

# EĞİTİM BİLİMLERİ VE ALAN EĞİTİMİ

## Güncel Konular

### Editörler

**Prof. Dr. İbrahim COŞKUN**

**Doç. Dr. Gökhan ILGAZ**



EĞİTİM BİLİMLERİ VE ALAN EĞİTİMİ  
GÜNCEL KONULAR

Editör: İbrahim Coşkun, Gökhan İlğaz  
ISBN: 978-625-5972-47-7  
PA Paradigma Akademi Yayınları  
Sertifika No: 69606

PA Paradigma Akademi Basın Yayın Dağıtım  
Fetvane Sokak No: 29/A  
ÇANAKKALE

e-mail: fahrigoker@gmail.com

Yayın Sorumlusu: Fahri Göker  
Dizgi&Kapak: Sitevio Ajans

Matbaa  
Meydan Baskı  
Sertifika No: 70835

Kitaptaki bilgilerin her türlü sorumluluğu yazarlarına aittir.

Bu kitap T.C. Kültür Bakanlığından alınan bandrol ve ISBN ile  
satılmaktadır. Bandrolsüz kitap almayınız.

Aralık 2024

# EĞİTİM BİLİMLERİ VE ALAN EĞİTİMİ

## Güncel Konular

### Editörler

**Prof. Dr. İbrahim COŞKUN**

**Doç. Dr. Gökhan ILGAZ**





## ÖNSÖZ

Bu kitap, eğitim dünyasının çeşitli yönlerine ışık tutmayı amaçlayan kapsamlı bir çalışmadır. Her bir başlık, eğitimin farklı bir boyutunu ele alarak okuyucuya derinlemesine bilgi ve bakış açısı sunmayı hedeflemektedir. Eğitim bilimleri ve alan eğitimine yönelik bölümlerden oluşan bu kitap Türkiye’de bu yönüyle bir ilk olma özelliği taşımaktadır. Dokuz farklı üniversiteden ve her biri alanında saygın 24 uzman ve akademisyen, toplam 15 bölüm ile kitaba katkı verdiler. Aşağıda, bu çalışmanın içeriğine dair genel bir bakış sunulmuştur:

*Akıcı Okuma Teknikleri ve Biyoteknik Okuma* başlığında, okuma hızının ve verimliliğinin artırılması üzerine odaklanılarak, modern teknikler ve inovatif yaklaşımlar incelenmektedir. Bu bölümde, okuyucuların okuma becerilerini geliştirmeleri için pratik yöntemler sunulmaktadır.

*Kullanıldığı Zamana Göre Okuma ve Anlama Stratejileri* bölümünde ise, farklı zaman dilimlerinde ve koşullarda okumanın ve anlamamanın nasıl optimize edileceğini tartışılmaktadır. Okuyuculara stratejik okumanın önemi konusunda değerli ipuçları sağlanmaktadır.

*Uzaktan Eğitim Sonrası İlkokul Öğrencilerinin Yazılarındaki Okunaklılık* bölümünde, pandemi döneminde uzaktan eğitimin ilkökul öğrencileri üzerindeki etkileri ele alınarak, yazı okunaklılığına dair gözlemler ve analizler sunulmaktadır.

*İlkokul 4. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Atasözü ve Deyimleri Öğrencilerin Öğrenme Durumları* başlığı altında, atasözü ve deyimlerin öğrenciler tarafından nasıl öğrenildiği ve kullanıldığı incelenmektedir. Bu bölüm, kültürel mirasın dil eğitimindeki yerini vurgulaması bakımından oldukça önemlidir.

*Erken Çocukluk Döneminde Dil Gelişiminin Desteklenmesi: Vygotsky Yaklaşımı*, çocukların dil gelişimini desteklemenin önemi ve Vygotsky'nin teorileri üzerinden yapılan değerlendirmeler sunmaktadır. Ayrıca bu bölümde yazar, çocuk gelişimi ve eğitim psikolojisi üzerine değerli bilgiler vermektedir.

*Cumhuriyet Döneminde Mesleki Eğitim İle İlgili Çıkarılan Kanun ve Yönetmelikler* bölümü, Türkiye Cumhuriyeti'nin mesleki eğitim alanındaki yasal düzenlemelerini ve bu düzenlemelerin tarihsel sürecini ele almaktadır.

*Türkiye, İspanya, İngiltere, Kanada, Almanya, Avusturalya, Hollanda ve Amerika Birleşik Devletleri'nde Sınıf Öğretmenliği Lisans Programları* baş-

lığı, farklı ülkelerdeki öğretmen eğitim programlarının karşılaştırmalı bir analizi sunulmaktadır. Bu bölüm, eğitimde uluslararası perspektifler arayan okuyucular için oldukça değerlidir.

*Fen Öğretmenlerinin Programların Uygulanması ile İlgili Görüşleri* bölümünde ise, fen bilimleri öğretmenlerinin eğitim programlarına dair değerlendirmeleri ve uygulama süreçlerindeki deneyimleri yer almaktadır.

*Bilim Çocuk Dergisinin Matematiksel İçerik Bağlamında İncelenmesi* bölümü, popüler bilim yayınlarının eğitimdeki rolünü ve matematik eğitimine katkılarını ele almaktadır.

*İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Pandemi Döneminde Yaşadıkları Öğretimsel Sorunlar ve Öğretim Uygulamalarına Yönelik Tercihleri* başlığı, pandemi sürecinde matematik öğretmenlerinin karşılaştıkları zorlukları ve geliştirdikleri öğretim stratejilerini incelemektedir.

*Üstün Yeteneklilik ve Ahlaki Gelişim* bölümünde, üstün yetenekli öğrencilerin ahlaki gelişimi ve bu süreçte yaşadıkları deneyimler ele alınmaktadır.

*Üstün Yetenekli Öğrencilerin Gözünden Göç* başlığı, üstün yetenekli öğrencilerin göç olgusuna bakış açılarını ve bu sürecin onların gelişimi üzerindeki etkilerini analiz etmektedir.

*Özel Yetenekli Öğrencilerde Çocuklar/Topluluklar İçin Felsefe (P4C) Eğitiminin Önemi* ise, özel yetenekli öğrenciler için felsefi düşünme ve sorgulamanın eğitimdeki rolünü tartışmaktadır.

*Batı Trakya Azınlık Öğretmenlerinin Kaynaşturmaya Yönelik Tutumları ve Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları* başlığında, azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yaklaşımları ve bu alanda önerdikleri eğitim programı tasarımları yer almaktadır.

Son olarak, *Eğitim Ortamlarında Eylem Araştırması* bölümü, eğitimde eylem araştırması yöntemlerinin nasıl uygulanabileceğini ve bu süreçte elde edilen bulguların eğitim pratiğine nasıl yansıtılacağını incelemektedir.

Bu çalışma, eğitim alanında kapsamlı bir rehber olmayı hedeflerken, okuyuculara farklı perspektiflerden bilgi ve öneriler sunmaktadır. Eğitimciler, öğrenciler ve araştırmacılar için değerli bir kaynak niteliğindedir. Keyifli okumalar dileriz.

**Prof. Dr. İbrahim COŞKUN**

**Doç. Dr. Gökhan ILGAZ**

## İÇİNDEKİLER

ÖNSÖZ.....	5
AKICI OKUMA TEKNİKLERİ VE BİYONİK OKUMA	
ABDULKADİR SAĞLAM, ÖMER ERBASAN.....	9
KULLANILDIĞI ZAMANA GÖRE OKUMA VE ANLAMA	
STRATEJİLERİ	
SİNAN ADANIR, İBRAHİM COŞKUN, BÜLENT ÖZDEN .....	25
İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ATASÖZÜ VE	
DEYİMLERİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME DURUMLARI	
SEMA DURAN BAYTAR, NALAN ÇEVİK ATLI.....	51
UZAKTAN EĞİTİM SONRASI İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN	
YAZILARINDAKİ OKUNAKLILIK	
NALAN ÇEVİK ATLI, İBRAHİM COŞKUN, SEMA DURAN BAYTAR	
.....	69
ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİL GELİŞİMİNİN	
DESTEKLENMESİ: VYGOTSKY YAKLAŞIMI	
GÜLHAN YILMAZ BURSA .....	87
CUMHURİYET DÖNEMİNDE MESLEKİ EĞİTİM İLE İGİLİ	
ÇIKARILAN KANUN VE YÖNETMELİKLER	
ERHAN VATANSEVER.....	109
TÜRKİYE, İSPANYA, İNGİLTERE, KANADA, ALMANYA,	
AVUSTURALYA, HOLLANDA VE AMERİKA BİRLEŞİK	
DEVLETLERİ'NDE SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARI	
HÜSEYİN ANILAN, SARENUR DEMİRKOL, İREM ERGÜL .....	131
FEN ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAMLARIN UYGULANMASI İLE	
İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: TIMSS 2015'TEN KANITLAR	
PINAR BANYA BAŞ, GÖKHAN ILGAZ.....	153

İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN PANDEMİ DÖNEMİNDE YAŞADIKLARI ÖĞRETİMSEL SORUNLAR VE ÖĞRETİM UYGULAMALARINA YÖNELİK TERCİHLERİ İREM GÖKÇE KAYA, LEVENT VURAL .....	181
ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN “GÖÇ” MELEK BABA ÖZTÜRK, MÜCAHİT AYDOĞMUŞ .....	223
ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE “ÇOCUKLAR/TOPLULUKLAR İÇİN FELSEFE” (P4C) EĞİTİMİNİN ÖNEMİ AYLİN GEREKLİ, YEŞİM FAZLIOĞLU.....	245
ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMI TASARIM YAKLAŞIMLARI VE KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARI: BATI TRAKYA AZINLIK ÖRNEĞİ BOURAK ADIL, GÖKHAN ILGAZ .....	269
EĞİTİM ORTAMLARINDA EYLEM ARAŞTIRMASI SERAP CAVKAYTAR .....	289



# AKICI OKUMA TEKNİKLERİ VE BİYONİK OKUMA

Abdulkadir SAĞLAM<sup>1</sup>, Ömer ERBASAN<sup>2</sup>

## GİRİŞ

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri, bireylerin bilgiye erişim, analiz ve karar alma süreçlerinde kritik bir rol oynar. Bilgi çağında yaşadığımız şu dönemde, bu beceriler yalnızca akademik başarı için değil, aynı zamanda kişisel ve profesyonel gelişim için de hayati bir önem taşır. Teknolojik ilerlemelerle birlikte bilgiye erişim hızlanmış, bilgi kaynaklarının çeşitliliği artmıştır. Ancak, bu durum beraberinde bilgi karmaşasını ve bilgi kirliliğini de getirmiştir. Dolayısıyla, okuma ve anlama becerileri bilgiye güvenilir şekilde ulaşma, eleştirel değerlendirme yapabilme ve bireysel düşünce geliştirebilme açısından vazgeçilmez hale gelmiştir.

Okuma becerisi bireylerin kendini ifade edebilme yeteneğini geliştirir. Bir metni anlamak ve değerlendirebilmek, dilin inceliklerini kavrayarak düşünceleri daha iyi bir biçimde aktarabilmeyi sağlar. Bu da iletişimde etkililiği artırır. Özellikle, akademik ve profesyonel ortamlarda yazılı iletişim, güçlü bir anlama ve analiz becerisi gerektirir. Örneğin, karmaşık bir akademik makaleyi anlamak ya da iş yerinde bir raporu değerlendirmek, yalnızca sözcüklerin ne anlama geldiğini bilmekle kalmayıp aynı zamanda bunları birbirleriyle ilişkilendirme ve yorumlama becerisini de içerir. Bu beceri, bireylerin daha analitik düşünmesini sağlar, eleştirel bakış açılarını geliştirir ve problem çözme yeteneklerini güçlendirir.

Okuduğunu anlama, günümüz dünyasında medya okuryazarlığı açısından da önem taşır. İnternet ve sosyal medya platformları aracılığıyla her gün büyük bir bilgi akışına maruz kalan bireylerin, doğru bilgi ile yanlış ayırt edebilme yeteneğine sahip olmaları gerekir. Bilgi kirliliğinin hızla yayıldığı bu çağda, bireylerin okuduğunu eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmesi ve güvenilir kaynaklardan bilgiye ulaşması, toplumsal açıdan da önem taşır. Bu bağlamda, okuduğunu anlamak bireylerin doğru bilgiye ulaşma ve bu bilgiyi bilinçli bir şekilde kullanma yeteneğini de güçlendirir.

Bunun yanında, okuma ve okuduğunu anlama becerileri, akademik başarının yanı sıra bilişsel gelişim açısından da önemlidir. Okuma eylemi, bireylerin hafızasını ve konsantrasyon yeteneğini geliştirir. Özellikle küçük yaşlarda düzenli okuma alışkanlığı edinmek, çocukların kelime dağarcığını genişletir ve zihinsel gelişimlerini destekler. Yaş ilerledikçe, okuma alışkanlığı bireylerin

genel bilgi düzeyini artırarak bilgiye dayalı karar alma süreçlerini iyileştirir. Okuma yoluyla öğrenilen bilgiler, uzun süreli hafızada saklanır ve bu bilgiler, bireylerin farklı alanlarda karşılaştıkları durumlarda problem çözme becerilerini artırır.

Okuma ve okuduğunu anlama, bireyin kendini geliştirmesi, topluma katkıda bulunması ve bilgi çağında etkin bir birey olarak yer alması için temel bir gerekliliktir. Bu beceriler yalnızca akademik ya da profesyonel başarı için değil, aynı zamanda bireysel gelişim ve toplumsal sorumluluk açısından da önemlidir. Bu nedenle, okuma alışkanlığını teşvik etmek ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek, bireylerin hem bireysel hem de toplumsal düzeyde bilinçli ve aktif birer katılımcı olmalarını sağlar.

### **1.1. Okuma**

Okuma, bireyin kendini daha iyi ifade etmesini, diğer insanlarla daha sağlıklı ilişkiler kurmasını ve hem kendisiyle hem de çevresiyle daha barışçıl bir yaşam sürdürmesini sağlayan önemli bir beceridir. Hayati bir değeri olan bu beceri, kişinin çevresiyle etkileşim kurmasına yardımcı olur ve bilgi edinme sürecinin vazgeçilmez bir aşaması olarak kabul edilir. Okuma, akademik hayatta olduğu kadar günlük yaşamda da bireyin başarısını ve hayat kalitesini artıran bir süreçtir. Yıldız (2010), okumayı yazıdaki duyguları hissedip düşünceleri anlamayı içeren ve çözümlene gerektiren çok yönlü bir beceri olarak tanımlamaktadır. Şahin (2009) ise okuma sürecini, yazılı sembollerin gözle algılanıp zihinsel olarak kavranması ve ardından sözlü olarak ifade edilmesi olarak tanımlamaktadır.

Okuma süreci, yazar ile okuyucu arasında bir etkileşim olup okuyucunun kendi bilgi ve deneyimlerini kullanarak anlam oluşturduğu bir süreçtir. Bu anlam kurma süreci, belirli bir amaca yönelik, uygun yöntemlerle ve düzenli bir ortamda gerçekleşmelidir (Akyol, 2020). Başarılı bir okuma, fiziksel, duygusal ve zihinsel yeteneklerin bir arada kullanıldığı karmaşık bir beceri olarak tanımlanır (Baştuğ, 2021). Eğer okuma eylemi sonucunda bir anlam çıkarılmıyorsa, bu durumda okuma amacına ulaşamamış sayılır (Balcı, 2016). Dolayısıyla, okuma, öğrenmenin en temel yollarından biri olarak değerlendirilmektedir.

Öğrenciler, eğitim hayatlarına başlar başlamaz okuma becerilerini geliştirmeye yönlendirilirler. Çünkü sınıf düzeyi ilerledikçe öğrencilerden daha karmaşık okuma becerileri sergilemeleri ve bu sayede akademik başarılarının art-

ması beklenmektedir. Araştırmalar, akıcı okuma ve okuduğunu anlama yetenekleri ile sınav başarıları arasında güçlü ve olumlu bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır (Altundal ve Bilge, 2023).

Okuma, insanlık tarihi boyunca düşüncelerin aktarımı için kullanılan en önemli dil becerilerinden biri olmuştur. Yazının icadından itibaren okuma becerisi, bireylerin bilgiye ulaşmasını kolaylaştırmış ve öğrenme sürecini desteklemiştir. Bu beceri, yazma ile birlikte öğrenilen temel dil yeteneklerinden biri olup, özellikle eğitim hayatındaki bireyler tarafından en sık başvuru alan becerilerden biridir.

Okuma eylemi aynı zamanda bireyin sentez yapma, eleştirel düşünme ve değerlendirme gibi zihinsel yeteneklerini geliştirir; bu beceriler de bireyin akademik hedeflerine ulaşmasını ve çeşitli konularda derinlemesine bilgi sahibi olmasını sağlar (Dilsiz, 2024). Okuma, bireyin yaşamı boyunca sosyal, kültürel ve bilişsel alanlarda başarı elde etmesine olanak sağlayan karmaşık bir süreçtir (Keskin ve Akyol, 2014). Bu nedenle, okuma becerisinin geliştirilmesi, bireyin her alanda daha etkili olmasını sağlamak adına önem taşır.

Okuma becerisinin, kişinin toplumsal, kültürel ve bilişsel açıdan yeterlilik kazanmasında rolü büyüktür. Bu sayede, birey, hayatının her aşamasında güçlü bir bilgi temeline ve daha sağlıklı iletişim kurma becerisine sahip olur. Bu yüzden okuma becerisinin desteklenmesi ve geliştirilmesi, bireylerin eğitiminde ve kişisel gelişiminde büyük önem taşımaktadır.

## **1.2. Akıcı Okuma**

Okuma becerisini kazandırmada ve geliştirme sürecinde en önemli aşamalardan biri, akıcı bir okuma düzeyine ulaşmaktır. Genel olarak bakıldığında, akıcı okuma, metnin doğru, konuşma hızına uygun ve anlamlı bir seslendirmeyle okunması olarak tanımlanır (Kargın, Güldenoğlu ve Alatlı, 2023). Ayrıca, doğruluğu yüksek bir okuma performansı, dakikada doğru okunan kelime sayısı ile ölçülebilir (Rasinski, 2004). Samuels'ın (2006) farklı bir tanımı, çözümleme ve anlamının eş zamanlı olarak gerçekleştirilmesini akıcı okuma olarak ifade ederken, bu becerinin doğru, hızlı ve prozodik (anlamlı seslendirme) okumayla ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Fuchs, Fuchs, Hosp ve Jenkins (2001) ise akıcı okumanın, harflerin tutarlı bir şekilde seslendirilmesi, ses öğelerinin tanınabilir bir bütün olarak bir araya getirilmesi, cümlelerin anlamını bütünlük içinde değerlendirme, metnin anlamını önceki bilgilerle ilişkilendirme ve eksik bilgileri tamamlayıcı çıkarımlar yapmayı gerektiren çok yönlü ve karmaşık bir beceri olduğunu belirtmektedir.

Akıcı okuma, bir metni doğru, uygun bir hızda ve anlamına uygun bir tonda okuyabilme yeteneğidir. Bu bileşenler birbiriyle ilişkili olarak ardışık bir düzen içerisinde ilerler. Doğru okuma olmadan okuma hızının artması veya uygun bir seslendirme ritmine ulaşılması zordur (Akyol ve Baştuğ, 2015). Bu doğrultuda, okuma sürecinin önce doğruluk temelinde başlaması, ardından okuma hızının artması ve son aşamada ritmik bir okuma, yani prozodinin sağlanması hedeflenir. Akıcı okuma unsurlarını yeterince kazanmış bireyler, okumanın temel amacının metni anlamlandırmak olduğunu kavrarlar. Buna karşın, akıcı okuyamayan bireyler ise, anlamlandırma sürecine tam olarak odaklanamayarak kelime tanıma üzerinde fazla zaman harcar ve bunun sonucu olarak yavaş, düzgün bir ritimden yoksun bir okuma gerçekleştirirler (Sidekli ve Altıntaş, 2021). Bu durum, okunan metnin yeterince anlaşılmadığının da bir işareti olabilir. Akıcı okuyabilen bireyler, okuma sürecinde herhangi bir aksaklık yaşamazlar; bu sayede okuma eylemi daha keyifli hale gelir ve bireyin düzenli bir okuma alışkanlığı geliştirmesi kolaylaşır. Bu alışkanlık, kişinin hem motivasyonunu hem de özgüvenini artırırken, kelime dağarcığını geliştirmesine de katkı sağlar (Baştuğ, 2021). Diğer yandan, akıcı okuma becerisini kazanamayan bireyler, okuma sırasında yaşadıkları zorluklar nedeniyle okuma eyleminden uzaklaşma eğilimi gösterirler.

Akıcı okuma becerilerini güçlendirmek amacıyla çeşitli tekniklerden yararlanmak mümkündür (Sezgin ve Akyol, 2015). Bu teknikler, bireylerin okuma hızını, doğruluğunu ve anlama düzeylerini artırarak okuma sürecini daha etkili hale getirmeye yardımcı olur. Akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi, bireylerin metinleri daha derinlemesine anlamalarına katkıda bulunacak, aynı zamanda dil becerilerini de ileri seviyelere taşıyacaktır. Bu nedenle, eğitimcilerin ve ailelerin bu becerilerin gelişimine önem vermesi ve gerekli destekleri sağlaması son derece önemlidir.

### **1.3. Akıcı Okuma Teknikleri**

Okuma becerileri özellikle kelime tanıma yetenekleri geliştikçe ve otomatik hale geldikçe artmakta, böylelikle okuyucu okuma sürecinde seslendirme yerine anlamlandırmaya odaklanabilmektedir. Akıcı okuma becerisinin temelinde, okuyucunun sözcükleri tanıyabilmesi ve ayırt edebilmesi yer almaktadır. Bu süreçte kelime tanımada yaşanan güçlükler, metni anlamayı zorlaştırarak verimli bir okuma sürecini olumsuz etkileyebilir (Samuels, 2006). Okuyucuların dinledikleri veya okudukları bilgiyi doğru ve etkili bir biçimde kav-

rayıp anlatabilmeleri, büyük ölçüde zengin bir kelime hazinesine dayanır. Geniş kelime hazinesi ise sık ve bilinçli yapılan okuma pratikleriyle gelişir (Sever, 2004). Bu nedenle kelime tanıma konusundaki eksiklikleri gidermek amacıyla pek çok akıcı okuma tekniğinden yararlanılması önemlidir.

Akıcı okuma becerilerini geliştirmeye yönelik çeşitli teknikler bulunmaktadır. Bu teknikler öğrencilerin kelime tanıma ve anlam kurma süreçlerini hızlandırarak, daha etkili bir okuma deneyimi yaşamalarına olanak tanır (Uzunkol, 2013). Akıcı okuma etkinliklerinden bazıları şunlardır: Eşli okuma, tekrarlı okuma, okuyucu tiyatrosu, paylaşarak okuma, eko (yankılı) okuma ve kelime tekrar tekniği.

### **1.3.1. Eşli Okuma (Rehberli Okuma)**

Eşli okuma etkinliğinde öğrenciler ikili gruplar halinde çalışır. Bu gruplardan biri, okuma konusunda başarılı iken diğeri daha fazla desteğe ihtiyaç duyan öğrencilerden oluşur. Okuma düzeyi yüksek olan bir öğrenci veya yetişkin, daha düşük seviyede okuyan öğrenciye rehberlik eder. Eşli okumada okuma düzeyi iyi olan bir aile üyesi, sınıfta iyi okuyan bir öğrenci veya öğretmen, okuma güçlüğü yaşayan kişiye eşlik eder. Bu süreçte öncelikle öğrencinin seviyesine yakın bir kitap seçilir ve kitap üzerindeki görsellerle başlıklar tartışıldıktan sonra rehber okuyucu ile öğrenci birlikte sesli okuma yapar (Akyol, 2008). Okuma zorlukları yaşayan öğrenci, bazı bölümleri kendisi okumak isterse teşvik edilir (Topping, 2001). Bu teknik, öğrencinin okuma yetkinliğini artırmaya ve okuma sürecine katılımını sağlamaya yöneliktir.

### **1.3.2. Tekrarlı Okuma**

Tekrarlı okuma yöntemi, öğrencinin akıcı okuma seviyesine ulaşabilmesi için kısa bir metnin defalarca okutulması esasına dayanır. Sistematik olarak yapılan bu tekrarlar, okuma hatalarının azalmasına ve okuduğunu anlama becerilerinin gelişmesine yardımcı olur. Bu teknik, öğrencinin okuma motivasyonunu artırarak akıcı okuma becerisinde belirgin ilerleme sağlamasına katkı sunar (Samuels, 2006; Yılmaz, 2006). Çalışmalar, tekrarlı okumanın özellikle okuma hızını ve doğruluğunu artırarak anlamayı geliştirdiğini göstermektedir.

### **1.3.3. Okuyucu Tiyatrosu**

Okuyucu tiyatrosu, öğrencilerin seçilmiş bir metni sesli bir şekilde okuyarak sergiledikleri dramatik bir okuma etkinliğidir. Okuma becerisi gelişmiş bir okuyucu, diğer öğrencilerin yönlendirilmesini sağlayarak bu etkinliği organize eder. Okuyucu tiyatrosu, öğrencilerin hem okuma hızını hem de ifade gücünü artırarak, metni kavrayışlarını güçlendirmeyi hedefler. Bu tür bir etkinlik, öğrencilerin motivasyonunu artırarak okuma sürecini daha keyifli hale getirir (Young ve Rasinski, 2009).

### **1.3.4. Paylaşarak Okuma**

Bu teknikte, okuma düzeyi daha iyi olan bir okuyucu ile gelişmekte olan bir okuyucu bir metni bölüşerek sesli okurlar. Belirli paragraflar veya cümleler sırayla okunur ve gerektiğinde açıklamalar yapılır. Bu etkinlik, öğrencilere okuma sürecini paylaşarak öğrenme fırsatı sunar ve okuma motivasyonlarını destekler (Güneş, 2007). Bu paylaşım, özellikle çocuk hikâyelerinde, sayfa sayfa veya cümle cümle şeklinde de gerçekleştirilebilir.

### **1.3.5. Yankılı Okuma (Eko Okuma)**

Eko okumada, öğretmen veya akıcı okuma düzeyi yüksek bir öğrenci önce metni örnek olarak okur. Daha sonra okuma zorluğu yaşayan öğrenci bu modeli taklit ederek metni seslendirir. Bu teknik, öğrencinin okuma becerilerini geliştirmek ve anlamayı güçlendirmek için etkilidir (Richek ve arkadaşları, 2009). Bu yöntem, öğrenciye okuma sırasında örnek bir model sunarak, kendine güven kazandırır (Mastropieri ve Scruggs, 1997) ve okuma sürecini daha keyifli hale getirir.

### **1.3.6. Kelime Tekrar Tekniği**

Kelime tekrar tekniğinde, metinde yanlış okunan kelimeler belirlenerek öğrencinin bu kelimeleri tekrar etmesi sağlanır. Bu teknik, hatalı okunan kelimelerin tekrar okunmasını gerektirerek doğru okuma becerisini pekiştirir (Yılmaz, 2008). Bu uygulamada, öğrenci metni sesli okurken öğretmen veya okuma düzeyi yüksek başka bir birey metni takip eder. Hatalı okunan kelimeler, öğrenciye tekrar okutulmak üzere not alınır ve bu kelimeler doğru okunana

kadar çalışma devam eder. Kelime tekrar tekniği, doğru okumanın anında düzeltilmesine imkân tanıyarak okuma sürecini hızlandırır (Glazer, 2007) ve anlamayı destekler.

Akıcı okuma teknikleri, okuyucuların hızlı ve anlamlı bir okuma deneyimi yaşamalarını sağlamak için geliştirilmiş, çeşitli strateji ve yöntemleri içerir. Rehberli okuma, tekrarlı okuma ve okuyucu tiyatrosu gibi geleneksel teknikler, özellikle okuma becerilerini yeni kazanan bireyler için önem taşıırken, bu teknikler okuyucunun kelime tanıma becerisini geliştirerek daha akıcı bir okuma süreci sunar. Öğrencilerin akıcı okuma becerilerini geliştirmek amacıyla uygulanan bu teknikler, sadece okuma hızını ve doğruluğunu artırmakla kalmaz; aynı zamanda öğrencinin anlamayı güçlendirmesine de katkı sağlar. Bu teknikler, öğrencilerin okuma sürecinde etkin bir biçimde yer almasına olanak tanıırken, okumayı keyifli hale getirmekte ve öğrencilere daha derin bir anlam kurma yeteneği kazandırmaktadır. Bu tür yöntemlerde temel hedef, okuyucunun kelimeyi doğru ve hızlı tanımasını sağlamaktır; bu da bireyin anlamlandırmaya daha fazla odaklanmasına olanak tanır. Son yıllarda gelişen teknolojik imkânlarla birlikte ise okuma akıcılığını ve anlamayı desteklemek amacıyla yenilikçi yöntemler ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda, *biyonik okuma* adı verilen yeni bir teknik, geleneksel okuma tekniklerine ek bir destek olarak karşımıza çıkmaktadır.

#### **1.4. Biyonik Okuma**

Günümüz bilgi çağında, bireylerin hızla artan bilgiye etkili bir şekilde erişmeleri, analiz etmeleri ve doğru bilgiye dayalı kararlar almaları gerekmektedir. Bu amaçla okuma hızını ve anlama kapasitesini artıran teknikler önem kazanmaktadır. Son yıllarda, “Biyonik Okuma” adı verilen ve dijital metinlerde hızlı okuma ve anlama becerisini geliştirmeyi hedefleyen bir okuma tekniği yaygınlaşmaktadır. Bu teknik, okuyucunun her kelimenin ilk harflerine daha fazla odaklanmasını sağlamak amacıyla, kelimenin başındaki harfleri kalınlaştırarak sunar. Böylece göz hareketleri hızlanır, odak daha verimli dağılır ve bireylerin metni daha hızlı anlamaları sağlanır. Bu çalışmada, biyonik okumanın akıcı okuma ve okuduğunu anlamaya olan etkisi değerlendirilmekte ve literatürde bu konuda yapılan araştırmalara yer verilmektedir.

Biyonik okuma, Almanya merkezli bir geliştirici olan Renato Casutt tarafından dijital okuma için geliştirilmiş bir yöntemdir. Bu yöntem, kelimenin yalnızca başlangıç harflerini kalınlaştırarak okuyucunun göz hareketlerini ve odaklanma sürecini iyileştirmeyi amaçlar. Biyonik okuma, gözün metni belirli

işaretler yardımıyla anlamlandırdığı yenilikçi bir okuma tekniğidir. Bu yöntemde her kelimenin özellikle baş harfleri ya da ilk heceleri vurgulanarak öne çıkarılır. Bu sayede, okuyucu yalnızca belirgin hale getirilen bölümü okur; ardından beynimiz kelimenin geri kalanını kendiliğinden tamamlar. Bu süreç, zihni aktif hale getirerek okuma işlemini kolaylaştırır ve hızlandırır (Kirchner, 2022). Bu teknik sayesinde okuyucunun okuma sürecinde dikkati daha yoğun hale gelir ve metin daha hızlı bir şekilde anlamlandırılır.

BİYONİK OKUMA DENEMESİ	
Geleneksel Yazım	Biyonik Okuma Varyasyonu
Biyonik okuma gözlerinizin belirli kelimelerin ilk harflerine odaklanmasını sağlayan yeni bir okuma metodu. Bu sayede beyniniz kelimelerin ilk harfleri veya hecelerini daha çabuk algılıyor ve kelimenin gerisini kendisi tamamlıyor. Biyonik okuma sayesinde çok daha hızlı bir şekilde metinleri okuyabiliyorsunuz. Özellikle dijital dünyada metinlerin okunmasının zor olduğu cihazlarda okuma hızını artıracığı ve kolaylaştıracağı düşünülmüştür.	<b>Biyonik okuma gözlerinizin belirli kelimelerin ilk harflerine odaklanmasını sağlayan yeni bir okuma metodu. Bu sayede beyniniz kelimelerin ilk harfleri veya hecelerini daha çabuk algılıyor ve kelimenin gerisini kendisi tamamlıyor. Biyonik okuma sayesinde çok daha hızlı bir şekilde metinleri okuyabiliyorsunuz. Özellikle dijital dünyada metinlerin okunmasının zor olduğu cihazlarda okuma hızını artıracığı ve kolaylaştıracağı düşünülmüştür.</b>

Şekil 1. Normal metin ile biyonik okuma metni karşılaştırması

**Kaynak: URL-1 (2024)**

Casutt, bu yöntemin okuyucunun dikkatini çekerek hızlı bir şekilde metin taramasına olanak sağladığını belirtmiştir. Diğer hızlı okuma tekniklerinden farklı olarak, biyonik okuma, bireyin göz kaslarını eğitmekten ziyade, metnin biçimsel özelliklerini değiştirerek okuma sürecini kolaylaştırır. Bu yöntem özellikle uzun metinler ya da yoğun bilgi içeren metinler okunduğunda daha etkili hale gelir.

#### 1.4.1. Biyonik Okuma ve Akıcı Okuma



Akıcı okuma, bireyin hızını ve ritmini bozmadan, kelimeleri ve cümleleri anlaşılır bir şekilde okuyabilmesi olarak tanımlanır. Araştırmalar, okuma sırasında kelimenin tümünü görme ihtiyacının azalmasını okuma hızını artırabileceğini göstermektedir (Duchowski, 2017). Biyonik okuma yöntemi, okuyucunun dikkatini kelimenin ilk harflerine çekerek, gözün bir kelime üzerinde harcadığı süreyi azaltır ve metin boyunca akıcı bir şekilde ilerlemesini sağlar. Bu bağlamda, biyonik okuma tekniği, okuyucunun okuma hızını artırırken, dikkatin dağılmasını da önlemeye yardımcı olur.

Biyonik okuma, beynin daha önce öğrenilen kelimeleri hızla hatırlamasına katkı sağlayarak gözün metin üzerinde daha akıcı bir şekilde ilerlemesine yardımcı olur. Bu yöntem, okuma sırasında göz hareketlerinin temel unsurlarından olan sakkad (sıçrama), fiksasyon (sabitlenme) ve regresyon (geri dönüş) kavramlarına dayanır. Sakkadlar, gözlerin metin üzerinde hızlı ve kısa hareketler yaparak bir noktadan diğerine atlamasıdır; bu hareketler oldukça kısa süreli olup her iki gözün de aynı yönde ve eşzamanlı olarak ilerlemesini içerir. Fiksasyon ise gözlerin belirli bir noktaya odaklanarak kısa bir süre orada sabit kalması durumudur, bu sayede okunan kelimenin anlamı kavranır. Regresyon ise gözlerin okuma sırasında önceki kelimelere ya da cümlelere geri dönüş hareketleri yapmasıdır. Bu kısa ve hızlı göz hareketleri, değişken süreler ve farklı sayıda kelimeleri kapsar. Normal okuma hızında gözler, saniyede iki ila üç sıçrama gerçekleştirir (Beinert, 2020). Biyonik okuma yöntemi, bu göz hareketlerinin etkin kullanımını sağlayarak, okuma hızını ve kelimelerin anlaşılmasını artırmaya yönelik etkili bir okuma tekniği sunar. Bu yöntem, gözün sürekli ve akıcı bir ritimde hareket etmesini sağlayarak okuyucunun metinle kurduğu ilişkiyi güçlendirir. Özellikle dijital ekranlarda okuma süreci genellikle göz yorulmasıyla sonuçlanırken, biyonik okuma yöntemi gözün odaklanma sürecini kolaylaştırdığı için daha akıcı bir okuma deneyimi sunar.

Buna ek olarak, göz izleme çalışmalarında, biyonik okuma kullanan bireylerin kelime başlarındaki vurgulara daha hızlı odaklanabildiği ve bu sayede cümlelerin anlamını daha kısa sürede kavrayabildiği belirlenmiştir (Rayner, 1998). Bu durum, okuma sürecinde oluşan göz hareketlerinin optimize edilmesi sayesinde sağlanmaktadır. Biyonik okuma, göz hareketlerinin daha az yorulmasını sağlayarak, okumanın akıcılığını ve hızını artırmada etkili bir araç olarak değerlendirilmektedir.

### 1.4.2. Biyonik Okuma ve Okuduğunu Anlama

Okuma hızının artması, okuduğunu anlama yeteneğini olumsuz yönde etkileyebileceği düşünülse de, biyonik okuma yönteminde durum farklıdır. Bu teknikte kelimenin baş harflerine yapılan vurgu, okuyucunun her kelimeye özel bir dikkat göstermesini sağlar. Bu sayede okuyucu, kelimenin geri kalan kısmını hızlıca tamamlayabilir ve metnin anlamını daha verimli bir şekilde kavrar. Reichle ve arkadaşlarının (2003) yaptığı çalışmada, kelimelerin başlangıç harflerine odaklanmanın, okuyucunun zihinsel süreçlerinde anlamı daha hızlı yapılandırmasına yardımcı olduğu ortaya konulmuştur. Biyonik okuma, kelimenin baş harflerini kalınlaştırarak okuyucunun her kelimenin anlamına daha hızlı ulaşmasını ve okuma sürecini zihinsel açıdan daha az yorucu hale getirmektedir.

Biyonik okuma tekniğinde, metinler öyle bir şekilde biçimlendirilir ki, kelimelerin yalnızca temel ve anlam taşıyan kısımları vurgulanır. Bu yaklaşım, okuyucunun kelimenin tamamını değil, yalnızca belirgin kılınan bölümünü hızlıca taramasını sağlar. Bu kısımlar beyne aktarıldığında, uzun süreli bellekle bağlantı kurmak için gerekli olan bilgiye erişilmiş olur. Bir başka ifadeyle, biyonik okuma, gözün bazı kelime ve cümlelerdeki gereksiz detayları "atlamasına" imkân tanır ve okuyucunun metni anlaması için önemli olan bilgilere odaklanmasını sağlar (Kaya ve Kara, 2024). Bu teknik sayesinde, okuma süreci daha hızlı ilerlerken, okuma anında yalnızca anlamlandırma için gerekli öğeler dikkate alınır ve böylece verimlilik sağlanır.

Ayrıca, biyonik okumanın özellikle dikkat eksikliği veya disleksi gibi okuma güçlüğü yaşayan bireyler için faydalı olduğu öne sürülmektedir. Casutt, bu yöntemin dikkat sorunları yaşayan okuyucuların okuma sürecini destekleyebileceğini ve kelimelere daha hızlı odaklanmalarını sağlayabileceğini belirtmektedir (Casutt, 2021). Bu bağlamda, biyonik okuma yalnızca genel okuyucular için değil, aynı zamanda özel ihtiyaçları olan bireyler için de önemli bir teknik olarak değerlendirilmektedir.

### 1.4.3. Biyonik Okumanın Avantajları ve Sınırlılıkları

Biyonik okuma, özellikle dijital ortamda uzun metinleri okuma sürecinde hızı ve akıcılığı artırarak dikkat dağılmasını önlemekte etkilidir. Bununla birlikte, bu yöntem her birey için aynı derecede etkili olmayabilir. Bireylerin okuma alışkanlıkları, dijital okuma deneyimleri ve bireysel tercihleri, biyonik

okumanın verimliliğini etkileyebilir. Ayrıca, yöntemin yalnızca belirli dil yapılarında etkili olduğu; özellikle kelime yapısı kompleks olan dillerde daha az etkili olabileceği de tartışılmaktadır (Smith ve Kosslyn, 2007).

Biyonik okuma, okuma becerilerini geliştiren modern bir yaklaşımdır. Bu okuma yönteminde, kelimelerin sadece temel öğeleri (genellikle ilk harf veya heceler) vurgulanarak, beynin bu kısımları tamamlaması sağlanır. Biyonik okuma, okuma sürecini hızlandırabilir ve daha verimli hale getirebilir. Bununla birlikte, biyonik okumanın avantajları olduğu kadar sınırlılıkları da bulunmaktadır.

#### **1.4.3.1. Biyonik Okumanın Avantajları**

**Hızlı kelime tanıma ve anlamlandırma:** Biyonik okuma, kelimelerin tamamını okuma gerekliliğini ortadan kaldırarak, beynin vurgulanan kısımları tanıyıp geri kalan kısmı tahmin etmesini sağlar. Bu, özellikle kelime tanıma becerisi gelişmemiş bireyler için okuma hızını artırabilir. Kirchner (2022), biyonik okumanın gözün metin üzerinde daha hızlı hareket etmesine ve kelimeleri hızlı bir şekilde tanımasına olanak tanıdığını belirtmektedir. Okuma hızının artması, kelimeleri hızlıca anlamlandırmayı sağlar ve bu da okuma sürecini daha verimli hale getirir.

**Beynin verimli kullanımı:** Bu okuma tekniği, beynin yalnızca kritik öğelere odaklanmasını sağlayarak daha az bilişsel yük gerektirir. Beinert (2020) bu yöntemin, okuma sırasında beynin gereksiz detaylarla meşgul olmasını engelleyip, sadece önemli bilgi parçalarını işlemeye odaklanmasına yardımcı olduğunu ifade etmektedir. Bu sayede, okuma süreci hızlanırken, okuyucunun metnin anlamına odaklanabilmesi sağlanır.

**Daha hızlı ve kolay okuma:** Biyonik okuma, gözlerin gereksiz detaylarla vakit kaybetmeden yalnızca metnin anlamını oluşturacak anahtar kelimelere odaklanmasını sağlar. Kaya ve Kara (2024), biyonik okumanın okuma süresini kısaltarak, okuyucunun daha hızlı bir şekilde metni anlamasına yardımcı olduğunu belirtmektedir. Okuma hızının artması, hem eğitim hem de günlük hayatta okuma süreçlerini daha etkin bir hale getirebilir.

**Bellek ve anlam kurma üzerindeki etkiler:** Biyonik okuma, beynin kelimeleri tahmin etmesine olanak tanıyarak, uzun süreli belleği daha etkin bir şekilde kullanır. Bu da kelimelerle kurulan anlam bağlantılarının daha güçlü olmasına yardımcı olabilir. Beinert (2020), biyonik okumanın okuma sürecinde beyindeki bilgi işleme ve depolama fonksiyonlarını daha verimli hale getirdiğini ifade etmektedir. Bu sayede, okuyucu sadece metnin temel öğelerine

odaklanırken, metnin genel anlamını ve bağlamını doğru şekilde içselleştirebilir.

### 1.4.3.2. Biyonik Okumanın Sınırlılıkları

Karmaşık metinlerde zorluklar: Biyonik okuma, daha karmaşık ve uzun metinlerde sınırlı etkiler gösterebilir. Uzun ve dil bilgisel olarak karmaşık cümlelerde, sadece kelimenin belirli kısımlarının vurgulanması, anlam kaymalarına neden olabilir. Richek ve diğerleri (2009), biyonik okumanın, özellikle karmaşık metinlerde ve edebi eserlerde anlam bütünlüğünü sağlamakta güçlükler yaşatabileceğini belirtmektedir. Karmaşık yapıları metinlerde okuma hızının artırılması, bazen anlamın kaybolmasına yol açabilir, bu da okuyucunun metnin tamamını doğru şekilde anlamasını zorlaştırabilir.

Kelimelerin tam anlamını kaçırma: Biyonik okuma, kelimelerin sadece bir kısmına odaklanmayı gerektirdiği için bazı durumlarda, okuyucu kelimenin tam anlamını tam olarak kavrayamayabilir. Kaya ve Kara (2024), biyonik okumanın kelimeleri tam olarak anlamadan hızlıca geçmesine neden olabileceğini, özellikle bağlamın ve anlamın önemli olduğu metinlerde bu durumun sorun yaratabileceğini ifade etmektedir. Bu tür durumlar, yanlış anlamaların ve anlam kaymalarının yaşanmasına yol açabilir.

Tüm okuma türlerinde etkin olmaması: Biyonik okuma, belirli türdeki metinlerde daha etkili olabilirken, bazı metin türlerinde veya okuma amaçlarında verimli olmayabilir. Sever (2004), biyonik okumanın daha çok bilgi odaklı ve basit yapıları metinlerde faydalı olduğunu, ancak edebi eserlerde ya da şiir gibi derin anlam içeren metinlerde bu yöntemle verimli okuma sağlanamayabileceğini vurgulamaktadır. Edebi metinler, okuyucudan kelimelerin ve cümle yapılarının tam anlamını ve bağlamını kavrayabilmesini gerektirir, bu nedenle biyonik okuma bu tür metinlerde sınırlı kalabilir.

Okuyucuya aşırı bağımlılık: Biyonik okuma, doğru bir şekilde kullanılmadığında okuyucuyu bu yönteme aşırı bağımlı hale getirebilir. Samuels (2006), bu tür okuma tekniklerinin, geleneksel okuma becerilerinin gelişmesini engelleyebileceğini belirtmektedir. Okuyucular, metnin tamamına odaklanmak yerine yalnızca vurgulanan kısımlara odaklanarak okuma alışkanlıkları geliştirebilir ve bu da genel okuma becerilerinin dengeli bir şekilde gelişmesini zorlaştırabilir.

## 2. SONUÇ

Biyonik okuma, günümüz dijital dünyasında okuma hızını ve anlama kapasitesini artırmayı amaçlayan yenilikçi bir teknik olarak dikkat çekmektedir. Bu yöntem, okuma sürecinde okuyucunun göz hareketlerini optimize ederek metne daha hızlı odaklanmasını sağlar ve böylece akıcı bir okuma deneyimi sunar. Özellikle dikkat dağılması ve okuma güçlüğü yaşayan bireyler için etkili bir teknik olarak değerlendirilen biyonik okuma, gelecekte dijital okuma deneyimlerinin iyileştirilmesi açısından önemli bir potansiyele sahiptir.

Biyonik okuma, okuma sürecini hızlandıran ve beynin verimli çalışmasını sağlayan etkili bir tekniktir. Ancak, bu yöntem tüm metin türlerinde aynı verimliliği sunmayabilir. Özellikle karmaşık metinlerde ve derin anlam çıkarılmasını gerektiren metinlerde biyonik okumanın etkisi sınırlı olabilir. Bu nedenle, biyonik okuma tekniği uygun metin türlerinde ve okuma amaçlarında kullanıldığında oldukça verimli olabilir. Ancak okuma sürecinin her aşamasında, okuma becerilerinin diğer yönlerinin de gelişmesi önemlidir. Bu bağlamda, biyonik okuma üzerine yapılan araştırmaların artması, yöntemin daha geniş bir okuyucu kitlesi tarafından benimsenmesini sağlayabilir.

## KAYNAKÇA

- Akyol, H. (2008). *Türkçe öğretim yöntemleri*. PegemA Yayıncılık.
- Akyol, M., ve Baştuğ, M. (2015). Yapılandırılmış akıcı okuma yönteminin üçüncü sınıf öğrencilerinin akıcı okuma ile okuduğunu anlama becerilerine etkisi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 125-141.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi* (18. baskı). Pegem Akademi.
- Altundal, B. ve Bilge, H. (2023). Yankılayıcı okuma yönteminin iki dilli 8. sınıf öğrencilerinin akıcı okuma becerileri üzerindeki etkisi. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 58, 2454-2472.
- Baştuğ, M. (2021). *Akıcı okumayı geliştirme: Kavramlar, uygulamalar, değerlendirmeler* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Beinert, W. (2020). Regression. Online: <https://www.typolexikon.de/regression/> (Stand 15.10.22). Erişim Tarihi: 12.11.2024.
- Casutt, R. (2021). *Bionic Reading: A Digital Reading Aid*. Accessed on <https://bionic-reading.com>.

- Dilsiz, N. (2024). İlkokul öğrencilerinde akıcı okuma becerilerinin geliştirilmesi: bir sistematik derleme çalışması. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1), 229-247.
- Duchowski, A. T. (2017). *Eye Tracking Methodology: Theory and Practice*. London: Springer.
- Fuchs, L. S., Fuchs, D., Hosp, M. K., & Jenkins, J. R. (2001). Oral reading fluency as an indicator of reading competence: A theoretical, empirical, and historical analysis. In *The Role of Fluency in Reading Competence, Assessment, and Instruction* (pp. 239-256). Routledge.
- Glazer, S. (2007). Oral reading fluency and its impact on comprehension. *Journal of Literacy Research*, 5(3), 27-35.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kargın, T., Güldenoğlu, İ. B. & Alatlı, R. (2023). Okuma güçlüğü olan ve olmayan okuyucuların okuma performanslarının okumanın bileşenleri açısından gelişimsel olarak incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 68-105.
- Kaya, A., ve Kara, Ü. (2024). Biyonomik okuma tekniğinin okuma eğitiminde kullanılabilirliği. *Giresun Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(1), 58-83.
- Keskin, H., ve Akyol, H. (2014). Yapılandırılmış okuma yönteminin okuma hızı, doğru okuma ve sesli okuma prozodisi üzerindeki etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 2(4), 107-119.
- Kirchner, M. (2022). *Bionic reading: Wie eine typografische methode das web lesbarer machen soll*. Online: <https://www.heise.de/news/Bionic-Reading-Wie-eine-typografische-Methode-das-Web-lesbarer-machen-soll-7140358.html>/ Erişim Tarihi: 12.11.2024.
- Mastropieri, M. A., & Scruggs, T. E. (1997). Best practices in promoting reading comprehension in students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 18(4), 197-213.
- Rasinski, T. V. (2004). Assessing reading fluency. *Pacific Resources for Education and Learning (PREL)*.
- Rayner, K. (1998). "Eye Movements in Reading and Information Processing: 20 Years of Research." *Psychological Bulletin*, 124(3), 372-422.
- Reichle, E. D., Pollatsek, A., & Rayner, K. (2003). "E-Z Reader: A Cognitive-control, Serial-attention Model of Eye-movement Behavior During Reading." *Cognitive Systems Research*, 4(1), 5-22.

- Richek, M. A., Caldwell, J. S., Jennings, J. H., & Lerner, J. W. (2009). *Reading problems: Assessment and teaching strategies*. Allyn & Bacon.
- Samuels, S. J. (2006). Toward a Model of Reading Fluency. In S. J. Samuels & A. E. Farstrup (Eds.), *What research has to say about fluency instruction* (pp. 24–46). International Reading Association.
- Sever, S. (2004). *Türkçe öğretimi ve tam öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Sezgin, Z. Ç. ve Akyol, H. (2015). Okuma güçlüğü olan dördüncü sınıf öğrencisinin okuma becerilerinin geliştirilmesi. *Turkish Journal of Education*, 4(2), 4-16.
- Sidekli, S. ve Altıntaş, E.Ç. (2021) Akıcı okuma ve teknikleri. E. Kolaç ve S. Dal (Eds.), *Etkinliklerle Türkçe öğretimi içinde* (s. 243-265). Nobel.
- Smith, E. E., & Kosslyn, S. M. (2007). *Cognitive Psychology: Mind and Brain*. New York: Pearson Education.
- Şahin, A. (2009). Okuma-yazma becerisini cümle çözümleme ve ses temelli cümle yöntemleriyle öğrenmiş dördüncü sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama erişilerinin karşılaştırılması. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, (365).
- Topping, K. J. (2001). *Paired reading, spelling and writing: The handbook for literacy tutors*. Continuum.
- Uzunkol, E. (2013). Akıcı okuma sürecinde karşılaşılan sorunların tespiti ve giderilmesine yönelik bir durum çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(1), 70-83.
- Yıldız, C. (2010). *Yeni öğretim programına göre kuramdan uygulamaya Türkçe öğretimi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2006). *İlköğretim 3. sınıf öğrencilerinin sesli okuma hatalarını düzeltmede ve okuduğunu anlama becerilerini geliştirmede tekrarlı okuma yönteminin etkisi*. [Yayımlanmamış doktora tezi], Gazi Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2008). Kelime tekrar tekniğinin akıcı okuma becerilerini geliştirmeye etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 323-350.
- Young, C., & Rasinski, T. (2009). Implementing reader's theater as an approach to classroom fluency instruction. *The Reading Teacher*, 63(1), 4-13.
- URL-1, (2024). <https://www.webtekno.com/sosyal-medya-ikiye-bolen-biyonik-okuma-teknigi-h123972.html>. Erişim tarihi: 12/11/2024.





# KULLANILDIĞI ZAMANA GÖRE OKUMA VE ANLAMA STRATEJİLERİ\*

Sinan ADANIR<sup>1</sup>, İbrahim Coşkun<sup>2</sup>, Bülent Özden<sup>3</sup>

## GİRİŞ

Okuma, yaşam boyu geliştirilebilen bir beceri olarak kabul edilmektedir. Okuma eylemi, geçmişten günümüze hayatı anlamlandırmak için en temel gereksinimlerimizden biri olmuştur. Özellikle hızla gelişen teknoloji ile birlikte, hem bu gelişmelere uyum sağlayabilmek hem de yaşamı daha kolay hale getirebilmek için okumanın önemi her geçen gün artmaktadır.

Karatay'a (2011) göre, okuma, bir metindeki dil unsurlarının anlaşılması, yorumlanması ve değerlendirilmesi yoluyla okuyucu ile metin arasında bir etkileşim sağlayan bilgi aktarım sürecidir. Karatay (2011), bu süreci karmaşık bir bilgi edinim süreci olarak tanımlamaktadır. Bunun sebebi, okuma sırasında algılama, dikkat toplama, anlam yükleme, ayırt etme ve değerlendirme gibi doğrudan gözlemlenemeyen çeşitli bilişsel ve fiziksel süreçlerin gerçekleşmesidir. Bu durum, sürecin karmaşıklığını artırmaktadır. Her bireyin öğrenim hayatında başarılı olabilmesi ve mevcut kaynaklardan en üst düzeyde faydalanabilmesi için etkili bir okuma becerisine sahip olması şarttır.

Okuduğunu anlama, metindeki içerik ya da iletilmek istenen mesajın okuyucu tarafından kavranmasını sağlayan bir süreçtir. Bu süreçte, yazarın verdiği bilgilerin okuyucu tarafından anlamlandırılmaya çalışıldığı bir bağlantı kurulmaktadır. Araştırmacılar, bu süreci farklı perspektiflerle açıklamışlardır. Snow'a (2002) göre, okuduğunu anlama, okuyucu ile metin arasında gerçekleşen etkileşim sonucunda anlamın şekillendiği bir süreçtir. Yılmaz (2018) ise bu süreci, mevcut bilgilerle yeni bilgilerin karşılaştırılması yoluyla farklı bir anlamın ortaya çıkarılmasını hedefleyen bir süreç olarak tanımlamaktadır.

---

\* Bu araştırma, birinci ve ikinci yazar danışmanlığında yürütülen doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye, e-mail: [adanirsinan@gmail.com](mailto:adanirsinan@gmail.com),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5841-5477>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [ibrahimcoskun@trakya.edu.tr](mailto:ibrahimcoskun@trakya.edu.tr),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6270-7613>

<sup>3</sup> Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [bulent.ozden@marmara.edu.tr](mailto:bulent.ozden@marmara.edu.tr),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8000-2123>

Okuma ve okuduğunu anlama, öğrencilerin eğitim hayatlarının ilk zamanlarından itibaren kazanması gereken temel becerilerden biridir. Bu beceri, çocukların akademik başarıları üzerinde doğrudan bir etkiye sahiptir. Çünkü okuduğunu anlamada güçlük çeken bir öğrencinin, farklı derslerdeki akademik başarısının beklenen seviyeye ulaşması zor olacaktır (Çapoğlu, 2021).

Okuma ve okuduğunu anlama stratejileri okuyucunun mevcut metinde yer alan bilgileri daha etkin bir şekilde okuma yaparak anlamalarını, anlamlandırmalarını ve değerlendirme yapmalarına destek olarak sürece derinlik kazandırmaktadır. Okuma ve okuduğunu anlama stratejileri metinde var olan fikirlerin belirlenmesini sağlayarak, okuyucunun mevcut bilgilerinin var olan bilgilerle yapılandırmasına destek olmaktadır. Bu bağlamda düşünüldüğünde bireylerin çıkarım yapabilme ve metni analiz ederek anlam oluşturmalarına katkı sağlamaktadır. Bu stratejiler okuyucunun metni sadece okumaları dışında, metinde yer alan içeriğin anlamlandırıp farklı durumlarda da kullanabilecekleri bilgilere dönüşmesine diğer bir ifade ile bilgiyi transfer edebilmelelerine destek olmaktadır. Dolayısıyla okuma ve okuduğunu anlama stratejilerini bilinçli kullanımı öğrenme süreci üzerine olumlu etkiler oluşturarak öğrenmenin kalıcılığı ve verimliliği de arttıracaktır.

Bu başlık altında, öncelikle okuma kavramı ve okuma stratejileri ele alınacaktır. Ardından, okuduğunu anlama kavramı açıklanacak, okuduğunu anlama becerilerinin nasıl geliştirileceği üzerinde durulacaktır. Son olarak, kullanıldığı zamana göre bazı okuduğunu anlama stratejileri incelenecektir.

## 1. Okuma

Teknoloji ve bilim dünyasında meydana gelen değişimler insanoğlunun yaşam koşullarının da değişmesine neden olmuştur. Hızla değişen yaşam koşulları ihtiyaçların da değiştirmiştir. İhtiyaçların karşılanmaya çalışılması, insanoğlunu yeni arayışlara itmiştir. Bu arayışın temelinde, yakın ve uzak çevresinde meydana gelen olayları anlamlandırma isteği yatmaktadır. Bu isteğin karşılanmasında çeşitli araçlar işe koşulduğu gibi, birçok kavram ile karşı karşıya gelmektedir. Okuma kavramının bu kavramlar arasında önemli derecede yer aldığı söylenebilir.

İnsanoğlunun var olduğu günden bugüne kadar olan süreçte okuma, bilgiye erişmenin önemli bir yolu olduğu kadar kültürlerin de kuşaktan kuşağa aktarılmasında önemli bir araçtır. İnsanların yerleşik yaşama geçmeden önce duygu ve düşüncelerini mağara resimlerine çizerek ifade etmeleri, daha sonra yazının icadı ile birlikte bu ifadeler yazılı hale gelmiştir. İnsanların duygu ve

düşüncelerini yazılı olarak ifade etmeleri okuma yoluyla bu düşüncelerin aktarılmasını kolaylaştırmıştır. Günümüz dünyasında bireysel gelişimden toplumsal gelişime kadar olan bütün bu süreçte bilgiye ulaşmanın ve bilgiyi aktarmanın önemli yollarından birinin okuma kavramıdır. Bu bağlamda düşünüldüğünde okuma kavramı, hayatımızın her alanında yer edinen son derece önemli kavramlardan biridir.

Okuma kavramının insan hayatında geniş bir alanda yer alması, kavrama yönelik birçok farklı tanımın yapılmasını sağlamıştır. Akyol'a (2013) göre okuma, yazar ve okuyucu arasında etkili, iletişime dayalı, bilişsel davranışlar ve psikomotor becerilerin işbirliği ile uygun bir yöntem ve amaç doğrultusunda, düzenli bir ortamda anlamlandırma sürecidir. Karatay (2011) ise okumayı görme, dikkat gibi bileşenlerden oluşan karmaşık bir zihinsel etkileşim süreci olarak tanımlamaktadır. Güneş (2012) ise okuma sürecinin karmaşık bir süreç olduğunu öne sürmektedir. Okunan materyalin görülmesi, seslendirilmesi, anlamlandırılması ve zihinde yeniden yapılandırılmasıdır. Bu yapılandırma süreci birçok zihinsel işlemlerden geçmekte ilişkilendirmeler yoluyla farklı boyutlarda anlamlar oluşturulmaktadır.

(Anderson ve diğerleri; akt. Akyol, 2020) yazılı veya görsel materyalde yer alan bilgiyi pasif bir alıcı olmak yerine bilginin analiz edilerek ve yeniden yapılandırılarak üretken bir süreç içerisinde gerçekleşmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir. Diğer bir ifade ile okuyucu üretime dönük bir okuma gerçekleştirilmelidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde üretime dönük bir okumanın gerçekleştirilmesi okuma;

- Anlam kurma sürecine dayalı olmalı,
- Akıcı olmalı,
- Stratejik olmalı,
- Güdülemeli,
- Hayat boyu devam eden bir süreçte olmalıdır.

Çeltik ve Ülper'e göre (2013) okuma kavramı, bireysel gelişimin yanında toplumsal gelişim için yararlanılabilecek önemli kaynaklardanır. Bireyin günlük yaşam içerisinde etkili bir iletişim kurabilmesi, toplumsal varlık olan insanlar ile ilişki geliştirilebilmesi, iş hayatında kariyer elde etmek ve birtakım sorumlulukları yerine getirmesinde önemli roller üstlenmektedir.

Gelişen dünyada okuma becerisi, düşünme ve anlama becerilerimizin gelişmesine katkı sağlamaktadır. Günlük yaşam içerisinde karşılaşılan olayları analiz etme, değerlendirmeler yapma, bilgiyi anlayıp yorumlayarak yeniden yapılandırma gibi becerileri de arttırmaktadır. Bu becerilerin gelişmesine pa-

ralel olarak okuma sayesinde yeni fikirler ışığında farklı düşünceler geliştirebiliriz. Bütün bu durumlar bir bütün olarak değerlendirildiğinde okuma kavramının yaşamımızı zenginleştiren ve geliştirilen bir güç olduğu herkes için kabul edilebilir bir gerçekliktir.

## **2. Okuma Stratejileri**

Okuma stratejileri, okuma sürecinde kullanılacak, bireylerin anlamayı artırmak için uyguladıkları çeşitli yöntemlerdir. Rasinski (2003) iyi bir okumanın yapılmasını birkaç temel ilkeye bağlamaktadır. Öğrencilere iyi bir okuyucu olarak model olmak, özellikle okuma becerilerinin kazandırılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Bu durum öğrencilerle birlikte sürekli pratik yaparak onlara rehberlik etmek anlamına gelmektedir. İyi bir okuyucuyu dinlemek, öğrencilere kelimeleri doğru bir şekilde okumalarının ve yazarın vermek istediği mesajı anlamalarının önemini kavrayabilir. Bu süreç, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmeleri ve metinle daha güçlü bir bağlantı kurabilmeleri için büyük bir fırsat sunmaktadır. Öğretmenlerin öğrencilere okuma sürecinde yardımcı ve yönlendirici olmaları bir diğer ilke olarak ifade edilmektedir. Öğrencilerin bağımsız okuma çalışmaları yapmalarına fırsatlar verilmesi, kelime öbekleri ile kelime grupları çalışmalarının yapılması öğrencilerin otomatik kod çözme becerilerini geliştirerek, kelime tanıma düzeylerini artırmalarına yardımcı olacaktır. Bu beceri, öğrencilerin kelimeleri hızlı ve doğru bir şekilde tanımlarını sağlarken, okuma akıcılıklarını da pekiştirebilmektedir. Öğrencilerin okuma motivasyonlarını artıran ve akıcı okumalar yapmalarına destek olabilen stratejilerden bazıları başlıklar altında sunulmuştur.

### **2.1. Tekrarlı Okuma**

Bu okuma stratejisi öğrencilerin metinleri birden fazla kez okuyarak okuma akıcılığını ve anlamayı geliştirmeyi hedeflemektedir. Yılmaz' a (2006) göre tekrarlı okuma stratejisinde okuma güçlüğü yaşayan öğrenciler, bir yetişkinin rehberliğinde kolaydan zora doğru, sistematik bir şekilde metinleri birden fazla kez tekrar ederek okurlar. Özellikle okuma güçlüğü yaşayan öğrencilerde motivasyonu artıran bu strateji, doğru okuma ve hız kazanımını desteklerken, uygulama sürecinde öğrencilerin okuma düzeyine uygun metinler seçilerek okuma performansları düzenli olarak takip edilmektedir. Tekrarlı okuma uygulamalarında, öğrenci seviyesine uygun bir metni birden fazla kez

okuyarak tekrarlar. Bu süreçte, öğrencinin doğru okuduğu kelimelerin oranı ve okuma hızının günlük olarak izlenmesi önemli bir unsur olarak değerlendirilmektedir (Lerner, 2000).

## **2.2. Eko Okuma**

Eko okuma, öğretmen veya iyi bir okuyucu tarafından kelime, cümle ya da kısa paragrafların yüksek sesle okunmasının ardından, öğrencinin bunları tekrar etmesi şeklinde ifade edilmiştir. Bu strateji öğrencilerin okumaya karşı olumlu eğilim göstermeleri ve okumadan zevk almalarına bakımından önemlidir. Öğrencilere bir model olma boyutunda düşünüldüğünde, öğretmen ya da yetişkin bir rehberin belirli aralıklarla bu stratejiyi kullanması, öğrencilerin akıcı, rahat ve duygulu bir okumayı fark etmelerine destek olmaktadır (Güneş, 2007).

## **2.3. Eşli (İkili) Okuma**

Akyol (2020) eşli okumayı, bir profesyonelin ya da uzmanın yardımı ile yapılan okuma olarak tanımlamaktadır. Karma biçimde oluşturulabilen büyük ve küçük gruplu birleştirilmiş sınıf öğrencileri ile de kullanılabilir. Yılmaz ve Kadan'a (2019) göre eşli okuma tekniği uygulanırken, okuma güçlüğü çeken bireylere yetkin bir okuyucu rehberlik etmektedir. Bu kişi genellikle bir öğretmen ya da aileden bir birey olabilir. Sürece başlamadan önce, okunacak kitabın seçilmesi gerekir ve bu kitap, çocuğun mevcut okuma seviyesinin biraz üzerinde olmalıdır. Okuma öncesinde, kitap kapağındaki görseller ve ana başlıklar üzerine konuşularak bir giriş yapılabilir. Daha sonra, birey ve rehber birlikte sesli bir şekilde okumaya başlamaktadır. Çocuk okumakta zorlandığında ya da duraksadığında, rehber okuyucu birkaç saniye içinde müdahale ederek süreci kesintisiz bir şekilde sürdürmektedir. Rehber, okuma hızını çocuğun temposuna uygun şekilde ayarlamalı ve ona motive edici geri bildirimlerde bulunmalıdır.

## **2.4. Okuyucu Tiyatroları**

Okuyucu tiyatroları, yazılı bir metnin seyircilere tekrarlayarak ve rehberlik ederek sunulmasına dayanan bir stratejidir (Young ve Rasinski, 2009). Akyol (2010) bu strateji gerçekleştirilirken roller ile alakalı metinlerin ezberlenmesi yerine birkaç defa okumayı gerektirmektedir. Benzer şekilde Yılmaz' a

(2019) göre bu strateji gerçekleştirilirken rollere ait metinlerin ezberlenmesi gerekmez, ancak metnin defalarca okunması önemlidir. Öğrencilere verilen roller, hem motivasyonlarını artırmakta hem de okuma hızlarını ve okuduklarını anlama becerilerini geliştirmektedir. Okuyucu tiyatrosu yöntemi kullanıldığında, öğrenciler rolünü seyirciye en iyi şekilde sunabilmek için metni akıcı ve hızlı bir şekilde okumaya zorlanırlar. Ayrıca, rolün doğallığını yansıtabilmek adına metni defalarca okuyarak hız, tonlama ve vurgu üzerinde yoğunlaşırlar. Bu yönüyle, okuyucu tiyatroları yöntemi prozodik özellikler ve akıcı okuma becerisini geliştirmek için oldukça etkili bir yaklaşım olarak kabul edilmektedir.

### **3. Okuduğunu Anlama**

Okuma ve okuduğunu anlama kavramları birbirlerini tamamlayan kavramlar olarak görülmektedir. Okuduğunu anlama becerisi insan hayatında yer alan en karmaşık becerilerden biri olarak kabul edilmektedir. Söz gelimi bir cümleyi anlamak için kelimeleri görsel olarak işlemek; fonolojik ve anlamsal temsillerini belirlemek ve cümlenin altında yatan anlamı anlamak için sözdizimi kurallarını kullanarak kelimeleri birbirine bağlamak gerekir. (Perfetti ve Stafura, 2014).

Graesser (2015) iyi bir okuduğunu anlama becerisinin yeterli olabilmesi için sadece bir cümlenin altında yatan anlamın bilinmesinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Cümleler arasında anlam bağlantısı oluşturarak derinlik sağlamayı, konuyla ilgili arka plan bilgisinden faydalanmayı ve çıkarımlarda bulunmayı gerektirir. Aynı zamanda, metnin yapısını tanıyıp yazarın amaç ve motivasyonlarını dikkate almak, anlam bütünlüğü için önemlidir.

Okuduğunu anlama; zor ve karmaşık bir yapıdadır. Güneş (2012) okuduğunu anlamanın, metindeki anlamı keşfetme, üzerinde düşünme, analiz etme, seçim yapma ve karar verme gibi zihinsel süreçleri de kapsadığını ifade etmektedir. Lesaux ve Kieffer (2010) okuduğunu anlama süreci içerisinde kelimelerin doğru ve akıcı okunması, sözdizimsel bilgileri, okuyucunun mevcut ön bilgisi ve okumanın amacının ne olduğunun bilinmesinin okuduğunu anlamaya etki eden faktörler olarak kabul etmektedir. Tompkins (2008) ise okuduğunu anlamaya etki eden faktörleri okuyucu ve okunan metin olarak sıralamaktadır. Okuyucunun ön bilgisi, okuma amacı, akıcı okuma düzeyi, kullanılan anlama stratejileri ve motivasyon okuyucu faktörünü oluşturmaktadır. Metin içerisinde yer alan kelimeler, metnin türü ve içeriği ise metin faktörünü

oluşturmaktadır. Dolayısıyla okuduğunu anlama becerisinin birçok faktörü bünyesinde barındıran bir beceri olduğu söylenebilir.

Snow (2002), okuduğunu anlamayı, yazılı dille etkileşim ve katılım yoluyla eşzamanlı olarak anlam çıkarma ve inşa etme süreci olarak tanımlar. Snow (2002), okuduğunu anlamının temel belirleyicisinin anlama ve inşa etme olmak üzere iki kavram olarak belirlemektedir. Bu iki kavram okuduğunu anlamının temel belirleyicisidir. Okuduğunu anlama üç unsuru içermektedir. Bu unsurlar metin, okuyucu ve etkinliktir.

Duke ve Pearson (2009) okuduğunu anlama üzerine yapılan çalışmaların çoğunun iyi okuyucular üzerine yapılan çalışmalara dayandırmaktadır. İyi okuyucular okuma sürecinde;

- Aktif okuyuculardır.
- Okumaya başlamadan önce metne bakıp metnin yapısı hakkında bilgi edinmeye çalışırlar.
- Okumaya ait amaçları bulunmaktadır. Bu amacı okuma öncesinde belirlemektedirler. Amaca ulaşılıp ulaşılmadıklarını okuma süreci boyunca sürekli değerlendirirler.
- Okuma sürecinde değerlendirmeler yaptıkları gibi tahminlerde de bulunurlar.
- Seçicidirler ve metnin hangi bölümlerinin daha önemli olabileceğine dikkat ederek gerektiğinde önemli buldukları bölümleri yeniden okurlar.
- Motivasyonları yüksektir ve okuduğunu anlamaktan zevk alırlar. Çünkü bu eylem onlar için tatmin edici bir aktivitedir.

Okuduğunu anlamının tam olarak gerçekleşebilmesi için okuyucunun sahip olması gereken birtakım özellikler mevcut olmalıdır. Chang ve Millett (2013) bu özellikleri okuyucunun geniş bir kelime hazinesine sahip olması gerektiğinin ifade etmektedir. Ayrıca okuyucu sözcükleri doğru tanımlamalı ve belirli bir okuma hızına da sahip olmalıdır.

Akıcı okuma başarılı bir okuduğunu anlama sürecinin gerçekleşmesinde önemli bir kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Paige (2020) akıcı okumayı bireyin okuma hızı, kelimelerin doğru telaffuz edilmesi ve metne anlam katan ses tonundaki ritim ve vurgular yani kişinin sesindeki prozodi olarak ifade etmektedir. Rasinski (2010) akıcı okumayı, metindeki sözcükleri zorlanmadan ve metnin anlamını yansıtacak biçimde otomatik olarak okuyabilme yetisi olarak tanımlamaktadır. Rasinski akıcı okuma becerisi gelişmiş olan bireylerin okuduğunu anlamada daha başarılı olduklarını ifade etmektedir. Akıcı okuma becerisi yüksek olan bireyler okuma esnasında bütün çaba ve enerjisinin an-

lama boyutunda harcayacaklardır. Akıcı okuma becerisi gelişmemiş olan bireyler ise okuma esnasında karşılaştıkları kelimeleri doğru telaffuz etme çabası içerisinde olduklarından enerjilerinin büyük kısmını bu yönde harcayacaklardır. Bu durumda birey kendini yorgun hissedecek ve okuduğunu anlama becerisi de zayıf olacaktır. Bu bağlamda düşündüğümüzde akıcı okuma okuduğunu anlama becerisinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesi için önemlidir.

#### **4. Okuduğunu Anlama Becerisinin Geliştirilmesi**

Sidekli (2010) okuduğunu anlama becerisi, yazılı materyal ile etkileşime girilmesi, eylem sonucunda anlamın çıkarılması ve daha sonra bu anlamın yeniden zihinde yapılandırılmasını içeren bir süreç olarak tanımlamaktadır.

Okuduğunu anlama becerisi sözcüklerin anlamlarının anlaşılmasıyla başlar. Bu anlamlar, cümle içinde bir araya gelerek daha geniş bir anlam oluşturur. Ardından, cümleler paragraflar içinde bütünleşerek genel anlamının ortaya çıkmasını sağlar. Israel ve Duffy'e (2014) göre bireyin kelime, cümle ve metin düzeyi okuduğunu anlamının bileşenlerini oluşturmaktadır. Cain vd.' göre (2004) kelime bilgisi okuduğunu anlamının gerçekleşebilmesi için gereklidir ancak tek başına yeterli değildir. Cümle düzeyinde, çeşitli söz dizimsel ve anlamsal bilgilerin işlenmesi, saklanması ve birleştirilmesi gerekirken; metin düzeyinde, tutarlılık sağlama, çıkarımlar yapma ve anlamı değerlendirme becerileri ön plana çıkar.

Karadağ (2021) kelime öğretiminin yapılmasının okuduğunu anlama becerisinin kazandırılmasında etkili olduğunu ifade etmektedir. Karadağ 2 a göre kelime öğretimi birtakım esaslara sahiptir. Kelime öğretimi yapılırken;

- Bir dilde yer almış olan kelimelerden en çok kullanılan kelimelere öncelik verilmeli,
- Öğrencilerin yaş düzeyleri ile kelime bilgileri analiz edilip hangi kelimelerin öğretilmesi belirlenmeli,
- Kelimelerin söz dizimsel yapıları öğretilmeli, kelimeler yazma becerileri etkinlikleriyle birlikte üretici kelime haznesine dahil edilmeli,
- Öğrencilere kelime öğrenme stratejilerinin öğretilmesinin önemli olduğunu ifade etmektedir.

Okuduğunu anlamının gerçekleştirilmesi bireyin metin içerisinde yer alan kelimelerin anlamlarının bilinmesi, ana fikri anlaması ve metine ait olan metin içi ve metin dışı soruların cevaplama ve verilmek istenen mesajın kendi ifadeleri ile yeniden anlatılmasıdır (Temizkan ve Sallabaş, 2011). Metinde yer



edinen fikrin anlaşılmasının yanında gizli mesajın da anlaşılması, metin içerisinde yer alan önemli bölümlerin farkına varılması, metnin özetlenmesi, ana düşüncenin anlaşılması, metnin özetlenmesi yapılırken önemli ayrıntıların metin içerisinden alınması gibi alt beceriler okuduğunu anlama becerisinin gerçekleşmesinde önemlidir (Alderson, 2000; Akt. Ülper, 2010).

Metinde yer alan ana fikrin belirlenmesi, metinle ilgili okuduğunu anlama sorularına cevaplar verilmesi ve metnin özetlenmesi gibi becerilerin geliştirilmesi için farklı yöntemler geliştirilmektedir. İlkokul döneminden itibaren kod çözme ve basit anlama becerilerinin geliştirilmesi bu yönde yapılan çalışmalar arasında gösterilmektedir. Özellikle bu alanda yapılan boylamsal çalışmalarda öğrencilerin üst düzey anlama becerilerinin geliştirilmesi için bilişsel ve üst bilişsel anlama stratejilerinin kullanılmasının önemli olmaktadır (Özdemir ve Kıroğlu, 2019).

## 5. Okuduğunu Anlama Stratejileri

Okuma ve okuduğunu anlama becerileri birbiriyle ilişkili olan kavramlardır. Okuduğunu anlama becerileri bireylerin akademik gelişimlerini desteklemekle birlikte gelecek dönemlerde de bireylerin yaşantıları üzerinde etkileri olması beklenmektedir. Okuma stratejileri, okuyucunun metni anlamlandırma sürecinde kelimeleri tanıma, metindeki anlamları oluşturma ve anlama sürecini yönetmek amacıyla bilinçli olarak kullandığı yöntemlerdir (Afflerbach vd., 2008).

McNamara vd., (2007) göre okuduğunu anlama stratejilerini amaçlıdır. Bilinçli bir çaba gerektirir ve okuyucunun anlam düzeyini değerlendirmesine yardımcı olur. Okuyucular, cümlenin anlamını daha iyi kavramak için kendilerine özel sorular sorarak yeterince anladıklarını kontrol edebilirler. Bu bağlamda, stratejiler; okuma sürecinde anlamayı değerlendirmek amacıyla sorular oluşturmayı, anlamanın nerede ve ne zaman yetersiz kaldığını not almayı veya işaretlemeyi içermektedir.

Okuma öğretiminde strateji kullanımı, okuyucuların okuduğunu anlamada karşılaştıkları sorunların nedenlerini belirlemelerine, hangi adımları atmaları gerektiğine karar vermelerine ve bu sorunları gidermek için düzenleyici ve önleyici etkinlikler uygulamalarına destek sağlar (Baker ve Brown, 1980; akt. Kuzu, 2004). Bu bağlamda düşünüldüğünde okuduğunu anlama stratejilerin başarılı bir okuduğunu anlama sürecinin gerçekleşmesinde önemli roller üstlendikleri söylenebilir.

Alan yazın incelendiğinde okuduğunu anlama stratejileri genellikle dört ana kategoriye ayrılmaktadır. Bu kategoriler, okuma öncesi, okuma sırasında, okuma sonrası ve tüm süreç boyunca uygulanabilecek stratejiler şeklinde sınıflandırılmaktadır (Demirel ve Epeçan, 2012; Güngör, 2005; İnce, 2012; Rasinski vd., 2010; Palavuzlar, 2009; Tankersley: 2005). Okuduğunu anlama stratejileri tablo 1. de gösterilmiştir.

Tablo 1. Okuduğunu Anlama Stratejileri

<b>Stratejinin Kullanıldığı Zaman</b>	<b>Stratejiler</b>
<b>Okuma Öncesinde Kullanılan Stratejiler</b>	Okuma amacını açıklama Öğrenciye parçanın başlığına, basım tarihine, yazara bakarak ve parçayı tarayarak konusunu tahmin etmesine yardım etme Başlığa bak – incele – anahtar sözcüklere bak – okuma parçasına tekrar bak – öykü / kavram haritası hazırla (tells) Öğretim öncesi sözcük bilgisi • kavram haritaları ve öykü haritası aracılığıyla kavramları önceden öğretme Okunacak materyali dikkatlice seçme ve bazı ölçütler doğrultusunda öğrencinin okuma parçasını seçmesine izin verme
<b>Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler</b>	e sürükleyici okumayı sağlama Öyküleyici metinler için öykü haritasını dikkate alma Açıklayıcı okuma parçaları için taslaklar ve çalışma rehberi kullanma Açıklayıcı metinler için stratejik not almayı uygulama Açıklayıcı metinler için zaman çizelgeleri ve akış şemalarını kullanma Karışık planlar, tablolar yapma Öyküleyici metinler için görseller kullanma
<b>Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler</b>	Her türlü metin için özetleme yapma Soru- cevap ilişkisini kullanma

---

<b>Okuma</b>	Stratejik not alma
<b>Sürecinin</b>	Gözleme, sorma, okuma, yansıtma, bakmadan cevaplama,
<b>Tümünde</b>	yeniden gözden geçirme
<b>Kullanılan</b>	Çoklu geçiş stratejisi
<b>Stratejiler</b>	Karşılıklı öğretim Ne biliyorum? Ne öğrenmek istiyorum? Ne öğrendim? İşbirlikli stratejik okuma Kavram haritaları ve grafik örgütlemeler İts okuduğunu anlama stratejisi Tiöd okuduğunu anlama stratejisi

---

**Kaynak:** (Daly E.J. Chafouleas, S. Skinner, C.H. 2005)

### 5.1. Okuma Öncesi Stratejileri

Okuma öncesi süreç, öğrencinin metni okumadan önce belirli hazırlık adımlarını gerçekleştirmesiyle başlamaktadır. Öğrenci, metni genel hatlarıyla incelemekte metnin içeriği anlamakta, okuma amacını netleştirmekte ve bu amaca yönelik önemli noktaları belirlemektedir. Bu süreç öğrencinin neden okuyuruma cevap alması ve metin hakkında mevcut ön bilgilerin aktif hale getirildiği süreci kapsamaktadır (Houtveen ve Van de Grift, 2007). Öğrencilerin ön bilgilerini aktif hale getirmesi, okunacak olan metne daha hazırlıklı olunması ve böylece metinden elde edeceği yeni bilgilerin daha anlamlı olmasına yol açmaktadır.

Çapoğlu'na göre (2021) okuma öncesinde kullanılacak stratejilerin temel amacı, zihinsel olarak okuma sürecine hazırlıklı hale olmayı ve okuyacağı materyal hakkında önceden bilgi sahibi olmasını sağlamaktır. Okuma öncesi stratejileri, okuyucunun materyali daha iyi kavraması için kitapların içeriğini etkili bir şekilde anlamasına yardımcı olur. Bu okuma öncesi yaklaşımlar, meta biliş stratejilerini ve özellikle kelime dağarcığını önceden incelemeyi ve metin yapısını analiz etmeyi içerir. Marinaccio (2012) okuma öncesi stratejileri, okuyucunun materyali daha iyi kavraması için kitapların içeriğini etkili bir şekilde anlamasına yardımcı olur. Bu okuma öncesi yaklaşımlar, meta biliş stratejilerini ve özellikle kelime dağarcığını önceden incelemeyi ve metin yapısını analiz etmeyi içermektedir.

Gürses'e (2002) göre okuma öncesi stratejilerini amacı, öğrencileri metne hem zihinsel hem de duygusal olarak hazırlamaktır. Bu amaçla belirlenen stratejiler, öğrencinin metni daha derinlemesine anlamasına ve konuyla daha ilgili

hale gelmesine yardımcı olacak çeşitli adımları içermektedir. Bu adımlar şu şeklide sıralanabilir;

- **Ön Bilgilerin Aktive Edilmesi:** Öğrencinin konuya ilişkin sahip olduğu ön bilgileri hatırlaması,
- **Dil Hazırlığı:** Metnin tüm kısımlarını anlamak için gerekli dil becerileri gözden geçirilmesi,
- **Motivasyon Sağlama:** Öğrencinin metni ilgiyle ve istekle okumasını sağlamak için motivasyon kazandırıcı çalışmalar yapılması,
- **Sorulara Odaklanma:** "Nerede?" ve "Nasıl?" gibi sorulara yanıt arayarak öğrencinin dikkatini metnin yapısal ve içsel detaylarına yönlendirilmesi,
- **Güven Duygusu Geliştirme:** Ön bilgilerle çalışarak öğrencinin konuya olan güvenini artırılması,
- **Anlam Bağı Kurma:** Bilinen ve bilinmeyen sözcükler arasında bağlantılar kurulması,
- **Ön İnceleme Metodu:** Metnin başlık, alt başlık, görseller veya giriş paragrafları gibi bölümlerine önceden bakılması,
- **Anlamlı ve Amaçlı Yaklaşım:** Öğrencinin metni anlamlı bir şekilde okuması ve okuma hedefini netleştirmesi,
- **Başlık Üzerine Sohbet:** Metnin başlığıyla ilgili yapılacak sohbet ile öğrencinin konu hakkında ön fikir geliştirmesi,
- **Yeni Sözcüklere Dikkat Çekme:** Öğrencinin, metin içerisinde karşılaşacağı yeni kelimelere dikkatini çekerek dil öğrenim sürecine katkı sağlanması olarak sıralanabilir.

Bu stratejiler sayesinde öğrenciler okuma sürecine aktif bir şekilde katılmakta ve metinle ilgili ön bilgiye sahip olarak metinden edineceği yeni bilgileri daha kolay anlamlandırabilmektedir. Okuma öncesi stratejiler alan yazın incelendiğinde genel olarak aşağıdaki başlıklarla ifade edilmektedir.

### 5.1.1. Okuma Amacını Açıklama

Colorado (2007), öğrencilerin okumaya başlamadan önce konu hakkında birtakım bilgilere sahip olmalarının gerekli olduğunu savunur. Öğrencinin, metni daha iyi anlayabilmek için anlamsal ve söz dizimsel bilginin yanı sıra metin hakkında bir takım bilgileri de bilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Daly vd., (2015) göre okuma sürecine başlamadan önce, okuyucunun okuma amacını belirlemesi, okumaya olan yaklaşımını şekillendirir ve materyalle kuracağı etkileşimi derinleştirmektedir. Söz gelimi okuyucunun materyalden

bilgi edinmek, analiz yapmak, eğlenmek veya bir konu üzerinde fikir geliştirmek gibi amaçları var ise bu amaçlar okuyucunun metne nasıl odaklanacağını etkilemektedir. Böylece okuyucu, materyalde önemli gördüğü bölümlere dikkatini daha yoğun verebilir, içeriği daha bilinçli bir şekilde değerlendirebilir ve okuma deneyiminden elde edeceği faydayı artırabilir. Amaç belirleme, böylece sadece basit bir hazırlık adımı değil, okuyucunun metinle kurduğu ilişkinin ilk adımı olmaktadır.

### **5.1.2. Tahminde Bulunma ve ıkarım Yapma**

Moreillon (2007) göre, okunacak materyal hakkında okuyucu tarafından yapılacak olan tahminler kişinin materyal hakkındaki mevcut bilgilerini oluşturmaktadır. Okuyucunun ıkarım yapabilmesi ise zihninde var olan eski bilgiler ile okunan materyaldeki bilgilerle ilişkilendirme yapıp anlamlandırabilmesidir. Okuma süresince okuyucular metin içerisinde bağlantılar bularak ipuçlarıyla beraber metin hakkında tahminler ve çıkarımlar yapabilmektedir. Böylece okuyucu metin ile okumaya başlamadan önce etkileşim yoluna girip süreç içerisinde daha aktif bir rol alma moduna girmektedir.

Güneş (2017) göre okuma öncesinde, öğrencilerin metnin başlığı, görseller gibi ipuçlarından yararlanarak içeriği tahmin etmeleri teşvik edilmelidir. Bu tür etkinlikler, öğrencinin ilgisini çekmek, merak uyandırmak ve anlamalarını derinleştirmek amacıyla yapılır. Öğrencilerin yaptığı tahminlerin doğruluğu ise sürekli gözden geçirilmelidir.

### **5.1.3. Gözden Geçirme**

Akyol'a (2012) göre okuma öncesi olan gözden geçirme stratejisinin amacı, okuyucunun okuma amacı oluşturmasına destek olmaktadır. Bu durum dolaylı olarak okuyucunun amaç belirlemesine, önceden bildiklerini okuma sürecine taşımasına, tahminler geliştirmesine, anlaşılmayan noktaları netleştirmesine ve özetleme yapmasına yardımcı olmaktadır. Akyol (2012) metin içerisinde yer alan başlık, giriş paragrafı, ana ve alt başlıklar, görseller ve sonuç paragrafı ve özetin okunmasının gözden geçirme stratejisinin gerçekleştirilmesinde kullanılmaktadır.

## 5.2. Okuma Sırasında Kullanılan Stratejiler

Karatay'a (2014) göre okuyucu okuma öncesinde belirlediği hedeflere ulaşabilmesi için birtakım görevleri yerine getirmelidir. İlk olarak kendini kontrol etmeyi bilmeli, sonrasında ise okuma süreci boyunca anladıklarını düzenleyebiliyor olmalıdır. Okuyucu okuma öncesinde belirlemiş olduğu hedeflere ulaşma durumunu süreç boyunca gözden geçirmelidir. Okuma sırasında kullanılan stratejiler, okuyucuların metni anlamalarında yetersizlikler yaşamaları durumunda bu yetersizliklerin giderilmesinde farklı teknikler kullanılarak giderilmesinde imkân sağlamaktadırlar. Aşıkcan vd. (2018) göre okuma sırasında kullanılan stratejilerin başlıca amacı, okuma öncesi belirlenen hedeflere ulaşmayı amaçlamaktır. Gürses (2002) okuma sırasında kullanılan stratejilerin amaçlarını şu şekilde sıralamaktadır:

- **Metinle Bağ Kurma:** Yönlendirmeler ve sorularla öğrencilerin metinle bağı güçlendirme,
- **Dil Hazırlığı:** Metindeki her bölümü anlamalarına yardımcı olmak amacıyla dil hazırlığı sağlama,
- **Yazarın Amacını Anlama:** Öğrencilerin yazarın amacını kavramalarına destek olma,
- **Metin Yapısını ve Mantığını Anlama:** Metnin yapısını ve mantıksal çerçevesini anlamaları için rehberlik etme,
- **Bağlamı Açıklığa Kavuşturma:** Metnin bağlamını anlamalarını sağlama,
- **Çıkarım ve Yargı Yeteneği Geliştirme:** Metinle ilgili çıkarımlar yapmalarını ve yargıya varmalarını teşvik etme,
- **Kelimeleri Keşfetme:** Bilinmeyen kelimelerin anlamını bulmalarına ipuçları verme,
- **Kültürel Farklılıkları Fark Etme:** Okuma sırasında kültürel farklılıkları tespit etmelerine yardımcı olma,
- **Ana Fikri Belirleme:** Paragrafların ve metnin genel ana fikrini bulmalarına rehberlik etme,
- **Özel Bilgi Arama:** Metinde yer alan özel bilgileri bulmalarını sağlama,
- **Sorulara Yanıt Bulma:** Okuma öncesinde verilen soruların yanıtlarını bulmalarını sağlama,
- **Diyagram ve Harita Tamamlama:** Metinle ilgili diyagram ve haritaları tamamlamalarına yardımcı olma,

- **Mesaja Dair Not Alma:** Metindeki mesajı anlamalarına yönelik not tutmalarını teşvik etme gibi birtakım amaçları bulunduğu ifade etmektedir.

Aarnoutse ve Schellings (2010) göre başarılı okuyucular okuma süresince kelimeler ve cümleler arasında anlamlı ilişkiler kurmaktadır. Bu ilişkinin oluşturulmasında metnin yapısı ve düzenine dair ipuçlarını kullanırlar. Metindeki cümlelerden ve paragraflardan bilgi çıkararak metin üzerinde yaptıkları değerlendirmeler yoluyla metnin ana fikrini belirlemeye çalışırlar. Hartman vd., (2021) okuma esnasında zaman faktörüne vurgu yapmaktadırlar. Okuyucu bu esnada materyal ile kendi zihninde olan mevcut bilgi ile etkileşim kurmaya devam etmektedir. Bu süreçte okuyucu metin içi, metin dışı ve metinler arası yapılarla anlam kurmaya çalışmaktadır.

Okuma sırasında kullanılan stratejiler, alanyazın incelendiğinde genel olarak aşağıdaki başlıklarla ifade edilmektedir.

### 5.2.1. Akıcı Okuma

Bireyin okuma hızını, kelimeleri doğru bir şekilde telaffuz etme becerisini ve metne canlılık kazandıran ses tonlamasını ifade eden akıcı okuma, kelime okuma hızı ve doğru telaffuz gibi çeşitli kavramlarla bağlantılıdır (Paige, 2020). Akıcılık, kelime hazinesinin gelişimi ve anlama becerisiyle bağlantılı olarak, okumanın önemli bir bileşenidir. Okuma öğretiminin temel hedeflerinden biri olan okuduğunu anlama, metinle anlam arasında bağ kurma sürecini ifade eder. Bu nedenle, okuma öğretiminde akıcılığı geliştirmek, sürecin vazgeçilmez bir unsuru olarak görülmektedir (Clementi, 2010).

Paige ve Magpuri-Lavell'e (2014) göre, akıcı bir şekilde okuyamayan çocuklar, kelimeleri doğru bir biçimde çözümlenmekte güçlük çeker ve kelimeleri telaffuz ederken sık sık uzun duraklamalar yaparlar. Akıcılıktan yoksun okuma, genellikle birden fazla duraklamayla başlar ve doğru okunan sözcüklerin ya da ifadelerin tekrar edilmesiyle sona erer. Bu durum, öğrencinin okuma sürecini zahmetli, yavaş ve yorucu bir hale getirir. Bu bağlamda düşünüldüğünde akıcı okuma yapamayan birey, mevcut materyali okurken enerjisinin çoğunu seslendirme ve kelimeyi doğru telaffuz edebilme çabası içerisinde olacağından mevcut enerjisini anlamaya ayıramamakta ve böylece okuduğunu anlamada güçlükler yaşayacaktır. Diğer yönden düşünüldüğünde akıcı okuma becerisine sahip olan bireyler materyalde var olan kelimeleri seslendirme ve çözümlenme noktasında problem yaşayamayacakları için okuduğunu anlama becerilerinin de yüksek olması beklenmektedir. Öğretmenler tarafından sınıf ortamlarında akıcı okuma becerisi yetersiz olan öğrencilerine

yönelik birtakım iyileştirici çalışmalar yapmaları iyi bir okuduğunu anlama becerisi için önemlidir.

### 5.2.2 Tekrar Okuma

Tekrar okuma, genellikle stratejik okuyucuların en sık başvurduğu yöntemlerden biridir. Anlamanın kaybolduğu durumlarda, stratejik bir okuyucu kafa karışıklığını gidermek amacıyla metnin belirli bölümlerini yeniden gözden geçirmektedir. Bu davranış, zihnin belirsizliği izleme ve düzen sağlama yeteneğinin bir yansımasıdır. Deneyimsiz okuyucular genellikle anlamı yeniden kurabilmek için bir satırı ya da cümleyi tekrar okurken, daha yetkin okuyucular anlamı netleştirmek amacıyla daha geniş bölümleri yeniden okuyabilirler. Öğretmenler, başlangıç seviyesindeki okuyucuları şu tür sorularla tekrar okumaya yönlendirebilir:

- "Bu cümledeki hangi kelime ya da ifade anlamı daha açık hale getirebilir?"
- "Yazar burada ne anlatmak istemiş olabilir? Tekrar okuyarak tahmin et."
- "Paragrafın ana fikrini anlamak için hangi cümleleri bir kez daha incelemelisin?"
- "Bu bölümü tekrar okuduğunda karakterin duygularını daha iyi açıklayabilir misin?"

Bu tür sorular, okuyucunun metne odaklanmasını artırarak anlam belirsizliğini çözmeye ve daha derin bir anlayış geliştirmesine yardımcı olur. Okuma becerisi ilerledikçe, okuyucular metindeki anlam bağlantılarını zihinsel olarak daha uzun süre koruyabilir. Bu durum, tekrar okuma sürecini daha hedefe yönelik hale getirir; okuyucular, metindeki kafa karışıklığına neden olan bölümleri daha kolay tespit eder ve bu kısımları yeniden gözden geçirerek anlamı daha net bir şekilde kavrar. (Dorn ve Soffos; 2005).

### 5.3. Okuma Sonrasında Kullanılan Stratejiler

Okuma sonrasında kullanılan stratejiler, öğrencilerin metni derinlemesine anlamalarını sağlamak, bilgiyi kalıcı hale getirmek ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için önemlidir. Karatay (2018) okuma sonrası stratejileri genel olarak değerlendirme stratejileri olarak gruplandırmaktadır. Bu süreçte okuyucu birtakım değerlendirmeler yapmaktadır. İlk olarak okuma öncesi be-



lirlenen hedeflere ne derecede ulaşıldığı, metnin istenilen düzeyde anlamlandırılıp anlamlandırılmadığı ve okuma esnasında ve öncesinde metinle ilgili kurulmuş olan tahminlerin ne düzeyde gerçekleştirildiği yönünde değerlendirmeler yapılmaktadır.

Okuma sonrası stratejilerin başlıca amacı, öğrencinin okuduğunu yorumlamasını, metnin iletmek istediği ana düşünce üzerinde düşünmesini ve olası amaçları tanımlamasına destek sağlar. Bu stratejiler, okuma öncesi ve esnasında kullanılan tekniklerle edinilen bilgileri gözden geçirmek ve doğruluğunu teyit etmek amacıyla uygulanır (Saliyeva 2018).

Tankersley (2003) okuma sonrasında öğrencilerin okunan materyalde ve-rilmek istenen mesajı anlamalarını netleştirmeleri ve mevcut bilgiler ile zihinlerinde var olan eski bilgilerin ilişkilendirilmesinin değerli olduğunu düşünmektedir. Bu durumda öğretmenler öğrencilere:

- Tahminlerin Teyit Edilmesi: Tahminlerini doğrulamalarına destek olmalı,
- Bilgilerin Düzenlenmesi ve Özetlenmesi: Bilgileri organize etmelerine ve daha derin anlayış seviyelerinde özetlemelerine yardımcı olmalı,
- Fikirlerin Tartışılması: İçgörülerini akranlarıyla tartışmalarına olanak tanımalı,
- Yeni Bilgilerin İlişkilendirilmesi: Yeni bilgilerini bir yazma ödeviyle ilişkilendirmeleri konularında destek olmalıdırlar.

Okuma sonrası stratejiler, alan yazın incelendiğinde genel olarak aşağıdaki başlıklarla ifade edilmektedir.

### **5.3.1. Özetleme Stratejisi**

Özetleme stratejisi, okuyucunun okudu materyali kendi zihinde yapılandırarak kendi cümleleriyle ifade ederek ortaya koymasını sağlayan bir stratejidir. Metnin kalıcı olmasını sağlamak, temel fikirleri grafik veya yazılı olarak ifade etmek ve eserin ana düşüncelerini bireyin kendi cümleleriyle kısa ve öz şekilde ifade etmesi sürecidir. Strateji, okuyucunun metindeki bilgilerin önemini belirlemesini gerektirir. Özdemir'e (2017) göre özetleme stratejisi okurun metindeki ana fikir, olaylar ve önemli noktaları belirleyip, metni bütün olarak yeniden anlatmasını içermektedir.

### **5.3.2. Sentez yapma Stratejisi**

Sentezleme, eski bilgilerin yeni bilgilerle harmanlanarak özgün ve yeni düşüncelerin oluşması şeklinde tanımlanabilir. Harvey ve Goudvis'e (2000) göre sentezleme, farklı öğeleri ve parçaları belirli bir ilişki ya da kurala göre birleştirilerek yeni bir bütün meydana getirme ve özgün düşüncelere ulaşma sürecidir. Özyılmaz'a (2010) göre sentezleme stratejisi özetleme ve çıkarım yapma stratejilerinden daha kapsamlı bir stratejidir. Sentezleme stratejisinde okuyucu materyalde var olan bilgileri kendi düşünceleriyle ilişkilendirerek yeni düşüncelere ulaşabilmektedir.

### **5.3.3. Değerlendirme Stratejisi**

Değerlendirme stratejisi, okuma sonrası okurun metni eleştirel bir bakış açısıyla incelemesini sağlar. Bu strateji ile okur, yazarın amacını, kullanılan argümanların tutarlılığını ve metnin genel güvenilirliğini değerlendirmektedir. Böylece, metin hakkında bilinçli bir yargıya vararak, zihninde var olan eski bilgileri yeni bilgilerle ilişkilendirme yaparak bilgiyi daha derinlemesine kavramasına destek olmaktadır. Akyol (2008) değerlendirme sürecinin metin ile okuyucu arasında var olan iletişim ve etkileşimin son halkası olduğunu ifade etmektedir. Mevcut yazılı bir materyalin değerlendirilmesi, farklı yönlerin göz önünde bulundurulmasıyla mümkün olmaktadır. Bu süreçte okuyucu yazarın bakış açısını anlamaya, verilmek istenen mesajın ne olduğuna, gerçekleri kurmaca bilgidan ayırt etmeye, fikirlerin doğruluğunu tartışmak gibi çeşitli boyutlardan oluşmaktadır.

### **5.4. Okuma Sürecinin Tamamında Kullanılan Stratejiler**

Okuma sürecinin tümünde kullanılabilen stratejiler okuyucunun anlamayı derinleştirmesine ve bilginin kalıcı hale gelmesine destek olmaktadır. Bu süreç, genellikle bünyesinde okuma öncesi esnası ve sonrasında kullanılabilen stratejileri barındıran yapılandırılmış bir süreç olarak kabul edilmektedir. Karşılıklı öğretim, K-W-L stratejisi, çoklu geçiş stratejisi ve işbirlikli stratejik okuma okuma sürecinin tamamında kullanılabilen stratejilere örnek olarak gösterilebilir. (Epeçan 2009).

Okuma sürecinin tamamında kullanılan sonrası stratejiler, alanyazın incelendiğinde genel olarak aşağıdaki başlıklarla ifade edilmektedir.

### 5.4.1. Karşılıklı Öğretim

Karşılıklı öğretim stratejisi tahmin etme, sorgulama, açıklama ve özetleme stratejilerini odak noktası olarak kabul edilmektedir. Bu stratejinin uygulanmasında stratejinin her bir bölümünün gerçekleştirilmesi için öğretmenden öğrenciye kademeli olarak sorumluluk aktarılmasını içermektedir. Başlangıçta sorumluluk daha çok öğretmen üzerinde iken zamanla sorumluluk öğrenci üzerinde kalmaya devam etmektedir. Diğer bir ifadeyle süreç içerisinde öğrenciler strateji kullanımını üzerinde artan bir kontrole sahip olurlar ve süreç sonunda stratejileri, öğretmen desteği olmadan kullanırlar. Karşılıklı öğretim uygulamalarında, oturma genellikle metnin başlığı ve diğer kısımlarına göz atılarak metinle ilgili öngörülerde bulunmakla başlar; ardından, okuma materyalindeki ana noktalar özetlenir. Bunu takiben, tüm öğrenciler metnin ilk paragrafını sessizce kendi kendilerine okurlar. Öğretmen olarak görevlendirilen bir öğrenci daha sonra paragraf hakkında bir soru sorar, paragrafı özetler, gerekirse açıklama ister ve bir sonraki paragrafta ne olabileceğini tahmin eder. Süreç boyunca, öğretmen öğrenciye rehberlik eder ve süreç sonunda öğretmen öğrencinin çalışması hakkında geri bildirimler verir (Duke and Pearson, 2009).

### 5.4.2. K-W-L (Ne Biliyorum? Ne Öğrenmek İstiyorum? Ne Öğrendim?) Stratejisi

Bu strateji öğrencilerin öğrenme sürecine katılımını artırmak ve daha aktif ve eleştirel okuyucular olmalarına destek olmaktadır. İlk olarak “Ne biliyorum?” aşamasında öğrencilerin öğrenme sürecine başlamadan önce okunacak materyal hakkında zihinlerinde yer alan mevcut var olan eski bildiklerini belirtmelerini içerir. Bu aşamadaki amaç, önceden edinilen bilgilerin etkinleştirilerek harekete geçirilmesi ve bunları yeni öğrenilecek olan bilgilerle ilişkilendirilmesidir. İkinci aşama olan “Ne öğrenmek istiyorum?” aşamasında öğrencilerin öğrenme süreci boyunca ne bilmek veya öğrenmek istediklerini belirlemelerini içerir. Bu aşama, öğrencileri net öğrenme hedeflerine sahip olmaya ve ilgili bilgileri aramaya odaklanmaya teşvik etmektedir. Stratejinin üçüncü aşaması olan “Ne öğrendim?” aşamasında ise öğrencilerin öğrenme sürecini tamamladıktan sonra mevcut materyalden neler öğrendikleri hakkında düşüncelerini içerir. Bu aşama, öğrencilerin öğrendiklerini pekiştirmelerine, konu ile alakalı temel bilgileri belirlemelerine ve yeni bilginin önceki

bilgileriyle nasıl ilişkili olduğunu kavramalarına destek olmaktadır (Marpaung, 2024).

Sinambela vd., (2015) bu stratejinin amacını, öğrencilerin inceleyecekleri metin ya da konu hakkında temel bilgi edinmelerini sağlamak, okuma sürecine bir amaç kazandırmak, metni anlama becerilerini izleyebilmelerine yardımcı olmak, metin üzerinden anlam çıkarabilmelerini desteklemek, metni eleştirel bir gözle değerlendirme olanağı sunmak ve metinde öğrendikleri bilgileri daha geniş bir perspektife taşıma imkânı vermektir.

### **5.4.3 Çoklu Geçiş Stratejisi**

Çoklu geçiş stratejisi, okuyucunun okuyacağı mevcut materyali birden fazla sayıda aşamada ele alarak anlamayı derinleştirmesini ve bilgiyi daha kalıcı hale getirmesini amaçlamaktadır. Bu strateji, her aşamada farklı bir odaklanma alanı belirleyerek okuyucunun metni daha detaylı bir şekilde anlamasına destek olmaktadır. Bu stratejiye göre birinci geçiş, genel anlam ve ana fikirler aşamasıdır. Bu süreçte okuyucu, okunacak olan materyal hakkında hızlı bir tarama yapmakta ve metnin ana hatları belirlemektedir. Buradaki temel amaç okuyucunun metindeki ana düşünceleri belirlemesini sağlamak ve daha sonraki aşamalara bir temel oluşturmaktır (Duke 2003). Stratejinin ikinci geçişi ayrıntılı inceleme ve bilgiyi derinlemesine anlama aşamasıdır. Bu süreçte okuyucu metinde sunulan bilgileri daha ayrıntılı olarak anlamaya çalışmaktadır. Diğer bir ifade ile okuyucunun temel amacı, metni derinlemesine okuma süreci olarak tanımlanmak ve okuyucunun ana fikre hizmet eden detaylara odaklanarak anlamayı derinleştirmektir. Stratejinin son geçiş aşaması ise eleştirel değerlendirme ve yorumlamadır. Bu aşama çoklu geçiş stratejisinin son aşamasını oluşturur ve temel amaç, öğrencinin anlama düzeyinin ne derecede gerçekleştiğini değerlendirmektir. Bu adımda öğrenci, metinle ilgili tüm sorulara yanıt vermeye çalışmaktadır. Öğretmenin bu stratejinin başarılı bir şekilde gerçekleşmesinde stratejinin her aşamasını değerlendirme ve takip etme gibi sorumlulukları mevcuttur. Öğretmenler anlama becerisini ölçmek için kullanılan çeşitli ölçme araçlarıyla değerlendirmeler yapılabilir (Jailani, 2018).

### **5.4.4. Not alma stratejisi**

Not alma stratejisi okuma öncesi, okuma esnası ve okuma sonrasında da kullanılabilir. Bu strateji, metnin ana fikirlerini, önemli detaylarını ve

bağlantılarının belirlenmesine yardımcı olarak okuyucunun bilgiyi anlamlandırma ve yapılandırma sürecini derinleştirmektedir. Fiorella ve Mayer'e (2014) göre, not alma işlemi bireyin metindeki önemli noktaları saptayarak zihinsel bir organizasyon geliştirmesine ve bilgiyi uzun süreli belleğe aktarmasına katkı sağlar. Bu bağlamda, not alma stratejisi, yalnızca okunan materyali tekrar etmek için değil, aynı zamanda bilgiyi aktif olarak işleyerek öğrenme sürecini kalıcı hale getirmek için de kullanılmaktadır. Metin üzerine not alınması ayrıca metnin hızlı bir şekilde tekrar edilmesine katkı sunmaktadır.

#### **5.4.5. İşbirlikli Stratejik Okuma**

İşbirlikli stratejik okuma, öğrencilerin okudukları metinlere yönelik anlama becerilerini geliştirmek amacı ile tasarlanmış bir stratejidir. Bu strateji temeli, okuduğunu anlama sürecinde sosyal bağlamın önemli bir rol oynadığını savunan sosyo-bilişsel okuma teorisine dayanmaktadır (Vaughn vd., 2001). Bu strateji öğrencilerin metni anlamlandırma sürecinde ortak bir çalışma yapmalarına, anlam inşa etmelerine ve düşüncelerini değiştirebilmelerine imkân tanıyan, akran öğretimi temelli bir strateji olarak kabul edilmektedir (Çapoğlu 2021). İşbirlikli okuma stratejisi işbirlikli öğrenmenin unsurlarını da kapsamaktadır. Bu strateji olumlu bağlılık, bireysel ve grup sorumluluğu, yüz yüze destekleyici etkileşim, kişilerarası ve grup ilişkisi becerileri ve grup sürecini değerlendirme gibi ilkeleri bünyesinde barındırmaktadır (Johnson vd., 2016).

Okuma öncesinde, sırasında ve sonrasında kullanılan stratejilerin uygulanma noktaları kesin bir kurala bağlı değildir. Okuduğunu anlama sürecinin kendine özgü karmaşıklığı nedeniyle, bu stratejiler sürecin çeşitli aşamalarında kullanılabilir. Örneğin, grafik düzenleyiciler okumanın başında ön bilgileri belirlemek için kullanılabilirken, sonunda metindeki anahtar bilgileri tespit etmek amacıyla da kullanılabilir (Özdemir, 2017).

### **SONUÇ**

Okuma, bireylerin yaşam boyu geliştirebileceği temel bir beceri olarak kabul edilmekte ve teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte önemi daha da artmaktadır. Okuma süreci, dil unsurlarının anlaşılması, yorumlanması ve değerlendirilmesi yoluyla okuyucu ile metin arasında bir etkileşim sağlayan karmaşık bir bilgi edinim sürecidir. Bu süreçte algılama, dikkat toplama, anlam yük-

leme, ayırt etme ve değerlendirme gibi bilişsel ve fiziksel süreçler yer almaktadır. Okuduğunu anlama, metindeki içerik ya da iletilmek istenen mesajın okuyucu tarafından kavranmasını sağlayan bir süreçtir. Bu süreçte yazarın verdiği bilgilerin okuyucu tarafından anlamlandırılmaya çalışıldığı bir bağlantı kurulmaktadır.

Okuma ve okuduğunu anlama stratejileri, okuyucunun metindeki bilgileri daha etkin bir şekilde anlamasını, anlamlandırmasını ve değerlendirme yapmasını desteklemektedir. Bu stratejiler, okuyucunun mevcut bilgilerinin var olan bilgilerle yapılandırılmasına ve metni analiz ederek anlam oluşturmaya katkı sağlamaktadır. Tekrarlı okuma, eko okuma, eşli okuma ve okuyucu tiyatroları gibi stratejiler, öğrencilerin okuma motivasyonlarını artırmakta ve okuma akıcılıklarını geliştirmektedir. Bu stratejilerin bilinçli kullanımı, öğrenme süreci üzerine olumlu etkiler oluşturarak öğrenmenin kalıcılığını ve verimliliğini artırmaktadır.

Okuma öncesi stratejiler, öğrencinin metni okumadan önce belirli hazırlık adımlarını gerçekleştirmesini sağlar. Bu adımlar, metni genel hatlarıyla incelemek, okuma amacını netleştirmek ve önemli noktaları belirlemek gibi etkinlikleri içerir.

Okuma sırasında kullanılan stratejiler, okuyucunun metni anlamasında yetersizlikler yaşaması durumunda bu yetersizlikleri gidermeye yönelik tekniklerdir. Bu stratejiler, okuyucunun metne odaklanmasını artırarak anlam belirsizliğini çözmeye ve daha derin bir anlayış geliştirmesine yardımcı olur.

Okuma sonrasında kullanılan stratejiler, öğrencilerin metni derinlemesine anlamalarını sağlamak, bilgiyi kalıcı hale getirmek ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirmek için önemlidir. Okuma sonrası stratejilerin başlıca amacı, öğrencinin okuduğunu yorumlamasını, metnin iletmek istediği ana düşünce üzerinde düşünmesini ve olası amaçları tanımlamasına destek sağlar.

Okuma sürecinin tümünde kullanılabilen stratejiler okuyucunun anlamayı derinleştirmesine ve bilginin kalıcı hale gelmesine destek olmaktadır. Bu süreç, genellikle bünyesinde okuma öncesi esnası ve sonrasında kullanılabilen stratejileri barındıran yapılandırılmış bir süreç olarak kabul edilmektedir. Okuma sürecinin tamamında kullanılan stratejiler, okuyucunun anlamayı derinleştirmesine ve bilginin kalıcı hale gelmesine destek olur.

## KAYNAKÇA

- Aarnoutse, C., & Schellings, G. (2003). Learning reading strategies by triggering reading motivation. *Educational Studies*, 29(4), 387-409.
- Afflerbach, P., Pearson, P. D., & Paris, S. G. (2008). Clarifying differences between reading skills and reading strategies. *The Reading Teacher*, 61(5), 364-373.
- Akyol, H. (2013). *Türkçe ilkokuma yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Akyol, H. (2008). *Yeni Programa Uygun Türkçe Öğretim Yöntemleri*. Kök Yayıncılık.
- Akyol, H. (2020). *Türkçe ilk okuma yazma öğretimi*. Pegem Akademi.
- Anderson, N. J. (2004). Metacognitive reading strategy awareness of ESL and EFL learners. *The CATESOL journal*, 16(1), 11-27.
- Chang, A., & Millett, S. (2013). Improving reading rates and comprehension through timed repeated reading.
- Clementi, L. B. (2010). Readers Theater: A Motivating Method to Improve Reading Fluency. *Phi Delta Kappan*, 91(5), 85-88.
- Colorado, C. (2007). Introducing a text before reading. <http://www.reading-rockets.org/article/14339>, Retrieved on October20, 2024.
- Çapoğu, E. (2021). *Okuduğunu anlama stratejileri "İşbirlikçi stratejik okuma"*. Ankara. Sonçağ Akademi.
- Çeliktürk, Z. ve Ülper, H. (2013). Öğretmen adaylarının okuma motivasyonlarının değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11, 1033-1057.
- Daly III, E., Chafouleas, S., & Skšnner, C. (2005). *Interventions For Reading Problems*. New York: Guilford Press.
- Demirel, Ö. ve Epçaçan, C. (2012). Okuduğunu anlama stratejilerinin bilişsel ve duyuşsal öğrenme ürünlerine etkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 2(1), 71-106.
- Dorn, L. J., & Soffos, C. (2005). *Teaching for deep comprehension: A reading workshop approach*. Portland, Maine: Stenhouse.
- Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *Journal of education*, 189(1-2), 107-122.
- Fiorella, L., & Mayer, R. E. (2016). Eight ways to promote generative learning. *Educational psychology review*, 28, 717-741.
- Graesser, A. C. (2015). Deeper learning with advances in discourse science and technology. *Policy Insights From the Behavioral and Brain Sciences*, 2, 42-50

- Güneş, F. (2012). Okuma ve zihni yönetme/Reading and managing of mind. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(18), 1-15.
- Gürgür, H. (2019). Eylem araştırması. A. Saban ve A. Ersoy (Ed.), *Eğitimde Nitel Araştırma Desenleri*, içinde ( 32-78), Anı yayıncılık.
- Gürses, T. (2002). Reading strategies employed by ELT learners at advanced level. [Yüksek Lisans Tezi], Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Hartman, D. K., Akyol, H., Baş, Ö. (2021). *Anlama stratejileri. Dijital etkinlikler ile dört temel dil becerisi*. Pegem Akademi.
- Harvey, Stephanie ve Anne Goudvis (2000), *Strategies That works: Teaching Comprehension to Enhance Understanding*, Portland: Maine Stenhouse.
- İnce, Y. (2012). Sınıf öğretmenlerinin Türkçe derslerinde kullandıkları okuduğunu anlama stratejileri [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Uşak Üniversitesi. Sosyal Bilimler Enstitüsü. Uşak.
- Jailani, A. (2018). The Effect of Multipass Strategy on Students' Reading Comprehension at senior High School Level. *Journal of English for Academic*, 5 (1) 20-32
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (2016). *İşbirlikli Öğrenme El Kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kambi-Stain, L. (1993). Summarizing, notetaking and happing techniques: Lesson for L2 Reading Instruction.
- Karatay, H. (2011). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Berikan Yayınları.
- Karatay, H. (2018). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. Pegem Akademi.
- Kuzu, T. S. (2004). Etkileşimsel modele uygun okuma öğretiminin Türkçe bilgilendirici metinleri anlama düzeyine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 55-77.
- Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis, and teaching strategies (8th ed.)*. Boston: Houghton Mifflin
- Lesaux, N. K., & Kieffer, M. J. (2010). Exploring sources of reading comprehension difficulties among language minority learners and their classmates in early adolescence. *American Educational Research Journal*, 47(3), 596-632.
- Marinaccio, J. (2012). The most effective pre-reading strategies for comprehension.[Unpublished thesis].
- Marpaung, F. A. (2024). The KWL (Know-Want-Learned) Strategy for Enhancing Reading Comprehension Skills of 7th Grade Students at SMP



Negeri 1 Tanjung Harapan. Edelweiss: *Journal Of Innovation In Educational Research*, 2(1).

- McNamara, D. S., Ozuru, Y., Best, R. ve T. O'Reilly, T. (2007). The 4-pronged comprehension strategy framework. *Reading comprehension strategies: Theories, interventions, and technologies*, 465-496.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension*. Chicago: American Library Association.
- Özdemir, Y. (2017). Okumadan Önce, Okuma Esnasında, Okumadan Sonra Düşün Stratejisinin Okuduğunu Anlama Becerisine Etkisi. [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi. Samsun
- Özdemir, Y., & Kıroğlu, K. (2019). Okuduğunu anlama becerilerinin gelişimine uzamsal bir bakış. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 85-124.
- Özyılmaz, Gökçe (2010), İlköğretim 7. Sınıf Öğrencilerine Okuduğunu Anlama Stratejilerinin Öğretiminin Okuduğunu Anlama Başarısı Üzerine Etkisi. [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Paige, D. D. (2020). *Reading Fluency: A Brief History, the Importance of Supporting Processes, and the Role of Assessment*. Online Submission.
- Paige, D. D. (2020). *Reading Fluency: A Brief History, the Importance of Supporting Processes, and the Role of Assessment*. Online Submission.
- Paige, D. D., & Magpuri-Lavell, T. (2014). Reading fluency in the middle and secondary grades. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 7(1), 83-96.
- Palavuzlar, T. (2009). Hikâye ve deneme türü metinlerde okuduğunu anlama becerilerinin incelenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Perfetti, C., & Stafura, J. (2014). Word knowledge in a theory of reading comprehension. *Scientific Studies of Reading*, 18, 22-37.
- Rasinski, T. (2010). *The Fluent Reader (2nd Edition): Oral & Silent Reading Strategies for Building Fluency, Word Recognition & Comprehension*. New York: Scholastic.
- Rasinski, T. V., Padak, N. D., & Fawcett G. (2010). *Teaching Children Who Find Reading Difficult. Fourth Edition*. Pearson Education Inc., Boston-USA
- Saliyeva, Z. Z. (2018). Reading comprehension and comprehension strategies. *УЧЕНЫЙ XXI ВЕКА*, 42.

- Sidekli, S. (2010). Eylem araştırması: İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve anlama güçlüklerinin giderilmesi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 27(27), 563-580.
- Sinambela, E., Manik, S., & Pangaribuan, R. E. (2015). Improving Students' Reading Comprehension Achievement by Using K-W-L Strategy. *English Linguistics Research*, 4(3), 13-29.
- Snow, C. (2002). Reading for understanding: Toward an R&D program in reading comprehension. Santa Monica, CA: Rand Corporatio.
- Tankersley, K. (2003). The threads of reading: Strategies for literacy development. ASCD.
- Tankersley, K. (2005). Literacy Strategies for Grade 4-12: Reinforced The Threads Reading. Association for Supervision and Curriculum Development, Virginia: USA.
- Temizkan, M. ve Sallabaş, M. E. (2011). Okuduğunu anlama becerisinin değerlendirilmesinde çoktan seçmeli testlerle açık uçlu yazılı yoklamaların karşılaştırılması. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 30, 207-220.
- Tompkins, G. E. (2008). Literacy for the 21st century: A Balanced Approach
- Ülper, H. (2010). *Okuma ve anlamlandırma becerilerinin kazandırılması*. Ankara: Nobel
- Yılmaz, M. (2018). *Okuma eğitimi*. M. Yılmaz (Ed.), Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi içinde (s.83, 90). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2019). *Okuma Güçlüğü ve Tedavisi*. 1. basım, Gece Kitaplığı, Ankara.
- Yılmaz, M. ve Köksal, K. (2008). Tekrarlı okuma yönteminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Milli Eğitim*, 37(179): 51 – 65.

# İLKOKUL TÜRKÇE DERS KİTAPLARINDAKİ ATASÖZÜ VE DEYİMLERİ ÖĞRENCİLERİN ÖĞRENME DURUMLARI

Sema DURAN BAYTAR<sup>1</sup>, Nalan ÇEVİK ATLI<sup>2</sup>

## GİRİŞ

Toplum içinde yaşananların kültürel bir aktarımı olarak karşımıza çıkan atasözleri ve deyimler insanlığın sahip olduğu en eski dil unsurlarından biridir. Türkçe'nin dil zenginliğini yansıtan atasözleri ve deyimler yazılı ve sözlü dil ürünlerinde farklı birçok şekilde karşımıza çıkmaktadır (Bağcı, 2010). Atasözleri ve deyimler dilin önemli bir unsuru olduğundan Türkçe öğretim programlarında da yerini almaktadır. 2019 Türkçe Öğretim Programında sadece 4. sınıf seviyesinde 'Deyim ve atasözlerinin metnin anlamına katkısını kavrar' (MEB, 2019) ifadesi ile ilkökul 1- 4. sınıf programının tamamında sınırlı bir yer edinirken, kitaplardaki varlığının da yetersiz olduğu görülmektedir (Batur & Soyuçok, 2019; Demirci & Baş, 2016). 2024 yılında değişen öğretim programlarında ise atasözünü ve deyimlerin kullanım alanının arttığı görülmektedir. Konuşma ve yazma becerilerinin planlama ve kullanımı sırasında atasözünü ve deyim kullanımı, sık karşılaşılan atasözlerinin anlamlarını söyleme, günlük hayatta sıklıkla duydukları atasözlerinin anlamlarını dijital ve basılı kaynaklardan araştırarak söylemelerini isteme gibi başlıklar altında atasözünü ve deyimlere yer verilmiştir (MEB, 2024).

Programın yansımaları ile sınıflarında farklı metinler ve dil öğretimi etkinlikleri aracılığıyla kendi kültürünün yansımaları ile karşılaşan çocuklar, deyimlerin de öğretim sürecine katılması ile dilin biçimsel kısmının yanında, kendi diline ait değerleri de kazanmaktadır (Bağcı, 2010). Soyut anlamı ve içerdiği mesajları ile atasözleri ve kalıp ifadelerden oluşan deyimlerin sınıflarda kullanımı öğrencilerin dil zenginliklerini geliştirme ve toplumsal konulara dâhil olmaları bakımından en çok Türkçe derslerinde ve ders kitaplarında dil becerilerinin farklı öğretim süreçleri içinde yerini almaktadır (Bulut, 2013; Kaban & Bulut, 2020). Araştırmalar, çocuklara atasözleri ve deyimleri öğretmenin dil gelişimi ve kültürel anlayış için çok önemli olduğunu göstermekte-

---

<sup>1</sup> Arş. Gör. /Trakya Üniversitesi / Türkiye, e-mail: [semaduran@trakya.edu.tr](mailto:semaduran@trakya.edu.tr),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7908-0995>

<sup>2</sup> Arş. Gör. /Trakya Üniversitesi / Türkiye, e-mail: [nalancevik@trakya.edu.tr](mailto:nalancevik@trakya.edu.tr),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9044-2117>

dir. Atasözleri ve deyimler, etkili iletişimde, kültürel aktarımda ve değer eğitiminde hayati bir rol oynamaktadır (Yeşilyurt & Keskin, 2020; Bulut, 2013; Abkarian, Jones & West, 1990). Diğer yandan atasözlerinin soyut anlamı, belli bir deneyimi ve yeterli ön bilgisi olmayan öğrencilerin anlam kurmada zorlanmalarına sebep olmaktadır (Holden & Warshaw, 1985). Atasözleri ve deyimler, küçük çocuklar için anlaşılması zor söz varlıkları olmakla birlikte deyimleri öğrenmek atasözlerine göre daha kolaydır (Kalmykova, Kharchenko & Mysan, 2018). Atasözü ve deyimlerin soyut anlamıyla birlikte kitaplarda yetersiz şekilde yer almasının anlam kurma sürecini zorlaştıran nedenlerden biri olduğu düşünülmektedir. Atasözlerinin öğretiminin çocuğa göre yapılması etkili bir öğrenme süreci için önemlidir. Bu sebeple atasözlerinin okul öncesi dönemden başlayarak ilkökul döneminden itibaren aşamalı olarak sistematik bir şekilde kazandırılması önem kazanmaktadır (Furtun & Uzun, 2019).

Yapılan araştırmalarda sınıfta söz varlığını geliştirmeye yönelik etkinliklere daha fazla yer verilmesinin, öğrencilerin deyimleri daha iyi anlamasını ve yazılarında daha fazla kullanılmasını sağladığı ifade edilmiştir (Demirci & Baş, 2016). Farklı çalışmalar da, sınıflarda söz varlığını geliştirmek adına farklı etkinlikler yapılmasının deyim öğretiminde soyut kavramları somutlaştırarak öğrencilerin deyimleri öğrenme sürecine aktif katılımını arttırdığını ortaya koymuştur (Doğan- Kahtalı, Toptal, Anaç & Kılınç, 2020). Dil becerilerinden biri olan okumanın temeli olan anlam kurma becerisi, okulda ders kitapları, resimli kitaplar ve diğer çocuk edebiyatı ürünleri ile kazandırılmaktadır. Anlam kurmanın basit düzeyden başlayarak derinlemesine anlam kurmaya doğru ilerlemesi beklenmektedir. Üst bilişsel düşünme süreçleri gerektiren derinlemesine anlama becerisinin gelişiminde ise anlamı açık şekilde verilmeyen atasözü ve deyimlerinden yararlanmanın faydalı olacağı düşünülmektedir.

Öğrencilerin bilişsel becerilerini kullanarak gerçek anlama ulaşabileceği atasözleri ve deyimlerin etkili kullanımı, öğrencilerin bağlantılar kurması ile en çok okullarda yer almalıdır (Artemyeva, 2013). Özellikle atasözlerinin içeriğini açıkça yansıtmaması, aksine bahsedilen olguyu farklı açılardan ele alması ile üst bilişsel becerilere sahip olmayı gerektirmektedir (Batur ve Soyucok, 2019). Sınıfta en çok yararlanılan kaynaklardan biri olan ders kitaplarında yer alan atasözü ve deyimlerin belirlenmesi önem arz etmektedir. Öğrencilerin daha önce karşılaştıkları atasözleri üzerinde durulmasının ana sebeplerinden biri, karmaşık anlam yapıları olan atasözü ve deyimlerin bir metnin içinde bağlamıyla birlikte farklı kaynaklarda öğrencilerin karşısına çıkmasının süreci

daha bütüncül ve daha anlamlı hale getirmesidir. Atasözleriyle daha önce karşılaşmamış olması anlam kurmayı zorlaştırabilecektir. Bu nedenle öğrencilerin kullandıkları ders kitaplarından belirlenen atasözü ve deyimleri öğrenme durumlarının tespit edilmesi ise gelecekteki araştırmalarda izlenecek yolu belirlemek adına önem kazanmaktadır.

Bu noktadan hareketle araştırma soruları:

1) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kullandıkları 1, 2 ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen atasözlerini öğrenme durumları nedir?

2) İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin kullandıkları 1, 2 ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarından seçilen deyimleri öğrenme durumları nedir?

## 2. YÖNTEM

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında karşılaştıkları atasözü ve deyimleri öğrenme durumlarının incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma tarama modelinde, yöntem olarak da nitel araştırma yaklaşımının durum çalışması tekniğine göre desenlenmiştir. Tarama modeli, geçmiş ve günümüzde gerçekleşen bir durumu olduğu gibi betimlemeyi amaçlayan araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2011).

### 2.1. Çalışma Grubu

Bu çalışma, 2024/2025 eğitim öğretim yılı birinci döneminde Edirne ili Merkez ilçede bulunan bir ilkokula devam etmekte olan 4. sınıf öğrencileri (n=88) ile gönüllülük esasına dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu tipik durum örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir.

### 2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin Türkçe ders kitaplarında karşılaştıkları atasözü ve deyimleri öğrenme durumlarını tespit edebilmek için “Atasözü ve Deyimler Testi” kullanılmıştır.

Atasözü ve Deyimler Testi oluşturulmadan önce uygulama yapılacak ilkokulun idaresi ile görüşülmüş ve çalışma grubunun 1, 2 ve 3. sınıf Türkçe derslerinde okudukları ders kitaplarının yayınevleri öğrenilmiştir. Buna göre çalışma grubunun; İlkokul Türkçe Ders Kitabı 1. Sınıf Cem Yayınları, İlkokul Türkçe Ders Kitabı 2. Sınıf Koza Yayınları ve İlkokul Türkçe Ders Kitabı 3. Sınıf Gizem Yayınlarına ait kaynaklar aracılığıyla Türkçe dersini işledikleri belirlenmiştir. Bu ders kitapları iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı taranarak

kitaplarda geçen tüm atasözleri ve deyimler belirlenmiştir. Türkçe ders kitaplarında toplam 23 atasözü ve 53 deyim geçtiği tespit edilmiştir. 1,2 ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında geçtiği tespit edilen atasözleri ve deyimler Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 1.** Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Atasözleri

Atasözü	İçinde Geçtiği Metin
Su Testisi Suyolunda Kırılırmış	Altın, Kılıç ve Kitap

**Tablo 2.** Birinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Deyimler

Deyim	İçinde Geçtiği Metin
Çileden Çıkarmak	Padişahın Oğluna Dersi (Dinleme)
Nutku Tutulmak	Padişahın Oğluna Dersi (dinleme)
Güvendiği Dağlara Kar Yağmak	Padişahın Oğluna Dersi (dinleme)
Kuyruk Olmak	Bayramlaşma Bayramı
Ağzını Bozmak	Bayramlaşma Bayramı
Aklını Kurcalamak	Yaşasın Bilgisayar (Dinleme)
Göğsü Kabarmak	Temel Güneş’e Gidiyor
İçi İçine Sığmamak	“Allah, Bir Daha Bu Millete İstiklâl Marşı Yazdırmasın!”
Başı Göğe Ermek	Bilgi Kuşu (Dinleme)
Yatağa Düşmek	Altın, Kılıç ve Kitap
Dünyadan Göçmek	Altın, Kılıç ve Kitap
Gözü Arkada Kalmak	Altın, Kılıç ve Kitap
Har Vurup Harman Savurmak	Altın, Kılıç ve Kitap
Gününü Gün Etmek	Altın, Kılıç ve Kitap
Kendini Dev Aynasında Görmek	Altın, Kılıç ve Kitap
Katıla Katıla Gülmek	Okuma Yazma Bilmeyen Çocuk

**Tablo 3.** İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Atasözleri

<b>Atasözü</b>	<b>İçinde Geçtiği Metin</b>
Emek Olmadan Yemek Olmaz.	Cimrinin Kedileri
Damlaya Damlaya Göl Olur.	Kumbara

**Tablo 4.** İkinci Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Deyimler

<b>Deyim</b>	<b>İçinde Geçtiği Metin</b>
Ufku Açılmak	Uçurtma Tekerlemesi
Hayallere Kapılmak	Uçurtma Tekerlemesi (6. Etkinlik)
Gözüne Kestirmek	Uçurtma Tekerlemesi (8. Etkinlik)
Sesini Çıkarmak	1. Tema Değerlendirme Çalışmaları (7. Etkinlik)
Peşine Düşmek	1. Tema Değerlendirme Çalışmaları (7. Etkinlik)
Önünü Kesmek	Şehit Mehmet Kâmil
Dalga Geçmek	Şehit Mehmet Kâmil
Siper Olmak	Şehit Mehmet Kâmil (7. Etkinlik)
Ümit Kesmek	Çanakkale'den Sonra
Bir Deri Bir Kemik Kalmak	Asker Ağlamaz Arkadaş
İçini Çekmek	Asker Ağlamaz Arkadaş
Sözünü Kesmek	2. Tema Değerlendirme Çalışmaları (6. Etkinlik)
Zırnık Koklatmamak	Cimrinin Kedileri
İki Gözü İki Çeşme	Cimrinin Kedileri
Dert Yanmak	Cimrinin Kedileri
Dört Gözle Beklemek	Dostlarımız Varsa... (8. Etkinlik)
İple Çekmek	Dostlarımız Varsa... (8. Etkinlik)
Dilinden Düşürmemek	Yerli Malları Tutum Haftası
Tadına Doyum Olmamak	Yerli Malları Tutum Haftası
Akıl Sır Ermemek	4. Tema Değerlendirme Çalışmaları
Başıboş Dolaşmak	Muhteşem Güneş
Bir Şeyin Kıymetini Bilmek	Ormanlar (5. Etkinlik)

Yolu Açık Olmak	Trafik
Göz Kulak Olmak	Para Nedir? / Para Nedir? (1. Etkinlik)
Yerinde Duramamak	Sporcu
Yüzünü Buruşturmak	Dağınık Karga
Uykusu Kaçmak	Hoca Nasreddin (5. Etkinlik)
Kulak Tırmalamak	Kara Kutu (Dinleme)

**Tablo 5.** Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Atasözleri

<b>Atasözü</b>	<b>İçinde Geçtiği Metin</b>
Birlikten Kuvvet Doğar	Gelin Kardeş Olalım (Dinleme) (8. Etkinlik) / 1. Temada Öğrendiklerimizi Değerlendirelim-Ç
Bir Elin Nesi Var, İki Elin Sesi Var	Gelin Kardeş Olalım (Dinleme) (8. Etkinlik) / 1. Temada Öğrendiklerimizi Değerlendirelim-Ç
Taş Yerinde Ağırdır	1. Temada Öğrendiklerimizi Değerlendirelim-B
Ev Alma, Komşu Al	1. Temada Öğrendiklerimizi Değerlendirelim-Ç
Sakla Samanı, Gelir Zamanı	1. Temada Öğrendiklerimizi Değerlendirelim-Ç
Komşu, Komşunun Külüne Muhtaçtır	1. Temada Öğrendiklerimizi Değerlendirelim-Ç
Ak Akçe, Kara Gün İçindir	1. Temada Öğrendiklerimizi Değerlendirelim-Ç
İşleyen Demir Pas Tutmaz	Mutluluk Pınarı (1. Etkinlik)
Emek Olmadan Yemek Olmaz	Mutluluk Pınarı (1. Etkinlik)
Yazın Başı Pişenin Kışın Aşı Pişer	Mutluluk Pınarı (1. Etkinlik)
Yazın Gölge Hoş, Kışın Çuval Boş	Mutluluk Pınarı (1. Etkinlik)
Parayı Veren Düdüğü Çalar	4. Temada Öğrendiklerimizi Değerlendirelim-C



Sağlık Varlıktan Yeğdir	Sağlıklı Bir Hayat İçin Siz De Su İçin (Dinleme) (5. Etkinlik)
Güneş Girmeyen Eve Doktor Girer	Sağlıklı Bir Hayat İçin Siz De Su İçin (Dinleme) (5. Etkinlik)
Görünen Köy Kılavuz İstemez	Sağlıklı Bir Hayat İçin Siz De Su İçin (Dinleme) (5. Etkinlik)
Damlaya Damlaya Göl Olur	Sağlıklı Bir Hayat İçin Siz De Su İçin (Dinleme) (5. Etkinlik)
Her Şeyin Başı Sağlıktır	Sağlıklı Bir Hayat İçin Siz De Su İçin (Dinleme) (5. Etkinlik)
Ağaç Yaşken Eğilir	Sağlıklı Bir Hayat İçin Siz De Su İçin (Dinleme) (5. Etkinlik)
Can Boğazdan Gelir	Sağlıklı Bir Hayat İçin Siz De Su İçin (Dinleme) (5. Etkinlik)

**Tablo 6.** Üçüncü Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Deyimler

<b>Deyim</b>	<b>İçinde Geçtiği Metin</b>
Cana Yakın Olmak	Yalnız Köstebek
Elinden Geleni Ardına Koymamak	Mimar Sinan'ın Suları
Murada Ermek	Gelin Kardeş Olalım (Dinleme)
Canla Başla Çalışmak	Bayrağıma Sesleniş
Yol Tepmek	Mutluluk Pınarı
Yola Koyulmak	Mutluluk Pınarı(5. Etkinlik)
Gözlerinin İçi Gülmek	Mutluluk Pınarı (5. Etkinlik) /3.-Temada Öğrendiklerimizi Değerlendirelim-D
Gözünde Tütmek	Yurt Türküsü
Kılını Kıpırdatmamak	Hoca'dan Mektup Var (1. Etkinlik)

Tablo 1, Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4, Tablo 5 ve Tablo 6 incelendiğinde; birinci sınıfta 1 atasözü ve 16 deyim, ikinci sınıfta 2 atasözü ve 28 deyim, üçüncü sınıfta ise 19 atasözü ve 9 deyim tespit edildiği görülmektedir. Bu atasözleri ve deyimler Türk Dil Kurumu Atasözleri ve Deyimler Sözlüğünden yararlanarak teyit edilmiştir. Belirlenen bu atasözlerinden 5 adet, deyimlerden

5 adet olmak üzere toplam 10 adet atasözü ve deyim başarı testinde kullanılmak üzere seçilmiştir. Araştırmada kullanılmak üzere seçilen atasözleri ve deyimler Tablo 7’de verilmiştir.

**Tablo 7.** Araştırmada Kullanılan Atasözü ve Deyimler

Atasözleri	Deyimler
1. Birlikten kuvvet doğar. / Bir elin nesi var iki elin sesi var.	1. Göz Kulak Olmak
2. Komşu komşunun külüne muhtaçtır.	2. Gözünde Tütmek
3. Ağaç yaşken eğilir.	3. İçi İçine Sıgmamak
4. İşleyen demir pas tutmaz.	4. Nutku Tutulmak
5. Damlaya damlaya göl olur.	5. Güvendiği Dağlara Kar Yağmak

Tablo 7’de görülen atasözleri ve deyimler belirlendikten sonra atasözlerine yönelik beş soru, deyimlere yönelik beş soru olmak üzere toplam 10 sorudan oluşan başarı testi oluşturulmuştur. Testte bulunan atasözlerine ilişkin sorular, kısa bir paragrafta anlatılan hikâyeye uygun atasözünü yazmayı; deyimlere ilişkin sorular ise kısa bir paragraftaki hikâyenin içine yerleştirilen deyimlerin anlamlarını bağlamdan çıkarmayı gerektirecek şekilde oluşturulmuştur. Sorular oluşturulduktan sonra biri Türkçe eğitimi alan uzmanı, biri sınıf eğitimi alan uzmanı ve biri uzman sınıf öğretmeni olmak üzere 3 alan uzmanına görüşleri alınmak için gönderilmiş ve uzmanların görüşleri doğrultusunda değişiklikler yapılarak başarı testine son şekli verilmiştir. Başarı testindeki sorulara birer örnek aşağıdaki gibidir:

*1) Bir zamanlar, bir köyde yaşayan küçük bir kuş sürüsü vardı. Bu kuşlar her gün yiyecek bulmak için ormana uçar, ama genellikle tek başlarına avlanırlardı. Bir gün, ormana kocaman bir ağ atıldı ve tek başlarına uçan kuşların bazıları bu ağa takıldı. Ne kadar çırpınsalar da kurtulamadılar. Diğer kuşlar gelip onları gördüğünde, bir tanesi şöyle dedi: “Birlikte uçarsak bu ağı parçalayabiliriz!” Hepsi aynı anda kanat çırptı ve ağı yırtarak özgür oldular. O gün anladılar ki, tek başına güçlü olmak yetmez.*

*Metinde anlatılmak istenen atasözü hangisidir? Aşağıya yazınız.*

.....  
.....  
.....

2) Okul başladığında Elif dersten çıktıktan sonra köydeki dedesi aklına geldi. Dedesinin anlattığı masallar, ona verdiği elma şekerleri ve bahçede birlikte topladıkları taze meyveler gözünde tütiyordu. Her sabah dedesiyle erkenden uyanıp kuş civiltuları arasında bahçede koşturduğu günleri düşün-  
dükçe içi burkuluyordu. Okulda arkadaşlarıyla oynarken bile aklı hep dede-  
sindeydi. Bir gün dayanamayıp annesine, “Anne, dedemi görmek istiyorum.  
Onu ne zaman görmeye gideceğiz?” diye sordu. Annesi ona sevgiyle bakıp,  
“Tatil gelince köye gideceğiz, sabırlı ol,” dedi. Elif, heyecanla köye gidecek-  
leri günlerin gelmesini bekledi.

Metinde geçen altı çizili deyim ne anlama gelmektedir? Açıklayınız.

.....  
.....  
.....

### 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın uygulanmasından önce gerekli etik izinler alınmış ve sınıf öğretmenleri ile görüşülerek çalışmanın içeriği anlatılmıştır. Okulda bulunan dört farklı şubede öğrenim gören dördüncü sınıf öğrencisine yapılan uygulamalarda gönüllü katılım esas alınmıştır. Öğrencilere gerekli yönerge açıklandıktan sonra başarı testinin uygulanması için bir ders saati verilmiştir. Bu süre öğrencilerin testi cevaplaması için yeterli olmuştur. Toplanan verilere rastlantısal olarak 1’den 88’e kadar numara verilmiştir. Örneğin Ö74 kodlaması 74. sıradaki katılımcıyı temsil etmektedir. Veriler analiz edilirken öğrencilerin doğru cevapları 1, yanlış veya boş bıraktıkları cevaplar 0 olarak puanlanmıştır. Bir öğrencinin başarı testinden alabileceği en yüksek puan 10, en düşük puan ise 0’dır.

Öğrencilerin atasözü ve deyimlerin anlamlarını öğrenme düzeylerini belirlemede başarı puanlarının ortalamaları ve standart sapmalarından yararlanılarak sınıflandırma yapılmış ve 5 düzey aralığı oluşturulmuştur. Standart sapmanın, başarıyı tahmin etmek, değerlendirmek ve sınıflandırmak için çeşitli alanlarda değerli bir araç olduğu belirtilmiştir. Başarı puanlarıyla ilgili bilgi edinmede standart sapmaya dayalı bir grüplamanın mevcut yaklaşımlardan daha iyi performans gösterdiği bilinmektedir. Eğitim araştırmalarında, seviye belirlemeye standart sapmayı dâhil etmek, grup ortalamaları gibi geleneksel ölçümlerin ötesinde açıklayıcı gücü ve doğruluğu arttırmaktadır (Austin, French, Adesope & Gotch, 2017). Belirlenen düzey aralıkları Tablo 8’de verilmiştir:

**Tablo 8.** Atasözü ve Deyimler Başarı Düzeyleri

Düzyey	Puan Aralığı
Çok düşük	0-1
Düşük	2-3
Orta	4-7
Yüksek	8-9
Çok Yüksek	10

### 3. BULGULAR

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin 1, 2 ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında karşılaştıkları atasözü ve deyimleri öğrenme durumlarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada verilerin analizi sonucu elde edilen bulgular Tablo 9, Tablo 10 ve Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 9.** Atasözü ve Deyimler Testinden Elde Edilen Toplam Puanlara İlişkin Bulgular

	0		1	
	Puan	%	Puan	%
Atasözleri	224	50,90	216	49,09
Deyimler	219	49,77	221	50,22
Toplam	443	50,34	437	49,65

Tablo 9’a bakıldığında, ilkokul 4. sınıf öğrencilerinden oluşan çalışma grubunun (n=88) Atasözü ve Deyimler Testine verdikleri yanıtların yarısının doğru olduğu (%49,65) diğer yarısının yanlış olduğu veya boş bırakıldığı (%50,34) görülmektedir. Belirlenen düzeyler doğrultusunda öğrencilerin atasözü ve deyimler testi puanları araştırmacılar tarafından sınıflandırılmış ve bu sınıflandırma Tablo 10’da verilmiştir.

**Tablo 10.** Atasözü ve Deyimler Testinden Elde Edilen Bulgulara İlişkin Başarı Düzeyleri

Düzyey	Puan Aralığı	Frekans Aralığı	Yüzde Aralığı
Çok düşük	0-1	10	%11,36

Düşük	2-3	19	%21,59
Orta	4-7	40	%45,45
Yüksek	8-9	17	%19,31
Çok Yüksek	10	2	%2,27

Tablo 10 incelendiğinde; katılımcı öğrencilerin yarıya yakının (n=40) 1,2 ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında karşılaştıkları atasözü ve deyimleri orta düzeyde öğrendikleri, 19 öğrencinin düşük düzeyde, 17 öğrencinin yüksek düzeyde, 10 öğrencinin çok düşük düzeyde ve 2 öğrencinin çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin başarı testinde kullanılan atasözleri ve deyimlere verdikleri yanıtların analizleri sonucu elde edilen bulgulara göre doğru ve yanlış cevapların dağılımı Tablo 11’de verilmiştir.

**Tablo 11.** Atasözü ve Deyimler Testine Verilen Yanıtların Dağılımına İlişkin Bulgular

Atasözleri	0		1	
	f	%	f	%
1. Birlikten kuvvet doğar. / Bir elin nesi var iki elin sesi var.	27	30,68	61	69,31
2. Komşu komşunun külüne muhtaçtır. / Ev alma komşu al.	22	25	66	75
3. Ağaç yaşken eğilir.	75	85,22	13	14,77
4. İşleyen demir pas tutmaz.	66	75	22	25
5. Damlaya damlaya göl olur.	34	38,63	54	61,36
Deyimler				
1. Göz kulak olmak	22	25	66	75
2. Gözünde tütmek	69	78,40	19	21,59
3. İçi içine sığmamak	36	40,90	52	59,09
4. Nutku tutulmak	43	48,86	45	51,13
5. Güvendiği dağlara kar yağmak	48	54,54	40	45,45

Tablo 11 incelendiğinde; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ‘Komşu komşunun külüne muhtaçtır. / Ev alma komşu al.’ atasözünün öğrenilme durumunun en yüksek frekansa (n=66) sahip olduğu, bunu sırasıyla ‘Birlikten kuvvet doğar.

/ Bir elin nesi var iki elin sesi var.’ (n=61), ‘Damlaya damlaya göl olur.’ (n=54) ve ‘İşleyen demir pas tutmaz.’ (n=22) atasözlerinin takip ettiği görülmektedir. Katılımcı öğrencilerin en çok zorlandıkları ise ‘Ağaç yaşken eğilir.’ (n=13) atasözüdür.

Yine Tablo 11’e göre; ilkokul 4. sınıf öğrencilerinin ‘Göz kulak olmak’ deyiminin öğrenilme durumunun en yüksek frekansa (n=66) sahip olduğu, bu deyim ‘İçi içine sığmamak’ (n=52), ‘Nutku tutulmak’ (n=45) ve ‘Güvendiği dağlara kar yağmak’ (n=40) deyimlerinin izlediği tespit edilmiştir. Katılımcı öğrencilerin en çok yanlış cevapladıkları deyim ‘Gözünde tutmek’ (n=19) olduğu görülmektedir.

Katılımcı öğrencilerin Atasözü ve Deyimler Testine verdikleri cevaplardan örnekler şöyledir:

1) Bir zamanlar, bir köyde yaşayan küçük bir kuş sürüsü vardı. Bu kuşlar her gün yiyecek bulmak için ormana uçar, ama genellikle tek başlarına avlanırlardı. Bir gün, ormana kocaman bir ağ atıldı ve tek başlarına uçan kuşların bazıları bu ağa takıldı. Ne kadar çırpınsalar da kurtulamadılar. Diğer kuşlar gelip onları gördüğünde, bir tanesi şöyle dedi: "Birlikte uçarsak bu ağı parçalayabiliriz!" Hepsi aynı anda kanat çırpı ve ağı yırtarak özgür oldular. O gün anladılar ki, tek başına güçlü olmak yetmez.

Metinde anlatılmak istenen atasözü hangisidir? Aşağıya yazınız.

Bir elin nesi var, iki elin sesi var.  
Birlikten kuvvet doğar.

**Şekil 1. Doğru Yanıt Örneği (Ö21)**

1) Bir zamanlar, bir köyde yaşayan küçük bir kuş sürüsü vardı. Bu kuşlar her gün yiyecek bulmak için ormana uçar, ama genellikle tek başlarına avlanırlardı. Bir gün, ormana kocaman bir ağ atıldı ve tek başlarına uçan kuşların bazıları bu ağa takıldı. Ne kadar çırpınsalar da kurtulamadılar. Diğer kuşlar gelip onları gördüğünde, bir tanesi şöyle dedi: "Birlikte uçarsak bu ağı parçalayabiliriz!" Hepsi aynı anda kanat çırpı ve ağı yırtarak özgür oldular. O gün anladılar ki, tek başına güçlü olmak yetmez.

Metinde anlatılmak istenen atasözü hangisidir? Aşağıya yazınız.

Tek başına güçlü olmak yetmez.

**Şekil 2. Yanlış Yanıt Örneği 1 (Ö37)**

1) Bir zamanlar, bir köyde yaşayan küçük bir kuş sürüsü vardı. Bu kuşlar her gün yiyecek bulmak için ormana uçar, ama genellikle tek başlarına avlanırlardı. Bir gün, ormana kocaman bir ağ atıldı ve tek başlarına uçan kuşların bazıları bu ağa takıldı. Ne kadar çırpınsalar da kurtulamadılar. Diğer kuşlar gelip onları gördüğünde, bir tanesi şöyle dedi: "Birlikte uçarsak bu ağı parçalayabiliriz!" Hepsi aynı anda kanat çırttı ve ağı yırtarak özgür oldular. O gün anladılar ki, tek başına güçlü olmak yetmez.

Metinde anlatılmak istenen atasözü hangisidir? Aşağıya yazınız.

Bir taşla iki kuş vurmak

### Şekil 3. Yanlış Yanıt Örneği 2 (Ö13)

2) Okul başladığında Elif dersten çıktıktan sonra köydeki dedesi aklına geldi. Dedesinin anlattığı masallar, ona verdiği elma şekerleri ve bahçede birlikte topladıkları taze meyveler gözünde tütüyordu. Her sabah dedesiyle erkenden uyanıp kuş civıltıları arasında bahçede koştuğu günleri düşündükçe içi burkuluyordu. Okulda arkadaşlarıyla oynarken bile aklı hep dedesindeydi. Bir gün dayanamayıp annesine, "Anne, dedemi görmek istiyorum. Onu ne zaman görmeye gideceğiz?" diye sordu. Annesi ona sevgiyle bakıp, "Tatil gelince köye gideceğiz, sabırlı ol," dedi. Elif, heyecanla köye gidecekleri günlerin gelmesini bekledi.

Metinde geçen altı çizili deyim ne anlama gelmektedir? Açıklayınız.

Birini özlemek

### Şekil 4. Doğru Yanıt Örneği 2 (Ö75)

2) Okul başladığında Elif dersten çıktıktan sonra köydeki dedesi aklına geldi. Dedesinin anlattığı masallar, ona verdiği elma şekerleri ve bahçede birlikte topladıkları taze meyveler gözünde tütüyordu. Her sabah dedesiyle erkenden uyanıp kuş civıltıları arasında bahçede koştuğu günleri düşündükçe içi burkuluyordu. Okulda arkadaşlarıyla oynarken bile aklı hep dedesindeydi. Bir gün dayanamayıp annesine, "Anne, dedemi görmek istiyorum. Onu ne zaman görmeye gideceğiz?" diye sordu. Annesi ona sevgiyle bakıp, "Tatil gelince köye gideceğiz, sabırlı ol," dedi. Elif, heyecanla köye gidecekleri günlerin gelmesini bekledi.

Metinde geçen altı çizili deyim ne anlama gelmektedir? Açıklayınız.

Kol sevinmek ve mutlu olmak

### Şekil 5. Yanlış Yanıt Örneği 3 (Ö61)

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin 1, 2 ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında karşılaştıkları atasözü ve deyimleri öğrenme durumlarının incelenmesinin amaçlandığı bu çalışmada, ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin sorulan sorulara doğru yanıt verme oranının %49,64, yanlış yanıt verme veya yanıt vermeme oranının ise 50,34 olduğu tespit edilmiştir.

Katılımcı öğrencilerin atasözleriyle ilgili sorulan sorulara verdikleri en yüksek doğru yanıt oranının %69,31 ile 'Birlikten kuvvet doğar. / Bir elin nesi var, iki elin sesi var.' atasözünde olduğu, en düşük oranın ise %14,77 ile 'Ağaç yaşken eğilir.' atasözünde olduğu tespit edilmiştir.

İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin deyimlerle ilgili sorulan sorulara verdikleri en yüksek doğru yanıt oranının %75 ile 'Göz kulak olmak' deyiminde olduğu, en düşük oranın ise %21,59 ile 'Gözünde tütmek' deyiminde olduğu tespit edilmiştir.

Elde edilen bulgulara göre 40 öğrencinin 1, 2 ve 3. sınıf Türkçe ders kitaplarında karşılaştıkları atasözü ve deyimleri orta düzeyde öğrendikleri, 19 öğrencinin düşük düzeyde, 17 öğrencinin yüksek düzeyde, 10 öğrencinin çok düşük düzeyde ve 2 öğrencinin çok yüksek düzeyde öğrendikleri tespit edilmiştir.

Araştırmada öğrencilerin aldıkları puanlara bakıldığında öğrencilerin atasözü ve deyimleri anlamada zorlanmasının, ders kitaplarında yetersiz sayıda atasözü ve deyim yer alması olduğu düşünülmektedir. Ders kitaplarında yer alan metinlerde az sayıda atasözü olduğunu ifade eden (Batur & Soyucok, 2019) ve kitaplardaki yetersiz atasözü durumunun söz varlığını geliştirme sürecini olumsuz etkilediğini ifade eden araştırmalar (Demirci & Baş, 2016) bu durumu yansıtmaktadır. Ders kitaplarının yanında ilkokulda kullanılan temel kaynaklardan olan çocuk kitaplarında da atasözlerine yeterince yer verilmediği ifade edilmiştir (Aytan, 2016).

Araştırmada çalışma grubunu oluşturan 4. sınıf öğrencilerinin 1. sınıftan 3. sınıfa kadar kullandıkları Türkçe ders kitaplarının analizinde atasözü ve deyimlerin birer kere yer aldığı, somut-soyut, kolaydan zora veya farklı bir düzen ile yerleştirilmediği tespit edilmiştir. Bu durum araştırma için hangi atasözü ve deyimlerin seçileceği konusunu zorlaştırmıştır. Demirci ve Baş (2016) benzer şekilde araştırmasında hedef atasözlerini seçerken, kitaplarda bir düzen ve belli bir söz varlığı listesi olmamasının dezavantajlarını yaşadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca sadece bir metin ya da etkinlikte yer alan atasözü ve deyimlerin öğrencilerin öğrenmesi için yeterli olmadığı düşünülmektedir. Bayraktar



ve Öрге-Yaşar (2005) deyimler üzerinde yeteri kadar durulmadığında ve bağlamında kullanılmadığında öğrenilmesinin mümkün olmadığını ifade etmiştir. Bu nedenle tek bir sınıf düzeyinde ve tek bir metinde yer alan atasözü ve deyimlerin yetersiz olduğu görülmektedir.

Öğrencilerin atasözü ve deyimler testinden düşük ve orta düzeyde puanlar alınmasının sebeplerinden birinin atasözleri ve deyimlerle yeterince karşılaşmanın yaşanmaması olduğu düşünülmektedir. Öğrencilere resim ve hikâyeler yoluyla anlam kurma çalışması yaptırmanın (Bayraktar & Öрге-Yaşar, 2005); okul öncesi çocuklarda çoklu ortam materyalleri kullanmanın, atasözü ve deyimlerden daha iyi anlam kurulmasına katkı sağladığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı tespit edilen bu iki araştırmaya (Kaban & Bulut, 2020) bakıldığında, öğrencilerin atasözleri ile karşılaşma sıklığıyla öğrenme sürecinin kolaylaşmasının doğru orantılı olduğu görülmüştür. Araştırmanın sonuçlarından hareketle şu öneriler sunulmaktadır:

- Türkçe ders kitapları başta olmak üzere diğer branşlardaki ders kitaplarında atasözü ve deyimlerin sayısının artırılabilir.
- Atasözü ve deyimlerin sayısal olarak artmasının yanında farklı sınıf düzeylerinde dağılımının sistematik bir şekilde olması sağlanabilir.
- Sınıf düzeyine göre sarmal bir şekilde verilecek atasözü ve deyimlerin, farklı metin ve farklı bağlamlarda yer almasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- İlkokulda tüm sınıf düzeylerinde atasözü ve deyimler için somut örnekler içeren etkinliklerin yapılmasının öğretimi kolaylaştıracağı düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Abkarian, G. G., Jones, A., & West, G. (1990). Enhancing children's communication skills: idioms "fill the bill." *Child Language Teaching and Therapy*, 6(3), 246-254. <https://doi.org/10.1177/026565909000600302>
- Artemyeva, T.V. (2013). Peculiarities of Primary School Children Figurative Speech Comprehension. *World Applied Sciences Journal* 27 (6): 738-741
- Austin, B., French, B., Adesope, O., & Gotch, C. (2016). Use of Standard Deviations as Predictors in Models Using Large-Scale International Data Sets. *The Journal of Experimental Education*, 85(4), 559-573. <https://doi.org/10.1080/00220973.2016.1260522>

- Aytan, T. (2016). Türk Çocuk Edebiyatı Üzerine Bir Söz Varlığı Çalışması: Atasözleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 45(210), 425-445.
- Bağcı, H. (2010). İlköğretim 5. Sınıf Öğrencilerinin Atasözleri Ve Deyimleri Algılama Düzeyi. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (27), 91-110.
- Bayraktar, N., & Öрге- Yaşar, F. (2005). İlköğretim I. kademe V. sınıfta deyim öğretimine ilişkin uygulamalar ve deyim öğretimine yeni bir yaklaşım. *TÖMER Dil Dergisi*, 127, 7-19.
- Batur, Z., & Soyuçok, M. (2019). Atasözlerinde Eleştirel Düşünme Unsurları: Türkçe Ders Kitapları. *Folklor/Edebiyat*, 25(100), 1119-1132. <https://doi.org/10.22559/folklor.1004>
- Bulut, M. (2013). Türkçe eğitimi ve öğretiminde dil ve kültür aktarımı aracı olarak atasözleri ve deyimlerin önemi. *Turkish Studies*, 8(13), 559-575.
- Demirci, S., & Baş, B. (2016). İlkokul 3. Sınıflarda Söz Varlığının Geliştirilmesi Üzerine Bir Eylem Araştırması. *Milli Eğitim Dergisi*, 45 (210), 215-235.
- Doğan- Kahtalı, B., Toptal, G. Anaç, F. ve Kılınc, R. (2020). Söz varlığı geliştirme çalışmalarına bir katkı: Örnek olaylarla deyim öğretimi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(2), 60-73. <https://doi.org/10.48066/kusob.709887>
- Furtun, S., & Uzun, D. S. (2019). İlkokul Türkçe Ders Kitaplarının Atasözleri Açısından Değerlendirilmesi ve Etkinlik Önerileri. *The Journal Of Academic Social Science*, 63(63), 665-684.
- Holden, M. H., & Warshaw, M. (1985). A Bird in the Hand and a Bird in the Bush: Using Proverbs to Teach Skills and Comprehension. *The English Journal*, 74(2), 63-67. <https://doi.org/10.2307/816272>.
- İlkokul Türkçe Ders Kitabı 1. Sınıf Cem Yayınları.
- İlkokul Türkçe Ders Kitabı 2. Sınıf Koza Yayınları.
- İlkokul Türkçe Ders Kitabı 3. Sınıf Gizem Yayınları.
- Kaban, A., & Bulut, A. (2020). Atasözü ve Deyimlerin Çoklu Ortam Materyalleriyle Somutlaştırılmasının Okul Öncesi Eğitime Etkisi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 16(30), 2684-2709. <https://doi.org/10.26466/opus.776956>
- Kalmykova, L., Kharchenko, N., & Mysan I. (2019). PSYCHOLINGUISTIC PECULIARITIES IN UNDERSTANDING OF INDIRECT MEANING OF PROVERBS BY CHILDREN OF PRE-SCHOOL AGE. *SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference*, 2, 517-530. <https://doi.org/10.17770/sie2019vol2.3972>

- Karasar, N. (2011). Bilimsel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Nobel Yayınları.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2019). Türkçe Dersi Öğretim Programı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). İlkokul Türkçe Dersi Öğretim Programı.
- Yeşilyurt, E. & Keskin, H. (2020). Yurt dışında yaşayan iki dilli Türk çocukları için yazılan Türkçe öğretim kitaplarındaki atasözü ve deyimlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi. Turkish Studies - Education, 15(4), 3013-3026. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.44271>



# UZAKTAN EĞİTİM SONRASI İLKOKUL ÖĞRENCİLERİNİN YAZILARINDAKİ OKUNAKLILIK\*

Nalan ÇEVİK ATLI<sup>1</sup>, İbrahim COŞKUN<sup>2</sup>, Sema DURAN BAYTAR<sup>3</sup>

## GİRİŞ

Ortaya çıkması için bazı aşamalardan geçmesi gereken yazı; zihinde oluşan ve ifade edilmek istenen fikirlerin sembole dönüştürülmesi, duyguların şekillere aktarılması olarak tanımlanmaktadır. Yazı yazma aynı zamanda stratejik olarak gerçekleştirilen, her aşamasında belirli noktaları olan sistemli bir süreci ifade etmektedir (Coşkun & Yılmaz, 2018). Bu süreçte çocukların kalemle buluşması ve bazı karalamalar üretmesi okul öncesi dönemden çok daha önce başlamaktadır. Çocuklar çevrelerinde gördükleri yazılardan da hareketle bazı harfleri tanımaya ve oluşturmaya çalışarak başlangıçta rastgele sonra ise sistemli olarak yazmaya başlamakta ve bazı kelimelerin yazılışını da öğrenmek istemektedirler (Latham, 2002). İlkokul çağındaki çocuklar, okul öncesi dönemde başlayan karalamalar ve harf benzeri formları kullanmaya başlayarak okullarda da okuma yazmaya hazırlık ile yazı yazma sürecine dâhil olmaktadır (Tompkins, 2005). Yazarın iyi bir yazı ortaya çıkarabilmesi için; kelime seçimi, içerik, kelimelerin dizilimi, okunaklılık gibi birçok noktaya dikkat etmesi gerekmektedir. Okunaksız bir yazı, metni okuyan kişi tarafından yanlış ya da eksik anlaşılabilir. Öğrenci okunaklı bir yazı yazmadığı takdirde fikirleri kimse tarafından okunamayacağı için yazılan yazı bir amaca ulaşmamaktadır çünkü başkası tarafından okunamayan bir metinden anlam kurmak çok güçtür (Graham, vd. ,1997; Kuşdemir, 2018; Tompkins, 1998). Bu nedenle öğrencilerden okunabilir nitelikte yazılar beklenmektedir. İlkokul yıllarında öncelikle harf oluşturma, sonra harfleri birleştirme, son olarak düzgün ve okunaklı bir el yazısı üretmeye odaklanılmakta ve bu süreçte bu becerilerin kazanılması önem taşımaktadır (Barnetta, Prunty & Rosenblum, 2017; MEB,

---

\* Bu çalışma, 12- 14 Kasım 2021 tarihlerinde düzenlenen 19. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sunulan sözlü bildiriden geliştirilerek hazırlanmıştır.

<sup>1</sup> Arş. Gör. /Trakya Üniversitesi / Türkiye, e-mail: [nalancevik@trakya.edu.tr](mailto:nalancevik@trakya.edu.tr),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9044-2117>

<sup>2</sup> Prof. Dr. / Trakya Üniversitesi / Türkiye, e-mail: [ibrahimcoskun@trakya.edu.tr](mailto:ibrahimcoskun@trakya.edu.tr) ,  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6270-7613>

<sup>3</sup> Arş. Gör. /Trakya Üniversitesi / Türkiye, e-mail: [semaduran@trakya.edu.tr](mailto:semaduran@trakya.edu.tr),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7908-0995>

2018; Medwell & Dray, 2008; Yıldız & Ateş, 2010). Yazma becerilerinin kazandırılması ve değerlendirilmesi ise sınıf öğretmenlerinin yürüttüğü önemli bir süreçtir. Öğretmenler, yazma öğretimi etkinliklerine ve yazıyı değerlendirmeye yeterli zaman ayırmadıklarında yazı becerisinin gelişimi ile ilgili eksiklikler ortaya çıkabilmektedir. Yeterli zaman ayırmanın yanı sıra nitelikli bir değerlendirmenin gerçekleşmesi için öğretmenlerin hangi ölçütlere göre değerlendirme yapacaklarını bilmeleri önemli hale gelmektedir (Polat & Dedeoğlu, 2021). MEB'in 2009 yılında yayınladığı Türkçe Dersi Öğretim Programı'na göre yazının okunaklılığı 5 temel özelliği içermektedir:

- Harflerin dik yazılışı (Yazı Düzeni),
- Harflerin uygun boyda yazılması (Yazı Büyüklüğü),
- Satır çizgilerine Yazma,
- Kelimeler Arası Boşluk ve
- Harflerin Yazılış Biçimi (Kurala uygun ve eksik olmaması) (MEB, 2009).

Okulların yaşanan pandemi sürecinde kapalı kalması ve uzaktan yöntemlerle eğitime devam edilmesi; özellikle okuma ve yazma olmak üzere dört temel dil becerisinde henüz otomatikleşmemiş olan ilkokul öğrencilerini doğrudan etkilemiştir. Eğitime çocukları, aileleri ve öğretmenleri iş birliği içinde dâhil etmek ve her birinin önemli bir rolü olduğu düşüncesi, eğitimin çocukları yaşam boyu öğrenmeye hazırlayabilmek ve öğrenmelerini üst seviyelere çıkarmak için en önemli anahtardır. Bu nedenle eğitim sürecinde aile, öğretmen gibi kilit noktalardan gelecek müdahaleler ve desteklerin olmaması süreci aksatmaktadır (Ma, 2021). Yazıyı yeni öğrenen ve kendini yeni geliştiren ilkokul öğrencileri diğer dil becerilerinde olduğu gibi ne zaman iyi performans gösterdiklerini ve ne zaman performanslarının kötü olduğunu bilmeye ihtiyaç duymaktadırlar. Bu nedenle yazılara verilen dönüt özellikle önem kazanmaktadır (Cavalcanti, vd., 2020; Zeller Mayer, 1989). Araştırmalara bakıldığında pandemi öncesi okulların normal şartlarda kapalı olduğu yaz tatili, ara tatil gibi zaman dilimlerinde öğrencilerin yazı becerisine yönelik ne gibi öğrenme kayıpları yaşadıklarına dair bazı çalışmalar da mevcuttur (Arı, 2004; Davies, 1998; Şahin, 2004). Yine pandemi öncesi okulların normal standartlarda açık olduğu süreçte ilkokul öğrencilerinin yazı okunaklılığını araştıran çalışmalar (Coşkun, 2013; Okatan & Özer, 2020; Ulu, 2019; Yıldız & Ateş, 2010; Yıldız & Yekeler, 2017) bulunmaktadır. Bununla birlikte özellikle dil becerilerinde, pandemi ve okulların kapalı olma durumları sonucunda ortaya çıkan değişimleri içeren çalışmalar da mevcuttur. Uzaktan eğitim sürecinde; öğ-

renme kayıplarının ortaya çıktığı (Donnelly & Patrinos, 2021), öğrenme kayıplarının grupların özel durumlarına göre farklılıklar gösterdiği yani sosyal eşitsizliklerin nasıl yansımaları olduğu (Leahy, Newton & Khan, 2021), sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucu en çok matematik ve Türkçe derslerinde öğrenme kayıplarının olduğu sonucuna ulaşıldığı (Sulak & Çapanoğlu, 2022), uzaktan eğitim sürecinde zamanın kısıtlı olması nedeniyle yazma etkinliklerine az yer verildiği ve dönütler verilemediği için süreçte zorlanmalar yaşandığının aktarıldığı (Bulut & Susar-Kırmızı, 2021) ; İlkokul 1.ve 2. sınıf öğrencilerinin pandemi sürecinde öğrencilere bir metni dikte ile yazdırarak yazılarının incelendiği ve bunun sonucunda dönüt verilemeyen bu dönemde yazı hatalarının olduğunun aktarıldığı (Kasa-Ayten & Ekmekci, 2021); pandemi başında 1.sınıf öğrencisi olan öğrencilerin hazırbulunuşluklarının incelendiği ve bulgulara göre öğrencilerin defter düzeni ile ilgili sorunlar yaşadıkları ve yazım hatalarının bulunduğu ve dönüt verilemediği için düzeltmelerin yapılamadığı (Koçoğlu & Kasa-Ayten, 2022) gibi çalışmalar yapılmıştır.

Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde, yazı yazmak için en çok kullandıkları defter, kitap gibi materyallerindeki yazılarına yönelik dönüt verilememiştir. Her ne kadar yazının içerik boyutunun önemli olduğu ifade edilse de, yazısı okunaklı olmayan bir öğrenci fikirlerini aktaramayacağı için yazıların kontrol edilemediği uzaktan eğitim dönemi tamamlandıktan sonra yüz yüze eğitime dönen öğrencilerin yazı durumlarının belirlenmesi ihtiyacı doğmuştur. Bu nedenle uzaktan eğitimde öğretmenin doğrudan kontrol yapamadığı ve yüz yüze eğitimde öğrenci öğretmen buluşması gerçekleştikten sonra dönütler verilen aynı öğrencilerin yazılarını karşılaştırarak farklarını ortaya koymanın önemi artmıştır. Ulusal ve uluslararası literatür incelendiğinde dil becerilerine yönelik öğrenme kayıpları ve okunaklılık özelinde bakıldığında yazı hatalarının belirlendiği çalışmalar olsa da uzaktan eğitim ve sonrası öğrenci yazılarının okunaklılık bakımından karşılaştırıldığı çalışmaların sayısının yetersiz olduğu belirlenmiştir. Bu nedenle uzaktan eğitim sonrası eğitim öğretim yılının başı ve sonunda öğrencilerin yazı durumlarının ortaya konulması ileride yazı okunaklılığını iyileştirmek için yapılacak çalışmalar açısından önemlidir. Bu kapsamda çalışmanın amacı; İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılarının; yazı düzeni, yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, kelimeler arasındaki boşluk ve harflerin doğru formda yazılması ölçütlerine göre incelenmesidir. Bu amaca bağlı olarak şu alt problemlere yanıt aranmıştır:

1-İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri uzaktan eğitimde ve sonrasında yazılarında hangi hataları yapmaktadırlar?

2- İlkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin sınıf bazında yaptıkları hata sayıları uzaktan eğitim ve sonrasında nasıl değişiklik göstermektedir?

## 2. YÖNTEM

İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin yazılarının; yazı düzeni, yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, kelimeler arasındaki boşluk ve harflerin doğru formda yazılması ölçütlerine göre incelenmesinin amaçlandığı bu araştırma öğrencilerin uzaktan eğitim sırasında, yüz yüze eğitimin başında ve sonundaki yazılarının durumunu ortaya koyacağından nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi olarak gerçekleştirilmiştir.

### 2.1. Çalışma Grubu

Veriler, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Edirne ili merkez ilçe ilkokullarından birinde ikinci (15), üçüncü (15) ve dördüncü (12) sınıfta okuyan toplam 42 öğrencinin uzaktan eğitim sürecinde kullandıkları defterleri ve yüz yüze eğitim sürecinin başında ve sonunda kullandıkları defterlerinden alınan örneklerden oluşmaktadır. Araştırmada içinde bulunulan dönemde 1.sınıfta öğrenim gören öğrenciler dâhil edilmemiştir. Bunun sebebi bu öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde henüz okul öncesi dönemde oldukları için ulaşılabilecek verilerin bulunmamasıdır. Tablo.1’de veri toplanan öğrencilerin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitime katılma durumları aktarılmıştır.

**Tablo 1.** Çalışma Grubunun Uzaktan Eğitim ve Yüz Yüze Eğitime Katılma Durumları

2018-2019 Eğitim Öğretim Yılı	2019-2020 1. Dönem	2019-2020 2. Dönem	2020-2021 1. Dönem	2020-2021 2. Dönem	2021-2022 1 ve 2. Dönem
X	Okul Öncesi	Okul Öncesi	1. Sınıf (Eylül-Ekim-15 Kasım’a Kadar Yüz Yüze)	1. Sınıf (Mart, Nisan, Mayıs, Haziran Yüz Yüze)	2. Sınıf

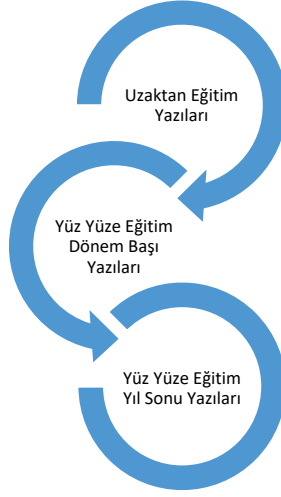


<b>Okul Öncesi</b>	1. Sınıf	1.Sınıf 16	2. Sınıf	2. Sınıf	3. Sınıf
	Yüz	Mart'tan	(Ekim-15	(Mart, Ni-	
<b>1. Sınıf</b>	2. Sınıf	2. Sınıf 16	3. Sınıf	3. Sınıf	4. Sınıf
	Yüz	Mart'tan	(Ekim-15	(Mart, Ni-	
<b>Yüze</b>	Yüz	İtibaren	Kasım'a	san, Mayıs,	
<b>Eğitim</b>	Yüze	Uzaktan	Kadar Yüz	Haziran Yüz	
		Eğitim	Yüze	Yüze)	

## 2.2. Verilerin Toplanması ve Analizi

Bu araştırmanın verileri öğrencilerin defterlerinden toplanan yazı örnekleri ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri ilkököl 2. sınıf, 3. sınıf ve 4. sınıf öğrencilerinin; pandemi döneminde okulların kapalı kaldığı 2020-2021 ikinci döneminde uzaktan eğitimde kullandıkları defterler, normalleşme süreci ile yüz yüze eğitime başlanan 2021-2022 birinci döneminde kullandıkları defterler ve yüz yüze eğitimin devam ettiği 2021-2022 ikinci döneminde kullandıkları defterler olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Katılımcı öğrencilerin defterleri analiz edilirken; sınıf düzeyi- cinsiyet- öğrencinin numarası şeklinde bir kodlama sistemi kullanılmıştır. Örneğin; 2K7(2. Sınıf 7. Kız Öğrenci); 4E12(4. Sınıf, 12. Erkek Öğrenci). Sınıf öğretmenleri ile yapılan görüşmeler sonucunda uzaktan eğitim sürecinde kullanılan defterlerden yazı örnekleri alınarak veriler toplanmaya başlanmıştır. İlk verilerin ardından 2021-2022 eğitim öğretim yılının Ekim ayında ikinci verilere ulaşılmıştır. Son olarak aynı öğretim yılının Haziran ayında son veriler alınarak veri toplama süreci tamamlanmıştır.

Elde edilen verilerin analizinde, araştırmacılar tarafından uzman görüşü alınarak düzenlenen 2009 İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu'nda yer alan "Yazma Becerisini Değerlendirme Formu" kullanılmıştır. Bu forma göre temelde; harflerin dik yazılışı (yazı düzeni), harflerin uygun boyda yazılması (yazı büyüklüğü), satır çizgilerine yazma, kelimeler arası boşluk ve harflerin yazılış biçimi (kurala uygun ve eksik olmaması) değerlendirilmiştir (MEB, 2009).



**Şekil.1** Toplanan Verilerin Özellikleri

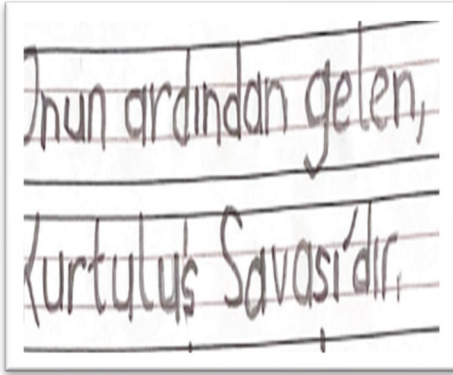
Formda bulunan beş temel başlığa göre öğrencilerin yazı hataları belirlenmiştir. Araştırmacılar yazı analizleri sırasında nesneliği sağlamak ve analiz sürecinde farklılıkların ortaya çıkmasını önlemek adına çapraz kontroller yaparak analizleri tamamlamışlardır. Belirlenen hatalar uzaktan eğitim sürecinde ve yüz yüze eğitim sürecindeki değişimleri görmek için kategorilere ayrılmıştır. Tablo.2’de verilerin analizinde kullanılan ölçütlere göre yapılabilecek hata türleri gösterilmiştir.

**Tablo.2** Yazma Becerisini Değerlendirme Formu Ölçütleri ve Hata Türleri

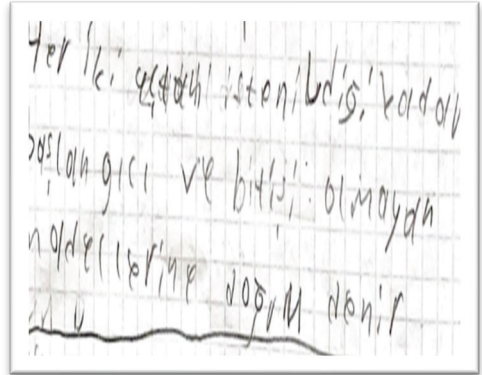
Değerlendirme Ölçütleri	Hata Türleri	Hata Örnekleri
<b>Harflerin dik yazılışı (Yazı Düzeni)</b>	Harfin eğik, sağa ya da sola yatık olması	
<b>Harflerin uygun boyda yazılması (Yazı Büyüklüğü)</b>	Harfin olması gerekenden daha büyük ya da daha küçük yazılması	

<b>Satır çizgilerine Yazma</b>	Harflerin satır çizgisinin altına ya da üstüne kayması	
<b>Kelimeler Arası Boşluk</b>	Kelimelerin arasında olması gereken çok az ya da çok fazla boşluk olması	
<b>Harflerin Yazılış Biçimi (Kurala uygun ve eksik olmaması)</b>	Harfin biçiminin kuralına uygun olarak yapılmaması, eksik ya da yanlış yapılmış bir kısmının olması	

Verilerin elde edilmesi için toplanan yazı örneklerinden beklenen ‘okunaklılığı’ ve ‘okunaklı olmamayı’ temsil eden iki örnek aşağıda verilmiştir:



**Şekil.2.** İlkokul öğrencisine ait Okunaklı bir yazı örneği



**Şekil.3.** İlkokul öğrencisine ait okunaklı olmayan bir yazı örneği

### 3. BULGULAR

Bu bölümde çalışmada elde edilen bulgulara yer verilecektir. Tablo 3'te sınıf seviyelerine göre yazılar özelinde hata yapan öğrenci sayıları verilmiştir.

**Tablo.3** Sınıf Seviyelerine Göre Hata Yapan Öğrenci Sayıları

	2. Sınıf			3. Sınıf			4. Sınıf		
	Uzaktan Eğitim	Yüz Yüze Eğitim 1.Dönem (Ekim)	Yüz Yüze Eğitim Yıl Sonu (Haziran)	Uzaktan Eğitim	Yüz Yüze Eğitim 1.Dönem (Ekim)	Yüz Yüze Eğitim Yıl Sonu (Haziran)	Uzaktan Eğitim	Yüz Yüze Eğitim 1.Dönem (Ekim)	Yüz Yüze Eğitim Yıl Sonu (Haziran)
<b>Yazı Düzeni (Dik yazma)</b>	7	3	0	1	4	1	7	11	0
<b>Yazı Büyüklüğü</b>	7	2	2	9	3	2	6	4	3
<b>Satır Çizgisine Yazma</b>	7	3	4	1	3	4	7	4	1
<b>Kelimeler Arası Boşluk</b>	5	2	0	9	2	1	4	2	1
<b>Harflerin Yazılış Biçimi</b>	9	3	4	9	3	8	8	6	6

Tablo 3'te yer alan bulgular öğrencilerin yazılarının analizleri sonucunda belirtilen hata türlerinin araştırmaya katılan kaç öğrencide olduğunu ve süreçteki değişimi göstermektedir. Tablo incelendiğinde; 2. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim dönemindeki yazılarında 9 öğrenci ile en çok harflerin yazılış biçimi ile ilgili hataları olduğu görülmektedir. Dik yazma, yazı büyüklüğü ve satır çizgisine yazma hataları 7 öğrencide mevcuttur. En az yapılan hata ise kelimeler arası boşluktur. 2. sınıf öğrencilerinin okullar açıldıktan sonraki ilk dönemde uzaktan eğitim sürecinde yaptıkları tüm hataların sayısını azalttıkları tespit edilmiştir. Bulgulara göre, yüz yüze eğitim başında en çok hata oranına sahip olan harflerin yazılış biçimi ile ilgili hata yapan öğrenci sayısı 9'dan 3'e

düşerek en yüksek azalma oranını göstermiştir. Aynı öğrencilerin yüz yüze eğitim sonundaki yazma hatalarına bakıldığında ise yazma düzeni ve kelimeler arası boşluk hatası yapan öğrenci sayısında azalma olduğu görülmektedir. Yazı büyüklüğünde hata yapan öğrenci sayısı aynı kalmıştır. Son olarak kalan iki ölçüt olan satır çizgisine yazma ve harflerin yazılış biçimi ile ilgili hata yapan öğrenci sayısı birer artmıştır.

3. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim dönemindeki yazılarında 10 öğrenci ile en çok yazı düzeni ve satır çizgisine yazmaya ilişkin hataları bulunmaktadır. Bunu yazı büyüklüğü, kelimeler arası boşluk ve harflerin yazılış biçiminde hata yapan 9 öğrenci izlemektedir. 3. sınıf öğrencileri, yüz yüze eğitimin başladığı ilk dönemde, uzaktan eğitim sürecinde yaptıkları tüm hataları 2.sınıflarda olduğu gibi azaltmışlardır. Bulgulara göre uzaktan eğitim döneminde 10 öğrencinin yaptığı yazı düzeni hatası yüz yüze eğitim başında 4'e ve 10 öğrencinin yaptığı satır çizgisine yazma hatası ise yüz yüze eğitim başında 3'e düşmüştür. Aynı öğrencilerin yüz yüze eğitim sonundaki hatalarına bakıldığında ise yazı düzeni, yazı büyüklüğü ve kelimeler arası boşluk hatası yapan öğrenci sayısında azalma olduğu görülmektedir. Hata yapan öğrenci sayısında artış gözlenen satır çizgilerine yazma ve harflerin yazılış biçimi uzaktan eğitim dönemindeki hata sayısına yaklaşmıştır.

4. sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim dönemindeki yazılarında harflerin yazılış biçimi 8 öğrenci ile en çok yapılan hata olmuştur. Bunu 7 öğrenci ile yazı düzeni ve satır çizgisine yazma ile ilgili hatalar izlemektedir. Yazı büyüklüğünde hata yapan öğrenci sayısı ise 6'dır. 4. sınıf öğrencilerinin yüz yüze eğitimin başladığı ilk dönemde, uzaktan eğitim sürecinde yaptıkları dört hata türünün sayısını diğer sınıf seviyelerinde olduğu gibi azalttıkları tespit edilmiştir. Bulgulara göre uzaktan eğitim döneminde 7 öğrencinin yaptığı yazı düzeni hatasının yüz yüze eğitim başında 11'e yükseldiği ve yılsonunda 0'a düştüğü gözlenmiştir. Yüz yüze eğitimin başında ve sonunda harflerin yazılış biçiminde hata yapan öğrenci sayısı aynı kalırken diğer ölçütlerde hata yapan öğrenci sayısı dönem sonunda azaldığı görülmektedir.

Aşağıda sırasıyla 2, 3 ve 4. sınıftan aynı öğrencilere ait dönemlere göre yazı hatalarındaki değişim örnekleri Şekil 4, Şekil 5 ve Şekil 6'da verilmiştir:

kurdu. Yıl arca vatanı  
ve milletimiz için öne  
çalışmalar yaptı. 1  
Kasım'da bin dokuz yüz  
sekiz tarihinde hayata  
kaybetti.

**Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Defter**

Türk milleti için  
Göğü öpsün al bayra  
~~KA~~ ~~KA~~ ~~KA~~  
Bu tarihi büyük gün  
Aslanca Koşan en ön

**Yüz yüze eğitimde dönem başında kullanılan defter (Ekim)**

İşte Türk gençliği  
Sağlam temeldir, di  
Türk'ün bu şanlı g  
Bırakıldı hediye.

**Yüz yüze eğitimde yılsonunda kullanılan defter (Haziran)**

**Şekil 4.** İkinci Sınıf Öğrencisinin Yazma Hatalarının Dönemlere Göre Değişimi (2K9)

Pazardan elma  
armut ve kivi  
dik,  
Kuru fasulye  
pilav ve kotte  
çok severim.

#### Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Defter

Afiş  
\* Bir şeyin tanıtmak,  
\* Herkese duyurabilmek  
\* Kalabalıkların görebile  
asılmış  
\* Resimli duvar duyuru

#### Yüz yüze eğitimde dönem başında kullanılan defter (Ekim)

Mışıl mışıl uyudu  
Ufacık tefeciktim,  
Ne de çabuk büyüdüm

#### Yüz yüze eğitimde yılsonunda kullanılan defter (Haziran)

Şekil 5. Üçüncü Sınıf Öğrencisinin Yazma Hatalarının Dönemlere Göre Değişimi (3K11)

Hikaye edici öyküleyici metin  
Çeşitli karakterlerin birbirinden gelen  
'bir olayın serim bölümü çözümler  
bölümleriyler anlatıldığı

#### Uzaktan Eğitim Sürecinde Kullanılan Defter

Yaşanmış ya da yaşanması mümkün  
olayları, belli bir yer ve zaman  
içinde kişilere bağlı olarak anlatan  
yazılara **hikaye** (öykü) denir.

**Yüz yüze eğitimde dönem başında kullanılan defter (Ekim)**

**BİSİKLET SÜRMEK**  
Hafta sonu hava çok güzeldi. Abimle dışarı  
meye çıktık. Gazi Osman Paşa Orta Okulumuz  
de sürmeye gittik. Dün yağmur yağmıştı  
yerler biraz ıslaktı. Ben bisiklet sürerken

**Yüz yüze eğitimde yılsonunda kullanılan defter (Haziran)**

**Şekil 6. Dördüncü Sınıf Öğrencisinin Yazma Hatalarının Dönemlere Göre Değişimi (4E7)**

Çalışmanın verilerini oluşturan defterlerin kullanıldığı öğrencilerin sınıf öğretmenleri ile bulgular paylaşılarak sonuçlara ilişkin görüşleri sorulmuştur. Bu görüşmelerde; uzaktan eğitim sürecinde sınıf öğretmenlerinin yazı ile ilgili yaptığı çalışmalar ve süreci nasıl devam ettirdiklerine yönelik yapılanlar konuşulmuştur. 2. sınıf öğretmeni görüşlerini şu şekilde ifade etmiştir;

*‘Öğrencilerim 1.sınıftalar iken okullar zaman zaman açılıp tekrar kapatılmıştır. Bu nedenle ilk okuma yazma süreci zor ilerlemiştir. Bu zorlukların ardından okullar açıldığında eksikleri kapatmak için çalışmalar yaptık. Uzaktan eğitim sürecinde ise özellikle aile desteğine çok başvuruldu. Düzenli defter kullanımına özen gösterildi. Canlı derslerde fotoğraf çekerek ve her derste bir öğrenciyi canlı olarak göstererek yazı çalışmaları yapıldı. Tek tek fotoğraf atılarak yazma dönütleri verildi. Ancak bu dönütler çocukların hevesini kırmamak için bireysel olarak verildi (Yazma hataları üzerine). Dikte çalışmaları yapıldı.’*



3. sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme sonucu şunlar ifade edilmiştir;

*‘Öğrencilerin yazıları bu süreçte iyi değildi. Yazı çalışması yaparken evde ben tahtaya yazdım daha sonra öğrenciler de defterine yazdı. Yazı çalışmaları sadece temel derslerde yapıldı (Türkçe, Matematik gibi). Yazma için ek çalışmalar yapılmadı. Uzaktan eğitim sürecinde 2. sınıf olan öğrencilerim tüm dersleri tek defterde ortak kullandılar. 3.sınıfta ayrı defterler kullanıldı. Yazma için ödev olarak sadece bazen şiir ödevleri verildi. Ödevlere ekrandan kontrol edilerek dönüt verildi.’*

4. sınıf öğretmeni ile yapılan görüşme sonucu sınıf öğretmeninin ifadeleri;

*‘Yazı çalışmaları sadece sınıfta yapılan derslerin içinde yapılmıştır. Uzaktan eğitim süreci boyunca öğrencilerimi yazıları konusunda çok zorlamadım. Derslerde nasıl yazmaları gerektiğini gösterdim ancak yazılar için dönüt vermedim.’* şeklindedir.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

İlkokul ikinci, üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitimde kullandıkları defterlerindeki yazılarının; yazı düzeni, yazı büyüklüğü, satır çizgilerine yazma, kelimeler arasındaki boşluk ve harflerin doğru formda yazılması ölçütlerine göre incelenmesinin amaçlandığı bu araştırmanın sonuçlarına bakıldığında öğrencilerin anlık dönütler verilemeyen uzaktan eğitim sürecinde yaptıkları hata sayılarının, yüz yüze eğitimde öğretmenleriyle bir araya geldikleri süreçte azaldığı sonucuna ulaşılmıştır.

Öğrencilerin hatalarına bakıldığında, tüm sınıf düzeylerinde en yüksek hata oranının uzaktan eğitim döneminde olduğu tespit edilmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde yapılan hata oranlarına bakıldığında en çok hata yapan öğrenci sayısının üçüncü sınıflarda olduğu bunu dördüncü sınıfların izlediği tespit edilmiştir. En az hata yapan öğrenci sayısı ise ikinci sınıflardadır. Uzaktan eğitimde yapılan yazma çalışmalarıyla ilgili sınıf öğretmenleriyle yapılan görüşmelerden elde edilen ifadeler bu sonucun nedenini açıklar niteliktedir. Bu çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösteren, pandemi sürecinde 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazılarının incelendiği ve 158 öğrencinin dâhil olduğu çalışmada (Kasa-Ayten, 2021); 1. sınıfta yazmayı öğrenemeyen birçok öğrenci olduğu, öğrenenlerin de yazma hatalarının olduğu yine aynı şekilde 2. sınıf öğrencilerinin yazmayı bilmelerine rağmen çok sayıda hata yaptıkları sonucuna ulaşılmıştır. Uzaktan eğitimde okuma yazma öğrenen birinci sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının incelendiği çalışmada (Tahiroğlu, Özkan ve Temur,

2024); katılımcıların en az üç hata türünde ve yüksek oranda yazma hatalarının olduğu, yazı okunaklılığı düzeylerinin ise genel olarak “orta düzeyde okunaklı” olduğu görülmüş ve uzaktan eğitim aracılığı ilk okuma yazma öğrenimi gören birinci sınıf öğrencilerinin temel yazma becerileri açısından önemli derecede sorunlarının olduğu sonucuna ulaşılmış olması bu çalışmanın sonucunu destekler niteliktedir. Yine pandemi dönemi öncesi okunaklılık boyutuna göre ilkokul 2, 3 ve 4. sınıf öğrencilerinin yazılarını analiz eden Tok ve Erdoğan (2017); 436 ilkokul öğrencisinin 115'nin okunaklı yazmadığı sonucuna ulaşmıştır. Sulak ve Çapanoğlu (2022) çalışmasında, uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin en çok zorlandıkları derslerden birinin Türkçe olduğunu saptamıştır. Uzaktan eğitim sonrası öğrenme kayıplarını araştıran çalışmalara bakıldığında bu süreçte yapılan 8 çalışmayı inceleyen Donnelly ve Patrinos (2021); 8 çalışmadan 7'sinde pandemi sürecinde öğrenme kayıplarının ortaya çıktığını ortaya koymuştur.

Yüz yüze eğitime başlanan dönemde hata oranlarının üç sınıf düzeyinde de azalma gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuca benzer olarak 115 çalışmanın incelendiği bir yazı öğretimi meta analiz çalışmasında; yazma ile ilgili yapılan fazladan etkinlikler, akran destekli yazı etkinlikleri, yazının değerlendirilmesi ve yazıya yapılan müdahalelerin yazının kalitesini olumlu yönde etkilediği ortaya koyulmuştur (Graham, McKeown, Kiuvara & Harris, 2012). Yine benzer şekilde Bayat ve Çoşkun (2016), birleştirilmiş sınıfta öğrenim gören öğrencilerin yazılarının, yetersiz yazı çalışması yapabilmesi ve yeterli dönüt verilememesi sonucu müstakil sınıflarda okuyan öğrencilerin yazılarına göre daha az okunaklı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Paulus (1999) çalışmasında, öğrencilere öğretmenleri ve akranlarından gelen dönütlerin, kendi başına düzeltmelerinden daha anlamlı sonuçlara neden olduğunu tespit ederek bu çalışmayla paralellik gösteren bir sonuç ortaya koymuştur.

## 5. ÖNERİLER

Çalışma sonuçlarına göre öğrencilerin yazılarında yüz yüze eğitim sonrası okunaklılıkları artsa da öğrencilerin yazma ile ilgili eksiklikleri vardır. Bu nedenle araştırma sonucunda şu öneriler ortaya koyulmuştur:

- Sınıf öğretmenlerinin, düzenli olarak öğrencilerin okuma yazma durumlarını takip ederek not etmeleri ve öğrencilerin tüm dil becerilerini süreç içinde değerlendirerek eksikleri tespit etmeleri önerilmektedir.

- Tespit edilen eksikler doğrultusunda destek çalışmalarının sürecin içerisine yerleştirerek öğrencilerin zayıf oldukları noktalara odaklanması önerilmektedir.
- Özellikle pandemi öncesi verilerin olmaması ya da az sayıda olması öğrencilerin okuma ve yazmada şu anki durumlarını anlamayı zorlaştırmıştır. Bu nedenle özellikle okuma ve yazma alanında çalışan araştırmacıların boy-lamsal bir şekilde dönem içinde belirli zamanlarda sistematik olarak ilkokul öğrencilerinden veriler toplayarak bu noktada daha fazla çalışma yapması önerilmektedir.
- Sınıf öğretmenlerine sadece olağanüstü durumlar için değil çağın ge-rekliliklerine ulaşmak için eğitim teknolojileri konusunda kendilerini geliştirmeleri için daha fazla fırsat sunulması önerilmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akyol, H. ve Yıldız, M. (Ed.). (2018). *Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi*. Pegem A Yayıncılık.
- Arı, A. (2004). Yaz tatili öğrenme kaybı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2),243-258.
- Barnett, A.L., Prunty, M.M., & Rosenblum, S. (2018). Development of the Handwriting Legibility Scale (HLS): A preliminary examination of Reliability and Validity. *Research in developmental disabilities*, 72, 240-247.
- Bayat, S., & Coşkun, M. (2016). İlkokul ikinci sınıf öğrencilerinin yazma başarısının okudukları sınıf türüne göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 60-73.
- Bradbury, A. (2021). Ability, Inequality and Post-Pandemic Schools: Rethinking Contemporary Myths of Meritocracy. *Bristol University Press*.
- Bulut, S. ve Susar Kırmızı, F. (2021). Covid-19 salgını sürecinde uzaktan eğitimde Türkçe dersine ilişkin sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*,7(4), 1-30. <https://doi.org/10.51948/auad.960960>
- Cavalcanti, A. P. Diego, A., Mello, R. F., Mangaroska, K., Nascimento, A., Freitas, F., & Gašević, D. (2020, March). How good is my feedback? a content analysis of written feedback. In *Proceedings of the tenth international conference on learning analytics & knowledge*, 428-437. <https://doi.org/10.1145/3375462.3375477>
- Coşkun, İ. (2013). Türkiye ve Bulgaristan'da ilkokuma yazma sürecinde öğrencilerin ürettikleri yazıların okunaklılık bakımından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 8(8).

- Coşkun, İ. ve Yılmaz, M. (2018). *Yazma Eğitimi*. Yılmaz, M. (Ed.) Yeni gelişmeler ışığında Türkçe öğretimi. Pegem Akademi.
- Donnelly, R. ve Patrinos, H. A. (2021). Learning loss during COVID-19: An early systematic review. *Prospects*, 1-9.
- Graham, S., Berninger, V. W., Abbott, R. D., Abbott, S. P., & Whitaker, D. (1997). Role of mechanics in composing of elementary school students: A new methodological approach. *Journal of Educational Psychology*, 89(1), 170–182. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.89.1.170>
- Graham, S., McKeown, D., Kihara, S., & Harris, K. R. (2012). A meta-analysis of writing instruction for students in the elementary grades. *Journal of Educational Psychology*, 104(4), 879–896. <https://doi.org/10.1037/a0029185>
- Harmey, S., ve G. Moss. 2021. “Learning Disruption or Learning Loss: Using Evidence from Unplanned Closures to Inform Returning to School After COVID-19.” *Educational Review*, 1–20.
- Karaoğlu, R. İlkokul Öğrencilerinin Yazma Becerilerine İlişkin Makalelerin İncelenmesi: Tematik İçerik Analizi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Kasa -Ayten, B. ve Ekmekci, S. (2021). Covid-19 pandemi döneminde ilkököl 1. ve 2. sınıf öğrencilerinin yazma hatalarının belirlenmesi. *Turkish Studies - Language*, 16(3), 1787-1810. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.52060>
- Koçoğlu, M. & Kasa Ayten, B. (2022). Covid-19 pandemi dönemi başlangıcında 1. sınıfta olan öğrencilerin bu süreçlerinin ve 2. sınıfa hazırbulunuşluklarının değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 225-260. DOI: 10.17679/inuefd.1070637
- Kuşdemir, Y. (2018). *Yazma güçlüğü*. H. Akyol- M. Yıldız (Ed.), Kuramdan uygulamaya yazma öğretimi. (s.242-278). Pegem Akademi.
- Latham, D. (2002). *How Children Learn to Write: Supporting and Developing Children's Writing in School*. Sage.
- Leahy, F., Newton, P., & Khan, A. (2021). Learning during the pandemic: quantifying lost time (*Ofqual/21/6803/2*). *Ofqual*.
- Ma, E. (2021). The Silver Lining: Education in a post-pandemic world. *Childhood Education*, 97(2), 48-51, DOI: 10.1080/00094056.2021.1899726
- Medwell, J.& Wray, D. (2008) Handwriting – A Forgotten Language Skill? *Language and Education*, 22(1), 34-47, DOI: 10.2167/le722.0
- MEB, (2009). *İlköğretim Türkçe Dersi Öğretim Programı ve Kılavuzu (1- 5. Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü Basımevi.
- MEB, (2019). *Türkçe Öğretim Programı*.

- Moss, G. A. Bradbury, S. Duncan ve R. Levy. 2021. Learning Through Disruption 4: Building a More Resilient Education System Post-COVID (Learning Through Disruption 4). London: UCL Institute of Education.
- Okatan, Ö. , & Özer, D. A. (2020). İlkokul Birinci Sınıf Öğrencilerinin Yazma Becerilerinin Betimlenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(3), 720-731.
- Öğüt, A. (2018). *İlkokul öğrencilerinin yazım hatalarının ve yazılarının okunaklılık düzeylerinin incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Paulus, T. M. (1999). The effect of peer and teacher feedback on student writing. *Journal of second language writing*, 8(3), 265-289.
- Polat, İ. & Dedeoğlu, H. (2021). Sınıf Öğretmenlerinin Yazılı Anlatımı Değerlendirme Ölçütleri. *OPUS International Journal of Society Researches, Eğitim Bilimleri Özel Sayısı*, 4642-4670. DOI: 10.26466/opus.890147.
- Sulak S. E. & Çapanoğlu A. Ş. (2022). Sınıf öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda uzaktan eğitim sürecinde yaşanan öğrenme kayıplarının incelenmesi. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(2), 588-603.
- Şahin, A. (2004). *İlköğretimde tatil sonrası öğrenme kayıpları*. Yüksek Lisans Tezi Afyon Kocatepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Tahiroğlu, M., Özkan, A. ve Temur M. (2024). Uzaktan eğitimle ilk okuma yazma öğrenen öğrencilerin yazılarının hata ve okunaklılık durumları, *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(3), 1634-1649.
- Tompkins, G. E. (1998). *Language arts: Content and teaching strategies*. Order Processing, Merrill, an imprint of Prentice Hall, PO Box 11071, Des Moines, IA 50336-1071.
- Ulu, H. (2019). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin dik temel yazılarının okunaklılık ve yazma hataları açısından incelenmesi. *Uluslararası Alan Eğitimi Dergisi*, 5(2), 195-211. <https://doi.org/10.32570/ijofe.626430>
- Yıldız, M. & Ateş, S. (2010). İlk okuma yazmayı farklı yöntemlerle öğrenen ilköğretim 3. sınıf öğrencilerinin yazılarının okunaklılık ve yazma hataları bakımından karşılaştırılması. *TSA*, 14(1), 11-30.
- Yıldız, M. & Yekeler, A. (2017). İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin Yazma Performanslarının Organizasyon Becerileri ve El Yazısı Yeterliliğiyle Açıklanması: Bir Yapısal Eşitlik Modeli. *Eğitim ve Bilim*, 42(192). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.7172>



# ERKEN ÇOCUKLUK DÖNEMİNDE DİL GELİŞİMİNİN DESTEKLENMESİ: VYGOTSKY YAKLAŞIMI

Gülhan YILMAZ BURSA<sup>1</sup>

## GİRİŞ

Piaget ve birçok eğitimci, öğrenmenin biyolojik olgunlaşma ile ilişkili olduğuna vurgu yaparlarken, Vygotsky onlardan farklı olarak öğrenmenin bilişsel gelişimi sağladığını belirtmiştir. Bu durumu dikkate almayan herhangi bir öğretimin etkili olamayacağını, başarısızlıkla sonuçlanacağını vurgulamıştır. Vygotsky, Piaget'den farklı olarak biyolojik gelişme sürecinin öğrenme sürecinden önce gelmediğini, bunun aksine öğrenmenin bilişsel gelişimi sağlayarak öğrenme ve bilişsel gelişme süreçlerinin birlikte ilerlediğini belirtmiştir. Ek olarak sadece bilgi parçalarını değil, bilişsel yapıları da biçimlendirdiği için çocukların buldukları sosyal-kültürel çevre ile olan etkileşimleri içinde değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamıştır (Vygotsky, 1978). Vygotsky, çocuğu sosyokültürel bağlamda ele almıştır. Çocukların doğası, onların ailesinden, topluluklarından, sosyoekonomik düzeylerinden, eğitim durumlarından ve kültürlerinden etkilenmektedir (Garhart Mooney, 2000).

Bilişsel ve dil gelişimi sosyal etkileşimin bir ürünüdür. Bebekler sosyal bir varlık ve dikkat, algı, hafıza gibi zihinsel yetenekler ile dünyaya gelirler. İlk etkileşimi bakıcı ile kurar. Daha sonra nesne, akran ve diğer erişkinlerle diğer bir deyişle çevresi ile etkileşim kurar. Çocukların gelişimini etkileyen önemli faktör kültürdür. Kültüre göre çocuğun gelişimi şekillenir. Ayrıca çocuğun bilişsel gelişimi kendisinden daha becerikli akran ve erişkinler ile kurduğu sosyal etkileşimden etkilenir ve şekillenir (Holzman, 2009). Bu sayede kültüre uyum sağlama ve bu uyumu sağlarken kendisinin başarılı olmasını sağlayan araçları kullanmayı öğrenir. Vygotsky'ye göre erken çocukluk dönemi çocukların bilişsel, dilsel ve sosyal becerilerinin temellerinin atıldığı, kültürel araçlarla etkileşime girdikleri ve oyun yoluyla öğrenmenin pekiştirildiği kritik bir süreçtir. Bu dönem, çocuğun öğrenme kapasitesinin en üst seviyeye çıkabileceği, çevresiyle etkileşimde bulunarak gelişebileceği önemli bir dönüm noktasıdır.

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Anadolu Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [gulhanyilmaz@anadolu.edu.tr](mailto:gulhanyilmaz@anadolu.edu.tr),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2124-7013>

Erken çocukluk dönemi çocukların gelişimlerini destekleyen en önemli faktörlerden biri, yakın çevrelerinden aldıkları sosyal ve kültürel yardımlardır. Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı ve içsel konuşma gibi kavramları, erken çocuklukta gelişimin nasıl desteklenebileceğini anlamada önemli bir rol oynamaktadır. Bu kitap bölümünde, Vygotsky'nin erken çocuklukta gelişim üzerine olan teorisi incelenecek ve bu teorilerin uygulamadaki önemi ve pratikte nasıl desteklenebileceği ele alınacaktır.

## 1. SOSYAL ETKİLEŞİM VE GELİŞİM

Vygotsky'e göre sosyal etkileşim ve bireyin kendinden daha bilgili diğer kişiler ile kurduğu ortak diyaloglar, toplumsal davranış ve düşüncelerin kazanılmasında etkili olmaktadır. Bu sosyal etkileşim sırasında çocuğun kendinden daha yetkin birinden destek aldığı, yeni becerileri kazandığı ve bunda bağımsızlaşmaya başladığı, düşünce ve davranışlarını şekillendiren dili kullandığı görülmektedir (Berk, 2015). Ek olarak bilişsel gelişimi Vygotsky, sosyal aracılı bir süreç olarak görmüştür. Bu süreç içerisinde kendinden daha yetkin birinin desteğine ihtiyaç duyabileceğini vurgulamıştır. Zaman içerisinde çocuk bu destek alma durumundan bağımsız yapmaya doğru bir gelişim gösterir.

Vygotsky'nin teorisine göre çocukların gelişimi evreler halinde değişmektedir. Örneğin dil gelişimine bakıldığında, yetişkinin agulama döneminde bebeği ile kurduğu diyalog, devamında ilk kelimelerini söylemesine yardımcı olur. Cümle kurmaya ve okuma yazmaya doğru bir evreye gidilir. Bu evreler sırasında problem çözme ve akıl yürütme becerileri de gelişme gösterir. Sosyal etkileşim sırasında kullanılan dil düşüncede sürekli bir değişime yol açar. Kültür bu düşünceleri ve dilin kullanımını etkileyen faktörlerden biridir (Rogoff, 2003). Kültür içerisinde öğrenme görevleri farklılık gösterebilmektedir. Yeterliliklerin kazandırılması o kültüre ilişkin başarılı sayılması ile ilişkilidir (Trawick Smith, 2013). Vygotsky'nin teorisini yönlendiren altı temel varsayım bulunmaktadır. Bu varsayımlar şunlardır (Berk, 2015):

- **Formal ve informal konuşmalar:** Yetişkinler, kendi kültürlerini yorumlayarak, karşılık verme biçimleriyle çocuklara kelimelerle aktarır ve eğitim verirler. Yetişkinlerin çocuklarla etkileşime girmesiyle, nesnelere, olaylara ve deneyimlere verdikleri anlamları öğrenirler.
- **Düşünce ve dilin bağımsızlaşması:** Çocuğun yaşamının ilk yıllarında, düşünce ve dil giderek birbirinden bağımsızlaşır ve bu süreç erken çocukluk dönemini kritik bir dönem haline getirir.



- **Zihinsel faaliyetlerin sosyal kökeni:** Karmaşık zihinsel faaliyetler, başlangıçta temel sosyal faaliyetler olarak başlar. Çocuk geliştikçe, toplumsal bağlamı içselleştirir ve bağımsız olarak kullanmaya başlar. İçselleştirme süreci, çocuğun fikirlerini ve düşünme biçimlerini kendine özgü bir hale getirmesini sağlar.

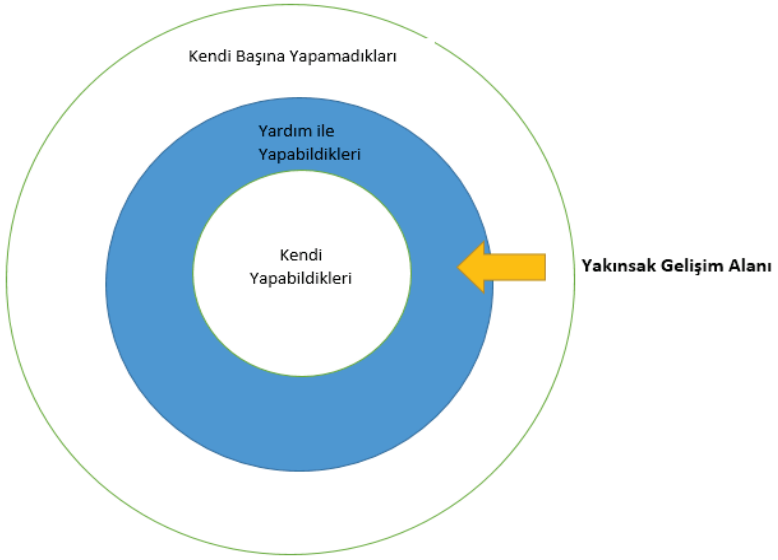
- **Gelişim alanları:** Çocuklar, kendilerinden daha gelişmiş bireylerin yardımıyla daha zor görevleri yerine getirebilirler. Vygotsky'ye göre, bir çocuğun bireysel olarak üstlenebileceği görevlerin sınırları, gerçek gelişim alanını; daha gelişmiş bir bireyin yardımıyla gerçekleştirebileceği görevlerin sınırları ise potansiyel gelişim alanını (yakınsak gelişim alanı) oluşturur (Şekil 1). Bir çocuğun gerçek ve potansiyel gelişimini doğru değerlendirebilmek için hem tek başına yaptığı etkinlikler hem de daha yetkili bir kişiyle gerçekleştirdiği etkinlikler göz önünde bulundurulmalıdır.

- **Zorlu görevlerin bilişsel gelişim üzerindeki etkisi:** Zorlu görevler, bilişsel gelişimi teşvik eder. Bu görevler, çocuğun başkalarının yardımıyla ve rehberliğiyle gerçekleştirebileceği, ancak bağımsız olarak yapamayacağı görevlerdir.

- **Oyun ve bilişsel gelişim:** Oyun, çocukların bilişsel gelişimini destekler. Oyun, çocuklara gerçek hayatta yapamayacakları farklı rolleri üstlenme imkânı sunar.

## 1.1. Yakınsak Gelişim Alanı

Vygotsky'nin önemli görüşlerinden biri olan 'yakınsak gelişim alanı' (zone of proximal development), onun pedagoji ile ilgili düşüncelerinde önemli bir rol oynamaktadır. Yakınsak gelişim alanı çocuğun gelişim potansiyelini betimlemektedir. Kendi başına yapabilecekleri ile sosyal çevre desteği aldığında yapabilecekleri arasındaki bir alandır (Şekil 1). Vygotsky'nin kuramında önemli yer tutan bir diğer kavram yapı iskelesidir (Scaffolding). Çocuğun bir beceriyi öğrenmesi için Vygotsky kendisinden daha becerikli bir yetişkinin veya akranının yardımcı olması gerektiğini ifade etmiştir. Daha becerikli birey, çocuğun yardımla yapar hale gelmesiyle beraber desteği azaltır ve kendi başına yaptıkça desteği geri çeker (Santrock, 2016).



Şekil 1. Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı şekli

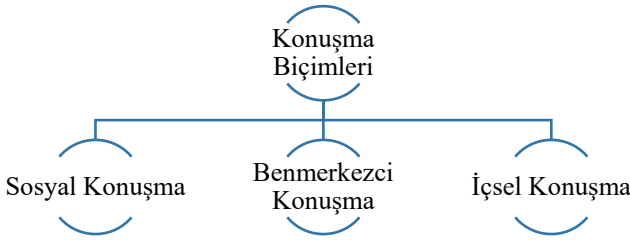
Vygotsky (1978), yakınsak gelişim alanını, bağımsız problem çözmeye dayalı olarak gerçekleşen “asıl gelişim seviyesi” (actual development level) ile bir yetişkinin ya da daha yetenekli arkadaşlarının yardımıyla problem çözebilmeye gerçekleşen “potansiyel gelişim seviyesi” (potential development level) arasındaki fark olarak açıklamaktadır. En sade ifadeyle, yakınsak gelişim alanı, bir öğrencinin kendi başına öğrenebileceği ile kendinden daha iyi bir seviyede bulunan arkadaşları ya da yetişkinin yardımı ile öğrenebileceği arasındaki farkı belirtir. Kısaca Vygotsky, düşüncelerin sosyal ve kültürel kökenlerine büyük önem vererek, çocukların düşünce ve fikirlerinin oluşumunda, sosyal ve kültürel etkileşimlerin ve bu süreçte kullanılan dilin büyük rol oynadığını savunmuştur. Yani çocuklar sosyal etkileşim yoluyla anlamları oluştururlar. Bilgi, kültür aracılığı ile aktarılır ve bireyler arasındaki diyaloglar sonucunda anlam kazanır. Öğrenme, bir kültür paylaşımıdır. Birey bilgilerini, fikirlerini, tutumlarını içinde yaşadığı sosyal ve kültürel çevreye göre oluşturur (Berk, 2015).

## 1.2. Dil

Vygotsky, içsel konuşma, benmerkezci konuşma ve sosyal konuşmayı ele alarak dil ile düşüncenin arasındaki ilişkinin daha karmaşık bir süreç olduğunu ve paralel olarak gelişmediğini belirtmektedir. Düşünme ve dilin bebekler ve

yeni yürümeye başlayan bebekler için farklı fonksiyonları vardır. 2 yaşına kadar düşünme dilden bağımsızdır (Vygotsky, 1978). 2 yaşından itibaren düşünme sözel bir hale gelir, kelimelerle kodlanır ve dile yansır. Diğer bir deyişle birbirleri ile bağlı hale gelir. Vygotsky, çocuğun düşüncesini iletişim kurmaya ve böylelikle sosyalleşmeye yönelik olduğunu vurgulamıştır.

Çocuk, dil aracılığıyla sosyal ve kültürel çevresiyle etkileşim kurduğu için dil, çocuğun bilişsel gelişiminde özel bir öneme sahiptir. Vygotsky'nin konuşmanın içselleştirilmesine ilişkin açıklaması, üç farklı konuşma biçimi üzerine inşa edilmiştir. Bunlar sosyal konuşma (veya dış konuşma), benmerkezci konuşma (veya özel konuşma) ve içsel konuşmadır.



Şekil 2. Vygotsky'e göre konuşma biçimleri

*Sosyal konuşma (external speech)*: Dilin en temel ve ilkel biçimi olup, esas işlevi iletişim sağlamaktır. Genellikle üç yaşına kadar çocuklar arasında en yaygın dil kullanım şekli olarak görülür. Bu dönemde çocuklar, çevrelerindeki bireylerle etkileşim kurmak ve ihtiyaçlarını ifade etmek için sosyal konuşmayı kullanırlar.

*Benmerkezci konuşma (private speech)*: 3-7 yaş arası dönemde yaygın olan bu dil biçimi, çocuğun faaliyetlerine eşlik eden bir tür monolog şeklindedir. Benmerkezci konuşma hem iletişimsel hem de bilişsel bir işleve sahiptir. Çocuk, bu tür konuşma yoluyla kendi davranışlarını ve düşüncelerini düzenleyebilir, yönlendirebilir ve duygusal rahatlama sağlayabilir. Piaget, benmerkezci konuşmanın yaş ilerledikçe azaldığını savunurken, Vygotsky bu görüşe farklı bir bakış açısı getirmiştir. Vygotsky, 7 yaşındaki çocuklarda bile benmerkezci konuşmanın devam ettiğini ve özellikle problem çözme gibi zorlayıcı durumlarda bu konuşma biçiminin arttığını gözlemlemiştir.

*İçsel konuşma (inner speech)*: Benmerkezci konuşmanın içselleştirilmiş bir formu olan içsel konuşma, düşünce süreçlerini mümkün kılan bir dil kullanım biçimidir. Bu aşamada dil, dışsal bir ifade aracı olmaktan çıkar ve bireyin zihinsel faaliyetlerini organize eden bir araç haline gelir.

Vygotsky, bu üç biçimi yapısal ve işlevsel olarak farklı olarak değerlendirmiştir. Ancak, sosyal konuşmayı, diğer konuşma biçimlerinin türediği birincil dilsel çeşitlilik olarak kabul etmiştir. Bu yaklaşımda, çocuğa başkaları tarafından yöneltilen sosyal konuşma, çocuğun benmerkezci (özel) konuşma kullanımına ve oradan da içsel konuşmaya evrilen gelişimsel bir yol olarak görülmektedir. Bu yol, çocukların sosyal etkileşimler ve dil aracılığıyla düşünme süreçlerini nasıl içselleştirdiklerini ve dilin, bireysel düşünmeye dönüşümünü açıklayan bir gelişimsel (ya da genetik) süreçtir. Bu işlevler, dilin çocuğun bilişsel, sosyal ve duygusal gelişimindeki kritik rolünü anlamamıza katkı sağlamaktadır (Feigenbaum, 1992).

Vygotsky, benmerkezci konuşmanın, çocuğun sosyal yaşamından daha bireysel bir döneme geçişin işareti olduğuna ve bu geçişin çocuğun düşünme süreçleriyle doğrudan ilişkili olduğuna inanır. Çünkü benmerkezci konuşma, çocuğun karşılaştığı güçlüklerin üstesinden gelmesine yardımcı olan, düşünceyi şekillendiren bir işlevsel araç olarak ortaya çıkar. Piaget'in düşüncelerinin aksine Vygotsky, benmerkezci konuşmanın yapısal ve işlevsel özelliklerinin dışsal sosyal konuşmadan farklı olarak zaman içinde bir dil evrimine girdiğini ve benmerkezci konuşmanın giderek azalıp içsel konuşmaya dönüştüğünü öne sürer. Yani, benmerkezci konuşma bir gelişim süreci içinde azalır ve yerini içsel konuşmaya bırakır (Vygotsky, 1978; Berk, 2015).

Sosyal konuşma, başkalarına yöneltilen ve entelektüel olarak uyarlanan seslendirilmiş konuşmadır. İçsel konuşma ise kendine yöneltilen ve uyarlanan, seslendirilmemiş konuşmadır. Benmerkezci konuşma ise, kendine yöneltilen ve uyarlanan seslendirilmiş konuşmadır. Bu nedenle, özel konuşma ne sosyal iletişim ne de sessiz düşüncedir; aksine, seslendirilmiş düşüncedir. Kohler ve Buehler, bebeklerin çıkardığı anlamsız seslerin, ağlamalarının ve ilk kelimelerini söyleme aşamasının, şempanze evresine benzer olduğunu belirtirler. Bunun nedeni ise dil gelişiminin bu evreyle doğrudan bağlantılı olmasıdır. Yerkes, Köhler gibi hayvanlarda dil çalışan bilim insanları primatlarla yaptıkları deneyler ile dile ilişkin yargılara ulaşmıştır;

- Düşünce ve konuşmanın kökenleri farklıdır; yani, bunlar birbirinden türeyen ancak ayrı gelişen süreçlerdir.
- Düşünme ve konuşma, birbirinden bağımsız olarak, farklı yönlerde gelişir.
- Düşünce ile konuşma arasında açık ve değişmez bir ilişki yoktur; her ikisi de farklı gelişim yollarına sahiptir.

- İnsan benzeri maymunlar, bazı yönlerden (örneğin, ilk aşamalardaki alet kullanımı) insana benzer davranışlar sergilerken, diğer yönlerden (konuşmanın ses yapısı, boşalım işlevi, toplumsal işlevlerin başlangıcı gibi) insan diline benzeyen özelliklere sahiptirler.

- Düşünce ve konuşma arasındaki insana özgü yakın bir ilişki, insansı maymunlarda gözlemlenmez.

- Düşüncenin gelişiminde dil öncesi bir aşama, konuşmanın gelişiminde ise ses öncesi (anlık) bir aşama vardır. Bu iki işlevin gelişim süreçleri, evrimsel açıdan belirgin şekilde farklılık gösterir. (Zavershneva ve van der Veer, 2018).

### 1.3. 0-12 Aylık Bebeklerin Gelişimi ve Desteklenmesi

Vygotsky'den esinlenerek bebeklik kuramını geliştiren Maya Lisina, bebeklik dönemini iletişimin altın çağı olarak adlandırmaktadır (Zinchenko, 2011). Bu dönem içerisinde bebeklere kültürü ve bilgi edinimini sağlayan en büyük yardımcı yetişkinlerdir. Vygotsky yetişkinleri kültürel araç taşıyıcısı olarak betimlemektedir. Bebeğin davranışlarının oluşumunda yetişkin önemli rol oynamasına rağmen, bebeğin kendini bir yetiştikenden ayırabilmesi ve bağımsız eylemlerde bulunabilmesi için bazı eylemleri kendi başına yapabilmesi için fırsatlar verilmeli ve uygun ortamlar yaratılmalıdır (Bodrova ve Leong, 2013). İleriki gelişim dönemlerinin sağlıklı olabilmesi için, bebeklerin yetişkinler tarafından duygusal iletişim, ilk girişimler, nesnelere etkileşimdeki değişimler ve ilk jestlerinin desteklenmesi gerekmektedir.

Bebek ile yetişkin arasında olan sosyal etkileşimde en temel araç dildir. Bebekler sosyal etkileşim sırasında yetişkinler tarafından sosyal dünyayı öğrenmeye başlar. Özellikle yetişkinin kullandığı dili alarak kendi düşünce yollarıyla yorumlamaya çalışır. Bebeğin yaşadığı çevre ve kültür, uyarıların çeşitliliğini ve niteliğini belirler. Göz kontağı kurulması ve 3-4 aylık bebeğin yetişkin ile aynı yöne bakmaya başlaması iletişimi güçlendirir. Bebeklerin sıklıkta baktığı nesnelere isimleri yetişkinler tarafından isimlendirilmesi ortak dikkatin gelişmesinde etkili olmaktadır. Ayrıca yetişkinin kendisi ile konuşması, agulamasını artırır ve 7 ay civarında bu agulamalar konuşma dilinin seslerini daha çok yansıtmaya başlar. Ek olarak bu dönem içerisinde konuşmada sıra alma oyunları başlar. 8- 10. aylarda agulama dil örüntülerinin ses ve tonlama örüntülerini yansıtmaya başlarlar. Yaklaşık olarak 12 ay civarında öğrenmelerine dayalı olarak ilk kelimelerini söylemeye başlarlar. Düşünme ve dilin bebekler ve yeni yürümeye başlayan bebekler için farklı fonksiyonları

vardır. Yeni doğan bebeklerin fiziksel ihtiyaçlarının karşılanması yanı sıra duygusal ihtiyaçlarının da karşılanması önemlidir. Özellikle yetişkinlerle kurulan ilişki bağlanmanın güçlü olmasını sağlar. Ayrıca duygular bebeğin dil sisteminin oluşmasını sağlar (Goldstein ve Schwade, 2008). Bilişsel ve duygusal gelişim bu dönem içerisinde birbirini etkileyen iki gelişim alanıdır.

Bebekler ilk aylarda duygusal tepki gösteremezler. Diğer bir deyişle etkileşim kurma becerisi gelişmemiştir. Yetişkinler iletişimsel olmayan (hapşurma, ağlama gibi) davranışları ele alarak iletişim kurmaya çalışır. Ek olarak yetişkinlerin bebekleriyle duygusal temas kurmaları da duygusal iletişim girişimini destekler. Bebeğin çevresi ile etkileşim kurması ve yeni bilgiler öğrenmesi bu tepkilerinin desteklenmesine bağlıdır. Bu dönem içerisinde bağlanmayı güçlendirmek için duygusal iletişimin kullanılması önemlidir. Bebekler ile duygusal diyaloga girmeden sadece fiziksel ihtiyaçlarının giderilmesi ile ilgili gelişim dönemlerinde özellikle bilişsel, sosyal ve duygusal alanlarda problemler yaratmaktadır (Santrock, 2016). Lisina (1986, Akt. Zinchenko, 2011), yetişkinlerin bebekleri ile iletişim kurması gerektiğini ve bunu şarkı söyleyerek, hikâyeler anlatarak, alt değiştirirken konuşarak yapabileceklerini belirtmiştir.

Yaklaşık 2 aylık bebekler, dışarıdan gelen uyarılara karşılık gülümseyerek tepki verirler. Bu gülümseme bebeklerin hem kendi kendine başlattıkları da olabilir, hem de çevresindeki bireylerin gülümsemelerine karşılık da olabilir. Bakım veren bir kişiyi gördüğünde sosyal gülümseme ile tepki verir ve ona yönelme hareketi gösterir. Bebek bu davranışını önce tepki olarak gösterirken daha sonra yetişkinle duygusal bir diyalogu başlatmak için kullanır. Vygotsky'nin yaklaşımına yakın olan Pikler, bebeklerle yapılan etkinlik hakkında konuşulması ve bir şey yapmadan önce bebeğin tepki vermesi beklemek gibi örnekler sunmuştur. Örneğin; kaşık uzatılmadan önce bebeğin aç olduğunu belli etmesi için ağzını açması gibi işaretler beklenmelidir. Bu tür örneklerin yapılması bebeğin aktif katılımcı olmasında rol oynamaktadır. Bu ilk girişimler karmaşık iletişimlerini oluşturur. Yetişkinin burada dikkat etmesi gereken en önemli şey bebek ile konuşurken durup bebeğin tepki vermesini beklemesi gerekmektedir. Bu tepkileri Pikler bu dönem içerisinde jest, yüz ifadeleri, göz kontağı ve hareketler olarak tanımlamıştır (Gerber ve Johnson, 1998). Vygotsky yaklaşımına göre bebeğin şu anda gösterdiği düzeyden daha yüksek bir düzeyde yetişkinin tepki vermesi gerekmektedir (Bodrova ve Leong, 2013).

6 ile 12 ay içerisinde bebeğin el becerilerinde gelişmesine bağlı olarak yakalama, uzanma ve ulaşma yetenekleri nesnelere olan ilgisini artırır. Bakıcı

ile kurulan güvenli bağlanma bebeğin yetişkinden uzaklaşarak çevresini rahatlıkla keşfetmesini sağlar (Bowlby, 1958). Bu keşfetme sırasında nesne yönelimli eylemler görülür. Bebek eylemler gösterirken yetişkinlerden de iş birliği bekler. Artık bu dönem için gülümseme tepkisi yetersizdir. Örneğin; bebek bir nesneyi tutarken yetişkinin kendisine yardım etmesini bekler. Karmaşık nesnelere tanıştırmalı, yeni durumlarda model olmalıdır. Ek olarak yeni tanıttığı nesnelere ile uygulama yapabilmesi için fırsatlar yaratmalıdır. Bu da yetişkinin rolünü duygusaldan uygulamaya doğru dönüştürür. Bebeğin yaşı 12 ayağa yaklaşırken kendi kendilerine nesnelere keşfetmeye başlar. Özellikle yetişkin burada duylara hitap eden çeşitli nesnelere sağlamalıdır. Nesnenin ilgi çekici hale getirilmesi ve yetişkin tarafından bebeğe uygun yollarla sunması, bebeğin uzanma ve kavrama becerilerini destekler. Ek olarak sunduğu nesnelere nasıl kullanılacağını göstermesi bebeğin nesneyi kullanma şeklini öğrenmesine yardımcı olur (Berk, 2015).

Yetişkinler bebekleri ile konuşurken sözcükler kullanır ve bebekler de bu sözcüklere jestlerle tepki gösterirler. Zaman içerisinde duydukları sözcükleri nesne ve eylemler ile özdeşleştirir. Bunlar öğrendiği ilk kelimeler olur ve dil bu etkinlik sırasında öğrenilmeye başlar. Yetişkinler bebeklerin gösterdiği tepkilere yönelik olarak duyarlı olması gerekmektedir. Bu etkileşimler bebeğin girişimlerini desteklemektedir. Televizyon, radyo, konuşan oyuncak, video gibi elektronik cihazlardan gelen diyalogların bebeğe özgü seslere uygun ve yerinde tepki veremeyeceği için bir yetişkin etkileşimi ile aynı sayılamaz (Bodrova ve Leong, 2013).

#### **1.4. 13-24 Aylık Bebeklerin Gelişimi ve Desteklenmesi**

Bebekler emeklemeye ve yürümeye başlamaları diğer bir deyişle hareket etmeye başlamaları ile birlikte sosyal yönleri de değişim gösterir. Bu hareket etme becerisi, değişik nesnelere ulaşan çocuğun keşfetmesine ve diğer kişilerle etkileşim kurmasına yardımcı olur. Nesne yöneliminin artmasıyla birlikte, yetişkinlerin bu dönemde araçsal etkinlikler, duyu-motor kavram edinimi ve sembolik kullanımı desteklemeleri gerekmektedir. Bunların kazandırılması, ilerleyen dönemlerde benlik algısı, sembolik düşünme ve öz düzenleme becerilerinin gelişmesine yol açacaktır.

Vygotsky'nin yaklaşımına göre, bu dönemde terslik ve inatçılık gibi davranışların görülmesinin nedeni, nesnelere ve diğer kişilerle etkileşim kurmasıdır. Bu dönemde, bebeğin istenmeyen bir hareketini durdurmak için "ha-

yır" gibi basit komutlar kullanılması önemlidir. Eylem ile dilin bir arada kullanılması gereklidir. Bu tür bir uygulama, bebeğin ilerleyen dönemlerde kendine yönelik konuşma becerisinin gelişmesine katkı sağlar. Bebekler nesnelere fiziksel özellikleri hakkında bilgileri arttıkça nesnelere birbirine vurma, içine koyma gibi nesnelere arasındaki ilişkileri incelemeye başlar. Yetişkin çocuğun nesneyi keşfetmesine yardım etmesi ve sonra geriye çekilip onun bir sonraki adımı atmasına izin vermesi uygun bir destekleme şeklidir. Ek olarak bebeğin daha önceden keşfettiği nesnelere farklı özelliklerini keşfetmesini sağlamalıdır. Örneğin, nesnenin yumuşak yüzeyini tanıyan çocuğa, sallandığında ses çıkardığını öğrenmesi için yetişkin tarafından fırsat yaratılması gerekmektedir (Moyes, 2010).

Yetişkinin bir önceki aylarda nesnelere kullanımını göstermesi, basit araçlar olarak kullanabileceklerini öğrenmesini sağlar. Başlangıçta tuttukları nesnelere kendi bedenlerinin bir parçası olarak algırlar. Daha sonra nesnelere ağırlıklarını veya şekillerine göre el ve kollarını ayarlamayı öğrenirler. Yetişkinler bebeklere araçları nasıl kullanmaları gerektiği konusunda yardım eder. Doğru el pozisyonu oluşturabilmesi için rehberlik eder. Bunun sonucunda bebek yetişkin ile gerçekleştirdiği eylemi tek başına yapar hale gelir. Bebeğin hata yapması durumunda destek sağlanması önemlidir. Geri bildirim vermek ve teşvik etmek yetişkinin bu dönem içerisindeki diğer rolleridir. Bebeklerin kullandığı araçlar, yaşlarına ve gelişim düzeylerine bağlı olarak çeşitlilik gösterebilir. Bu araçlar, bebeğin günlük rutinine, ihtiyaçlarına ve gelişimsel hedeflerine göre dikkatlice tasarlanmalı ve planlanmalıdır.

Bebekler nesne kullanımını içselleştirmesi ile duyu-motor kavramlarla etkileşim kurmak için belirli bir şema geliştirmeye başlarlar. Bu süreçte, kavramlar görsel, dokunsal ve hareketli temsillerle ilişkilendirilir ve aynı zamanda yetişkinlerin araç kullanımı hakkında kullandığı dil ile bağlantılı hale gelir. Bu ilişkilendirme ailenin etkileşiminden etkilenir. Kullanılan dil, duyu motor kavramlardan sembolik-sözel olana doğru geçiş gösterir. Yetişkinin önce aracın tanıtımını yapması, kullanımını göstermesi ve o araçla ilişkili dil kullanması gerekir. Ek olarak yetişkinler her zaman bebeğin var olan düzeyinden daha üst bir düzeyde tepki vermelidir.

Bebekler, nesnelere özelliklerini tanımlayan kelimeleri öğrenir ve bu kelimeleri, yeni veya tanıdık nesnelere keşfetmek için zihinsel araçlar olarak kullanmaya başlarlar. Vygotsky'nin savunucuları, betimleyici kelimelerin araçsal değerine ve duyu standartlarına ilişkin kavramlara büyük önem verir. Soyut kelimelerin öğrenilmesi için, bebeklerin algısını destekleyecek şekilde, duyu özelliklerini temsil eden ve bebeğe tanıdık gelen kelimelerin kullanılması



önemlidir (örneğin: "portakal gibi yuvarlak"). Vygotsky, sembolleştirme kavramını, "soyut bir sembolün mevcut olmayan bir fikir veya nesne yerine kullanılması içeren zihinsel bir etkinlik" olarak tanımlamaktadır (Trawick Smith, 2013). Bebekler, nesnelere keşfetmeye, onlara uzanarak elleriyle almaya ve incelemeye başladıklarında, sembolik kullanıma yönelik hazırlık süreci de başlar. Daha sonrasında nesnelere amaçları doğrultusunda kullanmaya evrilirler (Berk, 2015). Bu nesnelere birbirlerinin yerine kullanarak oyun oynama davranışı gösterirler. Örneğin, kutuyu bir araba olarak, tencereyi bir şapka olarak kullanırlar (Bergen, 2002). Alanyazında "nesne yer değişimi" (ikame) olarak da adlandırılan bu edinim, dil öğrenimiyle ilişkilidir ve sembolik kullanımın eksikliği, konuşma geriliğinin bir göstergesi olarak kabul edilir (McCune, 1995; Rescorla ve Goosens, 1992). Bebekler, nesnelere farklı kullanım biçimlerini gözlemleyip, bu nesnelere farklı şekillerde kullanmayı öğrendiklerinde, sembolik oyunun gelişimi teşvik edilmiş olur (Trawick Smith, 2013). Yetişkinlerin sembolik kullanıma model olması ve sözel destek vermesi bebeklerin sembolik kullanım kapasitesini artırır.

### **1.5. 24-36 Aylık Bebeklerin Gelişimi ve Desteklenmesi**

Vygotsky, dil ve düşüncenin 2 yaşından itibaren iç içe geçmeye başladığını belirtmiştir. Bu dönemde, çocuklar düşüncelerini ifade etmek için dili kullanır ve kelimelerle düşünmeye başlarlar. Düşünme süreci sosyal deneyimlerle şekillenir ve bu gelişim, dilin etkileşimiyle gerçekleşir. Bu dönemde, çocukların benlik algısı oluşmaya başlar, sembolik düşünce gelişir ve çocuklar bu düşünceleri oyunlarına yansıtmaya başlarlar. Ayrıca, öz düzenleme becerileri de bu süreçte yavaşça gelişir. Çocuklar, davranışlarını kontrol etme ve duygusal tepkilerini düzenleme yeteneklerini kazanmaya başlarlar (Vygotsky, 1978). 18. aydan itibaren kendilik kavramı gelişmeye başlar. Bunun nedenlerinden biri, bebeğin emekleme ve yürümeye başlamasıyla birlikte, yetişkinlerden fiziksel olarak bağımsızlaşmaya başlamasıdır (Hart ve Karmel, 1996). Daha sonra zihinsel olarak çevresinden kendini ayırması ile zihinsel bağımsızlaşma olur. Benlik kavramı gelişen çocukların kendi başlarına yapma konusunda ısrar etme davranışları görülmeye başlar. Ek olarak çevresindeki nesnelere 'benim' olarak sahip çıkar. Bebeklerin kendini tanıması ve kendi adını söylemesi benlik algısı ile ilişkilidir (Lewis ve Brooks, 1978). İki yaş inadı olarak tanımlanan davranışlar yetişkinler tarafından karşıt davranış olarak değerlendirilmesi gerekmektedir. Çocukların bağımsızlık girişimi olarak kabul edilmesi, benlik algısının gelişiminde önemli bir adımdır (Bodrova ve Leong, 2013).

Kendilik kavramının gelişimi ile mahcubiyet, gurur ve utanç gibi duyguları yaşaması ve yansıtması görülür. Bu duygular çocuğun benlik bilincini gösteren bulgulardır. Yürümeye başlayan çocuklarda ‘onu ben yapacağım’ davranışı ile kendini izler ve bir şeyi yapabildiğinde gurur, yapamadığında ise utanç duyar (Thompson ve Goodvin, 2005; Erikson, 1968). Kim olduğunu, kendi niteliklerini ve toplumsal rollerini öğrenerek benlik farkındalığını geliştirir. Vygotsky, çocukların kendini anlamasının sosyal etkileşim ile geliştiğini vurgulamıştır. Benlik algısının gelişimi girişimciliği destekler (Trawick Smith, 2013).

Vygotsky (1962) oyunu bilişsel gelişimin en önemli etkileyicilerinden biri olarak ele almıştır. Sembolik oyun, çocuğun çevresini bir sembole dönüştürdüğü oyun çeşididir. 9 ile 30. Aylar arasında sembolik oyunlarında nesne kullanımını artır ve nesnelere birbirinin yerine kullanmayı (sembolik kullanım) öğrenirler. Çocukların eylemleri genellikle yetişkinlerin taklididir ve bu eylemler sırasında kullandıkları nesnelere belirgin kullanım alanları bulunmaktadır (Rakoczy vd., 2005). 2 yaşından itibaren çocuklar, gerçekçi oyuncaklar yerine nesnelere esnek bir şekilde hayal ederek oynamaya başlarlar. Bu gelişimsel süreçte birlikte, çocuklar "mış gibi" oyunlar oynamaya başlar ve bu oyunlarda eylemleri, kendi iç dünyalarından objelere doğru bir yön izler. Bu tür sembolik oyun, yaratıcı düşünmeyi desteklemenin yanı sıra bellek, dikkat, mantık, dil ve hayal gücü gibi çeşitli zihinsel becerilerin gelişimini de teşvik eder. Çocuklar, sembolik oyun aracılığıyla dünyayı anlamaya, sosyal beceriler kazanmaya ve bilişsel yeteneklerini artırmaya başlarlar (Santrock, 2016; Berk, 2015; Bergen ve Mauer, 2000). Yaratıcı düşünme ile çocuğun oyunları daha karmaşık şemalar içermeye başlar. Yetişkinlerin çocuklara oyun sırasında model olmaları, eylemleri betimleyen dil kullanımını ve sözel ipucu vermelerinin yanı sıra ekranları ile bir araya getirmesi, sembolik oyunun oynama sıklığını artırır. Bu dönem içerisinde görülen sembolik oyun, başlangıç seviyesinde olmakla birlikte yetişkinin kullandığı betimleyici dil yoluyla öğrendikleri daha sonra görülecek olan ileri sembolik oyuna katkı sağlar.

Öz düzenleme kişinin kendi davranışlarını yönetme yeteneğidir. Öz düzenleme becerilerine sahip küçük çocuklar duygularını kontrol edebilir, dikkatlerini odaklayabilir, düşüncelerini, davranışlarını ve duygularını yönetir (Zimmerman, 1989). Yeni yürümeye başlayan çocukların öz düzenleme becerilerini geliştirebilmek için modelleme, yönlendirici destek ve teşvik etme (nudge) stratejilerinin kullanılması gerekmektedir. Yetişkin çocuğun kendine yönelik konuşmalarını genişletmek ve tekrarlamak için modelleme yaparak,

dil gelişimine katkıda bulunurlar. Ek olarak çocuğun kendi başına neler yapabileceğini gözlemleyerek, ona uygun destek sunar ve düşüncelerini, davranışlarını ve duygularını yönetme konusunda kademeli bir şekilde rehberlik ederler. Çocuklar için, dikkatlerini çekmek ve duygusal düzenlemeyi öğrenmeleri adına teşvik edici ipuçları sağlamak oldukça önemlidir. Bu süreç, çocuğun bilişsel ve duygusal gelişimini destekleyen bir yönlendirici desteği içerir. Göz teması, kaş kaldırma, omuza dokunma ya da uygun bir kelime, ifade çocuğun kendi kendini düzenlemeye başlaması için gerekli ipucu olabilir). Yetişkinlerin kullanması gereken dil betimleyici ve basit olması gerekmektedir. Ek olarak yetişkin, çocuğun kendine yönelik konuşmasının diğer kişilerin davranışları üzerindeki etkisini anlaması için ona ortam hazırlamalıdır. Sembolik oyun çocukların iş birliğine dayalı oyun içerisinde kendini ayarlaması ve kendilerini bu yönde düzenlemesini sağlayarak öz düzenleme becerilerine katkıda bulunur. Çocuğun kendine yönelik konuşması öz düzenlemenin başlangıcı olarak varsayılmaktadır (Bodrova ve Leong, 2013).

### **1.6. 36-72 Aylık Çocukların Gelişimi ve Desteklenmesi**

3 yaş civarına geldiğinde, çocukların kelime hazinesi yaklaşık 1000 kelimeye ulaşmaktadır. Bu dönemde çocuklar, özne ve yüklem kullanımı gibi dil bilgisi kurallarına uygun şekilde, üç veya daha fazla kelimedenden oluşan cümleler kurabilirler. Bu, çocukların dil gelişiminde önemli bir aşama olsa da söz dizimi açısından bakıldığında, çocukların dil becerileri yetişkinlere göre farklılık göstermektedir. 4-5 yaş civarındaki çocuklar, genellikle dört veya beş kelimedenden oluşan cümleler kurar ve bu cümlelerde yer belirten kelimeleri kullanmaya başlarlar. 5-6 yaşlarında ise, çocuklar daha uzun cümleler kurarak, altı ile sekiz kelimedenden oluşan cümleler oluşturabilirler. Bu gelişim, çocukların dil becerilerini giderek daha karmaşık hale getirmeleriyle birlikte, söz dizimi yeteneklerinin de ilerlediğini gösterir. Bu dönemde, konuşma becerilerinin gelişebilmesi için gereken temel dilsel yetenekler şekillenmeye başlar. Bu beceriler arasında, anlaşılabilirlik, ünlü ve ünsüzlerin doğru kullanımı, hecelerinin sözcük içindeki vurgusu gibi unsurlar öne çıkar. Sesbilimsel gelişimin en hızlı ilerlediği bu dönemde, çocukların sesbilimsel sistemi, yetişkinlerin ses sistemine giderek daha yakın, kurallı yapılar oluşturmaya başlar. Çocuklar, dilin ses yapısını ve kurallarını içselleştirerek, kendi konuşmalarında giderek daha doğru ve anlaşılır bir şekilde sesleri kullanmayı öğrenirler (Bleile, 2004).

Vygotsky'e göre 36-72 aylık çocuklar, özellikle yakınsak gelişim alanı ve içsel konuşma gibi kavramlar çerçevesinde önemli bilişsel ve sosyal kazanımlar elde ederler. Bu dönemde çocukların gelişimini desteklemek, onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarabilmek için, öğretmenlerin ve ebeveynlerin aktif rehberliği büyük bir rol oynar. Vygotsky'nin yaklaşımına dayalı olarak, bu yaş grubundaki çocukların gelişimini desteklemek için uygulanabilecek stratejiler, sadece bilişsel becerilerle sınırlı kalmayıp, aynı zamanda sosyal etkileşim ve dilsel becerilerin de pekiştirilmesine yönelik olmalıdır. Eğitimcilerin öncelikli olarak çocukların sınırlılıkları veya eksiklikleri yerine, güçlü yönleri ve yetenekleri üzerinde durmalıdır.

Okul öncesi dönemde, çocuklar dili yalnızca başkalarıyla iletişim kurma aracı olarak değil, aynı zamanda içsel düşüncelerini dışa vurmak, kendileriyle iletişim kurmak ve davranışlarını yönlendirmek/düzenlemek amacıyla da kullanmaya başlarlar. Örneğin; 4 yaşındaki bir kız çocuğu, "ağlama, annem beni okuldan almaya yakında gelecek" veya "doktorun iğnesi sadece biraz acıtacak" gibi kendi kendilerine söylediği sözlerle, üzücü bir deneyimin özel konuşmalarla hafifletilebileceğini fark eder. Vygotsky'nin teorisine göre, bu tarz konuşmalar çocuğun içsel düşünme süreçlerine dönüşmeden önce dışa dönük, sesli bir biçimde ifade edilir. Çocuklar, bu şekilde düşüncelerini sesli ifade ederek, kendilerine rehberlik eder, duygusal zorluklarıyla başa çıkmak için kendi konuşmalarını kullanırlar. Benmerkezci konuşma, çocukların içsel konuşmaya geçişlerinde önemli bir adım olup, onların çevreleriyle etkileşime girerek düşüncelerini organize etmelerine ve duygusal durumlarını yönetmelerine olanak tanır. Ek olarak da bu evrede dil, çocuğun çevresini ve dünyayı anlamlandırma çabasında kritik bir araç haline gelir. Vygotsky, okul öncesi dönemde görülebilen bu konuşma biçiminin, çocuğun kendi kendine konuşma (benmerkezci konuşma) gelişiminin bir aşaması olduğunu savunmuştur. Örneğin, serbest oyun saatinde belirli bir dinleyici olmadan kendi kendine mırıldanan çocuklar gözlemlenebilir. Bu çocuklar, oynadıkları etkinliklere odaklandıkları bir anda, işleri hakkında kendi kendilerine konuşurlar. Bu tür konuşmalar, çocukların düşünme süreçlerini dışa vurdukları ve etkinliklerine nasıl başlayacaklarını veya ne yapacaklarını planladıkları bir dönüm noktasını gösterir. Örneğin, bir çocuk, bir oyuncakla uğraşırken, "Hımm, bu üçgen ne işe yarıyor bakalım?" dedikten sonra "Bunu en üste koyarsam çatı bitmiş olacak" gibi cümleler kurarak kendini yönlendirebilir. Bu tür konuşmalar, çocukların düşüncelerini organize etmeye başlamalarının ve kendilerine rehberlik etmelerinin bir göstergesidir. Diğer bir deyişle çocuklar benmerkezci konuşmayı bir problem çözme aracı olarak kullanırlar (Berk ve Winsler, 1995).

Küçük çocuklar, kendine yönelik konuşma yoluyla objeler ve fikirler arasında çeşitli kombinasyonlar deneyerek, kavramlar arasındaki ilişkileri keşfeder ve bu ilişkileri anlamlandırır. Çünkü bu dönemde, çocuklar henüz bu ilişkileri içsel olarak, sessiz düşünme yoluyla kurma kapasitesine sahip değildir. Okul öncesi dönemde çocuğun dili, yalnızca başkalarıyla iletişim kurma aracı olmaktan çıkarak, düşünme sürecinde aktif bir araç olarak kullanılmaya başlar. Vygotsky, bu dönüşümü insanın bilişsel gelişimindeki en kritik an olarak tanımlar. Ona göre, insanın hayvanlardan gelişimsel olarak farklılaşmaya başladığı ve insan türünün kendine özgü bilişsel yeteneklerinin ortaya çıkmaya başladığı an, çocukların dili bir kültürel araç olarak içselleştirmeye başladıkları ve düşüncelerini oluştururken bu dili kullanmaya başladıkları andır. Sonuçta, dilin ve düşüncenin etkileşimiyle ortaya çıkan bu yeniden yapılandırılmış bilişsel süreçler, insan beyninde daha yüksek düzeyde zihinsel fonksiyonların gelişmesine olanak tanır (Bjorklund, 2005).

Sesbilgisel farkındalık ve okuryazarlık evresinde, çocukların dil becerilerinde bazı ses ve biçimsel değişiklikler görülmektedir. Beş yaşından itibaren başlayan ve ergenliğe kadar devam eden bu evrede, çocuklar karmaşık ses hareketlerini kontrol etme yeteneğine ulaşırlar. Bu dönemde, özellikle beş yaş civarında, çocuklar daha sofistike ses yapılarının farkına vararak bu yapıları daha doğru kullanmaya başlarlar. Beş-altı yaşlarından sonra ise hem konuşmada hem de yazmada, karşılaştıkları yeni kelimelerle ve farklı yapıları içeren karmaşık heceli uzun kelimelerle iletişim kurma becerilerini geliştirirler. Bu gelişim, çocukların sesbilgisel farkındalıklarını ve okuryazarlık becerilerini önemli ölçüde pekiştirir (Bleile, 2004).

Benmerkezci konuşmanın yapısal ve işlevsel özelliklerinin çocuğun gelişimiyle birlikte artış göstermektedir. Üç yaşındaki bir çocuk benmerkezci konuşmayı kullanırken, bu konuşma ile sosyal konuşma arasındaki fark oldukça küçüktür. Dört ve beş yaş düzeyindeki çocuklar kendilerini dinleyenlerle daha fazla etkileşime girer ve konuşulan konuya katılımlarının arttığı gözlemlenir. Bu dönemde çocuklar, başkalarıyla konuşmalarında daha etkileşimli ve aktif bir şekilde yer alırlar. Ancak yedi yaşına gelindiğinde, benmerkezci konuşma ile üç yaşındaki çocuğun sosyal konuşması arasındaki fark hem işlevsel hem de yapısal açıdan oldukça belirgin hale gelir ve farklı bir konuşma biçimi ortaya çıkar. Bu gelişim, benmerkezci konuşmanın, çocukların düşünsel süreçlerinin içselleştirilmesinde nasıl bir evrim geçirdiğini ve dilin bireysel düşünce ile sosyal etkileşim arasındaki geçişi nasıl sağladığını gösterir (Wertsch, 1985). Vygotsky çocuğun günlük hayatta kendi aktivitesinin akışını bozan du-

rumlar ortaya çıktığında veya başa çıkması gereken problemlerle karşılaştığında, benmerkezci konuşma sıklığında artış olduğunu vurgulamaktadır. Örneğin, bir çocuk çizmeye başlamak üzereyken aniden kalem ve kâğıdının olmadığını fark ettiğinde, önce durumu anlamaya çalışır ve çözüm üretirken kendi kendine konuşarak benmerkezci konuşma devreye sokar: “Kalem nerede? Mavi bir kaleme ihtiyacım var... Neyse boş ver, ben de kırmızıyla çizerim ve suyla ıslatırım, daha da koyulaşır ve maviye benzer.” Bu örnekte, çocuk çevresel bir sorunla karşılaştığında, sesli düşünme yoluyla çözüm bulmaya çalışır. Vygotsky'nin perspektifine göre, bu tür sesli düşünme ve kendi kendine konuşma, içsel konuşmaya geçişin bir ön aşamasıdır. Benmerkezci konuşma, çocuğun yaşadığı zorluklarla başa çıkabilmesi için bir araç haline gelir. Çocuk, önce dışa dönük sesli bir şekilde problemi tanımlar ve çözüm üretir, daha sonra bu süreç içsel düşünmeye dönüşür. Bu süreç, çocuğun problem çözme ve düşünce becerilerini geliştirmesine yardımcı olur (Vygotsky, 1987).

Erken çocukluk öğretmenleri, bir yandan çocukların en yüksek potansiyellerine ulaşmalarına yardımcı olmak için onları beslemek, yönlendirmek, liderlik etmek, öğretmek ve iskele kurmak isterken, diğer yandan çocukların özerkliğini teşvik etmek, kendi sorunlarını çözmelerine olanak tanımak ve onlara seçim özgürlüğü sağlamak isterler. Erken çocukluk öğretmenin rolü, bu iki amacı etkili bir şekilde dengelemeyi gerektirir. Bu denge, çocukların başlatma ve özerklik becerilerini desteklerken, öğretmenin kolaylaştırıcı, arabulucu ve iskele kurma gibi rol ve sorumluluklarını da içerir (Berk & Winsler, 1995; Winsler & Carlton, 2003).

Öğretmenin karşılaştığı en büyük zorluk, çocukların sınıfa getirdiği kültürel, tarihsel ve dilsel unsurları doğru bir şekilde anlamaktır. Bu unsurları dikkate alarak çocuklarla ortak ilgi alanlarını, anlamları ve hedefleri müzakere etmeli ve çocukları anlamlı liderlik etkinliklerine aktif olarak dahil etmelidir. Aynı zamanda, öğretmen, çocukları bireysel olarak ve grup içinde nasıl yönlendireceğini, onlarla nasıl etkili etkileşimde bulunacağını ve sınıf ortamını nasıl yapılandırarak öğrenme süreçlerini destekleyeceğini de belirlemekle sorumludur. Bu süreç, öğretmenin çocukların gelişimsel ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, sınıf dinamiklerini ve öğrenme ortamını şekillendirmesini gerektirir. Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı kavramı ve iskele kurma süreci, çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına göre uygun rehberliği sağlamak ve öğrenmelerini derinleştirmek için önemli bir yol haritası sunar. Wood vd., (1976), etkili iskele kurmanın altı temel özelliğini şu şekilde tanımlamışlardır:

- *Çocukların göreve ilgi duymasını sağlama:* Çocukların görevle ilgili motivasyonlarını artırarak, onlara anlamlı ve ilgi çekici bir bağlam sunmak.

- *Görevi basitleştirme, aşamalara ayırma:* Karmaşık görevleri daha yönetilebilir hale getirmek için, çocuklara adım adım rehberlik etmek ve görevi küçük, başarılıabilir parçalara bölmek.
- *Çocuklara hedefi hatırlatarak onları doğru yolda tutma:* Çocukların görev sırasında dikkatlerini kaybetmelerini engellemek için, onları sürekli olarak görevin hedeflerine yönlendirmek.
- *Yapılması gereken önemli şeyleri belirtme ve/veya çocuğa görevin bölümlerini yapmanın başka yollarını gösterme:* Çocuklara görevdeki kritik noktaları vurgulamak ve alternatif yöntemler sunarak, görev üzerinde esneklik kazandırmak.
- *Görev sırasında çocuğun hayal kırıklığını kontrol etme:* Çocuğun karşılaştığı zorluklarla başa çıkabilmesi için, ona duygusal destek sağlamak ve motivasyonunu sürdürmesine yardımcı olmak.
- *Görevi yapmanın idealize edilmiş bir yolunu gösterme:* Çocuğa, görevin doğru bir şekilde nasıl yapılacağına dair örnekler ve model göstererek, görevdeki standartları netleştirmek.

Van Lier (1996) ve diğer araştırmacılar (örneğin Gibbon, 2002), dil ve bilişsel yeteneklerin başkalarıyla etkileşim yoluyla geliştirildiği iskele kurma süreçlerinin, ikinci veya yabancı dil sınıflarında da etkili bir şekilde işlenebileceğini ileri sürmüşlerdir. Van Lier, iskele kurma kavramının, Vygotsky'nin yakınsak gelişim alanı içinde çalışmanın dinamik doğasını nasıl vurguladığını belirtir ve bunun süreklilik, bağlamsal destek, öznelarasılık, rastlantısallık, devralma ve akış gibi özelliklerle karakterize edilen bir süreç olduğunu ifade eder. Bu özellikler, çocukların gelişimine ve öğrenmelerine etkin bir şekilde rehberlik etmeyi amaçlar. Berk ve Winsler (1995 s. 74) okul öncesi öğretmenlerinin, akranlarıyla oynarken çocuklara ne kadar rehberlik edeceklerine karar vermelerine yardımcı olacak 3 soru olduğunu belirtmişlerdir. Tablo 1'de yer alan soruları kendilerine sorarak çocuğa uygun rehberlik türünü belirleyebileceğini vurgulamaktadır.

Tablo 1. Öğretmenlerin, çocuklara ne kadar rehberlik edeceklerine karar vermelerine yardımcı olacak sorular

Soru	Hedef
1. Bu çocuğun daha önce buna benzer durumlarda ne yaptığını gördüm?	Bireysel olarak çocukların gelişen becerilerine odaklanmak

---

2. Çocuğun bu durumda hedeflerine ulaşmada “başarılı” olabilmesi için benim ne kadar ya da ne kadar az yardımına ihtiyaç duyduğunun yanı sıra sınıf için hedeflerim de var.

Çocukların üstlenebilecekleri sorumlulukları ellerinden almadan, hangi düzeyde desteğin gerekli olduğunu düşünmek.

---

3. Çocukların benden ziyade birbirlerine odaklanmalarını nasıl sağlayabilirim?

Akran zorluklarının tırmanmasını önlemek için yeterince erken müdahale edin, böylece öğretmen tarafından yüksek düzeyde hakarettten kaçınım

---

**Kaynak:** Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children.

Vygotsky'nin teorisine dayalı olarak erken çocukluk öğretmenleri, çocukların dil gelişimini desteklemek için sosyal etkileşim, rehberlik, modelleme ve yapılandırılmış öğrenme fırsatları sunarak etkili bir şekilde çocukların dil becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Öğretmenler, çocukların mevcut becerileri ile potansiyel becerileri arasındaki farkı belirleyerek, onların yakınsak gelişim alanına uygun etkinlikler tasarlamalıdır. Çocukların dil becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilmek için, onlara kendi başlarına yapamayacakları ancak rehberlik ile başarabilecekleri dilsel görevler sunulmalıdır. Bu, öğretmenin doğru seviyede rehberlik yaparak çocukları bir adım ileriye taşımaya olanak verir. Çocukların düşüncelerini ve ifadelerini geliştirmelerine yardımcı olmak için çeşitli ipuçları, yönlendirmeler ve açıklamalar sunarak onlara rehberlik edebilirler. Bu, çocukların kendilerini ifade etme becerilerini geliştirirken, daha karmaşık dil yapılarını öğrenmelerine olanak tanır. Vygotsky, dilin sosyal bir etkileşim aracılığıyla geliştiğini vurgular. Öğretmenler, çocukların grup etkinliklerine katılmalarını sağlayarak, birbirleriyle ve yetişkinlerle etkileşime girmelerini teşvik etmelidir. Sosyal etkileşim, çocukların dil becerilerini geliştirirken, onların düşüncelerini dışa vurma ve başkalarıyla iletişim kurma fırsatlarını artırır. Öğretmenler, doğru dil kullanımını modelleyerek çocuklara doğru dil yapıları ve kelimeler sunabilirler. Bu, çocukların doğru dil becerilerini öğrenmelerine yardımcı olur. Örneğin, bir çocuk kendi ayakkabısını giymeye çalışırken ‘ayakkabı giymek’ gibi eksik veya yanlış bir cümle kurduğunda, öğretmen doğru bir şekilde yeniden formüle edebilir: ‘Ayakkabılarımı giyiyorum’. Vygotsky, çocukların dil gelişimlerinin



diyaloglar aracılığıyla hızla gelişeceğini belirtir. Öğretmenler, çocuklarla sürekli diyaloglar kurarak, onlara sorular sorabilir, yanıtlarını genişletmelerine ve daha derin düşüncelerine olanak tanıyabilirler. Sorular çocukları düşünmeye ve kendi kelime dağarcıklarını kullanmaya teşvik eder. Vygotsky, benmerkezci konuşmanın (çocuğun kendi kendine yaptığı konuşmalar) dil gelişimi açısından önemli bir adım olduğunu savunur. Bu, çocukların düşüncelerini sesli ifade etmeleri ve dışa vurmalarıdır. Öğretmenler, çocukların benmerkezci konuşmalarını destekleyebilir ve bunları doğru şekilde yönlendirebilir. Örneğin, bir çocuk bir aktivite sırasında kendi kendine konuştuğunda, öğretmen onu dinleyebilir ve süreci daha anlamlı hale getirebilir. Vygotsky'ye göre çocukların dilsel ve kültürel arka planlarını dikkate almasının öğretmene dil öğretimini daha etkili hale getirmelerine olanak sağlar. Öğretmenler, farklı kültürlerden gelen çocukların dil gelişimlerini desteklemek için bu çocukların günlük yaşam deneyimlerini, aile geçmişlerini ve kültürel değerlerini sınıf içinde tanıyabilirler. Bu, çocukların dil becerilerini güvenli bir ortamda geliştirmelerine yardımcı olur. Çocukların dil gelişimini desteklemek için duygusal olarak güvenli bir ortam yaratmak önemlidir. Öğretmenler, çocukları cesaretlendirerek ve hatalarına nazikçe yaklaşarak onların dilsel ifadelerini kullanmaya teşvik edebilirler. Bu, çocukların özgüven kazanmalarını sağlar ve dil becerilerini daha rahat geliştirmelerine olanak tanır.

## KAYNAKÇA

- Bergen, D. (2002). The role of pretend play in children's cognitive development. *Early Childhood Research & Practice*, 4(1), n1. <https://ecrp.uiuc.edu/v4n1/bergen.html>
- Bergen, D., & Mauer, D. (2000). Symbolic play, phonological awareness, and literacy skills at three age levels. K. A. Roskos & J. F. Christie (Ed.), *İçinde Play and literacy in early childhood: Research from multiple perspectives* (sf. 45–62). Lawrence Erlbaum Associates.
- Berk, L. E. (2015). *Bebekler ve çocuklar: Doğum öncesinden orta çocukluğa* (N. Işıkoğlu Erdoğan, Çev.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Berk, L. E., & Winsler, A. (1995). *Scaffolding children's learning: Vygotsky and early childhood education*. National Association for the Education of Young Children.
- Bjorklund, D. F. (2005). *Children's thinking: Cognitive development and individual differences*. Thomson/Wadsworth.

- Bleile, K. M. (2004). *Manual of articulation and phonological disorders: Infancy through adulthood*. Thomson Learning Inc. & Delmar Learning.
- Bodrova, E., & Leong, D. J. (2013). Zihnin araçları erken çocukluk eğitiminde Vygotsky yaklaşımı (G. Haktanır, Çev.). Anı Yayıncılık.
- Bowlby, J. (1958). *Can I leave my baby?* National Association for Mental Health.
- Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth, and crisis*. Norton.
- Feigenbaum, P. (1992). Development of the syntactic and discourse structures of private speech. R. M. Diaz & L. E. Berk (Ed.), *İçinde Private speech: From social interaction to self-regulation* (sf. 85–100). Erlbaum.
- Garhart Mooney, C. (2000). *Theories of childhood: An introduction to Dewey, Montessori, Erikson, Piaget, and Vygotsky*. Pearson.
- Gerber, M., & Johnson, A. (2008). *Your self-confident baby: How to encourage your child's natural abilities—from the very start*. John Wiley & Sons.
- Gibbons, P. (2002). *Scaffolding language, scaffolding learning: Teaching second language learners in the mainstream classroom*. Heinemann.
- Goldstein, M. H., & Schwade, J. A. (2008). Social feedback to infants' babbling facilitates rapid phonological learning. *Psychological Science*, *19*(5), 515–523. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02122.x>
- Hart, D., & Karmel, M. P. (1996). Self-awareness and self-knowledge in humans, apes, and monkeys. A. E. Russon, K. A. Bard, & S. T. Parker (Ed.), *İçinde Reaching into thought: The minds of the great apes* (sf. 325–347). Cambridge University Press.
- Holzman, L. (2016). *Vygotsky at work and play*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315676081>
- Lewis, M., & Brooks, J. (1978). Self-knowledge and emotional development. M. Lewis & L. A. Rosenblum (Ed.), *İçinde The development of affect: Genesis of behavior* (sf. 151–172). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2616-8\\_8](https://doi.org/10.1007/978-1-4684-2616-8_8)
- McCune, L. (1995). A normative study of representational play at the transition to language. *Developmental Psychology*, *31*(2), 198–206. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.31.2.198>
- Moyes, R. A. (2010). *Building sensory friendly classrooms to support children with challenging behaviors: Using data and cognitive behavioral therapy to teach replacement skills*. Sensory World.

- Rakoczy, H., Tomasello, M., & Striano, T. (2005). On tools and toys: How children learn to act on and pretend with 'virgin objects'. *Developmental Science*, 8(1), 57–73. <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2005.00391.x>
- Rescorla, L., & Goosens, M. (1992). Symbolic play development in toddlers with expressive specific language impairment. *Journal of Speech and Hearing Research*, 35(6), 1290–1302. <https://doi.org/10.1044/jshr.3506.1290>
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press.
- Santrock, J. W. (2016). *Yaşam boyu gelişim: Gelişim psikolojisi*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Thompson, R. A., & Goodvin, R. (2005). The individual child: Temperament, emotion, self, and personality. M. H. Bornstein & M. E. Lamb (Ed.), *İçinde Developmental science: An advanced textbook* (sf. 391–428). Lawrence Erlbaum Associates.
- Trawick-Smith, J., & Smith, T. (2014). *Erken çocukluk döneminde gelişim çok kültürlü bir bakış açısı* (5. baskı, B. Akman, Çev.). Nobel.
- Van Lier, L. (1996). *Interaction in the language curriculum: Awareness, autonomy & authenticity*. Longman.
- Vygotsky, L. (1962). *Thought and language* (E. Hanfmann & G. Vokar, Çev.). MIT Press. (Orijinal Yayın tarihi 1934).
- Vygotsky, L. (1987). *Thinking and speech*. Plenum Press.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind and society: The development of higher mental processes*. Harvard University Press. (Orijinal yayın tarihi 1930, 1933, 1935)
- Wertsch, J. V. (1985). *Vygotsky and the social formation of mind*. Harvard University Press.
- Winsler, A., & Carlton, M. P. (2003). Observations of children's task activities and social interactions in relation to teacher perceptions in a child-centered preschool: Are we leaving too much to chance? *Early Education & Development*, 14(2), 155–178. [https://doi.org/10.1207/s15566935eed1402\\_1](https://doi.org/10.1207/s15566935eed1402_1)
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89–100. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1976.tb00381.x>

- Zavershneva, E., & van der Veer, R. (2018). Thinking and speech. E. Zavershneva & R. van der Veer (Ed.), *İçinde Vygotsky's notebooks: Perspectives in cultural-historical research* (sf. 403–421). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-981-10-4625-4\\_21](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4625-4_21)
- Zimmerman, B. J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. F. Pajares & T. Urdan (Ed.), *İçinde Academic motivation of adolescents* (sf. 1–27). Information Age.
- Zinchenko, A. V. (2011). Nostalgia: Dialogue between memory and knowing. *Journal of Russian & East European Psychology*, 49(3), 84–97. <https://doi.org/10.2753/RPO1061-0405490305>

# CUMHURİYET DÖNEMİNDE MESLEKİ EĞİTİM İLE İGİLİ ÇIKARILAN KANUN VE YÖNETMELİKLER

Erhan VATANSEVER<sup>1</sup>

## GİRİŞ

Eğitim, Türk Dil Kurumu tarafından “Çocukların ve gençlerin toplum yaşayışında yerlerini almaları için gerekli bilgi, beceri ve anlayışları elde etmelerine, kişiliklerini geliştirmelerine okul içinde veya dışında, doğrudan veya dolaylı yardım etme; terbiye” olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Türkçe Sözlük [TDK], 2023). Kant’a göre ise eğitim, “Her türlü toplum değerinin kullanımı ve gelecek nesillere nakledilmesini kapsayan ahlâkî kültür bilincinin verilmesinin de dâhil olduğu, gözetim, talim ve terbiye ihtiyacıdır” (Kant, 2023). Eğitimin bu tanımları dikkate alındığında bir toplumun temel yapı taşlarından bir tanesi olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu yüzden eğitimin toplumları bir araya getiren ve toplumu oluşturan bireyleri yetiştirmek gibi oldukça önemli bir görevi bulunmaktadır. Eğitim, üstlendiği bu görevi yerine getirirken bir sistem dâhilinde çalışmaktadır. Söz konusu sistemin en önemli parçası olan mesleki eğitim; toplumsal hayatın her alanında ihtiyaç duyulan mesleklerde kalifiye teknik elemanlar yetiştirilmesi için gerekli bilgi ve becerilerin verildiği bir eğitim türüdür. Bir eğitim sisteminin önemli iki parçası olan genel ve mesleki eğitim bir birini tamamlayan bir bütünün parçalarıdır. Bu sebepten dolayı belirli bir düzeyde genel eğitim, mesleki eğitimin olmazsa olmazıdır (Doğan, 2019).

Dünyada mesleki eğitimin tarihine bakıldığında insanlık tarihi kadar eski olduğu görülmektedir. İlk çağlarda eğitilmiş insan kelimesinden ateş yakabilen ve avcılık yapabilen insan anlaşılmalıdır ki bunları yapabilmesi içinde belli mesleklerde kendini geliştirmesi yani mesleki eğitim alması gerekmektedir. İlk zamanlar hayatta kalabilmek için yapılan bu eğitim yerleşik hayata geçilecek toplumların ve devletlerin ortaya çıkmasıyla birlikte meslek eğitimine dönüşecektir. Türk eğitim tarihine bakıldığında İslamiyet öncesi dönemde pratik hayata dönük bir eğitim anlayışının mevcut olduğu görülmektedir. Bu dönemde sürü besleyen ve göçebe bir yaşam tarzına sahip Türklerde hayvan

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi, Trakya Üniversitesi, Türkiye,  
e-mail: [erhanvatansever@trakya.edu.tr](mailto:erhanvatansever@trakya.edu.tr),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2155-1907>

ürünlerinin değerlendirilmesi, çeşitli araç gereç yapımı ile ilgili, usta çırak ilişkisi çerçevesinde bazı mesleklerin geliştiği görülmektedir. Buda bizlere İslamiyet öncesi Türklerde yaygın bir mesleki eğitimin varlığını göstermektedir (Akyüz, 2015). Bu dönemde mesleki eğitim yazısız bir kanun olarak tanımlayabileceğimiz töreye göre düzenlenmekteydi.

Mesleki eğitim ile toplumun hedefleri ve iş çevrelerinin talepleri doğrultusunda bireylere belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve uygulama yeterliliklerinin kazandırılması hedeflenmektedir. Bu yüzden mesleki eğitim yöntemlerinde sistematik ve teorik yapılarında uygunluk, eleştirel düşünce ve yeniliklere açık olma, araştırmaya önem verme oldukça önemli unsurlardır. İş, insanoğlunun yaradılışından beri insanın hayatında önemli bir yere sahip olmasına rağmen, eğitimin bir parçası olarak kabul edilmesi sanayileşme ile mümkün olmuştur. Sanayileşme ile birlikte eğitime dâhil olan iş, aydınlanma çağı ile birlikte insanın pozitif bir yönü olarak kabul edilmeye başlanmıştır. Bu dönem ile birlikte, eğitim biliminde içe dönük görüş yerine dışa yönelik bir görüş ortaya çıkmaya başlamıştır (Aytaç, 1980). Bu anlayış ile birlikte günümüz mesleki eğitimin temeli olarak kabul edilen *İş Eğitimi Akımı* adı verilen eğitim modeli ortaya çıkmıştır. Sanayileşmenin yayılmasıyla birlikte Liberal eğitimcilerin *İş Okulu*, Sosyalist eğitimcilerin *Üretim Okulu* adını verdikleri iki mesleki okul modeli ortaya çıkmıştır. Her iki modelde modern eğitim yaklaşımlarında olduğu gibi, kitap ve ezber okuluna karşı olarak ortaya çıkmıştır. İş okulunun temsilcileri çocuğun aktifliği ve kendiliğinden faaliyetini sağlamanın en uygun vasıta olarak işi merkeze alırken, üretim okulunun temsilcileri ise işi eğitimin bir amacı olarak ele almaktadır (Yılmaz, 2013). Eğitimcilere göre en etkili olanı İş Okulu modelidir. Bunun sebebi ise hem kendi zamanında hem de daha sonraki dönemlerde mesleki eğitimi her yönden etkilemiş olmasıdır. Günümüzde birçok ülkede olduğu gibi ülkemizdeki mesleki eğitimin temelini oluşturan iş okulunda ezberci eğitim sistemine karşı çıkılarak çocuğun kendi kendine aktif olmasını ve okullarda verilen bilgilerin içeriğinin gerçek yaşamdan alınması gerektiği görüşü savunulmaktadır. Bu akımın öncüsü olarak kabul edilen Alman pedagog Georg Kerschensteiner tarafından tam teşekküllü bir meslek okuluna dönüştürülen okul modern eğitim veren mesleki eğitim okullarının öncüsü olarak kabul edilmektedir. 29 Nisan 1775 tarihinde kurulan Mühendishane-i Bahri-i Hümayûn (Beydilli, 2020) okulu askeri bir okul olsa da ülkemizde kurulan ilk meslek okulu olarak kabul edilmekle birlikte okul için 1776 tarihinde çıkarılan nizamnameyi de mesleki eğitim için çıkarılan ilk yönetmelik olarak kabul etmekte mümkündür. Daha sonraki yıllarda sırasıyla 1795 yılında Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn, 1827 yılında Tıphane-i Âmire ve Cerrahhane-i Mamure, 1834 yılında Muzıka-yi

Hümâyûn, 1842 yılında Askeri Baytar Mektebi, 1847 yılında Âmelî Ziraat Mektebi, 1857 yılında Orman Mektebi, 1861 yılında Telgraf Memur Mulazım Mektebi, 1868 yılında Sultanahmet Sanâyi Mektebi ülkemizde açılan meslek okullarıdır. 1838 yılında açılan Mekteb-i Maarif-i Adli Okulu ülkemizde açılan ilk ortaokul olarak kabul edilmekle birlikte ilk mesleki ortaokul olarak da kabul etmek mümkündür (Kodaman, 1980).

Bir ülkenin sosyo-ekonomik kalkınmasında önemli bir katkısı olan mesleki eğitim tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de çıkarılan kanun ve yönetmeliklerle düzenlenmektedir. 1869 yılında çıkarılan Maarif-i Umumiye Nizamnamesi Osmanlı döneminde eğitim ile ilgili çıkarılan en önemli kanunlardan bir tanesidir. Kanun ile ilköğretimi zorunlu hale getirerek, genel okulları derecelere ayırarak ve eğitim-öğretim yöntemlerini bir düzene koyarak mevcut eğitim sistemini modernleştirme amaçlamaktadır (Keklik, 2023). Söz konusu nizamname ile birlikte mevcut meslek okulları geliştirilmeye devam edilmiş, aynı zamanda yeni meslek okulları da açılmıştır. Bu okullar: 1870 yılında açılan Kaptan ve Çarkçı Mektebi, 1874 yılında Maadin Mektebi, 1876 yılında Fenn-i Resim ve Mimari Mektebi, 1882 yılında Sanâyi-i Nefise Mektebi, 1883 yılında Hamidiye Ticaret Mektebi, Hendese-i Mülkiye Mektebi, 1887 yılında Numune Bağı ve Aşî Âmelîyat Mektebi, 1892 yılında Aşî Memurları Mektebi, 1910 yılında Mûsikî-i Osmanî Mektebi ve Maliye Mektebi, 1911 yılında Kondüktör Mektebi ve Kadastro Memurları Mektebi, 1914 yılında Bahri Tayyare Mektebi ve Çırac Mektepleri ve 1915 yılında Şimendifer Mektebi'dir (Türkiye Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019). Bu dönemde çıkarılan ve mesleki eğitimi ilgilendiren kanunlara bakıldığında günümüzdeki kanunlardan farklı olduğu görülmektedir. Bunun temel sebebi o dönemde eğitim işlerini tek elden yönetecek bir bakanlığın bulunmamasıdır. Bu yüzden Osmanlı döneminde çıkarılan bu kanunlar veya yönetmelikler okul özelinde kalmıştır.

## **1. CUMHURİYET DÖNEMİNDE MESLEKİ EĞİTİM İÇİN ÇIKARILAN KANUN VE YÖNETMELİKLER**

29 Ekim 1923 Yılında Türkiye Cumhuriyetinin kurulmasından sonra Mustafa Kemal Atatürk'ün önderliğinde en fazla üzerinde durulan konu eğitim olmuştur. Bir milletin muasır medeniyetler seviyesine çıkaracak yegâne şeyin eğitim olduğuna inan Mustafa Kemal Atatürk'ün direktifleriyle mesleki eğitimin ülkemizde yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi ile ilgili önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda atılan ilk önemli adım 15-21 Temmuz

1921 yılında Ankara’da toplanan I. Maarif Kongresidir. Türk eğitim ve öğretiminin yeniden teşkilatlandırılması ve müfredatların yeniden oluşturulması gibi önemli konuların görüşülüp karara bağlandığı kongre milli eğitim politikamızın temel amaçlarının belirlendiği ilk planlı faaliyet olması açısından oldukça önemlidir (Kapluhan, 2014). Kurtuluş savaşının kazanılmasından sonra Mustafa Kemal Atatürk ülkenin kalkınması için eğitimin gerekliliğini 1922 yılında TBMM’nin 3. Yasama Yılı açılışında yaptığı konuşmasında “...*Hükümetin en verimli ve önemli görevi eğitim işleridir. Bu görevde başarılı olabilmek için öyle bir program uygulamak zorundayız ki, o program milletimizin bu günkü durumu ile sosyal ve yaşamın ihtiyaçları ile yerel şartlarla ve çağın gerekleri ile tam anlamıyla denk ve uygun olsun.*” sözleriyle dile getirmiştir (Millet Meclisi Tutanak Dergisi, 1922). Mustafa Kemal Atatürk aynı konuşmasında mesleki eğitimin genç cumhuriyet için ne kadar önemli olduğunu da şu sözlerle ifade etmiştir: (MMTD, 1922).

*“...Bir yandan cahilliğin kaldırılması ile uğraşırken diğer yandan da memleket çocuklarını sosyal hayat ve ekonomide fülân etkili ve yararlı kılabilmek için gereken basit bilgileri uygulamalı bir biçimde vermek yöntemi eğitimimizin temelini oluşturmalıdır... Orta eğitimin amacı, ülkenin ihtiyaç duyduğu çeşitli hizmet ve sanat elemanlarını yetiştirmek ve yüksek eğitime aday hazırlamaktır... Orta eğitimde de eğitim ve öğretim yöntemlerinin pratik ve uygulamalı olması temeline uymak şarttır...”*

Ulu önder Mustafa Kemal Atatürk’ün yukarıdaki sözlerinden de anlaşılacağı üzere cumhuriyetin muasır medeniyet seviyesine ulaşabilmesi için eğitime ve mesleki eğitime önem verilmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda 1923 yılında İstanbul Yüksek Ticaret Okulu ve Sepet - Çiçek - Şapka Mektebi, 1924 yılında Adliye Mektebi, 1925 yılında Tapu ve Kadastro Meslek Lisesi, Hastabakıcı Mektebi ve Hemşirelik Okulu, 1926 yılında Köy ve Şehir Yatı Mektepleri, 1927 yılında Kız Enstitüleri, 1928 yılında Terzilik ve Kürkçülük Okulu, Balıkçılık Mektebi ve Enstitüsü, 1930 yılında Bölge Ziraat Okulları, 1931 yılında İnşaat Usta Okulları, 1934 yılında Erkek Teknik Öğretim Okulları, 1937 yılında Köy Ebe Okulları açılmıştır (MEB, 2019). Bu dönemde bir yandan modern meslek okullarının açılması ve sayılarının artırılması için çalışmalar yapılırken, diğer yandan da bu okullardaki eğitimin kalitesinin artırılması içinde çalışmalar yapılmıştır. Bu doğrultuda oluşturulan bir komisyon tarafından 1936 yılında “*Mesleki Tedrisatın İnkişafı Plânı*” hazırlanmıştır. Oldukça kalabalık bir üye grubundan oluşan komisyon raporunu hazırlarken, çeşitli tarihlerde ülkemize gelen yabancı eğitimcilerin raporlarını, ülkede yapılması planlanan sanayi yatırımlarını ve ülkenin ekonomik durumunu göz



önüne alarak nerelerde hangi meslek okullarının açılması gerektiği ve bu okulların hangi bölümleri ihtiva etmesi gerektiği, bu okullara hangi şartlarda ve ne kadar öğrenci alınması gerektiği gibi konular üzerinde durmuştur (Maarif Vekilliği, 1939). İki yıl gibi bir süre zarfında hazırlanan ve cumhuriyet dönemindeki mesleki eğitimin geliştirilmesi yolunda önemli bir yeri olan planda herhangi bir işte işçi olarak kullanılan fakat belirli bir eğitimi olmayan işçiler, küçük san'at sahipleri, uzman fabrika işçileri, teknisyenler ve mühendislerin eğitimi üzerinde durulmuştur. Komisyon tarafından hazırlanan planda çırak okullarının, akşam sa'nat okullarının, seyyar ve geçici kursların açılmasının gerekli olduğu dile getirilmiştir. Planda ayrıca orta meslek ve sa'nat okullarının, teknik okulların ve yüksek teknik okullarının da açılması gerektiği de vurgulanmıştır (Maarif Vekilliği, 1939).

## 2. KANUNLAR

Diğer adıyla yasa demek olan kanun yetkili organlarca oluşturulan hukuk kurallarıdır. Kanunlar yazılı ya da yazısız olabilir. Kanunlar çıkarıldıkları konuda düzensizliğin ortadan kalkmasını ve sistemin bir düzen içerisinde işlemlerini sağlar. Ülkemizde kanun çıkarma yetkisi TBMM'dedir. Cumhuriyetin kuruluşundan günümüze kadar mesleki eğitim ile ilgili birçok kanun çıkarılmıştır. Türkiye'deki Mesleki Eğitimin gelişimini doğru bir şekilde anlayabilmek için bu kanunlara bakmak büyük bir önem arz etmektedir. Bu sayede mesleki eğitim konusunda 101 yılda göstermiş olduğumuz gelişmeyi daha iyi ortaya koymak mümkündür. Türkiye Cumhuriyeti'nin kurulduğu 1923 yılından günümüze kadar mesleki eğitimi ilgilendiren 20 kanun çıkarılmıştır. Bu kanunlara içerik olarak bakıldığında bazıları mesleki eğitimin tamamını ilgilendirirken, bazıları belli bir kısmını ya da sadece bir mesleki eğitim veren okulla ilgili olduğu görülmektedir.

### 2.1. Milli Eğitim Bakanlığına Bağlı Meslekî ve Teknik Öğretim Okulları Döner Sermayesi Hakkında Kanun (03.06.1938)

1938 yılında çıkarılan ve on maddeden oluşan kanun ile üretim yapılan mesleki okulların sahip oldukları döner sermayenin nasıl kullanılacağı düzenlenmiştir. Kanununun 1. maddesinde döner sermayelerin hangi kalemlerden oluşturulacağı belirtilmiştir. 2 ve 3. maddelerde ihtiyaç duyulduğunda ücreti döner sermayeden karşılanmak koşuluyla ücretli memur çalıştırılabileceği ve

ne kadar ücret ödeneceği belirtilmektedir. Diğer yedi maddede döner sermayeden kimin sorumlu olduğu, öğrencilere ödenecek ücret ve nasıl denetleneceğine dair hükümler yer almaktadır (Resmi Gazete, 1938).

## **2.2 Meslekî Ve Teknik Okullar Açılması Ve Mevcutlarının Büyütülmesi Hakkındaki Kanun (20.08.1942)**

1942 yılında çıkarılan bu kanun ile mesleki eğitim veren okullarının yurt geneline yayılması, açılacak olan meslek okullarının nerede açılacağı, mevcut olan meslek okullarının geliştirilmesi, bu okullarda eğitim gören öğrencileri için staj fabrikalarının (olgunlaşma enstitülerinin) kurulması amaçlanmaktadır. Kanun altı maddeden oluşmaktadır (Resmi Gazete, 1942). Kanunun geneline bakıldığında ülkemizde sanayi, ticaret ve hizmet sektöründe ihtiyaç duyulan eleman ihtiyacını karşılamak amacıyla çıkarıldığı anlaşılmaktadır.

## **2.3. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Teknik Okullarında Yetiştirilecek Askerî Mühendisler Hakkında Kanun (10.07.1945)**

1945 yılında Millî Eğitime bağlı teknik okullarda askeri mühendis yetiştirmek amacıyla çıkarılan kanun ikisi geçici olmak üzere sekiz maddeden oluşmaktadır. Kanunun 1. maddesinde *“Millî Eğitim Bakanlığınca Teknik Okulları için belirtilen giriş şartlarını taşıyanlar arasından askerî mühendis adayı olarak seçilirler. Bunlarda, Millî Savunma Bakanlığınca askerî mühendislik için aranan diğer niteliklerin de bulunması şarttır”* denilerek askeri mühendis adaylarının nasıl seçileceği belirtilmiştir. 2. maddede söz konusu öğrenciler Harp Okulu öğrencisi olarak kabul edileceği, dolayısıyla masraflarının da Millî Savunma Bakanlığı tarafından karşılanacağı belirtilmiştir. Üçüncü maddede *“Teknik Okulu tahsilini ve meslekleriyle ilgili fabrikalarda bir senelik stajlarından altı ayını muvaffakiyetle bitirenler, yedek asteğmen ve altı ay sonra da yedinci sınıf askerî memur tâyin edilirler ve askerî mühendis adını alırlar”* denilerek askeri rütbe alabilmeleri için gerekli şartlar belirtilmiştir. Kanunun 4. maddesi eğitimlerinde başarısız olan öğrencilerin durumlarıyla ilgilidir (Resmi Gazete, 1945).

## **2.4. Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Yüksek ve Orta Dereceli Okullar Öğretmenleri İle İlkokul Öğretmenlerinin Haftalık Ders Saatleri İle Ek Ders Ücretleri Hakkında Kanun (05.03.1964)**

1964 yılında çıkarılan kanunla diğer öğretmenlerle birlikte meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin ek ders ücretleri de düzenlenmiştir. Kanun maddelerine bakıldığında mesleki eğitim veren okullar orta ve yüksek olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Bu sebepten dolayı bu okullarda görev yapan öğretmenlerin de vermek zorunda oldukları ders sayılarının da farklı olduğu görülmektedir. Kanun 1. maddesinin b bendinde “Yüksek dereceli meslek ve teknik okulları atelye öğretmenleri maaşları karşılığı olarak haftada on altı saat atelye meslek dersi okutmakla yükümlüdürler. Bunlara, haftada on altı saate kadar ücretle mecburi ek atelye, meslek dersi ve ekzersiz verilebilir” denilerek yüksek dereceli meslek okulunda görev yapan öğretmenlerin maaş karşılığı vermeleri gereken ders saati on altı olarak belirlenmiştir. Kanunun 3. maddesinin b bendinde orta dereceli meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin haftalık ders saatleri ile ilgili şu ifade yer almaktadır:

*“Orta dereceli mesleki ve teknik öğretim okulları atelye ve tatbikat öğretmenleri ile akşam sanat okulları atelye öğretmenleri, okullarında veya diğer dengi mesleki ve teknik okul ve kurslarında maaşlarına karşılık haftada (20) saat ders okutmakla yükümlüdürler. Bu öğretmenlere ayrıca haftada (20) saate kadar mecburi, (4) saat de ihtiyari olarak ücretle ek atelye, meslek dersi ve ekzersiz verilebilir. Köy, ilçe ve bölge kursları öğretmenleri haftada (28) saat atelye dersi okutmakla yükümlü tutulurlar. Bunlara ayrıca haftada (16) saate kadar ücretle ek atelye dersi verilebilir.”*

Orta dereceli meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin maaş karşılığı yüksek dereceli meslek okulunda görev yapan öğretmenlerden farklı olarak yirmi saat olarak belirlenmiştir. Kanunun 10. maddesinde meslek okullarında görev yapan öğretmenlerin verdikleri ek dersler karşılığında alabilecekleri ücretler belirlenmiştir.

*“Yüksek okullarda ikinci maddede belirtilen okul ve kurslarda ek ders okutacak öğretmenlere her ders saati için gündüz on beş, akşam yirmi, mühendis yetiştiren teknik okullarda her ders saati için gündüz yirmi, akşam yirmi beş, orta dereceli okullarda mesleki eğitim merkezleri ve çeşitli kurslarda her ders saati için gündüz on, akşam on beş lira ücret ödenir. (Akşam öğretimi saat 17 den sonra başlayan öğretimdir. Cumartesi günü saat 14 den sonra ve pazar günü yapılan öğretim de akşam öğretimi hükmündedir.”*

## **2.5. Sağlık Eğitim Enstitüleri Kuruluş Kanunu (31.03.1965)**

1965 yılında çıkarılan kanun ile ülkenin ihtiyaç duyduğu sağlık teknisyenlerine, sağlık hizmetlerinin gerektirdiği bölümlerde, yüksek mesleki eğitim vermek amaçlanmaktadır. Sağlık Eğitim Enstitülerin kurulmasına imkân veren kanun 12 maddeden oluşmaktadır. Kanunun birinci maddesinde enstitü açma yetkisi Sağlık ve Sosyal-Yardım Bakanlığına verilmiştir. Aynı maddede enstitülerin görevleri *“En az lise dengi temel meslekî öğretim görmüş sağlık teknisyenlerine, sağlık hizmetlerinin gerektirdiği bölümlerde, yüksek mesleki öğretim yapmak, Her seviyede sağlık personeline, olgunlaşma kursları düzenlemek”* olarak belirtilmektedir. Kanunun ikinci maddesinde enstitünün eğitim süresi üç yıl olarak belirlenmiştir. Kanunun üçüncü Maddesinde enstitü mezunlarına sağlık teknisyenliği yapmanın yanı sıra sağlık liselerinde öğretmenlik yapma hakkı da verilmiştir. Kanun dördüncü maddesinde enstitülerde açılacak bölümler ve açılan bölümlerin ders müfredatı için *“Millî Eğitim Bakanlığı ile Devlet Personel Heyetinin mütalâası alınmak suretiyle, Sağlık ve Sosyal Yardım Bakanlığınca hazırlanan bir yönetmelikle tesbit olunur”* ifadesi yer almaktadır. Kanunun altıncı maddesinde enstitüye öğrenci kabulü ve kabul edilen öğrencilerin mezuniyet sonrası için *“Sağlık eğitim enstitülerine kendi meslekî sahalarında en az üç sene başarı ile çalışmış olanlar alınır. Enstitüyü başarı ile ikmal edenler enstitüde okudukları müddetin bir buçuk misli mecburi hizmetle yükümlüdürler”* ibaresi yer almaktadır. Kanunun yedinci maddesinde enstitülerde görev alacak öğretmenler için *“Sağlık eğitim enstitülerine öğretmen olacak yükseköğretim mezunlarının eğitim ile görevlendirildiği dallarda doktora veya ihtisas yapmış olmaları veya en az üç yıl bu enstitüde öğretim yardımcılığı yaptıktan sonra kendi bölümlerinde yeterli imtihanı vermiş olmaları şarttır”* ibaresi yer almaktadır (Resmi Gazete, 1965).

## **2.6. Milli Eğitim Temel Kanunu (14.06.1973)**

Türk Eğitim Sisteminin amaç ve ilkeleri, devletin eğitim ile temel görevleri ve öğretmenlik mesleği gibi temel konularının yeniden düzenlendiği Milli Eğitim Temel Kanunu 14.06.1973 yılında ilan edilmiştir (Resmi Gazete, 1973). Türk eğitim sistemiyle ilgili önemli düzenlemeleri içeren kanunda mesleki eğitim ile ilgili önemli maddeler de bulunmaktadır. Kanunun 2. maddesinin üçüncü bendinde mesleki eğitim ile ilgili *“İlgi, istidat ve kabiliyetlerini geliştirerek gerekli bilgi, beceri, davranışlar ve birlikte iş görme alışkanlığı kazandırmak suretiyle hayata hazırlamak ve onların, kendilerini mutlu kılacak ve toplumun mutluluğuna katkıda bulunacak bir meslek sahibi olmaları”*

rını sağlamak” denilerek bilgi ve beceri bakımından donanımlı bireyler yetiştirilmesi noktasında mesleki eğitimin ne kadar önemli olduğu vurgulanmıştır. (Resmi Gazete, 1973).

Kanunun 14. maddesinde mesleki eğitim geliştirilmesine önem verileceği şu şekilde belirtilmiştir (Resmi Gazete, 1973).

*“Milli eğitimin gelişmesi iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak eğitim - insan gücü - istihdam ilişkileri dikkate alınmak suretiyle, sanayileşme ve tarımda modernleşmede gerekli teknolojik gelişmeyi sağlayacak mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir.*

*Mesleklerin kademeleri ve her kademenin unvan, yetki ve sorumlulukları kanunla tespit edilir ve her derece ve türdeki örgün ve yaygın mesleki eğitim kurumlarının kuruluş ve programları bu kademelere uygun olarak düzenlenir”.*

26. maddesinde *“Ortaöğretim, temel eğitime dayalı, en az üç yıllık öğrenim veren genel, meslekî ve teknik öğretim kurumlarının tümünü kapsar”* denilerek mesleki eğitim veren ortaöğretim kurumlarının eğitim süreleri belirlenmiştir (Resmi Gazete, 1973). 29. maddede mesleki eğitim veren ortaöğretim okullarının kurulması ile ilgili olarak *“Nüfusu az ve dağınmış olan ve Millî Eğitim Bakanlığınca gerekli görülen yerlerde, ortaöğretimin, genel, meslekî ve teknik öğretim programlarını bir yönetim altında uygulayan çok programlı liseler kurulabilir”* denilmektedir (Resmi Gazete, 1973). Kanunun 40. maddesinde mesleki eğitimin yayınlaşması için *“İktisadî gücün artırılması için gerekli beslenme ve sağlıklı yaşama şekil ve usullerini benimsetmek, Kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonomimizin gelişmesi doğrultusunda ve istihdam politikasına uygun meslekleri edinmelerini sağlayıcı imkânlar hazırlamak, Çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde ve mesleklerinde gelişmeleri için gerekli bilgi ve becerileri kazandırmaktır”* denilmektedir (Resmi Gazete, 1973).

## **2.7. Çıraklık ve Meslek Eğitimi Kanunu (19.06.1986)**

19.06.1986 tarihinde ilan edilen kanunun amacı çırak, kalfa ve ustaların eğitimi ile okullarda, yükseköğretim kurumlarında ve işletmelerde yapılacak mesleki eğitime ilişkin esasları düzenlemektir (Resmi Gazete, 1986). Kanun 3. maddesinde mesleki eğitim ile ilgili kavramlar şu şekilde açıklanmıştır;

*“a) “Bakanlık”, Milli Eğitim Bakanlığını;*

b) “Aday çırak”, çıraklığa başlama yaşını doldurmamış ve çıraklık döneminden önce kendisine işyeri ortamı tanıtılan, sanat ve mesleğinin ön bilgileri verilen kişiyi;

c) “Çırak”, çıraklık sözleşmesi esaslarına göre bir meslek alanında mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını iş içerisinde geliştirilen kişiyi;

d) “Öğrenci”, işletmelerde, meslekî ve teknik liselerde eğitim görenleri;

e) “Kalfa”, bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazanmış ve bu meslekle ilgili iş ve işlemleri ustanın gözetimi altında kabul edilebilir standartlarda yapabilen kişiyi;

f) “Usta”, bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve iş alışkanlıklarını kazanmış ve bunları mal ve hizmet üretiminde iş hayatınca kabul edilebilecek standartlarda uygulayabilen; üretimi planlayabilen; üretim sırasında karşılaşılabilecek problemleri çözümleyebilen; düşüncelerini yazılı, sözlü ve resim ile açıklayabilen; üretimle ilgili pratik hesaplamaları yapabilen kişiyi;

g) “Usta öğretici”, ustalık yeterliğini kazanmış; aday çırak, çırak, kalfa ile meslek lisesi öğrencilerinin işyerindeki eğitiminden sorumlu; meslek eğitimi tekniklerini bilen ve uygulayan kişiyi;

h) “İşletmelerde Meslek Eğitimi”, meslekî ve teknik öğretim kurumu öğrencilerinin beceri eğitimlerinin işletmelerde, teorik eğitimlerinin ise meslekî ve teknik eğitim kurumlarında veya işletme veya kurumlarca tesis edilen eğitim merkezlerinde yapılan eğitim uygulamalarını;

i) “Fon” , Çıraklık, Meslekî ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonunu; İfade eder”.

Kanununun 4. maddesinde çıraklık ve mesleki eğitim kurulu adıyla bir kurul kurulmuştur. Maddede “Çıraklık, kalfalık ve ustalık eğitimi ile okullarda ve işletmelerde yapılacak meslekî eğitimin; planlaması, geliştirilmesi ve değerlendirilmesi konularında tavsiye kararları almak ve görüş bildirmek üzere bir “Çıraklık ve Meslekî Eğitim Kurulu” kurulur. Bu kurulun kararları Millî Eğitim Gençlik ve Spor Bakanının onayı ile uygulanır” denilerek kurulun tanımı yapılmıştır. Aynı maddede kurulun kimlerden oluşacağı da belirtilmiştir. Beşinci maddede kurulun görevleri belirlenmiştir. 6 ve 7. maddelerde il çıraklık eğitim kurulunun kimlerden oluşacağı ve görevleri belirtilmiştir. 9. maddede çıraklık ve kalfalık eğitimine kimlerin katılabileceği “İlkokulu bitirmiş olanlar, bir mesleğe hazırlık amacı ile çıraklık dönemine kadar işyerlerinde aday çırak olarak eğitilirler” şeklinde belirtilmiştir. 10. maddede ise çırak olabilmek için gereken şartlar “13 yaşını doldurmuş, 19 yaşından gün almamış olmak, en az ilkokul mezunu olmak, bünyesi ve sağlık durumu gereceği mesleğin

gerektirdiği işleri yapmaya uygun olmak, ağır, tehlikeli veya özellik arz eden mesleklere alınacak çırakların öğrenim ve yaş durumu ilgili kuruluşların görüşü alınarak bakanlıkça belirlenir” şeklinde belirtilmiştir. 12. maddede ise çıraklık eğitiminin nasıl yapılacağı şu şekilde belirtilmiştir (Resmi Gazete, 1986);

*“Aday çırak ve çıraklar, mesleğin özelliğine göre haftada 8 saatten az olmamak üzere 10 saate kadar genel ve meslekî eğitim görürler. Bu eğitime katılmaları için aday çırak ve çıraklara ücretli izin verilir. Aday çırak ve çıraklar pratik eğitimlerini işyerlerinde veya çıraklık eğitimi merkezlerinde; teorik eğitimlerini ise eğitim kurumlarında veya Bakanlıkça uygun görülen eğitime elverişli işyerlerindeki eğitim ünitelerinde yaparlar. Bu iki eğitim birbirlerini tamamlayacak şekilde planlanır ve yürütülür. Pratik eğitim, hazırlanmış eğitim programlarına göre, işyerinin ve mesleğin özelliklerine uygun olarak usta Öğreticinin gözetiminde yapılır. Pratik eğitimde 1475 sayılı İş Kanununun 69 uncu maddesi hükmü göz önünde bulundurulur.”*

14 ve 15. maddelerde çıraklık süresi 3-4 yıl olarak belirlenmiştir. 18 maddede çıraklık eğitimi alan öğrencilerin işyerlerinde yapacakları beceri eğitimi ile ilgili olarak “50 ve daha fazla işçi çalıştıran işletmeler, çalıştırdıkları işçi sayısının yüzde beşinden az, yüzde onundan fazla olmamak üzere, meslek lisesi öğrencilerine beceri eğitimi yaptırır” denilmektedir. 27. Madde ustalık eğitiminin nasıl yapılacağını, 28. Madde öğrencilere ödenecek olan ücret, 28-31. Maddeler sınavların nasıl yapılacağını belirtmektedir. 32 ve 33. Maddeler Çıraklık, Meslekî ve Teknik Eğitimi Geliştirme ve Yaygınlaştırma Fonu ile ilgili düzenlemeleri, 34-45. Maddeler ise kanun ile ilgili diğer yükümleri belirtmektedir (Resmi Gazete, 1986).

## **2.8. Bazı Lise, Okul ve Fakülte Mezunlarına Unvan Verilmesi Hakkında Kanun (12.05.1992)**

Kanun, mühendis ve mimarlar dışında kalan, meslek eğitim almış olan teknik personelin; eğitim seviyelerine göre unvan, yetki ve sorumluluklarını belirlemek amacıyla çıkarılmıştır. Kanunun 3. maddesinde unvanlar ile şu şekilde tanımlanmıştır (Resmi Gazete, 1986);

*“a) Mesleki ve teknik öğretim veren ortaöğretim kurumlarından mezun olanlar ile denkliği Millî Eğitim Bakanlığınca kabul edilen diğer mesleki ve teknik öğretim veren ortaöğretim kurumlarından mezun olanlar ve bu okullara denk mülga okullardan mezun olanlara “teknisyen”,*

*b) Lise üstü iki yıl süreli yüksek teknik öğretim görenlere, “tekniker”,*

c) Lise üstü üç yıl süreli yüksek teknik öğretim görenlere, “yüksek tekniker”,

d) Lise üstü dört yıl süreli yüksek teknik öğretim gören erkek teknik öğretmen okulu, erkek teknik yüksek öğretmen okulu, yüksek teknik öğretmen okulu ve teknik eğitim fakültesi mezunları ile kız teknik öğretmen okulu, kız teknik yüksek öğretmen okulunun ve mesleki eğitim fakültesinin teknik eğitim veren bölümlerinden mezun olanlara “teknik öğretmen”,

e) Teknik öğretmen unvanını kazananlar için ilgili teknik eğitim fakültele-  
rinde düzenlenecek en fazla iki yarıyıl süreli tamamlama programlarını başarıyla bitirenlere dallarında “mühendis”,

Unvanı verilir. Bu unvanlar, eğitim görülen dalın ismi ile birlikte kullanılır”.

## **2.9. Kamu Kurum Ve Kuruluşlarına Bağlı Okulların Millî Eğitim Bakanlığına Devredilmesi İle Bazı Kanunlarda Ve Kanun Hükmünde Kararnamelerde Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun (26.06.2006)**

2006 yılında çıkarılan kanunun amacı kamu kurum ve kuruluşlarına bağlı okullar, eğitim merkezleri ve kurslar ile bunların bünyesindeki döner sermaye işletmelerinin Millî Eğitim Bakanlığına devredilmesine ilişkin esas ve usulleri belirlemektir. Kanunla birlikte çeşitli kamu kurumları tarafından eleman yetiştirmek üzere açtıkları Anadolu Meteoroloji Meslek Lisesi, Anadolu Tapu ve Kadastro Meslek Lisesi ile sağlık, tarım ve adalet meslek liseleri Millî Eğitim Bakanlığına devredilmiştir (Resmi Gazete, 2006).

## **3. YÖNETMELİKLER**

Yasa ve tüzüklerin uygulanmasını sağlamak amacıyla hazırlanan, düzenleyici kurulların yazılı olduğu resmi belge olan yönetmelikler bir kurumun çalışma yöntemlerinin belirlendiği resmi belgelerdir. Aynı zamanda yönetmelikler konu ile ilgili çıkarılmış olan kanunlarında sağlıklı bir şekilde yürütülmesini sağlamaktadır. 1923 yılından günümüze kadar mesleki eğitim ile birçok yönetmelik çıkarılmıştır. Bu yönetmeliklere bakıldığında yönetmeliğin tanımından dolayı mesleki eğitim içinde yer alan özel alanlarla ilgili olduğu görülmektedir.

### **3.1. Beş Senelik Bölge Sanat Okullarının Tahsil İtibariyle İki Devreye Ayrılması Hakkında Talimatname (11.03.1940)**



1940 yılında ilan edilen bu yönetmelik ile beş yıllık bir eğitim süresine sahip olan Bölge Sanat Okulları iki kademeye ayrılmıştır. Konuyla ilgili olarak yönetmelikte şu şekilde denilmektedir;

*“Bir taraftan beş senelik bir tahsil müddetini tamamlayamayarak okuldan daha erken ayrılmak mecburiyetinde kalanların vaziyetlerini ıslâh etmek, öbür taraftan da iş hayatının şiddetle ihtiyaç duyduğu pratik işçiyi daha kısa bir müddette hazırlayabilmek üzere Bölge Sanat Okulları tahsilinin iki devreye ayrılması uygun görülmektedir...”*

Bu yönetmelikle birlikte iki kısma ayrılan Bölge Sanat Okulları'nın eğitim süresi 3+2 olarak düzenlenmiştir (Tebliğler Dergisi, 1941).

### **3.2. Ticaret Liselerinin Mürrettep Birinci Sınıflarında Tatbik Olunacak Ders Tevzi Cetveli Hakkında Talimatname (22.01.1941)**

İlgili kanun genel ortaokuldan mezun olduktan sonra eğitimlerine ticaret liselerinde devam ettirmek isteyen öğrenciler için açılan hazırlık sınıflarında okuyacağı dersleri belirlemektedir. Bu derslerin isimleri ve haftalık ders saatleri şu şekildedir (Tebliğler Dergisi, 1941);

*Tablo 1. Ticaret Liselerinin Mürrettep Birinci Sınıflarında Tatbik Olunacak Dersler*

<b>Dersin Adı</b>	<b>Saat</b>
Anadili	2
Genel Tarih	1
Ticaret Tarihi	1
Coğrafya	1
Ekonomik Coğrafya	1
Ticaret Aritmetiği	4
Cebir	2
Fizik	2
Kimya	2
Yabancı Dil	4
Resim	1
Beden Terbiyesi	1

Askerlik	2
Muhabere ve Neşriyat	1
Mal Bilgisi	2
Bürokomersiyal	6
Ekonomi	2
Stenografi	2
Daktilografi	2
<b>TOPLAM</b>	<b>39</b>

**Kaynak:** *Tebliğler Dergisi*, 1941

Talimatnameye ve ders programına bakıldığında ticaret liselerinde eğitim almak isteyen genel ortaokul öğrencileri için bir hazırlık sınıfı olduğu görülmektedir. Bu sebepten dolayı on dokuz dersin on tanesi ticaret ile ilgili derslerden oluşmaktadır.

### 3.3. Akşam Ticaret Okulları Talimatnamesi (16.06.1941)

1941 yılında yayımlanan yönetmelik Cumhuriyet döneminde mesleki eğitim ile ilgili yayımlanan en kapsamlı yönetmeliklerden bir tanesidir. 71 maddeden ve birçok alt maddeden oluşan yönetmelik altı Tebliğler Dergisinde yayımlanmıştır. 1 ve 3. arası maddelerde genel hükümler, 4 ve 11. arası maddelerde okul idarecilerinin tanımı ve yetkileri ile ilgili hükümler, 12 ve 13. maddelerde okulda görev yapacak memurlar ile ilgili hükümler, 17 ve 20. arası maddelerde kütüphane ve ders aletleri ile ilgili hükümler, 21 ve 22. arası maddelerde satın alma ile ilgili hükümler, 23 ve 34. arası maddelerde öğretmenler ile ilgili hükümler, 35 ve 43. arası maddelerde okula kabul ve kayıt şartları ile ilgili hükümler, 44 ve 45. maddelerde tatil günleri ile ilgili hükümler ve 45 ve 71. arası maddeler de ise dersler ile ilgili hükümler bulunmaktadır (T.C. Maarif Vekilliği Tebliğler Dergisi[Tebliğler Dergisi], 1941).

İlgili yönetmeliğe göre Akşam Sanat Okulları üç şubeye ayrılmıştır. Bunun gerekçesi yönetmeliğin 47. maddesinde şu şekilde açıklanmıştır (Tebliğler Dergisi, 1941);

*“Akşam Ticaret Okulları A, B ve C şubelerine ayrılır. “A” şubesi, tahsiline devama imkân bulamayıp her hangi bir ticaret evinde iş sahibi olmak, umumî bilgilerini artırmak ve ticaret malûmatı almak isteyenlere mahsustur.*

“B” şubesi, herhangi bir ticaret evinde iş sahibi bulunan veya akşam okullarına devam etmek suretile ticaret bilgileri edinmek ihtiyacında olan kimseler yetiştirmek gayesiyle açılmıştır.

“C” şubesi, müstakil kurslardan müteşekkildir. Bu şube, ticaret bürolarında iş sahibi bulunan veya olmak isteyen kimselerin bir veya birkaç kursu takip edebilmesi ve bilgisini artırması maksadile açılmıştır.”

### **3.4. Akşam Sanat Okulu ve Meslekî Eğitim Merkezi Yönetmeliği (25.07.1968)**

1963 yılında ilan edilen yönetmelik ile kalifiye işçi, usta, ustabaşı, monitör (önder işçi) ve işyerinde eğitim yapan personel ile idarecilerin günün şartlarına göre yetiştirilmesi amacıyla açılmış bulunan Akşam Sanat Okulu ve Meslekî Eğitim Merkezlerinin sağlıklı ve bir düzen içerisinde yönetilmesi amaç edilmiştir. Yönetmelik 12 maddeden oluşmaktadır. Yönetmeliğin birinci maddesinde yönetmeliğin çıkarılma sebebi açıklanmıştır. Yönetmeliğin üçüncü maddesinde kısaca merkez olarak tanımlanan ve iş hayatında bulunan yetişkinlere mesleki eğitim veren okulların görevleri belirtilmiştir. Bu görevler şunlardır (Resmi Gazete, 1963);

“A) Sanayide ihtiyaç duyulan monitörleri yetiştirmek için usta, ustabaşı ve nezaretçilere gerekli olan formasyonu vermek üzere monitör (önder işçi) kurs ve seminerleri düzenlemek.

B) Kalifiye işçileri yetiştirmek üzere iş piyasası analizlerinden elde edilecek bilgilere veya mahallen yapılacak anket sonuçlarına göre lüzumlu meslek dallarında iş öncesi eğitimi yapmak.

C) İşyerlerinde çalışan işçilerin maharet ve bilgilerini artırmak üzere kurslar düzenlemek.

D) Endüstrinin gelişmesi ile ortadan kalkan meslek dallarında çalışanların yeni meslek edinmeleri için kurslar düzenlemek.

E) Yaygın meslekî eğitim alanında gerekli araştırma ve incelemeleri yapmak ve yayınlamak.

F) Yurt içinde yetişkinlerin meslek eğitimi konusunda sorumlu veya istekli kurumlarla işbirliği yapmak ve meslekî eğitim sorunlarının çözümünde rehberlik etmek.

G) Kurs ve seminerlerde yetişenlerin, iş yerlerindeki başarılarını izlemek ve bu çalışmalarını değerlendirmek.

H) Çırak, kalfa ve usta seviyesinde bulunan küçük esnaf ve sanatkârları tamircilikten imalatçılığa, imalâtçıları seri imalât yapmaya yöneltmek ve

mesleklerinde daha verimli çalışmalarını sağlamak için gerekli eğitimi yapmak.

I) Sanayi kurumlarında çalışan eğitimle görevli personelin yetişmesi için kurslar ve seminerler düzenlemek.

J) Meslek okullarında yaygın eğitimin gelişmesini sağlamak maksadıyla idareci ve öğretmenler için seminerler düzenlemek”.

### **3.5. Yetişkinlerin Örgün Mesleki Eğitimi Yönetmeliği (22.09.1982)**

1982 yılında çıkarılan yönetmelik ile temel eğitim ikinci kademe (ortaokul), ortaöğretim kurumları ile daha üst öğretim kurumlarından mezun olanlara, meslek edinmelerini sağlamak veya yeni bir meslek edinmelerine imkân tanımak amaçlanmaktadır. Okul çağını geçmiş olan bireylere meslek kazandırılması için ilan edilen yönetmelik 28 maddeden oluşmaktadır. Yönetmeliğin 1. maddesinde yönetmeliğin kapsamı, 2. maddesinde yönetmeliğin dayandığı kanun, 3. Maddesinde yönetmelikte geçen deyimlerin açıklaması, 4. Maddesinde yönetmelikte yer alan başlıklar, 5. Maddesinde yönetmeliğin nasıl uygulanacağı, 6-9. Maddelerde öğretim programları, 10-18. maddelerde öğrenci başarısının nasıl değerlendirileceği, 19. Maddesinde kayıt kabul işleri, 20-28. Maddelerde ise yönetmelikle ilgili genel hükümler yer almaktadır (Resmi Gazete, 1982).

### **3.6. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu Yönetmeliği (10.10.1983)**

1983 yılında çıkarılan yönetmelik ile Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulunun amacı, kuruluşu, idaresi, eğitim-öğretiminin nasıl yapılacağı belirlenmiştir. 36 maddeden oluşan yönetmeliğin 1-3 maddeleri genel hükümlerini, 4-5 maddeleri okulun tanım ve amaçlarını, 7-14 maddeleri okulun yönetimi, 15-18 maddeleri komisyonlar, 19-28 maddeleri eğitim-öğretim, 29-37 maddeleri ise çeşitli konular ile ilgilidir. Yönetmelikte okulun amaçları şu şekilde belirlenmiştir (Tebliğler Dergisi, 1983);

“*Meslekî ve Teknik Açıköğretim Okulu Millî Eğitim Temel Kanununun genel amaçlarına ve bu Kanun ile Çıracak, Kalfa ve Ustalık Kanunu temel ilkelere uygun olarak en az ilkokulu bitiren yurttaşlara uzaktan öğretim veya gerektiğinde yüz yüze eğitim programlarını uygulayarak meslek kazandırmayı amaçlayan ve bu yolla onları hayata hazırlayan bir Mesleki ve Teknik öğretim kurumudur.*”

### 3.7. Milli Eğitim Bakanlığı Mesleki Eğitim Merkezi Yönetmeliği (11.02.1994)

1994 yılında çıkarılan yönetmelik ile Milli Eğitim Bakanlığına bağlı Mesleki Eğitim merkezlerinin kuruluş, görev, Eğitim-Öğretim, disiplin ve çalışma esasları ile ilgili konuların düzenlenmesi amaçlanmıştır. Yönetmelik dokuz kısımdan, her kısımda ayrı bölümlerden ve 83 maddeden oluşmaktadır. Birinci kısım amaç, kapsam, dayanak ve tanımlardan, ikinci kısım kuruluş, görevleri ve kayıt kabul şartlarından, üçüncü kısım meslek eğitimi ve sözleşmesinden, dördüncü kısım sözleşme yapılan işletmelerin eğitime uygunluğunun nasıl değerlendirilmesi gerektiğinden, beşinci kısım ölçme ve değerlendirme ve sınavlardan, altıncı kısım sınav sonuçlarının değerlendirilmesi, tespit ve belgelendirilmesinden, yedinci kısım fark derslerinin eğitimi, ustalık ve uzmanlık eğitiminden, sekizinci kısım danışma merkezi ve eğitim danışma kurulundan, dokuzuncu kısım ise yönetmelikle ilgili diğer hükümler, yürürlük ve yürütme başlıklarından oluşmaktadır. Yönetmeliğin ikinci kısmı içerisinde yer alan 5. maddesinde mesleki eğitim merkezlerinin hangi amaçla açılacağı şu şekilde açıklanmıştır (Resmi Gazete, 1994);

*“Endüstriyel teknik alanlarda meslekî eğitim yoluyla enaz ortaokul veya ilköğretim okulu mezunu veya lise ve dengi okullardan ayrılmış veya mezun olmuş, işletme ile meslek eğilimi sözleşmesi imzalamış gençlere; merkezde ve işletmede verilecek eğitimle bir meslek kazandırmak, mesleğinde yükselmek isteyenlerin mevcut bilgi ve becerilerini geliştirerek yeni teknolojilere uyumlarını ve mesleklerinde ilerlemelerini sağlamak amacıyla meslekî eğitim merkezleri açılır.”*

Mesleki eğitimin yaygınlaştırılması için açılan Mesleki Eğitim Merkezlerinin görevleri yönetmeliğin 6. Maddesinde şu şekilde açıklanmıştır;

*“a) Ortaokul veya ilköğretim okulu mezunu veya lise ve dengi okullardan ayrılmış veya mezun olmuş ve işletme ile meslek eğitimi sözleşmesi imzalamış gençlere, merkezde ve işletmede endüstriyel teknik alanlarda üç yıl süreli meslek eğitimi vermek.*

*b) Merkezde üç yıllık meslek eğilimini tamamlayan ve mezuniyet sınavını başarıyla kalfalık belgesi almaya hak kazananlardan, istekli olanlara, usûl ve esasları Bakanlık tarafından belirlenmek üzere, kendi meslek alanlarında endüstri meslek lisesinin ilgili bölümlerinin fark dersleri eğitim programlarını uygulamak.*

c) Endüstri kuruluşlarında; kalfa, usta vb. unvanlarda çalışmakta olanlara mesleklerinde ilerlemelerini ve alanları ile ilgili teknolojik gelişmelere uyumlarını sağlayan eğitim programları uygulamak.

d) Merkezde eğitimi yapılan meslek alanlarında uzmanlık kursları düzenlemek.

e) Odalar, birlikler, federasyonlar ve konfederasyonlar ile işbirliği yaparak, özellikle altyapısı yeterli olmayan işletmelerin yeterli düzeyde veremedikleri beceri eğitiminin eksikliklerini tamamlamak amacıyla işletmeler üstü eğitim vermek”.

### **3.8. Pratik Eğitimin Verileceği İşyerleri Ve Bunların Denetimine İlişkin Yönetmelik (29.01.2008)**

2008 yılında ilan edilen yönetmeliğe göre pratik meslek eğitiminin verildiği işyerlerinin, bu eğitimin verilmesine elverişli olup olmadığının belirlenmesine ve bu işyerlerinin denetlenmesine ilişkin usul ve esasları düzenlemek amacıyla çıkarılmıştır. Yönetmelik dört bölümden ve 14 maddeden oluşmaktadır. 1-4 arasındaki maddeler yönetmeliğin amacını, kapsamını, dayanağını ve yönetmelik ile ilgili tanımları içermektedir. 5-7 arasındaki maddeler ile işyerlerinin eğitime elverişliliği esasları belirlenmiştir. 8-11 arasındaki maddelerde işyerlerinin denetiminin nasıl yapılacağı ve danışmanlık ile ilgili konuları içermektedir. 12-14 arasındaki maddeler ise yönetmelikle ilgili çeşitli hükümleri içermektedir (Resmi Gazete, 2008).

### **3.9. İl İstihdam Ve Mesleki Eğitim Kurulları Çalışma Usul Ve Esasları Hakkında Yönetmelik (21.10.2008)**

2008 yılında çıkarılan yönetmelik ile il istihdam ve mesleki eğitim kurullarının oluşturulması ve çalışma usul ve esaslarını düzenlenmesi amaçlanmıştır. Yönetmelik dört bölümden ve on altı maddeden oluşmaktadır. Yönetmeliğin 1-4 arasındaki maddeleri yönetmeliğin amacı, kapsamı, dayanağı ve tanımları yer almaktadır. 5-8 arasındaki maddelerde kurulun nasıl oluşturulacağı, kurulun görevleri ve toplantı zamanı ile ilgili hükümler yer almaktadır. 9-13 arası maddelerde kurula bağlı olan organları ve görevleri belirtilmiştir. 14-19 arasındaki maddelerde ise yönetmelikle ilgili çeşitli hükümler yer almaktadır. 2003 yılında çıkarılan 4904 sayılı Türkiye İş Kurumu Kanununun 13. ve 32. maddeleri ile 5/6/1986 tarihli ve 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanu-

nunun 6. maddesine dayanılarak hazırlanan yönetmeliğe göre kurulan “İl İstihdam ve Mesleki Eğitim Kurumu”nun görevi “ *İl düzeyinde; istihdam ve mesleki eğitim politikalarının oluşturulmasını, istihdamı koruyucu, geliştirici ve işsizliği önleyici tedbirler ile uygulanacak aktif işgücü programlarının belirlenmesi, istihdam etkinliklerinin ve mesleki eğitim uygulamalarının izlenmesi ve değerlendirilmesine yönelik çalışmalar*” olarak tanımlanmaktadır (Resmi Gazete, 2008).

#### 4. SONUÇ

Alman şair Goethe “her oluşun bir kökü ve kaynağı vardır ve yeni oluş biraz da bu kaynağa dönüşür” der. Bu bakış açısından yola çıkılırsa günümüzdeki eğitimi ve onun önemli bir parçası olan mesleki eğitimi anlayabilmek için geçmişe bakmak lazımdır. Bu şekilde bir ülkenin ve toplumun kalkınmasında oldukça önemli bir yeri olan meslek ve onun eğitimini amaçlayan mesleki eğitimin önemini daha iyi kavrayabiliriz. Mesleki eğitimin önemini kavrayabilmek için geçmişe baktığımızda, geçmişte mesleki eğitimin hangi amaçlarla ve nasıl geliştirildiğini ve bu amaçla ne gibi eğitim kurumlarının kurulduğunu, bu kurumlarda hangi eğitim sistemlerinin kullanıldığını, kullanılan bu sistemlerin sonuçlarını, bazı değişikliklerle mesleki eğitim kurumlarının hangi sebep ve şartlar altında günümüze kadar gelebildiğini anlayabiliriz. Bunun içinde bakmamız ve incelememiz gereken en önemli kaynak mesleki eğitim ile ilgili çıkarılmış olan kanun ve yönetmeliklerdir.

Milli Mücadelenin kazanılmasından sonra kurulan Türkiye Cumhuriyeti'nin muasır medeniyetler seviyesine çıkabilmesi için sosyo-ekonomik açıdan bir kalkınma hareketinin gerçekleştirilmesi bir mecburiyettir. Bu kalkınmanın temelinde eğitimin ve özellikle de mesleki eğitimin ülke genelinde yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi gerekmektedir. Bu amaç doğrultusunda hem ülkedeki mesleki eğitimin kalitesini artırmak hem de mesleki eğitim veren okulların sayısının artırılması için önemli çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar kapsamında Milli Müdafaa, Nafia, İktisat, Ziraat ve Maarif Vekillikleri ile Genelkurmay Başkanlığı temsilcilerinden oluşan geniş kapsamlı bir heyet oluşturulmuştur. Oluşturulan bu heyet uzun bir çalışmadan sonra ülkemizde mesleki eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla 1939 yılında “Meslekî Tedrisatın İnkişaf Plânı”nı hazırlamıştır. Komisyon tarafından hazırlanan planda çeşitli tarihlerde ülkemize gelen yabancı eğitimcilerin mesleki eğitim hakkındaki raporları, resmi ve özel sektörün girişecekleri sanayi teşebbüsleri, ülkenin ekonomik ve bayındırlık alanındaki ihtiyaçları ve ülkemizdeki

bölgelerin özellikleri dikkate alınmıştır. Yine planda yukarıda zikrettiğimiz şartlar göz önünde alındığında nerelerde ve hangi meslek okullarının açılması ve bunların hangi bölümleri ihtiva etmeleri, bu okullara hangi şartlar altında ve ne kadar öğrenci alınması gerektiği gibi mesleki eğitim için önemli konularda tavsiyelerde bulunulmuştur. Mesleki eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için hazırlanan planda çırak okulları, akşam sanat okulları, seyyar ve muvakkat kursları, orta meslek ve sanat okulları, teknik okullar ve yüksek teknik okullarının açılması önerilmektedir.

Cumhuriyetin kuruluşundan özellikle de 1939 yılından sonra mesleki eğitim ile ilgili çıkarılan kanun ve yönetmeliklere bakıldığında “Meslekî Tedrisatın İnkişaf Plânı”na uygun olarak hazırlandıkları görülmektedir. Yine mesleki eğitim ile ilgili çıkarılan kanunlara bakıldığında kanunun çıkarıldığı dönemin ihtiyaçları ve eldeki imkânlar göz önünde bulundurularak hazırlandığı görülmektedir. Mesleki eğitim ile ilgili çıkarılan yönetmeliklere bakıldığında, çıkarılan kanunların sağlıklı bir şekilde yürütülmesi için hazırlandıkları görülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Akyüz, Y. (2015). *Türk Eğitim Tarihi M.Ö. 1000-M.S. 2015*, Apegem Akademi.
- Aytaç, K. (1980). *Avrupa Eğitim Tarihi*, Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Yayınları.
- Beydilli, K. (2020). Mühendishâne-i Bahrî-i Hümâyün, *TDV İslam Ansiklopedisi*, 31, 4-11.
- Doğan, H. (2019). Mesleki ve Teknik Eğitimin İlkeleri ve Gelişmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 16(1), 167-181.
- T. C. Milli Eğitim Bakanlığı (2019). *Geçmişten Günümüze Fotoğraflarla Meslekî ve Teknik Eğitim 11. YY-21. YY*.
- T. C. Maarif Vekilliği (1939). *Meslekî Tedrisatın İnkişaf Plânı*.
- T. C. Resmi Gazete (1938). 3933, 10032.
- T. C. Resmi Gazete (1942). 5189, 3546.
- T. C. Resmi Gazete (1945). 6053, 9033.
- T. C. Resmi Gazete (1964). 11654, 1-2.
- T. C. Resmi Gazete (1965). 11976, 1-2.
- T. C. Resmi Gazete (1968). 12959, 3-4.
- T. C. Resmi Gazete (1973). 14574, 1-5.



- T. C. Resmi Gazete* (1982). 17820, 21-24.
- T. C. Resmi Gazete* (1986). 19139, 16-29.
- T. C. Resmi Gazete* (1992). 21226, 1-2.
- T. C. Resmi Gazete* (1994). 21846, 5-36.
- T. C. Resmi Gazete* (2006). 26069.
- T. C. Resmi Gazete* (2008). 26771.
- T. C. Resmi Gazete* (2008). 27031.
- Tebliğler Dergisi* (1941). T.C. Maarif Vekilliği, 3(105). 95-96.
- Tebliğler Dergisi* (1983). T.C. Milli Eğitim Gençlik ve Spor Bakanlığı, 2149.
- Türk Dil Kurumu. *Türkçe Sözlük*. 2023
- Kant, E. (2023). *Eğitim Üzerine*. İz Yayıncılık.
- Kapluhan, E. (2014). 1921 Maarif Kongresi'nin Türk Eğitim Tarihindeki Yeri Ve Önemi. *Yalova Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(8), 123-134.
- Keklik, A. (2023). *Tanzimat'tan Cumhuriyet'e Eğitimin Modernleşmesi ve "Maarif Hakkında Layihalar"*. Paradigma Akademi.
- Kodaman, B. (1980). *Abdülhamid Devri Eğitim Sistemi*. Ötüken Yayınları.
- Millet Meclisi Tutanak Dergisi* (1922). 18, 1-16.
- Yılmaz, H. (2013). İş Eğitiminde 'Proje Tabanlı Öğrenme' Yöntemi Bağlamında "Fransızca Anlatımı Geliştirme" Dersi Çıktısı Olarak L'etoile Gazetesi. *Turkish Studies*, 8(10), 731-741.



# TÜRKİYE, İSPANYA, İNGİLTERE, KANADA, ALMANYA, AVUSTURALYA, HOLLANDA VE AMERİKA BİRLEŞİK DEVLETLERİ'NDE SINIF ÖĞRETMENLİĞİ LİSANS PROGRAMLARI\*

Hüseyin ANILAN<sup>1</sup>, Sarenur DEMİRKOL<sup>2</sup>, İrem ERGÜL<sup>3</sup>

## 1. GİRİŞ

Bireyin var olduğu ilk zamandan itibaren ortaya çıkan eğitim kavramı köklü bir geçmişe sahiptir. Nitelikli eğitimi oluşturan temel bileşenlerden biri ise öğretmenlik ve öğretmen yetiştirme. Ülkemizde öğretmen yetiştirme tarihesine baktığımızda ise Cumhuriyet öncesi dönem başlangıç olarak kabul edilebilir (Akdemir, 2013). Cumhuriyet öncesi 1839'larda kurulmaya başlanan Rüşdiye'lerin nitelikli öğretim yapabilmeleri için, iyi yetişmiş öğretmenlerin varlığı çok büyük bir öneme sahiptir bu sebepten dolayı 1848 yılında ilk kez bir öğretmen okulu olan Darülmualimin kurulmuştur (Akyüz, 2015). Atılan bu adım eğitim öğretim sistemimizde modern eğitim anlamında gerçekleşen ilklerden biridir.

Cumhuriyet döneminde öğretmen yetiştirme politikalarına baktığımızda ise 1982 yılına kadar ilk öğretmen okulları, köy enstitüleri ve iki yıllık eğitim enstitüleri gibi yaklaşımlardan yararlanılmıştır. 1982 yılına gelindiğinde ise iki yıllık eğitim enstitüleri Eğitim Yüksekokulları haline dönüştürülerek üniversite bünyesine alınmış ardından 1989-1990 öğretim yılına gelindiğinde bu kurumlar 4 yıla çıkarılmıştır (Akyüz, 2015).

Türkiye'de öğretmen yetiştirme eğitimi iki farklı yolla gerçekleşmektedir. Birincisi eğitim fakültelerinde öğretmen yetiştirme; ikincisi ise yükseköğretim

---

\* Bu bölüm daha önce 9-12 Kasım 2023 tarihleri arasında Antalya'da gerçekleşen 21.Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>1</sup> Prof. Dr., Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [anilan.huseyin@gmail.com](mailto:anilan.huseyin@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7201-7467>

<sup>2</sup> Doktora Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [sarenur96@gmail.com](mailto:sarenur96@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6544-9381>

<sup>3</sup> Doktora Öğrencisi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [iremergul44@gmail.com](mailto:iremergul44@gmail.com), ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7080-8190>

lisans programlarından mezun olanlara “Pedagojik Formasyon Eğitimi” verilerek öğretmen yetiştirir. Erken çocukluk, ilkököl ve ortaokul öğretmen adayları eş zamanlı model ile yetiştirilir (Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

Ülkemizde ve tüm dünyada uygulanan öğretmen yetiştirme sistemlerinde ise öğretmenlerin sahip olması gereken nitelikleri kazanmalarında iki ana etmen bulunmaktadır. Birincisi, öğretmen olma amacıyla eğitim gören öğretmen adaylarına uygulanmakta olan hizmet öncesi eğitim diğer ikinci etmen ise göreve başlayan öğretmenlerin gerçekleştirdikleri mesleki gelişim faaliyetleridir (Özer, 2008).

### 1.1. Türkiye’de Sınıf Öğretmenliği

Günümüzde ise sınıf öğretmeni yetiştiren programlar üniversitelere bağlı 4 yıllık eğitim fakültelerinde yer almaktadır. Öğretmen yetiştirme programları en son 2018-2019 eğitim öğretim yılında güncellenmiştir. Türkiye’deki eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları toplam ders yükü 240 AKTS olan ve dört yıl süren eğitim almaktadır. Sınıf öğretmenliği lisans programı incelendiğinde, derslerin %45-50’sinin alan eğitimi, %30-35’inin meslek bilgisi ve %15-20’sinin genel kültür dersleri olduğu görülmektedir. Programı oluşturan derslerin %89’unun teorik, %11’inin ise uygulamalı olduğu ve bu derslerin %74’ünün zorunlu, %26’sının seçmeli olduğu görülmektedir. Öğretmen adayları dört yılın sonunda 142 kredilik ders alarak mezun olmaktadır (YÖK, 2018).

Tablo 1. Türkiye’de sınıf öğretmenliği lisans programı ders içeriği

Dersler	Kategorisi	AKTS
Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi I	Zorunlu	2
İngilizce I	Zorunlu	2
Bilişim Teknolojileri	Zorunlu	4
Eğitime Giriş	Zorunlu	4
Türk Tarihi ve Kültürü/Uygurluk Tarihi	Seçmeli	3
Türkiye Coğrafyası ve Jeopolitiği	Zorunlu	4
İlkokulda Temel Matematik	Zorunlu	6
Türkçe 1: Sözlü Anlatım	Zorunlu	2
(SOSYAL SEÇMELİ 1)	Sosyal Seçmeli	3

Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi II	Zorunlu	2
İngilizce II	Zorunlu	2
Eğitim Psikolojisi	Zorunlu	4
Eğitim Sosyolojisi	Seçmeli	3
Yazı Teknikleri	Zorunlu	4
Temel Fen Bilimleri	Zorunlu	5
Beden Eğitimi	Zorunlu	5
Türkçe 2: Yazılı Anlatım	Zorunlu	2
(SOSYAL SEÇMELİ 2)	Sosyal Seçmeli	3
Etkili İletişim Becerileri	Seçmeli	3
Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Etik/Bilimsel Araştırma Yöntemleri ve İstatistik	Seçmeli	4
Kültür ve Sanat/Kültür ve Dil	Seçmeli	4
Eğitim Felsefesi/Felsefeye Giriş	Seçmeli	3
Öğretim İlke ve Yöntemleri	Zorunlu	4
Çocuk Edebiyatı	Zorunlu	6
Fen Bilimleri Laboratuvar Uygulamaları	Zorunlu	6
Nezaket ve Görgü Kuralları	Seçmeli	3
Çocuk ve Yaratıcılık/Eğitimde Proje Hazırlama/Gelecek Nesil Teknolojiler	Seçmeli	3
Çocuk Psikolojisi	Zorunlu	3
Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme	Zorunlu	4
Öğretim Teknolojileri	Zorunlu	3
Sınıf Yönetimi	Zorunlu	3
Topluma Hizmet Uygulamaları	Zorunlu	3
İlkokulda Drama	Zorunlu	4
Oyun ve Fiziki Etkinlikler Öğretimi	Zorunlu	4
Teknoloji Destekli Matematik Öğretimi/İlkokul Matematik Eğitiminde Problem Çözme ve Kurma/İlkokul Programı	Seçmeli	3
Hayat Bilgisi Öğretimi	Zorunlu	5

Fen Bilimleri Öğretimi	Zorunlu	6
Matematik Öğretimi 1	Zorunlu	5
İlkokuma ve Yazma Öğretimi	Zorunlu	5
İlkokulda Öğretim Uygulamaları	Seçmeli	3
Okullarda İlyardım/İlkokulda Beslenme ve Sağlık/Okul sağlığı ve Bulaşıcı Hastalıklar	Seçmeli	3
Sınıf İçi Öğrenmelerin Değerlendirilmesi/Sosyo Duygusal Öğrenme/İlkokul Ders Kitapları İncelemesi/	Seçmeli	3
Sosyal Bilgiler Öğretimi	Zorunlu	4
Müzik	Zorunlu	3
Matematik Öğretimi 2	Zorunlu	4
Türkçe Öğretimi	Zorunlu	4
Okul Deneyimi	Zorunlu	5
Türk Eğitim Tarihi/Karşılaştırmalı Eğitim/Türkiye'de Öğretmen Yetiştirme	Seçmeli	3
İlkokulda Yabancı Dil Öğretimi	Zorunlu	4
Okullarda Rehberlik	Zorunlu	3
Genel Protokol Kuralları ve Uygulamaları/Etkili İletişim/Bağımlılık ve Bağımlılıkla Mücadele	Seçmeli	3
Süreçsel Drama ve Uygulamaları/Karakter ve Değer Eğitimi/Eğitimde Oyun ve Oyunlaştırma/	Seçmeli	3
Öğretmenlik Uygulaması I	Zorunlu	10
Kapsayıcı Dil Öğretimi/Müzedede Eğitim/Oyunla Matematik Öğretimi	Seçmeli	3
Müzik Öğretimi	Zorunlu	4
Görsel Sanatlar Öğretimi	Zorunlu	4
Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi	Zorunlu	3
Aile, Toplum ve Eğitim/İlkokulda Risk Altındaki Çocuklar/Afet ve Acil Durumlarda Eğitim	Seçmeli	3

İlkokulda Kaynaştırma Eğitimi	Zorunlu	4
Öğretmenlik Uygulaması II	Zorunlu	12
İlkokulda Farklı Eğitim Uygulamaları/Okul Dışı Öğrenme Ortamları/Okul Temelli Planlama ve Program Dışı Etkinlikler	Seçmeli	2
Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Öğretimi	Zorunlu	3
Çevre Eğitimi ve Sürdürülebilirlik/İlkokulda Disiplinlerarası Eğitim Yaklaşımları/Matematik Eğitiminde Dijital Teknoloji Entegrasyonu	Seçmeli	3
Toplam AKTS		240
<b>Toplam Süre</b>		<b>8 yarıyıl</b>

**Kaynak:** YÖK Öğretmen Yetiştirme

Tablo 1 incelendiğinde, Türkiye’de sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan zorunlu ve seçmeli lisans dersleri verilmiştir. Türkiye’de sınıf öğretmeni adaylarının Öğretmenlik Uygulaması dersini eğitim sürelerinin son yılında alması zorunludur. Ülkemizde sınıf öğretmenliği lisans programı Genel Kültür, Meslek Bilgisi ve Alan Eğitimi başlıkları altında toplanmıştır. Örneğin, ilk yılda alınan Eğitime Giriş, Eğitim Sosyolojisi, Eğitim Psikolojisi dersleri, ikinci yılda alınan Öğretim İlke Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme dersleri Meslek Bilgisi başlığını; ilk yılda alınan Atatürk İlkeleri ve İnkılap Tarihi 1 ve 2 dersleri ile İngilizce 1 ve 2 dersleri Genel Kültür başlığını; üçüncü yılda alınan Hayat Bilgisi Öğretimi, Fen Bilimleri Öğretimi gibi öğretim dersleri Alan Eğitimi başlığını oluşturmaktadır.

## 1.2. İspanya’da Sınıf Öğretmenliği

İspanya’da erken çocukluk ve ilköğretim öğretmenliği bölümünde öğrenim gören öğretmen adayları toplam 240 AKTS ve dört yıl süren bir lisans eğitimi almak zorundadır (Arslan, 2023). Eğitim fakültelerinde yapılan son düzenlemelerle birlikte % 40-45 genel kültür dersleri, % 45-50 alan bilgisi ve becerileri, % 10-15 öğretmenlik meslek bilgisi ve becerileri şeklinde dağılım göstermektedir (Erkan, 2014). Dersler temel eğitim, staj, didaktik ve disiplin eğitimi, derece sonu projesi olmak üzere toplam dört bloktan oluşmaktadır

(Carpeño & Mekochi 2015). İlkokul öğretmen adayları, ülkemizde olduğu gibi, eş zamanlı programa göre yetiştirilmektedir (Riera, 2019).

Tablo 2. İspanya’da sınıf öğretmenliği lisans programı ders içeriği

<b>Dersler</b>	<b>Kategorisi</b>	<b>AKTS</b>
Gelişim Psikolojisi*	Zorunlu	Erişilemedi
Eğitim Kuramları ve Okul Tarihi*	Zorunlu	Erişilemedi
Genel Didaktik	Zorunlu	Erişilemedi
Sosyal Yapı ve Eğitim	Zorunlu	Erişilemedi
İngilizce*	Seçmeli	Erişilemedi
Fransızca	Zorunlu	Erişilemedi
Eğitim Psikolojisi	Zorunlu	Erişilemedi
Değerler Eğitimi	Zorunlu	Erişilemedi
Okul Merkezinin Organizasyonu ve Eğitimi	Zorunlu	Erişilemedi
Eğitimde Uygulanan Bilgi ve İletişim Teknolojileri*	Zorunlu	Erişilemedi
Dil ve Edebiyat	Zorunlu	Erişilemedi
Çeşitliliğe Dikkat Etmenin Psikolojik Temelleri	Zorunlu	Erişilemedi
Çevre Bilimleri	Zorunlu	Erişilemedi
Coğrafyanın Temelleri	Zorunlu	Erişilemedi
Matematik ve Didaktik*	Zorunlu	Erişilemedi
Eğitim Rehberliği ve Özel Ders	Zorunlu	Erişilemedi
Matematik ve Didaktik 2*	Zorunlu	Erişilemedi
Staj	Zorunlu	Erişilemedi
İlköğretimde Yenilik ve Projeler	Zorunlu	Erişilemedi
Eğitim ve Görsel İletişim	Zorunlu	Erişilemedi
Okul Kurumu Sosyolojisi	Zorunlu	Erişilemedi
İlköğretim Sınıfında Avrupa	Zorunlu	Erişilemedi
İşaret Dili ve Braille	Zorunlu	Erişilemedi



Edebiyat Didaktik*	Zorunlu	Erişilemedi
Sosyal Bilimler Öğretimi*	Zorunlu	Erişilemedi
Yabancı Dil: İngilizce*	Zorunlu	Erişilemedi
Beden Eğitimi*	Zorunlu	Erişilemedi
Özel Eğitim*	Zorunlu	Erişilemedi
Avusturya Dili	Zorunlu	Erişilemedi
Yabancı Dili: Fransızca	Zorunlu	Erişilemedi
Müzik Eğitimi*	Zorunlu	Erişilemedi
Bitirme Projesi	Zorunlu	Erişilemedi
<b>Toplam Süre</b>		<b>8 yarıyıl</b>

**Kaynak:** Oviedo Üniversitesi

\* Tabloda yıldız ile belirtilen dersler ülkemizde sınıf öğretmenliği programı ile isimden kaynaklı benzer olduğu düşünülen derslerdir.

Tablo 2 incelendiğinde, İspanya’da sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan zorunlu lisans dersleri verilmiştir. İspanya’da sınıf öğretmenliği adayları Staj dersini 2. Yıldan başlayarak 4. Yılın sonuna kadar ikinci dönemlerinde almak zorundadır.

### 1.3. İngiltere’de Sınıf Öğretmenliği

İngiltere’de öğretmen yetiştirme ardışık ve kaynaşık programlar olarak iki farklı şekilde verilebilmektedir (Turan vd., 2023). BED (Bachelor of Education) programı ile ilkökul öğretmenlik eğitimi verilmektedir. Programda 3-4 yıllık tam zamanlı eğitim gerçekleştirilir. İngiltere’de öğretmenlik programının içeriği %56’sı alan bilgisi, %29’u öğretmenlik meslek bilgisi ve %15’i genel kültür derslerinden oluşmaktadır (Küçüköğlü ve Kızıldaş, 2012). İlkokul öğretmenlerinin yaklaşık %95’i kaynaşık programlarla yetiştirilmektedir (Meriç ve Tezcan, 2005).

Tablo 3. İngiltere’de sınıf öğretmenliği lisans programı ders içeriği

Dersler	Kategorisi	AKTS
Okul Deneyimi 1	Zorunlu	Erişilemedi
Okul Deneyimi 2	Zorunlu	Erişilemedi
Okul Deneyimi 3	Zorunlu	Erişilemedi

Mesleki Çalışmalar 1: Öğretme ve Öğrenme	Zorunlu	Erişilemedi
Temel İngilizce 1*	Zorunlu	Erişilemedi
Temel İngilizce 2*	Zorunlu	Erişilemedi
Temel İngilizce 3*	Zorunlu	Erişilemedi
Temel Matematik 1*	Zorunlu	Erişilemedi
Temel Matematik 2*	Zorunlu	Erişilemedi
Temel Matematik 3*	Zorunlu	Erişilemedi
İngilizce, Matematik ve Fen Bilimleri Konu Bil- gisi Denetimleri 1	Seçmeli	Erişilemedi
İngilizce, Matematik ve Fen Bilimleri Konu Bil- gisi Denetimleri 2	Seçmeli	Erişilemedi
İngilizce, Matematik ve Fen Bilimleri Konu Bil- gisi Denetimleri 3	Seçmeli	Erişilemedi
Temel Bilim 1	Zorunlu	Erişilemedi
Temel Bilim 2	Zorunlu	Erişilemedi
Temel Beden Eğitimi 1*	Zorunlu	Erişilemedi
Temel Beden Eğitimi 2*	Zorunlu	Erişilemedi
Temel Yabancı Diller 1*	Zorunlu	Erişilemedi
Temel Yabancı Diller 2*	Zorunlu	Erişilemedi
Daha Geniş Müfredat: İfade	Zorunlu	Erişilemedi
Daha Geniş Müfredat: Gelişim	Zorunlu	Erişilemedi
Daha Geniş Müfredat: İnovasyon	Zorunlu	Erişilemedi
Mesleki Çalışmalar 2: Öğrencilere Birey Ola- rak Değer Vermek	Zorunlu	Erişilemedi
Müfredatlar Arası Öğ- renme	Zorunlu	Erişilemedi
Seçmeli Modül 1	Zorunlu	Erişilemedi

Seçmeli Modül 2	Zorunlu	Erişilemedi
Seçmeli Modül 3	Zorunlu	Erişilemedi
Mesleki Çalışmalar 3: İlerlemeyi Teşvik Etmek	Zorunlu	Erişilemedi
İlköğretimde Kişisel Araştırma Projesi	Zorunlu	Erişilemedi
<b>Toplam Süre</b>		<b>8 yarıyıl</b>

**Kaynak:** St Mary's Üniversitesi

\* Tabloda yıldız ile belirtilen dersler ülkemizde sınıf öğretmenliği programı ile isimden kaynaklı benzer olduğu düşünülen derslerdir.

Tablo 3 incelendiğinde, İngiltere’de sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan zorunlu lisans dersleri verilmiştir. İngiltere’de Okul Deneyimi dersi eğitim süresi boyunca sınıf öğretmeni adaylarının alması gereken zorunlu dersler arasındadır.

#### 1.4. Kanada’da Sınıf Öğretmenliği

Kuzey Amerika kıtasında yer alan Kanada 10 eyalet ve 3 bölgenin oluşturduğu kara parçasıdır. Farklı dil, farklı etnik köken ve farklı dinlerin bir arada olduğu bir ülke olan Kanada’da bu farklılıklar eğitim sistemini de etkilemektedir (Yazıcı, 2009). Bu sebepten dolayı Kanada’da öğretmen eğitiminde, ırkçılık, çeşitlilik ve sosyal eşitlik kavramlarını anlama üzerine yoğunlaşmaktadır (Gurbetoğlu, 2015).

Kanada’da öğretmen yetiştirme sistemi eş zamanlı ve sıralı olmak üzere iki farklı yöntem uygulanmaktadır. Sınıf öğretmeni yetiştirme süreci incelendiğinde Kanada’da sınıf öğretmenliği programında çoğunlukla eş zamanlı programların tercih edildiği görülmüştür (Bülbül ve Güneş, 2022).

Tablo 4. Kanada’da sınıf öğretmenliği lisans programı ders içeriği

Dersler	Katego- risi	AKTS
Müfredat Planlama ve Değerlendirme I	Zorunlu	3
Matematiği ve Bilimsel Düşünmeyi Geliştirme*	Zorunlu	3
İlköğretim Kademesinde Matematik ve Sanat Öğretimi- 3.Sınıflarda Fen ve Matematik Öğretimi*	Zorunlu	3

İlkokulda Dil Sanatları ve Sosyal Bilgiler Öğretimi- 3.Sınıflarda Sosyal Bilgiler*	Zorunlu	3
Araştırmacı Öğretmen Olma	Zorunlu	
Topluma Hizmet Uygulamaları	Zorunlu	
Beden Eğitimi*	Zorunlu	3
Kaynaştırma Sınıflarında Kuram ve Uygulamalar*	Zorunlu	3
Okul ve Toplum	Zorunlu	3
İlkokulda Beden Eğitimi ve Sağlık Bilimleri Öğretimi- 3.sınıflarda Sanat ve Dil Sanatları*	Zorunlu	3
Öğretmenlik Uygulaması I (Haftada 1 gün olmak üzere, 8 hafta)	Zorunlu	6
Araştırmacı Öğretmen Olma	Zorunlu	1,5
Kaynaştırma Sınıflarında Kuram ve Uygulamalar I*	Zorunlu	3
Okul ve Toplum	Zorunlu	1,5
İlkokulda Beden Eğitimi ve Sağlık Bilimleri Öğretimi 3.sınıflarda Sanat ve Dil Sanatları*	Zorunlu	3
Öğretmenlik Uygulaması I (Haftada 1 gün olmak üzere, 8 hafta)	Zorunlu	6
Araştırmacı Öğretmen Olma	Zorunlu	1,5
Kaynaştırma Sınıflarında Kuram ve Uygulamalar II*	Zorunlu	3
İlkokulda Beden Eğitimi ve Sağlık Bilimleri Öğretimi*	Zorunlu	3
Mesleki Uygulamada İşbirlikli Sorgulama	Zorunlu	3
Topluma Hizmet Uygulamaları*	Zorunlu	
Araştırmacı Öğretmen Olma	Zorunlu	1,5
İlk Milletler, Eskimo ve Metis Eğitimi: Tarihi Deneyimler ve Modern Bakış Açılıarı	Zorunlu	3
Seçmeli Dersler	Zorunlu	3
Toplam AKTS		63
<b>Toplam Süre</b>		<b>8 yarıyıl</b>

**Kaynak:** Ottawa Üniversitesi

\* Tabloda yıldız ile belirtilen dersler ülkemizde sınıf öğretmenliği programı ile isimden kaynaklı benzer olduğu düşünülen derslerdir.

Tablo 4 incelendiğinde, Kanada’da sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan zorunlu lisans dersleri verilmiştir. Kanada’da sınıf öğretmenliği adayları Öğretmenlik Uygulaması dersini ikinci ve üçüncü yıllarında zorunlu olarak almaktadır. Öğretmenlik Uygulaması dersi haftada 1 gün olmak üzere 8 hafta olarak belirlenmiştir.

### 1.5. Almanya’da Sınıf Öğretmenliği

Almanya’da her eyaletin ayrı bir öğretmen yetiştirme yöntemi vardır. Federal devlet adına eğitim bakanları, eğitim fakültelerinin kültür işleri ile ilgilenen bölümüne bağlıdır (Aykaç vd.,2014).

Almanya’da eğitimde benimsenen bakış, net bir şekilde ifade edilmemiştir fakat ele alınan temel yaklaşımlar ve ilkelere bakıldığında öğretim programlarında ilerlemecilik eğitim felsefesinin ileri sürdüğü kişinin problem çözme becerisini geliştirme anlayışından esinlenildiği söylenebilmektedir (Aydemir ve Yaman, 2018).

Almanya’da öğretmen eğitimi kademelere ve okul türlerine göre altı bölüme ayrılmaktadır (Keçici, 2011). Bunlar; Grundschule - İlköğretim, Hauptschule - İlk ve Ortaöğretim, Realschule-Ortaöğretim I. Devre, Gymnasium - Ortaöğretim I. ve II. Devre, Berufsschule - Mesleki Eğitim Öğretmenliği, Sonderschule - Özel Eğitim Kurumlarında Öğretmenlik olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tablo 5. Almanya’da sınıf öğretmenliği lisans programı ders içeriği

Dersler	Kategori	AKTS
İlkokul Pedagojisinin Temelleri*	Zorunlu	5
İlköğretimin Planlanması, Tasarımı ve Yansıtılması	Zorunlu	7
İlkokul Didaktiğinin Temelleri	Zorunlu	7
İlkokulda Yazılı Dil Edinimi*	Zorunlu	6

İlkokulda Heterojenlikle Başa Çıkmak	Zo- runlu	6
İlkokulda Sosyal Bilgiler*	Zo- runlu	6
Almanca*	Zo- runlu	11
Matematik*	Zo- runlu	11
Müzik, Sanat Eğitimi ya da Spor	Zo- runlu	11
Genel Pedagoji*	Zo- runlu	10
Okul Pedagojisi	Zo- runlu	10
Psikoloji	Zo- runlu	15
Protestanlık veya Katolik Dini	Seç- meli	4
Felsefe*	Seç- meli	4
Siyaset Bilimi	Seç- meli	4
Folklor	Seç- meli	4
Sosyoloji*	Seç- meli	4
4 okul stajı	Zo- runlu	11
Serbest alan	Zo- runlu	10
1. devlet sınavına kabul çalışması	Zo- runlu	10
Toplam AKTS		210
<b>Toplam Süre</b>		<b>7 yarıyıl</b>

**Kaynak:** Friedrich Alexander Üniversitesi

\*Tabloda yıldızile belirtilen dersler ülkemizde sınıf öğretmenliği programı ile isimden kaynaklı benzer olduğu düşünülen derslerdir.

Tablo 5 incelendiğinde, Almanya’da sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan zorunlu lisans dersleri verilmiştir. İlkokul Pedagojisinin Temelleri, İlkokul Didaktiğinin Temelleri gibi ders İlkokul Didaktiği başlığı altında toplanır ve toplam 70 AKTS’dir. Genel Pedagoji, Okul Pedagojisi ve Psikoloji dersleri Eğitim Bilimleri başlığı altında toplanır ve toplam 35 AKTS’dir. Almanya’da dersler ana dersler ve seçmeli dersler olarak düzenlenmiştir. Sosyal Bilimler başlığını Protestanlık veya Katolik Dini (4 AKTS), Felsefe (4 AKTS), Siyaset Bilimi (4 AKTS), Folklor (4 AKTS) veya Sosyoloji (4 AKTS) dersler oluşturur. Bu derslerden ikisini seçmek zorunludur. Serbest alan da sınıf öğretmeni adayları kendilerini geliştirmek için, eğitim bilimleri alanındaki tüm dersleri alabilirler, üniversite tarafından açılan öğretmen yetiştirme kurslarına katılabilirler.

### 1.6. Avusturalya’da Sınıf Öğretmenliği

Avustralya’da öğretmen eğitimi eyaletlere göre farklılık gösterebilmektedir. Çoğu eyalette öğretmen eğitimi en az dört yıllık lisans eğitiminden oluşmaktadır. Öğretmen eğitimi programlarının içeriği Mesleki Alan, Eğitim Programı alanı ve uygulama Eğitimi’nden oluşmaktadır (Mayer vd., 2017).

Mesleki alan: öğretmenlik mesleği için gerekli olan teorik bilgi ve becerileri,

Eğitim Programı alanı: konu bilgisi ve pedagojik becerileri, Uygulama eğitimi: 12–20 hafta süren yönlendirilmiş mesleki eğitimi içermektedir.

Tablo 6. Avusturalya’da sınıf öğretmenliği lisans programı ders içeriği

Dersler	Kategori	AKTS
Bilim ve Teknoloji Eğitiminin Toplumdaki Rolüne Giriş	Zorunlu	2
Eğitimde Sosyolojik Yönelim	Zorunlu	2
Eğitimciler İçin Öğrenme ve Gelişim*	Zorunlu	2
İlköğretim Müfredatı ve Pedagojik Temeller	Zorunlu	2

İlköğretimde Kaliteli Öğretim İçin Matematik ve Aritmetik*	Zorunlu	2
İngilizce Öğretimine Giriş ve Okuryazarlık*	Zorunlu	2
İlkokulda Mesleki Deneyime Giriş*	Zorunlu	2
Eğitim ve Yaratıcılık: Pedagojik İçerik Bilgisi	Zorunlu	2
Çok Dillilik ve Eğitim	Zorunlu	2
Beşeri ve Sosyal Bilgiler Öğretimine Giriş*	Zorunlu	2
Öğrenci Davranışını ve Refahını Benimseme	Zorunlu	2
Erken Okuma Öğretimi*	Zorunlu	2
İlköğretimde Matematik Öğretimi (I)*	Zorunlu	2
İlkokulda Mesleki Deneyim*	Zorunlu	2
Yöreye Özgü Bilgi ve Eğitim	Zorunlu	2
Beşeri ve Sosyal Bilgiler Öğretim Programı*	Zorunlu	2
İngilizce Öğretimi (I)*	Zorunlu	2
İlköğretimde Matematik Öğretimi (II)*	Zorunlu	2
Sağlık, Refah ve Eğitim Pedagojik İçerik Bilgisi	Zorunlu	2
İlkokullarda Fen Öğretimi*	Zorunlu	2
İlkokulda Mesleki Deneyim (II)*	Zorunlu	2
Kapsayıcı İlköğretim Sınıfları Oluşturma	Zorunlu	2
İlköğretim Sınıfında Öğrenme ve Öğretme Değerlendirmesi	Zorunlu	2
Profesyonel Olarak Öğretmenlik	Zorunlu	4
İngilizce Öğretimi (II)*	Zorunlu	2
Dijital Teknolojiler: STEM Bağlantıları	Zorunlu	2
Sağlık ve Beden Eğitimi Öğretmenliği*	Zorunlu	2
İlkokullarda Profesyonel Deneyim (III)*	Zorunlu	2
Sanat Öğretimi	Zorunlu	2
Toplam AKTS		60
<b>Toplam Süre</b>		<b>8 yarıyıl</b>

**Kaynak:** Queensland Üniversitesi

\* Tabloda yıldız ile belirtilen dersler ülkemizde sınıf öğretmenliği programı ile isimden kaynaklı benzer olduğu düşünülen derslerdir.



Tablo 6 incelendiğinde, Avusturalya’da sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan zorunlu lisans dersleri verilmiştir. Avusturalya’da sınıf öğretmenliği lisans programında öğrenim gören öğrenciler ilk yıldan “İlkokulda Mesleki Deneyime Giriş” dersi almak zorundadır. Bu ders ilk üç yıl zorunludur. Queensland Üniversitesi sınıf öğretmenliği lisans programında, Çağdaş Avustralya, Film ve Televizyon Çalışmalarına Giriş, Genler, Hücreler ve Evrim, Yaratıcı Yazarlık, 20.Yüzyılda Avustralya, Çevre ve Toplum, Kimyaya Giriş, Bilimsel Verilerin Analizi gibi seçmeli dersler de bulunmaktadır.

### 1.7. Hollanda’da Sınıf Öğretmenliği

Hollanda’da öğretmen yetiştirmede üç farklı yöntem izlenmektedir (Ergun ve Ersoy, 2014):

- İlköğretim okullarında öğretmenlik için öğretmen adaylarının dört yıllık PABO (Primary School Teacher Training College) kurumlarında eğitim almaları gerekmektedir.
- Ortaöğretim birinci kademede öğretmenlik için öğretmen adaylarının dört yıllık öğretmenlik programlarında eğitim almaları gerekmektedir.
- Ortaöğretim ikinci kademede öğretmenlik için öğretmen adaylarının lisans eğitiminin üzerine bir yıl lisansüstü eğitim almaları gerekmektedir.

İlkokul öğretmenleri, dört yıllık birleştirilmiş programlarla PABO (Primary school teacher training college)’larda eğitim almaktadırlar. Bu programda %50 meslek bilgisi, %50 alan bilgisi dersleri bulunmaktadır (Sarıboğa Alagöz, 2006). Öğretmenlik programlarının her yıl ders kredisinin %25’i öğretmenlik uygulamalarına ayrılmaktadır (Ergun ve Ersoy, 2014).

Tablo 7. Hollanda’da sınıf öğretmenliği lisans programı ders içeriği

Dersler	Kategorisi	AKTS
Pratikte Pedagoji	Zorunlu	Erişilemedi
Öğretmenlik Uygulaması*	Zorunlu	Erişilemedi
Matematik İçerik Bilgisi – Temel Beceri Test*	Zorunlu	Erişilemedi
Küresel Vatandaşlık Eğitimi	Zorunlu	Erişilemedi
Matematik İçerik Bilgisi – Aritmetik Sınav*	Zorunlu	Erişilemedi
Cambridge İngilizce C1	Zorunlu	Erişilemedi

Sürdürülebilir Konferans	Zorunlu	Erişilemedi
Uluslararası Dil Olarak İngilizce	Zorunlu	Erişilemedi
Matematik*	Zorunlu	Erişilemedi
Sergi	Zorunlu	Erişilemedi
Eğitim Bilimleri	Zorunlu	Erişilemedi
Araştırma	Zorunlu	Erişilemedi
Tez	Zorunlu	Erişilemedi
<b>Toplam Süre</b>		<b>6 yarıyıl</b>

**Kaynak:** NHL Stenden Uygulamalı Bilimler Üniversitesi

\* Tabloda yıldız ile belirtilen dersler ülkemizde sınıf öğretmenliği programı ile isimden kaynaklı benzer olduğu düşünülen derslerdir.

Tablo 7 incelendiğinde, Hollanda’da sınıf öğretmenliği lisans programında yer alan zorunlu lisans dersleri verilmiştir. Hollanda’da Öğretmenlik Uygulaması eğitim süresi boyunca sınıf öğretmeni adaylarının alması gereken zorunlu dersler arasındadır. Ayrıca 1,2 ve 3. Sınıf öğrenciler için, Sanat ve Kültür, Kapsayıcı Eğitim, Tarih ve Sosyal Coğrafya, Erken Çocukluk Eğitimi, Sosyal Pedagoji, Bilim ve Teknoloji gibi seçmeli dersler bulunmaktadır. Yurtdışı Seçmeli dersi ise sadece Hollandalı öğrenciler için zorunludur. Yine tablo incelendiğinde, NHL Stenden Uygulamalı Bilimler Üniversitesi’nde tez dersinin sınıf öğretmeni adaylarının alması gereken zorunlu derslerden biri olduğu dikkat çekmektedir.

### 1.8.Amerika Birleşik Devletleri’nde Sınıf Öğretmenliği

Amerika Birleşik Devletleri’nde de öğretmen yetiştirme sistemi eyaletlere göre farklılık göstermektedir. Öğretmen eğitimi programlarının içeriğine her eyalet kendisi karar vermektedir. Sınıf öğretmenliği lisans programında öğretmen adayları dört yılda 120 krediyi tamamlayarak mezun olmaktadır (Wang vd., 2003). ABD’de öğretmen eğitiminin ana dal dersleri, eğitim dersleri ve okul deneyimi derslerinden oluşmaktadır (Küleççi ve Bulut, 2010). Sınıf öğretmenliği lisans programında kaynaşık model kullanılmaktadır (Gültekin & Özenç İra, 2019).

Tablo 8. Amerika Birleşik Devletleri'nde sınıf öğretmenliği lisans programı ders içeriği

<b>Dersler</b>	<b>Kategorisi</b>	<b>AKTS</b>
Staj	Zorunlu	Erişilemedi
Çok Kültürlü Ortamda Eğitimin Değerleri	Zorunlu	Erişilemedi
Okuryazarlık 1: Temel Becerilerin Geliştirilmesi	Zorunlu	Erişilemedi
PK-6 Matematik ve Bilimde Anlam Yaratanlar Olarak Çocuklar*	Zorunlu	Erişilemedi
"İhlal Etmeyi Öğretmek:" Çağdaş ve Tarihsel Sorunları Anlamak İçin Diyalojik Düşünceyi ve Tarih/Sosyal Bilim Perspektiflerini Kullanmak	Zorunlu	Erişilemedi
Genel Eğitim İlköğretim Sınıfında İstisnai Durumları Olan Öğrencilere Eğitim Vermek	Zorunlu	Erişilemedi
Dijital Teknolojilerle Öğretim	Zorunlu	Erişilemedi
Okuryazarlık 2: Anlama ve Motivasyonun Geliştirilmesi PK-6	Zorunlu	Erişilemedi
Okul ve Sınıf Kültürü Oluşturmak	Zorunlu	Erişilemedi
PK-6 Matematik ve Fen Derslerinde Müfredat Materyalleriyle Öğretim	Zorunlu	Erişilemedi
Eğitim Psikolojisi ve İnsan Gelişimi	Zorunlu	Erişilemedi
Okuryazarlık 3: Dil ve Kompozisyonun Gelişimi PK-6	Zorunlu	Erişilemedi
PK-6 Matematik Öğretimi	Zorunlu	Erişilemedi
Hayal Gücü ve Bütün Çocuk	Zorunlu	Erişilemedi
PK-6'da Sosyal Bilgiler Öğretimi	Zorunlu	Erişilemedi
İlköğretim Sınıflarında Yönlendirilmiş Öğretim	Zorunlu	Erişilemedi
İlköğretimin Sorunları ve İlkeleri	Zorunlu	Erişilemedi
Okuryazarlık 4: Farklı Öğrencilere Dil, Okuryazarlık ve Akademik İçerik Öğretme	Zorunlu	Erişilemedi
Eğitim Dilbilimi	Zorunlu	Erişilemedi

K-12 Kültürel ve Dil Açısından Farklı Öğrencilere Dil ve Okuryazarlık Öğretim Yöntemleri	Zorunlu	Erişilemedi
Çok Dilli Bir Toplumda Eğitim	Zorunlu	Erişilemedi
Kültürel ve Dilsel Açısından Farklı Öğrencilerin Öğretmenleri için Liderlik ve Savunuculuk Uygulamaları	Zorunlu	Erişilemedi
İkinci Dil Olarak İngilizce Öğretimi Uygulaması ve Semineri	Zorunlu	Erişilemedi
<b>Toplam Süre</b>	Zorunlu	<b>6 yarıyıl</b>

**Kaynak:** Michigan Üniversitesi

\* Tabloda yıldız ile belirtilen dersler ülkemizde sınıf öğretmenliği programı ile isimden kaynaklı benzer olduğu düşünülen derslerdir.

Amerika Birleşik Devletleri'nde ise öğrenciler öğretmenlik staj uygulamasına ilk dönem başlamakta ve ilk üç dönem zorunlu olarak devam etmektedirler. Öğrenciler ilk iki dönem haftada 6-8 saat; üçüncü dönem ise 10-12 saat saha çalışmasına katılırlar. Saha çalışmaları 4. Dönemde tam zamanlı olarak haftanın beş günü şeklindedir.

## 2. SONUÇ

Ülkemizde olduğu gibi başka ülkelerde de sınıf öğretmenliği lisans programı eğitim sisteminde önemli bir yer teşkil etmekte ve programların süreleri 6 ila 8 yarıyıl arasında çeşitlilik göstermektedir. Finlandiya, Estonya ve Çin'de öğretmen yetiştirme lisans eğitim süreleri 5 yıl sürerken (Kadıncı vd., 2023) Belçika'da sınıf öğretmeni adaylarına 3 yıl eğitim verilmektedir (Kalkan, 2021). Norveç'te sınıf öğretmenleri adayları 5 yıllık lisans eğitimi sürecinden geçmektedir, Rusya'da ise eğitim süresi 2 yıl ila 5 yıl arasında değişkenlik gösterir (Özerbaş ve Safi, 2022).

Ülkemizde ve diğer ülkelerde sınıf öğretmenliği lisans programlarında öğretmenlik uygulaması, staj, ilkökulda meslek deneyimi gibi farklı isimlerle yer almasına rağmen programda önemli bir yer taşımaktadır. Öğretmenlik Uygulaması dersi bahsi geçen ülkelerin programlarında genellikle adayların programa başladıkları zaman ilk alması gereken zorunlu dersler arasındadır. Ulaşılan bu sonuç şaşırtıcıdır çünkü ülkemizde sınıf öğretmeni adayları Öğretmenlik Uygulaması dersini son sınıftayken almakta, ilk sınıf deneyimlerini

genellikle 4.sınıfta edinmektedir. Oysaki gelişmiş ülkelerde Öğretmenlik Uygulaması dersi öğretmen yetiştirme sisteminde çok önemli bir yer tutmakta, bu sebeple öğrenciler hizmet öncesi dönemde uzun bir süre boyunca uygulama dersi sürecinden geçmektedir. Ülkemizde de bu çağdaş anlayışla birlikte okul deneyimine ve uygulamaya daha fazla ağırlık verilen yeni düzenlemelere gereksinim duyulmaktadır (Çakmakcı ve Demir, 2021). Birçok OECD ülkesi Öğretmenlik Uygulaması dersine 100 günden fazla vakit ayırırken, ülkemiz bu konuda alt sıralarda yer almaktadır (OECD, 2014; Akt. Çelik ve Bozgeyikli, 2019).

Türkiye’de ve bazı ülkelerde sınıf öğretmenliği lisans programında mesleğe başlama koşulları da farklılık göstermektedir. Türkiye’de öğrenciler sınıf öğretmenliği lisans programını tamamladıktan sonra devlet tarafından yapılan öğretmen adayları için üç oturumdan oluşan Kamu Personeli Seçme Sınavına (KPSS) girerler. Devlet politikasına göre açıklanan öğretmen atama takviminden sonra öğretmen adayları Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yapılan sözlü mülakata tabi tutulur. Ardından aday öğretmenlerin ataması gerçekleşir. Kanada’da ise aday öğretmenlerin göreve başlaması için herhangi bir sınav yapılmamakta; Genel Eğitim Öğretmenliği lisansı alınması gerekmektedir (Bülbul ve Güneş, 2022). İngiltere’de eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarına, dersleri ve uygulama eğitimlerini başarılı bir şekilde tamamlayarak lisans programlarını bitirdiklerine dair Mesleğe Giriş Profili Belgesi verilir. Öğretmen adaylarının göreve başlayabilmeleri için Nitelikli Öğretmen Statüsü (QTS) almaları gerekmektedir ve İngiltere’de ülkemizden farklı olarak göreve başlayan öğretmenler ülkelerinde memur statüsünde görev yapmamaktadır (Canatan vd. 2024).

Sonuç olarak, sınıf öğretmenliği lisans programının ulusal ve uluslararası alanda önemli bir yer teşkil etmekte olduğu; ülkelerin politikalarına göre sınıf öğretmenliği lisans programının kendi içlerinde eğitim sürelerinin ve mezun olmak için gerekli olan toplam kredi sayılarının değişkenlik gösterdiği; sınıf öğretmenliği lisans programında mihenk taşı olarak kabul edilen ve saha deneyiminin başlangıcı olan öğretmenlik uygulaması derslerinin ülkelere göre farklı yarıyıllarda gerçekleştiği ve ülkemizde bu deneyimin genellikle son sınıfa bırakıldığı; ülkemizdeki sınıf öğretmenliği lisans programı ile bazı ülkelerin sınıf öğretmenliği lisans programının benzerlik gösterdiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

## KAYNAKÇA

- Akdemir, A. S. (2013). Türkiye'de öğretmen yetiştirme programlarının tarihçesi ve sorunları. *Turkish Studies Dergisi*, 8(12), s. 15-28.
- Akyüz, Y. (2015). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Arslan, E. (2023). Türkiye ve İspanya'nın öğretmen yetiştirme sistemi. *Erciyes Akademi*, 37(3), 1364-1389. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.1337879>.
- Aydemir, H. ve Yaman, B. (2018). Türkiye, Almanya ve Fransa'da öğretmen yetiştirme. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(83), 328-333.
- Bülbül, S., ve Güneş, G. (2022). Ottawa üniversitesi (Kanada) ve Trabzon üniversitesi (Türkiye) sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(1), s. 338-355.
- Canatan, V., Coşkun, P., Şensoy, M., ve Karaoğlan, H. (2024). Türkiye ve İngiltere'deki öğretmen eğitim sisteminin incelenmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 2(2), 854-867.
- Carpeño, E. R., & Mekochi, Y. (2015). Initial teacher education in Japan and Spain. A comparative study. /Formación inicial del profesorado en Japón y España. Un estudio comparado. *Revista Española de Educación Comparada*, (25), 101. <https://doi.org/10.5944/reec.25.2015.14786>.
- Çakmakçı, C. C., ve Demir, N. (2021). Okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersleri açısından Türkiye ve Finlandiya'da ana dili öğretmeni yetiştirme süreci. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), s. 1169-1187.
- Çelik, Z., ve Bozgeyikli, H. (2019). Dünyada ve Türkiye'de öğretmen yetiştirme, istihdam ve mesleki gelişim politikaları. Ankara: ESBAM: Odak Analiz.
- Ergun, M. ve Ersoy, Ö. (2014). Hollanda, Romanya ve Türkiye'deki sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(2), 673-700.
- Erkan, S.S.Ş. (2014). Türkiye, Fransa, İtalya ve İspanya öğretmen yetiştirme sistemleri karşılaştırılması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi / The Journal of International Education Science*, 1(1), 7-15.
- Gurbetoğlu, A. (2015). Tanzimat'tan günümüze Türkiye'de öğretmen yetiştirme çabaları ve geçmişten alınmayan dersler. *TYB Akademi Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(13), s. 75-96.

- Gültekin, M. ve Özenç İra, G. (2019). Amerika Birleşik Devletleri, Japonya, Singapur ve Finlandiya'nın sınıf öğretmeni yetiştirme sistemleri. *International Journal of New Trends in Arts, Sports and Science Education*, 8(4), 126-140.
- Kadıncı, E., Seçkin, B., Coşkun, D., ve Coşkun, B. P. (2023). Examining of teacher education in teacher training processes of OECD countries. *E-International Journal of Pedandragogy (e-ijpa)*, 3(1), 12-28. <https://trdoi.org/10.27579808/e-ijpa.112>
- Kalkan, A. (2021). Türkiye ve bazı gelişmiş ülkelerin öğretmen yetiştirme sistemleri ve programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesi. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 1-16. <https://doi.org/10.47770/ukmead.878302>
- Keçici Erben, S. (2011). Almanya'da öğretmen eğitimi. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*. (34),117-132.
- Küçüköğlü, A. ve Kızıldaş, E. (2012). Almanya, Fransa, İngiltere, İtalya, Rusya ve Türkiye okul öncesi öğretmen yetiştirme programlarının karşılaştırılması. *İlköğretim Online*, 11(3), 660- 670.
- Küleççi, E. ve Bulut, L. (2010). Türkiye ve ABD'deki öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *ICONTE 2010*. Antalya.
- Mayer, D., Cotton, W. & Simpson, A. (2017). *Teacher education in Australia*. In George W. Noblit (Ed.), *Oxford Research Encyclopedia of Education Online*: Oxford University Press.
- Meriç, G. ve Tezcan, R. (2005). Fen bilgisi öğretmeni yetiştirme programlarının örnek ülkeler kapsamında değerlendirilmesi (Türkiye, Japonya, Amerika ve İngiltere örnekleri), *Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(1), 62-82.
- Özer, B. (2008). Öğretmenlerin mesleki gelişimi. A. Hakan (Ed.), *Öğretmenlik meslek bilgisi alanındaki gelişmeler*, 195–216, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi.
- Özerbaş, M. A., ve Safi, B. N. (2022). TIMSS ve PISA'da başarılı olan ülkeler ve Türk öğretmen yetiştirme sistemlerinin karşılaştırmalı olarak incelenmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1960-1992. <https://doi.org/10.29299/kefad.898782>
- Riera, M.N. (2019). La formación inicial del profesorado en España y Finlandia. *Universitat de les Illes Balears, Facultat de Educació*. <http://hdl.handle.net/11201/152824>.

- Sarıboğa Alagöz, N. (2006). *Türkiye'deki ve Hollanda'daki İngilizce Öğretmenliği programlarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Anadolu Üniversitesi.
- Turan, B. N., Asal Özkan, R. ve Şahin, A. (2023). Türkiye, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Güney Kore sınıf öğretmeni yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(4), 1243-1259. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1079030>
- Wang, A. H., Coleman, A. B., Coley, R. J. ve Phelps, R. P. (2003). *Preparing teachers around the world*. Princeton, NJ: Educational Testing Service.
- Yazıcı, H. (2009). Öğretmenlik mesleği, motivasyon kaynakları ve temel tutumlar: kuramsal bir bakış. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), s. 33-46.
- Yükseköğretim Kurulu (YÖK), (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. Ankara, [https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim\\_ogretim\\_dairesi/Yeni-OgretmenYetistirme-Lisans Programlari/Sinif\\_Ogretmenligi\\_Lisans\\_Programi09042019.pdf](https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-OgretmenYetistirme-Lisans_Programlari/Sinif_Ogretmenligi_Lisans_Programi09042019.pdf) (Erişim Tarihi: 04.03.2024).



# FEN ÖĞRETMENLERİNİN PROGRAMLARIN UYGULANMASI İLE İLGİLİ GÖRÜŞLERİ: TIMSS 2015'TEN KANITLAR\*

Pınar BANYA BAŞ<sup>1</sup>, Gökhan ILGAZ<sup>2</sup>

## GİRİŞ

Holistik bir normatif sistem olan eğitim sistemlerinde bilgi artışı ve teknoloji alanındaki gelişmelere bağlı olarak önceki dönemlere kıyasla 21. yüzyılda hayatın her alanında olduğu gibi bu alanda da hızlı bir değişim, gelişim ve dönüşüm yaşanmaktadır. Bilim ve teknolojiye bu ilerlemeler eğitim ile ilişkilendirildiğinde, fen eğitiminin bu ilişkilendirmenin en başında yer aldığı görülmektedir. İnsanoğlunun bu değişen dünya düzenine uyum sağlayabilmesi için, öncelikle ilköğretim düzeyindeki fen eğitim programlarının amaçlarının net ve anlaşılır olmasının yanı sıra program uygulama sürecinin yenilik ve değişimlere açık bir yapıya sahip olmasının gerekli olduğu düşünülmektedir.

Uluslararası Eğitim Başarılarını Değerlendirme Kuruluşu - IEA'nın (International Association for the Evaluation of Educational Achievement), dört yılda bir düzenlemiş olduğu Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study); 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri alanlarında kazandıkları bilgi, yetenek ve değerlerin değerlendirilmesine yönelik bir tarama araştırması olarak bilinmektedir (MEB, 2015). TIMSS araştırmasının amacı; katılımcı ülkelerdeki 4. ve 8. sınıf öğrencilerinin matematik ve fen bilimleri alanlarındaki başarılarını ölçmek, eğitim ve öğretimin okullar bazında nasıl gerçekleştiğini anlamak, eğitim sistemlerinin verimlilik düzeyini belirlemek, ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki benzerlik ve farklılıkları tespit etmek, birbirleri ile karşılaştırmak ve değerlendirmek olarak sıralanmaktadır. Bu amaçlar doğrultusunda başarı testleri ve çeşitli anketler kullanılarak öğrencilerin fen ve matematik alanlarındaki performansları, eğitim sistemleri, eğitim programları, öğrenci özellikleri, öğretmen ve okulların karakteristik özellikleri ile ilgili bilgiler toplanmaktadır. (Yıldırım, Özgürlük, Parlak, Gönen & Polat, 2016).

---

\* Çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Adalet Bakanlığı, Türkiye, e-mail: [pinarbanya@gmail.com](mailto:pinarbanya@gmail.com),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6174-3647>

<sup>2</sup> Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [gokhani@trakya.edu.tr](mailto:gokhani@trakya.edu.tr),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8988-5279>

Bütün ülkelerde olduğu gibi, Türkiye’de de milli birliğin sağlanması, milli kültürün benimsetilmesi ve yurttaşlık bilincinin kazandırılmaya çalışılması eğitim ve öğretim yuvası olarak görülen okulların temel amaçları arasında yer almaktadır. Milli Eğitim Temel Kanunu’nun özel ve genel amaçları doğrultusunda; sadece ulusal hedef ve değerler ile vatandaşlık bilinci oluşturulmaya çalışılsa da; bu durumun uluslararası eğitim standartlarında istenilen başarı düzeyini sağlamada yetersiz kaldığı TIMSS gibi geniş ölçekli araştırmaların sonucunda görülmektedir. Milli kültür v değerlerle yapılan eğitiminin yanı sıra uygulanan programların eleştirebilen, sorgulayabilen, evrensel boyutta etik sorunlarla ilgilenen, hümanist, adaptasyon süreci hızlı, değişim-gelişim ve yeni oluşumlara açık insan modelini de topluma kazandırabilmesi beklenmektedir (Tuzcu, 2006).

Hızlı ve çarpıcı bir şekilde gelişim ve değişim gösteren birçok faktörün etki ve ekseninde yürütülen fen eğitimi, bireylerin yaşam becerilerini eğitim standartları düzeyinde geliştirebilmelerini hayatları boyunca zorunlu kılmaktadır. Bu gereklilik ve zorunluluk fen derslerinin eğitimdeki yadsınamaz yeri ve önemini tekrar gözler önüne sererek ülkelerin politika yapıcılarını fen eğitim düzeyini yükseltmeye yönelik programlar geliştirmeye yönelmektedir (Abazaoglu & Taşar, 2016).

Fen, sürekli değişim gösteren, doğal dünyanın sistematik bir şekilde incelenmesi sonucu elde edilen organize bilgi bütünüdür (Kıroğlu, 2011). Programlarda hem fen alanındaki bilgilerin "değişmez gerçekler olmadığı", "halen bilinen en iyi açıklama" olduğu sezgisi kazandırılmaya çalışılmakta hem de fen eğitimi ekseninde bilimsel yöntemleri kullanabilme becerilerinin yerleştirilmesi hedeflenmektedir.

Ayas (1995)'a göre, ülkelerin gelişim ekseninde fen eğitiminin büyük bir öneme sahip olduğu, ülkelerin eğitim standartlarını ve eğitim kalitesini artırma çalışmaları konusunda hatırı sayılır bir çaba sarfettikleri, bu çabaların eğitim programlarını iyileştirme ve iyileştirme çalışmaları yapılan programların uygun öğretim yöntemleri ile birlikte etkili bir şekilde yürütülebilmesi fırsatını okullara sağlamak olarak iki ana başlık altında topladığı görülmektedir.

Eğitim programı geliştirme çalışmaları bütün ülkelerde yaygın olarak görülmektedir. Geliştirilen birçok eğitim programında iyi tasarlanmış ve elde edilmek istenen amaçlar övgüye değerdir, ancak çoğu zaman politika yapıcıların dikkatleri ve enerjileri istenen, arzu edilen eğitim programı değişikliğinde "nasıl" sorusunu ihmal ederek tamamen "ne" sorusuna odaklanmaktadır. Yeni bir eğitim programını uygulamaya geçirmek üç farklı adımdan oluşmaktadır. Bu adımlardan birincisi başlatma, ikincisi uygulama ve üçüncüsü de

rutinleştirmedir (Waugh ve Godfrey, 1995, Akt.: Aldous ve Rogan, 2005). Meydana gelen planlı değişikliklerin çoğunda odak, neredeyse yalnızca programın oluşturulmasına (yani başlangıç aşamasına) yerleştirilmektedir. Aşamalar arasında ardışıklılık önemli olup, başlangıç aşaması ve uygulama aşamasının rutinleştirme aşamasına mümkün olduğunca kısa sürede ulaşmasının beklenen ve istenen durum olduğu değerlendirilmektedir.

Yetiştirilecek olan bireylerin özelliklerinin belirleyicisi olan eğitim programları, bireylere kazandırılacak davranış standartlarını, öğretilen bilgi, beceri ve tutumları, öğretme-öğrenme etkinliklerini ve değerlendirme süreçlerini belirlemektedir. Kuşkusuz sistemde önemli bir işlevi olan eğitim programlarının uygulayıcısı öğretmenlerdir (Gültekin, 2013). Öğretmenler eğitim programının geçmesi için bir filtredir. Çeşitli yönleriyle anlayışları, algıları, görüşleri, tutumları, ilgileri, sıkıntıları, kaygıları yani tüm doğası ile renkli bir yelpaze oluştururlar. Bu nedenle, okullarda uygulanan eğitim programları, yöneticilerin zorunlu kıldığı ya da program yapımcıların geliştirdiklerinden çok farklıdır (Schwartz, 2007).

Eğitimsel araştırma literatüründe ki son değişim ve gelişmeler tüm ülkeleri eğitim programı uygulama süreçlerini tekrar gözden geçirmeye, başarılı bir şekilde gerekli uyarılma ve değişiklikleri yapmaya zorlamaktadır. Sonuçta yapılan değerlendirme ile iyi eğitim almış tüm öğretmenlere bilgi, beceri, tutum ve sonuçlar ile ilgili geri bildirim sağlanmaktadır. Program değerlendirme en önemli adımlardan biri olarak görülmektedir. Böylece uygulanan programın kalitesi ve öğrenme çıktılarının iyileştirilmesinin sağlanacağı umulmaktadır. Değerlendirme, performans seviyesini veya sonuçların kalitesini belirler ve gösterilen kalite seviyesine dayalı kararlar alınmasını sağlamaktadır. Bu iki süreç birbirinin tamamlayıcısıdır ve eğitim olayının gerçekleşmesi için gerekli görülmektedir (Neacşu ve Sözbilir, 2014).

Bu araştırmanın amacı, ülkelere göre 8. sınıf fen öğretmenlerinin eğitim programının uygulanmasına ilişkin görüş ve düşüncelerinin neler olduğunu belirlemektir. Çalışmanın alt problemleri;

1) Ülkelere göre 8. sınıf fen öğretmenlerinin "Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması"na yönelik görüşleri ile "Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi"ne yönelik görüşleri arasındaki ilişki nasıldır?

2) Ülkelere göre 8. sınıf fen öğretmenlerinin "Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması"na yönelik görüşleri ile "Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışma"ya yönelik görüşleri arasındaki ilişki nasıldır?

3) Ülkelere göre 8. sınıf fen öğretmenlerinin "Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması"na yönelik görüşleri ile "Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmakta zorluk çekme"ye yönelik görüşleri arasındaki ilişki nasıldır?

4) Ülkelere göre 8. sınıf fen öğretmenlerinin "Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi"ne yönelik görüşleri ile "Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışma"ya yönelik görüşleri arasındaki ilişki nasıldır?

5) Ülkelere göre 8. sınıf fen öğretmenlerinin "Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi"ne yönelik görüşleri ile "Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmakta zorluk çekme"ye yönelik görüşleri arasındaki ilişki nasıldır?

6) Ülkelere göre 8. sınıf fen öğretmenlerinin "Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışma"ya yönelik görüşleri ile "Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmakta zorluk çekme"ye yönelik görüşleri arasındaki ilişki nasıldır? şeklinde belirlenmiştir.

Uluslararası alanda ülkelerin eğitim performanslarının karşılaştırılmasında TIMSS ve benzer nitelikteki çalışmalar yaygın olarak kullanılmaktadır. TIMSS, Uluslararası Matematik ve Fen Eğilimleri Araştırması olarak tanımlanmaktadır. 60'tan fazla ülkenin katıldığı TIMSS araştırması, katılımcı ülkelerin eğitim sistemlerinde politikalarını belirleyen ve etkileyen önemli bir proje olarak görülmektedir (Karamustafaoğlu & Sontay, 2012).

Eğitim programlarının uygulanması, değerlendirilmesi ve yetersiz yönlerinin belirlenmesi aşamalarında TIMSS araştırması sonuçları önemli bir rol oynamaktadır. Ülkeler, bu tür çalışmalardan elde edilen veriler doğrultusunda mevcut eğitim programlarının eksik, aksak, yetersiz, zayıf yönleri ile güçlü yönleri, eğitim politikalarının dışı vurumu ve öğretmenlerin yeterlilikleri gibi konuları tekrar gözden geçirebilmektedirler (Çelen, Çelik & Seferoğlu, 2011).

Türkiye'de uygulanan eğitim programı ile eğitilmiş bireyler, hem ulusal hem uluslararası sınavlara programın belirlenen kazanımlarıyla hazırlanmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı, IEA ve OECD gibi sınavları uygulayan kurumlar da bu sınavların sonuçlarını ve katılımcı ülkelerin başarı durumlarını temel alarak, eğitim politikalarını revize etmekte, değiştirmekte veya aynen kullanmaya devam etmektedirler (Baysura, 2017).

Eğitim programlarının uygulanmasındaki en önemli aktör, kilit isim olarak görülen öğretmenlerdir. Öğrenenlerin dersi öğrenmesinde bire bir etkili olan, dersin belirlenen programa ne kadar uygun işlendiği veya derse kaynak oluşturan materyallerin ne sıklıkla kullanıldığı değil, tam aksine öğretmenlerin

program uygulama sürecine etki eden görüşlerinin olduğu ve eğitim programları ile kazandırılması istenen amaçların hayata geçirilmesi için programların uygulayıcısı konumundaki öğretmenlerin görüşlerine yapılan bu araştırma da yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Başarılı okulların durumları incelendiğinde, öğretmenlerin programların amaçlarını yüksek oranda anladıkları görülmektedir (Acharya, Metsämuuronen, & Metsämuuronen, 2013; Metsämuuronen & Kafle, 2013). Başarılı okulların başarıyı elde eden ülkelere dönüşmesi beklenen ve istenen bir durumdur. Jurdak (2006) da yapmış olduğu bir araştırma da, öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlamalarının başarıyı aynı oranda arttıracaklarını ve bu başarının da TIMSS ve PISA gibi uluslararası sınavlara yansımalarının beklendiğini belirtmektedir. Yansıma etkilerinin daha iyi görülebilmesi için bu çalışma da öncelikle öğretmenlerin eğitim programının ilk basamağında yer alan amaçları anlamalarındaki durumla ilgili olarak fen öğretmenlerinin görüşleri incelenmiştir.

Eğitim sistemlerinde başarıyı elde etme başlıca hedeflerden biridir (Eleren, 2007). Eğitim programlarının başarılı olmasında en önemli aktör programın rehberi ve uygulayıcısı olan öğretmenlerdir. Başarı için sürecin her aşamasında; program geliştirme, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde öğretmenlerin görüşlerine başvurulması gerekmektedir (Doğan, 2010). Program uygulama başarı düzeyi, üç faktöre dayalı oluşturulan bir planlamanın sonucunda net bir şekilde görülebilmektedir. Ornstein & Hunkins (2013)'e göre bu üç faktör; kişiler, programlar ve süreçlerdir. Başarılı bir program uygulama bu üç faktörün çok detaylı bir biçimde planlanması ile gerçekleştirilebilmektedir. Kişiler içerisinde programı hayata geçiren kişi öğretmenlerdir. Öğretmenlerin eğitim programlarını uygulamadaki başarı dereceleri araştırmacılara ve eğitim politikacılarına bilgi sunmaktadır. Bu konuda bilgi öğretmenlerin kendi meslektaşlarının gözünden de elde edilebilmektedir. Dünya saygınlığı olan TIMSS çalışmalarında da fen öğretmenlerinin okullarındaki öğretmenlerin eğitim programlarını uygulama başarılarına yönelik görüşleri sorgulanmaktadır. Böylece bu bilgi ile dünyadaki okullarda eğitim programlarının uygulanma başarısı hakkında bilgi sağlanarak, eğitim politikacılarına programların uygulanabilme düzeyleri hakkında veri sunulabilir.

Yapılan araştırmalar da öğretmenlerin program uygulama noktasında kendilerini yalnız hissettiklerini ifade ettikleri görülmektedir (Hargreaves, 2001). Bu durum, çalışma arkadaşılığının yetersizliğinin bir göstergesi olarak düşünülmektedir. (Ayubayeva, 2018) de yapmış olduğu bir çalışma da Kazakistan

eğitim sistemini incelemiş ve eğitim sisteminde gözleme ve akran değerlendirmesinin olduğunu, bununda işbirliği ve grup çalışması algısını doğurduğunun altını çizmiştir. Gimranova (2018) de yaptığı çalışmada ise Kazakistan'da retmenlerin birlikte çalışmasının üretmenler açısından program uygulamayı kolaylaştırıcı faktör olarak görüldüğünü ifade etmektedir. Arokiasamy, Krishna & Padmanathan (2016) Malezya'da yaptıkları çalışmada retmen işbirliğinin dönüşümsel liderlik ve örgüt sağlığı arasında aracı değişken olduğunu ifade etmektedirler. Kore'de retmenlerin her üç yılda 90 saatlik işbirliği yapacak şekilde sınıf çalışmalarına katılmalarının zorunlu kılındığı görülmektedir (Hong & Kang, 2008). Bu sebeplerden dolayı üretmenler tarafından birlikte çalışmaya verilen değer önemli görülmüş ve araştırmanın konusuna dahil edilmiştir.

Değişim zor ve uzun bir yolculuğun başlangıcının kabul olarak görülmektedir. Eğitim alanında gerçekleştirilmesi istenen değişim yapısal, toplumsal en önemlisi de bireysel bir değişim ihtiyacının varlığının kabullenilişini gerektirmektedir (Han, 2013). Değişim bireylerin ilgi, istek ve değerlerini temel alarak gerçekleştirildiğinde, kişiler değişimi kabullenme konusunda daha istekli olmaktadır. Bir değişim olan program geliştirme ve uygulama (Mitchell, 2016) süreçleri yenilikleri de içinde barındırmaktadır. Eğitim reformunun belirlenen hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirdiğinin belirlenmesinde, süreç içerisindeki tüm unsurların dinamiksel yapı içeren değişimi anlamalarına ve anladıklarını karşı tarafa aktarabilmelerine bağlı olduğu düşünülmektedir (Fullan, 1991). Eğitim reformunun uygulayıcısı olan ve süreç içerisinde stratejik öneme sahip retmenlerin; görüş, inanç, tutum ve yaklaşımları, gerçekleştirilecek reformların kendi rol modellerine uyum dereceleri, reformlara yükledikleri anlamlar, değişim direnç durumları gibi özellikleri bütünüyle değerlendirildiğinde değişim sonuçlarına doğrudan müdahale edebilecek etkiye sahip oldukları söylenebilir. Değişime karşı sergiledikleri tutumlar ile retmenlerin sahip olduğu inanç yapılarının belirli bileşenleri, eğitim programı uygulama başarisını arttırsa da, genel olarak mevcut inanç yapıları amaçlanan programın temel felsefesi ile uyuşmaması durumunda başarılı uygulamayı engellemektedir (Cronin-Jones, 1991). Eğitim sistemlerinde yaşanan değişimlerden biri olan, çağın becerileriyle donatılmış, gelişime açık, güncellenebilen bir alt yapıya sahip eğitime ulaşmak adına yapılan reform hareketlerine ilişkin retmen görüşleri büyük bir önem arz etmektedir. Fen alanı günümüzde bilgi dünyasındaki değişimlerden en çok etkilenen alandır. Dolayısıyla da fen eğitimi de değişime açık bir alandır. Bu eğitimden sorumlu retmenlerin deği-

şime açık olmaları ve programların değişimine ayak uydurabilme ilgili görüşleri fen öğretim programlarının ve dolayısıyla da eğitim programlarının uygulanmasına yönelik bilgi sağlayacaktır. Bu amaçla bu çalışma da fen öğretmenlerinin programlardaki değişimlere yönelik kendileri hakkındaki görüşleri de incelenmiştir.

Bu araştırma kapsamında değişkenler arasındaki ilişkilerde incelenmiştir. Fullan (2001)'in öncüsü olduğu eğitsel değişim modelinde, programın uygulanmasında anlaşılabilirlik önemli bir varsayım olarak dikkat çekmektedir. Program uygulama aslında amaçlara ulaşma olarak düşünüldüğünde öncelikle amaçların öğretmenler tarafından anlaşılması gerekmektedir. Amaçların anlaşılması öğrenme-öğretme süreçlerinde doğru stratejilerin seçilmesini ve kullanılmasını sağlamaktadır. Böylece sürecin verimli bir şekilde sürdürülmesi ve programın etkili bir şekilde uygulanması beklenmektedir. Öğretmenlerin başarılı bir program uygulama sürecini yönetmelerinin; eğitim programının amaçlarını, temellerini ve gerekliliğini anlamalarına bağlanmasının nedenleri araştırmada ele alınmaya değer görülmüştür.

Okullarda eğitim öğretim hizmetlerinin yürütücüsü konumunda olan öğretmenler, belirlenen program amaçlarının gerçekleştirilmesi doğrultusunda okul içerisinde işlerini devam ettiren bir grubu oluşturmaktadırlar. Programın uygulanmasında öğretmenlerin mensup olduğu grupla birlikteliği, okulda sürdürülen eğitim ve öğretim hizmetlerinin daha etkili ve verimli olmasını sağlayacaktır (Arslan ve Sünbül, 2013). Hill, Jeffrey, McWalters, Paliokas, Seagren ve Stumbo (2010) öğretmenlerin öğrencilerin başarıları için amaçlara ulaşmada tek başlarına izole biçimde olmadıklarını ifade etmektedirler. Birlik duygusuna sahip grup çalışmasına yatkın olan öğretmenlerin bulunduğu okullarda samimi ilişkilerin varlığı, yüksek düzeyde iş doyumunu oluşturduğu belirlenmektedir. Bu birlikteliğin ve oluşan iklimin eğitim programlarının amaçlarının gerçekleşmesinde ne ölçüde etkili olduğunun belirlenmesi için bu araştırmaya ihtiyaç duyulmuştur.

Programı uygulayacaklar değişimi gerçek amaçları açısından düşünmelidirler (Elmore, 2004). Programın amaçları hem kişiler hem de kişiler arası durumlar üzerine odaklanmaktadır. Geleneksel düşüncenin aksine bilişselliğin duyularla bir bütün olduğu düşüncesi üzerine entegre edilmiştir. Program uygulayıcıların uyguladıkları programın amaçlarını anlama düzeyi sadece bilişsel boyutlara değil aynı zamanda benlik, özsaygı ve bireysel kimlikleri gibi sosyal ve ahlaki yönü olan boyutlara da bağlanmaktadır (Ornstein & Hunkins, 2013). Bir değişim ve yenilik olan programın, amaçlarının doğru anlaşılması

ile ne ölçüde ayak uydurulabilir hale geldiğinin belirlenmesi önemli görülmektedir.

Okul yöneticilerinin öğretmenlerle işbirliği yapması, öğretmenlerin aralarında paylaşım yapmaları, dayanışma içerisinde mesleki ilişkiler kurmaları program başarısına olumlu etki eden faktörler olarak gösterilmektedir (Demirtaş, 2010). Diğer öğretmenlerle grup çalışması yapmak tek başınalığı yıkar (Wiles, 2016). Bir okulun iklimi, okulu ötekilerinden ayıran ve okula üye olan bireylerin davranışlarını etkileyen dahili özelliklerin bütünüdür yansımaları içeren temel bir kavramdır. Okul iklimi, okul üyeleri tarafından algılanan, bireylerin davranışlarını etkileyen ve okulda sergilenen davranışlara yönelik ortak algının ortamsal, göreceli tutarlı özelliğidir (Hoy & Miskel, 1987, Akt.: Özdemir, Sezgin, Şirin, Karip & Erkan, 2010). Okul iklimi olumlu olan okullarda öğretmenler birlikte çalışabilmektedirler. Öğretmenlerin işbirliği, öğrencilerin başarıları ve öğrenmelerini, yani, programın başarılı biri şekilde uygulanmasını sağlamaktadır (Fullan, 2008; Lee & Smith, 1996; Song, Hur & Kwon, 2018; Yasumoto, Uekawa & Bidwell, 2001).

Değişime ayak uydurabilmek program uygulamanın başarısını arttırmaktadır. 8. sınıf fen öğretmenlerinin okullarındaki eğitim programlarının başarılı bir şekilde uygulanabilmesi için, öğretmenlerin özellikle değiştirilen eğitim programlarına karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, eski ile yeni programı değiştirmeye istekli olmaları, yeni eğitim programlarını kabullenmeleri gerekli görülmektedir (Tekbıyık & Akdeniz, 2008). Bu çalışma da gerekli görülen değişimin program uygulama başarısına etkisi ele alındığından ortaya çıkan sonuçların alanyazına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

Shapira & Lishchinsky (2019) alanyazında öğretmen uygulamalarının etik boyutlarından birinin öğretmenler arasındaki mesleki ilişkiler olduğunu ifade etmektedirler. Gündelik yaşamda olduğu gibi okul yaşamında da rol ve statülerinin dağılımının yapılması, ilişkilerin, ortak amaç ve görüşlerin varlığı öğretmenlerin sosyalleşme sürecine katılımlarını zorunlu kılmaktadır (Nartgün & Demirer, 2016). Sosyalleşme sürecinin program uygulamayı kolaylaştırıcı, değişikliklere ayak uydurabilme isteğini artırıcı, mesleki gelişimi destekleyici, okul ortamını anlamlandırıcı etkileri içermesi gerekmektedir (Kartal, 2005). Bu açılarından bakıldığında, uygulanmaya başlanan yeni programların, öğretmenler tarafından kabullenilme, yıllardır uyguladıkları eski programı yenisiyle değiştirilmesine karşı bir direnç gösterip göstermeme ve eğitim ortamında bu programı uygulayıp uygulamama durumlarının araştırılması gerekliliği ortaya çıkmaktadır.



## 2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, verileri toplama araçları, verilerin analizi ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

### 2.1. Araştırma Modeli

Araştırma ilişkisel tarama modelindedir. İlişkisel tarama modeli, tarama modelinin bir türüdür. Tarama modeli, bir gruba ait özellikleri belirlemek için yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz & Çakmak, 2014). İlişkisel tarama modeli değişkenler arasında olası değişimi ve derecesini belirlemeye yöneliktir.

### 2.2. Çalışma Grubu

Araştırma 11895 öğretmen katılımı ile gerçekleştirilmiş ve Tablo 1.'de sunulmuştur.

Tablo 1. Araştırmaya katılan öğretmenlerin yaşa ve cinsiyete göre dağılımı

Ülke-ler	Cinsiyet	25 altı	25–29	30–39	40–49	50–59	60 üstü	Bilgi yok	TOP-LAM
Avust-ralya	Kadın	26	76	137	111	83	12	2	447
	Erkek	7	58	76	71	89	30	0	331
	Toplam	33	134	213	182	172	42	2	778
Bah-reyn	Kadın	0	15	57	25	4	0	0	101
	Erkek	2	3	35	27	10	1	0	78
	Belirtil-memiş	0	0	1	0	0	0	1	2
	Toplam	2	18	93	52	14	1	1	181
Bots-vana	Kadın	3	18	23	14	1	0		59
	Erkek	1	18	39	32	4	1		95
	Toplam	4	36	62	46	5	1		154
Ka-nada	Kadın	1	10	74	56	34	1	1	177
	Erkek	0	11	48	46	33	7	0	145
	Toplam	1	21	122	102	67	8	1	322
Şili	Kadın	4	24	24	28	22	6	0	108

	Erkek	0	8	13	8	11	6	1	47
	Belirtilmemiş	0	0	0	0	1	0	0	1
	Toplam	4	32	37	36	34	12	1	156
Gür-cistan	Kadın		13	73	181	177	109	3	556
	Erkek		4	5	4	12	16	0	41
	Toplam		17	78	185	189	125	3	597
Ma-caristan	Kadın		6	37	114	166	29	0	352
	Erkek		8	27	42	60	6	1	144
	Toplam		14	64	156	226	35	1	496
İran	Kadın		13	50	51	7	2		123
	Erkek		13	48	56	8	1		126
	Toplam		26	98	107	15	3		249
Ja-ponya	Kadın	6	6	6	9	17	1	0	45
	Erkek	6	19	30	33	28	7	0	123
	Belirtilmemiş	0	0	0	0	1	0	1	2
	Toplam	12	25	36	42	46	8	1	170
Kaza-kistan	Kadın	30	68	152	186	178	21	0	635
	Erkek	10	19	27	23	35	11	1	126
	Belirtilmemiş	0	0	0	0	0	0	1	1
	Toplam	40	87	179	209	213	32	2	762
Ür-dün	Kadın	14	20	68	28	5			135
	Erkek	6	39	25	28	7			105
	Belirtilmemiş	0	1	2	1	0			4
	Toplam	20	60	95	57	12			244
Kore	Kadın	3	21	50	42	26	2		144
	Erkek	0	6	25	16	23	1		71
	Toplam	3	27	75	58	49	3		215
Ku-veyt	Kadın	4	19	39	26	2	0	0	90
	Erkek	0	9	39	17	15	1	3	84
	Belirtilmemiş	0	0	1	2	1	0	0	4
	Toplam	4	28	79	45	18	1	3	178

Lüb- nan	Kadın	14	36	43	13	9	0	0	115
	Erkek	3	12	21	3	5	4	2	50
	Belirtil- memiş	0	0	1	0	0	0	0	1
	Toplam	17	48	65	16	14	4	2	166
Lit- vanya	Kadın	4	23	104	221	290	101		743
	Erkek	2	15	7	24	43	20		111
	Toplam	6	38	111	245	333	121		854
Ma- lezya	Kadın	4	57	98	45	21			225
	Erkek	0	9	18	12	6			45
	Toplam	4	66	116	57	27			270
Malta	Kadın	29	60	56	48	10	4		207
	Erkek	3	28	33	17	14	0		95
	Toplam	32	88	89	65	24	4		302
Fas	Kadın	5	29	59	48	64	2	2	209
	Erkek	10	72	79	101	131	18	0	411
	Belirtil- memiş	0	2	1	3	0	0	0	6
	Toplam	15	103	139	152	195	20	2	626
Um- man	Kadın	4	50	76	35	1		0	166
	Erkek	1	32	79	34	9		1	156
	Belirtil- memiş	0	1	2	0	0		0	3
	Toplam	5	83	157	69	10		1	325
Yeni Ze- landa	Kadın	5	17	35	61	40	11	1	170
	Erkek	1	10	23	40	28	25	0	127
	Belirtil- memiş	0	0	0	0	1	0	0	1
	Toplam	6	27	58	101	69	36	1	298
Nor- veç	Kadın	2	14	27	33	11	11		98
	Erkek	2	8	25	24	13	11		83
	Toplam	4	22	52	57	24	22		181
Katar	Kadın	3	22	53	23	7	0	2	110
	Erkek	2	10	51	41	10	3	1	118
	Belirtil- memiş	0	0	1	1	0	0	0	2

	Toplam	5	32	105	65	17	3	3	230
Rusya	Kadın	15	31	97	205	216	105	3	672
	Erkek	5	8	12	13	19	17	0	74
	Toplam	20	39	109	218	235	122	3	746
Suudi Arabistan	Kadın		2	39	21	1			63
	Erkek		13	30	19	4			66
	Belirtilmemiş		0	0	0	1			1
	Toplam		15	69	40	6			130
Slovenya	Kadın		8	81	138	195	5		427
	Erkek		3	30	23	44	5		105
	Belirtilmemiş		0	0	1	0	0		1
	Toplam		11	111	162	239	10		533
Güney Afrika	Kadın	5	24	35	51	23	4	2	144
	Erkek	7	17	30	67	29	2	0	152
	Belirtilmemiş	1	1	1	1	1	0	0	5
	Toplam	13	42	66	119	53	6	2	301
İsveç	Kadın	3	11	41	73	23	8		159
	Erkek	2	3	23	45	29	16		118
	Toplam	5	14	64	118	52	24		277
Tayland	Kadın	8	25	65	29	30	2	0	159
	Erkek	1	7	20	3	9	1	0	41
	Belirtilmemiş	0	0	0	0	1	0	1	2
	Toplam	9	32	85	32	40	3	1	202
Birleşik Arap Emirlikleri	Kadın	3	62	172	107	16	3	0	363
	Erkek	3	22	77	59	20	5	0	186
	Belirtilmemiş	0	0	0	3	0	0	1	4
	Toplam	6	84	249	169	36	8	1	553
Türkiye	Kadın	1	35	36	28	3	0		103
	Erkek	4	23	49	22	10	2		110
	Toplam	5	58	85	50	13	2		213
Mısır	Kadın	2	24	42	51	23			142

	Erkek	1	2	19	24	15			61
	Belirtilmemiş	0	0	1	0	0			1
	<b>Toplam</b>	<b>3</b>	<b>26</b>	<b>62</b>	<b>75</b>	<b>38</b>			<b>204</b>
Amerika Birleşik Devletleri	Kadın	16	37	77	77	43	10	2	262
	Erkek	5	18	42	47	25	11	1	149
	Belirtilmemiş	0	0	0	0	0	0	1	1
	<b>Toplam</b>	<b>21</b>	<b>55</b>	<b>119</b>	<b>124</b>	<b>68</b>	<b>21</b>	<b>4</b>	<b>412</b>
İngiltere	Kadın	25	68	116	55	38	5	1	308
	Erkek	17	44	70	68	53	8	1	261
	<b>Belirtilmemiş</b>	<b>42</b>	<b>112</b>	<b>186</b>	<b>123</b>	<b>91</b>	<b>13</b>	<b>2</b>	<b>569</b>

### 2.3. Verileri Toplama Araçları

Araştırma verileri, TIMSS 2015 çalışmasının veri tabanından (<https://timss.bc.edu/timss2015/international-database/>) elde edilmiştir. Verilerin analizi, öğretmenlere uygulanan anket sorularında yer alan 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması”, “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi”, “Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışmak”, “Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmada zorluk çekme durumları”, sorularına eksiksiz yanıt veren öğretmenlerle gerçekleştirilmiştir. Bu sorular öğretmenlerin görüşlerin ifade etmektedir. 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması” ve “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi” sıralı değişken yapısında olup öğretmenlere “çok yüksek”, “yüksek”, “orta” ve “düşük” dört seçenek sunulmuştur. “Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışmak” sıralı değişken yapısında olup öğretmenlere “çok sık”, “sık”, “bazen” ve “asla ya da neredeyse hiç” dört seçenek sunulmuştur. “Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmada zorluk çekme durumu” sıralı değişken yapısında olup öğretmenlere “tamamen katılıyorum”, “kısmen katılıyorum”, “kısmen katılmıyorum”, “hiç katılmıyorum” dört seçenek sunulmuştur.

## 2.4. Verilerin Analizi

Katılımcıların genel durumu için frekans ve yüzde oranlar belirlenmiştir. Ülkelere göre 8. sınıf fen öğretmenlerinin (1) “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması”, (2) “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi”, (3) “Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışmak”, (4) “Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmada zorluk çekme durumları” değişkenleri arasındaki ilişkiler Goodman-Kruskal Gamma ile belirlenmiştir. Sonuçların anlamlılığı için sınır değer .05 olarak kabul edilmiştir. Goodman-Kruskal Gamma katsayısının yorumlanmasında Babbie, Halley & Zaino (2007) görüşlerinden yararlanılmış ve bu görüşlere göre; 0.00 değer aralığı İlişki Yok,  $\pm .01 - .09$  değer aralığı Zayıf / İlgili Olmayan İlişki,  $\pm .10 - .29$  değer aralığı Orta / Hiçbir Şeye Değer,  $\pm .30 - .99$  değer aralığı Güçlü İlişkinin Kanıtı / Aşırı İlgili,  $\pm 1.00$  değer aralığı Mükemmel / Çok Güçlü Olasılıkta İlişki olarak yorumlanmıştır.

## 3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde problem durumunda ifade edilen alt problemlerin çözümüne ilişkin analiz sonuçlarına yer verilmiştir. TIMSS 2015 araştırmasına katılan 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması”na yönelik görüşleri ile “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi”ne yönelik görüşleri arasındaki ilişki Gamma istatistiği ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 2.’de sunulmuştur.

Tablo 2. Ülkelere göre 8. sınıf fen öğretmenlerinin "Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması"na yönelik görüşleri ile “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi”ne yönelik görüşleri arasındaki ilişki

Ülkeler	Gamma	Ülkeler	Gamma
Avustralya	.84*	Fas	.78*
Bahreyn	.81*	Umman	.85*
Botswana	.75*	Yeni Zelanda	.87*
Kanada	.90*	Norveç	.93*
Şili	.82*	Katar	.89*

Gürcistan	.93*	Rusya	.85*
Macaristan	.77*	Suudi Arabistan	.93*
İran	.80*	Slovenya	.95*
Japonya	.93*	Güney Afrika	.83*
Kazakistan	.81*	İsveç	.91*
Ürdün	.76*	Tayland	.83*
Kore	.94*	Birleşik Arap Emirlikleri	.83*
Kuveyt	.79*	Türkiye	.84*
Lübnan	.88*	Mısır	.87*
Litvanya	.84*	Amerika Birleşik Devletleri	.87*
Malezya	.92*	İngiltere	.86*
Malta	.87*	*p<.05	

Tablo 2’de görüldüğü gibi TIMSS 2015 araştırmasına katılan 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması”na yönelik görüşleri ile “Öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi”ne yönelik görüşleri arasında tüm ülkelerde pozitif yönde ve “güçlü” düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. En yüksek değer .95 ile Slovenya’ya aitken en düşük değer .75 ile Botsvana’ya aittir.

TIMSS 2015 araştırmasına katılan 8. sınıf fen öğretmenlerinin "Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması”na yönelik görüşleri ile “Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışma”ya yönelik görüşleri arasındaki ilişki Gamma istatistiği ile belirlenmiş ve sonuçlar Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Ülkelere göre 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması”na yönelik görüşleri ile “Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışma”ya yönelik görüşleri arasındaki ilişki

Ülkeler	Gamma	Ülkeler	Gamma
Avustralya	.46*	Fas	.30*
Bahreyn	.51*	Umman	.30*
Botsvana	.30*	Yeni Zelanda	.42*
Kanada	.41*	Norveç	.65*
Şili	.28*	Katar	.56*
Gürcistan	.36*	Rusya	.40*
Macaristan	.40*	Suudi Arabistan	.49*
İran	.31*	Slovenya	.26*
Japonya	.36*	Güney Afrika	.44*
Kazakistan	.40*	İsveç	.44*
Ürdün	.48*	Tayland	.35*
Kore	.47*	Birleşik Arap Emirlikleri	.45*
Kuveyt	.17	Türkiye	.53*
Lübnan	.20*	Mısır	.61*
Litvanya	.29*	Amerika Birleşik Devletleri	.39*
Malezya	.54*	İngiltere	.42*
Malta	.30*	*p<.05	

Tablo 3’te de görüldüğü gibi “Öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması”na yönelik görüşleri ile “Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışma”ya yönelik görüşleri arasında Kuveyt’te herhangi bir anlamlı ilişki yokken; Litvanya, Şili, Slovenya ve Lübnan’da “orta” düzeyde ve diğer ülkelerde “güçlü” düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

TIMSS 2015 araştırmasına katılan 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması” na yönelik görüşleri ile “Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmakta zorluk çekme”ye yönelik görüşleri arasındaki ilişki Gamma testi ile hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 4’te sunulmuştur.



Tablo 4. Ülkelere göre 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması”na yönelik görüşleri ile “Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmakta zorluk çekme”ye yönelik görüşleri arasındaki ilişki

Ülkeler	Gamma	Ülkeler	Gamma
Avustralya	-.10	Fas	-.19*
Bahreyn	-.41*	Umman	-.34
Botsvana	-.21	Yeni Zelanda	-.11
Kanada	-.21*	Norveç	-.29*
Şili	-.20	Katar	-.37*
Gürcistan	-.24*	Rusya	-.20*
Macaristan	-.13	Suudi Arabistan	-.28*
İran	-.18*	Slovenya	-.12
Japonya	-.18*	Güney Afrika	-.31*
Kazakistan	-.15*	İsveç	-.30*
Ürdün	-.12	Tayland	-.13
Kore	-.17	Birleşik Arap Emirlikleri	-.34*
Kuveyt	-.33*	Türkiye	-.20
Lübnan	-.26*	Mısır	-.16
Litvanya	-.14*	Amerika Birleşik Devletleri	-.20*
Malezya	-.23*	İngiltere	-.15*
Malta	-.09	*p<.05	

Tablo 4 incelendiğinde 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması”na yönelik görüşleri ile “Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmakta zorluk çekme”ye yönelik görüşleri arasında; Avustralya, Botsvana, Şili, Macaristan, Japonya, Ürdün, Kore, Malta, Umman, Yeni Zelanda, Slovenya, Tayland, Türkiye ve Mısır’da anlamlı bir ilişki görülmemiştir. Kanada, Gürcistan, İran, Kazakistan, Lübnan, Litvanya, Malezya, Fas, Rusya, Suudi Arabistan, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Norveç’de negatif yönde anlamlı ve “orta” düzeyde bir ilişki olduğu belirlenirken; Bahreyn, Kuveyt, Güney Afrika, İsveç, Birleşik Arap Emirlikleri ve Katar’da negatif yönde, anlamlı ve “güçlü” düzeyde bir ilişki belirlenmiştir.

TIMSS 2015 araştırmasına katılan 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi”ne yönelik görüşleri ile “Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışma”ya yönelik görüşleri arasındaki ilişki Gamma istatistiği ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5. Ülkelere göre 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi”ne yönelik görüşleri ile “Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışma”ya yönelik görüşleri arasındaki ilişki

Ülkeler	Gamma	Ülkeler	Gamma
Avustralya	.44*	Fas	.29*
Bahreyn	.47*	Umman	.54*
Botsvana	.22*	Yeni Zelanda	.32*
Kanada	.33*	Norveç	.62*
Şili	.34*	Katar	.58*
Gürcistan	.40*	Rusya	.42*
Macaristan	.36*	Suudi Arabistan	.56*
İran	.32*	Slovenya	.32*
Japonya	.41*	Güney Afrika	.40*
Kazakistan	.30*	İsveç	.51*
Ürdün	.61*	Tayland	.53*
Kore	.47*	Birleşik Arap Emirlikleri	.38*
Kuveyt	.37*	Türkiye	.48*
Lübnan	.26*	Mısır	.51*
Litvanya	.43*	Amerika Birleşik Devletleri	.33*
Malezya	.65*	İngiltere	.51*
Malta	.40*	*p<.05	

Tablo 5 incelendiğinde; 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi”ne yönelik görüşleri ile “Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışma”ya dönük görüşleri arasında, Botsvana’da anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Değişkenler arasında Fas ve Lübnan’da “orta” düzeyde, geri kalan ülkelerde ise “güçlü” düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki vardır.

TIMSS 2015 araştırmasına katılan 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi”ne yönelik görüşleri ile “Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmada zorluk çekme”ye Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6. Ülkelere göre 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi”ne yönelik görüşleri ile “Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmada zorluk çekme”ye yönelik görüşleri arasındaki ilişki

Ülkeler	Gamma	Ülkeler	Gamma
Avustralya	-.04	Fas	-0,13*
Bahreyn	-0,37*	Umman	-0,31*
Botsvana	-0,12	Yeni Zelanda	-0,14
Kanada	-0,23*	Norveç	-0,28*
Şili	-0,13	Katar	-0,43*
Gürcistan	-0,14	Rusya	-0,24*
Macaristan	-0,8	Suudi Arabistan	-0,25*
İran	-0,8	Slovenya	-0,08
Japonya	-0,2	Güney Afrika	-0,08
Kazakistan	0,5	İsveç	-0,32*
Ürdün	-0,18	Tayland	-0,29*
Kore	-0,15	Birleşik Arap Emirlikleri	-0,25*
Kuveyt	-16	Türkiye	-0,24*
Lübnan	-0,08	Mısır	-0,25*
Litvanya	-0,2*	Amerika Birleşik Devletleri	-0,17*
Malezya	-0,14	İngiltere	-0,18*
Malta	-0,02	*p<.05	

Tablo 6 incelendiğinde 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Okullarındaki öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi”ne yönelik görüşleri ile “Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmada zorluk çekme”ye yönelik görüşleri arasında; Katar, Bahreyn, İsveç ve Umman’da “güçlü” düzeyde; Tayland, Norveç, Suudi Arabistan, Mısır, Birleşik Arap Emirlikleri, Türkiye, Rusya, Kanada, Litvanya, İngiltere, Amerika Birleşik

Devletleri ve Fas'ta "orta" düzeyde negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Japonya, Ürdün, Kuveyt, Kore, Yeni Zelanda, Malezya, Gürcistan, Şili, Botswana, Lübnan, Macaristan, Slovenya, Güney Afrika, Avustralya, Malta, İran ve Kazakistan'da bu iki değişken arasında ilişki bulunamamıştır.

TIMSS 2015 araştırmasına katılan 8. sınıf fen öğretmenlerinin "Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışma"ya yönelik görüşleri ile "Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmakta zorluk çekme"ye yönelik görüşleri arasındaki ilişki Gamma istatistiği ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo +.'da sunulmuştur.

Tablo 7. Ülkelere göre 8. sınıf fen öğretmenlerinin "Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışma"ya yönelik görüşleri ile "Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmakta zorluk çekme"ye yönelik görüşleri arasındaki ilişki

Ülkeler	Gamma	Ülkeler	Gamma
Avustralya	-0.07	Fas	-.07
Bahreyn	-0.45*	Umman	-.21*
Botswana	.04	Yeni Zelanda	-.17*
Kanada	-.05	Norveç	-.27*
Şili	.02	Katar	-.28*
Gürcistan	-0.16*	Rusya	-.20 *
Macaristan	.01	Suudi Arabistan	-.21 *
İran	-.24*	Slovenya	-.11*
Japonya	-.06	Güney Afrika	-.20*
Kazakistan	.06	İsveç	-.26*
Ürdün	-.25*	Tayland	-.12
Kore	-.32*	Birleşik Arap Emirlikleri	-.27*
Kuveyt	-.18	Türkiye	-.05
Lübnan	-.09	Mısır	-.10
Litvanya	.01	Amerika Birleşik Devletleri	-.18*
Malezya	-.10	İngiltere	-.09
Malta	-.08	*p<.05	

Tablo 7. incelendiğinde TIMSS 2015 araştırmasına katılan 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışma”ya yönelik görüşleri ile “Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmakta zorluk çekme”ye yönelik görüşleri arasında Bahreyn ve Kore’de “güçlü”; Birleşik Arap Emirlikleri, Rusya, Ürdün, Amerika Birleşik Devletleri, Katar, İsveç, Umman, Gürcistan, Güney Afrika, Norveç, İran ve Yeni Zelanda’da “orta” düzeyde negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Suudi Arabistan, Kuveyt, Slovenya, İngiltere, Avustralya, Fas, Tayland, Malta, Mısır, Malezya, Kazakistan, Lübnan, Kanada, Japonya, Türkiye, Botswana, Şili, Kazakistan ve Litvanya’da herhangi bir ilişki bulunamamıştır.

#### 4. SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Araştırmanın bu bölümünde, elde edilen bulgulara göre araştırmanın sonuçları ve bu sonuçlar doğrultusunda da önerilerde bulunulacaktır. Bu araştırma genel olarak TIMSS 2015 araştırmasına katılmış 8. sınıf fen öğretmenlerine yöneltilen değişkenler arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Öncelikle “Öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması”na yönelik görüşleri ile “Öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi”ne yönelik görüşleri arasındaki ilişki incelenmiştir. Analiz sonuçları genelde iki değişken arasında “güçlü” düzeyde bir ilişkiyi işaret etmektedir. Fullan (2001)’in öncüsü olduğu eğitsel değişim modeli, programın uygulanmasında anlaşılabilirlik önemli bir varsayımdır. Program uygulama aşlında amaçlara ulaşma olarak düşünüldüğünde öncelikle amaçların öğretmenler tarafından anlaşılması gerekmektedir. Amaçların anlaşılması öğrenme-öğretme süreçlerinde doğru stratejilerin seçilmesini ve kullanımını sağlayacaktır. Dolayısıyla da programlar uygulanmış olacaktır. TIMSS 2015’e katılan tüm 8. sınıf fen öğretmenlerinde teorik olarak bu görüşün ağırlıkta olduğu ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında incelenen bir diğer ilişki 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması”na yönelik görüşleri ile “Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışma”ya yönelik görüşleri arasındaki ilişki durumudur. Sadece Kuveyt’te anlamlı bir ilişki olmayıp, diğer ülkelerde bu ilişki genelde “güçlü” olarak görülmektedir. Hill, Jeffrey, McWalters, Paliokas, Seagren, & Stumbo (2010) öğretmenlerin öğrencilerin başarıları için amaçlara ulaşmada tek başlarına izole biçimde olmadıklarını ifade etmektedirler. Elde edilen sonuçların bu görüşü desteklediği ifade edilebilir.

TIMSS 2015 araştırmasına katılan 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Öğretmenlerin okulun eğitim programının amaçlarını anlaması”na yönelik görüşleri ile “Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmakta zorluk çekme”ye yönelik görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde genel olarak iki farklı durum ortaya çıkmıştır. Türkiye’nin de dâhil olduğu 14 ülkede anlamlı bir ilişki belirlenmemiştir. Geriye kalan ülkelerin yaklaşık %58 ((33-14)/33) X 100) oranında bu değişkenler arasında ilişkiye rastlanmıştır. Bu oran %50’den yüksektir. Her iki ülkeden birinde bu ilişkiye rastlandığı ifade edilebilir. Bu ilişkiye göre 8. sınıf fen öğretmenlerinin amaçları anlamının değişikliğe uyumu sağladığı konusunda görüş belirttikleri ifade edilebilir. Elmore (2004)’ye göre programı uygulayacaklar değişimi gerçek amaçları açısından düşünmelidirler. Bir değişim ve yenilik olan program, amaçları anlaşıldığında kolayca ayak uydurulabilir hale gelebilmektedir. Bu durum ülkelerin çoğunda amaçların anlaşılması ve yeniliğe ayak uydurma ilişkisi ile ispatlanmıştır.

Bu değişken arasında belirlenen ilişki Bahreyn, Kuveyt, Güney Afrika, İsveç, Birleşik Arap Emirlikleri ve Katar’da negatif yönde, anlamlı ve “güçlü” düzeyde iken; Kanada, Gürcistan, İran, Kazakistan, Lübnan, Litvanya, Malezya, Fas, Rusya, Suudi Arabistan, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Norveç’te negatif yönde anlamlı ve “orta” düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öte yandan Kanada, Gürcistan, İran, Kazakistan, Lübnan, Litvanya, Malezya, Fas, Rusya, Suudi Arabistan, Amerika Birleşik Devletleri, İngiltere ve Norveç’te negatif yönde anlamlı ve “orta” düzeyde bir ilişki ifade edilmiştir. İlişkilerin ülkelerin coğrafi komşuluğa, ekonomik topluluklara üyeliği veya gelişmişlik düzeyi gibi gruplara bağlı olarak dağılmadığı ifade edilebilir.

TIMSS 2015 araştırmasına katılan 8. sınıf fen öğretmenlerinin “Öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi”ne yönelik görüşleri ile “Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışma”ya yönelik görüşleri arasında Botswana hariç anlamlı ve Fas ile Lübnan hariç birçok ülkede “güçlü” düzey bir ilişki belirlenmiştir. Ornstein ve Hunkins (2013)’e göre programın uygulanmasında iletişim önemli bir faktör olup, öğretmenlerin tek başlarına olmalarına gerek yoktur. Öğretmenlerin işbirliği içerisinde programı uygulayabilmeleri için iletişim önemli bir faktördür. İletişimin olduğu ortamda pozitif bir okul iklimi vardır. Okul iklimi olan okullarda öğretmenler birlikte çalışabilmektedirler. Öğretmenlerin işbirliği öğrencilerin başarıları ve öğrenmelerini, yani, programın başarılı biri şekilde uygulanmasını sağlamaktadır (Fullan, 2008; Lee & Smith, 1996; Song, Hur & Kwon, 2018; Yasumoto, Uekawa & Bidwell, 2001).

TIMSS 2015'e katılan 8. sınıf fen öğretmenlerinin "Öğretmenlerin okulun eğitim programını uygulamadaki başarı derecesi"ne yönelik görüşleri ile "Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmakta zorluk çekme"ye yönelik görüşleri arasında; Katar, Bahreyn, İsveç, Umman, Tayland, Norveç, Suudi Arabistan, Mısır, Birleşik Arap Emirlikleri, Türkiye, Rusya, Kanada, Litvanya, İngiltere, Amerika Birleşik Devletleri ve Fas'ta negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yani bu ülkeler değişime ayak uydurdukça programlarını uygulamayabilmektedirler. Program uygulama modellerinden biri olan "değişim için direncin üstesinden gelme" modeline göre yöneticiler kadar öğretmenlerin ve diğer astların yönetimde söz hakkı bulunmaktadır. Ülkelerin okullarındaki yönetimi paylaşma ile ilgili durumlarından kaynaklanan değişkenlik ve benzerlik durumlarına göre sonuçlar farklı çıkabilir. Yine anlamlı çıkan dağılım oranı katılımcı ülkelerin yarısına denktir. Ülkeler için bir kümelenme gözlemlenmemiştir.

TIMSS 2015 araştırmasına katılan ülkelerin 8. sınıf fen öğretmenlerinin okuldaki öğretmenlerine ilişkin "Eğitim programının uygulanmasında grup olarak çalışma"ya yönelik görüşleri ile kendilerinin "Eğitim programındaki tüm değişikliklere ayak uydurmakta zorluk çekme"ye yönelik görüşleri arasındaki ilişki incelendiğinde katılımcı ülkelerin yarısından fazlasında anlamlı ilişki bulunamamıştır. Yine bu dağılım için ülkeler açısından bir sınıflama gözlenmemiştir.

Tüm ilişkiler genel olarak değerlendirildiğinde okuldaki öğretmenlerin eğitim programının amaçlarını anlaması, programın uygulanma başarıları ve fen öğretmenlerinin programın uygulanmasında grup olarak çalışma ile ilgili görüşleri arasında anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Bu ilişkilerin düzeyi ülkeden ülkeye değişmekle birlikte ağırlıklı olarak "güçlü" düzeyde olduğu ifade edilebilir. Bu değişkenlere ait sorular daha çok okulun iklimini içermektedir. En son değişken ise daha bireysel bir sorudur ve diğer değişkenlerin ilişkilerine oranla daha az sayıdadır. Botsvana, Şili, Japonya ve Malta'da bu değişken ile diğer değişkenler arasında herhangi bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. Bahreyn, Kanada, Norveç, Katar, Rusya, İsveç, Birleşik Arap Emirlikleri ve Amerika Birleşik Devletleri'nde tüm değişkenler arasında ilişki olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada 8. sınıf fen öğretmenlerinin eğitim programlarının uygulanmasına yönelik anlayışlarını kolaylaştırabilmeleri ve yeni eğitim programlarının yapıcı anlamlarını geliştirebilmeleri için aşağıda belirtilen önerilerde bulunmaktadır. Eğitim programlarında yapılan ya da yapılması planlanan kavramsal ve gelişimsel reform hareketleri öğretmenlerin etkin katılımı ile

gerçekleştirilmelidir. Bu etkililik durumunun; öğretmenlerin yeni eğitim programının temellerini ve gerekliliğini anlamalarını sağlamasının yanı sıra program uygulama sürecinde yaşanması muhtemel başarısızlıkları, karmaşayı ve aksaklıkları önceden fark etmelerine ve probleme etkin çözüm önerileri sunabilmelerine yardımcı olacağı düşünülmektedir.

Politika yapıcılar, uygulayıcılar ve diğer paydaşlar arasında irtibat kurabilecekleri geniş bir iletişim ağı oluşturulması gerekmektedir. Bu iletişim ağının takip edilen aşama ve süreçler hakkında yakından bilgi sahibi olmalarını ve yapılması planlanan yeni eğitim programını daha kısa sürede kabullenmelerini sağlayacağı düşünülmektedir. Diğer öğrenme kurumları ve okullar arasında; öğretmen işbirliğini teşvik etmek, destek yapıları oluşturmak, ilerlemeye yönelik çalışmalar yapmak, okul bölgelerinde mesleki gelişim çalışmalarına sürekli olarak ve önemli ölçüde yatırımlar yapılması önerilmektedir (Bantwini, 2010).

Bu öneriler öğretmenlerin program amaçlarını net bir şekilde anlamalarının sağlanması, program uygulama da başarıyı getiren adımların atılması ile reformlar hakkında uygun anlayışı geliştirmeleri ve zorluklar ortaya çıktığında gerekli yardımları almaları içinde gerekli görülmektedir. Böyle bir sürecin, gelişmiş ya da az gelişmiş ülke olup olmadığına bakılmaksızın, çeşitli paydaşlar arasında yaygınlaştırılmasında fayda olacağı düşünülmektedir. Öğretmenlere destekleyici bir atmosfer de yeni reformların anlamlandırılması için bilginin inşa edilme fırsatı, yeterli araç ve alan verilmelidir.

Bu araştırma TIMSS 2015 araştırmasına katılan 8. sınıf fen öğretmenlerine uygulanan anketlerden elde edilen veriler ile gerçekleştirilmiştir. Dolayısıyla sadece fen öğretmenlerinin görüş ve bakış açılarıyla sınırlıdır. Araştırmacıları okullardaki tüm öğretmenleri katarak, çalışmayı tekrarlayabilir ve eğitim programlarının aslında nasıl uygulandığı hakkında daha detaylı bilgi elde edebilirler.

Çalışmanın sonuçları özellikle amaçların anlaşılması ve birlikte çalışmanın programın uygulanmasında başarılı olunacağına ilişkin görüşlerinin olduğunu ortaya koymuştur. Bu görüşler eğitim programı okuryazarlığı ve okul ikliminin göstelerindendir. Bu sonuçlar ışığında eğitim politikacılarına programların başarılı şekilde uygulanması için okullarda öğretmenlerin işbirliğini artırıcı ve program okuryazarlığını sağlayıcı etkinliklere yönlendirmesi önerilmektedir.



## KAYNAKÇA

- Abazaoğlu, İ., & Taşar, M. F. (2016). Fen bilgisi öğretmen özelliklerinin öğrenci fen başarısı ile ilişkisi: TIMSS 2011 verilerine göre bir durum analizi (Singapur, Güney Kore, Japonya, İngiltere, Türkiye). *İlköğretim online*, 15(3),922-945.
- Acharya S. P, Metsämuuronen T. M. & Metsämuuronen, J. (2013). *Teacher Effect in Learning*. In J Metsämuuronen & B.R., Kafle (Eds), Where Are We Now? Student achievement in mathematics, Nepali and Social studies in 2011. Ministry of Education, Kathmandu, Nepal. pp. 281 – 316. Retrieved from <http://www.ero.gov.np/article/148/nasa-report-2011.html>.(Accessed 04.05.2019)
- Arokiasamy, A. R. A., Krishna, T., & Padmanathan, P. (2016). The influence of school culture as a moderator to the relationship between transformational leadership and organizational health of secondary school teachers in Malaysia. *International Journal of Education and Research*, 4 (9), 269-288.
- Arslan, C., & Sünbül, A. M. (2013). Öğretmenlerin birlikte çalışma yeterlilikleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1).
- Ayas, A. (1995). Fen bilimlerinde program geliştirme ve uygulama teknikleri üzerine bir çalışma: İki çağdaş yaklaşımın değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(11).
- Ayubayeva, N. (2018). *Teacher collaboration for Professional learning: Case studies of three schools in Kazakhstan* (Yayınlanmamış doktora tezi), University of Cambridge, United Kingdom.
- Babbie, E. R., Halley, F., & Zaino, J. (2007). *Adventures in social research: data analysis isusing SPSS 14.0 and 15.0 for Windows*. PineForgePress.
- Bantwini, B. D. (2010). How teachers perceive the new curriculum reform: Lessons from a school district in the Eastern Cape Province, South Africa. *International Journal of Educational Development*, 30(1), 83-90.
- Baysura, Ö. D. (2017). TIMSS matematik sorularının Matematik Öğretim Programı ve TEOG matematik soruları kapsamında incelenmesi (Doctoral dissertation, Yüksek Lisans Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul).
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö. E., Demirel, F., Karadeniz, Ş., & Çakmak, E. K. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayıncılık.

- Cronin-Jones, L. L. (1991). Science teacher beliefs and their influence on curriculum implementation: Two case studies. *Journal of research in science teaching*, 28(3), 235-250.
- Çelen, F. K., Çelik, A., & Seferoğlu, S. S. (2011). Türk eğitim sistemi ve PISA sonuçları. *Akademik Bilişim*, 2(4), 1-9.
- Demirtaş, Z. (2010). Okul kültürü ile öğrenci başarısı arasındaki ilişki. *Eğitim ve Bilim*, 35(158).
- Doğan, Y. (2010). Fen ve teknoloji dersi programının uygulanması sürecinde karşılaşılan sorunlar. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(1), 86-106.
- Eleren, A. (2007). Eğitim başarısının artırılmasına süreç geliştirme yöntemlerinin kullanılması ve bir uygulama. *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 9(2), 1-25.
- Elmore, R. F. (2004). *School reform from the inside out: Policy, practice, and performance*. Harvard Education Press. 8 Story Street First Floor, Cambridge, MA 02138.
- Fullan, M. G. (1991). *The New Meaning of Educational Change*. London: Cassell Educational Limited Wellington House.
- Fullan, M. (2001). *The new meaning of educational change*. Routledge.
- Fullan, M. (2008). *What's worth fighting for in headship?* (2nd ed.). New York, NY: Teachers College Press.
- Gimranova, A. (2018). *Implementation of new curriculum reform in secondary education of Kazakhstan: Study of teachers' perspectives* (Yayınlanmamış doktora tezi), Nazarbayev University, Kazakistan.
- Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169).
- Han, Ç. (2013). Öğretmenlerin işlevsel paradigmatları ve eğitim reformu. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 59-79.
- Hargreaves, A. (2001). The emotional geographies of teachers' relations with colleagues. *International Journal of Educational Research*, 35(5), 503-527.
- Hill, D., Jeffrey, J., McWalters, P., Paliokas, K., Seagren, A., & Stumbo, C. (2010). Transforming teaching and leading: A vision for a high-quality education development system. *Education Work force White Paper*. Washington, DC: Council of Chief State School Officers.
- Jurdak, M. (2006b). *Impact of student, teacher, school factors on achievement in mathematics and science based on TIMSS 2003 Arab Countries Data*. Beirut: UNESCO Regional Office in Beirut (limited distribution).

- Retrieved from [http://www.opentech.me/~laes/upload/editor\\_upload/unesco%20timss%20report-2010.pdf](http://www.opentech.me/~laes/upload/editor_upload/unesco%20timss%20report-2010.pdf). (Accessed 02.02.2019)
- Kang, N. H., & Hong, M. (2008). Achieving excellence in teacher work force and equity in learning opportunities in South Korea. *Educational Researcher*, 37(4), 200-207.
- Karamustafaoğlu, O., & Sontay, G. (2012). Bir TIMSS sınavının ardından: TIMSS 2011'e katılan öğrenci ve uygulayıcı öğretmenlerin görüşleri. *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi, 27-30 Haziran*.
- Kartal, S. (2005). İlköğretim okulu yönetici ve öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşmeleri Ankara ili örneği. *Ege Eğitim Dergisi*, 6(2).
- Kıroğlu, K. (2011). *En son değişikliklerle ilköğretim programları 1. 5. sınıflar*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Lee, V. E., & Smith, J. B. (1996). Collective responsibility for learning and its effects on gains in achievement for early secondary school students. *American Journal of Education*, 104(2), 103-147.
- Metsämuuronen, J., & Kafle, B. R. (2013). Where are we now? Student achievement in Mathematics, Nepali and Social Studies in 2011.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *TIMSS 2015 tanıtım kitapçığı*. Ankara. [http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/Tanitim\\_Kitapcigi.pdf](http://timss.meb.gov.tr/wpcontent/uploads/Tanitim_Kitapcigi.pdf) [12.04.2019].
- Mitchell, B. (2016). Curriculum construction and implementation. *International Journal of Liberal Arts and Social Science*. 4(4), 45-56.
- Nartgün, Ş. S., & Demirer, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sosyalleşme ve özdeşleşme düzeyleri ile birlikte çalışma yeterlikleri arasındaki ilişki. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 237-269.
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2013). *Curriculum: foundation, principles, and issues* (6 th ed). Pearson.
- Özdemir, S., Sezgin, F., Şirin, H., Karip, E., & Erkan, S. (2010). İlköğretim okulu öğrencilerinin okul iklimine ilişkin algılarını yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(38), 213-224.
- Rogan, J., & Aldous, C. (2005). Relationships between the constructs of a theory of curriculum implementation. *Journal of Research in Science Teaching: The Official Journal of the National Association for Research in Science Teaching*, 42(3), 313-336.

- Shapira-Lishchinsky, O. (2019). The implicit meaning of TIMSS: Exploring ethics in teachers' practice. *Teaching and Teacher Education*, 79, 188-197.
- Schwartz, M. (2007). For whom do we write the curriculum?. *Journal of curriculum studies*, 38(4), 449-457, DOI: 10.1080/00220270500296606  
To link to this article: <http://dx.doi.org/10.1080/00220270500296606>.
- Song, K. O., Hur, E. J., & Kwon, B. Y. (2018). Does high-quality professional development make a difference? Evidence from TIMSS. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 48(6), 954-972.
- Sözbilir, M., & Neacşu, I. (2014). Alternative assessment and evaluation methods: A practical guidebook for teachers. *Erzurum/Bucharest: Erzurum Provincial Directorate of National Education*.
- Tekbıyık, A., & Akdeniz, A. R. (2008). İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programını kabullenmeye ve uygulamaya yönelik öğretmen görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 2(2), 23-37.
- Tuzcu, G. (2006). *Avrupa Birliği'ne giriş süreci ve eğitimde vizyon 2023*. Türk Eğitim Derneği.
- Wiles, J. (2016). *Eğitim program liderliği*. (Çev. Bahattin Acat). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık. (Orijinal yayım tarihi, 2008).
- Yasumoto, J. Y., Uekawa, K., & Bidwell, C. E. (2001). The collegial focus and high school students' achievement. *Sociology of Education*, 74(3), 181-209.
- Yıldırım, A., Özgürlük, B., Parlak, B., Gönen, E., & Polat, M. (2016). TIMSS 2015 ulusal matematik ve fen bilimleri ön raporu 4. ve 8. sınıflar. *MEB: Ölçme, Değerlendirme ve Sınav Hizmetleri Genel Müdürlüğü*.

# İLKÖĞRETİM MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN PANDEMİ DÖNEMİNDE YAŞADIKLARI ÖĞRETİMSEL SORUNLAR VE ÖĞRETİM UYGULAMALARINA YÖNELİK TERCİHLERİ\*

İrem Gökçe KAYA<sup>1</sup>, Levent VURAL<sup>2</sup>

## GİRİŞ

Bilgi ve iletişim teknolojisinin hızlı gelişimi ile matematik, toplumun teknolojik okuryazarlığını geliştirme ihtiyacının bir parçası haline gelmiştir. Matematik ve matematik eğitimi, özellikle bilgi toplumunun gelişiminde rekabet avantajı elde etmek için temel kaynaklar haline gelmiştir. Geleceğin işgücü yani öğrencilerin, sosyal ve ekonomik kalkınmaya katılma becerilerine sahip olmaları gerekmektedir (OECD, 2010). Bu sebeple öğrencilere verilen matematik eğitimi, öğrencilere eleştirel düşünme, problem çözme, matematiksel muhakeme gibi beceriler kazandırmayı ve öğrencilere ileri düzeyde matematik bilgisi kazandırmayı amaçlamaktadır.

Bir toplumun ekonomik ve sosyal yaşamının yanı sıra bir bireyin kariyeri için önemli olan matematiksel başarısının incelenmesine yönelik çalışmalar yapılmıştır. Matematik öğretimi başarısını etkileyen faktörleri belirlemeye çalışan araştırmalar, genellikle matematik performansını ve matematiğe yönelik tutumları çıktılar yani bağımlı değişkenler olarak kabul eder ve bu çıktıları etkileyen girdiler ile girdilerin kendileri arasındaki ilişkiyi göz önünde bulundurur. Piacentini ve Monticone (2016) matematik öğretiminde başarıyı etkileyen faktörlerin; öğrenciler, öğretmenler, müfredat, aile, okullar ve çevre olabileceğini belirtmişlerdir. Bu faktörlerden kaynaklanan problemler öğrencilerin matematik performansını olumsuz etkilemektedir.

Günümüzde teknolojinin hızla gelişmesiyle birlikte eğitim alanında birçok yenilik bulunmaktadır. Gelişimi birincil amaç edinen toplumlar, eğitimin kalitesini artırmak için ihtiyaç duydukları yenilikleri dikkate alarak eğitim sistemlerini ve programlarını sürekli güncellemelidir. İlköğretimden yükseköğretime kadar teknolojinin eğitim sürecine katkısı tartışılmaz bir gerçektir. Bu

---

\* Bu çalışma birinci yayıncının ikici yayıncı danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tez çalışmasına dayalı olarak hazırlanmıştır.

<sup>1</sup> MEB, İlköğretim Matematik Öğretmeni e mail: [gokceekeseer@gmail.com](mailto:gokceekeseer@gmail.com),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7346-6421>

<sup>2</sup> Doç. Dr., Trakya Üniversitesi e mail: [leventvural@trakya.edu.tr](mailto:leventvural@trakya.edu.tr),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9302-6143>

bağlamda teknolojinin eğitim sistemine entegrasyonu ile mevcut teknolojiler eğitim ortamında yerini almaya başlamış ve bu süreci kolaylaştırmıştır. Böylece teknoloji, eğitimin ayrılmaz bir parçası haline gelmiştir (Mercan,2018). Bu gelişmeler ışığında eğitim ve teknolojinin birleşmesi ile uzaktan eğitim kavramı ortaya çıkmıştır. Teknolojik gelişimin eğitime alanına bir katkısı olarak kabul edilen uzaktan eğitim, 1960'lı yıllarda ülkemizde ortaya çıkmış ve teknolojik gelişmelere paralel olarak günümüzde kullanılmaktadır.

Günümüzde uzaktan eğitim, gelişen teknolojik imkânlar ve sağlanan altyapıya göre etkinliğini göstermektedir. Uzaktan eğitimde, aynı anda birden fazla kaynaktan yararlanılması, sunulma ve ifade edilme biçimindeki zaman kaybını en aza indirme gibi birçok yönden geleneksel öğretimden olumlu yönde ayrılmaktadır (Ağır, 2007). İnternetin yaygınlaşması uzaktan eğitimin kalitesini artırmıştır. Günümüzde internet altyapısına sahip olan herkes istediği alanda uzaktan eğitime kolaylıkla erişebilmektedir. Teknolojik olarak herkesin istediği bilgiye istediği zaman ve istediği yerden ulaşmasını sağlayan uzaktan eğitim, aynı zamanda erişim kolaylığı ve düşük maliyet açısından günümüzde tercih edilen öğretim yöntemlerinden biridir (Al ve Madran, 2004).

Kitlesel eğitim yaklaşımlarının bir gereği olarak yaşam boyu öğrenme süreci toplumların önem verdiği bir olgu olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitim modelleri, bu “yaşam boyu öğrenme” olgusunu destekleyen en güçlü sistemlerden biridir. Bu nedenle birçok karar verici, eğitim politikalarında uzaktan eğitime gerektiği önemi vermektedir. Son yıllarda teknolojinin yükselişi, uzaktan eğitimi daha ekonomik, erişilebilir ve kullanışlı hale getirmiştir ancak teknolojik dezavantajlarının olduğunu da göz ardı etmemek gereklidir. 2019 yılından itibaren tüm dünyayı etkisi altına alan koronavirüs salgını sonrası birçok ülke zorunlu olarak kapanma kararı almıştır. Bu kapanmalardan en çok etkilenen alanlardan biri de eğitimidir. Uzaktan eğitim, bu esnada oluşan kayıpları en aza indirerek eğitim sürecinin devamı için önemli olmuş ve teknolojinin etkin kullanımı, dünya çapında milyonlarca öğrencinin eğitimlerine evden devam etmelerini sağlamıştır.

2019-2020 yıllarında dünyayı etkisi altına alan Covid-19 salgını nedeniyle okullarda sürdürülen yüz yüze eğitime ara verilerek eğitimde aksama olmaması için farklı çözümler geliştirilmiştir. Bu süreçte eğitimin kesintisiz devam etmesi amacıyla uzaktan eğitim tüm dünyada yaygınlaşmıştır. Fatih Projesi, Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Akıllı Tahtalar, eğitimde tablet bilgisayar dağıtımı gibi birçok uygulama ile Millî Eğitim Bakanlığı dijital eğitime geçişi hızlandırmış ve teknolojinin gelişimine ayak uydurmuştur. Tüm bu platformlara

olan ihtiyaç, ülkemizi de etkisi altına alan Covid-19 pandemisi sırasında ortaya çıkmış ve eğitim-ğretim öğretmenlerin bu alandaki becerileri ile kesintisiz olarak devam etmiştir. Sönmez, Yıldırım ve etinkaya (2020) küresel salgın nedeniyle ileri düzeyde yararlanılan uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitime bir alternatif olarak görülmekten ziyade gelecekte eğitimin temeli olacağını savunmaktadırlar.

Uzaktan eğitim çağımızın bir gereksinimidir. Burada eğitim vermekle yükümlü olan öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Öğretmenlerin bu süreçte etkili olmalarını sağlamak için uzaktan eğitim bilgilerine artan bir ihtiyaç vardır.

Bu noktadan hareketle Covid-19 pandemisinin mevcut durumunda, eğitim süreci, matematiğin ğretimi, uzaktan eğitim ve nihayetinde uzaktan eğitim yoluyla matematik derslerinin gerçekleştirilmesi ile birlikte eğitim-ğretim ile ilgili tartışma sorularının farklı bir boyut kazandığı görülmektedir. Bu araştırmada Covid-19 pandemi döneminde ortaokul matematik ğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlar ve ğretim tekniklerine yönelik tercihlerinin belirlenmesi amaçlanmaktadır.

## 2. YÖNTEM

Bu çalışmanın amaçlarına ulaşabilmesi amacıyla nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Ortaokul matematik ğretmenlerinin Covid-19 pandemisi ile gelişen uzaktan eğitim süreci ile ilgili yaşadıkları öğretimsel sorunları ve kullandıkları ğretim uygulamalarına ait görüşlerini içerdiğinden araştırmada nitel araştırma türünün durum çalışması modeli ile desenlenmiştir.

### 2.1. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında ortaokul matematik ğretmenlerinin 2020-2021 eğitim-ğretim yılında uzaktan eğitim ile yürüttükleri matematik ğretimi sürecinde tercih ettikleri ğretim teknikleri ve yaşadıkları öğretimsel sorunlara odaklanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 25 ortaokul matematik ğretmeni oluşmaktadır. Çalışma grubu Edirne ili ve ilçelerindeki devlet ortaokullarında görev yapan ve gönüllülük esasına göre belirlenmiş ortaokul matematik öğretmenleri ile oluşturulmuştur. Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden lt örnekleme yöntemine uygun olarak belirlenmiştir.

## 2.2. Veri Toplama Araçları

Bu çalışmanın veri toplama aracı yarı yapılandırılmış görüşmedir. Araştırmada da ortaokul matematik öğretmenlerinin uzak eğitimde matematik öğretiminde yaşadıkları öğretimsel sorunları ve öğretim tekniklerine yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla araştırmacıya ve çalışmaya esneklik sağlayan yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır.

Formların hazırlanışında; görüşme sorularının belirlenmesi, soruların düzenlenmesi, açılış ve kapanış sorularının belirlenmesi, kayıt için gerekli onay belgelerinin hazırlanması, görüşme formlarının hazırlanması aşamaları tamamlanarak (Patton, 2002) gereklilikler yerine getirilmeye çalışılmıştır. Öte yandan öncelikle tez danışmanı olmak üzere alanında yüksek lisans derecesine sahip öğretim görevlileri tarafından uzman görüşleri alınarak formlara son şekli verilmiştir. Son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formları ile ortaokul matematik öğretmenleriyle görüşmeler gerçekleştirilmiştir.

Araştırma kapsamında kullanılan yarı-yapılandırılmış görüşme formu ortaokul matematik öğretmenlerinin yaşadıkları öğretimsel sorunlara ve tercih ettikleri tekniklere yönelik temel on dokuz sorudan ve temel soruları detaylandıracak sonda sorulardan oluşmaktadır. Görüşmeler, formda belirlenen soruların cevaplanmasına olanak tanıyacak şekilde ortalama 20 dakika sürmüştür. Görüşmeler çoğunlukla önceden planlandığı şekilde gerçekleştirilmiştir.

## 2.3. Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışmanın yürütülmesi sürecinde etik ilkeler bağlamında, araştırmacının öncelikle çalıştığı kurumdan, dekanlıktan ve rektörlükten gerekli araştırma izinlerini almış ve araştırmanın yürütüleceği kuruma resmi izin yazısı ile araştırma süreci başlatılmıştır.

Yarı yapılandırılmış görüşmelerin gerçekleştirildiği ortaokul matematik öğretmenleri belirlenirken gönüllülük esası dikkate alınmıştır. Gönüllü katılımlarına ilişkin araştırmaya gönüllü katılım onayları alınmıştır. Görüşmelerin hepsinde, herhangi bir öğretmen elektronik kayıt cihazı kullanımına onay vermedikleri durumlarda, yazılı kayıt tutmaya ilişkin gerekli bilgilendirmeler sağlanarak kayıt altına alınmıştır. Araştırma sonuçlarının sunulmasında araştırmaya katılan bireylerin kimlikleri açıklanmamış ve kodlar kullanılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin dokümanlar sadece araştırmacı tarafından saklanmaktadır.



Yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen nitel verilerin analizinde içerik analizinden yararlanılmıştır. İçerik analizi sonucunda araştırma alt problemleriyle ilgili konu ve alt başlıklar oluşturulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Benzer verileri bir araya toplayan ve okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlayan içerik analizi, verileri derinlemesine analiz ederek araştırmacılara sunmaktadır. Bu çalışmada da içerik analizinde konular, konuyla ilgili alt konular ve birebir alıntılardan yararlanılmıştır. Bu görüşmelerin analizinde öncelikle yarı yapılandırılmış görüşmelerde gönüllük esasına dayalı olarak ses kayıtları alınmıştır. Görüşme kayıtlarının transkriptleri kontrol edilerek yazım hataları düzeltilmiştir. Görüşmelerden elde edilen tüm ses kayıtları ve araştırmacı günlüğü birlikte analiz edilmiştir. Aynı zamanda toplanan verilerin benzerliği ile çalışmanın güvenilirliğini sağlanmıştır. Kodlama sürecinin güvenilirliğini sağlamak için, alınan görüşme transkriptlerinden rastgele seçilen beş görüşme dökümü, eğitim ve örnek konularda yüksek lisans yapmış alandan uzak olmayan 3 uzman kişi tarafından kodlanmıştır. Araştırmacılar tarafından elde edilen kodlama verileri analiz edilerek oluşturulan kod ve temalar ile araştırmacılar tarafından oluşturulan kod ve temalar karşılaştırılarak fikir birliğine varılmıştır. Ortaya çıkan kod daha sonra ortak noktalara, araştırma sorularına ve program boyutlarına karşılık gelen konular oluşturmak için kullanılmıştır. Gönderilen temalar araştırma sorularıyla eşleştirilerek yorumlanarak mikro düzeyde bir analiz yapılmıştır. Nitel verilere uygulanan içerik analizi sonucunda 30 tema ve 21 alt tema oluşturulmuştur. Temalar ve alt temalar oluşturulduktan sonra her bir temaya ilişkin görüşler betimsel olarak sunulmuş ve sonuçların doğrudan alıntı yapılarak birbirleriyle karşılaştırılabilmesi sağlanmıştır. Sonuçlar bölümünde yazıya dökülen düşünceler etik açıdan öğretmenlerin isimleriyle değil Ö1, Ö2, Ö3 vb. şeklinde öğretmenlere verilen rumuzlarla belirtilmiştir.

### **3. BULGULAR**

Araştırmanın verilerinin analizinden elde edilen bulgular tablolar şeklinde gösterilmiş ve oluşturulan tema, alt tema ve kategoriler yorumlanmıştır.

**Tablo 1.** Uzaktan Eğitim Sürecine Geçilmeden Önce Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Geleneksel yöntemler	2
Çağdaş yöntemler	10
Geleneksel ve çağdaş yöntemler bir arada	13

Tablo 1’de Covid-19 pandemi döneminde ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitime geçilmeden önce matematik öğretiminde tercih ettikleri yöntem ve teknikler ‘geleneksel yöntemler’, ‘çağdaş yöntemler’ ve ‘geleneksel ve çağdaş yöntemlerin bir arada’ olduğu 3 tema oluşturmuştur. Tablo 1 incelendiğinde Öğretmenlerin verdikleri cevaplar uzaktan eğitime geçilmeden önce matematik öğretiminde yöntem ve teknik seçimlerinin konuya ve kazanıma bağlı olarak, öğrencilere ve hazırbulunmuşluk durumlarına uygun olacak şekilde, sınıf mevcuduna göre çağdaş ve geleneksel yöntemleri bir arada kullandıklarını göstermektedir.

**Tablo 2.** Uzaktan Eğitim Sürecine Geçilmeden Önce Uzaktan Eğitim Deneyimleri

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Evet	8
Hayır	17

Tablo 2’ye göre Covid-19 pandemi döneminde ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimden önceki deneyimleri incelenmiştir.

**Tablo 3.** Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Yöntem ve Teknikler

Düz anlatım yöntem/teknik	16
Soru-cevap yöntem/teknik	7
Gösteri yaptırma yöntem/teknik	2

Tablo 3 incelendiğinde Covid-19 pandemi döneminde ortaokul matematik öğretmenleri uzaktan eğitimde matematik öğretiminde geleneksel öğretim yöntemlerini tercih etmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar uzaktan eğitimde kullandıkları yöntem ve tekniklerin geleneksel anlatım teknikleri olduğu şeklinde yorumlanabilir.

**Tablo 4.** Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Materyal Kullanımı

<b>Temalar</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>f</b>
Materyal kullandım	Kendi hazırladığım sunular	8
	EBA	7
	Ders kitabı	4
	GeoGebra	2
Materyal kullanmadım	-	4

Tablo 4’te Covid-19 pandemi döneminde ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde materyal kullanımına yönelik tercih ettikleri ‘materyal kullandım’ ve ‘materyal kullanmadım’ temasını oluşturmuştur.

**Tablo 5.** Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Dijital Platformlar

<b>Temalar</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>f</b>
Canlı ders yazılımları	EBA	17
	Zoom	8
Tercih edilen site	EBA ders içerikleri	25
	Morpa Kampüs Diğer	2
		6

Tablo 5’e göre Covid-19 pandemi döneminde ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretiminde kullandığı dijital platformlar ‘Canlı Ders Yazılımları’ ve ‘Yararlanılan Site’ olarak iki temada incelenmiştir. Matematik öğretmenleri uzaktan eğitimde farklı kaynaklar kullanmışlardır.

**Tablo 6.** EBA TV İçeriklerine İlişkin Öğretmen Görüşleri

<b>Temalar</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>f</b>
İçerikler yeterli	Her seviyeye uygun	10
	Her seviyeye uygun değil	6
İçerikler yetersiz	-	9

Tablo 6 incelendiğinde Covid-19 pandemi döneminde ortaokul matematik öğretmenleri matematik öğretimde EBA TV içeriklerini yeterli bulmuşlardır.

**Tablo 7.** Uzaktan Eğitim Sürecinde Öğretmenlerin Tercih Ettikleri Ölçme-Değerlendirme Yaklaşımları

<b>Temalar</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>f</b>
Ölçme-değerlendirme yaptım	Süreç odaklı Sonuç odaklı	5
		7
Ölçme-değerlendirme yapmadım	-	13

Tablo 7 incelendiğinde Covid-19 pandemi döneminde ortaokul matematik öğretmenlerinin matematik öğretimde ölçme-değerlendirme yapmadıkları ifade edilmiştir.

**Tablo 8. Öğrencilerinin Üst Kademeye Hazırbulunmuşluklarına İlişkin Öğretmen Görüşleri**

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Üst kademeye hazırlar	2
Üst kademeye hazır değil	23

Tablo 8'e bakıldığında Covid-19 pandemi döneminde ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğretim gören öğrencilerin bir üst kademeye hazırbulunmuşluklarına yönelik görüşleri 'üst kademeye hazırlar' ve 'üst kademeye hazır değil' temalarını oluşturmuştur. Covid-19 pandemi döneminde ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri öğrencilerin üst seviyeye hazır olmadıklarını göstermektedir.

**Tablo 9.** Öğrencilerinin Matematik Derslerine Yönelik İlgileri

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
İlgileri oldu	6
İlgileri olmadı	19

Tablo 9'a bakıldığında Covid-19 pandemi döneminde ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrenim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik ilgileri 'ilgileri oldu' ve 'ilgileri olmadı' temalarını oluşturmuştur. Tablo 9 Covid-19 pandemi döneminde ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğretim gören öğrencilerin matematik dersine yönelik ilgilerinin olmadığını göstermektedir.

**Tablo 10. Pandeminin Matematik Öğretimine Yönelik Etkilerine İlişkin Öğretmenlerin Görüşleri**

<b>Temalar</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>f</b>
Olumsuz etkileri oldu	Anlatımın soyut kalması	12
	Öğrencilerin pasif kalması	7
	Katılımın az olması	3
Olumlu etkileri oldu	Uzak imkânının fazla olması	2
	Uzaktan eğitim etkinlikleri	1

Tablo 10'a bakıldığında Covid-19 pandemi döneminde ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimin matematik öğretimine yönelik etkilerine ilişkin görüşleri 'olumlu etkileri oldu' ve 'olumsuz etkileri oldu' temalarını oluşturmuştur. Tablo 10 incelendiğinde Covid-19 pandemi döneminde ortaokul matematik öğretmenleri uzaktan eğitimin matematik öğretimine olumsuz etkileri olduğu belirtmektedir.

**Tablo 11. Öğretmenlerin Uzaktan Eğitim Sürecinde Karşılaştıkları Öğretimsel Sorunlar**

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olması	9
Yaparak-yaşayarak, somutlaştırarak öğretim yapılamaması	6
Yüz yüze etkileşim ve iletişimin olmaması	7
Etkinlik yapılamaması	3

Tablo 11'e bakıldığında ortaokul matematik öğretmenlerinin Covid-19 pandemi döneminde uzaktan eğitimde karşılaştıkları sorunlar 'öğrencilerin ilgisiz ve isteksiz olması', 'yaparak-yaşayarak öğretim yapılamaması', 'yüz yüze etkileşim ve iletişim olmaması' ve 'etkinlik yapılamaması' şeklinde 4 temaya ayrılmıştır. Uzaktan eğitimde matematik öğretiminde sorun yaşamayan ortaokul matematik öğretmeni bulunmamaktadır. Öğrencilerin yapılan derslere karşı ilgisiz ve isteksiz olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca yüz yüze etkileşimin uzaktan eğitimde hiçbir şekilde sağlanmadığını da belirtmişlerdir. Etkileşim ve iletişimin az olması nedeniyle etkinlik yapıp dönüt-düzeltilme de sağlayamadıklarını da ifade etmişlerdir.

**Tablo 12.**Öğretmenlerin Matematik Ders Sürelerine Yönelik Görüşleri

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Süre yeterliydi	23
Süre yetersizdi	2

Tablo 12 incelendiğinde ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimdeki matematik ders süreleri hakkındaki görüşleri 2 tema oluşturmuştur.

**Tablo 13.** Yıllık Planlarında Yer Alan Kazanımları Tamamlamaları

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Kazanımların hepsini tamamladım	18
Kazanımları tamamlayamadım	7

Tablo 13 incelendiğinde ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimdeki matematik öğretiminde yıllık planlarında yer alan kazanımları tamamlama hakkındaki görüşleri 2 temaya ayrılmıştır.

**Tablo 14.** Uzaktan Eğitim Sürecinin Gelecek Eğitim Sistemi İçerisindeki Yeri

<b>Temalar</b>	<b>f</b>
Eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olmalı	18
Eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olmamalı	7

Tablo 14 incelendiğinde ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimin bundan sonraki eğitim-öğretim hayatının bir parçası olmasına ilişkin görüşleri 2 temaya ayrılmıştır.

#### 4. SONUÇ VE TARTIŞMA

Covid-19 pandemi döneminde ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretimine yönelik görüşleri ve matematik öğretiminde kullandıkları teknikler araştırılmıştır. Elde edilen verilere ilişkin bulgular şu şekildedir;

Öğretim yöntemlerinin çeşitli sınıflandırmaları yapılmıştır. Bu bağlamda Çelikkaya (1999) öğretim yöntemlerini öğrencinin pasif olduğu geleneksel, öğrencinin aktif olduğu çağdaş ve ikisinin bir arada kullanıldığı toplu öğretim

yöntemi olarak sınıflandırmıştır. Klasik ve eski ekolü temsil eden, teorik eğitimin temel yöntemi olarak bilinen geleneksel yöntemde öğretmen aktif, öğrenci pasiftir. Çağdaş yöntemler ise öğrencilerin aktif olduğu, öğretmenlerin yol gösterici konumunda olduğu, öğrencilerin bir konuyu görerek, keşfederek, araştırarak öğrendiği yöntemlerdir. Toplu yöntemde ise derslerin veya konuların bir bütün halinde birleştirilmesi esasına dayanır. Vural (2006) iyi bir yöntemin öğrencide öğrenme isteğini uyandırmak, onları fiziksel ve zihinsel aktiviteye ve düşünmeye yönlendirmek olduğunu belirtmektedir. Ancak öğretmenler öğretim yöntemlerinin hepsine hâkim olsalar bile bu öğretim yöntemlerinin seçimini ve uygulanmasını etkileyen faktörler bulunmaktadır. Çalışmadan elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin matematik öğretiminde uzaktan eğitime geçilmeden önce geleneksel ve çağdaş öğretim yöntemlerini bir arada kullandıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar uzaktan öğretime geçilmeden önce matematik öğretimde yöntem ve teknik seçimlerinin konuya ve kazanıma bağlı olarak, öğrencilere ve hazırbulunuşluk durumlarına uygun olacak şekilde, sınıf mevcuduna göre çağdaş ve geleneksel yöntemleri bir arada kullandıklarını göstermektedir.

Öğretmenlerin pandemiden önceki uzaktan eğitim deneyimleri araştırılmış ve öğretmenlerin pandemiden önce uzaktan eğitim deneyimleri olmadığı belirlenmiştir.

Yüz yüze eğitimden uzaktan eğitime hızlı bir geçiş sağlanmasıyla ortaokul matematik öğretmenlerin matematik öğretiminde geleneksel öğretim yöntemleri tercih ettiği ortaya çıkmıştır. Geleneksel yöntemlerden düz anlatım, soru-cevap tekniği ve gösterim yöntemi benimsenmiş en çok düz anlatım yöntemi tercih edilmiştir.

Materyal kullanımına ilişkin görüşler başlığı incelendiğinde uzaktan eğitimde matematik öğretiminde ortaokul matematik öğretmenlerinin büyük bir kısmının materyal kullandığı görülmektedir. Toplanan veriler materyal kullandım ve kullanmadım temalarını oluşturup materyal kullandım teması kendi içinde kendi hazırladığım sunular, EBA, ders kitabı ve GeoGebra olmak üzere 4 alt temaya ayrılmıştır. Öğretmenler uzaktan matematik öğretimi sürecinde kendi hazırladığı sunulardan faydalanmıştır.

Matematik öğretmenlerin uzaktan eğitimde matematik öğretiminde kullandığı dijital platformlar ‘Canlı Ders Yazılımları’ ve ‘Yararlanılan Site’ olarak iki temada incelenmiştir. Canlı ders yazılımları teması altında EBA ve Zoom platformları, uzaktan eğitimde yararlandıkları siteler ise EBA ders içerikleri, Morpa Kampüs ve diğer şeklindedir. Öğretmenler derslerini EBA ve Zoom üzerinden yürütüp Morpa Kampüs, EBA ders içerikleri, z kitaplar gibi diğer

yayımların dijital kitaplarından faydalanmışlardır. Uzaktan eğitim derslerinde özellikle psikomotor beceriler ve iletişim konusunda bu platformların yetersiz kaldığını belirtmişlerdir.

Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde matematik öğretiminde ölçme-değerlendirmeye ilişkin görüşleri, ‘yaptım’ ve ‘yapmadım’ temalarıyla incelenmiş ve ölçme-değerlendirme yapmadıkları belirlenmiştir. İlköğretim matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitim matematik dersinde, internet altyapı sorunu ve öğrenci devamsızlığı gibi problemler yaşamaları (Tican ve Toksoy Gökoğlu, 2021). Ölçme-değerlendirme yapamamalarındaki en temel faktör olmuştur.

Matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde öğrencilerin üst kademeye hazırbulunuşluk hakkındaki görüşleri olumsuz yöndedir. Bir sonraki sınıf seviyesine hazırbulunuşluk düzeyi iki tema ile incelenmiş ve öğretmenler, öğrencilerin eksik olduğu hazır olmadığı temasına odaklanmıştır.

Öğrencilerin uzaktan eğitimde matematik öğretimine ve matematik dersine yönelik ilgileri incelendiğinde öğrencilerin uzaktan eğitimde matematik dersine olan ilgi ve isteklerinin yüz yüze eğitimde olduğundan daha az olduğu belirlenmiştir. Öğretmenler öğrencilerin özellikle matematik dersine yönelik ilgilerinin olmadığı, var olan ilgi ve isteğinde zamanla azalarak ilgisizlik boyutuna taşındığını belirtmişlerdir.

Uzaktan eğitimin matematik öğretimine etkileri ‘olumlu’ ve ‘olumsuz’ tema başlıkları ile incelendiğinde matematik öğretmenleri bu süreçte uzaktan eğitimin olumsuz etkisinden söz etmiştir. Öğretmenlerin yüz yüze eğitimdeki olduğu gibi öğrencilerle istedikleri şekilde etkileşim kuramamaları, soyut konuları somutlaştırmakta zorlandıkları, öğrencilerin pasif kalmasından dolayı matematik öğretiminde istedikleri etkiyi alamadıkları görülmektedir.

Uzaktan eğitimde matematik öğretimi sırasında öğretmenler katılımın olmaması, geri dönüt alamama, tekdüzelik ve anlatımın soyut kalması gibi öğretimsel sorunlarla karşı karşıya kalmışlardır. Öğretmenlerin uzaktan matematik öğretimi sırasında karşılaştıkları genel sorunlar başlığı altında, yaparak yaşayarak öğrenme yoluyla öğrenme eksikliği, öğrenci ilgisizliği, geri bildirim eksikliği, etkileşim kurulamaması olduğu görülmüştür. Öğretmenlerin verdikleri cevaplar da yaşadıkları öğretimsel sorunları ortaya koymaktadır.

Öğretmenlerin verdikleri cevaplar uzaktan eğitimde gerçekleştirilen matematik derslerinin sürelerini yeterli bulduklarını ortaya koymaktadır. Ders süreleri hakkındaki görüşleri iki temada incelenmiş olup sürenin yeterli olduğu belirlenmiştir.



Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimdeki matematik öğretiminde yıllık planlarında yer alan kazanımları tamamlama hakkındaki görüşleri 2 temaya ayrılmıştır. Kazanımların hepsini tamamladım ve kazanımları tamamlayamadım temaları incelenmiş olup öğretmenlerin verdikleri cevaplar uzaktan eğitimde gerçekleştirilen matematik öğretiminde yıllık planlarında yer alan kazanımları tamamladıklarını göstermektedir.

Ortaokul matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimin bundan sonraki eğitim-öğretim hayatının bir parçası olmasına ilişkin görüşleri 2 temaya ayrılmıştır. Uzaktan eğitim bundan sonraki eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olmalı ve uzaktan eğitim bundan sonraki eğitim-öğretim sürecinin bir parçası olmalı temaları Öğretmenlerin verdikleri cevaplar uzaktan eğitimin bundan sonraki eğitim-öğretim sürecimizin bir parçası olmasına yöneliktir. Matematik öğretmenleri uzaktan eğitimin tam zamanlı eğitim olması yerine özellikle belli başlı durumlarda kullanılması gerektiğini belirtmişlerdir. Her öğrenci için fırsat eşitliği sağlanarak yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitimin beraber kullanılacağı hibrit bir eğitim-öğretim sürecinin olması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Matematik öğretiminde öğretmenlerin daha duyarlı olmaları gerekmektedir. Gerekli hassasiyet gösterilmesi matematiği ve matematik öğretimini kolaylaştırır. Uzaktan eğitim çağımızın bir gereksinimidir. Burada eğitim vermekle yükümlü olan öğretmenler önemli bir rol oynamaktadır. Bu doğrultuda uzaktan eğitim uygulamalarında öğretmenler için şu önerilerde bulunulabilir;

- Araştırma bulgularına göre matematik öğretmenleri covid-19 salgın döneminde eğitime ara verilmemesi için hızlı ve hazırlıksız bir şekilde geçilen uzaktan eğitime ilişkin olumsuz görüşlerini ve zorlandıkları durumları ifade etmişlerdir. Uzaktan eğitimin sadece pandemi sürecinde gelen taleplere göre değerlendirilmesinin doğru sonuçlar vermeyeceği ön görülmektedir. Bu bağlamda öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik olumsuz tutumlarını düzeltmek için iyileştirme, destekleme ve uygulama seminerleri düzenlenebilir.

- Araştırma bulguları matematik öğretmenlerinin uzaktan eğitimde bilgisayar cebir sistemlerini ve dinamik geometri yazılımlarını tercih etmediklerini göstermektedir. Öğretmenlerin bu uygulamaları neden tercih etmedikleri araştırılabilir ve kullanımlarını teşvik edecek adımlar atılabilir.

- Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim uygulamaları ile hizmet içi faaliyetler düzenlenebilir.

- Uzaktan eğitimde kullanılacak interaktif materyaller geliştirilebilir.

□ Yüz yüze eğitim öğretim ve uzaktan eğitim süreci birlikte yürütülebilir.

Modern yönetim tekniklerinin ortaya çıkmasıyla birlikte, eğitim yöneticisinin liderlik rolü giderek daha önemli hale gelmektedir. Liderler aktif ve etkili bir rol oynamak istiyorlarsa takım lideri gibi hareket etmeli ve çalışanları başarıya inandırmalıdır. Bu doğrultuda uzaktan eğitim uygulamalarında okul yöneticileri için şu önerilerde bulunulabilir;

- Pandemi ve diğer olağanüstü durumlarda eğitimde başarılı kriz yönetimi için yöneticiler iletişim kanallarını etkin kullanarak ve ortaya çıkan ihtiyaçlar için gerekli desteği sağlayabilir.

- Acil durumlarda eğitimin devam edebilmesi için önceden hazırlık son derece önemlidir. Pandemi gibi kriz durumları yaşanmadan önce öğrenci devamı ve değerlendirilmesi ile ilgili ek önlemler alınabilir.

- Uzaktan eğitim sürecinde öğrencilerin derslere devam durumları okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından takip edilebilir. Haftalık ve aylık olarak öğrenci devam durumu belirten raporlar hazırlanıp okul idaresine teslim edilebilir.

- Derslere devam etmeyen öğrencilerin katılımlarını sağlamak için yöneticiler ve velilerle iş birliği yapılabilir.

- Okul yönetimi sosyal medya, okul web sitesi ve EBA yoluyla öğrencileri ve velileri bilgilendirerek eğitim öğretim sürecinin devamlılığını sağlayabilir.

Uzaktan eğitim sürecinin daha etkin bir şekilde işletilmesine ve yürütülecek araştırmalar için araştırmacılara şu önerilerde bulunulabilir;

- Covid-19 salgınıyla birlikte yeni eğitim modellerinin gereği olarak teknolojiyi kullanmakta zorlanan öğretmen, öğrenci ve öğrenci velilerine yönelik teknoloji eğitimleri hazırlanabilir.

- Öğrencilerin kullanması için matematik eğitimi yazılımı oluşturulabilir.

- Bu çalışma, farklı başlıklar ve farklı modeller (deneysel çalışmalar, eylem araştırması vb.) kullanılarak gerçekleştirilebilir.

- Araştırmanın katılımcılarını ortaokul matematik öğretmenleri oluşturmuştur. Farklı branşlardaki öğretmenlere yönelik benzer çalışmalar yürütülebilir.

## KAYNAKÇA

Ağır, F. (2007). *Özel Okullarda ve Devlet Okullarında Çalışan İlköğretim Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Karşı Tutumlarının Belirlenmesi*, Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.

- Al, U., ve Madran R. O. (2004). Web Tabanlı Uzaktan Eğitim Sistemleri: Sahip Olması Gereken Özellikler ve Standartlar. *Bilgi Dünyası*, 5(2), 259–271.
- Çelikkaya, H. (1999). *Öğretmenlik Mesleğine Giriş (Eğitim ve Eğitimcilik)*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Mercan, A. (2018). Üniversite Öğrencilerinin Uzaktan Eğitim ile İlgili Görüşleri ve Hazırbulunuşlukları: Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen Edebiyat Fakültesi Örneği. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Türkiye.
- OECD (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Paris: OECD Yayıncılık.
- Piacentini, M. ve Monticone, C. (2016). *Equations and Inequalities: Making Mathematics Accessible to All*. Paris: OECD Yayıncılık.
- Sönmez, M., Yıldırım, K. ve Çetinkaya, F. Ç. (2020). Yeni Tip Covid-19 (Sars-cov2) Salgınına Bağlı Uzaktan Eğitim Sürecinin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleriyle Değerlendirilmesi. *Journal of Turkish Studies*, 15(6), 855–75.
- Tican, C., ve Toksoy Gökoğlu, S. D. (2021). Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Matematik Dersine İlişkin Görüşleri. *Muğla Sıtkı koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 767 – 786.
- Vural, B. (2006). *Eğitim-Öğretimde Planlama-Ölçme ve Stratejiler*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



# ÜSTÜN YETENEKLİLİK VE AHLAKİ GELİŞİM\*

Nur ERDEM CEBECİ<sup>1</sup>, Yeşim FAZLIOĞLU<sup>2</sup>

## 1. GİRİŞ

Sabit zekâ kavramı 21. yüzyıla girişle birlikte, yerini zekânın eğitilebilir ve geliştirilebilir özelliğine vurgulanmasıyla etkileşimli zekâ kavramına bırakmış (Bloom, 1964; Gardner, 1983) ve araştırmalar çevre ile kalıtımın (Vygotsky, 1962) etkileşimine dikkat çekmiştir. Zekâ, Renzulli'nin (1978) de katkısıyla yüksek akademik yetenek, yaratıcılık ve motivasyon ile harmanlanmış bir terim olarak kullanılmıştır. Üstün zekâ terimi yerine daha kapsamlı bakış açısıyla üstün yetenek terimi kullanıldığını belirtilmektedir (Sak, 2010). Bu bağlamda üstün yetenekli çocuklar; genel zihinsel, özel akademik, yaratıcı- üretken, liderlik, sanat ve psikomotor alanlarından en az birinde olağanüstü potansiyel yeteneğe sahip olan veya bu alanlardan en az birinde olağanüstü başarı gösteren çocuklar olarak tanımlanmaktadır (Clark, 2013). Çocukların sahip olduğu bu ortak özellikler onları tipik gelişim gösteren akranlarından ayırmaktadır (Reis ve Renzulli, 2009). Üstün yetenekli bireyler yaşlılarından bir ya da birkaç alanda ileri düzeyde fark yaratacak performansa sahiptirler. Bu alanlar genel bilişsel yetenek, özel akademik yetenek, yaratıcı ya da üretici düşünce yeteneği, liderlik-yönetim yeteneği, görsel sanatlar ve performans sanatlarındaki yetenek ve psiko-motor yetenek olarak sıralanabilir (Davis ve Rimm, 2004). Üstün yetenekli çocuklar toplumda idareci, yönetici, lider, bilim insanı gibi görevlerde rol almaktadırlar (Cutts ve Moseley, 2003). Toplumların dinamiğinde etkili kişiler olan liderler, bilim insanı, spor veya sanatçıların ahlaki gelişimlerinin gözetilmesi ve önemsenmesi evrensel boyutta değerlidir (Bencik, 2010; Kangal ve Arı, 2013). Geleceğin aydınları bu görevlerini gerçekleştirirken gerekli hassasiyeti gösterebilmeleri beklenmektedir.

Hızla değişmekte olan dünya üstün yeteneklilerde aranan ve önem verilen özellikler üzerinde de değişikliğe gidilmesini zorunlu kılmıştır. 21. Yüzyıl şartlarına uyum sağlamada bireyin IQ puanının tek başına yeterli olmadığını anlaşılması üzerine genel zihinsel yetenek, özel akademik yetenek, liderlik

\* Çalışma ilk yazarın, ikinci yazar danışmanlığındaki doktora tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Öğr. Gör. Dr., Trakya Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [nurcebeci@trakya.edu.tr](mailto:nurcebeci@trakya.edu.tr),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5840-7653>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Türkiye [yfazlioglu@trakya.edu.tr](mailto:yfazlioglu@trakya.edu.tr),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3970-7084>

gibi özelliklerle beraber dürüstlük ve adalete önem verme, akıl yürütme ve problem çözme becerisi, gelişmiş ahlaki değerlere sahip olma gibi özelliklerin bu bireyleri diğerlerinden farklı kılan özellikler olduğu yönünde eğilim olmuştur (Clark, 1992; Clark, 2013; Dağlıoğlu, 2010; Marland, 1972), böylelikle zekâ ve genel akademik yetenek arasındaki ilişkiyi araştıran çalışmalar daha çok sosyal konulara yönelmeye başlamıştır (Brito ve Pereira, 2024; Silverman, 1993, Tirri, 2010; Kirir, 2016). Ancak zekâ ile ahlakın doğrudan ilişkili olduğu kabul edilmiş olsa da bu alanda, özellikle üstün yeteneklilik ile ahlaki yargı-ahlaki muhakeme arasındaki ilişki gibi konularda sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Cebeci ve Fazlıoğlu,2023; Akbacak vd., 2022; Karataş ve Sarıçam, 2016; Bencik-Kangal, 2010; Gündüz, 2010; Saranlı ve Metin, 2012). Üstün yeteneklilik ile ahlaki yargı-muhakeme ilişkisi üzerine çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır.

## 2. ÜSTÜN YETENEK

Üstün yetenek ve üstün zekâ üzerine genel bir tanımlama yapmak bu alandaki uzman ve araştırmacıların savunduğu kurama göre şekillenmektedir (Çi-til, 2018). Bazı kuramcılar yetenek ve zekâyı aynı şey olarak görür (Gagne, 1996), bazıları da zekâyı yetenek gelişimi için ön koşul olarak algılar. Kimi kuramcılar yeteneğin zekânın bir türü olduğunu savunur. Pek çok kuramcıya göre zekâ akıl yürütme, planlama, öğrenme yeteneğini içeren genel zihinsel kapasitedir. Yetenek ise, beceri kabiliyet, yeterlik, yapabilme anlamına gelir (Leana-Taşçılar, 2021). Üstün yetenek denildiğinde genel ve özel yetenekten bahsedilmektedir. Genel yetenek; soyut düşünce, hatırlama, deneyimle öğrenilenleri uygulama olarak tanımlanırken, özel yetenek; matematik, bale, resim gibi belirli bir alanda beceriye sahip olmaktır (Coyle, 2009).

Üstün zekâ ve üstün yetenek terimleri genellikle beraber kullanılsa da iki farklı terim olarak bakıldığında, “üstün” olma daha çok zekâyı; “yetenek” ise sanat ve spor faaliyetlerinde olağanüstü performansla hitap eden terimlerdir (Anderson, 2000). Benzer şekilde Gagné (1996) “üstün” terimini daha çok bilişsel, algı-motor veya yaratıcı becerilerle; “yetenek” terimini ise daha çok akademik, sanatsal-atletik alanlar, sosyal ilişkilerdeki performansla ilişkilendirmektedir. Gagne kuramında, üstün zekânın kalıtımsal olduğunu, üstün yeteneğin ise bu kalıtımsal kapasitenin yaşamla geliştiğini savunmaktadır (Sak, 2010).

Yüksek zekâ ve/veya diğer gizil bilişsel yeteneklerin kanıtı, açık becerilerden daha az önemlidir. Renzulli (2011) daha önceki üstün yetenek tanımını

yeniden incelemiş ve genişletmiştir; "Üstün yeteneklilik, insan özelliklerinin üç temel kümesi arasındaki etkileşimden oluşur - bu kümeler ortalamanın üzerinde genel yetenekler, yüksek düzeyde görev sorumluluğu ve olağanüstü düzeyde yaratıcılıktır. Üstün zekâ ve yetenek tanısı alanlar, bu bileşik özellikleri olan veya bunları geliştiren ve daha sonra bu özellikleri insan performansının potansiyel olarak değerli herhangi bir alanına uygulayabilen çocuklardır.

Üstün zekâ ve üstün özel yetenek terimleri Türkiye’de 1991 yılında toplanan MEB Özel Eğitim Konseyinde “üstün yetenek” çatısı altında ele alınmış ve üstün yetenekliler, genel ve/veya özel yetenekleri bakımından akranlarına göre yüksek performans sergilediği uzmanlarca belirlenmiş bireyler olarak tanımlanmıştır (MEB, 1991). Günümüzde üstün zekâ ve üstün yetenek terimleri birbirinden ayrı görülmemekte aksine üstün yetenek zekâyı da içermektedir (Ersoy ve Avcı, 2000).

Milli Eğitim Bakanlık belgelerinde 'üstün zekâ' ve 'üstün yetenek' terimleri birbirinin yerine kullanılmakta ve tek kavramlı bir yaklaşımı ima etmektedir. Sıklıkla bu terimler bir araya getirilerek 'üstün zekâlı ve yetenekli' olarak adlandırılrsa da diğerleri bu terimlerin eş anlamlı olmadığını savunmaktadır (<https://orgm.meb.gov.tr/www/ozel-yetenekliler-alaninin-kuramsal-temelleri/icerik/1937>). Bu nedenle bu bölümün ilerleyen anlatımında üstün zekâ ve üstün yetenek kavramlarına atfen “üstün yetenek” terimi kullanılacaktır.

## **2.1. Üstün Yetenekli Bireylerin Özellikleri**

Üstün yetenekli bireyler heterojen bir yapıya sahiptirler ve her biri birbirinden farklı özellik gösterebilmektedirler. Genel zihinsel, fiziksel, duygusal ve duyuşal özellikler paylaşırsalar da her üstün yetenekli bireyde bu özelliklerin var olduğunu söylemek doğru bir tespit olmayacaktır. Genel olarak özelliklerinin belirlenmesi, güçlü ve zayıf yönlerinin desteklenmesine yönelik rehber niteliğindedir.

### **2.1.1.Zihinsel Gelişim Özellikleri**

Üstün yetenekli çocuklar ilgilendikleri konuya yoğun dikkat yönlendirirler. (Tucker ve Hafenstein,1997) ve ilgi alanları hakkında detaylı bilgi sahibidirler, bağımsız çalışmayı daha çok tercih ederler (Smutny, 1998). Duyduklarını ve gördüklerini uzun zaman belleklerinde tutabilirler. (Özsoy vd., 1988; Charles,1992). Rutin veya tekrarlı işlerden hoşlanmazlar. Genellikle okulda karşılaştıkları uyarıcılar onlara yetersiz gelir, dolayısıyla canları çok çabuk sıkılır. Zaman, ölüm vb. soyut kavramların ne demek olduğunu yaşlılarına göre

daha çabuk kavrarlar. Oyun kurallarını hemen benimsemekte, hatalarından ders almakta, istediklerini yapmak veya yaptırmak için diğerlerini ikna edici fikirler öne sürmektedirler (Porter,1999).

Üstün yeteneklilerin duygusal gelişim özellikleri;

Hızlı düşünme sürecine sahip olması; bilgiyi işlemede olağanüstü kapasite; meta düzey düşünme; duygusal, kompleks, mantıklı ve detaylı düşünme (Clark, 2013); geniş sentez becerisi; olağan dışı ve farklı ilişkileri fark etme konusunda üstün beceri, düşüncelerin ve disiplinlerin entegre olması; özgün fikirler ve çözüm önerileri geliştirme becerisi; Düşünce aşamalarındaki erken ayrışma (seçenekleri imgeleme, duygusal olguları kullanma, duygulanım, genelleyebilme, imgeleme, metafor ve analogileri kullanma); Erken dil gelişimi; gelişmiş sözcük repertuarı; akranlarına kıyasla kompleks ifadeler oluşturma; genellikle (destek olmadan) erkenden okumaya ve yazmaya merak ve yetenek (Clark, 2013; Gross, 1993; Jackson, 2003; Renzulli vd., 2002; Silverman, 2014; Terman ve Oden, 1947; 1951); Dikkatle çevresini gözleme (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003; Renzulli vd., 2002; Rogers, 1986; Silverman, 2014).

### 2.1.2. Duygusal Gelişim Özellikleri

Küresel sorunlara yönelik hassasiyet gösteren ve çevresindeki olup biten durumlar karşısında duyarlı, mutlu olan veya üzülen, öfkelenen üstün yetenekliler, duygularını diğerlerine göre yoğun yaşamaktadırlar. Bu durum devinim, duyu ve hayali, zihinsel ve duygusal alanları da içeren Aşırı Duyarlılık Alanları ile açıklanmaktadır (Dabrowski, 1979). Buna göre, duygusal dirayeti yüksek olan kişi duygusal uyaranlara güçlü tepki verir.

Üstün yeteneklilerin duygusal gelişim özellikleri; Olağandışı duygu birikimi; yoğun duygusallık ve tepki, diğerlerine karşı sıradışı duyarlılık; şefkatli ve merhametli olma; Nazik veya savaşkan bir mizah duygusu (özellikle anlaşılmadığında); Yüksek bir benlik farkındalığı, diğerlerinden farklı olma duygusu (Clark, 2013); Sorumluluk sahibi olması ve duygusal anlamda çözüm arayışlarına girerek, çözüm üretmediği zamanlarda hayal kırıklığına uğraması (Porter, 2005); Erken yaşta görülen idealizm ve adalet duygusu, (Clark, 2013; Dağlıoğlu, 2015; Rogers, 1986); Yüksek ahlaki yargı düzeyi (Clark, 2008); Bireysel davranışlar ve değerler arasında tutarlık (Clark, 2013).



### 2.1.3. Fiziksel-Duyuşsal Gelişim Özellikleri

Üstün yeteneklilerin fiziksel ve zihinsel gelişiminde olağandışı uyumsuzluk (Clark, 2013) “kartesian ayrımı” yaşamalarına neden olur. Kartesian ayrımı beden ve aklın entegre olamamasıdır. Zihin gelişimi takvim yaşına göre önde giden üstün yetenekli bireyler, fiziksel boyutunu zihnine uyduramadıklarında sorun yaşayabilmektedirler.

Üstün yeteneklilerin Fiziksel-Duyuşsal olarak gelişim özellikleri; Bedensel ve zihinsel gelişim ilişkisinde olağanüstü farklılık; Belirlediği standartlarla aktiflik ve hareketlilik becerileri arasında uyumsuzluk; Kartesian ayrımına bağlı bedensel etkinliklerden kaçınma özellikleri bulunmaktadır (Clark, 2008). Bu bağlamda, “kartesian ayrımı” yaşayan üstün yetenekli bireyleri, zihinsel olarak onlara eşlik eden ve onları güdüleyen bireylerle birlikte olmaya ve fiziksel etkinliklere yönlendirmek gelişimlerini destekleyecektir.

### 2.1.4. Sosyal Gelişim Özellikleri

Üstün yeteneklilerin sosyal gelişim özellikleri aşağıda belirtilenlerle özetlenebilir; Gelişmiş ahlaki değerlere sahiptir olma (Clark,1992) ve başkalarının duygu ve düşüncelerine karşı hassasiyet gösterme (Silverman,1994); Kendini gerçekleştirilmeye yönelik yüksek motivasyona sahip olma; Toplumsal ve bölgesel sorunlara çözüm üretebilme; Sorunları kavramlaştırma ve çözüm sürecinde ileri düzeyde bir duyarlılığa sahip olma; Erken yıllarda beliren idealist ve adaletli olma durumu; Üst düzey ahlaki yargı ve ahlaki hassasiyete sahip olma; Liderlik becerisine sahip olma; Yaşadığı sosyal toplumun adalet, dürüstlük, doğruluk gibi üst düzey gereksinimlerine katılmayı isteme (Clark, 2008).

Yukarıda bahsedilen yüksek ahlâkî gelişim potansiyelini yansıtan özellikler dikkate alınmadığında yeteneklerin yitilmesi veya aksi bir duruma dönüşmesi (çete liderliği gibi) mümkün olabilir. Sosyal sorunlarla yüzleşmeyen, yüksek düşünme ve liderlik becerisi çalıştırılmayan üstün yeteneklilerin bulunduğu bir ülkenin kazanç sağlaması mümkün değildir (Kaplan-Sayı, 2013). Üstün yeteneklilerin üstün özelliklerinin yanı sıra ahlaki duyarlılıkları da geliştirilmeli, insanlığın mutluluk ve huzuruna katkıda bulunan insanlar olarak yetişmelerine fırsat tanınmalıdır (Gündüz, 2010).

### 2.1.5. Sezgisel Gelişim Özellikleri

Sezgisel alan, içgörü, girişimci ve yaratıcı olma halini içermektedir. Diğer gelişim alanlarının bu alanı desteklemesi ve etkileşim halinde olması bütüncül gelişimi kolaylaştıracaktır.

Üstün yetenekli bireyler; Sezgisel bilgi ve metafizik düşünce ve olgularla (fenomen) erken ilgilenmeye başlar; Bütün alanlara yönelik yaratıcı bir yaklaşım sunar, (Pfeiffer ve Jarosewich, 2003); Tahmin etme yeteneği vardır; gelecekle ilgilenir (Clark, 2008); Canlı bir hayal gücü vardır; soyut (fantastik) düşünme ve oyunlarla ilgilenir; hayali oyunlara yönelme eğilimleri yüksektir (Renzulli vd., 2002; Silverman, 2014). Sezgisel gelişim alanı desteklenmeyen üstün yetenekli bireyler, bu yeteneklerini zaman içinde kaybedebilmektedir. Hâlbuki sezgisel enerji ve becerilerinin farkına varmaları hususunda yönlendirilmeleri parapsikoloji gibi alanlarla ilgilenen üstün yetenekli bireyler ve toplumun tamamı için faydalı olabilir (Kaplan-Sayı, 2013).

### 2.1.6. Ahlaki gelişim özellikleri

Üstün yetenekli çocukların ahlaki gelişimleri genellikle yaşıtlarından farklı süreçlere sahip olabilir. Ancak, genel olarak şu özellikler gözlemlenebilir:

Üstün yetenekli bireyler; Genellikle yaşıtlarına göre daha erken olgunlaşır. Bu durum, ahlaki değerlerin anlaşılması ve içselleştirilmesi sürecini hızlandırabilir; Duygusal olarak diğer insanları daha iyi anlama ve empati kurma yeteneğine sahiptir. Bu, ahlaki kararlar almalarına ve başkalarını anlamalarına yardımcı olabilir; Dürüstlük ve adaletin önemini erken yaşta kavrar. Bu özellikler, ahlaki değerlerini belirlemelerinde etkili olabilir; Etik konularda daha hassas olabilir. Bu durum, başkalarına karşı sorumluluklarını daha bilinçli bir şekilde yerine getirmelerine yol açabilir; Genellikle kendilerine ve başkalarına karşı sorumluluklarını bilinçli bir şekilde yerine getirme eğilimindedir. Bu, ahlaki gelişimlerini destekleyen bir diğer önemli özelliktir. Her çocuğun ahlaki gelişimi bireyseldir ve kişisel farklılıklar gösterebilir. Üstün yetenekli çocukların ahlaki gelişimini desteklemek için, onların ilgi alanlarına ve duygusal ihtiyaçlarına uygun bir eğitim ve rehberlik sağlanması önemlidir. Yukarıda belirtilen tüm özelliklerin üstün yetenekli çocuklar arasında sıklıkla rastlanan durumlar olduğu belirtilse de bütün üstün yetenekli çocuklara genellenemeyeceği savunulmaktadır (Webb,1993).

### 3. AHLAKİ GELİŞİM

Ahlak terimi evrensel ahlak, milli ahlak, dini ahlak, mesleki ahlak, kişisel ahlak gibi farklı bağlamlarda ele alınarak tanımlanmaktadır. Bu çeşitlilik içinde farklı anlamlar taşıyabilen “ahlak” kavram olarak ifade etmek için onu ilişkilendireceğimiz alanla ilgili disiplin önem taşımaktadır. Terim olarak ahlak Arapça “hulk” sözcüğünün çoğul kullanımındır ve huy, seciye, mizaç anlamlarını çoğul olarak kapsar. Dilimizde daha çok töre terimine karşılık gelmektedir ve bu yönüyle Fransızca “ethique” ve “morale” terimlerinin her ikisini de karşılar (Hançerlioğlu,1993). Yani ahlaki kişisel veya toplumsal olarak belirlemek önemlidir. Eğer ahlaki “bir bireyin iyi niyetlerini veya kişiliğini ifade eden tutum ve davranışlar bütünü, huy” olarak tanımlarsak kişiselliğe; “mutlak olarak iyi olduğu düşünülen ya da belli bir yaşam anlayışından kaynaklanan davranış kurallarının tamamı, insanların kendilerine göre rehber aldıkları ilkeler bütünü ya da kurallar toplamı” (Cevizci, 2005) olarak tanımlarsak toplumsal ahlaka vurgu yapılmış olur.

Ahlak, bireylerin davranışlarını düzenleyen, toplum içinde kabul edilen normlara uygun hareket etme yeteneğini ifade eder ve genellikle kültürel, dini, ahlaki öğretiler ve toplumsal normlar tarafından belirlenir. Ahlak en yalın ifadesiyle, bireylerin doğru ile yanlışı, iyi ile kötüyü, dürüstlük ile sahtekarlığı, adalet ile haksızlığı değerlendirdikleri bir kavramdır. Ancak bu ayrımı uygulamak kolay kazanılabilen bir beceri değildir. Ahlak; genel tanımıyla, “belli bir toplumun belli bir döneminde geçerli bireysel ve toplumsal davranış kurallarının tümü” olarak tanımlanırken; ahlak gelişimi “çocukların belirli davranışları “doğru” ya da “yanlış olarak değerlendirmelerine rehberlik eden ve kendi eylemlerini yönetmelerini sağlayan ilkeleri kazanmaları süreci biçiminde ifade edilmektedir (Blasi, 2005). Bu bağlamda, ahlak gelişimi bireyin yaşamı boyunca kazandığı ahlaki değerleri anlama, içselleştirme ve bu değerlere uygun davranışlar geliştirme süreci olarak tanımlanabilir ve çocukluk döneminden başlayarak yaşam boyu devam eder. Aile, okul, arkadaş çevresi, toplum ve kültür, bireyin ahlak gelişimini etkileyen faktörlerdir. Ahlak, genellikle evrensel değerlere dayanır, ancak farklı kültürler ve topluluklar arasında farklılıklar gösterebilir. Ahlaki değerlerin öğrenilmesi ve benimsenme süreci, bireyin karakterinin oluşumunda önemli bir rol oynamaktadır (Reed ve Aquino, 2003).

### 3.1. Ahlaki Kimlik

Ahlaki kimlik, bir bireyin sahip olduğu değerler, inançlar, ahlaki prensipler ve davranışlarıyla ilgili olan kimliğini ifade eder ve bireysel davranışların bir araya gelmesiyle oluşan bir kavramdır. Ahlaki kimlik, bir kişinin etik ve ahlaki değerleri temel alarak nasıl bir insan olduğunu, nasıl davrandığını ve başkalarına karşı nasıl bir sorumluluk taşıdığını yansıtır. Ahlaki kimlik, bireyin yaşadığı toplumun etik normlarına uygun olarak şekillenir. Bu normlar, dürüstlük, adalet, saygı, sorumluluk, hoşgörü gibi ahlaki değerleri içerebilir (Reed ve Aquino, 2003).

Bireyin bu değerleri benimsemesi, yaşantısına entegre etmesi ve bu temelde hareket etmesiyle oluşan ahlaki kimlik, bireyin kararlarını, ilişkilerini, iş yaşamını ve toplumsal katılımını yönlendiren bir etken haline gelebilmektedir. Bu kimlik, bir kişinin içsel bir denge ve bütünlük hissi geliştirmesine yardımcı olabilir. Ahlaki kimlik, bireyin etik değerlere olan bağlılığını ve bu değerlere uygun yaşamını sürdürme çabasını ifade eder. Kişisel gelişim sürecinin bir parçası olarak şekillenir ve zaman içinde değişiklik gösterebilir. İnsanlar, yaşadıkları deneyimler, değerlendirmeler ve öğrenimler sonucunda ahlaki kimliklerini geliştirir ve yeniden değerlendirirler (Blasi, 2005).

### 3.2. Ahlaki Gelişim Kuramları

Ahlaki gelişim kuramları, bireylerin ahlaki değerleri ve davranışları nasıl öğrendikleri, geliştirdikleri ve değıştirdikleri konusunu inceler. Ahlaki gelişim ile ilgili çalışmalar ilk olarak filozof ve din adamlarınca ele alınmış olup Eski Yunan filozofları Sokrat, Plato ve Aristo ahlak alanında bütün insanların uya-bileceği ortak bir davranış örüntüsü belirlemeye çalışmışlardır (Thomas, 1996). Çünkü bireyin kişisel mutluluğu ve toplumda eşitlik ve adaletin varlığı da bazı ahlak ölçütlerinin herkes tarafından kabul edilmesine bağlı olmasıyla ilişkilendirilir (Onur, 1997).

Ahlaki yargı konusundaki öncü çalışmalar Earl Barnes ve Margeret Schallenberger' e (1894) aittir. Barnes çocuklarda “adalet” kavramını incelemiş, Schallenberger ahlaki yargı gelişiminin 3 düzeyini açıklayan ilk kuramı ortaya koymuştur. Bu bağlamda, Piaget'in ahlaki yargı kuramının temelini oluşturan “ahlaki gerçeklik” kavramını ilk açıklayan uzmandır (Bergling, 1990). Ahlaki gelişim kuramcıları ahlak tanımında duygusal öge, tanıma ögesi ve davranışsal öge bileşenlerinden hareketle kuramlarını şekillendirmişlerdir (Bee, 2000).

Psikanalitik kuramcılar, duygusal ögeye vurgu yaparak; çocukların onur, gurur gibi olumlu duygusal deneyimler tecrübe etmek veya utanç, suçluluk gibi olumsuz duygular edinmek için kendi etik ilkelerine göre davrandıklarını savunurlar. Bilişsel gelişim kuramcıları ise, ahlaki düşüncenin bilişsel yönlerine odaklanarak çocukların olgunlaştıkça doğru ve yanlışla yönelik düşüncelerinde ne gibi değişiklikler olduğunu ve bu değişimlerin nedenlerini incelemişlerdir. Öte yandan, sosyal öğrenme kuramcıları, çocukların yaptırımlı etkilere karşı ahlaki bir tutum sergilemeyi nasıl öğrendiklerini, anne-baba tutumunun, cezanın, kuralların varlığının ya da yokluğunun ahlaki davranış üzerindeki etkilerini araştırmıştır (Shaffer, 1999).

### 3.2.1. Psikanalitik Kuramda Ahlak

Psikanalitik kuram, Sigmund Freud'un (1917) çalışmalarına dayanır ve insan davranışlarını, düşüncelerini ve duygularını anlamak için bilinçdışı süreçlere odaklanır. Ahlak gelişmesini duygusal-güdüsel bir süreç olarak ele alıp bu süreci id-ego-süperego ilişkilerindeki denge kavramına bağlar (Freud, 1963).

Freud'un bu üçlü zihinsel yapısı, insanın içsel çatışmalarını açıklar. İd, temel içgüdüleri temsil eder ve anında doyurulmak ister. Ego, gerçekçi düşünce ve gerçeklikle baş etme yeteneklerini temsil eder. Ego, kişiliğin yürütme organıdır ve İd'in istekleriyle dış dünyanın (ve süperegonun) eşleştirilmesi, bütünleştirilmesi ile ilgilenir. Süperego ise çocuğa anne-babası aracılığıyla geçen ve ödül-cezayla pekişen geleneksel ve toplumsal değerlerin içsel temsilcisidir. Bu bağlamda, İd sürekli olarak isteklerine doyum ararken, İd'in hangi isteklerinin karşılanacağına ilişkin kararı "ego" verir. Kişiliğin en son gelişen üçüncü sistemi süperego ise toplum ya da temsilcileri tarafından onaylanmış ölçütlere göre davranmak ister ve toplumsal yasakları içerir (Güngör, 2009). Süperego "vicdan" ve "ideal benlik"i içerir. İdeal benlik, çocuğun nasıl bir kimse olmak istediğine ilişkin düşünceleridir. Çocuk ödül için veya cezadan kaçınmak için anne-babasının onaylamadığı düşünce ve davranışları süperegonun alt sisteminden biri olan vicdanına yerleştirir. Böylece kişi kimseinin olmadığı durumlarda da kendini denetleyerek toplumun ahlak kurallarına uyar, aynen trafikte yolun boş olmasına ve çevrede hiç kimsenin olmamasına rağmen sürücünün kırmızı ışıkta geçmeyip beklemesi örneğinde olduğu gibi.

Ahlaki gelişim, bu üç bileşen arasındaki denge ve çatışmalardan etkilenebilir. Bu bileşenler, baskın olduklarında fark edilebilir bir hale gelirler: Kafa-

sına estiği gibi davranan başına buyruk birinin toplumsal kuralları hiçe sayması İd'inin; ahlak kurallarını sürekli olarak başkalarının ne diyeceğine dikkat ederek ve onlara sıkı sıkıya bağlı bir şekilde davranan kişinin süperegosunun; öte yandan sürekli olarak akılcı davranmaya çalışan bir kişinin egosunun bas-kın olduğunu göstermektedir (Bacanlı, 2011). Freud'a göre ahlaki gelişim ile kişilik gelişimi arasında bir ilişki bulunmaktadır ve her iki gelişim belirli psikoseksüel evrelerden geçerek oluşumunu tamamlar (Bloom, 1980).

### 3.2.3. Bilişsel Gelişim Kuramında Ahlak

Bilişsel gelişim kuramları, bireylerin bilişsel süreçlerinin, düşünce yapılarının ve problem çözme becerilerinin nasıl evrildiğini anlamaya odaklanırken ahlaki gelişim kuramları ahlaki düşüncenin bilişsel yeteneklerle nasıl şekillendiğini ve geliştildiğini gözlemlemek için bir çerçeve sunar. İnsanların durumlar karşısında kullandıkları bilişsel yapılar onların ahlaki muhakeme yeteneğinin temelini oluşturur (Monga, 2007; Thorne, 2001). Bu temel bilgi bireyin ahlaki ikilemlere yönelik karar verme ve çözümleme sürecini destekler.

Ahlaki gelişim, insanların etik ikilemlere ilişkin mantıksal akıl yürütmesi ile ilgilidir (Martynov, 2009). Bilişsel ahlaki gelişimin odağı ahlaki düşünce sürecidir ve bireylerin etik ikilemler karşısında nasıl düşündüklerine yönelir (Mintchik ve Farmer, 2009). Bilişsel ahlaki gelişim, bireyin etik problem karşısında diğer seçenekleri karşılaştırarak, diğeri için en az zarar veya en çok fayda sağlayacak seçeneği seçme yeteneğini güçlendirir (Nguyen vd., 2008). Yani, karar verebilme bilişsel ahlaki gelişimin ürünüdür.

Bireylerin ahlaki gelişimlerinin yansıması olan etik kararları bilişsel gelişime bağlı olarak ele alan çalışmaların temeli Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg'e dayanmaktadır. Bireylerin ahlaki kararlarını nasıl oluşturduklarını, ahlaki sorumluluklarını nasıl algıladıklarını ve ahlaki değerlendirmelerini nasıl yaptıklarını açıklamak için iki bilişsel gelişim kuramcısı, Jean Piaget ve Lawrence Kohlberg, kendi kuramlarını geliştirmişlerdir (Seifert ve Hoffnung, 1991). Piaget ve Kohlberg'e göre temel bilişsel yapı, organizma ve dış dünya arasındaki etkileşimin bir sonucudur. Fakat her ikisi de ahlaki gelişimin, bireydeki kalıtım-zihinsel yapı-çevre arasındaki etkileşimin bir sonucu olduğunu düşünmektedir (Thomas, 1996).

### 3.2.3.1. Piaget'nin Ahlak Gelişim Kuramı

Jean Piaget'in ahlaki gelişim teorisi, çocukların bilişsel gelişim aşamalarını temel alır ve çocukların ahlaki düşünce süreçlerini bu aşamalar içinde inceler. Piaget ahlaki akıl yürütmenin ilk çocuklukla ergenlik arasında giderek anlamlı bir şekilde değiştiğini ve bu gelişimin düzenli ve tahmin edilebilir olduğunu, düşüncedeki gelişimsel değişimlerle aynı döneme denk geldiğini savunmuştur (Ganderve Gardiner, 1998). Piaget, ahlaki gelişimin dört evresini tanımlamıştır.

1. Heteronomi Ahlak Evresi (5-10 yaş): (işlem öncesi ve somut işlemler dönemini içerir (Güngör, 1981)

Bu evrede (ahlaki gerçeklik aşaması olarak da adlandırılır), çocuklar ahlaki konularda dış otoriteye ve toplumsal normlara yoğun bir şekilde bağlıdır. Ahlaki kurallar, yetişkinler veya otorite figürleri tarafından belirlenir ve çocuklar için kesin ve değiştirilemezdir. Ceza ve ödül sistemine dayalı bir ahlaki anlayış gelişir. Heteronom terimi başkalarının yasalarına boyun eğmek anlamındadır.

2. Otonomi Ahlak Evresi (10-11 yaş): (soyut işlemler dönemine doğru ilerleme. Güngör, 1981)

Bu aşamada (ahlaki özerklik olarak da adlandırılır) çocuklar, ahlaki normlara dair bir miktar esneklik geliştirirler. Bağımsız ahlaki dönem diye de adlandırılan bu evre, yaklaşık 8-12 yaşları kapsar, ancak daha çok 11-12 yaşları içermektedir. Bu dönemde, kendini karşındakinin yerine koyma ve empati yeteneğinin geliştiği görülmektedir (Şengün, 2006). Ancak ahlaki değerlendirmeleri hala büyük ölçüde dışsal kurallara ve toplumsal normlara dayanır. Otonom ahlak kendi yasalarına, kurallarına uymaktır.

3. Hak ve Adalet Evresi (11-12 yaş):

Bu evrede çocuklar, ahlaki düşünce süreçlerinde daha fazla içsel bir yaklaşım benimserler. Adalet ve eşitlik kavramlarına daha fazla vurgu yaparlar. Çocuklar, toplumsal normların ve otorite figürlerinin ötesine geçerek, bireyler arasında adil ve eşit davranışlara odaklanırlar.

4. Evrensel Etik Prensipleri Evresi (12 yaş ve sonrası):

Bu evrede birey, ahlaki değerlendirmelerini evrensel etik prensiplere dayandırır. Birey, kendi içsel ahlaki ilkelerini geliştirir ve bu ilkeleri, geniş bir toplumsal çerçevede geçerli olacak şekilde uygular. Ahlaki değerlendirmeler, bireyin içsel prensiplerine ve evrensel etik kurallara dayanır.

Piaget'e göre, çocukların ahlaki gelişimi, bilişsel gelişim aşamaları boyunca evrilen bir süreçtir. Her aşama, çocuğun ahlaki düşünce süreçlerini daha

karmaşık hale getirir ve çocuklar, içselleştirilmiş ahlaki değerlendirmelerini benimseyerek daha fazla özerklik kazanırlar.

### 3.2.3.2. Kohlberg'in Ahlak Gelişimi Kuramı

Lawrence Kohlberg doktora tezi ile ahlaki gelişim konusunu incelemeye başlamış ve bireylerin ahlaki düşünce süreçlerini anlamak ve sınıflandırmak üzerine çalışmalar yürütmüştür (Bergling,1980). Kohlberg'in teorisi, bireylerin ahlaki gelişiminin belirli evrelerden geçtiğini ve bu evrelerde farklı ahlaki düşünce düzeylerine ulaştıklarını öne sürmektedir. Bu bağlamda Kohlberg'in ahlaki gelişim kuramı Piaget'nin kuramına dayanmaktadır.

Kohlberg ahlaki gelişimin genel bilişsel yeteneklerdeki ikilemlere dayandığını, bilişsel ikilemlerde olduğu gibi ahlaki aşamaların da birinden diğerine geçen ve bir öncekinin yerini alan değişmez diziler içinde ortaya çıktığını savunmaktadır. Kohlberg, ilkelere dayalı ahlaki yargının gelişmesinde çocuklardan çok ergenler ve yetişkinler üzerinde yoğunlaşmış, araştırmalarında da bir grup ahlak ikilemleri kullanmıştır. Ahlak gelişiminde yaşam tecrübesinin gerekliliğine vurgu yaparken, erken ahlak gelişimi için farkındalık ve sorumluluk almanın önemli bir koşul olduğunu savunmaktadır. Devam eden ahlaki gelişim sürecinde ise gündelik ahlaki yargıda bulunma tecrübeler önemlidir (Wright ve Croxen, 1989).

Kohlberg'in ahlaki yaklaşımı aşağıda belirtilen nitelikleri benimsemektedir;

1. Gelişim aşamaları her biri birbirini takip etmektedir.
2. Gelişim herhangi bir evrede sona erebilmektedir.
3. Bireyin ahlaki yargısı, bazen üst veya alt evreye değişebilir ancak baskın olarak bir evrede yoğunlaşmaktadır.
4. Birey, baskın olduğu evre görüşünden bir üst evreye yöneltiler, ancak bir alt evre düşüncesine yöneltilemez.
5. Yaş, her zaman gelişim göstergesi değildir, bazı gençler yetişkinlerden daha yüksek evrelere ulaşabilmektedir.
6. Bilişsel gelişim, ahlaki gelişim için gerekli, ancak yeterli değildir.
7. Empati de oral gelişim için gerekli olmakla birlikte, yeterli bir koşul oluşturmamaktadır (Duska,1975).

Kohlberg'in ahlaki gelişim evreleri de Piaget'nin bilişsel gelişim evrelerine paralellik göstererek, özümleme (assimilation) ve uyum sağlama (accommodation) sonucu gelişir ve bu evrelere benzer özelliklere sahiptir. Buna göre evreler, düşünme yapılarında oluşan uzanımsal farklılaşmadır. Örneğin, farklı



evredeki iki insan aynı değere sahipken, o değere bağlı olma sebepleri birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Bu farklılık bireyin ilerleyişinin aynı sıradada olduğunu ve kültür temelli faktörlerin bu sıralmayı çabuklaştırabileceğini fakat değiştirmeyeceğini savunur (Patterson, 2001; Maroney ve McDevitt, 2008).

Kohlberg'in evre kuramı bir grup ahlaki ikilem senaryolarına dayanmaktadır. 10-13 ve 16 yaşlarındaki erkek çocukların bu ikilem senaryolarına verdiği cevapların sınıflanarak üç ahlak gelişim düzeyi ve altı evre oluşması temeline dayanmaktadır. Kohlberg'in hazırladığı ikilem senaryoları yasalar / kurallar ve yaşam gibi değerleri çarpıştıran durumlardır. Burada önemli olan seçilen değer değil, seçimin nedenidir. Seçilen değere ilişkin nedenler bireyin ahlak evresinin belirleyicisidir. Kohlberg bu ikilemlerin doğru veya yanlış cevabı olmadığını ancak bu cevapların arkasında yatan akıl yürütmenin genellikle yaş düzeyine bağlı olduğunu savunmaktadır (Bee, 2000).

Kohlberg ahlaki gelişim kuramı için altı ahlaki yargı aşamasından geçtiklerini belirlemiştir ve bu aşamaları üç düzey içine yerleştirmiştir. I. Gelenek-öncesi düzey II. Geleneksel düzey III. Gelenek-ötesi düzey

Bu düzeylerden her biri kendinden önceki düzeye dayanmakta ve kendinden sonraki düzey için de bir temel oluşturmaktadır.

Tablo 1 Kohlberg'in Ahlaki Gelişim Düzeyleri ve Evreleri (Kohlberg,1958)

Evre	Özellik
<b>Gelenek-öncesi Düzey (Pre-conventional Level)</b>	
1. Ceza ve itaat eğilimi (obedience and punishment driven)	Çocuk davranışının cezalandırılış durumuna göre o davranışın "doğru" ya da "yanlış" olduğu hakkında karara varır. Büyükler güç üstünlüğünü ellerinde bulundukları için çocuk onların dediğine boyun eğer.
2. Araçsal ilişkiler ve saf çıkarıcı eğilim (instrumental and self-interest driven)	Çocuk kendi çıkarı için en uygun olan kurallara uyar. Hoşlanacağı tüm sonuçları veren her şey onun için iyidir.
<b>Geleneksel Düzey (Conventional Level)</b>	

3. Kişilerarası uyum eğilimi (interpersonal accord and conformity driven)	Ailenin veya kişi için önemli olan diğer insanların beklentilerine uyma, “iyi olma” önem kazanır. Bireyin kendisinden bekleneni yapması en doğru hareket biçimidir.
4. Kanun ve düzen eğilimi (law and order driven)	Ahlaki eylemler, toplumun bir bütün olarak daha geniş sosyal kümeleri tarafından öyle tanımlanan eylemlerdir. Kişi onayladığı görevleri yerine getirmek ve ayrıksı durumlar dışında yasalara uymak zorundadır.
<b>Gelenek-ötesi Düzey (Post-conventional Level)</b>	
5. Sosyal sözleşme eğilimi (social contract driven)	Büyük çoğunluk için en yararlı olanı başaracak biçimde davranmak demektir. Gençler veya anne-babalar birçok değerın görelı olduğunun ve yasaların değiştirilebileceğinin farkındadırlar. Ancak kurallar toplumsal düzeni korumak için korunmalıdır.
6. Evrensel ahlak eğilimi (universal ethical principles driven)	Yetişkinler doğru olanları belirlerken kendi seçtikleri ahlaki ilkeleri geliştirir ve izlerler. Bu ahlaki ilkeler, belirlenip bütünleştirilmiş, özenle tasarlanmış ve sürekli izlenmiş bir değerler ve ilkeler sisteminin bir parçasıdır.

**Kaynak:** Kohlberg, (1958) *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*. Ph. D. Dissertation, University of Chicago.

Tablo 1’de görüldüğü gibi, Gelenek-öncesi ahlak düzeyi, çocuğun doğruyanlış konusundaki yargıları kendisinin yakınında bulunan ve fiziksel üstünlüğe sahip, genellikle anne-baba gibi otorite kaynaklarına dayanır.

Geleneksel ahlak düzeyinde, bireyler kişisel kazançlara dayalı yargılardan bireyin bağlı olduğu kümenin kurallarına ve normlarına dayanan yargılar aşamasına geçerler. Bu küme aile, büyükler, yaştlar veya bütün halk olabilir. Bu evrede birey, çoğunlukla sosyal normlara ve diğer insanların beklentilerine dayalı olarak ahlaki değerlendirmeler yapar. Gelenek-ötesi ahlak düzeyinde bazı değişimler söz konusudur; özellikle otoritenin kaynağındaki değişiklikler dikkat çekmektedir. Gelenek öncesinde çocuklar otoriteyi tamamen kendilerinin dişında görürken, geleneksel düzeyde otoritenin kuralları veya yargılarını içselleştirirler; ancak burada da sorgulama ve irdeleme söz konusu değil-

dir. Gelenek ötesi düzeyde ise, yeni bir kişisel otorite türü ortaya çıkar ve bireysel seçimler, insanın kendisinin seçtiği ilkeler temelinde bireysel yargılara göre yapılır.

Kohlberg'e göre, bireyler genellikle bu evreleri sırasıyla geçerler, ancak herkes aynı hızda veya aynı sırayla evrelere ilerlemez. Kohlberg'in görüşüne göre, ahlaki değerlerin kaynağı, bireyin gelişim düzeyine göre değişir (Maroney ve McDevitt, 2008). Sonuç olarak, yukarıdaki bilgiye göre bireylerin bilişsel ahlaki gelişim seviyesi başlangıçta bireysel çıkarlar eğiliminde iken, zaman içinde gelişerek öncelikle toplumsal çıkar odağında karar verme eğilimi ön plandadır. Son aşamada ise birey, etik karar verme sürecinde diğer insanların haklarını ve çıkarlarını gerektiğinde kendi çıkarlarından üstün tutarak karar verme noktasına ulaşabilmektedir.

#### 4. ÜSTÜN YETENEKLİLİK ve AHLAKİ GELİŞİM İLİŞKİSİ

Ahlaki gelişim, kişilik gelişimi ve zihinsel gelişim ile yakından ilişkilidir. Freud'a göre çocuk yaşadığı Oedipus kompleksi neticesinde istek ve arzularını bastırmayı, istenen davranışlara uyum göstermeyi öğrenir ve ebeveynleriyle özdeşleşir. Bu da ahlak gelişiminin temelini oluşturur. Piaget çocukların somut işlemler dönemine kadar ahlaki gerçekçi olduklarını, olay ve durumları somut sonuçlarına göre değerlendirdiklerini savunur. Bu durumda niyetine bakılmaksızın büyük leke yapan çocuk, küçük leke yapan çocuğa göre daha suçludur. İlkokul döneminden itibaren çocuklar yargılamalarında artık niyeti de değerlendirebilir. Bu dönemde, büyük leke yapan çocuk niyetinden ötürü daha az suçlanabilir diye düşünebilmektedirler ve bu da ahlaki göreceliktir.

Ergenlik süreciyle birlikte bilişsel davranış düşüncesinin daha da gelişimi ile genç çocuk ahlaki gelişiminin diğer evrelerine ulaşır. Bu süreçte genellikle uygulanabilir soyut ahlak kurallarına karşı büyük ölçüde güven duygusu yerleşmeye başlar. Artık bu aşamada anne-babasının toplumsal ya da politik inançlarını da sorgulamak ister ve belli bir toplumsal gruba bağlı değildir (Schaffer, 1999). Ergenlikle birlikte ahlaki gelişimdeki bu değişimde soyut işlemler basamağı ve yeni bir kimlik ve benlik duygusu katkıda bulunan iki etmendir. Soyut işlemler dönemi zihin gelişiminin en üst düzeyidir ve ergenlikte soyut düşünceyle birlikte ergen varsayımlarda bulunabilir ve akıl yürütme becerisini geliştirebilir. Bu beceriyle kendisinin kim olduğunu sorgularken ahlaki gelişimde etkili olan kimlik ve benlik algısını da geliştirir.

Soyut işlemler basamağı, bireyin geleneksel ahlak düzeyinin ötesine geçmesi için bir ön koşul özelliğindedir. Bireyin soyut kavramlarla düşünebilmesi

ve somut durumların ötesine geçmesi, bireyin yasalar karşısında eşitlik, adalet, en iyisini insanlığa sunmak, sosyal sözleşmeler veya insan hakları gibi kavramları ele almasının zeminini oluşturur (Brown, 1975).

Kohlberg (1971) gelişimsel açıdan yetişkinlerin ahlakına egemen olan temel düzeyin, geleneksel düzey olduğunu savunur ve yetişkinlikte yeni bir ahlaki düşünme yapısının oluşmadığını belirtir. Geleneksel düzey, soyut düşünme ve rol alma yeteneğinin gelişmeye başladığı ergenlik döneminde ortaya çıkar ve yetişkinlik boyunca temel düzey olma özelliğini korur. Yüksek ahlaki evre özelliği gösteren bütün yetişkinlerin bunu daha ergenlik dönemindeyken göstermeye başladıklarını savunan araştırmalar bulunmaktadır (Kohlberg ve Gilligan, 1971). Ergenlikte tipik gelişim fırsatı ve özgürlüğü yakalayamayan bireylerin yetişkinlikte daha ileri düzey bir ahlaki gelişime sahip olma olasılığının oldukça düşük olduğu; bunun nedeninin de bireylerin daha önceden geliştirdikleri davranış kalıplarını daha tutarlı bir biçimde kullanmaya başlamaları olduğu belirtilmektedir (Snarey, 1985; Sridhar ve Camburn, 1993; Weber, 2010).

Kohlberg ve Gilligan (1971) ahlaki gelişimi olduğu kadar ergen kişiliğin tüm yönlerini etkileyen soyut işlemler evresine tüm bireylerin ulaşamadıklarını savunmaktadırlar. Ergenlerin sadece %45'i 15 yaşına kadar soyut işlemlere ulaşabilirken, bu oran 30 yaşında %65 civarındadır. Ergenlerin ve yetişkinlerin çoğu Saf çıkarıcı, Kişilerarası uyum ve Kanun ve düzen evredir.

Geleneksel-öncesi düzey; âhlaki yargılamayı cezadan kaçınma eğilimi ve saf çıkarıcı eğilime dayandıran 3-7 yaş arası bireyleri kapsamaktadır. Geleneksel düzey ise âhlaki yargılamayı kişilerarası uyum eğilimi ve kanun ve düzen eğilimine dayandıran 8-13 yaş arasındaki bireyleri kapsamaktadır. Gelenek-ötesi düzey ise ahlaki yargılamayı sosyal sözleşme ve evrensel ahlak eğilimine dayandıran yetişkinleri kapsamaktadır.

Ahlaki gelişim olgusu bağlamında, okul dönemi (7- 9 yaş) çocuklarda kurallar mutlak, sabit ve değişmezdir. Buna göre, kuralları değiştirmeye çalışmak yanlıştır ve bu dönemde doğru ve yanlış başkalarının da kendileri gibi algıladığına inanmaktadırlar. Bu dönemdeki çocuklar, bir yanlışın ciddiyetine, o yanlışın ne kadar zarara yol açtığına bakarak karar vermektedirler. Başkalarının davranışlarını değerlendirirken, niyetleri, gereksinimleri ve duyguları dikkate almamakta, yalnızca gözlenebilir sonuçlara bakmaktadırlar (Kağıtçıbaşı,1979; Gander ve Gardiner, 1998). 9-11 yaşlarında ise kuralların değişmez olmadığını ve duruma ve gereksinimlere ilişkin olarak değiştirilebileceğini anlamaktadırlar. Bu dönemdeki çocuklar doğru ya da yanlış bireysel etkenleri

dikkate alarak ve davranışın altındaki niyete göre belirleyebilmektedir (Kağıtçıbaşı,1979; Gander ve Gardiner, 1998). Birey ilerleyen yaşlarda ise kendi seçtiği ve üzerinde düşündüğü ahlak ilkelerine göre yargıda bulunabilmektedir. Davranışlarını insan hakları ve toplum yararını gözeterek şekillendirmekte, topluma daha fazla yarar sağlayabilmek için yasaların değişebileceğine inanmaktadır.

Tipik gelişim gösteren çocuklardan farklı olarak üstün yetenekli çocuklar, bilişsel gelişimlerinin getirdiği, duyarlılık, merak, başkalarını anlama kabiliyeti, merhamet, neden- sonuç ilişkilerini erken kurabilme sebebiyle ahlaki akıl yürütmede başarılıdırlar ve ahlak duygusunu çok daha erken kazanarak kendi ahlak sistemlerini oluştururlar. Birçok üstün yetenekli çocuk erken yaşta ahlaki duyarlılık gösterir (Loveky, 1997; Jabonsen, 2009). Erken çocuklukta üstün yetenekli çocukların ahlaki gelişim özellikleri genel olarak;

- Ahlaki akıl yürütmede akranlarından üst düzeyde beceriler,
- Yanlış ve doğru olanı seçmeye yönelik ciddi bir sorumluluk hissetme
- Ahlak ve adalete yönelik olağandışı hassasiyet,
- Diğer insanları umursamaya meyilli olma,
- İnsanların acısını dindirmeye yönelik çabalama,
- Adaletsiz olduğunu düşündüğü durumlarda kuralları sorgulama,
- Kendi kendini analiz etme, özeleştiri yapma,
- Erken yaşta başlayan ve gelişen empati duygusu,
- Bireysel ve gelişmiş ahlaki değerler sistemi,
- Yalnızca kendisi için değil başkaları için de haksızlığa tahammül edememe,
- Sosyal toplumsal ve ahlaki olaylara yüksek hassasiyet
- Yaşlılarından erken gelişen fazlaca sorumluluk duygusu (Akarsu, 2004; Dağlıoğlu, 2015; Holligworth, 1942; Loveky, 1997; Silverman, 1993; Terman, 1925; Tuttle ve Beckers, 1988).

Üstün yetenekli çocukların hızlı bir şekilde ahlaki gelişim düzeyine ulaştıklarını gösteren birçok çalışma bulunmaktadır (Jacobsen, 2009; Loveky, 1997; Silverman, 1993; Terman, 1925; TuttleveBeckers, 1988). Üstün yetenekli çocuklar tipik gelişen çocuklara göre güvenilirlik, ahlaki tutarlılık, dürüstlük gibi davranışlarında farklılık sergilemekte, Kohlberg'in ahlaki gelişim ve Piaget'in bilişsel gelişim modellerindeki beceri düzeylerine, çok hızlı bir şekilde ulaşarak içselleştirmektedir. Özellikle haksızlık, yalan, akılcı olmayan kurallar konularında, yaşlarının üstünde bir duyarlılık gösterebilmektedirler.

Öz denetim mekanizmalarına hâkim biçimde, bu duyarlılıklarına uygun davranışı sergilemektedirler. Kendilerine ya da başkalarına yapılan haksızlıklara duyarlı davranmayı ve akılcı bir şekilde uymayı seçerler (Gross, 1993; Freeman, 1994; Karne ve McGinnis, 1995; Swiatek, 1995).

Üstün yetenekli çocukların desteğe ihtiyaç duymadan kendi amaçlarını bağımsız bir şekilde belirleyebileceği savunulmaktadır. Ancak durumlar karşısındaki hassasiyetleri, ergenlik dönemi etkileri, rol karmaşaları gözönünde bulundurulduğunda bu çocukların çevrelerinden gelecek olan desteğe ihtiyaçları bulunmaktadır (Roedell, 1984). Bu süreçte üstün yetenekli çocukların ahlaki standartların mutlak olmayıp değişebileceğine inanması sözkonusudur ve farklı ahlaki görüşler üzerinde düşünebilir, farklı toplumsal bakış açılarını değerlendirebilir ve sınıflamalar yapabilir. Kendi bilgi ve düşünceleri çerçevesinde kendi ahlak kurallarını oluşturma çabasına girdikleri görülmektedir (Hoffman, 2000).

Üstün yetenekli çocukların akademik başarıları ve ahlaki yargılama düzeyleri arasında ilişki olduğu savunulmaktadır (Tan-Willman ve Gutteridge, 1981). Doğa, çevre, uzay, politika, dünya ile ilgili konulara meraklı olmaları ve gelişmiş empati düzeyleri nedeniyle ilgilendikleri konuya aşırı hassasiyet gösterebilmektedirler. Fakat yetişkin ve akranları hala onların ahlaki gelişimi üzerinde etkilidir (Hoffman, 2000). Üstün yetenekli çocukların büyük bir kısmının olağanüstü bir empati yeteneğine sahip olması bütün üstün yetenekli çocuklar için geçerli olmayabilir. Öteyandan, üstün yetenekli çocuklar yüksek ahlaki gelişim düzeyine sahip olmakla birlikte, ergenlik döneminde ciddi ahlaki ikilemlerle karşı karşıya kalabilmektedirler. Bu nedenle üstün yetenekli çocuklar bu dönemde desteğe ve rehberliğe ihtiyaç duymaktadırlar (Lovecky, 2009).

Üstün yetenekli bireylerin genel özelliklerinden biri olarak ahlaki duyarlılıklarının tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha önce gelişmesi ve daha üst düzeyde olması vurgulanmaktadır (Sternberg, 2012; Lovecky, 1997; Tirri, 2010). Oysaki bütün üstün yetenekli çocukların aynı özellikleri paylaştığını değerler ve ahlak eğitimi almalarına gerek olmadığını söylemek doğru bir ifade değildir. Üstün yetenekli bireylerin ahlaki yargılama ve akıl yürütme becerileri tipik gelişim gösteren bireylere oranla daha yüksektir (Silverman, 1994; Seon-Young ve Olszewski-Kubilius, 2006). Öte yandan üstün yetenekli bireyler sosyo-duygusal gelişimlerinde zorluk yaşayabilir (Seon-Young ve Olszewski-Kubilius, 2006; Mayer vd., 2001). Yapılan çalışmalar üstün yetenekli çocukların değerler ve karakter özellikleri yönlerinden belli bir seviyede olmalarına rağmen bazılarının az da olsa şımarıklık, dik başlılık gibi ahlaki

hususlarda problemler yaşadıklarını vurgulamaktadır (Wity, 1963; Enç, 1973). Üstün yetenekli çocukların tipik gelişim gösteren akranlarına oranla daha hızlı ilerleme sergiledikleri ancak bu hızın her biri için geçerli olamayacağı savunulmaktadır. Her üstün yetenekli çocuktan aynı hızı beklemek çok da gerçekçi bir beklenti değildir. (Ulusoy vd., 2014). Örneğin, yaşlılarının duygusal gelişimine sahip ancak dünyadaki tehlikeler konusunda ileri düzeyde bilişsel farkındalığa sahip olan bir üstün yetenekli çocuk bazen çaresiz hissedebilir ve korkabilir. Üstün yetenekli bireylerin homojen bir yapılaşmada olmadığı, aksine heterojen bir grup olarak ele alınması gerektiği savunulmaktadır (Morelock, 1991; National Association for Gifted Children-NAGC, 2016). Bu durum üstün yetenekli çocukların genellikle yetenekleri, gelişimsel performansları ve becerileri konusunda hem kendi içlerinde hem de diğer üstün yetenekli çocuklar ile aralarında farklılıklar göstermeleriyle açıklanabilir. Gelişimsel açıdan bazıları bilişsel becerilerini ön plana çıkarırken, diğerleri sosyal-duygusal ve motor gelişim bağlamında yaşlılarıyla benzer hatta gerisinde olabilirler. Bu durum benzer şekilde, akademik anlamda gelişmiş olmasına karşın sosyal alanlardaki yargılamalarının yaşları düzeyinde olması ya da geride kalmış olmasıyla da açıklanabilir. Üstün yetenekli çocukların farklı gelişim alanlarının farklı hızlarda ilerlemesiyle ilgili olan bu durum eş zamanlı olmayan gelişim veya uyumsuz gelişim (Asynchronous Development) olarak açıklanmaktadır (Ataman, 2003; Kearney, 1992; Lovecky, 1998; Morelock ve Morrison, 1999; Silverman, 1994, 1997, 2002).

Ahlaki olgunluk bireyin iyi ve doğru olana yönelik düşüncesinin yanı sıra buna yönelik yaklaşımın nasıl şekilleneceği ile ilişkilidir (Kohlberg, 1976). Bu yaklaşımın aile, okul, akran, sistem, kültür gibi birçok paradigmadan etkilendiği savunulur (Lickona,1991). Bireyin kendi iç dünyasına rehber olması ve toplumun bir üyesi olması hususuyla kendini değerlendirme olanağı sunduğundan önemlidir. Üstün yetenekli çocukların eğitime yönelik hazırlanan programlarda ahlaki ve karakter gelişimini destekleyici eğitimlerin önemini vurgulayan birçok çalışma mevcuttur (Tortop, 2018; Ambrose ve Stenberg, 2016; Kurnaz ve Şentürk-Barışık, 2020). Eğer ahlaki duyarlılığı yüksek insanlar yetiştirmek isteniyorsa, üstün ahlaki çocukların ahlaki duyarlılıklarına kaynaklık eden zengin, karmaşık içsel dünyalarını anlamak ve ihtiyaçları doğrultusunda onları beslemek oldukça önemlidir. Ahlakla ilgili çalışmaların çeşitliliği tanımın çok boyutlu olmasından ve farklı değişkenleri de içermesinden kaynaklanmaktadır

## 5. SONUÇ

Üstün yetenekli çocuklarda şefkatli olma, iyi niyetli, merhametli olma, empati kurma, toplumsal sorunlara çözüm arama, sorumluluk alma, karşılıksız yardım etme gibi özelliklerin yaşlılarından çok erken ya da daha ileri seviyede görüldüğü savunulmaktadır (Loveky, 1997; Silverman, 1993). Roeper (1995), ebeveynlerinden ayrıldıkları için üzgün olan akranlarını teselli eden okul öncesi dönem üstün yetenekli çocuğun daha önce böyle durumda nasıl hissettiğini hatırlayarak başkalarının nasıl hissettiğini bildiğine dair bir farkındalığa sahip olduğunu belirtmiştir. Bu durum ahlaki ikilemlerin erken yaşta farkına varmaları ve bu ikilemleri çözmeye çabalamaları olarak ortaya çıkmaktadır. Öte yandan, iyi bir gözlemci olan bu çocuklar yaşadığı ikilemlerin bir sonucu olarak, yaşlılarının hatta kimi zaman yetişkinlerin bile kendisi ile aynı değerleri paylaşmadığını fark ettiğinde topluma ayak uydurmakta zorlanabilir, yalnızlık, değersizlik, depresyon duygularını hissedebilir. Bunun yanında haksızlıkları değiştiremediğinde sinirlenebilir ve isyankâr bir ruh haline dönüşürebilir. Sonuç olarak da kendisine ya da çevresine zarar verme noktasına gelebilir (Gündüz; 2010; Hökeleli ve Gündüz, 2004; Loveky, 1994, 1997; Silverman, 1993). Bu nedenle geleceğin dinamiklerini belirleyecek olan çocukların zihinsel gelişimlerini desteklemek kadar psikolojik ve sosyal-duygusal gelişimlerini desteklemek ve bu alanların birbiriyle uyum içinde olmasını sağlamak oldukça önemlidir (Kurnaz vd., 2013). Geleceğin liderlerinin yalnızca bilim ve teknolojide değil dünya barışında da söz sahibi olabilmesi için, yaşlılarından sadece bilişsel olarak değil, sosyal- duygusal olarak da farklılaşan üstün yetenekli çocukların sosyal ve ahlaki olarak desteklenmesi gerektiği savunulmaktadır (Sternberg, 2012). Bu bağlamda, destek programlarının hazırlanabilmesi için öncelikle onların sosyal duygusal, ahlaki gelişimlerinin, akıl yürütme biçimlerinin ve desteğe ihtiyaç duyabileceği durumların ayrıntılı şekilde bilinmesi ve yaşlılarıyla farklılaşan noktalarının belirlenmesi önemlidir (Silverman, 1994). Bu noktaları belirleyecek ölçme araçları geliştirme ve anket oluşturma çalışmalarına ihtiyaç duyulmaktadır.



## KAYNAKÇA

- Akarsu, F. (2001). *Yetişemediğimiz çocuklar: üstün yetenekli çocuklar ve sorunları*. Eduser Yayınları
- Akbacak, A., Cebeci, N., Fazlıoğlu, Y. (2022). *Türkiye 'de üstün yeteneklilere ilişkin lisansüstü tezlerin incelenmesi (2018-2021)*. Eğitim ve Bilim 2022-IV. Efe Akademi Yayınları.
- Ambrose, D., & Sternberg, R. J. (Eds.). (2016). *Creative intelligence in the 21st century: Grappling with enormous problems and huge opportunities (Vol. 11)*. Springer.
- Ataman, A. (2003). Özel eğitim/sorunlar, yaklaşımlar, öneriler: Üstün yetenekli/zekâlı çocuk ile yaşamak. *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 4(39), 17-20.
- Bacanlı, H. (2011). *Eğitim Psikolojisi*. Pegem.
- Bee, H. (2000). *The developing Child*. Allyn and Bacon.
- Bencik- Kangel, S.(2010). *Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargı düzeyine yaratıcı drama programının etkisi*. Yayımlanmamış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Fakültesi.
- Bencik-Kangel, S. ve Arı, M. (2013). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargı düzeyine yaratıcı drama programlarının etkisinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, Cilt 38, Sayı 170
- Bergling, K. (1990). *Moral development. The encyclopedia od human development and education. Theories, reseach and studies*. Ed. By R. Murray Thomas, Pergamon Press.
- Blasi, A. (2005). Moral character: A pschological approach. D.K. Lapsley ve F.C. Power (Eds.). *Character psychology and character education* (s. 18-35). IN: University of Notre Dame Press.
- Bloom, M. (1980). *Life span development*. Mac Millan
- Brito R. O.ve Pereira, J. D. S (2024). Moral development in students with high abilities: State of knowledge from 2002 to 2022. *Research, Society and Development*. 13 (3) ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v13i3.45315>
- Brown, R., ve Herrnstein, R. J. (1975). *Psychology*. Little Brown
- Cebeci, N. ve Fazlıoğlu, Y. (2023). Üstün yetenekli bireylerin ahlak algısı. *14th International Istanbul Scientific Research Congress on Humanities and Social Sciences Proceedings Book*. BZT Akademi Yayınevi
- Cevizci, A. (2000). *Felsefe sözlüğü*. Paradigma Yayınları

- Charles, C. M. (1992). *Öğretmenler için Piaget İlkeleri*, (Çev. G. Ülgen), Hazer Ofset Matbaacılık Ltd. Şti
- Clark, B. (1992). *Growing Up Gifted: Developing the Potential of Children at Home and at School*, Macmillan
- Clark, B. (2013). *Growing up gifted: Developing the potential of children at school and at home* (8th Edition). Pearson.
- Cutts, N.E., ve Moseley, N., (2003). *Üstün zekâli ve yetenekli çocukların eğitimi*, (İ.Ersevîm, Çev.), Özgür Yayınları.
- Çileli, M. (1987). *Ergenlikte ahlak gelişimi. Ergenlik Psikolojisi*. Edit Bekir Onur. Tas kitapçılı
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (2004). *Education of the Gifted and Talented*. MA: Pearson Education Press.
- Duska, R., ve Whelan, M. (1975). *Moral development a guide to Piaget And Kohlberg*. Newyork: Paulist Press.
- Ersoy, Ö., ve Avcı, N., (2000). *Özel gereksinimi olan çocuklar ve eğitimleri*. Özel Eğitim, YA-PA Yayın Pazarlama
- Freeman, J. (1994) Some emotional aspect of being gifted. *Journal fort he educatşon of the gifted*. 17(2),180-197
- Freud, S. (1963). *General psychological theory: papers on metapsychology*. Philip Rieff (Edt.). Collier Books
- Gander, M., Gardiner H. (1998). *Çocuk ve ergen gelişimi* (Edt. Bekir Onur). İmge kitabevi
- Gross, M. U. M. (1993). *Exceptionally gifted children*. London: Routledge
- Gültekin, F. (2008). *Psikoloji, rehberlik ve psikolojik danışma, sosyal hizmet*
- Gündüz T. (2010). Üstün zekâli çocuklarda ahlâk gelişimi ve eğitimi. *İ.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi Bahar*. 2010/ 1(1) 157-177
- Güngör, A. (2009). Ahlaki (Törel gelişim).(Edit. Ulusoy, A) *Gelişim ve öğrenme*. Pegem
- Hançerlioğlu, O. (1993). *Felsefe sözlüğü*. Remzi kitapevi
- Hoffman, M.L. (2000). *Empathy and moral development: Implications for caring and justice*. Cambridge University Press
- Hökeleklî, H. ve Gündüz, T. (2004). *Üstün yetenekli çocukların karakter özellikleri ve değerler eğitimi*. I. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı, İstanbul Çocuk Vakfı yayınları
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1979). *İnsan ve insanlar*. Cem basımevi

- Kangal, S. ve Arı, M. (2013). Üstün yetenekli ve normal gelişim gösteren çocukların ahlaki yargı düzeyine yaratıcı drama programlarının etkisinin incelenmesi, *Eğitim ve Bilim*, 38 (170), 308-320.
- Kaplan-Sayı, A. (2013). *Farklılaştırılmış yabancı dil öğretiminin üstün zekâlı öğrencilerde erişkiye, eleştirel düşünmeye ve yaratıcılığa etkisi*. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Üstün Zekâlıların Eğitimi Bilim Dalı. Doktora tezi.
- Karataş, Y. ve Sarıcam, H. (2016). The relationship between moral maturity and sense and behaviors of responsibility in gifted children. *Global Journal of Psychology Research*. 6(1), 10-19.
- Karne, E.A. ve McGinnis, J.C. (1995). Self-actualization and locus control of the gifted children in fourth through eight grades. *Psychological Reports*, 76, 1039-1040
- Kearney, K. (1992). Life in the asynchronous family. *Understanding Our Gifted*, 4(6), 8-12.
- Kohlberg, L. (1958). *The development of modes of moral thinking and choice in the years ten to sixteen*. Unpublished doctoral dissertation. University of Chicago
- Kohlberg, L. (1958). *The Development of Modes of Thinking and Choices in Years 10 to 16*. Ph. D. Dissertation, University of Chicago.
- Kohlberg, L. (1971). From is to ought: How to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. *Cognitive Development and Epistemology* (s. 151-235). Academic Press
- Kurnaz, A., Şentürk-Barışık, C. (2020). Üstün zekâlı öğrencilerde değerler eğitimi, değerler eğitimine ilişkin sorunlar ve çözüm önerileri. *Yeni Türkiye Dergisi, Özel Yetenekliler Özel Sayısı - II, Eylül-Ekim; Sayı 116*, s.84-98
- Leana-Tsşçılar, M. Z. (2021). *Çocuğum Üstün Zekâlı mı?*. Destek Yayınları
- Lickona, T. (1991). *Education for Character: how school teach respect and responsibility*. Bantam Books.
- Lovecky, D. V. (1994). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented* (pp. 29-50). Denver, CO: Love Publication.
- Lovecky, D. V. (1997). Identity development in gifted children: Moral sensitivity, *Roeper Review*, 20:2, 90-94, DOI: 10.1080/02783199709553862
- Lovecky, D. V. (2009). *Moral sensivity in young gifted children. Morality, Ethics and gifted minds*. Editör D. Embrose. Springer Science.

- Maroney, J. J. ve McDevitt, R. E. (2008). The effects of moral reasoning on financial reporting decisions in a post Sarbanes–Oxley environment. *Behavioral Research in Accounting*, 20, 89–110.
- Martynov, A. (2009) Agents or Stewards? Linking Managerial Behavior and Moral Development, *Journal of Business Ethics*, 90 (2), ss. 239-249.
- Mayer, J. D., Perkins, D. M., Caruso, D. R., ve Salovey, P. (2001). Emotional intelligence and giftedness. *Roeper Review*, 23, 131–137.
- MEB, (2007). *Bilim ve sanat merkezleri yönergesi*.
- Mintchik, N.M. ve Farmer, T.A. (2009). Association between epistemeological beliefs and moral reasoning: evidence from accounting, *Journal of Business Ethics*, 84, ss.259-275.
- Monga, M. (2007). Managers' moral reasoning: evidence from large indian manufacturing organization. *Journal of Business Ethics*, 71, ss.179-194.
- Morelock, M.J. (1991). *The case study of Jennie, a profoundly gifted child*. Unpublished manuscript Tufts University, Eliot-Pearson Department of Child Study, Medford, MA.
- Morelock. M. J., ve Morrison, K. (1999). Differentiating ‘developmentally appropriate’: The multidimensional curriculum model for young gifted children. *Roeper Review*, 21(3), 195-200.
- National Association for Gifted Children. (2016). *Asynchronous development*. <http://www.nagc.org/resourcespublications/resources/social-emotional-issues/asynchronous-development> adresinden elde edilmiştir.
- Nguyen, T.N., Basuray, M.T., Smith, W.P., Kopka, D. ve McCulloh, D.(2008) Moral issues and gender differences in ethical judgment using reidenbach and Robin's (1990) multidimensional ethics scale: implications in teaching of business ethics, *Journal of Business Ethics*, 77, ss.417-430.
- Onur, B.(1997) *Gelişim psikolojisi. Yetişkinlik, yaşlılık, ölüm*. İmge kitabevi
- Özsoy, Y., Özyürek, M., ve Eripek, S., (1988) *Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar, Özel Eğitime Giriş*, Karatepe Yayınları.
- Patterson, D (2001). Causal effects of regulatory organizational and personel factors on ethical sensitivity, *Journal of Business Ethics*, 30, ss. 123-153
- Porter, L. (1999). *Gifted Young Children*, Open University Press
- Reed, A., & Aquino, K. F. (2003). Moral Identity and the Expanding Circle of Moral Regard towards Out-Groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84,1270-1286.<http://dx.doi.org/10.1037/0022-3514.84.6.1270>

- Reis, S. M., & Renzulli, J. S. (2009). Myth 1: The gifted and talented constitute one single homogeneous group and giftedness is a way of being that stays in the person over time and experiences. *Gifted Child Quarterly*, 53(4), 233–235.
- Renzulli, J. S. (2011). Theories, actions, and change: An academic journey in search of finding and developing high potential in young people. *Gifted Child Quarterly*, 55, 305-308.
- Renzulli, J. S., & Reis, S. M. (1994). Research related to the schoolwide enrichment model. *Gifted Child Quarterly*, 38, 2-14.
- Roedell, W. C. (1984). Vulnerabilities of highly gifted children. *Roeper Review*, 6, 127-130
- Roeper, A. (1995). Global awareness and the young child. In A. Roeper. *Selected writings and speeches* (pp. 179-182). Minneapolis, MN: Free Spirit Publishing
- Sak, U., (2010). *Üstün zekâlılar özellikleri, tanılanmaları ve eğitimleri*. Vize yayıncılık
- Shaffer, D. (1999). *Developmental Psychology*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Silverman, L. K. (1994). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. *Roeper Review*, 17, 110–116.
- Silverman, L. K. (1997). The construct of asynchronous development. *Peabody Journal of Education*, 72(3-4),36-58.
- Silverman, L. K. (1997). The moral sensitivity of gifted children and the evolution of society. Citation From *Roeper Review*. 17(2), 110-16.
- Silverman, L. K. (2002). Asynchronous development. In M. Neihart, S. M. Reis, N. M. Robinson ve S. Moon(Eds.), *The social and emotional development of gifted children: What do we know?* (pp. 31-37). Waco,TX: Prufrock Press.
- Smutny, J. F., (1988). *The Young Gifted Child: Potential and Promise, An Anthology*, NJ:Hampton Press.
- Sternberg, R., J. (2009). Ethics and giftedness. *High Ability Studies* 20(2):121-130 doi:[10.1080/13598130903358485](https://doi.org/10.1080/13598130903358485)
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research: techniques and
- Swiatek, M.A. (1995). An emprical investiagtion of the social coping strategies used by gifted adolescents. *Gifted child quarterly*, 39 (3), 154-161
- Şengün, M. (2006). Lise son sınıf öğrencilerinin ahlaki düşünce ve yargıları. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(3).

- Tan-Willman, C. ve Gutteridge, D. (1981). Creative thinking and moral reasoning of academically gifted secondary adolescents. *Gifted child quarterly*, 25,149-153
- Terman, L.M. ve Oden, M.H. (1947). *The gifted child grows up. Genetic studies of genius*. 4. Stanford, CA: Stanford University Press.
- Thomas, R. M. (1996). *Comparing theories of child development*. Brooks/Cole Publishing Company.
- Thorne, L. (2001) Refocusing ethics education in accounting: an examination of accounting students' tendency to use their cognitive moral capability, *Journal of Accounting Education*, 19 (2), ss. 103-117.
- Tirri, K. (2010). Combining excellence and ethics: implications for moral education for the gifted, *Roeper Review*, 33:1, 59-64, DOI: 10.1080/02783193.2011.530207
- Tortop, H. S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin etik ikilemler karşısındaki durumları: ÜYÜKEP programı örneği. *Üstün Zekâlılar Eğitimi ve Yararlılık Dergisi*, Ağustos, 5(2), 112-122. <http://jgedc.org> Genç Bilge Yayıncılık Ltd. Şti.
- Tucker, B., ve Hafenstein, N., (1997). Psychological intensities in young gifted children. *Gifted Child Quarterly*, 41 (3)
- Ulusoy, A. (2002). *Gelişim ve öğrenme*. Anı Yayıncılık.
- Webb, J. T., (1993). Nurturing social-emotional development of gifted children. In K. A. Heller, F. J. Monks, and A. H. Passow (Eds.), *International Handbook for Research on Giftedness and Talent*. Pergamon Press
- Weber, J. ve Wasieleski, D. (2001). Investigating influences on managers' moral reasoning: the impact of context and personel and organizational factors. *Business and Society*, 40 (1), ss. 79-111.
- Witty, P. (1958). Who are the gifted? In N. B. Henry (Ed.), *Education for the gifted: The fifty-seventh yearbook for the National Society for the Study of Education, Part 2* (pp. 41–63). National Society for the Study of Education; The University of Chicago Press. <https://doi.org/10.1037/13174-003>
- Wright, D., & Croxen, M. (1989). Ahlak yargısının gelişimi (çev. D. Öngen). *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1),289-310.

# ÜSTÜN YETENEKLİ ÖĞRENCİLERİN GÖZÜNDEN “GÖÇ”

Melek BABA ÖZTÜRK<sup>1</sup>, Mücahit AYDOĞMUŞ<sup>2</sup>

## GİRİŞ

Genel anlamda bir yer değiştirme hareketi olarak tanımlanan göç; sebepleri ve sonuçları itibarıyla içerisinde coğrafi, ekonomik, siyasi ve sosyolojik birçok bileşen barındıran, insanlık tarihi kadar eski ve süreklilik arz eden bir olgudur. Uluslararası Göç Örgütü göçü; süresi, yapısı ve nedeni ne olursa olsun insanların uluslararası bir sınırı geçmek ya da bir devlet içinde yer değiştirmek suretiyle gerçekleştirdikleri nüfus hareketleri olarak tanımlamaktadır (Uluslararası Göç Örgütü [IOM], 2009). Türk Dil Kurumu Sözlüğü’nde göç, “ekonomik, toplumsal ya da siyasi sebeplerle bireylerin ya da toplulukların bir ülkeden başka bir ülkeye, bir yerleşim yerinden başka bir yerleşim yerine gitme işi, taşınma, hicret, muhaceret” şeklinde açıklanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2022). Yalçın (2004) ise göçü “ekonomik, siyasi, ekolojik veya bireysel nedenlerle, bir yerden başka bir yere yapılan ve kısa, orta veya uzun vadeli geriye dönüş veya sürekli yerleşim hedefi güden coğrafi, toplumsal ve kültürel bir yer değiştirme hareketi” olarak tanımlamaktadır. Bütün bu tanımların odağında bulunan “yer değiştirme hareketi” belirli bir yerde gerçekleştiği ve bir çevreyi etkilediği için coğrafi; çıkış ve varış yerlerindeki nüfusu etkilediği için demografik; alanlar (mekânlar) arasında ekonomik dengesizlik yarattığı için ekonomik; devletlerin ülkeye giren ya da ülkeden ayrılan kişilerle ilgili düzenleme (kısıtlama, sınırlandırma, kabul vb.) yapmalarını gerektirdiği için politik, göç edenlerin motivasyonlarını ve ev sahibi topluma uyumlarını etkilediği için psikolojik, çıkış ve varış yerlerindeki toplumsal yapıyı ve kültürel sistemleri etkilediği için de sosyolojik bir anlam taşır (Şanlı & Kocabuğa, 2020).

Çok boyutlu bir olgu olan göç, olayın gerçekleştiği yere, gerçekleştiği mesafeye, sürekliliğine, nedenlerine, zorunlu ya da gönüllü gerçekleşme durumuna göre farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır (Tümertekin & Özgüç, 2002). Örneğin, Richmond (1988) göçü gönüllülük ilkesini temel alarak isteğe bağlı ve isteğe bağlı olmayan göçler olarak ikiye ayırmaktadır. Bu doğrultuda

---

<sup>1</sup> Dr. Öğrt. Üyesi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [melek.baba@omu.edu.tr](mailto:melek.baba@omu.edu.tr)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0515-8782>

<sup>2</sup> Arş. Gör. Dr., Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [mucahit.aydogmus@omu.edu.tr](mailto:mucahit.aydogmus@omu.edu.tr)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1418-1100>

göç kavramı, gerçekleştiği yere göre iç/dış göç, sebebine göre ekonomik/siyasi/kültürel göç, yoğunluğuna göre bireysel/kitlesele göç, göçe sebebiyet veren etkenlerin devamlılığına göre geçici/daimî göç, irade esasına göre zorunlu/gönüllü göç ve yasal çerçeve açısından ise düzenli/düzensiz göç şeklinde sınıflandırılabilir.

Bugün dünyanın pek çok yerinde çeşitli sebeplerle (doğal afetler, savaşlar, etnik ve siyasi baskılar, işsizlik ve eğitim vb.) göç dalgaları yaşanmaktadır. Tarihi göçler üzerine kurulu bir ülke olan Türkiye de geçmişten bu yana gerek ulusal gerekse uluslararası boyutta bu göç dalgasını yoğun biçimde yaşayan ülkelerden biridir (Pehlivan Yılmaz & Günel, 2021; Sezer & Şanlı, 2017). Özellikle 2011 yılından sonra Türkiye, komşu ülkelerinde yaşanan olaylar sebebiyle yasal çerçeve açısından farklılaşan büyük ve kitlesel bir göç dalgasının etkisi altına girmiştir. Tarihinin belki de en büyük göç olayını yaşayan Türkiye’de insanlar gerek kitle iletişim araçları vasıtasıyla gerekse buldukları ya da yaşadıkları ortamlardan kaynaklı göç hareketlerine ve göçmen yaşıntılarına tanıklık etmektedirler. Bu bağlamda toplumun önemli bir ferdi olarak hem ülkemizde hem de dünyada yaşanan göç hareketlerine çeşitli şekillerde maruz kalan/tanıklık eden öğrencilerin, göçe dair algılarının tespit edilmesi önem arz etmektedir. Nitekim alan yazın incelendiğinde öğrencilerin göç kavramına ilişkin algı, bilgi, tutum ve düşüncelerini belirlemeye yönelik sınırlı sayıda çalışmadan söz edilebilir (Canbaba, 2018; Çetin vd., 2015; Irmak, Bilginer & Çetin, 2018; Öztaş, 2020; Şentürk, Tıkman & Yıldırım, 2017). Bu çalışmalar genellikle ortaokul, lise ve üniversite düzeyindeki öğrencilerle yürütülmüş olup mevcut araştırmada olduğu gibi ilkökul düzeyinde yapılan ve hedef grup olarak Bilim ve Sanat Merkezi’ne kayıtlı üstün yetenekli öğrencilerin seçildiği bir araştırma ise bulunmamaktadır. Üstün yetenekli öğrencilerin göç kavramına ilişkin algılarının tespit edilmesi önemli görülmektedir çünkü üstün yetenekli öğrenciler normal gelişim gösteren öğrencilerden pek çok alanda farklılaşmaktadır.

Ülkelerin gelişmesinde, toplumun her bir ferдинin bireysel özellik ve yeteneklerinin belirlenmesi ve bireysel farklılıklara göre planlanan eğitim olanaklarının sağlanması önemli bir rol oynama potansiyeli taşır. Bu kapsamda yapılacak çalışmalar öncelikle bireylerin kendi potansiyellerinin üst sınırına ulaşmaları için hangi niteliklere sahip olduklarının bilinmesine ve bu özellikler dikkate alınarak hazırlanan farklılaştırılmış öğretim faaliyetlerinin planlanmasına olanak sağlayabilir. Toplumdaki her bir vatandaş bir birey olarak ülkenin kalkınmasında ayrı ayrı önemlidir fakat üstün yetenekli bireyler sahip



oldukları güçlü becerileri sayesinde ayrıca önemlidirler. Eğitim-öğretim ihtiyaçları karşılanan üstün yetenekli bireyler, ülkenin ve toplumun gelişiminde kritik roller üstlenebilirler (Kansu Çelik & Çaydere, 2021). Eğitim, bilim ve sanat gibi pek çok alanda özel yeteneklere sahip olan bireylerin, toplumların gelişiminde üstlendikleri rol, göz ardı edilemeyecek kadar etkindir (Coşar Cigerci, 2006). Koçak ve İçmenoğlu (2012); üstün yeteneklilerin eğitim açısından ihtiyaç duydukları sistemlerinin kurulması konusunda yapılan çalışmaların giderek arttığını ifade etmekte ve bu durumu üstün yetenekli bireylerin toplumların gelişmişliklerinin gidişatını değiştirebilecek bir güç olmalarıyla açıklamaktadır. Çünkü ülkelerin eğitim hedeflerinde ve kalkınma planlarında önemli yer tutan üstün yeteneklilik, insanlık için temel değeri olan ve iyi tanımlanmış yetenek alanlarında dikkat çekici düzeyde sahip olunan potansiyel veya kapasite olarak açıklanmaktadır (Özbay, 2013).

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2017), özel yetenekli bireyi, yaşlarına göre daha hızlı öğrenen, yaratıcılık, sanat ve liderliğe ilişkin potansiyeliyle öne çıkan, özel akademik yeteneğe sahip, soyut fikirleri kolaylıkla anlayabilen, ilgi alanlarında bağımsız hareket etmeyi seven ve bu alanlarda akranlarından ayrışacak düzeyde yüksek performans sergileyen birey olarak tanımlamaktadır (MEB, 2017). Üstün yetenekli öğrenciler, fiziksel, bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında akranlarından belirgin ölçüde farklılaşan özellikleriyle öne çıkmaktadırlar (Çitil & Ataman, 2018).

Üstün yetenekli öğrenciler; güçlü bir kelime hazinesine (Ataman, 2004; Webb, 1994), güçlü bir hafızaya, yüksek bir merak ve yaratıcılık düzeyine, geniş ilgi alanlarına, gelişmiş bir hayal gücüne ve keskin bir gözlem yeteneğine sahiptirler. Her bireyde farklı düzeyde görülmekle birlikte aşırı duyarlı ve hassastırlar. Empati yetenekleri gelişmiştir. Başkalarının duygu ve düşüncelerine saygılıdırlar. Çoğu zaman aşırı boyutlarda bir adalet duygusu taşırlar. Adaletsizlikle mücadele, engelli ve bakıma muhtaç olanları savunma, doğayı koruma gibi konularda ahlaki duyarlılıkları yüksektir. Açlık, savaş ve doğal afetler gibi dünya sorunlarıyla ilgilidirler (Akbüer vd., 2019; Çitil & Ataman, 2018; Summak & Çelik Şahin, 2014; Lovecky, 1993).

Üstün yetenekli bireylerin akademik ve sosyal gelişimlerinin normal gelişim gösteren akranlarına göre farklılık gösterdiği çeşitli araştırmalarla (Baykoç vd., 2012; Dağlıoğlu & Çalışandemir, 2010; Freeman, 2013) kanıtlanmıştır. Üstün yeteneklilerin çoğunluğu; zihinlerinde “ideal” olanı tasarlayabilmeleri ile bilinmektedir (Siaud-Facchin, 2018). Özellikle de kendi potansiyellerinin farkına varmaları, bir başka ifadeyle herhangi bir konudaki eksik oldukları yönlerin bilincini taşımaları ve meydana gelen durumların altındaki derin

anlamı duyumsayabilmeleri üstün yeteneklilerin önemli özellikleri olarak ifade edilebilir (Davis & Rimm, 1998).

Üstün yetenekli bireyler fiziksel gelişim bakımından farklı yaş dönemlerinde farklı özellikler gösterebilir de genellikle yaşlarına göre daha enerjik (Tucker vd., 1997), daha güçlü ve daha hızlıdır (Davaslıgil & Leana, 2004). Bilişsel gelişim özellikleri bakımından değerlendirildiğinde üstün yetenekli bireyler akranlarına göre; hızlı öğrenen, karmaşık problemleri çözebilen, küçük ayrıntıları daha iyi hatırlayan (Silverman, Chitwood & Waters, 1986) bireylerdir. Davis ve Rimm (2013) üstün yetenekli bireylerin; zihinsel ve akademik beceriler, yaratıcılık ve üreticilik, liderlik, sanat başta olmak üzere birçok alanda yüksek başarı gösterdiklerini ifade etmektedir. Üstün yetenekliler; araştırma, sorgulama, üretme ve duyularını kullanma gibi becerilerini akranlarına göre daha erken yaşlarda kullanmaya başlamaktadırlar (San, 2021).

Sosyal-duygusal gelişim özellikleri bakımından üstün yetenekli bireyler akranlarına göre ileri düzey sosyal duygusal gelişim özellikleri gösterirler ve gelişmiş bir adalet ve toplumsal vicdan duygusuna sahiptirler (Silverman, 1993). Üstün yetenekliler genellikle liderlik özelliklerine sahip bireylerdir ve bu özellikleri onlarda toplumsal sorunları çözme arzusu oluşturur (Clark, 2008). Dünyayı ilgilendiren konularda (küresel ısınma, hayvan hakları, çevre kirliliği vb.) yoğun hassasiyet gösterirler (Davis & Rimm, 1998). Kişilik gelişimleri bakımından ele alındığında da üstün yeteneklilerin çoğunun aşırı duyarlı bireyler oldukları söylenebilir (Ackerman, 2009). Dolayısıyla fiziksel, bilişsel, dilsel, sosyal ve duygusal gelişim alanlarında akranlarından belirgin ölçüde farklılaşan özellikleri sebebiyle öne çıkan üstün yetenekli öğrencilerin göç kavramına ilişkin algılarının belirlenmesinin, göçü algılama ve tanımlama biçimlerinin ortaya konulmasının öğrencilerin göçle ilgili algı, düşünce ve tutumlarının gelişmesinde önemli bir faktör olduğu düşünülmekte ve bu yönüyle elde edilen bulguların araştırmacılara, öğretmenlere, program geliştirme uzmanlarına ve diğer paydaşlara katkı sağlayacağına inanılmaktadır.

Bu araştırmada Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin göç kavramına ilişkin algılarını belirlemek amaçlanmış ve araştırmada bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

- Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden üstün yetenekli öğrencilerin göç kavramına ilişkin çizdikleri zihin haritalarına yansıyan kavramlar nelerdir?

- Bilim ve Sanat Merkezi'ne devam eden üstün yetenekli öğrencilerin göç kavramına ilişkin çizdikleri zihin haritalarına yansıyan kavramlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bilim Sanat Merkezleri'ne devam eden üstün yetenekli öğrencilerin göç kavramına ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırma, nitel araştırma yaklaşımlarından olgu bilim (fenomenoloji) desenine göre tasarlanmıştır. Creswell'e (2014) göre fenomenolojik yaklaşımla bireylerin bir olguya, kavrama ya da fenomene ilişkin deneyimlerinin ortak anlamını belirlemek amaçlanır. Burada temel nokta, kavramın ya da fenomenin birey özelinde taşıdığı anlamdan ziyade katılımcıların deneyimleriyle anlam kazanan ortak yönlerini vurgulamaktır.

### 2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim öğretim yılında Samsun ilindeki bir Bilim Sanat Merkezi'ne kayıtlı/devam eden 25 ilköğretim dördüncü sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabılır durum örnekleme yoluyla seçilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Öğrenim Gördükleri Okulun Türüne ve Cinsiyete Göre Dağılımları

Kategori	Grup	Frekans (f)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kız	15	60
	Erkek	10	40
Okul Türü	Özel okul	3	12
	Devlet okulu	22	88
Toplam		25	100

### 2.3. Verilerin Toplanması

Üstün yetenekli öğrencilerin göçe ilişkin görüşlerini incelemeyi amaçlayan bu araştırmada veri toplama aracı olarak zihin haritalarından faydalanılmıştır. Zihin haritası, beynin bütününe kullanmaya imkân tanıyan özelliği sayesinde bir düşünceyi ve bu düşünceye bağlı fikirleri görmemize imkân tanıyan, düşünceyi özetleyici nitelikte bir araç olarak tanımlanabilir (Tokcan, 2015). Zihin haritaları, bireylerin bir konu ya da kavram hakkındaki algı, görüş ve tutumlarının tespitinde kullanılan nitel bir veri toplama aracı olarak karşımıza çıkmakta ve kolay uygulanabilen, eğlenceli yapısı sebebiyle sıklıkla tercih edilmektedir (Sever & Özmen, 2019; Uzun, Kaya & Coşkun, 2022). Bu araştırmada da benzer gerekçelerle veri toplama aracı olarak zihin haritaları kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından yüz yüze yapılan çalışmada öğrencilere ilk olarak zihin haritalarının ne olduğu ve nasıl oluşturulacağı ile ilgili bilgi verilmiş, uygulama örnekleri sunulmuştur. Ardından öğrencilerden göç kavramına ilişkin zihin haritaları çizmeleri istenmiştir. Çizim işlemi için öğrencilere yaklaşık 40 dakika süre tanınmıştır. Süre sonunda öğrencilerle birebir görüşmeler yapılarak zihin haritalarındaki kavramları açıklamaları istenmiştir. Çalışma, toplam iki ders saatinde (40'+40') tamamlanmıştır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada zihin haritaları yardımıyla elde edilen veriler, nitel veri analiz yöntemlerinden içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizinde temelde yapılan işlem, birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve kategoriler etrafında bir araya getirip bütünleştirerek bunları okuyucuların anlayabileceği şekilde düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu doğrultuda içerik analizine ilk olarak zihin haritalarında yer verilen kavramların, ifadelerin kodlanmasıyla başlanmış, ardından benzer ifadeler bir araya getirilerek kategoriler oluşturulmuştur. Zihin haritalarında ifade edilen kavramların kategorilerle uygunluğunu belirlemek amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Bu kapsamda kapsayıcı eğitim alanında çalışan, nitel araştırma konusunda uzman bir öğretim üyesinden destek alınmış ve uzmandan zihin haritalarını incelemesi, haritalarda yer verilen ifadelerle oluşturulan kategorileri karşılaştırması istenmiştir. Bu karşılaştırma sonunda görüş birliği ve görüş ayrılığı sayılarından hareketle Miles ve Huberman'ın (1994) formülü kullanılarak güvenilirlik katsayısı hesaplanmıştır. Güvenirlik katsayısı .90 olarak bulunmuştur. Bu katsayı uzmanlar arasında yüksek bir uyum olduğunu göstermektedir. Ayrıca elde edilen veriler, tablo halinde raporlaştırılıp sayısallaştırılırken öğrencilerin çizmiş oldukları zihin haritalarından örnekler sunulmaktadır.

veriler desteklenmiş ve bu sayede araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğine katkı sağlanmaya çalışılmıştır.

### 3. BULGULAR

Araştırmada ilk olarak “Üstün yetenekli öğrencilerin göç kavramına ilişkin çizdikleri zihin haritalarına yansıyan kavramlar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) değerleriyle birlikte Tablo 2’de sunulmuştur.

#### 3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmada ilk olarak “Üstün yetenekli öğrencilerin göç kavramına ilişkin çizdikleri zihin haritalarına yansıyan kavramlar nelerdir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen veriler frekans (f) ve yüzde (%) değerleriyle birlikte Tablo 2’de sunulmuştur.

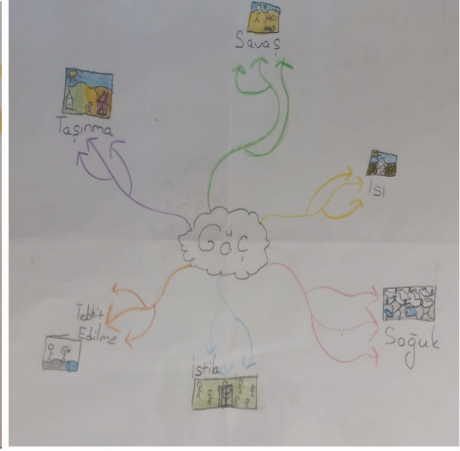
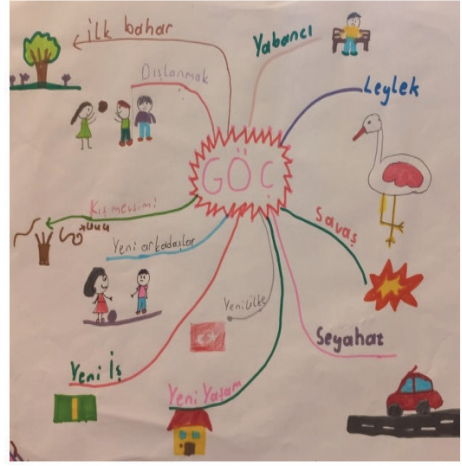
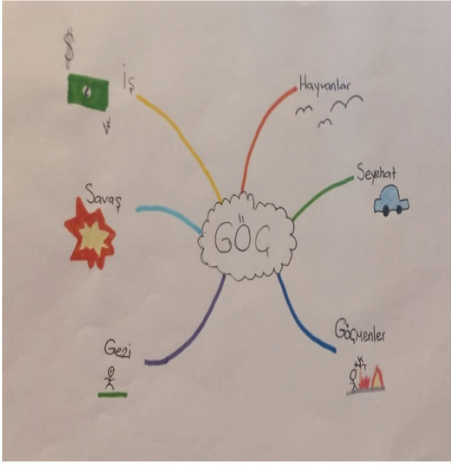
Tablo 2. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Göç Kavramına İlişkin Çizdikleri Zihin Haritalarına Yansıyan Kavramlar

Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kuş(lar)	15	8,6	Besmele	2	1,1
Savaş(lar)	13	7,4	Dağ	2	1,1
Leylek(ler)	10	5,7	Empati	2	1,1
Taşınma(k)	9	5,1	Futbol	2	1,1
Uçmak	8	4,6	Gezi	2	1,1
Ülke(ler)	7	4,0	Gitmek	2	1,1
Göçmen	6	3,4	Göçmen Kuşlar	2	1,1
Suriye	5	2,8	Harfler	2	1,1
Araba	3	1,7	Hava	2	1,1
Ayrılmak	3	1,7	İrak	2	1,1
Gökyüzü	3	1,7	Isı	2	1,1
Hayvan(lar)	3	1,7	İş	2	1,1

İlkbahar	3	1,7	Kavga	2	1,1
İnsan	3	1,7	Merak	2	1,1
İşgal	3	1,7	Rusya	2	1,1
Kanat	3	1,7	Seyahat	2	1,1
Karga	3	1,7	Soğuk	2	1,1
Kış	3	1,7	Su	2	1,1
Mülteci	3	1,7	Suriyeli	2	1,1
Okul	3	1,7	Türkiye	2	1,1
Sonbahar	3	1,7	Üzölmek	2	1,1
Yaz	3	1,7	Üzöntü	2	1,1
Yeni Arka- daşlar	3	1,7	Yeni Ülke	2	1,1
Yeni Ev	3	1,7	Yorgun- luk	2	1,1
Yer Değiş- tirmek	3	1,7	Yumurta	2	1,1
Adem Öğ- retmen	2	1,1	Zorunlu- luk	2	1,1

Tabloda frekans değeri 1'in üzerinde olan kavramlar gösterilmiştir.

Tablo 2 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin çizdikleri zihin haritalarında tekrar sıklığı değişmekle birlikte (f=376) birbirinden farklı 250 kavrama yer verdikleri görölmektedir. Öğrencilerin zihin haritalarında en çok vurguladıkları kavram 15 tekrar ile “kuşlar”dır. Bu kavramı 13 tekrar ile “savaş(lar)”, 10 tekrar ile “leylek(ler)”, 9 tekrar ile “taşınmak”, 8 tekrar ile “uçmak”, 7 frekans ile “ülke(ler)”, 6 tekrar ile “göçmen” ve 5 tekrar ile “Suriye” kavramları izlemektedir. Tabloya bakıldığında öğrencilerin göç kavramını yer değiştirme temelinde farklı canlılar üzerinden açıklamaya çalıştıkları, bunu yaparken çok sayıda kavramla ilişki kurdukları tespit edilmiştir. Buradan yola çıkıldığında öğrencilerin göç kavramıyla ilgili zengin bir bilgi ve ilişki ağına sahip oldukları söylenebilir. Aşağıda üstün yetenekli öğrencilerin göç kavramına ilişkin çizdikleri zihin haritalarından örneklere yer verilmiştir.



Şekil 1. Üstün yetenekli öğrencilerin göç kavramına ilişkin çizdikleri zihin haritalarından örnekler

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt probleminde “Üstün yetenekli öğrencilerin göç kavramına ilişkin çizmiş oldukları zihin haritalarına yansıyan kavramlar hangi kategoriler altında toplanmaktadır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Bu doğrultuda Tablo 2’de frekans ve yüzde değeri verilen kavramlar kategorilere göre düzenlenmiş ve her bir kategori ile ilgili elde edilen frekans ve yüzde değerleri tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 3. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zihin Haritalarına Yansıyan Göç Kategorilerinin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategoriler	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tanımsal Açısından Göç	43	10,5
Nedenleri Açısından Göç	60	14,7
Sonuçları Açısından Göç	11	2,7
Katılanlar Açısından Göç	72	17,6
Türleri Açısından Göç	17	4,2
Örnekleri Açısından Göç	21	5,1
Problemler Açısından Göç	10	2,5
Duygular Açısından Göç	16	3,9
Göçle İlişkili Diğer Kavramlar	16	3,9
İlişkilendirilemeyen Kavramlar	142	34,8

Tablo 3, üstün yetenekli öğrencilerin göçe ilişkin oluşturdukları zihin haritalarına yansıyan kavramların/ifadelerin 10 tema altında toplandığını göstermektedir. Bu temalar, “tanımsal açıdan göç”, “nedenleri açısından göç”, “sonuçları açısından göç”, “katılanlar açısından göç”, “örnekler açısından göç”, “türleri açısından göç”, “problemler açısından göç”, “duygular açısından göç” ve “göçle ilişkili diğer kavramlar” olarak ifade edilmiştir. Oluşturulan temalar içerisinde 72 tekrar ve %17,6 oran ile “nedenler açısından göç” teması en sık vurgulanan tema olmuştur. Tüm temalar içerisinde göç kavramına ilişkin en az vurgulanan tema ise 10 tekrar ve %2,5 oran ile “problemler açısından göç” tür. Temalar altında yer alan ifadelerin frekans ve yüzde dağılımları ise Tablo 4’te verilmiştir.



Tablo 4. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zihin Haritalarında “Tanımsal Açıdan Göç” Kategorisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Tanımsal Açıdan Göç	Ayrılmak	3	6,98
	Bırakmak	1	2,33
	Dolaşmak	1	2,33
	Ev	1	2,33
	Gezi	2	4,65
	Gezmek	1	2,33
	Gitmek	2	4,65
	Hazırlanmak	1	2,33
	Kaçmak	1	2,33
	Keşfetmek	1	2,33
	Memleket	1	2,33
	Seyahat	2	4,65
	Taşınmak	9	20,93
	Uzun yol	1	2,33
	Uçmak	8	18,6
	Vedalaşmak	1	2,33
	Yer değiştirmek	3	6,98
	Yolculuk	1	2,33
	Ziyaret	1	2,33
	Zorunluluk	2	4,65

Tablo 4’te öğrencilerin zihin haritalarında “tanımsal açıdan göç” teması altında değerlendirilebilecek 20 farklı kavrama yer verdikleri ve göç kavramını coğrafik anlamı dışında olumlu ve olumsuz duygu, düşünce ve deneyimleri de (bkz. ayrılmak, bırakmak, zorunluluk, yolculuk, seyahat vb.) içerecek şekilde empatik bir bakış açısıyla tanımlamaya çalıştıkları görülmektedir. Tabloya bakıldığında öğrencilerin zihin haritalarında göçün tanımlarına ilişkin en sık tekrar edilen kavramın 9 frekans ve %20,93 oran ile “taşınmak” olduğu görülür. Bu kavramı 8 tekrar ve %18,60 oran ile “uçmak” ve 3 tekrar ve %6,98 oran ile “ayrılmak” ve “yer değiştirmek” kavramları izlemektedir.

Tablo 5. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zihin Haritalarında “Nedenleri Açısından Göç” Kategorisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Alt Temalar	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Nedenleri Açısından Göç	Siyasi Nedenler	İstila	1	1,67
		İşgal	3	5
		Kavga	2	3,33
		Politika	1	1,67
		Savaş(lar)	13	21,67
		Tehdit edilme	1	1,67
		Asker	1	1,67
		Jandarma	1	1,67
		Polis	1	1,67
		Tank	1	1,67
	Ekonomik Nedenler	Fakirlik	1	1,67
		İş/iş bulma	3	5
		Kıtlık	1	1,67
		Para	1	1,67
		Sağlık	1	1,67
	Sosyo-Kültürel Nedenler	Hız. Ali’yi seçmemek	1	1,67
		Dinlenmek	1	1,67
		Yasak	1	1,67
	Doğal Nedenler	Afet(ler)	3	5
		Sıcaklık	5	8,33
İklim değişikliği		1	1,67	
Mevsimler		13	21,67	
Su		2	3,33	

Tablo 5 öğrencilerin zihin haritalarında “nedensel açıdan göç” teması altında belirttikleri kavramlar “siyasal nedenler”, “ekonomik nedenler”, “sosyo-kültürel nedenler” ve “doğal nedenler” olmak üzere dört alt temada incelendiğini göstermektedir. Bu temada en çok yoğunlaşmanın 26 tekrar ve %43,36 oran ile “siyasi nedenler” ile 24 tekrar ve %40 oran ile “doğal nedenler” alt

temalarında olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin zihin haritalarında göçün doğal ve siyasi nedenlerine daha çok vurgu yaptıkları söylenebilir. Bu tema altında ele alınan “sosyokültürel nedenler” ise 4 tekrar ve %6,68 oran ile en az vurgulanan alt temadır. Tablo 5, alt temalar gözetilmeksizin bütüncül olarak değerlendirildiğinde ise öğrencilerin zihin haritalarında göçlerin nedeni olarak mevsimler, savaşlar ve sıcaklık gibi nedenlere ağırlık verdikleri görülmektedir.

Tablo 6. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zihin Haritalarında “Sonuçları Açısından Göç” Kategorisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Alt Temalar	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Sonuçları Açısından Göç	Göç Eden Kişiler Açısından Sonuçlar	Yeni yaşam	2	18,18
		Yeni ev	1	9,09
		Yeni iş	1	9,09
		Yeni yer	1	9,09
		Yeni arkadaşlar	1	9,09
		Yeni ülke	1	9,09
		Aileler arası ayrılıklar	1	9,09
		Göçün Gerçekleştiği Yerdeki Kişiler Açısından Sonuçlar	İnsan sayısının artması	1
	Parkların işgali	1	9,09	
	Empati	1	9,09	

Tablo 6’da görüldüğü üzere öğrencilerin zihin haritalarında “sonuçları açısından göç” teması altında belirttikleri kavramlar “göç eden kişiler” ve “göç edilen yerdeki kişiler” açısından sonuçları olmak üzere iki alt temada ele alınmıştır. Bu tema altında en çok yoğunlaşmanın 8 tekrar ve %18,18 oran ile göç eden kişiler açısından sonuçları temasına ait olduğu görülmektedir. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin göç olgusunu göç eden kişi üzerinden değerlendirdikleri, algıladıkları düşüncesini akla getirmektedir.

Tablo 7. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zihin Haritalarında “Katılanlar Açısından Göç” Kategorisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Katılanlar Açısından Göç	Afganlar	1	1,39	Hayvan(lar)	5	6,94
	Aile	1	1,39	Iraklı	1	1,39
	Akrabalar	5	6,94	İnsan	3	4,17
	Arkadaş(lar)	3	4,17	İranlı	1	1,39
	Babam	1	1,39	Komşu	1	1,39
	Ben	1	1,39	Kuş(lar)	35	48,61
	Canlılar	1	1,39	Mülteci	3	4,17
	Çocuk	1	1,39	Suriyeli	2	2,78
	Göçmen	6	8,33	Yabancı	1	1,39

Tablo 7’de öğrencilerin zihin haritalarında “katılanlar açısından göç” teması altında 72 tekrar ile 18 farklı kavrama yer verdikleri görülmektedir. Bu tema içerisinde 35 tekrar ve %48,61 oran ile “kuşlar” ifadesi en sık vurgulanan kavram olmuştur. Bu kavramı 6 tekrar ve %8,33 oran ile “göçmen”, 5 tekrar ve %6,94 oran ile “akrabalar” ve “hayvanlar” ifadeleri izlemektedir.

Tablo 8. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zihin Haritalarında “Türleri Açısından Göç” Kategorisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Alt Temalar	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Türleri Açısından Göç	İç Göç	Şehirden şehire	1	5,88
		Doğu Anadolu	1	5,88
		İl	1	5,88
		İlçe	1	5,88
		Köy	1	5,88
	Dış Göç	Ülkeler	7	41,18
	Beyin Göçü	Beyin	1	5,88

Geçici Göç	Tatil	1	5,88
	Geri dönmek	1	5,88
Zorunlu Göç	Lazım olması	1	5,88
Kitlesel Göç	Sürü	1	5,88

Tablo 8, öğrencilerin zihin haritalarında “türleri açısından göç” teması altında belirttikleri kavramlar “iç göç”, “dış göç”, “beyin göçü”, “geçici göç”, “kitlesel göç” ve “zorunlu göç” olmak üzere 6 alt temada incelendiğini göstermektedir. Bu tema altında en çok yoğunlaşmanın 7 tekrar ve %41,18 oran ile dış göç temasına ait olduğu belirlenmiştir. Bu durum üstün yetenekli öğrencilerin göç kavramını daha çok dış göçle ilişkilendirdikleri düşüncesini akla getirmektedir.

Tablo 9. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zihin Haritalarında “Örnekleri Açısından Göç” Kategorisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Alt Temalar	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Örnekleri Açısından Göç	Türkiye'den Yapılan Göçler	Avrupa	Almanya	1	4,55
			Fransa	1	4,55
			İtalya	1	4,55
		Amerika	Avustralya	1	4,55
			Kanada	1	4,55
		Uzakdoğu	Çin	1	4,55
			Japonya	1	4,55
			Afganistan	1	4,55
		Türkiye'ye Yapılan Göçler	Irak	2	9,10
			Ortadoğu	1	4,55
			Rusya	2	9,10
			Suriye	5	22,73
			Türkiye	2	9,10
		Prehistorik Göçler	Kavimler Göçü	1	4,55

Tablo 9’den de anlaşıldığı üzere öğrencilerin zihin haritalarında “örnekleri açısından göç” teması altında belirttikleri kavramlar “Türkiye’ye Yapılan Göçler”, “Türkiye’den Yapılan Göçler” ve “Prehistorik Göçler” olmak üzere üç alt temada incelenmiştir. Bu tema altında en çok yoğunlaşmanın 13 tekrar ve %59,13 oran ile Türkiye’ye yapılan göçler temasına ait olduğu belirlenmiştir. En az vurgulanan tema ise 1 tekrar ve %4,55 oran ile prehistorik göçler temasıdır.

Tablo 10. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zihin Haritalarında “Problemler Açısından Göç” Kategorisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Alt Temalar	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)	
Problemler Açısından Göç	Göç Sırasında Yaşanan Problemler	Boğulma	1	10	
		Ceset	1	10	
		Mahsur Kalma	1	10	
		Ölüm	1	10	
	Göç Sonrasında Yaşanan Problemler	Dil Problemleri	Dil	1	10
			Eğitim Problemleri	Alfabe	1
		Uyum Problemleri	Harfler	2	20
			Dışlanmak	1	10
			Yalnızlık	1	10

Tablo 10’da öğrencilerin zihin haritalarında “problemler açısından göç” teması altında belirttikleri kavramlar “göç sırasında ve sonrasında yaşanan problemler” olmak üzere iki alt temada incelendiği görülmektedir. Göç sonrasında yaşanan problemler, dil, eğitim ve uyum problemleri olmak üzere üç başlıkta incelenmiştir. Bu tema altında en çok yoğunlaşmanın 6 tekrar ve %60 oran ile göç sonrasında yaşanan problemler temasına ait olduğu belirlenmiştir.

Tablo 11. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zihin Haritalarında “Duygular Açısından Göç” Kategorisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Alt Temalar	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
		Heyecan	1	6,25

Duygular Açısından Göç	Olumlu Duygu- lar	Huzur	1	6,25
		Merak	1	6,25
		Mutluluk	1	6,25
		Sevinç	1	6,25
	Olumsuz Duy- gular	Acı	1	6,25
		Hüzün	1	6,25
		Üzüntü	1	6,25
		Zor	1	6,25
		Zorluk	1	6,25
		Özlem	1	6,25
		Üzgün	1	6,25
		Buruk	1	6,25
		Bıkmak	1	6,25
		Üzülme	1	6,25
Mutsuzluk	1	6,25		

Tablo 11’den de anlaşıldığı üzere öğrencilerin zihin haritalarında “duygular açısından göç” teması altında belirttikleri kavramlar “olumlu ve olumsuz duygular” olmak üzere iki alt temada incelenmiştir. Bu tema altında en çok yoğunlaşmanın 11 tekrar ve %68,75 oran ile olumsuz duygular temasına ait olduğu belirlenmiştir.

Tablo 12. Üstün Yetenekli Öğrencilerin Zihin Haritalarında “Göçle İlişkili Diğer Kavramlar” Kategorisine İlişkin Frekans ve Yüzde Değerleri

Kategori	Kavramlar	Frekans (f)	Yüzde (%)
Göçle İlgili Diğer Kav- ramlar	112	1	6,25
	911	1	6,25
	Ada	5	6,25
	Bavul	3	6,25
	Göçmen çantası	1	6,25
	Haberler	1	6,25
	İyi bayramlar	1	6,25
	Kamyon	1	6,25

Araba	1	6,25
Araç	1	6,25
Kan	1	6,25
Okul	3	18,75
Sınıf	1	6,25
Dilenci	1	6,25

Tablo 12’de görüldüğü üzere öğrencilerin zihin haritalarında göçle ilişkili olan ancak oluşturulan temalar altında sınıflandırılmayan birtakım kavramlar da yer almaktadır. Bavul, göçmen çantası, araba, araç, 112, okul gibi kavramlar bunlardan yalnızca birkaçıdır. Okul bu tema altında en sık tekrarlanan kavram olup öğrencilerin göç ve göçle ilgili kavramlar ve durumlarla karşılaştıkları mekânlara örnek teşkil etmesi açısından önemlidir. Öğrencilerin zihin haritalarında göçle ilgili oluşturulan temalar altında sınıflandırılmayan birtakım kavramlar da yer almaktadır. Bu kavramlar, Adem öğretmen, Allah, tüt, yumuşak, Recep İvedik vb. gibi öğrencilerin gündelik hayatından izler taşıyan ancak göçle ilişkisinin kurulamadığı ifadelerdir.

#### 4. TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bilim ve Sanat Merkezi’ne kayıtlı/devam eden ilkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin göç kavramına ilişkin algılarını belirlemek amacıyla yapılan bu araştırma sonucunda öğrencilerin göç kavramını farklı canlılar üzerinden «yer değiştirme» temelli bir anlayışla açıklamaya çalıştıkları ve bunu yaparken çok sayıda kavramla ilişki kurdukları tespit edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin zihin haritalarında nedenler, sonuçlar, katılanlar, problemler vb. gibi 10 farklı tema altında incelenen kavramlara yer vermeleri, göç kavramını zihinlerinde doğru bir şekilde yapılandırabildiklerini gösterdiği gibi göçün çok boyutlu yapısını fark edebildiklerini de ortaya koymaktadır. Bu noktada ulaşılan bulgunun Sever ve Özmen’in (2019) ortaokul öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarıyla tutarlılık gösterdiği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen bir diğer bulgu, göçün nedenlerine ilişkindir. Öğrenciler zihin haritalarında savaşlar, güvenlik, mevsimler ve afetler gibi durumları göçün ağırlıklı nedenleri olarak belirtmişlerdir. Irmak, Bilginer ve Çetin (2018)’in çalışmasında da benzer şekilde Iraklı Türkmen öğrenciler çoğunlukla göç etme nedenleri olarak savaş durumunu göstermişlerdir. Sever ve Özmen’in (2019) araştırmasında da iş imkânları, savaşlar, eğitim, depresyon, para



kazanma ve sağlık durumlarını göçün ağırlıklı nedenleri olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin göçe ilişkin bilişsel haritalarında siyasi nedenlerin öne çıkmasında komşu ülkelerde yaşanan savaş, işgal gibi durumlar neticesinde ülkeyimize doğru gerçekleşen göç olaylarının etkisi olduğu düşünülmektedir. Öğrenciler gerek medya aracılığıyla gerekse kişisel deneyimleri (okulda, sınıfta, sokakta karşılaştığı kişiler ve olaylar ekseninde) yoluyla göçe tanıklık etmekte ve göçü zihinlerinde anlamlandırmaya çalışmaktadırlar.

Öğrencilerin zihin haritalarında göçü olumsuz duygularla ifade etmelerinde son yıllarda yaşanan savaşlar ve işgallerin, bu olaylar sebebiyle zorunlu gerçekleşen yer değiştirme hareketlerinin ve bunun medyaya yansımaları biçimlerinin etkili olduğu söylenebileceği gibi bu öğrencilerin açlık, savaş, işgal gibi dünya sorunlarına daha duyarlı, başkalarının duygularını anlama, uygun şekilde cevap verebilme ve empati kurabilme konusunda daha yetenekli olmalarının da etkisi olabileceği söylenebilir.

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda şu önerilerde bulunulabilir:

- İlkokul öğrencilerinin göç kavramına ilişkin algılarını belirlemek için farklı veri toplama araçlarının kullanıldığı araştırmalar, karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir.
- Öğrencilerin göç algısında medyanın etkisini belirlemeye ve düzenlemeye dönük çalışmalar yapılmalıdır.

## KAYNAKÇA

- Ackerman, C. M. (2009). The essential elements of Dabrowski's theory of positive disintegration and how they are connected. *Roeper Review*, 31, 81-95.
- Akbüber, B. A., Erdik, E., Güney, H., Gaye Çimşitoğlu, G., & Akbüber, C. (2019). Bilim ve Sanat Merkezleri'nde Özel Yetenekli Öğrencilerin Sorunlarının Değerlendirilmesinde Bir Yöntem Önerisi "Özel Yetenekli Çocuk Çalıştayı". *Journal of Gifted Education And Creativity*, 6(1), 22-39.
- Ataman, A. (2004). Üstün zekâlı ve üstün özel yetenekli çocuklar. Şirin M.R., Kulaksızoğlu A., Bilgili A.E. (Ed.). *Üstün yetenekli çocuklar seçilmiş makaleler kitabı*. İstanbul: Çocuk Vakfı, 155-168.
- Baykoç, N., Uyaroğlu, B., Aydemir, D., & Seval, C. (2012). A new dimension in education of Turkish gifted children. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 47, 2005-2009.

- Canbaba, Z. (2018). *Ortaöğretim öğrencilerinin nüfus ve göç kavramına ilişkin algılarının metafor yöntemi ile incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. İstanbul.
- Clark, B. (2008). *Growing up gifted* (7th ed.) Columbus, OH: Charles E. Merrill.
- Coşar Cığerci, Z. (2006). *Üstün yetenekli olan ve olmayan ergenlerde benlik saygısı, başkalarının algılaması ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişkiler*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya.
- Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri: Beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni*. Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çetin, B. & Kılcan, B. & Güneş, C. & Çepni, O. (2015). Examining secondary school students' perceptions of the concept of migration: A qualitative study. *International Journal of Education*. 7(3), 97-120.
- Çitil, M., & Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Dağlıoğlu, H. E., Çalışandemir, F., Alemdar, M., & Kangal, S. B. (2010). Examination of human figure drawings by gifted and normally developed children at preschool period. *Elementary education online*, 9(1), 31-43.
- Davashlıgil, Ü., & Leana, M. Z. (2004). Üstün zekâlıların eğitimi projesi. *Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi Bildiriler Kitabı* (85-100). İstanbul: Çocuk Vakfı Yayınları, 64.
- Davis, G. A., & Rimm, S. B. (1998). *Education of the gifted and talented* (4th ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Davis, G. A., Rimm, S. B., & Siegle, D. B. (2013). *Education of the gifted and talented: Pearson new international edition*. Pearson Higher Ed.
- Freeman, J. (2013). *Gifted lives: What happens when gifted children grow up*. Routledge.
- Irmak, C., Bilginer, R., & Çetin, T. (2018). Iraklı Türkmen öğrencilerin göç kavramına yönelik düşünceleri. *Anadolu Kültürel Araştırmalar Dergisi*, 2(3), 87-101.

- Kansu Çelik, F. & Çaydere, O. (2021). Geliştirilen Farklılaştırma Yaklaşımının Sanat Alanında Üstün Zekâlı ve Özel Yetenekli Öğrencilerin Yaratıcılıkları Üzerindeki Etkisi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18, 4519-4538. <https://doi.org/10.26466/opus.906214>
- Koçak, R., & İçmenoğlu, E. (2012). Emotional intelligence and creativity as predictors of life satisfaction among gifted students. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 73-85.
- Lovecky, D. V. (1993). The quest for meaning: Counseling issues with gifted children and adolescents. In L. K. Silverman (Ed.), *Counseling the gifted and talented*, 29-50. Denver, Colorado: Love Publishing Company.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education]. (2017). *2017-2018 Bilim ve sanat merkezleri öğrenci tanılama kılavuzu* [Science and art centers student recognition guide]. Ankara.
- Özbay, Y. (2013). *Üstün yetenekli çocuklar ve aileleri*. Ankara: Hangar Marka İletişimi ve Reklam Hizmetleri.
- Öztaş, S. (2020). Tarih bölümü öğrencilerinin bakışıyla göç: Bir metafor analizi çalışması. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, 21, 523-535.
- Pehlivan Yılmaz, A. & Günel, E. (2021). Investigation of changing and unchanging migration phenomenon in social studies textbooks and the curricula. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 22(2), 1713-1749. <https://doi.org/10.17679/inuefd.903588>
- Richmond, A. H. (1988). *Immigration and ethnic conflict*. Springer.
- San, E. (2021). *Özel Yetenekli bireylerde benlik saygısı iyimserlik ve yaşam doyumunun incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
- Sever, R. & Özmen, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin zihin haritalarında göç kavramı algısı. İçinde Talas, M. (Ed.), *III. Uluslararası Battalgazi Bilimsel Çalışmalar Kongresi* (ss.804-819). İspec.
- Sezer, A. & Şanlı, C. (2017). Coğrafya öğretim programında ve ders kitaplarında göç olgusu. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 3, 16-25.
- Siaud- Facchin, J. (2018). *Üstün zekâlı çocuğa yardım: Okulda ve hayatta başarılı olması için ne yapmalı?* (C.Z. Özatalay, Çev.). İstanbul: İletişim yayınları.
- Silverman, L. K. (1993). *Counseling the gifted and talented*. Love Publishing Co., 1777 South Bellaire St., Denver, CO 80222.

- Silverman, L. K., Chitwood, D. G., & Waters, J. L. (1986). Young gifted children: Can parents identify giftedness. *Topics in Early Childhood Special Education*, 6(1), 23-38.
- Summak, M. S., & Çelik Şahin, Ç. (2014). Türkiye’de bilim ve sanat merkezlerinde standartların belirlenmesi ile ilgili görüşlerin incelenmesi. *Asya Öğretim Dergisi*, 2(1), 1-15.
- Şanlı, C. & Kocabuğa, A. (2020). Examining Secondary Education Students’ Cognitive Structures Related to Migration Types, *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 55(4), 2632-2650.
- Şentürk, M., Tıkman, F., & Yıldırım, E. (2017). Göç metaforuna yolculuk: Bir fenomenolojik çalışma. *Kilis 7 Aralık Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 104-126.
- Tokcan, H. (2015). *Sosyal bilgilerde kavram öğretimi*. Pegem Akademi.
- Tucker, B., Hafenstein, N. L., Jones, S., Bernick, R., & Haines, K. (1997). An integrated thematic curriculum for gifted learners. *Roeper Review*, 19(4), 196-199.
- Tümertekin, E. & Özgüç, N. (2002). *Beşerî coğrafya insan kültür mekân*. İstanbul: Çantay Kitabevi.
- Türk Dil Kurumu [TDK] (2022). *Güncel Türkçe sözlük*. Erişim. 10.11.2022 <https://sozluk.gov.tr/>
- Uluslararası Göç Örgütü (IOM) (2009). *Göç terimleri sözlüğü*. Erişim: 10.11.2022 [http://www.turkey.iom.int/documents/goc\\_terimleri\\_sozlugu.pdf](http://www.turkey.iom.int/documents/goc_terimleri_sozlugu.pdf)
- Uzun, A., Kaya, M. E. & Çoşkun, İ. (2022). Ortaokul öğrencilerinin zihin haritalarında doğal afetler algısı. *Kesit Akademi Dergisi*, 8(30), 370-390.
- Webb, J. T. (1994). *Nurturing social emotional development of gifted children*. ERIC Digest E527. ED 372554. Eric Clearing house on Disabilities and Gifted Education Reston VA.
- Yalçın, C. (2004). *Göç sosyolojisi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

# ÖZEL YETENEKLİ ÖĞRENCİLERDE “ÇOCUKLAR/TOPLULUKLAR İÇİN FELSEFE” (P4C) EĞİTİMİNİN ÖNEMİ

Aylin GEREKLİ<sup>1</sup>, Yeşim FAZLIOĞLU<sup>2</sup>

## GİRİŞ

Düşünme özellikle de eleştirel ve yaratıcı düşünme giderek artan bir şekilde eğitimin merkezi hedefidir (Ennis, 1987; Kuhn, 1992; Fisher, 2003; Harpaz, 2005; Noddings, 2006; Siegel, 2008; Facione, 2015). Dahası, düşünme tüm disiplinlerde ve demokratik yaşamda merkezi bir rol oynamaktadır (Siegel, 2008). Bununla birlikte, uluslararası alanda eleştirel düşünmenin yerleşmiş tek bir tanımı yoktur ve literatürde çok çeşitli tanımlar mevcuttur.

Alandaki pek çok yazar eleştirel düşünmeyi de kapsayacak şekilde ‘düşünmeyi öğretmeyi’ tanımlayıp savunurken (Matthews, 1994; Fisher, 2003; Kuhn, 2005), diğerleri eleştirel, yaratıcı ve yansıtıcı düşünmeyle ilgili daha özel tanımlar sunmaktadır (Splitter & Sharp, 1995; Elder & Paul, 2013; Goldberg vd., 2013).

Bernstein (2000), tüm öğrencilerin eğitim yoluyla sahip olması gereken gelişimi sadece kişisel, entelektüel, sosyal ve maddi olarak daha iyi olma hakkı değil, eleştirel anlayışlara ve yeni yaklaşımlara sahip olma hakkı olarak tanımlamıştır.

Çocuklar için Felsefe'yi kuran Lipman tarafından ortaya konan eleştirel düşünme tanımı; becerileri, eğilimleri ve anlayışı kapsamaktadır. Lipman (2003) “eleştirel düşünmenin tarafsız, doğru, dikkatli, açık, gerçekçi, soyut, tutarlı ve pratik olmaya çalışan düşünme” olduğunu belirtmektedir. Ayrıca eleştirel düşünürü; yargılar üreten, ölçütler ve standartlar tarafından yönlendirilen, bağlama duyarlı ve kendini düzeltebilen kişi olarak tanımlar (Lipman, 1984; Lipman, 1988).

Birçok düşünür eleştirel düşünmenin bağlama veya disipline göre farklı görüldüğünü savunur; bu nedenle disiplinler düşünmenin anlaşılması eleştirel

---

<sup>1</sup> Uzman, Trakya Üniversitesi, Türkiye, [gerekliaylin@gmail.com](mailto:gerekliaylin@gmail.com).

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7352-1769>

<sup>2</sup> Prof. Dr., Trakya Üniversitesi, Türkiye, [yesimfazlioglu@trakya.edu.tr](mailto:yesimfazlioglu@trakya.edu.tr)

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3970-7084>

düşünmenin öğretilmesi için çok önemlidir (Brown vd., 1989; Gardner ve Dyson, 1994; Gardner, 2006; Paul ve Elder, 2008; Elder & Paul, 2013; Wheelahan, 2007, 2014).

## 1. Çocuklar/Topluluklar İçin Felsefe (P4C)

Çocuklar, dikkatli dinleme ve açık muhakeme temelinde fikirleri ve pozisyonları tartışmaya, keşfetmeye, bunlarla oynamaya ve birlikte inşa etmeye teşvik edilir. Duyduklarının geçerliliğini değerlendirmeyi, sahip oldukları bir pozisyonu desteklemek için argüman geliştirmeyi, rasyonel tartışmalara katılmayı ve görüşlerini dikkatli ve tutarlı bir şekilde iletmeyi öğrenirler (Cam, 1995, 2006; Fisher, 2005; Goering vd., 2013). Öğrencilere, başkalarının argümanlarının makul olup olmadığını tartmaları ve daha güçlü bir argüman sunulduğunda, yeni argüman ve kanıtları da dahil ederek düşüncelerini değiştirmeye hazır olmaları öğretilir (Daniel vd., 2005; Fisher, 2005).

Bir P4C; soruşturma topluluğuna düzenli katılımı, öğrencilerin başkalarının bakış açılarına sık sık maruz kalmalarını sağlar ve böylece öğrenciler “başkalarının bakış açılarını herhangi bir konunun karmaşıklığını anlamada paha biçilmez bir katkı olarak görmeye başlarlar” (Gardner, 1998). Lipman (2008) P4C'nin diğer disiplinlerdeki düşüncelerimizi besleyen pratik bir disiplin olduğunu savunmaktadır. Öğrencilerin diğer alanlarda etkili bir şekilde düşünmelerini sağlamak amacıyla kullanılan felsefedir: incelenen konuda düşünmeyi kolaylaştırmak için felsefeden açıkça ödünç alınan kavramları, fikirleri, yargıları ve akıl yürütme becerilerini kullanmayı hedefler.

P4C, Peirce ve Dewey'den 'Sorgulama Topluluğu' terimini alarak Sokratik yöntem ve pragmatizmin felsefi geleneğinden yararlanan bir felsefe biçimidir (Lipman, 2003; Gregory, 2011; O'Riordan, 2016). Gregory (2011) Matthew Lipman ile yaptığı bir sohbette Lipman'ın felsefeyi “bilgelik arayışı” olarak tanımladığını anlatır. Öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmek, onların mantıksal becerilerini ve muhakeme yeteneklerini güçlendirecektir (Lipman vd., 1980). Etkili öğretim, diyalog stratejileri, eleştirel düşünmeyi teşvik etme ve sınıfta tartışmayı teşvik etme olmak üzere üç stratejiden oluşur (Hashim, 2013). Ahlaki ve akademik mükemmellik etkili öğretimden derinden etkilenir (Solomon vd., 2001) ve öğrencileri hakkında olumlu tutumlara sahip öğretmenler öğrencilerin başarılarını ve ahlaki davranışlarını artırabilir (Haberman, 1999). Öğretmenlerin içerik bilgisine sahip olmalarının yanı sıra ilgili sınıf-

ları, başarıyı ve prososyal karakteri ilişkilendirmeleri gerekir. Pedagojik beceriler de gereklidir ve bir öğretim uygulaması olarak özenli iklimler sağlamaya kararlı olmaları beklenir (Che Abd Rahman, 2007).

Öğrencilere eleştirel düşünmeyi öğretmek için çeşitli eleştirel düşünme programları mevcuttur. “Düşünmek için öğretme” yaklaşımı dünyanın dört bir yanındaki öğretmenler tarafından farklı şekillerde geliştirilmiştir. “Düşünen sınıf” yaratmak için yaklaşımı günlük öğretime entegre ederler ve “düşünen okul” yaratmak için tüm okul politikalarını geliştirirler. Bono (1995) tarafından teşvik edilen “Yanal Düşünme”, çok çeşitli müfredat ve program geliştirmelerine ilham veren örneklerden biri iken, Reuven Feuerstein'in “Enstrümantal Zenginleştirme Programı” (Feuerstein vd., 2015) zorlanan öğrenciler için bir programdır. Ayrıca, “Hızlandırılmış Öğrenme” gibi beyin temelli yaklaşımlar olarak adlandırılan bilişsel hızlandırma yaklaşımlarını (Adey ve Shayer'in Bilim Eğitimi Yoluyla Bilişsel Hızlandırma'sı gibi) ve diğer yaklaşımlardan farklı olarak sadece düşünme, önemseme ve işbirliğinin yanı sıra eleştirel ve yaratıcı düşüncenin entelektüel yönlerini değil, aynı zamanda ahlaki, sosyal ve duygusal yönlerini de geliştirmeyi amaçlayan Lipman'ın “Çocuklar için Felsefe'si” gibi felsefi yaklaşımları da içerir (Fisher, 2013).

Çocuklar için Felsefe (P4C), 1960'ların sonunda Matthew Lipman ve meslektaşları tarafından Amerika Birleşik Devletleri'ndeki Montclair Eyalet Üniversitesi'nde düşünmeyi öğretmek için tutarlı bir program olarak oluşturulmuştur. Bu program, o dönemde Columbia Üniversitesi'nde felsefe dersleri veren bir profesör olan Lipman'ın (1993) lisans öğrencilerinin muhakeme ve yargıda bulunma konusunda eksik olduklarını fark etmesi üzerine oluşturulmuştur. Çocukların genellikle bir edebiyat eserinde ortaya atılan felsefi bir sorudan yola çıkarak konuştukları, problem çözdükleri ve felsefe yaptıkları diyalojik bir soruşturma topluluğu (community of inquiry/ CoI) etrafında şekillenen bir yaklaşımdır (Lipman, 1984). Dewey'in öğrenmenin deneyim üzerine düşünmekten geçtiğine dair inancından (Dewey, 1910; Cam, 2008) yola çıkan Lipman (1998), soruşturma topluluğunun öğrencilerin kendi deneyimlerini ve fikirlerini sınıfa getirmelerine ve bunları birlikte düşünüp değerlendirmeleri için desteklenmelerine nasıl olanak sağladığını anlatır.

Lipman (2017); Jean Piaget, Justus Buchler, George Herbert Mead, Gilbert Ryle ve Ludwig Wittgenstein gibi P4C'yi etkileyen diğer filozof ve psikologlardan bahsetmiştir. Bu filozof ve psikologlar sadece ezberlemek için değil, düşünmek için öğretmenin gerekliliğini vurgulamışlardır. P4C'nin ama-

cının çocukları küçük filozoflar haline getirmek değil, şu anda düşündüklerinden daha iyi düşünmelerine yardımcı olmak olduğunu vurgulamak önemlidir. Felsefeye ne kadar çabuk adapte olabilirlerse zihinsel eylemleri, düşünme becerilerini, muhakeme ve yargılamayı o kadar geliştireceklerdir (Lipman, 2017).

1970 yılında, Lipman, Çocuklar İçin Felsefe çalışmalarını hızlandırmak ve genişletmek amacıyla Colombia Üniversitesi'nden ayrılmış ve Montclair Eyalet Üniversitesi'ne bağlı Çocuklar İçin Felsefenin İlerletilmesi Enstitüsünü (Institute for the Advancement of Philosophy for Children - IAPC) kurmuştur (Lipman, 2003). 1985 yılında, Lipman ve Sharp tarafından felsefeyle ilgilenen bireyler ve Çocuklar İçin Felsefe girişimleri de dâhil edilerek Uluslararası Çocuklarla Felsefi Araştırma Konseyi (The International Council of Philosophical Inquiry with Children - ICPIC) kurulmuştur. Çocuklar için Felsefe alanında uluslararası bağlantı da böylece temin edilmiştir.

Türkiye'de, Çocuklar İçin Felsefe alanında dikkate değer çalışmalar yapmış olan ilk kişi Nuran Direk'tir. 1992 yılında Çocuklar İçin Felsefe alanındaki çalışmalarına başlayan Direk, Türkiye Felsefe Kurumu tarafından oluşturulan Çocuklar İçin Felsefe Birimi başkanlığını üstlenmiştir. Nuran Direk' in dört adet kitabı bulunmaktadır; bunlar "Çocuklarla Felsefe", "Bilgin Çocuk", "Küçük Prens Üzerine Düşünmek" ve "Filozof Çocuk" adlı eserleridir (Kenan & Demir Çelebi, 2014).

## **2.1. P4C'nin Dört Gerekçesi**

### **2.1.1. P4C Eleştirel ve Yaratıcı Düşünmeyi Geliştirir**

Bu literatürdeki temel argümanlardan biri, çocukların soruşturma topluluğu aracılığıyla (felsefe hakkında öğretilmek yerine) kendileri felsefe yaptıkları ve felsefe yaptıkları için, kendi fikirlerini keşfetmekte, bunlarla oynamakta, ortaya koymakta, meydan okumakta ve geliştirmekte özgür olduklarıdır. Fisher (2005) bu sürecin çocukların “rutinden yansıtıcı olana, düşünülmemiş olandan düşünülmüş olana, gündelik düşünceden eleştirel düşünceye geçmelerini” sağladığını savunmaktadır. Çocuklar sorgulamayı ve P4C aracılığıyla sorularını geliştirmeyi, derinleştirmeyi ve güçlendirmeyi öğrendikçe eleştirel düşünme becerilerini geliştirirler (Scholl, 2005).

### **2.1.2. P4C İşbirlikçi ve Özenli Düşünmeyi Geliştirir**



P4C'yi destekleyen ikinci bir argüman da, soruşturma topluluğunun belirli bir konuyla ilgili bir dizi olasılığı ortaya çıkaran bir diyalogla yürütülmesi nedeniyle, öğrencilerin birbirlerinin bakış açılarını dinlemeleri (ve ciddiye almaları) ve birlikte yeni anlayışlara ulaşmak için birbirlerinin düşüncelerini geliştirmeleri gerektiğidir (Lipman, 2003). Dolayısıyla işbirlikçi ve özenli düşünme iç içe geçer ve bu diyalojik süreç aracılığıyla eş zamanlı olarak gelişir.

Eğer öğrenciler özenli düşünmeyi geliştirirlerse, bu doğası gereği işbirliğine dayalıdır çünkü başkalarının ve onların düşüncelerinin, arzularının ve ihtiyaçlarının farkında olmayı gerektirir; bu durum, özünde işbirliğine dayalı düşünmeyi zorunlu ya da gerekli bir şekilde içermeyen yaratıcı ve eleştirel düşünmeyle tezat oluşturur (Cam, 2014). Özenli düşünmenin geliştirilmesi, öğrencilerin işbirlikçi diyalog yoluyla ulaştıkları fikirleri uygulamaya koymalarını sağlar. Yargılama, değer verme ve harekete geçmeye motive olma kapasitesinin hepsi özenle bağlantılıdır (Cam, 2014). Çocuklar için Felsefe yönetiminin (Philosophy for Children) İngilizce kısaltması P4C olarak kullanılmaktadır. P4C açılımına baktığımızda ilk harf olan P harfi felsefeyi işaret ederken 4C ise Eleştirel Düşünme (Critical Thinking), Yaratıcı Düşünme (Creative thinking), Özenli Düşünme (Caring thinking) ve İşbirlikçi Düşünme (Collaborative thinking) ifade etmektedir. Eleştirel, yaratıcı, işbirlikçi ve özenli düşünmenin çok boyutlu doğası yansıtıcı düşünmeyi bu farklı düşünme türlerini gerektiren farklı uygulamaların ve bağlamların farkında olmayı gerektirir (Lipman, 2003).

### **2.1.3. P4C Felsefi Düşünceyi Geliştirir**

P4C, öğrencilerin felsefi ilerleme kaydetmelerini sağlamadaki değeri açısından da savunulmuştur (Golding, 2017). Golding (2009) felsefi ilerlemeyi “felsefi sorunlardan felsefi çözümlere doğru hareket” olarak tanımlar. Epistemik felsefi ilerleme kavramı literatürde kendi kendini düzelten sorgulama (Lipman, 2003), fark edilebilir hareket ve büyüme (Splitter & Sharp, 1995), hakikati arama (Burgh vd., 2006) veya sorgulama geliştikçe hakikate doğru ilerleme kaydetme (Gardner, 1995) olarak da tanımlanmıştır (Burgh vd., 2006).

### **2.1.4. P4C Bilişsel Yetenekleri Geliştirir**

P4C için dördüncü bir gerekçesi de bilişsel beceriyi geliştirmesidir. Topping ve Trickey'in (2007a, 2007b) düzenli bir P4C programının katılımcıların

bilişsel becerileri üzerindeki etkisine ilişkin boylamsal çalışması; hem ön testte başarı düzeyi en düşük olan çocukların haftalık bir saatlik P4C programına 16 ay katıldıktan sonraki hem de son testte bundan iki yıl sonraki takip testinde en büyük bilişsel kazanımları elde ettiklerini ortaya koymuştur. Dahası, kontrol grubundakilerin bilişsel başarısı hem 16 aylık çalışmanın sonunda hem de iki yıllık aradan sonra ya korunmuş ya da azalmıştır. Bu dönüm noktası niteliğindeki çalışma, P4C literatüründeki birçok kişi tarafından P4C'nin tüm öğrenciler için faydalarına yönelik güçlü bir savunma olarak gösterilmektedir.

## 2.2. P4C Uygulaması

“Çocuklar için Felsefe” eğitiminde etkinlik süreci şu şekilde ilerler (Fisher, 2007):

1. Odaklanma egzersizi
2. Bir uyarıcı paylaşma
3. Düşünme zamanı
4. Bir soru sorma
5. Tartışma
6. Değerlendirme

Uyarıcı metni tartıştıktan sonra, her sınıf kendi düşünme süreçleri, davranışları ve sınıf performansları üzerine eleştirel bir şekilde düşünür ve bir değerlendirmeye ulaşmaya çalışır. “Metin” burada çok genel bir anlamda kullanılmaktadır. Bir metin bir resim, bir şiir, bir anlatı vb. olabilir, ancak bu tür metinlerin dikkatle seçilmesi gerekir. Çoğunlukla amaca yönelik metinler en başarılı olanlardır. (Millet & Tapper, 2011). Katılımcılar bir daire şeklinde otururlar. Şiir, hikâye ya da resim gibi bir uyarıcı sunulduktan sonra öğrenciler sorular üretir. Demokratik bir süreç oluşturulur ve bu sorular daha sonra sınıf topluluğu içinde tartışılır (Trickey ve Topping, 2004).

Çocuklarla felsefe etkinlikleri gerçekleştirilirken, öğrencilerin, kolaylaştırıcının sorularına açık cevaplar sunmaları, konuşmacıları dikkatlice dinleyip ifade edilenleri düşünmeleri, düşüncelerine destek sağlanıp sağlanmadığına karar vermeleri, sıra kendilerine geldiğinde kararlarının dayandığı sebepleri açıklamaları, tüm katılımcıların fikirlerine değer verip saygı göstermeleri ve işbirliği yapmaları gibi belirli kurallara uymaları gerekmektedir (Wartenberg, 2021). Kolaylaştırıcı, öğrencilerin sorgulamalarını derinleştirmek ve genişletmek için ilgili sorular sunmalıdır (Gregory, 2007). Tartışma sürecinin sonunda, öz ve akran değerlendirmenin sorgulama sürecine entegre edilmesi,

tartışmanın devam eden bir parçası olarak üstbilişsel uygulamalara geçiş sağlar. Öz ve akran değerlendirme, öğrencilerin dengesizlik ve denge arasındaki konumlarını ölçmelerini sağlar. Öz ve akran değerlendirmenin ve öz yönlendirmenin sorgulamaya dahil edilmesi, öğrencilere konu üzerinde tekrar düşünme fırsatı verir (Burgh vd., 2018). Dersin sonunda, aşağıdaki sorularla tartışmanın gözden geçirildiği bir değerlendirme soru listesi yer alır (Fisher, 2007):

- Bugün iyi bir tartışma yaptık mı?
- Tartışmamızda iyi olan neydi?
- Ne daha iyi olabilirdi? Nasıl olabilirdi?
- Bir dahaki sefere neyi hatırlamamız gerekiyor?

P4C pedagojileri üzerine yapılan birçok çalışma, öncelikle öğrencilerin akademik başarısı (Gorard vd., 2015) ve katılımı (Lancaster-Thomas, 2017) veya akıl yürütme (Murriss, 1992; Moriyon, 2000; Topping ve Trickey, 2007a; Fair vd., 2015), bilimsel düşünmenin geliştirilmesi (Sprod, 1997), eleştirel düşünme ve sosyal beceriler (Hope, 1988) ve dili anlama (Tian & Liao, 2016) gibi bilişsel beceriler üzerindeki etkisine odaklanmıştır. P4C uygulayıcılarının yanı sıra önemli teorik ve nitel çalışmalar da, bir sorgulama topluluğunda felsefi kavramları ve kişisel hikâyeleri keşfederek çocukların birbirleriyle duygusal iletişim kurmalarının ve empatik modları kolaylaştırmalarının beklendiğini öne sürmektedir (Schertz 2007; Sharp 2009; Gardner 2011; Weber, 2013).

### **2.3. P4C Eğitiminde Kullanılan Yöntemler**

Öğrencilerin düşünme becerilerinin geliştirilmesi için çocuklar için tasarlanan felsefe eğitim programı uygulanmaktadır. Yapılan araştırmalar, felsefe temelli eğitim programlarının öğrencilerin başarı düzeylerini artırdığını; eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, problem çözme ve yansıtıcı düşünme gibi üst düzey düşünme becerilerini olumlu yönde etkilediğini göstermektedir (Cotton, 1991; Trickey, Topping, 2004). Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nda benzer ve farklı özelliklere sahip çeşitli yöntemler uygulanmıştır. Bu yöntem Matthew Lipman'ın öncülük etmesiyle başlamış ancak Edward Glaser, Carl Boodman, Allan Root, Robert Root, Edward Anglo, John McPack, Hardy Siegel, Catherine McCall ve Richard Paul gibi bazı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarla da geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden yaygın olarak kullanılanlar aşağıda sunulmuştur.

#### **2.3.1. Matthew Lipman Yöntemi**

Çocuklar için Felsefe Eğitimi Programı, 1960'ların sonunda Matthew Lipman tarafından geliştirilmiştir. Bu program, dönemin öğrenci isyanlarına ve üniversite öğrencileri arasında muhakeme ve diyalog becerilerinin eksikliğine karşı artan endişeye yanıt olarak oluşturulmuştur (Gregory, 2008). Çocuklar İçin Felsefe programı, aslen üniversite öncesi öğrencileri hedefleyen bir şekilde tasarlanmış olmasına rağmen daha sonra eğitimin ilk ve orta kademele-  
rindeki tüm öğrencilere yayılmak üzere genişletilmiştir (O'Riordan, 2016).

P4C eğitim programının başlangıcında yapılan felsefi sorgulama, sorunlu bir metnin okunması ya da uyarıcı bir konunun sunulması ile başlamakta, ardından ilgili uyarıdaki çelişki veya problem durumunun grubun üyeleri tarafından tartışılması gelmektedir. Bu tartışmalar, problem çözümüne yönelik soruların oluşturulmasına dayanmaktadır. Bu uygulamalar sırasında, grubun üyelerinin, birbirlerinin düşüncelerine ve sorularına saygı göstermeleri ve etkileşimde bulunmaları büyük önem taşımaktadır (Daniel & Auriac 2011).

### **2.3.2. Nelson'ın Sokratik Yöntemi**

Sokratik Yöntem, eğitimde felsefe yapmanın önemine odaklanan bir yöntem olarak Leonard Nelson tarafından geliştirilmiştir. Bu yöntemin niyeti öğrencilere felsefe yapmanın tekniklerini öğretmektir. Kant ve Sokrates'in felsefi yaklaşımları göz önünde bulundurularak hazırlanmıştır (Mccall, 2017). Sokratik Yöntemde katılımcılar, önceden belirlenen soruların cevaplarını tartışır-  
lar (Rondhuis, 2005). Nelson'un Sokratik yöntemine göre, öğrenciler belirlenen bir probleme odaklanarak destek almadan çalışmalarını sürdürmektedirler. Gruplar oluşturularak ve grup üyeleri, probleme felsefi bir bakış açısıyla eşlik ederek keşif serüvenine başlar. Her bir grup üyesi, kendi bulgularını diğer grup üyeleriyle paylaşmaktadır (Birnbacher, 1999).

### **2.3.3. Gareth B. Matthews Yöntemi**

Lipman'ın çocuklar için felsefe eğitim programına yönelik yaklaşıma benzer düşünceleri vardır. Matthews, yeni bir yöntem geliştirmeye iten şey, felsefenin doğal bir eylem olarak algılanmasıdır. Felsefe, onun bakış açısına göre, doğal yollarla değil, belirli hedeflere daha sistemli ve disiplinli bir şekilde, niyetle öğretilebilecek bir beceridir (Matthews 1994).

Matthews, hikâye tamamlama tekniğini geliştirerek, küçük çocukların kendi yeteneklerine dayanarak felsefi sorunlara çözüm bulma becerisini Amerika ve diğer ülkelerde uygulayarak test etmiştir. Yalnızca hikâyenin başlangıç bölümü yazılmış durumdaki hikâyelerde, yetişkin rehberliği olmadan çocukların felsefi konularla ilgili yaptıkları hatalara vurgu yapılmıştır. Matthews, öykülerinin başlangıcında miniklere hikâyenin devamının ne şekilde olabileceğini sorgulayarak, onların hikâyeyle ilgili temel meseleleri derinlemesine düşünmelerini teşvik etmiştir (Matthews, 2000).

#### **2.3.4. Thomas E. Jackson Yöntemi**

Lipman'dan sonra felsefe öğretiminin savunan bir diğer düşünür ve eğitimci Dr. J olarak tanınan Thomas E. Jackson'dır. Jackson, çocukların bağımsız düşünme ve davranışlarını geliştirmeye odaklanarak felsefe etkinlikleri düzenlemiştir. Jackson yönteminde iki temel ilkenin büyük önemi vardır. Birincisi; yaşına ve kim olduğuna bakılmaksızın söylenen şeylerin küçümsenmesi ve önemsenmesi gerektiğidir. Düşüncelerin serbestçe ifade edilebilmesi gerekir. İkincisi ise; herkesin konuşma hakkı olduğu gibi, aynı şekilde dinlenme hakkına da sahiptir (Karakaya, 2006).

Jackson'ın yöntemine göre, Lipman'ın yaklaşımında öğretmenlere rehberlik eden kitaplardaki belirli bir öykü ve sorulardan farklı olarak, metinleri okurken, soruları oluşturmanın öğretmenlerle öğrenciler arasında işbirliği yapılması gerektiği fikri öne çıkar. Jackson'a göre bu iş birliği, öğrencinin sürece daha etkili bir şekilde katkı sağlayacaktır (Jackson, 2013).

#### **2.3.5. Catherine C. McCall'un Felsefi Sorgulama Topluluğu Yöntemi**

Catherine McCall, Çocuklar İçin Felsefe Eğitimi Programı'nı, 1980'lerde Matthew Lipman ile gerçekleştirdikleri çalışmalar ve deneyimler neticesinde geliştirmiştir (Cassidy 2007; McCall 2013).

Diğer Çocuklar İçin Felsefe oturumları gibi, Felsefi Sorgulama Topluluğu oturumları da oturum başkanının bir uyarıcı sunmasıyla başlar (Fisher, 2008). Ardından, katılımcılara sorular sorma imkânı sunulur. Seçilen bir soruya katılımcının düşüncelerini paylaşmasıyla, felsefi sorgulama süreci başlar. Felsefi diyalog sürerken düşüncelerini paylaşmak isteyen katılımcılar genellikle "...ya katılıyorum, çünkü ..." veya "...ya katılmıyorum, çünkü ..." şeklinde ifadeler kullanarak katılım gösterirler. Bu sebeple katılımcının, konuş-

lan konu hakkındaki düşüncesini nedenleriyle birlikte ifade etmesi gerekmektedir. Felsefi Sorgulama Topluluğu oturumları genellikle oturum başkanı, katılımcıların yorgunluğunu fark ettiğinde ve oturumun yeterli bir süre devam ettiğini hissettiğinde sonlandırılır (McCall 2013).

#### **2.4. P4C'nin Faydaları**

Matthew Lipman'a göre, insanlar, hedeflerine en uygun olan bilgiyi seçebilmek için eleştirel düşünmeye ihtiyaç duyarlar. Bu sebeple, eleştirel düşünme, yapılacak olan eylemleri ve düşünceleri değerlendirmenin bir yolu olarak hizmet eder (Lipman 1988). Felsefe yaklaşımının çocuklar için önemi, eleştirel düşünme yeteneğini doğrudan geliştirmesinden kaynaklanmaktadır (Daniel & Auriac 2011).

Çocuklar için Felsefe, çocukların yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirmede etkili bir yöntemdir. Deneyimlerini paylaşan kişiler, araştırmacı bir yaklaşımla mantıklı düşünceye ek olarak hayal gücü ve kendi iç motivasyonlarını da kullanarak yaratıcılık süreçlerini geliştirebilirler. Bu sebepten ötürü, yaratıcı düşünce, çocuklar için felsefe kuramcıları tarafından önemli bir düşünme unsuru olarak değerlendirilir (Fisher, 2007).

Çocuklarla felsefe yaklaşımı, sorgulama sürecinde soruları keşfetme, nasıl araştırılacağını, sorulacağını ve açıklanacağını öğrenme, muhakeme yeteneklerini geliştirme, bilgiyi düzenleme, anlam verme, kavramları yapılandırma, akıl yürütme, anlam çıkarma ve aralarındaki anlamlar arası ilişkileri kurma, problem çözme becerilerini destekleyerek yorumlama yeteneklerini geliştirmeye yardımcı olmaktadır (Fisher, 2008).

Bu yöntem aynı zamanda çocuklara, kendi kültürlerinin yanı sıra diğer kültürleri de keşfetme fırsatı sunarak, kendi kimliklerini tanımalarına yardımcı olur ve dünya üzerindeki konumlarını daha iyi anlamalarını sağlar. Bu uygulamalar, çocukların okuma materyalleri hakkında tartışma ve düşünme alışkanlıklarını geliştirmelerine ve dil becerilerini sergilemelerine yardımcı olur (Direk, 2020)

Eğitimin toplumumuzdaki herkes için tam ve gerçek anlamda kapsayıcı olması isteniyorsa, felsefe anlayışımız da böyle olmalıdır. P4C sadece normal gelişim gösteren çocuklarla değil özel gereksinimli çocuklarla da kullanılabilen bir yöntemdir. Özel öğrenme güçlüğü olan çocukların bilişsel ve sosyal gelişim açısından farklı belirgin özellikleri vardır. Küçük yaştaki çocuklarda ve özel öğrenme güçlüğü olan bireylerde üst düzey düşünme becerilerini geliştiren düşünme, bilme, algılama, muhakeme etme, karar verme, düşünceyi

izleme, hatırlama, özetleme, genelleme, yordama ve çıkarsama gibi bilişsel beceriler henüz tam olarak oluşmamıştır. Simon (1979), çocukların bilişsel ve sosyal yeteneklerini geliştirmeye yönelik P4C yaklaşımının etkili olabileceğini iddia etmiştir. Özel yetenekli çocuklar, P4C ile üst düzey düşünme becerilerini geliştirerek dil yeteneklerini keşfederken, kendi hızları ve potansiyelleri doğrultusunda öğrenme fırsatı bulabilirler. Böylelikle, kendilerini gerçekleştirme ve topluma daha etkili bir şekilde katkı sağlama şansına sahip olabilirler

### 3. Özel Yetenekli Çocuklar

'Üstün zekâlı' ya da 'üstün yetenekli' terimleri, kendi yaşitlarına kıyasla daha yüksek bilişsel yeteneklere ve performansa sahip bireyleri ifade etmek için eş anlamlı olarak kullanılmaktadır (Chan, 2015). Üstün zekâlılıkla ilgili kavram karmaşasının nedeni "gifted" kelimesinin İngilizce karşılığını bulma çabasından kaynaklanmaktadır (Çitil, 2018). Üstün yetenekliliğin tek bir tanımı yoktur ve alandaki uzmanlar ve araştırmacılar bu terimi etkilenen teorik bakış açılarına göre tanımlamaktadır. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı "üstün yetenek" yerine "özel yetenek" tanımını kullanmaktadır. BİLSEM (Bilim ve Sanat Merkezi) (2016) yönergesine göre özel yetenekli birey tanımı zekâ, yaratıcılık, sanat, liderlik veya özel akademik alanlarda ve çalışmalarda akranlarından daha yüksek düzeyde performans gösteren birey olarak ifade edilmektedir. Ancak alandaki bazı uzmanlar araştırmalarında "özel yetenek" kavramı yerine üstün yetenek kavramını kullanmaktadırlar (Çitil & Ataman, 2008; Sak, 2010).

Üstün yetenekli öğrenciler entelektüel, bilişsel, sanatsal veya belirli akademik alanlar gibi çeşitli alanlarda yüksek performans gösterirler. Bu çeşitlilik, üstün yetenekli bireylerin tanınmasında yaşanan sorunların temel nedeni olarak görülmektedir (Okan & Işpınar, 2009). Zekâ testleri, zihinsel yetenekleri ölçme, tanılama ve sınıflandırmada psikometrik ölçümler olarak kullanılmaktadır. Bu testlerden elde edilen zekâ puanları, bireyin zekâsına dayalı zekâ katsayısı gibi niceliksel bilgiler sağlar. Sınıflandırma bireyin IQ'suna göre yapılabilir (Clark, 2002). Türkiye'deki BİLSEM eğitim kurslarının amacı yetenekli öğrencileri desteklemek ve ihtiyaçlarını organize etmektir. Bu destek eğitim, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) tarafından sağlanmaktadır (MEB, 1991). Öğrenciler BİLSEM'e kayıt yaptırmadan önce öncelikle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan sınav takvimine göre grup sınavına girerler ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın sunduğu uygulamayı kullanarak tablet

bilgisayar üzerinden sınava girerler. Milli Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği puanın üzerinde puan alan öğrenciler, standart bir ölçekle zekâlarının belirlendiği mülakat aşamasına geçerler ve sonuç olarak BİLSEM'e IQ'su 130 ve üzerinde olan öğrenciler kayıt yaptırabilmektedir (Çitil, 2018).

BİLSEM'lerde öğrenciler, kendi ilgi alanlarına uygun branşları seçerek özel yeteneklerini geliştirmek için fırsat bulmaktadır. Üstün yetenekli bireylerin doğuştan sahip oldukları ve eğitimle geliştirmeleri gereken eleştirel ve yaratıcı düşünme, sorgulama becerilerinin desteklenmesi amacıyla felsefi etkinlikler bu kurumlarda düzenlenmektedir (Şentürk & Kefeli, 2019). Bu noktada, çocukların ihtiyaçlarını gözeten programların ve ders etkinliklerinin formal eğitim sürecine katılması büyük bir öneme sahiptir (Olçay Gül 2014; Sak 2017).

#### 4. SONUÇ

Çocuklar için Felsefe (P4C) yaklaşımının kökleri, akıl yürütmeye dayanan ve 2.400 yıl öncesine kadar uzanan Sokratik mirasa dayanmaktadır. Sokrates, insanların iyi düşünme becerilerini geliştirmek için sorgulama ve diyalog yöntemlerini kullanmıştır. Çocukların muhakeme yeteneğinin güçlendirilmesi üç açıdan hayati öneme sahiptir: “Teori pratikle buluşur, felsefi içgörü ampirik araştırmayı bilgilendirir ve eğitimciler sınıftaki zengin deneyimlerinden yararlanır” (Chamberlain, 1993). Özel yetenekli kişinin, akranlarından önemli ölçüde farklı olarak küçük yaşlarda her şeyi merak edip anlamaya çalışma yolunda sürekli sorular sorması, felsefenin temel özellikleri arasında yer alır (Bilgili & Dalkıran, 2015). P4C yaklaşımı, özellikle özel yetenekli bireylerin düşünme becerilerinin yanı sıra duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmenin etkili bir yolu olarak görülmüştür (Sutcliffe, 2004).

Özel yetenekli bireylerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanması ve desteklenmesi için eğitim içeriklerinin çok yönlü ve yaratıcı özelliklere sahip olması gerektiği, literatürde kabul görmektedir (Baykoç, 2012; Ataman, 2012). Günümüz şartları gereği üst düzey düşünme becerisi, analiz etme becerisi, iletişim kurma becerisi ve üst düzey seviyede dil kullanma becerisi yapılandırılmış P4C merkezli eğitimler aracılığıyla geliştirilebileceği belirtilmektedir (Booy 2013).

Chamberlain (1993), P4C'nin üstün yetenekli öğrenciler arasında eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğine inanmaktadır. Yapılan bir çalışmada Özel yetenekli ilkokul öğrencileri P4C'yi felsefi tartışma ve farklı fikirlere saygı duymayı öğretmek için faydalı bulmuş ve eğlenceli doğası nedeniyle sürekli



katılım arzusu ifade etmişlerdir (Chamberlain, 1993). Yurtbakan (2023), P4C'nin üstün yetenekli ilkokul öğrencileri arasında eleştirel düşünme becerileri ve değerler eğitimi üzerindeki etkisini incelemiş, eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiğini ancak değerler eğitimine önemli ölçüde katkıda bulunmadığını bulmuştur. Balcı ve Eryılmaz (2024) yaptıkları çalışmada P4C etkinliklerinin üstün yetenekli öğrencilerin konuşma becerilerini önemli ölçüde geliştirdiğini ve konuşma kaygılarını önemli ölçüde azalttığını ortaya koymuştur.

Lipman'ın öne sürdüğü P4C, öğretim sürecinin etkinleştirilmesine ek olarak, öğrencilerin sıklıkla sorduğu "neden?" sorularını yönelmelerine ve bu sorulara muhtemel cevapların aranmasına fırsat tanınması açısından oldukça dikkat çekicidir (Zulkifli ve Hashim 2020). Özcan (2022), P4C temelli sorgulama öğretiminin hem üstün yetenekli hem de normal gelişim gösteren öğrencilerde sorgulama, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme, işbirlikçi öğrenme ve yansıtıcı problem çözme becerilerini geliştirdiğini tespit etmiştir.

Sonuç olarak; P4C özel yetenekli öğrencilerin yansıtıcı düşünmeye dayalı problem çözme, yaratıcı düşünme, işbirlikli öğrenme ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirerek, dil becerileri, akademik başarıları ve üst düzey düşünme becerilerine katkı sağlar. P4C yaklaşımıyla öğrencilerin dikkatinin günlük hayatta dahi çok farklı veya fark edilmeyen bir noktaya yönlendirilebileceği düşünülmektedir. İnsanlar günlük yaşamlarında sık sık önyargılara maruz kaldıklarından, önlerine sunulan gerçekleri sorgulama veya araştırma gereği duymayabilirler. Günümüzde bilgiye erişimin kolay ve hızlı olduğu bir dönemde, öğrenciler genellikle karşılaştıkları doğruları veya bilgileri araştırmadan güvenilir ve kaynaklarını kontrol etmeden kabul etmeye eğilimlidirler. Bu bağlamda P4C yöntemi, öğrencilere sorgulama becerisi kazandırma, bilginin doğruluğunu sorgulama, gerçek ile fikirleri ayırt etme ve eleştirel düşünme gibi yetkinlikler kazandırma amacını taşır. Yüzyıl becerilerini edinmeye yardımcı olabilir.

## 5. ÖNERİLER

- P4C eğitime yönelik ülkemiz şartlarına uygun olacak ve öğretmenlere de hitap eden bir etkinlik ve kılavuz kitabı hazırlanabilir. P4C konusunda mevcut yurtdışı kaynakları Türkçe'ye çevrilebilir.
- Ders kitaplarında P4C etkinliklerine daha çok yer verilebilir. Bu konuda hikâye kitapları, etkinlik kitapları ya da çeşitli materyaller hazırlanabilir.

- Çocuklarla felsefe yapacak uzman ihtiyacını gidermek için üniversitelerde P4C eğitimine yönelik yüksek lisans programları açılabilir.
- Resimli çocuk kitapları vasıtası ile erken çocukluk döneminde çok-kültürlü duyarlılığın geliştirilmesi (TÜBAP-2022/143) başlıklı projede okul öncesi öğrencilerle David McKee tarafından yazılan Elmer kitap serisi kullanılarak felsefi soruşturma oturumları yürütülmüştür. Bu soruşturma oturumları özel yetenekli öğrencilere uyarlanarak uygulanabilir. Aşağıda bu projede kullanılan örnek felsefi soruşturma oturumu sunulmuştur.

## 1. ÖRNEK FELSEFİ SORUŞTURMA OTURUMU

<b>Ders:</b> Felsefi Soruşturma Oturumu OĞLU	<b>Kolaylaştırıcı:</b> Yeşim FAZLI-
<b>Uyaran Adı:</b> Elmer ve Kelebek	<b>Tarih:</b> 07.06.2023
<b>Saat:</b> 10:30	<b>Soruşturma süresi:</b> 20 dk
<b>Uyaran kaynağı:</b> Hayvan taklidi	<b>Yaş:</b> 8
<b>Kavramlar:</b> Dostluk, Yardımlaşma Felsefesi	<b>Felsefe Alt Dalı:</b> Ahlak

**Planlama ve hazırlama:** Bir hayvan taklidi yapar ve öğrenciler hangi hayvanın taklidini yaptığınızı bulmaya çalışır. Daha sonra uygulayıcı öğrencilerden Elmer kitabında yer alan hayvanlardan birini seçmesini ve ismini söylemeden taklit etmesini ister. Sınıftakiler öğrencinin hangi hayvanı taklit ettiğini tahmin etmeye çalışırlar.

**Açıklık getirme:** “Rengarenk fil Elmer (Elmur) yürüyüşe çıkmıştı ki ağacın tepesinden gelen bir ses duydu: “Merhaba Elmer.” “Sen misin Maymun?” diye seslendi Elmer. “Hayır benim diye güldü kuzeni Wilbur bir çalının arkasından. “Merhaba Wilbur” diye kıkırdadı Elmer. “Çok iyi ses taklidi yapıyorsun. Ben şimdi yürüyüşe gidiyorum sonra görüşürüz.” Çok geçmeden başka bir ses duyuldu: “İmdat! İmdat!” Elmer gülümsedi ve “Tamam Wilbur haydi çık ortaya” dedi. Ses yeniden duyuldu, “İmdat! Sıkıştım kaldım.” Elmer güldü “Wilbur bu sensen eğer ...” Lafını bitiremeden sesin kelebekten geldiğini anladı. Kelebek düşen bir dalın arkasındaki delikte sıkışmış kalmıştı.

**Özetleme:** Elmer bir gün yürüyüşe çıktığında bir yardım çağrısı duyar. Kelebek, düşen bir dalın arkasındaki delikte sıkışmıştır. Elmer hemen yardıma

koşar ve onu kurtarır. Karşılığında o da Elmer'a ne zaman ihtiyacı olursa ona yardım edeceğine söz verir.

Kolaylaştırıcı: Sorumu yöneltiyorum. Elmer Kelebeğe yardım etsin mi etmesin mi neden?

Ada: Yardım etsin çünkü ona başka hayvanlar gelebilir, saldırabilir ve ölebilirdi. Onun için oraya gidip onu çıkartmalılar.

Ahmet: Çıkarmamalı.

Uygulayıcı: neden?

Ahmet: Çünkü kelebek onu ısırabilir.

Nihan: Yardım etsin çünkü yardım etmezse yırtıcı hayvanlar onu ve yavrularını yakalayabilir.

İlbilge: Çünkü kelebek küçük yavruları var.

Kerem: Yardım etmesin. Yardım ederken kendisi de orda kalır.

Nil: Yardım etsin. Yoksa orda kalıp hayatını kaybedebilir.

**Karşıt görüşlerin çarpıştırılması:** (en güçlü fikirler alınır) Kolaylaştırıcı: Ada yardım "etsin çünkü yırtıcı hayvanlar gelir ve onu öldürebilir" dedi. Ahmet de "Hayır yardım etmesin çünkü kelebek de onu ısırabilir" dedi. Siz Ada'ya mı yoksa Ahmet'e mi katılıyorsunuz? Neden? Ada'ya ve Ahmet' e katılanlar fikrini söyledi.

**Yankılama:** Kolaylaştırıcı çarpışan karşıt görüşleri katkıda bulunmadan olduğu gibi aktarır. Başka bir soruya geçer: Kimlere yardım edersiniz? Neden?

Ahmet: Hiç kimseye yardım etmem.

İlbilge: Sıkışmış köpeğe yardım ederim.

Naz: yavru kedilere köpeklere yardım ederim. Bütün yavru insanlara saygı duymalıyız.

Kerem: Anneme babama.

Ahmet: Karıncaya.

Mina: Kardeşime.

Ada: Herkese yardım etmeliyiz. Tanımadıklarımıza yardım etmemeliyiz. Yaşlı olabilir mesela yolun karşısına geçmesine yardım etmeliyiz.

Arden: Göktaşına yardım ederdim.

Kolaylaştırıcı: Sizce zayıf birisi güçlü/büyük birisine yardım edebilir mi?

Nihan: Çünkü küçük olduğu için yardım edemez, bebektir.

Mehmet: Eder öğretmenim.

İlbilge: küçükler yardım edebilir.

Kolaylaştırıcı: yardım etmek ne demek?

Kimseye yardım etmemek demek

Ada: onlara saygı duymak, diğerleri desteklemek.

İlbilge: tekerlekli sandalyeli birine ve görmeyenlere yardım edebiliriz. Mesela bir dede tekerlekli sandalyede diğer dede de gözlüğünü unutmuş. Karşıdan karşıya geçmesinde yardımcı oluruz.

Kolaylaştırıcı: yani küçükler de büyüklere yardım edebilir o zaman

Ahmet: Hayıır.

Uygulayıcı: Kerem sen bu kitabı benim için masaya koyabilir misin?

Kerem: Evet.

Uygulayıcı: Bana yardım ettiğin için teşekkür ederim Kerem. Bugünkü oturumumuzun sonuna geldik bakalım haftaya nasıl bir ekip yapacağız.

**Uygulama sonunda:** Fil dans gösterisi ve şarkısı açılır ve izlenerek fil hareketleri yapılır.

[https://www.youtube.com/watch?v=\\_79wDRU2cGA](https://www.youtube.com/watch?v=_79wDRU2cGA)

<https://www.youtube.com/watch?v=DC-FeXuQVMQ>

## KAYNAKÇA

- Ataman, A. (2019). Üstün yetenekli öğrencilerin öğretmenlerine ve Ailelerine öneriler. Geleceğin Mimarları Üstün Yetenekliler Sempozyumu. Namık Kemal Üniversitesi, 27 Nisan 2012.
- Balcı, E., & Eryılmaz, R. (2024). The impact of Philosophy for Children (P4C) activities on enhancing the speaking skills of gifted students. *Frontiers in Psychology*, 15, 1451532.
- Baykoç, D. N. (2012). Üstün yetenekli çocuklar. E. Nilgün Metin (Ed.), *Özel gereksinimli çocuklar*. Maya Akademi: Ankara.
- Bernstein, B. (2000). *Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique* (Revised ed.). London: Rowman & Littlefield.
- Bilgili, A. E. & Dalkıran, H. S. (2004). Üstün yetenekli çocukların eğitimi ve satranç konusunda bir çalışma. 1. Türkiye Üstün Yetenekli Çocuklar Kongresi (s.49- 60). İstanbul: Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi.
- Birnbache, D. (1999). The Socratic method in teaching medical ethics: potentials and limitations. *Medicine, Health Care and Philosophy*, 2, 219-224.
- Bono, E. D. (1995). *De Bono Thinking Course*. Great Britain: Clays Ltd, Stlves Plc.

- Booy, H. (2013). *Philosophy in Primary Schools-Developing Teachers' Manuals for Different Age Groups*. [Unpublished Master of Science Thesis]. University of Amsterdam.
- Brown, J. S., Collins, A., & Duguid, P. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher*, 18(1), 32-42.
- Burgh, G., Field, T., & Freakley, M. (2006). *Ethics and the community of inquiry: education for deliberative democracy*. Southbank, Vic: Thomson Social Sciences Press.
- Burgh, G., Thornton, S. and Fynes-Clinton, L. (2018). "Do not block the Way of Inquiry": Cultivating collective doubt through sustained deep reflective thinking, *Family Resemblances Current Trends in Philosophy for Children*, 47-61.
- Cam, P. (1995). *Thinking together: Philosophical inquiry for the classroom*. Sydney: Primary English Teaching Association and Hale & Iremonger.
- Cam, P. (2006a). *20 thinking tools: Collaborative inquiry for the classroom*. Victoria: ACER Press.
- Cam, P. (2008). Dewey, Lipman, and the tradition of reflective education. In M. Taylor, H. Schreier, & P. Ghiraldelli (Eds.), *Pragmatism, Education, and Children: International philosophical perspectives*, (pp. 163-181). New York, NY: Rodopi.
- Cam, P. (2014). Commentary on Ann Margaret Sharp's 'The other dimension of caring thinking'. *Journal of Philosophy in Schools*, 1(1), 15.
- Cassidy, C. (2007). *Thinking Children*, London: Continuum.
- Chamberlain, M. A. (1993). *Philosophy for children program and the development of critical thinking of gifted elementary students* [Unpublished doctoral dissertation]. Kentucky, Lexington, KY: University of Kentucky
- Chan, D. W. (2015). Education for the gifted and talented. *International Encyclopaedia of the Social & Behavioural Sciences*, 2nd edition, 7, 158-164. <http://dx.doi.org/10.1016/B978-0-08-097086-8.92137-8>
- Che Abd Rahman, A. S. (2007). *Pengetahuan kandungan dan pedagogi guru pendidikan moral tingkatan empat di sebuah sekolah* [Pedagogical content knowledge of moral education teacher among form four students in a school] (Doctoral dissertation, Universiti Malaya, Kuala Lumpur, Malaysia). Retrieved from <http://repository.um.edu.my/642/1/Tesis%20Dr.%20Abd.%20Shatar%20bin%200Che%20Abd.%20Rahman.pdf>
- Clark, B (2002). *Growing Up Gifted*. New Jersey: Pearson Education.

- Cotton, K. (1991). Teaching thinking skills. Northwest Regional Educational Laboratory, School Improvement Program.
- Çitil, M. (2018). Türkiye'de Üstün Yeteneklilerin Eğitimi Politikalarının Değerlendirilmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 47(1), 143-172.
- Çitil, M. ve Ataman, A. (2018). İlköğretim çağındaki üstün yetenekli öğrencilerin davranışsal özelliklerinin eğitim ortamlarına yansımaları ve ortaya çıkabilecek sorunlar. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 185-231.
- Daniel, M. F., & Auriac, E. (2011). Philosophy, critical thinking and philosophy for children. *Educational Philosophy and Theory*, 43(5), 415-435.
- Daniel, M. F., Lafortune, L., Pallascio, R., Splitter, L., Slade, C., & de la Garza, T. (2005). Modeling the development process of dialogical critical thinking in pupils aged 10 to 12 years. *Communication Education*, 54(4), 334-354. doi:10.1080/03634520500442194
- Dewey, J. (1910). *How we think*. Boston: DC Heath.
- Direk, N. (2020). *Filozof çocuk*. İstanbul: Pan Yayıncılık.
- Elder, L., & Paul, R. (2013). Critical thinking: Intellectual standards essential to reasoning well within every domain of thought. *Journal of Developmental Education*, 36(3), 34-35.
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. Baron & R. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (pp. 9-26). New York: W. H. Freeman.
- Facione, P. A. (2015). Critical thinking: what it is and why it counts. *Insight Assessment*, 2007(1), 1-23.
- Fair, F., Haas, L., Gardosik, C., Johnson, D., Price, D., & Leipnik, O. (2015). Socrates in the schools from Scotland to Texas: Replicating a study on the effects of a philosophy for children program. *Journal of Philosophy in Schools*, 2(1), 18-37. <http://doi.org/10.21913/jps.v2i1.1100>
- Feuerstein, R., Falik, L. H., & Feuerstein, R. (2015). *Changing minds and brain- The legacy of Reuven Feuerstein: Higher thinking and cognition through mediated learning*. New York: Teacher College Press.
- Fisher, R. (2003). *Teaching thinking*. London: Continuum.
- Fisher, R. (2005). *Teaching children to think* (2nd ed.). Cheltenham: Nelson Thornes Ltd.
- Fisher, R. (2007). "Dialogic teaching: developing thinking and metacognition through philosophical discussion", *Earl Child Development and Care*, 177:6-7, 615-631.

- Fisher, R. (2008). *Teaching Thinking: Philosophical Enquiry in the Classroom*, London: Bloomsbury Publishing.
- Fisher, R. (2013). *Teaching thinking: Philosophical enquiry in the classroom* (4th ed.). London: Bloomsbury.
- Gardner, H., & Dyson, V. (1994). Teaching for understanding in the disciplines - and beyond. *Teachers College Record*, 96(2), 198-218.
- Gardner, S. (1995). Inquiry is no mere conversation (or discussion or dialogue). Facilitation of inquiry is hard work! *Analytic Teaching*, 16(2), 102-111.
- Gardner, S. (1998). Philosophy for Children really works! Participation in a community of inquiry nourishes participants' perspective-taking capacity. *Critical & Creative Thinking: The Australasian Journal of Philosophy for Children*, 6(1), 1-13.
- Gardner, H. (2006). *Five minds for the future*. Boston, MA: Harvard Business School Press.
- Gardner, S. (2011). What would Socrates say to Mrs. Smith? *Journal of Philosophy Now*, 84. May/June. 24-26.
- Goering, S., Shudak, N. J., & Wartenberg, T. E. (Eds.). (2013). *Philosophy in schools : An introduction for philosophers and teachers*. New York, NY: Routledge.
- Goldberg, I. Y., Kingsbury, J., & Howell, T. (2013). Measuring critical thinking about deeply held beliefs. Paper presented at the OSSA, University of Windsor.
- Golding, C. (2009). "That's a better idea!" Philosophical progress and Philosophy for Children. *Childhood & Philosophy*, 5(10), 223-269.
- Golding, C. (2017). Getting better ideas: A framework for understanding epistemic philosophical progress in Philosophy for Children. In M. R. Gregory, J. Haynes, & K. Murriss (Eds.), *The Routledge international handbook of Philosophy for Children*. Abingdon: Routledge
- Gorard, S., Siddiqui, N., & See, B. H. (2015). *Philosophy for Children: Evaluation report and executive summary*. Education Endowment Foundation.
- Gregory, M. R. (2007). "A framework for facilitating classroom dialogue", *Teaching Philosophy*, 30:1, March 2007, pp.59-84.
- Gregory, M. (2008). *Philosophy for children: Practitioner handbook*. Montclair, USA: IAPC Publication.
- Gregory, M. R. (2011). Philosophy for Children and its critics: A Mendham dialogue. *Journal of Philosophy of Education*, 45(2), 199-219.

- Haberman, M. (1999). Increasing the number of high-quality African American teachers in urban schools. *Journal of Instructional Psychology*, 26(4), 208–212.
- Hashim, R. (2013). *Pedagogi hikmah dan pengajaran kemahiran berfikir di sekolah [Wisdom pedagogy and critical thinking in school]*. Gombak: Centre for Philosophical Inquiry in Education, International Islamic University Malaysia.
- Harpaz, Y. (2005). Teaching and learning in a community of thinking. *Journal of Curriculum and Supervision*, 20(2), 136-157.
- Hope, J.H. (1988). *Miller Street and Morton Street, Newark 1975*, zit. in: M. Lipman, *Philosophy Goes to School*. Temple University Press.
- Jackson, T. E. (2013). Home grown. *Educational Perspectives*, 44, s. 3-7.
- Karakaya, Z. (2006). Çocuk felsefesi ve çocuk eğitimi. *Dinbilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 6(4), 23-37.
- Kenan, S. & Çelebi, Ç. D. (2014). Çocuk felsefesi ve Küçük Prens'in çocuk felsefesi açısından incelenmesi. *Chairs of the Organization Committee*, 305-313.
- Kuhn, D. (1992). Thinking as argument. *Harvard Educational Review*, 62(2), 155-179.
- Kuhn, D. (2005). *Education for thinking*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lancaster-Thomas, A. (2017). How effective is Philosophy for Children in contributing to the affective engagement of pupils in the context of secondary Religious Education? *Journal of Philosophy in Schools*, 4(1), 102-122.
- Lipman, M. (1984). The cultivation of reasoning through philosophy. *Educational Leadership*, 42(1), 51-56.
- Lipman, M. (1988). Critical thinking - what can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 5- 12.
- Lipman, M. (1993). *Thinking children and education*. Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt Publishing Company.
- Lipman, M. (1998). Teaching students to think reasonably - some findings of the Philosophy for Children program. *The Clearing House*, 71(5), 277-280.
- Lipman, M. (2003). *Thinking in education (2nd ed.)*. New York, NY: Cambridge University Press.
- Lipman, M. (2008). *A life teaching thinking*. New Jersey: Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC).



- Lipman, M. (2017). The Institute for the Advancement of Philosophy for Children (IAPC) program. In Naji, S., & Hashim, R., (Eds.), *History, theory and practice of philosophy for children: international perspectives* (pp. 3-11). London: Routledge.
- Lipman, M., Sharp, A. M., & Oscanyan, F. S. (1980). *Philosophy in the classroom* (2nd ed.). Philadelphia: Temple University Press.
- Matthews, G. B. (1994). *The philosophy of childhood*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Matthews, G. (2000). *Çocukluk felsefesi* (E. Çakmak, Çev.). İstanbul: Gendaş Kültür.
- McCall, C. C. (2013). *Transforming Thinking: Philosophical Inquiry in the Primary and Secondary Classroom*, Routledge [Düşünmeyi Dönüştürmek: İlk ve Orta Sınıflarda Felsefi Sorgulama, çev. Kurtul Gülenç & Nihal Petek Boyacı, 2017].
- McCall, C. C. (2017). *Düşünmeyi dönüştürmek*. (K. Gülenç & N.P. Boyacı, Çev.). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- McKee, D. (2015). *Elmer and Butterfly*. Andersen Press.
- MEB (1991). I. Özel Eğitim Konseyi. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı, s. 223-246.
- Millett, S. & Tapper, A. (2011). Benefits of collaborative philosophical inquiry in schools, "Educational Philosophy and Theory", doi: 10.1111/j.1469-5812.2010.00727.x, s.2
- Moriyon, G., Colom, R., Lora, S., Rivas, M., Traver, V. (2000). Valoración de Filosofía para Niños: un programa de enseñar a pensar. *Psicothema*, 12(2), 207-211.
- Murris, K. (1992). Beetle crushers lift the lid on mindless behaviour. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 10(2), 30-38. <https://doi.org/10.5840/thinking19921027>
- Noddings, N. (2006). *Critical lessons: What our schools should teach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Okan, Z., & Işınar, D. (2009). Gifted students' perceptions of learning English as a foreign language. *Educational Research and Review*, 4(4), 117-126. <https://eric.ed.gov/?id=EJ888211>
- Olçay Gül, S. (2014). Farklılaştırılmış Öğretim ve Uyarlamalar. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(5), 111-123.
- O'Riordan, N. J. (2016). *Swimming against the tide: Philosophy for children as countercultural practice*. *Education 3-13: International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 44(6), 648-660.

- Özcan, S. (2022). The effect of philosophy-based (P4C) teaching on understanding skills and higher-order thinking skills of gifted and typically developing student. Available at: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Paul, R. W., & Elder, L. (2008). *The miniature guide to critical thinking: Concepts and tools*. Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking Press.
- Rondhuis, N. T. W. (2005). *Philosophical Talent: Empirical investigations into philosophical features of adolescents' discourse* (Doctoral dissertation, Utrecht University)
- Sak, U. (2010). *Üstün zekâlılar: Özellikleri tanılanmaları eğitimleri*. Ankara: Maya Akademi.
- Sak, U. (2017). *Üstün zekâlılar: Özellikleri, Tanımları, Eğitimleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Schertz, M. (2007). Avoiding ‘passive empathy’ with Philosophy for Children. *Journal of Moral Education*, 36(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/03057240701325308>
- Scholl, R. (2005). Student questions: Developing critical and creative thinkers. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 17(4), 34-47.
- Sharp, A. M. (2009). Caring Thinking and Education of the Emotions. In Marsal, E., Dobashi, T., Weber, B. (Eds.) (pp. 411-421). *Children Philosophize Worldwide: Theoretical and Practical Concepts*. Peter Lang.
- Siegel, H. (2008). Cultivating reason. In R. Curren (Ed.), *A companion to the philosophy of education* (pp. 305-319). Malden, MA: Blackwell Publishing Ltd.
- Simon, C. (1979). Philosophy for students with learning disabilities. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 1(1), 21-33.
- Solomon, D., Watson, M. S., & Battistich, V. A. (2001). Teaching and schooling effects on moral/prosocial development. In V. Richardson (Ed.), *Handbook for research on teaching* (pp. 566–603). Washington, DC: American Educational Research Association.
- Splitter, L., & Sharp, A. M. (1995). *Teaching for better thinking: The classroom community of inquiry*. Melbourne: Australian Council for Educational Research.
- Sprod, T. J. (1997). Improving scientific reasoning through Philosophy for Children: An empirical study. *Thinking: The Journal of Philosophy for Children*, 13(2), 11-16. <https://doi.org/10.5840/thinking199713215>

- Sutcliffe, R. (2004). Philosophy for children – a gift from the gods? *Gifted Education International*, 19, 5-12. <https://doi.org/10.1177/026142940401900103>
- Şentürk, Ş. & Kefeli, İ. (2019), Özel yeteneklilere yönelik “felsefeye yolculuk” etkinliği üzerine nitel bir araştırma, *Turkish Studies-Educational Sciences* 14(5), 2693-2708 <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.25898>
- Tian, S., & Liao, P. F. (2016). Philosophy for children with learners of English as a foreign language. *Journal of Philosophy in Schools*, 3(1), 40-58.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007a). Collaborative philosophical enquiry for school children: Cognitive effects at 10-12 years. *British Journal of Educational Psychology*, 77(4), 271-288.
- Topping, K. J., & Trickey, S. (2007b). Collaborative philosophical inquiry for schoolchildren: Cognitive gains at 2-year follow-up. *British Journal of Educational Psychology*, 77, 787-796. doi:10.1348/000709907X193032
- Trickey, S. & Topping, K. J. (2004). ‘Philosophy for children’: A systematic review. *Research Papers in Education*, 19(3), 243, 365-380.
- TÜBAP-2022/143, (2023). Resimli çocuk kitapları vasıtası ile erken çocukluk döneminde çokkültürlü duyarlılığın geliştirilmesi. *Trakya Üniversitesi*.
- Wartenberg, T. E. (2021). *Philosophy Camps for Youth: Everything You Wanted to Know about Starting, Organizing, and Running a Philosophy Camp*. Rowman & Littlefield.
- Weber, B. (2013). *Philosophieren mit Kindern zum Thema Menschenrechte. [Philosophizing with children about human rights]*. Germany/Freiburg: Karl Alber Publisher.
- Wheelahan, L. (2007). How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis. *British Journal of Sociology of Education*, 28(5), 637-651. doi:10.1080/01425690701505540
- Yurtbakan, E. (2023). The impact of philosophy for children through illustrated children's books on the development of critical thinking skills and values education of gifted primary school students. *Trakya Educ. J.* 13, 856–868. doi: 10.24315/ tred.1091403

Zulkifli, H., & Hashim, R. (2020). Philosophy for Children (P4C) in Improving Critical Thinking in a Secondary Moral Education Class. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 19(2), 29-45.

# ÖĞRETMENLERİN EĞİTİM PROGRAMI TASARIM YAKLAŞIMLARI VE KAYNAŞTIRMAYA YÖNELİK TUTUMLARI: BATI TRAKYA AZINLIK ÖRNEĞİ\*

**Bourak ADIL<sup>1</sup>, Gökhan ILGAZ<sup>2</sup>**

## GİRİŞ

Her çocuk ihtiyaçları göz önüne alındığında birçok farklı gereksinimlere ihtiyaç duymakta ve buna bağlı olarak eğitim gereksinimleri farklılık göstermektedir. Özel eğitim boyutu ile bakıldığında ise özel gereksinimli çocuklar bireysel farklılıkları nedeniyle ek desteğe ihtiyaç duyan bireyler olarak ifade edilebilir. Yine başka bir tanıma baktığımızda özel gereksinimli bireyler bedensel, zihinsel, duygusal ve sosyal özellikleri yönünden akranlarından farklı gereksinimleri olan bireyler olarak tanımlanmaktadır (Kargın, 2004).

Özel gereksinimli bireylerin, toplumda bağımsız ve üretken bireyler olarak yaşamlarını devam ettire bilmeleri, günlük yaşam içinde yer alan becerileri yerine getirmelerine bağlı olmaktadır. Özel gereksinimli bireylerin toplumsal rolleri üstlenebilmeleri için tam bağımsızlık kazanmaları önemlidir. Bu rolleri kazanabilmeleri, bu bireylerin gereksinimleri ve yapabildiklerine dikkat edilerek eğitim gereksinimlerinin belirlenmesi ve gereksinimlerine uygun eğitim ortamlarının sunulmasıyla mümkün olabilmektedir. (Cavkaytar, 2000; Civelek, 1991; Eripek, 1992; Kırcaali İftar, 1998).

Özel gereksinimli bireylere eğitim hizmetleri sağlayan eğitim ortamları en az kısıtlayıcıdan başlayıp en fazla kısıtlayıcıya doğru devam etmektedir. Normal eğitim okullarındaki normal sınıflar (kaynaştırma), kaynak oda, normal eğitim okullarındaki özel eğitim sınıfları (alt özel sınıflar), ayrı özel eğitim okulları ve ev/ hastane olmak üzere sıralanmaktadır (Eripek, 2003; Özbaba, 2000). Özel gereksinimli bireylerin eğitimlerinin hangi ortamlarda gerçekleşeceği özel eğitim alanında yaşanan gelişmelere bağlı olarak farklı biçimlerde ele alınmıştır. Tarihsel süreç içerisinde ilk olarak ayrı yatılı/gündüzlü özel eğitim okulları benimsenirken günümüzde daha fazla kaynaştırma eğitimi kabul

---

\* Çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>1</sup> Doktora Öğrencisi, Trakya Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [burakadil@hotmail.com](mailto:burakadil@hotmail.com)  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6174-3647>

<sup>2</sup> Doç. Dr., Trakya Üniversitesi, Türkiye, e-mail: [gokhani@trakya.edu.tr](mailto:gokhani@trakya.edu.tr),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8988-5279>

edilmektedir (Kargın, 2004). Kaynaştırma eğitimi özel eğitim alanındaki en önemli düzenlemelerden biri olarak değerlendirilmekte olup (Ünsal ve Şahan, 2015), son zamanlarda önemi giderek artan bir uygulama olarak görülmektedir (Gün-Şahin ve Gürbüz, 2016). Kaynaştırma eğitiminde tutumlar ne kadar çok önemliyse, öğretmenlerin program tasarımları da kaynaştırma eğitiminin olumlu olması bakımından son derece önemli olduğu gerçeği kaçınılmazdır. Eğitim programı tasarım yaklaşımı; “Bir programın hangi öğelerden oluşacağını ortaya çıkarılması sürecidir” (Demirel, 2005, s.13). Eğitim Programı tasarımlarının üç temel tasarım yaklaşımı ve yorumundan söz edilmektedir; (Ornstein ve Hunkins, 2014: 256). Bunlar: 1) Konu merkezli tasarımlar, 2) Öğrenen merkezli tasarımlar, 3) Sorun merkezli tasarımlar (Babadoğan, 2008; Ornstein ve Hunkins, 2014).

Programlar; nitelikli insan yetiştirmede, toplumsal kalkınmanın gerçekleştirilmesinde, eğitimde verimin artmasında, eğitimde birlikteliği sağlamada ve eğitim faaliyetlerine yön verilmesinde önemli bir etkidir (Büyükkaragöz ve Çivi, 1999; Erden, 1998; Özdemir, 2009). Eğitimde niteliğin geliştirilmesi için eğitim kurumlarında tüm eğitim faaliyetlerinin önceden hazırlanan bir program içerisinde yürütülmesi önemlidir (Erden, 1998). Kaliteli bir eğitim sistemi kurmada, nitelikli insan gücü yetiştirmede, toplumsal ve kültürel değerlerin korunması ve geliştirilmesinde eğitim programlarının etkisi vardır (Özdemir, 2009).

Literatürde yer alan, program tasarımı yaklaşımının günümüzde yaşanan gelişmeler doğrultusunda planlandığını ve eğitim sistemine yöneltilen eleştirilerin birçoğunun da program tasarımı esas alan yaklaşımlarla çözülebileceğini söylemektedir. Bundan dolayı eğitim program tasarımı kavramının, eğitimciler tarafından dikkatle ele alınması ve kavramla ilgili çalışmaların etkili bir şekilde yapılması gerektiği esastır (Doğan, 1997). Eğitim program tasarımlarında eğitim-öğretim süreci sonunda öğrencilerin elde etmeleri beklenen bilgi, değer ve becerilerin kazanımlar olarak ifade edildiği belirtilmektedir (Yakar, 2016).

Programların etkili olarak uygulanmasında öğretmenlerin program hakkındaki anlayışları, bu konudaki bilgi, beceri ve tutumları gibi başlıca öğelerin etkili olduğu görülmektedir (Kabaoğlu, 2015; Mutluer, 2013; Serin, 2014). Ayrıca öğretmenlerin program tasarım yaklaşımı tercihlerinin de programa bağlılıklarıyla olan ilişkisinin belirlenmesi programların etkili olarak uygulanmasına olumlu katkı sağlayacağı söylenebilir (Bümen vd., 2014).

Bu araştırmanın genel amacı, Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarını ve bu tutumların eğitim programı tasarım

yaklaşımlarına yönelik inançlarla nasıl bir ilişkide olduğunu belirleyebilmek- tir. Bu genel amaç çerçevesinde aşağıda yer alan problem ve alt problemlere cevap aranmıştır.

Araştırmanın problemi: Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yöne- lik inançları arasında nasıl bir ilişki vardır?

1. Alt problem: Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumlarının düzeyi nedir?

2. Alt problem: Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin eğitim programı tasa- rım yaklaşımlarına yönelik inançları eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

3. Alt problem: Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitime yönelik tutumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Bu araştırma Batı Trakya Azınlık öğretmenlerinin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını ortaya koymakla birlikte; bu tutumların eğitim programı tasarım yaklaşımları ile ilgili inançlarla nasıl bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymayı amaçlamaktadır. Aynı zamanda bu inançların eğilimleri de bu çalışma kapsa- mın da belirlenecektir. Batı Trakya’da öğretmenlik mesleğini ilkokullarda öğ- retmen lisesi mezunu öğretmenler ve lisans mezunu öğretmenler verirken, orta ve lisede ise lisans ve (kısmen) lisansüstü öğretmenler vermektedir. İlkokul- lara bakıldığında, özellikle köy ilkokullarında neredeyse branş öğretmenine rastlama ihtimali oldukça düşüktür. Ortaokullarda ve liselerde ise değişmekte ve her dersi, o dersin branş öğretmeni vermektedir. Devlet okulları haricinde Batı Trakya Azınlığı Yüksek Tahsilliler Derneği çatısı altında okul saatleri haricinde öğrencilere ek dersler verilerek çocuklara bilgi anlamında zenginlik katılmaya çalışılmaktadır. Batı Trakya öğretmenleri öğrencilere, temel eğitim- den, ana diline, ana dilinden gelenek göreneklere, kültüre kadar çocuklara ge- rekli her şeyi kısıtlı imkânlarla karşı kazandırmaya çalışmaları oldukça önemli olduğundan dolayı araştırmanın kapsamında Batı Trakya Azınlık öğretmenle- rine yer verilmiştir.

İlgili alanyazına bakıldığında, “kaynaştırma” başlığı altında veya “eğitim programları” adında ya da bunlara yakın konular ile ilgili çalışmaların, Batı Trakya’da Azınlık toplumunu ilgilendiren bir çalışma yapılmadığı belirlen- miştir. Bu örnekleme yapılacak çalışmaların, kaynaştırma eğitimini direkt ya da dolaylı şekilde etkileyebilme olasılığı olan kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve eğitim programı tasarım yaklaşımları ile ilgili eğitimcilerle bilgi sunması sağlanacaktır. Böylelikle yeni bilgilerin elde edilmesi, eğitim programları ile

kaynaştırmanın bir araya gelip daha güzel bir bütün oluşturmaya, kaynaştırma tutumlarının olumlu yöne çekilmesine ve tüm eğitimcilere yaygınlaştırılmasına katkı sağlayacağı umulmaktadır.

İnançlar bireylerin tutumlarını etkilemektedir. Eğitim programlarının iyi bir şekilde hazırlanmasının yanında uygulamasında öğretmene bağlıdır (Dusenbury, 2003). Öğretmenin bu konudaki inançları uygulama ve kaynaştırma başarısı hakkında az çok bilgi sunmaktadır. Sınıf öğretmenlerinin eğitim programına olan tutumlarında son derece önemlidir. Kaynaştırmaya uygun bir eğitim programı gelişimini sağlamak, programı planlamak, uygulamak, öğrencinin gelişmesi ve başarısını sağlamak gibi görevleri vardır. Eğitim programları tasarım yaklaşımlarından olan “yaşantı merkezli programları” özel eğitimin, kaynaştırma eğitiminin bir parçası olarak ifade edilmektedir. Yaşantı merkezli programlar; öğrencilerin bireysel özelliklerinin ön planda olduğu, öğretmenlerin her öğrenciye uygun olan yaklaşımı öğrenme sürecine dâhil etmesi anlamına gelmektedir (Demirel, 2005). Aynı zamanda bu yaklaşımda öğrencilerin kendilerine özgü özellikleri dikkate alınarak öğrenme ortamlarının bu özellikler doğrultusunda düzenlenmesinin de önemine vurgu yapmaktadır (Ornstein ve Hunkins, 2014). Özel eğitim ve kaynaştırma eğitiminin temel dayanakları ve olmazsa olmazları olan bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP), ortam düzenlemelerini kapsayan bu programla kaynaştırma eğitiminin arasındaki ilişkiyi ortaya koyması bakımından önemlidir.

Sınıfta kaynaştırma öğrencisi olan öğretmenlere ek iş yükü oluşmaktadır (Sarı ve Bozgeyikli, 2003). Öğretmenlerin bu durumu nasıl karşılayacakları onların tutumlarına bağlıdır. Bu nedenden dolayı tutumların bilinmesi ve olumsuz bir düzeyin tespit edilmesi halinde bu durumu olumluya çekebilmek adına kaynaştırmaya dönük tutumların tespit edilmesi önemlidir.

Toplumda engelli kişilere yönelik olumlu tutumların varlığı gibi, basma kalıp, ön yargılı ve reddedici duygu, düşünce ve inanç gibi tutumların varlığı da söz konusudur. Son otuz yılda yapılan çalışmalarda yetersizlikten etkilenenlere yönelik olumsuz tutumlar belgelenmiştir (Özyürek, 2006). Tüm bunlara bakıldığında Batı Trakya’da ki sınıf öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin tutumlarını inceleyerek, burada ki toplumun kaynaştırma eğitimine yönelik olumlu tutumlar geliştireceği umulmaktadır. Farklı buna benzer bir sürü çalışma sonucuna göre, bu çalışmanın da güncel bir sonuç ortaya koyacak olması alanyazına katkı sağlayacaktır.

Eğitim sürecinde belirlenen hedeflerin gerçekleştirilmesinde öğretim programının da iyi bir şekilde tasarlanmasının önemini vurgulayan Çeliköz (2004)



planlamanın ayrıntılı bir şekilde yapılması ile amaçların istenilen düzeyde gerçekleşmesi arasındaki pozitif ilişki olduğunu ifade etmektedir. Bir programı tasarlarlarken Ornstein ve Hunkins'a (2014) göre karar verilen tasarımın bireylerin temel inançları, neyi nasıl öğrendikleri, edinilen bilgileri nasıl kullanacaklarını belirleyebilmek için felsefe ve öğrenme teorilerine dikkat edilmelidir. Yeni bir program tasarlarlarken öğeler arasındaki bağlantıların nasıl oluşturulacağı, öğelerin düzenlenmesi, program tasarımının temelini oluşturmaktadır.

Öğretmenlerin hangi program tasarım yaklaşımını tercih ettiklerinin belirlenmesi, Baş'a (2013) göre öğretmenlerin sınıf içindeki tutumlarının yanı sıra uygulamalarını, tercihlerini ve eğitim programlarından beklentilerini de ortaya koyması açısından önemlidir. Yine eğitim program tasarımı, öğretmenlerin eğitim programından beklentisi, eğitim tercihleri ve öğretim sürecine yönelik bakış açılarının belirlenmesi açısından da önemlidir. Eğitim programı tasarım yaklaşımı seçimi öğretmenden öğretmene göre farklılık göstermektedir. Ünsal ve Korkmaz (2017) ile Karaman ve Bakaç'ın (2018) öğretmenlerin öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımlarını tercih ettiklerini ileri sürmüşlerdir.

Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını ortaya koyacak bu çalışma alanyazına önemli bulgular ortaya koyması beklenmektedir. Bu çalışma hem kaynaştırma eğitimi tutumlarını hem de eğitim programı tasarım yaklaşımlarını ortaya koyacağından aynı zamanda bu ikisi arasındaki ilişkiyi de ele alacağından dolayı oldukça önemlidir.

## 2. YÖNTEM

### 2.1. Araştırma Modeli

Bu araştırma ilişkiisel tarama modeline göre tasarlanmıştır. Bu model tarama modelinin bir türü olarak alanyazında yer almaktadır. Araştırmacıların çalıştığı değişkenlerle ilgili özellikleri, durumları ve dağılımları belirlemesi tarama modeli iken bu değişkenlere ait özelliklerin, durumların ve dağılımların birliktelik derecesini belirlemek ilişkiisel tarama modeli olarak ifade edilebilir.

## 2.2. Çalışma Grubu

Bu çalışma Batı Trakya Azınlık Öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ve eğitim programı tasarım yaklaşımlarını belirleme amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışma bu amaçla bir örnekleme almaktan çok evrenin kendisine amaçlamayı hedeflemiştir. Çalışma aynı zamanda gönüllük esasına dayandığı için evrenin bir kesimi ile gerçekleştirilmiştir.

Batı Trakya Türk Azınlığı'nda devlet kurumlarında ve Azınlık derneklerinde aktif olarak çalışan öğretmen sayısı net bir sayı olarak verilememekle birlikte bu sayı 300'ü geçmemektedir. 300 kişilik bir grup için %95 güven seviyesinde 5 güven aralığında 169 olması yeterlidir. Bu çalışmada gönüllü katılımcılardan dönen ve geçerli olan anket sayısı ise 157'dir. 300 kişilik bir grupta %50 oranında %95 güven seviyesinde alınan 157 kişi için güven seviyesi 300 kişilik bir gruptan alınan 157 kişi için güven seviyesi 5.41 olarak belirlenmektedir. Bu değerler ele alındığında ve grubun yarısına ulaşıldığı düşünüldüğünde ulaşılan sayının yeterli olduğu değerlendirilmiştir. Tablo 1'de katılımcıların dağılımları sunulmuştur.

Tablo 1. Çalışma grubunun dağılımı

Cinsiyet	Öğretmen Lis- esi	Lisans	Lisansüstü	Toplam
Erkek	15	40	11	66
Kadın	2	79	10	91

Çalışmaya katılan gönüllü öğretmenlerin yaşları 22 ile 59 arasında değişmekte olup ortalaması 36.19'dur. Öğretmenlerin kıdemlerine bakıldığında ise 1 yıl ile 35 yıl arasında değiştiği ve ortalamasının 10.89 olduğu belirlenmiştir. Azınlık öğretmenleri genellikle ilkökul kademesinde görev yapan ve yaşları 8 ile 13 yaş arasında olan öğrencilere ders vermektedirler. Ancak istisnai durum olarak ortaokul ve lisede görev yapan öğretmenlerde vardır. Bu öğretmenler ise 13 ile 18 yaşına kadar olan öğrencilere ders vermektedir. Çalışmaya katılan öğretmenlerin branşları sınıf, filoloji, ingilizce, din kültürü, biyoloji, özel eğitim, türkçe, tarih, bilgisayar, okul öncesi, psikolojik danışmanlık, sosyal bilimler, almanca, beden eğitimi, matematik, müzik ve fiziktir. Tüm çalışma grubu öğretmenler en az bir kaynaştırma öğrencisi ile karşılaşmış ve sadece azınlık okullarında görev yapan ve azınlık öğrencilerine eğitim veren kişilerdir.

## 2.3. Verileri Toplama Araçları

Çalışmanın verileri Ergin (2014) tarafından geliştirilen “Kaynaştırma Tutum Ölçeği” ölçeği ile Baş (2013) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” ile toplanmıştır. Bu ölçek ile ilgili bilgiler aşağıda sunulmuştur.

### 2.3.1. Kaynaştırma Tutum Ölçeği

Bu ölçek tutumlara temel olarak “olumlu” ve “olumsuz” şeklinde yaklaşmaktadır. 12 boyuttan ve toplam 89 maddeden oluşan ölçek olup bilgileri Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2 incelendiğinde “Bireysel Eğitim / Soyutlama” boyutunun hem ölçek geliştirme hem de çalışma grubunda yüksek değer üretmediği görülmektedir. Bazı boyutların çalışma grubunda ölçek geliştirme çalışmasından daha yüksek değer ürettiği belirlenmiştir. Ölçek boyutları içeriği aşağıda sunulmuştur.

**Yapılması Gerekenler:** Bu boyut eğitimcilerin kaynaştırma eğitimini amaçlarına dönük olarak paydaşlar tarafından yapılması gereken eylemlerle ilgili düşüncelerini ifade eden tutum cümlelerinden oluşmaktadır.

**Mesleki Hazır Bulunuşluk:** Bu boyutta öğretmenlerin kaynaştırma ile ilgili kendi mesleki yeterliklerine ilişkin tutum cümleleri yer almaktadır.

**Eğitsel Fayda:** Bu boyutta öğretmen kendini gerek kaynaştırma eğitimi gerekse normal eğitim bakımından yeterli bulduğunu ve eğitime gerekli faydayı sağlayacağını ifade eden cümlelerden oluşmaktadır.

**Destek Olma ve Çaba Gösterme:** Bu boyutta kaynaştırma eğitiminin amacına ulaşması ve istenilen verimin alınması adına eğitimcinin çaba gösterip tüm paydaşlarla işbirliği yapması anlamına gelmektedir.

Tablo 2. Kaynaştırma Tutum Ölçeği

	<b>Boyutlar</b>	<b>Madde Sayıları</b>	<b>Crobach Alpha Değerleri</b>	<b>Çalışmada Elde edilen Crobach Alpha Değerleri</b>
Olumlu Tutum Boyutları	Yapılması Gerekenler	24	.94	.96
	Mesleki Hazır Bulunuşluk	7	.73	.68
	Eğitsel Fayda	9	.47	.82
	Destek Olma ve Çaba Gösterme	12	.86	.90

	Bütünleşik Yaklaşım	3	.60		.58	
Olumsuz Tutum Boyutları	Psikolojik Red	10	.61		.73	
	Sınıf Yönetimini Zorlaştırma	6	.71		.72	
	Eğitsel Kaygı	7	.80		.60	
	Bireysel Eğitim / Soyutlama	3	.37	.70	.46	.87
	Duygusal Zarar	4	.61		.77	
	Mesleki Yetersizlik	2	.84		.60	
	Amaca Yönelik Kaygı	2	.51		.51	
	Toplam Madde Sayısı				89	

**Sınıf Yönetimini Zorlaştırma:** Bu boyutta kaynaştırma eğitiminde, kaynaştırma öğrencisinin varlığı ve ona karşı uygulanacak pozitif ayrımcılığın sınıf yönetimini, sınıf iklimini, sınıf kurallarını bozacağını ifade eden cümlelerden oluşmaktadır.

**Eğitsel Kaygı:** Eğitimcilerin kaynaştırma eğitiminden dolayı gerek kaynaştırma eğitimini gerekse normal devam eden eğitimin başarısını düşüreceği bu yüzden dolayısıyla da hem kaynaştırma hem de normal gelişim gösteren öğrenciye hiç bir yararı olmayacağı anlamını ifade etmektedir.

**Bireysel Eğitim/Soyutlama:** Özel gereksinimli öğrenciyi soyutlayarak, normal gelişim gösteren öğrenci ile aynı yere koyamayacak olmayı ifade eden tutum cümlelerini ifade etmektedir.

**Duygusal Zarar:** Kaynaştırma Öğrencisinin normal gelişim gösteren akranlarından ve onların ailelerinden reddedilip özel gereksinimli öğrencinin duygusal zarar göreceği tutum cümlelerinden oluşmaktadır.

**Bütünleşik Yaklaşım:** Kaynaştırma öğrencisi için bütünleşik ve ayrışık eğitim sistemini bütünleştirmeyi ifade eden tutum cümlelerinden oluşmaktadır.

**Mesleki Yetersizlik:** Eğitimcinin kendini kaynaştırma eğitimini planlayıp uygulayacak nitelikte, yeterlilikte uygun görmediği tutum cümlelerinden oluşmaktadır.

**Amaca Yönelik Kaygı:** Kaynaştırma eğitiminin amacına gerektiği gibi ulaşmasında eğitimcinin kaygı duymasını ifade eden tutum cümlesidir.

### 2.3.2. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

Baş (2013) tarafından geliştirilen “Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği” ise 3 boyut ve 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğe ait bilgiler Tablo 3.3’te sunulmuştur.

Tablo 3. Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımı Tercih Ölçeği

Boyutlar		Madde Sayıları	Crobach Alpha Değerleri	Çalışmada Elde edilen Crobach Alpha Değerleri
Konu	Merkezli	10	.89	.87
Tasarım				
Öğrenci	Merkezli	10	.89	.95
Tasarım				
Sorun	Merkezli	10	.87	.95
Tasarım				
Toplam		30	.94	.97

Ölçeğin hem geliştirme çalışmasından hem de çalışma grubundan elde edilen değerlerin yüksek olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin boyutları hakkındaki bilgiler şöyledir.

**Konu Merkezli Tasarım:** Bu boyutta öğretmenlerin konuların öğretimin ön plana alan öğrenci ilgilerini ve toplumsal ihtiyaçları ve durumları ikinci plana yer alan maddeler yer almaktadır.

**Öğrenci Merkezli Tasarım:** Ölçeğin bu boyutu öğrenme-öğretme sürecini ön plana koyarak, özellikle bu süreçte öğrencilerin ilgi, ihtiyaç ve beklentilerini dikkate alan inanç maddeleri içermektedir.

**Sorun Merkezli Tasarım:** Bu boyut ise öğretmenlerin sosyal değişim için toplumsal dönüşümü ön plana koyan inançlarını içeren maddeleri kapsamaktadır.

### 2.4. Verilerin Analizi

Katılımcıların genel durumu ortalama, standart sapma ile boyut bazında ortalama/madde sayısı hesaplanmıştır. Öğretmenlerin ortalama/madde sayısı sonuçlarını yorumlayabilmek için ölçeğin aralık genişliği, “dizi genişliği/yapılacak grup sayısı” (Tekin, 1993) formülünden yararlanılarak hesaplanmıştır.

Buna göre tutumlar için ölçeğin aralık genişliği 4 (Her zaman) – 1 (Hiçbir zaman) / 4 = .75 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; 1 – 1.75= “Hiçbir Zaman”, 1.76 – 2.50= “Bazen”, 2.51 – 3.25= “Çoğu Zaman”, 3.26 – 4.00= “Her Zaman” şeklinde yorumlanmıştır. Eğitim programı tasarım yaklaşımı yine aynı formülden yararlanılmıştır. Buna göre ölçeğin aralık genişliği 5 (kesinlikle katılıyorum) – 0 (kesinlikle katılmıyorum) / 5 = ,80 olarak hesaplanmıştır. Araştırma bulgularının değerlendirilmesinde esas alınan aritmetik ortalama aralıkları; 1 – 1.80= “kesinlikle katılmıyorum”, 1.81 – 2.60= “katılmıyorum”, 2.61 – 3.40= “kararsızım”, 3.41 – 4.20= “katılıyorum”, 4.21 – 5.00= “kesinlikle katılıyorum” şeklinde yorumlanmıştır. Anlam çıkartıcı istatistiklerde istatistikler normallik varsayımı önce kontrol edilmiştir. Normallik varsayımı için Skewness ve Kurtosis  $\pm 1$  aralığında olması (Büyüköztürk, 2007) yeterli olarak değerlendirilmiştir. Normallik varsayımlarına hangi testin kullanıldığı Ek-2’de sunulmuştur. Anlam çıkartıcı istatistiklerde anlamlı çıkan sonuçların etki düzeylerini belirlemek için Cohen d katsayısı hesaplanmıştır. 0-0,1: Etik yok, 0,2-0,4: küçük etki, 0,5-0,7: orta düzey etki ve 0,8 ve üstü: büyük etki olarak yorumlanmıştır (Cohen, 1988). Korelasyon değerleri 0-0,3: Düşük, 0,3-0,7: Orta ve 0,7-1: yüksek olarak yorumlanmıştır. Tüm verilerin analizinde .05 anlamlılık sınırı olarak seçilmiştir. Kruskal Wallis testinde anlamlı çıkan sonuçlarda farkın kaynağı belirlemek için Bonferroni düzeltmesi uygulanmıştır.

### 3. BULGULAR VE YORUM

Araştırmanın bu bölümünde, veri toplama araçları ile öğretmenlerden elde edilen verilerin, her bir alt problemle ilgili olarak istatistiksel tekniklerle, çözümlenmeler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumlarına yer verilmiştir. Batı Trakya Öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimine yönelik tutumlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için ölçeğin alt boyutlarına yönelik analizler Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 4. Kaynaştırma eğitimindeki tutum dağılımlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	n	Min.	Mak.	Ort.	Stand. Madde Sap.	Madde Sayısı	Ortalama / Madde Sayısı
Yapılması Gerekenler	157	29	96	69.52	17.94	24	2.9

Psikolojik Red	157	19	40	29.78	5.24	10	2.98
Mesleki Hazır Bulunuşluk	157	8	28	17.47	3.82	7	2.5
Eğitsel Fayda	157	15	36	26.18	5.78	9	2.91
Destek Olma ve Çaba Gösterme	157	12	48	33.9	8.5	12	2.82
Sınıf Yönetimini Zorlaştırma	157	6	24	17.28	3.05	6	2.88
Eğitsel Kaygı	157	10	26	20.39	3.51	7	2.91
Bireysel Eğitim / Soyutlama	157	3	12	8.06	2.02	3	2.69
Duygusal Zarar	157	4	16	10.86	2.56	4	2.71
Bütünleşik Yaklaşım	157	3	12	8.2	2.21	3	2.73
Mesleki Yetersizlik	157	2	8	5.49	1.47	2	2.75
Amaca Yönelik Kaygı	157	2	8	6.17	1.44	2	3.09

Tablo 4'te görüldüğü gibi; Yapılması Gerekenler, Psikolojik Red, Eğitsel Fayda, Destek Olma ve Çaba Gösterme, Sınıf Yönetimini Zorlaştırma, Eğitsel Kaygı, Bireysel Eğitim/Soyutlama, Duygusal Zarar, Bütünleşik Yaklaşım, Mesleki Yetersizlik, Amaca Yönelik Kaygı boyutlarında Batı Trakyalı Öğretmenlerin kaynaştırma eğitiminde tutumları çoğu zaman boyutundadır. Mesleki Hazır Bulunuşluk boyutunda ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki tutumları "bazen" düzeyindedir. Batı Trakya Öğretmenlerinin eğitim programı tasarım yaklaşımı inançlarının hangi düzeyde olduğunu belirlemek için ölçeğin alt boyutlarına yönelik analizler Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5. Eğitim programı tasarım yaklaşımları dağılımlarının ortalama ve standart sapma değerleri

Boyutlar	n	Min.	Mak.	Ort.	Stand. Sap.	Madde Sayısı	Ortalama / Madde Sayısı
Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı	157	10	50	30.06	8.57	10	3.01

Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı	157	10	50	34.94	10.46	10	3.49
Sorun Merkezli Tasarım	157	10	50	35.13	10.59	10	3.51

Tablo 5 incelendiğinde Batı Trakya Öğretmenlerinin konu merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımları “kararsızım” düzeyinde iken; öğrenci ve sorun merkezli eğitim programı tasarım yaklaşımları “katılıyorum” düzeyindedir. İki değişken arasındaki ilişkiyi belirlemek için boyutların dağılımları incelenmiştir. Normal dağılım gösteren boyutlar arasındaki ilişki Pearson; normal dağılım göstermeyen boyutların diğer boyutlarla ilişkisi Spearman korelasyon katsayısı ile incelenmiş ve sonuçlar Tablo 6 ve Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 6. Normal dağılım gösteren boyutların Pearson korelasyon analizi sonuçları

Kaynaştırmaya Yönelik Tutum	Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları		
	Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı
Mesleki Hazır Bulunuşluk	.24**	.29**	.27**
Destek Olma ve Çaba Gösterme	.24**	.60**	.61**
Sınıf Yönetimini Zorlaştırma	-.17*	.02	.035
Eğitsel Kaygı	-.24**	.23**	.22**
Bireysel Eğitim / Soyutlama	-.29**	-.05	-.053
Duygusal Zarar	-.16*	.37	.06
Bütünleşik Yaklaşım	.37**	.44**	.52**
Mesleki Yetersizlik	-.24**	.003	-.05
Amaca Yönelik Kaygı	-.16*	.17*	.17*

\*\*p<.01, \*p<.05



Tablo 7 incelendiğinde Konu Merkezli Tasarım anlayışı ile Mesleki Hazır Bulunuşluk, Destek Olma ve Çaba Gösterme arasında küçük düzeyde pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Yine Bütünleşik yaklaşım ile Konu merkezli anlayış arasında orta düzeye anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Bununla birlikte konu merkezlik tasarım ile Eğitsel Kaygı, Bireysel Eğitim/Soyutlama, Duygusal Zarar, Mesleki Yetersizlik ve Amaca Yönelik Kaygı arasında küçük düzeyde negatif anlamlı bir ilişki vardır.

Tablo 8. Normal dağılım göstermeyen boyutların Spearman korelasyon analizi sonuçları

Kaynaştırmaya Yönelik Tutum	Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları		
	Konu Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Öğrenci Merkezli Tasarım Yaklaşımı	Sorun Merkezli Tasarım Yaklaşımı
Yapılması Gerekenler	.22**	.61**	.64**
Psikolojik Red	.12	.64**	.60**
Eğitsel Fayda	.13	.64**	.67**

\*\*p<.01

Tablo 8 incelendiğinde konu merkezli tasarım anlayışı ile Yapılması Gerekenler arasında pozitif yönde küçük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Bunun yanı sıra öğrenen merkezli ve sorun merkezli yaklaşımlar ile psikolojik red ve eğitsel fayda arasında pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir olduğu belirlenmiştir.

#### 4. SONUÇ TARTIŞMA ve ÖNERİLER

Bu araştırmada, öğretmenlerin eğitim durumu ve eğitim alma durumlarına göre kaynaştırmaya yönelik tutumlar ve eğitim programı tasarım yaklaşımı inançları incelenmiş ve tutumlarla inançlar arasındaki ilişki incelenmeye çalışılmıştır. Tarama modelindeki bu araştırma 2018-2019 öğretim yılında Batı Trakya azınlık devlet okullarında ve Batı Trakya Azınlığı Yüksek Tahsilliler Derneği çatısı altında görev yapan toplam 157 öğretmen (91 kadın, 66 erkek) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri Ergin (2014) tarafından geliştirilen “Kaynaştırma Tutumları Ölçeği” ve Baş tarafından geliştirilen “Eğitim

Programları Tasarım Yaklaşımları Ölçeği’’ ile toplanmıştır. Yapılan analizler sonucunda araştırmanın bulgularında elde edilen sonuçlar aşağıda sunulmuştur.

İlk olarak kaynaştırmaya yönelik tutumlarının genel dağılımları incelendiğinde; Batı Trakya azınlık okullarında görev yapan öğretmenlerin Yapılması Gerekenler, Psikolojik Red, Eğitsel Fayda, Destek Olma ve Çaba Gösterme, Sınıf Yönetimini Zorlaştırma, Eğitsel Kaygı, Bireysel Eğitim/Soyutlama, Duygusal Zarar, Bütünleşik Yaklaşım, Mesleki Yetersizlik, Amaca Yönelik Kaygı boyutlarında kaynaştırma eğitiminde tutumları ‘‘çoğu zaman’’ düzeyindedir. Mesleki Hazır Bulunuşluk boyutunda ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki tutumları bazen düzeyindedir. Ortaya çıkmış bu sonuç hemen hemen bütün boyutların aynı düzey sonuç ortaya koymasından ve neredeyse bütün boyutlarda öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi tutumlarında ‘‘çoğu zaman’’ boyutu seçmeleri bakımından önemli olduğu düşünülmektedir.

Yapılması gerekenler boyutunda kaynaştırma eğitiminin ‘‘çoğu zaman’’ düzeyinde olması ortamın ve materyallerin, kaynaştırmaya uygun olmaması ve öğretmenin kaynaştırma öğrencisine yönelik yeterli olmamasından kaynaklandığı düşünülebilir. Buna benzer olarak Gök (2013) çalışmasında da, kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar incelenmiş ve öğretmenlerin kaynaştırma öğrencisi ile iletişim sorunları yaşadığını, diğer öğrencilerin kaynaştırma öğrencisini kabullenemediğini, sınıfların kalabalık olduğunu belirtmiştir. Psikolojik Red, eğitsel fayda, boyutunda yine ‘‘çoğu zaman’’ sonucu yine kaynaştırma konusunda yapılması gerekenler boyutu ile bağlantılı olduğu ve öğretmenlerin kendilerini eksik hissetmeleri olasılığını düşündürmektedir. Psikolojik Red, Eğitsel Fayda, Destek Olma ve Çaba Gösterme, Sınıf Yönetimini Zorlaştırma, Eğitsel Kaygı, Bireysel Eğitim/Soyutlama, Duygusal Zarar, Bütünleşik Yaklaşım, Mesleki Yetersizlik, Amaca Yönelik Kaygı boyutlarında da ‘‘çoğu zaman’’ düzeyinin olması kaynaştırma eğitime olumsuz yaklaşan Batı Trakyalı azınlık öğretmenleri bu yaklaşımlarının ‘‘yapılması gereken’’ boyutuyla ilgili olduğu düşünülmektedir. Sınıfların kaynaştırma eğitime uygun olmayışı, materyallerin eksik oluşu, öğretmenin bireyselleştirilmiş eğitim programında kendini yetersiz hissetmesi, normal gelişim gösteren öğrenci ile özel gereksinimli kaynaştırma öğrencisi ile ilişkilerini güçlendiremeyişi yapılması gerekenlerin başında olduğu düşünüldüğünde diğer tüm boyutlarda da olumsuz doğuracağı düşünülmektedir. Kendini yeterli hissetmeyen öğretmen psikolojik olarak kaynaştırma eğitimi reddeder, eğitsel fayda sağlayamaz, öğrenciye destek olup ilerlemesi konusunda çaba gösteremez, sınıf yönetiminin

zorlaşacağına inanır. Kendini sadece kaynaştırma eğitiminde değil tüm meslek hayatında eksik hissedebilir ve bu eğitimin amacına yönelik kaygılar duyacağı düşünülmektedir. Kısaca Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin tutumlarının birçok boyutta “çoğu zaman” düzeyinin çıkması öğretmenlerin kaynaştırma eğitimi alanında yeterli donanımına sahip olmadıkları ile yakın ilişkide olduğu düşünülmektedir. Mesleki Hazır Bulunuşluk boyutunda ise öğretmenlerin kaynaştırma eğitimindeki tutumlarının “bazen” düzeyinde olması öğretmenlerin mesleklerini gerçekten severek yapması ile yakınlık gösteriyor olduğu düşünülmektedir.

Birçok boyutta “çoğu zaman” düzeyinin çıkmasının bir diğer sebebi de Batı Trakya azınlık toplumunda kaynaştırma uygulamalarının yetersizliğinden kaynaklanmış olabileceği düşünülebilir. Kaynaştırma uygulamalarının yetersizliği ise, ailelerin özel gereksinimli etiketten kaçınması, çift dilli eğitimde öğrencilerin kendilerini yeteri kadar ifade edememesi, yetersiz ifadeden kaynaklı tanınanların tam anlamıyla iyi yapılmaması ve uygun okullara gönderilmeyen öğrencilerden kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle öğretmenler çok fazla sayıda kaynaştırma öğrencisine rastlamıyor ve bu alanda kendilerini yetersiz ve konudan uzak gördükleri ifade edilebilir.

Batı Trakya Öğretmenlerinin Eğitim Programı Tasarım Yaklaşımları inançlarına genel olarak bakıldığında; Batı Trakya Öğretmenlerinin konu merkezli eğitim programı tasarımı yaklaşımları “kararsızım” düzeyinde iken; öğrenci ve sorun merkezli eğitim programı tasarımı yaklaşımları “katılıyorum” düzeyindedir. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin daha çok öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarımı yaklaşımlarını tercih ettikleri yani bu programlara karşı olumlu bir yaklaşım sergiledikleri söylenebilir. Konu merkezli program tasarımı ise öğretmenlerin genel ortalamalarının düşük olduğu ve bu tasarımı tercih etmedikleri gözlenmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçta öğretmenlerin “öğrenci merkezli” ve “sorun merkezli” tasarımı yaklaşımlarını tercih etmeleri; daha çok eğitim durumları ögesine ağırlık verdiklerinden dolayı (Baş, 2013) ve bu iki tasarımı yaklaşımının bireyin ilgi, ihtiyaç, kendini ifade etme, eleştirel düşünme, problem çözme gibi öğrenciye yönelik olmasından dolayı ve eğitim kalitesini arttıracığı düşüncesi önem arz etmektedir.

Araştırmanın sonuçları ile Ünsal ve Korkmaz (2017) tarafından eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşlerini ortaya koymak için yapılan çalışmada öğretmenlerin öğrenci ve sorun merkezli program tasarımı tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Yine benzer bir sonuç olarak, Karaman ve Bakaç (2018)’in yapmış oldukları çalışmada da en yüksek orta-

lama sorun merkezli ve öğrenci merkezli tasarımın tercih edildiği tespit edilmiştir. Her iki çalışmada da konu merkezli program tasarımının öğretmenler tarafından daha az tercih edildiği belirlenmiştir. Bu çalışma ve diğer çalışmaların sonuçlarına göre programlara yönelik olarak gerçekleştirilen öğrencileri merkeze alan bu programların öğretmenler tarafından benimsendiği düşünülebilir.

Araştırmanın son sonucu ise Batı Trakya azınlık öğretmenlerinin kaynaştırmaya yönelik tutumları ile eğitim programı tasarım yaklaşımlarına yönelik inançları arasındaki ilişkidir. Konu merkezli tasarım anlayışı ile mesleki hazır bulunuşluluk, destek olma ve çaba gösterme arasında küçük düzey pozitif bir ilişki, bütünlük yaklaşım ile ilgili de orta düzey bir ilişki söz konusudur. Bunun nedeni öğretmenlerin dersi anlatıp, öğrenciye yönelik bireysel bir şeye ihtiyaç duymadan öğretimi idare etmeleri olarak düşünülmektedir.

Konu merkezli tasarım yaklaşımı ile eğitsel kaygı, bireysel eğitim/soyutlama, duygusal zarar, mesleki yetersizlik amaca yönelik kaygı arasında da küçük düzeyde negatif bir ilişki söz konusudur. Buradan çıkan anlam da öğretmenlerin az da olsa kaynaştırma konusunda kendilerini yetersiz gördükleri, kaynaştırma öğrencisine eğitim verirken bireysel eğitim vermede yetersiz oldukları, amaca tam ulaşamayıp duygusal olarak zarar gördükleri olarak yorumlanabilir.

Öğrenci merkezli tasarım yaklaşımı ile mesleki hazır bulunuşluluk, sınıf yönetimini zorlaştırma, eğitsel kaygı, mesleki yetersizlik ve amaca yönelik kaygı boyutunda küçük düzey anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Destek olma ve çaba gösterme ile bütünlük yaklaşım boyutunda ise orta düzey bir ilişki söz konusudur.

Öğrenci merkezli tasarım öğrencinin yeteneklerine göre ve bireysel özelliklerine göre hazırlandığından öğretmenlerin bu boyutlarda kaynaştırma ile olumlu ilişkiler sergilemeleri son derece önemlidir. Özel eğitim gerektiren bireyi eğitimin merkezine almak özel eğitimin olmazsındır. Bu nedenle bu tasarım yaklaşımı özel eğitimle oldukça yakından ilgilidir. Sadece bireysel eğitim/soyutlama boyutunda küçük düzey negatif bir ilişki belirlenmiştir. Bunun nedeni de bireysel eğitimle ilgili değil, öğretmenlerin daha çok sınıfa yönelik ders planı oluşturdukları ve sınıftaki öğrencilerin ağır derece engelli olmadığı ve sınıftaki programa uyum sağlamaları olduğu düşünülmektedir.

Sorun merkezli tasarım yaklaşımı ile mesleki tasarım, sınıf yönetimini zorlaştırma, eğitsel kaygı, duygusal zarar, amaca yönelik kaygı boyutlarında

küçük düzey anlamlı bir ilişki vardır. Destek olma ve çaba gösterme, bütünlük yaklaşım boyutlarında ise orta düzey anlamlı ilişki olduğu ortaya konulmuştur. Sorun merkezli yaklaşımda özel eğitimde öğrenci merkezli tasarımdan sonra önemli bir yaklaşım olduğu düşünülmektedir. Sorun merkezli tasarım, eğitimin bireylerin ve toplumun yaşadıkları sorunlara göre düzenlenmesi gerektiğini savunan anlayıştır. Öğretmenlerin bu boyutlarda kaynaştırma ile pozitif yönde ilişki içerisinde olmaları, kaynaştırma öğrencilerini günlük yaşama, toplumsal faaliyetlere, sosyal ortamlara katıp toplumla iç içe yaşamalarına katkıda buldukları düşünülmektedir. Bireysel eğitim/soyutlama ve mesleki yetersizlik boyutunda ise negatif ilişkinin var olmasının sebebi de yine öğrenci merkezli tasarım yaklaşımında olduğu gibi öğretmenlerin bireysel eğitim programlarına karşı yetersiz olmaları olarak düşünülmektedir.

Son olarak konu merkezli yaklaşım ve yapılması gerekenler boyutunda, pozitif ilişkinin olması öğretmenlerin bu yaklaşıma yeterince adapte olduklarını göstermektedir. Öğrenci merkezli ve sorun merkezli tasarım yaklaşımları gerek özel eğitim gerekse kaynaştırma eğitiminde öne çıkan ve yakın olan tasarımlardır. Bu tasarım yaklaşımlarının psikolojik red ve eğitsel fayda arasında pozitif yönde ilişki ortaya koymuş olması eğitime önemli katkıda bulunup, eğitsel fayda sağladıkları ve psikolojik olarak öğretmenlerin öğrencileri reddetmedikleri olarak düşünülmektedir.

## Öneriler

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda bir takım önerilerde bulunulmuştur. Bunlar;

1) Bu araştırmanın verileri nicel araştırma tekniklerinden yararlanılarak toplanmıştır. Bundan sonraki çalışmalarda, nicel ve nitel araştırma tekniklerinden birlikte yararlanılarak daha zengin veri kaynakları oluşturulabilir. Böylece daha detaylı bilgi elde edilmesi sağlanabilir.

2) Öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre (öğretmen lisesi mezunu, lisans mezunu, lisansüstü mezunu öğretmenleri) kaynaştırma eğitimi ile ilgili çalışmalar yapılabilir.

3) Bu çalışma Batı Trakya azınlık öğretmenleri ile gerçekleştirilmiştir. Çalışma Yunanlı Öğretmenler ile tekrarlanıp, iki farklı kültür üzerindeki sonuçların ilişkisi incelenebilir.

4) Kaynaştırmaya yönelik derslerin öğretmen eğitiminde yer verilmesi gerektiği düşünülmektedir.

## KAYNAKÇA

- Babadoğan, C. (2008, 16-18 Nisan). *Sınırsız mavi 6-8 modülünün program tasarımı [Infinited blue 6-8 module program design]* [Bildiri sunumu]. 2. Uluslararası Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Sempozyumu, Aydın
- Baş, G. (2013). Öğretmenlerin eğitim program tasarımı yaklaşımı tercih ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 965-992.
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Türkiye’de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 14(1), 203-228.
- Büyükkaragöz, S. S., & Çivi, C. (1999). *Genel öğretim metotları: Öğretimde plandan uygulamaya*. BETA Basım Yayın Dağıtım AŞ.
- Cavkaytar, A. (2000). Zihin engellilerin eğitim amaçları. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 115-121.
- Çeliköz, N., & Çetin, F. (2004). AÖL öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine yönelik tutumlarını etkileyen etmenler. *Milli Eğitim Dergisi*, 32(162), 136-145.
- Civelek, A. (1991). Zihinsel özel gereksinimli çocukların eğitiminde bütünleştirme yöntemi. *Eğitim ve Bilim*, 11(82), 58-65.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitimde program geliştirme: Kuramdan uygulamaya* (8. baskı). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğan, H. (1997). *Eğitimde program ve öğretim tasarımı*. Önder Matbaacılık.
- Dusenbury, L., Brannigan, R., Falco, M., & Hansen, W. B. (2003). A review of research on fidelity of implementation: Implications for drug abuse prevention in school settings. *Health Education Research*, 18(2), 237-256.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. baskı). Anı Yayıncılık.
- Ergin, D. Y. (2014). Kaynaştırma Tutumları Ölçeğinin Geliştirilmesi, 24. Ulusal Özel Eğitim Kongresi. 25-27 Eylül 2014 Edirne.
- Eripek, S. (1992). Engelliler ve eğitimleri. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1-2), 79-94.
- Eripek, S. (2003). *Okul öncesi dönemde özel eğitim*. T.C. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi Yayını No:756, 16-41.
- Gök, R. (2013). *Kaynaştırma eğitimi öğrencisi bulunan ilkökul sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetiminde karşılaştıkları zorluklar ve bu zorluklarla başa çıkma yöntemleri* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.

- Gün-Şahin, Z., & Gürbüz, R. (2016). Kaynaştırma öğrencilerini eğiten ortaokul öğretmenlerinin yeterlikleri üzerine. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 138-160. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.89881>
- Kabaoğlu, K. (2015). *Predictors of curriculum implementation level in elementary mathematics education: Mathematics-related beliefs and teacher self-efficacy beliefs*. Master's thesis, Middle East Technical [Yayınlanmış yüksek lisans tezi] University, Ankara.
- Karaman, P., & Bakaç, E. (2018). Öğretmenlerin eğitim programı yaklaşımı tercihlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 304-320. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018..-364651>
- Kargın, T. (2004). Kaynaştırma: Tanımı, Gelişimi ve İlkeleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(2), 1-13. [https://doi.org/10.1501/Ozlegt\\_0000000080](https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000080)
- Kırcaali-İftar, G. (1998a). S. Eripek (Ed.) *Özel Eğitim ve Kaynaştırma Eğitimi*. (17-22). Pegem Akademi.
- Kırcaali-İftar, G. (1998b). S. Eripek (Ed.) *Özel Gereksinimli Bireyler ve Özel Eğitim*, (1 - 14). Eğitim Yayınevi.
- Mutluer, C. (2013). Sosyal bilgiler programlarında yer alan beceriler hakkında sosyal bilgiler öğretmen görüşleri (İzmir Menemen örneği). *Turkish Studies International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 355-362. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.5236>
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2014). *Eğitim programı: Temeller, ilkeler ve sorunlar*. Eğitim Yayınevi.
- Özbaba, N. (2000). Okulöncesi Eğitimcilerinin ve Ailelerin Özel Eğitime Muhtaç Çocuklar İle Normal Çocukların Entegrasyonuna (Kaynaştırılmasına) Karşı Tutumları, [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi] Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Özdemir, S. M. (2009). Eğitimde program değerlendirme ve Türkiye'de eğitim programlarını değerlendirme çalışmalarının incelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 126-149.
- Özyürek, M. (2004). Bireyselleştirilmiş Eğitim Programı Temelleri ve Geliştirilmesi. Kök Yayınevi.
- Sarı, H., & Bozgeyikli, H. (2003). Öğretmen Adaylarının Özel Eğitime Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Karşılaştırmalı Bir Çalışma. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9, 163-182. <https://doi.org/10.21666/mskuefd.20982>

- Serin, G. (2014). Sınıf öğretmenlerinin fen ve teknoloji öğretim programını uygulama durumu ile fen eğitimine yönelik inançlarının uyumluluğu. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(18), 741-774. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.859>
- Ünsal, S., & Korkmaz, F. (2017). Eğitim programı tasarımı tercihlerine yönelik öğretmen görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(1), 275-289. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.305977>
- Yakar, A. (2016). Geleceğin eğitimi üzerine program ve tasarım modeli önerileri: “Yaşamsal eğitim programları” ve “Yaşamsal öğretim tasarımları”. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 1-15.



# EĞİTİM ORTAMLARINDA EYLEM ARAŞTIRMASI

Serap CAVKAYTAR<sup>1</sup>

## GİRİŞ

Alan yazında öğretmen araştırmaları olarak da adlandırılan eylem araştırması, son yıllarda eğitim problemlerinin çözümünde eğitimcilerin nicel ve nitel yaklaşımlardan farklı olarak kullanabilecekleri hem nicel hem de nitel yaklaşımın özelliklerini kapsamında bulunduran nitel araştırma desenlerinden biridir. Alan yazında farklı tanımlarla karşımıza çıkan eylem araştırması, bilimsel ve eleştirel bir bakış açısı ile bilgi toplama ve uygulamaları geliştirme amacıyla gittikçe yaygınlaşan bir araştırma deseni olarak dikkat çekmektedir. Bu çalışmada eğitimin olmazsa olmazı öğretmenler, öğrenciler ve yöneticiler için eğitim ortamında geliştirmeye, iyileştirmeye ya da dönüştürmeye yönelik düzenleme olanağı sağlayan eylem araştırması ele alınmıştır. Çalışma kapsamında alan yazın ışığında ve uygulamadan örneklerle eylem araştırmasının genel özellikleri, araştırma döngüsü ve bu süreçte işe koşulan sağlıklı ilkelere ile etik konuları açıklanacaktır.

## 1. EYLEM ARAŞTIRMASININ TANIMI VE İLKELERİ

Eğitim problemlerinin çözümü ve iyileştirmelerin sağlanabilmesi için kullanılabilir sistematiik bir süreç olarak düşünölen eylem araştırması sürecinde araştırmacı genelleme kaygısı içerisine girmeyerek araştırma kapsamındaki değişiklikler ve iyileşmelerle ilgilenir. Eylem araştırması, eğitimle ilgili uygulamaları geliştirmek amacıyla anlamak, değerlendirmek sonra geliştirmek için yürütölen bir araştırmadır (Hubbard ve Power, 2003). Aynı zamanda öğretmenlerin yeniliklere açık olmalarını ve bu yolla öğrenme, öğretme ve programla ilgili bilgi birikimlerini zenginleştirmelerinin yolunu açmaktadır. (Johnson, 2012).

Mertler (2014) öğretmenleri yaşam boyu öğrenen olarak görmekte ve her öğretmenin mesleki gelişimini ve mesleki pratiğini geliştirmesinde en etkili yollardan biri olarak eylem araştırmasını önermektedir. Eylem araştırmaları uygulamada yeni fikirlerin denenmesine ve bu yolla da öğrenme, öğretme ve

---

<sup>1</sup> Dr. Öğr. Üyesi / Anadolu Üniversitesi / Türkiye, e-mail: [scavkayt@anadolu.edu.tr](mailto:scavkayt@anadolu.edu.tr),  
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5796-0251>

programla ilgili bilgi birikiminin artmasına da olanak sağlayan araştırmalardır (Kemmis ve McTaggart, 1988).

Eylem araştırmasının temel amaçlarından biri sorunu belirlemek ve uygulamada bu sorunu dizgesel bir biçimde ele alarak çözüm yolları üretmektir (Burns, 1999). Bir diğer amacı bilgi üretmek ve bu bilgilerle doğrudan eyleme geçmektir. Bu süreçte de katılımcıların gelişimine katkıda bulunmaktadır. Eylem araştırması bireysel olarak gerçekleştirileceği gibi, ekip olarak okul çapında ya da daha büyük bir grup olarak bölgesel nitelikte de yapılabilmektedir (Ferrance, 2000).

Eylem araştırmasında iki sözcük vardır: “eylem” ve “araştırma”. Buradaki eylem sözcüğü, araştırmacı olarak sorunlar karşısında ne yaptığınızı ele alırken araştırma sözcüğü ise yaptığınız eylemlerdeki sistematikliği vurgular. Kuramın uygulama olmadan anlamsız olacağı gibi araştırma olmadan eylemin de kör olacağından hareketle gelişim ve değişime odaklanır. Eğitimcilere farklı bakış açıları, kendi eğitim uygulamaları için farklı yollar görmelerine olanak tanır. Bir eylem araştırmacısı ya da öğretmen araştırmacısı; bulunduğu ortamdaki sorunlara çözüm üretmek, iyi uygulamaları geliştirmek, bir değişim sağlamak, mesleki gelişimini desteklemek umuduyla yola çıkar. Bu noktada sadece umut etmek başlamak için yeterli olabilir ama bitirmek için eylem araştırması sürecini bilmek gerekir.

Eylem araştırması sürecinin aşamalarına geçmeden önce eylem araştırması nedir, ne değildir sorularına yanıt bulmak yerinde olacaktır. Farklı kaynaklarda (Ferrance, 2000; Johnson, 2012; Kemmis ve McTaggart, 1988; Mertler, 2014; Mills, 2003) eylem araştırmasının temel özellikleri genel olarak şöyle sıralamaktadır:

Eylem araştırması;

- Eğitimin iyileştirilmesine, geliştirilmesine yönelik bir süreçtir.
- Eğitimcileri ve onların uygulamalarını içeren bir süreçtir.
- Katılıma dayalı bir süreçtir.
- Uygulamalı bir süreçtir. Sınıftaki öğretmenlere doğrudan bulgulara erişme olanağı verir.
- Gerçekleştirilen öğretim hakkında eleştirel yansıtımlarla uygulamanın geliştirildiği bir süreçtir.
- Planlanmış sistematik bir yaklaşımla gerçekleştirilir.
- Eğitim hakkındaki fikirlerimizi test etmemizi sağlayan ve yeni fikirlere açık bir süreçtir.
- Bazen kuram üzerine oluşturulabilir: Kuramla ile araştırma sorusu ya da konusu arasında ilişki kurmak araştırmayı anlamak için içerik sağlar, aynı

konu hakkında başkalarının söyledikleri ile bulguların arasında nasıl bir benzerlik ya da farklılık olduğunu okuyucunun görmesine olanak verir.

- Eğitim ortamlarının eleştirel analizidir.

Eylem araştırmasının ne olduğunu bilmenin yanı sıra ne olmadığını bilmek de sürecin daha doğru anlamlandırılmasına katkı sağlayacaktır. Bu bağlamda eylem araştırması;

- Öğretmenlerin öğretim için düşündüğünü yaptığı ya da “Her şey olur” anlayışıyla gerçekleştirilen bir araştırma süreci değildir. Sistematik olmayı ve işbirliğini gerektirir.

- Basit bir problem çözümü olarak görülmemelidir. Problem durumun ortaya konmasını, bu problemin çözümü için eylem planları yapılmasını ve uygulamaya geçirilmesini gerektirir.

- Başkaları tarafından yapılan bir araştırma değildir. Sürecin içinde olmayı gerektirir.

- Eğitim sorunlarına hipotezle başlayıp bunu sınavan değil; keşif, inceleme ve yaratıcı çözümler gerektiren bir süreçtir.

- Eylem araştırmasında nicel verilerden elde edilen sonuçlar sınırlı olur: Bazen nicel yöntemler kullanılabilir ancak dikkat edilmesi gereken nokta sonuçların ya da uygulamaların geniş kitlelere genelleme amacı taşımamasıdır.

- Her ne kadar bir müdahaleyi gerektirse de eylem araştırması deneysel bir çalışma değildir. Herhangi bir şeyi kanıtlamaya çalışmaz, biri ile diğeri arasında karşılaştırma yapmaz, en iyiyi belirlemez. Ortamın doğal olması bakış açısı içinde yorumlamakla değil anlamaya çalışmak ve değiştirmekle, başka bir deyişle çözüm bulmakla ilgilenir.

- Deney, kontrol, bağımlı, bağımsız değişken ya da hipotezleri destekleme yoktur. Eylem araştırmasında temel amaç, anlamaktır.

Yukarıdaki temel özellikler eylem araştırmasını nitel ve nicel diğer araştırmalardan ayırıcı özelliklerdir. Özellikler bağlamında değerlendirildiğinde eylem araştırması yapanların, ön yargılardan uzak durmaya, süreç içindeki verileri sistematik olarak toplamaya, genelleme ve kanıtlama çabasına girmemeye özen göstermesi, hem araştırma sürecini hem de elde ettiği olumlu ve olumsuz bulguları açık ve anlaşılır bir biçimde paylaşması, araştırmanın niteliğini arttıracaktır. Eylem araştırmasını genel olarak betimledikten sonra araştırma sürecine geçebiliriz.

## 2. EYLEM ARAŞTIRMASI SÜRECİ

Eylem araştırmasının tanımında ve genel özelliklerinde sıklıkla araştırmanın *dizgesel ve döngüsel* olduğundan bahsedilir. Bu kavramlar ile eylem araştırması sürecinin aşamaları arasında dönüşler olabileceği gibi bazı aşamaları da aynı zamanda gerçekleştirilebileceği anlatılır (Johnson, 2012; Mertler, 2014). Alan yazına bakıldığında tanımındaki çeşitlilik araştırma döngüsünde de görülür. Çok sayıda alan uzmanı eylem araştırması ile ilgili farklı döngüsel modeller önermiştir.

Kurt Lewin, eylem araştırması modelinde öncü olarak kabul edilmekle birlikte, kendisinden sonra birçok eylem araştırması modeli ortaya atılmıştır. Lewin eylem araştırması sürecini planlama, uygulama (eyleme geçirme) ve uygulamanın sonuçlarını değerlendirmeden oluşan dört aşamalı bir döngü olarak betimlemektedir (Akt. Kemmis ve McTaggart, 1988). Kemmis ve McTaggart (1988) bu döngüyü planlama, planı eyleme geçirme, eylemin etkilerini gözleme, yansıtma ve verileri değerlendirerek yeniden planlama biçiminde genişletmişlerdir. Sagor'un (2004) eylem araştırması döngüsünde problemi (odak alanı) netleştirme, kuramsal dayanakları sağlama, uygulamaya geçme ve veri toplama, yansıtma ve eylemi planlama aşamaları yer almaktadır. McNiff (2000), eylem araştırması modelinde gözleme, yansıtma yapma, eylemi gerçekleştirme, değerlendirme aşamalarının döngüselliğini vurgulamıştır. Stringer (2008), döngüyü bak, düşün eyleme geç adımlarıyla sadeleştirmiştir. Mills (2003) de eylem araştırması sürecini *diyalektik eylem araştırması döngüsü* biçiminde adlandırmış ve döngünün adımlarını odak alanın belirlenmesi, veri toplama, verileri analiz edip yorumla ve eylem planı geliştirme olarak sıralamıştır. Mertler (2014) eylem araştırması döngüsünde benzer olarak, planlama aşaması, harekete geçme aşaması, geliştirme aşaması, yansıtma aşaması olarak dört aşamalı bir model önerisinde bulunmuştur.

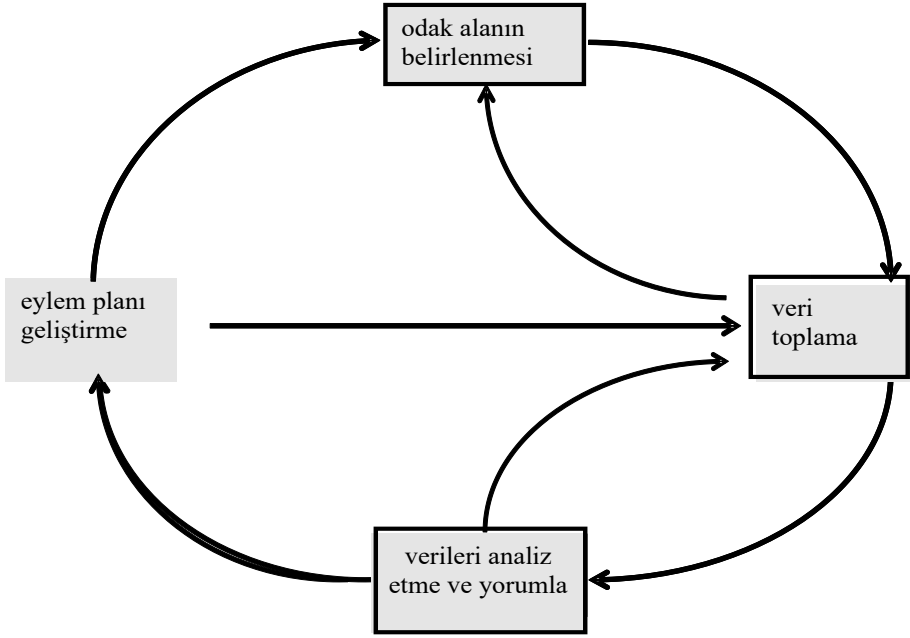
Eylem araştırmasına ilişkin birçok model ortaya konulmuş olup ortaya konulan modeller arasında birçok benzerlikler mevcuttur. Göze çarpan en önemli özellik ise tüm modellerin genel olarak eylemin planlanmasından uygulamanın değerlendirilip eylemin yeniden planlanması şeklinde döngüsel bir yapıya sahip olmasıdır. Örnek olarak verilen bütün bu modellerin hangisi ile yola devam edilirse edilsin önemli olan araştırmacının dahil olunan eylem araştırması süresince daha derin anlayışlar geliştirmesi ve birçok model içinden çalışma amacına ve kişiliğine en uygun olan modeli seçebilecek içgörüyeye sahip olabilmesidir. Bir diğer dikkat edilecek nokta; araştırmacının seçmiş olduğu modeli uygularken esnek olabilmesidir. Alan yazında tüm bu süreçte öğretmen araştırmacıların sürecin hep içinde etkin bir rolde olmaları gerektiği vurgulanmaktadır.

Önerilen döngülere bakıldığında eylem araştırması süreci, bir fizik tedavi uzmanının hastasını tedavi ederken izlediği sürece benzemektedir. Doktor öncelikle hastanın şikâyetlerine dayanarak sorunu belirler (sorun belirleme), çeşitli tanı testleri uygular (veri toplama), test sonuçlarını hasta ile kritik eder (analiz ve dönüt), kararını verir ve hastayı tedavi eder (eylemi uygulama), hastanın durumunu izler (değerlendirme ve izleme). Yukarıdaki bilgiler ve örnek ışığında eylem araştırması sürecinin basamaklarını doktora tezinden (Cavkaytar, 2009) örneklerle Şekil 1’de görülen Mills’in (2003) döngüsü üzerinden sırayla ele alalım.

## 2.1. Odak Alanın Belirlenmesi

İster eylem araştırması olsun ister başka araştırma olsun ilk adım her zaman çalışılacak konuyu bulmak olur. Eylem araştırmasında bu aşamada araştırmacılar ya da öğretmenler, araştırmaya bir hipotezle değil bir soruyla başlarlar. Bu aşamada araştırmacı öğretmenler gerçek ortamlarında ya da sınıflarında üstesinden gelemedikleri oluşumlara çözüm bulmak ve bunu nasıl iyileştireceklerini düşünerek araştırmaya başlarlar (Hubbard ve Power 2003).

Eylem araştırmasının başlangıç noktası olan bu ilk adımda araştırmada odak alanı tanımlayan açık bir sorun ortaya koymak gerekir. Öğretmenin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirmek adına eylem araştırması yaptığını varsayalım; İlk adımda durumla ilgili ön değerlendirme yapılabilir. Öğretmen sınıfın tüm dinamiklerini bütünüyle değerlendirir; sözelimi “öğrenciler ne tür metinleri okurken zorlanıyorlar? Ne tür sorunlar yaşıyorlar?” gibi sorulara cevap bulmaya çalışır. Bu aşama durumsal analiz olarak adlandırılabilir. Öğretmen tıpkı doktor gibi kesin bir tanı koymak için ilgili tüm bilgileri toplamalıdır. Sorunun belirlenmesi süreçteki diğer aşamaları da etkileyecektir. Bu nedenle bu süreçte araştırmacı belirlenen sorunun yanı sıra araştırmanın gerçekleştirilebilme durumunu, yeterliklerini, araştırmanın gerçekleştirilmesi için gereken süreyi ve mali olanakları göz önünde bulundurmalıdır (Hendrick, 2013; Mertler, 2014).



**Şekil 1.** Eylem Araştırmalarının Diyalektik Döngüsü. Mills, G. E. (2003). *Action research: A Guide for the teacher researcher*. NJ: Pearson Education, Inc. s.19'dan uyarlanmıştır.

Bazen kısa bir etkinlik gibi görünen bir konu öğretmen merkezli, aile odaklı, öğrenci odaklı bir eylem araştırmasına dönebilir. Acele etmeden meslektaşlarınızla konuşmalı, günlük sınıf yaşamı yansıtılmalı, derse hazırlanırken her gün sizi ne rahatsız ediyor diye kendinize sormalısınız. Odak alanın belirlenmesi aşamasında konu, sınıfta var olan gerçek bir konu ile ilgili olmalıdır. Konu belirlemede 3 araştırma alanından faydalanmak önerilmektedir (Mertler, 2014):

- Bir öğretim metodu: Öğretmenlerin yeni metotlar ve teknikleri denemek istemesi üzerine kullanmasıdır.
- Bir problem belirlemek: Öğretmenin sınıfta karşılaştığı bir problemi ya da sorunu araştırmak ve çözmek istemesidir.
- İlgi alanı inceleme: Öğretmenin mesleki gelişimi ya da ilgisi doğrultusunda araştırma konusuna yönelmesi ile ilgilidir.

Araştırma sürecinin başlangıcından itibaren yansıtıcı günlük tutmak, gerçek ortamda odaklı ve uzun süreli gözlemler yapmak odak alanın belirlenmesinde önemli bilgiler sağlayacaktır. Bunun için belli bir formata gerek yok başlangıçta istediğiniz gibi yazın. Eğer kayıt tutmak sizin için yeni bir şeyse

günde 10 dakika kadar zamanınızı bu işe ayırın. Sınıfınızda olanları yazın. Birkaç gün sonra, yazdıklarınızı tekrar okuyun ve sizi şaşırtan ya da sorun olarak gördüğünüz bir şey var mı, bakın. Eğer öyleyse sorgulamaya devam edin. Bu aşamada ne kadar kısıtlı ve odaklı soru sorulursa, araştırma sürecinin gelişimi de o kadar kolay olacaktır (Hubbard ve Power (2003)). Bu süreçte meslektaşlarınızdan ele aldığınız konuya yönelik görüşler almak da ufkunuzu genişletecektir. Ancak burada dikkat edilmesi gereken nokta meslektaşlarınızın bilgisini sorgulamak değil; öğrenmek için ortam oluşturmanızdır.

Mills (2003) bu aşamayı “keşif” olarak ifade etmekte ve araştırma probleminin doğasını daha iyi anlamak için de ortamdakilerin görüşlerini, önerilerini ya da betimlemelerini keşfetmenin gereğinden söz etmektedir. Bu bağlamda, idareciler, öğretmenler, danışmanlar ve öğrenciler bilgi kaynakları olarak değerlendirilmektedirler. (Mertler, 2006). Bir diğer önemli bilgi kaynağı da ele aldığınız konuyla ilgili daha önce yapılmış çalışmaları incelemenizdir. Bu bağlamda alan yazın taramanız sizin çalışmanız ile diğer araştırmacıların yaptıkları ve söyledikleri arasında bağlantı kurmayı sağlar.

Doktora çalışmama (Cavkaytar, 2009) dönerek bu süreci örneklendirmem gerekirse; başlangıç noktam uzun yıllar çalıştığım o zamanki adıyla ilköğretim okullarında öğrencilerimin Türkçe dersinde okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerinin istendik düzeyde olmaması ve bunun için ne yapabilirim, diye sorgulamaya başlamamdır. Bunun için öncelikle alan yazın taraması yaptım ve yapılan çalışmaların da bu sorunu dile getirdiğini gördüm. Buradan hareketle gerçek sınıf ortamından sorunu ortaya koymama yardımcı olacak veriler topladım. Bu amaçla günlük, gözlem, video kaydı ve görüşmeler yaptım. Elde ettiğim veriler odak alanın belirlenmesinin yanı sıra sorunu çözmeye yönelik eylem planları geliştirmeme ve bu süreçte ne tür verilere gereksinimim olacağı konusunda da yardımcı oldu.

Daha önce de belirttiğimiz gibi bu aşama “keşif” aşamasıdır. Bu aşamada keşif yapmanın üç formu vardır: Öz yansıtma, betimleme ve açıklama (Mills, 2003). Öz yansıtma ile ele aldığımız konuya ilişkin inançlarınızı ve görüşlerinizi gözden geçirmeniz beklenmektedir. Bunun için yansıtıcı günlükler çok işinize yarayacaktır. Betimleme burada ne var, ne oluyor sorularına cevap verilmeli ve böylece duruma odaklanılarak araştırma problemi geliştirilmeli ya da değiştirilmelidir. Betimleme yapabilmek için gözlemler, görüşmeler, video kayıtları, dokümanlardan yararlanılabilir. Durum, veriler yoluyla tam olarak ortaya konulduktan sonra duruma ilişkin açıklamalar ile keşif süreci tamamlanır.

## 2.2. Veri Toplama

Çeşitli kaynaklardan toplanan veriler, problemin çözümü için daha geniş bakış açısı yaratır. Eylem araştırması sürecinde veri, hem odak alanın belirlenmesi için hem de geliştirilen eylem planlarının nasıl işe koşulduğunu ve süreci nasıl etkilediğini ortaya koymak için kanıt niteliğindedir. Odak alan belirlendikten sonra araştırılacak konunun amaç olarak ifade edilmesi gerekir. Artık araştırmakta olduğunuz genel amaç üzerindeki düşüncelerinize kanıt olacağını düşündüğünüz veri türlerinin taslak bir planının oluşturulması süreci yönetmenize katkı sağlayacaktır. Bu noktada araştırma amacınızın alt boyutları olarak da düşüneceğiniz araştırma sorularına cevap bulmak için ne tür verilere gereksiniminiz olduğunuzu belirlemelisiniz. Örneğin benim çalışmamda “öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri başlangıçta nasıldı?” sorusu için başarı testi kullanabilirdim. Burada “Ama başarı testi nicel veri toplama tekniklerinden biri değil mi, eylem araştırmasında kullanılır mı?” sorusu aklınıza gelebilir. Yeri gelmişken belirtmek gerekir ki eylem araştırması her ne kadar nitel araştırma desenleri içinde yer alsın da uygulamalı bir araştırma olarak hem nitel hem de nicel veri toplama tekniklerinden yararlanılabilir. Ancak araştırma bulguları bağlama özgü olduğu için benzer durum ve ortamlara aktarılabilir ama genelleme yapılamaz.

Eğitim ortamlarında gerçekleştirilen araştırma sürecinde okulda veya sınıfta olanların tam olarak anlaşılabilmesi ve sorunun çözümüne yönelik daha geniş bir bakış açısı yaratmak için birçok farklı veriye gereksinim vardır. Bu veriler; video kayıtları, görüşme, anket, sosyogram, gözlem, alan notu, ses kayıtları, fotoğraf, başarı testleri, günlükler, kontrol listeleri, öğrenci çalışmaları vb. olabilir (Hubbard ve Power, 2003). Alanyazında araştırma sürecinin ayrıntılı ve bütüncül olarak betimlenmesine katkı sağlamak ve bulguları desteklemek aynı olguya ilişkin birden fazla farklı veri toplama tekniğinden (triangulation) yararlanmanın önemli olduğu belirtilmektedir (Kemmis ve McTaggart, 1988; Hubbard ve Power, 1993; Ferrance, 2000; Mills, 2003). Veri çeşitlemesi olarak da adlandırılan bu durum araştırmanın sağlamlığı için de önemlidir. Eylem araştırmasında ne kadar çok veri toplama aracı olursa, sorulara yanıt bulmak için o kadar iyi donanıma sahip olunacağı görüşü farklı veri toplama tekniklerini bir arada kullanmayı gerektirmektedir.

Eylem araştırmalarında veriler, düzenli olarak farklı zamanlarda ve farklı veri toplama araçları kullanılarak toplanır. Araştırma sürecinde araştırmadaki bir değişiklik ihtiyacı veri toplama tekniklerini de değiştirilebilir ya da bunla-



rın yeniden yapılandırılmasını gerektirebilir (Hubbard ve Power, 2003). Bunun nedeni süreç içinde araştırmanın gereksinimleri doğrultusunda yeni bir değişken ya da bağlantı, oluşturulmuş yapıyı yeniden düzenlemeyi gerektirebilir. Alanyazında “Ne tür veriler anlamamı kolaylaştırır?” ve “Ne tür veriler soruları en iyi şekilde yorumlamama yardımcı olur?” gibi sorularla veri toplama tekniklerinin düşünülmesi gerektiği belirtilmektedir (Craig, 2004).

Nitel araştırmanın verileri sözlere, görüşmeler, gözlem notları, günlükler, ses ve video kayıtları, var olan doküman, kayıt ve raporlardan elde edilir. Bunlar nitel veri toplama araçlarıdır. Eylem araştırmasında bu verilerin kullanımına birlikte bakalım.

*Gözlemler*, belirlenen alanlarda gördüğünü ve duyduğunu sistematik olarak dikkatlice kaydetmeyi içermektedir. Eylem araştırması çalışmasına katılan öğretmenin gözlemi olabildiğince nesnel bir şekilde kayıt altına alması gerekmektedir. Öğretmen kendi öğretiminin negatif yönlerini de görse bunu yansıtmaktan çekinmemelidir. Bir öğretmen olarak sınıfımızda öğrencilerimizi gözlemleyebiliriz. Schmuck (1997) sınıf gözlemlerinin faydalarını şöyle sıralamıştır. Öğretmenlerin gerçek öğrenci davranışları hakkında veri toplamasını sağlar. Öğretmenlerin, öğrencilerin ne yapıp ne yapamadıklarını görmesini sağlar. Gözlemler gözlem yorumlarını da içermelidir. Gözlem yorumları, senin eylem araştırma sürecine entegre edilmesi anlamında yansıtma sağlar. Gözlemler iki şekilde düşünülebilir. Gerçek gözlemler ve bunların yorumlanmasını içeren eleştirel gözlemler. Eylem araştırması çalışmasına katılan öğretmenin gözlemi olabildiğince nesnel bir şekilde kayıt altına alması gerekmektedir. Öğretmen kendi öğretiminin negatif yönlerini de görse bunu yansıtmaktan çekinmemelidir (Mertler, 2014). Eğer gözlemi video kaydı altına alırsanız video kameranızı asıl gözlemden birkaç gün önce kurmaya başlamalısınız. Çünkü öğretmen ve öğrenciler bu kaydın yapılmasına alışmalı ve doğal karşılamalıdır. *Video kaydı*, sınıftaki etkileşimleri, öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri muhafaza etmede iyi bir yoldur. Ayrıca öğretmenlere ve öğrencilere öğrencilerin sergiledikleri tutum ve becerileri yansıtma olanağı da tanır.

Sıklıkla kullanılan bir diğer nitel veri toplama tekniği *görüşme*dir. Görüşme, öğretmen-araştırmacı ve katılımcılar arasında belirlenen sorular doğrultusundaki amaçlı diyaloga dayanır. Burada amaç derinlemesine bilgi toplamaaktır. Görüşmeler de gözlemler gibi yapılandırılmış, yarı-yapılandırılmamış ya da yapılandırılmamış görüşme olarak sınıflandırılabilir. Hangi görüşme türünün kullanılacağı yine araştırma sorularıyla doğrudan ilgilidir. Bir görüş-

mede ses kaydı alınsa bile, konuşmaların not tutulması gerekmektedir. Görüşmedeki her şeyi olduğu gibi yazamayabilirsiniz. Alıntı yapma, kısaltma, taslağını yazma yollarından faydalanılabilir. Görüşme esnasında tuttuğunuz notlar bir anlamda sizin için yol haritasıdır, özetle yazdığınız notların boşluklarını daha sonra detaylarla doldurabilirsiniz. Mümkün olduğunca görüşmeden hemen sonra vakit kaybetmeden görüşme verilerini alan notlarına yansıtınız (Mills, 2003).

Eylem araştırmasında bazen birincil veri olarak bazen de ikincil veri olarak *yansıtıcı günlükler* en sık yararlanılan veri toplama araçlarındandır. Yansıtıcı günlük, diğerleri ile olan konuşmalardan ve şahsi, içsel düşüncelerden gelen bilgiyi depolama yeridir (Hendricks, 2013). Günlük; bir klasörde, bir günlük defterinde, ya da bilgisayarda elektronik günlük olarak tutulabilir. Günlük yazma, araştırmanın odağı belirlendiği andan itibaren kullanılabilir. Bir eylem araştırması boyunca bir günlüğe yazmak gözlemleri, fikirleri, zorlukları, başarıları ve başarısızlıkları kaydetmek için iyi bir yoldur (Hendricks, 2013). Bu amaçla araştırmacı süreç boyunca farklı türde günlük yazma tekniklerinden çalışması ve kendisi için uygun olan bir tanesini belirleyerek yola devam eder.

Eylem araştırmasında yansıtma, sürecin her aşamasında beklenir. Yansıtma yaparken, göz önünde bulundurulması gereken çeşitli konular vardır. İlk olarak, yansıtma eleştirel olmalıdır ve deneyim hakkında sadece düşünmekten ileriye gitmelidir. Deneyimi takip eden eylem, yansıtma kilit konudur. Bu yüzden, eylem araştırması yapan bir araştırmacının doğru bir şekilde yansıtıcı günlük tutabilmesi için süreçteki sorun/sorunlar hakkında düşünmekten öteye gitmesi gereklidir. Ayrıca yansıtma, uygulayıcının mesleki gelişiminin anlamlı ve önemli bir parçasıdır. Eğitiminin kendi uygulamalarıyla ilişkili sorunları düşünmesini ve daha sonra profesyonel bir eğitimci olarak kendi gelişimini yönlendirerek bu konuları çözmesi ve çalışması için eylemde bulunmasını sağlar.

Nitel verilerin toplanmasında araştırma sürecinden önce var olan *belgeler*in yanı sıra *araştırma sürecinde oluşturulan ürünlerden* de yararlanılabilir. Sınıf ortamından toplanan verilerde, öğrencilerin süreç içindeki ilerlemelerini ya da değişimlerini görmek için öğrenci çalışmaları önemli verilerden biridir (Hubbard ve Power, 1993). Araştırma sürecinde bu tür bir veriden etkin biçimde yararlanmak için sürecin başından itibaren öğrencilerin gelişiminin gözlenmesine olanak sağlayıcı dosyalar düzenlenmeli ve tarih sırasına göre incelenmelidir. Bu tür veriler değişimi görmek adına diğer veri toplama araçlarıyla birlikte değerlendirildiğinde önemli verilerdir.

Araştırmanın planlanması aşamasında araştırma sorularıyla ilişkili olarak nicel verilere de gereksinim duyulabilir. Bu amaçla eylem araştırmasında nitel veri toplama araçlarının yanı sıra anket ve tutum ölçekleri, kontrol listeleri, başarı testleri, sınıflama ölçekleri gibi nicel veri toplama araçlarından da yararlanılabilir.

Eylem araştırmalarında veriler, sistematik olarak çeşitli zamanlarda ve şekillerde toplanır. Araştırmanın değişiklik gereksinimine göre veri toplama teknikleri değiştirilebilir ya da yeniden yapılandırılabilir (Hubbard ve Power, 2003). Ancak bu durumun gerekçelerini açıklamalısınız. Araştırmanızda yararlandığınız veri toplama araçlarını Tablo 1'deki gibi araştırma soruları ile ilişkilendirerek sunmanız, veri çeşitliliğini sergilemenize yardımcı olacaktır.

**Tablo 1.** Araştırma soruları ve veri toplama araçları matrisi (örnek)

Araştırma Soruları	Veri kaynağı 1	Veri Kaynağı2	Veri Kaynağı3	Veri Kaynağı4
Uygulama sürecinde öğrencilerin, okuma anlama stratejilerini kullanma durumları nasıldır?	Video kayıtları	Ders kontrol formu	Yansıtıcı günlük	Öğrenci çalışma örnekleri

### 2.3. Verileri Analiz Etme ve Yorumlama

Verileri analiz süreci, araştırmacının verilerin toplanması sırasında ve verilerin tamamının toplanmasından sonra “Topladığım verileri nasıl anlamlı ve görünür hale getirebilirim?” sorusuna yanıt aradığı sistematik bir süreçtir. Bu süreç, toplanan nitel ya da nicel tüm verilerin sentezini, değerlendirilmesini, sınıflandırılmasını, kavramsallaştırılmasını ve kavramlar arasında ilişkiler kurulmasını gerektiren bir süreçtir (Hatch, 2002). Eylem araştırmasında verilerin analizi araştırmacıların en çok endişe duyduğu aşamadır. Araştırma süresince verilerin toplanırken bir yandan da analiz edilmesi araştırmacıları zaman yönünden zorlarken toplanan verilerin çokluğu da veri setini idare etmekte bocalamasına neden olabilmektedir. Bu noktada veri analizinin öncelikli amacının, büyük verilerin daha az verilere ya da daha fazla yönetilebilir bilgi setine dönüştürmek olduğu unutulmamalıdır (Mertler, 2014).

Eylem araştırmasında verilerin toplanırken bir yanda da analizinin yapılmasındaki temel amaç, gerçekleştirilecek eylem planlarına dayanak oluşturmak ve bu doğrultuda araştırmanın sağlığını güçlendirmektir (Mertler,

2014; Mills, 2003). Döngünün bu aşamasında, toplanan verilerin anlamlandırılmasına odaklanılır. Bu aşamada ele alınan sorunun ne derece çözüldüğüne yönelik değerlendirmeler yapılarak eylem planlarına hazırlık yapılır.

Alan yazında sistematik analitik analiz yaklaşımı olarak adlandırılan verilerin eş zamanlı analizini Miles ve Huberman (1994) dört basamakta açıklamaktadırlar. Bu basamaklar; *verilerin okunması*, *verilerin seçilmesi*, *verilerin bulgulara dönüştürülmesi* ve *son olarak da verilerin yorumlanması* olarak sıralanmaktadır. Bu basamaklar araştırma sonunda bütün verilerin analizi için de kullanılabilir.

- *Verilerin okunması*, eylem araştırmasında iyi bir analiz süreci verilerin anlaşılması ile başlar Taylor-Powell ve Renner (2003). Bu amaçla toplanan verilerin tamamı bütüncül bir bakış açısı ile önce gözden geçirilmelidir. Bu aşamada verilere detaylı olarak bakılmalıdır. Analiz sürecinin ilk adımı verilerin analizine başlamadan önce araştırmacının bütün yazılı veri kaynaklarını genel bir fikir edinmek için dikkatlice okuduğu aşamadır (Creswell, 2014). Bu aşama araştırmacıya analiz sürecine geçiş için önemli bir öngörü kazandırır. Bu aşamada elinizdeki bütün verileri gözden geçirin. Bunun için kendinize bir sistematik veri düzenleme yolu belirleyin. Eylem araştırmasında bütün sürecin ilerleyişini olumlu ve olumsuz durumları birlikte değerlendirip aktarmak çok önemli olduğu için kendi çalışmamda bu düzeni bütün verileri haftalık setler halinde düzenlemiştim ve araştırma başlangıcında her hafta yaptığım çalışmalarını başlıklar halinde özetleyen bir tablo oluşturmam çok yararlı olmuştu. Bu konuda da araştırmacılar esnek olabilir. Çalışma stillerine uygun bir yol izleyebilirler. Araştırma süreci içindeyseniz aynı işlemi haftalık ya da araştırma döngünüze göre düzenleyebilirsiniz.

- *Verilerin seçilmesi*, bu aşama adı üzerinde araştırmacının bir seçim yapmasını gerektiren basamaktır. Bu basamakta araştırmacı okuduğu veriler içinden araştırma sorularını cevaplamasına katkı sağlayacak önemli verileri ayıklar. Böylece tanımlanan ve organize edilen veriler eylem araştırmasının anahtar bulgularının oluşturulması için temaların elde edilmesine olanak sağlar. Ancak bu veri azaltma sürecinde araştırmacının verileri çok azaltmadığından, verileri bozmadığından, fazla basite indirgediğinden emin olması gerekir (Mertler, 2014). Bu noktada şunu özellikle belirtmek isterim ki araştırmacı için her topladığı veri çok değerlidir ve hiçbir şeyi dışarda bırakmak istemez. Bu durumda rehberiniz araştırma sorularınız olmalı. Neye cevap aradığınızı bilmek verilerin seçiminde işinizi kolaylaştıracaktır. Bu amaçla verilerini özetlemelisiniz ve verilerdeki en küçük bilgi parçacıklarını bulmak için

işe koyulmalısınız, yani verileri kodlama başlamalısınız. Artık azalttığınız veriler içinde araştırmanız için anlamlı olan ayıklama süreciniz de başlamış olur. Kodlama aşamasından sonra benzer ve farklı örüntüleri kümeleyerek kodları kategorileştirmeniz gerekir ve ardından bulgulara dönüştürmek için daha soyut bir üst yapı olan temaya doğru yol alırsınız.

- *Verilerin bulgulara dönüştürülmesi* basamağında araştırmacının verileri düzenleyip anlamlı bir yapı oluşturması beklenir. Bulgular, ayrıntılı betimlemelerin bakış açısını ve önemli olayların, etkinliklerin ve yanıtların örneklerinin gösterilmesini içerir. Burada temalar ve alt temalar arasındaki örüntüler ve bağlantılara odaklanılır (Taylor-Powell ve Renner, 2003). Bağlamla ilgili bütün bilgilerin detaylandırılmasının olanaklı olduğu bu aşamada düzenlenen temalar ile araştırma soruları göz önünde bulundurularak temaların betimlenmesi yoluna gidilir. Bu amaçla verilerin nitel ya da nicel oluşuna göre farklı biçimlerde bulgular düzenlenir. Eğer nicel verileriniz varsa betimsel istatistik yöntemlerini kullanarak analiz edebilirsiniz. Bulguların sunulmasında nitel veya nicel verilerinizi kavram haritası, çizelgeler, tablolar, şekillerden v.b. görselleştirmelerden uygun olanı ile sunabilirsiniz.

- *Verilerin yorumlanması* son basamaktır. “Verilere dayalı olarak ne sonuçlandırdın? Sonuçlarına dayalı olarak ne yorum yaptın?” sorularına cevaplar aranır. Bu basamakta elde edilen bulguların ne anlama geldiği açıklanır, kuramsal dayanaklarla alan yazından derlenmiş kaynaklarla veriler yorumlanır. Araştırmacının sürecin içinde olması, ilk elden deneyimlere sahip olması nedeniyle yapacağı analitik çıkarımlar ve yorumlar değerlidir. Eğer ortaya koyduğunuz yorumlar ne yapmanız gerektiğini size gösteriyor ve sonraki eylem araştırma döngüsü için bir başlangıç noktası oluşturuyorsa doğru yoldasınız demektir.

## 2.4. Eylem Planı Geliştirme

Eylem araştırmasının nihai amacı, olumlu değişiklikler ile öğrenci ve öğretmenlerin eğitim yaşamını geliştirmektir. Bu aşama karar verme sürecine benzer. Araştırmacı öğretmen ya da eylem araştırmacısı problemin durumunu tanımladıktan sonra sorunu ortadan kaldırmak için çeşitli çözümler listelemeye başlar. Eylem planı verilerden ne öğrendiğine dayanarak “Şimdi ne yapmalıyım?” sorusuna cevap aramaya çalışıldığı yerdir.

Burada eylem araştırması planı ile eylem planının farklı olduğunu belirtmek gerekir. Eylem araştırması planı araştırma sürecinin başında araştırmacının araştırma amacını netleştirmesinden itibaren, buna bağlı olarak araştırma

sorularını belirlemesini, bu sorulara cevap bulmak için yararlanacağı veri toplama araçlarını ve katılımcıları, etik önlemlerini, geçerlik komitesini vb. planlamasını yapmasını ifade eder. Eylem planı ise, araştırma döngüsü içinde çözmek istediği soruna yönelik stratejiler geliştirmesini ifade eder.

Eyleme ya da yeniliklere başlarken, toplanan veri kaynaklarında neyin çalışıp neyin çalışmadığına bakmak gerekir. Belli bir strateji etkili olmadığında ve stratejinin çalışmama nedenini belirlemek için ve daha sonra stratejiyi daha etkin kılmak için, en iyi kararı kullanarak eylem planı değiştirilebilir. Bu aşamanın ele alınan sorunu ortadan kaldırmak için en olası çözüm yollarını belirlemeyi amaçladığını ve bunun için planlar geliştirmek gerektirdiğini unutmamalıyım. Bu aşama, eylem araştırması içinde geçen “eylem” kavramıyla ilgilidir, toplanan verilerin analizi sonrasında harekete geçmeyi ifade eder. Akran ya da eleştirel gözle bakan bir meslektaştan geri bildirim alınabilir.

Eylem planı oluşturulduktan ve veri toplama stratejileri üzerine karar verildikten sonra, bir zaman çizelgesi oluşturmak süreci takip için iyi olacaktır. Bu zaman çizelgesinde etkinliklerin yapılacağı, toplanan verilerin analiz zamanı, biçimi ve sonuçların yazılması size yardımcı olacaktır. Zaman çizelgesinin, araştırma sürecinin her bir aşaması için planlanması önerilir.

Doktor örneğine dönecek olursak tedavinin yapıldığı aşamadır. Bu aşamada da veriler toplanır ve eylem süreci izlenip değerlendirilir. Döngünün son aşaması olarak adlandırılrsa da araştırmanın doğası gereği, bu süreçte karşılaşılan sorunları çözmek ya da bir değişim için yukarıdaki aşamaları takip ederek yeni eylem planı geliştirilebilir ve döngü başlatılabilir. Araştırmanın sonuçlarını yazarken eylem planlarının değişimi nasıl etkilediğinin verilerle açıklanması, çalışmanın başlangıcında neyin planlandığını ve neyin meydana geldiği hakkında bilgi verilmesi sürecin anlaşılmasını kolaylaştıracaktır.

### **3. EYLEM ARAŞTIRMASINDA SAĞLAMLIK ve ETİK**

#### **3.1. Sağlamlık**

Gerek nicel gerekse nitel olsun bütün çalışmalarının eleştiriye ve değerlendirmeye açık olması gerektiğine dair genel bir kabul bulunmaktadır. Geleneksel olarak, çalışmanın değerlendirmesi denildiğinde, güvenilirlik ve geçerlik kavramları vurgulanır ve bunun üzerinden açıklamalar yapılır. Fakat bu kavramların, mantıklı, pozitivist bir paradigmadaki diğer kavram ve varsayımlarla bağlantısı olan farklı anlamları olmasına rağmen; nitel çalışmalarda kullanımı sorgulanmaktadır (Long ve Jhonson, 2000).

Alan yazında nicel çalışmalardaki geçerlik ve güvenilirlik ölçütlerini kabul etmeyen ve nitel çalışmaların farklı ölçütlerle değerlendirilmesini savunan görüşler vardır. Bu durum eylem araştırması için de geçerlidir. Konuyla ilgili çalışmalara baktığımızda geçerlik ve güvenilirlik kavramları yerine tamlık, titizlik, kesinlik, inanırlık, güvenilmeye layık olma, tutarlılık, doğrulanabilirlik, anlaşılabilirlik, yeterlik, dürüstlük, sağlamlık, kalite gibi geniş bir kavram yelpazesi ile karşılaşırız. Bu çalışmada sağlamlık (rigour) kavramı kullanılmıştır.

Genelde nitel özelde eylem araştırmasında kalitenin nasıl değerlendirileceği, okuyucuların nasıl ikna edileceğine ilişkin ölçütler konusunda tam bir fikir birliğine varılamamış olsa da ortak görüşlerden hareketle eylem araştırmasında geçerlik ve güvenilirlik kavramlarını da içinde barındıran sağlamlık konusuna bir göz atalım.

Sağlamlık, araştırmanın başladığı andan yayınlandığı ana kadarki süreçte katılımcıların belirlenmesinde, verilerin toplanmasında, analizinde ve bulguların raporlaştırılmasında gösterilen açıklık ve özendir (Long ve Jhonson, 2000). Alan yazında eylem araştırmalarının sağlamlığı için farklı ölçütlerden söz edilmektedir (Feldman, 2008; Maxwell, 1992; Miles ve Huberman, 1994; Mills, 2003; Hendrick, 2013; Stringer, 2008). Bu ölçütleri aşağıdaki sorulara cevap verecek nitelikte açıklayalım.

- *Araştırma bulgularının doğru olduğundan nasıl emin olunabilir?* Bu sorunun cevabını verebilmek için yapılan çalışmanın içeriğinin, araştırma sürecinde yararlanılan veri toplama yollarının, analiz aşamalarının, araştırmacı rolünün açık ve ayrıntılı olarak betimlenmesinin yanı sıra bulguların farklı veri kaynaklarından elde edilen verilerle betimlenmesi (veri çeşitlemesi) önerilir. Veri çeşitlemesi, süreçte farklı veri kaynaklarından yararlanılmasını ifade eder. Bulgularda, varsa olumsuz örneklerin de sunulması, değişime ilişkin bulguların gösterilmesi ve bu bulguların kuramla bağlantılı yorumlanması, doğrudan alıntılarının yapılması sağlamlığı artıran etmenler olarak belirtilmektedir. Araştırmacıların bulgularını doğrulamak için ilgili alan yazından yararlanmaları da çalışmalarını destekleyecektir. Whitemore, Chase ve Mandle (2001) verilerin yazılı dökümlerinin gerektiğinde yetkili kişilere sunulmasının ve NVivo, MAXQDA gibi bilgisayar programlarının kullanımının da etkili stratejiler arasında olduğunu belirtmektedir.

- *Araştırma sonuçları, uygulama yapılan ortamın dışında nasıl kullanılabilir?* Burada genellenebilirlik değil araştırma sonuçlarının benzer ortama aktarımı söz konusudur. Başka deyişle benzer katılımcılarla benzer ortamlarda

çalışmanın içeriğinden yararlanılabilmektedir. Bunun için yine yukarıdaki stratejilerden yararlanılabilir.

- *Çalışma sırasında araştırmacının kişisel beklentilerinin ya da ön yargılarının çalışmaya yansımadağı nasıl gösterilebilir?* Bunun için araştırma sürecinde araştırmacının deneyimi ve rolü ayrıntılı olarak açıklanmalıdır. Araştırmacının deneyiminin, planlamadan, uygulamaya ve raporlaştırmaya bütün süreci etkilemesi nedeniyle sağlamlığı da etkilemektedir (Mertler, 2014).

- *Araştırma sürecinin yolunda olup olmadığı nasıl değerlendirilebilir?* Araştırma sürecinde farklı gözlemler ve eleştirel olarak yapılan diyalog ve bu diyalogda ortaya çıkan önerilerin araştırmanın niteliğini arttıracacağı vurgulanmaktadır (Johnson, 2012; Mills, 2011). Bu amaçla çalışmanızda size katkı sağlayacak, eleştirilerini önemseydiğiniz ve sizin belirlediğiniz sayıda meslektaş veya uzman (geçerlik komitesi) görüşlerine başvurunuz ve bunu eylem planlarınıza yansıtınız. Verilerinizin analizi aşamasında da uzman denetiminden yararlanmak sağlamlığı artırıcı bir etmendir.

### 3.2 Etik

Nitel ve nitel araştırmalarda olduğu gibi eylem araştırmasında da verilerin toplanması sürecinde ve bulguların yayınlanmasında tüm etik ilkelere uyulmalıdır. Araştırmacılar yürüttükleri eylem araştırmasında katılımcılarını korumalı ve oluşabilecek yasal problemlerden kaçınmalıdırlar. Mills (2003), araştırmacılarına araştırma öncesinde, sürecinde ve sonrasında dikkat etmeleri gereken etik ilkeleri şöyle sıralar:

- *İzin konusunda bilgilendirme:* Katılımcılara toplanacak verilerin nerede nasıl kullanılacağı net bir şekilde açıklanmalıdır.

- *Sosyal ilkeler:* Uygulayıcının sosyal ilkeleri etik durumu ortaya koymaktadır. Örneğin demokratik süreç, sosyal adalet, eşitlik gibi kavramlar etik davranışlara rehberlik etmede prensip olarak kullanılabilir.

- *Aldatma:* Kişilerin izni olmadan ya da kişiler farkında olmadan kayda alma gibi durumlar olmamalıdır.

- *Doğruluk:* Araştırmadaki verilere, araştırmanın istendik yönde sonuç vermesi için katılımcıların fikirleriymiş gibi veriler eklenmemelidir.

Amerikan Psikoloji Birliği (APA) tarafından katılımcılarla ilgili ana hatlarıyla çizilen bazı etik standartlar da şöyledir: Katılımcılardan bilgilendirilmiş onam almak, katılımcının gönüllü olmasına dikkat etmek, katılımcılarla bilgileri paylaşmada hemfikir olmak, katılımcıları aldatmama konusunda hemfikir



olmak, katılımcılara zarar vermemek-onları korumak, katılımcılara finansal yük yüklememek.

### 3. SONUÇ

#### 4.

Esnek ve doğal bir süreç olan eylem araştırmasına ilişkin birçok tanımlama mevcuttur. Ancak bu tanımların mevcut birçok benzerlikleri söz konusu olup eylem araştırmasının öğrenilenin yeniden yapılandırılması ile değişimi olanaklı kılan, elde edilen bilginin paylaşımı ile herkesin yararlandığı bir sürekli öğrenme süreci olduğu ifade edilebilir.

Bu çalışmada genel hatlarıyla ele aldığımız eylem araştırması, alan yazında bilimsel araştırmalar için de güçlü ve yararlı bir model olarak ifade edilmektedir. Uygulamaya dönük olması, genelleme amacı taşımaması, karmaşık analizler gerektirmemesi, eylem planları ile iyileşme ve değişme sürecinde araştırmacıların işbirliğini gerektirmesi, araştırmacının müdahalesine olanak vermesi gibi özellikleri açısından eylem araştırması diğer araştırma yöntemlerinden ayrılır.

Eylem araştırmasına ilişkin birçok model ortaya konulmuş olup ortaya konulan modeller arasında birçok benzerlikler mevcuttur. Göze çarpan en önemli özellik ise tüm modellerin genel olarak eylemin planlanmasından uygulamanın değerlendirilip eylemin yeniden planlanması şeklinde döngüsel bir yapıya sahip olmasıdır. Eylem araştırması sürecinde bir modele sıkı bir şekilde bağlı olmak eylem araştırmasının temel özelliklerinden olan esnekliğe zarar vereceğinden araştırmacının söz konusu modelleri kendi araştırmasının amacı doğrultusunda yeniden yapılandırması daha başarılı eylemlerin planlanıp uygulanabilmesine olanak verecektir.

Eylem araştırmasında da diğer araştırmalarda olduğu gibi eleştiriye ve değerlendirmeye açık olması gereklidir. Araştırma süreci ve bulgularının sunumu şeffaf, açık ve inandırıcı olmalıdır. Nicel araştırmalardaki geçerlik ve güvenirlik kavramları yerine alan yazında pek çok farklı kavram önerisi görülmektedir. Son yıllarda bu kavramlar içinde sağlamlık (rigor) kavramı öne çıkmaktadır. Araştırmanın sağlamlığı için birçok farklı stratejiden yararlanılabilmektedir.

Özetle eylem araştırması, araştırmacının özel bir durum içinde gerçekleşmesi, araştırmacının aynı zamanda katılımcı olması, süreç içerisinde değerlendirmeler ve düzenlemeler içermesi, süreç sonunda ortaya yeni bir kuramın

ortaya konulmasına olanak sağlaması, açık uçlu çıktılara öncülük etmesi, benzer sorunların çözümü için bir örnek ortaya koyması bakımından öğretmenler ve araştırmacılar için kullanışlı bir model olarak düşünülebilir.

## KAYNAKÇA

- Burns, A. (1999). Collaborative action research for English language teachers. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Cavkaytar, S. (2009). Dengeli okuma yazma yaklaşımının Türkçe öğretiminde uygulanması: İlköğretim 5. Sınıfta bir eylem araştırması (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Craig, D. V. (2004) Practitioner action research: action research to improve practice. *Work Based Learning in Primary Care*, 2(4), 324–337.
- Creswell, J. W. (2014). *Research Design: Qualitative, Quantitative and Mixed Methods Approaches* (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Feldman, A. (2008). Validity and quality in self-study. *Educational Researcher*, 32(3), 26-28.
- Ferrance, E. (2000). Themes in education. Action research. LAB. A program of the education alliance. Northeast and Islands Regional Educational Laboratory at Brown University.
- Hatch, J. A. (2002). *Doing qualitative research in education settings*. Suny Press.
- Hendricks, C. (2013). *Improving Schools Through Action Research: A Reflective Practice Approach*. Pearson.  
<https://doi.org/10.1054/cein.2000.0106>
- Hubbard, R. S. ve Power, B. M.(2003). *The art of classroom inquiry: A handbook for teacher-researchers*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Johnson, A.P. (2012) *A Short Guide to Action Research*. 4th Edition, Pearson Education, Nairobi.
- Kemmis, S. ve McTaggart, R. (1988). *The action research planner*. (3. baskı). Australia, Victoria: Deakin University Press.
- Long, T., & Jhonson, M. (2000). Rigour, Reliability and Validity in Qualitative Research. *Clinical Effectiveness in Nursing*, 4, 30-37.
- Maxwell, J. A. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review*, 62(3), 279–300.
- McNiff, J., (2000). *Action research.in organisations*. Florence:Routledge.

- Mertler, C. A. (2014). Action research. Teachers as researchers in the classroom. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Miles, M. B. ve Huberman, A. M. (1994). Qualitative data analysis: An expanded sourcebook. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Mills, G. E. (2003). Action research. A guide for the teacher researcher. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education, Inc. Qualitative health research, 11(4), 522-537.
- Sagor, R. (2004). The action research guidebook: A four-step process for educators and school teams. Corwin Press
- Schmuck, R.A. (1997) Practical Action Research for Change. IRI/ Skylight Training and Publishing, Arlington Heights.
- Stringer, E. (2008). Action Research in Education. Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Taylor-Powell, E. ve Renner, M. (2003). Analyzing qualitative data. Madison: University of Wisconsin-Extension Report G3658-12. <http://learnings-tore.uwex.edu/pdf/G3658-12.PDF> adresinden 21.06.2008 tarihinde alınmıştır.
- Whittemore, R., Chase, S. K., & Mandle, C. L. (2001). Validity in qualitative research.

