çalışma ve iş yaşamıyla ilişkili davranışlarla sınırlı olmadığını, doğrudan kariyer seçimiyle ilişkili olmayan fakat çocukların okulda, günlük yaşamlarında ve oyunlarında kazandıkları kariyer gelişimlerine katkıda bulunan davranışlardan oluştuğunu belirtmektedir.

Super'ın (1990) çocukluktaki kariyer gelişimi modelinden yararlanarak çocukların kariyer gelişim düzeylerini değerlendirmek amacıyla Schultheiss ve Stead (2004) Çocukluk Kariyer Gelişimi Ölçeği (ÇKGÖ)'ni geliştirmişlerdir. Bacanlı, Özer ve Sürücü (2007) de ÇKGÖ'yü Türkiye'deki dördüncü sınıftan sekizinci sınıfa kadar olarak ilköğretim öğrencilerine uyarlamışlardır. Türkiye'de ilköğretim öğrencilerine yönelik kariyer gelişimiyle ilgili az sayıda çalışma yapılmıştır (Bacanlı ve Torun, 2012; Bozgeyikli, Bacanlı ve Doğan, 2009; Sapmaz, 2010; Yayla, 2011). Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerine yönelik kariyer rehberliği ve danışmanlığı ile ilgili bir araştırma ise yapılmamıştır.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmada BİLSEM'e devam eden üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Moon ve arkadaşları (1997) ve Van Tassel-Baska (1993) üstün yetenekli çocukların eğitim programlarının onların ilgileri, yetenekleri ve nihai kariyer hedefleri ile ilişkili olması için, kariyer planlamasının bireyselleştirilmiş eğitim planlamasıyla birlikte yapılmasının önemli olduğunu belirtmektedirler. Memahon ve Patton (1997), Moon ve arkadaşları (1997) da üstün yetenekli çocukların kariyer seçimlerini diğer çocuklardan daha önce, genellikle ilkokul veya ortaokulda düşünmeye başladığını ve üst düzey becerilerinden dolayı kendi kendilerine uzun süreli bir hazırlık gerektiren kariyer hedefleri belirlediğini vurgulamaktadırlar. Üstün yetenekli öğrenciler genel öğrenme becerileri, genel akademik yetenek, sözel/sayısal yetenek açısından akranlarından farklılaşmaktadır. Resim ve müzik alanında üstün yetenekli öğrenciler ise motor koordinasyon, parmak ve el becerileri açısından yine akranlarından farklılaşmaktadır. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilere verilecek öğretim, kariyer rehberliği ve danışmanlığı hizmetlerinin planlanmasında bu çalışmanın katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu çalışmada BİLSEM'e devam eden üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin cinsiyete, sınıf düzeyine, gelir düzeyine, alan, anne ve baba eğitim durumu değişkenlerine göre farklılaşp farklılaşmadığı incelenecektir. Bu amaç doğrultusunda çalışmada şu sorulara cevap aranmıştır:

1. Cinsiyete göre üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri toplam ve alt ölçeklerine ilişkin puanları arasında fark var mıdır?
2. Sınıf düzeyine göre üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri toplam ve alt ölçeklerine ilişkin puanları arasında fark var mıdır?
3. Gelir düzeyine (orta, yüksek) göre üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişim puanları arasında fark var mıdır?
4. Alana (genel zihinsel yetenek, resim, müzik, genel zihinsel yetenek/resim, genel zihinsel yetenek/resim/müzik) göre üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişim puanları arasında fark var mıdır?
5. Anne eğitim düzeyine (İlk/orta - Lise - Üniversite ve üstü) göre üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişim puanları arasında anlamlı fark var mıdır?
6. Baba eğitim düzeyine (İlk/orta - Lise - Üniversite ve üstü) göre üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişim puanları arasında anlamlı fark var mıdır?

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Bu araştırma 2008-2009 eğitim-öğretim yılında Ankara il merkezindeki iki Bilim ve Sanat Merkezine (BİLSEM) devam eden 136 (76 kız: % 55,9, 60 erkek: % 44,1) üstün yetenekli/zekâlı 6 (% 35,3), 7 (% 43,4), ve 8. sınıf (% 21,3) öğrencileri ile yapılmıştır. Öğrencilerin yaş ranjı 12 ile 15 aralığındadır. Bilim ve Sanat Merkezleri Türkiye’de üstün yetenekli öğrencilerin tanındığı, destek eğitim programlarının uygulandığı Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi eğitim kurumlarıdır. BİLSEM’e iki grup öğrenci kabul edilmektedir. Birinci gruptaki öğrencilerin, WISC-R testinden en az 130 puan almış olmaları gerekmektedir. Bu öğrencilerin özel yetenek alanları üç aşamalı uyum, destek ve bireysel yetenekleri fark ettirici program sonucunda belirlenmektedir. İkinci gruptakiler ise resim, müzik ya da her ikisinde de özel yeteneğe sahip öğrencilerdir. Bu öğrenciler BİLSEM’deki uyum, destek ve bireysel yetenekleri fark ettirici programlara devam ederken, diğer yandan sahip oldukları özel yetenek alanında eğitimlerini sürdürmektedirler.

### Veri Toplama Araçları

Bu çalışmada öğrencilerin kariyer gelişim düzeylerini belirlemek için Schultheiss ve Stead (2004) tarafından geliştirilen, Türkçe’ye uyarlaması Bacanlı, Özer ve Sürücü (2007) tarafından yapılan “Çocuklar İçin Kariyer Gelişimi Ölçeği (ÇKGÖ)” kullanılmıştır. ÇKGÖ’nün teorik temeli Super’ın (1990) çocukluktaki kariyer gelişimi modeline dayandırılmıştır. ÇKGÖ toplam 52 maddeden oluşan 3’lü likert tipi bir ölçektir. Ölçeğin 8 alt ölçeği vardır. ÇKGÖ’nün faktörleri; *planlama*: çocukların geleceği planlamalarının önemini içeren 11 maddeden, *benlik kavramı*: benlik bilgisinin farkındalığını değerlendiren 6 maddeden, *bilgi*: meslekler hakkındaki bilgileri kullanmayı ve öneminin farkında olmayı içeren 6 maddeden, *ilgiler*: çocukların hoşlandıkları etkinliklerin farkında olmalarını içeren 6 maddeden, *denetim odağı*: çocukların yaşamlarında karşılaştıkları olaylara ilişkin içsel kontrollerini değerlendiren 7 maddeden, *merak/araştırma*: çocukların okulda ve oyunlarındaki merak veya araştırma davranışlarını içeren 7 maddeden, *anahtar figürler*: çocukların rol modellerini, yani kime benzemek istediklerini içeren 5 maddeden, *zaman perspektifi*: çocukların içinde bulundukları anı geleceklerine nasıl yansıttıklarını içeren 4 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 52, en yüksek puan ise 156’dır. Ölçekten alınan yüksek puan kariyer gelişimi düzeyinin yüksek, düşük puan ise düşük olduğunu göstermektedir.

Türkçe ÇKGÖ’nün yapı geçerliğini belirlemek için 1759 ilköğretim öğrencisinden (4., 5., 6., 7. ve 8. sınıf) elde edilen verilere açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri uygulanmıştır. Her iki analiz sonuçları da ÇKGÖ’nün orijinali gibi sekiz alt faktörden oluştuğunu ortaya koymuştur. Bu sekiz faktörlü yapı hem ölçeğin dayandırıldığı teorik modelle (Super, 1990), hem de orijinal ÇKGÖ’nün yapısı ile uyum göstermiştir.

ÇKGÖ’nün faktörleri; *planlama*: çocukların geleceği planlamalarının önemini içeren 11 maddeden, *benlik kavramı*: benlik bilgisinin farkındalığını değerlendiren 6 maddeden, *bilgi*: meslekler hakkındaki bilgileri kullanmayı ve öneminin farkında olmayı içeren 6 maddeden, *ilgiler*: çocukların hoşlandıkları etkinliklerin farkında olmalarını içeren 6 maddeden, *denetim odağı*: çocukların yaşamlarında karşılaştıkları olaylara ilişkin içsel kontrollerini değerlendiren 7 maddeden, *merak/araştırma*: çocukların okulda ve oyunlarındaki merak veya araştırma davranışlarını içeren 7 maddeden, *anahtar figürler*: çocukların rol modellerini, yani kime benzemek istediklerini içeren 5 maddeden, *zaman perspektifi*: çocukların içinde bulundukları anı geleceklerine nasıl yansıttıklarını içeren 4 maddeden oluşmaktadır.

ÇKGÖ’nin Türkçe formunun güvenilirliğini belirlemek için Cronbach’ın Alpha katsayısı ile ölçeğin tümü ve alt ölçeklere ilişkin iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Türkçe ÇKGÖ’nün

tümü ve alt ölçekleri için Cronbach Alpha değerleri sırasıyla; ölçeğin tümü ( $\alpha=.78$ ), bilgi ( $\alpha=.64$ ), merak/araştırma ( $\alpha=.60$ ), ilgiler ( $\alpha=.64$ ), denetim odağı ( $\alpha=.76$ ), anahtar figürler ( $\alpha=.49$ ), zaman perspektifi ( $\alpha=.65$ ), planlama ( $\alpha=.81$ ) ve benlik kavramı ( $\alpha=.73$ ) bulunmuştur. Türkçe ÇKGÖ'nün geçerlik ve güvenirlik çalışmalarına ilişkin bulgular bu ölçeğin araştırmalarda kullanılabileceğini göstermiştir.

### Verilerin Analizi

Araştırmada veriler *t*-testi, varyans analizi (ANOVA), Kruskal-Wallis Testi kullanılarak analiz edilmiştir. Farkın kaynağını belirlemek için Scheffe ve Mann-Whitney U testi uygulanmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Bu bölümde araştırmada cevap aranan problemlere ilişkin bulgulara sırasına göre yer verilmiştir.

Cinsiyete göre üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri toplam ve alt ölçeklerine ilişkin puanları arasında fark var mıdır?

**Tablo 1. Cinsiyete Göre Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimleri Toplam ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puanlarına Uygulanan T-Testi Sonuçları**

| Değişkenler                   | Cinsiyet | N  | $\bar{X}$ | S     | t     | p     |
|-------------------------------|----------|----|-----------|-------|-------|-------|
| Kariyer Gelişimi Toplam Puanı | Kız      | 76 | 138.68    | 12.57 | 1.359 | .176  |
|                               | Erkek    | 60 | 135.75    | 12.93 |       |       |
| Bilgi                         | Kız      | 76 | 16.20     | 2.05  | .730  | .467  |
|                               | Erkek    | 60 | 15.92     | 2.43  |       |       |
| Merak/Araştırma               | Kız      | 76 | 18.30     | 2.36  | 2.875 | .005* |
|                               | Erkek    | 60 | 17.03     | 2.79  |       |       |
| İlgiler                       | Kız      | 76 | 17.09     | 1.86  | -.330 | .742  |
|                               | Erkek    | 60 | 17.18     | 1.19  |       |       |
| Denetim Odağı                 | Kız      | 76 | 19.43     | 2.00  | 1.337 | .183  |
|                               | Erkek    | 60 | 18.93     | 2.36  |       |       |
| Anahtar Figürler              | Kız      | 76 | 11.49     | 2.39  | -     | .203  |
|                               | Erkek    | 60 | 11.98     | 2.06  |       |       |
| Zaman Perspektifi             | Kız      | 76 | 11.16     | 1.19  | .667  | .506  |
|                               | Erkek    | 60 | 11.00     | 1.57  |       |       |
| Planlama                      | Kız      | 76 | 28.64     | 4.39  | 1.734 | .085  |
|                               | Erkek    | 60 | 27.10     | 5.99  |       |       |
| Benlik                        | Kız      | 76 | 16.39     | 2.27  | -.595 | .553  |
|                               | Erkek    | 60 | 16.60     | 1.80  |       |       |

\* $p<.05$

Tablo 1'de görüldüğü gibi, üstün yetenekli kız öğrencilerin merak/araştırma puan ortalamaları ( $\bar{X}=18.30$ ), erkek öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=17.03$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $t= 2.875$ ;  $p<.005$ ). Ancak, kariyer gelişimi toplam ve diğer alt ölçek puan ortalamaları cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılaşmamıştır.

Sınıf düzeyine göre üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri toplam ve alt ölçeklerine ilişkin puanları arasında fark var mıdır?

**Tablo 2. Sınıf Düzeyine Göre Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimleri Toplam ve Alt Ölçeklerine İlişkin Betimsel İstatistikler**

| Değişkenler       | Sınıf | N  | $\bar{X}$ | S     |
|-------------------|-------|----|-----------|-------|
| Kariyer Gelişimi  | 6     | 48 | 140.85    | 11.15 |
| Toplam Puanı      | 7     | 59 | 133.98    | 13.87 |
|                   | 8     | 29 | 138.59    | 11.49 |
| Bilgi             | 6     | 48 | 16.79     | 1.65  |
|                   | 7     | 59 | 15.64     | 2.35  |
|                   | 8     | 29 | 15.76     | 2.54  |
| Merak/Araştırma   | 6     | 48 | 18.15     | 2.61  |
|                   | 7     | 59 | 17.36     | 2.90  |
|                   | 8     | 29 | 17.86     | 1.94  |
| İlgiler           | 6     | 48 | 17.54     | .92   |
|                   | 7     | 59 | 16.86     | 1.93  |
|                   | 8     | 29 | 17.00     | 1.63  |
| Denetim Odağı     | 6     | 48 | 19.17     | 2.23  |
|                   | 7     | 59 | 18.98     | 2.19  |
|                   | 8     | 29 | 19.76     | 2.01  |
| Anahtar Figürler  | 6     | 48 | 12.08     | 2.05  |
|                   | 7     | 59 | 11.44     | 2.18  |
|                   | 8     | 29 | 11.62     | 2.69  |
| Zaman Perspektifi | 6     | 48 | 11.17     | 1.65  |
|                   | 7     | 59 | 10.88     | 1.29  |
|                   | 8     | 29 | 11.38     | .90   |
| Planlama          | 6     | 48 | 29.15     | 5.05  |
|                   | 7     | 59 | 26.61     | 5.67  |
|                   | 8     | 29 | 28.76     | 3.73  |
| Benlik            | 6     | 48 | 16.85     | 1.56  |
|                   | 7     | 59 | 16.20     | 2.16  |
|                   | 8     | 29 | 16.45     | 2.52  |



**Tablo 3. Sınıf Düzeyine Göre Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimleri Toplam ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puanlarına Uygulanan ANOVA Sonuçları**

| Değişkenler                   | Varyansın Kaynağı | Kareler Toplamı | Serbestlik Derecesi | Kareler Ortalaması | F     | p     | Farkın Kaynağı |
|-------------------------------|-------------------|-----------------|---------------------|--------------------|-------|-------|----------------|
| Kariyer Gelişimi Toplam Puanı | Gruplar arası     | 1302.349        | 2                   | 651.174            | 4.184 | .017* | 6-7            |
|                               | Grup içi          | 20699.997       | 133                 | 155.639            |       |       |                |
|                               | Toplam            | 22002.346       | 135                 |                    |       |       |                |
| Bilgi                         | Gruplar arası     | 38.512          | 2                   | 19.256             | 4.073 | .019* | 6-7            |
|                               | Grup içi          | 628.752         | 133                 | 4.727              |       |       |                |
|                               | Toplam            | 667.265         | 135                 |                    |       |       |                |
| Merak/Araştırma               | Gruplar arası     | 17.040          | 2                   | 8.520              | 1.241 | .292  |                |
|                               | Grup içi          | 912.953         | 133                 | 6.864              |       |       |                |
|                               | Toplam            | 929.993         | 135                 |                    |       |       |                |
| İlgiler                       | Gruplar arası     | 12.786          | 2                   | 6.393              | 2.570 | .080  |                |
|                               | Grup içi          | 330.832         | 133                 | 2.487              |       |       |                |
|                               | Toplam            | 343.618         | 135                 |                    |       |       |                |
| Denetim Odağı                 | Gruplar arası     | 11.856          | 2                   | 5.928              | 1.258 | .288  |                |
|                               | Grup içi          | 626.960         | 133                 | 4.714              |       |       |                |
|                               | Toplam            | 638.816         | 135                 |                    |       |       |                |
| Anahtar Figürler              | Gruplar arası     | 11.199          | 2                   | 5.599              | 1.103 | .335  |                |
|                               | Grup içi          | 675.037         | 133                 | 5.075              |       |       |                |
|                               | Toplam            | 686.235         | 135                 |                    |       |       |                |
| Zaman Perspektifi             | Gruplar arası     | 5.277           | 2                   | 2.639              | 1.417 | .246  |                |
|                               | Grup içi          | 247.664         | 133                 | 1.862              |       |       |                |
|                               | Toplam            | 252.941         | 135                 |                    |       |       |                |
| Planlama                      | Gruplar arası     | 193.493         | 2                   | 96.746             | 3.726 | .027* | 6-7            |
|                               | Grup içi          | 3453.323        | 133                 | 25.965             |       |       |                |
|                               | Toplam            | 3646.816        | 135                 |                    |       |       |                |
| Benlik                        | Gruplar arası     | 11.015          | 2                   | 5.507              | 1.297 | .277  |                |
|                               | Grup içi          | 560.689         | 132                 | 4.248              |       |       |                |
|                               | Toplam            | 571.704         | 134                 |                    |       |       |                |

\*p&lt;.05

Tablo 3 incelendiğinde; sınıf düzeyine göre üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi toplam  $F(2-133)=4.184$ ,  $p<.05$ , bilgi  $F(2-133)=4.073$ ,  $p<.05$  ve planlama  $F(2-133)=3.726$ ,  $p<.05$  alt ölçeği puanları arasındaki farka ilişkin F değeri anlamlı bulunmuştur. Bu bulgu; üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi toplam, bilgi ve planlama alt ölçeği üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeyindeki gözlenen puan ortalamaları arasındaki farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Yedinci sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=133.98$ ) ve altıncı sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi toplam puan ortalaması ( $\bar{X}=140.85$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yedinci sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin bilgi puan ortalaması ( $\bar{X}=15.64$ ) ve altıncı sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin planlama puan ortalaması ( $\bar{X}=16.79$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Yedinci sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin planlama puan ortalaması (

$\bar{X}=26.61$ ) ve altıncı sınıfa devam eden üstün yetenekli öğrencilerin planlama puan ortalaması ( $\bar{X}=29.15$ ) arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Bu farklara ilişkin değerler sırasıyla (6.95, 1.15, 2.54)  $p<.05$  düzeyinde anlamlıdır. Altıncı sınıf öğrencilerinin bilgi ve planlama alt ölçekleri ve kariyer gelişim ölçeği toplam puanları, yedinci sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur.

Gelir düzeyine (orta, yüksek) göre üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişim puanları arasında fark var mıdır?

**Tablo 4. Gelir Düzeyine Göre Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimleri Toplam ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puanlarına Uygulanan t-Testi Sonuçları**

| Değişkenler                   | Gelir  | N   | $\bar{X}$ | S     | t      | p     |
|-------------------------------|--------|-----|-----------|-------|--------|-------|
| Kariyer Gelişimi Toplam Puanı | Orta   | 119 | 137.49    | 12.42 | .235   | .814  |
|                               | Yüksek | 17  | 136.71    | 15.40 |        |       |
| Bilgi                         | Orta   | 119 | 16.14     | 2.19  | .962   | .338  |
|                               | Yüksek | 17  | 15.59     | 2.48  |        |       |
| Merak/Araştırma               | Orta   | 119 | 17.66     | 2.67  | -1.025 | .307  |
|                               | Yüksek | 17  | 18.35     | 2.26  |        |       |
| İlgiler                       | Orta   | 119 | 17.13     | 1.64  | -.121  | .904  |
|                               | Yüksek | 17  | 17.18     | 1.29  |        |       |
| Denetim Odağı                 | Orta   | 119 | 19.26     | 2.11  | .669   | .505  |
|                               | Yüksek | 17  | 18.88     | 2.64  |        |       |
| Anahtar Figürler              | Orta   | 119 | 11.65     | 2.33  | .804   | .423  |
|                               | Yüksek | 17  | 12.12     | 1.65  |        |       |
| Zaman Perspektifi             | Orta   | 119 | 11.18     | 1.23  | 2.011  | .046* |
|                               | Yüksek | 17  | 10.47     | 2.07  |        |       |
| Planlama                      | Orta   | 119 | 28.03     | 4.90  | .417   | .678  |
|                               | Yüksek | 17  | 27.47     | 7.13  |        |       |
| Benlik                        | Orta   | 118 | 16.46     | 2.04  | -.352  | .725  |
|                               | Yüksek | 17  | 16.65     | 2.26  |        |       |

\* $p<.05$

Tablo 4'te görüldüğü gibi, sadece zaman perspektifi alt ölçeğinde gelir düzeyi orta olan üstün yetenekli öğrencilerin puan ortalamaları ( $\bar{X}=11.18$ ), gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin puan ortalamalarından ( $\bar{X}=10.47$ ) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ( $t=2.011$ ;  $p<.05$ ).

Alana göre (genel zihinsel yetenek, resim, müzik, genel zihinsel yetenek ve müzik, genel zihinsel yetenek ve resim) üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişim puanları arasında fark var mıdır?

Alana göre üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimi ölçeğinden aldıkları puanların Kruskal Wallis testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

**Tablo 5. Alana Göre Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimleri Toplam ve Alt Ölçeklerine İlişkin Puanlarına Uygulanan Kruskal Wallis Testi Sonuçları**

| Değişkenler             | Alan                           | N  | Sıra<br>Ortalamas<br>I | Sd | X <sup>2</sup> | p    | Anlamlı<br>Fark                |
|-------------------------|--------------------------------|----|------------------------|----|----------------|------|--------------------------------|
| Kariyer Gelişimi Toplam | Genel zihinsel yetenek         | 90 | 58.51                  | 4  | 13.108         | .011 | Resim – Genel zihinsel yetenek |
|                         | Resim                          | 13 | 93.92                  |    |                |      |                                |
|                         | Müzik                          | 12 | 79.63                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Müzik | 11 | 73.59                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Resim | 5  | 78.80                  |    |                |      |                                |
| Bilgi                   | Genel zihinsel yetenek         | 90 | 60.06                  | 4  | 8.029          | .091 |                                |
|                         | Resim                          | 13 | 80.50                  |    |                |      |                                |
|                         | Müzik                          | 12 | 82.04                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Müzik | 11 | 78.86                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Resim | 5  | 68.50                  |    |                |      |                                |
| Merak / Araştırma       | Genel zihinsel yetenek         | 90 | 58.23                  | 4  | 15.856         | .003 | Resim – Genel zihinsel yetenek |
|                         | Resim                          | 13 | 97.77                  |    |                |      |                                |
|                         | Müzik                          | 12 | 72.67                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Müzik | 11 | 83.27                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Resim | 5  | 69.30                  |    |                |      |                                |
| İlgiler                 | Genel zihinsel yetenek         | 90 | 65.23                  | 4  | 1.405          | .843 |                                |
|                         | Resim                          | 13 | 64.85                  |    |                |      |                                |
|                         | Müzik                          | 12 | 62.33                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Müzik | 11 | 71.36                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Resim | 5  | 79.80                  |    |                |      |                                |
| Denetim Odağı           | Genel zihinsel yetenek         | 90 | 63.37                  | 4  | 3.922          | .417 |                                |
|                         | Resim                          | 13 | 64.69                  |    |                |      |                                |
|                         | Müzik                          | 12 | 68.58                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Müzik | 11 | 86.23                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Resim | 5  | 66.10                  |    |                |      |                                |
| Anahtar Figürler        | Genel zihinsel yetenek         | 90 | 62.18                  | 4  | 5.644          | .227 |                                |
|                         | Resim                          | 13 | 77.62                  |    |                |      |                                |
|                         | Müzik                          | 12 | 81.75                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Müzik | 11 | 73.55                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Resim | 5  | 50.10                  |    |                |      |                                |
| Zaman Perspektifi       | Genel zihinsel yetenek         | 90 | 63.32                  | 4  | 4.973          | .290 |                                |
|                         | Resim                          | 13 | 78.69                  |    |                |      |                                |
|                         | Müzik                          | 12 | 79.83                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Müzik | 11 | 63.91                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Resim | 5  | 52.70                  |    |                |      |                                |
| Planlama                | Genel zihinsel yetenek         | 90 | 59.25                  | 4  | 18.219         | .001 | Resim – Genel zihinsel yetenek |
|                         | Resim                          | 13 | 100.31                 |    |                |      |                                |
|                         | Müzik                          | 12 | 74.79                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Müzik | 11 | 57.23                  |    |                |      |                                |
|                         | Genel zihinsel yetenek - Resim | 5  | 96.50                  |    |                |      |                                |
| Benlik                  | Genel zihinsel yetenek         | 90 | 62.50                  | 4  | 4.686          | .321 |                                |

|                                |    |       |
|--------------------------------|----|-------|
| Resim                          | 13 | 77.19 |
| Müzik                          | 12 | 70.58 |
| Genel zihinsel yetenek - Müzik | 11 | 64.95 |
| Genel zihinsel yetenek - Resim | 5  | 91.20 |

Tablo 5'teki analiz sonuçlarına göre üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi toplam [ $X^2 (4)=13.108$ ,  $p<.01$ ], merak/araştırma [ $X^2 (4)=15.856$ ,  $p<.005$ ] ve planlama [ $X^2 (4)=18.219$ ,  $p<.001$ ] ölçeklerinden aldıkları puanların, devam ettikleri alana göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Farkın kaynağı için yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre resim alanına devam eden üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi toplam puan ( $U=287.500$ ,  $p<.005$ ), merak/araştırma ( $U=250.00$ ,  $p<.001$ ) ve planlama ( $U=229.00$ ,  $p<.001$ ) alt ölçekleri puanlarının genel zihinsel yetenek programına devam eden öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu ve farkın anlamlı olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle resim alanına devam eden üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimleri genel zihinsel yetenek programına devam eden öğrencilerden yüksektir.

#### **Anne eğitim düzeyine (İlköğretim - Lise - Üniversite ve üstü) göre üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişim puanları arasında anlamlı fark var mıdır?**

Anne eğitim düzeyine göre üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi alt boyutları ve toplam  $F(2-133)=.315$ ,  $p>.05$  puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır.

#### **Baba eğitim düzeyine (İlk/orta - Lise - Üniversite ve üstü) göre üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin kariyer gelişim puanları arasında anlamlı fark var mıdır?**

Baba eğitim düzeyine göre üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi alt boyutları ve toplam  $F(2-132)=1.040$ ,  $p>.05$  puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu bulgu; üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi üzerinde baba eğitim düzeyinin anlamlı düzeyde farka neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir.

#### **Tartışma ve Sonuç**

Bu sunulan araştırmanın sonuçları üstün yetenekli kız öğrencilerin kariyer gelişimlerine ilişkin merak/araştırma davranışlarının erkek öğrencilerden yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Bozgeyikli ve Doğan'ın (2010) üstün yetenekli kız öğrencilerin mesleki olgunluk düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu bulgusunu ve Sapmaz'ın (2010) cinsiyetin (kız olmak) merak/araştırma davranışının en yüksek yordayıcısı olduğu bulgusunu desteklemektedir. Schultheiss ve Stead (2004) kızların merak/araştırma davranışlarının erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu çalışmada üstün yetenekli kız öğrencilerin merak/araştırma puanlarının erkek öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olması, öğretim programlarında ve ilköğretimde rehberlik hizmetlerinde erkek öğrencilerin merak/araştırma davranışlarında cesaretlendirici hedeflere yer verilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Chak (2002), bireyin araştırma davranışı engellendiğinde çocuğun çalışma motivasyonunu kaybedebileceğini, çalışmalarının daha az yaratıcı olabileceğini ileri sürmektedir. Özellikle Gottfredson'un (1981) önerdiği gibi uzunlamasına bir araştırma ile kariyer gelişiminin çevre ve uyum sürecinde, kızlar ve erkeklerin merak/araştırma puanları arasındaki farkın nelerden kaynaklandığının araştırılması önerilebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi toplam, bilgi ve planlama alt ölçeği üzerinde sınıf düzeyinin anlamlı bir etkisinin olduğu görülmektedir. Altıncı sınıf öğrencilerinin kariyer gelişim ölçeği toplam, bilgi ve planlama alt ölçek puanları, yedinci sınıf öğrencilerinin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu sonuçlar sınıf düzeyi ya da yaş yükseldikçe

kariyer gelişiminin de yükseleceğine ilişkin teorik görüşleri (Crites, 1971; Ginzberg ve diğerleri, 1951; Super, 1963; Super, 1990) ve önceki araştırma sonuçlarını desteklememektedir. Ancak yine bu çalışmada sekizinci sınıfta kariyer gelişim puan ortalamalarının düşmesi yurt dışındaki araştırma sonuçlarını desteklemezken, özellikle ülkemizde ergenlerin ve ilköğretim öğrencilerinin kariyer olgunluklarıyla ilgili sonuçlarını desteklemektedir. Bu farklılığın ülkemizde yabancı ülkelere farklı olarak ilköğretim sekizinci sınıftaki öğrencilerin hangi okula gideceklerine, ortaöğretim son sınıftaki öğrencilerin ise hangi mesleği seçeceklerine karar verirken, içinde bulundukları yıl gösterecekleri sınav başarısının öncelikli kriter olması, onların tüm enerjilerini yoğun sınav başarısına odaklamalarından, kariyer gelişimlerini zenginleştirici etkinlikleri göz ardı etmelerinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Anne ve baba eğitim düzeyine göre üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Bu sonuç, üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi üzerinde anne ve baba eğitim düzeyinin anlamlı bir etkiye neden olmadığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, Ogurlu, Sevgi Yalın ve Yavuz Birben (2015)'in yapmış olduğu üstün yetenekli çocukların olumlu ve olumsuz mükemmeliyetçi özellikleri ile aile tutumları arasında anlamlı bir ilişkiye rastlamadığı bulgusuyla örtüşmektedir. Üstün yetenekli öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarının eğitimi için Bilim ve Sanat Merkezleri ile işbirliği içinde olmaları böyle bir sonucun ortaya çıkmasına neden olduğu şeklinde yorumlanabilir. Bozgeyikli ve Doğan (2010) aileden algılanan sosyal destek ile mesleki olgunluk düzeyi arasında pozitif yönde anlamlı korelasyon olduğunu bulmuşlardır. Üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin anne baba eğitim düzeyi ve algıladıkları sosyal desteğin kariyer gelişimleri ile ilişkisinin araştırılması önerilebilir.

Gelir düzeyi orta olan üstün yetenekli öğrencilerin zaman perspektifi puan ortalamaları gelir düzeyi yüksek olan öğrencilerin puan ortalamalarından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ancak bu bulgu Yayla'nın (2011), gelir düzeyi yüksek ailelerden gelen ilköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin toplam kariyer gelişim puanlarının, alt düzey gelire sahip ailelerden gelen öğrencilerin puanlarından anlamlı düzeyde yüksek olduğu bulgusunu desteklememektedir. Bu sonuç, ailenin orta düzeyde gelire sahip olmasının üstün yetenekli öğrencilerin kendilerinden beklenen zaman perspektifi algısını geliştirmede etkili olduğunu, yüksek gelir düzeyinin ise çocuğun kendinden beklenen zaman perspektifine ulaşmasını geciktirdiğini düşündürmektedir. Bir başka ifadeyle, yüksek gelir düzeyine sahip ailelerden gelen çocukların zaman perspektifini geliştirme gereksinimi olduğunu göstermektedir. Bu durum, orta sosyo ekonomik düzeyden gelen üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin gelecekteki meslekleriyle ilgili kaygılar yaşadıkları söylenebilir. Çünkü zaman perspektifini geliştirmek, gelecek düşüncesini geliştirmektir. Çocukların gelecek algısı geliştikçe ilerde kendi kariyer seçimi üzerinde etkili olacak eğitimleri ve verimli çalışmayla ilgili kararlar almaya başlamalarını sağlayacak plan yapma fikri de gelişecektir. Bu nedenle üstün yetenekli çocuklarla çalışan öğretmen, yönetici, psikolojik danışman ve program geliştirmecilerin çocuğun zaman perspektifi algısını geliştirmelerine yardımcı olmaları önerilebilir.

Üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi toplam, merak/araştırma ve planlama ölçeklerinden aldıkları puanların, devam ettikleri alanlarına göre anlamlı şekilde farklılaştığı görülmüştür. Resim alanında BİLSEM'e devam eden üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi toplam puan, merak/araştırma ve planlama alt ölçeği puanlarının genel zihinsel yetenek programına devam eden öğrencilerinkinden daha yüksek olduğu bulunmuştur. Başka bir ifadeyle resim alanına devam eden üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimlerinin, merak/araştırma ve planlama davranışlarının genel zihinsel yetenek programına devam eden öğrencilerin davranışlarından daha fazla geliştiği söylenebilir. Resim alanına devam eden öğrencilerin hangi okula gideceği, hangi mesleğe yöneleceği ve yetenekleri ile ilgili bir meslek seçimi planladıkları söylenebilir. Ancak genel zihinsel yetenek programına devam eden öğrencilerin hangi okul türünü ve alanını, hangi mesleği seçeceklerinin henüz belirlenmemiş olması ve önlerindeki seçeneklerin çokluğu bu farkın

kaynağı olarak görülebilir. Bu araştırma alanyazında kariyer gelişiminin genel akademik yetenek ve özel yeteneğe göre karşılaştırıldığı ilk araştırma olduğundan önceki araştırmalarla karşılaştırılamamıştır. Kerr ve Sodano (2003) araştırmalarında üstün yeteneklilerin önlerindeki kariyer seçeneklerinin çokluğunu, çok potansiyellik kavramı çerçevesinde ele alınması gerektiğini ve bu seçeneklerin çokluğunun kariyer kararını zorlaştırabileceğini belirtmektedirler.

İlgili alanyazında meslek liselerine devam eden öğrencilerin kariyer gelişim puanları genel liseler ve Anadolu liselerinden daha düşük bulunmuştur (Otrar, 1997). Ancak, resim alanında BİLSEM'e devam eden üstün yetenekli öğrencilerin puanlarının yüksek olmasının belli bir mesleğe yönelimin kariyer gelişimini olumlu yönde etkilediği şeklinde yorumlanabilir. Çünkü belli bir mesleğe yönelen resim alanındaki üstün yetenekli öğrencilerin mesleğin geleceği, gelecekte karşılaşabileceği ekonomik zorluklar ve Türkiye'de mesleğin eğitimi ile ilgili sınırlılıklar gibi rasyonel bazı somut problem veya sorulara ilişkin farkındalık geliştirdikleri söylenebilir. Bu nedenle, üstün yetenekli öğrencilerin gelecek beklentileri ve geleceğe ilişkin kaygılarının araştırılması önerilebilir.

Bu sunulan araştırmanın sonuçları araştırmaya katılan üstün yetenekli öğrencilerin kariyer gelişimi düzeylerinin aynı yaşlardaki normal yetenekli öğrencilerinkine (Bacanlı ve Sürücü, 2011; Sapmaz, 2010; Yayla, 2011) benzer olduğunu göstermiştir. Bozgeyikli ve Doğan (2010) üstün yetenekli lise öğrencilerinin mesleki olgunluk puanlarının normal yetenekli öğrencilerinkinden yüksek olduğunu bulmuşlardır. Bu araştırmada ÇKGÖ'nün üçlü likert tipi formu kullanılmıştır. Gelecek araştırmalarda üstün yetenekli çocukların kariyer gelişimlerinin beşli likert tipi formuyla ölçme aracının ayırt ediciliğinin tekrar değerlendirilmesi önerilebilir. Bunun yanı sıra, üstün yetenekli ilköğretim öğrencilerinin özellikle ders ve alan seçimi, meslek tercihi ve seçimi sürecinde kararlarını olumsuz etkileyebilecek birtakım faktörler (cinsiyet ayrımcılığı, mesleğin geleceği, ekonomik faktörler, aile ve çevre etkisi vb.) bulunmaktadır. Bu nedenle üstün yetenekli öğrencilerin kariyer engellerini ve öz-yetkinliklerini nitel ve nicel yöntemlerle araştırarak ve cinsiyet karşılaştırması yapacak araştırmaların yapılması önerilebilir.

## KAYNAKÇA

- Ataman, A. <http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/40/509/6241.pdf> (Erişim tarihi 05.06.2014).
- Ataman, A. (2000). *Üstün yetenekli çocuklar. Özel eğitime giriş*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Ataman, A. (2004). *Üstün zekalı ve üstün özel yetenekli çocuklar. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Bacanlı, F. ve Sürücü, M. (2011). İlköğretim öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ebeveyne bağlanmaları arasındaki ilişkilerin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, Cilt 9, Sayı 4, 679-700.
- Bacanlı, F. (1995). *Mesleki grup rehberliğinin lise öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeylerine etkisi*. Yayınlanmamış doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Bacanlı, F., Sürücü, M. ve Özer, A. (2007). Çocuklar için kariyer gelişim ölçeğinin faktör yapısı ve güvenilirliği. *9.Ulusal Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi*, İzmir.
- Bacanlı, F. ve Torun, S. (2012). İlköğretim öğrencileri için bazı mesleklerin tanıtımı. *İlköğretim Online*, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>, 11(1), (230-238).
- Bacanlı, F. (2010). Üstün yetenekli öğrencilerin meslek seçimi. *ÜZDER*.



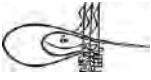
- Bozgeyikli, H. Doğan, H.(2010). Üstün yetenekli öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile algıladıkları sosyal destek düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, Sayı:28-2.
- Bozgeyikli, H., Bacanlı, F. ve Doğan, H. (2009). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin mesleki karar verme yetkinliklerinin yordayıcılarının incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21, 125-136.
- Chak, A. (2002). Understanding children's curiosity and exploration through the lenses of Lewin's field theory: On developing an appraisal framework. *Early Child Development & Care*, 172, 77–87.
- Crites, J. O. (1971). *The maturity of vocational attitudes in adolescence*. New York: Mc Graw-Hill Co.
- Davaslıgil, Ü. (2004). *Üstün zekalı çocukların eğitimi*. Üstün Yetenekli Çocuklar Seçilmiş Makaleler Kitabı. İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları.
- Dixon, F. A., Cross, T. L. ve Adams, C. M. (2001). Psychological characteristics of academically gifted students in a residential setting: A cluster analysis. *Psychology in the Schools*, 38, 433-444.
- Emmett, J. D. ve Minor, C. W. (1993). Career decision-making factors in gifted young adults. *Career Development Quarterly*, 41, 350-366.
- Ford, D. Y. (1995). *Counseling gifted African American students: Promoting achievement, identity, and social and emotional well-being*. Storrs, CT: National Research Center on the Gifted and Talented. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 388 015)
- Ginzberg, E., Ginsburg, S. W., Axelrad, S. ve Herma, J. L. (1951). *Occupational choice: An approach to a general theory*. New York: Columbia University Press.
- Gottfredson, L. S. (2002). Gottfredson's theory of circumscription, compromise, and selfcreation. In D. Brown & Associates (Eds.), *Career choice and development* (4th ed., pp. 85–148). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Gottfredson, L. S. (1981). Circumscription and compromise: A developmental theory of career aspirations. *Journal of Counseling Psychology*, 28(6): 545–579.
- Hökelekli, H. ve Gündüz, T. (2004). Üstün yetenekli çocukların karakter özellikleri ve değerler eğitimi, *1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi* kitabı içinde M. Ü. ve Çocuk Vakfı Yayınları, İstanbul, 131–144.
- Kerr, B. A., Anderson, T. ve Cohn, S. J. (2001). *Smart boys: A follow up of gifted men*. Paper presented at American Psychological Association, San Francisco.
- Kerr, B. ve Sodano, S. (2003). Career assesment with intellectually gifted students. *Journal of Carrer Assesment*. Vol 11, No:2. 168-186.
- Kerr, B. ve Sodano, S. (2003). Career assessment with intellectually gifted students. *Journal of Career Assessment*, 11, 168–186.
- Kerr, B. A., Colangelo, N., Maxey, J. ve Christensen, P. (1992). Characteristics of academically talented minority students. *Journal of Counseling and Development*, 70, 606-610.
- Kerr, B. A. ve Erb, C. E. (1991). Career counseling with academically talented students: Effects of a value-based intervention. *Journal of Counseling Psychology*, 38(3), 309-314.

- Kerr, B. A. ve Ghrist-Priebe, S. (1988). Intervention for multipotentiality. *Journal of Counseling and Development*, 66, 366-370.
- Kontaş, H. (2012). Üstün yetenekli çocukların eğitiminde farklı stratejiler. *Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu Bildiri Kitabı* içinde (s.72-78). Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.
- Kulaksızoğlu, A. ve Otrar, M. (2004). Fen ve genel lise 10. sınıf öğrencilerinin mesleki olgunluk düzeyi bakımından karşılaştırılması. *I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi*, M. Ü. Çocuk Vakfı Yayınları içinde (s.285-300) İstanbul.
- Luzzo, D. A. (1993). Predicting the career maturity of undergraduates: A comparison of personal, educational, and psychological factors. *Journal of Collage Student Development*. 34(4), 271-275.
- Mcmahon, M. ve Patton, W. (1997). Gender differences in children and adolescents' perceptions of influences on their career development. *School Counselor*, 44, 368-376.
- Moon, S. M., Kelly, K.R. ve Feldhusen, J. F. (1997). Specialized counseling services for gifted youth and their families: a needs assessment. *Gifted Child Quarterly*. 41(1), pp.16-25.
- Ogurlu, Ü., Sevgi Yalın, H. ve Yavuz Birben, F. (2015). Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Özelliklerinin Aile Tutumu İle İlişkisi, *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 10/7 Spring 2015, p. 751-764, ISSN: 1308-2140, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8314>, ANKARA-TURKEY
- Otrar, M. (1997). *Endüstri meslek liseleri ve çıraklık eğitim merkezlerinde öğrenim görmekte olan 16-18 yaş grubundaki öğrencilerin mesleki olgunluk düzeyleri ile bazı kişilik özelliklerinin karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. <http://www.aep.gov.tr/wp-content/uploads/2012/10/UstunYetenekliCocuklar.pdf> (Erişim tarihi: 20.09.2014).
- Özbay, Y. ve Palancı M. (2011). Üstün yetenekli çocuk ve ergenlerin psikososyal özellikleri. *Sakarya Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*, sayı 22, 89-108.
- Phipps, B. J. (1995). Career dreams of preadolescent students. *Journal of Career Development*, 22, 19-32.
- Sajjadi, S. H., Rejskind, F. G. ve Shore, B. M. (2001). Is multipotentiality a problem or not? A new look at the data. *High Ability Studies*, 12, 27-43.
- Sak, U., Karabacak, F. ve Kılıç, A. (2009). Üstün yetenekliler eğitim programları (ÜYEP): tanılama, öğretim ve değerlendirme biçimleri ve programın öğrenciler üzerindeki etkileri. *Üstün Yetenekli Çocuklar II. Ulusal Kongresi*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sak, U. (2012). Üstün yeteneklilerin eğitiminde çağdaş program yaklaşımları ve ÜYEP modeli. 3. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Kitabı*. Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Sak, U. (2013). Education programs for talented students model (epts) and its effectiveness on gifted students' mathematical creativity. *Education and Science [Eğitim ve Bilim]*, 38, 169, 51-61.

- Sapmaz, H. İ. (2010). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile ilgi ve yetenekleri arasındaki ilişkinin incelenmesi (kesitsel bir çalışma)* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Schultheiss, D. E. P. ve Stead, G. B. (2004). Childhood career development scale: Construction and psychometric properties. *Journal of Career Assessment*, 12, 113-134.
- Super, D. E. (1953). A theory of vocational development. *American Psychologist*, 8, 185-190.
- Super, D. E. (1963). The definition and measurement of early career behavior: A first formulation. *Personnel and Guidance Journal*, 41, 775-779.
- Super, D. E. (1990). *A life-span, life-space approach to career development*. In D. Brown, L. Brooks, & Associates (Eds.), *Career choice and development: Applying contemporary theories to practice* (2nd ed., pp. 197-261). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Van Tassel-Baska, J. (1993). Theory and research on curriculum development for the gifted. In K.A.Heller, F.J. Monks, A.H. Passow (Eds) *International handbook of research and development of giftedness and talent*. New York: Pergamon Press.
- Yayla, A. (2011). *İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin kariyer gelişimleri ile karar verme stilleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Sürücü, M., Kontaş, H., Bacanlı, F., (2015). “Üstün Yetenekli İlköğretim Öğrencilerinin Kariyer Gelişimleri / Career Development Of Gifted And Talented Primary School Students”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8883>, p. 801-820.



## **KURUM/EV ERKEN DİL VE OKURYAZARLIK GÖZLEM ARACININ GEÇERLİK VE GÜVENİLİRLİK ÇALIŞMASI\***

*Selda YARAR\*\**

*Hatice Zeynep İNAN\*\*\**

### **ÖZET**

Bakım ve eğitim veren erken çocukluk eğitim merkezlerinde çocukların gelişimini desteklemek için, onların barış dolu, sağlıklı ve başarılı bir yaşama sahip olması için gereken temelleri atar. Ancak, ülkemizde 0-36 ay bakım ve eğitim veren kurumlarının kaliteleri ve çalışan personelin niteliklerinin artırılmasına yönelik çalışmaların sayısı da yok denecek kadar azdır. Bu araştırmanın amacı CHELLO (Child/Home Early Language&Literacy Observation) yani 'Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı'nı Türkçeye uyarlamaktır. Bu ölçek 0-36 ay eğitim ortamlarının okuma yazma ve dil boyutlarını incelemek üzere Neuman, Dwyer ve Koh tarafından geliştirilmiştir. Bu çalışmada, geçerlik-güvenirliliğini ortaya koymak amacıyla betimsel tarama modeli kullanılmış ve 51 sınıf gözlemlenmiştir. Nitelikli yapılandırılmış, amaca uygun bir gözlem formu kullanılmış ve gözlem tekniğiyle veriler toplanmıştır. Kapsam geçerlik indeksi Okuryazarlık Çevre Kontrol alt faktörü için 0.88; kapsam geçerlik indeksi Grup/Aile alt faktörü için 0.75 olarak tespit edilmiştir. Cronbach Alfa güvenirlik değeri Grup/Aile alt faktörü için iç tutarlılığın .87; Okuryazarlık Çevre Kontrol alt faktörü içinse iç tutarlılığın .72 olduğu görülmüştür. Alt faktörler arasındaki ilişki Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve yüksek derecede pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r = .76$ ,  $p < .05$ ). Alt faktörlere göre güvenirlik katsayıları, her alt boyuta ait puanlayıcı güvenirliği değerleri .99 ve 1 olarak elde edilmiştir. Yapılan geçerlik-güvenirlilik çalışması sonuçlarına göre Türkçeye uyarlaması yapılan CHELLO ölçeği geçerli ve güveniliridir.

**Anahtar Kelimeler:** CHELLO, Dil, Okuryazarlık, Bakım Merkezli Eğitim Kurumları

\* Bu çalışma 'Çocuk/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Türkçeye Uyarlanması' adlı yüksek lisans tezinden hazırlanmıştır.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* MEB, El-mek: seldaorg26@hotmail.com

\*\*\* Doç. Dr. Dumlupınar Üniversitesi Okul Öncesi Eğitimi ABD, El-mek: hzeynep.inan@dpu.edu.tr

## **STUDY ON THE VALIDITY AND RELIABILITY OF CHILD/HOME EARLY LANGUAGE AND LITERACY OBSERVATION TOLL**

### **ABSTRACT**

The centers providing care and education together to enhance all development aspects of the child and to enable the child to have a peaceful, healthy, successful life; which are preschools, day care centers, nursery schools draw attention. There is almost no study which aims at increasing the qualities of the institutions providing care and education for the children at 0-36th months and of their personnel in Turkey. The aim of this study is to adapt CHELLO (Child/Home Early Language & Literacy Observation) Tool into Turkish. This tool is developed by Neuman, Dwyer and Koh and used to rate the language and literacy dimensions of learning environments. During the study which was carried out with the descriptive survey model, 51 classes were observed. A structured observation form fit for purpose was utilized and data were collected with the observation method. The content validity ratio was found to be 0.88 for the literacy environment control sub-factor; 0.75 for group/family sub-factor. Cronbach's Alpha reliability value showed high internal consistency for the group/family sub-factor as .87; and .72 for the literacy environment control sub-factor. The correlation between the sub-factors was studied with Pearson product-moment correlation coefficient and a high level positive significant correlation was found ( $r = .76$ ,  $p < .05$ ). Reliability coefficients according to the sub-factors, scoring reliability pertaining to each subdimensions were found to be .99 and 1. Results proved the tool could be used to rate language and literacy and yield valid reliable results.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

The studies conducted on the children educated and cared at homes or institutions showed that when not given adequate attention and necessary stimulators, these children develop less and at a slower pace compared to other children. Language development, which reveals the individual differences among children clearly and is one of the most impressive developments during the babyhood, is found to start at the 3rd-6th months (Bayhan&Artan, 2007; Hadzigeorgiou, 2002; Ersoy, 2006). The centers providing care and education together to enhance all development aspects of the child and to enable the child to have a peaceful, healthy, successful life; which are preschools, day care centers, nursery schools draw attention. There is almost no study which aims at increasing the qualities of the institutions providing care and education for the children at 0-36th months and of their personnel in Turkey. In this respect, inadequate inspection of the quality of the preschools and day care centers is an important issue which draws attention. In this study, a related tool called CHELLO "Child/Home Early Language & Literacy Observation" was translated and adapted into Turkish and language and literacy dimension of the preschools and

day care centers was studied.

**Study Group:** 71% (36 classes) of 51 classes included in the study were preschool and day care centers licensed by Eskişehir Provincial Directorate of Child Services affiliated to Ministry of Family and Social Policies. 29% (15 classes) of the classes were the institutions licensed by Directorate General for Private Education Institutions affiliated to Ministry of National Education.

**Data Collection Tool:** The original 'Child/Home Early Language & Literacy Observation'(CHELLO) tool developed by Neuman, Dwyer and Koh (2007) was adapted into Turkish as 'Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı' to collect data. The internal consistency value of CHELLO is .824.

**Data Collection:** The research was carried out with the written consent from Ministry of Family and Social Policies and Ministry of National Education and institutional consents from the institutions. Data collection took 64 working days. Approximate observation time per class was 2-2.5 hours.

**Data Analysis:** In the first part, general information on the observation forms was stated as numbers. All demographical information of the classes was first analyzed with descriptive statistical methods. In the second part, each page was divided by the number of its own item and the result was determined as a value of sub-heading. The same consideration was applied to all items which were divided and the total value was divided by the number of all items. By this way, the scores of all divisions were retrieved. This scoring was applied to each division separately. And then data were entered on SPSS program and analyzed.

**Findings:** Content validity; Literacy Environment Control List and Group/Family Observation Content Validity Index to expert opinions of Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı items was found to be 0.81. Items can be valid as the minimum value for their CVR is higher than 0.59 at the significance level of  $\alpha = 0.05$ . As for the result about structure validity; Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı group/family sub-factor's internal consistency was found to be .87; for literacy environment control sub-factor as .72. These values show the observation results found with the tool are consistent, in other words valid.

**Conclusion:** Child/Home Early Language and Literacy Observation Tool has been found to have high content validity and construct validity. In other words, items have been determined to be valid and observation results from the tool have been found consistent in other words valid. The relation between graduation status and the levels of total quality assessment of literacy environment; the relations between the graduation status of teachers and the levels of total quality assessment of Literacy Environment and Group/Family observation were analyzed with chi-square test. Chi-square test was preferred as the variants are categorical and have more than two sub-categories. Chi-square test was used to find out whether there was a significant relation between the type of graduation of teachers and the levels of total quality assessment of Literacy Environment. No significant relation between the



type of graduation and the levels of total quality assessment of Literacy Environment could be found as a result of the analysis ( $\chi^2 = 2.047$ ;  $p > .05$ ).

The relation between the Group/Family sub-factor and the Literacy Environment control sub-factor of the Child/Home Early Language and Literacy Observation Tool was analyzed with the Pearson product-moment correlation coefficient and a high level of positive significant relation between the two sub-factors has been found ( $r = .76$ ,  $p < .05$ ). This situation shows that as the Group/Family sub-factor scores increase Literacy Environment control scores increase as well.

The relation between the types of graduation of teachers and the levels of total quality assessment of group family observation was tested with chi-square; however the value of 50% violates one of the assumptions of chi-square analysis, which is that the highest percentage of the number of the cells with an expected value under 5 is 20%, the levels of total quality assessment of family observation were unified. No significant relation between the type of graduation of the teachers and the levels of total quality assessment of family observation could be found as a result of the analysis ( $\chi^2 = .311$ ;  $p > .05$ ). The relation between the types of schools and the levels of total quality assessment of literacy environment was analyzed with chi-square test and no significant relation between the types of schools and the levels of total quality assessment of literacy environment could be found as a result ( $\chi^2 = 4.040$ ;  $p > .05$ ). The scale is valid and reliable by the results yielded from validity-reliability study which was conducted in 51 classes with 439 children at care and education institutions in Eskişehir sample with Child/Home Early Language and Literacy Observation Tool used in the study.

**Recommendations:** A validity and reliability study of Child/Home Early Language and Literacy Observation Tool was conducted within Eskişehir sample. A norm study of the scale can be carried out in Turkey universe. As for the future studies, the internal consistency and validity of the scale can be tested on different study groups in a city other than Eskişehir. As this tool can be used to analyze also the home literacy environments during early childhood new studies can be conducted with such variables as socioeconomic status of the families, income levels. It can form a basis to develop new measuring tools which will analyze literacy skills during early childhood. The relation between the literacy environment of the children and their creativities, psychomotor, social and emotional developments can be analyzed. The Child/Home Early Language and Literacy Observation Tool can be used for new studies in the fields of tutoring, primary school, speech and language pathologies, medicine, guidance and counseling, education and health managements. This scale can be used as a guide for supporting such spontaneous literacy skills as book selecting, intraclass literacy skills, material use at care and education institutions and homes and for creating proper environments and for the trainings on creating more conscious environment.

**Keywords:** CHELLO, Language, Literacy, Care-Centered Education Institutions

## Giriş

Gelişim üzerinde hem çevre hem de kalıtımın etkili olduğu bir gerçektir. Eğitimi ve bakımı, kurumda veya evde gerçekleştirilen çocuklar üzerinde yürütülen çalışmalarda, gerekli ilgiyi görmeyen ve zengin uyarıcılara maruz bırakılmayan, televizyon ve internete teslim edilen çocukların, daha yavaş geliştikleri veya gelişimlerinin olumsuz etkilendiği ortaya konulmaktadır. Bireysel farklılıkları ve çevrenin etkisini anlaşılır bir şekilde açığa vuran dil gelişimi, bebeklikteki en etkileyici gelişim alanlarından biridir. Bebeklere mümkün olan en erken dönemden başlayarak zengin uyarıcı materyaller ve yaşantılar sunulması, beyindeki bağlantıların oluşmasına yardımcı olmaktadır. Özellikle ilk altı yıl beyin gelişimi açısından çok önemli yıllardır ve sağlayacağımız zengin ortamlar, çocuğun dil gelişimi gibi birçok gelişim alanını olumlu yönde desteklemektedir. Örneğin, başlangıçta sözel olmayan ifadelerle iletişim kuran, bebek 6 hafta 3 ay arasında sesler çıkartmaya başlar. Ancak, temel fiziksel gereksinimlerin karşılanmasına rağmen, olumsuz şartlarda, bebeklerin 3-6 aylarda gülümseme, ses çıkarma ve motor gelişimlerinin geciktiği ve 1 yaşlarında zihinsel gelişimin zayıf olduğu veya televizyon ve internete teslim edilen çocukların tüm gelişim alanlarının olumsuz etkilendiği tespit edilmiştir. (Bayhan ve Artan, 2007; Hadzigeorgiou, 2002; Ersoy, 2006; İnan, 2015; Santrock, 2001). Dolayısıyla, çocukların dil gelişimlerinin desteklenmesinde, mümkün olduğunca yüksek kalitede ortamlarının sunulması gerekmektedir.

Erken okuryazarlık deneyimleri bebeklikte, dili anlama ve üretme çabasıyla başlamakta, erken çocukluk dönemi boyunca yetişkinle birlikte gerçekleştirilen kitap okuma gibi etkileşimli etkinliklerle devam etmektedir. Bu süreçte, sesbilgisel farkındalık (sözel dilin işitsel özelliklerini belirleme, ses birimlerini kodlama ve ayırt etme, sesler ve yazılı harfler arasında ilişkiler kurma), yazı farkındalığı (yazıya ilişkin kavramları bilme, yazının soldan-sağa ve yukarıdan aşağıya bir yol izlediğinin farkında olma, yazılı harflerin bir sese karşılık geldiğini bilme, yazı ile resmi ayırt etme) ve yazılı dile ilgi duyma (bir yetişkinden kendisine okumasını isteme, kitabı okuyormuş gibi yapma) gibi gelişmeler olmaktadır (Çelenk, 2003; Huebner ve Payne, 2010; Kabadayı, 2012). Erken çocuklukta yaşanan bu gelişmeler, ileriki yaşları da etkilemektedir. Örneğin, çocukların okuma başarısının ön göstergelerinde, okul öncesi dönemde kazandıkları sözel dil, alfabe bilgisi gibi becerilerin olduğu görülmektedir. Yazı farkındalığının daha sonraki okuma başarısını da olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Marr, Algozzine & Kavel, 2010; Şahin, 2014; Vukelich, Christie & Enz, 2008). Çocuklara kitap okunması, ilgilerini çeken yeni bir şeyi kitap okuyarak öğrenmenin zevkinin tattırılması, çocukların kitaplara ilgisini ve okuma motivasyonunu arttıracaktır (Dodge vd., 2002). Yazının okunacak bir şey olduğunu anlamış olan çocuk, yazı karalamaları yapmaya başlayacak ve karalama yazılarını okurmuş gibi yapacaktır. Yıldız ve diğerleri (2015) tarafından, okulöncesi çocuklar üzerinde yürütülen bir araştırmanın sonuçlarına göre, “Her çocuk yazı yazmaya karalamalar şeklinde başlamakta daha sonra tekrarlamalar şeklinde yazı yazmaya devam etmekte, rastgele harfler oluşturduktan sonra ise seslerle harflerin ilişkisi kavrayabilmektedir” (s.1134). Bütün bunlar, okuma-yazma becerisinin doğal sürecindeki ilk basamaklardandır (Beaty, 2006). Huebner ve Payne (2010) yaptıkları bir çalışmada etkileşimli kitap okuma eğitimine katılan 2-3 yaş çocuk anne babaların 3 yıl sonra dahi davranış kazanımlarını sürdürdükleri, çocuklarının ise kontrol grubuna kıyasla daha yüksek ifade edici dil puanlarına sahip oldukları saptanmıştır.

Son yıllarda, çocukları erken çocukluk döneminde zengin okuryazarlık deneyimleriyle buluşturmak ve zengin ortamlar sunmak, çocukların hem aklına hem kalbine hem de ellerine hitap eden eğitim programları oluşturmak önemli bir yer tutmaktadır. Erken yaşta sağlam temellerin kurulması için erken okuryazarlığı destekleyecek eğitim içeriklerinin hazırlanması, sınıflarda okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının yapılması ve çocukların bu yöndeki becerilerinin geliştirilmesine ilişkin çalışmalar devam etmektedir. Okul öncesi dönemde erken okuryazarlık çok boyutlu bir ortam olarak karşımıza çıkmakta ve çocukların zamanlarını en yoğun geçirdikleri ev ve

kurum ortamlarında kendilerine sağlanan erken okuryazarlık deneyimlerinin kapsamlı olarak ölçülebilmesi için de çalışmalar yapılmaktadır. (Gonzales ve diğ., 2011; İnan ve İnan, 2015; Roskos ve Christie, 2000). Dil ve okuryazarlık ortamlarının değerlendirilmesinde, farklı boyutların olabildiğince tümünü içeren geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının geliştirilmesi büyük önem taşımaktadır. Türkiye’de ev/kurum okuryazarlık ortamı ile çocuk çıktıları arasındaki ilişkileri saptayabilmek için öncelikle bakım ortamının özelliklerini ölçebilmek gerekmektedir. Buna yönelik bir ölçme aracı aynı zamanda, ev/kurum ortamında okuryazarlık deneyimleri bakımından risk altında olabilecek çocukların belirlenmesini de sağlayacak ve gerekli müdahaleler konusunda yol gösterici olacaktır. Ayrıca, böyle bir ölçme aracı, ev/kurum okuryazarlık ortamının öğretmen sayısı, kurum türü, bakım verenin yaşı, eğitim durumları ve sosyoekonomik düzey gibi önemli sosyo-demografik özelliklere göre de karşılaştırılmasına olanak sağlayarak çeşitli değişkenlerin yer alacağı aile okuryazarlık profillerinin geliştirilmesine katkıda bulunacak, bu da müdahale programları açısından uygulamalara destek sağlayacaktır. Dünyada söz konusu değişkeni ölçmeye ilişkin geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının sınırlılığı dikkat çekmekte olup, Türkiye’de ise bu alandaki girişimlerin (örn., Altıparmak, 2010; Kotaman, 2009) daha da sınırlı olduğu gözlenmektedir.

Ülkemizde 0-36 ay bakım ve eğitim veren kurumlarının kaliteleri ve çalışan personelin niteliklerinin artırılmasına yönelik çalışmaların sayısı da yok denecek kadar azdır. Her çocuğun potansiyelini en üst noktaya kadar geliştirmek, bebeklikten itibaren kaliteli bir bakım hizmetinin almasıyla yakından ilişkili olduğu da bilinmektedir. Bu açıdan değerlendirildiğinde kreş ve gündüz bakımevlerinin kalite durumlarının yakından incelenmesi önemli bir husustur. Çocukların okul öncesi dönemde kazanmaları beklenen okuma yazmaya ilişkin ön koşul bilgi, beceri ve tutumları; okuma yazmayı öğrenmesinden önceki dönemde yazı diliyle ilgili bazı kavramların farkında olmaları ve yazıya ilgi duymaları ile ilgili farklı terimler altında çeşitli çalışmalar mevcuttur (örn., Gelişen Okuryazarlık, Girgin, 2003: 160 ve Şimşek, 2011: 13; İlk Okuma Yazmada Kuluçka Dönemi, Çelenk, 2007: 76; Filizlenen Okuryazarlık, Baydık, 2003: 77; Yeşeren Okuryazarlık, Gül, 2007: 19, Aşıcı, 2009: 14 ve Ege, 2005: 140). Bu çalışmada, Neuman’ın (2012) gelişimsel yaklaşımı temel alarak, çocuğun okuryazarlığın farkına varıp kendisinin okuma-yazma girişiminde bulunma durumuna verdiği ‘emergent literacy’ terimi için, ‘Kendiliğinden Gelişen Okuryazarlık’ ifadesi kullanılmış ve yine Neuman’ın geliştirdiği CHELLO [Child/Home Early Language & Literacy Observation] ölçme aracı üzerinde çalışılmıştır.

CHELLO, çocuklar için dil kullanımı ve kendiliğinden gelişen okuryazarlık ile ilgili donanımların ve uygulamaların varlığı ve kalite düzeyleri ile ilgilidir. Uluslararası alan yazın tarandığında, 0-36 aylık çocukların ortam kalitelerini değerlendiren başka ölçekler tespit edilmiştir, ancak en güncel olan ve okuryazarlığın çeşitli boyutlarını ele alan bir ölçek olması nedeniyle bu form Türkçeye uyarlanmak üzere seçilmiştir. CHELLO, kitap alanı (book area), kitap kullanımı (book use), yazı malzemeleri (writing materials), teknoloji kullanımı (technology) ve eğitici oyuncaklar (toys), öğrenmenin fiziksel çevresi (physical environment for learning), öğrenme desteği (support for learning), öğretim stratejileri (adult teaching strategies) gibi önemli noktaları ölçen geçerliliği ve güvenilirliği yüksek bir testtir. (Neuman, Dwyer ve Koh, 2007; Neuman, 2012)

Bu çalışmada, erken çocuklukta dil ve okuryazarlık eğitimiyle ilgilenenlerin sıklıkla başvurduğu bir araç olan CHELLO’nun Türkçeye çevrilmesi ve uyarlanması hedeflenmiştir. 0-36 ay çocuklarının okuryazarlık ve dil eğitim boyutunun değerlendirilmesi sağlanacaktır. Hem ev temelli, hem kurum temelli uygulamalarda 0-36 ay çocuklarının eğitimleri ve konunun güncelliği düşünüldüğünde Türkiye’de kalite değerlendirmesinin okuryazarlık ve dil boyutu için bu uyarlama kısmen de olsa açığı kapatacaktır.

## Yöntem

### Çalışma Grubu

Çalışma grubunda, Eskişehir il merkezinde 0-36 aylık çocuklara hizmet veren tüm bakım ve eğitim kurumları örnekleme (toplam 51 sınıf) alınmıştır. Araştırmaya katılan 0-36 aylık çocukların %86'sını (44 sınıf) 24-36 aylık çocuklar; %6'sını (3 sınıf) 18-24 aylık çocuklar; %8'ini (4 sınıf) 12-18 aylık çocuklar oluşturmaktadır. 51 sınıf içerisinde 230 kız, 209 erkek öğrenci bulunmaktadır. Toplam 439 çocuk içerisinde, 8 çocuk kaynaştırma raporuyla eğitim almaktadır.

Araştırmaya katılan 51 sınıf içerisinde %71'lik (36 sınıf) dilimi Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı'na [ASPB] bağlı Eskişehir Çocuk Hizmetleri İl Müdürlüğü'nün izniyle açılan kreş ve gündüz bakımevi oluşturmaktadır. Çalışma grubunun %29'unu (15 sınıf) ise Milli Eğitim Bakanlığı'na [MEB] bağlı Özel Öğretim Kurumları Genel Müdürlüğü'nün izniyle açılan kurumlardır. Bakım verenlerin 0-36 aylık çocukların eğitimde sınıflarda konuştukları temel dil Türkçe'dir. Araştırmaya katılan 51 sınıf içerisinde %96'sı (49 sınıf) sınıf içerisinde iletişimde Türkçe kullanılmakta, %4'ü (2 sınıf) hem İngilizce hem Türkçe kullanılmaktadır çünkü bu sınıflarda yabancı uyruklu çocuklar bulunmaktadır.

Araştırmaya katılan 51 sınıf içerisinde öğretmenlerin %69'u (35 kişi) lise mezunu; %29'u (15 kişi) lisans mezunu; %2'lik (1 kişi) kısmı ise yüksek lisans mezunudur. 0-36 aylık çocukların eğitimde görev alan öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunu lise mezunlarının oluşturduğu görülmektedir. Sınıf içerisinde öğretmene yardımcı olan personel sayısı ise; %78'i (40 sınıf) iki yardımcı elemanla, %9'u (18 sınıf) ise bir yardımcı elemanla, %4'ü (2 sınıf) hiçbir yardımcı elemanı olmadan çalışmaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Verilerin toplanması amacıyla orijinal adı 'Child/Home Early Language & Literacy Observation' [CHELLO] olan, Neuman, Dwyer ve Koh (2007) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçeye uyarlandıktan sonra adı 'Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı' olmuştur. CHELLO ölçeğin iç tutarlılık değeri .824, alt boyutlar arasında örneğin, Grup/Aile başlığının alt boyutu, öğrenmenin desteklenmesinde oran  $r=.720$  olarak tespit edilmiştir. Gözlem formu olan CHELLO tekrarlanabilirlik ve objektiflik kriterlerine sahiptir. Yapılan davranışların sıklığını ortaya koymak için yapılan nesnel bir değerlendirme aracı olarak, gözlemlenen durumların tarafsızlığını ortaya koymada 'ne kadar iyi?' sorusunun cevabının alındığı bir araçtır. (Neuman, Dwyer ve Koh, 2007). Günümüzde eğitim araştırmalarında nitel verilerden nicel verilere geçiş göz önüne alındığında ölçek önem kazanmaktadır.

Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı, bakım içeren ortamlar ve eğitim kurumlarında dil uygulamaları ve okuryazarlık ile ilgili malzemeleri incelemek için kullanıcı kılavuzu olan ve teknik bilgi sağlama için yönergelerden oluşan puanlama sistemi içerir. Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı 2 bölümden oluşmaktadır (Neuman, Dwyer ve Koh, 2007). Bunlar:

- Okuryazarlık Çevre Kontrol Listesi
- Grup/Aile Gözlemi

Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı 2 bölümden ve her biri için tanımlanan toplam 41 alt maddeden oluşmaktadır. Araç, kullanılmadan önce adım adım yönergeleri, nasıl uygulayabileceğini kullanım kılavuzu sayesinde anlaşılmıştır. Gözlem formunda yer alan ilk bölüm 22 sorudan oluşmaktadır ve her bir madde için 1-3 arasında işaretlenebilir madde bulunmaktadır. İkinci kısım 13 gözlem maddesinden oluşmaktadır ve 5'li Likert olarak

hazırlanmıştır. Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı alt faktörleri şunlardır:

- Faktör I: Okuryazarlık Çevre Kontrol Listesi (Literacy environment checklist)
  - Boyut 1: Kitap alanı (book area)
  - Boyut 2: Kitap kullanımı (book use)
  - Boyut 3: Yazma materyalleri (writing materials)
  - Boyut 4: Eğitici oyuncaklar (toys)
  - Boyut 5: Teknoloji (technology)
- Faktör II: Grup/Aile Gözlemi (Group/family observation)
  - Boyut 1: Öğrenmenin fiziksel çevresi (physical environment for learning)
  - Boyut 2: Öğrenmenin desteklenmesi (support for learning)
  - Boyut 3: Yetişkin stratejileri (adult teaching strategy)

#### Faktör I: Okuryazarlık Çevre Kontrol listesi

Ev/Kurum bakımı içinde çocuğun bakım ve eğitimi aldığı ortamda daha çok okuryazarlığın materyel ve donanım düzeyini ölçme amaçlı kısımdır. Toplam 22 maddeden oluşan kısım beş boyuttan oluşmaktadır. Her boyut ortamın derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır.

- Boyut 1: Kitap alanı dört madde; kitap okuma alanının çekiciliği, rahatlığı, konforu gibi fiziksel boyut ile ilgilidir.
- Boyut 2: Kitap kullanımı altı madde; kitap alanında ki kitapların yerleştirilmesi, içeriklerinin zorluk düzeyleri ve buna göre yerleştirilmesi, düzeni gibi genel durum kalitesi hakkında bilgi edinme amaçlıdır.
- Boyut 3: Yazma materyalleri altı madde; yazma alanının var olup olmayışı, var ise yazma araç gereçlerinin durumu, yazdıklarından örnekler gibi yazma ile ilgili tespitler yapmayı sağlar.
- Boyut 4: Eğitici oyuncaklar üç madde ile; konuşmayı ve yazmayı destekleyecek bilişsel oyun materyalleri, sosyodramatik oyuncaklar vb. olup olmadığını tespit eder.
- Boyut 5: Teknoloji üç madde ile; okuryazarlığı ve iletişimi sağlayacak kaset çalarların varlığı, kayıtlı hikayelerin varlığı vb. gibi çocukların istedikleri zaman yazıyı takip edebilecekleri donanımların tespitini sağlar.

#### Faktör II: Grup/Aile Gözlemi

Ev/Kurum içinde çocuğun bakım ve eğitimi aldığı ortamda okuryazarlık alanında; yetişkin düzenlemeleri, desteği ve öğretim stratejilerini ölçme amaçlı kısımdır. Toplam 13 maddeden oluşan kısım üç boyuttan oluşmaktadır. Her boyut ortamın derinlemesine incelenmesini sağlamaktadır.

- Boyut 1: Öğrenmenin fiziksel çevresi üç madde ile bakım verenin sağladığı uyarıcıların varlığı, uyarıcıların kalitesi, program akışı ile çocukların uyumu gibi önemli noktalar hakkında bilgi edinmeyi sağlar.
- Boyut 2: Öğrenmenin desteklenmesi üç madde ile bakım verenin



çocuklarla olan iletişimi, ev içi benzer yaşantılar sunması, çocuklarla iletişime girmesi fikir alışverişinde bulunması, onları okuryazarlığa teşvik etmesi ve dili kullanmalarına fırsatlar vermesi vb. ile ilgili bilgi edinme amaçlıdır.

○ Boyut 3: Yetişkin stratejileri yedi madde ile tepkisel stratejiler, yazı kullanımı, hikaye anlatma, yazma etkinlikleri, gelişimlerini izleme, aile desteği gibi tespitleri yapmayı sağlar.

### **Veri Toplama**

Verilerin toplanması amacıyla CHELLO kullanılmıştır. Araştırma için hem ASPB ve MEB'ten yazılı izinler hem de kurumlardan kurumsal izinler alınmıştır. Veri toplama işlemi 64 iş gününde tamamlanmıştır. Bir sınıf için gözlem süresi yaklaşık 2 - 2,5 saat sürmüştür. Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı'nın ön uygulaması ve asıl uygulama araştırmacı ve bir alan uzmanı eğitimci tarafından yapılmıştır. Ölçeğin anlaşılabilirliği ve süreyle ilgili geri bildirim almak için örnekleme alınan 20 sınıfın verilerine, puanlayıcı güvenilirliği, iç tutarlılık, faktörler arası korelasyon analizleri yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin anlaşılabilirliği ve süresiyle ilgili bir soruna rastlanmamıştır. İki puanlayıcıdan elde edilen, puanlayıcı güvenilirliği incelenmiş ve alt faktörlere göre güvenilirlik katsayıları her alt boyuta ait puanlayıcı arası güvenilirlik değerleri .99 ve 1 olarak elde edilmiştir.

### **Veri Analizi**

Birinci kısımda gözlem formunun bakım veren sayısı, Türkçe öğrenen öğrenci sayısı, sınıftaki çocukların yaş aralıkları, bakım verenin kullandığı dil, ortamda konuşulan dil, çocukların konuştuğu diller, ortamdaki çocuk sayısı, ortamdaki çocukların yaş aralığı, çocukların cinsiyet bilgileri sayısallaştırılmıştır. Sınıfların demografik bilgilerinin tümü, ilk önce betimsel istatistik yöntemleriyle incelenmiş, bakım verenlerin sayısı, bakım verenlerin mezuniyet durumları ile sınıf kalitelerinin ilişkisi, Türkçe öğrenen çocukların sayısı, ortamdaki çocukların yaş aralıkları, bakım verenin konuştuğu dil, ortamda konuşulan dil, çocukların konuştuğu diller ve sınıftaki çocuk sayısına ilişkin sayı, yüzde, ortalama değerleri belirlenmiştir.

İkinci kısımda ise, her boyut kendi içinde madde sayısına bölünmüş ve çıkan değer alt başlığın bir değeri olarak belirlenmiştir. Bölümdeki tüm maddelere bu değerlendirme yapılmış ve toplam değer tüm madde sayısına bölünmüştür. Böylelikle her bölümün puanlarına ulaşılmıştır. Her bölüm için bu puanlama ayrı ayrı yapılmıştır. Daha sonra veriler SPSS programında girilerek analiz edilmiştir. Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı'nın uygulanmasıyla elde edilen veriler için puanlayıcı güvenilirliği, iç tutarlılık, faktörler arası korelasyon işlemleri yapılmıştır.

### **Bulgular**

#### **Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı Geçerlik Sonuçlarına Ait Bulgular**

##### **Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı'nın Kapsam Geçerliği**

**Birinci Aşamada:** Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı'nı erken çocukluk dönemindeki Türk çocuklarına uyarlanması için öncelikle ölçek, İngilizce dil uzmanı olan beş ayrı kişi tarafından Türkçe'ye çevrilmiş daha sonra çeviriler her iki dile hâkim birbirinden bağımsız iki ayrı kişi tarafından yeniden İngilizce'ye çevrilmiştir. Her iki çeviri birebir karşılaştırılarak anlam karşılığına ve Türkçe ve İngilizce formları arasında farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Türkçe'ye çevrilen ölçek Türk dili uzmanı tarafından incelenerek, uzmanın önerileri doğrultusunda tekrar düzenlenmiştir. Son olarak araştırmacı tarafından önce İngilizce, sonra da Türkçe anlam karşılığı tekrar gözden geçirilecek, gerekli düzenlemeler yapılmıştır.



**İkinci Aşamada:** Ölçeğin kapsam geçerliği ve Türk kültürüne uygunluğu için 11 uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlara testin Türkçe ve İngilizce hali bir arada gönderilmiştir. Böylece alandaki tam karşılıkları bulunmaya çalışılmıştır.

**Üçüncü Aşamada:** Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Okul Öncesi Eğitimi alanındaki uzmanların görüş birliği ile uygun buldukları maddeler testin Türkçe Formu'na olduğu gibi alınmıştır. Uzmanların değişiklik yapılmasını önerdikleri maddeler araştırmacı ve danışman öğretim üyesi tarafından incelenmiş ve görüşler doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmıştır. Uzmanlardan gelen görüş ve bilgiler istatistiksel olarak  $\alpha=0,05$  anlamlılık düzeyinde kapsam geçerlik oranları için minimum değerler tablosundan 11 uzman görüşü için olan ve 0.59 değeri ölçüt alınarak maddeler değerlendirilmiştir. Bu hesaplama sonradan ölçekten çıkarılması gereken madde olmadığı görülmüş ve öneriler doğrultusunda maddeler tekrar gözden geçirilip son hale getirilmiştir. Kapsam geçerliğinin uzman sayısına göre hesaplaması Tablo 1 ve Tablo 2'de verilmiştir.

Uzman görüşlerine göre Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı'nın maddelerinin; Okuryazarlık Çevre Kontrol Listesi ve Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi 0.81 olarak tespit edilmiştir.  $\alpha =0,05$  anlamlılık düzeyinde KGO'ları için minimum değer 0.59'dan yüksek olduğu için maddelerin geçerli olduğu söylenebilir.

Uzmanlardan gelen görüşler ve öneriler doğrultusunda uygun buldukları maddeler Türkçe forma aynen alınmıştır. Uzmanların değişiklik yapılmasını önerdikleri maddeler ise araştırmacı ve danışmanı tarafından incelenmiş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır.

**Tablo 1.**

*Uzman Görüşlerine İlişkin Okuryazarlık Çevre Kontrol Listesi Kapsam Geçerlik İndeksi*

|                 | Uygun<br>/<br>Kalsın | Değiştirilebilir<br>/ Düzeltme<br>Önerisi | Uygun<br>Değil /<br>Çıkarılsın | Kapsam<br>Geçerlik<br>Oranları |
|-----------------|----------------------|-------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Madde 1         | 11                   |                                           |                                | 1                              |
| Madde 2         | 9                    | 2                                         |                                | 0,63                           |
| Madde 3         | 11                   |                                           |                                | 1                              |
| Madde 4         | 10                   | 1                                         |                                | 0,81                           |
| Madde 5         | 11                   |                                           |                                | 1                              |
| Madde 6         | 11                   |                                           |                                | 1                              |
| Madde 7         | 10                   | 1                                         |                                | 0,81                           |
| Madde 8         | 10                   | 1                                         |                                | 0,81                           |
| Madde 9         | 11                   |                                           |                                | 1                              |
| Madde 10        | 11                   |                                           |                                | 1                              |
| Madde 11        | 10                   | 1                                         |                                | 0,81                           |
| Madde 12        | 11                   |                                           |                                | 1                              |
| Madde 13        | 10                   | 1                                         |                                | 0,81                           |
| Madde 14        | 10                   | 1                                         |                                | 0,81                           |
| Madde 15        | 10                   | 1                                         |                                | 0,81                           |
| Madde 16        | 10                   | 1                                         |                                | 0,81                           |
| Madde 17        | 10                   | 1                                         |                                | 0,81                           |
| Madde 18        | 10                   | 1                                         |                                | 0,81                           |
| Madde 19        | 11                   |                                           |                                | 1                              |
| Madde 20        | 11                   |                                           |                                | 1                              |
| Madde 21        | 11                   |                                           |                                | 1                              |
| Madde 22        | 10                   | 1                                         |                                | 0,81                           |
| Uzman<br>Sayısı | 11                   |                                           |                                |                                |
|                 |                      | 19,54/22= 0, 88                           |                                |                                |

|                               | Uygun<br>/<br>Kalsın | Değiştirilebilir<br>/ Düzeltme<br>Önerisi | Uygun<br>Değil /<br>Çıkarılsın | Kapsam<br>Geçerlik<br>Oranları |
|-------------------------------|----------------------|-------------------------------------------|--------------------------------|--------------------------------|
| Kapsam<br>Geçerlik<br>Oranı   | 0,59                 |                                           |                                |                                |
| Kapsam<br>Geçerlik<br>İndeksi | 0,88                 |                                           |                                |                                |

**Tablo 2.***Uzman Görüşlerine İlişkin Grup/Aile Gözlemi Kapsam Geçerlik İndeksi*

|                               | Uygun<br>/ Kalsın | Değiştirilebilir<br>/Düzeltme<br>Önerisi | Uygun<br>Değil/<br>Çıkarılsın | Kapsam<br>Geçerlik<br>Oranları |
|-------------------------------|-------------------|------------------------------------------|-------------------------------|--------------------------------|
| Madde 23                      | 9                 | 2                                        |                               | 0,63                           |
| Madde 24                      | 10                | 1                                        |                               | 0,81                           |
| Madde 25                      | 11                |                                          |                               | 1                              |
| Madde 26                      | 10                | 1                                        |                               | 0,81                           |
| Madde 27                      | 9                 | 2                                        |                               | 0,63                           |
| Madde 28                      | 10                | 1                                        |                               | 0,81                           |
| Madde 29                      | 9                 | 2                                        |                               | 0,63                           |
| Madde 30                      | 9                 | 2                                        |                               | 0,63                           |
| Madde 31                      | 9                 | 2                                        |                               | 0,63                           |
| Madde 32                      | 10                | 1                                        |                               | 0,81                           |
| Madde 33                      | 10                | 1                                        |                               | 0,81                           |
| Madde 34                      | 9                 | 2                                        |                               | 0,63                           |
| Madde 35                      | 11                |                                          |                               | 1                              |
| Uzman<br>Sayısı               | 11                | 9,83/13 = 0, 75                          |                               |                                |
| Kapsam<br>Geçerlik<br>Ölçütü  | 0,59              |                                          |                               |                                |
| Kapsam<br>Geçerlik<br>İndeksi | 0,75              |                                          |                               |                                |

**Dördüncü Aşamada:** Ölçek üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmış, ifadeler dil bilgisi yönünden daha anlaşılır, daha uygun hale getirilmiştir ve ölçeğe son şekli verilmiştir.

**Beşinci Aşamada:** Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı'nın ön uygulaması araştırmacının bizzat kendisinin de katıldığı 2 eğitimci ile 20 sınıfta yapılmıştır. Ölçeğin anlaşılabilirliği ve süre ile ilgili geri bildirim almak için örnekleme alınan 20 sınıfa ön uygulama yapıldıktan sonra yapılan istatistiksel analizler sonucu ölçeğin anlaşılabilirliği ve süresi ile ilgili bir soruna rastlanmamış ve gözlemlere devam edilmiştir.

Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı'nın iki puanlayıcıdan elde edilen, puanlayıcı güvenilirliği incelenmiş ve alt faktörlere göre güvenilirlik katsayıları her alt boyuta ait puanlayıcı arası güvenilirlik değerleri .99 ve 1 olarak elde edilmiştir. Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı ile yapılan gözlemlerde boyutlara iki puanlayıcı da aynı puanı vermişlerdir.

**Altıncı Aşamada:** İstatistiksel analizler sonucu ölçeğin anlaşılabilirliği ve süresi ile ilgili bir soruna rastlanmadığı için ön uygulama kapsamına alınan sınıflar örnekleme dâhil edilmiştir. Araştırmacı ve alan uzmanı olan eğitimci ile veriler toplanmaya devam edilmiştir.

### **Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Yapı Geçerliliği**

Aracın iç-tutarlılık anlamındaki güvenilirliği Cronbach Alfa ile hesaplanmış ve Grup/Aile ile Okuryazarlık Çevre Kontrol alt faktörlerine ait Cronbach Alfa katsayıları hesaplanmıştır. Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı, Grup/Aile alt faktörü için iç tutarlılığın .87; Okuryazarlık Çevre Kontrol alt faktörü içinse iç tutarlılığın .72 olduğu bulunmuştur. Bu değerler, araçtan elde edilen gözlem sonuçlarının tutarlı başka bir deyişle geçerli olduğunu göstermektedir.

### **Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı'nın Güvenirlik Sonuçlarına Ait Bulgular**

Güvenirlik, bireylerin test maddelerine verdikleri cevaplar arasındaki tutarlık olarak tanımlanmaktadır. Güvenirlik, testin ölçmek istediği özelliği, ne derece doğru ölçtüğü ile ilgilidir. Bir ölçme aracının güvenilirliği için aranılan iki temel ölçüt, değişik zamanlarda elde edilen cevaplar arasında tutarlık ve aynı zamanda elde edilen cevaplar arasında tutarlılık olarak açıklanmaktadır. Başlıca güvenilirlik türleri test - test tekrar güvenilirliği, paralel form güvenilirliği, iki yarı test güvenilirliği, Kuder Richardson ve Cronbach Alfa güvenilirliği, madde toplam puan korelasyonu ve puanlayıcı güvenilirliği olarak sıralanmaktadır (Büyüköztürk, 2010).

### **Puanlayıcı Güvenirliği Sonuçlarına Ait Bulgular**

Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının güvenilirliğinin incelenmesinde; puanlayıcı güvenilirliği ve iç tutarlılık anlamındaki güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Ölçeğin geliştirildiği orijinal çalışma incelendiğinde, benzer güvenilirlik çalışmalarının yapıldığı görülmektedir (Neuman vd., 2007). Puanlayıcılar arası güvenilirliğin hesaplanmasında, gruplar arası korelasyon katsayısı (Intraclass Correlation Coefficient) kullanılmıştır.

Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının iki puanlayıcıdan elde edilen, puanlayıcı güvenilirliği incelenmiş ve alt faktörlere göre güvenilirlik katsayıları sırasıyla Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3.**

*Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Alt Faktörlere Ait Puanlayıcı Güvenirliği*

| Boyut                         | N  | R   |
|-------------------------------|----|-----|
| Öğrenmenin fiziksel ortamı    | 51 | 1   |
| Öğrenme desteği               | 51 | 1   |
| Yetişkin öğretim stratejileri | 51 | 1   |
| Okuryazarlık – kitap          | 51 | .99 |
| Okuryazarlık – yazma          | 51 | 1   |
| Okuryazarlık – kaynaklar      | 51 | 1   |

Tablo 3'te görüldüğü gibi her alt boyuta ait puanlayıcı arası güvenilirlik değerleri .99 ve 1 olarak elde edilmiştir. Başka bir deyişle, Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı ile yapılan gözlemlerde iki puanlayıcı da aynı puanı vermiştir ya da aynı gözlemlerde bulunduklarını ifade etmişlerdir.

Sınıflar testin orijinalinde yer alan ortam dil ve okuryazarlık kalite değerlendirme tablosuna göre değerlendirildiğinde; sınıflarda Okuryazarlık Çevresi Kontrol listeleri (kitap alanı, kitap kullanımı, yazı materyalleri, oyuncaklar, teknoloji) ve Grup/Aile gözlemi (öğrenmenin fiziksel çevresi, öğrenme desteği, yetişkin öğretim stratejileri) ortalamaları sonucu ise Tablo 4 ve Tablo 5'te belirtilmiştir.

**Tablo 4.***Okuryazarlık Çevre Kontrol Listesi*

|                                  | Frekans | Yüzde (%) |
|----------------------------------|---------|-----------|
| Okuryazarlıktan yoksun sınıf     | 22      | 43        |
| Okuryazarlığı ortalama bir sınıf | 17      | 33        |
| Okuryazarlıktan zengin sınıf     | 12      | 24        |
| Toplam                           | 51      | 100       |

Tablo 4'e göre araştırmaya katılan 51 sınıf içerisinde okuryazarlıktan yoksun sınıf sayısı %43 (22 sınıf); okuryazarlığı ortalama bir sınıf %33 (17 sınıf); okuryazarlıktan zengin sınıf %24 (12 sınıf) olarak tespit edilmiştir. Burada sınıfların büyük çoğunluğunun, okuryazarlıktan yoksun ya da ortalama bir seviyede olduğunu söylenebilir.

**Tablo 5.***Grup/Aile Ortamının Kalite Listesi*

|                       | Frekans | Yüzde (%) |
|-----------------------|---------|-----------|
| İyi bir sınıf         | 4       | 8         |
| Temel düzeydeki sınıf | 24      | 47        |
| Ortalama üstü sınıf   | 15      | 29        |
| Mükemmel sınıf        | 8       | 16        |
| Toplam                | 51      | 100       |

Tablo 5'e göre araştırmaya katılan 51 sınıf içerisinde grup/aile ortamının kalitesi incelendiğinde %8'i (4 sınıf) iyi durumda; %47'i (24 sınıf) temel düzeyde; %29'u (15 sınıf) ortalama üstü; %16'sı mükemmel (8 sınıf) olduğu tespit edilmiştir. Burada grup/aile gözlemi (öğrenmenin fiziksel çevresi, öğrenme desteği, yetişkin öğretim stratejileri) ortalamaların temel düzeyde veya daha altı olduğu tespit edilmiştir. Sınıfların bu anlamda da desteğe ihtiyaçları oldukları söylenebilir.

**Pearson Moment Sonuçlarına Ait Bulgular**

Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Grup/Aile alt faktörü ile Okuryazarlık Çevre Kontrol alt faktörü arasındaki ilişki Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve iki alt faktör arasında yüksek derecede pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r = .76, p < .05$ ). Bu durum, Grup/Aile alt faktörü puanları arttıkça, Okuryazarlık Çevre Kontrol puanlarının da arttığını göstermektedir.

**Tartışma**

Erken çocukluk dönemindeki çocukların (0-36 aylar) bakım ve eğitim ortamlarının dil ve okuryazarlık kalite düzeylerini belirleyecek bir ölçme aracını Türkçeye uyarlamak bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Türkiye'de ev/kurum erken okuryazarlık ortamı ve bu kavramla ilişkili değişkenleri ölçmeye yönelik başka ölçme aracı geliştirme çalışmaları dikkat çekmektedir. Örneğin, Kotaman (2009) tarafından yürütülen bir araştırmada, anne babaların okul öncesi dönemdeki çocuklarıyla birlikte hikâye kitabı okumaya ilişkin özyeterliklerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Elli sekiz anne babadan oluşan bir İstanbul örneklemiyle yürütülen çalışmada, anne babaların 1-6 yaş arası çocuklarıyla ev ortamında gerçekleştirebilecekleri hikâye kitabı okuma etkinliğine ilişkin özyeterliklerini ölçmeyi amaçlayan araçta 10 madde yer almakta ve analizler ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğuna işaret etmektedir. Altıparmak (2010) tarafından yürütülen bir çalışmada ise, ailelerin büyük büyük bir çoğunluğunun evde yapılan okuma-yazmaya hazırlık çalışmalarının çocukları için önemli olduklarını, ailelerin evde daha çok okullarda yapılan etkinliklere benzer etkinlikler yapmanın önemli olduğunu düşündükleri bulunmuştur. Bununla birlikte ailelerin fonolojik farkındalığı arttıran ninni, tekerleme söyleme gibi

etkinlikleri çok tercih etmedikleri, çalışmaya katılan anne ve babaların çocuklarıyla okuma-yazmaya hazırlık ev uygulamaları konusunda farklı süreler harcadıkları, ailelerin eğitim ve aylık gelirlerinin çocukları için düzenledikleri ve sağladıkları okuma-yazmaya hazırlık ev uygulamaları ile önemli derecede ilişkili olduğu ortaya çıkmıştır. Bu araştırmada ise, uluslararası alanda oldukça sık kullanılan CHELLO ölçme aracının Türkçeye uyarlaması gerçekleştirilmiştir. Bu ölçek yani “Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı” sayesinde çocuklar için dil kullanımı ve kendiliğinden gelişen okuryazarlık ile ilgili donanımların ve uygulamaların varlığı ve kalite düzeyleri tespit edilebilecektir. Bu ölçek hem Okuryazarlık Çevre Kontrol Listesi (Kitap alanı; Kitap kullanımı; Yazma materyalleri; Eğitici oyuncaklar; Teknoloji) ve Grup/Aile Gözlemi (Öğrenmenin fiziksel çevresi; Öğrenmenin desteklenmesi; Yetişkin stratejileri) açılarından ölçme yapılmasını sağlayacaktır.

Çeşitli denetimlerden geçen kurum bakımının daha güven verici olduğunu ve kolaylık sağladığını söylemek mümkündür. Ancak ev/kurumlarla ilgili yeterince kalite araştırmasının yapılmamış olması; okuryazarlık ve dil kalitelerinin görünürde yüksek kalitede olmayışı, ‘Acaba şartlar (ev-kurum) nasıl?’ sorusunu sistematik olarak araştırmaya yöneltmektedir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklarının gelişimi üzerinde kurumları etkilerinin belirlenmesi, eğitim politikalarının oluşturulması açısından önemlidir. Ancak özellikle 0-36 çocuk eğitimiyle yapılan araştırmaların sayısı oldukça kısıtlıdır. Çocuğun öğrenme ortamlarını araştıran çalışmalardan biri okuma yazma materyalleri açısından sınıf çevresine (Üstün ve Akman, 2003); bir diğeri ise ev çevresine (Altıparmak, 2010) odaklanmıştır. Özellikle aile ve yakın çevrede mevcut olan uyarıcıların yetersiz olması ve buna rağmen ailelerce okul öncesi eğitim kurumlarının öneminin yeterince anlaşılmamış olması, bu çocukların potansiyellerini ortaya koymalarını engellemekte ve bu durum okula başladıklarında başarısız olmalarına neden olmaktadır (Kırca, 2007). Bu durumun değişmesi için Türkiye örneğinde daha çok araştırma yapılmalı ve sonuçlar paylaşılmamalıdır. Burchinal ve Cryer (2003), çocukların 3 yaşına kadar olan gelişimleri izlemiş ve 15., 24. ve 36. aylarda gelişim düzeyleri ile kalite arasında bağlantı olduğunu saptamıştır (Akt. Gök, 2006). Bu araştırmanın sonucu ile 36 aya kadar olan çocukların üzerinde eğitim ortamlarının ve kalitelerinin araştırılmasının önemi daha da vurgulanmaktadır.

Dickinson ve Caswell (2007), ‘Literacy Environment Enrichment Program’(LEEP) yani Okuryazarlık Çevresini Zenginleştirme Programı’nın katılımcı okul öncesi öğretmenleri üzerindeki etkisini ortaya koymayı amaçlayan bir çalışma yapmıştır. Araştırma sonucunda Okuryazarlık Çevresini Zenginleştirme Programı’nın öğretmenlerin okuma yazma ile ilgili sınıf içi etkinlik uygulamalarını olumlu yönde etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Bayraktar (2013) yürüttüğü çalışmada, anasınıfına devam eden 58 çocukla deneysel bir çalışma yürütmüştür. Araştırmadan elde edilen verilere göre, Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı’nın çocukların yazı farkındalığı, sözcük farkındalığı, ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerini olumlu yönde etkilediği görülmüştür. Bu bilgilere dayanarak, erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin iyi düşünülmüş okuma-yazma ve dil etkinlikleri ve planlanmış bir çevreyle sınıf okuryazarlık kalitelerini arttıracakları söylenebilir.

Fidan (2005) tarafından İstanbul’da yapılan Sosyal Hizmetler Çocuk Esirgeme Kurumu’na bağlı çocuk yuvalarında barınan çocukların WISC-R skorlarının değerlendirilmesi adlı yüksek lisans çalışmasında kurumlarda yaşayan çocuklar ve aileleri yanında yaşayan çocukların bilişsel düzeyleri karşılaştırılmaktadır. Verilerin toplanmasında; ‘WISC-R’ çocuklar için zekâ ölçeği ile araştırmacının hazırladığı ‘Kişisel Bilgi Formu’ kullanılmıştır. Çocukların zeka bölümü skorlarına bakıldığında, yuvada kalan çocukların ailesi ile yaşayan çocuklara göre çok daha düşük zeka bölümü ortalamalarına sahip oldukları belirlenmiştir. Aynı zamanda yuvada kalış süresi arttıkça zeka bölümü skorlarının düzenli bir şekilde azaldığı anlaşılmıştır. Bu bilgiye dayanarak aileleri

dışında bir yerde bakım ve eğitimleri sağlanan erken çocukluk dönemi çocuklarının, ev iletişimi kalitesinde bir bakım ve eğitim ortamında büyümelerinin gereği vurgulanmaktadır. Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı'nda yer alan 'ev kültürünü sınıfa yansıtmaya' ifadesi gereği, ortamların yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Bay (2008), anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarındaki yeterlilik algılarını belirlemek amacıyla bir çalışma yapmıştır. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının yüksek olduğu sonucu bulunmuştur. Öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarında yaş, mesleki kıdem ve mezun olduğu okul türünün anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmayı destekleyen bir veriye ulaşılmamıştır. Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı'nın Türkçe'ye uyarlanması çalışmasında liseden mezun olan öğretmenlerin sınıfları ile, lisans mezunu olan öğretmenlerin sınıf okuryazarlık kaliteleri arasında anlamlı bir ilişki saptanmamıştır.

Güleç (2008), yaptığı araştırmada okul öncesi öğretmenlerinin okuma ve yazma hazırlık çalışmalarında gelişimsel uygunluğu göz önünde bulunduran ve bulundurmeyen uygulamalar hakkındaki görüşleri ve uygulamaları yapılandırıcı ve geleneksel boyutlarıyla incelenmiştir. Araştırma sonucunda okul öncesi öğretmenlerinin okuma yazma çalışmalarında gelişim ilkeleriyle bağdaşan görüşleri yüksek oranda benimsediklerini bildirmelerine rağmen düşüncelerinin uygulamayla aynı oranda yansımadığı bulunmuştur. Temelde, öğretmenlerin "etkin öğrenci katılımı" ve "etkin eğitim" bakış açısına sahip oldukları görülmüştür. Bu çalışmanın temel felsefesi olarak ele alınan kendiğinden gelişen okuryazarlık bakış açısına göre, okuma ve yazma becerileri birbirinden ayrı beceriler değildir. Hatta, okuryazarlık başarısı; okuma ve yazma ile ilgili donanımlarıyla karşılaşma sıklığı, okucuyularla karşılaşması, çocuğun yazma ve okuma fırsatı bulması gibi öğelere dayanmaktadır. Böylelikle anlam bulan resim ve şekiller bütünlüğü sağlayacaktır. Yazı ile okuma arasındaki bağı kuracaktır. Bu açıdan, erken çocukluk eğitim ve bakım ortamlarının, dil ve okuryazarlıktan zenginliğinin tespit edilmesi için bu araç faydalı olacaktır. Çünkü, Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının alt boyutları arasındaki ilişki şöyledir: okuryazarlık çevre kontrol boyutu ile grup/aile gözlemi alt boyutu arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki söz konusudur. Sınıf donanımında yazı materyallerine ulaşım kolaylaştıkça çocukların yazılı materyalleri kullanma özellikleri artış göstermektedir.

Parlak yıldız ve Yıldızbaşı (2004) ise, okul öncesi öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarında, çocukların ilköğretime hazırlanış düzeyine ulaşması açısından bilgi, beceri eksiklerini tamamlama ve geliştirme, yeni teknolojiyi kullanma ve geliştirme gibi hedefleri gerçekleştirme yönünden beklenen verimliliği gösteremediklerini tespit etmişlerdir. Yine yazılı materyallerle zenginleştirilmiş bir ortamın okuma-yazma sürecindeki etkisi üzerine yapılan bir araştırma, sınıf ortamının yazılı materyallerle zenginleştirilmesinin çocukların yazılı materyaldeki mesajı ve sembollerini keşfetmesini kolaylaştırdığını saptamıştır. Bu nedenle öğretmenlerin sınıfta okuma yazmaya hazırlık sürecine yönelik alanlar oluşturması önemlidir (Santrock, 2011). Bu önemli konuda Huls (2002) yaptığı çalışmada, gözlemler sonucunda okul öncesi alanında görev yapan öğretmenlerin okuma ve yazma ile ilgili becerilerde hizmet içi eğitime ihtiyacı olduğunu tespit etmiştir.

Deretarla ve Erden (2003), öğretmenlerin kitap köşesinin yeri, özellikleri, düzeni ve kitap köşesinde bulunması gereken materyaller konusunda yeterli olmadıklarını belirtilmiştir. Ancak yapılan bir araştırmada kaliteli ortam oluşturmada sadece öğretmenlerin belirleyici olmadıkları saptanmıştır. Bu anlamda okulda bulunan yöneticiler ile öğretmenlerin bakış açılarının örtüşmediği saptanmıştır. Aksoy (2009) yaptığı araştırma sonucunda nitelikli bir okul öncesi eğitim ortamının hangi özelliklere sahip olması gerektiği konusundaki öğretmen ve yönetici görüşleri ile araştırmacının gözlem sonuçları arasında, okul türüne göre farklılığın olduğu görülmüştür. Bu



bilgilerle erken çocukluk dönemi kurumlarında, ortak kalite standartlarının belirlenmesi, ulaşılabilir bir standart yakalanması açısından önemlidir. Öğretmenler ile yöneticilerin ‘kalite’ anlayışındaki tutarsızlıklar önemle üzerinde durulması gereken bir konudur. Bakış açısındaki işbirlikçi tutumun, eğitim kalitesini olumlu yönde etkileyeceğini söylemek mümkündür.

### Sonuç

Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının kapsam geçerliği ve yapı geçerliği yüksek çıkmıştır. Yani, maddelerin geçerli olduğu ve araçtan elde edilen gözlem sonuçlarının tutarlı başka bir deyişle geçerli olduğu tespit edilmiştir.

Mezuniyet durumları ile okuryazarlık çevresi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasındaki ilişkiyi; öğretmenlerin mezuniyet durumları ile Okuryazarlık Çevresi ve Grup/Aile gözlemi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasındaki ilişkiler ki-kare testi ile incelenmiştir. Değişkenlerin kategorik ve ikiden fazla alt kategoriye sahip olması nedeniyle ki-kare testi tercih edilmiştir. Öğretmenlerin mezuniyet türü ile Okuryazarlık Çevresi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki olup olmadığı ki-kare ile test edilmiştir. Analiz sonucunda mezuniyet türü ile Okuryazarlık Çevresi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $\chi^2 = 2.047$ ;  $p > .05$ ).

Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Grup/Aile alt faktörü ile Okuryazarlık Çevre kontrol alt faktörü arasındaki ilişki Pearson momentler çarpım korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve iki alt faktör arasında yüksek derecede pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür ( $r = .76$ ,  $p < .05$ ). Bu durum, Grup/Aile alt faktörü puanları arttıkça, Okuryazarlık Çevre kontrol puanlarının da arttığını göstermektedir.

Öğretmenlerin mezuniyet türleri ile grup aile gözlemi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasındaki ilişki ki-kare ile test edilmiş ancak ki-kare analizinin varsayımlarından biri olan, beklenen değeri 5’in altında olan hücre sayısının en çok %20 olması varsayımını %50 değeri ile ihlal ettiği için, aile gözlemi toplam kalite değerlendirme düzeylerinde birleştirme yapılması yoluna gidilmiştir. Yapılan analizler sonucunda, öğretmenlerin mezuniyet türü ile aile gözlemi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $\chi^2 = .311$ ;  $p > .05$ ). Okul türleri ile okuryazarlık çevresi toplam kalite değerlendirme düzeyleri arasındaki ilişki ki-kare testi ile incelenmiş ve sonuçlar okul türleri ile okuryazarlık çevresi toplam kalite değerlendirme düzeylerine bakıldığında arasında anlamlı bir ilişki bulunamamıştır ( $\chi^2 = 4.040$ ;  $p > .05$ ).

Araştırmada kullanılan Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı ile Eskişehir örnekleminde bakım ve eğitim temelli kurumlarda 0-36 aylık 439 çocukla 51 sınıfta yapılan geçerlik-güvenirlik çalışması sonuçlarına göre ölçek geçerli ve güveniliridir.

### Öneriler

Araştırma Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracı’nın, Eskişehir örnekleminde geçerlik ve güvenirliği yapılmıştır. Ölçeğin Türkiye evreninde norm çalışması yapılabilir. Bundan sonra yapılacak çalışmalar için, Eskişehir ili dışındaki farklı çalışma grupları üzerinde ölçeğin içsel tutarlılığı geliştirilebilir ve geçerliği sınanabilir.

Erken çocukluk döneminde, evdeki okuryazarlık ortamlarının incelenmesi için de kullanılabilecek bir araç olduğundan; ailelerin sosyo ekonomik durumları, gelir düzeyleri gibi değişkenlerle yeni araştırmalar yapılabilir. Erken çocukluk döneminde, okuma ve yazma becerilerini değerlendirecek yeni ölçme araçlarının geliştirilmesinde temel oluşturabilir.

Çocukların okuma ve yazma ortamları ile yaratıcılık, psiko-motor, sosyal ve duygusal gelişim vb. ilişkisi incelenebilir.

Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının özel eğitim, ilköğretim, konuşma ve dil patolojisi, psikoloji, tıp, rehberlik ve danışmanlık, eğitim ve sağlık yönetimleri alanlarında yapılacak yeni araştırmalarda kullanılabilir.

Bu ölçek eğitim ve bakım veren kurumlarda ve evlerde kitap seçimi, sınıf içi okuryazarlık becerileri, materyal kullanımı gibi kendiliğinden gelişen okuryazarlık becerilerinin desteklenmesi ve uygun ortamların oluşturulmasında ve daha bilinçli çevre oluşturma üzerine verilecek eğitimlerde bir rehber olarak kullanılabilir.

## KAYNAKÇA

- Aksoy, P. (2009). Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim ortamlarının niteliğinin bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tokat İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altıparmak, S. (2010). Erken çocukluk döneminde ebeveynlerin okuma-yazmaya hazırlık konusundaki görüşleri. Yüksek Lisans Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Bay, N. (2008). Anasınıfı öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına ilişkin yeterlilik algılarının belirlenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Baydık, B. (2003). Filizlenen okuryazarlık ve desteklenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 4(2), 77-89.
- Bayhan P. ve Artan, İ. (2007). *Çocuk gelişimi ve eğitimi*. Morpa, İstanbul.
- Bayraktar, V. (2013). Okuma Yazmaya Hazırlık Eğitim Programı'nın anasınıfına devam eden 6 yaş grubu çocukların yazı farkındalığı becerilerine ve ilköğretim birinci sınıftaki ses farkındalığı ve okuma-yazma becerilerine etkisinin incelenmesi. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Beaty, J. J. (2006). *Observing development of the young child*. Pearson, Ohio.
- Büyüköztürk, Ş. ve Çakmak, E., Akgün, E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2010). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (6. Baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Çelenk, S. (2007). *İlkokuma yazma programı ve öğretimi* (6. baskı). Maya Akademi, Ankara.
- Çelenk, S. (2003). İlkokuma-yazma döneminde kuluçka dönemi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 36(1-2), 75-80.
- Deretarla, E. ve Erden Ş. (2003). Anasınıfı öğretmenlerinin ana dili etkinliklerinin ve kitap köşesinin niteliğinin değerlendirilmesi. G. Haktanır ve T. Güler, *OMEP Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı* (ss.135-151), Ya-pa, 1.Cilt, Ankara.
- Dickinson, K. ve Caswell, L. (2007). Building support for language and early literacy in preschool 3 classrooms through in-service professional development: Effect's of the Literacy

- Environment Enrichment Program (LEEP). *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 243-260.
- Dodge, D.T., Colker, L.J., ve Horaman, C. (2002). *The creative curriculum for preschool*. Teaching Strategies, Washington.
- Ege, P. (2005). Çocuklarda okuryazarlık gelişimi. S. Topbaş (Ed.), *Dil ve Kavram Gelişimi* (ss. 140-144). Kök Yayıncılık, Ankara.
- Ersoy, Ö., Avcı, N., ve Turla, A. (2006). *Çocuklar için erken uyarıcı çevre oyuncak, televizyon, bilgisayar ve kitap*. Morpa, İstanbul.
- Fidan, M. (2005). Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu çocuk yuvalarında barınan çocukların WISC-R skorlarının değerlendirilmesi. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Adli Tıp Enstitüsü, İstanbul.
- Girgin, Ü. (2003). Okumaya hazırlık etkinlikleri. S. Topbaş (Ed.), *Çocukta Dil ve Kavram Gelişimi* (3. Baskı). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Gonzales, J. E., Taylor, A. B., McCormick, A. S., Villareal, V., Kim, M., Perez, E., Darensbourg, A., & Haynes, R. (2011). Exploring the underlying factor structure of the home literacy environment (HLE) in the English and Spanish versions of the Familia Inventory: A cautionary tale. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 475-483.
- Gök, N. (2006). Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Gül, G. (2007). Okuryazarlık sürecinde aile katılımının rolü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 8(1), 17-30.
- Güleç, G. (2008). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin okuma yazmaya hazırlık çalışmaları ile ilgili görüş ve uygulamaları. Yüksek Lisans Tezi, Pamukkale Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Denizli.
- Hadzigeorgiou, Y. (2002). A study of the development of the concept of mechanical stability in preschool children. *Research in Science Education*, 32(3), 373-391.
- Huebner, C. E., & Payne, K. (2010). Home support for emergent literacy: Follow-up of a community-based implementation of dialogic reading. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 31, 195-201.
- Huls, T. A. (2002). Exploring language and literacy development of Head Start preschoolers. *Doctoral Dissertation*, University of South Florida. Dissertation Abstracts International, 63/11, 3849.
- İnan, H. Z., & İnan, T. (2015). 3Hs education: Examining hands-on, heads-on & hearts-on early childhood science education. *International Journal of Science Education*, 37(12), 1974-1991.
- İnan, T. (2015). Examining attitudes and behaviours of secondary school students in terms of internet use and media literacy process. *E-International Journal of Educational Research*, 6(2), 1-20.
- Kabadayı, A. (2012). Okulöncesi çocuklarının Türkçe ediniminde yaptıkları kurallaştırma hatalarının incelenmesi. *Turkish studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 7(3), 1561-1573.

- Kırca, M. A. (2007). Okul öncesi eğitimin ilköğretim birinci sınıf çocuklarının okula hazırlanışlarına etkisinin incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Kotaman, H. (2009). Ana-babaların hikâye kitabı okumaya ilişkin özyeterlilik ölçeği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(4), 767-780.
- Marr, M. B., Algozzine, B., Kavel, R. L. (2010). Implementing peer coaching fluency building to improve early literacy skills. *Reading Improvement*, 47(2), 74-91.
- Neuman, B. S. , Dwyer J. & Koh, S. (2007). *User's Guide to the Child/Home Early Language & Literacy Observation Tool*. Brookes Publishing, London.
- Neuman, B. S. (2012). *Okul Öncesi Güçlendirme Çalıştayı*. Basılmamış Sunum, Ankara, 09.04.2012.
- Parlakıyıldız, B., & Yıldızbaş, F. (2004). Okul öncesi eğitimde öğretmenlerin okuma yazmaya hazırlık çalışmalarına yönelik uygulamalarının ve görüşlerinin değerlendirilmesi. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*, 12 Mart 2009 tarihinde <http://www.pegema.net/dosya/dokuman/425.pdf> adresinden erişildi.
- Roskos, K. A., & Christie, J. F. (2000). Preface. In K. A. Roskos, & J. F. Christie (Eds.), *Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (pp. xv-xix). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Santrock, J.W. (2001). *Child development* (9th ed.). McGraw Hill, Boston.
- Santrock, J. W. (2011). *Yaşam Boyu Gelişim* (13. Basım, Çeviren: A.E. Aslan). Nobel Yayınevi, Ankara.
- Şahin, G. (2014). Okulöncesi dönem çocuk kitaplarında görsel bir uyaran olarak resim. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(3), 1309-1324.
- Şimşek, Ö. (2011). 60-72 aylık çocukların yazı farkındalığı ve yazmaya hazırlık becerilerinin gelişiminde okuma yazmaya hazırlık gelişiminde okuma yazmaya hazırlık programının etkisinin incelenmesi. Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Üstün, E., ve Akman, B. (2003). Farklı sosyo-kültürel bölgedeki anaokuluna devam eden altı yaş çocuklarının okuma yazma becerilerinin ve okuma yazma materyalleri açısından çevrelerinin değerlendirilmesi. *Ç. Dinçer, A. Köksal, T. Güler (Ed), OMEP 2003 Dünya Konsey Toplantısı ve Konferansı Program ve Özet Kitabı* (ss. 223-224). Ya-Pa, Ankara.
- Vukelich, C., Christie, J., & Enz, B. (2008). *Helping young children learn language and literacy: Birth through kindergarten*. Pearson, Boston.
- Yıldız, M., Ataş, M., Aktaş, N., Yekeler, A.D., & Dönmez, T. (2015). Çocuklar ne yazıyor? Okul öncesi dönemde yazı algısının gelişimi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(3), 1131-1152.

---

**Citation Information/Kaynakça Bilgisi**

Yarar, S., İnan, H.Z.,(2015). “Kurum/Ev Erken Dil ve Okuryazarlık Gözlem Aracının Geçerlik ve Güvenilirlik Çalışması / Study On The Validity And Reliability Of Child/Home Early Language And Literacy Observation Toll”, TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8892>, p. 821-840.



## **ÇİZGİ FİLM VE BİLGİSAYAR OYUNLARININ 5-6 YAŞ GRUBU ÇOCUKLARIN SANATSAL GELİŞİMİ ÜZERİNE ETKİLERİ\***

*Erol Murat YILDIZ \*\**

### **ÖZET**

Çocuk neden resim yapar? Renkler, çizgiler çocuğun dünyasında ne ifade eder? Acaba resim yapmak çocuk için bir oyun mudur? Çocuklar resim yaparken çevrelerinde gelişen ve değişen olaylardan ne kadar etkilenmektedirler? Özellikle tek taraflı iletişimin en önemli objeleri konumunda olan televizyon ve bilgisayar çocuğu sanatsal gelişim açısından etkilemekte midir? İşte bütün bu soruların cevabı, çocuğun olanca saflığıyla görselleştirdiği resimlerinde gizlidir.

Bu araştırmada çizgi film ve bilgisayar oyunlarının 5-6 yaş grubu çocuklarının sanatsal gelişimi üzerine etkilerinin olup olmadığı araştırılmıştır. Araştırma; Orta Doğu Teknik Üniversitesi Vakfı okul öncesi programına kayıtlı 5 grupta yer alan toplam 24 öğrenci üzerinde uygulanmıştır. Araştırmada elde edilen nitel veriler öğrenci gözlemleri ve öğrencilerin yapmış oldukları resimlere dayanmaktadır. İçerik analizi yönteminin kullanıldığı çalışmada çocuklardan ilk önce en sevdikleri çizgi film karakterlerinin resimlerini yapmaları istenmiş, 14 gün sonra gerçekleştirilen çalışmada ise konunun serbest olduğu bir başka çalışma yaptırılmıştır. İki çalışma arasındaki benzerlik ve farklılıklar uzman görüşü alınarak tespit edilmeye çalışılmıştır.

Araştırmada 5-6 yaş grubu çocukların özellikle şiddet içerikli temaların yoğun olarak kullanıldığı çizgi dizi, animasyon film ve bilgisayar oyunlarından oldukça etkilendikleri ve bu durumun bir ifade aracı olarak kullandıkları resimsel anlatımlarında, konu seçimi başta olmak üzere, renk, çizgi ve diğer kompozisyon öğeleri açısından etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Animasyon, çizgi dizi, bilgisayar oyunu, çocuğun sanatsal gelişimi

\* Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Giresun Üniversitesi Görele Güzel Sanatlar Fakültesi Resim-Baskı Sanatları Anasanat Dalı El-mek: [emyildiz@gazi.edu.tr](mailto:emyildiz@gazi.edu.tr)



## **EFFECTS OF CARTOONS AND COMPUTER GAMES ON ARTISTIC DEVELOPMENT OF 5-6 AGED CHILDREN**

### **ABSTRACT**

Why does a child draw paintings? What do colors, lines state in a child's world? Is drawing paintings a game for a child? How much do children effect from the developed and changing events around them while drawing paintings? Especially, do television and computer which have been the most important objects of unilateral communication effect child in the frame of artistic development? The reply to these questions is behind the paintings which the child has been visualized with his innocence.

In this research, it is searched whether cartoons and computer games on artistic development of 5-6 aged children have been effective. The research has been applied on 24 students taking place in 5 groups registered at pre-school program of Orta Doğu Teknik University Foundation School. Qualitative data taken from the research is based on the paintings drawn by the students and student observations. Content analysis has been used in this research and the children are required to draw their favorite cartoon characters firstly, 14 days later another study which has been free has been made to the children. The similarities and differences between these two studies have been tried to be determined by taking the ideas of the experts

In this research, it has been reached that 5-6 aged children have been effected especially from cartoons, animation films and computer games in which violence has been used extensively and this situation has been used as a statement instrument in their drawings and also has been effective in the frame of choosing subject, color, line and other composition elements.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

In this study, it was researched that whether the cartoons and computer games have an influence on the artistic development of the 5-6 age group children or not. The Study was conducted with 24 students in total from 5 groups enrolled in Middle East Technical University Foundation preschool program. Qualitative data achieved in the study are based on the student observations and the pictures the students drew. In the study where content analysis method was applied, the children were asked to draw the picture of their favourite cartoon characters in the first instance; and in the other study conducted after 14 days, they were instructed to perform another work where they were free to draw in any subject. Similarities and distinctions between these two studies were tried to be detected by receiving learned opinion.

### **THE PURPOSE OF THE STUDY**

The time 5-6 age group children spend before the television and computer screens are gradually increasing and that naturally affects the psychological and social development of the children. This influence also

can be seen from time to time on the drawing works that the children use as a means of communication. What is planned for this study is to find out if the cartoons and computer games have any influence on the artistic development of the children from 5-6 age group.

In accordance with this purpose; the question "What is the influence of cartoons and computer games on the artistic development of the children from the age group 5-6?" is the problem sentence of this study.

Also answers for the following sub problems is searched for in the study.

1. Do cartoons and computer games affect the artistic development of the children from the age group 5-6 in terms of choosing a subject?
2. Do cartoons and computer games affect the artistic development of the children from the age group 5-6 in terms of choosing colour?
3. Do cartoons and computer games affect the artistic development of the children from the age group 5-6 in terms of linear level?

### **STUDY MODEL**

In this study where the influence of cartoons and computer games on the artistic development of the children from the age group 5-6 will be researched, one of the qualitative research methods, "case study" model is used. Along with the literature review method, observation, interview and application techniques are used.

### **THE RESULT**

Painting is no different from any of the communication methods they use to show their mental and emotional reactions for the children from the age group 5-6. In fact, the children prefer painting which is an indispensable means of visual communication, rather than talking from time to time. This study aims to detect one or more factors affecting the artistic development of the children. It was observed thanks to the gathered study findings that the characters in the cartoons, computer games and animation movies have a strong influence on the children's artistic development when the drawings of the children from the age group 5-6 are examined and that the sex variance is one of the decisive factors in the children's preference of cartoon characters. It was also observed that especially the boys are influenced by the cartoons and computer games where violent themes are highly used when compared to girls. As the figures, colours and lines children used in their initial and the last drawings asked for to generate data for the study show similarity is found to be important when examined according to the context as they show how important factors were the television and the computer occupying a serious portion of the life of the individual.

### **RECOMMENDATIONS**

The ages of 5 and 6 are of especially importance in the shaping process of developing the prospective personalities of the children. The choices children make towards the stimuli occurring and existing around them in the mentioned age group affects not only the personal growth of the child but also the artistic development. Therefore, the parents or the

leaders of the children have an undeniably important task in this age period of their children. Families should ensure that their children are more selective towards the cartoons on the television and should keep their children away especially from the violent fantasy fictions. In addition, they should put a limit to the computer game time, be sensitive in terms of game selection and establish a control mechanism on the children.

In order for the child's artistic development to continue in a healthy manner, parents and other instructors should carry their communication with the child to a healthy platform and ensure face to face communication type instead of single-sided communication and this will help the individual to avoid violent themes in the performances one poses. At this stage; the time spent with the child should be increased, stories improving the pictorial image power should be told and negative criticism that can affect the linear development should be avoided as much as possible. In this context, an art environment where the child can freely express himself/herself should be established and you should not interfere with the child's colour choices, linear and schematic approaches.

As the study is limited to 24 children from the age group 5 - 6 studying at a private institution, application of the similar studies to different socio-economical sample groups is of importance in terms of generalization of the study results.

**Keywords:** Animation, cartoon series, computer game, child's artistic development

## 1.GİRİŞ

Çağımızın vazgeçilmez teknolojik ürünleri olan televizyon ve bilgisayar, özellikle küçük yaş grubundaki çocukların aileleri için, en çok endişe duydukları bağımlılık unsurları konumundadır. Sadece çocuklara yönelik yayın yapan televizyon kanallarında yer alan çizgidizilerde seçici davranmayı tercih etmeyen çocuklar, günün büyük bir kısmını içeriğinde bir çok şiddet unsurunu barındıran çizgi filmlerle veya bu çizgi filmlerin uzantısı olan bilgisayar oyunları ile geçirmektedir. Bu durum çocukları psikolojik açıdan olumsuz etkilemekte ve sosyal entegrasyon anlamında sorunlar yaşamasına sebep olmaktadır.

Bireyin doğumundan itibaren edindiği deneyimler sosyo-psikolojik bir süreçle düşünsel ve eylemsel yapısının oluşmasında önemli bir etkiye sahiptir. Sosyalleşme olarak nitelendirilen ve doğumdan ölüme kadar devam eden bu sürecin ana omurgalarından birinin çocukluk dönemi olduğu söylenebilir. Çocukluk döneminde elde edinilen kazanımlar hayatın büyük bölümünde etkisini gösterir. (Güllüpınar,2015:480) Bu nedenle çocukların özellikle okul öncesi dönemde çevrelerindeki uyarılara karşı göstermiş oldukları tavır ve yaklaşımların, ilerleyen dönemlerde çocuğun sosyal gelişimine direkt olarak etki edeceği söylenebilir.

1980'li yılların Peter ve Heidi, Şeker Kız Candy, Uçan Kaz Morton'ları yerini, Ben10, Bakugan, Winx Club, Redakai gibi şiddet temaları üzerine kurgulanmış çizgi dizilere ve onun uzantısı olan bilgisayar oyunlarına bırakmıştır. Soyut ve somut kavramları ayırt edebilme yetisine tam olarak sahip olmayan 5-6 yaş grubu çocuklar, çizgi filmler vasıtasıyla tanıştıkları mutasyona uğramış canavarları, binaların arasında uçan örümcek adamları veya farklı çizgilerde karşılımları

çıkan ejderhaları, reel dünyalarının içerisine yerleştirmekte ve bu kahramanların kişiliğine denk bir tavır sergileme gayreti içerisine girmektedirler.

Teknoloji ile eğlencenin bir arada kullanıldığı araçlarkonumunda olan bilgisayar oyunları, günümüzde yaş sınırlaması olmaksızın yediden yetmiş yediye tüm bireylerin en çok tercih ettiği oyun aracı durumundadır. Bu nedenle bilgisayar oyunları artık başlı başına bir sektör haline gelmiştir. (Şahin, 2015:1364) Bu durum özellikle oyun çağı çocuklarının bir ifade aracı olarak sıklıkla başvurdukları resim yapma alışkanlıklarını da etkilemektedir.

İnsan yaşamının üzerinde en tartışılan olgularından birisi sanattır. Yaratıcılık kavramı ile uzun yıllar bir tutulan sanat, kimi çevrelerce fizik ötesi, doğa ötesi bir olgu olarak görülmüştür. Bu nedenledir ki sanatsal yaratmayı açıklamak için “yenilik, özgünlük, buluş” gibi terimler tek başlarına yeterli gelmemektedir (San,2008:25).

Sanat; ister yetişkin, ister genç veya çocuk olsun toplumun her kesimine hitap eden gerekli ve vazgeçilmez bir ifade alanıdır. Her bireyin içerisinde, yaratmak ve bunları diğer bireylerle paylaşmak duygusuyla ilişkilendirilebilecek, doğal bir yetenek bulunmaktadır. Aslında sanat adı verilen olgu, bireyin içerisindeki bu doğal yetenekten kaynaklanmaktadır (Altıntaş,2007:23).

Bu doğal yeteneğin, naif bir anlatım dili ile görselleşmesine olanak sağlayan en temel grup ise çocuklardır. Çocuklar için sanat ve de özelliklede resim, kalem ilk ellerine aldıkları 2 yaşından itibaren algı ve imge dünyalarınınbirer aynası konumundadır.

#### **a.) Çocuk Ne İçin Resim Yapar**

Çocuklar, iç dünyalarını, bilinçdışı isteklerini ve duygularını resim yoluyla aktarırlar. Resim, çocuğun bireysel duygu ve düşüncelerinin bir yansıması olduğu için okulöncesi dönemde bir hayli önem taşımaktadır. Çocuk resmi, çocuğun duymusal-zihinsel-devimsel gelişimine bağlı olarak onun iç dünyasındaki gizli duygularını bir başka ifade ile yaşanmış bir deneyimi anlatır. Bu açıdan ele alındığında resim yapmak çocuğa kendisini ifade etme olanağı sağlar. Bu yüzden de çocuk psikolojisinin vazgeçilmez araçlarından biridir (Samurçay,2006:24).

Günlük yaşantımızın sıradan etkinliklerinden biri olarak görülen çocuk resmi, aslında bizlere öylesine karmaşık örüntüler sunar ki, zaman zaman alanın uzmanları bile bir çizimin ne olduğu konusunda ikileme düşer ve bir anlaşmaya varamazlar (Yavuzer, 2005:11).

Peki çocuklar ne için resim yapar? Renkler, çizgiler çocuğun dünyasında ne ifade eder? Acaba resim yapmak çocuk için bir oyun mudur? Çocuklar resim yaparken çevrelerinde gelişen ve değişen olaylardan ne kadar etkilenmektedirler? Özellikle tek taraflı iletişimin en önemli objeleri konumunda olan televizyon ve bilgisayar çocuğu sanatsal gelişim açısından etkilemekte midir?

Bugüne kadar birçok bilim adamı, sanat eğitimsi veya sanatçı bu sorulara değişik görüşler doğrultusunda yanıtlar getirmişlerdir. Ortaya atılan bu görüşlerin iki temel grup altında açıklanması mümkün görünmektedir. Burada ifadesini bulan gruptan birincisinde çocuk resimlerine ruhbilimsel ve gelişimsel boyutta yaklaşımlar yer alırken, ikincisinde ise sanatsal ve estetik boyutta yaklaşımlar yer almaktadır.

Ruhbilimsel ve gelişimsel boyutta yaklaşımlara göre çocuk resimleri; çocuğun nesnel dünya ile kurduğu iletişimin ve o nesnel dünyayı değiştirme yolundaki yaratıcı eylemin bir göstergesidir. Bu teoriye göre çocuk büyüyüp geliştikçe, çizgilerinin de gelişeceği düşünülür. Bu açıdan bakıldığında çocuğun çok yönlü gelişimini resimlerinde görmek olasıdır. Aynı zamanda çocuk resimleri düzenleyici ve bütünleyici bir etkiye de sahiptir. Çocuğun iç dünyası ile dış dünyası arasındaki entegrasyon sorununda bir köprü konumunda olan bu resimler, hem bireysel deşarj ve rahatlama vasıtası, hem de bir tanı belgesidir. Resim yapma hedefine yönelik olarak duymusal, algısal

ve ussal boyutlarda işlem yapan çocuğun resim çalışmaları, soyut düşünmeye giden yolu açmak suretiyle, zihinsel gelişimine de fırsat oluşturur. Bu sayede çocuğun öğrenmesi güçlenir. 10 yaşına gelinceye kadar yapmış olduğu resimler, bu yaş çocuklarının zekâ düzeyinin belirlenmesinde bir ölçü olarak kabul edilir (Kırıçoğlu,2002:56).

Çocuk resimlerine sanatsal ve estetik yönden yaklaşanlar ise; sanatın ve estetiğin saf ve yalın halini çocuk resimlerinde, primitif sanatta ve halk sanatında aramışlardır. Bu arayışın neticesini en çok 5-7 yaş çocuk resminde bulduklarını ifade eden araştırmacılar, çocuk resimleri ile kimi modern sanatçıların resimlerine konu olan çocuksu imgeleri karşılaştırarak bu sonuca ulaşmışlardır. Kimi araştırmacılar ise çocuğun yaşadığı çizgisel gelişim evrelerini, Batıda mağara resminden, Rönesans dönemine kadar sanatın değişim sürecini açıklayıcı temel unsur olarak almışlardır. Çocuk resmini sanatsal ve estetik yönden ele alan düşünceye göre sanatsal ürün oluşturmak, insan doğasının psiko-biyolojik bir yansımasıdır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde çocuk resminin, yetişkin sanatından bir farkı yoktur. Ancak çocuk resmi sanatçınıninkine göre daha az farkındalık sergiler. Çıkış noktası aynı olmasına rağmen, farklı bakış açısı ile olayı yorumlayan bir diğer görüşe göre ise nitelik olarak değerlendirildiğinde çocuk resimleri, yetişkin resimlerinden çok ayrı bir oluşumdur. Bu nedenle çocuk resmi yetişkin sanatından bağımsız bir sanattır (Kırıçoğlu,2002:61).

Çocuklar doğaları gereği, sanatsal etkinliklere ve oyunlara karşı inanılmaz ilgili ve meraklı davranırlar. Birçok yetişkinde bulunmayan bu özellik sayesinde, konuya ilişkin duyarlılık ve yoğunluklarını büyük bir heyecan, zevk ve neşe içerisinde devam ettirebilirler (Artut,2009:207).

Hangi yaklaşımda değerlendirilirse değerlendirilsin asıl olan çocuğun bakış açısı ve düşüncesidir. Her çocuk için resim yapmak son derece keyifli bir süreçtir. Çocuk resim yaparken sonuçla ilgilenmez veyahut belirli bir plan çerçevesinde hareket etmez. Renkler, çizgiler, dokular onun resminde amaca hizmet eden birer araç konumundadır.

İçinde yaşadığı çevre çocuk için, hiç önem taşımamaktadır. Çoğu kez farkında bile değildir. Yaptığı figürleri kimi zaman boşlukta gezer şekilde, kimi zaman ise zemin olarak kullandığı bir çeşit yer çizgisinin üzerine yerleştirir. Çocuk resim yaparken, çalışmasına yaklaşımda son derece güven duyar. Ne söylemek istediğini, zihninde canlandırdığı tasarımlarını kağıda sıkıntısızca aktarır (Kehnemuyi,1995:17).

Çocuğun bilinçaltı sürecinin gizli ve içsel yapısında yer alan ilişkilere ve çatışmalara dair ipuçlarının elde edilmesi ve yoruma açık hale gelmesi, çocuğun yaptığı resimlerle mümkündür. Bu nedenle çocuk resimlerine, salt sanatsal bir faaliyet gözüyle bakılmamalıdır. Çocuk resim faaliyeti sırasında, konu seçimi ve resmi yorumlamasıyla bizlere kendisiyle ilgili bilgiler sunmakta ve çevresinde gelişen olaylara karşı gösterdiği tepkinin içsel yansımasını olanca saflığıyla gözler önüne sermektedir (Akalin ve Üstündağ,2013:76).

#### **b.) 4-7 Yaş Dönemi Çocuk Resimleri Genel Özellikleri**

Şema öncesi dönem olarak da adlandırılan bu dönemde çocuklar, dış dünya ile kurdukları ilişkileri giderek daha zengin bir hale getirir. İlk denemeleri genellikle 4 yaş civarına rastlayan bu serüvende çocuklar, tanımlanabilecek veya tanımlanabilecek biçimler çizmeye başlar. Ancak, ortaya çıkan bu resimleri net bir ifade ile açıklamak oldukça zordur.

Çocuğun duygu ve düşüncelerini daha reel bir dille anlatmaya başladığı dönem ise 5-6'lı yaşlara rastlamaktadır. Bu yaş çocuklarının en sevdiği konu insan figürüdür. Burada çocuk tipik bir baş ve ayaklardan oluşan insan çizgisini ortaya koyar. Bunun yanı sıra çevresinde gözlemlediği objeleri de, herhangi bir mekân kaygısı taşımaksızın resimlerine dâhil eder (Vural,2009:128).

5 yaş çocuklarının büyük çoğunluğu insan figürünü ele alırken, bir baş ve gövde çizerler. Kafada gözler burun ve ağız yerli yerindedir. Kollar ve bacaklar ise artık gövdeden çıkar. Burt'e göre bu yaşta insan figürü doğruya yakın çizilir, ancak bu taslak biçiminde simgesel bir şemadır (Yavuzer, 2005:42).

Şema öncesi dönem olarak adlandırılan bu dönem çocukları, resimlerine dahil ettikleri figür veya nesnelerin gerçek renklerine bağlı kalmak yerine, beğenilerine hitap eden canlı renkleri kullanmayı tercih ederler. Bu kural tanımaz tavırları nedeniyle, renk kullanımında oldukça özgür ve cesur davranırlar. Resimlerinde bulunan figür ve nesnelerin boyanmasında, zihinlerinde oluşturdukları önem sırasının etkisi büyüktür. Ancak gelişim özelliklerinden dolayı zaman zaman yüzey boyamalarında bir takım aksaklıklar ve yetersizlikler görülebilir.

Çocuk resimlerindeki oranlar 6 yaşına yaklaştıkça daha gerçekçi olmaya başlar. Nesnelerin mekân içerisindeki yerleşiminde de bir ilerleme söz konusudur. Resimlerindeki ayrıntılar çoğalır, sayfaya gelişigüzel dağıttığı figür veya öğeler ya bir merkez etrafında toplanmaya başlar ya da yer çizgisi dediğimiz alttaki çizgi üzerinde daha anlamlı bir biçimde dizilir (Yavuzer, 2005:44).

Çocuk 6 ila 7 yaşları arasında okul öncesinin son dönemlerini yaşamaktadır. Genel gelişim özelliklerindeki değişimin yanı sıra öğrenme becerisinde de yeni değişkenlikler ve işlevler görülmektedir. Bu nedendir ki resimlerinde sembolik özelliklerin yerini artık şemasal özellikler ve somut düşünme belirtileri almıştır. Bu yaşlarda renk kullanımında kararsızlıklar görülmesi olağandır, ancak renkleri anlam ve amaçlarına uygun bir şekilde kullanmaya özen gösteriler. İnsan vücutlarının oluşturulmasında ise genellikle dikdörtgen, daire gibi geometrik şekilleri tercih ederler (Artut,2009:245).

Şema öncesi dönemde çocuklar, genellikle yaptıkları çalışmaları çevresindeki insanlara göstermek ve açıklamak isterler. Özellikle sosyal hayatında etkilendikleri olayları resimleri ile anlatmak isterler. Çocuğun sanatsal gelişimini takip etmeyi ilke edinmiş, onu izleyen ve dinleyen ebeveynler, çocuğun duygu dünyasının derinliklerine inebilir, ilgi ve hayalleri ile ilgili çok şey öğrenebilirler (Buyurgan ve Buyurgan,2012:49).

Bu dönem çocuklarının resimlerinde ayrıca, sevdikleri veya önemsedikleri nesne ve figürleri yüceltmek için kullandıkları boy hiyerarşisi özelliği, bildiklerini görselleştirme anlamında kullandıkları saydamlık özelliği, nesneleri karşılıklı olarak yerleştirebilmek için kullandıkları düzleme özelliği gibi bir takım özellikleri de görmek mümkündür.

## 2.YÖNTEM

### Araştırmanın Amacı

5,6 yaş grubu çocukların televizyon ve bilgisayar ekranı karşısında ayırdıkları zaman dilimi gün geçtikçe artmakta ve buda çocuğun psikolojik ve sosyal gelişimini etkilemektedir. Bu etki zaman zaman çocuğun bir ifade aracı olarak kullandığı, resim çalışmalarını da etkilemektedir. Bu araştırmada planlanan çizgi film ve bilgisayar oyunlarının 5-6 yaş grubu çocuklarının sanatsal gelişimi üzerine etkilerinin olup olmadığı araştırılmasıdır.

Bu amaç doğrultusunda; “Çizgi film ve bilgisayar oyunlarının 5-6 yaş grubu çocukların sanatsal gelişimi üzerine etkisi nedir? Sorusu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır.

Ayrıca araştırmada şu alt problemlere cevap aranmıştır.

1.Çizgi film ve bilgisayar oyunları 5-6 yaş grubu çocuklarının sanatsal gelişimini konu seçiminde etkilemekte midir?



2.Çizgi film ve bilgisayar oyunları 5-6 yaş grubu çocuklarının sanatsal gelişimini renk seçiminde etkilemekte midir?

3.Çizgi film ve bilgisayar oyunları 5-6 yaş grubu çocuklarının sanatsal gelişimini çizgisel açıdan etkilemekte midir?

### **Araştırmanın Modeli**

Çizgi film ve bilgisayar oyunlarının 5-6 yaş grubu çocuklarının sanatsal gelişimi üzerine etkilerinin inceleneceği bu çalışmada,nitel araştırma yöntemlerinden biri olan “örnek olay” (case study) modeli kullanılmıştır.Literatür tarama tekniğinin yanı sıra gözlem, görüşme ve uygulama teknikleri de kullanılmıştır.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Ankara ili okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş grubu çocuklar oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise ODTÜ Vakfı okul öncesi eğitimine kayıtlı 5-6 yaş grubu 24 öğrenci oluşturmaktadır.

### **Verilerin Toplanması**

Araştırmada kullanılan veri toplama aracı, 5-6 yaş grubu çocuklara iki farklı zamanda yaptırılan toplam 48 adet resimden oluşmaktadır.

### **Verilerin Analizi**

Araştırma verilerinin analizinde resimlerin değerlendirilmesi için uzman görüşüne başvurulmuştur.

### **Bulgular ve Yorumlar**

Çizgi film ve bilgisayar oyunlarının, 5-6 yaş grubu çocukların sanatsal gelişimine etkilerinin araştırıldığı bu çalışmada; araştırmaya konu olan çocuk resimleri ilk olarak resmi yapan çocuk tarafından açıklanmış, daha sonrasında ise alanın uzmanı tarafından yorumlanmıştır.

## **3. ÇALIŞMADA KULLANILAN RESİMLER HAKKINDA UZMAN YORUMU**

### **Resim 1:**

**Yaş : 5.5**

**Konu: En Sevdiğin Çizgi Film Kahramanının Resmini Yapabilir Misin?**



### Çocuğun Çalışmasına Dair Açıklamaları:

Resmi yapan çocuk en sevdiği çizgi film kahramanı kim sorusuna “Spiderman ve Sünger Bob” olarak cevap veriyor. Resmin sağ tarafına Sünger bob karakterini, ortasına örümcek adam (spiderman) figürünü, sol tarafına ise Ben 10saatini yerleştirdiğini söylüyor. Saatin altındakileri ise küpler olarak betimliyor. Saat olarak nitelediği dairesel biçimin yanındaki kırmızı organik çizgileri ise, saatten çıkan elektrik olarak açıklıyor. Ortadaki figürün (Örümcek Adam) altındaki sarı renkli biçimi ise, Sünger Bob’un çocuğu olarak açıklıyor.

### Uzman Görüşü:

Araştırmaya dahil olan çocuğun resmi, yaş dönem özelliklerinin biraz gerisinde bir çizgisel gelişim göstermektedir. Çalışmada mekân kaygısı güdülmediği ve figürlerin kâğıt yüzeyine serbestçe yerleştirildiği görülmektedir. Renk kullanımında sarı, kırmızı, mavi yeşil ve siyahı tercih eden çocuğun çizgileri oldukça dağınık bir biçimde yüzeyde dolaşmaktadır. Konu olarak üç farklı çizgi film karakterini resmine dâhil eden çocuk, tanımlanabilecek yardımcı unsur olarak sağ üst köşeye güneşi yerleştirmiştir.

### Resim 2:

Yaş : 5.5

Konu: Serbest Çalışma



### Çocuğun çalışmasına dair açıklamaları:

Çocuğa resminde neler olduğu sorusu yöneltildiğinde en sağdaki karakteri Trex (Trannasosaurus isimli dinazorun kısa yazılışı) olarak açıklamaktadır. Trex’in hemen yanındaki turuncu karakterin düşman, en soldaki iki figürün ise spiderman olduğunu belirtmektedir. Resmin merkez üst tarafında yer alan büyük dairesel biçimin ise güneş olduğunu açıklamaktadır.

### Uzman Görüşü:

Aynı çocuğa serbest çalışma olarak 2 hafta sonra yaptırılan bu ikinci resimde, konu seçimi olarak birinci resimle benzerlikler olduğu net olarak söylenebilir. Çizgisel açıdan bir önceki çalışmasını andıran bu resimde temel farklılık ise belirli bir mekân çizgisinin konuya dâhil edilme biçimi olarak söylenebilir. Çizgisel yaklaşımın baskın olarak gözlendiği bu çalışmada çocuk, diğer

resme oranla daha az renk kullanmıştır. Diğer çalışmada örümcek adamın vücut kısmında kullandığı siyah rengi, bu resimde kafada kullanmış olması ilginç bir benzeşim göstermektedir. İlk resminde yardımcı unsur olarak kullandığı güneşi, ikinci çalışmasına da eklemiş olması şema öncesi dönemin tipik özelliği olması açısından önemlidir. Çocuğun birinci resimde kullandığı örümcek adam figürünün, ikinci resimde de tekrarlarla yer alması, bunun yanı sıra “Trex” ve “Düşman” figürlerinin konuya dâhil olması, şiddet içerikli çizgi dizi, animasyon ve filmlerin çocuğun hayatındaki yerinin tespiti anlamında önemli verilere ulaşmamızı sağlamaktadır.

### Resim 3:

Yaş : 5,5

Konu: En Sevdğin Çizgi Film Kahramanının Resmini Yapabilir Misin?



### Çocuğun Çalışmasına Dair Açıklamaları:

Resmi yapan çocuk en sevdiği çizgi film kahramanı kim sorusuna “Keloğlan” olarak cevap veriyor. Resmin sağ tarafına keloğlanı, ortaya ise “Hello Kitty” adlı karakteri yerleştirdiğini söylüyor. Resmin sol tarafında yer alan figürle ve diğer yardımcı unsurlarla ilgili ise herhangi bir açıklama yapmıyor.

### Uzman Görüşü:

Resmi yapan çocuk çizgisel gelişim olarak 4-7 grubu şema öncesi dönem özelliklerini göstermektedir. Resme ilk bakıldığında figürlerin üzerinde özgürce kullanılan renkler göze çarpmaktadır. Bunun yanı sıra figürleri çevreleyen kontur çizgileri gayet tutarlı bir dille ifade edilmiştir. En sevdiği çizgi film kahramanının “keloğlan” olduğunu belirtmesine rağmen, merkezde yer alan ve daha özenle yaklaşıldığı belirgin olan “hello kitty” karakterinin daha büyük resmedilmesi, bu dönem çocuklarının sıklıkla başvurduğu boy hiyerarşisi özelliğinin belirttiği figürün tersine uygulanması açısından kayda değer bulunmuştur. Herhangi bir mekan kaygısının güdülmediği ve figürlerin yüzeye serbestçe aktarıldığı belirlenen çalışmada sarı, pembe, kırmızı gibi sıcak renklerin yanı sıra mavi, yeşil ve mor gibi soğuk renklerde kullanılarak anlatım zenginleştirilmiştir. Resimde ayrıca dengeyi sağlamak kaygısıyla, resmin sağ tarafındaki boşluk alanda yardımcı unsur olarak bulut ve yağmur kullanılmıştır.

**Resim 4:****Yaş : 5,5****Konu: Serbest Çalışma****Çocuğun Çalışmasına Dair Açıklamaları:**

Yaptığı resmi anlatması istenilen çocuk “Hello Kitty, yağmur, bulut, gökkuşağı, güneş ve bunlarda ot” cevabını vererek detaylı bir betimlemede bulunmuştur. Ancak konunun içeriği ile ilgili herhangi bir açıklama yapmamıştır.

**Uzman Görüşü:**

Bu çalışmada bir adet figür kullanılmıştır. Resmin sol tarafında yer alan bu figür, resme dahil olan diğer unsurlara oranla daha büyük olarak betimlenmiştir. Araştırmaya dahil olan bu ikinci resimde çocuk, birinci resminde de kullandığı yağmur ve bulut temalarına ilave olarak güneş, gökkuşağı ve ot temalarını da kullanmış ve bu sayede çalışmasını zenginleştirmiştir. Renk olarak kırmızı, pembe, yeşil ve mavi renkleri tercih etmiş olmasına rağmen, birinci resimde kullandığı lekesel tavrın aksine, daha çizgisel bir yaklaşım sergilemiştir. İki resim arasındaki en temel farklılık olarak ise zeminde kullandığı yer çizgisinin olduğu söylenebilir. Serbest konu olarak verilen bu ikinci çalışmada, çocuğun ana karakter olarak birinci resimde de kullandığı “hello kitty” figürünü seçmiş olması, anime karakterlerin çocukların sanatsal gelişimi üzerinde etkisini göstermesi açısından önemli görülmüştür.

**Resim 5:****Yaş : 6****Konu: En Sevdiğin Çizgi Film Kahramanının Resmini Yapabilir Misin?****Çocuğun çalışmasına dair açıklamaları:**

En sevdiği çizgi film kahramanı kim sorusuna “Süper Köpek” olarak cevap vermiştir. Resmin tam merkezine koyduğu ve diğer figürlerden büyük olarak resmettiği figürü, mekanik kedi olarak adlandırmaktadır. Mekanik kedinin etrafındakileri ise süper köpek, altı ayaklı köpek ve yarasa köpek olarak açıklamıştır.

**Uzman Görüşü:**

Resim 4-7 yaş arası çocuk resmi dönem özelliklerini göstermektedir. Resimde bulunan figürler, herhangi bir mekân kaygısı düşünülmeden yerleştirilmiş. Resme ilk bakıldığında figürlerde kullandığı çizgilerin sertliği dikkat çekiyor. Renk tercihlerinisarı, yeşil, siyah ve de kırmızıdan yana kullanmış. Kompozisyon bir merkez karaktere bağlı olarak düzenlenmiş. Ancak en sevdiği çizgi film karakteri olarak açıkladığı “Süper Köpek” figürünü merkezde konumlandığı figürden daha küçük resimlemesi ilginç görünmektedir. Kompozisyonda kullandığı figürlerin mimiklerinden ve vücut yapılarından çizgi filmin içeriğinin çok da masum görünmediği söylenebilir.

**Resim 6:****Yaş : 6****Konu: Serbest Çalışma**



### Çocuğun çalışmasına dair açıklamaları:

Resmi yapan çocuk sağdaki figürü üç boynuzlu dinazor, sol taraftaki figürü ise T rex olarak açıklamıştır. Resimde ilk önce T rex'in kemiğini, sonrada sağdaki figürün kemiğini yaptığını belirtmektedir. Soldaki figürün üzerindeki paralel gelen mor çizgi için ise "Menderes gibi" şeklinde bir benzetmede bulunarak, T rex'in yukarıdaki ipi olarak betimliyor.

### Uzman Görüşü:

Bu çalışmada iki adet figür kullanılmıştır. Soldaki figür, diğer figüre oranla daha büyük olarak resmedilmiştir. Herhangi bir mekan kaygısı güdülmeden yerleştirilen figürler, kahverengi ve mor renklerle boyanmıştır. Kontur çizgilerine özen gösterildiği belirlenen figürlerin, boynuz olarak betimlenen bölgelerinde yer alan dekoratif uygulamalarda ise turuncu renk ve tonları kullanılmıştır. Ayrıca soldaki figürün üzerinde çizgilerle oluşturulmuş, ritimsel tekrarlar mevcuttur. Resme konu olan figürler, her an kavgaya hazırmış gibi birbirleriyle karşı karşıya durur konumda ve sivri boynuzlarının yönü karşıdakini taciz eder biçimde resimlenmiştir.

Aynı çocuğun serbest konu olarak yapmış olduğu bu ikinci çalışmada figür seçiminde farklılıklar gözüksede, "T rex" adlı karakteri resmine ana figürlerden biri olarak yerleştirmiş olması, çocuğun çizgi film ve bilgisayar oyunlarından ne kadar etkilendiğini göstermesi açısından önemlidir. Çocuğun resmini açıklarken kullandığı "T rex'in kemiği" ifadesinden, soldaki dinazorun iskeletini göstermek için kullandığı çizgileri kastettiğini anlıyoruz. Ayrıca figürlerin kavga etmeye hazırmış gibi betimlenmiş olması, şiddet temalı çizgi filmlerin, çocukların sanatsal gelişimi yanında, ruhsal gelişimi açısından da ne kadar etkili olduğunu göstermesi açısından önemli görülmüştür.

### Resim 7:

Yaş : 5

Konu: En Sevdiğin Çizgi Film Kahramanının Resmini Yapabilir misin?



### Çocuğun çalışmasına dair açıklamaları:

En sevdiğin çizgi film kahramanı kim sorusuna "Ben 10" olarak cevap veriyor. Çalışmasında tren olarak betimlediği nesnenin üzerindeki figürü dinazor, sol tarafta yer almakta olan ve uçar vaziyette resimlediği figürleri ise "süper köpek ve mekanik kedi" olarak açıklıyor. Resmin sağında yer alan ağacın üzerindeki figürü ise "yarasa köpek" olarak belirtiyor.



### Uzman Görüşü:

Araştırmaya dahil olan çocuğun resmi, 4-7 yaş dönemi özelliklerine paralel bir çizgisel gelişim göstermektedir. Çalışmada kullanılan figürler ve nesneler, kağıt yüzeyine herhangi bir mekan kaygısı güdülmeden yerleştirilmiştir. Büyük oranda kontur çizgilerinin hakim olduğu resimde, sadece trenin üzerindeki figürde (Yeşil) ve ortada kollarını uzatmış bize doğru bakar biçimde resimlediği figürde (Mavi) renk kullanmıştır. Resimde yardımcı unsur olarak sol alt köşede bir ev yer almaktadır. Çalışmayı yapan çocuğun resminde, toplamda 10 adet figür kullanmasına rağmen sadece 4 tanesini açıklaması ilginç gözükmetedir.

### Resim 8:

Yaş : 5

Konu: Serbest Çalışma



### Çocuğun çalışmasına dair açıklamaları:

Çocuktan yapmış olduğu çalışma ile ilgili bilgi vermesi istenildiğinde; “dinozor ve dinozor yaptım” şeklinde açıklama yapmıştır. Resmin sol tarafında yukarıda bulunan küçük nesneleri ise melek dondurmaları olarak açıklamaktadır.

### Uzman Görüşü:

Bu çalışmada iki adet figür kullanılmıştır. Resmin sağında yer alan figür, diğer figüre oranla daha büyük olarak resmedilmiştir. Figürler haricinde resmin sol tarafında ise havada konumlandırılmış üç adet nesne gözükmetedir. Figürlerin yönleri birbiri ile paralellik göstermektedir. İki figürde de ağız yapıları sivri dişlerden oluşturulmuş ve kafalarının üst kısmına boynuz yerleştirilmiştir. Resimde mavi, yeşil, kırmızı, siyah ve kahverengi renklerin, tonlarıyla birlikte kullanıldığı göze çarpmaktadır. 1. Resimde yer verdiği dinozor figürüne kadracı yaklaştırarak 2. resminde de yer vermiş olması, çocuğun anime karakterleri imge dünyasına şema olarak yerleştirme çabalarının bir yansıması olarak kabul edilmiştir.

### SONUÇ

5-6 yaş grubu çocukları için resim yapmak, zihinsel ve duygusal tepkilerini göstermek için kullandığı iletişim yöntemlerinin herhangi birisinden farksızdır. Öyle ki çocuklar kimi zaman konuşmak yerine, görsel iletişimin vazgeçilmez bir aracı olan, resim yapmayı tercih ederler. Bu

araştırma; çocukların sanatsal gelişimini etkileyen faktörlerden bir veya birkaçını tespit etmeyi amaçlamıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulardan; 5-6 yaş dönemi çocuk resimlerinde çizgi dizi, animasyon film ve bilgisayar oyunlarında kullanılan karakterlerin, çocuğun sanatsal gelişiminde oldukça etkili olduğu ve bu etkilenmede cinsiyet faktörünün, çocukların çizgi karakter tercihlerinde, belirleyici etmenlerden biri olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özellikle erkek çocukların şiddet içerikli temaların yoğun olarak kullanıldığı çizgi dizi ve bilgisayar oyunlarından, kız çocuklarına oranla daha fazla etkilendikleri gözlenmiştir. Çocuğun araştırmaya veri oluşturmak amacıyla yaptığı ilk ve son çalışmada kullanmış olduğu figürlerin, renklerin ve çizgilerin benzerlik göstermesi, konu bağlamında ele alındığında bireyin hayatının önemli bir kısmını işgal eden televizyon ve bilgisayarın ne denli değer taşıyan unsurlar olduğunu göstermesi açısından önemli bulunmuştur.

## ÖNERİLER

Çocukların ileriye dönük kişiliklerinin olgunlaşmasında özellikle 5 ve 6'lı yaşlar önemli bir yere sahiptir. Bu yaş grubu çocukların çevresinde gelişen ve var olan uyaranlara karşı yapmış oldukları tercihler, çocuğun kişilik gelişiminin yanı sıra sanatsal gelişimine de mutlak etki etmektedir. Bu nedenle bu yaş dönemi çocukların önderleri konumunda olan ebeveynlerine büyük görevler düşmektedir. Aileler, çocuklarının televizyon kanallarında yer alan çizgi dizilere karşı daha seçici bir davranış sergilemelerini sağlamalı, özellikle şiddet içerikli fantastik kurgulardan uzak tutulmalıdırlar. Bunun yanı sıra bilgisayar oyun saatlerine sınırlama getirmeli, oyun seçimlerine karşı duyarlı olmalı ve çocuk üzerinde bir kontrol mekanizması oluşturmalıdırlar.

Çocuğun sanatsal gelişiminin sağlıklı bir şekilde devam edebilmesi için anne babalar ile diğer eğitmenlerin, çocukla iletişimini sağlıklı bir platforma taşıması ve tek taraflı iletişimden ziyade, yüz yüze iletişim ortamı sağlaması, bireyin ortaya koyduğu performanslarda şiddet içerikli temalardan uzaklaşmasını sağlayacaktır. Bu aşamada çocuklarla geçirilen vakit artırılmalı, resimsel imge gücünü geliştirici hikâyeler anlatılmalı ve çizgisel gelişimini etkileyecek olumsuz eleştirilerden olabildiğince uzaklaşılmalıdır. Bu bağlamda çocuğa kendini özgürce ifade edebileceği bir sanat ortamı hazırlanmalı, renk tercihlerine, çizgisel ve şematik yaklaşımlarına müdahale edilmemelidir.

Araştırmanın özel bir kuruma devam eden 5 ve 6 yaş grubu 24 öğrenci ile sınırlandırılmış olması nedeniyle, benzer çalışmaların farklı sosyo-ekonomik yapıya sahip örneklem gruplarında uygulanması araştırma sonuçlarının genellenebilirliği açısından önem arz etmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akalın, T. Ve Üstündağ, A. (2012) "10-12 Yaş Danışmanlık Hizmeti Alan Çocukların Durumlarının Belirlenmesinde Resmin Önemi" **21. Yüzyılda Eğitim Ve Toplum Eğitim Bilimleri ve Sosyal Araştırmalar Dergisi** Cilt 1, Sayı:3: 73-86
- Altıntaş, O. (2007). **Sanat Eğitimi ve Çağdaş Türk Resminde Nü**, Ankara: Sur Sanat Yayınları.
- Artut, K. (2009). **Sanat Eğitimi Kuramları ve Yöntemleri**, (6.Baskı) Ankara: Anı Yayıncılık
- Buyurgan, S., ve Buyurgan, U. (2012). **Sanat Eğitimi ve Öğretimi**. (3.Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Güllüpınar, H., (2015). "Çocukların Oyunlarda Gösterdikleri Karakteristik Özellikleri Bağlamında Erişkinlik Dönemi Siyasal Kişilikleri Üzerine Bir Araştırma / A Study On Children's Political Personality In Their Adulthood In The Context Of Characters Which They Have In The Games", **TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-**, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı),

Volume 10/10 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8424>, p. 477-492

- KEHNEMUYİ, Z. (1995). **Çocuğun Görsel Sanat Eğitimi**. (1.Baskı). İstanbul: Yapı Kredi Yayınları
- Kırıçoğlu, O.T. (2002). **Sanatta Eğitim**. (2.Basım).Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- San, İ. (2008). Sanat Ve Eğitim Yaratıcılık Temel Sanat Kuramları Sanat Eleştirisi Yaklaşımları. (4. Baskı) Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Samurçay, N. (2006) “Çocuk ve Resim”, ARTİST, sayı: 6: 22-27.
- Şahin, A., (2015). “Bilgisayar Oyunlarının 4, 5. ve 6. Sınıf Öğrencilerinin Şiddet Eğilimlerine Etkileri / The Effects of Computer Games on 4th, 5th, and 6th Grade Students’ Tendency to Violence”, TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. Şefik Yaşar Armağanı), Volume 10/11 Summer 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8658>, p. 1359-1376.
- Vural, D.Ü., (2009) Sanat Eğitiminin Gerekliliği ve İşlevi A.O.ALAKUŞ ve L.MERCİN (Editörler) **Sanat Eğitimi ve Görsel Sanatlar Öğretimi**, Ankara: Pegem Akademi Yayınları

#### Citation Information/Kaynakça Bilgisi

- Yildiz, E.M., (2015). “Çizgi Film ve Bilgisayar Oyunlarının 5-6 Yaş Grubu Çocukların Sanatsal Gelişimi Üzerine Etkileri / Effects Of Cartoons And Computer Games On Artistic Development Of 5-6 Aged Children”, TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8973>, p. 841-856.



## **FEN ÖĞRETMEN ADAYLARININ BİLİMİN DOĞASINI ANLAMALARI VE EVRİM TEORİSİNİ KABUL DÜZEYLERİNİN BELİRLENMESİ\***

*Zeynep YÜCE\*\**

*Arzu ÖNEL\*\*\**

### **ÖZET**

Bu çalışmanın amacı, fen bilgisi öğretmen adaylarının evrim teorisine ve bilimin doğasına bakış açılarını belirlemektir. Ayrıca öğretmen adayları tarafından bazı bilimsel teorilerden hangilerinin kabul gördüğü de belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışmaya Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Bölümü Fen Bilgisi Öğretmenliği'nde öğrenim gören toplam 132 öğrenci katılmıştır. Aynı zamanda evrim dersi ve bilimin doğası derslerini alıp almamaları ve cinsiyet gibi bağımsız değişkenlere göre bir farklılık olup olmadığına bakılmıştır. Öğretmen adaylarının bilim ve bilimin doğasını anlamalarında ve evrim teorisini kabul etmelerinde cinsiyetlerine göre bir farklılık belirlenmemiştir. Öğretmen adaylarından bilim ve bilimin doğası dersini alanların bu dersi almayanlara oranla bilim ve bilimin doğasını daha fazla anladıkları buna karşılık evrim teorisini daha az kabul ettikleri belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının yaklaşık %89'u gen teorisini bilimsel bir teori olarak kabul etmiştir. Bu oran, atom teorisinde %84, hücre teorisinde %80, germ teorisinde %61 ve evrim teorisinde %54 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç bize göstermektedir ki, evrim teorisini diğer teorilere oranla öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yarısı tarafından kabul görmemektedir. Bilim ve bilimin doğası dersinin, gen, atom, hücre ve germ teorilerinin bilimsel bir teori olarak kabulünde bir etkisi belirlenmemişken, evrim teorisinin kabulünde düşüşe yol açtığı görülmüştür. Fen bilgisi öğretmen adaylarından bilim ve bilimin doğasını daha iyi anlayanların evrim teorisini daha az kabul ettikleri belirlenmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** fen bilgisi, bilimin doğası, evrim teorisini.

\*Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.

\*\* Yrd. Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, El-mek: arzuonel@gmail.com

\*\*\* Yrd. Doç. Dr. Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi Fen Bilgisi Öğretmenliği ABD, El-mek: korkmazeynep@gmail.com

## **THE COMPREHENSION OF NATURE OF SCIENCE BY SCIENCE TEACHER CANDIDATES AND THE DETERMINATION OF THEIR ACCEPTATION LEVELS OF EVOLUTIONARY THEORY**

### **ABSTRACT**

The aim of this study is to determine the vantage points of the science teacher candidates to the evolutionary theory and the nature of science. Additionally, which scientific theories are proved by teacher candidates is another point. Totally 132 students who study in the Department of Science Teaching in Faculty of Education at Kafkas University have participated in the study. It has been surveyed whether they get evolutionary course and course of the nature of science as well as it is different according to native factors like gender or not at the same time. There is no difference according to gender in the teacher candidates' understanding and science and the nature of science as well as accepting evolutionary theory. It has been identified that the ones who take the science and the nature of science lessons from the teacher candidates have understood the science and the nature of science much more than the ones who don't take these lessons; on the contrary, they have accepted evolutionary theory less. Nearly 89 percent of teacher candidates have accepted gene theory as a scientific theory. This rate has been determined 84 percent in atom theory, 80 percent in cell theory, 61 percent in germ theory, and 54 percent in evolution theory. This result has shown that evolutionary theory is not accepted by nearly the half of teacher candidates beside the other theories. When the lesson of science and the nature of science don't have any influence on the acceptance of atom, cell and germ theories as scientifically, it causes a decline in the acceptance of evolutionary theory. It has been stated that the ones who understand the science and the nature of science better from the teacher candidates have accepted evolutionary theory less.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

The physical sciences which try to explain the reasons that tie the events of the universe to each other via the laws, theories, principles, canons, generalizations, scientific phenomena deal with both lively and lifeless nature. Among the most important theories of science field, there are cell, evolution, gene, atom, and germ theories. The subject of evolution has taken part in many education schedules including Turkey. Yet, although the subject is thoroughly handled out in the course, it is not comprehended within all its aspects.

In the surveys of this study, besides many misunderstandings about evolution theory; it has been stated that this theory is an important factor in understanding the science and the nature of science in the comprehension of the evolution. In addition to this, the surveys have indicated that the teacher candidates have limited comprehension about the nature of science and knowledge in the concepts of evolution.

In this study, the target is to determine how much the evolution theory is approved in comparison with the other scientific theories and the vantage points of the science teacher candidates to the evolution, cell, gene, atom and germ theories are. Additionally, it has been thought that this study would contribute to the solution process of the problems in the education of the evolution theory.

### **Method**

The survey has been performed within 132 science teacher candidates, studying at third and fourth grade in 2012-2013 Education Year at Faculty of Education, Kafkas University. In this survey, three different data collection tools have been used. In the first part, a questionnaire related to the acceptance of five various biological/scientific theories by teacher candidates about cell, gene, evolutionary, germ and atom which are developed by Rutledge and Sadler (2011) has been used. Secondly, a scale to comprehend the nature of science that consists of 10 items, developed by the researchers has been used. The single factorial scale which has ten items and has value more than one, explains %41 of variance. The item head values of 10 itemed scale changes between 47 and 73. The reliability coefficient of Cronbach Alpha has been calculated as 83. Thirdly, the scale of Measure of Acceptance of the Theory of Evolution (MATE) used by Rutledge and Warden (1999) as well as developed by Johnson(1985), consisting of 20 questions related to the determination of perceptions of students over revolutionary theory has been used in order to evaluate the approaches of teacher candidates towards evolutionary theory. The original scale, including 20 items has been reduced to 10 items when translated into Turkish. The single factorial scale which has ten items and has value more than one, explains %39 of variance. The item head values of 10 itemed scale changes between 50 and 75. The reliability coefficient of Cronbach Alpha has been calculated as 82.

### **Results and Discussion**

In this study, there is no difference according to their genders of the science teacher candidates in their comprehension of the evolution theory and in the science and the nature of the science. It has been determined that the ones who get the course of science and the nature of science understand the nature of the science much more than the ones who do not get the course. Yet, they accept the evolution theory less. In this sense, it has been stated that the one who get the course of evolution theory approve the theory less than the ones who do not get the course. Yet, contrary to this result from the study, it has been determined that the ones who get the evolution course have much positive attitudes than the ones who do not get the course according to the studies of Apaydın and Surmeli (2009).

The evolution theory has been accepted by nearly half of the teacher candidates contrary to the other theories. This result has been supported by other surveys in Turkey (Özdemir, 2008; Annaç ve Bahçekapılı, 2012) This rate has been determined as 84 percent in atom theory, 80 percent in cell theory, 61 percent in germ theory, and 54 percent in evolution theory.



Although the course of science and the nature of science do not have an effect on the acceptance of gene, cell, atom and germ theories as scientific ones, it has caused decrease in the acceptance of the evolution theory. Johnson ve Peeples (1987), Lombrozo ve fri. (2008) have pointed out that there is a positive relation between the comprehension of the students in the nature of science and their acceptance of the evolution theory. This study has indicated that of the science teacher candidates, the ones who comprehend the nature of science have accepted the evolution theory less. Additionally, Annaç ve Bahçekapılı (2012) have pointed out that while there is a positive correlation between the positive attitudes of teacher candidates to the science and their acceptance of evolution theory, there is a negative correlation with the religion.

Despite the fact that there have been development since the establishment of the theory, the studies on this issue can be accepted as an indication that there is not still a solution to the problems in the evolution education and the vantage points to the evolution theories.

It is essential to put an emphasis that on all the phases of education, it is an effective theory in teaching and the evolution theory is also effective in the explanation of the mechanisms (selection, isolation, recombination, adaptation and mutation that provide bio-variation on the contrary to its detachment to the human evolution. Additionally, we assume that the scientific concepts about evolution from the elementary within the education problems in teaching this theory, the science and the religion would share the same idea, the science is not apart from the religion, also the religion does not reject the science; contrarily, they both can be appreciated in close to each other; the trouble is terminated by teaching this fact to the students.

**Keywords:** science, the nature of science, evolution theory.

## Giriş

Sürekli geliştiği, değiştiği ve sınırları belirli olmadığı için bilimin tanımında olduğu gibi bilimin doğasının da ne olduğu konusunda farklı tanımlar yapılmıştır. Lederman (1992), bilimin doğasını “bilimin epistemolojisi, bilimin veya bilimsel bilginin doğasında var olan değer ve inanışlar” olarak tanımlamıştır. Ancak bilimin doğasına ilişkin en açıklayıcı tanım, McComas, Clough ve Al-mazroa (1998)’a aittir. Bu araştırmacılara göre bilimin doğası; bilim tarihi, bilim felsefesi ve bilim sosyolojisi gibi bilimin sosyal yönünü inceleyen disiplinler ile psikoloji gibi disiplinlerin birleşerek oluşturdukları bir çalışma alanıdır. Bilimin doğası, öğrencilerin toplam fen bilgilerini çerçeveleyen evrensel bir kavramdır (Hammrich, 1997). Driver ve ark. (1996), bilimin doğasını anlamamanın fen bilimleri konularını başarılı bir şekilde öğrenmeyi desteklediğini belirtmektedirler. Bundan dolayı eğitimcilerin en önemli görevi öğrencilerin bilimin doğası konusunda kendilerini geliştirmelerine yardımcı olmaktır (Akt. Özyeral-Bakanay, 2008).

Günümüzde fen bilimleri öğrenmede ve öğretmede, bilimi ve bilimin doğasını anlamamanın önemi araştırmacıların hemfikir oldukları bir konudur. Çünkü öğrencilerin bilimi anlamalarının bilimin bilinçli tüketicileri olmalarını, bilim ile ilgili konularda karar verme mekanizmalarına katılabilmelerini ve bilimin sunduğu bilgiyi etkin ve doğru bir şekilde öğrenilebilmelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Bu nedenle öğrencilerin bilimin doğasını yeterince anlamaları ve geliştirmelerine yardımcı olmak, bilim ve bilimsel çalışmanın amacı, özelliği ve sınırlılıkları konusunda bilinçlendirmek, bilimin nasıl çalıştığı, bilginin nasıl üretildiği konularını en iyi şekilde

öğrenmelerini sağlamak, dolayısıyla toplumda bilimsel okur-yazarlığı yaygınlaştırmak fen bilimleri eğitimcilerinin en önemli hedefi haline gelmiştir (Abd-El-Khalik ve ark., 2001; İrez, Çakır ve Doğan, 2007; Lederman, 1999). Bilimin doğasının öğrencilere iyi bir şekilde öğretilmesi, toplumların değişmesine neden olan bilginin yaşamsal önemini de kavrayacaktır (Wong, 2002).

Fen Eğitimi araştırmacıları tarafından, uzun zamandan beri fen derslerinin öğretiminde ve programlarının düzenlenmesinde fen derslerinin içeriğinin yanı sıra bilimin ve bilimsel bilginin doğasını açıklamak için de çalışmalar yapılmaktadır (Doğan Bora, Arslan ve Çakıroğlu, 2006). Literatürde, öğrencilerin bilimin doğası hakkındaki yanlış ve eksik bilgilerinin, fizik bilimi kökenli, doğrudan kanıt kullanmayı zorunlu kılan, bilimsel bilginin kesinliğini ima eden epistemolojik algılayışlar tarafından güçlendirildiği gösterilmektedir (Apaydın ve Sürmeli, 2009). Ayrıca yapılan çalışmalarda öğrencilerin bilimin doğası konusunda birçok kavram yanılgısına ve bilimin tanımı, bilim insanlarının özellikleri, bilimin temel varsayımları hakkında geleneksel görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir (Lombrozo, Thanukos ve Weisberg, 2008).

Ryder, Leach ve Driver (1999), bilimin doğasını anlamanın; bilimsel metot ve içerik bilgisi ile bilim adamlarının bilimsel bilgiye nasıl ulaştıklarına ve bilgiyi nasıl kullandıklarına ilişkin olmak üzere iki temel bilgiyi gerektirdiğini belirtmişlerdir. Bilim adamlarının kullandıkları teoriler, kanunlar, modeller, deney teknikleri ve bilimsel yöntemler hakkındaki bilgiler, bilimsel metot ve içerik bilgisi kapsamındadır. Bilim adamlarının bilimsel bilgiye nasıl ulaştıklarına ve bilgiyi nasıl kullandıklarına yönelik bilgi ise bilim adamlarının araştırma problemine nasıl karar verdikleri, bilimsel verileri nasıl topladıkları ve yorumladıkları, bilimsel yargıların doğruluğuna nasıl karar verdikleri konularındaki bilgileri içerir.

Günümüz fen eğitimi, öğrencilere bilimsel bilgiyi genel yapısıyla ve bir düşünce biçimi olarak anlama, bilgiye ulaşmada keşfetme sürecini geliştirme, fen-teknoloji ve toplum ilişkilerini kavrama ve bilimsel okur-yazar birey özelliklerinin kazandırılmasına dayalıdır (Şahin ve ark., 2007).

Evrendeki olayları birbirine bağlayan sebepleri, bilimsel olgular, genellemeler, ilkeler, teoriler (kuramlar) ve kanunlarla açıklamaya çalışan fen bilimleri hem canlı hem de cansız doğa ile ilgilenmektedir. Fen alanının en önemli teorileri arasında hücre, evrim, gen, atom ve germ teorileri bulunmaktadır.

Bu bilimsel teorilerden biri olan hücre teorisinin ana fikirlerini, akromatik mikroskopun gelişmesiyle 1838'de Alman botanikçisi M. Schleiden (1804-1881) bütün bitki dokularının hücrelerden yapıldığını söyleyerek kurmuştur. Bu teori, biyolojide yapılmış genelleştirmelerin en geniş ve en temel olanlarından biridir. 1839'da Theodor Schwann'ın (1810-1882) kıkırdak dokusunu inceleyerek, zamanın en önemli bilim adamı olan Schleiden'in etkisi altında, hayvan dokularının da hücrelerden yapıldığını söylemesi üzerine Schleiden'in görüşü kuvvetlenmiştir. Bilim tarihi yazarları hücre teorisinin kurucusu olarak bu iki bilim adamını birlikte göstermektedirler. Teori tam ifadesi ile şöyledir: "Hücreler organizmalardır; hem hayvanlar hem bitkiler bu organizmaların belirli kanunlar altında bir arada toplanması ile teşekkül eder" (Karol, Ayvalı ve Suludere, 1995).

Genetik bilgisi; moleküler biyoloji, hücre biyolojisi, fizyoloji, evrim, ekoloji, sistematik ve davranış bilimi gibi diğer disiplinlerin tam olarak anlaşılması için gereklidir. Genetik, bu nedenle biyolojiyi bütünleştirir ve onun bir nüvesi olarak hizmet görür. Dolayısıyla genetiğin uzun ve zengin bir tarihçeye sahip olması şaşırtıcı değildir. Bu tarihçe için başlangıç noktası, 1860'larda, Orta Avrupa'da bir manastır bahçesidir. Modern genetik teorisi, Augustin'ci bir keşiş ve botanikçi olan Gregor Mendel'in (1822-1884), bezelye bitkilerini kullandığı ve on yıl süren çalışmalarıyla başladıysa da, kalıtım ile ilgili başka teoriler Mendel'den önce de mevcuttu. Ancak Mendel,

önceden var olan *Karışmalı Kalıtım* teorisini yanlışlayarak modern gen teorisini kurdu. 1866'da yayınlanan Mendel'in bulguları, yüksek yapılı organizmalarda özelliklerin aktarımı için bir temel olarak kabul edilmiştir (Klug, Cummings ve Spencer, 2011).

Germ Teorisini, enfeksiyon hastalıklarını taşıyan hastalık yapıcı mikroorganizmaların bulaşmasının ilk bilimsel açıklamasını yapan Geronimo Fracastorio (1484-1553) kurmuştur. Fracastoria, hastalıkları; doğrudan temasla geçen ve mikroorganizmalar gibi ara ajanlarla bulaşan (humma, verem, göz iltihabı gibi) hastalıklar olmak üzere ikiye ayırmıştır (Garrison, 1906). Viyanalı bir doktor olan Marcus Antonius von Plenciz ise 1792'de, "Hastalıklarda Jerm Teorisi" adı altında yayımladığı bir eserinde konu üzerinde görüşlerini açıklamış ve her hastalığın kendine özgü görülme-yen bir nedeni olduğuna dikkati çekmiştir (URL)

Milattan önce beşinci yüzyılda dahi bilinen ve fen alanının diğer önemli bir bilimsel konusu olan atomun varlığı, Robert Boyle (1661), Isaac Newton (1687) ve Optics (1704) tarafından da kitaplarında kabul edilmişti. Fakat John Dalton' un 1803-1808 yılları arasında geliştirip önerdiği atom kuramı bu alanda en önemli gelişmelerden biri olmuş ve modern atom teorisinin temelini teşkil etmiştir (Mortimer, 1993). Modern atom modelinde, proton ve nötronlardan oluşmuş bir çekirdek ve bu çekirdeğin dışında elektronlar vardır (Petrucci ve Harwood, 1994). Atom teorisi, sadece kimyada değil, aynı zamanda fizik ve biyolojide de geniş etkileri olan bir bilimsel teoridir (Ronan, 1983).

Toplumların gelişmişliğinin göstergesi olan bilim okur-yazarlığının bir alt dalı olan fen okur-yazarlığı için bireylerin bilimin doğasının yanı sıra evrim teorisinin neleri iddia ettiği konusunda da en azından genel anlamda bilgi sahibi olmaları gereklidir.

19. yüzyılda Darwin tarafından geliştirilen evrim teorisi, canlı türlerinin uzun zaman içinde geçirdikleri değişim mekanizmalarının anlaşılmasını sağlamıştır. Darwin'in evrim teorisi sadece canlı türlerinin geçirdiği değişimin anlaşılmasını sağlamakla kalmamış, aynı zamanda evrenin oluşumunun her düzeyinin anlaşılmasına kadar oldukça geniş bir yelpazede etki alanı oluşturmuştur (Bowler, 2002). Darwin'in beş yıl süren dünya gezisinde yaptığı gözlemler, yaşam savaşında bireye üstünlük sağlayan özelliklerin korunduğu diğer özelliklerin giderek ayıklandığı bir süreçte, türlerin değişimlerle oluştuğunu belirtmiştir (Yıldırım, 2006).

NSB (2000) 'de belirtildiği üzere, evrim konusu, Türkiye dahil olmak üzere birçok ülkenin öğretim planında yer almaktadır. Ancak, konu derste yoğun olarak işlense dahi bütün yönleriyle kavranamamaktadır (Akt. Kılıç, 2011). Bu konuda yapılan çalışmalar öğretmen adaylarının ve öğretmenlerin evrim konusunu anlamakta zorlandıklarını ve kavram yanlışlarına sahip olduklarını göstermektedir (Kılıç, 2011). Uluslararası Araştırma Konseyi (NRC) 1998 yılında, evrim teorisi ile ilgili çok fazla kavram yanlışlığı olmasının yanı sıra evrimin doğru algılanmasında bilimin ne olduğunun da anlaşılmasının temel bir faktör olduğuna vurgu yapmıştır (Akt. Ozyeral-Bakanay, 2008). Aynı şekilde öğretmen adaylarının bilimin doğası ile ilgili yetersiz kavrayış içerisinde oldukları (Moore ve ark., 2002) ve evrimsel kavramlar ile ilgili köklü bir bilgiye sahip olmadıkları anlaşılmıştır (Southerland, Sinatra ve Matthews, 2001).

Ülkemizde bilimsel süreç ve bilimin doğası kavramlarının öğretiminde sorunlar yaşanmaktadır. Bu sorunların çözümü için eğitim sürecinde öğretmen adaylarının eleştirel düşünme ve bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesi (Bağcı Kılıç, 2003) ve bilimin doğası hakkında gerekli bilgi ve donanımına sahip olmaları gerekmektedir. Bu nedenle, bilim ve bilimin özellikleri pek çok ülkenin fen bilimleri eğitimi programlarında son yıllarda vurgulanmaya başlanmıştır (İrez, 2006). Fakat bu konunun Türkiye için yeni olduğu gözükmemektedir (Türkmen ve Yalçın, 2001). Buradan hareketle öğretim sorunlarının çözümü sürecine katkıda bulunacağı düşüncesiyle fen bilgisi

öğretmen adaylarının bilimin doğası ve evrim teorisine olan bakış açılarını saptamak amacıyla bu çalışma yürütülmüştür.

Fen bilimleri içerisinde evrimin bilimsel bir teori olarak ele alındığı ve tartışıldığı çalışmalara ek olarak diğer bilimsel teorilerle karşılaştırıldığında evrim teorisi farklı mı? Bu sorunun cevabını bulmak için evrim teorisi ile birlikte hücre, gen, germ ve atom teorileri ele alınmış ve evrim teorisinin diğer bilimsel teoriler arasındaki yeri belirlenmeye çalışılmıştır.

### Yöntem

Araştırma, Kafkas Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde 2012-2013 eğitim-öğretim yılında 3. ve 4. sınıfta öğrenim gören 132 fen bilgisi öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere 3. sınıfta “Bilim ve Bilimin Doğası” dersi ve 4. sınıfta da “Evrim” dersi farklı öğretim üyeleri tarafından verilmiştir. Bu iki farklı dersin, farklı eğitim-öğretim dönemlerinde ve farklı öğretim üyeleri tarafından verilmiş olması, bilim ve bilimin doğası ile evrim konularının araştırmaya katılan öğrenciler tarafından anlaşılması ve kabul edilmeleri hususunda öğretim elemanı etkisini ortadan kaldırmıştır.

Araştırmada, üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. Birinci bölümde Rutledge ve Sadler (2011) tarafından geliştirilmiş ve araştırmacılar tarafından Türkçe'ye çevrilmiş olan hücre, gen, evrim, germ ve atom teorileri ile ilgili beş farklı biyolojik / bilimsel teorisinin öğretmen adayları tarafından kabul görmesi ile ilgili bir anket kullanılmıştır. İkinci bölümde, araştırmacılar tarafından geliştirilen 10 maddeden oluşan bilimin doğasını anlama ölçeği kullanılmıştır. Bu ölçeğin kapsam geçerliliği, bilim ve bilimin doğası dersini yürüten öğretim elemanları ile birlikte bilim, bilimin doğası ve öğretimi kitapları incelenerek sağlanmıştır. 10 maddeden oluşan ölçeğin KMO katsayısı 0,841; Bartlett Testi  $\chi^2 = 395,279$ ;  $p < 0,01$  olarak bulunmuş ve faktör analizi yapılması uygun görülmüştür. Madde analiz çözümlenmesi ve Varimax döndürme işlemi yapılan ölçeğin faktör analizi sonucunda tek faktörde toplanabileceğine karar verilmiştir. 10 madde içeren özdeğeri 1'den büyük olan tek faktörlü ölçek varyansın %41'ini açıklamaktadır. 10 maddelik ölçeğin, madde yük değerleri ,47 ile ,73 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,83 olarak hesaplanmıştır. Üçüncü bölümde ise öğretmen adaylarının evrim teorisine yaklaşımlarını değerlendirebilmek için Johnson'un (1985) geliştirdiği ve Rutledge ve Warden (1999) tarafından öğrencilerin evrim teorisine özel görüşler hakkındaki algılarını belirlemek üzere kullandıkları 20 sorudan oluşan orijinal adı Measure of Acceptance of the Theory of Evolution (MATE) olan Evrim Teorisini Kabul Etme ölçeği kullanılmıştır. Ölçeğin dil geçerliliğini sağlamak için orijinali İngilizce olan ölçek önce Türkçe'ye çevrilmiş daha sonra İngilizce bölümü öğretim elemanları tarafından tekrar İngilizce'ye çevrilmiştir. Orijinal ölçekle çevrilen ölçek karşılaştırılmıştır. Türkçeye çevrilen ölçeğin; KMO katsayısı 0,711; Bartlett Testi  $\chi^2 = 629,480$ ;  $p < 0,01$  olarak bulunmuş ve faktör analizi yapılması uygun görülmüştür. Madde analiz çözümlenmesi ve Varimax döndürme işlemi yapılan ölçeğin faktör analizi sonucunda tek faktörde toplanabileceğine karar verilmiştir. 20 maddeden oluşan orijinal ölçek 10 maddeye indirilmiştir. 10 madde içeren özdeğeri 1'den büyük olan tek faktörlü ölçek varyansın %39'unu açıklamaktadır. 10 maddelik ölçeğin, madde yük değerleri ,50 ile ,75 arasında değişmektedir. Ölçeğin Cronbach Alfa güvenirlik katsayısı ,82 olarak hesaplanmıştır.

### Bulgular

Fen Bilgisi öğretmen adaylarının evrim teorisini ve bilimin doğasını anlama ve kabul etme düzeylerini ortaya koymak ve bunda cinsiyet ile üniversitede evrim ve bilim ve bilimin doğası derslerini alıp almamaları gibi değişkenlerin etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yürütülen araştırma sonucunda aşağıdaki bulgulara ulaşılmıştır.

Araştırmaya dahil edilen fen bilgisi öğretmen adaylarının, %44'ünün (58 kişi) erkek, %56'sının (74 kişi) ise bayan oldukları; %48'inin (63 kişi) evrim dersini aldığı, %52'sinin (69 kişi) ise bu dersi almadığı; %52'sinin (68 kişi) bilim ve bilimin doğası dersini aldığı, %48'inin (64 kişi) ise bu dersi almadığı belirlenmiştir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim ve bilimin doğasını anlama ve evrim teorisini kabul etmelerinin cinsiyetlerine göre farklılaşıp-farklılaşmadığına yönelik t-testi sonuçları tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1:** *Bilim ve Bilimin Doğasını Anlama Ölçeği Puanları ile Evrim Teorisini Kabul Etme Puanlarının Cinsiyete Göre Farklılaşıp-Farklılaşmadığına Yönelik t-Testi Sonuçları*

|                                  | Cinsiyet | n  | $\bar{X}$ | SD   | df  | t    | p   |
|----------------------------------|----------|----|-----------|------|-----|------|-----|
| Bilim ve Bilimin Doğasını Anlama | Kadın    | 74 | 36,45     | 7,89 | 130 | 0,26 | .80 |
|                                  | Erkek    | 58 | 36,78     | 6,61 |     |      |     |
| Evrin Teorisini Kabul Etme       | Kadın    | 74 | 29,90     | 6,46 | 130 | 1,52 | .13 |
|                                  | Erkek    | 58 | 28,09     | 7,14 |     |      |     |

Tablo 1.'de verilen analiz sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim ve bilimin doğasını anlama ölçeği ve evrim teorisini kabul etme ölçeği puanlarının cinsiyetlerine göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık göstermediği [ $t_{(130)}=0,26$ ;  $p>.05$  ve  $t_{(130)}=1,52$ ;  $p>.05$ ] görülmektedir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim ve bilimin doğasını anlama ve evrim teorisini kabul etmelerinin bilim ve bilimin doğası dersini alıp almamalarına göre farklılaşıp-farklılaşmadığına yönelik t-testi sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

**Tablo 2:** *Bilim ve Bilimin Doğasını Anlama Ölçeği Puanları ile Evrim Teorisini Kabul Etme Puanlarının "Bilim ve Bilimin Doğası" Dersine Göre Farklılaşıp-Farklılaşmadığına Yönelik t-Testi Sonuçları*

| Bilim ve Bilimin Doğası Dersi    |       | n  | $\bar{X}$ | SD   | df  | t    | P    |
|----------------------------------|-------|----|-----------|------|-----|------|------|
| Bilim ve Bilimin Doğasını Anlama | Evet  | 68 | 38,79     | 8,97 | 130 | 3,73 | .00* |
|                                  | Hayır | 64 | 34,25     | 3,93 |     |      |      |
| Evrin Teorisini Kabul Etme       | Evet  | 68 | 27,69     | 7,14 | 130 | 2,50 | .01* |
|                                  | Hayır | 64 | 30,60     | 6,12 |     |      |      |

\* $p<0.01$

Tablo 2.'de verilen analiz sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim ve bilimin doğasını anlama ölçeği puanlarının **bilim ve bilimin doğası** dersini alıp almamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği [ $t_{(130)}=3,73$ ;  $p<.01$ ] görülmektedir. Aynı şekilde fen bilgisi öğretmen adaylarının evrim teorisini kabul etme ölçeği puanlarının da **bilim ve bilimin doğası** dersini alıp almamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği [ $t_{(130)}=2,50$ ;  $p<.05$ ] görülmektedir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim ve bilimin doğasını anlama ve evrim teorisini kabul etmelerinin evrim dersini alıp almamalarına göre farklılaşıp-farklılaşmadığına yönelik t-testi sonuçları tablo 3'de verilmiştir.



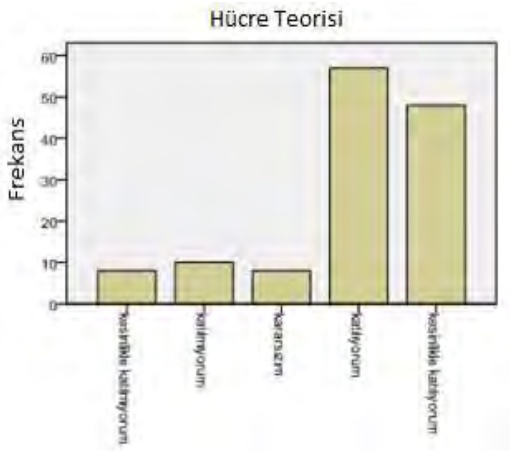
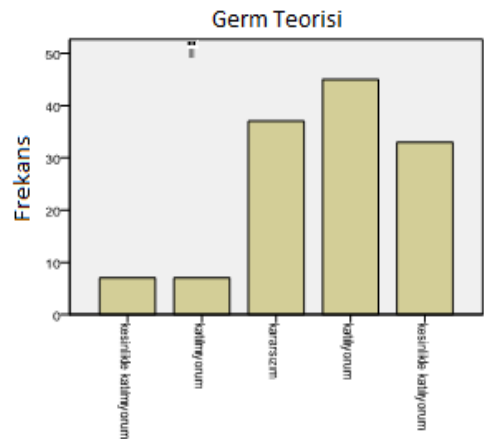
**Tablo 3:** Bilim ve Bilimin Doğasını Anlama Ölçeği Puanları ile Evrim Teorisini Kabul Etme Puanlarının “Evrım” Dersine Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına Yönelik t-Testi Sonuçları

| Evrım Dersi                      |       | n  | $\bar{X}$ | SD   | df  | t    | p     |
|----------------------------------|-------|----|-----------|------|-----|------|-------|
| Bilim ve Bilimin Doğasını Anlama | Evet  | 63 | 39,44     | 8,99 | 130 | 4,59 | .00*  |
|                                  | Hayır | 69 | 33,99     | 3,92 |     |      |       |
| Evrım Teorisini Kabul Etme       | Evet  | 63 | 27,60     | 7,38 | 130 | 2,46 | .02** |
|                                  | Hayır | 69 | 30,46     | 5,96 |     |      |       |

\*p&lt;0.01 \*\*p&lt;0.05

Tablo 3.’de verilen analiz sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının bilim ve bilimin doğasını anlama ölçeği puanlarının **evrim** dersini alıp almamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği [ $t_{(130)}=4,59$ ;  $p<,01$ ] görülmektedir. Aynı şekilde fen bilgisi öğretmen adaylarının evrim teorisini kabul etme ölçeği puanlarının da **evrim** dersini alıp almamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği [ $t_{(130)}=2,46$ ;  $p<,05$ ] görülmektedir.

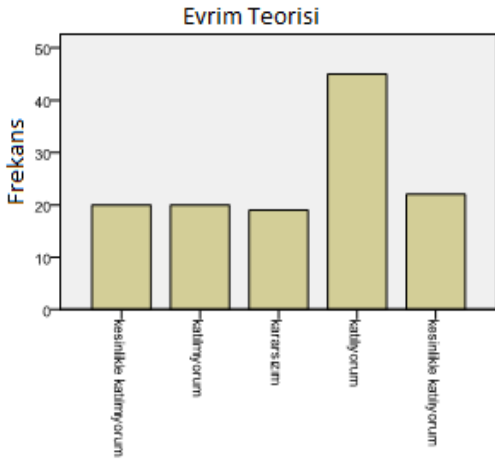
Evrım teorisine ilaveten Hücre, Germ, Gen ve Atom teorilerinin de öğretmen adayları tarafından ne düzeyde benimsendiği şekil 1., şekil 2., şekil 3., şekil 4 ve şekil 5’de verilmiştir.

**Şekil 1.** Hücre Teorisi Çubuk Grafiği**Şekil 2.** Germ Teorisi Çubuk Grafiği

Şekil 1.’deki çubuk grafiğinde gösterildiği üzere öğretmen adaylarından yaklaşık %43’ü (57 kişi) bilimsel olarak hücre teorisinin tanımına katıldıklarını, %37’si (48 kişi) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaklaşık %80’i hücre teorisini bilimsel bir teori olarak kabul etmiştir.

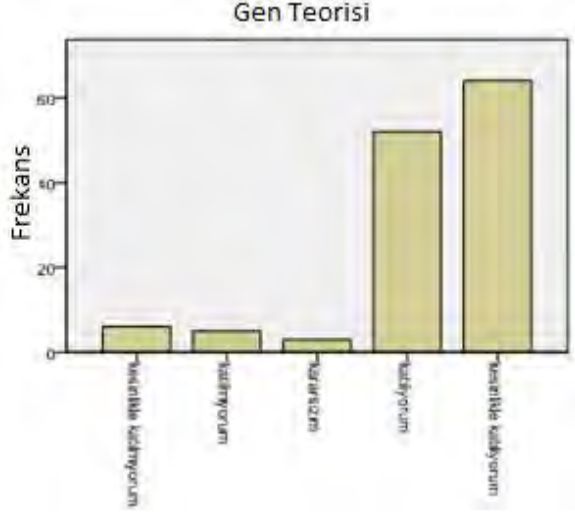
Şekil 2.’deki çubuk grafiğinde gösterildiği üzere öğretmen adaylarından yaklaşık %35’i (45 kişi) bilimsel olarak germ teorisinin tanımına katıldıklarını, %26’sı (33 kişi) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaklaşık %61’i germ teorisini bilimsel bir teori olarak kabul etmiştir.





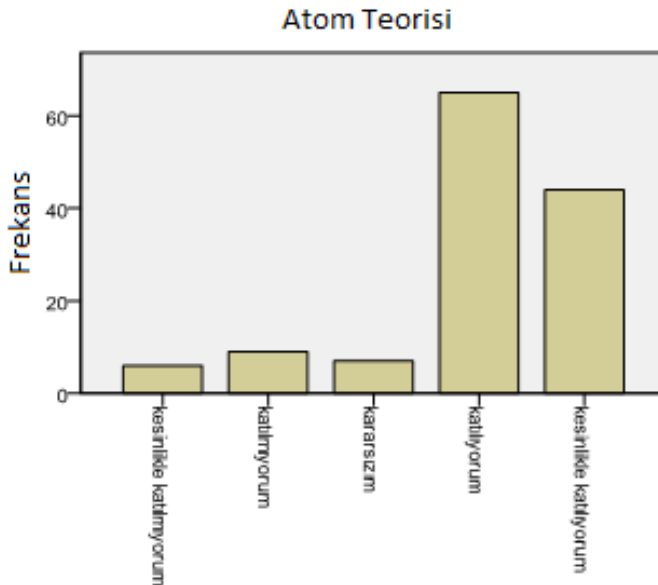
**Şekil 3. Evrim Teorisi Çubuk Grafiği**

Şekil 3.'deki çubuk grafiğinde gösterildiği üzere öğretmen adaylarından yaklaşık %36'sı (45 kişi) bilimsel olarak evrim teorisinin tanımına katıldıklarını, %18'i (22 kişi) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaklaşık %54'ü evrim teorisini bilimsel bir teori olarak kabul etmiştir.



**Şekil 4. Gen Teorisi Çubuk Grafiği**

Şekil 4.'deki çubuk grafiğinde gösterildiği üzere öğretmen adaylarından yaklaşık %40'ı (52 kişi) bilimsel olarak gen teorisinin tanımına katıldıklarını, %49'u (64 kişi) ise kesinlikle katıldıklarını belirtmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaklaşık %89'u gen teorisini bilimsel bir teori olarak kabul etmiştir.



**Şekil 5. Atom Teorisi Çubuk Grafiği**

Şekil 5.'deki çubuk grafiğinde gösterildiği üzere öğretmen adaylarından yaklaşık %50'si (65 kişi) bilimsel olarak atom teorisinin tanımına katıldıklarını, %34'ü (44 kişi) ise kesinlikle

katıldıklarını belirtmiştir. Buna göre öğretmen adaylarının yaklaşık %84'ü atom teorisini bilimsel bir teori olarak kabul etmiştir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğrencilerinin beş bilimsel teorisinin (Hücre, Germ, Evrim, Gen ve Atom) kabul görmesi ölçekleri puanlarının bilim ve bilimin doğası dersini alıp almamalarına göre farklılaşp-farklılaşmadığına yönelik t-testi sonuçları tablo 4'de verilmiştir.

**Tablo 4:** Bilimsel Teorilerin Kabul Görmesinin Bilim ve Bilimin Doğası Dersine Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına Yönelik t-Testi Sonuçları

| Bilim ve Bilimin Doğası Dersi |       | n  | $\bar{X}$ | SD   | df  | t    | P     |
|-------------------------------|-------|----|-----------|------|-----|------|-------|
| Hücre Teorisini Kabul Etme    | Evet  | 67 | 3,87      | 1,25 | 129 | 1,07 | .29   |
|                               | Hayır | 64 | 4,08      | 1,00 |     |      |       |
| Germ Teorisini Kabul Etme     | Evet  | 68 | 3,59      | 1,08 | 127 | 1,22 | .23   |
|                               | Hayır | 61 | 3,82      | 1,07 |     |      |       |
| Evrım Teorisini Kabul Etme    | Evet  | 67 | 2,99      | 1,41 | 124 | 2,21 | .03** |
|                               | Hayır | 59 | 3,51      | 1,22 |     |      |       |
| Gen Teorisini Kabul Etme      | Evet  | 68 | 4,27      | 1,00 | 128 | 0,13 | .90   |
|                               | Hayır | 62 | 4,24      | 1,04 |     |      |       |
| Atom Teorisini Kabul Etme     | Evet  | 67 | 3,96      | 1,00 | 129 | 0,59 | .56   |
|                               | Hayır | 64 | 4,06      | 1,10 |     |      |       |

\*\*p<0.05

Tablo 4.'de verilen analiz sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adayları tarafından beş bilimsel teorisinin (Hücre, Germ, Evrim, Gen ve Atom) kabul görmesi ölçekleri puanlarından sadece **evrim teorisinin** kabulünde **bilim ve bilimin doğası** dersini alıp almamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği [ $t_{(124)}=2,21$ ;  $p<.05$ ] görülmektedir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğrencilerinin beş bilimsel teorisinin (Hücre, Germ, Evrim, Gen ve Atom) kabul görmesi ölçekleri puanlarının evrim dersini alıp almamalarına göre farklılaşp-farklılaşmadığına yönelik t-testi sonuçları tablo 5'de verilmiştir.

**Tablo 5:** Bilimsel Teorilerin Kabul Görmesinin Evrim Dersine Göre Farklılaşp-Farklılaşmadığına Yönelik t-Testi Sonuçları

| Evrım Dersi                |       | n  | $\bar{X}$ | SD   | df  | t    | p     |
|----------------------------|-------|----|-----------|------|-----|------|-------|
| Hücre Teorisini Kabul Etme | Evet  | 62 | 3,82      | 1,29 | 129 | 1,41 | .16   |
|                            | Hayır | 69 | 4,10      | 1,00 |     |      |       |
| Germ Teorisini Kabul Etme  | Evet  | 63 | 3,59      | 1,10 | 127 | 1,14 | .26   |
|                            | Hayır | 66 | 3,80      | 1,06 |     |      |       |
| Evrım Teorisini Kabul Etme | Evet  | 62 | 2,97      | 1,46 | 124 | 2,19 | .03** |
|                            | Hayır | 64 | 3,48      | 1,18 |     |      |       |
| Gen Teorisini Kabul Etme   | Evet  | 63 | 4,27      | 1,04 | 128 | 0,17 | .86   |
|                            | Hayır | 67 | 4,24      | 1,00 |     |      |       |
| Atom Teorisini Kabul Etme  | Evet  | 62 | 3,94      | 1,02 | 129 | 0,75 | .45   |
|                            | Hayır | 69 | 4,07      | 1,06 |     |      |       |

\*\*p<0.05

Tablo 5.'de verilen analiz sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adayları tarafından beş bilimsel teorinin (Hücre, Germ, Evrim, Gen ve Atom) kabul görmesi ölçekleri puanlarından sadece **evrim teorisini** kabulünde **evrim** dersini alıp almamalarına göre istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir farklılık gösterdiği [ $t_{(124)}=2,19$ ;  $p<.05$ ] görülmektedir.

Araştırmaya katılan fen bilgisi öğretmen adaylarının bilimin doğasını anlama ölçeği puanları ile evrim teorisini kabul etme ölçeği puanlarının benzerliğine yönelik pearson momentler çarpım korelasyon testi sonuçları tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6:** *Bilimin Doğasını Anlama ile Evrim Teorisini Kabul Etme Arasındaki Benzerliğe İlişkin Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Testi Sonuçları*

|                            | Evrin Teorisini Kabul Etme | Bilimin Doğasını Anlama |
|----------------------------|----------------------------|-------------------------|
| Evrin Teorisini Kabul Etme | 1                          | -,18(**)                |
| Bilimin Doğasını Anlama    | -,18(**)                   | 1                       |

N=132 \*\* $p < 0.05$

Tablo 6'da verilen analiz sonuçlarına göre, fen bilgisi öğretmen adaylarının, bilimin doğasını anlamaları ile evrim teorisini kabul etmeleri arasında düşük düzeyde, negatif yönde ve anlamlı bir ilişki [ $r=-,18$ ;  $p<.05$ ] saptanmıştır.

### Tartışma ve Sonuç

Öğretmen adaylarından bilim ve bilimin doğası dersini alanların bu dersi almayanlara oranla bilim ve bilimin doğasını daha fazla anladıkları buna karşılık evrim teorisini daha az kabul ettikleri belirlenmiştir. Evrim dersi almayan öğretmen adaylarının ise evrim dersini alanlara oranla evrim teorisini daha fazla kabul ettikleri belirlenmiştir.

Evrin teorisinin yeterli kabul görmeyişi ile ilgili tüm bulgulara ilaveten bu çalışmada adı geçen Hücre, Germ, Gen ve Atom teorilerinin de öğretmen adayları tarafından ne düzeyde benimsendiği araştırılmış ve aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır.

Öğretmen adaylarının yaklaşık % 89'u gen teorisini bilimsel bir teori olarak kabul etmiştir. Bu oran, atom teorisinde % 84, hücre teorisinde % 80, germ teorisinde % 61 ve evrim teorisinde % 54 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç bize göstermektedir ki, evrim teorisini diğer teorilere oranla öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yarısı tarafından kabul görmemektedir. Bu da, evrim teorisinin, diğer bilimsel teorilere oranla üzerinde en fazla tartışmanın yapıldığı bir teori olarak karşımıza çıktığını göstermektedir.

Bilim ve bilimin doğası dersinin, gen, atom, hücre ve germ teorilerinin bilimsel bir teori olarak kabulünde bir etkisi belirlenmemişken, evrim teorisinin kabulünde ise anlamlı bulunmuştur. Yapılan bu çalışmada bilim ve bilimin doğası dersi alan öğretmen adaylarının evrim teorisini daha az oranda kabul ettikleri belirlenmiştir.

Johnson ve Peeples (1987), Lombrozo ve ark. (2008); öğrencilerin bilimin doğasını anlamaları ve evrim teorisini kabul etmeleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu, bilim ve bilimin doğası hakkında yetersiz bilgiye sahip öğrencilerin evrim teorisini bilimsel bir teori olarak görmekte kararsız kaldıklarını belirtmişlerdir. Başka bir çalışmada da öğretmen adaylarının evrim teorisini kabullenişleri, bilime karşı olumlu tutuma sahip olmaları ile pozitif korelasyon gösterirken, dindarlık ile negatif korelasyon gösterdiği belirtilmiştir (Annaç ve Bahçekapılı, 2012). Yapılan bu çalışmada ise düşük düzeyde de olsa negatif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Fen

bilgisi öğretmen adaylarından bilim ve bilimin doğasını daha iyi anlayanların evrim teorisini daha az kabul ettikleri belirlenmiştir. Evrim teorisi, tüm bilimsel ispatlara rağmen günümüz dünyasında hâlâ yeterince kabul görmemektedir (Özyeral-Bakanay, 2008). Dagher ve BouJaoudge (2005) 'a göre evrim teorisiyle ilgili kavramsal zorluklar, bilimsel olmayan açıklamalar ve bilim ile dindeki yanlış algılamalar, öğrencilerin evrim teorisini bilimsel bir teori olarak algılamalarını engellemektedir. Yapılan bu çalışma da göstermiştir ki fen bilgisi öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yarısı tarafından evrim teorisi bilimsel bir teori kabul görmemektedir. Genel anlamda bakıldığında ise teorinin kurulduğu günden bu yana yaklaşık 150 yıldır, teoriye karşı olan dini direnç hâlâ devam etmektedir (Annaç ve Bahçekapılı, 2012). Örneğin Almanya'da halkın yaklaşık %20'si biyolojinin temel teorisi olan evrim teorisini dini sebeplerden dolayı reddetmektedir. Diğer Avrupa ülkelerinde de durum benzerdir. Amerika'da biyoloji profesörlerinin (4 Müslüman, 3 Hristiyan) ve biyoloji öğretmenlerinin (14 Müslüman, 6 Hristiyan) evrime ve evrim eğitime yönelik düşüncelerinin araştırıldığı çalışmada, 20 öğretmen 9'unun evrim teorisini kabul ettiğini, 5'i ise dini inançlarıyla çeliştiği gerekçesi ile reddettiğini ifade etmiştir. Evrim teorisini reddeden bu 5 öğretmen 4'ünün Müslüman olması, evrim teorisine yaklaşımda dinlerin etkisinin de olduğunu ortaya koymaktadır. Türk ve Alman öğretmenler üzerinde yapılan çalışmada, Türk öğretmenlerden 7'si evrim konusuna bakış açısının bireylerin dini inançlarına göre farklılık gösterdiğini söylerken, Türk öğretmenlerin -Alman öğretmenlerin aksine- konunun öğretilmemesi yönündeki beklentilerinin daha fazla olduğu tespit edilmiştir (Kılıç, 2012).

Yapılan bir çalışmada fen bilgisi öğretmen adayları ile biyoloji bölüm öğrencileri arasında evrim dersi almayanların evrim dersini alanlara kıyasla evrim teorisine karşı daha fazla olumsuz tutum içerisinde oldukları görülmüştür (Apaydın ve Sürmeli, 2009). Ancak yapılan bu çalışmada ise öğretmen adaylarının evrim dersi almalarından sonra evrim teorisini daha az kabul ettikleri belirlenmiştir. Çalışmalardan çıkan bu farklı sonuçlardan, evrim dersinin işlenmesi sırasında farklı değişkenlerin etkililiğinin olabileceği düşünülebilir ve bu da bir araştırma sorusu olarak karşımıza çıkabilir.

Yapılan bu çalışmada evrim teorisinin fen bilgisi öğretmen adaylarının yaklaşık olarak yarısı tarafından kabul görmediği belirlenmiştir. Bu sonuç Türkiye'de yapılan başka çalışmalarla da desteklenmektedir. Bir grup Fen Bilgisi ve Biyoloji öğretmenleri üzerinde yürütülen bir çalışmaya göre evrim kuramının ya tamamen ya da büyük ölçüde benimsenmediği ve hizmet süresi azaldıkça da evrim kuramının onaylanma oranının azaldığı ortaya konulmuştur (Özdemir, 2008). Annaç ve Bahçekapılı (2012), biyoloji öğretmen adaylarının evrim teorisini anlama ve kabul seviyelerinin düşük olduğunu belirtmişlerdir. Genel anlamda fen bilgisi öğretmen adaylarının biyoloji bölüm öğrencilerine kıyasla evrim teorisine karşı daha fazla olumsuz tutum içerisinde oldukları görülmüştür. Aynı zamanda birçok farklı bölümde eğitim gören lisans öğrencileri üzerinde yapılan anket çalışmasında genel olarak lisans öğrencilerinin evrim teorisini düşük düzeyde kabul edenler kategorisinde oldukları tespit edilmiştir. Öğrencilerin evrim teorisiyle ilgili tutumlarını etkileyen başlıca nedenler arasında, teori, yasa ve hipotez gibi bilimin doğasıyla ilgili kavramlar hakkındaki eksikliklerin yanı sıra, evrim teorisinin içerik bilgilerine (doğal seçim, adaptasyon, mutasyon, varyasyon kavramları vb.) ve bilimsel bilgiyle bilimsel olmayan bilgi (geleneksel ve dinsel inançlar) arasındaki farklılıkları algılamaya yönelik eksiklikler de bulunmaktadır (Apaydın ve Sürmeli, 2009).

Bu alanda yapılan çalışmalar, teorinin kurulduğu günden bu yana yaşanan gelişmelere rağmen, evrim teorisine karşı bakış açılarının ve evrim öğretiminde yaşanan sorunların hala çözülemediğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir.

Bu sorunların giderilmesi için evrim teorisinin içeriğinin sadece insanın evrimi ile ilgili olmadığını aksine biyoçeşitliliği sağlayan mekanizmaların (seleksiyon, izolasyon, rekombinasyon,

adaptasyon ve mutasyon vb.) açıklanması ve öğretiminde etkili bir teori olduğunun bütün eğitim kademelerinde vurgulanması gerekmektedir. Ayrıca söz konusu teori ile ilgili öğretim sorunlarının da ilköğretimden itibaren evrimle ilgili bilimsel kavramların, din ile bilimin ortak payda da birleşebileceğinin, bilimin din dışı olmadığının, aynı şekilde dinin de bilimi reddetmediğinin, bilakis iç içe değerlendirilmeleri gerektiği gerçeğinin öğrencilere öğretilerek giderilebileceği kanısındayız.

## KAYNAKÇA

[Online]: Erişim tarihi: 13.12.2013, URL: <http://www.mikrobiyoloji.org>.

Abd-El-Khalick, F., Lederman, N.G., Bell, R. L. & Schwartz, R.S. (2001). "Views of nature of science questionnaire (VNOS): Toward validand meaningful assessment of learners' conceptions of nature of science." *Annual International Conference of the Association for the Education of teachers in Science (AETS)'da sunulmuş bildiri*, Costa Mesa, CA.

Annaç, E. & Bahçekapılı, H.G. (2012). Understanding and acceptance of evolutionary theory among Turkish university students. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 13 (1), 1-11.

Apaydın, Z. ve Sürmeli, H. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Evrime Yönelik Tutumları. *İlköğretim Online*, 8(3), 820-842. [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 03.01.2014 tarihinde indirilmiştir.

Bağcı Kılıç, G. (2003). Üçüncü Uluslar Arası Matematik Ve Fen Araştırması (TIMSS): Fen Öğretimi, Bilimsel Araştırma Ve Bilimin Doğası. *İlköğretim-Online*, 2(1), 42-51, [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr> adresinden 03.01.2014 tarihinde indirilmiştir.

Bowler, J. P. (2002). *Doğanın Öyküsü*. Barış Mater (Ed.), Meltem. Mater (Çev.), İstanbul: İzdüşüm.

Dagher, Z. R. & Boujaoude, S. (2005). Student's perceptions of thenature of evolutionary theory. *Science Education*, 89, 378-391.

Doğan Bora, N., Arslan, O. ve Çakıroğlu, J. (2006). Lise Öğrencilerinin Bilim ve Bilim İnsanı Hakkındaki Görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31: 32-44.

Driver, R., Leach, J., Millar, R. & Scott, P. (1996). *Youngpeople's images of science*. Buckingham: Open University Press.

Garrison, F. H. (1906). Fracastorius, Athanasius Kircher and the Germ Theory of Disease. *Science. American Association for the Advancement of Science, New Series*, Vol. 31(796), 500-502

Hamrich, P.L. (1997). Confronting teacher candidates conceptions of the nature of science. *Journal of Science Education*, 8(2), 141-151.

İrez, S. (2006). Are we prepared?: An assessment of preservice science teacher educators' beliefs about nature of science. *Science Education*, 90, 1113-1143.

İrez, S., Çakır, M. ve Doğan, Ö. (2007). Bilimin Doğasını Anlamak: Evrim Eğitiminde Bir Önkoşul. *Biyoloji Eğitiminde Evrim Sempozyumunda sunulmuş bildiri*, Malatya.

Johnson, R. L. & Peeples, E.E. (1987). The role of scientific understanding in college. *American Biology Teacher*, 49,93-96.

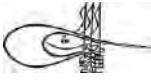
- Johnson, R. L. (1985). *The acceptance of evolutionary theory by biology majors in colleges of the West North Central states*. Unpublished doctoral dissertation, University of Northern Colorado, Greeley.
- Karol, S., Ayvalı, C. Ve Suludere Z.(1995). *Hücre Biyolojisi* (3. Baskı). Ankara: Gözde Repro Ofset.
- Kılıç, D.S. (2011). “Biyoloji Dersinde Evrim Konusunun İşlenmesini Etkileyen Faktörler.”Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kılıç, D.S. (2012). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Evrim Öğretimi Niyetleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 42: 250-261.
- Klug, W.S., Cummings, M. R. & Spencer, C.A. (2011). *Genetik Kavramlar*. (Çeviri Editörleri: Öner, C. ve ark.). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Lederman, N. G. (1992). Students' and teachers' conceptions of the nature of science: A review of there search. *Journal of Research inscience Teaching*, 29(4), 331-359.
- Lederman, N.G. (1999). Teachers' understanding of the nature of science and classroom practice: Factors that facilitate or impede the relationship. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(8), 916-929.
- Lombrozo, T., Thanukos, A. & Weisberg, M. (2008). The importance of understanding the nature of science for accepting evolution. *Evolution: Education and Outreach*, 1(3), 290-298.
- Mccomas, W. F., Clough, M. P. & Al-Mazroa, H. (1998). The role and character of the nature of science in science education. *Science&Education*, 7(6), 511-532.
- Moore, R., Mitchell, G., Bally, R., Inglis, M., Day, J. & Jacobs, D. (2002). Undergraduates' understanding of evolution: Ascriptions of agency as a problem for student learning. *Journalof Biological Education*, 36(2), 65-71.
- Mortimer, C. E. (1993). *Modern Üniversite Kimyası* (3. Baskı). (Çev: Altınata, T. ve ark.). İstanbul: Çağlayan Kitabevi.
- Özdemir, O. (2008). Biyoloji Öğretmen Adaylarının Evrim Teorisini Benimseme ve Anlama Güçlüklerinin İncelenmesi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 33, (354): 19-27.
- Özyeral-Bakanay, Ç. D. (2008). “Biyoloji Öğretmen Adaylarının Evrim Teorisine Yaklaşımları ve Bilimin Dogasına Bakış Açıları.”Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Petrucci, R.H. & Harwood, W.S. (1994). *Genel kimya, Prensipler ve Modern Uygulamalar* (6. Baskı). (Çev: T. Uyar). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Ronan, C. A. (1983).*Bilim Tarihi- Dünya Kültürlerinde Bilimin Tarihi ve Gelişmesi*.( Çev: E. İhsanoğlu, F. Günergün) Tübitak yayınları/ Akademik Dizi I.
- Rutledge, M. L. & Sadler, K. C. (2011). University students’ acceptance of biological theories—is evolution really different? *Journal of College Science Teaching*. Vol. 41(2), 38-43.
- Rutledge, M. L. & Warden, M. A. (1999). The development and validation of the measure of acceptance of the theory of evolution instrument. *School Science & Mathematics*, 99, 13–18.
- Ryder, J., Leach, J. & Driver, R. (1999). Undergraduate science students’ images of science. *Journal of Research in Science Teaching*, 36(2), 201-219.



- Southerland, S. A., Sinatra, G. M., & Matthews, M. (2001). Belief, knowledge and science education. *Educational Psychology Review*, 13, 325-351.
- Şahin, N., Görgen, İ., Şeker, H. ve Deniz, S. (2007). Fen-Matematik ve Sosyal Alan Öğretmenlerinin Bilimin Doğasını Anlamaya Yönelik Tutumları. *Milli Eğitim Dergisi*, 174, 43-53.
- Turkmen, L. ve Yalcın, M. (2001). Bilimin Doğasının Eğitimdeki Yeri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3(2), 189-195.
- Wong, D. E. (2002). To Appreciate Variation Between Scientist: A Perspective for Seeing Science's Vitality. *Science Education*, 86, 386-400.
- Yıldırım, C. (2006). *Bilim tarihi* (10. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.

### Citation Information/KaynakçaBilgisi

- Yüce, Z. ve Önel, A. (2015). “Fen Öğretmen Adaylarının Bilimin Doğasını Anlamaları Ve Evrim Teorisini Kabul Düzeylerinin Belirlenmesi / The Comprehension Of Nature Of Science By Science Teacher Candidates And The Determinaton Of Their Acceptation Levels Of Evolutionary Theory”, *TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-*, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15Fall 2015, ANKARA/TURKEY, [www.turkishstudies.net](http://www.turkishstudies.net), DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8476>, p. 857-872.



## **ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN ÜST DİL FARKINDALIK BECERİLERİ İLE YAZMA BECERİLERİ ARASINDAKİ İLİŞKİ\***

*Zekerya BATUR\*\**

*Tuba Nur BEYRET\*\*\**

### **ÖZET**

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğrencilerinin üst dil farkındalık becerileri ile yazma becerileri arasındaki olası ilişkiyi belirlemektir. Araştırmanın evrenini Uşak, ili merkezinde 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmuş; örneklemini için TEOG verilerine göre başarısı “orta düzey” olarak ifade edilebilecek Uşak ili merkez ortaokullarından birinde okuyan 33’ü kız 27’si erkek; orta ve yüksek düzeydeki (Türkçe dersi başarılarına göre) 60 ortaokul öğrencisi seçilmiştir. Bu rakam her sınıf düzeyinden (5, 6, 7 ve 8. Sınıflar) 15 kişi olacak şekilde belirlenmiştir. Öğrencilerin üst dil farkındalık seviyelerini ölçmek için, fonolojik, morfolojik, semantik, sentaktik farkındalık testleri uygulanmış, bunların toplamından üst dil farkındalık testi elde edilmiştir. Elde edilen veriler 3 alan uzmanı ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiş; testlerin öğrencilerin yazma becerisini ile anlamlı bir ilişkisinin olup olmadığı incelenmiştir. Öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek için “öykü tamamlama” yöntemine başvurulmuş; kompozisyonlar Çetin (2002)’in hazırlamış olduğu kompozisyon analitik puanlama ölçeğine göre 3 alan uzmanı ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiştir.

Elde edilen veri ve analizlerden ortaokul öğrencilerinin üst dil farkındalık becerileri ve yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. Üst dil farkındalık becerilerinin alt boyutları olarak ele alınan fonolojik, morfolojik, semantik ve sentaktik farkındalık becerileri ayrı ayrı ele alındığında da yine aynı durum söz konusu değildir. Üst dil farkındalık becerilerinin ortaokul öğrencilerinin yazma becerilerini anlamlı bir oranda bir yordadığı, farkındalık becerileri yüksek olan öğrencilerin yazma becerilerinin de yüksek olduğu; bu becerilerin düşük olduğu öğrencilerde yazma becerisinin de düşük olduğu gözlemlenmiştir. Öğrencilerin üst dil becerilerinin gelişimine katkı sağlanmasının yazma becerilerini de geliştireceği durumu ortaya çıkmıştır.

\* Bu çalışma “Ortaokul Öğrencilerinin Üst Dil Farkındalık Becerileri İle Yazma Becerileri Arasındaki İlişki” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

**Bu makale Crosscheck sistemi tarafından taranmış ve bu sistem sonuçlarına göre orijinal bir makale olduğu tespit edilmiştir.**

\*\* Doç. Dr. Uşak Üniversitesi Eğt. Fak. Türkçe Eğitimi Böl., El-mek: zekeryabatur9@gmail.com

\*\*\* Arş. Gör. Uşak Üniversitesi Eğt. Fak. Türkçe Eğitimi Bölümü, El-mek: tugba.beyret@usak.edu.tr

**Anahtar Kelimeler:** Üst dil, fonolojik farkındalık, morfolojik farkındalık, semantik farkındalık, sentaktik farkındalık, yazma becerisi.

## **CORRELATION BETWEEN SECONDARY SCHOOL STUDENTS' METALANGUAGE AWARENESS'S SKILLS AND WRITING SKILLS**

### **ABSTRACT**

The purpose of this study is to determine the potential relationship between metalinguistic awareness skills and writing skills of middle school students. The population of the research is formed by 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grade students which attend the 2014-2015 school year in Uşak city center. The sample of the research have been selected by medium and high leveled (according to their success in Turkish lesson) 60 middle school students, 33 female and 27 male students that attend in Uşak province Middle School which can be expressed as a "medium level" school according to the TEOG test. This number is specified to be 15 people from each grade level (5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup> and 8<sup>th</sup> grades). Phonological, morphological, semantic, syntactic tests have been applied to measure the metalinguistic awareness level of the students, metalinguistic awareness test was obtained from the sum of these tests. The obtained results were evaluated by three domain experts and researchers; prediction of the tests of students writing skills was examined. To measure the students' writing skills "complete story" method has been employed; the compositions were evaluated according to the analytical scoring scale which was prepared by Çetin(2002) by three experts and researchers. According to the obtained data and analyses it is possible to say that there is a significant relationship between middle school students' metalinguistic awareness skills and their writing skills. To the matter in hand as the dimensions of metalinguistic awareness skills; we can also discuss the same case when phonological, morphological, semantic and syntactic awareness skills taken separately. This awareness skills, writing skills of middle school students showed that a significant proportion of procedure. It has been observed that, students with high awareness skills also have high writing skills; students which have low writing skills are also low in these skills. It emerged the fact that contributing to the development of metalinguistic skills of the students, will also develop their writing skills.

### **STRUCTURED ABSTRACT**

Metalanguage awareness is described as thinking about language, organizing language's structural skills consciously by many researchers. (Chaney, 1994, Edwards and Kirkpatrick, 1999). Researchers mostly studied metalanguage in children for language's different components (phonology, morphology, syntax, semantics and pragmatics) (Chaney, 1994; Edwards and Kirkpatrick, 1999; Tunmer, Bowey and Grieve, 1983; Vellutino and Scanlon, 1987). Studies showed

that metalanguage awareness developed gradually in childhood period and continued in primary school period. (Acarlar and Turan, 2002: 64). In general, children cannot show these attitudes until they are four or they seven or eight in some cases. Sayar and Turan (2012) referred in their studies that the highest change in metalanguage development is between 7-8 ages, metalanguage development continues in childhood period remarking those 8-12 ages of children show a faster and more correct performance than children who are between 4-7 ages in metalanguage tasks. Although many studies can be seen about the correlation between metalanguage awareness with reading skills, it is not possible to say same things about writing skills in this issue. Researching the correlation between metalanguage awareness and writing skills is important for teaching students to have this skill and raising awareness of people about this topic.

The aim of this research is to determine the possible correlation between metalanguage awareness skills of secondary schools students and writing skills. The population of the research is 5th, 6th, 7th, and 8th grade students who studies in the Center of Uşak city in 2014-2015 education term, 33 girls and 27 boys, totally 60 students who studies in one of the central secondary schools and who have normal level success according to TEOG data and who are in normal and upper level (according to their success in Turkish lesson) are selected. This number is determined as 15 students in each grade (5th, 6th, 7th and 8th grades)

In this research which aims to identify possible correlation between metalanguage awareness skills and writing skills, descriptive model is used as existing situation is aimed to be shown as it is (Yıldırım and Şimşek, 2006); obtained data is subjected to content analysis.

To evaluate metalanguage awareness of students, phonological, morphological, semantically, syntactical awareness tests are applied and metalanguage awareness test is obtained with the sum of these. Obtained data is evaluated by three field expert and researchers, tests are researched whether they are any meaningful correlation with students writing skills. To evaluate students writing skills, "story completion" method is applied and compositions are evaluated by three field experts and researches according to composition analytical scoring scale which was prepared by Çetin (2002).

When we examine metalanguage awareness skills which was obtained from the sum of phonological, morphological, semantically, syntactical skills and point level of writing skills, it is observed that the more total point that was obtained from all tests increase, the more writing skills points increase. It is possible to see 6th grades are most successful grade in both metalanguage awareness skills and writing skills points, then 7th grades, and then 8th grades follow, from the chart. When we look at the correlation between metalanguage awareness skills and writing skills, it is determined that 5th grade classes took the lowest points in both tests metalanguage awareness skills tests and practices that were done to determine writing skills. It is possible to say that this situation is related with student's cognitive development level, 6th, 7th and 8th grade students have not shown very different graphics than each

other in terms of the correlation between metalanguage awareness skills with writing skills. This situation shows 5th grade students are in a different place with other grades in cognitive development level.

When the data is observed, 5th, 6th and 7th grades take the highest points in semantics awareness skills' themes, and then syntactic, phonological and lastly morphological awareness skills points follow. When awareness skills average points of 8th grades are observed, it is seen that syntactic awareness skills have the highest point average, then semantics, morphological and phonological awareness skill field has the lowest average points. All secondary school students having the lowest awareness skills in "morphology" and having the highest success in "semantics awareness skills" can be associated with that teaching principles are vitalism, from easy to complex, from concrete to abstract and activite principles (Hesapçioğlu, 2011; Şahan, 2014). The situation that gained language structure is commonly used in real life causes that language structure correctly, students becoming more successful in word meanings than suffixes are related with common usage of these structures. "From easy to complex" structure principle has a very important place in student's leanings. Students can success to learn first lexical structure in the language then formal small structures.

From the obtained data and analysis, it is possible to say that there is meaningful correlation between metalanguage awareness skills of secondary school students and writing skills. When phonological, morphological, semantically, syntactical awareness skills which are seen as sub-dimension of metalanguage awareness skills are discusses, that is out of question. It is observed that metalanguage awareness predict secondary school students' writing skills in a meaningful percent, students who have high awareness skills also have high writing skills, the students who have lower skills also have lower writing skills. A situation that students metalangauge skills contributing also develops students 'writing skills comes to light.

**Keywords:** Metalanguage, phonological awareness, morphological awareness, semantics awareness and writing skills.

## Giriş

Üst dil kavramının tanımı ve gelişimi çok eski tarihlere dayanmamaktadır. Kavram (Jakobson'dan Akt. Roberts, 2011) "dil'in ikincil görevlerinden biri olan bir dili geliştirmek için dil hakkında konuşma durumu" tanımını takip ederek gelişim göstermiştir. Jakobson'un bu tanımı kapsamlı karmaşık bir biliş ya da teknik bir üst dil tanımı olmamıştır. Bu öncelikli dil becerisi olan "bir dili bilme" ile ikincil düzeyde bir dil becerisi olan "bilmeyi bilme" şeklinde ifade edilebilecek üst dil farkındalığını alanlara ayırmıştır (Roberts, 2011: 9).

Üst dil farkındalığı birçok araştırmacı tarafından dil hakkında düşünme, dilin yapısal özelliklerini bilinçli olarak düzenleme olarak tanımlanmaktadır (Chaney, 1994, Edwards ve Kirkpatrick, 1999). Üst dil terimi birçok farklı beceriyi tanımlamak için kullanılmaktadır. Cümleyi sözcüklere, sözcüğü hecelere ve sesbirimlere ayırma, cümle'nin dilin bileşenleri açısından doğru olup olmadığı kararını verme, sesleri birleştirerek sözcükler oluşturma, uyaklı sözcükler bulma, ses ve sözcük oyunları yapma ve benzeri gibi işlemler üst dil becerilerini değerlendirmek için kullanılan pek çok işlem'den bazılarıdır. Araştırmacılar çocuklarda üst dil farkındalığını dilin farklı

bileşenleri (sesbilgisi, biçimbilgisi, söz dizimi, anlambilgisi ve edimbilim) için incelemişlerdir (Chaney, 1994; Edwards ve Kirkpatrick, 1999; Tunmer, Bowey ve Grieve, 1983; Vellutino ve Scanlon, 1987).Tüm bu çalışmalar üst dil farkındalığının çocukluk döneminde aşamalı olarak geliştiğini ve ilkökul yıllarında da sürdüğünü göstermiştir (Acarlar ve Turan, 2002: 64). Genel olarak, çocuklar 4 yaşına kadar, bazı durumlarda ise 7-8 yaşına kadar bu yargılarda bulunamamaktadır. Sayar ve Turan (2012) çalışmalarında, üst dil gelişiminde en büyük değişimin 7 ile 8 yaş arasında gerçekleştiğini; 8-12 yaş arasındaki çocukların, 4-7 yaş arasındaki çocuklara göre üst dil görevlerinde daha doğru ve daha hızlı performans gösterdiğini belirterek üst dil gelişiminin çocukluk boyunca devam ettiğinden bahsetmişlerdir. Ayrıca bu konu ile ilgili olarak Flood ve Menyuk da (1983) çocukların dilin kuralları hakkında açıkça konuşamadıkları halde dil gelişiminin ilk yıllarında bile üst dil becerilerinin varlığından bahsetmiştir.

Üst dil farkındalığı;

- Sesbilgisel(fonolojik) farkındalık
- Semantik farkındalık
- Sentaktik farkındalık
- Morfolojik farkındalık becerilerini kapsamaktadır (Chaney,1994: 371; Sayar ve Turan, 2012 : 50).

Fonolojik farkındalık, konuşma dilinin farklı yollarla daha küçük bileşenlere bölünmüş olabileceğini ve seslerle bir takım işlemler yapabileceğini anlama; bir kelimeyi meydana getiren ses birimlerin farkında olma; cümlelerin sözcüklerden, sözcüklerin hecelerden ve hecelerin de seslerden oluştuğunun farkında olma bilgisi olarak tanımlanabilir (Chard ve Dickson, 1999; Allor, 2002; Anthony ve Francis, 2005; Gray ve McCutchen, 2006; Turan ve Akoğlu 2011 ).

Morfoloji dildeki biçimbirimleri, yani kök ve ekleri inceleyen alandır. Kökleri ve ekleri sınıflandırır ve bu unsurları açıklamaya çalışır. Dildeki kök ve eklerin nasıl kullanıldığını, birbirleriyle ilişkilerini, isim ve fiil köklerini, yapım ve çekim eklerini, sözcük türlerini ve türetme şekilleriyle kök, ek, gövde gibi kavramlara temas eder, sözcük türlerinin ayrımında temel alınacak ölçütleri saptar (Toklu, 2003). Morfolojinin alanı, “yapım ve çekim ekleri arasındaki ayrım” olarak ifade edilebilir (Kirby vd., 2012: 390). Günlük hayatta kullandığımız birçok kelimeye bakıldığında bunların morfem(biçimbirim) olarak adlandırdığımız yapıların bir araya oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu parçaların bir araya gelmesiyle anlamın farklılaşması zihnimizde bu yapılara dair bir farkındalık yaratmaktadır. Özellikle okuduğunu anlama konusunda morfolojik farkındalığın olumlu etkisi yapılmış birçok çalışmada vurgulanmıştır (Carlisle, 2000; Deacon, Kirby, 2004; Foorman, Petscher, Bishop, 2012; Kiefer ve Box, 2013).

Anlambilim “anlamına gelen” ya da “gösterilen” anlamında Yunanca “semanio” eyleminin değişik türevlerinden üretilmiştir (Kılıç, 2009: 17). Anlambilim; dili anlam yönünden ele alan,göstergenin gösterilen bölümünü ya da içeriği eşsüremlî ve artsüremlî açılardan inceleyen;dilsel birimleri bilimsel ve felsefî açıdan inceleyen dilbilim dalı olarak tanımlanır (Vardar, 1998 ; Kılıç, 2009). Yapılan çalışmaların birçoğunda bir kelimeyi hatırlama ve bilmenin – her ne kadar ses ve şekilsel bilginin arka planında yatan bir faktör de olsa - kelimenin sessel ve şekilsel bilgisini bilmekten daha önemli olduğu ortaya çıkmıştır (Craik ve Lockhart, 1972). Semantik bilgi otomatik olarak kelimenin görüntüsünü bireye sunar fakat yine de farkındalığa eriştiremeyip uzun süreli belleğe gönderemez bu noktada semantik görevlerdeki en önemli faktörün hafıza ve bellek eğitimi olduğu görülür (Fisher ve Craik, 1977) .

Yargısız bir anlatım birimi olan kelime grupları ile yargılı bir anlatım birimi olan cümlelerin yapısı, işleyişi, görevleri ve anlam özellikleri sentaksın (söz diziminin) konusudur (Karahan, 2007;



Altun, 2004). Söz dizimi farkındalığı, ilk çocukluk döneminde oluşmaya başlayan ve 1-3 yaş arasında çok hızlı bir gelişimin gözlemlendiği dilin yapılarını anlama şeklidir (Snow vd.,1998 ; Lightsey ve Frye, 2004: 29). Söz dizimi farkındalığı 2 yaş altı çocuklarda, cümlede özne ile yüklem yeri değiştiğinde bunu fark edebilmekle başlar. Çocuklar bu dönemde “Annem babamı aradı.” cümlesi ile “Babam annemi aradı.” cümlesi arasındaki dizimden kaynaklanan anlam farkını anlayabilirler. Çocuğun olgunlaşmasıyla kurduğu cümleler de uzar ve karmaşıklaşır bu da onlara dilin daha karmaşık yapılarını anlama olanağı verir.

### **Problem Cümlesi**

Ortaokul döneminde gelişmeye devam eden üst dil farkındalığı ile yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

### **Sınırlılıklar**

Bu araştırma 2014-2015 öğretim yılında, Uşak ilinde merkez ortaokullardan birinde 60 öğrencinin sene sonu Türkçe dersi başarıları ölçüt alınarak düşük, orta ve yüksek düzeyde başarı gösteren toplam 60 öğrencinin üst dil becerilerinin yazma becerilerine olan katkısıyla sınırlıdır.

### **Sayıtlar**

Ölçme araçlarının kapsam geçerliği için başvurulmuş uzman kanıtları yeterlidir.

### **Araştırmanın Modeli**

Öğrencilerin üst dil farkındalık becerileriyle yazma becerisi arasındaki olası ilişkiyi tespit etmeyi amaçlayan bu çalışmada, var olan durumu olduğu gibi ortaya koyma amacı güdüldüğünden betimsel model kullanılmış (Yıldırım ve Şimşek, 2006) ; elde edilen veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Öğrencilere öncelikle fonolojik, morfolojik, semantik ve sentaktik farkındalık testleri uygulanmış daha sonrasında ise yazma becerilerini ölçen kompozisyonlar yazdırılarak bu testlerin toplamından elde edilen üst dil farkındalık becerileri ile yazma becerileri arasındaki ilişki incelenmiştir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini Uşak ili merkezinde 2014-2015 öğretim yılında öğrenim gören 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri temsil etmektedir.

Araştırmanın örneklemini için TEOG verilerine göre başarıları “orta düzey” olarak ifade edilebilecek Uşak ili merkezinin ortaokullarından birinde okuyan 33’ü kız 27’si erkek; orta ve yüksek düzeydeki(Türkçe dersi başarılarına göre) 60 ortaokul öğrencisi seçilmiştir. Bu rakam her sınıf düzeyinden (5, 6,7 ve 8. Sınıflar) 15 kişi olacak şekilde belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Araçları**

Araştırmada verilerin toplanması için toplam 6 ölçme aracı kullanılmıştır.

1. Fonolojik Farkındalık Testi
2. Morfolojik Farkındalık Testi
3. Semantik Farkındalık Testi
4. Sentaktik Farkındalık Testi
5. Üst Dil Farkındalık Testi
6. Kompozisyon Analitik Puanlama Ölçeği

### 1. Fonolojik Farkındalık Testi

Konu ile ilgili alan yazını incelenerek Rubba'dan akt. Erdoğan (2009) ve Acarlar, Ege, Turan (2002)'in çalışmalarında tespit edilen fonolojik farkındalığın alt boyutları esas alınmıştır. Bunlar; sözcükten bir ses çıkarıldığında yeni bir sözcüğün oluşabileceğini fark etme, sözcüklerin bütün seslerini ayırabileceğini fark etme, cümlelerin ve deyimlerin ve birden fazla sözcükten oluşan kullanımların sözcüklerden oluştuğunu fark etme, sözcüklerin uyaklı olabileceğini fark etme, sözcüklerin hecelerden oluştuğunu fark etme, sözcüklerin ilk ve son sesini ayırabileceğini fark etme, verilen çok sayıda sesi bir araya getirerek yeni bir sözcük oluşturabileceğini fark etme şeklinde belirlenmiştir. Çıkarılan bu her alt boyut için 5 madde hazırlanmış; bu şekilde hazırlanan ön form bir pilot uygulamayla farklı şehirlerdeki (Kilis, Konya, Gaziantep) her sınıf düzeyinden düşük, orta ve yüksek başarılı 6 öğrenciye uygulanarak toplam 72 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamada 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin “Verilen çok sayıda sesi bir araya getirerek yeni bir sözcük oluşturma” maddesini yanıtlamakta zorlandıkları tespit edilmiş ve bu alt boyutun maddeleri gözden geçirilerek tekrar hazırlanmıştır. Tekrar düzenlenen testin kapsam geçerliği konusunda 3 alan uzmanı kanısına başvurulmuş; testteki maddelere son şekli verilmiştir. Testte yer alan 8 bölümde 5'er madde olmak üzere toplam 40 madde yer almaktadır, testten alınacak en yüksek puan 40'tır.

### 2.Morfolojik Farkındalık Testi

Konu ile ilgili alan yazını taranmış; ortaokul öğrencilerinin morfolojik gelişimleri göz önünde bulundurularak çekim ekleri(çoğul, hal, iyelik, ilgi, haber kip, dilek kip, şahıs ekleri; eşitlik eki, vasıta eki ve ek fiiller) ve yapım ekleri(isimden isim yapan ekler, isimden fiil yapan ekler, fiilden isim yapan ekler, fiilden fiil yapan ekler)nden oluşan toplam 33 maddelik test önce pilot bir uygulamayla farklı şehirlerdeki (Kilis, Konya, Gaziantep) her sınıf düzeyinden düşük, orta ve yüksek başarılı altı öğrenciye uygulanarak toplam 72 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamada 5. sınıfların dilek kip ekleri ve fiilden fiil yapan ek bilgisini ölçen maddeleri cevaplamakta 6. sınıfların ise dilek kip ekleri bilgisini ölçmeye yönelik oluşturulan maddeleri cevaplamakta güçlük çektikleri görülmüş 3 alan uzmanının görüşü alınarak bu konuların 5 ve 6. sınıf öğrencilerinin seviyelerine uygun olmadığı gerekçesiyle bu maddeler 5 ve 6. sınıflara uygulanan testlerden çıkarılmıştır. Testin son halinin kapsam geçerliği konusunda tekrar 3 alan uzmanına başvurduktan sonra teste son hali verilmiştir. 5. sınıflara 28; 6.sınıflara 29; 7. ve 8.sınıflara ise 33 maddelik bir test uygulanmıştır. 5.sınıfların testten alabileceği en yüksek puan 28; 6.sınıfların 29; 7. ve 8. sınıfların ise 33 puandır.

### 3.Semantik Farkındalık Testi

Konu ile ilgili alan yazını taranmış ortaokul öğrencilerinin semantik gelişimleri göz önünde bulundurularak 5 ve 6. sınıflarda 4 alt boyut 7 ve 8. sınıflarda 5 alt boyut oluşturulmuştur. 5 ve 6. sınıflara eş ya da yakın anlam; zıt anlam; mecaz anlam; terim anlam alt boyutlarıyla ilgili maddeler hazırlanmış, 7 ve 8. sınıf öğrencilerineyse eş ya da yakın anlam; zıt anlam; mecaz anlam; terim anlam alt boyutlarının yanı sıra eşesli kelimeler alt boyutu eklenmiştir. Eş ya da yakın anlam; zıt ve mecaz anlam alanlarının her biri için onar madde hazırlanmış; terim anlam alanı için 9 madde; eşesli kelimeler alanı içinse 5 madde oluşturulmuştur. Toplamda 5 ve 6. sınıflar için 39; 7. ve 8.sınıflar için 44 maddelik bir test hazırlanmıştır. Hazırlanan test önce pilot bir uygulamayla farklı şehirlerdeki (Kilis, Konya, Gaziantep) her sınıf düzeyinden düşük, orta ve yüksek başarılı 6 öğrenci olmak üzere toplam 72 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot uygulamadan elde edilen veriler ve 3 alan uzmanının da kanısıyla kapsam geçerliği konusunda herhangi bir problemin olmadığı görülmüş; test maddelerinde herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir. 5 ve 6.sınıfların testten alabileceği en yüksek puan 39 iken 7 ve 8. sınıflarınki 44 olarak belirlenmiştir.

#### 4.Sentaktik Farkındalık Testi

Konu ile ilgili alan yazını taranmış, ortaokul öğrencilerinin öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine göre 2 alt boyut oluşturulmuştur. Bunlar seçilmiş 5 kelimeden yeni bir cümle oluşturma ve karışık halde verilen atasözlerinin doğru dizilmiş şekillerini yazdırma olarak belirlenmiştir; her alt boyut için 5 madde oluşturulan sentaktik farkındalık testi toplam on maddeden oluşmuştur. Hazırlanan test önce pilot bir uygulamayla farklı şehirlerdeki (Kilis, Konya, Gaziantep) her sınıf düzeyinden düşük, orta ve yüksek başarılı 6 öğrenci olmak üzere toplam 72 öğrenciye uygulanmıştır. 8. sınıf öğrencilerinin atasözlerinin doğru dizilmiş şekillerini yazdırma alt boyutunda seviyelerinin üstünde bulunan 2 madde 3 alan uzmanı kanısıyla seviyelerine uygun olan maddelerle değiştirilmiştir. Testin son halinin kapsam geçerliği konusunda tekrar 3 alan uzmanına başvurduktan sonra teste son hali verilmiştir.

#### 5.Üst Dil Farkındalık Testi

Fonolojik, morfolojik, semantik, sentaktik farkındalık testlerinin toplamından elde edilen testtir. 5. sınıflar için 117, 6. sınıflar için 118 madde 7 ve 8. sınıflar için 127 madde oluşturulmuştur.

#### 6.Kompozisyon Analitik Puanlama Ölçeği

Alan uzmanlarından alınan görüş doğrultusunda öğrencilerin yazma becerilerini ölçmek amacıyla “öykü tamamlatma” yönteminin en etkili yöntem olacağına karar verilmiş; oluşturulan öyküler pilot bir uygulamayla farklı şehirlerdeki (Kilis, Konya, Gaziantep) her sınıf düzeyinden düşük, orta ve yüksek başarılı üç öğrenci olmak üzere toplam 72 öğrenciye tamamlatılmıştır. Öyküler 3 alan uzmanı ve araştırmacı tarafından Çetin’in (2002) hazırlamış olduğu “Kompozisyon Analitik Puanlama Anahtarı” ile değerlendirilmiş; puanlama ise elde edilen tüm değerlendirmelerin ortalaması alınarak yapılmıştır. Öğrencilerin bu değerlendirmeden alabilecekleri en yüksek puan 100 olarak belirlenmiştir.

#### Verilerin Toplanması

Ölçme araçları uygulanmadan önce okullarda öğrencilere uygulama yapabilmek için Uşak İl Millî Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Uygulamalar eğitim öğretim yılının son 4 haftasında yapılmıştır. 1. hafta öğrencilere fonolojik farkındalık testi, 2. hafta morfolojik farkındalık, 3.hafta semantik farkındalık 4.hafta ise sentaktik farkındalık testi ve öykü tamamlatma uygulamaları yapılmıştır. Uygulamalar araştırmacının gözetiminde yapılmıştır.

#### Verilerin Analizi

Yazma becerilerinin ölçülmesi için öğrencilere tamamlattırılan öyküler Çetin’in (2002) hazırlamış olduğu “Kompozisyon Analitik Puanlama Anahtarı” ile değerlendirilmiştir. Yazıların puanlaması 100 üzerinden değerlendirilmiştir.

Testlerde oluşturulan her maddenin doğru cevabı için 1 puan verilmiş; puanlamalar 3 alan uzmanı ve araştırmacının maddelere verdiği puanların ortalaması alınarak oluşturulmuştur.

#### Problem Durumu

Çalışmalar dilin her bileşenine ilişkin üst dil farkındalığının çocukluk döneminde aşamalı olarak geliştiğini ve ilkökul yıllarına kadar gelişiminin tamamlanmadığını göstermektedir bununla birlikte üst dil farkındalığı becerileri gelişiminin ilkökulda ciddi bir artış göstermesi araştırmacıların yoğun olarak bu dönemdeki çocukların üzerinde inceleme yapmasına sebep olmuştur fakat bu araştırmalar genellikle okuma becerisi ve üst dil farkındalığı arasındaki ilişkiye yoğunlaşmıştır. Üst dil farkındalığı ile okuma becerileri arasındaki ilişkiye dair birçok çalışmaya rastlanırken bu konuda yazma becerileri için aynı şeyi söylemek pek mümkün değildir. Üst dil

farkındalığı ile yazma becerileri arasındaki ilişkinin araştırılması öğrencilerin bu beceriye sahip olmaları için gerekli eğitimin verilmesi ve bireylerin bu konuda bilinçlendirilmesi açısından önem taşımaktadır. Araştırmadan elde edilen sonuçlarla birlikte öğrencilerinin yazma becerileri ile üst dil farkındalıkları arasında bir ilişki olup olmadığı ortaya konmaya çalışılacak; bu konuda alan yazınına katkı sağlanmaya çalışılacaktır.

### Bulgular

Veriler sonucu ortaokul öğrencilerinin fonolojik, morfolojik, semantik ve sentaktik farkındalık becerileri; bunların tümünden elde edilen verilerle oluşturulan üst dil farkındalık becerisi verileri ve bunların yazma becerisini yordama düzeyi aşağıdaki tablolardaki gibidir;

Tablo 1. Ortaokul Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri Ortalama Puanları ve Yazma Becerileri Ortalama Puanları

| Sınıflar | Cümle ya da sözcük öbeğinin sözcüklere bölünebileceğinin farkında olma | Bazı sözcüklerin sesleri paylaştığının ya da uyaklı olduğunun farkında olma | Sözcükleri onun meydan getiren hecelere ayırabilme | Sözcükleri ilk ve son sesine ayırabilme | Sözcükteki bir sesi değiştirerek yeni bir sözcük oluşturma | Sözcükteki sesleri tek tek söyleyebilme | Sözcükteki bir ses çıkarıldığı anda ortaya çıkan yeni sözcüğü söyleyebilme | Verilen çok sayıda sesi bir araya getirerek yeni bir sözcük oluşturma | Yazma Becerileri Ortalama Puanları |
|----------|------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------|-----------------------------------------|------------------------------------------------------------|-----------------------------------------|----------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 5.       | 4,9                                                                    | 0,1                                                                         | 4,2                                                | 4,6                                     | 4,0                                                        | 3,4                                     | 3,0                                                                        | 2,9                                                                   | 72,2                               |
| 6.       | 4,3                                                                    | 1,4                                                                         | 3,1                                                | 3,6                                     | 4,0                                                        | 3,6                                     | 4,3                                                                        | 4,8                                                                   | 77,0                               |
| 7.       | 4,6                                                                    | 0,0                                                                         | 3,0                                                | 4,3                                     | 4,0                                                        | 4,6                                     | 3,8                                                                        | -                                                                     | 74,6                               |
| 8.       | 4,6                                                                    | 0,2                                                                         | 3,6                                                | 2,6                                     | 4,0                                                        | 0,1                                     | 4,6                                                                        | 4,8                                                                   | 76,1                               |

8 alt boyuttan oluşan fonolojik farkındalık becerilerinin tüm alt boyutları toplam 5 puan üzerinden değerlendirilmiştir. Alt boyutları incelendiğinde şu sonuçlar çıkmaktadır;

“Cümle ya da sözcük öbeğinin sözcüklere bölünebileceğinin farkında olma” becerilerinde hiçbir sınıfın ortalama olarak 4,0 puanın altına düşmediği saptanmıştır. Bölümde 5. sınıfların en düşük oranda doğru böldüğü madde “Hava karadığında insanlar evlerine giderler.”(14 öğrenci) ; en yüksek oranda doğru böldüğü madde “dudak bükme”, “eli ayağı dolaşmak”, “Kurtuluş Savaşı”, “Küçük çocuk onu yerde yuvarlıyordu.”(15 öğrenci) olmuştur. 6. sınıflar bölümdeki tüm maddelere aynı sayıda cevap vermiştir(12 öğrenci). 7. sınıfların en düşük oranda doğru böldüğü madde “Vaktiyle bu Ada'ya, bu zamanda kuşlar uçardı.”(13 öğrenci) iken en yüksek oranda doğru böldüğü maddeler “Can damarı”, “Muhabbet kuşu”, “yorgunluk atmak” ve “Geleneksel Türk evlerinde kapılar, evin “hayat” adı verilen bölümüne açılır.” (14 öğrenci) maddeleri olmuştur. 8. sınıfların en düşük oranda bölebildiği madde “Kocaman, kirli sakallı, cin gibi bir papaz fundalıkları bizimdir diye arada bir dolaşır.”(11 öğrenci), en yüksek oranda doğru böldüğü madde ise “ekmekçi kadın” ve “yanık türkü” (15 öğrenci) olmuştur. Bu bölümde en başarılı sınıf 5. sınıflar olarak gözlemlenirken(4,9) en düşük başarılı sınıf 4,3 puan ortalamasıyla 6. sınıflar olmuştur.

“Bazı sözcüklerin sesleri paylaştığının ya da uyaklı olduğunun farkında olma” becerileri tüm sınıfların en az başarı gösterdiği bölüm olarak görünmektedir. Bu bölümde 5. Sınıflar sadece “barış”(1 öğrenci) ve “Kucağımda çiçekler, yüreğimde sen.”(1 öğrenci ) maddelerini uygun

tamamlayabilmişlerdir. 6. Sınıflar “Ama sizin soy nedense gider/Sulu, rüzgârlı yerlerde biter.” (7) ve “Ana sevgisinden sıcak/ İnsanlığa açar kucak.”(1 öğrenci) maddelerini; 7. sınıflar sadece “Çağlayan suları, yeşil bağları, Çiçekli, meyveli ağaçları,”(1 öğrenci) maddesini 8. sınıflar “Düşüncemde, duygumda /Bilgi oldun başımda.”(1 öğrenci), “Narın içinde nar/ Benim içimde memleketim var.”(2 öğrenci), “Ah bu türküler, köy türkülleri / Dilimizin tuzu biberi.” (1 öğrenci) maddelerini uygun bir biçimde tamamlayabilmişlerdir. 5 puan üzerinden değerlendirilen bölümde en yüksek başarıyı 6. sınıflar göstermiş(1,4); 7. sınıflar ise sadece en düşük başarıyı göstermiştir(0,06).

“Sözcükleri onu meydana getiren hecelere ayırabilme” bölümünde 5.sınıflar en düşük oranda doğru hecelediği madde “başöğretmen”(6 öğrenci) en yüksek oranda doğru hecelediği madde “şenlik”, “yaşlılık”, “çekmece”(14) maddeleri olmuştur. 6. sınıf öğrencilerinin en düşük oranda doğru hecelediği madde “bağımsızlık”(6 öğrenci); en yüksek oranda doğru hecelediği madde “süzgeç”(13) maddesi; 7. sınıf öğrencilerinin en düşük oranda doğru hecelediği madde “uluslararası”(6), en yüksek oranda doğru hecelediği madde “iyimser ve “edebiyat”(11 öğrenci) ;8. sınıf öğrencilerinin en düşük oranda doğru hecelediği madde “ilköğretim”(7 öğrenci), en yüksek oranda doğru hecelediği madde “kılavuz” ve “seyyah”(14) olmuştur. Ortaokul öğrencileri bu bölümde 3,0 puanın altına düşmemiş; en başarılı olan sınıflar 5.sınıflar olurken (4,2) en düşük başarı 7. sınıflarda gözlemlenmiştir(3,0).

“Sözcükleri ilk ve son sesine ayırabilme” bölümünde 5. sınıf öğrencilerinin en düşük oranda doğru şekilde ilk ve son sesine ayırdığı madde “asansör”(13 öğrenci) en yüksek oranda doğru ayırdığı madde ise “semender”, “kurdele”, “kuşburnu”, “kristal” kelimeleri olmuştur.(14 öğrenci) 6. sınıf öğrencileri bu bölümde bütün maddelere aynı oranda doğru cevap vermiş; “saldırgan”, “alışveriş”, “denizanası”, “milletvekili”, “civıltı” maddelerine toplamda 11 öğrenci doğru ayırmıştır. 7. sınıf öğrencileri “erozyon”, “evrensel”, “medeniyet”, “kaplıca” ve “sadrızam” maddelerini aynı oranda doğru ayırmışlardır(13 öğrenci). 8. sınıf öğrencilerinin en düşük oranda doğru ayırdığı maddeler “koleksiyon”, “yurttaş”, “gözlemcilik”, “dümbelek” maddeleri(7 öğrenci) ; en yüksek oranda doğru ayırdığı madde ise “üstünkörü”(11 öğrenci ) maddesi olmuştur. Bu bölümde en başarılı sınıfın 5.sınıflar(4,6) ; en düşük başarıya sahip sınıfın ise 2,6 puan ortalaması ile 8. sınıflar olduğu görülmektedir.

“Sözcükteki bir sesi değiştirerek yeni bir sözcük oluşturma” bölümünde 5. sınıf öğrencilerinin en düşük oranda doğru cevap verdiği madde “şırıl şırıl”(10 öğrenci) ; en yüksek oranda doğru cevap verdiği madde ise “gözlük”(13 öğrenci) olarak tespit edilmiştir. 6.sınıf öğrencilerinin en düşük oranda doğru cevap verdiği madde “bakla”(11 öğrenci) en yüksek oranda doğru cevap verdiği madde “meşe” ve “kimya”(13 öğrenci) olmuştur. Bu bölümde 7. sınıf öğrencilerinin gösterdiği başarı düzeyine bakıldığında en düşük başarı “bağırma”(9 öğrenci) ; en yüksek başarı “para” (15 öğrenci) maddesinde gösterilmiştir. 8. sınıf öğrencilerinin en düşük oranda doğru cevap verdiği maddeler “salon” ve “çamur”(11 öğrenci) ; en yüksek oranda doğru cevap verdiği madde ise “devirmek”(13 öğrenci) olarak tespit edilmiştir. Bu bölümde en düşük başarıya sahip sınıfın 3,4 puan ortalaması ile 5. sınıflar olduğu; 6,7 ve 8. sınıfların ise 4,0 puan ortalamasına sahip olduğu tespit edilmiştir.

“Sözcükteki sesleri tek tek söyleyebilme” bölümünde 5. sınıf öğrencilerinin 5 maddeyi (başkalaşım, tekerleme, astronot, gündelik, hatıra) aynı oranda doğru cevapladığı (11 öğrenci) görülmektedir. 6. sınıf öğrencilerinin de 5 maddeyi (saldırgan, alışveriş, denizanası, milletvekili, civıltı) aynı oranda doğru cevapladığı görülmektedir(11 öğrenci). 7. sınıf öğrencileri de aynı şekilde 5 maddeyi (erozyon, evrensel, medeniyet, kaplıca, sadrızam) aynı oranda doğru cevapladığı görülmektedir(14 öğrenci). 8. sınıf öğrencilerinin bu bölümdeki başarı durumlarına bakıldığında diğer sınıflara göre oldukça düşük bir başarı grafiği çizdiği, öğrencilerin sadece



“koleksiyon” ve “gözlemcilik”(1 öğrenci) maddelerini doğru yanıtlayabildiği görülmektedir. Bölümde en başarılı olan sınıf 4,6 puan ortalaması ile 7. sınıflar olurken 0,1 puan ortalaması ile 8. sınıflar bu bölümün ortalama başarısının oldukça altında kalmış ve en düşük başarıyı gösteren sınıf olmuştur.

“Sözcükten bir ses çıkarıldığında ortaya çıkan yeni sözcüğü söyleyebilme” bölümüne bakıldığında 5. sınıf öğrencilerinin en yüksek oranda doğru cevap verdiği madde “ay” (13 öğrenci) iken en düşük oranda doğru cevap verdiği madde “tuzak” (9 öğrenci) olmuştur. 6. sınıf öğrencilerinin verilerine bakıldığında, öğrencilerin 5 maddeyi de (taş, kova, kömür, yamaç, karalık) aynı oranda (13 öğrenci) doğru cevapladığı görülmektedir. 7. sınıfların en düşük oranda doğru cevapladığı madde “bilgin”(6) maddesi iken en yüksek oranda doğru cevapladığı madde “kalın”, “yemek” ve “sağlamak”(14) maddeleri olmuştur. 8. sınıfların bu bölümde diğer sınıflardan daha yüksek bir başarı gösterdiği görülmektedir. “bölmek”, “kömür” ve “boyacı” maddelerine 15 öğrenci doğru yanıt vermiş en düşük düzeyde doğru cevap ise “gözlem” (12) maddesine verilmiştir. Bölümde en yüksek başarı 4,6 puan ortalaması ile 8.sınıf öğrencilerinde; en düşük başarı ise 3,0 ile 5. sınıf öğrencilerinde gözlemlenmiştir.

“Verilen çok sayıda sesi bir araya getirerek yeni bir sözcük oluşturma” bölümünde

5.sınıfların en düşük oranda doğru cevap verdiği maddeler “uçak” ve “resim” (8 öğrenci) maddeleri; en yüksek oranda doğru cevap verdikleri madde ise “kültür”(12 öğrenci) olmuştur. Bölümde 6. sınıfların başarı düzeylerine bakıldığında en düşük oranda doğru cevap verdikleri maddelerin “köfte” ve “sözlük” (14 öğrenci) ; en yüksek düzeyde doğru cevap verdikleri maddelerin ise “yurt”, “zincir” ve “kelebek”(15 öğrenci) maddeleri olduğu görülmektedir. 7. sınıflara karışık halde verilmesi gereken kelimeler doğru formlarında verilmiş ve bu sebepten 7. sınıflarda bu bölümle ilgili ölçüm yapılamamıştır. 8. sınıfların bu bölümde 4 maddeye(vakit, perde, alfabe, kasaba) tüm öğrencilerin doğru cevap verdikleri; en düşük düzeyde doğru cevap verilen maddenin “seyahat”(13) maddesi olduğu görülmüştür. Elde edilen bulgulardan en başarılı sınıfın 4,8 puan ortalaması ile 8. sınıflar; en düşük başarı gösteren sınıfın ise 5.sınıflar (2,9) olduğu gözlemlenmiştir.

Ortaokul öğrencilerinin fonolojik farkındalık becerilerine bakıldığında ise en yüksek oranın 7. sınıflara ait olduğu; ardından 6.sınıfların geldiği;6. sınıfları 5.sınıfların takip ettiği, en düşük başarı düzeyine sahip sınıfın ise 8. sınıflar olduğu görülür.

Tablo 2. Ortaokul Öğrencilerinin Morfolojik Farkındalık Becerileri Ortalama Puanları ve Yazma Becerileri Ortalama Puanları

| Sınıflar | Çekim ekleri | Yapım Ekleri | Yazma Becerileri Ortalama Puanları |
|----------|--------------|--------------|------------------------------------|
| 5.       | 13,1         | 1,2          | 72,2                               |
| 6.       | 18,0         | 3,0          | 77,0                               |
| 7.       | 16,9         | 3,1          | 74,6                               |
| 8.       | 19,9         | 3,1          | 76,1                               |

Ortaokul öğrencilerinin morfolojik farkındalık becerileri ölçülürken iki alt boyut belirlenmiş, maddeler buna göre hazırlanmıştır. Bu alt boyutlar “çekim ekleri” “yapım ekleri” olarak belirlenmiştir. 5. sınıflar için madde oluşturulurken çekim ekleri ile ilişkili 25; yapım ekleri ile ilişkili 3 madde olmak üzere 28 madde hazırlanmış; 6. Sınıflara çekim ekleri ile ilgili 25,yapım ekleri ile ilgili 4 madde olmak üzere toplam 29 madde hazırlanmıştır. 7 ve 8. sınıflar içinse çekim ekleri ile ilişkili 29; yapım ekleri ile ilişkili 4 madde olmak üzere toplam 33 madde hazırlanmış her madde 1 puanla puanlanmıştır. Tablodaki veriler incelendiğinde çekim ekleri bölümünde en başarılı sınıfın 25 sorudan ortalama 18,0 puan alan 6. sınıfların olduğu söylenebilir. 6. sınıflar en



düşük düzeyde doğru cevabı ilgi eki bilgisini ölçmeye yönelik “Çocuk,..... (kuş-) kanadından kopardığı tüyü ateşe doğru tutmuş.”(5 öğrenci) maddesine ; en yüksek doğru cevapları ise “çoğul eki, hal ekleri, iyelik ekleri”ni ölçmeye yönelik oluşturulmuş maddelere verdiği görülmektedir(13 öğrenci). 29 maddeden ortalama 19,9 puan alan 8. sınıf öğrencilerinin en düşük düzeyde doğru cevap verdiği madde “iyelik eki” bilgisini ölçmeye yönelik olan “Ahmet ve ben o kadar hızlı koşmuştuk ki durduğumuzda ..... (kalp) yerinden çıkacak gibiydi.” maddesidir (6 öğrenci). Öğrencilerin en yüksek düzeyde doğru cevap verdiği maddenin ise “geniş zaman eki” bilgisini ölçmeye yönelik maddenin olduğu görülür, “Mustafa her akşamüstü çalılarının arasına sakladığı kazmasını alır, kazmasıyla bahçedeki bütün zararlı otları..... (ayıkla-).” şeklinde oluşturulan maddeye toplam 14 öğrencinin doğru cevap verdiği görülmektedir. 16,9 puan ortalaması ile 7. sınıfların en düşük düzeyde doğru cevap verdiği maddenin, “iyelik eki” bilgisini ölçmeye yönelik “Evlerin..... (pencereler-) dışarıyı bize anlatan; gösteren gözlerle benzetebiliriz.”(6 öğrenci) maddesi olduğu ; en yüksek düzeyde doğru cevap verilen maddenin ise “geniş zaman eki” bilgisini ölçmeye yönelik “Ne zaman içim daralsa ananesinin lafları su serper yüreğine ; yol..... (göster-).”(14 öğrenci) olduğu görülmektedir. Çekim ekleri ile ilgili 13,1 puan ortalaması ile oluşturulan maddeleri yanıtlamakta en az başarıya sahip olan 5. sınıfların en düşük düzeyde cevapladıkları madde sadece 7 öğrencinin cevaplayabildiği ayrılma hal eki bilgisini ölçmeye yönelik “Bu akşam ..... (iş) dönerken istediğin oyuncak alacağım.” maddesi olmuştur. 5. sınıfların en yüksek başarıya sahip olduğu maddeler ise I ve II. tekil şahıs iyelik eki bilgisini ölçmek için oluşturulmuş “Benim öyle..... (beceriler) yoktur.” ve “Yeni aldığın..... (araba) çok güzel.” maddeleridir(13 öğrenci).

Yapım ekleri ile ilgili veriler incelendiğinde ise başarılı sıralamasının 7. sınıflar(3,1) ve 8. sınıflar(3,1) ,6. sınıflar(3,0) ve en az başarı gösteren öğrencilerinse 5. sınıflar (1,2) olduğunu görmek mümkündür. 7. sınıfların bu bölümde en yüksek düzeyde doğru cevap verdiği madde isimden isim yapan ek bilgisini ölçmeye yönelik hazırlanmış “Babaannem çayını ..... (şeker-) içerdi.”(14 öğrenci) maddesi ; en düşük düzeyde doğru cevaplanan ise fiilden fiil yapan ek bilgisini ölçmek için hazırlanan “Yaptığı sevimli hareketlerle herkesi..... (gül-).”(9 öğrenci) maddesi olmuştur. 8. sınıfların en yüksek düzeyde doğru cevap verdikleri madde isimden isim yapan ek bilgisini ölçmeye yönelik oluşturulan “Karın yağmasına en çok çocuklar sevinmişti çünkü sokağa çıkıp kocaman bir..... (kar-) yapacaklardı.”(14 öğrenci) maddesi olmuş; en az doğru cevap verilen madde ise fiilden fiil yapan ek bilgisini ölçmek için hazırlanan “Yatmadan önce ışıkları muhakkak..... (sön-).”(9 öğrenci) maddesi olarak tespit edilmiştir. 6. sınıfların en yüksek düzeyde doğru cevap verdikleri maddeye bakıldığında öğrencilerin isimden isim yapan ek (Orada yaşadığı yıllarda..... (ingiliz-) konuşmayı öğrendi.); isimden fiil yapan ek (Ufukta görünen Türk gemilerini görünce askerin içi..... (rahat-).); fiilden isim yapan ek (Bu..... (yürü-) ninemi hayli yormuştu.) bilgilerini ölçmek için hazırlanan maddelere 12 öğrenci doğru cevap vermiştir. En düşük düzeyde doğru cevap verilen madde ise 10 öğrencinin doğru cevaplayabildiği fiilden fiil yapan ek bilgisini ölçmek için hazırlanan “Geçen sene mahallemize üç aile..... (taşı-).” maddesi olmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin morfolojik farkındalık becerilerindeki başarı düzeyine bakıldığında en yüksek düzeyin 6. sınıflara; en düşük düzeyin ise 5. sınıflara ait olduğu söylenebilir.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencilerinin Semantik Farkındalık Becerileri Ortalama Puanları ve Yazma Becerileri Ortalama Puanları

| Sınıflar | Sözcüklerin eş veya yakın anlamlısını bulma | Sözcüklerin zıt anlamlısını bulma | Sözcüklerin gerçek ve mecaz anlamını ayırt edebilme | Sözcüklerde terim anlam | Sözcüklerde eşseslilik | Yazma Becerileri Ortalama Puanları |
|----------|---------------------------------------------|-----------------------------------|-----------------------------------------------------|-------------------------|------------------------|------------------------------------|
| 5.       | 8,8                                         | 7,2                               | 9,6                                                 | 9,0                     | -                      | 72,2                               |
| 6.       | 8,3                                         | 9,9                               | 9,6                                                 | 9,0                     | -                      | 77,0                               |
| 7.       | 7,4                                         | 9,9                               | 8,2                                                 | 9,0                     | 4,3                    | 74,6                               |
| 8.       | 9,7                                         | 9,8                               | 9,2                                                 | 9,0                     | 4,2                    | 76,1                               |

Ortaokul öğrencilerinin semantik farkındalık becerilerini ölçmek için 5 ve 6. sınıflar için 4 alt boyut oluşturulmuş; 7 ve 8. sınıflarda ise bu boyutlara “sözcüklerde eşseslilik” konusu eklenmiş her doğru cevap 1 puanla puanlanmıştır. Bölümlere göre soru dağılımı şu şekildedir;

- 1.Sözcüklerin eş veya yakın anlamlısını bulma (10)
- 2.Sözcüklerin zıt anlamlısını bulma (10)
- 3.Sözcüklerin gerçek ve mecaz anlamını ayırt edebilme (10)
- 4.Sözcüklerde terim anlam(9)
- 5.Sözcüklerde eşseslilik(5)

Tablodaki veriler incelendiğinde “Sözcüklerin eş veya yakın anlamlısını bulma” bölümünde en yüksek başarının(9,7) 8. sınıflara ait olduğu görülmektedir. 8. sınıfların bu bölümde “neden”, “esir”, “nasihat”, “zorunlu”, “kalp”, “sınıf”, “yürek” maddelerinin 15 öğrencinin tümü tarafından doğru eşleştirildiği görülmüş; en düşük düzeyde doğru cevap ise “sonbahar”(13 öğrenci) maddesine verilmiştir. Başarı sıralamasında 8. sınıfların ardından gelen 5. sınıflar (8,8) en yüksek düzeyde “şenlik”, “armağan”, “düş”, “padişah”, “kara”, “nehir”, “hayat” maddelerini doğru eşleştirmiş; en düşük düzeyde ise “hürriyet”(11 öğrenci) maddesini doğru yanıtlamışlardır. Puan ortalamasının 8,3 olarak ölçüldüğü 6. sınıflarda en yüksek düzeyde “hediye”(15 öğrenci) ; en düşük düzeyde ise “cümle”, “imkân”, “inkılâp” (12 öğrenci) maddelerine doğru cevap verildiği görülmüştür. Bu bölümde en düşük başarıyı gösteren 7.sınıfların (7,4) ise bölümde en yüksek düzeyde verdiği doğru cevap “ulu”, “görev”, “medeniyet”, “kuvvetli” (15 öğrenci) ; en düşük düzeyde verdiği doğru cevap “hürmet” (5 öğrenci) olarak tespit edilmiştir.

“Sözcüklerin zıt anlamlısını bulma” bölümüne bakıldığında 6 ve 7. sınıfların aynı ve oldukça yüksek bir oranla en yüksek başarıyı(9,9) gösterdiklerini söylemek mümkündür.6. sınıf öğrencileri “geri”, “al”, “kalın”, “sabah”, “yokuş”, “sağlam”, “bayat”, “dost” ve “acı” maddelerinin hepsini doğru eşleştirmiş, yalnızca “tutsak” maddesini 14 öğrencinin doğru eşleştirebilmiş; 7. sınıf öğrencilerinin ise “sevgi”, “ihtiyar”, “aşağı”, “açık”, “başlangıç”, “gülmek”, “sert”, “gece”, “ucuz” maddelerini 15 öğrenci doğru eşleştirmiş, sadece “güzel” maddesini 14 öğrencinin doğru eşleştirebildiği tespit edilmiştir. 6 ve 7.sınıfların ardından 9,8 puan ortalaması ile 8. sınıflar gelmiştir. 8. sınıfların en yüksek doğru eşleştirmeyi “eski”, “dost”, “temiz”, “yaramaz”, “aynı”, “cimri”, “tembel” maddelerinde yaptıkları(15 öğrenci); en düşük düzeyde ise “doğu”, “ölü”, “ucuz” (14 öğrenci) maddelerini eşleştirdikleri görülmektedir. Bölümün en düşük başarı düzeyi 7,2 ile 5. sınıflarda saptanmıştır. 5.sınıf öğrencilerinin en yüksek düzeyde doğru eşleştirmeyi “açık”, “soğuk”, “küçük” (15 öğrenci) maddelerinde; en düşük düzeyde doğru eşleştirmeyi “çabuk” (8 öğrenci) maddesinde yaptıkları tespit edilmiştir.

“Sözcüklerin gerçek ve mecaz anlamını ayırt edebilme” kısmında 5 ve 6. sınıflar aynı oranda ve oldukça yüksek bir başarı göstererek (9,6) bu bölümdeki en yüksek puan ortalamasına sahip olmuştur. 5. sınıflarda verilen cümlelerdeki altı çizili “sağlam”, “yanıyorum.”, “yıktı.”, “acı”, “tatlı”, “sıcak”, “kuru”, “soğuk” kelimelerini içeren maddeleri 15 öğrenci doğru cevaplamış; en düşük düzeyde cevapladıkları “koyu” kelimesinin hangi anlamda kullanıldığının sorulduğu madde olmuştur (11 öğrenci). 6. sınıflarda verilen cümlelerde altı çizili “koptu”, “kör”, “soğuk”, “ısındı.”, “söndü.” kelimelerini içeren maddeleri 15 öğrenci doğru cevaplamış; en düşük düzeyde cevapladıkları maddenin “ısındı.” kelimesinin hangi anlamda kullanıldığının sorulduğu madde olduğu görülmüştür(12 öğrenci). ( ısınmak fiili iki farklı maddede mecaz ve gerçek anlamları içerecek şekilde sorulmuştur.) Bu bölümden ortalama 9,2 puan alan 8. sınıflarda verilen cümlelerde altı çizili “ateş” ve “kırdı” (14 öğrenci ) kelimelerini içeren maddeler en yüksek düzeyde doğru cevaplanan maddeler olurken en düşük düzeyde cevaplanan madde ise “el” kelimesinin altı çizili olarak verildiği madde olmuştur (11 öğrenci). 8,2 puan ortalaması ile 7. sınıfların bölümün en düşük performansını gösterdiği tespit edilen verilerde 7.sınıflar en yüksek düzeyde “barış rüzgârları”, ”uyutmak”, “acı” ve “yüz” kelimelerinin altının çizili olduğu maddeleri doğru yanıtlamışlar; en düşük ise doğru cevabın gerçek anlam olduğu “soğuk” kelimesinin kullanıldığı madde olmuştur (8 öğrenci). (soğuk kelimesi iki farklı maddede mecaz ve gerçek anlamları içerecek şekilde sorulmuştur.)

“Sözcüklerde terim anlam” ortaokul öğrencilerinin oldukça yüksek başarı gösterdiği bölüm olmuştur, bu bölümde tüm ortaokul öğrencileri maddelerin hepsine doğru yanıt vermiş ve bölümün puan ortalaması 9,0 olarak ölçülmüştür.

Sadece 7 ve 8. sınıflarda ölçülen “sözcüklerde eşseslilik” alanına bakıldığında ise 7 ve 8. sınıflar arasında çok büyük bir başarı farkı gözlemlenmemekle birlikte 7. Sınıfların (4,3) 8. Sınıflardan(4,2) ortalama 0,1 puan daha yüksek bir başarı gösterdikleri ifade edilebilir. Bu bölümde 7. sınıf öğrencilerinin en yüksek düzeyde doğru cevap verdiği maddeler “gül ve “yaz” maddeleri(15 öğrenci) olmuş; en düşük düzeyde ise “yaş” maddesine cevap verilmiştir(11 öğrenci). Bölümde 8. sınıfların cevap verme durumlarına bakıldığında ise öğrencilerin en yüksek düzeyde “yaz” maddesine doğru cevap verdikleri(15 öğrenci) ; en düşük düzeyde ise “yol” maddesine doğru cevap verdikleri tespit edilmiştir(11 öğrenci).

Ortaokul öğrencilerinin semantik farkındalık becerilerinin başarı düzeyine bakıldığında ise en yüksek düzeyin 6. sınıflara ait olduğu ardından 7. sınıfların, 5. sınıfların geldiği tespit edilmiş en düşük başarı düzeyinin ise 5. sınıf öğrencilerine ait olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrencilerinin Sentaktik Farkındalık Becerileri Ortalama Puanları ve Yazma Becerileri Ortalama Puanları

| Sınıflar | Kelime ve kelime gruplarını kullanarak cümleler oluşturma | Kelimeleri karışık olarak verilen atasözlerinin kelime dizimini doğru şekilde yapma | Yazma Becerileri Ortalama Puanları |
|----------|-----------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------|
| 5.       | 3,1                                                       | 3,2                                                                                 | 72,2                               |
| 6.       | 4,3                                                       | 4,3                                                                                 | 77,0                               |
| 7.       | 3,5                                                       | 3,5                                                                                 | 74,6                               |
| 8.       | 4,4                                                       | 4,4                                                                                 | 76,1                               |

Ortaokul öğrencilerinin sentaktik farkındalık becerilerini ölçmek için 2 alt boyut belirlenmiştir, bunlar; “kelime ve kelime gruplarını kullanarak cümleler oluşturma”, “kelimeleri karışık olarak verilen atasözlerinin kelime dizimini doğru şekilde yapma” boyutlarıdır. Belirlenen

her iki alt boyut ile ilgili ortaokul öğrencilerine cevaplamaları istenilen beşer madde oluşturulmuştur. Elde edilen verilerden oluşturulan tabloya bakıldığında “kelime ve kelime gruplarını kullanarak cümleler oluşturma” bölümünde en yüksek düzeyde başarı gösteren öğrencilerin 4,4 puan ortalamasıyla 8.sınıf öğrencileri olduğu; ardından 6.sınıf öğrencilerinin (4,3), 7. sınıf öğrencilerinin (3,5) ve 5.sınıf öğrencilerinin (3,2) geldiği söylenebilir. Bu bölümde ortaokul öğrencilerinin en düşük ve en yüksek oranda verdiği cevaplar şu şekildedir; 5. sınıf öğrencilerinin en düşük oranda anlamlı cümle kurabildiği madde “rıhtım” (10 öğrenci) kelimesi, en yüksek oranda anlamlı cümle kurabildiği maddeler ise “rahat uyumak”, “hayret” ve “hedef” olmuştur (13 öğrenci). Bölümde 6. sınıf öğrencilerinin başarı durumlarına bakıldığında en düşük oranda doğru anlamlı cümle kurabildiği maddenin “tutsak” (11 öğrenci ) maddesi; en yüksek oranda anlamlı cümle kurulan maddelerin ise “kömürlük” ve “sevimli” (15 öğrenci) maddeleri olduğu görülmektedir. 7. sınıf öğrencileri en yüksek oranda “kafes”, “üzüntü”, “heyecanlı” “toplantı” maddeleri ile ilgili anlamlı cümle kurabilmiş (15 öğrenci) ; sadece “başı gözü yarılmak” maddesinde 14 öğrencinin anlamlı cümle kurabildiği gözlenmiştir. 8. sınıflarda bu bölümdeki “traktör”, “birdenbire”, “yetenek” “gayret sarf etmek” maddeleri tüm öğrenciler tarafından anlamlı olarak cümlelerde kullanılabilmiş (15 öğrenci); “uygarlık” maddesi 14 öğrenci tarafından anlamlı olarak cümle içinde kullanılabılmıştır.

“Kelimeleri karışık olarak verilen atasözlerinin kelime dizimini doğru şekilde yapma” alt boyutunda ise ortaokul öğrencilerinin sınıflara göre verdiği en yüksek ve en düşük doğru cevaplar şu şekildedir; 5. sınıf öğrencilerinin en düşük düzeyde dizimini doğru yaptığı madde “Bana arkadaşını söyle sana kim olduğunu söyleyeyim.” maddesi (9 öğrenci) ; en yüksek oranda doğru dizimlediği madde ise “Gülme komşuna gelir başına.” maddesi (14 öğrenci) olmuştur. Bölümde 6. sınıfların durumuna bakıldığında en düşük oranda “Mum dibine ışık vermez.” maddesinin diziminin doğru yapıldığı (10 öğrenci) ; en yüksek oranda ise “.Damlaya damlaya göl olur.” ve “Bugünün işini yarına bırakma.” Maddelerinin (15 öğrenci) doğru dizildiği görülmektedir. 7.sınıfların en düşük oranda “Lafla peynir gemisi yürümez.” (7 öğrenci) ; en yüksek oranda ise “Denize düşen yılanı sarılır.” Maddesini (15 öğrenci) doğru dizdiği görülmektedir. 8. sınıflarda en düşük oranda doğru cevap “Köprüyü geçene kadar ayıya dayı derler.” (12 öğrenci) maddesine; en yüksek oranda doğru cevap ise “Tatlı dil yılanı deliğinden çıkarır.” , “Yalancının mumu yatsıya kadar yanar.” ve “Bugünün işini yarına bırakma.” maddelerine (14 öğrenci) verilmiştir. Bu bölümde en yüksek başarıyı gösteren öğrenciler toplamda 5 maddeden 4,4 doğru cevap ortalaması ile 8. sınıflar; en düşük başarı gösteren öğrenciler ise 3,2 ile 5. sınıflar olmuştur.

Ortaokul öğrencilerinin sentaktik farkındalık becerilerinin başarı düzeylerine bakıldığında ise en yüksek düzeyin 8. sınıflara ait olduğu, ardından 6. sınıfların, 7. sınıfların geldiği tespit edilmiş en düşük ilişki düzeyinin ise 5. sınıf öğrencilerine ait olduğu gözlemlenmiştir.

Aşağıdaki tabloda elde edilen bulgu ve analizlerden ortaokul öğrencilerinin fonolojik, morfolojik, semantik ve sentaktik farkındalık becerileri bu 4 farkındalık becerisinin bir araya gelmesiyle oluşan üst dil farkındalık becerilerinin yazma becerileri puanları verilmiştir.

Tablo 5. Ortaokul Öğrencilerinin Tüm Farkındalık Becerilerinin Ortalama Puanları ve Yazma Becerisi Ortalama Puanları

| Sınıf | Fonolojik Farkındalık Becerisi Ortalama Puanı | Morfolojik Farkındalık Becerisi Ortalama Puanı | Semantik Farkındalık Becerisi Ortalama Puanı | Sentaktik Farkındalık Becerisi Ortalama Puanı | üst dil Farkındalık Becerilerinin Ortalama Puanı | Yazma Becerisi Ortalama Puanı (100 üzerinden) |
|-------|-----------------------------------------------|------------------------------------------------|----------------------------------------------|-----------------------------------------------|--------------------------------------------------|-----------------------------------------------|
| 5.    | 27,1                                          | 14,3                                           | 34,6                                         | 6,3                                           | 82,3                                             | 72,2                                          |
| 6.    | 29,1                                          | 21,0                                           | 36,8                                         | 8,6                                           | 95,7                                             | 77,0                                          |
| 7.    | 24,3                                          | 20,0                                           | 38,8                                         | 7,0                                           | 91,4                                             | 74,6                                          |
| 8.    | 24,5                                          | 23,0                                           | 41,9                                         | 8,8                                           | 98,2                                             | 76,1                                          |

Tablodaki veriler incelendiğinde 5, 6 ve 7. sınıfların en yüksek oranda semantik farkındalık becerileri maddelerinden puan aldığı; ardından sentaktik; fonolojik ve sonuncu sırada morfolojik farkındalık beceri puanlarının geldiği görülmektedir. 8. sınıfların farkındalık becerilerinin ortalama puanlarına bakıldığında ise en yüksek puan ortalamasının sentaktik farkındalık becerilerine ait olduğu ardından semantik, morfolojik ve en düşük puan ortalamasına sahip beceri alanının fonolojik farkındalık becerileri alanı olduğu görülmektedir. Tüm ortaokul öğrencilerinin en düşük farkındalık becerilerinin “morfoloji” ve genel olarak en yüksek başarılarının “semantik farkındalık becerileri” alanına ait olması, bu durumun öğretim ilkelerinden hayatilik, basitten karmaşığa, somuttan soyuta ve aktivite ilkeleri (Hesapçıoğlu, 2011; Şahan, 2014) ile ilişkili olmasına bağlanabilir. Kazandırılan dil yapısının gerçek hayatta sıklıkla kullanılabilir olması, o dil yapısının doğru kullanılmasına sebep olur öğrencilerin eklerden çok kelime anlamlarında başarılı olmaları bu yapıları kullanma sıklıkları ile ilgilidir. Öğrencilerin öğrenmelerinde “basitten karmaşığa” ilkesi de oldukça önemli bir yer tutmaktadır. Öğrenciler önce dildeki anlamsal yapıları öğrenip daha sonra şekilsel küçük yapıları öğrenmeyi başarabilmektedirler. Morfolojik farkındalık testi hazırlanırken pilot uygulama sonucu 5. sınıfların “fiilden fiil yapan ek” ve “dilek şart kipleri” konuları öğrencilerin gelişimsel seviyesine uygun bulunmayarak çıkarılmış 5. sınıflar buna rağmen morfolojik farkındalık becerileri alanında diğer kademelere göre düşük bir başarı elde etmiştir. Öğrencilerin “morfolojik farkındalık becerileri” boyutunda başarılarının düşük “semantik farkındalık” boyutunda yüksek olması farkındalık becerilerinden soyut alana en yakın olmasına bağlanabilir, çocuklar dil gelişimi bu ilkeye göre; önce sesleri anlamlı bir şekilde bir araya getirmeyi öğrenir (fonolojik farkındalık) daha sonra kelimelere anlam yüklemeyi öğrenir (semantik farkındalık), sonra kelimeleri anlamlı biçimde bir araya getirir (sentaktik farkındalık) ve en son eklerle kompleks yapılar oluşturmayı öğrenir (morfolojik farkındalık).

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Üst dil farkındalık düzeyi öğrencinin gelişimine bağlı olarak değişebilmektedir. Yapılan birçok çalışmada da üst dil farkındalıklarının çocukların gelişimlerine bağlı olduğu belirlenmiştir. İlk başta ise fonolojik farkındalık becerisinin geliştiği doğrulanmıştır. Sayar ve Turan (2012) çalışmalarında fonolojik farkındalık becerilerinin okuma başarısının en güçlü yordayıcısı olduğunu ifade etmiştir. Lerkkanen ve diğerleri (2004) tarafından yapılan çalışmada da okulun ilk yılının başında okuma becerisi fonolojik farkındalığı yordarken, yılsonundaki başarıyı da yordamış; fonolojik farkındalık ile ilk okuma becerilerinin birlikte geliştiği ortaya çıkmıştır. Buna karşın Erdoğan (2009)’ın yaptığı çalışmada, ilkökul 1.sınıf öğrencilerinin 1. dönem ortasında sahip oldukları okuma becerilerinde fonolojik farkındalık becerilerinin etkili olduğu görülmüş fakat okuma-yazmaya geçen öğrencilerin okuma başarılarını yordayıcı bir durum görülmemiştir. MacLean, Bryant ve Bradley (1987)’nin yapmış olduğu çalışmada 3 yaşına kadar olan çocuklarda



incelenen fonolojik farkındalık becerileri sonucunda uyak bilgisi ile fonolojik farkındalık becerileri arasında güçlü bir ilişki ortaya çıkmıştır, yapılan bu çalışmada ise öğrencilerin fonolojik farkındalık becerileri alanında en düşük başarı gösterdiği alan uyak bilgisine dair maddelerin bulunduğu bölüm olmuştur. 5 puan üzerinden değerlendirilen bölümde öğrencilerin en yüksek puan ortalaması 1,4 (6. sınıflar) olarak tespit edilmiştir. Bu durumda öğrencilerin hem uyak bilgisini hem de yaratıcı yazma becerilerini kullanmalarını gerektiren “verilen kelime, kelime gruplar ve dizelere uyaklı yeni kelime ve dizeler oluşturma” etkinliğinin istenmesinin etkisi olduğu düşünülmektedir. Literatüre bakıldığında uzmanların, “morfolojik farkındalığı kazanmada sözcüklerin çekimli hallerinin, yapım eki almış halinden daha önce ve doğal bir biçimde öğrenildiği” konusunda fikir birliğine varıldığı görülmektedir (Kuo ve Anderson, 2006 ; Kirby vd., 2012). Yapılan çalışmada yapım eki maddelerini çekim eki maddelerinden daha yüksek oranda cevaplayan öğrencilerin yalnızca 8. sınıf öğrencileri olması bu bilgiyi doğrular niteliktedir. Öğrencilerin cevaplama konusunda en başarılı olduğu alanın semantik farkındalığın alt boyutlarından olan “sözcüklerde terim anlam” olması da öğrencilerin anlamsal olarak birbirine yakın ve birbiriyle ilişkili kavramları zihinlerinde şemalamanın daha erken gelişen zihinsel bir beceri olduğunu gösterir niteliktedir.

Fonolojik, morfolojik, semantik ve sentaktik becerilerinin toplamından elde edilen üst dil farkındalık becerilerinin ile yazma becerileri puan düzeylerine bakıldığında ise testlerden alınan toplam puan arttıkça yazma becerisi puanlarının da arttığı gözlemlenmektedir. Tablodan hem üst dil farkındalık becerileri hem de yazma becerileri puanında 6. sınıfların en başarılı sınıf olduğu; ardından 7. sınıfların geldiğini; onu 8. sınıfların takip ettiğini görmek mümkündür. üst dil farkındalık becerilerinin yazma becerileri ile arasındaki ilişkiye bakıldığında hem üst dil farkındalık becerileri testinden hem yazma becerilerini ölçmek için yapılan uygulamadan en düşük puan alan sınıfın 5. sınıflar olduğu tespit edilmiştir. Bu durumu öğrencilerin bilişsel gelişim düzeyleri ile ilgili olduğunu söylemek mümkündür, üst dil farkındalık becerilerinin yazma becerileri ile ilişkisi açısından 6, 7 ve 8. sınıfların düzey olarak birbirlerinden çok farklı bir grafik sergilememişlerdir. Bu durum 5. sınıfların bilişsel gelişim düzeyi olarak diğer sınıflardan daha farklı bir yerde olduğunu göstermektedir. Bowey ve Patel (1988); Solesa (2011) yaptıkları çalışmalarda üst dil farkındalık becerilerinin bilişsel gelişim düzeyiyle paralel bir gelişim izlediğini ifade etmiş; Şen, Yıldız Çiçekler, Yılmaz (2010) yaptıkları çalışmada üst dil farkındalık becerileri alanında 6 yaş çocuklarının 5 yaş çocuklarından daha başarılı olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen veri ve analizlerden ortaokul öğrencilerinin üst dil farkındalık becerileri ve yazma becerileri arasında anlamlı bir ilişkinin olduğunu söylemek mümkündür. Bu farkındalık becerileri ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri üstünde olumlu bir etkiye sahiptir, farkındalık becerileri yüksek olan öğrencilerin yazma becerilerinin de yüksek olduğu; bu becerilerin düşük olduğu öğrencilerde yazma becerisinin de düşük olduğu gözlemlenmiştir.

Yapılan çalışmada üst dil farkındalık becerilerinin yazma becerilerini olumlu anlamda etkilediği ortaya çıkmıştır. Bu sebeple öğrencilerin üst dil farkındalık becerilerinin geliştirilmesi yazma becerilerinde de daha başarılı olabilecekleri anlamına gelmektedir. Hirschman (2000)’ın yaptığı çalışmada dil bozukluğu olan çocuklara bir süre boyunca farklı uygulamalarla üst dil eğitimi verilmiş; çocukların karmaşık düzendeki cümle yapılarını kullanabilmeye başladığı aynı zamanda yazılı ve sözlü ifade kullanımlarında da yükselmenin olduğu gözlenmiştir. Öğrencilerin bilişsel gelişim düzeylerine uygun alıştırmalar yapmaları sağlanarak üst dil farkındalık becerilerinin gelişmesine katkı sağlanabilir. Ayrıca İlköğretim Türkçe Dersi (5.Sınıflar), (6, 7, 8. Sınıflar) Öğretim Programı (MEB, 2006)’nda yer alan yazma beceri alanına ait bazı kazanımların üst dil farkındalık alanlarıyla da ilişkili olduğu görülmektedir. Bu kazanımların elde edilmesiyle üst dil farkındalık becerilerine ait kazanımlar elde edilebileceği de söylemek mümkündür.



**KAYNAKÇA**

- Acarlar, F., Ege, P.-Turan, F. (2002). Türk Çocuklarında üst dil Becerilerinin Gelişimi ve Okuma ile İlişkisi, *Türk Psikoloji Dergisi*, 17 (50), 63-73.
- Allor, J. H. (2002). The Relationships of Phonemic Awareness and Rapid Naming to Reading Development, *Learning Disability Quarterly*, 25, 47-57.
- Altun, M. (2004). Türk Atasözleri Üzerine Sentaktik bir İnceleme, *Akademik Araştırmalar Dergisi* (Journal of Academic Studies), Mayıs-Temmuz 2004, 6, sayı 21, 79-91.
- Anthony, J. L ve Francis, D. J. (2005). Development of Phonological Awareness Current Directions in Psychological Science 14(5).
- Bowey, J. A. Ve Patel, R. K. (1988). Metalinguistic Ability and Early Reading Achievement, *Applied Psycholinguistics*, 9, 367-383.
- Carlisle, J. F. (2000). Wareness of the Structure And Meaning Of Morphologically Complexwords: Impact on Reading, *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 12, 169–190.
- Chaney, C. (1994). Language Development, Metalinguistic Awareness, and Emergent Literacy Skills of Three-Year-Old Children in Relation to Social Class, *Applied Psycholinguistics*, 15, 370-394.
- Chard, D. J. ve Dickson, S. V. (1999) Phonological Awareness: Instructional and Assesment Guideliness, *Intervention in School and Clinic*, 34 (5), 261-270.
- Craik, F. I. M. ve Lockhart, R. S. (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Research, *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Çetin, B. (2002). Kompozisyon Tipi Sınavlarda Kompozisyonun Biçimsel Özelliklerinden Kestirilen Puanların Anahtarla ve Genel İzlenimle Puanlanmasından Elde Edilen Puanlarla İlişkisi (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi: Ankara.
- Deacon, S. H. ve Kirby, J. R. (2004). Morphological Awareness: Just “More Phonological”: The Roles of Morphological and Phonological Awareness in Reading Development, *Applied PsychoLinguistics*, 25, 223–238.
- Edwards, H. T. ve Kirkpatrick, A. G. (1999). Metalinguistic Awareness in Children: a Developmental Progression, *Journal of Psycholinguistic Research*, 28(4), 313-329.
- Erdoğan, Ö. (2009). İlköğretim Birinci Sınıf Öğrencilerinin Fonolojik Farkındalık Becerileri ile Okuma ve Yazma Becerileri Arasındaki İlişki (Yayımlanmış Yüksek Lisans Tezi), Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Fisher, R. ve Craik, F. I. M. (1977). The Interaction Between Encoding and Retrieval Operations in Cued Recall, *Journal of Experimental Psychology, Human Learning and Memory*, 3, 701-711.
- Flood, J. ve Menyuk, P. (1983). The Development of Metalinguistic Awareness and its Relation to Reading Achievement, *Journal of Applied Developmental Psychology*, 4(1), 65-80.
- Foorman, B. R., Petscher, Y. ve- Bishop, M. D. (2012). The Incremental Variance of Morphological Knowledge to Reading Comprehension in Grades 3–10 Beyond Prior Reading Comprehension, Spelling, and Text Efficiency, *Learning and Individual Differences*, 22, 792–798.

- Gray, A. ve Mccutchen, D. (2006). Young Readers' Use of Phonological Information: Phonological Awareness, Memory, and Comprehension, *Journal of Learning Disabilities*, 39 (4), 325–333.
- Hesapçioğlu, M. (2011). Öğretim İlke ve Yöntemleri, Babil Yayınları, Ankara.
- Hirschman, M. (2000). Language Repair via Metalinguistic Means, *International Journal of Language and Communication Disorders*, 35 (2), 251-268.
- Karahan, L. (2007). Türkçede Söz Dizimi, Akçağ Yayınları, Ankara.
- Karmiloff Smith, A., Grant, J., Simms, K., Claude, J., M. ve Cukkle, P. (1996). Rethinking Metalinguistic Awareness: Representing and Accessing Knowledge About What Counts As A Word, *Cognition*, 58, 197-219.
- Kiefer, M., J. ve Box, D. (2013). Derivational Morphological Awareness, Academic Vocabulary, and Reading Comprehension in Linguistically Diverse Sixth Graders, *Learning and Individual Differences* 24, 168–175.
- Kılıç, V. (2009). Anlambilime Giriş, Papatya Yayıncılık, İstanbul.
- Kirby, J., R., Deacon, S. H., Bowers, P., N., Izenberg, L. Wade, Woolley, L. ve Parrila, R. (2012). Children's Morphological Awareness and Reading Ability, *Read Write*, 25, 389–410.
- Kuo, L., Anderson, R. C. (2006). Morphological Awareness and Learning to Read: A Cross-Language Perspective, *Educational Psychologist*, 41(3), 161-180.
- Lerkkanen, M. K., Rasku, P. H., Aunola, K. ve Nurmi, J. .E. (2004). Development Dynamics of Phonemic Awareness and Reading Performance During the First Year of Primary School, *Journal of Early Childhood Research*, 2 (2), 139-156.
- Lightsey, G. E., Frye, B. J. (2004). Teaching Metalinguistic Skills To Enhance Early Reading Instruction, *Reading Horizons*, 45(1).
- Maclean, M., Bryant, P. ve Bradley, L. (1987). Rhymes, Nursery Rhymes and Reading in Early Childhood, *Merrill-Palmer Quarterly*, 33, 255-282.
- MEB (2006). İlköğretim Türkçe Dersi (6, 7 ve 8. Sınıflar) Öğretim Programı ve Kılavuzu, Devlet Kitapları Müd. Basım Evi, Ankara.
- Roberts, A. D. (2011). The Role of Metalinguistic Awareness in The Effective Teaching of Foreign Language, Peter Lang, Berlin.
- Sayar, F., Turan, F. (2012). Okuma Gelişiminde üst dil Farkındalığı, Sesbilgisel Süreçler ve Bellek Süreçlerinin Etkisi: Kısa Süreli Bellek ve Çalışma Belleği, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 13(2).
- Snow, C. E., Burns, S. M. ve Griffin, P. (1998). The Process of Learning to Read. Preventing Reading Difficulties in Young Children”, *National Academy Press*, Washington, D. C., 41-84.
- Solesa, D. (2011). Cognition and Metalinguistic Awareness As Sine Quibus Non For Solving Verbal Problems, *Studia Psychologica*, 53(1).
- Şahan, H. H. (2014). Eğitimde Program Geliştirme & Öğretim İlke ve Yöntemleri, Pegem Akademi Yayınları, Ankara.

- Şen, S., Yıldız, Ç., C. ve Yılmaz, R. (2010). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden ve Etmeyen 5- 6 Yaş Çocukların üst dil Becerilerinin İncelenmesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2), 37-54.
- Toklu, Osman (2003). Dilbilime Giriş, Akçağ Yayıncılık, Ankara.
- Tunmer, W. E., Bowey, J. ve Grieve, R. A. (1983). The Development of Young Children's Awareness of the Word as A Unit of Spoken Language, Journal of Psycholinguistic Research, 12 (6), 567-594.
- Turan, F. ve Akoğlu, G. (2011). Okul Öncesi Dönemde Sesbilgisel Farkındalık Eğitimi, Eğitim ve Bilim Dergisi, 36(161), 64-75.
- Vardar, B. (1998). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü (2.Basım), Abc Kitabevi, İstanbul.
- Vellutino, F. R. ve Scanlon, D. M. (1987). Phonological Coding; Phonological Awareness, and Reading Ability; Evidence From a Longitudinal and Experimental Study, Merrill-Palmer Quarterly, 33 (3), 321-363.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri, Seçkin Yayıncılık, Ankara.

#### **Citation Information/Kaynakça Bilgisi**

- Batur, Z., Beyret, T.N., (2015). “Ortaokul Öğrencilerinin Üst Dil Farkındalık Becerileri İle Yazma Becerileri Arasındaki İlişki / Relationship Between Metalinguistic Awareness Skills And Writing Skills Of Middle School Students”, TURKISH STUDIES -International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic-, ISSN: 1308-2140, (Prof. Dr. H. Ömer Karpuz Armağanı), Volume 10/15 Fall 2015, ANKARA/TURKEY, www.turkishstudies.net, DOI Number: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8982>, p. 873-892.